ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΕΥΧΟΣ 11
ΕΤΟΣ 2013
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Tien-Hui Chiang
Globalization, the Market Logic and the Resettlement of Higher Education. A Historical-phisophical Analysis. . . . 3

Σήφης Μπουζάκης
Μπορούμε να γράψουμε ιστορία για τα πρόσφατα; 25

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής
Πολυαφηγηματικές προσεγγίσεις: μόδα ή νέα επιστημονική συνθήκη; 39

Παυλίνα Νικολοπούλου & Δέσποινα Καρακατσάνη
Η λειτουργία της μετεκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη μεταπολεμική περίοδο 57

Κατερίνα Δαλακούρα
Μεταξύ Ανατολής και Δύσης: η εκπαιδευτική θεωρία της Σαπφούς Λεοντιάδος (1830-1900) 89

Λαμπρινή Θ. Σκούρα
Η επιβολή εκπαιδευτικών τελών στη δημόσια γενική και πανεπιστημιακή εκπαίδευση (1887-1895): εκπαιδευτικές, οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις 129

Δημήτριος Φωτεινός

Ερωτήματα σχετικά με μεθοδολογικές και θεωρητικές προτάσεις (μια απάντηση) 157

Ευστράτιος Βαχάρογλου

Εκπαιδευτικών δρώμενα: Η παρουσία των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης (19ος έως αρχές 20ού αιώνα). Μία πρώτη καταγραφή 203

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟ ΧΑΡΙΤΟ:

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, Αντώνης Σμυρναίος, Δαυίδ Αντωνίου, Χρήστος Γκόβαρης, Μηλίτσα Ζαρλή-Καραθάνου, Νίκος Στάμος. 243

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου

Κιμουρτζής, Παναγιώτης (2013, επιμ.). *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης.* Αθήνα: Gutenberg 273

Τριαντάφυλλος Δούκας

Ανδριάκαινα, Ελένη (2009). *Πέραν του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού. Δοκίμια στην ιστορική κοινωνιολογία.* Πάτρα: Opportuna. 278

Παναγιώτης Κ. Περσιάνης

Μπουζάκης, Σήφης (2011, επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις.* Δύο τόμοι. Αθήνα: Gutenberg 281

*Dr. Tien-Hui Chiang**

GLOBALIZATION, THE MARKET LOGIC AND THE RESETTLEMENT OF HIGHER EDUCATION

A HISTORICAL-PHISOPHICAL ANALYSIS

The failure of welfare socialism by the 1980s was a great victory for neo-liberalism in politics, and ushered in a great change in American and British politics, manifested through a commitment to the practice of new managerialism. This triumph facilitated a significant enlargement of the territory of globalization. In order to occupy an advanced position in this globalized market, individual countries need to expand the capacity of higher education, which is viewed as a crucial channel for improving the quality of human capital, and functions as a key ingredient for strengthening international competitiveness. However, this expansion is largely reliant upon private investment. This essay sets out to explore the resettlement of higher education in an era of globalization that is steered by neo-liberalism.

Keywords: globalization, neo-liberalism, market logic, higher education, discourse

---

* Professor, National University of Tainan, Taiwan, President, Taiwan Association for Sociology of Education.

Introduction

GLOBALIZATION has fused many countries into an interlocking body and, thus, changes the definition of competence from domestic territory to the international domain. In order to obtain the considerable amount of profit available in this globalized market, its members need to enhance their international competitiveness by improving the quality of human capital, which is mainly cultivated at the site of higher education. The linear linkage between globalization, international competitiveness, human capital and education leaves many countries no choice but to enlarge the capacity of higher education. Consequently, higher education has embraced a mass education model, departing away from the elite model that used to be prevalent, and which formerly ensured the academic excellence of its participants. However, neo-liberalism, the core philosophy of globalization, views market logic as the best way to run higher education because it can improve efficiency and ensure service quality. Therefore, the practice of this political/economic mission is not reliant upon the public expenditure but private investment. This essay sets out to explore how market logic drives the expansion of higher education and how it reshapes the characteristics of higher education institutes.

The Emergence of Neo-Liberalism

J. Keynes argues that unlike classical liberalism, a free market mechanism cannot replace the function of the state, because even a booming economic situation cannot benefit all of its citizens, and the unemployment rate remains a social phenomenon (Harvey, 2005; Keynes, 1935). The worst situation occurs when a recession shrinks the capacity of the manufacturing and service sector, so that people's trust in the state is unable to be sustained, and sovereignty is jeopardized (Offe, 1985, 1996).

Furthermore, economic conditions generate a profound influence on social justice and equity, which are the main sources of maintenance of social cohesion (Chiang, 2012; Lingard, 2000). This phenomenon indicates that the economic situation functions as a coercive force to bind individual citizens into a collective form. Therefore, a market cannot be reliant upon the philosophy of individualism, but rather one of collectivism. This collectivism bestows responsibility and authority upon the state, so that governmental interference in markets is good for all. This collectivism views the state as a key means for improving the living standards of its citizens. As the shrinking of investment in a recession is the core factor in deteriorating job opportunities, the state now needs to invest more capital in public services, including infrastructure, in order to create more jobs. This public obligation cannot diminish even during an economic boom, because as a free market pursues capitalist profits, social morality is no longer the capitalists' focus, but rather self-interest. Governmental intervention is viewed as an effective means of correcting this inborn deficit (Keynes, 1935).

This philosophy generated the idea of great government, which was prevalent after the 1930s, when the great recession devastated a considerable number of people. The key mission of a great government is to implement welfare socialism, ensuring social justice, equity and social cohesion by adopting interventional policies, such as a heavy income tax rate, in order to redistribute social wealth accumulated from the market. However, the influence of the philosophy of great government started to fade in the late 1960s, losing credibility due to the fact that welfare socialism had accumulated a considerable number of national debts and deteriorated national competitiveness (Harvey, 2005).

When the oil embargo in the early 1970s triggered a worldwide recession, the voice questioning the thought of welfare socialism was getting stronger.

By the end of the 1960s, embedded liberalism began to break down, both internationally and within domestic economies.

Signs of a serious crisis of capital accumulation were everywhere apparent. Unemployment and inflation were both surging everywhere, ushering in a global phase of 'stagflation' that lasted throughout much of the 1970s. Fiscal crises of various states resulted as tax revenues plunged and social expenditures soared. Keynesian policies were no longer working (Harvey, 2005:12).

Eventually, neo-liberalism gained legitimacy in the 1980s, when globalization forced many countries to focus on a new notion – international competitiveness (Blackmore, 2006; Chiang, 2011; Lingard, 2000). Neo-liberalism, which combines classical liberalism and governmental authority, became a new dogma for running the market and, later, the public sector. This change is conceptualized as new managerialism or public managerialism, referring to the application of business management in the private sector to the public sector (Bok, 2003; Currie, 2004; Heywood, 2003; Lingard, 2000). Basically, classical liberalism rejects the notion of public services, because its collective form cannot meet the diversified needs of social members. This gap indicates that public services inevitably waste public resources and deteriorate the competitive mechanism of a market because of its monopoly. Therefore, public services need to be viewed as government interferences, impeding the creation of a healthy market (Hayek, 2007; Olssen, Codd & O'Neill, 2004). Hayek (2007) argues that it is wrong to mix ethics with public services, because it is impossible to gain the agreement of social members, who have different opinions and needs on such common actions. The planning of common actions just violates the essentiality of democracy.

Like classic liberalists, advocates of neo-liberalism insist that a free market is the best model to improve efficiency and ensure service quality. A combination of prices and the customers' rational choices is the core element generating the competitive mechanisms in this market. Although commodity prices are affected by the principle of supply and demand, an unbalanced situation remains in the short term, because the pursuit of profit will moderate the supply until a state of balance is achieved.

Furthermore, consumers can make the best choices for themselves. This rational orientation generates a powerful mechanism to effectively direct prices into a normal type. This relationship indicates that 'voluntary exchange' between suppliers and consumers functions as the key means of coordinating the interdependence of millions of people (Friedman & Friedman, 1990):

> Adam Smith's flash of genius was his recognition that the prices that emerged from voluntary transactions between buyers and sellers – for short, in a free market – could coordinate the activity of millions of people, each seeking his own interest, in such a way as to make everyone better off. (Friedman & Friedman, 1990:13).

Therefore, a planning system not only impedes the competitive mechanism in the market, but also harms liberty, which is the most precious inheritance of human society. This situation has led to decentralization becoming an inevitable way to run society (Hayek, 2007), allowing consumers to have the liberty that creates a healthy market (Friedman & Friedman, 1990).

However, unlike classic liberalists, neo-liberalists appreciate governmental authority on several accounts. A free market is viewed as a means towards political freedom. This is because capitalism commands the government to adopt a democratic political system (Friedman, 2002; Hayek, 2007). Furthermore, the economy cannot be free from politics because government policies are able to impose constraints upon the market. Governmental authority and intervention are viewed as crucial elements in the creation of a free market. Hayek (2007) complained that economists did not pay much attention to the function of governmental interventions because a free market requires legislation that is under the control of the state:

> The functioning of a competition not only requires adequate organization of certain institutions like money, markets, and channels of information — some of which can never be adequately provided by private enterprise — but it depends, above all, on the existence of an appropriate legal system, a legal system designed both to preserve competition and to make it operate

as beneficially as possible... The systematic study of the forms of legal institutions which will make the competitive system work efficiently has been sadly neglected (Hayek, 2007:87).

Therefore, for neo-liberalists, governmental authority is defined within the scope of creating a free market rather than providing public services. Hayek (2007) also argues that a free market can preserve liberty for social members, because it allows them to practice freedom by making their own consumptive decisions. In short, the core philosophy of neo-liberalism is democratic individualism, functioning to maximize the advantages of a free market for the benefit of all citizens. The interweaving linkage between the economic field and political systems calls for governmental authority to create a free market that is able to improve efficiency and ensure service quality. In practicing this mission, market logic is viewed as the best way to improve the public sector. Therefore, the new obligation of the government is not to provide public services, but to improve the efficiency of the public sector. This has led to the introduction of the notion of public managerialism, referring to the application of the administrative cannons in the private sector to the public sector (Bok, 2003; Currie, 2004; Heywood, 2005, Lingard, 2000).

Schooling and the Expansion of Globalization

Gramsci (1971), a Marxist, argues that people's behaviors are mainly determined by their values, which are shaped by the mainstream of social culture. This relationship highlights the political characteristic of social cultures. However, people tend to view social cultures as natural, without political intentions. This cultural consciousness largely deprives the critical mind of people and, thus, makes them conform to the direction of social cultures voluntarily. Therefore, in order to maintain their privileged position, dominant groups need to seize the leadership in the mainstream of social cultures. Without this leadership, it is very hard for people to trust dominant groups, and this crisis

jeopardizes their sovereignty. Consequently, a more crucial assignment is to construct this 'cultural hegemony' into a daily philosophy for social members. According to Gramsci, organic intellectuals are constructors, transforming the thoughts and life styles of dominant groups into the mainstream of social cultures.

Foucault (1990), classified as a post-modernist or post-structuralist, developed a similar argument, pointing out that domination is not reliant upon coercive force but schooling, which is able to remold people's souls and then transform them into 'docile bodies' who are willing to conform to the commands of dominant groups. Therefore, schooling functions as a governing technology.

Such a process occurs, he (M. Foucault) says, through disciplinary practices of power as they operate in and through modern social institutions such as education. Such disciplinary practices constitute a technology of the political in terms of which individuals recognize themselves as members of the society and as social beings (Olssen, Codd & O'Neill, 2004:24).

Because schooling is able to instill certain types of thoughts and values in social members, a more subtle mechanism is to construct the 'social discourse', functioning in the same manner as the mainstream of social cultures. This construction requires the repression of other voices, in order to retain the regime of dominant groups as oxothodoxy (Foucault, 1972).

The above analysis shows that social cultures deliver a certain type of value, functioning as a powerful mechanism to steer people's minds and behaviors. Therefore, the creation of a prevailing value is able to support the development of a specific social institute. As argued by Myer (1977), the development of the educational systems projects this trajectory. Popular perceptions of the positive functions of schooling, such as social mobility ad economic development, tend to foster a supportive value towards the creation of the educational system. Consequently, education gains legitimacy to enlarge its capacity and establish its systems, as witnessed by the global trend that led to the scope of compulsory education being expanded, first to secondary edu-

cation and later to higher education (Chiang, 2009, 2010). Like education, the expansion of globalization also requires a supportive value that is widely recognized (Chiang, 2011, 2013; Robertson, Bonal & Dale, 2006). At a more subtle level, this value is able to reshape the souls of social members to voluntarily comply with the order of globalization, as noted by Popkewitz (2000):

> Progress is produced, it is reasoned, not only through institutional change but also through changing the inner capabilities of the individual so that the person acts as a self-responsible and self-motivated citizen, what I will later call the governing of the soul (Popkewitz, 2000:158).

Therefore, a more important assignment is to transform neo-liberalism into a world value. Wallerstein (2004) argues that America, as an archetypal capitalist country, is eager to turn neo-liberalism, the core philosophy of globalization, into a new world value. However, this transformation normally requires institutional assistance. Relevant researchers have pointed out that America has been acting as a transnational corporation to export the value of neo-liberalism (Berberoglu, 2003; Chiang, 2011). There are at least two key factors assisting America to achieve this intention. The first involves American leading position in the world. Veblen (1994) argues that people attempt to acquire precious commodities in order to win social prestige, because this obsession requires superior wealth, which is generally viewed as a result of ability and effort. As wealth is a symbol of excellence and dignity, people tend to model themselves on dominant groups in order to upgrade their social status. This modeling assists dominant groups to gain a hegemonic status. Likewise, because of its advantaged position in many domains, such as the economic, the political and the military, America has obtained this hegemony, benefiting itself through its export of the Washington Consensus that a global economy is able benefit its members. The theory of post-colonialism, argued by Said (2006), profiles this possible linkage. According to Said, the inclination of developing countries to become advantaged countries tends to assist western cultures, and particular American

culture, to acquire this hegemony. The following note, made by Berger (2000), depicts the growing commitment to a pursuit of western culture, seeing it as fashionable, civilized and advanced.

"Anglo-Saxon" culture is now in its "Hellenistic" phase. That is, it is no longer diffused by means of imperial power, British or American; rather, it has become a cultural force in itself, with large numbers of people clamoring to share it... autonomous movement no longer dependent on support from the outside (Berger, 2000:426).

This mental inclination is also manifest in the worldwide movement to learn English, knowledge of which is generally viewed as a symbol of global competence (Drohan and Freeman, 2000). In short, this social value, acting like a vital mediator, assists America to export its culture, assisting it to permeate our daily life.

The second factor involves strategic employment, utilizing key global institutes, such as the WB, the IMF and the OECD, to broadcast the idea of neo-liberalism (Stiglitz, 2002). Being the biggest sponsor, America substantially directs the policies of these institutes. This relationship indicates that these international organizations, functioning like the organic intellectuals described by Gramsci, have devoted themselves to transforming the concept of neo-liberalism into a world value (Heywood, 2003). The OECD (Robertson, Bonal & Dale, 2006) and other institutes, such as the WTO, the WB and the IMF (Stiglitz, 2002), all serve the interests of advanced countries, particularly the USA, as witnessed by the orientation of their policies toward a consistent promotion of the idea of neo-liberalism, viewing a market logic as the best way to improve efficiency and ensure service quality.

These advantages, as mentioned above, have assisted America to ship neo-liberalism to other countries. Harvey (2005) argues that the termination of colonialism around the end of the nineteenth century, which had been implemented by European countries, provided America with a large space to implement imperialism, and expand its influence in developing countries.

Its main strategy was to create American allies by providing financial and military assistance, in order to protect American interests. This was witnessed in the case of Iran, where the CIA conspiciously destroyed the democratically elected Mosaddeq government in 1953 and reinstalled the Shah, who subsequently gave oil contracts to US companies. However, more researchers believe that neo-liberalism gained a greater victory in political arena in the 1980s. According to their accounts, America committed itself to promulgating the idea of neo-liberalism from the early 1980s, when R. Reagan started his presidency in 1981. At the same time, M. Thatcher, who was appointed British Prime Minister in 1979, also devoted herself to propagating the notion of neo-liberalism in 1980s, attacking the notions of social-welfare and Maxism (Frieden, 2006; Glyn, 2006).

It is argued that the development of manufacturing industries in Asian countries has been another crucial factor in the triggering of a globalized economy, because the cheap labor cost allowed these countries to export competitively priced products, and thus increased its force in the market in many advanced countries. Both R. Reagan and M. Thatcher understood that this trend was not reversible. However, they adopted different approaches. In order to overcome the increasing unemployment rate caused by its shrinking ability to manufacture, American government viewed advanced technologies, particularly ICT, as a panacea. However, M. Thatcher believed that globalization would increase the flow of international capital significantly, so that the financial industry could cure the British economic crisis. She devoted herself to rebuilding London as the center of global finance (Harvey, 2005). Despite their differences, these approaches spotlight the notion of human capital, which functions as a core component in both ICT and finance.

The Resettlement of Higher Education

As globalization has fused many countries into an interlocking economic body, a globalized market is able to redefine the meaning of competitiveness, shifting from the domestic level to the international stage. Human capital now functions as a key ingredient in improving international competitiveness. As schools are the main site for cultivating human resources, the quality of human capital can be improved through the channel of higher education. It is argued that many countries have gradually accepted the linear linkage between globalization, international competitiveness, human capital and higher education through the promulgation of the OECD, which has been serving the interests of America, its main sponsor (Rizvi & Lingard, 2006). Consequently, many countries have devoted themselves to enlarging the capacity of higher education. The idea of a mass model of higher education has come to replace the previous one, the elitist model, which used to be the main way of ensuring the academic excellence of participants in higher education. However, this expansion is not reliant upon public expenditure, but rather private investment. Neo-liberalists believe that the government monopoly of public services causes inefficiency and resource waste, so that the government needs to limit its own functions and cut the tax rates in order to maximize the function of the free market. Consequently, the government doesn't have adequate capital to invest in higher education for its expansion. Furthermore, as neo-liberalism has become a world value, many countries view market logic as the best model to run higher education, and have thus adopted a policy of privatization. These interweaving factors form the philosophy of academic capitalism, legitimizing capitalists to commercialize the market of higher education (Morrow & Torres, 2000; Rhoades & Slaughter, 2006). This phenomenon is manifest in the Tomorrow School Program in New Zealand (Codd, Gordon & Harker, 1997) and the Taiwanese higher education system (Chiang, 2000, 2013).

As noted previously, America was the initiator of market logic, and this academic capitalism has been prevailing in the USA as manifest in its relevant policy on patents, allowing universities to sell their intellectual property for profit. However, this commercialization requires the contribution of insiders who are willing to commercialize themselves, and get away from academic autonomy (Ball, 2006; Rhoades & Slaughter, 2006).

In sum, public policy at the federal and state levels and institutional policies of public and private universities have ushered in an academic capitalist knowledge/learning regime. The logic of the private marketplace has come to be inscribed in the formal legal parameters of higher education. The redefinition of the boundaries between public and private sectors has not simply been imposed by political and economic actors outside higher education; it also expresses the initiative and commitments of many actors within the academy. Not surprisingly, the emergent regime is being codified not only in formal public policy but also in academic practices (Rhoades & Slaughter, 2006:113).

Eventually, market logic became the new dogma for running universities in America. It has further become a global trend, because America's hegemonical status, noted previously, facilitates its export of ideas about university administration (Rhoades & Slaughter, 2006; Torres, 2000). Consequently, like the notion of public managerialism noted previously, other countries have tended to view this commercialization as the best way to run their own higher education systems.

Along with market logic, higher education institutes have started to change their administrative settings and nature. When pursuing profit becomes the primary organizational goal, university administrators gain more power and influence, and are able to create new organizational regulations to impose on their academic staff. This power flow reverses the policy-making model from button-up to top-down, and shapes the culture of technocracy that allows so-called experts to make decisions for all organizational members. Consequently, this approach doesn't only exclude public participation, it also facilitates the

development of a democratic tyranny (Habermas, 1989, 1991). Higher education institutes are then pushed into a formal bureaucratic arrangement, away from the previous context in which schools enjoyed a great degree of academic autonomy because of their loose nature, addressing academic ideals rather than administrative doctrines (Bidwell, 1965). As Weber (1964) argues, traditionally, in order to maintain an impersonal and rational mode of operation, a bureaucratic system needs to focus on organizational regulations and bureaucratic procedures that authorize bureaucratic post occupiers to exercise different degrees of legitimate authority. It is likely that universities will be remolded into this bureaucratic form, in which organizational regulations are mainly determined by administrators and power is mainly bestowed upon senior officials. This new arrangement would substantially deteriorate academic autonomy and democracy. It is argued that power may not retain neutrality, but function as a means for personal gain (Bottomore, 1964; Giddens, 1970, Mills, 1956). Organizational regulations may embody this characteristic due to its formal authority. Relevant studies show that private interests are the main source for even top managers to modify and introduce organizational regulations (Gouldner, 1964; Mitchels, 1971). Therefore, the organizational resettlement of higher education institutes will make academic practitioners subject to administrative direction that complies with the principle of production management, conceptualized as Tylerism, which has precise definitions of both processes and outcomes (Braveman, 1974). Consequently, the academy is unable to sustain its ideals, and surrenders to the merits of commercialism, suffocating the development of academic knowledge by defining the value of knowledge in profit (Bernstein, 1996). Profit surpasses everything in the evaluation of the performance of academic practitioners. Outcomes are more valuable than processes. Therefore, entrepreneurialism replaces academic and cultural concerns to maximize the commercial profit of higher education institutes (Currie, 2004). This new approach transforms them into a knowledge factory, serving the interests

of capitalists (Bok, 2003). Such a new organizational belief tends to form the idea of performativity, referring to the situation in which people need to empower themselves voluntarily in order to win pride in the game of ranking:

Performativity works from the outside in and from the inside out. As regards the latter, performances instilling of pride, identification with and 'a love of product or a belief in the quality of the services' provided... On the other hand, ratings and rankings, set within competition between groups within institutions, can engender individual feelings of pride, guilt, shame and envy – they have an emotional (status) dimension, as well as (the appearance of) rationality and objectivity (Ball, 2006:694).

Consequently, academic practitioners need to demonstrate their competence in measurable criteria that substantially link with market logic, addressing the creation of commercial profit for their organizations. The discourse of such collective interests is able to legitimize this market logic, and deprives critical thought within individual souls. Therefore, functioning as a governing technology, performativity effectively steers academic practitioners (Ball, 2006) and fuses organizational members into a homogenous entity that possesses and generates 'one dimension' of thought and behavior (Marcuse, 1964).

This collective discourse also remits the obligation of the state, the role of which is no longer that of educational service provider, but that of auditor. Because this auditorial role is able to ensure the practice of individual liberty by providing the notion of competition on the free market, privatization in higher education is able to disconnect with commercialization controlled by capitalists. Because this auditorial role is derived from market logic, the state significantly inclines towards capitalists. However, this political crisis is finally dissolved by the democratic discourse that is created by the mechanism of devolution, allowing individual high education institutes to determine their own policies (Ball, 2006; Rizvi & Lingard, 2006; Torres, 2006). This devolution highlights the notion of 'civil society', and thus creates a public image of the state as an initiator

of innovation. Consequently, the state can retain its neutrality (Codd, Gordon & Harker, 1997), and then win people's trust, which is the core component to sustaining its sovereignty (Offe, 1985, 1996). As argued by Poulantzas (1979), this democratic strategy is able to dismantle the citizens' collective consciousness so that the resettlement of higher education, directed by a market logic, gains strong protection from the public criticism.

At a more subtle level, this democratic discourse consists of two mechanisms, individualism and collectivism. As neo-liberalism broadcasts the notion of individual freedom, social members are liberalized to pursue individualist intentions. However, when this self-actualization is compatible with measurable criteria, which are mainly determined by commercialism, the agent can win honor and dignity. Therefore, an individualist discourse is able to liberalize the soul of academic practitioners for practicing their competences. However, a market logic, functioning as a macro constraint, fuses these liberalized and individual souls into a collective form that is manipulated by commercialism, so that the innovation of higher education, conceptualized as new managerialism or public managerialism, is to serve the interests of capitalists.

Conclusion

Under the promulgation of neo-liberalism, a market logic is viewed as a panacea for all the weaknesses of public services, such as inefficiency and resource waste, and thus creates 'academic capitalism', referring to open a legitimate gateway for capitalists to commercialize the market of higher education. The principle of commercialization commands universities to conduct a self resettlement, approaching a typical bureaucratic setting away from an academic regime that used to let academic practitioners enjoy a great degree of latitude. As higher education institutes become more hierarchic, senior administrators gain more authority to set up regulations, so that academic

practitioners are constrained within this pyramidal setting. As profit replaces academic autonomy and becomes the priority in running higher education, the development of academic knowledge is confined within a new ivory tower approved by capitalist profit. Academic practitioners are subject to bureaucratic regulations largely manipulated by commercialism. However, performativity justifies this tyrannical approach, which collapses academic democracy, because it serves as a new yardstick for measuring one's competence. Moreover, neo-liberalism is able to construct innovative and democratic discourses. As public services are depicted as a symbol of inefficiency and resource waste, a market logic becomes a panacea for all these symptoms. This philosophy finally drives the state to act as an innovative initiator, devoting itself to the creation of a free market by the employment of governmental authority. Therefore, the state changes its role in the higher education market, shifting from supplier to auditor. This initiation embodies the symbol of democracy, because of its strategies, such as devolution and performativity. Therefore, the combination of innovative and democratic discourses is able to generate a powerful social belief sustaining the state's neutrality and sacrament.

This phenomenon also indicates that on the one hand, the philosophy of neo-liberalism liberates citizens to pursue their own concerns, free from the constraints imposed by the state. On the other hand, the concept of neo-liberalism has transformed these free agents into a homogenous entity because its relevant concepts, such as competence, efficiency and performance, have been inscribed on their souls. As a value drives people's behaviors, their liberalized agents are committed to practicing the utopia pictured by neo-liberalists. Therefore, a market logic is able to rebind individual social members into a collective form, because their competences need to be measured in common criteria mainly determined by commercialism.

References

Ball, S. (2006). Performativities and Fabrications in the Education Economy: Towards the Performative Society. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. Halsey (eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 692-701). Oxford: Oxford University Press.

Berberoglu, B. (2003). *Globalization of Capital and the Nation-State: Imperialism, Class Struggle, and the State in the Age of Global Capitalism*. Oxford: Rowman & Littlefield.

Berger, P.L. (2000). Four Faces of Global Culture. In P. O'Meara, H.D. Mehlinger and M. Krain (eds.), *Globalization and the Challenges of a New Century* (pp. 419-427). Bloomington: Indiana University Press.

Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.

Bidwell, C. (1965). The School as a Formal Organization. In G.J. March (ed.), *Handbook of Organizations*. Chicago: Rand McNally.

Blackmore, J. (2006). Localization / Globalization and the Midwife State: Strategic Dilemmas for State Feminism in Education. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough and A. Halsey (eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 212-227). Oxford: Oxford University Press.

Bok, D. (2003). *Universities in the Marketplace: The Commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.

Bottomore, T. (1964). *Elites and Society*. Harmondsworth: Penguin.

Braveman, H. (1974). *Labour and Monopoly Capital*. N.Y.: Monthly Review.

Chiang, T.H. (2000). A Study on the Relationship between Educational Achievement and Social Mobility in Taiwan. *Educazione Comparata*, 41, 5-24.

Chiang, T.H. (2009). Disparities in the Development of Taiwan Higher Education. *Beijing Tsinghua Journal of Education*, 30 3), 49-58.

Chiang, T. H. (2010). The Changing Meanings of Education Equity in Historical Contexts: From Theoretical Perspectives to the

Case of Taiwan. *Beijing Tsinghua Journal of Education*, 115(3), 7-14.

Chiang, T.H. (2011). How Globalization Drives the Higher Education Policy of the State, *Education Sciences* (January-March), 1, 7-20.

Chiang, T.H. (2012). Pursuing Ideology or Conforming Reality: Why does Education Shift its Function from Equity to Competitiveness in the Era of Globalization? Presented at The Second ISA Forum of Sociology: Social justice and democratization, Buenos Aires, Argentina, August 1-4, 2012.

Chiang, T.H. (2013). Globalization, Chinese-culture and the Expansion of Higher Education System in Taiwan. *International Journal of Chinese Education*, 2, 162-181.

Codd, J., Gordon, L. & Harker, R. (1997). Education and the Role of the State: Devolution and Control Post Picot. In A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.S. Wells (eds.), *Education, Culture, Economy and Society* (pp. 263-272). Oxford: Oxford University Press.

Currie, J. (2004). The Neo-Liberal Paradigm and Higher Education: A Critique. In J.K. Odin & P.T. Manicas (eds.), *Globalization and Higher Education* (pp. 42-62). Hawai: University of Hawaii's Press.

Drohan, M. & Freeman, A. (2000). English Rules. In P. O'Meara, H.D. Mehlinger and M. Krain (eds.), *Globalization and the Challenges of a New Century* (pp. 428-434). Bloomington: Indiana University Press.

Foucault, M. (1972). *The Archaeology of Knowledge*. N.Y.: Pantheon.

Foucault, M. (1990). *The History of Sexuality*. London: Penguin.

Frieden, J. (2006). *Global Capitalism: Its Fall and Rise in the Twentieth Century*. N.Y.: Norton.

Friedman, M. & Friedman, R. (1990). *Free to Choose*. N.Y.: Harvest.

Friedman, M. (2002). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.

Giddens, A. (1970). 'Power' in the Recent Writings of Talcott Parsons. In P. Worsley (ed.), *Modern Sociology*. London: Penguin.

Glyn, A. (2006). *Capitalism Unleashed*. Oxford: Oxford University Press.

Gouldner, A.W. (1964). *Patterns of Industrial Bureaucracy*. N.Y.: Free.

Gramsci, A. (1971). *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. N.Y.: International Publishers.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere*. Cambridge: Polity.

Habermas, J. (1991). *The Theory of Communicative Theory*. Cambridge: Polity.

Harvey, D. (2005). *A Brief History of Neoliberalism*. Oxford: Oxford University Press.

Hayek, F.A. (2007). *The Road to Serfdom*. Chicago: The Chicago University Press.

Heywood, A. (2003). *Political Ideologies* (3rd edition). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Keynes, J.M. (1935). *The General Theory of Employment, Interest, and Money*. Publisher unknown.

Lingard, B. (2000). It is and It Isn't: Vernacular Globalization, Educational Policy, and Restructuring. In N.C. Burbules and C.A. Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 79-108). N.Y.: Routledge.

Marcuse, H. (1964). *One-Dimensional Man: Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. Boston: Beacon.

Michels, R. (1971). Principles and Bureaucracy in Political Parties. In A. Pizzorno (ed.). *Political Sociology*. London: Penguin.

Mills, C.W. (1956). *The Power Elite*. N.Y.: Oxford University Press.

Morrow, R.A. & Torres, C.A. (2000). The State, Globalization, and Educational Policy. In N.C. Burbules and C.A. Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 27-56). N.Y.: Routledge.

Myer, J.W. (1977). The Effects of Education as an Institution. *American Journal of Sociology*, 83(1), 55-77.

Offe, C. (1985). *Disorganized Capitalism: Contemporary Transformations of Work and Politics*. Cambridge: The MIT Press.

Offe, C. (1996). *Modernity and the State*. Cambridge: The MIT Press.

Olssen, M., Codd, J. & O'Neill, A. (2004). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: Sage.

Popkewitz, T. (2000). Reform as the Social Administration of the Child: Globalization of Knowledge and Power. In N.C. Bur-

bules & C.A. Torres (eds.), *Globalization and Education: Critical Perspectives* (pp. 157-186). N.Y.: Routledge.

Poulantzas, N. (1979). *Classes in Contemporary Capitalism*. London: NLB.

Rhoades, G. & Slaughter, S. (2006). Academic Capitalism and the New Economy: Privatization as Shifting the Target of Public Subsidy in Higher Education. In R. Rhoads & C.A. Torres (eds.), *The University, State, and Market* (pp. 103-140). Stanford: Stanford University Press.

Rizvi, F. & Lingard, B. (2006). Globalization and the Changing Nature in the OECD's Educational Work. In H. Lauder, P. Brown, A. Dillabough & A.H. Halsey (eds.). *Education, Globalization and Social Change* (pp. 247-260). Oxford: Oxford University Press.

Robertson, S., Bonal, X. & Dale, R. (2006). GATS and the Education Service Industry: the Politics of Scale and Global Reterritorialization. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. Halsey (eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 228-246). Oxford: Oxford University Press.

Said, E. (2006). Orientalism Now. In H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. Halsey (eds.), *Education, Globalization & Social Change* (pp. 138-142). Oxford: Oxford University Press.

Stiglitz, J.E. (2002). *Globalization and Its Discontents*. London: W.W. Norton & Company.

Torres, C.A. (2006). Globalization and Higher Education in the Americas. In R. Rhoads & C.A. Torres (eds.), *The University, State, and Market* (pp. 3-38). Stanford: Stanford University Press.

Veblen, T. (1994). *The Theory of the Leisure Class*. N.Y.: Dover.

Wallerstein, I. (2004). *World-Systems Analysis*. London: Duke University Press.

Weber, M. (1964). *The Theory of Social and Economic Organization*. N.Y.: Free.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανεπάρκεια του προνοιακού σοσιαλισμού μετά τη δεκαετία του 1980 ήταν μια μεγάλη νίκη του νεοφιλελευθερισμού στην πολιτική που εισήχθη με τις μεγάλες πολιτικές αλλαγές στην αμερικανική και τη βρετανική σκηνή και καταδείχθηκε από τη δέσμευση στις πρακτικές του νέου management. Αυτός ο θρίαμβος οδήγησε σε μια σημαντική διεύρυνση των χώρων της παγκοσμιοποίησης. Προκειμένου να καταλάβουν μια προνομιούχα θέση σε αυτή την παγκοσμιοποιημένη αγορά, οι επί μέρους χώρες χρειάζεται να διευρύνουν την ικανότητα της ανώτατης εκπαίδευσης, η οποία θεωρείται κρίσιμος δίαυλος για τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου κεφαλαίου και λειτουργεί σαν συστατικό στοιχείο ενίσχυσης της διεθνούς ανταγωνιστικότητας. Ωστόσο, αυτή η διεύρυνση σχετίζεται άμεσα με την ιδιωτική επένδυση. Το παρόν άρθρο καταδεικνύει την επαναξιολόγηση της ανώτατης εκπαίδευσης στην εποχή της παγκοσμιοποίησης η οποία καθοδηγείται από τον νεοφιλελευθερισμό.

*Σήφης Μπουζάκης**

ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΓΡΑΨΟΥΜΕ ΙΣΤΟΡΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΣΦΑΤΑ;

(Με αφορμή το τελευταίο βιβλίο του Αλέξη Δημαρά *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1830-2000*, επιμ. Β. Βασιλού-Παπαγεωργίου, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σ. 400).

Το παραπανω ερωτημα, σχεδόν ρητορικό, όπως θα φανεί παρακάτω, θα μας απασχολήσει στο παρόν κείμενο[1] με αφορμή την έκδοση του τελευταίου βιβλίου του Αλέξη Δημαρά (Α.Δ.). Είχαμε, βέβαια, και μια νομιμοποιητική βάση για να θέσουμε το ερώτημα αυτό, αφού ο ίδιος ο Α.Δ. και στα διεθνή συνέδρια Ιστορίας Εκπαίδευσης της Πάτρας, στα οποία ενεργητικά συμμετείχε, υποστήριζε ότι η ιστορία γράφεται με απόσταση γενιάς. Ο Κ.Θ. Δημαράς, μάλιστα, συγκεκριμενοποιούσε την απόσταση αυτή στα πενήντα χρόνια. Βέβαια, στη χώρα μας υπήρξαν πολλοί παράγοντες που δεν ευνοούσαν την ενασχόληση των

* Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης και Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Πατρών

1. Το κείμενο αυτό στηρίζεται στην εισήγηση που έγινε στο διήμερο συμπόσιο στη μνήμη του Αλέξη Δημαρά, που οργάνωσε και πραγματοποίησε η Σχολή Μωραΐτη στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών στις 13 και 14 Δεκεμβρίου 2013.

ιστορικών με το κοντινό παρελθόν. Μερικοί απ' αυτούς, όπως αναφέρονται από τη Λίνα Βεντούρα (2002), ήταν η παράδοση απαξίωσης της σύγχρονης Ελλάδας, η δυσπιστία των ιστορικών έναντι της ενασχόλησης με το κοντινό παρελθόν, το φορτισμένο ιδεολογικοπολιτικό κλίμα, εμφυλιοπολεμικό για δεκαετίες, που κυριάρχησε στη χώρα μας ως το 1974, η μνήμη της ιδεολογικής-προπαγανδιστικής χρήσης της ιστορίας από την κεντρική εξουσία (τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας είναι κλασικά παραδείγματα αγκυλώσεων και παραχαράξεων), καθώς και οι θεσμικές αγκυλώσεις των πανεπιστημίων και των ερευνητικών κέντρων.

Τα τελευταία χρόνια, υπό την επίδραση σύγχρονων μετανεωτερικών ιστοριογραφικών ρευμάτων, παρατηρείται *και* στη χώρα μας έντονο ενδιαφέρον για την πρόσφατη ιστορία. Το ενδιαφέρον αυτό ενισχύεται και από το γεγονός ότι η ιστορία με την καταλυτική, χειραγωγική εισβολή των ΜΜΕ τείνει να γίνει όλο και περισσότερο *παροντική*, επιχειρώντας να γίνει *δημόσια* (public history), άρα περισσότερο *πολιτική*. Και στη χώρα μας την τελευταία δεκαπενταετία παρατηρείται μια έξαρση της δημόσιας ιστορίας. Τα παραδείγματα πολλά και σε όλα με συμμετοχή πολλών από μας, και του Α.Δ.: «Ιστορικά» της *Ελευθεροτυπίας*, «Ιστορία του Νέου Ελληνισμού» στα *Νέα*, «7 ημέρες» στην *Καθημερινή*, «Το 1821 και οι Μεγάλοι Έλληνες» στον ΣΚΑΪ, «Ιστορείν και εξιστορείν» στην ΕΤ.1, «Ιστορία» στον ραδιοσταθμό Στο Κόκκινο κ.ά. Η δημόσια ιστορία έρχεται και ως συνέπεια τόσο της μείωσης των πόρων του κοινωνικού κράτους (οι ιστορικοί πρέπει να βρουν δουλειά...) όσο και της μεταμοντέρνας στροφής στην ιστορία, της θέσης, δηλαδή, ότι η ιστορική γραφή είναι σε κάθε εποχή μια παροντική απάντηση-προβολή στα ζητήματα-προβλήματα του παρελθόντος. Είναι ενδιαφέρον ότι η ιστορία στις μέρες μας τείνει να γίνει δημόσια όταν το πανεπιστήμιο τείνει να γίνει ιδιωτικό.

Εκτός από τα παραπάνω έργα «δημόσιας ιστορίας» υπάρχουν και άλλα συγγραφικά εγχειρήματα, στα οποία η ιστορία φτάνει μέχρι τα πρόσφατα. Ενδεικτικά αναφέρουμε:

1. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* της Εκδοτικής Αθηνών που καλύπτει την περίοδο 1941-2000.

2. *Ιστορία των Ελλήνων* (2006). τ. 1-24. Αθήνα: Δομή.

3. Χατζηιωσήφ, Χ. (2002-07). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

4. Χαραλάμπους, Δ. (2007, επιμ.): *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν, παρόν, μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

5. Μπουζάκης, Σ. (2011, επιμ.): *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τόμ. Β΄, Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010. Αθήνα:

6. Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Η απαξίωση της σύγχρονης ιστορίας ή της ιστορίας του παρόντος και η μη ενασχόληση των ιστορικών μ' αυτήν ανάγεται στον 19ο αιώνα και σχετίζεται με την παράδοση της Σχολής του Λ. Φον Ράνκε και τη δογματική προσήλωσή του στη διαρκή αναζήτηση μέσα στην —και μέσα από την— ιστορική γραφή του «wie es eigentlich gewesen». Αυτή η παράδοση καθώς και η παράδοση της τριακονταετούς αναμονής για την αποσφράγιση των αρχείων έχουν πλέον ξεπεραστεί. Σ' αυτό συνέτεινε και το τραύμα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου που ταρακούνησε και τους ιστορικούς, οι οποίοι πλέον αναγκάστηκαν ν' αναδείξουν την επίδραση του παρόντος επί του παρελθόντος, τη στενή διασύνδεσή τους και την αναγκαιότητα μελέτης της σύγχρονης ιστορίας. Αυτή τη στενή διασύνδεση παρόντος-παρελθόντος θα εκφράσει ποιητικά ο Τ.Σ. Έλιοτ: «Το σήμερα και το χθες, το παρόν και το παρελθόν, είναι ίσως και τα δύο στο αύριο/το μέλλον. Και το αύριο/το μέλλον, στο χθες/στο παρελθόν.

Η βασική ιδέα για την ιστορία του παρόντος έχει μεταμοντέρνες ρίζες. Ίσως γι' αυτό θα συναντήσει αντιδράσεις από άλλους ερευνητές (π.χ. Roth: 1981). Η ιστορία, όμως, όπως σημειώνει ο Jenkins (2004), είναι μια διαρκής κατασκευή (ανασκευή, διασκευή, ανακατασκευή) που έχει συγκεκριμένους στό-

χους και απευθύνεται σε συγκεκριμένους ανθρώπους. Ο Παπαρρηγόπουλος, π.χ., γράφοντας στην εποχή του την ελληνική ιστορία, στην ουσία δεν έγραφε την ιστορία του παρελθόντος, αλλά την ιστορία του δικού του παρόντος. Αυτό, επομένως, που εμείς πρέπει να διαβάζουμε είναι πώς οι άνθρωποι που έζησαν την εποχή στην οποία ο Παπαρρηγόπουλος έγραφε έβλεπαν και αντιλαμβάνονταν το παρελθόν τους. Τα ίδια ισχυρίζεται και ο Jenkins, σημειώνοντας ότι όταν εμείς γράφουμε σήμερα την ιστορία του παρελθόντος στην ουσία γράφουμε την ιστορία του δικού μας «παρόντος», αυτό που εμείς δεχόμαστε ως «παρόν» και πώς αυτό συνδέεται με το παρελθόν. Επομένως, συνεχίζει, μπορούμε να γράψουμε την ιστορία του παρόντος στο παρόν γιατί κάθε ιστορία είναι τέτοια (Jenkins, 2004). Γι' αυτό και κάθε γενιά γράφει εξαρχής τη δική της ιστορία. Άλλος ερευνητής, ο Aldrich (2010), υποστηρίζει ότι εκτός από το καθήκον των ιστορικών απέναντι στους ανθρώπους του παρελθόντος και του παρόντος δεν υπάρχει καμία άλλη δέσμευση. Ούτως ή άλλως, το «παρόν» γι' αυτόν δεν υφίσταται, είναι απλώς μια στιγμή που διαχωρίζει το παρελθόν από το μέλλον (Aldrich, 2010).

Εκτός από τους Aldrich και Jenkins, και άλλοι σύγχρονοι ιστορικοί, εκπρόσωποι της νέας ιστορίας, των μετανεωτερικών και των μαρξιστικών προσεγγίσεων, έχουν δώσει γενικά καταφατικές απαντήσεις στο ερώτημα για το αν μπορούμε να γράψουμε την ιστορία του παρόντος. Θα αναφερθούμε σε λίγα μόνο παραδείγματα. Ο γνωστός μαρξιστής ιστορικός Er. Hobsbawm στο βιβλίο του *Για την ιστορία* (1998) αφιερώνει μια ενότητα με τίτλο «Το παρόν στην ιστορία» και μια άλλη με τίτλο «Τι μπορεί να μας πει η ιστορία για τη σύγχρονη κοινωνία;». Οι απαντήσεις του, που δίνονται το έτος 1984, έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον, αναδεικνύοντας, όμως, προβλήματα και περιορισμούς στη συγγραφή της ιστορίας του παρόντος. Ο Hobsbawm, που θεωρεί τους ιστορικούς «τράπεζα εμπειρίας», σημείωνει: «Δεν γίνεται να μη μαθαίνουμε από το παρελθόν γιατί αυτό είναι που σημαίνει εμπειρία. Οι ιστορικοί είναι εκείνοι που συγκεντρώνουν και συγκροτούν τη συλλογική μνήμη του

παρελθόντος». Για να συνεχίσει: «Το παρελθόν είναι μια άλλη χώρα. Τα πράγματα εκεί γίνονται διαφορετικά». Ο Α. Καζαμίας δηλώνει, συχνά, στο ίδιο «μήκος κύματος»: «Το μέλλον είναι προβλέψιμο. Το παρελθόν είναι απρόβλεπτο». Τον Hobsbawm τον απασχολούν τρία κυρίως προβλήματα: το *πρόβλημα του χρόνου* γέννησης του ίδιου του ιστορικού ή, γενικότερα, το πρόβλημα των γενεών. Το πρόβλημα του *πώς είναι δυνατόν να αλλάξει* η οπτική κάποιου για το παρελθόν καθώς προχωρά η ιστορία και το πρόβλημα του *πώς μπορούμε να ξεφύγουμε από τις παραδοχές για τον χρόνο* που οι περισσότεροι από μας συμμεριζόμαστε.

Κάθε ιστορικός έχει για τον Hobsbawm στη διάρκεια της ζωής του ένα «ιδιωτικό παρατηρητήριο» απ' όπου βλέπει τον κόσμο, όχι όμως με βάση το «ως εμοί δοκεί»: «Και όταν δεν γράφουμε για την κλασική αρχαιότητα ή για τον δέκατο ένατο αιώνα αλλά για τη δική μας εποχή, είναι αναπόφευκτο η προσωπική εμπειρία αυτής της εποχής να διαμορφώνει και τον τρόπο που τη βλέπουμε, και ακόμη τον τρόπο που αξιολογούμε τα στοιχεία στα οποία όλοι, ανεξαρτήτως των απόψεών μας, οφείλουμε να προσφεύγουμε και να υποτασσόμαστε» (Hobsbawm, 1998). Ο Hobsbawm αναφέρεται στη δική του εμπειρία και στο πώς κοσμοϊστορικά γεγονότα, μεταβολές του ιστορικού χρόνου, όπως η κατάρρευση των χωρών του «υπαρκτού σοσιαλισμού», το 1989-90, άλλαξαν εντελώς τη ματιά του στα πράγματα. Έτσι, έμμεσα, επαναφέρει το «ιδιωτικό παρατηρητήριο» στην έκθεση του ιστορικού στις βραχυπρόθεσμες μεταβολές του ιστορικού χρόνου, στη δυσκολία που συνδέεται με την ιστορία του παρόντος, και ρωτά: «Θα βλέπει κάτω από το ίδιο πρίσμα τον αιώνα μας ένας ιστορικός μετά από πενήντα χρόνια; Ποιος ξέρει; Δεν έχει σημασία η γνώμη μου. Το σίγουρο όμως είναι ότι αυτός ή αυτή θα βρίσκεται λιγότερο στο έλεος των σχετικών βραχυπρόθεσμων μεταβολών του ιστορικού χρόνου. Αυτό το πρόβλημα έχει να αντιμετωπίσει ο ιστορικός που γράφει την ιστορία της δικής του εποχής» (στο ίδιο).

Επιστρέφουμε στο αρχικό μας ερώτημα. Στην περίπτωση του Α.Δ. το ερώτημα αυτό γίνεται λίγο πιο σύνθετο, τείνει να μην είναι πλέον ρητορικό και έχει να κάνει και με ζητήματα

αξιολογικής ουδετερότητας, αν αυτό αναδιατυπωθεί ως εξής: Μπορεί ο ιστορικός να γράψει ιστορία για τα πρόσφατα όταν στη διαμόρφωσή τους ο ίδιος έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο; Όταν έχει συνδέσει το όνομά του με καινοτόμες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις (π.χ. το «Εθνικό Απολυτήριο» στην περίπτωση του Α.Δ.),[2] με άλματα για να χρησιμοποιήσω τον δικό του όρο, που μετά ανακόπτονταν από κάποιον άλλο υπουργό ή άλλη κυβέρνηση, για να επιβεβαιωθεί η δική του παλαιότερη διαπίστωση για υπουργοκεντρική εκπαιδευτική πολιτική. Όπως είναι γνωστό, ο Α.Δ. συμμετείχε με γόνιμες ιδέες και τεκμηριωμένες προτάσεις σε πολλές επιτροπές ή θεσμούς ήδη από την πρώτη μεταπολιτευτική περίοδο με την κυβέρνηση Κωνσταντίνου Καραμανλή, κοντά (τυπικά ή άτυπα) σε πολλούς υπουργούς Παιδείας, όπως ιδιαίτερα στους υπουργούς Γ. Παπανδρέου και Π. Ευθυμίου.[3] Διετέλεσε δύο φορές πρόεδρος

2. Η πρόταση του Α.Δ. για το Εθνικό Απολυτήριο, στην οποία είχε πιστέψει πολύ, διαμορφώθηκε την περίοδο της υπουργίας του Γιώργου Παπανδρέου (1994-1996). Βέβαια, το Εθνικό Απολυτήριο, που αναμορφώθηκε από τον υπουργό Γ. Αρσένη —1996-2000— (ο Α. Δημαράς παραιτήθηκε από το Κ.Ε.Ε. επί υπουργίας Αρσένη επειδή δεν έγινε αποδεκτό το Εθνικό Απολυτήριο και επανήλθε σ' αυτό επί υπουργίας Π. Ευθυμίου), είχε τη δική του «ιστορία». Την περιγράφει εύστοχα ο Δ. Χαραλάμπους: «Η ανάληψη του ΥΠ.Ε.Π.Θ. από τον Γ. Αρσένη ύστερα από τις εκλογές του 1996 και η αναμόρφωση της πρότασης για το Εθνικό Απολυτήριο που είχε ετοιμασθεί από τον προκάτοχό του Γ. Παπανδρέου, αλλά είχε προσκρούσει στη διαφωνία όλων των συνδικαλιστικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, φαίνεται να σηματοδότησε μια δυναμική στις σχέσεις των δύο πολιτικών ανδρών, η οποία όμως ξεφεύγει από τα ενδοκομματικά παρασκηνιακά πλαίσια και προβάλλεται και από τον ημερήσιο Τύπο» (Χαραλάμπους, 2011:265).

3. Πρόκειται για δύο όχι ιδιαίτερα «ευτυχείς» και αποτελεσματικές περιόδους του Υπουργείου Παιδείας κατά τη διακυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, παρά την «προίκα» που διέθετε ο πρώτος (Παπανδρέου) και τη στήριξη, λόγω και της επαγγελματικής του προέλευσης, που είχε από τα ΜΜΕ ο δεύτερος (Π. Ευθυμίου). Ο τελευταίος, κατά τη δική μας εκτίμηση, με την οποία μάλλον δεν θα συμφωνούσε ο Α.Δ., συνέδεσε τη θητεία του στο Υπουργείο Παιδείας με «ανακοπτόμενο άλμα», αφού αποδόμησε πλήρως τη μεταρρύθμιση του προκατόχου του, του Γ. Αρσένη. Έτσι, καταγράφεται στην ιστορία εκπαίδευσης ως ο πρώτος υπουργός Παιδείας

του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.) και τελευταία πρόεδρος του νεοσύστατου Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.), όπου, όμως, δεν πρόλαβε να ολοκληρώσει ούτε καν να αρχίσει το έργο του γιατί «έφυγε», ενώ είχε πολλά ακόμη να δώσει. Ο ίδιος, βέβαια, σημειώνει ότι οι υπουργοί Παιδείας, και μάλιστα διαφορετικών κυβερνήσεων, «χρησιμοποίησαν» συχνά τους επιστήμονες όχι για την επιστημονικοποίηση της πολιτικής τους αλλά για την πολιτικοποίηση της επιστήμης και, εντέλει, ως άλλοθι νομιμοποίησης για προειλημμένες αποφάσεις τους. Στην πρώτη, π.χ., μεταπολιτευτική καραμανλική περίοδο (1974-1977) θα πραγματοποιηθούν υπό τον Κ. Καραμανλή διάφορες συσκέψεις επιτροπών για θέματα από προσωπικότητες, ανάμεσά τους ο Α. Δημαράς καθώς και οι Ι. Θεοδωρακόπουλος και Ε.Π. Παπανούτσος. Ο Α.Δ. σημειώνει γι' αυτές τις συσκέψεις: «Στο τέλος [εννοεί μιας σύσκεψης, το 1976] ο Πρωθυπουργός (Κ. Καραμανλής) διατύπωσε το κατά την [πολιτική, προφανώς] εκτίμησή του "συμπέρασμα όσων είπαμε" [μιλά σε πρώτο πληθυντικό]». Η εκτίμηση του ίδιου του Α.Δ. ήταν ότι «σκοπός των συσκέψεων αυτών ήταν να λειτουργήσουν περισσότερο νομιμοποιητικά παρά προγραμματικά και συμβουλευτικά».

Όπως θα δείξουμε παρακάτω, ο Α.Δ. γράφει την ιστορία του παρόντος ή των πολύ πρόσφατων (στο τελευταίο του βιβλίο αφιερώνει στο 7ο κεφάλαιο το μεγαλύτερο μέρος, 112 σελίδες από τις συνολικά 400 του βιβλίου, στα πρόσφατα με τίτλο ενότητας «Προς το τέλος του αιώνα (1975-2000),[4] αλλά το κάνει βέβαια

της δημοκρατικής παράταξης που ανέτρεψε μεταρρύθμιση προηγούμενου υπουργού Παιδείας της ίδιας παράταξης. Το «προνόμιο» αυτό το είχαν στο παρελθόν υπουργοί Παιδείας της συντηρητικής παράταξης. Φαίνεται ότι ο Π. Ευθυμίου, όπως σημείωνε σε άρθρο του στον Τύπο της εποχής ο Γιάννης Πανούσης, έθεσε ως προτεραιότητά του να συνδέσει τη Β΄ Αθηνών με τη Β΄ Λυκείου...

4. Ο κορμός του κειμένου αυτού, καθώς και των άλλων κειμένων του βιβλίου, όπως σημειώνει ο ίδιος ο Α.Δ. στην εισαγωγή του βιβλίου, είχε πρωτοδημοσιευθεί στην *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού* (1770-2000) με τίτλο «Η Εκπαίδευση». Προκαλεί βέβαια ερωτηματικά ότι ορισμένες από τις βασικές πηγές του στην παραπάνω ιστορία, ιδιαίτερα των ελάχιστων

με μεγάλη προσοχή, εξαντλητική τεκμηρίωση και έχοντας επίγνωση των κινδύνων που επισημαίνει και ο Hobsbawm).

Ο Α.Δ., παρουσιάζοντας και αναλύοντας τα πρόσφατα, έχοντας και προσωπική εμπειρία για τα τεκταινόμενα, γνωρίζει τους κινδύνους που έχει η «ματιά» του στην ιστορία του πρόσφατου παρελθόντος, μια ματιά από το δικό του «ιδιωτικό παρατηρητήριο». Γι' αυτό και δηλώνει στο σχετικό κεφάλαιο: «Η εγγύτητα προς τα γεγονότα υποχρεώνει σε μια παρουσίαση περισσότερο σχολιαστική, παρά ερμηνευτική».[5] Έτσι, μ' αυτούς τους αυτοπεριορισμούς ο Α.Δ. θα παρουσιάσει τη «βαθιά εκπαιδευτική τομή», όπως εύστοχα χαρακτηρίζει την περίοδο 24.7.1974-5.1.1976. Στη συνέχεια καταγράφει το έργο της περιόδου της ΝΔ 1976-1981 και 1991-1993, αλλά και του ΠΑΣΟΚ, 1981-89 και 1996-2000.

Η προσέγγιση του Α.Δ., όπως ο ίδιος σημειώνει, δεν είναι αυστηρά χρονολογική, ενίοτε είναι θεματική, συνθετική, και αυτό επειδή θέλει να αναδείξει ένα βασικό χαρακτηριστικό της 25ετίας (1974-2000). Γράφει σχετικά: «Μέσα στο ευρύ πλαίσιο του νεοελληνικού αστικού καθεστώτος υπάρχει κάθε φορά πλήρης ένταξη των εκπαιδευτικών ρυθμίσεων στα ιδεο-

---

βιβλίων ιστορίας εκπαίδευσης για τον πάντα τεκμηριωμένο Δημαρά, δεν «περνούν» στο βιβλίο του, ενώ προστίθεται μια «δημοσιογραφίζουσα» *Ιστορία Εκπαίδευσης* (Κάτσικας-Θεριανός, 2007). Αυτή είναι και η μόνη από τις «κλασικές» Ιστορίες Εκπαίδευσης που αναφέρεται στο βιβλίο του Α.Δ., ενώ έχουν κυκλοφορήσει πολλές Ιστορίες Εκπαίδευσης κατά τη μεταπολίτευση. Ίσως η μετά θάνατον έκδοση του βιβλίου του Α.Δ. να έχει σχέση με αυτές τις μικρές «παραλείψεις».

5. Βέβαια, για την εκπαίδευση στην περίοδο της μεταπολίτευσης έχουν επιχειρηθεί ενδιαφέρουσες προσεγγίσεις, όχι μόνο σχολιαστικές αλλά και ερμηνευτικές. Πρόκειται για εργασίες οι περισσότερες των οποίων δεν θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν από τον Α.Δ., γιατί ο κορμός του σχετικού κεφαλαίου γράφεται πριν από το 2000. Αρκούμαστε εδώ σε μια ενδεικτική καταγραφή τέτοιων εργασιών:

Καζαμίας, Α. (2006), (1986), (2011).

Κασσωτάκης, Μ. (2011), (1986).

Χαραλάμπους (2011).

λογικά ορατής γενικής κυβερνητικής πολιτικής, όσο κι αν αυτό δεν είναι πάντα φανερό σε επιφανειακές επισκοπήσεις».

Η παραπάνω συνθετική προσέγγιση του Α.Δ. τον οδηγεί σε «παρεκβάσεις» (δικός του ο όρος) που δίνουν στον αναγνώστη χρήσιμες, εν πολλοίς άγνωστες πληροφορίες για κρίσιμα επί μέρους θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής της ενδιαφέρουσας μεταπολιτευτικής περιόδου. Στα θέματα αυτά ανήκουν το μονοτονικό σύστημα (εδώ αποκαλύπτει άγνωστες πτυχές-παραμέτρους του προβλήματος, όπως, π.χ., την οικονομική παράμετρο), το πολλαπλό (διαφωνεί με το όρο) βιβλίο της μεταρρύθμισης Αρσένη, το ολοήμερο σχολείο της ίδιας περιόδου, την επιμόρφωση (ΠΕΚ), το ΕΣΥΠ (συναινετική εκπαιδευτική πολιτική) κ.ά.

Ως προς την εμπλοκή του στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής στα χρόνια που πρωτοστάτησε στο Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας γράφει στο βιβλίο του: «Η εμπλοκή μου στο Κ.Ε.Ε. και στη διοίκησή του (1996-97 και 2000-2004) δεν επιτρέπουν ερμηνευτικές προσεγγίσεις των ποικίλων όψεων του θέματος». Εντούτοις, για τον ίδιο θεσμό δεν αποφεύγει σχολιασμούς για την περίοδο 1997-2000 (υπουργία Γεράσιμου Αρσένη), όταν του Κέντρου ηγούνταν ο Μ. Κασσωτάκης. Γι' αυτή την περίοδο[6] γίνεται ιδιαίτερα επικριτικός: «Από το 1999 ως το 2000 το Κέντρο υποκατέστησε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και σε έναν άλλον ιδιαίτερα σημαντικό τομέα. Με πρόεδρο τον Μιχάλη Κασσωτάκη (υπουργία Γεράσιμου Αρσένη) ανέλαβε και εξετέλεσε το ουσιαστικότερο μέρος του "έργου" (κατά την ορο-

6. Με βάση την προσωπική μας εμπλοκή (μέλος του Δ.Σ. του Κ.Ε.Ε. την περίοδο Αρσένη), άρα και τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται, μπορούμε να ισχυριστούμε από το «ιδιωτικό μας παρατηρητήριο» ότι το Κ.Ε.Ε. ουσιαστικά οργανώθηκε, απέκτησε υποδομές (από ένα μικρό γραφείο στην Ξενοφώντος μεταστεγάστηκε σε άνετους χώρους στην Πλάκα) και ερευνητικό προσωπικό και παρήγαγε πλούσιο έργο αυτή την περίοδο μεταξύ των άλλων (42 έρευνες και εκτέλεση του προγράμματος PISA). Πλούσιο ήταν το έργο και κατά την περίοδο που θ' ακολουθήσει (2000-2004) με πρόεδρο τον Α. Δημαρά. Το Κ.Ε.Ε. θα καταργηθεί με έλευση των μνημονίων και θα ενσωματωθεί με δική του εισήγηση στο νεοσύστατο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής πολιτικής (Ι.Ε.Π.) με πρώτο πρόεδρο τον ίδιο.

λογία των ευρωκοινοτικών προγραμμάτων) "Ανάπτυξη και διάδοση νέων μεθόδων αξιολόγησης στο Λύκειο" που συγχρηματοδοτήθηκε από εθνικούς και κοινοτικούς πόρους».

Για ορισμένα από τα κρίσιμα ζητήματα της περιόδου αυτής, όπως τα «ολοήμερα σχολεία»[7] και το «πολλαπλό βιβλίο»,[8] ο Α.Δ. είναι εξαιρετικά αυστηρός στις κρίσεις του. Το πολλαπλό

7. Είναι ενδιαφέρουσα η πορεία του καινοτόμου και σημαντικού αυτού θεσμού κοινωνικής πολιτικής, που θεσμοθετήθηκε (πρώτη προσέγγιση στο θέμα είχε γίνει σε επιστημονικό συνέδριο της ΔΟΕ με την ΠΟΕΔ στην Πάφο της Κύπρου το 1995) το 1997 (Ν.2525), με υπουργό Παιδείας τον Γεράσιμο Αρσένη. Τα πρώτα 28 πιλοτικά ολοήμερα δημοτικά σχολεία ιδρύθηκαν, λειτούργησαν και αξιολογήθηκαν με θετικό πρόσημο με την καθοδήγηση μιας επιστημονικής επιτροπής με πρόεδρο τη Μαρία Τζάνη. Η προσπάθεια ορθολογικής επέκτασης του θεσμού από μια 15μελή επιστημονική επιτροπή (πρόεδρος Ι. Πυργιωτάκης) που ο Π. Ευθυμίου διόρισε είχε άδοξο τέλος. Η επιτροπή, πριν υποβάλει το πόρισμά της ύστερα από σοβαρή εργασία δύο περίπου ετών για επέκταση του θεσμού σε περίπου 350 ολοήμερα δημοτικά σχολεία σ' όλη την Ελλάδα, πληροφορήθηκε από τον Τύπο ότι πρόκειται να ιδρυθούν 3.800 νέα ολοήμερα σχολεία (!!!). Ο πρόεδρος και τα μέλη της επιτροπής παραιτήθηκαν. Ένας ακόμη καινοτόμος θεσμός θυσιάστηκε στον βωμό μικροπολιτικών σκοπιμοτήτων και λαϊκισμού. Τα ολοήμερα σχολεία μετατράπηκαν σε σχολεία διευρυμένου ωραρίου (Τζάνη, 2006).

8. Βέβαια, αν ο Α.Δ. για λόγους που ο ίδιος αναφέρει (προσωπική εμπλοκή στην περίοδο 2000-2004 ως πρόεδρος του Κ.Ε.Ε.) δεν σταματούσε το αφήγημά του το 2000, αλλά συνέχιζε και μετά το έτος αυτό (υπουργία Π. Ευθυμίου), είμαστε βέβαιοι ότι θα προσέθετε και άλλα χρήσιμα στοιχεία και στα δύο αυτά κρίσιμα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής που, σε τελική ανάλυση, και πάλι θα επιβεβαίωναν τον εύστοχο υπότιτλο του βιβλίου του *Το ανακοπτόμενο άλμα*. Για το πολλαπλό βιβλίο, π.χ., που στη μεταρρύθμιση Αρσένη, η οποία να θυμίσουμε πολεμήθηκε λυσσαλέα από συγκροτήματα Τύπου, αντιπολίτευση, αλλά και μεγάλο μέρος του ΠΑΣΟΚ, με εξαίρεση του ίδιου του πρωθυπουργού Κ. Σημίτη που τη στήριξε τουλάχιστον μέχρι τις εκλογές του 2000, συνδέθηκε με τις ερευνητικές εργασίες (project) των μαθητών καθώς και τον εξοπλισμό των σχολικών βιβλιοθηκών (είχαν ήδη δημιουργηθεί 500 σχολικές-δανειστικές βιβλιοθήκες με εκατοντάδες τόμους βιβλίων, Κασσωτάκης: 2000) ανακόπηκε την περίοδο Ευθυμίου κατά την οποία μεγάλα εκδοτικά συγκροτήματα (ΔΟΛ) επέβαλαν άλλες επιλογές (CDs). Έτσι και το πολλά υποσχόμενο εγχείρημα των σχολικών βιβλιοθηκών ανακόπηκε.

βιβλίο εκτιμά ότι ήταν «ένα μερικός, δειλός, φιλάργυρος, χωρίς φαντασία και αδέξιος περιορισμός στο καθεστώς του ενός και κρατικού εγχειριδίου κατά τάξη και αντικείμενο».[9]

Λίγο παρακάτω βέβαια ο γενναιόδωρος και τεκμηριωμένος ερευνητής Α.Δ. αποτιμά θετικά το έργο του Κ.Ε.Ε. την περίοδο Κασσωτάκη, και μάλιστα στον τομέα που κατ' αυτόν είχε αποκλίνει από τους στόχους του. Γράφει: «Σε συνολική θεώρηση, ωστόσο, φαίνεται ότι το Κ.Ε.Ε. μετείχε δημιουργικά στην προσπάθεια να αλλάξουν νοοτροπίες και μέθοδοι σχετικά με την αξιολόγηση των μαθητών του Λυκείου (και κατ' επέκταση και των άλλων βαθμίδων) και να τροποποιηθούν σταδιακά με ξεπερασμένες αντιλήψεις και τακτικές που κυριάρχησαν επί πολλά χρόνια στο ελληνικό σχολείο. Είναι αυτονόητο ότι όλα είχαν και μία άμεση (θετική) επίδραση στη δομή των σχολικών βιβλίων και στις διδακτικές μεθόδους».

Ο Α.Δ. δεν φείδεται καλών λόγων και για μια άλλη καινοτομία του Κ.Ε.Ε. την περίοδο Κασσωτάκη που αφορά στο τεστ δεξιοτήτων, δηλαδή μια επιπλέον εξέταση των αποφοίτων του Ενιαίου Λυκείου για την είσοδό τους στα ΑΕΙ. Γράφει: «Ήταν μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα καινοτομία ανάλογη της οποίας γίνεται και σε άλλες χώρες με πολλή επιτυχία». Τέτοια θετική αποτίμηση του έργου του Κ.Ε.Ε., έστω κατά «παρέκκλιση» του θεσμικού του ρόλου στον τομέα αξιολόγησης (κατεξοχήν ερευνητικό πεδίο του τότε πρόεδρου του Κ.Ε.Ε. Μ. Κασσωτάκη), δεν θα μπορούσα να κάνω ούτε εγώ που υπήρξα ενεργά μέλος του Κ.Ε.Ε.[10] εκείνη την περίοδο.

---

9. Θυμίζουμε ότι το καθεστώς του ενός και μοναδικού σχολικού εγχειριδίου στη γενική εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε από τη δικτατορία του Ι. Μεταξά με την ίδρυση του ΟΕΔΒ (1937) με σαφείς ιδεολογικοπολιτικές στοχεύσεις. Το καθεστώς αυτό η χούντα του Παπαδόπουλου το επεξέτεινε το 1967 και για τα ΑΕΙ (Δούκας, 2011:243).

10. Δυστυχώς δεν είχα την τύχη να παραμείνω στο Κ.Ε.Ε. και την περίοδο 2000-2004 με πρόεδρο τον Α.Δ., αν και ο ίδιος, τιμώντας με, επιδίωξε την παραμονή μου σ' αυτό. Όμως, η προσωπική μας αξιοπρέπεια δεν το επέτρεπε γιατί νωρίτερα ο τότε υπουργός Παιδείας Π. Ευθυμίου είχε επιτακτικά και τηλεφωνικά απαιτήσει (και φυσικά ανταποκρίθηκαν άμεσα

Κλείνοντας, επιστρέφουμε στα αρχικά μας ερωτήματα και απαντούμε:

• Ναι, μπορούμε να γράψουμε ιστορία για τα πρόσφατα.

• Μπορούμε να γράψουμε ιστορία για τα πρόσφατα ακόμη και αν είμαστε παρόντες ή πρωταγωνιστές στα τεκταινόμενα, αρκεί να έχουμε επίγνωση, όπως ο Α.Δ., των κινδύνων και να διαθέτουμε επαγγελματικό ήθος και επιστημοσύνη με στέρεο μεθοδολογικό και θεωρητικό υπόβαθρο.

Το εγχείρημα βέβαια παραμένει δύσκολο και ο πειρασμός να μην αναδείξουμε ακριβοδίκαια το έργο του Υπουργείου Παιδείας με ή χωρίς τη συμμετοχή μας μεγάλος. Για τον προσεκτικό και αμερόληπτο αναγνώστη που γνωρίζει π.χ. πεπραγμένα του Υπουργείου Παιδείας κατά τις διάφορες περιόδους των διακυβερνήσεων από το ΠΑΣΟΚ, στα σχετικά μ' αυτές κείμενα του Α.Δ. είναι εμφανείς οι ανισότητες με υπερεκτίμηση της περιόδου με υπουργό Παιδείας τον Γ. Παπανδρέου και με «υποβάθμιση» περιόδων όπως π.χ. του Α. Κακλαμάνη, την εξαιρετικά δημιουργική περίοδο 1982-85 [αυτή την περίοδο θα ψηφιστούν τρεις θεμελιώδεις νόμοι για τη γενική εκπαίδευση (1566/85), τα Α.Ε.Ι. (1268/82) και τα Τ.Ε.Ι. (1304/83)], και περισσότερο του Αρσένη την περίοδο 1996-2000.

Παρ' όλες τις κριτικές επισημάνσεις σε επί μέρους σημεία του βιβλίου του Αλέξη Δημαρά, και αυτό το έργο του είναι πολύ σημαντικό. Όλοι εμείς οι νεότεροι ιστορικοί δεν ξεχνάμε ότι ο Αλέξης Δημαράς μάς «υποδέχτηκε» με το έργο-σταθμό *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε* και μας αποχαιρέτησε μ' ένα ακόμη αξιόλογο έργο, λίγο πιο αισιόδοξο, την *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα»*. Τον ευχαριστούμε και για το «αποχαιρετιστήριο δώρο» του.

στην επιθυμία του...) την παραίτηση του προέδρου και των μελών του Δ.Σ. του Κ.Ε.Ε., καθώς και όλης της διοίκησης του Π.Ι. Με την πράξη αυτή ο υπουργός φάνηκε ότι επιδίωκε να «καθαρίσει» το τοπίο απ' ό,τι θύμιζε τη μεταρρύθμιση Αρσένη... Η αποδόμηση της μεταρρύθμισης Αρσένη είχε αρχίσει.

Η ιστορία, βέβαια, όπως μας έχει διδάξει ο Popper, γράφεται και ξαναγράφεται αδιάκοπα και είναι υποχρέωση κάθε γενιάς να προσθέτει τη δική της ερμηνευτική γραφή. Επομένως, και Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης θα γραφεί και θα ξαναγραφεί. Όμως, κάθε συγγραφή μιας επόμενης ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης θα είναι ευκολότερη γιατί θα υπάρχει και η *Ιστορία* του Αλέξη Δημαρά. Ένα ακόμη έργο αναφοράς του αείμνηστου Αλέξη.

Πηγές

Aldrich, R. (2010). The three duties of the historian of education, *History of Education*, 32(2), σσ. 133-143.

Βεντούρα, Λ. (2002). Συνηγορία υπέρ της σύγχρονης ιστορίας ή «ιστορίας του παρόντος», *Μνήμων*, τόμ. 21ος, σσ. 369-386.

Δημαράς, Α. (1997). *Μια πρόταση που έγινε - Το Εθνικό Απολυτήριο - τεκμήρια για την ιστορία*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (2003/2004). Η εκπαίδευση, στο *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δούκας, Τρ. (2011). Η εκπαίδευση της περιόδου της δικτατορίας (1967-1974), στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τόμ. Β΄, «Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2012». Αθήνα: Gutenberg, σσ. 241-252.

Jenkins, K. (2004). *Rethinking History*. Λονδίνο: Routledge.

Ιστορία του ελληνικού Έθνους 1941-2000 (2000). Τόμος ΙΣΤ΄. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (1986, επιμ.). Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές, Πρακτικά Συνεδρίου Τομέα Παιδαγωγικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης. Κολυμπάρι Χανίων 11-13 Ιουλίου 1982. Ρέθυμνο.

Καζαμίας, Α. (2006). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964-2000. Μια κοινωνικοπολιτική και πολιτιστική ερμηνεία, στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τόμ. Β΄ «Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2012». Αθήνα: Gutenberg, σσ. 299-322.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικότερων πτυχών της, στο: Μπουζάκης, Σ. (επιμ.). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τόμ. Β΄ «Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2012». Αθήνα: Gutenberg, σσ. 267-298.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2007). *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης - από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τόμ. Α΄-Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτοπούλου, Β. (2003-04, επιμ.). *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού (1770-2000)*, 10 τόμοι, Αθήνα: *Τα Νέα*-Ελληνικά Γράμματα.

Roth, M.S. (1981). Foucault's "History of the Present", *History and Theory*, 20(1), σσ. 32-34.

Τερζής, Ν. (2010). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού: πριν από το κράτος - έξω από το κράτος - στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Τζάνη, Μ. (2006). *Η ελληνική πρόταση για το σχολείο του μέλλοντος -Πιλοτικό ολοήμερο δημοτικό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Ερωδιός.

Χαραλάμπους, Δ. (2007, επιμ.). *Μεταπολιτευτική και εκπαιδευτική πολιτική. Παρελθόν, παρόν και μέλλον*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζηιωσήφ, Χρ. (2002, επιμ.). *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τόμ. Α2-Β1. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Hobsbawm, E. (1998). *Για την Ιστορία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

*Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής**

ΠΟΛΥΑΦΗΓΗΜΑΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΜΟΔΑ Η ΝΕΑ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΘΗΚΗ;[1]

Θα κανω μια γρήγορη περιδιάβαση στην εργογραφία του Αλέξη Δημαρά και θα σταθμεύσω σε τέσσερα σημεία της. Υπάρχει κάτι που θέλω να αναδείξω. Αυτό είναι ότι ο Αλέξης Δημαράς με το έργο του πρότεινε εναλλακτικούς τρόπους μελέτης και παρουσίασης του εκπαιδευτικού παρελθόντος. Πρότεινε εναλλακτικές αφηγήσεις. Το έκανε σε βάθος χρόνου τέτοιο, ώστε να αδυνατίζει μια πιθανή ερμηνεία που αποδίδει τις επιλογές αυτές σε συγκυριακές συνθήκες.

Βεβαίως πρόκειται για ιστορικό που στοχάστηκε και έγραψε στο πλαίσιο μιας λογοκρατούμενης επιστήμης. Γι' αυτό και το μεγαλύτερο μέρος του έργου του αναπτύσσεται με τους τρόπους της επίσημης ιστοριογραφίας. Όμως, εκτός από τον λόγο υπάρχουν δύο ακόμη στοιχεία στα οποία προσπαθεί να δώσει θέση σημαντική. Όχι κατώτερη του λόγου. Όχι του μικρού πα-

* Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής και Ιστορίας της Εκπαίδευσης Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

1. Το κείμενο προέρχεται από την εισήγηση στο διήμερο επιστημονικό συμπόσιο «Τα πεδία του Αλέξη Δημαρά» που διοργάνωσε η Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας της Σχολής Μωραΐτη στη μνήμη του Αλέξη Δημαρά (13 και 14 Δεκεμβρίου 2013, στο Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών).

ραπληρώματος του λόγου. Προσπαθεί να δώσει θέση ισχυρή δίπλα στον λόγο. Θέση και σχέση συνεννόησης και ισάξιας αλληλο-ενίσχυσης. Είναι οι πηγές και οι εικόνες.

Εκτός όμως από τα δύο αυτά στοιχεία πήρε μέρος και σε ένα άλλο πειραματικό εγχείρημα, του λόγου αυτή τη φορά. Αλλά όχι του άχυμου επιστημονικού λόγου. Αλλά ενός λόγου με αφετηρία μεν τη στέρεη επιστημονική υποδομή, που όμως τον συμπληρώνει επαγωγικά «μία πνευματική χάρη που δεν θα είχε, ίσως, διαφορετικά τη δυνατότητα να εκφραστεί» και να εισφέρει στην ιστορική αφήγηση την «αφή της ζωής». Πρόκειται για εκείνη την ιστοριογραφική ανάγκη της οποίας τη συμπυκνωμένη και αποτελεσματικότατη περιγραφή χρωστάμε, μαζί με πλείστες άλλες οφειλές, στον πατέρα Κ.Θ. Δημαρά: «φαντασία πιθανή». Νομίζω ότι εύκολα φέραμε στον νου όλοι και όλες που γνωρίζουμε το έργο του Αλέξη Δημαρά τους τίτλους που σχετίζονται με την προσέγγισή μου αυτή. Είναι: *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, το μακρό άρθρο «Ένας δάσκαλος στην Αθήνα του 1885», το *1936-2006. Ξεφυλλίζοντας 70 χρόνια παιδείας* και το *Από το Κοντύλι στον Υπολογιστή*.

Αυτές οι παρατηρήσεις με οδήγησαν σε μια αναζήτηση. Πόσο νοιάστηκε και μπόρεσε ο Αλέξης Δημαράς να εξηγήσει με τα κείμενά του τις επιλογές του αυτές; Πριν απαντήσω σημειώνω ότι —όπως καθένας στη γεμάτη μελάνι και πίξελ εποχή μας— δεν έχω πλήρη εποπτεία όλου του τυπωμένου λόγου που παρήγαγε ένας παρεμβατικός, ένας πολιτικός ερευνητής όπως ο Αλέξης Δημαράς. Όμως στα ίδια αυτά τα έργα η προσπάθειά του να εξηγήσει τις επιλογές του είναι στοιχειώδης.

Όσο πιο συμπυκνωμένα το μπόρεσα, αναφέρω:

Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε έχει —ως γνωστόν— υπότιτλο *Τεκμήρια Ιστορίας*. Ο Δημαράς στην εισαγωγή του λέει ελάχιστα για την απόφασή του να δώσει την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης μέσα από αυτή τη μεθοδολογική επιλογή. Ούτε άλλες προγενέστερες προσπάθειες, ελληνικές ή ξένες, επικαλείται ούτε συνθέτει μια εξήγηση για τις επιρροές, ιστοριογραφικές ή άλλες, που τον καθοδήγησαν και εντέλει τον έπεισαν να πει με εκατοντάδες άλλα στόματα αυτά που συ-

γκρότησε στο δικό του μυαλό. Παρά τη χρήση του όρου «Τεκμήρια» στον τίτλο της έκδοσής του, στο εισαγωγικό κείμενό του κυριαρχεί ο όρος «Συλλογή». Εύκολα θα ισχυριστεί κάποιος ότι οι δύο λέξεις, παρότι πουθενά δεν παρουσιάζονται δίπλα δίπλα, υπονοούνται ως αλληλοσυμπληρωματικές: Συλλογή Τεκμηρίων. Όμως θεωρώ ότι έχει σημασία η συντριπτικά μεγαλύτερη χρήση του όρου «Συλλογή» από τον Δημαρά. Σκόπιμα ή ασύνειδα επιλέγει, με τη λέξη που προτιμά, να προβάλει ότι η μέθοδος που ακολούθησε κρύβει πίσω της επιλογές. Όπως ακριβώς όταν συλλέγουμε δεν μαζεύουμε τα πάντα, αλλά τα σπάνια, τα αντιπροσωπευτικά, τα ενδεικτικά, ενίοτε με δόση υποκειμενισμού τα αγαπημένα, το ίδιο κάνει κι ο Δημαράς. Συγκεντρώνει, συλλέγει κι εντέλει επιλέγει. Να σημειώσω εδώ ότι άλλη μια εναλλακτική λέξη, που κι αυτήν όμως δύο φορές μόνο τη χρησιμοποιεί, είναι η λέξη ανθολόγιο. Μάλλον για να κάμψει τη μονοτονία της χρήσης του όρου «συλλογή». Πάντως, στα 1973 ο όρος «ανθολογία», μεταφορική και λογοτεχνίζουσα, είναι στο μεταίχμιο της αποδοχής/απόρριψης σε μια κοινωνία που εξακολουθεί να φέρει μέσα της τη ρητορίζουσα έξη της και που αναπτύσσει όμως ροπή προς τις νέες αυστηρές επιστημονικές κατευθύνσεις.

Στο «Ένας δάσκαλος στην Αθήνα του 1885» είναι από τους ελάχιστους, τους δυο τρεις, που συμμετέχουν στον τόμο και που αισθάνεται την ανάγκη να καταγράψει λιγοστά σύντομα σχόλια για το εγχείρημα να δημιουργηθούν όροι ενίσχυσης της ιστορικής γραφής με στοιχεία, ώστε να μη μειώνεται δραστικά η θερμοκρασία του [ιστορικού] υποκειμένου, να μη θυσιάζεται η φυσιογνωμία της καθημερινής ζωής «την οποία δεν θα έπρεπε να ταυτίζουμε ούτε με τη γραφικότητα ούτε με το ανεκδοτολογικό στοιχείο». Όπως φαίνεται από τον δημοσιευμένο τόμο των προφορικών εισηγήσεων, ο Δημαράς μοίρασε στους ακροατές του ένα συντομότατο σημείωμα με «Διασαφήσεις και Ερμηνευτικά». Από εκεί απαγκιστρώνει κανείς κάποιες ανοργάνωτες αντιλήψεις του για την αφήγηση ως λόγο στα όρια πραγματικότητας και φαντασίας, στα όρια επιστήμης και μυθοπλασίας (χωρίς τα δύο ζεύγματα να μπορούν να ταυτιστούν

πλήρως). Γράφει: «Ο Κοσμάς Ζαχαρίτσας [ο δάσκαλος, κεντρικό πρόσωπο της αφήγησής του] και τα μέλη της οικογένειάς του είναι πλάσματα της φαντασίας. Όλα, όμως, τα άλλα πρόσωπα και πράγματα, όσα αναφέρονται κατά την περιγραφή της "Ημέρας" του είναι πραγματικά (τα realia είναι realia). Στα ειδικά σχολικά πράγματα έγιναν ελάχιστοι αναχρονισμοί και ετεροχρονισμοί (!) της τάξεως συν-πλην ολίγων μηνών. Χρήση της ποιητικής άδειας έγινε μόνο για τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τους οραματισμούς του Κοσμά (από την άποψη αυτή οποιαδήποτε ομοιότητα με υπαρκτά πρόσωπα δεν θα πρέπει να θεωρηθεί συμπτωματική)». Εδώ λοιπόν ο Δημαράς προσχωρεί στη σημασία της «πιθανής φαντασίας» για την ιστοριογραφία, αλλά ταυτόχρονα:

α) εκφράζει έναν δισταγμό μήπως η εποχή [το 1986 η ομιλία, το 1988 ο τόμος] δεν έχει ανοιχτές θύρες προς τον πειραματισμό και την καινοτομία. Και εκφράζει κι έναν προσωπικό φόβο μήπως οι ομότεχνοι επιστήμονες επισημάνουν τους αναχρονισμούς και τους ετεροχρονισμούς και τρομάξουν και ταραχτούν (αν όμως αποδέχονταν τον όρο ομό-τεχνοι, κυριολεκτικώς και όχι μεταφορικώς, αν δηλαδή αποδέχονταν ότι η ιστοριογραφία μετέχει και της τέχνης όπως ακριβώς και η λογοτεχνία μετέχει και της ιστοριογραφίας, τότε γιατί να ταραχτούν άραγε; Δική μου η διερώτηση). Αυτές τις ερμηνείες μού δημιουργεί ο κάρφος, το θαυμαστικό σημάδι, που έκλεισε μέσα σε παρένθεση ο Αλέξης Δημαράς.

β) μας χαρίζει μια έμμεση μεθοδολογική θέση του. Μας κλείνει το μάτι, υπομειδιά και μας λέει ότι τις ομοιότητες με υπαρκτά πρόσωπα δεν θα πρέπει να τις εκλάβουμε ως συμπτωματικές. Μας δηλώνει έτσι για άλλη μια φορά ότι το πόνημά του είναι έργο ιστοριογράφου, ότι ο Κοσμάς Ζαχαρίτσας θα μπορούσε να είχε υπάρξει, όχι ως ένα πρόσωπο αλλά ως πολλά, που τα χαρακτηριστικά τους, συγκλίνοντα και αποκλίνοντα, αθροίζονται στον Κοσμά Ζαχαρίτσα. Επίσης όμως μας υποδηλώνει ότι ο Κοσμάς Ζαχαρίτσας εμπεριέχει και την ιδεολογία που θα ήθελε ο ίδιος να έχει ένας δάσκαλος του 1885. Μας αφήνει πιθανότατα να εννοήσουμε ότι ο Κοσμάς είναι ο δάσκαλος που

θα ήταν ο Δημαράς αν είχε ζήσει υπό αυτή την επαγγελματική ιδιότητα το 1885. Και δύο υπερ-ερμηνείες (μα μήπως και τα προηγούμενα που είπα δεν ήσαν;). Ο Κοσμάς του αφηγήματος είναι 52 ετών και ο Δημαράς όταν τον πλάθει είναι συνομήλικός του (54 ετών το 1986). Και τον ονοματίζει Ζαχαρίτσα για να δείξει τις γλυκές διαθέσεις του, το πόσο συμπαθεί αυτό το πλάσμα της «πιθανής φαντασίας» του.

Για το *1936-2006. Ξεφυλλίζοντας 70 χρόνια παιδείας* έχει επικρατήσει η προφορική παραπομπή «Το Λεύκωμα της Σχολής Μωραΐτη». Κάπως πιο περιγραφικά «Το Χρονικό της 70ετίας της Σχολής Μωραΐτη». Τον δεύτερο όρο, *χρονικό*, τον χρησιμοποιεί και ο Δημαράς. Για τον πρώτο όμως φαίνεται να έχει αντίρρηση. Σε όσα, ελάχιστα και πάλι, έχει γράψει εισαγωγικά στον τόμο η λέξη που χρησιμοποιεί είναι *βιβλίο*. Για το βιβλίο του λοιπόν αυτό ο Δημαράς σημειώνει, ως προς όσα μας ενδιαφέρουν εδώ, τις ακόλουθες δύο προθέσεις του κατά την κατασκευή του. Θέλει:

– να του προσδώσει μια «ιδιαίτερα διαφωτιστική εικαστική διάσταση».

– να θέλξει τους αναγνώστες του βιβλίου αμφίδρομα. Σημειώνει: Εκείνοι που «ενδιαφέρονται για τα κοινωνικά ή ειδικότερα τα εκπαιδευτικά» καθώς θα διαβάζουν το κείμενο θα ενισχύουν την ανάγνωσή τους «με πληροφορίες —κάποτε πολλές— από το εικονογραφικό υλικό, τα παραθέματα, τις λεζάντες». Κι εκείνοι που απλώς θέλουν να αποκτήσουν μια γενική εντύπωση για το παρελθόν της Σχολής Μωραΐτη θα διανύσουν τον δρόμο αντίστροφα: «θα ξεφυλλίσουν τις σελίδες του βιβλίου, θα κοιτάξουν το εικαστικό υλικό, θα σταματήσουν σε μία φωτογραφία, θα διατρέξουν μία λεζάντα ή ένα "εικονογραφικό παράθεμα"» και τότε ίσως «παρασυρμένοι από μία θύμηση ή απορημένοι μπροστά σε κάτι που τους φάνηκε παράδοξο, να οδηγηθούν στην ανάγνωση και αντίστοιχων παραγράφων του κυρίως κειμένου».

Τέλος, στο έργο της συνεργασίας του με τη Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Από το Κοντύλι στον Υπολογιστή. 1830-2000 – Εκατόν εβδομήντα χρόνια ελληνική εκπαίδευση με λόγια και εικόνες*, πάλι λέει λίγα μεθοδολογικά. Μόνο που τώρα

αρχίζει να τα λέει από τον υπότιτλο του βιβλίου: *με λόγια και εικόνες*. Πάντως, η βασική πρόθεση αναδύεται από τον δισέλιδο πρόλογο των δύο συγγραφέων. Είναι η πεποίθηση ότι δεν μπορεί να συντεθεί μια αντιπροσωπευτική εικόνα του παρελθόντος «τέτοια που να επιτρέπει ικανοποιητικές αναλύσεις και συνθέσεις» χωρίς προσέγγιση των λεπτομερειών του παρελθόντος, χωρίς τη γοητευτική «μικρή ιστορία». Για τα εκπαιδευτικά ζητήματα λοιπόν φαίνεται, κατά τον Δημαρά, ότι η «μικρή ιστορία» είναι μεθοδολογικά μεγάλη. Και στην κορύφωση του εισαγωγικού του σημειώματος επανέρχεται στα ίδια πάνω κάτω λόγια με τα οποία εισηγήθηκε τη μέθοδο που επέλεξε στο έργο που τον καθιέρωσε, στη *Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*:

Η σύνθεση «είναι αποτέλεσμα επίμονων αναζητήσεων, λεπτών επιλογών και καθοριστικών αποφάσεων». Κι ακόμα, το έργο έχει διπλή προσδοκία «να αποτελέσει ταυτόχρονα ευχάριστο, διαφωτιστικό άνοιγμα προς το παρελθόν για τον ανειδίκευτο αναγνώστη και χρήσιμο εργαλείο για όσους μελετούν την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης και την ανέλιξη της ελληνικής κοινωνίας».

Από την περιδιάβαση αυτή στο έργο του Αλέξη Δημαρά προτείνω να κρατήσουμε τρία στοιχεία: σταθερό ενδιαφέρον για τα τεκμήρια, πίστη ότι τα τεκμήρια δεν έχουν αυταξία αλλά αξιοδοτούνται από τον συλλέκτη και τον επιλογέα τους, προσπάθεια πειραματισμών για τον τρόπο παρουσίασης των τεκμηρίων.

Έως εδώ προσπάθησα να εξηγήσω πώς επέλεξα το θέμα μου για τη διημερίδα. Τώρα θα έλθω και στο θέμα καθαυτό. Πρώτα θα αναφερθώ σε δύο όρους που είναι βασικοί στη διαπραγμάτευσή μου: πολυαφηγηματικότητα και πολυτροπικότητα.

Πολυαφηγηματικότητα: τι σημαίνει;

Ο όρος «πολυαφηγηματικότητα» απαντάται πλέον συχνά. Έχει ενταχθεί επίσης και στο λεξιλόγιο των κοινωνικών επιστημών. Όμως είναι όρος που εγείρει συζητήσεις. Πάντως, ο ευρύς προβληματισμός της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας των ιστο-

ρικών και των ιστορικών της εκπαίδευσης για την πολυαφηγηματικότητα και τους άλλους όρους που σχετίζονται μαζί της δείχνει ότι πρόκειται για ζήτημα ουσίας της σύγχρονης επιστημονικής πρακτικής.

Με τον όρο «πολυαφηγηματικότητα» εννοείται συχνότερα *η προσέγγιση ενός γεγονότος από πολλαπλές γωνίες θέασης*. Αλλά μέσα από τις επιστημονικές συζητήσεις αναδύονται και άλλες σημασίες της, οι οποίες αναφέρονται στους *διαφορετικούς τρόπους αφήγησης*. Σε αυτούς συγκαταλέγονται κείμενα που ανήκουν σε διαφορετικά είδη (π.χ. κείμενα επιστημονικά και κείμενα λογοτεχνικά), αλλά και κείμενα τα οποία, εκτός από τον γραπτό λόγο, χρησιμοποιούν και άλλα σημειωτικά συστήματα, άλλους τρόπους αφήγησης, όπως ο ήχος, η εικόνα, η κινούμενη εικόνα. Κι έτσι η πολυαφηγηματικότητα συνδέεται (ενίοτε ίσως συγχέεται) με την πολυτροπικότητα, με τους πολλούς τρόπους με τους οποίους μπορεί κανείς να αφηγηθεί. Σήμερα τα πολυαφηγηματικά και πολυτροπικά κείμενα αυξάνονται διαρκώς. Ιδίως σε χώρες που η βαθιά ιστοριογραφική παράδοσή τους έχει καλύψει πραγματολογικά και ερμηνευτικά πολλά μείζονα ζητήματα. Για την Ελλάδα, με τις τόσες ελλείψεις στην πολιτική, την οικονομική, την κοινωνική, την πολιτισμική ιστορία, το θέμα τίθεται από άλλη αφετηρία. Όμως πάλι απομένει το ερώτημα: πάντα θα ανεβαίνουμε στο επιστημονικό τρένο από το πίσω πίσω βαγόνι του; Ή θα προσπαθήσουμε να γίνουμε επιβάτες κάποιας μεσαίας θέσης;

Πολυαφηγηματικότητα: μόδα ή συνθήκη;

Η πολυαφηγηματικότητα και η πολυτροπικότητα δεν είναι μόδα. Είναι νέα συνθήκη. Η πολυαφηγηματικότητα σχετίζεται με την πολυπλοκότητα που μας περιβάλλει. Με την αέναη προσπάθεια του ανθρώπου να περιγράψει και να ερμηνεύσει το πολύπλοκο φυσικό και κοινωνικό σύμπαν που τον εμπεριέχει. Η πολυτροπικότητα σχετίζεται με τα πολλαπλά μέσα που έχουμε πλέον στη διάθεσή μας ώστε να κατασκευάζουμε αφηγήσεις.

Αν τα μέσα αυτά που κατέγραψαν την κοινωνική μας συνθήκη θα τα ενσωματώσουμε στην αφήγησή μας ή όχι είναι ερώτημα που δεν θα αντέξει, πιστεύω, σε μακρό χρόνο. Θα λυθεί υπέρ της πολυτροπικότητας. Γιατί την εξέλιξη αυτή θα την καθορίσουν οι νέοι αναγνώστες της ιστορίας. Δηλαδή, οι νεότεροι άνθρωποι που νεότερη είναι και η σχέση τους με την ιστορική πολυπλοκότητα, νεότερη είναι και η σχέση τους με τον χρόνο. Πιο πολλά και πιο πολύπλοκα για να μεταδοθούν σε όλο και λιγότερο χρόνο οδηγούν με σχέση συνεπαγωγής στην πολυτροπικότητα και στους πολλαπλούς γραμματισμούς. Αν όλα αυτά σήμερα μας φαίνονται μόδα, είναι πιθανότατα επειδή βρισκόμαστε στην αρχική εκδίπλωση του φαινομένου. Επειδή διανύουμε το στάδιο των διάσπαρτων πειραματισμών. Η αρχόμενη τάση λοιπόν είναι ένας λόγος να βλέπουμε το φαινόμενο ως απλή μόδα. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι στις αρχικές αυτές προσπάθειες πολλές μοιάζουν αδύναμες και επομένως εύκολα —και συχνά δίκαια— υφίστανται την επίκριση. Ένας τρίτος λόγος είναι ότι κυρίαρχη είναι μια γενιά που η μονοτροπική παραγωγή της την αναγκάζει σε στάση υπεράσπισης του έργου της (το οποίο πάντως δεν κινδυνεύει. Όπως ακριβώς κανένα σημαντικό έργο τέχνης δεν κινδύνευσε επειδή άλλαξε το ρεύμα της τέχνης). Άρα νομίζω απάντησα στο ερώτημα που έχω θέσει στον τίτλο της εισήγησής μου.

Πειραματική ιστορία

Οι πειραματισμοί των ιστορικών με τρόπους που στο πέρασμα των δεκαετιών έχουν καθιερωθεί ως τρόποι της τέχνης εγείρει βέβαια επιφυλάξεις εντός των τειχών της επιστήμης. Και ειδικά της ιστορίας, η οποία έδωσε αγώνες για να διακριθεί από την τέχνη και να αναγνωριστεί ως επιστήμη. Η πειραματική ιστορία, ειδικότερα, ξυπνά τα προστατευτικά ανακλαστικά του πεδίου και, σε ακραίες εκφάνσεις της, ίσως δικαίως. Το γεγονός όμως ότι η πειραματική ιστορία εξερευνά το έδαφος εκείνο που προσεγγίζουν επιστήμη και τέχνη δεν σημαίνει a priori

ότι ψάχνει τρόπους να καταλύσει τα όριά τους. Εξάλλου, η επιστήμη είναι πειραματική ήδη από την εποχή του Γαλιλαίου. Και, κατά πολλούς, το πείραμα στην επιστήμη είναι ο κανόνας, ενώ στην τέχνη η εξαίρεση.

Στον βαθμό λοιπόν που η πειραματική ιστορία δανείζεται τρόπους της τέχνης και τους δοκιμάζει εντός των ορίων της πειθαρχίας της ιστορίας, η ιστορία αποκτά το δικό της —εικονικό ή πραγματικό— εργαστήριο, ανάλογο με αυτό των φυσικών επιστημών. Μόνο που αντί για δοκιμαστικούς σωλήνες και αντιδραστήρες ο ιστορικός διαχειρίζεται και δοκιμάζει αφηγήσεις τις οποίες αναμετατρέπει στη δική του αφήγηση. Η οποία μπορεί να συμπεριλάβει κάθε μέσο για να συσταθεί και να συνταχθεί: λόγο γραπτό και προφορικό, εικόνα, κινούμενη εικόνα, έργο τέχνης κ.λπ. Αρκεί η αφήγηση να παραμένει συμπαγής και ερμηνευτικά ισχυρή.

Σήμερα, ιστορικοί ανά τον κόσμο ανοίγουν τις πόρτες των πειραματικών εργαστηρίων τους στους φοιτητές τους και η πειραματική ιστορία περνά στα πανεπιστημιακά έδρανα. Παραδείγματα:

California College of the Arts (2010), *Experimental practices in architectural, urban, and landscape history, theory, and criticism*: Ο David Gissen (2010) οργάνωσε το προπτυχιακό μάθημα *Experimental practices in architectural, urban, and landscape history, theory, and criticism*. Στην προσωπική του ιστοσελίδα και σε άρθρο του με τίτλο «Κατόπιν λαϊκής απαίτησης: η βιβλιογραφία για την πειραματική ιστορία» δίνει πληροφορίες για το σεμινάριο, το οποίο συνεπάγεται παρακολούθηση τηλεόρασης και κινηματογραφικών ταινιών και επισκέψεις επιλεγμένων sites. Οι σπουδαστές καλούνται να παραδίδουν εβδομαδιαία κριτικές εκθέσεις και να εκπονήσουν μια πειραματική ιστορία για συγκεκριμένη περιοχή του Σαν Φρανσίσκο που να περιλαμβάνει ένα σημαντικό γραπτό μέρος.

Όπως το περιγράφει ο Gissen, στο σεμινάριο εξερευνώνται φόρμες της «πειραματικής πρακτικής» στην αρχιτεκτονική, αστική και χωροταξική ιστορία, με ενδιαφέρον για τις μελλο-

ντικές δυνατότητες αυτών των μεθόδων. Καθώς όλες οι φόρμες της αρχιτεκτονικής, αστικής χωροταξικής ιστορίας εμπεριέχουν κάποιες μορφές πειραματισμού, το μάθημα διερευνά μεθόδους, τεχνικές και μέσα που πιέζουν την ιστορία των χώρων να εμφανίζεται σε πολύ αντισυμβατικές φόρμες. Οι «πειραματικές» ιστορίες του χώρου, συνεχίζει ο Gissen, ανταποκρίνονται επιτυχώς στις προσδοκίες μας για την *ιστορία ως τεχνική*. Συχνά επιτυγχάνουν να αναδείξουν παραμελημένες πτυχές της ιστορίας μιας πόλης (π.χ. συγκεκριμένα άτομα/ομάδες, πράγματα, γεγονότα, συνήθειες) και να τους δώσουν έναν πιο ορατό ρόλο στην αστική ζωή. Από την άποψη αυτή, η πειραματική ιστορία είναι σαν τη δημόσια ιστορία. Ωστόσο, συνεχίζει ο Gissen, χρησιμοποιώντας τον όρο «πειραματική» «ευελπιστούμε με το μάθημα να δοθεί έμφαση στην κρισιμότητα ασυνήθιστων μεθόδων παρά να επιτύχουμε μαζικές-επικοινωνιακές ικανότητες».[2]

Armhest Gollege (2008), *Experimental History*: Οι Hilary J. Moss και Martha A. Sandweiss προσφέρουν, με τίτλο *Experimental History*, ένα προπτυχιακό μάθημα στο Armhest Gollege, στη Μασαχουσέτη. Κατά την επίσημη περιγραφή του, επικεντρώνεται στην τέχνη/τεχνική [craft] της ιστορικής γραφής. Ζητά από τους φοιτητές να εξετάσουν πώς οι άνθρωποι γράφουν για το παρελθόν και, στη συνέχεια, να πειραματιστούν οι ίδιοι με διαφορετικές αφηγηματικές στρατηγικές. Με την ανάγνωση, τη συζήτηση και την κριτική προσέγγιση πρόσφατων εργασιών της πειραματικής ιστορίας επιχειρούν να εξερευνήσουν τα όρια μεταξύ γεγονότος και μυθοπλασίας και να διερωτηθούν για το πώς οι ιστορικοί μπορούν να επιτύχουν τη μέγιστη αναπαραστατική και ερμηνευτική ωφέλεια, ειδικά όταν αφηγούνται μέσα από πολλαπλές, και συχνά αντιμαχόμενες, γωνίες θέασης. Επίσης, μέσα από ένα εύρος ιστορικών αναγνωσμάτων, κυρίως αμε-

2. David Gissen (2010). "By Popular Demand: Experimental History Reading List", http://htcexperiments.org/2010/07/09/by-popular-demand-experimental-history-reading-list/.

ρικανικής, αλλά όχι μόνο, ιστορίας, το σεμινάριο εξερευνά διάφορες συγγραφικές στρατηγικές, όπως αυτές που χρησιμοποιούνται από τους δημοσιογράφους, τους μυθιστοριογράφους, τους δημιουργούς κινηματογραφικών ταινιών και τους επαγγελματίες ιστορικούς, για την ανάκτηση του παρελθόντος. Πάνω από όλα, το σεμινάριο δίνει έμφαση στην πράξη, καθώς εστιάζει στο πώς μπορούν οι ίδιοι οι φοιτητές να γράψουν καλύτερη ιστορία. Εντέλει στο πώς, μέσα από μια σειρά δομημένων «πειραματικών» εργασιών, μπορούν να αναπτύξουν διαφορετικούς τρόπους γραφής για το παρελθόν.[3]

New York University (2007), *Reading and Writing Experimental History*: Η Martha Hodes, το 2002 και ξανά το 2005, σχεδίασε και υλοποίησε ένα σεμινάριο για τους προχωρημένους προπτυχιακούς φοιτητές της στο New York University, με τίτλο *Reading and Writing Experimental History*. Όπως η ίδια αναφέρει στο άρθρο της με τίτλο «Experimental History in Classroom» (2007) και στο περιοδικό *Perspectives on History - The Newsmagazine of the American Historical Association*, πηγή της έμπνευσής της ήταν μια πρόσκληση που είχε απευθύνει από το ίδιο περιοδικό το 1992 ο Robert Rosestone ως καθηγητής στο California Institute of Technology. Κατά την Hodes (2007), ο Rosestone, επινοώντας την διατύπωση *Experimental History*, καλούσε τότε όσους επιστήμονες ενδιαφέρονταν για τις καινοτόμες φόρμες γραφής της ιστορίας σε ένα διήμερο εργαστήριο στο Cal Tech. Το ιδεαζόταν πλήρες έμπνευσης και διαμαχών για ζητήματα όπως το ποια είναι τα όρια μεταξύ ιστορίας και μυθοπλασίας, τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της πρωτοπρόσωπης γραφής, το αν μπορεί καθένας πλην των επίσημα αναγνωρισμένων από την πειθαρχία ιστορικών να γράφει πειραματική ιστορία. Η πρόσκληση του Rosestone κατέληγε στο γενικό και προκλητικό ερώτημα: «Ενδιαφέρεται κανείς;». Το ερώτημα ακολούθησε την Hodes, το κουβάλησε μαζί

3. Η επίσημη ιστοσελίδα του μαθήματος, στο: https://www.amherst.edu/academiclife/departments/courses/0809F/HIST/HIST-71-0809F.

της για καιρό και, εντέλει, την ώθησε να δημιουργήσει το προπτυχιακό σεμινάριο *Reading and Writing Experimental History*. Η εγγραφή σε αυτό ήταν προαιρετική. Όπως η ίδια αναφέρει, όταν υποδέχτηκε τους φοιτητές της τους εξήγησε ότι το μάθημα διερευνά και αξιολογεί τους τρόπους με του οποίους οι επιστήμονες προσπαθούν να επεκτείνουν τα σύνορα της γραφής της ιστορίας. Και ότι βασικό μέλημά τους θα ήταν η σχέση μεταξύ ιστορικών στοιχείων και γραφής της ιστορίας. Επίσης, ότι η πειραματική και η συμβατική ιστορία συγκλίνουν σε δύο πράγματα. Πρώτον: ότι τα ερμηνευτικά επιχειρήματα αφορούν και τις δύο. Συνεπώς, στο εν λόγω μάθημα, όχι λιγότερο απ' ό,τι σε άλλα προπτυχιακά σεμινάρια, οι φοιτητές θα μάθαιναν να συγκροτούν ένα επιχείρημα και να το υποστηρίζουν με σχολαστικά ερμηνευμένα αποδεικτικά στοιχεία. Δεύτερον: ότι η πολυπλοκότητα είναι κρίσιμο στοιχείο για τη βαθύτερη δυνατή ιστορική ανάλυση. Η διαφορά είναι ότι η πειραματική ιστορία προσφέρει στους επιστήμονες νέους τρόπους να αναπτύσσουν επιχειρήματα και να εκφράζουν την πολυπλοκότητα. Επισημαίνει τέλος ότι, όπως καλά γνωρίζουν και οι προπτυχιακοί φοιτητές, η ιστορία όπως την ξέρουμε δεν θεωρεί αυτονόητη την εμπλοκή των αναγνωστών, αλλά ότι αυτό είναι ζωτικής σημασίας για όποιους γράφουν πειραματική ιστορία.[4]

Πειραματική ιστορία και ένα από τα πολλά ερωτήματά της: η λογοτεχνία ιστορεί· η ιστορία επιτρέπεται να λογοτεχνεί;

Για την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης εμπειρίας δεν υπάρχει πλέον κανείς που να αμφιβάλλει. Τα πολιτισμικά στάδια που έχουν διανύσει οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν αναδείξει ως επι-

4. Hodes Martha (2007). "Experimental History in the Classroom", *Perspectives on History. The Newsmagazine of the American Historical Association*, http://www.historians.org/publications-and-directories/perspectives-on-history/may-2007/history-and-the-changing-landscape-of-information/experimental-history-in-the-classroom#note1.

κρατούσα την άποψη ότι η ανθρώπινη εμπειρία δεν μπορεί να ομοιομορφοποιηθεί. Θρησκείες, πολιτικές θεωρίες, ανθρώπινες πρακτικές —πολιτικές, οικονομικές, κοινωνικές— που μέσα στην μεγαλαυχία τους υποσχέθηκαν ότι μπορούν να το επιτύχουν τελικώς δεν το πέτυχαν. Απομένει στην ανθρώπινη απορία να συλλέξει, να ταξινομήσει, να καταγράψει, να ερμηνεύσει, να συγκρίνει την ανθρώπινη εμπειρία, όσο πολύπλοκη κι αν αυτή παρουσιάζεται. Η ανθρώπινη απορία είναι ανεξέλεγκτη. Ο τρόπος που ρωτάει δεν μπορεί να τιθασευτεί. Μπορεί όμως, όπως όλα τα πράγματα, να οργανωθεί. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι όλες οι μορφές αποριών θα χωρέσουν στους τύπους της οργάνωσης. Πάλι κάτι θα μείνει απέξω.

Επίσης, όμως, και οι διάφοροι τύποι οργάνωσης (οι διαφορετικές επιστημονικές «πειθαρχίες») δεν μπορούν να μείνουν στατικοί και ανεξέλικτοι. Νέα δεδομένα, επιδράσεις από ερωτήματα που έχουν σπαρθεί μέσα από άλλους τύπους οργάνωσης, η ίδια η εκτυλισσόμενη πορεία των κοινωνιών που υποδεικνύει ανάγκες για νέες διαχειρίσεις υλικού και ερμηνευτικών ταξινομιών του είναι οι βασικότεροι λόγοι που εξωθούν σε αναθεωρήσεις. Όμως αναθεωρήσεις που δεν γίνονται ανεξέλεγκτα. Δεν δίνεται απόλυτη ελευθερία σε όσους αποκτούν μια επιστημονική ταυτότητα να δρουν με βάση την ταυτότητα που απέκτησαν. Η ταυτότητα τελεί συνεχώς υπό την —αδιόρατη, αλλά αδιάκοπη— απειλή της αφαίρεσής της. Όμως υπάρχουν άνθρωποι συμβιβασμένοι, άνθρωποι συμβιβαστικοί και άνθρωποι ασυμβίβαστοι (όχι απαραιτήτως οι ίδιοι πάντα και την ίδια στιγμή). Για άλλους η έννοια του οριοθετημένου πεδίου είναι παρηγορητική και εξασφαλιστική. Για άλλους είναι καταστατική, αφετηριακή, αλλά ταυτοχρόνως είναι και αναδιαπραγματεύσιμη. Για άλλους είναι απλώς υπαρκτή, αλλά είναι ipso facto στρεβλή και συνεπώς λειτουργεί ως φραγμός σε δυνητικά νέες οριοθετήσεις.[5]

5. Η Martha Hodes, καθηγήτρια στο New York University και επισκέπτρια καθηγήτρια στο Princeton University, που την ανέφερα και παραπάνω, θέτει και σε πιο «πρακτικούς» όρους τους παρόμοιους προβληματισμούς: «Θα εξακολουθήσω να διδάσκω "πειραματική ιστορία" όσο πιο

Περισσότερη ελευθερία μέσα στην πειθαρχία είναι λοιπόν ενίοτε το επιστημονικό ζητούμενο. Και στην ιστορία, για να συμμαζευτούμε —επιτέλους— στο επιστημονικό πεδίο που υπηρετούμε, το ίδιο συμβαίνει. Ενέχει μια μορφή ζήλιας αυτή η στάση. Μιας ζήλιας για τους ελεύθερους τρόπους (πόσο ελεύθερους άραγε;) με τους οποίους παράγεται η τέχνη και η ιδίως η τέχνη που χρησιμοποιεί τον λόγο, η λογοτεχνία. Αυτή τη λυτρωτική έξοδο την αναζητούν πολλοί. Για άλλους είναι χαραμάδα, για άλλους είναι πόρτα, για άλλους είναι ορίζοντας επειδή το πεδίο είναι μια κατασκευή και χρειάζεται διαρκή ανακατασκευή. Και, πάντως, δεν εντοπίζουν πρόβλημα εφόσον διαπιστώσουν ότι η ανακατασκευή αυτή συγχέει το πεδίο τους με άλλο χώρο.[6]

συχνά μου το επιτρέπουν οι ανάγκες του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στο τμήμα μου. Ωστόσο, συχνά διερωτώμαι: Και τι γίνεται με τους μεταπτυχιακούς φοιτητές; Κάποιοι συνάδελφοι με έχουν ενθαρρύνει να οργανώσω και μια μεταπτυχιακή εκδοχή του μαθήματος. Αλλά καθώς έχω θητεύσει διευθύντρια του προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, γνωρίζω ότι οι διδακτορικοί φοιτητές μας έχουν μεγάλο βάρος από υποχρεωτικά μαθήματα, απαραίτητα να τα εξεταστούν και να ολοκληρώσουν τις τυπικές υποχρεώσεις τους. Μήπως λοιπόν τα μεταπτυχιακά και τα διδακτορικά μας προγράμματα σπουδών είναι τόσο "επαγγελματοποιημένα" ώστε τελικώς δεν αφήνουν χώρο για εκείνους που θα επιθυμούσαν να γράψουν ιστορία με ασυνήθιστους τρόπους. Μήπως ούτε καν εξετάζουν μια τέτοια πιθανότητα; Διερωτώμαι επίσης: Μήπως επιβραβεύουμε, συνειδητά ή ασυνείδητα, τις πιο συμβατικές μορφές ιστορικής γραφής στους μεταπτυχιακούς φοιτητές μας; [...] Προφανώς κάθε φοιτητής μπορεί να επιχειρήσει να γράψει σε ανανεωτικές μορφές ιστορικής γραφής. Ωστόσο, το πραγματικό ερώτημα είναι: τι σημαίνει ένα τέτοιο δημιουργικό διάβημα για όσους παράλληλα ιδεάζονται μια παραδοσιακή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία; Ίσως είναι η στιγμή να ρωτήσουμε τους μεταπτυχιακούς φοιτητές μας — ή, ακόμη πιο καίρια, τα τμήματα που θα τους προσλάβουν δυνητικά ως διδάσκοντες: ενδιαφέρεται κανείς;». Martha Hodes (2007). όπ.π.

6. Ιδού και ένα αισιόδοξο μήνυμα, σε συνέχεια της αμέσως προηγούμενης υποσημείωσης: "Two Experiments by Young Scholars", *Rethinking History: The Journal of Theory and Practice*, v. 11, no 2 (June 2007), 201-224. Η μία εργασία αναφέρεται στην Τουρκία κατά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και η δεύτερη στην προεκλογική εκστρατεία για τις προεδρικές εκλογές του 1972 στις ΗΠΑ. Στο κοινό ερώτημα του Rosestone (1992) και της Hodes (2007) ενώνω και το ελληνικό: ενδιαφέρεται κανείς;

Αυτά για τους ιστορικούς. Για τους λογοτέχνες τώρα. Πολλαπλώς παραδέχονται ότι έργο τους δεν είναι να καταγράφουν το πραγματικό· αλλά να αποπειρώνται να προσεγγίσουν το πραγματικό μέσα από τις αληθοφάνειες, τις μυθιστορίες που συνθέτουν.[7] Μυθιστορίες: έξοχη λέξη. Έξοχη επειδή καταφέρνει:

– να δείξει και τις δύο όψεις του όρου ιστορία: τόσο την προσπάθεια να φτιάξουμε ένα αφήγημα όσο και την προσπάθεια να αφηγηθούμε το υπαρκτό παρελθόν.

– να δείξει ότι δεν υπάρχει μύθος χωρίς ιστορία. Όσο και να θέλει ο ανθρώπινος νους να τα πλάσει όλα εξαρχής, απόλυτος μυθευτής και πλάστης δεν μπορεί να γίνει. Ανθρωπομορφισμοί του κόσμου τούτου όπως τον ξέρουμε θα εμφιλοχωρήσουν. Ο τόπος και ο χρόνος, όσο και να καταβληθεί προσπάθεια να είναι άλλος και άλλοτε, θα έχουν χαρακτηριστικά που θα απορρέουν από τη σύγκριση με τα βιωμένα ή τα γνωστικά εμφυτευμένα ή/και επεξεργασμένα στον νου μας.

– να δείξει ότι δεν υπάρχει ιστορία χωρίς —ασύνειδη, πάντως δεδομένη— μύθευση.

Φτιάχνουν λοιπόν οι λογοτέχνες μυθιστορίες. Τις φτιάχνουν με στόχο να αναδεικνύουν και το μεγάλο και το μικρό στην ανθρώπινη ύπαρξη. Τόσο το πλειονοτικό όσο και το μειονοτικό.

---

7. Πολλές παραπομπές μπορούν να γίνουν εδώ. Για την παραστατική της δύναμη, επειδή απηχεί τις περισσότερες άλλες, αλλά και επειδή μέσα στις προτεραιότητες της λογοτεχνίας θέτει και την επιθυμία του συγγραφέα να ακούει την ιστορία, στεκόμαστε στην ακόλουθη της Μάρως Δούκα: «Πώς θα μπορούσα να δώσω μορφή στην ανάγκη μου να παρατηρώ έξω από μένα τη ζωή των ανθρώπων γύρω μου; Στην επιθυμία μου να ακούω την ιστορία; Και μου πέρασε πρώτη φορά απ' το μυαλό η λογοτεχνία: Κυρία στα χρυσά, ξυπόλυτη στο χιόνι και στα αναμμένα κάρβουνα, στη λάσπη και στο χώμα, στα χαλίκια. Να μελετά τις ανηφοριές και τους γκρεμνούς, του χτίστη τον πυρετό και του ξυλουργού το σταθερό χέρι. Αθόρυβη στη ροή του χρόνου και αθέατη στα χαμηλά να ψηλαφίζει την αγωνία του ανθρώπου και να αποτυπώνει τον αγώνα του. Λογοτεχνία: μια τέχνη για να δούμε τον κόσμο με τα δικά μας μάτια, να αναπλάσουμε τα ειπωμένα με τον τρόπο μας». Στο: Μάρω Δούκα, *Τα μαύρα λουστρίνια*, Εκδόσεις Πατάκη, Σειρά: Η κουζίνα του συγγραφέα, Αθήνα 2005, σσ. 22-23.

Τόσο το συγκυριακό όσο και το διαχρονικό. Τόσο τη φωνή όσο και τη σιωπή. Τόσο τον ορίζοντα όσο και το βλέμμα. Οι λογοτέχνες εκκινούν από το δικαίωμά τους στην ελευθερία, στην κατασκευή. Όμως εύκολα και γρήγορα καταλαβαίνουν ότι δεν μπορεί να υπάρξει κατασκευή ex nihilo. Χρειάζονται πειθαρχία μέσα στην ελευθερία τους.

Αφού λοιπόν είδαμε ιστορικούς και λογοτέχνες, ας δούμε τώρα και το αναγνωστικό κοινό τους. Όσο η παρατήρησή μας μένει ασαφής, χωρίς ειδικότερο ερώτημα, κανένα πρόβλημα δεν φαίνεται να παρουσιάζεται. Πράγματι, στην περίπτωση αυτή καθένας διαβάζει ό,τι και όσο μπορεί, και διαμορφώνει με τα υλικά αυτά το διανοητικό σύμπαν του. Τα πράγματα αλλάζουν όμως εάν τεθούν ειδικότερα ερωτήματα: τι μαθαίνουμε για το παρελθόν διαβάζοντας ιστορία και τι διαβάζοντας λογοτεχνία; Μπορούμε να εμπιστευτούμε εξίσου αυτά τα δύο είδη αφήγησης προκειμένου να γνωρίσουμε το κοινωνικό παρελθόν μας; Είναι αυτά τα δύο είδη αφήγησης όμοια; Και εάν δεν είναι, έως ποιο βαθμό ομοιάζουν; Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι απαντήσεις στα ερωτήματα αυτά χρειάζεται ως επί το πλείστον το κοινό. Ιστορικοί και λογοτέχνες γνωρίζουν αρκετά καλά τι κάνουν, πώς το κάνουν, με ποιους σκοπούς το κάνουν. Όμως το κοινό δεν έχει την πολυτέλεια της ενδελεχούς σκέψης. Μαθαίνει τις διαδικασίες με τις οποίες μαθαίνει. Αν του υποδειχθεί ως τρόπος για να μάθει για το κοινωνικό του παρελθόν να διαβάσει λογοτεχνία, θα ακολουθήσει τον υποδεικνυόμενο δρόμο. Αν επιπρόσθετα το Υπουργείο Παιδείας προτείνει ως διδακτικό εγχειρίδιο για το μάθημα της σχολικής ιστορίας ένα μυθιστόρημα, χωρίς να επεξηγεί ότι αυτό θα βοηθήσει στην κατανόηση της ύλης και ότι δεν μπορεί να λειτουργήσει ως υποκατάστατο των σελίδων του διδακτικού εγχειριδίου για την εποχή και τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται, τότε το κοινό θα ακολουθήσει. Αν οι βιβλιοπώλες —δεν εξετάζουμε εδώ τα κίνητρα και τα κριτήρια— φέρουν δίπλα δίπλα τις στήλες ραφιών με την «Ιστορία» και το «Ιστορικό Μυθιστόρημα», τότε το κοινό πιθανότατα θα καταλάβει ότι εξίσου έγκυρα μπορεί να μάθει για το παρελθόν από τα βιβλία αμφοτέρων των βιβλιοστηλών.

Όλα αυτά μας φέρνουν μπροστά στην άποψη της Virginia Woolf, η οποία το 1929 και στο δοκίμιό της *Ένα δικό σου δωμάτιο* που στα τέλη του 20ού αιώνα θα καθίστατο «εμβληματικό μανιφέστο των φεμινιστικών σπουδών»,[8] έγραφε: «Δεν υπήρχε αμφιβολία πως ήταν πολύ παράξενο το τέρας που έφτιαχνε κανείς διαβάζοντας πρώτα τους ιστορικούς κι ύστερα τους ποιητές — ένα σκουλήκι με φτερά αετού».[9]

Όμως, όπως πιστεύω ότι έχει φανεί από το σύνολο όσων υποστήριξα, ζητούμενο δεν είναι να δημιουργήσουμε αποκλεισμούς: πράγματι μαθαίνουμε για το παρελθόν είτε διαβάζοντας ιστορία είτε διαβάζοντας λογοτεχνία. Όμως, το ερώτημα είναι επιτακτικό: πως θα βοηθήσουν αμφότερες, ιστορία και λογοτεχνία, να μην πλάθει ο μέσος πολίτης στο μυαλό του το δύσμορφο τέρας της Virginia Woolf; Και λίγο περαιτέρω: αν δεν είναι παρά αδήριτη ανάγκη να το πλάθει, πώς μπορεί να συμφιλιωθεί μαζί του, να μην τον ξενίζει η υβριδική φύση του και να γνωρίσει την ανατομία του;

Τα ερωτήματα τίθενται με πιο εντατικό τρόπο προς τους λογοτέχνες. Οι ιστορικοί έχουν τις δικές τους διαδικασίες αλληλοελέγχου, ώστε η συνειδητή διαστρέβλωση δεδομένων, εφόσον εντοπίζεται, να καταδικάζεται με βαριές ακαδημαϊκές ποινές. Όμως τι γίνεται με τους λογοτέχνες τους οποίους καλεί η τέχνη τους να φανταστούν και να δημιουργήσουν αληθοφάνειες; Η ιστορία, τόσο ως επιστήμη όσο και ως παρελθόν με τις πηγές του, τους βοηθά πολύ να συγκροτήσουν τις αληθοφάνειες αυτές. Μπορούν να αντλήσουν το ντεκόρ της δράσης, τα ιδεολογικά στοιχεία της εποχής, πρόσωπα από τα ορατά στην κοινωνική σκηνή, πρόσωπα αθέατα, συνηθισμένους χαρακτήρες, ιδιότυπες μορφές και συμπεριφορές. Κάποια ή και όλα αυτά. Όμως εδώ είναι που υψώνεται το ερώτημα: η λογοτεχνία έχει δικαίωμα μόνο να αντλεί στοιχεία από την ιστορία ή μήπως

---

8. Δημήτρης Τζιόβας, «Περί δοκιμίων και μανιφέστων», *Το Βήμα* (25.10.2009).

9. Βιρτζίνια Γουλφ: *Ένα δικό σου δωμάτιο* (μτφρ. Μίνα Δαλαμάγκα), Αθήνα: Οδυσσέας, 2005.

έτσι αναλαμβάνει και υποχρεώσεις; Άραγε εκπληρώνει τον δανεισμό της επειδή τα λογοτεχνικά κείμενα (στο σύνολό τους, αλλά ιδίως τα πιο διακεκριμένα στην εποχή τους) έχουν πολλά να υποδείξουν για τις ιδέες και τις νοοτροπίες της εποχής όπου γράφτηκαν; Ασφαλώς χρησιμεύει με τον τρόπο αυτό. Αλλά επίσης οφείλει κάτι επιπλέον. Οφείλει να έχει συναίσθηση ότι φέρει ευθύνη, ότι υπάρχουν όρια που τα θέτει η ιστορία, ότι η συνοριογραμμή μεταξύ ελευθερίας αφενός, αυθαιρεσίας-στρέβλωσης αφετέρου πρέπει να χαράσσεται ευκρινώς για τον αναγνώστη.

Το μέλλον της σχέσης ιστορίας-λογοτεχνίας παραμένει άδηλο. Προς το παρόν όμως φαίνεται ωσάν τα δύο πεδία, έχοντας επιχειρήσει εντατικά να σύρουν τις συνοριακές γραμμές τους και έχοντας αποτύχει, να συμβιβάζονται στην προοπτική της συνεκμετάλλευσης ενός —ίσως μικρού, ίσως μεγάλου, πάντως γόνιμου— κοινού εδάφους.

Αντί επιλόγου, ένα ενδιαφέρον-πολύσημο παράθεμα

Ανακατεύω όσα με αφορούν κι όσα αναφέρονται στους άλλους. Παίρνω τα κοινά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες που βιώσαμε μαζί, τις αδυναμίες που έχουμε από κοινού, τον σωστό τόνο, τον σύγχρονο άνθρωπο, τέλος, έτσι όπως τον νιώθω να βράζει μέσα μου και μέσα στους άλλους. Συνθέτω με όλ' αυτά ένα πορτρέτο που είναι η προσωπογραφία όλων και κανενός. Ένα προσωπείο, με λίγα λόγια, κάτι σαν τις μάσκες του καρναβαλιού, που είναι πιστές και συνάμα απλοποιημένες και που, όταν τις αντικρίζουμε σκεφτόμαστε: «Για δες, τούτον εδώ κάπου τον ξέρω!» Όταν το πορτρέτο ολοκληρωθεί, όπως απόψε, το δείχνω γεμάτος θλίψη: «Αλίμονο! Να ποιος είμαι». Το κατηγορητήριο τελείωσε. Ταυτόχρονα, όμως, το πορτρέτο που τείνω στους συγκαιρινούς μου γίνεται ένας καθρέφτης.

> Albert Camus, *Η πτώση* (μτφ. Νίκη Καρακίτσου-Ντουζέ, Μαρία Κασαμπαλόγλου-Ρομπλέν), Αθήνα: Καστανιώτης, 2004, σσ. 84-85. [*La Chute*, *Editions Gallimard*, 1956.]

Παυλίνα Νικολοπούλου
*Δέσποινα Καρακατσάνη**

Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΜΕΤΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ ΚΑΤΑ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι να παρουσιάσει στοιχεία που καθόρισαν τον θεσμό της μετεκπαίδευσης των Ελλήνων δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, έτσι όπως αναδεικνύονται από τη μελέτη του ιστορικού αρχείου του και από προφορικές μαρτυρίες των μετεκπαιδευομένων κατά τη δεκαετία του 1960. Οι πληροφορίες αυτές συμπληρώνουν τα στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη των γενικών εκπαιδευτικών πλαισίων και μας επιτρέπουν να σχηματίσουμε μια πληρέστερη εικόνα για τη λειτουργία του θεσμού.

Εστιάζουμε ιδιαίτερα στις πολιτικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις που καθόρισαν τη λειτουργία του θεσμού καθώς και στα παιδαγωγικά και ιδεολογικά ρεύματα που επηρέασαν το περιεχόμενο των διδασκομένων στη μετεκπαίδευση μαθημάτων.

---

* Η Παυλίνα Νικολοπούλου είναι Υπ. Δρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου και η Δέσποινα Καρακατσάνη είναι Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Στόχοι της έρευνας και μεθοδολογικά εργαλεία

Το αρθρο αυτο αναφέρεται στη μετεκπαίδευση που λαμβάνει χώρα στο Πανεπιστήμιο Αθηνών από τη θεσμοθέτησή της και κατά τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου. Στόχος είναι να φωτιστεί όχι μόνο το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας της αλλά και άλλες πτυχές της εκπαιδευτικής αυτής διαδικασίας και κυρίως το πώς οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι νοηματοδοτούν τη συγκεκριμένη εμπειρία και πρακτική. Χρησιμοποιούμε για τον λόγο αυτό πολλαπλά εργαλεία: αρχειακό υλικό του Πανεπιστημίου Αθηνών (συνεδρίες Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίων Αθηνών, πρυτανικοί λόγοι, διοικητικές επετηρίδες), υλικό από εφημερίδες και περιοδικά, προφορικές μαρτυρίες δασκάλων, μετεκπαιδευθέντων κυρίως τη δεκαετία του 1960. Ο συνδυασμός των παραπάνω εργαλείων μάς επιτρέπει να καταλήξουμε σε σχετικά ασφαλή συμπεράσματα για πραγματικότητες και πρακτικές που εφαρμόστηκαν στη μετεκπαίδευση και για τις οποίες ελλιπείς —και σε κάποιες περιπτώσεις ελάχιστες— πληροφορίες παίρνουμε από τα επίσημα κείμενα.

Τα τελευταία χρόνια στην ιστορία της εκπαίδευσης έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούνται ως μεθοδολογικά εργαλεία οι προφορικές μαρτυρίες[1] και οι ιστορίες ζωής,[2] οι φωτογραφίες καθώς και τα υλικά τεκμήρια του παρελθόντος για να φωτιστούν η σχολική τάξη και η εκπαιδευτική πραγματικότητα μέσω της αντιπαραβολής πληροφοριών με τον επίσημο θεσμικό λόγο. Στον λόγο των διδασκόντων, των εκπαιδευτών και των εκπαιδευόμενων αποτυπώνονται οι εσωτερικές ρυθμίσεις της καθημερινής σχολικής ζωής και παράλληλα ένας σχολιασμός των αντιλήψεων που επικρατούν σχετικά με τη διδασκαλία έξω από τη σχολική αίθουσα. Ενδιαφέρον έχει αυτή η «εθνογραφία του καθημερινού κόσμου» στο σχολικό περιβάλλον[3] με στόχο να καταγραφούν

1. (Depaepe, 1995:10).

2. (Goodson, 1992) και Goodson Ivor (1995).

3. Η Kate Rousmaniere αναφέρεται στα κοινά σημεία της διδασκαλίας και στις εκπαιδευτικές και διδακτικές ρουτίνες στο *City Teachers*.

τα κίνητρα, τα συναισθήματα, οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αλλά και να αναδειχθεί η σχέση του σχολείου και των εκπαιδευτικών δομών με τον κοινωνικό και πολιτικό περίγυρο.[4]

Ο θεσμός της μετεκπαίδευσης

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών νομοθετήθηκε τον Ιούλιο του 1922[5] από την κυβέρνηση Δ. Γούναρη και είναι ο θεσμός που εισηγήθηκε ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, κάτοχος της έδρας της παιδαγωγικής και γενικός γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας την εποχή εκείνη. Η προώθηση αυτού του θεσμού στην ελληνική εκπαίδευση συνδέθηκε με τις προσπάθειες του Εξαρχόπουλου να εδραιώσει την παιδαγωγική στον ακαδημαϊκό χώρο. Η μετεκπαίδευση διήρκεσε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 33 χρόνια, αποτελώντας έναν από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Τρεις παράγοντες που αλληλεπιδρούν οδήγησαν στη δημιουργία του νέου αυτού εκπαιδευτικού θεσμού: α) η εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης που είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση των γνώσεων που αφορούσαν στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού — εν προκειμένω του δασκάλου, β) η κρατική βούληση για την εφαρμογή νέων μορφών διδασκαλίας σε συνδυασμό με την προώθηση μιας σύγχρονης εκπαίδευσης και στόχο τον αστικό εκσυγχρονισμό και γ) το αίτημα για βελτίωση του επαγγελματικού κύρους των δασκάλων και τη συνακόλουθη ανεξαρτητοποίηση της στοιχειώδους από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως διατυπωνόταν για μεγάλη χρονική περίοδο από την ομοσπονδία τους.

Teaching and School Reform in Historical Perspective, New York and London, Teachers College Press, Columbia University, 7.

4. (Cunningham & Gardner, 2004:11) (Grosvenor, Lawn & Rousmaniere, 1999:83-104).

5. Με τον νόμο 2857 «Περί προσόντων διαβαθμίσεως και αποδοχών επιθεωρητών και δημοτικών σχολείων» και συμπληρώθηκε με βασιλικά διατάγματα. Στις 22 Σεπτεμβρίου 1922 «Περί χορηγίας διετούς εκπαιδευ-

Πολιτικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις για τη μετεκπαίδευση

Η μετεκπαίδευση από την πρώτη στιγμή της ίδρυσής της θα βρεθεί στο επίκεντρο της σύγκρουσης της Φιλοσοφικής Σχολής και των φιλελεύθερων παιδαγωγών. Η κυβέρνηση των Φιλελευθέρων του Βενιζέλου ασχολήθηκε με την αναγκαιότητα μετεκπαίδευσης των δασκάλων προκρίνοντας την υλοποίησή της εντός ενός αυτοτελούς ιδρύματος ανεξάρτητου από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, αλλά η κυβερνητική αλλαγή που θα σημειωθεί με τις εκλογές της 1ης Νοεμβρίου 1920 θα έχει ως αποτέλεσμα να ανασταλούν τελικά οι σχεδιασμοί αυτοί και η μετεκπαίδευση να συνδεθεί με το Πανεπιστήμιο Αθηνών και τη Φιλοσοφική Σχολή.[6] Μέχρι εκείνη τη στιγμή οι δάσκαλοι εκπαιδεύονταν στα διδασκαλεία, όπου η παιδαγωγική επιστήμη αντιμετωπίζονταν συχνά ως ένα σύνολο επαγγελματικών κανόνων και πρακτικών. Η αντιμετώπιση αυτή, που υποβάθμιζε την παιδαγωγική, υποβάθμιζε και τη θέση των δασκάλων έναντι όσων είχαν διδαχθεί μια αναγνωρισμένη και ενταγμένη στον ακαδημαϊκό χώρο επιστήμη, δηλαδή αυτή των καθηγητών. Ένα από τα αποτελέσματα αυτής της υποβάθμισης ήταν ότι τα στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης επιλέγονταν κυρίως ανάμεσα στους διδάσκοντες της δευτεροβάθμιας.[7]

Στον εκπαιδευτικό κόσμο και ιδιαίτερα σε αυτόν της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα υπάρξουν αντιτιθέμενες απόψεις για την παραμονή ή όχι της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο.

τικής άδειας εις τους πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως βουλομένους να παρακολουθήσωσιν εν τω ημετέρω Πανεπιστημίω διετή κύκλον παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων», στις 19 Οκτωβρίου της ίδιας χρονιάς «Περί συμπληρωματικού διαγωνισμού διά την χορηγίαν διετών εκπαιδευτικών αδειών εις πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως».

6. (Ανδρέου, 1989:429)

7. Ν. 2857, «Περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, τευχ. Α΄ α.φ. 133, εν Αθήναις 1η Αυγούστου 1922, 715.

Αρχικά, το 1922, ο διδασκαλικός κόσμος είδε πολύ ευνοϊκά, όπως άλλωστε παρατηρούσε και ο Γληνός,[8] την εισαγωγή της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο, υιοθετώντας την άποψη πως η διδασκαλία σε αυτό είναι επιστημονικά αρτιότερη και συνέβαλε στην επιστημονική καταξίωση και στην κοινωνική άνοδο του κλάδου. Η μετεκπαίδευση ήταν το μοναδικό τμήμα του κλάδου που μετείχε της ανώτατης μόρφωσης, αυτής που λάμβαναν τα ανώτερα στρώματα της κοινωνίας, συμβάλλοντας στην επιστημονική αναβάθμιση ολόκληρου του κλάδου. Επιπρόσθετα, μέσω του θεσμού αυτού η πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποκτούσε στελέχη που προέρχονταν από την ίδια αποκλειστικά και ο κλάδος κατακτούσε την αυτοτέλεια του. Ο Εξαρχόπουλος υποστήριζε ότι η αναβάθμιση του διδασκαλικού κλάδου και η χειραφέτησή του από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ώστε να καταστεί αυτοδιοικούμενος, θα επιτυγχανόταν μέσω της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο, όπου οι μετεκπαιδευθέντες θα αποκτούσαν το κύρος της επιστημονικής παιδαγωγικής μόρφωσης.[9] Ο Γληνός, αντίθετα, από τον Νοέμβριο του 1923 είχε

---

8. «Παρατήρησα πως σε κανένα επιχείρημα δεν αντιστέκονται τελειωτικά, μα εκείνο που τους συγκινεί και τους γοητεύει είναι η σκέψη πως καταχτήσανε το Πανεπιστήμιο, πως άνοιξε το Πανεπιστήμιο γι' αυτούς και πως έτσι υψώθηκαν στη συνείδηση της κοινωνίας, που δεν εκτιμάει παρά μόνο εκείνους που βγαίνουν από το Πανεπιστήμιο. Είναι πολύ δύσκολο να διορθώση κανείς μια τέτοια αξιολογική κρίση στηριγμένη σε συναισθηματικά ελατήρια». Γληνός Δ., «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο», *Εργασία*, τ. Α΄, τχ. 7, 8, 15-30.12.1923, 145.

9. «Ορίζεται μετεκπαίδευσις του Έλληνος δ/λου εν τω Πανεπιστημίω. Τούτο δε σημαίνει ουχί απλώς διδασκαλίαν τελουμένην μεν εν ταις αιθούσαις του Πανεπιστημίου ην όμως να δύναται να αναλαμβάνη οιονδήποτε πρόσωπον και ήτις να τελήται μακράν, ανεξαρτήτως από των φοιτητών και της λοιπής εν τω ανωτάτω τούτω παιδευτικώ κεντρώ κινήσεως. Δεν είναι τούτο το πνεύμα του Νόμου. Κατά τον Νόμον πρέπει οι μετεκπαιδευόμενοι διδάσκαλοι να τυγχάνωσι πανεπιστημιακής διδασκαλίας ως αύτη τελείται εις τα κέντρα της επιστημονικής ερεύνης παρεχομένης υπό πανεπιστημιακών διδασκάλων». Εξαρχόπουλος Ν., «Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων εις το Πανεπιστήμιον», *Εκπαιδευτικός τύπος* αρ.φ. 397. 15.5.1968, 1 και 3 ανατύπωση από το περιοδικό *Ερμής*.

αντιδράσει στην εισαγωγή της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο, κρίνοντας ότι η Φιλοσοφική δεν είναι ικανή να παρακολουθήσει τις επιστημονικές εξελίξεις στον κλάδο της παιδαγωγικής,[10] και έναν χρόνο μετά την ίδρυσή της ασκεί κριτική στον τρόπο που αυτή θεσμοθετήθηκε.[11]

Με την εισαγωγή του νέου θεσμού στο πανεπιστήμιο η έδρα της Αθήνας, αντίπαλος του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, διατηρούσε την επιρροή της και στις δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Στα χρόνια που θα ακολουθήσουν η σύγκρουση της Φιλοσοφικής και των κυβερνήσεων Καραμανλή (1957) και Παπανδρέου (1964), οι οποίες έκριναν ότι ο κλασικιστικός προσανατολισμός των σπουδών που η σχολή επέβαλε στις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης δεν ευνοούσε τον αστικό εκσυγχρονισμό του κράτους, θα καταλήξει εκτός των άλλων και σε σύγκρουση για την παραμονή ή όχι της μετεκπαίδευσης στο ακαδημαϊκό πλαίσιο του Πανεπιστήμιου Αθηνών. Η επιτροπή Παιδείας του 1957, που συστάθηκε από τον Καραμανλή για να μελετήσει τα προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης και να προτείνει λύσεις για τον εκσυγχρονισμό της, θα εισηγηθεί την απομάκρυνση της μετεκπαίδευσης από το πανεπιστήμιο και παράλληλα την ίδρυση δύο παιδαγωγικών ινστιτούτων πανεπιστημιακού επιπέδου.[12] Ωστόσο, οι προτάσεις της θα συναντήσουν έντονες αντιδράσεις και δεν θα υλοποιηθούν.

---

10. «Και αν όλοι οι θεωρητικοί λόγοι συντρέχανε για να λυθή το ζήτημα με τον τρόπο που λύθηκε, πάλι εδώ στην Ελλάδα για έναν ιδιαίτερο λόγο δε θάπρεπε να λυθή έτσι. Και ο λόγος αυτός είναι, ότι η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι η πιο ακατάλληλη για να μορφώση δασκάλους σύμφωνα με τους σκοπούς ενός συγρονισμένου δημοτικού σχολείου [...] Η φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου είναι έξω από τη σύγχρονη ζωή του Έθνους και έξω από το σύγχρονο ευρωπαϊκό πολιτισμό». Γληνός Δ., «Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο.», *Εργασία*, τ. Α΄, τχ. 6, 30.11.1923, 125.

11. (Ανδρέου, 1989:430).

12. (Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, 1958:56-57).

Απόψεις για τον ρόλο της μετεκπαίδευσης

Παρότι η Φιλοσοφική επιθυμεί να έχει την εποπτεία της μετεκπαίδευσης που της επιτρέπει να διατηρεί την επιρροή της στα στελέχη της πρωτοβάθμιας, ωστόσο δεν επιθυμεί να αναλάβει το κόστος αυτής, όπως ούτε και η πολιτεία άλλωστε. Σύμφωνα με ομολογία του καθηγητή της έδρας το 1959, τα έξοδα της μετεκπαίδευσης καλύπτονταν με εράνους μεταξύ των δημοδιδασκάλων, οι οποίοι όμως —όντας φτωχοί— δυσκολεύονταν πλέον να ανταποκριθούν. Σε αίτημα του καθηγητή της έδρας για οικονομική ενίσχυση της μετεκπαίδευσης το Υπουργείο Παιδείας θα τον παραπέμψει στο πανεπιστήμιο, το οποίο θα αρνηθεί να αναλάβει τα έξοδα και θα τον παραπέμψει στη σχολή. Η σχολή με τη σειρά της θα σταθεί αρνητική στην έκκληση του καθηγητή να αναγράψει στον ειδικό λογαριασμό της και το παραμικρό ποσό για τη μετεκπαίδευση, ώστε να αποφευχθεί η παρέμβαση της κυβέρνησης σε ό,τι θεωρούσαν εσωτερικό ζήτημα της Σχολής. Παρότι τόσο η Πολιτεία όσο και το πανεπιστήμιο και η Φιλοσοφική δήλωναν πως θεωρούσαν σημαντική τη μετεκπαίδευση των δασκάλων, και είχαν ήδη συγκρουστεί για τον έλεγχό της, κανείς δεν ήταν διατεθειμένος να αναλάβει το παραμικρό οικονομικό κόστος.[13]

---

13. «Μόλις ανέλαβα την Δ/νσιν Μετεκπαιδεύσεως, επληροφορήθην ότι αύτη επιβαρύνεται με πάσης φύσεως έξοδα. Αι δαπάναι της υπηρεσίας ταύτης εκαλύπτοντο μέχρι σήμερον δι' εράνων μεταξύ των μετεκπαιδευομένων διδασκάλων προκαλούντων εύλογον δυσφορίαν λόγω των μικρών υπαλληλικών βαθμών και αποδοχών τους. Πλην άλλων αντιμετώπισα την ανάγκην υπάρξεως βιβλιοθήκης εις την ύπαιθρον όπου λειτουργούν 40 κομμουνιστικοί εκδοτικοί οίκοι καθώς και την ανάγκην επιστημονικών εκδρομών. Δι' ο εζήτησα ανάλογον ποσόν από το Υπ. Παιδείας το οποίον όμως μου είπε να αποταθώ εις το Παν/μιον. Κατόπιν τούτου υπέβαλον την από 8-11-1958 αίτησίν μου προς την Πρυτανείαν, ζητών συμβολικώς ποσόν δρ. 100.000, ίνα τούτο αποτελέση μίαν αφετηρίαν. Ο κ. Ζώρας ως μέλος αναπληρωματικόν του Οικ. Συμβουλίου λέγει ότι εις το Συμβούλιον όλοι ανεγνώρισαν ότι η Μετ/σις δέον να τύχει πάσης προσοχής, αλλ' όλοι συνεφώνησαν επί του ότι το Παν/μιον έχει μόνον την εποπτείαν της Μετεκ-

Το κύρος της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο παρέμενε υψηλό μεταξύ των δημοδιδασκάλων, αφού ήταν το τμήμα εκείνο της πρωτοβάθμιας που προσέγγιζε την πανεπιστημιακή εκπαίδευση ανεβάζοντας το κύρος του ίδιου του κλάδου, ενώ και οι επαγγελματικές ευκαιρίες που έδινε η φοίτηση σε αυτή ήταν αξιόλογες. Σε συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής, τον Νοέμβριο του 1958, αναφέρθηκε ότι οι μετεκπαιδευόμενοι είχαν τη δυνατότητα να διοριστούν διευθυντές ή υποδιευθυντές στις παιδαγωγικές ακαδημίες, ενώ το δίπλωμα της σχολής δεν λαμβανόταν υπόψη, και τονιζόταν η τάση που υπήρχε στην πρωτοβάθμια να καλύψει μόνη της τις ανάγκες της σε επιστημονικό προσωπικό το οποίο να προέρχεται αποκλειστικά από τους κόλπους της.[14] Από τις συνεντεύξεις που μας παραχώρησαν δά-

---

παιδεύσεως των Δημ/λων. Βλέπων συνεχίζει ο κ. καθηγητής, ότι η αίτησις του συναδέλφου κ. Σπετσιέρη ελάμβανε κακήν τροπήν εζήτησα όπως ο Γεν. Γραμματεύς μελετήση το θέμα ίνα εισηγηθή, δεόντως. Δυστυχώς όμως η έκθεσις υπήρξε αρνητική, αναφέρουσα ότι ουδαμού προβλέπεται τοιαύτη πίστωσις. Εζήτησα να παραπεμφθή το έγγραφον εις τη Σχολήν, ίνα το στείλωμεν εις το Οικονομικόν Συμβούλιον με την παράκλησιν να γίνει δεκτήν η αίτησις του κ. Σπετσιέρη. Προτείνω λοιπόν όπως η Σχολή εκφράση ευχήν προς το Οικον. Συμβούλιον ίνα εξευρεθή λύσις διά το οικονομικόν πρόβλημα της Δ/σεως Μετεκπαιδ. Δ/λων, διότι η ίδια η Σχολή αδυνατεί να παράσχη την ζητουμένην ενίσχυσιν εκ του Ειδικού Λ/σμού της. [...] Κ. Σπετσιέρης: Το υπουργ. Παιδείας θα δώσει νόθον λύσιν και υποβάλλω πρότασιν όπως μη διαφύγη από τας χείρας μας και η μικρά αυτή ενίσχυσις, να αναγράψη δε η Σχολή, τυπικώς, έστω και ελάχιστον ποσόν διά να αποφύγωμεν τον παρεμβατισμόν. Η Σχολή [...] αποφασίζη όπως εκφράση ευχήν προς το Οικονομικόν Συμβούλιον διά την οικονομικήν ενίσχυσιν της μετεκπαιδεύσεως Δημ/λων, εξηγούσα ότι καθίσταται αδύνατος η εκ του Ειδικού Λ/σμού της ικανοποίησις του αιτήματος της Μετεκπαιδεύσεως διότι δεν υπάρχει αναγεγραμμένη, αλλ' ούτε δύναται να αναγραφή σχετική πίστωσις προς το σκοπόν τούτον». ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 22ας Δεκεμβρίου 1958, τ. 29ος, σσ. 305-306.

14. «Επί των πρακτικών ο κ. Σπετσιέρης παρατηρεί ότι εν τη πραγματικότητι δεν παρατηρείται τάσις φυγής των δι' υποτροφιών μετεκπαιδευομένων δημοδιδασκάλων εκ της δημοτικής εκπαιδεύσεως. Άλλωστε ούτοι επανερχόμενοι τοποθετούνται ως καθηγηταί ή και υποδιευθυνταί Παιδαγωγικών Ακαδημιών, γενικώς δε η Δημοτική Εκπαίδευσις επιδιώ-

σκαλοι που μετεκπαιδεύτηκαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών στη δεκαετία του 1960 είναι φανερή η ευνοϊκή στάση τους απέναντι στις παιδαγωγικές σπουδές εντός του ακαδημαϊκού πλαισίου και η βεβαιότητα ότι αυτές θα τους εξασφαλίσουν επαγγελματική ανέλιξη.

> «Η μετεκπαίδευση τότε είχε μεγάλο κύρος μεταξύ των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και οι υποψήφιοι ήταν πολλοί για τις λίγες θέσεις, αν και οι θέσεις αυτές με τα σημερινά δεδομένα δεν ήταν λίγες αναλογικά με τον τότε αριθμό των δασκάλων (γύρω στις 25.000) και τις τότε οικονομικές δυνατότητες του κράτους. Στη σειρά μου ήμασταν συνολικά 118, από τους οποίους 13 γυναίκες και 7 Κύπριοι.
>
> »Η ένταξη της μετεκπαίδευσης στο πανεπιστήμιο της έδινε τότε μεγάλο κύρος. Η συνύπαρξη με τους φοιτητές και η παραμονή μας όλη τη μέρα στον πανεπιστημιακό χώρο αναπτέρωνε το ηθικό μας και —έτσι πιστεύαμε— μας έδινε προσωπική αξία. Την εποχή εκείνη το να είσαι φοιτητής ήταν αξίωμα (!) με ό,τι αυτό συνεπάγεται».

Η Μεταρρύθμιση του 1964 θα προχωρήσει στην ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου (Π.Ι.) με τον Νόμο 4379, και με τον ίδιο νόμο θα θέσει τη μετεκπαίδευση στην αρμοδιότητά του. Η Φιλοσοφική θα απαντήσει και στις δύο περιπτώσεις θέτοντας το ζήτημα της επιστημονικότητας της παιδαγωγικής, δηλώνοντας ότι εκτός του ακαδημαϊκού πλαισίου δεν νομιμοποιείται ως επιστημονικός κλάδος, ενώ η υπαγωγή σε έναν φορέα, όπως το Π.Ι., τόσο της θεωρητικής παιδαγωγικής καθοδήγησης όσο και της πρακτικής διοικητικής διεύθυνσης του εκπαιδευτικού μηχανισμού θα είχε ως αποτέλεσμα τον περιορισμό της επιστημονικής ελευθερίας και την υποταγή της παιδαγωγικής έρευνας στις επιδιώξεις και στις απαιτήσεις της διοίκησης αποκλειστικά. Η τόσο στενή συνάφειά της με τον κόσμο της πρά-

---

κει να καταστή αυτάρκης. Ο κ. Κουρμούλης [...] πληροφορεί την Σχολήν [...] Διδακτορικόν δίπλωμα της Σχολής ουδόλως λαμβάνεται υπ' όψιν, λέγει ο κ. καθηγητής και ως εκ τούτου αντιμετωπίζομεν οξύτατον θέμα». ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 3ης Νοεμβρίου 1958, τ. 29ος, σ. 193.

ξης θα υποβάθμιζε την επιστήμη της παιδαγωγικής και θα μείωνε το επίπεδο των σπουδών και των συγγραμμάτων της.[15]

> «Η διετία 1963-64 και 1964-65 ήταν και η τελευταία που λειτούργησε η μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στη συνέχεια πέρασε για πολιτικούς και ιδεολογικούς λόγους στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αναβαθμίστηκε κιόλας, για λόγους που δεν είναι του παρόντος. Πάντως αυτό αποφασίστηκε σε αντίδραση στη Φιλοσοφική και τη Θεολογική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών που εθεωρούντο συντηρητικές και είχαν αντιδράσει στη Μεταρρύθμιση του 1964. Στον νέο θεσμό εντούτοις οι διδάσκοντες, παρά τα όσα θετικά γράφτηκαν αργότερα, δεν είχαν ακαδημαϊκά προσόντα».

Έχοντας συστήσει σύλλογο μετεκπαιδευομένων και μετεκπαιδευθέντων για να προωθήσουν τα επαγγελματικά τους συμφέροντα οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι διεκδικούσαν να αναγνωριστεί το πτυχίο της μετεκπαίδευσης ως ισότιμο πανεπιστημιακού πτυχίου με το σκεπτικό ότι είχαν πραγματοποιήσει τέσσερα χρόνια παιδαγωγικών σπουδών. Πρόκειται για ένα αίτημα στο οποίο η Φιλοσοφική θα αντιταχθεί σθεναρά και επίμονα[16] και το οποίο, όπως φαίνεται και στις συνεντεύξεις, συνάντησε αντιδράσεις και από τον ίδιο τον διδασκαλικό κόσμο.

---

15. «Εάν την περί Παιδείας θεωρίαν αναγνωρίζη το κράτος ως επιστήμην, δεν δικαιούται να την απομακρύνη από το Πανεπιστήμιον. Διότι ούτο προσβάλλεται η έννοια του Πανεπιστημίου. Αλλ' εκτός τούτου η συνένωσις Θεωρίας και Διοικήσεως εις εν και το αυτό Ίδρυμα περιορίζει την ελευθερίαν της επιστήμης και μειώνει τας απαιτήσεις περί σπουδών και συγγραμμάτων, αίτινες διεθνώς απαιτούνται διά πανεπιστημιακήν καθηγεσίαν. Τέλος υπάρχει ο κίνδυνος να αλλάσση εκάστοτε η κατεύθυνσις εις την εκπαίδευσιν» (Δημαράς, 1986:277).

16. Ενδεικτικά αναφέρουμε την περίπτωση δασκάλας η οποία με επιστολή της ρωτάει τη σχολή αν τα χρόνια της φοίτησής της στη διετή Παιδαγωγική Ακαδημία καθώς και η διετής μετεκπαίδευσή της στο Πανεπιστήμιο Αθηνών μπορούν να υπολογιστούν ως πανεπιστημιακά έτη. «Η Σχολή αποφαίνεται ότι είναι εντελώς άσχετος η διδασκαλία εν τη Παιδαγωγική Ακαδημία και εν τη μετεκαπαιδεύσει των δημοδιδασκάλων προς την πανεπιστημιακήν διδασκαλίαν». ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 11ης Ιανουαρίου 1954, τ. 25ος, 114-115.

> «Υπήρχε ο Σύλλογος των Μετεκπαιδευμένων, που ο κύριος σκοπός του, χωρίς καμία επιστημονική βαρύτητα, ήταν η προώθηση των συμφερόντων των μετεκπαιδευμένων και των μετεκπαιδευθέντων. Αν θυμάμαι καλά, ένα από τα αιτήματα ήταν το χαρτί της μετεκπαίδευσης να αναγνωριστεί ως ισότιμο με τα πτυχία των πανεπιστημιακών σχολών, αίτημα που δεν δικαιώθηκε ποτέ, διότι δεν ήταν σοβαρό».

Από τους δασκάλους της μετεκπαίδευσης, σε μια εποχή που χαρακτηριζόταν από την εγκαθίδρυση ολοκληρωμένων σπουδών παιδαγωγικής στα πανεπιστήμια της Δύσης, θα προβληθεί και το αίτημα για δημιουργία αυτόνομης και ανεξάρτητης Παιδαγωγικής Σχολής εντός του πανεπιστημιακού πλαισίου και την απομάκρυνσή της από την κηδεμονία της Φιλοσοφικής Σχολής,[17] αίτημα που είχε αρχίσει να ωριμάζει την εποχή αυτή στον διδασκαλικό κόσμο και που συνέδεε τις παιδαγωγικές σπουδές με το πανεπιστήμιο, αλλά τις απομάκρυνε από τη Φιλοσοφική Σχολή.

Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο λειτουργεί μόνο κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1965-66 και 1966-67. Η δικτατορία του 1967 με τον ΑΝ 129 καταργεί το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και ιδρύει —κατά το πρότυπο της Μέσης— το «Διδασκαλείον Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», που προσαρτήθηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.[18]

---

17. «1) Η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων να αποκτήση αυτονομίαν εντός των Πανεπιστημιακών πλαισίων και παύση να είναι εξάρτημα της Φιλοσοφικής Σχολής, μεταρρυθμιζομένου καταλλήλως και του προγράμματος αυτής. 2) Εις την ιδρυθησομένην αυτόνομον και ανεξάρτητον ταύτην Παιδαγωγικήν Σχολήν να φοιτούν δημοδιδάσκαλοι αμφοτέρων των φύλων κατόπιν διαγωνισμού, έχοντες υπερπενταετή ευδόκιμον υπηρεσίαν και ηλικίαν κατωτέραν των τριάκοντα πέντε ετών». «Τι ζητούν οι μετεκπαιδευθέντες εις το Πανεπιστήμιον δημοδιδάσκαλοι. Δύο υπομνήματα των υποβληθέντα εις το Υπουργείον Παιδείας». *Εκπαιδευτικός Τύπος*, 31.10.1957 α.φ. 304, 3η.

18. *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, τχ. Β′, εκδόσεις Δανιά, Αθήνα (1987:91). Καθήκοντα διευθυντή του Διδασκαλείου της Δημοτικής Εκπαίδευσης και του Διδασκαλείου της Μέσης ανατέθηκαν στον καθη-

Κοινωνικά φρονήματα και μετεκπαίδευση

Στα χρόνια της κατοχής η μετεκπαίδευση έπαψε να λειτουργεί. Το 1946 θα λειτουργήσει ξανά υποτυπωδώς για όσους είχαν επιτύχει σε αυτήν και αναγκάστηκαν να διακόψουν τις σπουδές τους λόγω του πολέμου, ενώ τον επόμενο χρόνο η λειτουργία της ήταν αμφίβολη. Από το Διδασκαλικό Βήμα —το όργανο της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας— απευθυνόταν έκκληση στο Υπουργείο Παιδείας για την επαναλειτουργία της και τονιζόταν ότι η επικείμενη ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης είχε ανάγκη από καταρτισμένα στελέχη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για να είναι επιτυχής.[19] Οι λόγοι της καθυστέρησης στην επαναλειτουργία της δεν μας είναι πλήρως ξεκάθαροι. Είναι όμως σίγουρο από την αρθρογραφία της εποχής ότι εν μέσω εμφυλίου πολέμου και με την όξυνση του αντικομμουνισμού τα φρονήματα μερίδας των μετεκπαιδευομένων χρησιμοποιήθηκαν συχνά ως πρόσχημα για τη διακοπή της λειτουργίας της, υποκρύπτοντας άλλους λόγους —κυρίως οικονομικούς— διατυπωμένους τόσο από την πλευρά του κράτους όσο και του πανεπιστημίου για τη λειτουργία της μετεκπαίδευσης

Την πρώτη μεταπολεμική περίοδο τα κοινωνικά φρονήματα αποτελούσαν βασικό κριτήριο για την εισαγωγή στη μετεκπαίδευση.

γητή του Πανεπιστημίου Αθηνών Ν. Τωμαδάκη, με υποδιευθυντές για το Διδασκαλείο Μέσης τον εκπαιδευτικό σύμβουλο Ν. Μπάρλα και γι' αυτό της Δημοτικής τον Ν. Μελανίτη, υφηγητή της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών.

19. «Ατυχώς η μετεκπαίδευσις αυτή [...] διεκόπη λόγω του πολέμου και συνεχισθείσα μόνον κατά το παρελθόν Ακαδημαϊκόν έτος δι' εκείνους, που την είχαν διακόψει λόγω των πολεμικών και άλλων γεγονότων. Θέλομεν να πιστεύωμεν ότι το Υπουργείον Παιδείας δεν θα ανεχθή παρατεινόμενον σταμάτημα της μετεκπαιδεύσεως, ιδία σήμερον, οπότε υπέρ πάσαν άλλην εποχήν, ο Δημ/λος έχει ανάγκη της περαιτέρω μορφώσεώς του διά τον μέγαν αγώνα, που καλείται να αναλάβη διά την εκπαιδευτικήν ανασυγκρότησιν». *Διδασκαλικόν Βήμα*, περίοδος Γ', α.φ. 53, 30.9.1947, 5.

«Οι εισαγωγικές εξετάσεις ήταν αξιοκρατικές και μοναδική προϋπόθεση να λάβεις μέρος σ' αυτές ήταν να έχεις την απαιτούμενη από τον νόμο προϋπηρεσία και να μην έχεις ξεπεράσει το 30 έτος της ηλικίας, άσχετα από την έκθεση του επιθεωρητού που εγώ τότε, με άριστα το 25 και με το 17 στάσιμος, είχα μετά τέσσερα χρόνια υπηρεσίας βαθμολογία 18! Ορθό που ίσχυε αυτό το μέτρο, γιατί εμένα και ίσως και κάποιους άλλους μας έσωσε. Γιατί μόνο 18 είναι μεγάλο ζήτημα. Αλλά δεν είναι το θέμα μας εδώ. Πάντως, για να μην παρανοηθώ, πρέπει να σας πω πως δεν είχε σχέση με πολιτικά φρονήματα. Παρά το αδιάβλητο των εισαγωγικών εξετάσεων, τα παράπονα και η γκρίνια δεν έλειπαν από αυτούς που αποτύγχαναν, γιατί αναιτίως το απέδιδαν στην έλλειψη "μέσου", αν και φυσικό ήταν, αφού κάθε φορά στις εξετάσεις Αθήνα και Θεσσαλονίκη έπαιρναν μέρος πάνω από 1.000, πολλοί να αποτύχουν. Αλλά στην Ελλάδα εύκολα κατασκευάζονται μύθοι. Πρέπει να πω ότι σχετικά με τη μετεκπαίδευση μεταξύ των δασκάλων υπήρχε μεγάλος ανταγωνισμός, θεμιτός και μη, γιατί οι μετεκπαιδευθέντες θεωρούσαν τον εαυτό τους την αριστοκρατία της εκπαίδευσης και γιατί ετύγχανον εξαιρετικών προνομίων. Είχαμε στη μετεκπαίδευση συναδέλφους από όλους τους πολιτικούς χώρους. Ήταν η εποχή της Ένωσης Κέντρου και όλοι μας ζούσαμε την ψευδαίσθηση ότι ως διά μαγείας θα λύνονταν όλα τα προβλήματα. Αλλά ας μην πολιτικολογούμε».

«Οι προσδοκίες μας από τη μετεκπαίδευση για τη μετέπειτα σταδιοδρομία ήταν μεγάλες. Οι περισσότεροι φιλοδοξούσαν να γίνουν επιθεωρητές —εγώ όχι— και πολλοί το κατάφερναν. Αυτό που ξάφνιζε δυσάρεστα ήταν ο εγωισμός, η αυταρχικότητα και η απερίγραπτη έπαρση από τη στιγμή που κάποιοι γίνονταν επιθεωρητές, πολλοί με πολιτικό μέσον ή προωθούμενοι από παρεκκλησιαστικές οργανώσεις. Ίδιον χαρακτηριστικό των ημιμαθών ανθρώπων. Αυτοί δεν πήραν κάτι σοβαρό από τη φοίτησή τους στη μετεκπαίδευση. Είχαν θέσει απ' την αρχή άλλους σκοπούς και τους πετύχαιναν, ενώ πολλοί άξιοι παραγκωνίζονταν. Γι' αυτό ξαναλέω, το τι έπαιρνες από τις σπουδές σου δεν εξαρτιόταν μόνο από το πρόγραμμα σπουδών και από τους διδάσκοντες, αλλά από την υποδομή εκάστου, τη σοβαρότητα στη μελέτη, τον σκοπό που έθετες στη ζωή σου, από το πώς έβλεπες τον κόσμο, από την εντιμότητά σου και κυρίως από γνώθι σαυ-

> τόν. Για να είμαι όμως δίκαιος, οφείλω να πω ότι υπήρξαν και αρκετές φωτεινές εξαιρέσεις επιθεωρητών. Ήταν αυτοί που δούλευαν σοβαρά, είχαν αξιοπρέπεια και δεν τους είχαν διαβρώσει η πολιτική εξουσία και οι ηλίθιες ιδεολογίες. Μήπως και σήμερα δεν γίνεται το ίδιο; Από προσωπική εμπειρία, κι όχι μόνο, μπορώ να διαβεβαιώσω ότι οι χειρότεροι επιθεωρητές, εξαιτίας του φατριασμού και της υποκρισίας τους, ήταν οι ανήκοντες στη "Ζωή". Πάντως, στα χρόνια που εγώ φοίτησα δεν διαπίστωσα προσπάθεια, τουλάχιστον φανερή, των Ζωικών να επηρεάσουν το φρόνημα των συναδέλφων μου, όπως γινόταν επί εποχής Καλλιάφα, ούτε αντιλήφθηκα ποτέ οι διδάσκοντες να προπαγανδίζουν».

Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) ζητούσε να αποσυνδεθεί το ζήτημα της συνέχισης ή όχι της μετεκπαίδευσης από τα πολιτικά φρονήματα των δασκάλων που φοιτούσαν σ' αυτήν. Θεωρούσε αστήρικτες τις απόψεις ότι οι μετεκπαιδευθέντες δάσκαλοι «παρεξέκλιναν» του προορισμού τους και επισήμανε ότι οι περισσότεροι γαλουχούσαν τις νέες γενιές στα «υγιή» πολιτικά φρονήματα, ενώ το ποσοστό «των παραστρατημένων» ήταν μικρό.[20] Το θέμα των κοινωνικών φρονημάτων των μετεκπαιδευομένων ήταν ωστόσο μείζον, όπως φαίνεται από συνεδριάσεις της Φιλοσοφικής.[21] Θα υποστηριχθεί ότι μερίδα των δημοδιδασκάλων ασπάζεται αριστερές θέσεις αποτελώντας «κίνδυνο για το υγιές φρόνημα των φοιτητών» και θα ασκηθεί έντονη πίεση στην έδρα της παιδαγωγικής να επιβλέψει το «ποιόν» όσων μετεκπαιδεύονται.

---

20. «Η δικαιολογία, ότι οι μετεκπαιδευθέντες παρεξέκλιναν του προορισμού των δεν ευσταθεί. Υπάρχει και εις την τάξην αυτήν το ποσοστόν των παραστρατημένων ως υπάρχει και εις όλας τας άλλας τάξεις της κοινωνίας. Η αντιδιδασκαλική πολιτική των εκάστοτε Κυβερνήσεων ήτο επόμενον να φέρη ανάλογα με τα παρουσιασθέντα αποτελέσματα εις ένα μέρος των διδασκάλων αυτών. Η πλειονότης όμως των μετεκπαιδευθέντων, γαλουχούσα τας νέας γενεάς με τα νάματα της υγιούς κοινωνίας, προσφέρει μεγίστας προς την πατρίδαν υπηρεσίας», *Διδασκαλικόν Βήμα*, Περίοδος Γ′, α.φ. 54, Αθήναι 10.10.1947, 1.

21. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24ος, συνεδρία 22 Δ/μβρίου 1952, σσ. 282-283, συνεδρία 23 Φεβρουαρίου 1953, σσ. 312, 355-357.

Ο καθηγητής της έδρας της παιδαγωγικής την περίοδο αυτή (εκλέγεται το 1947 και παραμένει ως το 1957) Σπυρίδων Καλλιάφας τονίζει επανειλημμένα πως τα φρονήματα των μετεκπαιδευομένων κρίνονταν πριν από την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο και πως ο ίδιος δεν έχει δικαίωμα να κρίνει το παρελθόν τους, αλλά να τους επιβλέψει μόνο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στη μετεκπαίδευση.[22] Ο Καλλιάφας αποτέλεσε έναν βασικό εκφραστή των αντικομμουνιστικών θέσεων, καθώς μάλιστα συνδεόταν με την παραθρησκευτική οργάνωση της «Ζωής»,[23] η οποία τη δεκαετία του 1950 προωθούσε τις αρχές του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και είχε ως βασική επιδίωξη να καταστήσει τη χριστιανική πίστη θεμέλιο της πολιτειακής ύπαρξης[24] και τη χριστιανοσύνη ηγετική δύναμη στην κοινωνικοπολιτική εξέλιξη της Ελλάδας.

Τρόποι ένταξης και λειτουργία της μετεκπαίδευσης

Οι προϋποθέσεις εισαγωγής στη μετεκπαίδευση και τα εξεταζόμενα μαθήματα ορίστηκαν με τον ιδρυτικό νόμο της και ελάχιστα άλλαξαν στα 35 χρόνια της λειτουργίας της. Τα μαθήματα που διδάσκονταν στη μετεκπαίδευση καθορίζονταν, όπως ήταν φυσικό, από τις παιδαγωγικές θέσεις που υιοθετούσε ο εκάστοτε καθηγητής της έδρας.

Ο πρώτος καθηγητής της στον 20ό αιώνα, ο Ν. Εξαρχόπουλος, προσπάθησε να θεμελιώσει, στη διάρκεια του μεσοπο-

---

22. ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24ος, Συνεδρία Φιλοσοφικής Σχολής 22 Δ/βρίου 1952, σσ. 282-283.

23. Έναν μήνα μετά τον θάνατό του στο περιοδικό *Ακτίνες* θα δημοσιευτεί νεκρολογία για τον Σπ. Καλλιάφα, η οποία καταλήγοντας αναφέρει: «[...] Αι δύο γενεαί των εκπαιδευτικών της Ελλάδος τους οποίους εβοήθησε τα μέγιστα δι' ένα ορθόν προσανατολισμό [...] αι δε «Ακτίνες» και οι αναγνώσται των θα διατηρούν ζωηράν την ανάμνησιν του δεσμού που ανεπτύχθη με τον εκλιπόντα διά μέσου της μακράς και στενής συναντήσεως και συνεργασίας εις τον κοινόν πνευματικόν αγώνα». *Ακτίνες*, Μάρτιος 1964, έτος 27ο, αρ. τχ. 249, 123.

24. (Maczewski, 2002:59).

λέμου, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών μια επιστημονική παιδαγωγική η οποία θα χρησιμοποιούσε τις μεθόδους έρευνας των θετικών επιστημών για να διερευνήσει το πεδίο της παράγοντας συμπεράσματα γενικού κύρους. Κύρια μέθοδος επιστημονικής έρευνας ήταν το πείραμα, ενώ στο κέντρο των ερευνητικών προσπαθειών της νέας παιδαγωγικής είχε τεθεί το παιδί. Η πειραματική μελέτη της «φύσης» του παιδιού, τόσο της σωματικής όσο και της ψυχικής, καθώς και των συνθηκών υπό τις οποίες το παιδί εργάζεται θα οδηγούσαν στην επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων, με κύριο άξονα την παιδολογική έρευνα.[25] Για να πετύχει τον σκοπό του το 1923 ίδρυσε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών το Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής, ενώ λίγους μήνες πριν είχε εισαγάγει τον θεσμό της μετεκπαίδευσης. Οι μετεκπαιδευόμενοι ασκούνταν στο εργαστήριο της πειραματικής παιδαγωγικής σε παιδολογικές παρατηρήσεις και ασκήσεις και στις μεθόδους της πειραματικής παιδαγωγικής εν γένει. Επίσης, εξασκούνταν στο πειραματικό σχολείο στις νέες διδακτικές μεθόδους. Κατά τη διάρκεια των δύο χρόνων της φοίτησής τους στο πανεπιστήμιο ήταν υποχρεωμένοι να παρακολουθήσουν 24 μαθήματα (σύμφωνα με το Β.Δ. της 10ης Δεκεμβρίου του 1936), αριθμός ο οποίος κατά γενική παραδοχή ήταν μεγάλος, κρίθηκε όμως απαραίτητος λόγω των περιορισμένων γενικών γνώσεων που θεωρήθηκε ότι αποκόμιζαν από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και την ελλιπή κατάρτιση στις ακαδημίες. Από αυτά παρακολουθούσαν σε συνδιδασκαλία με τους φοιτητές του πανεπιστημίου τα παρακάτω έξι μαθήματα: 1) Σωματολογίαν του παιδός, 2) Ψυχολογίαν του παιδός, 3) Ψυχολογίαν των παρά τοις παισίν ατομικών διαφορών, 4) Ψυχολογίαν Γενικήν, 5) Γενικήν Παιδαγωγικήν και 6) Γενικήν Διδακτικήν.

Τα μαθήματα αυτά, με εξαίρεση τη Γενική Ψυχολογία, διδάσκονταν εξ ολοκλήρου από τον ίδιο τον Εξαρχόπουλο. Η δι-

25. «...το μέγιστον των κατορθωμάτων της νέας Παιδαγωγικής είναι, ότι θεωρεί την του παιδός έρευναν και γνώσιν ως αφετηρίαν πάσης ενέργειας αυτής και επιζητεί την λύσιν των προβλήματών της εν συνδυασμώ προς την φύσιν του παιδός» (Εξαρχόπουλος, 1923:θ').

δασκαλία των υπόλοιπων μαθημάτων ανατίθετο —με εντολή του υπουργού Παιδείας— σε καθηγητές του Πανεπιστημίου Αθηνών ή άλλων ανώτερων σχολών, σε εκπαιδευτικούς συμβούλους, σε επιμελητές των εργαστηρίων ή και σε άλλα άτομα με ειδικές γνώσεις.

Στην μεταπολεμική εποχή —συγκεκριμένα το 1947— εκλέγεται ο Σπυρίδων Καλλιάφας καθηγητής της β΄ έδρας της παιδαγωγικής, ενώ την α΄ έδρα διατήρησε για δύο ακόμη χρόνια, έως τη συνταξιοδότησή του, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος. Μετά την αποχώρηση του τελευταίου —το 1949— θα παραμείνει ξανά μόνο μία έδρα παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, και ο Καλλιάφας θα αναλάβει τη διεύθυνση όλων των θεσμών που την πλαισίωναν, συμπεριλαμβανομένης και της μετεκπαίδευσης των δημοδιδασκάλων.[26]

Την εποχή αυτή το ρεύμα για την ανάπτυξη των πειραματικών μεθόδων στην παιδαγωγική έχει υποχωρήσει σε όλη την Ευρώπη. Στο Πανεπιστήμιο Αθηνών τα παιδολογικά πειράματα, αν και δεν θα εγκαταλειφθούν ολότελα, θα περιοριστούν και η επιστημολογική κατεύθυνση της έδρας θα μεταβληθεί επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές απόψεις του νέου κατόχου της. Ο Καλλιάφας προσπάθησε να αντιμετωπίσει την παιδαγωγική ως εφαρμοσμένη ψυχολογία. Υποστήριζε ότι η επίλυση των παιδαγωγικών προβλημάτων προϋπέθετε την ανάλυση των παραγόντων που τα προκαλούσαν, τους οποίους ο ίδιος θεωρούσε αποκλειστικά ατομικούς, συνδεόμενους με συμπλέγματα και ψυχολογικά προβλήματα. Άλλωστε η αγωγή ήταν κατ' αυτόν μια «ιδιάζουσα ψυχική ενέργεια».[27] Ο Καλλιάφας προτιμούσε στις έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο ΠΣΠΑ να εστιάζει στην ανάλυση σε βάθος ενός μεμονωμένου ατόμου, έναντι της μελέτης ομάδων, η οποία απαιτεί τη χρήση και στατιστικών μεθόδων. Οι παραπάνω θέσεις αντικατοπτρίζονται στις αλλαγές που επιχειρήθηκαν στο πρόγραμμα των μετεκπαιδευομένων με

26. (Τενεζάκη, 1954:168).

27. «Επιστημονικαί έρευναι (1949-1956)», Εργαστήριον Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, εν Αθήναις 1957, 9.

το Β.Δ. της 24ης Ιουλίου 1950.[28, 29] Παραμένουν τα ίδια — με εξαίρεση το μάθημα της «Σχολικής Παιδομετρίας και Παιδαγωγικής Στατιστικής» που καταργείται, γεγονός που σηματοδοτεί και τη σταδιακή απομάκρυνση της έδρας επί Καλλιάφα από τις πειραματικές μεθόδους του προκατόχου του. Έξι χρόνια αργότερα[30] προστίθεται το μάθημα «Εισαγωγή μετ' εφαρμογών εις μεθόδους ερεύνης της Ψυχικής και της Σωματικής αναπτύξεως του Παιδός» και τα μαθήματα της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής», της «Αγωγής του Πολίτου» και της «Ιστορίας της Παιδαγωγικής», ενώ τα μαθήματα της «Σωματολογίας του παιδός» και της «Γενικής και Σχολικής Υγιεινής» συνενώνονται υπό τον τίτλο «Σωματολογίαν και Υγιεινήν του Παιδός», γεγονός που ίσως να υποκρύπτει μια λιγότερο διεξοδική μελέτη τους στο πανεπιστήμιο επί Καλλιάφα.

Οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι συμμετείχαν, όπως και προπολεμικά, στις έρευνες που πραγματοποιούνταν στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου, το οποίο στεγάζονταν στο Πειραματικό Σχολείο, αλλά μετεμφυλιακά, υπό την καθοδήγησή του Καλλιάφα, ο τρόπος εργασίας στο εργαστήριο άλλαξε τόσο ως προς τον προσανατολισμό όσο και ως προς τη μεθοδολογία των ερευνών. Έτσι, από το 1949 οι μετεκπαιδευόμενοι συμμετείχαν στις σωματικές μετρήσεις που εξακολουθούσαν να πραγματοποιούνται στους μαθητές όλων των τάξεων του Π.Σ.Π.Α. και από το 1951 στην «ψυχογράφηση» των μαθητών κάνοντας χρήση ψυχοδιαγνωστικών μεθόδων. Όλοι οι μετεκπαιδευόμενοι ασκούνταν υποχρεωτικά στη συστημα-

---

28. ΦΕΚ 203, τχ. Α΄ 9.9.1950.

29. «Το πρόγραμμα των μαθημάτων συνταχθέν το πρώτον προ της τριακονταετίας ότε ετέθη ο θεσμός της μετεκπαίδευσεως, υπό του κ. Εξαρχοπούλου μετεβλήθη εν μικρώ μέρος βραδύτερον υπό τούτου και υπ' εμού. Το αυτό ισχύει και περί των τρόπων των [λέξη δυσανάγνωστη] εξετάσεων». ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24ος, 355.

30. Β.Δ. της 19ης Δεκεμβρίου 1955 «Περί καθορισμού διδασκομένων μαθημάτων εις την μετεκπαίδευσιν των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω», ΦΕΚ 203, τχ. Α΄, 9.9.1950.

τική ψυχολογική παρατήρηση με τη χρήση της ψυχογραφικής μεθόδου. Κάθε μετεκπαιδευόμενος αναλάμβανε τη συστηματική παρακολούθηση ενός μαθητή ή μιας μαθήτριας του δημοτικού, στην ώρα των μαθημάτων, των διαλειμμάτων, των εκδρομών και κάθε εκδήλωσης του σχολείου, και κατέγραφε τις παρατηρήσεις του, εν είδει ημερολογίου, κατά τη διάρκεια όλου του έτους, ενώ συνεργάζονταν και με τους γονείς και τους δασκάλους του παιδιού για την άντληση πληροφοριών για τη συμπεριφορά του. Στο τέλος του έτους ο μετεκπαιδευόμενος συνέτασσε το ψυχογράφημα του παιδιού.

Η εισαγωγή του μαθήματος της θεραπευτικής παιδαγωγικής στη μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων επιβεβαιώνει τη βαρύτητα που είχε στον τρόπο σκέψης του η ψυχολογία, και ιδιαίτερα η ψυχολογία του βάθους, ως βασική επιστήμη από την οποία ήταν εξαρτημένη η επιστήμη της παιδαγωγικής. Με το μάθημα της «Θεραπευτικής Παιδαγωγικής» ο Καλλιάφας, ο οποίος θεωρούνταν ένας εκ των εισηγητών της αναλυτικής θεωρίας του Jung στον ελλαδικό χώρο, διεκδικούσε το δικαίωμα να ασχοληθούν με το θεραπευτικό κομμάτι της ψυχανάλυσης και άτομα χωρίς ιατρικές γνώσεις και προέτρεπε τους μετεκπαιδευόμενους να ασχοληθούν θεραπευτικά με τις ελαφρές περιπτώσεις διαταραχών στα παιδιά της τάξης τους, επισήμαινε όμως ότι δεν έχουν τις γνώσεις να αντιμετωπίσουν βαρύτερα περιστατικά που χρήζουν ειδικού ψυχιάτρου.[31]

Ο Καλλιάφας στέκει διστακτικός απέναντι σε μαθήματα που εμπεριέχονται στη μετεκπαίδευση, όπως η γυμναστική, και σε καλλιτεχνικές εκδηλώσεις όπως είναι το σχολικό θέατρο,[32] συμπλέοντας με απόψεις που εκφράστηκαν από τους κύκλους

---

31. «...εις μεν τους εκ της Παιδαγωγικής ή εξ άλλης πνευματικής επιστήμης προερχομένους θεράποντας της ψυχολογίας του βάθους να αποφεύγουν να επιλαμβάνωνται της θεραπείας ανωμαλιών βαρυτέρων, εις ήν αναγκαίαι είναι ειδικαί ιατρικαί γνώσεις, ων ούτοι στερούνται. Είναι αρκετόν εις τοιαύτας περιπτώσεις να υποδεικνύουν την ανάγκην της επεμβάσεως ειδικού ψυχιάτρου» (Καλλιάφας, χ.χ.: 14-15).

32. (Καλλιάφας, 1965:64 -66).

της «Ζωής» για απόπειρα εκμαυλισμού της νεολαίας μέσω αθλητικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων.[33]

Η μετεκπαίδευση στη δεκαετία της ανάπτυξης

Η δεκαετία του 1960 αποτελεί για την επιστήμης της παιδαγωγικής περίοδο ανάπτυξης. Στη δυτική Ευρώπη ο προβληματισμός γύρω από τα ζητήματα της εκπαίδευσης θα οδηγήσει στο ξεκίνημα μιας διαδικασίας συγκρότησης *«των επιστημών της εκπαίδευσης»* ως επιστημονικού κλάδου, μέσα από μια ευρεία θεώρηση του γνωστικού αντικειμένου τους και μια διεύρυνση της έννοιας της παιδαγωγικής πέρα από τα προβλήματα της διδακτικής ή της εκπαιδευτικής πρακτικής.[34]

Την ίδια περίοδο η Ελλάδα εισήλθε σε μια περίοδο οικονομικής σταθερότητας και η αστικοποίηση της χώρας επιταχύνθηκε. Στην έδρα της παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών εκλέχθηκε το ακαδημαϊκό έτος 1958-59 ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης, ο οποίος δέκα χρόνια, έως και το 1967-68. Ο Κ. Σπετσιέρης, περισσότερο φιλόσοφος παρά παιδαγωγός, υπήρξε εισηγητής μιας κανονιστικής φιλοσοφικής παιδαγωγικής. Ξεκινώντας από τη θέση της ανθρωπολογικής φιλοσοφίας ότι ο άνθρωπος πρέπει να ιδωθεί ως άτομο και ως μέλος της κοινωνίας υπό το πρίσμα της γνώσης που παρέχουν οι επιστήμες οι οποίες ασχολούνται με αυτόν, οδηγείται σε μια παιδαγωγική που αξιοποιεί αυτή τη συνολική γνώση για να καταλήξει απευθείας σε γενικές αρχές οι οποίες καθορίζουν τι πρέπει να γίνει στην πράξη, δηλαδή πώς πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί ο άνθρωπος, δεδομένου ότι είναι «δεκτικόν και μορφώσιμον ον». Το πώς όμως λειτουργεί η πράξη δεν τον απασχολεί. Η παιδαγωγική του δεν έχει εμπειρικό αντικείμενο, δεν διαθέτει επιστημονικά εργαλεία για να διερευνήσει το αντικείμενό της, και συνιστά περισσότερο φιλοσοφικό στοχασμό πάνω στο φαινόμενο της αγωγής

33. (Καλλιάφας, 1965:81-87).
34. (Plaisance, 2005:12).

παρά επιστημονική μελέτη του. Ενώ στην Ευρώπη, με μεγάλες διαφοροποιήσεις από χώρα σε χώρα βεβαίως, την περίοδο αυτή η έρευνα αυτονομείται από τις ανάγκες της διδακτικής και οδηγεί στη φιλοσοφική κριτική των εκπαιδευτικών πρακτικών και της λογικής που διέπει το εκπαιδευτικό σύστημα, στο Πανεπιστήμιο Αθηνών η έρευνα αντιμετωπίζεται με καχυποψία και προκρίνεται η επιστροφή στην ηθική φιλοσοφία για να προσεγγιστούν οι στόχοι και να καθοριστούν τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης. Η συγκεκριμένη στάση απομόνωνε ουσιαστικά την έδρα από τους προβληματισμούς που αναπτύσσονταν στη Δύση, την καθιστούσε επιφυλακτική ως προς την εισαγωγή παιδαγωγικών καινοτομιών και οδηγούσε σε συντηρητική αναδίπλωση τους θεσμούς που την πλαισίωναν.

Όσον αφορά τη μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων μικρές μόνο μεταβολές θα συντελεστούν στο πρόγραμμά της σε σχέση με την προηγούμενη περίοδο. Τα μαθήματα παραμένουν τα ίδια με την προσθήκη της λαογραφίας. Οι κατευθύνσεις παρέμεναν τρεις, όπως και επί Καλλιάφα.[35] Το πρόγραμμα των εκπαιδευτικών επισκέψεων των μετεκπαιδευομένων σε πολιτιστικές και παραγωγικές μονάδες συνεχίστηκε. Μια μικρή αλλαγή πραγματοποιήθηκε στο μάθημα που τιτλοφορούνταν «Παιδαγωγικαί διατριβαί», όπου οι μετεκπαιδευόμενοι όφειλαν να συντάξουν, εκτός από ένα ψυχογράφημα, όπως συνέβαινε και επί του προκατόχου του στην έδρα, και ένα κοινωνιογράφημα, παρουσιάζοντας μια τοπική κοινωνία όσο πιο συνθετικά γινόταν. Η πιο σημαντική ωστόσο αλλαγή είναι η πλήρης εγκατάλειψη των σωματικών μετρήσεων των μαθητών του Π.Σ.Π.Α., ένα πρόγραμμα που εφαρμόστηκε στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για πάνω από 30 χρόνια.

Ο Σπετσιέρης ήταν αρνητικός στη χρήση των πειραματικών μεθόδων από τις «πνευματικές επιστήμες» στις οποίες ενέτασσε και την παιδαγωγική. Στη συνομιλία που είχαμε με με-

35. Με το Β.Δ. του '56 καταργήθηκε ο τέταρτος κύκλος σπουδών για τους μετεκπαιδευόμενους, που περιλάμβανε χειροτεχνία, ιχνογραφία, μουσική και γυμναστική.

τεκπαιδευόμενο η πραγματικότητα αυτή σκιαγραφείται καθαρά. Ο μετεκπαιδευόμενος, αφού περιγράφει την πλήρη σχεδόν απουσία εμπειρικών μεθόδων έρευνας στο πανεπιστήμιο, επισημαίνει την ανάγκη ενός μαθήματος μεθοδολογίας της έρευνας.

> «Η αποτελεσματικότητα της μετεκπαίδευσης, όπως είπα παραπάνω, δεν εξαρτιόταν από τους καθηγητές και από το πρόγραμμα σπουδών μόνο, αλλά από το ίδιο το άτομο. Έπαιρνες μια καλύτερη μόρφωση στα παιδαγωγικά, αλλά, κατά την κρίση μου, περισσότερο από τα άλλα επιστημονικά μαθήματα. Τα μαθήματα της μετεκπαίδευσης, πάντα κατά τη γνώμη μου, δεν ήταν πολλά, δεδομένου ότι τότε δεν ίσχυαν τα εξάμηνα, αλλά το διδακτικό έτος. Ορισμένα από αυτά, όπως τα τεχνικά, η γυμναστική και η μουσική, ήταν περιττά, τουλάχιστον όπως διδάσκονταν. Αυτό που έλειπε ήταν δύο μαθήματα, ένα μάθημα φιλοσοφίας και ένα μάθημα μεθοδολογία της έρευνας. Παιδαγωγική έρευνα, πειράματα στο Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής δεν γίνονταν, όπως σωματομετρικές έρευνες ή έρευνες δείκτη νοημοσύνης ή μέτρησης αναγνωστικής ικανότητας κτλ. Ήμασταν όμως υποχρεωμένοι στον κλάδο που επονομαζόταν «Παιδαγωγικαί διατριβαί» να παρουσιάσουμε ένα ψυχογράφημα και ένα κοινωνιογράφημα. Ήταν εργασίες που δεν βαθμολογούνταν, αλλά είχαν μεγάλο ενδιαφέρον για μένα. Ειδικά το ψυχογράφημα. Παρακολουθούσαμε τη συμπεριφορά ενός μαθητή στο σχολείο, είχαμε συνεργασία με τον δάσκαλο της τάξης για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις του και πηγαίναμε και στο σπίτι του για συνέντευξη με τους γονείς του, συνήθως τη μητέρα. Ήταν επιφανείς οικογένειες των Αθηνών και γνώριζες ένα άλλο κοινωνικό περιβάλλον. Το κοινωνιογράφημα αφορούσε την κοινωνία μιας κωμόπολης ή ενός χωριού (τοπογραφία, κλίμα, πλουτοπαραγωγικές πηγές, ασχολίες των κατοίκων, κοινωνική διαστρωμάτωση, ιστορία, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, λατρευτικές εκδηλώ-

---

36. 1ος κύκλος: Στοιχεία Φυσικής Πειραματικής, Στοιχεία Ανοργάνου Χημείας, Γεωγραφίας και Μετεωρολογίας. 2ος κύκλος: Στοιχεία Γεωλογίας και Ορυκτολογίας, Ζωολογία, Βοτανική, Εγκυκλοπαίδεια της Γεωπονίας. 3ος κύκλος: Ιστορία του Ελληνικού Πολιτισμού, Ελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία και Αρχαία Ελληνικά.

σεις κτλ.). Οι εργασίες αυτές γίνονταν επί τη βάσει σχεδίου που έδινε ο αρμόδιος καθηγητής. Κάποιοι συνάδελφοι από προσωπικό ενδιαφέρον ασκούνταν περισσότερο από τους άλλους στον τρόπο συλλογής λαογραφικού υλικού στο μάθημα της λαογραφίας του καθηγητή Γ. Μέγα.

»Στο μάθημα της ειδικής διδακτικής εκπονούσαμε εργασίες κατά ομάδες, τις παρουσιάζαμε στην αίθουσα και ακολουθούσε συζήτηση. Από τη διαδικασία αυτή εγώ προσωπικά ελάχιστα αποκόμισα. Υπήρχε μια σειρά παιδαγωγικών πραγματειών που ονομάζονταν "σειρά μετεκπαίδευσης". Μπορεί να βρει κανείς σήμερα κάποια αντίτυπα στα παλαιοβιβλιοπωλεία.

»Ιδιαίτερα μας άρεσαν οι επισκέψεις μας σε πολιτιστικές και παραγωγικές μονάδες στην Αττική, όπως π.χ. στη Μονή Δαφνίου, στη Χαλυβουργική,σε διάφορα εργοστάσια, ιδρύματα κτλ. Μεγάλη υπόθεση ήταν και οι παρακολουθήσεις διαλέξεων, όπως λ.χ. του Παπανούτσου και άλλες».

Τη μαρτυρία του σε ό,τι αφορά την απουσία ερευνητικών μεθόδων από την έδρα συμπληρώνει ένας φοιτητής της Φιλοσοφικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την ίδια περίοδο.

«Δεν κάναμε κανένα πείραμα. Τα όργανα ήταν κλεισμένα μέσα σε γυάλινες προθήκες. Κάποτε που δοκίμασα να τις ανοίξω ο βοηθός μού είπε: Άφησέ τα, μην τα ακουμπάς και τα σπάσεις».

Έχει ενδιαφέρον το σημείο της συνέντευξης όπου θίγεται και αναλύεται η διάσταση την οποία οι μετεκπαιδευόμενοι δάσκαλοι διαπίστωναν ανάμεσα στην εμπειρία τους από τη σχολική εκπαίδευση και στην παιδαγωγική θεωρία. Η διάσταση αυτή αναδεικνύει ένα από τα πλέον σημαντικά προβλήματα της παιδαγωγικής, η οποία, για να νομιμοποιηθεί ως επιστήμη, οφείλει να αποσπαστεί, σε έναν βαθμό, από τον κόσμο της πράξης και τα αιτήματά του, χωρίς όμως να έχει το δικαίωμα και να αγνοήσει πλήρως τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του, αφού την ύπαρξή της ως επιστήμη τη χρωστάει στην ύπαρξη της εκπαιδευτικής πράξης και στην κοινωνική απαίτηση για τη βελτίωσή της. Η αντίφαση αυτή απασχόλησε την παιδαγωγική από την πρώτη στιγμή της ανάδυσής της ως επιστήμης και ανα-

δεικνύει την πολυπλοκότητα των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι επιστήμονες που ασχολούνται με αυτήν.

> «Συχνά οι καθηγητές ήταν πολύ θεωρητικοί και αποστασιοποιημένοι από τις δυσκολίες της εκπαιδευτικής πράξης που εμείς βιώναμε ως δάσκαλοι. Θυμάμαι ότι σε ένα μάθημα που ο Ν. Μελανίτης μάς μετέφερε από άλλο κοινωνικό περιβάλλον αφελείς απόψεις Αμερικανών παιδαγωγών ένας συνάδελφος από τα Τζουμέρκα εν εξάψει του είπε: "Έεις δει, κυρ-καθηγητά, πιδί δεμένου στου σχνι σαν σκλι;" γιατί σε αυτά τα μέρη έδεναν τα παιδιά οι γονείς όταν έφευγαν για τις δουλειές και δεν μπορούσαν να τα επιβλέψουν, για να μη χαθούν».

Από τις συνεντεύξεις αντλήσαμε πληροφορίες για την καθημερινότητα των μετεκπαιδευόμενων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το ωράριο και το πρόγραμμα των μαθημάτων, οι οποίες επιβεβαίωσαν και συμπλήρωσαν την εικόνα που είχαμε σχηματίσει από τη μελέτη των επίσημων πηγών.

> «Συνδιδασκαλία με τους φοιτητές είχαμε στα μαθήματα του Θεοδωρακόπουλου, του διευθυντή των σπουδών Σπετσιέρη, του Δασκαλάκη και ίσως και σε κάποια άλλα που δεν θυμάμαι. Τα άλλα καλώς είχαν προσαρμοστεί στις δικές μας ανάγκες και γίνονταν χωριστά, ακόμη και εκείνα που ήταν πολύ σημαντικά για μένα, όπως η νεοελληνική γλώσσα και λογοτεχνία, η γεωγραφία, η γεωλογία και ορυκτολογία, η φυσική, η χημεία, η φυσική ιστορία. Στη φυσική και τη χημεία η διδασκαλία ήταν εργαστηριακή. Οι διδάσκοντες στα δύο έτη ήταν 20, από τους οποίους 9 καθηγητές πανεπιστημίου, 3 υφηγητές, 1 επίτιμος εκπαιδευτικός σύμβουλος, 1 πρώην γενικός διευθυντής παιδαγωγικής ακαδημίας και οι υπόλοιποι, από τους οποίους 2 βοηθοί του διευθυντή σπουδών, διδάσκοντες στο Πειραματικό Σχολείο και 1 από το Ωδείο Αθηνών. Η συμπεριφορά τους ήταν άψογη απέναντί μας. Μας αντιμετώπιζαν ως ώριμους και ένιωθες πως το θεωρούσαν πολύ σημαντικό που δίδασκαν σ' εμάς. Τα μαθήματα γίνονταν στο κεντρικό κτίριο του πανεπιστημίου, εκεί όπου σήμερα είναι η Νομική, στο Χημείο του κράτους, στο Πειραματικό Σχολείο και σε δυο αίθουσες που είχαν νοικιαστεί στην οδό Τσακάλωφ, όπου και η γραμματεία.

»Εκτός από τις παραδόσεις παρακολουθούσαμε και διδασκαλίες στις τάξεις του Πειραματικού. Η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική για όλα τα μαθήματα και το ωράριο συνεχές και διακεκομμένο. Περιλάμβανε παρακολουθήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της ημέρας, 9-11 π.μ., 3-5 μ.μ., και 6-9 μ.μ., γεγονός που σε ανάγκαζε να παραμένεις στον χώρο του πανεπιστημίου από το πρωί ως το βράδυ. Είχες το δικαίωμα να παρακολουθήσεις στο πανεπιστήμιο τις παραδόσεις όποιου καθηγητή ήθελες, εκτός προγράμματος σπουδών. Αυτό εμένα με βοήθησε γιατί μπόρεσα να παρακολουθήσω παραδόσεις και άλλων επιστημονικών κλάδων και όχι μόνο παιδαγωγικά. Είχαμε 24 μαθήματα και η παρακολούθηση ήταν υποχρεωτική σε όλα, αλλά εξεταζόμασταν σε εννέα στο τέλος του δεύτερου έτους, αφού πρώτα επιλέγαμε κατεύθυνση. Υπήρχαν τρεις κατευθύνσεις και κάποια υποχρεωτικά μαθήματα εκτός κατεύθυνσης. Τις κατευθύνσεις και τα λοιπά μαθήματα δεν τα θυμούμαι. Αυτά μπορεί να τα βρει κανείς στον τότε ισχύοντα νόμο ή διάταγμα».

Η αξία του θεσμού της μετεκπαίδευσης για την αναβάθμιση του διδασκαλικού κλάδου, για τη στελέχωση των ανώτερων αξιωμάτων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και για την υλοποίηση μιας εκσυγχρονιστικής πολιτικής αναβάθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να εξυπηρετηθεί η ανάγκη του αστικού εκσυγχρονισμού της χώρας μπορεί να μελετηθεί και να αναλυθεί μέσα από τα επίσημα πολιτειακά έγγραφα καθώς και από την αρθρογραφία τόσο των κρατικών όσο και των εκπαιδευτικών λειτουργών την ίδια περίοδο. Από τις συνεντεύξεις όμως μπορεί κανείς να κατανοήσει την αξία της για τα ίδια τα άτομα που συμμετείχαν σε αυτήν, τη βαρύτητά της στην πρόοδο και στην εξέλιξη της ζωής τους, εστιάζοντας στα πρόσωπα των μετεκπαιδευόμενων, συμπληρώνοντας τις γνώσεις μας για αυτήν και συμβάλλοντας στην αποτίμηση ενός από τους μακροβιότερους θεσμούς στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης.

«Για τον δάσκαλο της εποχής, μιας εποχής όπου η πλειονότητα του ελληνικού λαού ζούσε ακόμη στα χωριά, η εισαγωγή στη μετεκπαίδευση ήταν σημαντική για δύο κυρίως λόγους: για την επαγγελματική εξέλιξη, την επιθυμητή μετάθεση και για την

απόκτηση κύρους. Μην ξεχνάμε ότι για πολλούς λόγους ο δημοδιδάσκαλος από την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους ένιωθε μειονεκτικά. Το να βρεθείς από μια κλειστή, φτωχή και καθυστερημένη κοινωνία, περισσότερο όμως έντιμη και ανθρώπινη απ' ό,τι σήμερα, σε μια άλλη, της τότε Αθήνας, ήταν για το άτομο, αν είχες συναίσθηση και το μυαλό να αξιοποιήσεις την ευκαιρία, μεγάλο πράγμα. Μπορούσες να εκπολιτιστείς λίγο, να δεις πράγματα, να πας θέατρο, κινηματογράφο, να ακούσεις διαλέξεις και πολλά άλλα. Και αρκετοί από μας την ευκαιρία αυτή την αξιοποίησαν».

«Η ζωή μας στη μεγαλούπολη ήταν λιτή και μετρημένη, γιατί ο μισθός, παρά το επίδομα 500 δραχμών που μας έδωσε η κυβέρνηση του Κέντρου μόλις ήρθε στην εξουσία, ήταν λίγος. Για αυτούς που είχαν δημιουργήσει οικογένεια ήταν δύσκολο να φοιτήσουν στη μετεκπαίδευση. Με δυσκολία αγοράζαμε βιβλίο. Καφέ δεν μπορούσαμε να πιούμε στο ζαχαροπλαστείο της γειτονιάς μας πίσω από τον Άγιο Διονύσιο, γιατί δεν άντεχε το πορτοφόλι μας. Ευτυχώς κάποιοι ανήξεροι στην αρχή πήγαν και προειδοποίησαν τους υπόλοιπους! Η Αθήνα τότε ήταν διαφορετική. Δεν υπήρχαν αυτοκίνητα πολλά, καυσαέρια, τόσα άλλα, και δεν είχε τότε εξαπλωθεί η πόλη. Οι γειτονιές στα προάστια και οι φτωχοταβέρνες ήταν ακόμη στις δόξες τους. Θυμάμαι πόση χαρά κάναμε να βρεθούμε τα βράδια οι φίλοι π.χ. στην πλατεία Μαβίλη, να πιούμε μια πορτοκαλάδα και μετά να περπατήσουμε μέχρι το Σύνταγμα. Τα αγαθά ήταν λίγα, αλλά υπήρχε χαρά και αισιοδοξία για το αύριο.

»Αν με ρωτήσετε τι αποκόμισα από τη μετεκπαίδευση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, απαντώ με τρεις λέξεις: αλλαγή τρόπου σκέψης».

Νομοθεσία

Νόμος 2905 «Περί Οργανισμού του Αθήνησιν Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 127, 27.7.1922, τχ. Α΄.

Νόμος 2857 περί προσόντων, διαβαθμίσεως και αποδοχών των Επιθεωρητών των δημοτικών σχολείων, ΦΕΚ 133, 1.8.1922 τχ. Α΄.

Β.Δ. «Περί χορηγίας διετούς εκπαιδευτικής αδείας εις τους πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως βουλομένους να παρακολουθήσωσιν εν τω ημετέρω Πανεπιστημίω διετή κύκλον παιδαγωγικών και άλλων μαθημάτων», ΦΕΚ 176, 24.9.1922, τχ. Α΄.

Β.Δ. «Περί δοκιμασίας δημοδιδασκάλων προϋπηρετησάντων εις θέσεις μονίμων ή προσωρινών επιθεωρητών προς απόκτησιν των κατά τον νόμον 2857 προσόντων διά την θέσιν του επιθεωρητού δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 176, 24.9.1922, τχ. Α΄.

Β.Δ. «Περί συμπληρωματικού διαγωνισμού διά την χορηγίαν διετών εκπαιδευτικών αδειών εις πτυχιούχους διδασκαλείων λειτουργούς της δημοτικής εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 210, 22.10.1922.

Νόμος 4376 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», ΦΕΚ 300, 13(21).8.1929, τχ. Α΄.

«Αιτιολογική έκθεσις προς την Βουλήν», του Ν. 4376 στις 9 Ιουλίου 1929.

Ν. 5343 «Περί Οργανισμού του Πανεπιστημίου Αθηνών», ΦΕΚ 86, 23.3.1932, τχ. Α΄.

Δ. «Περί αντικαταστάσεως παραγράφων περί χορηγήσεως διετούς εκπαιδευτικής αδείας εις πτυχιούχους Διδασκαλείων», ΦΕΚ 154, 13.5.1932, τχ. Α΄.

Νόμος 6379 της 4/5 Νοεμβρίου 1934 Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως των νόμων 4653 «περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως» και 4653 και του νόμου 4043, ΦΕΚ 385, 4/5.11.1934, τχ. Α΄.

Εισηγητική έκθεσις προς την Βουλήν του Ν. 6379/34 στις 2 Αυγούστου 1934.

Β.Δ. «Περί της εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδεύσεως πτυχιούχων δημοδιδασκάλων», ΦΕΚ 542, 14.12.1936, τχ. Α΄.

Α.Ν. 1297.1938 «Περί συμπληρώσεως και τροποποιήσεως εκπαιδευτικών τινων Νόμων», ΦΕΚ 251, 6.7.1938, τχ. Α΄.

Β.Δ. «Περί τροποποιήσεως του Βασιλικού διατάγματος της 22 Σεπτεμβρίου 1922/176 «Περί χορηγίας διετούς εκπαιδευτικής αδείας κλπ.», ΦΕΚ 154, 18.4.1939, τχ. Α΄.

Α.Ν. 2517. 1940 «Περί ρυθμίσεως ζητημάτων της αρμοδιότητος του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας.» ΦΕΚ 266, 31.8.1940, τχ. Α΄.

Ν.Δ. 1396/1942 «Περί ρυθμίσεως Πανεπιστημιακών τινων ζητημάτων», ΦΕΚ 145, 9.6.1942, τχ. Α΄.

Ν. 465 «Περί διατάξεων τινων αφορωσών το Πανεπιστήμιον Αθηνών και Θεσσαλονίκης κλπ.» ΦΕΚ 259, 13.8.1943, τχ. Α΄.
Ν. 466 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του υπ' αριθ. 677/1941 Ν. Διατάγματος «περί τρόπου διορισμού Επιθεωρητών δημοτικών σχολείων», ΦΕΚ 259, 13.8/1943, τχ. Α΄.
Ν. 1682 «Περί διατάξεων τινών αφορουσών τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα», ΦΕΚ 176/1944.
Α.Ν. 516 «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ. υπαλλήλων και υπηρετών», ΦΕΚ 6, 8.1.1948, τχ. Α΄.
Β.Δ. «Περί τροποποιήσεως του από 10/14 Δεκεμβρίου 1936 Βασ. Διατάγματος (ΦΕΚ 542, τεύχος Α) «περί της εν τω Πανεπιστημίω μετεκπαιδεύσεως πτυχιούχων δημ/λων», ΦΕΚ 203, 9.9.1950, τχ. Α΄.
Β.Δ. «Περί καθορισμού διδασκομένων μαθημάτων εις την μετεκπαίδευσιν των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω», ΦΕΚ 43, 4.2.1956, τχ. Α΄.

Εφημερίδες και περιοδικά

Ακτίνες, Μάρτιος 1964, έτος 27ον, αρ. τχ. 249, 123.
Διδασκαλικόν Βήμα, περίοδος Γ΄, α.φ. 53, 30.9.1947, 5.
Διδασκαλικόν Βήμα, περίοδος Γ΄, α.φ. 54, Αθήναι 10.10.1947, 1.
Εκπαιδευτικός Τύπος, α.φ. 304, 3η, 31/10/1957.

Αρχειακό υλικό Πανεπιστημίου Αθηνών - Δημοσιευμένες πηγές

ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24ος, συνεδρία 22 Δ/μβρίου 1952, σσ. 282-283.
ΠΣΦΣΠΑ, τ. 24ος, συνεδρία 23 Φεβρουαρίου 1953, σσ. 312, 355-357.
ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 11ης Ιανουαρίου 1954, τ. 25ος, σσ. 114-115.
ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 3ης Νοεμβρίου 1958, τ. 29ος, σ. 193.
ΠΣΦΣΠΑ, Συνεδρία 22ας Δεκεμβρίου 1958, τ. 29ος, σσ. 305-306.
Δημοσιεύματα του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. ΣΤ΄, εν Αθήναις 1954.
Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της Παιδείας. Ανατύπωσις εκ της ΕΕΦΣΠΑ του έτους 1963-1964, Αθήναι 1964.

Πορίσματα Επιτροπής Παιδείας, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι (1958).

Βιβλιογραφία

Ελληνική ή σε μετάφραση

Ανδρέου, Απ. (1989). Η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο, στο: *Πανεπιστήμιο Ιδεολογία και Παιδεία*, τόμ. Β΄. Αθήνα: ΙΑΕΝ.

Γληνός, Δ., Η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων στο Πανεπιστήμιο, *Εργασία*, τόμ. Α΄, τχ. 7, 8, 15-30.12.1923, 145.

Δημαράς, Α. (1973, επιμ.). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (Τεκμήρια Ιστορίας)*, τόμ. Α΄-Β΄. Αθήνα: Ερμής-Νεοελληνική Βιβλιοθήκη.

Ελεφάντης, Άγγ. (1994). Εθνικοφροσύνη: Η ιδεολογία του τρόμου και της ενοχοποίησης, στο: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*. Αθήνα: Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα.

Εξαρχόπουλος Ν., Η μετεκπαίδευσις των διδασκάλων εις το Πανεπιστήμιον, *Εκπαιδευτικός τύπος*, αρ.φ. 397, 15.5.1968, σ. 1 και 3, ανατύπωση από το: Εξαρχόπουλος Ν. (1932). Η μετεκπαίδευσις των δημοδιδασκάλων εν τω Πανεπιστημίω, στο: *Επετηρίς δημοτικής εκπαιδεύσεως 1932*. Αθήνα: Δημητράκος, σσ. 17-34.

Εξαρχόπουλος, Ν. (1923). *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*. Αθήνα: Δημητράκος.

Επιστημονικαί έρευναι 1949-1956. (1957). Αθήνα: Εργαστήριο Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Καλλιάφας, Σπ. (1950). *Ψυχολογία του βάθους*: *Κάρολος Γιουνγκ, Σιγισμούνδος Φρόιντ, Αλφρέδος Άντλερ*. Αθήνα: Δημητράκος.

Καλλιάφας, Σπ. (1965). *Ανάλεκτα*. Αθήνα.

Καρακατσάνη, Δ. (2012). *Εκπαιδευτική θεωρία και διδακτική πράξη στη μεταπολεμική Ελλάδα: Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Νούτσος, Χ. (2009). Το σχολείο της εθνικοφροσύνης (1945-1952), στο: *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τόμ. Δ΄, μέρος 2ο, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σσ. 109-131.

Maczewski, C. (2002). *Η κίνηση της Ζωής στην Ελλάδα: συμβολή στο πρόβλημα της παραδόσεως της Ανατολικής Εκκλησίας*. Αθήνα: Αρμός.

Μπουρνάζος, Σ. (2009). Το κράτος των εθνικοφρόνων: Αντικομμουνιστικός λόγος και πρακτικές, στο: *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα*, τόμ. Δ΄, μέρος 2ο, Αθήνα: Βιβλιόραμα, σ. 9-49.

Μπουζάκης, Σ. (2008, επιμ.). *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης, Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης* (Πάτρα, 6-8 Οκτωβρίου 2006). Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπης, Δημ. (1985). *Στρατός και πολιτική εξουσία: Η δομή της εξουσίας στη μετεμφυλιακή Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.

Χαραλάμπους, Δ. (1990). *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Θεσσαλονίκη, χ.ε.

Ξενόγλωσση

Cunningham, P. & Gardner, P. (2004). *Becoming Teachers. Texts and Testimonies 1907-1950*. Woburn Press.

Depaepe, M. & Simon, Fr. (1995). Is there any place for the history of education in the History of Education / A Plea for the history of every day educational reality in and outside schools, *Paedagogica Historica*, τόμ. XXX-1, σσ. 9-16.

Goodson, I. (1992). *Studying Teachers' Lives*. Λονδίνο.

Goodson, I. (1995). *The Making of Curriculum: Collected Essays*. Λονδίνο: Falmer Press.

Grosvenor, I., Lawn, M., Rousmaniere, K. (1999, επιμ). *Silences and Images: The Social History of the Classroom*. Peter Lang.

Plaisance, E. & Vergnaud, G. (2005). Les sciences de l'éducation, *Collection Repères*. Παρίσι: La Découverte.

Rousmaniere, K. (1997). *City Teachers. Teaching and School Reform in Historical Perspective*. Νέα Υόρκη & Λονδίνο: Teachers College Press, Columbia University.

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze different elements which have influenced the institution of Teacher Training inside the University of Athens through the analysis of the historical archive and oral testimonies of teachers during the 1960s. The information acquired is supplementary to the study of the general educational legislation and the whole organization of this specific system, and helps us acquire a general overview of the relevant institution.

We focus on the political and ideological problems which had serious impact on the institution as well as the pedagogical and ideological intentions and dilemmas which have influenced the content and the objectives of the courses.

*Κατερίνα Δαλακούρα**

ΜΕΤΑΞΥ ΑΝΑΤΟΛΗΣ ΚΑΙ ΔΥΣΗΣ:
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΣΑΠΦΟΥΣ ΛΕΟΝΤΙΑΔΟΣ (1830-1900)

Το άρθρο παρουσιάζει τις παιδαγωγικές αντιλήψεις και τις εκπαιδευτικές θέσεις της Σαπφούς Λεοντιάδος (1830-1900), ηγεμονικής φυσιογνωμίας στον χώρο της γυναικείας εκπαίδευσης και από τις πλέον επιφανείς Ελληνίδες παιδαγωγούς του 19ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, με βάση την ανάλυση της εργογραφίας της παιδαγωγού, ανασυγκροτούνται η εκπαιδευτική φιλοσοφία και η παιδαγωγική θεωρία της, εστιάζοντας στην επικοινωνία με τη δυτική εκπαιδευτική σκέψη και πράξη, με στόχο τη διερεύνηση των δυτικών επιδράσεων στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής θεωρίας της. Η παρουσίαση της διάχυσης των δυτικών εκπαιδευτικών ιδεών μέσω της επίδρασης που άσκησε η παιδαγωγός στην εκπαίδευση της εποχής της αποτελεί έναν επί μέρους στόχο της μελέτης, που υπηρετείται από την παράθεση της εκπαιδευτικής δράσης και εκπαιδευτικής γεωγραφίας της, στο πρώτο μέρος του άρθρου. Στο πλαίσιο της υπερεθνικής προσέγγισης της διακίνησης των παιδαγωγικών ιδεών, οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής και του χώρου που ζει και δραστηριοποιείται και η έμφυλη κοινωνική ιδεολογία λαμβάνονται υπόψη, καθώς επη-

* Επίκ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών - Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Κρήτης.

ρεάζουν —στο πλαίσιο της «πολιτικής του χώρου» (politics of location) που υιοθετείται εδώ— σε μεγάλο βαθμό τη δράση και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων.

Εισαγωγή

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και εξής, με την έναρξη της περιόδου της «νέας» Ελληνικής Ιστορίας της Εκπαίδευσης, η ιστορία των παιδαγωγικών ιδεών και η μελέτη των βιογραφιών των Ελλήνων παιδαγωγών έπαψαν να έλκουν το ενδιαφέρον των ερευνητών, καθώς οι εν λόγω θεματικές παρέπεμπαν στην παραδοσιακή προσέγγιση της ιστορίας της εκπαίδευσης, η οποία θεματολογικά ταυτιζόταν με την ιστορία της παιδαγωγικής, των εκπαιδευτικών νομοθετικών ρυθμίσεων και τις βιογραφίες των «μεγάλων» παιδαγωγών και μεθοδολογικά με τη θετικιστική προσέγγιση, την ευθύγραμμη περιγραφική ιστορική αφήγηση. Με τον εμπλουτισμό σταδιακά των θεματικών πεδίων έρευνας, στο πλαίσιο της νέας ιστορίας της εκπαίδευσης, την υιοθέτηση νέων μεθοδολογιών (αρχικά του ερμηνευτικού παραδείγματος) από την ιστορία και τις κοινωνικές επιστήμες και την ενδυνάμωση της επιστημονικής φυσιογνωμίας του κλάδου, η ανανέωση του ενδιαφέροντος για τη μελέτη της ζωής και του έργου εκπαιδευτικών και παιδαγωγών επανέκαμψε στην ελληνική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα υπό την επίδραση της στροφής της ιστορικής έρευνας προς το υποκείμενο, την ιστορία μικρής κλίμακας και την υιοθέτηση των βιογραφικών προσεγγίσεων ως μεθόδου κατανόησης τόσο της συγκρότησης της ταυτότητας του υποκειμένου όσο και των ιστορικών συνθηκών της εποχής του.

Η ανασυγκρότηση της ελληνικής παιδαγωγικής σκέψης του παρελθόντος —σε όποιο βαθμό έχει γίνει— στηρίζεται στη μελέτη αντρών παιδαγωγών και εκπαιδευτικών, παράγοντας έτσι μια μονοδιάστατη προσέγγιση και εν πολλοίς μερική· οι μελέτες για τη ζωή και το έργο των γυναικών παιδαγωγών είναι

ελάχιστες[1] και μόνο πρόσφατα στο πλαίσιο του ενδιαφέροντος για τον έμφυλο χαρακτήρα της εκπαίδευσης άρχισε να στρέφεται το ερευνητικό ενδιαφέρον προς τη γυναικεία εκπαιδευτική συμβολή και παιδαγωγική παρουσία (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2010· Ζιώγου & Χατζηστεφανίδου, 2010· Χρονοπούλου-Παντζή, 2011· Ρεπούση, 2012· Κάννερ, 2012) — στροφή περισσότερο εμφανής στη θεματολογία των (αδημοσίευτων) μεταπτυχιακών εργασιών. Το ενδιαφέρον όμως για τις θεωρητικές αρχές της οργάνωσης της εκπαίδευσης, την εκπαιδευτική φιλοσοφία, τη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας, που είναι έντονα τον 19ο αιώνα στον ελληνόφωνο χώρο —όπως και στο σύνολο του δυτικού κόσμου (Larsen, 2010:57-474)—, καθώς τότε οργανώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος και αρχίζει η συστηματοποίηση του στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού χώρου, το μοιράζονται, όπως αποδεικνύει η έρευνα, και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, και μάλιστα σε αρκετά πρώιμο χρόνο. Για την αλληλοδιδακτική μέθοδο, για παράδειγμα, που είναι η επίσημη μέθοδος οργάνωσης της διδασκαλίας στο ελληνικό κράτος έως το 1880 και στηρίζεται στους οδηγούς αλληλοδιδακτικής του Ιωάννη Κοκκώνη, εκδίδεται και ο οδηγός αλληλοδιδακτικής της Πολυτίμης Κουσκούρη (1854), έργο που δεν μνημονεύεται στη σχετική ιστοριογραφία. Επίσης, για το γνωστικό περιεχόμενο και τις αρχές οργάνωσης της εκπαίδευσης των κοριτσιών εκδίδονται, με την έναρξη της συστηματοποίησης της γυναικείας εκπαίδευσης στον οθωμανικό χώρο, η τετράτομη *Ελληνική Εγκυκλοπαιδεία*, μια πρόταση για τη διδακτέα ύλη και τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στα παρθεναγωγεία —το πρώτο μάλλον έργο στο είδος του— και ο *Κανονισμός του Ελληνικού Παρθεναγωγείου*, ενός από τα πρώτα εκπαιδευτικά ιδρύματα κοριτσιών στην Κωνσταντινούπολη, από τη Μαρία Ρώτα (το 1847 και το 1846, αντίστοιχα).

---

1. Ενδεικτική αναφορά: (Ξηραδάκη, 1984) [Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό (λήμματα: Καλλισπέρη Σεβαστή, Λασκαρίδου Αικατερίνη), 1989-199]. (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1995). (Βαϊνά, 1997)· (Πολέμης, 2000).

Η μελέτη επομένως της ζωής και του έργου γυναικών εκπαιδευτικών και παιδαγωγών μπορεί να ανανεώσει την εκπαιδευτική ιστορία μας και ειδικότερα το πεδίο έρευνας του παιδαγωγικού προβληματισμού και των εκπαιδευτικών θεωριών. Να αναδείξει τον μεγαλύτερο πλουραλισμό αλλά και το έμφυλο των εκπαιδευτικών/παιδαγωγικών λόγων, να επανεξετάσει το θέμα της εκπαιδευτικής επικοινωνίας με τις δυτικές χώρες και των δυτικών επιρροών λαμβάνοντας υπόψη και τη γυναικεία εκπαίδευση, και να οδηγήσει στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης των ιστορικών συνθηκών με τους παραγόμενους λόγους, την ανάδειξη των ηγεμονικών λόγων και τη διαμόρφωση της εκάστοτε εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

Βασικά ερωτήματα που χρειάζεται να τεθούν στην έρευνα της ζωής και της δράσης των γυναικών παιδαγωγών είναι σε ποιο βαθμό συνέβαλαν στη διαμόρφωση του πεδίου των παιδαγωγικών θεωριών και της ιστορίας των παιδαγωγικών ιδεών. Σε ποιο βαθμό επηρέασαν, ειδικότερα, την εκπαιδευτική πράξη της εποχής και του χώρου στον οποίο δραστηριοποιήθηκαν. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά της παιδαγωγικής σκέψης τους, ποιες οι επιδράσεις στη διαμόρφωσή της, οι συνδέσεις και η επικοινωνία με την τοπική και τη διεθνή εκπαιδευτική σκέψη και κοινότητα. Στο πλαίσιο αυτό εντάσσεται και η μελέτη για τη Σαπφώ Λεοντιάδα (1830-1900), μια από τις πλέον γνωστές Ελληνίδες παιδαγωγούς του 19ου αιώνα. Η μελέτη παρουσιάζει την εκπαιδευτική φιλοσοφία και την παιδαγωγική θεωρία της Λεοντιάδος, εστιάζοντας στην επικοινωνία της με τη δυτική εκπαιδευτική σκέψη και πράξη με στόχο τη διερεύνηση των δυτικών επιρροών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής θεωρίας της. Ένας επί μέρους στόχος του άρθρου είναι η παρουσίαση της διάχυσης των δυτικών εκπαιδευτικών ιδεών μέσω της επίδρασης που άσκησε η Λεοντιάδα στην εκπαίδευση της εποχής της. Η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης της στην αρχή του άρθρου, όπως και οι αναφορές στην πρόσληψη του έργου της υπηρετούν τη στόχευση αυτή. Η μελέτη στηρίζεται στην εργογραφία της Λεοντιάδος και δομείται με βάση το είδος και τη χρονική ακολουθία της συγγραφικής της δραστηριότητας. Στο

πλαίσιο της υπερεθνικής προσέγγισης (transnational approach) της διακίνησης των παιδαγωγικών ιδεών, οι ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής και ειδικότερα του χώρου που ζει και δραστηριοποιείται, όπως και η έμφυλη κοινωνική ιδεολογία, λαμβάνονται υπόψη, καθώς επηρεάζουν —στο θεωρητικό πλαίσιο της πολιτικής του χώρου (politics of location) που υιοθετείται εδώ— και διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό τη δράση και τις επιλογές των ιστορικών υποκειμένων.

Σαπφώ Λεοντιάς: εκπαιδευτική δραστηριότητα και «εκπαιδευτική γεωγραφία»

Η Σαπφώ Λεοντιάς, όπως επιλέγει να υπογράφει και να αυτοπροσδιορίζεται, γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη, στη συνοικία του Μεγάλου Ρεύματος, το 1830.[2] Ήταν κόρη του γνωστού στην εποχή του ελληνοδιδάσκαλου Λεόντιου Κληρίδη,[3] με καταγωγή από την Κύπρο, ο οποίος συνδεόταν με τον κύκλο των

2. Στη βιβλιογραφία αναφέρεται συνήθως ως χρονολογία γέννησής της το 1832 (Σκούρα, 2010: 173, 175)· (Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, λήμμα «Σαπφώ Λεοντιάς»· Παραφεντίδου, 1949:19)· (Γουδέλης, χ.χ.: 195)· (Σπεράντσας, 1957: 477)· (Δεβιάζης, 1912:172). Με βάση όμως τη ληξιαρχική πράξη του γάμου της, που έγινε το 1856 στη Σάμο, στην οποία αναφέρεται ότι είναι 26 χρονών (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο Διαταγμάτων 1856-1863 & Ληξιαρχικά Λ. Βαθέος, 1856, αρ. 2556), συνάγεται ότι η χρονολογία γέννησής της είναι το 1830 και όχι το 1832. Το 1830 ως χρονολογία γέννησης της Λεοντιάδας αναφέρεται μόνο από την Παρασκευή Παρασκευά (2001, 11).

3. Ο Λεόντιος Κληρίδης φοίτησε στη Σχολή των Κυδωνιών (Γεδεών, 1932:135) και, κατά τον Στ. Σπεράνσα (Σπεράνσας, 1957:477), στο Φιλολογικό Γυμνάσιο Σμύρνης, κέντρα καλλιέργειας και διάδοσης των διαφωτιστικών ιδεών και της νεωτερικής προσέγγισης της γνώσης και διδασκαλίας. Κατά τα έτη της φοίτησής του στην Ακαδημία των Κυδωνιών, 1816-1821, διδάσκουν οι Γρηγόριος Σαράφης και Θεόφιλος Καΐρης, ο πρώτος, έχοντας και τη διεύθυνση της σχολής, «τα γραμματικά» και ο δεύτερος μαθηματικά, μαθηματική φυσική, αστρονομία και φιλοσοφία, ενώ στο Γυμνάσιο Σμύρνης διδάσκει ο Κωνσταντίνος Οικονόμου εξ Οικονόμων (Παρανίκας, 1867:114· 1885:145).

Νεοελλήνων διαφωτιστών που εκπαιδευτικά κινήθηκαν και έδρασαν στο τρίγωνο των αστικών/εκπαιδευτικών κέντρων Σμύρνης-Κυδωνιών και Χίου τις δύο πρώτες δεκαετίες του 19ου αιώνα. Η Σαπφώ Λεοντιάς δεν φαίνεται να φοίτησε σε κάποιο είδος σχολείου της εποχής της. Την εκπαίδευσή της —σύμφωνα με τις πηγές— επιμελήθηκε ο πατέρας της, όπως και της αδελφής της, Αιμιλίας Κτενά-Λεοντιάδος (Αλιμπέρτη, 1900, 8-9: 130-131 ·Γεδεών, 1932:135· Παραφεντίδου, 1949: 20· Ταρσούλη, 1951:21· Σπεράντζας, 1957:477· Παρασκευά, 2001:11), επίσης εκπαιδευτικού και εκδότριας του περιοδικού *Ευρυδίκη* (1870-1873).[4] Η εκπαίδευση αυτή συμπεριλάμβανε μελέτη της αρχαιοελληνικής γραμματείας, της γαλλικής και γερμανικής γλώσσας και φιλολογίας και της φιλοσοφίας,[5] και αντανακλάται στη μετέπειτα εκπαιδευτική και παιδαγωγική φυσιογνωμία της. Η βαθιά, για παράδειγμα, και ευρεία ελληνομάθειά της, που τεκμηριώνεται ιστορικά καθώς διδάσκει κλασικούς συγγραφείς στις ανώτερες τάξεις των παρθεναγωγείων (Παρρέν, 1900:3· Παπαδοπούλου, 1896:222), μάθημα που συνήθως αναλαμβάνουν άντρες εκπαιδευτικοί, απόφοιτοι της φιλοσοφικής σχολής, όπως και ο άριστος χειρισμός της αρχαιοελληνικής γλώσσας, που αντανακλάται στην άψογη χρήση της ακραίας καθαρεύουσας που χρησιμοποιεί σε πολλά από τα κείμενά της, αναγνωρίζονται από τους/τις σύγχρονούς/ές της —και μετέπειτα— λογίους/ιες, γεγονός που διευκόλυνε την πρόσβαση στον δημόσιο χώρο και στην επαγγελματική της πορεία· η Καλλιρρόη Παρρέν αναφέ-

4. Η Αιμιλία Κτενά-Λεοντιάς παρουσιάζεται να διευθύνει το κοινοτικό παρθεναγωγείο του Χάσκιοϊ το σχολικό έτος 1869-1870. (Γεδεών, 1932: 135). Από το 1870 έως το 1873 εκδίδει στην Κωνσταντινούπολη το περιοδικό *Ευρυδίκη* (για το έντυπο βλ. Δαλακούρα, 2010: 127-137· Γριβέα, 2001· Δρούλια και Κουτσοπανάγου, 2008, 2: 284-286). Παράλληλα δημοσιεύει σε άλλα έντυπα (Κτενά-Λεοντιάς, 1874: 81-93).

5. Ενδεικτικό στοιχείο για το εύρος και βάθος της εκπαίδευσής της αποτελούν οι προωθημένες αντιλήψεις του Λ. Κληρίδη για την εκπαίδευση και η κατάρτισή του, ιδιαίτερα η φιλοσοφική, όπως αναδεικνύονται από την εκπαιδευτική του δράση στη Σάμο (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φάκ. 5/1, 1856, αρ. 10β· Λάνδρος, 2006: 143, 137-155).

ρει ότι «υπήρξεν ίσως η πρώτη και η μόνη Ελληνίστρια φιλόλογος η παίζουσα τους αρχαίους συγγραφείς και ποιητάς εις τα δάκτυλα. [...] Έγραφε την αρχαίαν γλώσσαν μεθ' όσης ευκολίας γράφομεν την καθομιλουμένην» (Παρρέν, 1900:3), και ο Σπυρίδων Αναστασιάδης ότι «την βαθείαν ελληνομάθειαν της Σαπφούς Λεοντιάδος ... δεν είχε και ουδεμία άλλη εξ όσων διηύθυναν ανώτερα παρθεναγωγεία εν τω ελευθέρω βασιλείω και τω αλυτρώτω ελληνισμώ» (Αναστασιάδης, 1940:165). Η πολύ καλή δε γνώση της γαλλικής και γερμανικής φιλολογίας και γλώσσας αποτέλεσε μέσο για την ενημερότητά της στα εκπαιδευτικά πράγματα του ευρωπαϊκού χώρου, ενημερότητα που εγγράφεται στα κείμενά της με συχνές πληροφοριακές ή τεκμηριωτικές των απόψεών της αναφορές στα τεκταινόμενα και στις παιδαγωγικές απόψεις και θεωρίες που διατυπώνονται στον ευρωπαϊκό χώρο. Το είδος αυτό της εκπαίδευσης —μια ευρεία χωρίς περιοριστικούς όρους μελέτη αρχαίων και Ευρωπαίων συγγραφέων—, μαζί με τη δυναμική έξοδό της στον δημόσιο χώρο και στον δημόσιο διάλογο για τη γυναικεία εκπαίδευση, οι θέσεις της —την πρώτη ιδιαίτερα περίοδο της εκπαιδευτικής σταδιοδρομίας της— για τη γυναικεία εκπαίδευση και τους ρόλους των γυναικών και η σθεναρή υπεράσπιση των απόψεών της απέναντι σε γνωστούς λογίους της εποχής[6] δεν είναι μάλλον άσχετα με το προοδευτικό διαφωτιστικό περιβάλλον στο οποίο εκπαιδευτικά και κοινωνικά κινήθηκε.

Από πολύ νωρίς απέκτησε φήμη ως εκπαιδευτικός, καθώς προσκαλείται από ιδρυτές σχολείων θηλέων ή κοινοτικές αρχές να αναλάβει την εξαρχής οργάνωση των σχολείων τους (των παρθεναγωγείων της Σάμου, του Ελληνικού Παρθεναγωγείου του Μ. Αρώνη στη Σμύρνη), να επιλέξει και να προτείνει το διδακτικό προσωπικό τους (π.χ. του παρθεναγωγείου της Λευκωσίας), να στηρίξει τη διαφαινόμενη ανάπτυξη αυτών (του Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής Σμύρνης), να αποτρέψει τη διάλυσή τους (του Παρθεναγωγείου της Παλλάδας στην Κωνσταντινούπολη, το 1891) (Αρώνης, 1858, γ΄· Παπαδόπουλλος,

6. Βλ. στην εργασία αυτή, σ. 7.

1991, επιστολές αρ. 253, 255-257, 283:142-144, 162-167, 290-291· Αριστάρχης, 1861:4· Λεοντιάς, 1891:5).

Η εκπαιδευτική δράση της άρχισε νωρίτερα από το 1850. Σύμφωνα με τον Μανουήλ Γεδεών (1932, 135) πριν από τη χρονολογία αυτή δίδαξε στη Λέρο. Την περίοδο 1846-1851/52 διδάσκει, μάλλον ιδιωτικά, στην Κύπρο —στη Λευκωσία και πιθανόν στη Μόρφου— και στη συνέχεια στο Βαθύ Σάμου, όπου αναλαμβάνει για πρώτη φορά την οργάνωση και τη διεύθυνση σχολείου θηλέων. Την πρώτη αυτή περίοδο της εκπαιδευτικής της δραστηριοποίησης φαίνεται να έχει την αρωγή του πατέρα της, τον οποίο ακολουθεί στις εκπαιδευτικές μετακινήσεις του. Και οι δυο παρουσιάζονται να διδάσκουν στις ίδιες περιοχές κατά τον ίδιο χρόνο (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ. 5/1, 1852, αρ. 184, 187 & 1856, αρ. 57· Περιστιάνης, 1930:117, 174· Λεοντιάς, 1857). Η ανεξάρτητη —θα μπορούσε να υποστηριχθεί— εκπαιδευτική δράση της αρχίζει με τη μετακίνησή της το 1858 στη Σμύρνη και την ανάληψη της διεύθυνσης σχολείων της πόλης και συνεχίζεται χωρίς διακοπή έως το 1893/94, ενώ η γενικότερη παιδαγωγική και συγγραφική δράση της έως σχεδόν τον χρόνο του θανάτου της (τελευταία δημοσίευση το 1899[7]).

Η πεντηκονταετής περίπου αυτή εκπαιδευτική/παιδαγωγική δραστηριότητα συμπεριλάμβανε: α) οργάνωση και διεύθυνση σχολείων θηλέων, β) σύνταξη κανονισμών και προγραμμάτων για τα σχολεία που διεύθυνε, γ) δημόσιες διαλέξεις σε εκδηλώσεις της σχολικής ζωής ή φιλεκπαιδευτικών και φιλαναγνωστικών συλλόγων σε θέματα σχετικά με τη εκπαίδευση, τον κοινωνικό προορισμό των γυναικών και το γυναικείο ζήτημα, όπως και θέματα γενικότερα μορφωτικά ή σχετικά με την αρχαία ελληνική γραμματολογία, δ) δημοσίευση άρθρων στις ίδιες θεματικές, ε) συγγραφή σχολικών εγχειριδίων και παιδαγωγικών έργων, πρωτότυπων και μεταφράσεων.

---

7. Τη χρονολογία αυτή δημοσιεύει σε έναν τόμο τις τρεις διαλέξεις της στον Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο Κωνσταντινούπολης με θέμα «Ο ανήρ και η γυνή» (4 Ιανουαρίου 1897, 14 Φεβρουαρίου 1897 και 4 Ιανουαρίου 1898) κάτω από τον ίδιο τίτλο (Λεοντιάς, 1899).

Η πολυσχιδής και πολυεπίπεδη αυτή εκπαιδευτική δραστηριότητα, συνυπολογίζοντας ιδιαίτερα τον χρόνο που εκδηλώνεται, όταν δηλαδή το εκπαιδευτικό σύστημα των κοριτσιών μόλις έχει αρχίσει να οργανώνεται και η λαϊκή και δευτεροβάθμια εκπαίδευση των αγοριών να συστηματοποιείται, προϊδεάζει για τη δυναμική της επίδρασής της στην εκπαιδευτική πράξη. Κάποια ποσοτικά στοιχεία και ποιοτικά χαρακτηριστικά της δραστηριότητάς της όπως και η «εκπαιδευτική της γεωγραφία» στηρίζουν τη θέση αυτή. Πιο συγκεκριμένα, η Σ. Λεοντιάς οργάνωσε και/ή διεύθυνε επτά συνολικά σχολεία θηλέων (πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ανώτερα παρθεναγωγεία/διδασκαλεία, ιδιωτικά, κοινοτικά και ένα ιδιοσυντήρητο) στη Σάμο, στη Σμύρνη και στην Κωνσταντινούπολη, και πιθανόν ένα είδος «σπιτικών σχολείων» στη Λέρο και στην Κύπρο.[8] Αναφορικά

8. Το σχολικό έτος 1854 προσκαλείται στη Σάμο από την Αλεξάνδρα Γκίκα, σύζυγο του κυβερνήτη Ιωάννη Γκίκα, για να οργανώσει το πρώτο σχολείο κοριτσιών του νησιού, το πριγκιπικό παρθεναγωγείο στο Βαθύ Σάμου, το οποίο διευθύνει έως το σχολικό έτος 1857/58. Το Αύγουστο του 1858 μετακινείται στη Σμύρνη, όπου οργανώνει και διευθύνει το Ελληνικό Παρθεναγωγείο Σμύρνης, ιδιωτικό σχολείο που συστήνεται από τον Μεθόδιο Αρώνη. Τον Απρίλιο του 1861 επιστρέφει και πάλι στη Σάμο, ύστερα από πρόσκληση του νέου κυβερνήτη του νησιού, Μιλτιάδη Αριστάρχη, για την οργάνωση τεσσάρων παρθεναγωγείων (μεταξύ των οποίων και το πρώτο παρθεναγωγείο, που επανασυστήνεται). Παραμένει δύο χρόνια (1861/62-1862/63) ως διευθύντρια του κεντρικού παρθεναγωγείου στο Βαθύ και ως επόπτρια των λοιπών παρθεναγωγείων και επιστρέφει εκ νέου στη Σμύρνη, όπου αναλαμβάνει τη διεύθυνση του κοινοτικού Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής έως το σχολικό έτος 1876/77. Στη συνέχεια μετακινείται στην Κωνσταντινούπολη, στη διεύθυνση του ιδιοσυντήρητου Παρθεναγωγείου «Η Παλλάς», που ιδρύθηκε το 1874 από την ομώνυμη Φιλόμουσο Εταιρεία, και το 1886/87 επιστρέφει και πάλι στη Σμύρνη και στο Παρθεναγωγείο της Αγίας Φωτεινής, το οποίο είχε ήδη αποβεί ένα από τα πολυπληθέστερα σχολεία του οθωμανικού χώρου. Τέλος, μεταβαίνει και πάλι στην Κωνσταντινούπολη, στη διεύθυνση του ίδιου και πάλι σχολείου της πόλης (1891), προκειμένου με την παρέμβασή της να αποτραπεί η διάλυσή του, καθώς αντιμετώπιζε σημαντικά προβλήματα, κάτι που εντέλει δεν επιτεύχθηκε (1894) (βλ. ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ. 5/1, 1852, αρ. 164 & 1854, εγγρ. «Αγγελία» & 1861, αρ. 74, 86 & 1863,

με τη συγγραφική της δραστηριότητα, δημοσίευσε 35 τουλάχιστον άρθρα, 11 διαλέξεις, πέντε κανονισμούς σχολείων, τέσσερα σχολικά εγχειρίδια σε επτά τόμους και τέσσερις μονογραφίες παιδαγωγικού/εκπαιδευτικού περιεχομένου (δύο πρωτότυπες και δύο μεταφράσεις).

Για την υλοποίηση του έργου της κινείται στο κέντρο της οθωμανικής αυτοκρατορίας, στην Κωνσταντινούπολη (διοικητικό, εκπαιδευτικό και πολιτισμικό κέντρο της αυτοκρατορίας), στη Σμύρνη (δεύτερο σε εμπορική δραστηριότητα λιμάνι της αυτοκρατορίας και τρίτη σε δημογραφική κλίμακα πόλη, με «ευρωπαϊκή» φυσιογνωμία και ανθηρή οικονομία), στα νησιά του ανατολικού Αιγαίου (στη Σάμο, με οικονομικές σχέσεις και άμεσες πολιτισμικές συνδέσεις με την Κωνσταντινούπολη και την Κεντρική Ευρώπη)· σε πόλεις/περιοχές, δηλαδή, στις οποίες παράγονται τα εκπαιδευτικά μοντέλα —και κοινωνικοπολιτισμικά πρότυπα— για ολόκληρο τον οθωμανικό χώρο. Το Παρθεναγωγείο τη Αγίας Φωτεινής στη Σμύρνη, για παράδειγμα, ένα από τα μεγαλύτερα σε μαθητικό πληθυσμό σχολεία, με παραρτήματα στην ίδια πόλη και μεγάλο αριθμό τμημάτων/κατευθύνσεων σπουδών, και το ιδιοσυντήρητο, εφάμιλλο του Ζαππείου, Παρθεναγωγείο της Παλλάδας στην Κωνσταντινούπολη —δύο από τα σχολεία που διηύθυνε η Λεοντιάδα για μεγάλες χρονικές περιόδους— υπήρξαν από τα πιο γνωστά ανώτερα παρθεναγωγεία των ελληνικών κοινοτήτων, με οργανωμένα τμήματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών —πρωτοβάθμιας και προσχολικής αγωγής (Δαλακούρα, 2008:116-124, 2011:760-761· Σολομωνίδης, 1961:224-251). Είναι γνωστό ότι οι περισσότερες πόλεις του οθωμανικού χώρου αναζητούν εκπαιδευτικούς-αποφοίτους των ανώτερων παρθεναγωγείων της Κωνσταντινούπολης και της Σμύρνης για τη στελέχωση των σχολείων τους. Έτσι, οι δασκάλες-απόφοιτες καθώς διασπείρονται στον οθωμανικό χώρο αναπαράγουν τις παιδαγωγικές αρχές και τις αντιλήψεις των

αρ. 75, 77· Λεοντιάς, 1861β, 1891:5· Παπαδόπουλλος, 1991, επιστολή 283: 290-291· Παρασκευά, 2001:14-22· Διακογιάννης, 1988:125-127· Δαλακούρα, 2008:116-124).

σχολείων στα οποία εκπαιδεύτηκαν.[9] Αναφορικά με το συγγραφικό έργο της δημοσιεύει τα άρθρα της σε περιοδικά, ημερολόγια και εφημερίδες που εκδίδονται στη Σμύρνη, στην Κωνσταντινούπολη, στην Αθήνα, στη Σάμο και στο Παρίσι, με ευρεία —τα περισσότερα από αυτά— κυκλοφορία στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού χώρου και της Κεντρικής Ευρώπης, στο ελληνικό κράτος.[10] Η πολιτική της δε να δημοσιεύει σε περισσότερα του ενός περιοδικά/εφημερίδες τα άρθρα/λόγους της (Λεοντιάς, 1860, 1870-1871, 1872α), όπως και οι επανεκδόσεις των έργων της (Λεοντιάς, 1874β, 1875, 1876, 1877), καταδεικνύουν αφενός μια σημαντική διάχυση των αντιλήψεών της και, αφετέρου, το προσωπικό της ενδιαφέρον για την ευρεία κατά το δυνατό πρόσληψη του έργου της και τη φιλοδοξία της να παρέμβει στα εκπαιδευτικά πράγματα της εποχής της.

Ο γεωγραφικός επομένως χώρος στον οποίο η Λεοντιάς ασκεί κάποια εκπαιδευτική επίδραση είναι σημαντικά ευρύτερος σε σύγκριση με τον συγκεκριμένο χώρο στον οποίο δραστηριοποιήθηκε. Θα μπορούσε έτσι να υποστηριχθεί —παρότι η θέση αυτή χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση— ότι η Σαπφώ Λεοντιάς άσκησε σημαντική επίδραση στη γυναικεία εκπαίδευση και στην εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών, αναφορικά με τη δομή, τα περιεχόμενα, τους στόχους και την εκπαιδευτική φιλο-

9. Η σύγκριση, για παράδειγμα, του λόγου που εκφωνεί η Ευπραξία Παυλίδου, με την ανάληψη της διεύθυνσης του Παρθεναγωγείου της Λευκωσίας, με έργα της Λεοντιάδας, της οποίας υπήρξε μαθήτρια, είναι ενδεικτική της αναπαραγωγής θέσεων και απόψεων (Παυλίδου, 1873:235-240).

10. Για παράδειγμα, δημοσιεύει στην εφημερίδα *Αμάλθεια* (1838-1922) και στο περιοδικό *Η Σμύρνη* (1871-1872) —μετέπειτα με την επωνυμία *Όμηρος* (1873-1878)— έντυπα που εκδίδονται στη Σμύρνη· στα περιοδικά *Ευρυδίκη* (1870-1873) και *Κασταλία* (1861-1862) που εκδίδονται στην Κωνσταντινούπολη, στα αθηναϊκά περιοδικά *Εφημερίς των Κυριών* (1887-1817), *Αθηναΐς* (1876-1882), *Πανδώρα* (1850-1872), *Ποικίλη Στοά* (1881-1899, 1912-1014) και *Εφημερίς των Παίδων* (1868-1893), στο *Εθνικόν Ημερολόγιον* (Μαρίνου Π. Βρετού) (1861-1871), που εκδίδεται στο Παρίσι, κ.ά. Για την κυκλοφορία κάποιων από τα περιοδικά αυτά βλ. Δαλακούρα, 2010:127-128· Σαχίνης, 1964· Βαρίκα, 1987, 206:211-216 (http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/ http://xantho.lis.upatras.gr/kosmopolis).

σοφία του συστήματος, ενώ έπαιξε ένα διακριτό ρόλο στη συστηματική οργάνωση της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης, ιδιαίτερα στις απαρχές της. Από την άποψη της έμφυλης προσέγγισης και ανάλυσης, η εκπαιδευτική της γεωγραφία, οι συχνές μετακινήσεις της στον χώρο, ο χρόνος των μετακινήσεων αυτών,[11] οι σχέσεις που ανέπτυξε με τις τοπικές εκπαιδευτικές αρχές και ιδιαίτερα με ένα δίκτυο εντύπων που γνωστοποιούσε κάθε της εκπαιδευτική δράση,[12] αποκαλύπτουν πώς η ίδια αξιοποίησε τις ιστορικές-κοινωνικές συνθήκες για να οργανώσει το δικό της δίκτυο επιρροών και εξουσίας, ώστε να αποκτήσει πρόσβαση στον δημόσιο χώρο και στα δημόσια πράγματα.

Αναδιοργανώνοντας την εκπαίδευση: θέσεις, απόψεις, προτάσεις

Με βάση την εκπαιδευτική της δραστηριότητα και ειδικότερα το συγγραφικό της έργο φαίνεται ότι στόχος της είναι «να μεταρρυθμίσει συνολικά» τη γυναικεία εκπαίδευση —όπως η ίδια με σαφήνεια δηλώνει στον πρόλογο του Α΄ τόμου του έργου της *Χρηστομάθεια Κορασιακή* (1877: κδ΄-κε΄)— αλλά και να παρέμβει δυναμικά στην εκπαιδευτική φιλοσοφία και στη δομή γενικά του εκπαιδευτικού συστήματος των ελληνικών κοινοτήτων, ιδιαίτερα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Έως και το τέλος της δεκαετίας του 1860 το εκπαιδευτικό της ενδιαφέρον εστιάζει αποκλειστικά στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Συγγράφει κανονισμούς για τα σχολεία που καλείται να οργανώσει και να διευθύνει (Λεοντιάς, 1854, 1858α, 1861α, 1863), δημοσιεύει τους λόγους που εκφωνεί στις επετειακές σχολικές γιορτές (Λεοντιάς, 1858β, 1858γ, 1859, 1860, 1865, 1867)

---

11. Βλ. σημ. 8.

12. Βλ. σημ. 10. Ιδιαίτερα υποστηρικτικό ρόλο παίζουν η εφημερίδα *Αμάλθεια* (υπό τη διεύθυνση του Ιάκωβου Σαμιωτάκη), το περιοδικό *Ευρυδίκη* που εκδίδεται από την αδελφή της παιδαγωγού, Αιμιλία Κτενά Λεοντιάδα, και η *Εφημερίς των Κυριών* της Καλλιρρόης Παρρέν.

ή τις διαλέξεις της στο ανοιχτό κοινό φιλεκπαιδευτικών και φιλαναγνωστικών συλλόγων (Λεοντιάς, 1870-1871, 1899) και αρθρογραφεί σχετικά με την αναγκαιότητα της ουσιαστικής γυναικείας εκπαίδευσης και την επέκτασή της πέραν της —περιορισμένης, κατά την ίδια, και ελλιπούς μορφωτικά— πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Λεοντιάς, 1857, 1861β, 1872β, 1874α). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1860 και εξής το ενδιαφέρον της αρχίζει να εκτείνεται —χωρίς η γυναικεία εκπαίδευση να πάψει να αποτελεί το κέντρο των ενδιαφερόντων και της δράσης της— και να συμπεριλαμβάνει την εκπαίδευση και των δυο φύλων, ιδιαίτερα την προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αφορμώμενη από τα προβλήματα που παρατηρεί στην εκπαίδευση των κοριτσιών, την προσωπική της αποτίμηση για την εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις μελέτες της ξένης βιβλιογραφίας. Η μεταστροφή εγγράφεται στο είδος και το περιεχόμενο των έργων της της εν λόγω δεκαετίας (Λεοντιάς, 1869, 1874α, 1876). Στις δυο τελευταίες δεκαετίες συγγραφικά φαίνεται να επικεντρώνεται στην έκδοση/επανέκδοση σχολικών εγχειριδίων (Λεοντιάς, 1895α, 1887, 1877, 1875), ενώ σημαντική θέση παρουσιάζεται να κατέχει στην αρθρογραφία και στις διαλέξεις της η θεματική του γυναικείου ζητήματος, σε μια πιο συστηματική και αυτόνομη από τη θεματική της εκπαίδευσης —με την οποία συνδεόταν στα προγενέστερα έργα της— πραγμάτευση, μετέχοντας έτσι άμεσα στην αυξανόμενη σχετική αρθρογραφία που εμφανίζεται στην ελληνόγλωσση γυναικεία δημοσιογραφία από τα μέσα του 19ου αιώνα και συνδέεται με τη συγκρότηση και τη δημόσια έκφραση της κοινωνικής συνείδησης φύλου των γυναικών (Λεοντιάς, 1899, 1895β).

Αναφορικά με τη γυναικεία εκπαίδευση, από την πολύ πρώιμη αρθρογραφία της υπερασπίζεται την ουσιαστική, «ανώτερη» και ίση σχεδόν με τα αγόρια εκπαίδευση των κοριτσιών, εναντιωνόμενη στην περιορισμένη ως προς το περιεχόμενο ή επιπόλαιη και διακοσμητική εκπαίδευση που λάμβαναν έως τότε τα κορίτσια των λαϊκών και μεσαίων/ανώτερων στρωμάτων, αντίστοιχα. Χρησιμοποιώντας τους όρους «ανώτερη» και «ίση» με την εκπαίδευση των αρρένων, περισσότερο εννοεί την

ποιοτική αναβάθμιση των περιεχομένων της γυναικείας εκπαίδευσης παρά την πλήρη αντιστοίχιση των βαθμίδων της γυναικείας εκπαίδευσης και της διάρκειας σπουδών με τα αντίστοιχα της εκπαίδευσης των αγοριών. Πιο συγκεκριμένα, χωρίζει τη γυναικεία εκπαίδευση κατ' αντιστοιχία με την εκπαίδευση των αγοριών σε τρεις βαθμίδες, πρωτοβάθμια (νηπιαγωγείο και δημοτικό σχολείο), μέση και ανώτερη εκπαίδευση. Στη γυναικεία εκπαίδευση όμως ανώτερη θεωρεί τη δεύτερη βαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης των αγοριών. Έτσι, όταν μιλά για ανώτερη εκπαίδευση των κοριτσιών και ίση με αυτή των αγοριών ουσιαστικά εννοεί την ολοκληρωμένη και με τα δυο της επίπεδα μέση εκπαίδευση (Λεοντιάς, 1857). Με δεδομένο ότι την περίοδο που αρχίζει να γράφει «περί υψηλοτέρας εκπαιδεύσεως των κορασίων» (1857) τα σχολεία των κοριτσιών σπάνια περιλάμβαναν ολοκληρωμένο τμήμα της 1ης βαθμίδας μέσης εκπαίδευσης και φυσικά καθόλου τη δεύτερη, γίνεται κατανοητή η αιρετική θέση της σε σχέση με τον ηγεμονικό λόγο περί περιορισμένης εκπαίδευσης των κοριτσιών. Τα σχετικά άρθρα της στην εφημερίδα *Αμάλθεια* και στο περιοδικό *Η Σμύρνη* προκάλεσαν δημόσιο διάλογο —αρχικά στις στήλες των ίδιων εντύπων— στον οποίο παίρνουν μέρος, επικρίνοντας τις θέσεις της Λεοντιάδας, άντρες παιδαγωγοί της εποχής, όπως ο Ιωάννης Σκυλίτσης και ο Κωνσταντίνος Ξανθόπουλος — ηγεμονικές φυσιογνωμίες στον χώρο της εκπαίδευσης των μικρασιατικών κοινοτήτων:

> «Η απαίτησις να λαμβάνουν τα κοράσια εκπαίδευσιν ίσην με την των αρρένων είνε παράλογος και αντίθετος προς την φύσιν» (Σκυλίτσης, 1872). «[...] αρτίως τύχη αγαθή ανεφύη παρ' ημίν ενταύθα σπουδαίον παιδαγωγικόν ζήτημα, το περί της των κορασίων ανατροφής και εκπαιδεύσεως [...]. Όπως λοιπόν μη συνάπτωμεν πράγματα αντιφατικά και ασυμβίβαστα δέον το σχολείον να λάβη όσον δυνατόν τον χαρακτήρα του οίκου [...], διότι άτοπον είνε [...] να διϊσχυρισθή τις ότι η γυνή καθόλου ειπείν ανάγκη να λάβη ίσην προς τον άνδρα παίδευσιν» (Ξανθόπουλος, 1873: 09, 256, 265).[13]

13. Στο έργο του αυτό, αναλύοντας την έννοια της «διαφοράς» των δύο φύλων (στο πλαίσιο της έμφυλης θεωρίας της «ισότητας στη διαφορά»

Στην προτεινόμενη εκπαίδευση για τα κορίτσια η Λεοντιάς εντάσσει το σύνολο των γνωστικών αντικειμένων που συμπεριλαμβάνονται στην εκπαίδευση των αρρένων· ακόμη και τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας —αντικείμενο που σπάνια απαντάται στα σχολεία των κοριτσιών σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα— καθώς, όπως υποστηρίζει, συνιστά γνωστικό αντικείμενο χρήσιμο για τη μελλοντική επαγγελματική απασχόληση και των δυο φύλων (των αγοριών ως υπαλλήλων και των κοριτσιών ως διδασκαλισσών σε οθωμανικά παρθεναγωγεία), όπως και τη διδασκαλία όλων των επί μέρους κλάδων των μαθηματικών, αριθμητικής, γεωμετρίας και άλγεβρας, και των φυσικών επιστημών — πρόταση που επίσης δεν βρίσκει ολοκληρωμένη εφαρμογή στα σχολεία θηλέων, πλην ελαχίστων περιπτώσεων, όπως π.χ. στα σχολεία που η ίδια διευθύνει (Λεοντιάς, 1874, 1858ᵅ:9-15· Κανονισμός, 1886:4-31). Με άλλα λόγια, κατά τη Λεοντιάδα η εκπαίδευση χρειάζεται να στηρίζεται στη φιλοσοφία, στην ιστορία αλλά και στις φυσικές επιστήμες και να εμπλαισιώνεται από τα στοιχεία της ελληνικής εθνικότητας, την ελληνική γλώσσα και την ορθοδοξία, μια αναφορά που αν και σχετικά συχνή στα κείμενα της πρώτης δεκαετίας της συγγραφικής της δραστηριότητας, εντάσσεται ερμηνευτικά περισσότερο στο πλαίσιο του πολιτισμικού και εκπαιδευτικού ανταγωνισμού προς τα ξένα ιδιωτικά εκπαιδευτήρια παρά αποτελεί ένδειξη εθνικιστικής προσέγγισης της λειτουργίας της εκπαίδευσης.

Το προαναφερόμενο πρόγραμμα σπουδών καθιστά τα κορίτσια, σύμφωνα με τη ρητορική της Λεοντιάδας, πολίτιδες με τις ίδιες αρετές και αισθήματα με αυτά των αντρών (φιλοπατρία, γενναιότητα, αφοβία στους κινδύνους), καθώς ενισχύει τη δεινότητα στην επιχειρηματολογία, τη λογική σκέψη και το διερευνητικό πνεύμα. Οι προτάσεις της για τη γυναικεία εκπαίδευση ολοκληρώνονται με θέσεις για τον εκσυγχρονισμό των μεθόδων διδασκαλίας και τα χαρακτηριστικά του διδακτικού

που κατασκευάζεται την περίοδο αυτή), αξιοποιεί τις αρχές του κοινωνικού δαρβινισμού (βλ. π.χ. σσ. 217-222) και σκιαγραφεί ένα εκπαιδευτικό σύστημα για τα κορίτσια στον αντίποδα του προτεινόμενου από τη Λεοντιάδα.

προσωπικού, το οποίο προτείνεται να αποτελείται από γυναίκες ομοεθνείς, στηρίζοντας τη θέση της σε αντίστοιχες θέσεις Ευρωπαίων παιδαγωγών, με ιδιαίτερη αναφορά στην Albertine Necker de Saussure (Λεοντιάς, 1861β).

Αναφερόμενη, από τη δεκαετία του 1870 και εξής, γενικά στο εκπαιδευτικό σύστημα προτείνει τη διαίρεσή του σε τέσσερις βαθμίδες μετά το νηπιαγωγείο, την πρωτοβάθμια, τη μέση, τη γυμνασιακή και την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, χωρίς να διαφοροποιείται στο σημείο αυτό, όπως σημειώνει και η ίδια, απ' ό,τι ισχύει στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Καινοτομεί όμως προτείνοντας κοινό περιεχόμενο σπουδών, την ίδια εκπαιδευτική φιλοσοφία και σκοπό της εκπαίδευσης και για τα δύο φύλα έως και τη βαθμίδα της γυμνασιακής εκπαίδευσης, καθώς στην ανώτατη εκπαίδευση, την πανεπιστημιακή, δεν φτάνει, όπως σημειώνει, κανένα κορίτσι. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει τέσσερα χρόνια σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και για τα δυο φύλα, και για καθεμία από τις δύο επόμενες βαθμίδες, τρία χρόνια σπουδών για τα κορίτσια και τέσσερα για τα αγόρια, αυξάνοντας έτσι, σε σχέση με τα ισχύοντα, τις βαθμίδες εκπαίδευσης για τα κορίτσια και τη διάρκεια σπουδών για τα αγόρια. Θεωρεί αναγκαίο τον πρακτικότερο προσανατολισμό —κατά το παράδειγμα του γερμανικού και του πρωσικού εκπαιδευτικού συστήματος— και την αυτοτέλεια καθεμιάς από τις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης, στις οποίες φοιτά και η πλειονότητα του μαθητικού πληθυσμού, ώστε οι απόφοιτοι/ες αυτών εφοδιασμένοι/ες με τις αναγκαίες γενικές και πρακτικές γνώσεις να είναι ικανοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στην κοινωνία· να επιτελέσουν τον ρόλο τους στον χώρο της οικογένειας (ως σύζυγοι και γονείς, τόσο τα κορίτσια όσο και τα αγόρια — ένας ρόλος που για τα δεύτερα σπάνια αναφέρεται μεταξύ των σκοπών της εκπαίδευσης) όσο και της κοινωνίας (ως επαγγελματίες δάσκαλοι, τεχνίτες, γιατροί, βιομήχανοι, τα αγόρια, δασκάλες, ζωγράφοι, μουσικοί, ειδικευμένες σε κάποια τέχνη τα κορίτσια – ρόλοι επαγγελματικοί που επίσης σπάνια αναφέρονται για τα κορίτσια) (Λεοντιάς, 1874α, 1877: δ΄-ε΄, ζ΄).

Προβάλλει ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη διανοητική αλλά και την υλική ανάπτυξη και πρόοδο ενός λαού, αλλά και για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των υπερκείμενων βαθμίδων και τονίζει την ανάγκη της γενίκευσης της εκπαίδευσης στη βαθμίδα αυτή για τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων. Στους σκοπούς της λαϊκής αυτής εκπαίδευσης —όπως ορίζονται από τη Λεοντιάδα— είναι εμφανής η επίδραση του νεοανθρωπιστικού εκπαιδευτικού ιδεώδους, της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου και της καλλιέργειας όλων των δεξιοτήτων του, και ειδικότερα του Pestalozzi, στον οποίο γίνονται συχνές αναφορές (Λεοντιάς, 1874α).

Ακρογωνιαίο λίθο όμως του όλου εκπαιδευτικού συστήματος θεωρεί την προσχολική αγωγή, η οποία, παρότι κατά την παιδαγωγό θα έπρεπε να παρέχεται στο πλαίσιο του σπιτιού, η παροχή της σε συστηματικά οργανωμένα εκπαιδευτήρια καθίσταται αναγκαία, λόγω της εργασιακής απασχόλησης και της περιορισμένης μόρφωσης των γυναικών των κατώτερων στρωμάτων και της απουσίας κατάλληλης προετοιμασίας των γυναικών των μεσαίων και ανώτερων για τον ρόλο αυτό. Τα εκπαιδευτήρια αυτά, με την επωνυμία ανατροφεία ή παιδαγωγεία, προτείνεται να είναι μικτής φοίτησης για τις ηλικίες 3-7 χρόνων και η εκπαίδευση να παρέχεται με διαφορετικό σύστημα διδασκαλίας από αυτό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Για την προετοιμασία δε των νηπιαγωγών και για την κατάλληλη εκπαίδευση των γυναικών στον μητρικό ρόλο προτείνει να ενταχθεί το μάθημα της «Νηπιαγωγικής» στο πρόγραμμα όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης των κοριτσιών. Έτσι θα μειωθεί, όπως υποστηρίζει, η σπανιότητα κατάλληλα εκπαιδευμένων οικοδιδασκαλισσών και θα αμβλυνθεί η τάση να προσλαμβάνονται ξένες παιδαγωγοί για την ανατροφή των μικρών παιδιών (Λεοντιάς, 1874α, 1877: β′-ζ′, 1869: α′-ιδ′). Από την πραγμάτευση του θέματος φαίνεται ότι είναι ενημερωμένη για την υφιστάμενη οργάνωση της προσχολικής αγωγής στον ευρωπαϊκό χώρο, τις θέσεις Ευρωπαίων παιδαγωγών, όπως και τις αντίστοιχες τάσεις των αστών των κοινωνιών αυτών για πρόσληψη ξένων παιδαγωγών και την εκπαι-

δευτική πολιτική, ειδικότερα της Πρωσίας, για άμβλυνση του φαινομένου (Λεοντιάς, 1874α).

Το ενδιαφέρον της Σ. Λεοντιάδος για την προσχολική αγωγή εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1860, όπως και η ίδια δηλώνει και καταδεικνύει η μετάφραση των έργων της Necker de Saussure (1869) και της Marie-Pappe Carpentier (1876, 1η έκδ., 1870), και συνεχίζεται με δημοσιεύσεις και σχετικά υπομνήματα σε εκπαιδευτικούς φορείς τη δεκαετία του 1870, όπως στον εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικό Φιλολογικό Σύλλογο και στην Πατριαρχική Κεντρική Εκπαιδευτική Επιτροπή (Λεοντιάς, 1874α, 1873· Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος, 1872-1873, ΣΤ:253-254, Ζ:303· Πρακτικά Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε., 1874:223-225). Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τη δεκαετία του 1870 αρχίζει να εμφανίζεται στον χώρο των ελληνικών κοινοτήτων των περιοχών της Κωνσταντινούπολης και της Μ. Ασίας το πρώτο ενδιαφέρον για την προσχολική εκπαίδευση, παράλληλα με έναν έντονο δημόσιο διάλογο για την αναδιοργάνωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τη συστηματοποίηση της δευτεροβάθμιας των αρρένων. Έτσι, το ενδιαφέρον της Λεοντιάδας για το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ειδικότερα φαίνεται να εντάσσεται στο πλαίσιο του δημόσιου αυτού διαλόγου. Πρωτοπορεί όμως με τις θεωρητικές αναζητήσεις και τις πρακτικές εφαρμογές της στο θέμα της προσχολικής εκπαίδευσης· οργανώνει τμήματα νηπιαγωγείου με το σύστημα των salles d' asile, το οποίο προκρίνει, στα παρθεναγωγεία της Αγίας Φωτεινής και της Παλλάδας και συστηματοποιεί στο δεύτερο, το πρώτο τμήμα εκπαίδευσης νηπιαγωγών.

Μεταξύ των παρατηρήσεων και των συστάσεών της για την αποτελεσματική οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος είναι και η συστηματοποίηση της διδασκαλίας και η συγγραφή κατάλληλων εγχειριδίων για κάθε διδασκόμενο αντικείμενο. Την έλλειψη διδακτικών οδηγιών για τη συστηματική διδασκαλία των μαθημάτων, όπως και την απουσία κατάλληλων εγχειριδίων, ιδιαίτερα για τη γυναικεία εκπαίδευση, επιχειρεί —όπως δηλώνει— να καλύψει με την έκ-

δοση των δικών της εγχειριδίων, στα οποία γίνεται κατανομή της ύλης ανά τάξη και δίνονται διδακτικές οδηγίες και παραδείγματα εφαρμογής. Με το έργο αυτό καταπιάνεται από τη δεκαετία του 1870 και συνεχίζει έως το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης της (βλ. Λεοντιάς, 1874β, 1875, 1877,[14] 1887, 1895α[15]). Χαρακτηριστικό για τις θέσεις της και τη στάση της στα θέματα φύλου είναι η εισαγωγή της ιστορίας των γυναικών στα εγχειρίδια που συγγράφει. Στο εγχειρίδιο, για παράδειγμα, *Χρηστομάθεια Κορασιακή*, στο κεφάλαιο «Μαθήματα Ιστορικά» συμπεριλαμβάνει αποκλειστικά βιογραφίες γυναικών, στηρίζοντας την επιλογή της στο επιχείρημα ότι η ολοκληρωτική απουσία αναφορών στη γυναικεία δραστηριότητα στα υπάρχοντα εγχειρίδια δημιουργεί αφενός μια στρεβλή αντίληψη στις μαθήτριες για τη θέση των γυναικών στην ιστορία και, αφετέρου, τους στερεί την ύπαρξη γυναικείων παραδειγμάτων για τη στοχοθεσία και στην οργάνωση της ζωής τους (Λεοντιάς, 1877: θ′-ι′).

Επικοινωνία με τη δυτική εκπαιδευτική σκέψη και πράξη

Παρά τις έμμεσες επιδράσεις των καθολικών και προτεσταντικών, αμερικανικών κυρίως, ιεραποστολών, που οργανώνουν σχολεία και μεταφέρουν γνώσεις και εμπειρία στον γεωγραφικό χώρο στον οποίο δραστηριοποιείται, η Λεοντιάδα, όπως και άλλα ελάχιστα προγενέστερα παραδείγματα γυναικών εκπαιδευτικών (π.χ. η Ευανθία Καΐρη, η χήρα Κλεοβούλου), οργανώνει την εκπαίδευση των γυναικών χωρίς προηγούμενη εμπειρία. Σχολεία κοριτσιών με κάποια οργάνωση άρχισαν να λειτουργούν στον αστικό χώρο των ελληνικών κοινοτήτων τη δεκαε-

14. Το πολύτομο έργο μάλλον δεν ολοκληρώθηκε. Έως τώρα έχουν εντοπιστεί οι δύο πρώτοι τόμοι (3 συνολικά τεύχη).

15. Το εν λόγω εγχειρίδιο προαναγγέλλεται να έχει 8 τεύχη (3 τόμους με 3, 4 και 1 τεύχη αντίστοιχα). Στη μέχρι τώρα έρευνα έχουν εντοπιστεί τα δύο πρώτα τεύχη.

τία του 1840, ενώ η ίδια έλαβε, όπως αναφέρθηκε, εκπαίδευση κατ' οίκον. Παρ' όλα αυτά συμβάλλει καθοριστικά στην οργάνωση της τυπικής εκπαίδευσης των κοριτσιών, με ουσιαστικές παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα, αξιοποιώντας την οικογενειακή εκπαιδευτική κληρονομιά, στηριζόμενη στην προσωπική διδακτική πείρα και παρακολουθώντας την παιδαγωγική και εκπαιδευτική συζήτηση της εποχής, και ειδικότερα την εκπαιδευτική κίνηση και συζήτηση στην Ευρώπη.[16]

Ιδιαίτερα αναφορικά με το τελευταίο, παρότι η Λεοντιάς δεν φαίνεται —με βάση την έως τώρα έρευνα— να έχει επισκεφθεί κάποια χώρα της Δύσης, παρουσιάζεται ενημερωμένη για την εκπαιδευτική κίνηση στην Ευρώπη, τα υφιστάμενα εκπαιδευτικά συστήματα και τις παιδαγωγικές θεωρίες. Κάνει συχνά συγκριτικές αναφορές των θέσεων και των επιλογών της στα εκπαιδευτικά συστήματα της Αγγλίας, της Γερμανίας, της Πρωσίας, σε έργα θεωρητικών της εκπαίδευσης, σε υπουργικές εκθέσεις για την εκπαιδευτική κατάσταση των χωρών τους, αλλά και σε παιδαγωγικά έργα ή σχολικά εγχειρίδια τα οποία αξιοποίησε στις δικές της εργασίες, ενώ με τις μεταφράσεις παιδαγωγικών έργων μεταφέρει θεωρητικά σχήματα και εφαρμογές από την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική εμπειρία στον χώρο των ελληνικών κοινοτήτων.

Η επαφή με την ευρωπαϊκή/δυτική εκπαιδευτική σκέψη και πράξη είναι ήδη εμφανής από την πρώτη περίοδο της συγγραφικής και εκπαιδευτικής της δραστηριότητας. Στο έργο της *Περί ανατροφής των κορασίων* κάνει συχνές αναφορές στον Γάλλο ιστορικό Jules Michelet και στις θέσεις του για την κατάλληλη αγωγή των κοριτσιών, τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και του ήθους των γυναικών, τον ρόλο της μητέρας στην ανατροφή των παιδιών (στην τελευταία θεματική μνημονεύει και τον Φενελών για τις σχε-

16. Η επικοινωνία με τον ελλαδικό χώρο και τα εκεί εκπαιδευτικά τεκταινόμενα αποτελεί μια άλλη πτυχή του έργου της Λεοντιάδας που χρειάζεται να μελετηθεί, παρά την απουσία άμεσων σχετικών αναφορών στο έργο της.

τικές εμφατικές αναφορές του) (Λεοντιάς, 1860, 8, 10, 16, 33). Στο άρθρο της «Περί παρθεναγωγείων ή περί γυναικείας εκπαιδεύσεως», που δημοσιεύεται στην εφημερίδα της Σμύρνης *Αμάλθεια* σε πέντε συνέχειες, αναφέρεται στη Necker de Saussure και στις θέσεις της υπέρ της διδασκαλίας των κοριτσιών από γυναίκες εκπαιδευτικούς και στην ανάγκη εκπαίδευσης γυναικών διδασκαλισσών (Λεοντιάς, 1861β). Στον *Κανονισμό του Παρθεναγωγείου της Αγ. Φωτεινής*, στα άρθρα που αφορούν στη δέουσα συμπεριφορά των κοριτσιών εντός και εκτός του σχολείου, ενσωματώνει αυτούσια σχεδόν μεταφρασμένα αποσπάσματα από το έργο *Avis d'une Mère à sa Fille* της Mme Anne-Thereze de Lambert (1647-1733)[17] (Λεοντιάς, 1863:9-10).

Η Λεοντιάδα φαίνεται να διαβάζει την ξένη βιβλιογραφία τις περισσότερες φορές από το πρωτότυπο, καθώς παραθέτει ξενόγλωσσα αποσπάσματα, αν και χωρίς να αναφέρει πάντοτε τα συγκεκριμένα έργα των κατονομαζόμενων συγγραφέων από τα οποία αυτά αντλούνται. Το ίδιο ισχύει (δεν μνημονεύει δηλαδή πάντοτε τις πηγές της) και για τις πληροφορίες που παραθέτει για πτυχές των εκπαιδευτικών συστημάτων άλλων χωρών, όπως, για παράδειγμα, για την έμφαση που δίνεται στην εθνική διαπαιδαγώγηση των κοριτσιών στην Ιταλία και στη Γαλλία (Λεοντιάς, 1861β) ή για τα ευρωπαϊκά σχολεία, την εσωτερική οργάνωση των οποίων λαμβάνει ως πρότυπο —κατά δηλώσεις της— για τη σύνταξη των κανονισμών των σχολείων που η ίδια οργανώνει (Λεοντιάς, 1858α: η΄, 1858γ, 21).

Η παράθεση ονομάτων συγγραφέων, απόψεων και στοιχείων της δυτικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας στα έργα της Λεοντιάδας της περιόδου αυτής στοχεύει περισσότερο στη νομιμοποίηση των προσωπικών της απόψεων και της εκπαι-

17. Το έργο της de Lambert εκδόθηκε το 1728 στο Παρίσι και μεταφράστηκε το 1819 από τη Ραλλού Σούτζου. Το μεταφρασμένο έργο επανεκδίδεται το 1859 στην Πάτρα. Δεν είναι γνωστό αν η Λεοντιάδα γνωρίζει το έργο της de Lambert από το πρωτότυπο ή τις μεταφράσεις του. Τα προαναφερόμενα αποσπάσματα στις σελίδες 9-10 του Κανονισμού εντοπίζονται στις σελίδες 22 και 26 του μεταφρασμένου έργου (έκδοση 1859).

δευτικής φιλοσοφίας, της που στηρίζονται πρωτίστως στις δικές της παρατηρήσεις και στο ενδιαφέρον για την προαγωγή της μορφωτικής κατάστασης των ομοφύλων της —αποτέλεσμα της έμφυλης κοινωνικής ιδεολογίας της που όπως η ίδια σημειώνει σε άρθρο της άρχισε να σχηματοποιείται πολύ νωρίς (Λεοντιάς, 1899: 5-6)— παρά συνιστά συστηματική και εμπρόθετη μεταφορά εκπαιδευτικών θέσεων.

Από τα τέλη όμως της δεκαετίας του 1860 και εξής οι αναφορές στην ξένη βιβλιογραφία έχουν πλέον περισσότερο επιστημονική παρά νομιμοποιητική των απόψεών της λειτουργία. Ήδη κατά την περίοδο αυτή η ίδια έχει ενισχύσει το κοινωνικό κύρος και την αναγνωρισιμότητά της και μάλλον δεν χρειάζεται να προβάλει τεκμήρια της επιστημονικής της κατάρτισης. Οι αναφορές, λοιπόν, που είναι πυκνότερες, με μεγαλύτερο αριθμό μνημονευόμενων συγγραφέων και έργων —καταδεικνύοντας έτσι τη συστηματικότερη επαφή με τη διεθνή βιβλιογραφική παραγωγή—, λειτουργούν είτε ενημερωτικά για τα ισχύοντα σε άλλες χώρες (αναδεικνύοντας αναλογίες και αποδεδειγμένα στην πράξη θετικά αποτελέσματα συγκεκριμένων εκπαιδευτικών επιλογών ή τονίζοντας τις προτεινόμενες από την ίδια διαφοροποιήσεις) είτε παρατίθενται για να δηλώσει τις πηγές της στη συγγραφή των προσωπικών της έργων.

Στην αναλυτική παρουσίαση της πρότασής της για τη δομή και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης[18] παραθέτει συγκριτικά τη δομή του εκπαιδευτικού συστήματος που προτείνει η Necker και αυτό που ισχύει στη Γαλλία, χρησιμοποιώντας ως πηγές το τρίτομο έργο *L' Education Progressive* της Necker (1844, 1835, 1838)[19] και το *Cours Complet d' education pour les*

18. Η πρόταση αυτή αναλύεται: α) Στο κείμενο που στάλθηκε στην ΠΚΕΕ (1874), β) στον πρόλογο του 1ου τόμου της *Κορασιακής Χρηστομάθειας* (1877) και γ) στο άρθρο της «Περί εκπαιδεύσεως» που δημοσιεύεται σε τρεις συνέχειες (1874α).

19. Το έργο εκδίδεται τμηματικά από το 1828 έως 1838. Ο πρώτος τόμος εκδίδεται το 1828 και γνωρίζει πολλές επανεκδόσεις. Ο δεύτερος εκδίδεται το 1833 και ο τρίτος το 1838. Το 1835 μεταφράζεται στα αγγλι-

filles του Augustin Francois Thery's (1857), αντίστοιχα. Τεκμηριώνει τις θέσεις της για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση με βάση τους θεωρητικούς Pestalozzi και Necker αλλά και εγκυκλίους του υπουργού Παιδείας και Εκκλησιαστικών της Πρωσίας Von Altesein, που στηρίζουν τις ίδιες θέσεις ή καταδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα των εν λόγω επιλογών. Με αναφορές σε μελέτες Πρώσων επιστημόνων για την επίδραση της πολύωρης και σκληρής εργασίας στην ψυχική υγεία των παιδιών, τεκμηριώνει επιστημονικά τις θέσεις της για τον τρόπο της σχολικής εργασίας (Λεοντιάς, 1877: β΄-ζ΄, 1874α).

Για τη στήριξη των θέσεών της σχετικά με τον κοινωνικό προορισμό και τη φύση των γυναικών και της —εκ τούτων απορρέουσας— άποψής της για την ανάγκη διαμόρφωσης των γυναικών σε ελεύθερες, ανεξάρτητες και κοινωνικά ώριμες οντότητες, μέσω της παροχής μιας ευρείας, ουσιαστικής και προσανατολισμένης στην κοινωνική πραγματικότητα εκπαίδευσης, συγκρίνει την εκπαιδευτική φιλοσοφία του αμερικανικού γυναικείου εκπαιδευτικού συστήματος και τα κοινωνικά αποτελέσματα αυτού με τα αντίστοιχα των ελληνικών κοινοτήτων, στηριζόμενη στα έργα *Democracy in America* (1835 και 1840, έτη δημοσίευσης του Α΄ και Β΄ τόμου) και *Le Femme* (1860) των Alexis de Toqueville και Jules Michelet, αντίστοιχα, και ανάλογες θέσεις της Necker (Λεοντιάς, 1870-1971, Α/2:14-15, Α/3:26-27, Α/4:38, Α/5:50).

Για τη σύνταξη των εγχειριδίων της, πέραν της ελληνικής βιβλιογραφίας την οποία μνημονεύει, σημειώνει ότι συμβουλεύεται αντίστοιχα ευρωπαϊκά εγχειρίδια και εγκυκλοπαίδειες, για την άντληση ευρύτερων σχετικών με το αντικείμενο των εγχειριδίων γνώσεις, παραθέτοντας τους τίτλους των πηγών της, χωρίς όμως άλλα συνήθως στοιχεία. Για παράδειγμα, για το εγχειρίδιο *Χρηστομάθεια κορασιακή* (1877, ι΄) μνημονεύει μεταξύ των πηγών της τους εξής (συντομευμένους) τίτλους: α) *Choix*

κά ο πρώτος τόμος και εκδίδεται στη Βοστόνη, και το σύνολο του έργου το 1836-38 στο Λονδίνο (Mme Necker de Saussure, 1833, 1838, 1844· Campell-Orr, 1995:141).

de morceaux, β) *Lectures Graduees Et Lecons Pratiques* και γ) *Nutg liches ligebach fur sehule und Haus*. Για το εγχειρίδιο *Οικιακή Οικονομία* μνημονεύει το —σημαντικό, όπως σημειώνει (1887, δ΄)— έργο *Tresor de la Famille*, ενώ για το εγχειρίδιο *Διδασκαλία των Συνθέσεων* αναφέρει και πάλι τη χρήση γερμανικών και γαλλικών συγγραμμάτων, χωρίς όμως να τα παραθέτει (1895α, 1: σ΄-ε΄). Παρότι είναι δύσκολη η ταύτιση των συντομευμένων τίτλων που καταγράφει με τα συγκεκριμένα έργα που χρησιμοποίησε, κάποιοι από αυτούς παραπέμπουν σε πολύ γνωστά για τον ευρωπαϊκό χώρο έργα, ενώ άλλοι σε πολύ σύγχρονά της, γεγονός που αναδεικνύει την επαφή και την επικοινωνία της με την ευρωπαϊκή βιβλιογραφική παραγωγή. Ο πρώτος, για παράδειγμα, από τους παραπάνω τίτλους αναφέρεται στο έργο του Alexandre Rodolphe Vinet (1836), που έχει έως την περίοδο της μνημόνευσής του από τη Λεοντιάδα δεκατέσσερις επανεκδόσεις, ο τελευταίος στο έργο της Jeanne-Marie Leprince de Beaumont (Mme Leprince, 1837), με περισσότερες από δεκαοκτώ επανεκδόσεις έως την ίδια περίοδο, ενώ ο συντομευμένος τίτλος *Lectures Graduees Et Lecons Pratiques* πιθανόν να αναφέρεται στο έργο του M. Ch. Leroy (1868) (η ταυτοποίηση του γερμανικού τίτλου δεν υπήρξε δυνατή με βάση την έως τώρα βιβλιογραφική έρευνα).

Η συστηματικότερη όμως ενασχόληση με τη δυτική παιδαγωγική σκέψη καταδεικνύεται με το μεταφραστικό έργο της, το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον για τη μελέτη τόσο της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της όσο και της έμφυλης κοινωνικής ιδεολογίας της. Η Λεοντιάδα επιλέγει και μεταφράζει το 3ο βιβλίο του Α΄ τόμου από το έργο της Albertine Necker de Saussure *L'Education progressive* (1844)[20] και το έργο *Histoires et lecons de choses pour les enfants* (1858) της Marie Pape-Carpentier. Η μετάφραση των έργων δεν είναι πιστή. Ιδιαίτερα αναφορικά με το πρώτο, στόχος της είναι να δώσει στην ελληνική κοινότητα ένα συνολικό έργο, θεωρητικό και με πρακτικές οδηγίες, για την εκπαίδευση της πρώτης παιδικής ηλικίας (2-

20. Βλ. προηγούμενη σημείωση.

5 ετών) κατά το πρότυπο του συνολικού έργου της Necker. Έτσι, ενσωματώνει κεφάλαια ή τμήματα κεφαλαίων και από τους λοιπούς τόμους του πρωτότυπου, προσθέτει από τη δική της εμπειρία, διαφοροποιεί σημεία κατά την ελληνική πραγματικότητα, περιορίζει αναλύσεις ή εκτείνει άλλες και δομεί τη σειρά των κεφαλαίων διαφορετικά. Γενικότερα, δεν μεταφράζει —όπως η ίδια σημειώνει (Λεοντιάς, 1869: η′-θ′)—, αλλά εκπονεί, τηρώντας το πνεύμα της συγγραφέως, εγχειρίδιο-βοήθημα για τις μητέρες, πρόθεση που αποτυπώνεται και στον τίτλο του μεταφρασμένου έργου *Εγχειρίδιον οδηγητικόν προς την ανατροφήν των παίδων από τα πρώτα δύο έτη μέχρι των πέντε: κατά το σύστημα της Mme Necker de Saussure* (1869). Κατά τον ίδιο τρόπο μεταφράζει και το δεύτερο έργο, χωρίς όμως δραστικές παρεμβάσεις. Η κύρια διαφοροποίηση στο έργο αυτό είναι ότι το καθιστά εντονότερα ηθικοδιδακτικό, κάτι που παρεμφαίνεται και πάλι στον τίτλο του μεταφρασμένου έργου, *Ιστορίαι ηθοποιητικαί και μαθήματα επί διαφόρων πραγμάτων μετά ποιημάτιων: διά τα παιδία προς ανάγνωσιν και αποστήθισιν. Κατά το Γαλλικόν της Mme Marie Pape-Carpentier*, με την προσθήκη του προσδιορισμού «ηθικοποιητικαί», όπως και την προσθήκη 12 ποιημάτων ανάλογου περιεχομένου, ως Β′ μέρους του βιβλίου (Λεοντιάς, 1876:77-95).

Τόσο η Necker όσο και η Carpentier φαίνεται να έχουν ασκήσει ιδιαίτερη επίδραση στη σκέψη και στο έργο της Λεοντιάδας, κυρίως ο θεωρητικός στοχασμός της πρώτης, της «σοφής Necker», όπως η ίδια την αποκαλεί. Γνωρίζει μέρος του έργου των δύο γυναικών παιδαγωγών από την αρχή της δεκαετίας του 1860, ενώ στο τέλος της ίδιας δεκαετίας το σύνολο σχεδόν της εργογραφίας τους.[21] Η επαφή με το έργο των Necker και Carpentier συνδέεται με τη μεταστροφή της Λεοντιάδας από μια εμπειρική και γενικότερα φιλοσοφική προσέγγιση της εκπαίδευσης σε μια περισσότερο επιστημονική-παιδαγωγική.

21. Αναφέρει ότι η Marie Pape-Carpentier εκθέτει το εκπαιδευτικό της σύστημα σε 9 τόμους, αριθμός που ισοδυναμεί με το σύνολο των δημοσιευμένων έργων της έως το 1874.

Το ενδιαφέρον στοιχείο —που χρειάζεται ενδελεχέστερη μελέτη— βρίσκεται στην προτίμησή/επιλογή της θεωρίας και της πράξης των δύο συγκεκριμένων παιδαγωγών, αντί, για παράδειγμα, του συστήματος του Fr. Fröbel, όταν: α) αυτό είναι το σύστημα που υιοθετείται στα νηπιαγωγεία των δυτικών προτεσταντικών ιεραποστολών — τα πρώτα νηπιαγωγεία που συστήνονται στον οθωμανικό χώρο, β) γίνονται απόπειρες εισαγωγής του στα κοινοτικά εκπαιδευτήρια, είτε με τη συγγραφή εγχειριδίων-οδηγιών για την εφαρμογή του (Αριστοκλής, 1876α) είτε με εφαρμογές σε κάποια σχολεία, όπως π.χ. στο Παρθεναγωγείο της Παλλάδας — το σύστημα αντικαθίσταται με το των Sales d' Asile με την ανάληψη της διεύθυνσής του από την ίδια το 1877 (Αριστοκλής, 1876β:37-53· Κανονισμός, 1876:4· Κανονισμός, 1886:4-7) και γ) άλλες παιδαγωγοί, του ελλαδικού χώρου, όπως η Αικ. Λασκαρίδου, στρέφονται στην αποκλειστική ενασχόληση με το φροβελιανό σύστημα (Ζιώγου & Χατζηστεφανίδου, 2010:221-222, 235-236).

Το γεγονός ότι και οι δυο γυναίκες παιδαγωγοί δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη γυναικεία εκπαίδευση και την εκπαίδευση γυναικών εκπαιδευτικών και τονίζουν εμφατικά τη σπουδαιότητα του ρόλου των γυναικών ως διδασκαλισσών —ο τρίτος τόμος του «L'Education progressive», για παράδειγμα, αφορά στην εκπαίδευση των κοριτσιών (Mme Necker de Saussure, 1838), ενώ όλα σχεδόν τα έργα της Pape-Carpentier στον ρόλο των γυναικών ως πρώτων διδασκαλισσών των παιδιών— αποτελεί μάλλον σημαντική παράμετρο, καθώς το ενδιαφέρον αυτό συμπίπτει με τις δικές της εκπαιδευτικές αναζητήσεις. Η έμφυλη παράμετρος δηλαδή στην εκπαίδευση έπαιξε μάλλον σημαντικό ρόλο στην εν λόγω προτίμηση. Το σύστημα επίσης των Salles d' Asile, που διαμορφώνει η Pape-Carpentier και βρίσκει εφαρμογή στη Γαλλία, βρίσκεται μάλλον πλησιέστερα στην έως τότε κοινοτική εκπαιδευτική εμπειρία και στις εκπαιδευτικές ανάγκες των ελληνικών κοινοτήτων, στην ανάγκη δηλαδή αύξησης του εγγραμματισμού του πληθυσμού σε κατά το δυνατόν πρωιμότερη ηλικία —καθώς η εκπαιδευτική διαρροή για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων αρχίζει από τις πρώ-

τες τάξεις του δημοτικού σχολείου[22]— και μετάδοσης των πρώτων στοιχείων συγκρότησης εθνικής συνείδησης και ταυτότητας. Η συστηματική, τέλος, παρουσίαση ενός συνολικού εκπαιδευτικού παραδείγματος με θεωρητικές και διδακτικές αρχές και συγκεκριμένες πρακτικές, όπως ισχύει συνδυαστικά στο έργο των εν λόγω γυναικών παιδαγωγών, φαίνεται να συνετέλεσε στην εν λόγω επιλογή, η οποία απέβη και το επικρατέστερο σύστημα οργάνωσης των ελληνικών νηπιαγωγείων στον οθωμανικό χώρο κατά τον 19ο αιώνα.

Συμπεράσματα-συζήτηση

Η ευρεία και ποικίλη βιβλιογραφική ενημέρωση της Σ. Λεοντιάδας και κυρίως η εκπαιδευτική θεωρία που συγκροτεί και οι εκπαιδευτικές προτάσεις και πρακτικές της καταδεικνύουν ότι δεν προκρίνει —παρά τη συστηματική ενασχόλησή της με το έργο των δυο προαναφερόμενων γυναικών παιδαγωγών και τις εμφανείς επιδράσεις αυτών στη σκέψη της— κανένα παραδεδομένο θεωρητικό σύστημα ως σύνολο ούτε υιοθετεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας συγκεκριμένης χώρας. Περισσότερο συνθέτει στοιχεία εκπαιδευτικών συστημάτων και θεωριών και δημιουργεί τη δική της θεωρία και το δικό της σύστημα, προσαρμοσμένο στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης στον χώρο των κοινοτήτων: προκρίνει τις διδακτικές αρχές «decon de choses», «take lessons from nature» και της «ευχάριστης διδασκαλίας με άσματα και εικόνες» της Pare-Carpentier για τα μικρά παιδιά, απορρίπτει όμως τον «αδιάφορο» θρησκευτικά χαρακτήρα του συστήματός της· υιοθετεί την «αυστηρή» οπτική για τη σχολική εργασία και την επίμοχθη μελέτη της Necker, μόνο όμως για τις μετά την προσχολική αγωγή βαθμίδες της εκπαίδευσης, και συμφωνεί με την αρχή της σταδιακής εξέλιξης των δυνατοτήτων των παιδιών και τη σπουδαιότητα της θρησκευ-

22. Ο αριθμός των μαθητών και μαθητριών μειώνεται σημαντικά μετά την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

τικής αγωγής, αρχές κοινές και στη θεωρία του Pestalozzi·[23] προτείνει την εκπαιδευτική φιλοσοφία του πρωσικού συστήματος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επεκτείνοντας τη χαρακτηριστική σε αυτό αρχή της αυτοτέλειας των βαθμίδων έως και τη μέση εκπαίδευση, το σύστημα των Salles d' Asyle για την προσχολική αγωγή και τη δομή του γαλλικού συστήματος για την εκπαίδευση των κοριτσιών, με διαφοροποιήσεις στην αντιστοίχιση εύρους ηλικιών και εκπαιδευτικών βαθμίδων. Οι γενικότερες παιδαγωγικές αρχές της εκπορεύονται από την εκπαιδευτική φιλοσοφία του νεοελληνικού κλασικιστικού διαφωτιστικού ιδεώδους, που δίνει έμφαση στην ευρεία και γενική παιδεία, με διδασκαλία τόσο των κλασικών κειμένων όσο και όλων των νεότερων επιστημών.

Η αντιμετώπιση επομένως της δυτικής σκέψης και εμπειρίας στον εκπαιδευτικό λόγο της Λεοντιάδας αποκτά θετικό πρόσημο με κριτική προσέγγιση. Μέτρο πρόσκτησης όμως των στοιχείων της προόδου των δυτικών χωρών αποτελούν «τα παρ' ημίν», η προσαρμογή δηλαδή των δάνειων στοιχείων στον χαρακτήρα και στις ιδιαιτερότητες της συγκεκριμένης εθνικής κοινότητας του οθωμανικού χώρου. Η έννοια έτσι της Ανατολής (Orient) —μέρος της οποίας αποτελεί, στη ρητορική της Λεοντιάδας, και η οθωμανική ελληνική κοινότητα— αντιμετωπίζεται συμπληρωματικά με αυτή της Δύσης στη δημιουργία ενός άλλου εκπαιδευτικού προτύπου και συστήματος που να ικανοποιεί τις ανάγκες της. Η εννοιολόγηση αυτή της Ανατολής, όπως και οι προτάσεις της για προσαρμογή των δυτικών εκπαιδευτικών προτύπων στα χαρακτηριστικά και στην κουλτούρα της κοινότητας, απαντώνται κατά την ίδια περίοδο και στον λόγο γυναικών άλλων οθωμανικών εθνοτήτων, που έχουν παρόμοιες μορφωτικές επιδράσεις, δραστηριοποίηση και επαφή με τη δυτική κουλτούρα και βιβλιογραφία, όπως της Αναστάσια Τόσεβα (1837-1919) [Анастасия Тошева], με εξέχουσα εκ-

23. Για τις παιδαγωγικές αρχές και την εκπαιδευτική θεωρία των Necker και Pape-Carpentier, (Compayré, 1889:494-504)· (Campell-Orr, 1995: 141-153).

παιδευτική δράση, και της Ελισαβέτα Καραμίνκοβα (1849-1920) [Елисавета Караминкова], με συλλογική και φιλανθρωπική δραστηριότητα στη βουλγαρική κοινότητα (Тошева, 1870· Александрова, 2012: 53-89), ή της Fatma Aliye (1862-1936), μιας από τις πρώτες μουσουλμάνες συγγραφείς και αρθρογράφους (Frierson, 2005:149-150· Çakır, 2006:21-24). Και τούτο παρά την αυξανόμενη σταδιακά αρνητική εννοιολόγηση της «Δύσης» στο πλαίσιο του «εθνικού πατριωτισμού» που αρχίζει να εκδηλώνεται από τη δεκαετία του 1870 μεταξύ των χριστιανικών κοινοτήτων και από τα τέλη του 19ου αιώνα στη μουσουλμανική κοινότητα (Frierson, 2005:135-161). Ειδικότερα, στον λόγο της Λεοντιάδας δεν υιοθετείται το δίπολο «πρόοδος-καθυστέρηση» ή «πολιτισμός-βαρβαρότητα» ως ταυτόσημο του «Δύση-Ανατολή», δίπολο που απαντάται ολοένα και συχνότερα στον ελληνικό —ελλαδικό κυρίως— εθνικιστικό λόγο κατά την προαναφερόμενη περίοδο.

Η Σαπφώ Λεοντιάς κινείται στα σημαντικότερα κέντρα της πνευματικής και πολιτισμικής κίνησης της οθωμανικής αυτοκρατορίας, σε κοσμοπολίτικο περιβάλλον και κυρίως σε περιοχές όπου η αύξηση της οικονομικής δραστηριότητας μαζικοποιεί τα μεσαία στρώματα και αυξάνει έτσι τη ζήτηση της εκπαίδευσης. Κοντά στην ακμάζουσα ορθόδοξη αστική τάξη τα μεσαία στρώματα επιζητούν επίσης την εκπαίδευση των κοριτσιών τους. Παράλληλα, οι περιοχές αυτές απέχουν από τα προβλήματα που δημιουργούνται σε άλλες περιοχές (επιπτώσεις από πολέμους, εθνικές βαλκανικές αντιπαλότητες και πρώιμοι εθνικισμοί), ενώ η ύπαρξη λόγω της οικονομικής δραστηριότητας μεγάλων ευρωπαϊκών κοινοτήτων στον ίδιο χώρο δημιουργεί ένα έντονα κοσμοπολίτικο, ευρωπαϊκό περιβάλλον. Η Ευρώπη για τη Σμύρνη και την Κωνσταντινούπολη μοιάζει να είναι πολύ πιο κοντά απ' ό,τι τα περίχωρά τους (βλ. Hobsboum, 1996:7-10, 170-171). Ο εξευρωπαϊσμός και εξαστισμός των χώρων αυτών μπορεί να μετρηθεί με τη δράση και ιδιαίτερα την πρώιμη της Λεοντιάδας και των γυναικών των άλλων εθνοτήτων που εμφανίζονται με τα έργα και τη δράση τους στον δημόσιο χώρο. Η δημιουργία επίσης ενός πλήρως αποκεντρωμένου διοικητικού και εκ-

παιδευτικού συστήματος στην οθωμανική ορθόδοξη/ελληνική κοινότητα που αναπτύχθηκε στο πλαίσιο των διοικητικών μεταρρυθμίσεων την περίοδο των Τανζιμάτ (1839-1876) και του δικαιώματος που παρασχέθηκαν σε κάθε μιλλέτ να οργανώνει την εσωτερική θρησκευτική, πνευματική και πολιτιστική του ζωή είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη πολλαπλών εκπαιδευτικών κέντρων εξουσίας και λήψης αποφάσεων (σε κάθε επί μέρους κοινότητα/πόλη διαφορετικό), που αύξανε τις πιθανότητες πρόσβασης των ατόμων σε αυτά.

Έτσι μπορεί να ερμηνευτούν οι μετακινήσεις της Λεοντιάδας και η εκμετάλλευση των ευκαιριών για εφαρμογή των νεωτερισμών της, ο πλουραλιστικός ευρωπαϊκός προσανατολισμός της, η θετική στάση της απέναντι στη Δύση, η απουσία αλυτρωτικού και έντονα εθνικιστικού λόγου και οι διεκδικήσεις της για το γυναικείο φύλο. Αναφορικά με το τελευταίο, η επιχειρηματολογία της διαπερνάται από τις αρχές του δόγματος της «ισότητας στη διαφορά», που διαμορφώνεται στη δεκαετία του 1870 και αποτελεί το πλαίσιο άρθρωσης του δημόσιου λόγου των γυναικών, το οποίο όμως η ίδια συχνά υπερβαίνει, ιδιαίτερα στα κείμενά της έως τη δεκαετία αυτή· Αμφισβητεί, για παράδειγμα, τον κατά φύλο απόλυτο διαχωρισμό της δημόσιας από την ιδιωτική σφαίρα, υπερασπίζεται τη χρησιμότητα της εργασιακής απασχόλησης όλων των γυναικών ακόμη και κατά τον έγγαμο βίο τους και διαμαρτύρεται για τους κανονιστικούς λόγους που αρθρώνονται και αφορούν μόνο στο γυναικείο φύλο και ποτέ στο ανδρικό (Λεοντιάς, 1872β, Β/7:116, αρ. Β/8:133, 1895β, αρ. 400:2-3).

Φιλόδοξη λοιπόν και δυναμική, αξιοποιώντας τις κοινωνικές συνθήκες του χώρου που δραστηριοποιείται, τα υφιστάμενα δίκτυα επιρροής και εξουσίας και δημιουργώντας σταδιακά τα δικά της, καταφέρνει να επιβάλλει τον εαυτό της στον δημόσιο χώρο και να αποτελέσει βασικό παράγοντα διαμόρφωσης της γυναικείας εκπαίδευσης.

Πηγές - Βιβλιογραφία

Александрова, Н. (2012). *Робини, кукли и человеци. Представи за жените в периодиката на Възраждането и в прозата на Любен Каравелов* (Σκλάβες, κούκλες, υποκείμενα: Αναπαραστάσεις γυναικών στα βουλγάρικα περιοδικά του 19ου αιώνα και στην πεζογραφία του Λιούμπεν Καραβέλοφ). София: СОНМ.

Αλιμπέρτη, Σ. (1900). Σαπφώ Λεοντιάς η του Γένους διδάσκαλος, *Πλειάς* 2, αρ. 8-9:130-131, αρ. 10:153-155, αρ. 11-12, σ. 183-184.

Αναστασιάδης, Σπ. (1940). Το Κεντρικόν Παρθεναγωγείον Σμύρνης, *Μικρασιατικά Χρονικά*, σσ. 162-171.

Αριστάρχης, Μιλ. (1861). [Λόγος στη Γενική Συνέλευση των Σαμίων, 18 Μαΐου 1861] (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ. 5/1, αρ. 27).

Αριστοκλής, Ι.Δ. (1876α). *Νηπιαγωγική*. Κωνσταντινούπολη: Βουτυράς και Σια.

Αριστοκλής, Ι. (1876β). Λόγος πανηγυρικός απαγγελθείς κατά την τελετήν της διανομής των βραβείων του Παρθεναγωγείου, γενομένην τη 6 Ιουλίου 1875, στο: *Επετηρίς της εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικής Φιλομούσου Εταιρείας «Η Παλλάς», 1874-1876*. Κωνσταντινούπολη: Στατηρόπουλος, σ. 37-53

Αρώνης, Μεθ. (1858). Αγγελία, στο: *Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου, υπό Σ. Λεοντιάδος διευθυνομένου*, γ΄-δ΄. Σμύρνη: Μάγνης.

Βαϊνά, Μ. (1997). Γυναίκες παιδαγωγοί: Ένας απολογισμός της γυναικείας συμβολής στο χώρο της παιδαγωγικής, στο: Δεληγιάννη, Β., Ζιώγου, Σ. (επιμ.). *Φύλο και σχολική πράξη*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας., σ. 154-175.

Βαρίκα, Ελ. (1987). *Η εξέγερση των κυριών: η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.

Campell-Orr, Cl. (1995). Albertine Necker de Saussure, the Mature Woman Author and the Scientific Education of Women, *Women's Writing* 2, τχ. 2, σσ. 141-153.

Compayré, G. (1889). *History of Pedagogy* (μτφρ.W. H. Payne). Βοστόνη: D.C. Heath & Co.

ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ. 5/1, 1852, αρ. 164, 184, 187 & 1854, εγγρ. «Αγγελία» & 1856, αρ. 10β, 57 & 1861, αρ. 74, 86 & 1863, αρ. 75, 77.

ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο Διαταγμάτων 1856-1863 & Ληξιαρχικά Λ. Βαθέος, 1856, αρ. 2556.

Γεδεών, Μ. (1932). *Αποσημειώματα χρονογράφου, 1780-1800, 1809-1813*. Αθήνα: Φοίνιξ.

Γουδέλης, Γιάν. (χ.χ.). *Οι δάσκαλοι του γένους 1400-1900: Λεξικογράφηση*. Αθήνα: Δίφρος.

Γριβέα, Μ. (2001). Το γυναικείο περιοδικό *Ευρυδίκη* (1870-1873): προσπάθεια έκφρασης και διαμόρφωσης γυναικείας συλλογικής συνείδησης στο β΄ μισό του 19ου αι. Μεταπτυχ. διπλωμ. εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Δαλακούρα, Κ. (2011). Εκπαίδευση των γυναικών εκπαιδευτικών (19ος αι. 1922), στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ): *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: Όψεις και απόψεις*, τόμ. 2, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 751-766.

Δαλακούρα, Κ. (2010). Λόγοι για την εκπαίδευση στα ελληνικά γυναικεία περιοδικά του οθωμανικού χώρου (19ος αι.-1906): η γυναικεία λαϊκή εκπαίδευση, *Μνήμων*, τόμ. 31, σσ. 115-150.

Δαλακούρα, Κ. (2008). *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας (19ος αι.-1922): Κοινωνικοποίηση στα πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεβιάζης, Σπ. (1912). Διαπρεπείς Ελληνίδες κατά το 19ο αιώνα: Σαπφώ Λεοντιάς, *Ελληνική Επιθεώρησις*, 5, αρ. 55-60, σσ. 172-173, 199-200.

Διακογιάννης, Π. (1988). *Η παιδεία στη Σάμο: Από την τουρκοκρατία μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων.

Δρούλια, Λ., Κουτσοπανάγου, Γ. (2008, επιμ.). *Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου, 1784-1974*, τόμ. 2. Αθήνα: ΙΝΕ/ΕΙΕ.

Hobsbawm, Er. (1996). *The Age of Revolutions 1789-1848*. Νέα Υόρκη: Vintage Books.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2010, επιμ.). *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1995). «Αγωνίστηκα όμως απεγνωσμένα και νίκησα»: η εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα από την Ελισάβετ Μαρτινέγκου και την Ευανθία Καΐρη ως την Αγγελική Παναγιωτάτου, στο: Παπαγεωργίου,

Ν. (επιμ.): *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας, σσ. 77-83.

Ζιώγου, Σ. & Χατζηστεφανίδου, Σ. (2010). «Σπουδαί και αναγνώσεις μου»: Άγνωστα στοιχεία για τη ζωή και το έργο της Αικατερίνης Λασκαρίδου (1842-1916) μέσα από αυτοβιογραφικά κείμενα, στο: Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.): *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 207-250.

Κάννερ, Έ. (2012). *Έμφυλες κοινωνικές αναζητήσεις από την Οθωμανική αυτοκρατορία στην Ελλάδα και Τουρκία: Ο κόσμος μιας Ελληνίδας δασκάλας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Κανονισμός του Ανωτέρου Παρθεναγωγείου της Ελληνικής Φιλομούσου Εταιρείας «Παλλάδος» (1886). Κωνσταντινούπολη: χ.σ.έ.

Κανονισμός του Κεντρικού Ανωτέρου Παρθεναγωγείου της Ελληνικής Φιλομούσου Εταιρείας «Η Παλλάς» (1876). Κωνσταντινούπολη: Βουτυράς και Σία.

Κουσκούρη, Π. (1854). *Περί της Αλληλοδιδακτικής Μεθόδου: Τα μεν συλλεχθέντα τα δε συνταχθέντα*. Αθήνα: Ν. Αγγελίδης.

Κτενά-Λεοντιάς, Αιμ. (1874). Επιστολή Αδαμαντίου Κοραή προς Ευανθίαν Καΐρη, *Όμηρος* 2, αρ. 3, σσ. 81-93.

Λάνδρος, Χρ. (2006). Η εκπαίδευση στην Ηγεμονία της Σάμου: από το Ελληνικό Βαθέος στο Πυθαγόρειο Γυμνάσιο. *Απόπλους* 17, αρ. 37-38, σσ. 137-155.

Larsen, A. Mar. (2010). Pedagogic Knowledge and the Victorian era Anglo-American teacher. *History of Education*, *31*, αρ. 5, σσ. 457-474.

Λεοντιάς, Σ. (1899). *Ο ανήρ και η γυνή: Διαλέξεις τρεις αναγνωσθείσαι εν των Ελληνικώ Φιλολογικώ Συλλόγω και πέντε ποιήματα*. Κωνσταντινούπολη: Αφοι Γεράρδοι.

Λεοντιάς, Σ. (1895α). *Διδασκαλία των συνθέσεων κατά μαθήματα μετά παραδειγμάτων και οδηγιών: Προς χρήσιν των αρρεναγωγείων και παρθεναγωγείων εις τεύχη*, (τόμ. 1), τχ. 1-2. Κωνσταντινούπολη: Σούμας και Υιοί, Α. Κορομηλάς.

Λεοντιάς, Σ. (1895β). Περί του γυναικείου ζητήματος, *Εφημερίς των Κυριών*, αρ. 400 (28 Μαΐου):2-3, 402 (11 Ιουνίου):3-4.

Λεοντιάς, Σ. (1891), Λόγος. *Εφημερίς των Κυριών*, αρ. 236 (24 Νοέμβρη), σσ. 5-6.

Λεοντιάς, Σ. (1887). *Οικιακή Οικονομία προς χρήσιν των παρθεναγωγείων*. Κωνταντινούπολη: Α. Κορομηλάς.

Λεοντιάς, Σ. (1877). *Χρηστομάθεια κορασιακή προς χρήσιν των παρθεναγωγείων: εις τόμους δέκα. Διά τας τρεις περιόδους της κορασιακής εκπαιδεύσεως*. 2η έκδ., τ. 1. Σμύρνη: Ο Φοίνιξ (1η έκδ., Σμύρνη: Ν.Α. Δαμιανός, 1873. Επανέκδ., Σμύρνη: Ο Φοίνιξ, 1881).

Λεοντιάς, Σ. (1876). *Ιστορίαι ηθοποιητικαί και μαθήματα επί διαφόρων πραγμάτων μετά ποιηματίων: διά τα παιδία προς ανάγνωσιν και αποστήθισιν. Κατά το Γαλλικόν της Mme Marie Pape-Carpentier*. 3η έκδ. Σμύρνη: Ο Φοίνιξ (1η έκδ., Σμύρνη, 1870).

Λεοντιάς, Σ. (1875). *Χρηστομάθεια κορασιακή προς χρήσιν των παρθεναγωγείων: εις τόμους δέκα. Διά τας τρεις περιόδους της κορασιακής εκπαιδεύσεως*, τόμ. 2, τχ. 1-2. Σμύρνη: Κοραής (επανέκδ., τχ. 1, Σμύρνη: Κοραής, 1881, τχ. 2, Σμύρνη: Σμύρνη, 1876).

Λεοντιάς, Σ. (1874α). Περί εκπαιδεύσεως: Τις η βάσις και ο σκοπός της εκπαιδεύσεως και τίνα τα παρά των εκπαιδευόντων από της κοινωνίας προς τούτο απαιτούμενα, *Αμάλθεια*, 23 Νοεμβρίου (αρ.φ. 2094), 27 Νοεμβρίου (αρ.φ. 2095), 30 Νοεμβρίου (αρ.φ. 2096).

Λεοντιάς, Σ. (1874β). Ιερόν Εκλόγιον ήτοι συλλογή εκ του Συναξαριστού. Προς χρήσιν εν τοις σχολείοις και τοις παρθεναγωγείοις. Σμύρνη: Κοραής (3η έκδ., Σμύρνη: Κοραής, 1879. Επανέκδ., Σμύρνη: Ν.Α. Δαμιανός, 1896).

Λεοντιάς, Σ. (1873). Περί νηπιαγωγείων, *Ευρυδίκη*, αρ. Γ/5 (15 Μαΐου), σσ. 78-79.

Ο εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος. 1872-1873. *Σύγγραμμα Περιοδικόν* ΣΤ (1871-1872):253-254 (Συνεδρίασις ΤΙΔ, 9.2.1872) & Ζ (1872-1873):303 (Συνεδρίασις ΤΞΒ, 27.4.1873). Κωνσταντινούπολη: Α. Κορομηλάς.

Λεοντιάς, Σ. (1872α). Περί εθνικού συμφέροντος. Εξεφωνήθη την 28 Φεβρουαρίου 1871. *Περιοδικόν του Αναγνωστηρίου Η Σμύρνη* 2, αρ. 2:89-113 [δημοσίεση και στο *Ευρυδίκη*, αρ. Β/16 (30 Αυγούστου 1872):233-237].

Λεοντιάς, Σ. (1872β). Γνώμαι περί της εκπαιδεύσεως των κορών. *Ευρυδίκη*, αρ. Β/7 (15 Απριλίου):116, αρ. Β/8 (30 Απριλίου): 133-134.

Λεοντιάς, Σ. (1870-1871). Περί κλήσεως της γυναικός. *Ευρυδίκη*, αρ. Α/2 (28 Νοεμβρίου):13-16, αρ. Α/3 (5 Δεκεμβρίου):25-28,

αρ. Α/4 (12 Δεκεμβρίου):37-40, αρ. Α/5 (19 Δεκεμβρίου):49-52, αρ. Α/6 (24 Δεκεμβρίου):61-64, Α/7 (1 Ιανουαρίου 1871):77-80 [δημοσίευση και στο *Περιοδικόν του Αναγνωστηρίου Η Σμύρνη* 1, αρ. 2 (1871):66-91].

Λεοντιάς, Σ.(1869). Εγχειρίδιον οδηγητικόν προς την ανατροφήν των παίδων από τα πρώτα δύο έτη μέχρι των πέντε: κατά το σύστημα της Mme Necker de Saussure. Σμύρνη: Αμάλθεια.

Λεοντιάς, Σ. (1867). *Προσλαλιά, εκφωνηθείσα την 13 Ιουλίου 1867 κατά την διανομήν των απολυτηρίων εις τας μαθητρίας της ανωτάτης τάξεως του Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής*. Σμύρνη: Αμάλθεια.

Λεοντιάς, Σ. (1865). *Περί πολυτελείας, Λόγος εκφωνηθείς την 14 Μαρτίου 1865 εν τω Παρθεναγωγείω της Αγίας Φωτεινής*. Σμύρνη: Αμάλθεια.

[Λεοντιάς, Σ.] (1863). *Κανονισμός του Παρθεναγωγείου της Αγίας Φωτεινής*. Σμύρνη: Αμάλθεια.

Λεοντιάς, Σ. (1861α). Κανονισμός των εν Σάμω Παρθεναγωγείων (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ 5/1, 1861, αρ: 122, συν α-β).

Λεοντιάς, Σ. (1861β). Περί παρθεναγωγείων ή Περί γυναικείας εκπαιδεύσεως. *Αμάλθεια*, 9 Ιουνίου (αρ.φ. 1164), 16 Ιουνίου (αρ.φ. 1165), 7 Ιουλίου (αρ.φ. 1168), 14 Ιουλίου (αρ.φ. 1169), 21 Ιουλίου (αρ.φ. 1170).

Λεοντιάς, Σ. (1860). *Περί ανατροφής κορασίων. Λόγο εκφωνηθείς εν τω Ελληνικώ Παρθεναγωγείω την 26η Ιουνίου 1860 επί τη διανομή των βραβείων*. Σμύρνη: Αμάλθεια [δημοσίευση και στην εφ. Αμάλθεια, 1-29 Ιουλίου (αρ.φ. 1115-1119), 1860].

Λεοντιάς, Σ. (1859). *Περί ελληνικού έθνους: Λόγος εκφωνηθείς κατά την δευτέραν επέτειον εορτήν του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου*. Σμύρνη: (χ.σ.έ.).

Λεοντιάς, Σ. (1858α). *Κανονισμός του εν Σμύρνη Ελληνικού παρθεναγωγείου*. Σμύρνη: Ι. Μάγνης.

Λεοντιάς, Σ. (1858β). Περί ανατροφής τέκνων, εκφωνηθείς υπό της διευθυντρίας του Πριγκιπικού Παρθεναγωγείου. Σάμος: Ηγεμονικό Τυπογραφείο.

Λεοντιάς, Σ. (1858γ). *Περί πολιτισμού: Λόγος εκφωνηθείς την ΚΔ΄ Αυγούστου 1858, καθ' ην ημέραν ετελέσθησαν τα εγκαίνια του εν Σμύρνη Ελληνικού Παρθεναγωγείου*. Σμύρνη: Αμάλθεια.

Λεοντιάς, Σ. (1857). Περί υψηλοτέρας εκπαιδεύσεως των κορασίων, *Αμάλθεια*, 29 Μαρτίου (αρ.φ. 945).

[Λεοντιάς, Σ.]. (1854). Εσωτερικός διοργανισμός Παρθεναγωγείου Α.Γ. (ΓΑΚ Σάμου, Αρχείο ΗΔΓ, φακ. 5/1, 1854).

Leroy, M. Ch. (1868). *Lectures graduées et leçons pratiques de littérature et de style prose et poésie*. Παρίσι: Librairie Classique d' Eugene Belin.

Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια, λήμμα «Σαπφώ Λεοντιάς» (συντάκτης λήμματος Αντ. Ισηγόνης).

Mme Leprince de Beaumont [Jeanne-Marie]. (1837). *Le trésor des familles chrétiennes*. Παρίσι: Amedee Saintin et Cie (1η έκδ. 1825).

Mme Necker de Saussure [Albertine]. (1844*). L'Éducation Progressive ou Étude du Cours de la Vie*. Vol. 1. Παρίσι: Paulin. (1η έκδ. Παρίσι 1828).

Mme Necker de Saussure [Albertine]. (1835). *Progressive Education: Commencing with the Infant. Trans Mrs Willard and Mrs Phelps*. Βοστόνη: William A. Hall Co.

Mme Necker de Saussure [Albertine]. (1838). *L'Éducation Progressive ou Étude du Cours de la Vie*. Ed. Paulin. Vol. 3. Παρίσι.

Ξανθόπουλος, Κ.Σ. (1873). *Πρώτη και μέση εκπαίδευσις και περί ανατροφής και εκπαιδεύσεως των κορασίων*. Αθήνα: Αφοί Περρή.

Ξηραδάκη, Κ. (1984). Ευανθία Καΐρη (1799-1866): *Η πρώτη Ελληνίδα της νεότερης Ελλάδας που διέδωσε τη μόρφωση*. Αθήνα: Κέδρος.

Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό, λήμματα «Καλλισπέρη Σεβαστή» και «Λασκαρίδου Αικατερίνη» (συντάκτρια λημμάτων Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου).

Παπαδόπουλλος, Θ. (1991, επιμ.). *Κώδιξ σχολείων Λευκωσίας*. Λευκωσία: Πολιτιστικόν Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου.

Παπαδοπούλου, Αλ. (1896). Κοινωνικαί μελέται: Εργάζεται και εδώ η γυνή; *Φιλολογική Ηχώ* 3, αρ. 28:221-223.

Pape-Carpentier, M. (1858). *Histoires et lecons de choses pour les enfants*. Παρίσι: Hachette (2η έκδ., Παρίσι: Hachette, 1861. 5η έκδ., Παρίσι: L. Hachette, 1867).

Παρανίκας, Ματ. (1885). *Ιστορία της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης: εκ των πηγών συναχθείσα*. Αθήνα: Αλήθεια.

Παρανίκας, Κ. Μ. (1867). *Σχεδίασμα περί της εν τω ελληνικώ έθνει καταστάσεως των γραμμάτων από Αλώσεως Κωνσταντινουπόλεως (1453 μ.Χ.) μέχρι των αρχών της ενεστώσης (ΙΘ΄) εκατονταετηρίδος. Αναγνωθέν εν τω εν Κωνσταντινουπόλει*

Ελληνικώ Φιλολογικώ Συλλόγω κατά Ιούνιον του 1866. Κωνσταντινούπολη: Α. Κορομηλάς.

Παρασκευά, Παρ. (2001). Σαπφώ Λεοντιάς (1830-1900): Παιδαγωγικές απόψεις, εκπαιδευτική δράση, κοινωνική παρουσία. Μεταπτυχ. διπλωμ. εργασία, Α.Π.Θ.

Παραφεντίδου, Ελ. (1949). *Ελληνίδες παιδαγωγοί: Η εκπαίδευσις του υποδούλου ελληνισμού*. Θεσσαλονίκη: Καλιτεχνικόν.

Παρρέν, Κ.(1900). Δύο μεγάλαι νεκραί, *Εφημερίς των Κυριών*, αρ. 613 (26 Μαρτίου), σσ. 2-4.

Παυλίδου, Ευπ. (1873). Λόγος εναρκτήριος της διδασκάλου Ευπραξίας Θ. Παυλίδου, εκφωνηθείς παρ' αυτής τη [...] 7βρίου 1873, στο: Παπαδόπουλλος, Θ. (1991, επιμ.). *Κώδιξ σχολείων Λευκωσίας*. Λευκωσία: Πολιτιστικόν Ίδρυμα Τραπέζης Κύπρου, σσ. 235-240.

Περιστιάνης, Κ. Ιερ. (1930). *Ιστορία των ελληνικών Γραμμάτων: Από της τουρκικής κατακτήσεως μέχρι της αγγλικής κατοχής (1571-1878)*. Λευκωσία: Θεσσαλονίκη (επανέκδ., Λευκωσία: Κ. Επιφάνιος, 2000).

Πολέμης, Ι. Δημ. (2000 επιμ.). Ευανθία Καΐρη: Διακόσια χρόνια από τη γέννησή της 1799-1999, Πρακτικά Συμποσίου, Άνδρος 4 Σεπτεμβρίου 1999. Άνδρος: Καΐρειος Βιβλιοθήκη.

Πρακτικά Συνεδριάσεων Π.Κ.Ε.Ε. - Κώδιξ Α΄ (Φεβρουάριος 1873 - Ιούλιος 1874), Συνεδρίασις ΛΔ (27.2.1974), σσ. 223-225.

Ρεπούση, Μ. (2012). *Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις.

Ρώτα, Μ. (1841). *Ελληνική Εγκυκλοπαιδεία εκ των δοκιμωτέρων πεζογράφων και ποιητών: Συλλεγείσα και εις τέσσαρας τόμους διαιρεθείσα*, τ. 1-2. Κωνσταντινούπολη: Ν. Αδαμίδης.

Ρώτα, Μ. (1846). *Κανονισμός του εν Κωνσταντινουπόλει Ελληνικού Παρθεναγωγείου*. Κωνσταντινούπολη: χ.σ.έ.

Σαχίνης, Απ. (1964). *Συμβολή στην ιστορία της* Πανδώρας *και των παλιών περιοδικών*. Αθήνα: χ.σ.έ.

Σκούρα, Λ. (2010). Σαπφώ Λεοντιάς (1832-1900): Θέσεις και απόψεις για τον προορισμό, την εκπαίδευση και τη χειραφέτηση της γυναίκας, στο: Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (επιμ.). *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων: Ιστορίες ζωής γυναικών εκπαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 173-193.

Σκυλίτσης, Ι. (1872). Η εκπαίδευση των κορασίων, *Αμάλθεια*, 29 Απριλίου.

Σολομωνίδης, Χρ. (1961). *Η παιδεία στη Σμύρνη*. Αθήνα: Μαυρίδης.

Σούτζου, Ραλ (1859 μετφρ.). *Παραινέσεις μητρός προς θυγατέρα*. 2η έκδ. Πάτρα: Μ. Γεωργιάδης (1η έκδ. Ιάσιο: 1819) (τίτλος πρωτ: *Avis d'une Mère à sa Fille*).

Σπεράντσας, Στ. (1957). Ελληνίδες Παιδαγωγοί: Σαπφώ Λεοντιάς, *Μικρασιατικά Χρονικά* 7, σσ. 477-480.

Ταρσούλη, Α. (1951). *Ελληνίδες ποιήτριες 1857-1940*. Αθήνα: χ.σ.έ.

Тошева, Ан. (1870). Поощрение на българките към напредъка (Ενίσχυση των γυναικών της Βουλγαρίας για πρόοδο), *Право* 5, αρ. 2-3.

http://193.200.14.178/DWWebClient/(X(1)S(fc12s0555x1y0f45bzvwqjyh))/ViewerWindow.ashx?WebpartKey=Viewer_Viewer_9066&v=1.

Çakır, S. (2006). Fatma Aliye (1862-1936), στο: *Biographical Dictionary of Women's Movements and Feminisms in Central, Eastern, and South Eastern Europe: 19th and 20th Centuries*, eds. Francisca de Haan, Krasimira Daskalova and Anna Loutfi, 21-24. Βουδαπέστη-Νέα Υόρκη: Central European University Press.

Frierson, B.El. (2005). Women in Ottoman Intellectual History, στο: Ozdalga, El. (επιμ) *Late Ottoman Society: The Intellectual Heritage*. Λονδίνο: Routledge, σσ. 135-161.

Χρονοπούλου-Παντζή, Χρ. (2011). *Ρόζα Ιμβριώτη*. Αθήνα: Εμπειρική.

Ψηφιακή Συλλογή *Κοσμόπολις*, Βιβλιοθήκη Παν/μίου Πατρών http://xantho.lis.upatras.gr/kosmopolis.

Ψηφιακή συλλογή *Πλειάς*, Βιβλιοθήκη Παν/μίου Πατρών http://xantho.lis.upatras.gr/pleias/.

Vinet, R. Al. (1836). *Chrestomathie Francaise; ou, Choix de morceaux tirés des meilleurs écrivains français. Ouvrage destiné à servir d'application méthodique et progressive à un cours régulier de langue française*. Bale: J.G. NeuKrich (2η έκδ.).

ABSTRACT

The paper presents one of the most prominent Greek women teachers and educators of the 19th century, and a leading figure of Greek women's education in Ottoman territory, Sappho Leontias (1830-1900). Within a transnational framework and based on the study of the writings of Sappho Leontias, the paper presents her educational views, theory and philosophy and focuses on her connections to educational thought and activity "beyond ethnic/national borders", investigating the influences on her theoretical schema. A secondary intention of the paper is to present the influence Leontias exercised on the education of her times through an overview of her educational activity. The historical and social conditions of the time and place, as well as gender ideology, are taken into consideration, as the author supports the position that they affect or shape individual projects and choices to a great extent.

*Λαμπρινή Θ. Σκούρα**

Η ΕΠΙΒΟΛΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΕΛΩΝ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΙ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1887-1895):

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Το ζήτημα της επιβολής εκπαιδευτικών τελών στους μαθητές του γυμνασίου και κυρίως τους φοιτητές του πανεπιστημίου είχε απασχολήσει κατ' επανάληψη την Πολιτεία και το πρώτο ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα της χώρας από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους μέχρι και την τελευταία δεκαετία του 19ου αιώνα, όταν και ρυθμίστηκε οριστικά. Θεωρώντας ότι έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των συνθηκών κάτω από τις οποίες θεσμοθετήθηκε η επιβολή των παραπάνω τελών καθώς και των πολλαπλών διαστάσεων (εκπαιδευτικών, οικονομικών, κοινωνικών κ.ά.) του πολύπλευρου αυτού ζητήματος, αναζητήσαμε και μελετήσαμε σχολαστικά τις μακρότατες συζητήσεις που έγιναν στο κοινοβούλιο για το ζήτημα αυτό κατά την κρίσιμη για τη χώρα οκταετία 1887-1895. Από την ανάλυση των θέσεων των αγορητών της συμπολίτευσης και αντιπολίτευσης και κυρίως των ηγετών τους μας παρέχεται η δυνατότητα να διαπιστώσουμε όχι μόνο τις ιδεολογικές αντιλήψεις τους για το ζήτημα της δωρεάν ή μη παροχής του μορφωτικού αγαθού της παιδείας αλλά και τις απόψεις τους για

* Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.

μια σειρά άλλων γενικών θεμάτων που άπτονται του κορυφαίου αυτού θεσμού (της εκπαίδευσης), καθοριστικού για την πρόοδο και την ευημερία της χώρας. Η επιλογή της συγκεκριμένης περιόδου σχετίζεται με τη θεσμοθέτηση του παραπάνω μέτρου από τις τότε κυβερνήσεις του Χ. Τρικούπη αλλά και τη διατήρησή του από την κυβέρνηση του Θ. Δηλιγιάννη.

Εισαγωγή: η επιβολή εκπαιδευτικών τελών μέχρι το 1887

Το ζητημα της επιβολής εκπαιδευτικών τελών στο πανεπιστήμιο αποτέλεσε κατ' επανάληψη αντικείμενο συζητήσεων και προβληματισμού σε πολιτικό και πανεπιστημιακό επίπεδο κατά τον 19ο αιώνα. Σύμφωνα με τον νόμο της 14ης Απριλίου 1837 «περί προσωρινού κανονισμού του εν Αθήναις συστηθησομένου Πανεπιστημίου» (άρθρα 9, 24 και 25), οι φοιτητές ήταν υποχρεωμένοι να καταβάλλουν εκπαιδευτικά τέλη-δίδακτρα για τις σπουδές τους, κατά το πρότυπο των γερμανικών πανεπιστημίων, πλην όμως οι διατάξεις αυτές δεν εφαρμόστηκαν, επειδή προσέκρουαν στην «απορία» του ελληνικού λαού. Το θέμα, που είχε συνδεθεί και με την έκδοση του οριστικού οργανισμού του πανεπιστημίου (διάταγμα της 7ης Μαρτίου 1838), παρέμεινε σε εκκρεμότητα και οι φοιτητές μέχρι τα μέσα του 19ου αιώνα δεν κατέβαλλαν καμία δαπάνη για τις σπουδές τους (Λάππας, 2004:227).

Κατά τη δεκαετία του '50, ύστερα από απόφαση της Ακαδημαϊκής Συγκλήτου, η οποία έγινε μερικώς αποδεκτή από το υπουργείο, άρχισαν να εισπράττονται από τους φοιτητές τα πρώτα (μικρά) εκπαιδευτικά τέλη (Μπαμπούνης-Φυριππής, 2011:896), παρά το γράμμα του συντάγματος του 1844 ότι «η ανωτέρα εκπαίδευσις ενεργείται δαπάνη του Κράτους…» (άρθρο 11). Στα μέσα της ίδιας δεκαετίας το ζήτημα των διδάκτρων αποτελεί αντικείμενο «συζήτησης» από τις στήλες του περιοδικού *Πανδώρα* μεταξύ των πανεπιστημιακών καθηγητών Δημ. Στρούμπου (Φυσικής), Αλ. Ραγκαβή (Φιλοσοφικής)

και Κων. Φρεαρίτη (Νομικής). Ο πρώτος, επικαλούμενος λόγους ισονομίας, παίρνει σαφή θέση υπέρ των διδάκτρων: «πας φοιτών εις τα δημόσια εκπαιδευτικά καταστήματα, οφείλει να καταβάλλη δίδακτρα, πλην των φοιτώντων εις τα δημοτικά σχολεία παίδων». Ειδικότερα για το πανεπιστήμιο υποστηρίζει ότι οι διδασκόμενοι είναι δίκαιο να δαπανούν «ποσότητα τινα χρημάτων» έναντι των ωφελειών που λαμβάνουν, αφού μόνο τα τέκνα των ευποροτέρων μπορούσαν να ακολουθήσουν υψηλότερες σπουδές «τα δε των ενδεών πολλάκις στερούνταν και αυτής της στοιχειωδεστάτης προπαιδείας». Άλλωστε, ο φοιτητής που καταβάλλει δίδακτρα, συμπληρώνει, «σπεύδει μετά ζήλου μείζονος ίνα ωφεληθή έτι μάλλον προσκτώμενος [...], όσον ένεστι πλείονας γνώσεις» (Στρούμπος, 1855:57, 67-69). Την άποψη του Στρούμπου παραδέχεται εν μέρει και ο Φρεαρίτης, ωστόσο διστάζει να πάρει ανοιχτά θέση στο «σκανδαλώδες» αυτό ζήτημα, «παρατρέχομεν του ζητήματος τούτου», επειδή έχει ως αντικείμενο χρήματα και παρέχει στους πολλούς «αφορμήν εις παρεξηγήσεις» (Φρεαρίτης, 1855:531). Την ίδια περίπου άποψη διατυπώνει και ο Αλ. Ραγκαβής σε σχετικό με την πανεπιστημιακή εκπαίδευση άρθρο του.[1] Σχολιάζοντας τις θέσεις των Ραγκαβή - Φρεαρίτη ο Στρούμπος σημειώνει: «ενώ ομιλούν καταφατικώς περί διδάκτρων συμπεραίνουν αρνητικώς» επειδή το ζήτημα έχει ως αντικείμενο χρήματα. Αλλά η πρακτική λύση του περί παιδείας ζητήματος «δεν είναι άσχετος των χρηματικών πόρων, ους δύναται να διαθέση η κυβέρνησις» (Στρούμπος, 1856:580, 581).

---

1. Ο Ραγκαβής, ενώ τάσσεται αρχικά υπέρ των διδάκτρων, εκφράζει κάποιες επιφυλάξεις μην τυχόν και οι καθηγητές «διά μεθόδου επιδεικτικής μάλλον και επαγωγού ή ωφελίμου να θηρεύωσι δημοτικότητα και ως εκ της φύσεως του μαθήματος μάλλον και ως εκ της ικανότητος του διδάσκοντος τινές απολαμβάνωσι πάμπολλα, έτεροι δε ελάχιστα». Για τον λόγο αυτό προτιμά μέτρια δίδακτρα και μέτριο μισθό. Ειδικότερα ως προς την Ελλάδα, «επειδή η παιδεία είναι το διανοητικόν μάννα το τρέφον τον ελπίζοντα λαόν εν τη εξορία του [...] ουδείς φθόνος αν δίδεται η παιδεία άμισθος» (Ραγκαβής, 1855:447).

Το ζήτημα των διδάκτρων απασχόλησε εκτενέστατα και την Β΄ εν Αθήναις Εθνική Συνέλευση το 1864 κατά τη συζήτηση του συνταγματικού άρθρου για την παιδεία, το οποίο τελικά ψηφίστηκε όπως ακριβώς είχε διατυπωθεί στο Σύνταγμα του 1844. Οι συζητήσεις για τα δίδακτρα συνεχίστηκαν και κατά τα επόμενα χρόνια, τροφοδοτούμενες και από τα προβλήματα που δημιουργούσε ο μεγάλος αριθμός φοιτητών, ενώ το Υπουργείο Παιδείας κάτω από τις πιέσεις του πανεπιστημίου, που ήθελε να ενισχύσει τα οικονομικά του, ενέκρινε την αύξησή τους. Κατά τη δεκαετία μάλιστα του '70 υπέβαλε στη Βουλή σχέδια Κανονισμού του Πανεπιστημίου που επέτρεπαν την είσπραξη υπέρ αυτού εκπαιδευτικών τελών-διδάκτρων αρκετά υψηλότερων από εκείνα που ίσχυαν (Λάππας, 1988:141-142). Τα νομοσχέδια αυτά δεν ψηφίστηκαν, ωστόσο το επιχείρημα ότι κάθε φοιτητής που πληρώνει για τις σπουδές του θα είναι επιμελέστερος, προσεκτικότερος και τακτικότερος περί τη φοίτηση, με αποτέλεσμα και η επιστήμη να προάγεται «πολυειδώς και πολυτρόπως», παρέμενε πάντα διαχρονικό και επίκαιρο.

Ο νόμος ΑΧΚΕ΄/1887 «περί τελών χαρτοσήμου» και η πρώτη προσπάθεια του Χ. Τρικούπη επιβολής εκπαιδευτικών τελών

Στην κυβέρνηση που σχηματίστηκε μετά τις εκλογές της 4ης Ιανουαρίου 1887, οι οποίες εξασφάλισαν απόλυτη πλειοψηφία στον Τρικούπη (από τις 150 βουλευτικές έδρες πήρε τις 90), ο Μεσολογγίτης πολιτικός κράτησε και το Υπουργείο των Οικονομικών, δίνοντας προτεραιότητα στην οικονομική ανόρθωση της χώρας και στον εκσυγχρονισμό της (Τόγιας, 1999:142). Ωστόσο, το έλλειμμα του 1886, η απαίτηση από την υπηρεσία του δημόσιου χρέους, έναντι των χαμηλών τακτικών εσόδων, θα τον αναγκάσουν να προσφύγει σε εξωτερικό δανεισμό, σε αιματηρές οικονομίες και στην εισαγωγή νέων φόρων (Βακαλόπουλος, 2002:314).

Μια μορφή έμμεσης φορολογίας ήταν και το νομοσχέδιο «περί τελών χαρτοσήμου», που εισήγαγε στη Βουλή ο Τρικού-

πης τον Δεκέμβριο του 1887.[2] Το νομοσχέδιο ήρθε σε πρώτη, δεύτερη και τρίτη συζήτηση ενώπιον της Βουλής, σύμφωνα με τον Κανονισμό της, στις 8, 16 και 17.12.1887[3] και προκάλεσε μακρές συζητήσεις, αντιπαραθέσεις, τροπολογίες και ονομαστικές ψηφοφορίες. Ενδεικτικά αναφέρω ότι στην ονομαστική ψηφοφορία που έλαβε χώρα κατά τη δεύτερη συνεδρία 82 βουλευτές ψήφισαν θετικά, 2 έδωσαν αρνητική ψήφο ενώ 63 βουλευτές απείχαν της ψηφοφορίας.[4] Το νομοσχέδιο έγινε τελικά παραδεκτό «κατ' αρχήν, άρθρο και στο σύνολο» στις 17.12.1887 και από τις 4.1.1888 αποτέλεσε νόμο του κράτους.[5]

Με τον προαναφερθέντα νόμο ΑΧΚΕ, αποτελούμενο από 67 άρθρα, ρυθμίζονται μια σειρά ζητημάτων, από τον γενικό ορισμό, τον υπολογισμό και τον τρόπο καταβολής του τέλους χαρτοσήμου μέχρι ζητήματα παραβάσεων και ποινών, ενώ ορίζονται αναλυτικά και επακριβώς τα έγγραφα (προς δημόσιες αρχές, πράξεις αστικές και δικαστικές, εισιτήρια ατμόπλοιων, σιδηροδρόμων, θεαμάτων κ.λπ.) καθώς και το ποσό του τέλους που επιβάλλεται σ' αυτά. Στα άρθρα 22, 24 και 26 αναφέρεται το ποσό του τέλους που επιβάλλεται στους δημόσιους τίτλους σπουδών ως εξής: τέλος 1 δρχ. για τα ενδεικτικά ελληνικών σχολείων και γυμνασίων, 2 δρχ. για το απολυτήριο Ελληνικού Σχολείου, 5 δρχ. για το απολυτήριο γυμνασίου, διδασκαλείου, του Αρσακείου ή άλλου παρθεναγωγείου που εκδίδει διπλώματα δασκάλας και 20 δρχ. για το δίπλωμα του πανεπιστημίου, εθνικού και ξένου.[6] Τέ-

---

2. Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής (ΠτΣτΒ), της Β΄ Συνόδου της ΙΑ΄ Βουλευτικής Περιόδου, Εν Αθήναις εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Συνεδρίαση ΛΒ/7-12-1887:166.

3. ΠτΣτΒ, Συνεδριάσεις ΛΓ, Μ, ΜΑ:191, 322-326 και 330-367, αντίστοιχα.

4. Βλ. το σχετικό πρωτόκολλο ψηφοφορίας Συνεδρίαση Μ/16-12-1887: 325-326.

5. Νόμος ΑΧΚΕ΄ «περί τελών χαρτοσήμου», Εφ.Κ. 2/4.1.1888. Ο νόμος υπογράφεται από τον Γεώργιο, τον Τρικούπη και τον υπουργό Δικαιοσύνης, ενδεικτικό του φορολογικού χαρακτήρα του.

6. Γύρω στο 1887 οι συνολικές δαπάνες σπουδών στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας ανέρχονταν, σύμφωνα με μαρτυρία της εποχής, σε 180 δρχ. (Vikelas, 1888:82).

λος, με το άρθρο 66 του νόμου ΑΧΚΕ καταργείται το εδ. β΄ του άρθρου 119 του από 31.12.1836 διατάγματος περί ελληνικών σχολείων και γυμνασίων σχετικά με το δικαίωμα (1 και 3 δρχ., αντίστοιχα) «του αποδεικτικού της αποπερατώσεως των μαθημάτων», αφού πλέον οι τίτλοι σπουδών υπάγονται σε νέα φορολόγηση.

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι το 1887 η επιβολή εκπαιδευτικών τελών, υπό μορφή χαρτοσήμου, περιορίζεται σε δημόσιους τίτλους σπουδών που προσάγονται ενώπιον ανώτερων εκπαιδευτηρίων ή άλλη αρχή, χωρίς να επεκτείνεται στα τέλη εγγραφής, επανεγγραφής, ασκήσεων κ.λπ. Ωστόσο, τα τελευταία συνέχιζαν να εισπράττονται απευθείας από το πανεπιστήμιο (Μπαμπούνης-Φυριππής, 2012:896-897), με βάση το προαναφερθέν ειδικό πανεπιστημιακό θεσμικό πλαίσιο που παρέμεινε σε ισχύ, ενώ το κενό της μη έκδοσης του οριστικού Κανονισμού του Πανεπιστημίου φαίνεται ότι κάλυπταν οι σχετικές αποφάσεις της πανεπιστημιακής Συγκλήτου, ύστερα από σχετική έγκριση του υπουργείου. Το προβλεπόμενο από το προαναφερθέν διάταγμα του 1836 «τέλος» εγγραφής των μαθητών, 3 δρχ. για το Ελληνικό σχολείο και 5 δρχ. για το γυμνάσιο, το οποίο δεν γνωρίζουμε αν εφαρμόστηκε ποτέ, καταργήθηκε με τον νόμο ΒΝΔ΄/1892 που εξετάζουμε στη συνέχεια.

Αναπροσαρμογή των εκπαιδευτικών τελών (νόμος ΒΝΔ΄/1892): ιδεολογικοπολιτικές παραδοχές και τοποθετήσεις στη Βουλή

Η έβδομη κατά σειρά (προτελευταία) ισχυρή κυβέρνηση Τρικούπη, πριν καλά καλά συμπληρώσει μήνα από την ορκωμοσία της (10.6.1892), έφερε στη Βουλή νομοσχέδιο αναπροσαρμογής με πολύ υψηλά επίπεδα των εκπαιδευτικών τελών.[7] Συγ-

7. Νομοσχέδιο «Περί μεταβολής διατάξεων τινων του νόμου ΑΧΚΕ΄ περί τελών χαρτοσήμου». Παράρτημα της Εφημερίδας της Βουλής της Α΄ Συνόδου, της ΙΓ΄ Βουλευτικής Περιόδου: 164-169· ΠτΣτΒ, Συνεδρίαση ΛΔ/7-7-1892:109.

χρόνως σχεδόν υπέβαλε και το νομοσχέδιο «περί εξεταστικού δικαιώματος των καθηγητών του Εθνικού Πανεπιστημίου».[8] Τα νομοσχέδια αυτά καθώς και μια σειρά άλλων για τη γενική εκπαίδευση υποβάλλονται στο πλαίσιο μιας πολιτικής οικονομικής λιτότητας που κλήθηκε να εφαρμόσει ο Τρικούπης, προκειμένου ν' αντιμετωπίσει τη συνεχώς επιδεινούμενη οικονομική κρίση, την αξιοσημείωτη ύφεση και την επίτευξη ισοζυγίου (Τζόκας, 1999:175). Το πρώτο νομοσχέδιο προκάλεσε έντονες αντιστάσεις και πολιτικές αντιπαραθέσεις, παρά το γεγονός ότι η λογική της δύναμης σε βουλευτικές έδρες της αντιπολίτευσης δεν ήταν δυνατόν ν' αποτρέψει τελικά την ψήφισή του. Η «επιθυμία» όμως των αντιπολιτευόμενων βουλευτών να διαχωρίσουν τη θέση, την ευθύνη και την ψήφο τους και κυρίως να ενημερώσουν τους πολίτες για ένα τόσο σοβαρό θέμα που τους έπληττε άμεσα οδήγησε στην ανάπτυξη ενός αξιοσημείωτου και πολυδιάστατου πολιτικού αναιρετικού λόγου. Στις μακρότατες συζητήσεις που έγιναν στη Βουλή και κυρίως στην εκτενέστατη τρίτη και τελευταία συζήτηση του νομοσχεδίου, στην οποία παρέστη και ανέπτυξε τις θέσεις του και ο αρχηγός της αντιπολίτευσης, βουλευτής Γόρτυνος, Θ. Δηλιγιάννης,[9] θα αναφερθούμε στη συνέχεια. Από την ανάλυση των θέσεων των αγορητών της συμπολίτευσης και της αντιπολίτευσης μας πα-

8. Σύμφωνα με νομοσχέδιο, ο καθηγητής του πανεπιστημίου λαμβάνει από το δημόσιο ταμείο 5 δρχ. για την «επί διπλώματι ή επί πτυχίω» εξέταση των γενικών μαθημάτων των τελειοφοίτων και ελληνοδιδασκάλων καθώς και 10 δρχ. για κάθε πρακτική δοκιμασία στην Ιατρική και στο Φαρμακευτικό Σχολείο (ΠτΣτΒ, Συνεδριάσεις Μ, ΜΑ, ΜΒ, ΜΓ και ΜΔ/18-7-1892:250).

9. Ο Δηλιγιάννης, ο οποίος απείχε από τις δύο πρώτες συζητήσεις του νομοσχεδίου, φαίνεται να είχε προβληματιστεί για το ζήτημα αυτό: «Η αποχή μου από των συζητήσεων», ανέφερε, «ενδεχόμενον ήτο να παρεξηγηθή και να υπολη φθή ότι έκρινα μικράν και ασήμαντον την εκ τούτου ζημίαν, και ότι [...] δεν μοι ήτο επιτακτικόν καθήκον, ίνα αγωνισθώ κατ' αυτού, ενώ έχω εναντίαν γνώμην, την γνώμην, ότι ουδείς δικαιολογεί το νομοσχέδιον λόγος και ότι τα μάλιστα επιζήμιαι θέλουσιν είσθαι αι συνέπειαι αυτού (Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής (στο εξής Ε.Σ.Β.), Συνεδρίαση 43/17.7.1892:421).

ρέχεται η δυνατότητα να διαπιστώσουμε όχι μόνο τις ιδεολογικές αντιλήψεις τους για τη δωρεάν ή μη παροχή του μορφωτικού αγαθού της παιδείας αλλά και η ανάδειξη των πολλαπλών διαστάσεων του ζητήματος αυτού.

Κατά την πρώτη[10] και τη δεύτερη[11] μακρά συζήτηση του επίμαχου νομοσχεδίου οι αγορητές της αντιπολίτευσης εστίασαν τον αναιρετικό λόγο τους στον αντισυνταγματικό, αντεθνικό, εθνοβλαβή, πλουτοκρατικό και φωτοσβεστικό χαρακτήρα του νομοσχεδίου, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική ανισότητα που θα επιφέρει η εφαρμογή του.[12] Στις αιτιάσεις των παραπάνω βουλευτών απάντησε ο πρωθυπουργός και υπουργός συγχρόνως των Οικονομικών, προσπαθώντας ν' αποσείσει τον χαρακτηρισμό του νομοσχεδίου ως «αντισυνταγματικού» καθώς και ο εισηγητής της επί των Εκπαιδευτικών Επιτροπής, νέος

---

10. Στην πρώτη συνεδρίαση έλαβαν μέρος βουλευτές από διάφορες εκλογικές περιφέρειες, μετά δε την περαίωση της συζήτησης ακολούθησε ονομαστική ψηφοφορία και το νομοσχέδιο έγινε παραδεκτό με 118 ψήφους υπέρ και 17 κατά, επί 135 ψηφοφορησάντων βουλευτών (ΠτΣΒ, Συνεδρίαση ΜΑ, 15.7.1892: 197-200).

11. Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 42/16.7.1892:369-407· ΠτΣΒ, Συνεδρίαση ΜΒ, 16.7.1892:207-209.

12. Ειδικότερα, ο αρχηγός του τρίτου κόμματος, βουλευτής Αττικής, Δ. Ράλλης υποστήριξε ότι με την επιβολή εκπαιδευτικών τελών αποκλειόταν της ανωτέρας παιδείας το 90% του πληθυσμού και ότι η κοινωνική θέση εκάστου δεν θα εξαρτάται πλέον από την ανάπτυξη της διανοίας του αλλά από τον πλούτο του. Ο ίδιος, αναφερόμενος στην αντεθνική διάσταση του νομοσχεδίου, υποστήριξε ότι τα παιδιά των αλύτρωτων Ελλήνων δεν θα έχουν πλέον κίνητρο για πανεπιστημιακές σπουδές στην πατρογονική εστία, αλλά θα στρέφονται σε άλλα πανεπιστήμια (Βουκουρέστι, Βελιγράδι, Σόφια), όπου οι δαπάνες για την απόκτησή τους ήταν χαμηλότερες. Ο αγορητής της αντιπολίτευσης βουλευτής Αττικής Ά. Γεωργαντάς, προτάσσοντας την ωφέλεια που προέρχεται από την καλλιέργεια της παιδείας, χαρακτήρισε ως «φωτοσβεστική» την κυβέρνηση για τη σπουδάζουσα νεολαία, ενώ ο βουλευτής Άρτας Κ. Καραπάνος προσπάθησε ν' αναδείξει την πλήρη αντίθεση του νομοσχεδίου «προς την ιδιοφυΐαν του ελληνικού έθνους και τον εκπολιτιστικόν αυτού χαρακτήρα». Περισσότερα για τα διαμειφθέντα κατά τη δεύτερη συζήτηση του νομοσχεδίου (Μπαμπούνης-Φυριππής, 2011:898-905).

τότε βουλευτής Κυθήρων, Σπ. Στάης, ο οποίος φαίνεται να είχε αναλάβει άτυπα και τον ρόλο του υπουργού Παιδείας, καθώς ο τελευταίος (Κ. Κοσσονάκος) απουσίαζε, επικαλούμενος λόγους υγείας.[13]

Κατά την τρίτη, μακρότατη (τριακονταεπτασέλιδη) και τελευταία συζήτηση του νομοσχεδίου αναπτύχθηκε μια αξιοσημείωτη, πολυδιάστατη και σε βάθος επιχειρηματολογία τόσο από την πλευρά της αντιπολίτευσης όσο και από αυτή της συμπολίτευσης. Πρώτος ανέβηκε στο βήμα ο αντιπολιτευόμενος βουλευτής Μεσσήνης Π. Μερλόπουλος, ο οποίος, αφού μίλησε επί της αρχής του νομοσχεδίου, προσπάθησε ν' ανατρέψει το σημαντικότερο επιχείρημα, «το βαρύ πυροβολικό της Κυβερνήσεως», όπως χαρακτηριστικά σημείωσε, της διεθνούς εμπειρίας επιβολής εκπαιδευτικών τελών στη σπουδάζουσα νεότητα. Με αριθμητικά στοιχεία που παρουσίασε σχετικά με τα δαπανώμενα για την εκπαίδευση στα κράτη αυτά (ευρωπαϊκά, ΗΠΑ κ.λπ.) απέδειξε ότι η κατάσταση της δημόσιας εκπαίδευσης εκεί ήταν τελείως διαφορετική από αυτή της Ελλάδας και επομένως δεν υπήρχε θέμα σύγκρισης και αναλογιών (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:417). Ακόμα, προσπάθησε να αναδείξει ότι με την επιβολή εκπαιδευτικών τελών, αδιακρίτως οικονομικής δυνατότητας, παραβιάζεται το άρθρο 3 του Συντάγματος, το οποίο προέβλεπε ότι «οι Έλληνες είναι ίσοι ενώπιον του Νόμου και συνεισφέρουσιν αδιακρίτως εις τα δημόσια βάρη αναλόγως της περιουσίας των». Αντλώντας δε λόγους ανασκευής του νομοσχεδίου από τα Πρακτικά της Εθνοσυνέλευσης του 1864, όταν με «μια φωνή» είχε αποδοκιμαστεί η πρόταση του Παύλου Καλλιγά για επιβολή διδάκτρων στο πανεπιστήμιο, ο Μεσσήνιος

13. Είναι αξιοπρόσεκτο ότι ο υπουργός Παιδείας Κ. Κοσσονάκος απουσίαζε και κατά τις τρεις συζητήσεις και ψηφοφορίες, γεγονός που υπογράμμισε στη Βουλή ο Ευταξίας, εκφράζοντας την άποψη ότι δεν έπρεπε να ανακινηθεί διόλου η συζήτηση του νομοσχεδίου απόντος του οικείου υπουργού. Το νομοσχέδιο έγινε τελικά παραδεκτό σε δεύτερη συζήτηση, δι' ονομαστικής κλήσεως σε ψηφοφορία, με 115 θετικές ψήφους και 12 αρνητικές, επί 127 ψηφοφορησάντων βουλευτών (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 42/16.7.1892: 379, 406-407).

βουλευτής διαχώρισε την ευθύνη του έναντι ενός νομοσχεδίου «αντισυνταγματικού και ανελευθέρου».[14]

Ο αρχηγός της αντιπολίτευσης[15] Θεόδωρος Δηλιγιάννης, χαρακτηρίζοντας το νομοσχέδιο «ταμιευτικόν», «αλυσιτελές», «ασύμφορον και επιζήμιον», εστίασε την κριτική του στην ανάδειξη των επαπειλούμενων μεγάλων ζημιών στα «συμφέροντα της πατρίδος», αφού με τη φορολόγηση της πνευματικής παραγωγής δεν πλήττεται μόνο το άτομο αλλά η κοινωνία, το έθνος, στο οποίο ανήκει ο παράγων. Στην προκειμένη δε περίπτωση με τον αποκλεισμό από την εκπαίδευση των παιδιών των μη εύπορων οικογενειών καταδικάζονται σε απραξία «στοιχεία υπάρχοντα εν τη χώρα, μελλούσης προκοπής και προόδου», τα οποία θα μπορούσαν να προσφέρουν πολύτιμες υπηρεσίες «και εις την κοινωνίαν και εις την Πολιτείαν» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:421, 425). Ο Δηλιγιάννης ανέδειξε ιδιαίτερα το ζήτημα της φορολόγησης, για πρώτη φορά, της δημοτικής εκπαίδευσης με την επιβολή εκπαιδευτικών τελών στο απολυτήριο του δημοτικού σχολείου αλλά και τελών εγγραφής και επανεγγραφής στους μαθητές του ελληνικού σχολείου. Θεωρώντας δε ότι στο τελευταίο δεν διδάσκονται «ειμή αι γνώσεις της δημοτικής εκπαιδεύσεως» επισήμανε ότι τα τέλη μετάβασης από το δημοτικό στο ελληνικό σχολείο είναι τέλη της δημοτικής και όχι της μέσης εκπαίδευσης, αφού εάν λειτουργούσε πλήρης δημοτική εκπαίδευση θα επρόκειτο για μετάβαση από τη μια τάξη

---

14. «Η Εθνοσυνέλευσις εκείνη εγνώριζε βεβαίως τον προορισμόν του ελληνικού έθνους εν τη παγκοσμία ιστορία [...], και ηθέλησε να χορηγήται δωρεάν η δημοσία εκπαίδευσις, ήτις είναι το ασφαλέστερον έρεισμα του ηθικού και ελευθέρου βίου [...]. Όπως τότε, ούτω και σήμερον το ελληνικό έθνος δεν εκλήθη να δράση διά της δυνάμεως των όπλων αλλά διά της δυνάμεως του πνεύματος, του οποίου υμείς περικόπτετε τα φτερά», υπογράμμισε ο Μεσσήνιος βουλευτής (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:420).

15. Στην ουσία δεν υπήρχε αρχηγός στην αντιπολίτευση με βάση το εκλογικό αποτέλεσμα της 3ης Μαΐου 1892, αφού η παράταξη Τρικούπη είχε επιβληθεί κατά κράτος, αναδεικνύοντας 180 βουλευτές επί συνόλου 207, έναντι 15 του Δηλιγιάννη, 7 του Ράλλη και 5 του Καραπάνου (Μπαμπούνης-Φυριππής, 2011:898).

στην άλλη. Παρόμοια άποψη υποστήριξε και ο βουλευτής Αττικής Δ. Ράλλης, επικαλούμενος μάλιστα και το νομοσχέδιο του Γ. Θεοτόκη (1889), υπουργού Παιδείας τότε και Εσωτερικών νυν, το οποίο προέβλεπε ότι οι δύο πρώτες τάξεις του ελληνικού σχολείου «μεταβαίνουν» στην εξαετή δημοτική εκπαίδευση, ενώ η τρίτη τάξη στο γυμνάσιο (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:424, 449).

Ο Τρικούπης, αντιθέτως, υποστήριξε ότι η παρεχόμενη εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία δεν είναι εκπαίδευση δημοτική και ότι με το νομοσχέδιο αφήνονται ελεύθεροι παντός τέλους οι μαθητές των δημοτικών σχολείων, όπου η φοίτηση είναι υποχρεωτική. Με τον περιορισμό δε των τελών στη μέση και ανώτερη εκπαίδευση, «ων αμφοτέρων απολαύουσί τινες μόνον των πολιτών», υπηρετείται η αρχή της ισότητας, αφού δεν είναι δίκαιον «να υποβάλλωνται, εις την απότισιν της δαπάνης οι μη μετέχοντες εκ των ωφελημάτων αυτής».[16] Θα ήταν επιθυμητό, συμπλήρωσε ο πρωθυπουργός, να παρεχόταν η εκπαίδευση και στα ελληνικά σχολεία δωρεάν, όπως άλλωστε και στα γυμνάσια και στο πανεπιστήμιο, όμως ο νόμος «δεν δύναται να λειτουργήσει, εάν δεν στηριχθεί επί του τέλους, του επιβαλλομένου εις τους μαθητάς των ελληνικών σχολείων, διότι εκεί είναι ο μέγας αριθμός».[17] Παραδεχόμενος δε ότι το νομοσχέδιο προτάθηκε πρωτίστως εκ λόγων οικονομικών που επέβαλλαν

16. Μόνο εάν οι «προτάσεις» αυτές επεκτείνονταν και στην «προκαταρτική εκπαίδευση», υπογράμμισε ο Τρικούπης, θ' αντιστρατεύονταν ως προς την αναλογική ισότητα στη φορολογία «ως κατανέμουσαι αυτήν εις τα άτομα, ασχέτως προς την περιουσίαν αυτών». Την αδυναμία του να κατανοήσει την ισότητα που επικαλούνταν ο πρωθυπουργός δήλωσε ο Δηλιγιάννης, επισημαίνοντας ότι ο ίδιος, αντιθέτως, ανευρίσκει «εγκατάστασιν ανισότητος, καθιστώσης την μέσην εκπαίδευσιν ήττον προσιτήν εις τινας, προσιτήν δε μόνον εις τους ευπόρους» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 428, 441).

17. Κατά το 1892 ο αριθμός των μαθητών των ελληνικών σχολείων ανερχόταν στις 20.000, ενώ των μαθητών των γυμνασίων μόλις στις 5.000. Έτσι, η φορολόγηση των πρώτων με 3,30 δρχ. τον μήνα, κατά τους υπολογισμούς του Τρικούπη, θα απέδιδε το ήμισυ του όλου ποσού που αναμενόταν να εισπράξει το κράτος από τη συγκεκριμένη πρόταση (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 428).

οι περιστάσεις, συμπλήρωσε: «Είμεθα έτοιμοι να προσέξωμεν εις πάσαν γνώμην και αν τις προέλθη εις το βήμα, προτείνων, όπως άλλως αναπληρωθή το κενόν των 1.600.000, θέλομεν δώσει ακρόασιν εις την γνώμην αυτού. Αμφιβάλλω, αν ήναι δυνατόν να εξευρεθή πόρος ολιγότερον τούτου επαχθής...» (Στην ίδια: 430). Υπερασπιστικό λόγο στο ζήτημα αυτό ανέπτυξε και ο βουλευτής της συμπολίτευσης Λ. Πετμεζάς, διερωτώμενος «τις πταίει, αν το Κράτος ήναι υποχρεωμένον να επιζητήση οικονομίας εν πολλοίς σημείοις [...], τα οποία θίγουσι τα δικαιώματα και τα συμφέροντα του ελληνικού λαού;». Αποδίδοντας δε το φταίξιμο σ' εκείνους οι οποίοι με την πολιτική τους εξώθησαν τη χώρα «εις τας παρούσας δυσχερείας» επισήμανε: «Επρότειναν άλλο τοιούτον, ήττον καταθλιπτικόν, διά τους σπουδαστάς, αφήνοντες κατά μέρος τους διθυράμβους υπέρ της παιδείας;» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 443).

Ο βουλευτής Μαντινείας και πρώην πρωθυπουργός Κ. Κωνσταντόπουλος αναφέρθηκε με ιδιαίτερη έμφαση στην αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου, σε αντίθεση με τον Δηλιγιάννη που αποσιώπησε τη διάσταση αυτή,[18] κάνοντας εκτενή αναφορά στη διαφοροποίηση της σχετικής με την εκπαίδευση διάταξης του ελληνικού Συντάγματος, με την αντίστοιχη διάταξη του βελγικού, την οποία ο πρωθυπουργός είχε επικαλεστεί προκειμένου να πείσει για τη συνταγματικότητα του μέτρου των εκπαιδευτικών τελών. Αναφερόμενος στο αίσθημα της δημοκρα-

18. Ο Δηλιγιάννης σε σύγγραμμά του το 1876 είχε διατυπώσει την άποψη ότι η καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές του πανεπιστημίου δεν ήταν αντίθετη προς τη διάταξη του άρθρου 16 του Συντάγματος. Το γεγονός αυτό αξιοποιήθηκε από τον πρωθυπουργό, ο οποίος προσπάθησε να καταδείξει τη σκόπιμη σιγή ως προς το συνταγματικό ζήτημα του Δηλιγιάννη, η γνώμη του οποίου είχε μεγάλη σημασία, όπως και η γνώμη των Σαρίπολου, Φλογαΐτη κ.ά., οι οποίοι είχαν δώσει την ίδια ερμηνεία ως προς το ζήτημα αυτό. «Ήλπιζον», υπογράμμισε ο Τρικούπης, «ότι και σήμερον, ότε το ζήτημα ανακινείται προς πολιτικούς σκοπούς, [...] ότι θ' ανελάμβανεν αυτός [ο Δηλιγιάννης] την διαφώτισιν των φίλων αυτού [ομοφρονούντων βουλευτών], και θα με απήλαττε της ανάγκης να πράττω τούτο εγώ» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:427).

τικής ισότητας, ένεκα του οποίου όλοι οι Έλληνες επιθυμούν να είναι «εις πάντας προσιτή ή προς την παιδεία άγουσα οδός», ο Κωνσταντόπουλος επισήμανε το ανυπέρβλητο πρόσκομμα που δημιουργεί στο μεγαλύτερο μέρος του ελληνικού λαού η επιβολή εκπαιδευτικών τελών, αναδεικνύοντας και την παράλειψη του νομοθέτη να προβλέψει «εξαιρέσεις» για εκείνους οι οποίοι δεν ήταν δυνατόν «εξ ανεχείας να πληρώνωσι τα τέλη αυτά». Χαρακτηρίζοντας δε «ατυχές» το νομοσχέδιο προέβλεψε ότι θα επιφέρει «καταιγίδα» στην ελληνική κοινωνία με απρόβλεπτες συνέπειες (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 443-445). «Αδικοτάτη και επαχθεστάτη των φορολογιών» χαρακτήρισε την επιβολή εκπαιδευτικών τελών ο βουλευτής Λοκρίδος Αθ. Ευταξίας, ο οποίος κάνοντας τους υπολογισμούς του υποστήριξε ότι μόνο το 15% των Ελλήνων πολιτών θα είναι σε θέση να ανταποκριθεί «στην επαχθή αυτή φορολογία». Έτσι, θ' αναγκαστεί ή να στερηθεί του επιούσιου άρτου ή να αφήσει «τα τέκνα του αμαθή και απαίδευτα». Ο Ευταξίας, επανερχόμενος στο επιχείρημα της αντεθνικότητας του νομοσχεδίου, το οποίο είχε τεθεί με έντονο τρόπο κατά τη δεύτερη συζήτηση, υποστήριξε ότι η ψήφισή του θα έχει ως αποτέλεσμα τη διαγραφή πολλών φοιτητών αλλά και τη μη προσέλευση πολλών νέων «εκ των δούλων επαρχιών» και τη διακοπή με τον τρόπο αυτό «της μόνης πνευματικής επικοινωνίας μεταξύ ελευθέρας και δούλης Ελλάδος» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 431, 436, 437).

Τις εκπαιδευτικές διαστάσεις του ζητήματος προσπάθησε να αναδείξει ο Σπ. Στάης συνδέοντας την επιβολή εκπαιδευτικών τελών με την ανάγκη βελτίωσης της εκπαίδευσης και γενικότερα την ανόρθωση της παιδείας που ήταν (κατ' αυτόν) «ο άμεσος σκοπός» του νομοσχεδίου.[19] Καθοριστικό επιχείρημα

19. Η ανόρθωση της παιδείας θα μπορούσε να προέλθει, κατά τον Στάη, από τη διάθεση ενός μέρους του ποσού που θα συγκεντρωνόταν από τα τέλη για την ίδρυση τμήματος παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης των φοιτητών της Φιλολογίας και του Μαθηματικού στο πανεπιστήμιο, τον διορισμό επιθεωρητών στη Μέση Εκπαίδευση και από άλλα αναγκαία βελτιωτικά μέτρα (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 42/16.7.1892:377).

για την ψήφιση του νομοσχεδίου προέβαλλε την ελάττωση «του πλήθους των σπουδαζόντων εν τοις Γυμνασίοις και τοις Ελληνικοίς σχολείοις», αφού υπήρχαν μαθητές που εγγράφονταν για τέταρτη συνεχή χρονιά στην ίδια τάξη, οι οποίοι θ' αναγκάζονταν να διακόψουν τις σπουδές τους. Κανένας γονιός, επισήμανε ο Στάης, δεν θα είναι πλέον τόσο μωρός, μετά την επιψήφιση του νομοσχεδίου, ώστε να επιμένει να καταβάλλει τέλη «διά τέκνον ανεπίδεκτον μαθήσεως». Θεωρώντας δε τους ανίκανους μαθητές «το μόλυσμα της όλης τάξεως», υποστήριξε ότι και εάν «εκ της απομακρύνσεως αυτών δεν επέλθη άλλο τι θα επέλθη τουλάχιστον η ελάττωσις της βουλευτικής πιέσεως, ην πολλάκις προκαλούσιν ούτοι». Τέλος, υπολογίζοντας ότι μόνο το 12% των φοιτώντων στο πανεπιστήμιο εξέρχονταν επιστήμονες, χαρακτήρισε τους υπόλοιπους 88% «επιδρομείς των ταμείων, θαμώνες των καφείων [...] καταστροφείς του Κράτους», τους οποίους η «θεσιθηρία αποσπά από του εμπορίου, της γεωργίας και της βιομηχανίας» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:446). Με τον τρόπο αυτό ο Στάης υπερασπίστηκε και την προσπάθεια του Θεοτόκη (1889) να καταστήσει «τέλειον και πλήρες το σύστημα της δημοτικής εκπαιδεύσεως», το οποίο βεβαίως έπρεπε ταχέως να αναπτυχθεί και σ' αυτό θα συνέβαλλαν και τα επιβαλλόμενα τέλη.

Τελικά, μετά την περαίωση της ολονύκτιας (γ΄) συζήτησης, διεξήχθη ονομαστική ψηφοφορία και το νομοσχέδιο έγινε παραδεκτό, κατά πλειοψηφία, κατ' αρχήν, άρθρα και στο σύνολο. Ειδικότερα, από τους 161 ψηφίσαντες βουλευτές, 142 ψήφισαν «Ναι», 19 «Όχι» ενώ 44 απουσίαζαν κατά την ώρα της ψηφοφορίας.[20] Ο Ράλλης, σχολιάζοντας το αποτέλεσμα, μίλησε για «την βίαν της πλειονοψηφίας», αφού απέναντι στην κυβέρνηση υπήρχε ολιγόριθμη αντιπολίτευση «μη δυναμένη να αντιστή εις την βίαν».[21] Έτσι, το επίμαχο νομοσχέδιο αποτέ-

20. Στην ίδια, σ. 454-455· ΠτΣΒ, Συνεδρίαση ΜΓ, 17.7.1892:222-224.

21. Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43, 17.7.1892, σ. 447. Εάν είχατε αντιπολίτευση «οία η του *1887* θα σταματούσατε, δεν θα προχωρούσατε ουδέ εν περιπλέον βήμα», σημείωσε ο Ράλλης.

λεσε νόμο του κράτους,[22] με τον οποίο επιβάλλονται, για πρώτη φορά στη νεοελληνική ιστορία, εκπαιδευτικά τέλη από το δημοτικό μέχρι το πανεπιστήμιο.[23] Τέλος, με το νόμο ΒΝΔ καταργούνται το εδ. α΄ του άρθρου 119 του από 31.12.1836 διατάγματος περί ελληνικών σχολείων και γυμνασίων καθώς και τα άρθρα 24 και 25 του πανεπιστημιακού νόμου της 17.4.1837, αφού πλέον τα εκπαιδευτικά τέλη δεν αποτελούσαν έσοδα του πανεπιστημίου αλλά του δημόσιου ταμείου. Η επιβολή των εκπαιδευτικών τελών προκάλεσε ποικιλόμορφες αντιδράσεις σύσσωμης της φοιτητικής κοινότητας (διαδηλώσεις, συλλαλητήρια, καταλήψεις πανεπιστημιακών χώρων, αρθογραφίες κ.ά.), με αίτημα την ανάκληση του νόμου που καλλιεργούσε την κοινωνική ανισότητα και την ταξικότητα στον χώρο της εκπαίδευσης (Φυριππής 2008· Μυλωνάς, 2004:278, 280). Όμως τα εκπαιδευτικά τέλη όχι μόνο δεν ανακλήθηκαν, αντίθετα επεκτάθηκαν, όπως αναφέρουμε παρακάτω.

Επέκταση των εκπαιδευτικών τελών (νόμος ΒΡΛΒ΄/1893)

Τον Δεκέμβριο του 1892 η ίδια κυβέρνηση Τρικούπη θα φέρει στη Βουλή νέο νομοσχέδιο[24] για επέκταση των υπό του νόμου ΒΝΔ/1892 οριζομένων εκπαιδευτικών τελών και τελών χαρτοσήμου α) στους μαθητές των δημοσυντήρητων γυμνασίων που

---

22. Νόμος ΒΝΔ΄/1892, «Περί μεταβολής διατάξεων τινων του νόμου ΑΧΚΕ περί τελών χαρτοσήμου», Εφ.Κ. 258/31.7.1892.

23. Ειδικότερα, με τον νόμο ΒΝΔ/1892 επιβάλλεται για πρώτη φορά τέλος 5 δρχ. για τη λήψη του απολυτηρίου δημόσιου δημοτικού σχολείου ενώ τριπλασιάζεται και πενταπλασιάζεται το τέλος για τους τίτλους της μέσης εκπαίδευσης και του πανεπιστημίου σε σχέση με το 1887. Ακόμα, ορίζονται υψηλά τέλη εγγραφής, ασκήσεων κ.λπ. Βλ. σχετικό πίνακα στο (Δημαράς 1990:290).

24. Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 25, 21.12.1892:291· βλ. την εισηγητική έκθεση και το κείμενο του νομοσχεδίου στο Παράρτημα της Εφημερίδος της Βουλής της Β΄ Συνόδου, της ΙΓ΄ Βουλευτικής Περιόδου:166.

επιχορηγούνταν και από το δημόσιο και β) στα αποδεικτικά και απολυτήρια των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων «των εξομοιουμένων προς τα δημόσια εν τη δοκιμασία των μαθητών».[25] Το νομοσχέδιο προκάλεσε νέο κύκλο συζητήσεων και αντιπαραθέσεων, αφού καταργούνταν κεκτημένα δικαιώματα (όπως η κρατική επιχορήγηση που είχε πλέον διαγραφεί από τον προϋπολογισμό), τα οποία υπερασπίστηκαν οι βουλευτές στις περιφέρειες των οποίων ανήκαν τα προαναφερθέντα γυμνάσια.[26] Ο βουλευτής Γερ. Σέρβος (Λευκάδος) θεώρησε το νομοσχέδιο «άδικο και καταστρεπτικό» ενώ ο Α. Στεφανόπουλος (Πύργου) ανέδειξε το μεγάλο πρόβλημα του γυμνασίου της πατρίδας του, η ύπαρξη και η λειτουργία του οποίου ήταν αδύνατη μετά τη διακοπή της συμπληρωματικής χορηγίας του Δημοσίου.[27] Ακόμα, ο βουλευτής Π. Μερλόπουλος υποστήριξε ότι το γυμνάσιο της πατρίδας του (Μεσσήνης) δεν ήταν δυνατόν να υπαχθεί στην κατηγορία των γυμνασίων που εννοούσε το νομοσχέδιο, αφού δεν ήταν ούτε δημόσιο ούτε ιδιωτικό, αλλά συντηρούνταν αποκλειστικά από «ειδική φορολογία επί της σταφίδος και των σύκων» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 33, 5.1.1893:440).

Τελικά, μετά την κατηγορηματική δήλωση του υπουργού Κ. Κοσσονάκου ότι το μέτρο θα εφαρμοστεί «επί πάντων» των ανωτέρω γυμνασίων, το νομοσχέδιο έγινε παραδεκτό από τη Βουλή[28] κατά πλειοψηφία και αποτέλεσε νόμο του κρά-

---

25. Με σχετικό διάταγμα που είχε πρόσφατα εκδοθεί οι τίτλοι σπουδών των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων είχαν εξομοιωθεί προς τους των δημοσίων, αφού οι εξετάσεις των μαθητών διενεργούνταν πλέον ενώπιον επιτροπής εκ δημοσίων λειτουργών (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 32, 4.1.1893:431-433).

26. Ειδικότερα, κατά δήλωση του υπουργού, επρόκειτο για τα γυμνάσια: Πειραιώς, Πύργου, Φιλιατρών, Αγρινίου, Αμφίσσης, Γυθείου, Μεσσήνης, Λευκάδος, Ληξουρίου και Καρδίτσας (στην ίδια, 5.1.1893:439), αντιστοιχούσαν δε στο 25% του συνολικού τότε αριθμού (40) γυμνασίων της χώρας.

27. Το γυμνάσιο Πύργου συντηρούνταν από τέλη του λιμενικού ταμείου, τα εισοδήματα του οποίου είχαν κατασχεθεί από την Εθνική Τράπεζα, κι έτσι οι καθηγητές παρέμεναν για μήνες απλήρωτοι.

28. Ε.Σ.Β., Συνεδριάσεις 32/4.1 και 36/11.1.1893:431-434 και 473-477, αντίστοιχα.

τους.[29] Ωστόσο, έναν μήνα μετά, με αφορμή επερώτηση του προαναφερθέντος Μεσσήνιου βουλευτή, γίνεται μακρά συζήτηση στη Βουλή σχετικά με την ερμηνεία του νόμου ΒΡΛΒ και ειδικότερα με το εάν έπρεπε αυτός να εφαρμοστεί στο γυμνάσιο Γυθείου, της πατρίδας δηλαδή του οικείου υπουργού. Το επιχείρημα ήταν ότι οι μαθητές του τελευταίου δεν ήταν υποχρεωμένοι να πληρώνουν «διδακτικά τέλη», αφού ήδη οι γονείς τους είχαν καταβάλει δημοτικούς φόρους με τους οποίους πληρώνονταν οι καθηγητές. Ο υπουργός έδωσε εξηγήσεις στη Βουλή,[30] οι οποίες φαίνεται δεν έπεισαν, αν κρίνουμε από τη θέση του αρχηγού του τρίτου κόμματος Δ. Ράλλη: «Εγώ δεν διακρίνω τους Ελληνόπαιδας εις Λακωνόπαιδας και Ηλειόπαιδας. Θέλω ο νόμος [που ψηφίστηκε] να ισχύση δι' όλους διότι εν τη ισότητι είναι δυνατόν να υπάρξη δίκαιον» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 64, 13.2.1893:1005).

Δέκα μήνες αργότερα (1.12.1893) ο βουλευτής Γόρτυνος Θεμ. Κ. Κορομάντζος θα υποβάλει πρόταση νόμου για απαλλαγή από τα τέλη ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών από

---

29. Νόμος ΒΡΛΒ′/20.1.1893 «περί των υπό των δήμων διατηρουμένων και των ιδιωτικών εκπαιδευτηρίων και περί του έν Αμφίσση ελληνικού σχολείου», Εφ.Κ. 13/22.1.1893. Η ειδική μνεία στο ελληνικό σχολείο Άμφισσας αιτιολογείται από το γεγονός ότι λειτουργούσε με πόρους από το κληροδότημα «Γιαγτσή», στο οποίο το Δημόσιο χορηγούσε με βάση ειδική διάταξη νόμου (υπέρ της συντηρήσεως των Γιαγτσείων εκπαιδευτηρίων) έξι χιλιάδες δραχμές ετησίως.

30. Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 64, 13.2.1893:1001-1002. Μεταξύ άλλων ο Κοσσονάκος ανέφερε ότι το γυμνάσιο Γυθείου συντηρούνταν από χορηγία του λιμενικού ταμείου που ανερχόταν σε 16.000 δρχ. και από συνεισφορά 8.000 δρχ. του δήμου. Έτσι, κατ' αυτόν, δεν έπρεπε να εισπράξει ο γυμνασιάρχης τέλη από τους μαθητές. Αντίθετη όμως φαίνεται να ήταν η γνώμη του τελευταίου αλλά και του νομάρχη Λακωνίας που είχε εκδώσει σχετική εγκύκλιο. Ωστόσο, προκαλεί εντύπωση η ερμηνεία του υπουργού παιδείας, όταν κατά δήλωσή του το μέτρο αφορούσε όλα τα γυμνάσια της κατηγορίας αυτής και ασφαλώς του Γυθείου (βλ. εδώ παραπομπή 26). Αυτό, πέρα από το γεγονός ότι η ευπορία του δήμου έπαιζε καθοριστικό ρόλο στο επίπεδο της παρεχόμενης εκπαίδευσης, καταδεικνύει και την προχειρότητα κατάρτισης και υποστήριξης του νομοσχεδίου στη Βουλή.

κάθε τάξη των δημόσιων ελληνικών σχολείων και γυμνασίων (5 και 10, αντίστοιχα) και πενήντα φοιτητών και ισάριθμων τελειόφοιτων από κάθε σχολή του πανεπιστημίου «εκ των πράγματι απόρων και διακριθέντων άμα επί νοημοσύνη, επιμελεία και χρηστότητι».[31] Η πρόταση αυτή φαίνεται να μην ήρθε προς συζήτηση στη Βουλή, δεδομένου ότι στις 10 Δεκεμβρίου 1893, δηλαδή δέκα μέρες μετά, ψηφίστηκε ο νόμος που κήρυξε ουσιαστικά την Ελλάδα σε πτώχευση[32] και ανέστειλε την ακέραια εξυπηρέτηση του δημόσιου χρέους (Τόγιας, 1999:181). Η χρεοκοπία της χώρας, παρά τις προσπάθειες του Τρικούπη, δεν κατέστη δυνατόν ν' αποφευχθεί.

Η πολιτική του Θ. Δηλιγιάννη στο ζήτημα των εκπαιδευτικών τελών (1895)

Η κυβέρνηση Θ. Δηλιγιάννη, που θα προκύψει από τις εκλογές της 16ης Απριλίου 1895, με μια ισχυρή κοινοβουλευτική εκπροσώπηση[33] επέλεξε να δώσει προτεραιότητα στο ζήτημα των εκπαιδευτικών τελών που τρία χρόνια πριν είχε αποτελέσει αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων στη Βουλή. Έτσι, το πρώτο εκπαιδευτικό νομοσχέδιο που εισήγαγε στο Κοινοβούλιο[34] αφορούσε την κατάργηση του τρικουπικού νόμου ΒΝΔ΄ του 1892 για τα εκπαιδευτικά τέλη. Υπενθυμίζω ότι ο Δηλιγιάννης είχε αντιταχθεί σθεναρά κατά του προαναφερθέντος νόμου και ιδιαίτερα ως προς την επιβολή εκπαιδευτικών τελών στο ελληνικό σχο-

---

31. Πρότασις Νόμου «Περί τροποποιήσεως του ΒΝΔ΄ από 24/31 Ιουλίου 1893 περί μεταβολής διατάξεων τινων του νόμου ΑΧΚΕ περί τελών χαρτοσήμου», στο Παράρτημα της Γ΄ Συνόδου της ΙΓ΄ βουλευτικής περιόδου:18.

32. Νόμος ΒΡΗS΄ «Περί υπηρεσίας εθνικών δανείων», 10.12.1893.

33. Από τις 201 βουλευτικές έδρες το κόμμα του Δηλιγιάννη πήρε τις 150, του Τρικούπη 20, του Ράλλη 20, του Κ. Καραπάνου 4 και 6 του Λ. Δεληγεώργη.

34. Νομοσχέδιο «Περί εκπαιδευτικών τελών» στα ΠτΣτΒ, Συνεδρίαση ΙΔ΄, 2.6.1895:65.

λείο, το οποίο τοποθετούσε στη δημοτική εκπαίδευση. Άλλωστε, η πρώτη κυβέρνησή του (και όχι η κυβέρνηση Τρικούπη, όπως αναφέρεται αλλού) είχε απαλλάξει από τη «φορολογική» εισφορά την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα, με την κατάργηση των διδάκτρων στο δημοτικό σχολείο (1885). Ωστόσο, παρά τις θέσεις που είχε αναπτύξει και την εντονότατη κριτική που είχε ασκήσει τρία χρόνια πριν στη Βουλή,[35] ο Δηλιγιάννης δεν κατάργησε εντελώς τα εκπαιδευτικά τέλη, αλλά περιορίστηκε στη μείωσή τους. Δικαιολογώντας δε την επιλογή του αυτή δήλωσε στη Βουλή: «Δεν φρονώ ότι τα εκπαιδευτικά τέλη δεν ήσαν συντελεστικά, φρονώ όμως ότι η ώρα κατά την οποία επεβάλλοντο ήτο ήκιστα κατάλληλος, διότι ήμεθα κατά τας παραμονάς της πτωχεύσεως, οι φόροι είχον εμβάλει εις κάματον όλας τας παραγωγικάς εργασίας του τόπου, είχον εξαντλήσει όλα τα αποταμιεύματα, επομένως οι άνθρωποι δεν είχον πάντες τα αναγκαία χρήματα καταβολής των φόρων τούτων» με αποτέλεσμα 16.000 μαθητές ν' αναγκαστούν να εγκαταλείψουν το 1894 τις τάξεις των σχολείων, «δι' έλλειψιν χρημάτων» (Μπουζάκης, 2002:291-292). Ασκώντας δε κριτική στην τότε κυβέρνηση θ' αναφέρει ότι κύριος στόχος της επιβολής εκπαιδευτικών τελών ήταν ο περιορισμός «των εφιεμένων γραμμάτων» να προχωρήσουν στα ανώτερα διδακτήρια και η στροφή τους σε «βιωτικά έργα», χωρίς όμως παράλληλα να φροντίσει να τους παρασκευάσει για τον σκοπό αυτό, αλλά αφήνοντάς τους «εκθέτους εις την οδόν».[36]

---

35. Μεταξύ άλλων το 1892 ο Δηλιγιάννης είχε υποστηρίξει ότι «δεν υπάρχει δικαιολογητικός λόγος προς επιβολήν ειδικών τελών εις τους μαθητάς της μέσης και της ανωτάτης εκπαιδεύσεως, πολλώ δε ήσσον της στοιχειώδους» Ακόμα, διά της επιβολής διδάκτρων στους φοιτητές του πανεπιστημίου «κλείομεν τας θύρας αυτού εις τα τέκνα των εν τη αλλοδαπή συμπολιτών ή ομοφύλων ημών». Θα χαρακτήριζε δε «δικαία και σκόπιμη» την επιβολή τελών μόνον εάν δεν προορίζονταν για να καλυφθούν κενά του προϋπολογισμού, αλλά για τη βελτίωση της μέσης και πολύ περισσότερο της δημοτικής εκπαίδευσης (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892: 421, 424, 425).

36. Ωστόσο, και ο Δηλιγιάννης επιθυμούσε να ελαττωθεί ο αριθμός «των επί τας επιστήμας τρεπομένων», για να γίνει όμως αυτό έπρεπε,

Το νομοσχέδιο συζητήθηκε στις δύο πρώτες συνεδρίες[37] χωρίς ιδιαίτερες αντικρούσεις. Κατά την τρίτη συζήτηση αντιπολιτευτικό λόγο ανέπτυξε μόνο ο βουλευτής Λοκρίδος Αθ. Ευταξίας, ο οποίος ενέμεινε στην αντισυνταγματικότητα[38] του νομοσχεδίου και ιδιαίτερα στη διάταξη σύμφωνα με την οποία ένα μέρος των εκπαιδευτικών τελών (200.000 δρχ.) διατίθετο στο πανεπιστήμιο. Ασκώντας δε κριτική στον Δηλιγιάννη υποστήριξε ότι εφόσον είχε την άποψη ότι τα εκπαιδευτικά τέλη δεν αντίκεινται στο Σύνταγμα[39] θα έπρεπε όχι μόνο να τα αποδεχθεί (όπως ψηφίστηκαν το 1892) αλλά και να τα αυξήσει και να τα διαθέσει για τη βελτίωση της μέσης και ανώτερης εκπαίδευσης και κυρίως για την ίδρυση εμπορικών, βιομηχανικών και γενικότερα επαγγελματικών σχολών, των οποίων κατεξοχήν είχε τότε ανάγκη η χώρα. Χαρακτηρίζοντας ακόμα τα εκπαιδευτικά τέλη ως «πρόχωμα» κατά της ακατάσχετης τάσεως προς την κλασική και επιστημονική μόρφωση, αντιτάχθηκε στο νομοσχέδιο, που ερχόταν με την ελάττωση των εκπαιδευτικών τελών να καταρρίψει το «πρόχωμα» αυτό και να καταργήσει «εν

κατ' αυτόν, να καταρτιστεί η δημοτική εκπαίδευση έτσι, «ώστε να περιέχη αύτη πάσας τας γνώσεις, τας οποίας ο απλούς εργάτης, ο απλούς αγρότης απαιτείται να έχη». Το κενό αυτό ευελπιστούσε να καλύψει με την εφαρμογή του νόμου ΒΤΜΘ/1895.

37. ΠτΣτΒ, Συνεδριάσεις, ΛΒ και ΛΓ, 24, 26.6.1895:219 και 228-229, αντίστοιχα.

38. Σημείωσε ωστόσο ο Ευταξίας ότι όταν ψηφίστηκε το Σύνταγμα οι συνθήκες ήταν τελείως διαφορετικές. Το κράτος είχε τότε ανάγκη επιστημόνων, των οποίων υπήρχε «μεγάλη σπάνις», αφού οι δαπάνες για ανώτερη μόρφωση θεωρούνταν υπερβολικά υψηλές, γι' αυτό και η Πολιτεία νόμισε ότι όφειλε ν' απαλλάξει παντός τέλους «τους εφιεμένους τοιαύτης εκπαιδεύσεως». Έκτοτε όμως είχε αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο πληθώρα επιστημόνων, και μάλιστα της κλασικής παιδείας, με αποτέλεσμα να επιδιώκεται με κάθε τρόπο η διάνοιξη «νέων οδών εις πρακτικώτερα στάδια» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 34, 27-.6.1895:645).

39. Υπενθυμίζω εδώ ότι ο Δηλιγιάννης από το 1876 είχε διατυπώσει την άποψη ότι η καταβολή διδάκτρων από τους φοιτητές του πανεπιστημίου δεν ήταν αντισυνταγματική, γι' αυτό και το 1892 επικαλέστηκε άλλα επιχειρήματα, όχι όμως και αυτό της αντισυνταγματικότητας.

μέρει και μίαν πρόσοδον του Δημοσίου [...] εν τω μέσω της πτωχεύσεως του Κράτους 600.000 δρχ. περίπου» (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 34, 27.6.1895:646). Διαφορετική ήταν η άποψη του Δηλιγιάννη, ο οποίος θεώρησε καθήκον του να μειώσει τα εκπαιδευτικά τέλη στη μέση εκπαίδευση για να μπορέσουν οι προαναφερθέντες μαθητές να συνεχίσουν τις σπουδές τους. Όσο για τα πανεπιστημιακά τέλη, ο Δηλιγιάννης αιτιολόγησε την επιλογή του να τα ελαττώσει κατ' ελάχιστον, όχι διότι φρονούσε ότι έπρεπε να κλείσουν οι θύρες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης στους ελληνόπαιδες, αλλά διότι θεωρούσε «ότι όταν αποφασίση το κράτος να καταστήσει δυσπρόσιτον την πανεπιστημιακήν εκπαίδευσιν πρέπει να καταστήσει τη μέση εκπαίδευσιν τοιαύτην ώστε να δύνανται εν αυτή οι σπουδάζοντες να αποκτώσιν τας αναγκαίας πρακτικάς γνώσεις διά τας ανάγκας του βίου των» (Σ.Β., Συνεδρίαση 34, 27.6.1895:647). Αν και σιβυλλική, η τοποθέτηση αυτή του Δηλιγιάννη δεν σχολιάστηκε, ενδεικτικό κι αυτό της μεταστροφής της Βουλής στο εξεταζόμενο ζήτημα. Στην ίδια συνεδρία υποβλήθηκε τροπολογία από τρεις βουλευτές[40] για απαλλαγή από τα τέλη ενός συγκεκριμένου αριθμού μαθητών και φοιτητών, ύστερα από εθελοντική συμμετοχή τους σε σχετικό διαγωνισμό.[41] Η τροπολογία δεν έγινε δεκτή και το νομοσχέδιο έγινε παραδεκτό, κατά πλειοψηφία, όπως είχε υποβληθεί, «δι' εγέρσεως των περισσοτέρων» (Σ.Β., Συνεδρίαση 34, 27.6.1895:647).

---

40. Πρόκειται για τους βουλευτές Κ. Παπαμιχαλόπουλο (Επιδαύρου), Γ. Φιλάρετο (Βόλου) και Μαστραπά (Δωρίδος). (Σ.Β., Συνεδρίαση 34, 27.6.1895:647)· ΠτΣτΒ, Συνεδρίαση ΛΔ, 27.6.1895:249-254.

41. Ειδικότερα, σύμφωνα με την τροπολογία, στην αρχή κάθε σχολικού έτους προκηρύσσεται διαγωνισμός, σε εθελοντική βάση, μεταξύ των μαθητών των προσερχομένων προς εγγραφή στα ελληνικά σχολεία και στα γυμνάσια καθώς και μεταξύ των προσερχομένων για εγγραφή φοιτητών στο πανεπιστήμιο. Οι επιτυγχάνοντες δύο πρώτοι σε κάθε ελληνικό σχολείο και γυμνάσιο καθώς και οι είκοσι πρώτοι στο πανεπιστήμιο, κατανεμόμενοι κάθε χρόνο σε διάφορες σχολές, απαλλάσσονται από την καταβολή εκπαιδευτικού τέλους από της εγγραφής μέχρι της λήψεως του πτυχίου τους (στην ίδια).

Έτσι, με το προαναφερθέν νομοσχέδιο και μετέπειτα νόμο του κράτους[42] μειώνονται σημαντικά τα εκπαιδευτικά τέλη στη γενική εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο ελληνικό σχολείο (60% μέχρι 90%), ενώ παραμένουν σχεδόν τα ίδια στο πανεπιστήμιο.[43] Σημαντική εξέλιξη στο ζήτημα των εκπαιδευτικών τελών αποτελεί η αξιοποίησή τους για βελτίωση της εκπαίδευσης, διάσταση που είχε συζητηθεί και το 1892 στη Βουλή (Ε.Σ.Β., Συνεδρίαση 43/17.7.1892:423, 424, 441), χωρίς όμως να θεσμοθετηθεί. Αντίθετα, με τον νόμο ΒΤΕ/1895 δεσμεύεται η εκάστοτε κυβέρνηση, ώστε τα ποσά που εισπράττονται από τα εκπαιδευτικά τέλη να μη διοχετεύονται στο δημόσιο ταμείο, πλην ενός ποσού 200.000 δρχ. «αντί των δαπανωμένων για την ανώτερη εκπαίδευση,»[44] αλλά να κατατίθενται σε τράπεζα ως «τοκοφόρο» κεφάλαιο με ανοιχτό λογαριασμό, το οποίο προορίζεται για τη βελτίωση και τη συμπλήρωση της δημοτικής, μέσης και πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (άρθρο 4). Αλλά, μέχρις ότου ειδικοί νόμοι κανονίσουν λεπτομερώς τα των παραπάνω βελτιώσεων, ο νόμος ΒΤΕ′/1895 προέβλεπε ότι επιτρέπεται η διάθεσή τους για την οικοδόμηση σχολικών κτιρίων, σύμφωνα με τους αποδεκτούς από την παιδαγωγική οικοδομικούς όρους. Με

---

42. Νόμος ΒΤΕ′/1895 «Περί εκπαιδευτικών τελών», Εφ.Κ. 17/15.7.1895.

43. Ενδεικτικά αναφέρω ότι το τέλος χαρτοσήμου για το απολυτήριο του ελληνικού σχολείου από 15 δρχ. μειώνεται στις 5, ενώ το τέλος εγγραφής στο α΄ εξάμηνο από 20 στις 2 δρχ. Στο γυμνάσιο η μείωση του απολυτήριου υπολογίζεται στο 60% ενώ της εγγραφής στο α΄ εξάμηνο στο 68,5% (από 40 δρχ. γίνεται 15 δρχ.). Στο πανεπιστήμιο οι μειώσεις ήταν ελάχιστες, όπως για παράδειγμα η εγγραφή στο β΄ εξάμηνο, που από 60 μειώνεται στις 50 δρχ. Βλ. τις σχετικές μειώσεις στα πανεπιστημιακά τέλη (Λάππας 1988:145· Λάππας 2004:234). Για να έχουμε μια ουσιαστική εκτίμηση της επιβάρυνσης των γονιών από τα εκπαιδευτικά τέλη αρκεί να σημειωθεί ότι κατά την περίοδο εκείνη οι μισθοί των τριών τάξεων-κατηγοριών δασκάλων ήταν 100, 120 και 150 δρχ., αντίστοιχα (νόμος ΒΤΜΘ′/1895).

44. Το ποσό που είχε αναγραφεί στο νομοσχέδιο αρχικά ήταν 100.000 δρχ. Έπειτα όμως από τροπολογία του Δηλιγιάννη διπλασιάστηκε, αφού το πανεπιστήμιο, «λόγω της πτωχεύσεως», δεν επαρκούσε στη συντήρηση των επιστημονικών συλλογών καθώς και των παραρτημάτων του (ΠτΣτΒ, Συνεδρίαση ΛΓ, 26.6.1895:228).

τον τρόπο αυτό καλύφθηκε ένα μεγάλο κενό της εκπαίδευσης[45] και αξιοποιήθηκαν κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα χρήματα των εκπαιδευτικών τελών. Έτσι εξηγείται η αποδοχή του μέτρου αυτού και από τους μετέπειτα υπουργούς, ακόμα και αυτούς που είχαν τοποθετηθεί με ιδιαίτερο σθένος κατά των εκπαιδευτικών τελών.

Επίλογος

Η επιβολή εκπαιδευτικών τελών κατά το 1887 και κυρίως το 1892 υπαγορεύτηκε από λόγους καθαρά οικονομικούς, για πλήρωση ελλειμμάτων του προϋπολογισμού και όχι για ενίσχυση των οικονομικών του πανεπιστημίου, παρά τις μέχρι τότε επιδιώξεις του τελευταίου. Αυτός ήταν και ο κυρίαρχος λόγος επέκτασής τους στους μαθητές του γυμνασίου και του ελληνικού σχολείου, κατά την «ειλικρινή» παραδοχή του Χ. Τρικούπη, ο οποίος πάσχιζε να συγκρατήσει τότε τη χώρα από τη χρεοκοπία. Ωστόσο, ο ίδιος επικαλέστηκε και λόγους κοινωνικής ισότητας για την επιβολή τους, αφού δεν θεωρήθηκε δίκαιο «η παροχή ωφελημάτων εις τινας» (εν προκειμένω στους απολαμβάνοντες την προαιρετική μέση και ανώτερη εκπαίδευση) να γίνεται «διά της αφαιρέσεως του ανήκοντος εις άλλους, ουδέ και εις όλους αν επάγηται διατάραξιν των οικονομικών της Πολιτείας». Το περίεργο όμως είναι ότι την κοινωνική διάσταση του μέτρου της επιβολής εκπαιδευτικών τελών επικαλείται και η αντιπολίτευση αλλά με μια εντελώς αντίθετη προσέγγιση, αυτή της κοινωνικής ανισότητας που καθιστά η αδυναμία πρόσβασης των πολλών στις ανώτερες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η προσπάθεια της συμπολίτευσης να συνδεθεί η επιβολή των εκπαιδευτικών τελών με τη βελτίωση της εκπαίδευσης δεν έπεισε,

---

45. Με τον τρόπο αυτό επισήμανε ο Δηλιγιάννης «θέλομεν πληρώσει κενόν, το οποίο είναι αισθητόν, είναι δε αισθητόν όχι μόνον διά την ευεξίαν των σωμάτων των μαθητών αλλά και διά την ευεξίαν την πνευματικήν αυτών» (Μπουζάκης, 2002: 292-293).

άλλωστε σχετική αναφορά δεν υπήρχε στο νομοσχέδιο του 1892. Γεγονός που οδήγησε τον εισηγητή της επί των Εκπαιδευτικών Επιτροπής της Βουλής Σπ. Στάη να μιλήσει για το «ορώμενον» και «μη ορώμενον» του ζητήματος, όπου το τελευταίο το συνέδεσε με τη βελτίωση που αναμενόταν να επέλθει στην εκπαίδευση από τη μείωση του αριθμού των ανίκανων μαθητών που εμπόδιζαν την πρόοδο των ικανών. Μόνο που μαζί με τους ανίκανους μαθητές αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τις σπουδές τους, λόγω αδυναμίας καταβολής των εκπαιδευτικών τελών, πρωτίστως, οι μαθητές των αποροτέρων κοινωνικών τάξεων.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον, ωστόσο, έχει το γεγονός ότι διατηρούνται και μετά το 1892 τα «απαγορευτικά» εκπαιδευτικά τέλη, τουλάχιστον για την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, παρά τη σθεναρή αντίδραση της αντιπολίτευσης και ιδιαίτερα του τότε αρχηγού της και πρωθυπουργού το 1895 Θ. Δηλιγιάννη. Τα επιχειρήματα της υπονόμευσης της ισοπολιτείας των Ελλήνων, της κοινωνικής ανισότητας, της φορολόγησης της παιδείας ως «επιβλαβούς αντικειμένου», της αντεθνικότητας και της αντισυνταγματικότητας, που αποτέλεσαν το 1892 τον κυρίαρχο και σφοδρό αντιπολιτευτικό λόγο, το 1895 σχεδόν αποσιωπήθηκαν. Ακόμα και ο «αντιδραστικός» το 1892 Αθ. Ευταξίας περιορίστηκε στην αντισυνταγματικότητα του νομοσχεδίου ενώ θεώρησε σχεδόν «ως ευτύχημα» την προαναφερθείσα μείωση του αριθμού των μαθητών των γυμνασίων και των ελληνικών σχολείων και τα εκπαιδευτικά τέλη ως «πρόχωμα» κατά του μονόδρομου προς την κλασική παιδεία. Η μεταστροφή αυτή, που έφτανε στο σημείο έμμεσης αναγνώρισης της «χρησιμότητας» των εκπαιδευτικών τελών, πρέπει ν' αποδοθεί, πέρα από την ενίσχυση του δημόσιου ταμείου σε περίοδο πτώχευσης, στη σαφή πλέον πρόταση για εκπαιδευτική αξιοποίησή τους (κατασκευή σχολικών κτιρίων κ.λπ.) αλλά και στο φρένο που αυτά έθεταν προς τη μέση και την ανώτατη εκπαίδευση. Η αδυναμία δηλαδή παροχής της δωρεάν εκπαίδευσης στον συνεχώς αυξανόμενο μαθητικό πληθυσμό και η ανάγκη στροφής της νεολαίας προς πρακτικές κατευθύνσεις καθώς και η διοχέτευση των εισπραττόμενων από τα τέλη ποσών στην εκπαίδευση φαίνε-

ται ότι αποτέλεσε την καθοριστική αιτία διατήρησής τους όχι μόνο κατά την εξεταζόμενη περίοδο αλλά και για ολόκληρες δεκαετίες κατά τον 20ό αιώνα, καθιστώντας όμως παράλληλα την εκπαίδευση όλο και περισσότερο «ταξική».

Πηγές

Νόμοι και διατάγματα σχετικά με το ερευνώμενο ζήτημα-εξεταζόμενη περίοδο.
Εφημερίδες Συζητήσεων της Βουλής (Ε.Σ.Β.), ομοίως.
Πρακτικά των Συζητήσεων της Βουλής (ΠτΣτΒ), ομοίως.

Βιβλιογραφία

Βακαλόπουλος, Απ. (2002). *Νέα ελληνική ιστορία (1204-1985)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δημαράς, Αλ. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Α΄. Αθήνα: Ερμής.

Έκθεσις της Αγωνοδίκου Επιτροπής του Συλλόγου προς διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων (1872). «Περί κατωτέρας και μέσης παιδείας εν Ελλάδι». Αθήνα.

Λάππας, Κ. (1988). Το ζήτημα των διδάκτρων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τον 19ο αιώνα, στο: Δρούλια, Λ. κ.ά. *Προσεγγίσεις στις νοοτροπίες των βαλκανικών λαών*, 15ος-20ός αι. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος, σσ. 131-152.

Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο Αθηνών και φοιτητές κατά τον 19ο αιώνα*. Αθήνα: Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε.

Masson-Vincourt, M.P. (2009). *Ο Παύλος Καλλιγάς (1814-1896) και η ίδρυση του Ελληνικού Κράτους* (μτφρ. Αλεξάκης Άρης - Παπαδοπούλου Αγγελική - Τσινάρης Κώστας). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Μπαμπούνης, Χ. - Φυριππής, Εμμ. (2011). Το νομοσχέδιο θέσπισης εκπαιδευτικών τελών-διδάκτρων στους φοιτητές. Κομματικές θέσεις και αντιθέσεις, ιδεολογικές παραδοχές και συγκρούσεις, στο: *Ιστορίας Μέριμνα. Τιμητικός Τόμος για τον καθηγητή Γ. Ν. Λεοντσίνη*. Αθήνα: Ε.Κ.Π.Α., τόμ. Α2, σσ. 895-906.

Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄, έκδοση Γ΄, επαυξημένη. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα (1836-2005)*, τόμ. Α΄ (1836-1925). Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης. Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.

Ρ. (Ραγκαβής), Α. (1855). Περί εκπαιδεύσεως, *Πανδώρα*, τόμ. 6, τχ. 137, σσ. 442-448.

Ραγκαβής, Α. Ρ. (1891). Περί δημοσίας εκπαιδεύσεως, *Εβδομάς*, τ. Η΄, 1891-1892, 30, σσ. 1-2.

Σαρίπολος, Ι.Ν. (1865). Περί του κατωτέρου κλήρου και περί εκπαιδεύσεως, *Πανδώρα*, τόμ. ΙΣΤ΄, τχ. 363, 364, 366, 369, 370:74-77, 110-114, 155-160, 207-230 και 27-259, αντίστοιχα.

Στρούμπος, Δ.Σ. (1855). *Το μέλλον, ήτοι περί ανατροφής και παιδεύσεως*. Αθήνα: Τυπογραφείο Βλαστού.

Στρούμπος, Δ.Σ. (1856). Συζήτησις ζητημάτων εκ των περί πανεπιστημιακής εκπαιδεύσεως, *Πανδώρα*, τόμ. 6, τχ. 142, σσ. 580-586.

Τζόκας, Σπ. (1999). *Ο Χαρίλαος Τρικούπης και η συγκρότηση του νεοελληνικού κράτους. Οδοιπορικό στον 19ο αιώνα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Vikelas, D. (1888). Le cincqantentenaire de l'Université d'Athènes, *Revue des Études Grecqes* (1).

Φρεαρίτης, Κ. (1855). Βιβλιοκρισία, *Το μέλλον, ήτοι περί ανατροφής και παιδεύσεως υπό Δ.Σ. Στρούμπου, καθηγητού*, τόμ. 5, τχ. 118:525-532.

Φυριππής, Εμ. (2008). Τα δίδακτρα στο ελληνικό Πανεπιστήμιο ως θεσμός κοινωνικής ανισότητας. Φοιτητικές θέσεις, αντιλήψεις και παραδοχές με αφορμή το νόμο ΒΝΔ του 1892, στο: *Πρακτικά 4ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή*, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών (http:www.eriande.elemedu.upatras.gr).

ABSTRACT

The matter of imposition of educational fees on high school students and especially on university students had repeatedly troubled the State and the first supreme educational institution of the country from the institution of the Greek state to the last decade of the 19th century, when it was finally settled. Considering that there is special interest on the examination of the conditions under which the imposition of the above mentioned fees was enacted as well as on the multiple dimensions (educational, economical, social et al.) of this multifaceted issue, we scrupulously searched for and studied the long discussions on the matter made in the parliament during the critical period for the country of 1887-1895. From the analysis of the views of the speakers of the government and the opposition and mainly of their leaders , we are able to discover not only their attitude towards the issue of free education, but also their views on various other general issues, decisive for the modernization, the progress and the prosperity of the country. The choice of the particular period is relevant to the enactment of the above mentioned measure taken by the then governments of H. Trikoupis and its preservation by the successor government of Th. Deligianis.

*Δημήτρης Φωτεινός**

ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ (ΜΙΑ ΑΠΑΝΤΗΣΗ)

Σε αυτό το άρθρο επιχειρούμε να εστιάσουμε στον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί μεθοδολογικά η αρχή της διαψευσιμότητας στον έλεγχο των θεωρητικών εννοιών που χρησιμοποιούνται για την ερμηνεία του μετασχηματισμού κοινωνικών δομών ή θεσμών. Μέσα από την ανάδειξη των προβληματικών σημείων της μαρξιστικής προσέγγισης (π.χ. ντετερμινισμός, αναγωγική λογική, πραγμοποίηση και ανθρωπομορφισμός) επιχειρείται η ανασκευή των προβλημάτων που είτε λανθάνουν είτε αναφέρονται, αλλά δεν επιλύονται, σε άλλα σχετικά άρθρα. Αυτό που επιχειρείται από την πλευρά μας είναι η ανάπτυξη μιας ευρύτερης και γενικότερης συζήτησης πάνω στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται το θεωρητικό και εννοιολογικό πλαίσιο κατά την ερμηνεία στην ιστορία της εκπαίδευσης.

* Επίκουρος Καθηγητής ΦΠΨ ΕΚΠΑ.

Προοίμιο

Ειναι, κατ' αρχάς, ιδιαίτερα ευχάριστο συναίσθημα, για να τεθεί εκ προοιμίου μια βασική τοποθέτηση σχετικά με τον επιστημονικό διάλογο, η ανάγνωση άρθρων που τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε άλλα άρθρα, καθώς αυτό σημαίνει, εκ των πραγμάτων, ένα κάποιο ενδιαφέρον, όχι μόνο για το συγκεκριμένο άρθρο, αλλά και για την ευρύτερη επιστημονική περιοχή. Αποτελεί, δε, και μια αποδεκτή επιστημολογική θέση η «σύγκρουση» σχετικά με θεωρητικές και μεθοδολογικές προτάσεις, μέσα από δημοσιεύματα σε περιοδικά του εκάστοτε παραδειγματικού «χώρου».[1] Συνεπώς, κάθε σχόλιο, κάθε αντίθετη θέση, ενδυναμώνει τον διάλογο, διευρύνει το πεδίο αναζήτησης λύσεων, θέτει νέα ερωτήματα, αναζητά λύσεις και επομένως διευρύνει την ερμηνευτική δυνατότητα του επιστημονικού πεδίου, καθώς παρότι είναι αδύνατο να φτάσουμε στην οριστική αλήθεια, τουλάχιστον σε ό,τι αφορά στην ιστορία (εδώ: της εκπαίδευσης), δεν θα πρέπει να αποθαρρυνόμαστε από την αναζήτηση αυτής της αλήθειας (McCulloch & Watts, 2003:131).[2]

Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρηθεί η ανάδειξη ορισμένων θεωρητικών ασαφειών και μεθοδολογικών παρανοήσεων, οι οποίες κατέληξαν σε μια πρόταση κριτικής (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012) που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αφενός από τη θεωρητική αδυναμία της (καθώς μια θεωρητική συζήτηση θα πρέπει να αποτελέσει αντικείμενο διαπραγμάτευσης μέσα από μια ευρεία και καθιερωμένη βιβλιογραφία) και, αφετέρου, από μια επιστημολογικά εσφαλμένη αντίληψη σχετικά με τον τρόπο που η θεωρία διαλέγεται με τη μεθοδολογία (εννοώντας ότι απαιτείται —τουλάχιστον— η εσωτερική συνοχή μεταξύ τους). Ιδιαίτερα αυτή η εσφαλμένη αντίληψή τους οδηγεί σε μια εννοιολογική σύγχυση σχετικά με σημαντικά ζητήματα (όπως, π.χ., τι

1. Βλ. τη σχετική συζήτηση στο (Kuhn, 2008).

2. Στο πρωτότυπο: «acknowledgment of the impossibility of attaining absolute truth do not absolve the historian from searching for it».

θα μπορούσε να οριστεί ως «τάξη», τι μπορεί να οριστεί ως «αστική τάξη» και, εντέλει, ποια είναι η «αστική τάξη στην Ελλάδα» και ποιος ο ρόλος της «τάξης» στον κοινωνικό μετασχηματισμό κτλ.). Τέλος, δεν θα πρέπει να παραλειφθεί και η πραγματολογική αδυναμία του κειμένου των Τζήκα-Κορομπόκη (η οποία καταλήγει σε μια διαπραγματευτική δυστοκία), καθώς διαφαίνεται μια σύγχυση σχετικά τόσο με τις έννοιες που χρησιμοποιούν και το θεωρητικό υπόβαθρο των εννοιών αυτών, όσο και με την ελλιπή βιβλιογραφική στήριξη της θέσης τους, ιδίως εφόσον αρκετές φορές παραπέμπουν σε δευτερογενή αναγνώσματα, χωρίς, δηλαδή, να έχουν οι ίδιοι άμεση γνώση της θεωρίας ή την πηγών που χρησιμοποιούν.

Έτσι, οι προαναφερθείσες αδυναμίες καθιστούν αδύνατη την υπεράσπιση της θέσης που η εργασία τους επιχειρεί να θέσει ως πρωταρχικό της σκοπό. Ακολούθως θα παραθέσουμε ορισμένα ζητήματα που θα πρέπει να τεθούν υπόψη τόσο ως προς την επιστημολογική διάσταση όσο και ως προς τη θεωρητική, και καταλήγοντας θα διαπραγματευτούμε τις πραγματολογικές αδυναμίες της εργασίας των Τζήκα-Κορομπόκη.

Α. *Επιστημολογικά ζητήματα (μια σύντομη συζήτηση)*

Η προηγούμενη εργασία μας (Φωτεινός, 2009), στην οποία επιχειρούν να ασκήσουν κριτική οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012), εκκινούσε, καταρχήν, από τη θέση ότι η θεωρία, πέρα από την όποια έλξη μπορεί να ασκεί, σε πολιτικό ή άλλο επίπεδο,[3] θα πρέπει να είναι και χρηστική, δηλαδή να μπορεί να αποτελεί την ερμηνεύουσα θεωρία για την πραγματικότητα, ενώ συνάμα θα πρέπει να έχει και μια ευριστική δυνατότητα, δηλαδή να επιτρέπει την ανάπτυξη νέων εννοιών, ή τον έλεγχό της ως προς

3. Στο πλαίσιο αυτό μπορούμε να δεχτούμε ότι ισχύει το «παράδοξο του Moore», το οποίο συσχετίζει την «αλήθεια» με την «πεποίθηση», και ορίζει ότι «πιστεύω ότι p, αλλά η p είναι ψευδής» (Engel & Rotry, 2010:39).

τις ερμηνευτικές της δυνατότητες (Μουζέλης, 1992:14). Αυτό, δηλαδή, που τέθηκε ως βασική επιστημολογική θέση της προηγούμενης εργασίας μας ήταν ότι θα πρέπει να αμφισβητούμε τη θεωρία και να μην την εφαρμόζουμε ως προϋπόθεση[4] (McCulloch & Watts, 2003:131), διότι η άνευ όρων αποδοχή μιας θεωρίας μπορεί να οδηγήσει σε εσφαλμένα αποτελέσματα[5] —πολλώ, δε, μάλλον όταν αυτή θεωρία δεν έχει σημαντική εσωτερική συνοχή (θέμα στο οποίο θα αναφερθούμε αργότερα[6])— αν, βεβαίως, θεωρήσουμε ότι η μαρξική θεωρία ενέχει επιστημονικά χαρακτηριστικά (McLellan 1979:333).[7] Συνεπώς, πέρα από

4. Η θέση αυτή θεωρούμε ότι συμπίπτει με τη διάκριση μεταξύ θεωρίας και ιδεολογίας: η θεωρία εκκινεί από τα δεδομένα και επιστρέφει σε αυτά (για τον έλεγχο της «αλήθειας» της). Η ιδεολογία κατέχει τη δογματική θέση μιας μη ελεγχόμενης (ή μη ελεγμένης) αλήθειας (Κελπανίδης, 2002:571). Στο ζήτημα αυτό αναφέρεται και ο Popper (βλ. τις σχετικές αναφορές στη συνέχεια).

5. Βλέπε εν τάχει: Κελπανίδης, 2002:506-7, και κυρίως στη σ. 470 τη σημ. 1, ως προς το πραγματικό αποτέλεσμα από την εφαρμογή μιας θεωρίας (έστω και με έναν λογικώς εσφαλμένο τρόπο).

6. Μια πρώτη προσέγγιση στο θέμα αυτό: Κελπανίδης, 2002:471-2. Όπως, επίσης, σημειώνει και ο McLellan «Marx himself had changed and developed his views, both political and economic, during his life» (1979:2). Συνεπώς, σε ποια ακριβώς χρονική στιγμή της θεωρίας αναφέρεται το κείμενο των Τζήκα-Κορομπόκη (2012) είναι ένα ερώτημα που οι ίδιοι θα πρέπει να αποσαφηνίσουν (λόγω και της επιλογής τους να παραπέμψουν σε ένα μόνο έργο του Marx, σε συνάρτηση με την αιτιολόγηση αυτής της επιλογής τους, σε θεωρητικό και μεθοδολογικό επίπεδο), ιδίως από τη στιγμή που έχει γίνει σαφές ότι το καλούμενο ως «έργο του Marx» («μαρξική θεωρία» — σε αντιδιαστολή προς τη «μαρξιστική θεωρία» που περιλαμβάνει έργα των ιδεολογικών, θεωρητικών και πολιτικών επιγόνων του Marx) είναι ένα σύνολο που περιλαμβάνει αρκετά «rough drafts» (ανεπεξέργαστα πρωτόλεια, πρόχειρες σημειώσεις) (McLellan, 1979:2), ενώ και η τελική έκδοση των έργων του έγινε μετά τον θάνατό του, αφού διαμορφώθηκαν από τον Engels, ο οποίος υπήρξε και συνσυγγραφέας αρκετών κειμένων (Κελπανίδης, 2002:471). Επομένως, δεν μπορεί να γίνει αναφορά «γενικώς» στη «μαρξική θεωρία», εκτός και αν προσδιορίσουμε επακριβώς σε ποια τροπή της αναφερόμαστε (McLellan, 1979:4).

7. Κατά τον McLellan υπάρχουν δύο διαφορετικές θέσεις, τουλάχιστον ως προς το θέμα αυτό: η πρώτη αναφέρεται από όσους θεωρούν τη

το όποιο προσωπικό κόστος μπορεί να συνεπάγεται αυτή η αμφισβήτηση, είναι κάτι που θα πρέπει να γίνεται. Προφανώς, όπως είχε σημειωθεί στο επικρινόμενο άρθρο (Φωτεινός, 2009), δεν ετίθετο προς αμφισβήτηση εν συνόλω η «μαρξική θεωρία»[8] (δεν ήταν καν στις πρόθεσεις μας — με αυτό ασχολήθηκαν και ασχολούνται άλλοι, ειδικότεροι και αρτιότερα καταρτισμένοι ημών), αλλά *προκαλέσαμε* μια συγκεκριμένη τροπή της θεωρητικής αυτής προσέγγισης, και συγκεκριμένα τη στρουκτουραλιστική με τον ντετερμινισμό και τον οικονομικό αναγωγισμό της, ως προς την ερμηνευτική της δυνατότητα σε ένα ζήτημα σχετικό με την ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων μιας συγκεκριμένης περιόδου. Η θέση ήταν πολύ σαφής και ξεκάθαρη εξαρχής: επιλέχτηκε να κριθεί μια θεωρητική κατασκευή, μια τροπή της βασικής θεωρίας, ως προς τη δυνατότητά της να παράσχει ερμηνεία σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο.

Ο λόγος για τον οποίο επιλέχτηκε η συγκεκριμένη προσέγγιση (στρουκτουραλιστική) είναι γιατί αυτή αξιοποιήθηκε σε μεγάλο βαθμό από όσους εξαρχής εργάστηκαν στην κοινωνική διάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων.[9] Είναι ήδη ομολο-

μαρξική θεωρία *περίπου ως ένα είδος επιστήμης* («some sort of science»), ενώ η δεύτερη αναφέρεται σε όσους θεωρούν ότι ο μαρξισμός *υπερβαίνει τα επιστημονικά όρια* («something more than science») (McLellan, 1979:333). Επομένως, σε κάθε περίπτωση, με ακραιφνώς επιστημολογικά κριτήρια, ο μαρξισμός δεν εμπίπτει σε ό,τι μπορεί να κληθεί «επιστημονική θεωρία», ιδίως από τη στιγμή που δεν «επιτρέπεται» η διαδικασία ελέγχου (εφόσον είτε δεν πληροί τα κριτήρια συγκρότησης μιας επιστημονικής θεωρίας είτε εμπεριέχει και άλλα στοιχεία, ιδεολογικής, ή πολιτικής φύσεως, τα οποία εκτρέπουν προς άλλα πλαίσια. Για το θέμα αυτό βλ. και Κελπανίδης, 2002:470). Επομένως, θα πρέπει να καταλήξουμε στο ερώτημα: είναι ο μαρξισμός μια επιστημονική θεωρία (άρα θα τεθεί σε αμφισβήτηση με τους ίδιους όρους που τίθεται σε αμφισβήτηση κάθε επιστημονική θεωρία) ή δεν είναι, οπότε ως ιδεολογία (δηλαδή, ως δογματική κατάσταση, που επιχειρεί να προσδιορίσει με συγκεκριμένο τρόπο την πραγματικότητα) πρέπει να αντιμετωπιστεί ανάλογα. Βλ. σχετικά και (Collier, 1989).

8. Εδώ, βέβαια, θα πρέπει να σημειώσουμε ότι ο όρος ή η έννοια «μαρξική θεωρία» δηλώνει ένα «ενιαίο σύστημα», το οποίο περιλαμβάνει τα έργα τόσο του Marx όσο και του Engels, αλλά και του Lenin (Ράντης, 2004:29).

γημένη από τον ίδιο το Bernstein (του οποίου το εννοιολογικό πλαίσιο αξιοποιείται από μια πλειάδα ερευνητών της κοινωνικής διάστασης των αναλυτικών προγραμμάτων[10]) η επίδραση αυτής της προσέγγισης πάνω στο έργο του (Bernstein, 1991:52-54). Ενώ, συνολικότερα, έχει υπάρξει και αρκετή συζήτηση για τη σχέση της *στρουκτουραλιστικής τροπής* με την *ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων* (ή εν γένει, με την *ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων*) (Pinar et. al. 2004:243-247, Schrag, 1999). Από την άλλη μεριά, γίνεται λόγος για trendy θεωρητικά θέματα, τα οποία αλλάζουν κατά εποχή, αναλόγως του συγκείμενου και των θεμάτων που απασχολούν τη διανόηση (Farrell, 1979:202). Ειδικότερα στην Ελλάδα, οι πολιτικές εξελίξεις οδήγησαν σε μια ιδιαίτερη σχέση με τον 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.[11]

Ο λόγος που επιλέξαμε να τοποθετηθούμε κριτικά απέναντι σε αυτή την τροπή είναι γιατί όχι μόνο κάποιοι από τους ίδιους τους ερευνητές αναπροσαρμόζουν τη θεωρητική συγκρότησή τους για την ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων,[12] αλλά και γιατί δεχόμαστε πως τα θεωρητικά ερ-

---

9. Βλ. την ενότητα «Η στρουκτουραλιστική χροιά της θεωρίας» στην Εισαγωγή του Σολομών στο Bernstein, 1991:23.

10. Για να μείνουμε στην ελληνική βιβλιογραφία, εμβληματικά έργα, σε αυτό το πλαίσιο, είναι αυτά του Νούτσου (1988) και του Περσιάνη (2000).

11. Τότε, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, 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.

12. Π.χ. μπορεί κανείς να συγκρίνει τα πρώτα έργα των Bowles & Gintis, του Giroux ή του Apple (της δεκαετίας του 1970) με τα υστερότερα

γαλεία, έχοντας σχέση με το πλαίσιο (context) από το οποίο προκύπτουν, όσο κι αν η αφαιρετική τους διάσταση επιτρέπει μεταφορές μεταξύ διάφορων πλαισίων, δεν μπορούν πάντα να ερμηνεύουν τους συγκροτησιακούς ή μετασχηματιστικούς όρους ενός πλαισίου που διαφέρει αρκετά (ως προς αυτούς τους όρους) από το αρχικό πλαίσιο που παράγει αυτά τα εννοιολογικά εργαλεία.[13] Συνεπώς, η κριτική τοποθέτηση απέναντι στη θεωρία, στην περίπτωση της Ελλάδας, μοιάζει να είναι αναγκαία συνθήκη, μέσα από τον έλεγχο της θεωρίας για την ερμηνευτική της δυνατότητα.

Αν αυτή η τοποθέτηση, στο επιστημολογικό σκέλος της, αναδύει μια όψη του θετικισμού (επαλήθευση της θεωρίας μέσα από εμπειρικά δεδομένα — για την περίπτωση της ιστορίας, μέσα από ιστορικά δεδομένα: χρησιμοποιήθηκαν τα αναλυτικά προγράμματα ως εφαρμοσμένη πολιτική για τη γνώση, ως συνισταμένη πολλών μεταβλητών και ως αποτέλεσμα πολλών εξαρτήσεων) είναι ένα ζήτημα που θα πρέπει να εξεταστεί σε θεωρητικό επίπεδο. Γιατί, σε κάθε περίπτωση, αφενός, δεν θα πρέπει να αποφεύγεται η (κοινωνική) θεωρία για την ερμηνεία των ιστορικών θεμάτων, αλλά, αντιθέτως, θα πρέπει να «αποιεροποιείται» η θεωρία,[14] να αξιοποιείται ως «σημείο εκκίνησης», και τα αποτελέσματα της ιστορικής έρευνας θα μπορεί να συνεισφέρουν στην περαιτέρω διαμόρφωση της θεωρίας (Tosh, 2010:225), ενώ, αφετέρου, η μη «δοκιμή» των θεωριών μπορεί

(της δεκαετίας του 1980), στα οποία απορρίπτουν τις στρουκτουραλιστικές διαστάσεις του πρώιμου έργου τους. Συνολικά για αυτές τις αναπροσαρμογές στη θεωρητική αφετηρία βλ. Pinar κ.ά., 2004:246-247.

13. Βλ. Μουζέλης, 1992 και Κωστής, 2013: και οι δύο αναφέρονται σε αυτά τα προβλήματα που η άκριτη μεταφορά ερμηνευτικών σχημάτων προκαλεί.

14. Κατά λέξη «theories are not tablets from heaven» (Tosh, 2010:225), υπονοώντας (με αυτή τη βιβλική αναφορά στις πλάκες που εξ ουρανού δόθηκαν στο Μωυσή) την άρρηκτη σχέση μεταξύ των κοινωνικών θεωριών με την πραγματικότητα από την οποία προέκυψαν και στην οποία αναφέρονται. Συνεπώς, δεν θα πρέπει να μας διαφεύγει και το πλαίσιο εντός του οποίου διαμορφώθηκε η θεωρία από τον Marx (βλ. Κελπανίδης, 2002:472-3).

να οδηγεί σε εσφαλμένες ερμηνείες. Εάν δεχτούμε ότι η θεωρία παράγει έννοιες με τις οποίες αναλύουμε την πραγματικότητα, τότε η λανθασμένη χρήση των εννοιών μπορεί να καταλήξει σε λανθασμένα ερμηνευτικά πορίσματα: αν a priori δεχτούμε ότι υπάρχουν οι συγκεκριμένες, μέσα από τη θεωρία, σχέσεις μεταξύ δύο εννοιών, τότε κάθε διαφοροποίηση (μη επαλήθευση) αυτής της σχέσης θα πρέπει να αναλυθεί μέσα από άλλες έννοιες ή με άλλη θεωρία. Το σχήμα αυτό οδήγησε σε ό,τι αποκαλούμε «πολυ-παραδειγματική» (ή επιλεκτική) προσέγγιση, και παρατηρείται κυρίως (και κατ' αποκλειστικότητα) στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (βλ. σχετικά και Κελπανίδης, 2002:35-39).[15] Αυτή η επιλογή, όμως, δεν φαίνεται να επιδρά στην αρχική θεωρία, η οποία, προφανώς, μπορεί και να εξακολουθεί να διατηρεί την ακαδημαϊκή «κυριαρχία» της (δηλαδή, να αποτελεί ένα αποδεκτό «παράδειγμα»). Αυτή η κυριαρχία, όμως, δεν μπορεί παρά να έχει ιστορικά ελατήρια: δεν είναι συμπτωματική η χρονική συγκυρία κατά την οποία επανήλθε (γιατί περί αυτού πρόκειται) η μαρξιστική ανάγνωση του γίγνεσθαι, κυρίως στον ακαδημαϊκό χώρο (McLellan, 1979:332· Karabel & Halsey 1977:28).[16] Αλλά ποιο είναι πραγματικά το νόημα και η χρηστικότητα μιας τέτοιας

15. Κατά μία προσέγγιση (όχι εσφαλμένη, κατά την άποψή μας) οι λεγόμενες «κοινωνικές επιστήμες» στο σύνολό τους δεν συγκροτήθηκαν σε επιστήμη. Αυτό που στην πραγματικότητα συγκροτήθηκε είναι ένα πλήθος υποδειγμάτων, τα οποία αναπαριστούν τις πολυσύνθετες «ανθρωποκοινωνικές» σχέσεις. Αυτά τα υποδείγματα, όμως, μπορούν να θεωρηθούν μόνο πρακτικές και όχι επιστημονικές αναπαραστάσεις (Χαραλάμπους, 2001). Παρόμοια είναι και η προσέγγιση του Κελπανίδη (Κελπανίδης, 2002:65-111).

16. 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 τον Sartre, η αύξηση της επιρροής των μαρξιστικών ερμηνειών έχει τις ρίζες της, ίσως, στην αύξηση της δράσης των φοιτητικών και των άλλων «διανοουμενίστικων» κινημάτων που ανέπτυξαν δράση σε συγκεκριμένο κοινωνικό πεδίο και είχαν διάφορες σημειολογικές προεκτάσεις σε μια πλειάδα κοινωνικών εκφράσεων, με λεξιλόγιο προερχό-

θεωρίας, αν δεν μπορεί να επαληθευτεί μέσα από την πραγματικότητα ή δεν «επιτρέπει» τη διάψευσή της (ή αλλιώς: αν δεν επιτρέπει την επαλήθευσή της μέσα από τη διάψευση της διάψευσής της);[17]

Είναι γνωστό ότι σχεδόν οποιαδήποτε θεωρία μπορεί να «επιβεβαιωθεί» εάν «συνοδευτεί» από μια «κατάλληλα» επιλεγμένη ομάδα αποδείξεων (ιστορικών γεγονότων) (Tosh, 2010: 218).[18] Αυτό ακριβώς το φαινόμενο, της αυτοεπιβεβαιώμενης θεωρίας ο Popper το ονόμασε «Oedipus effect» (1974:13). Επιπλέον, εφόσον η θεωρία οδηγεί σε γενικεύσεις, μέσα από τις έννοιες που κατασκευάζει προκειμένου να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει την πραγματικότητα, τότε θα πρέπει να υπάρξει ένας τρόπος ώστε να διαπιστώνεται αν τα δεδομένα που «αποκλείστηκαν» από τη θεωρία δεν είναι βασικά για την ερμηνεία των δεδομένων που περιλαμβάνονται σε αυτή (Kraditor, 1972: 137). Εδώ είναι προφανές ότι θα υπάρχει ένας βαθμός «αφαίρεσης» στην κατασκευή της θεωρίας (πράγμα που δέχονται οι Τζήκας-Κορομπόκης), αλλά δεν θα πρέπει στο όνομα αυτής της «αφαίρεσης» να αποϋλοποιούνται οι πραγματικές σχέσεις ή να ερμηνεύεται κατά το δοκούν το περιεχόμενο των εννοιών που χρησιμοποιούνται για την αφαιρετική αποκωδικοποίηση και την καταστασιακή συγκρότηση της θεωρίας,[19] δηλαδή οι έννοιες αυ-

---

μενο από τις διάφορες ομάδες των μαρξιστών, και μαρξίζοντων, θεωρητικών (Sartre, 1988:24-28).

17. Σε αυτό το σημείο μπορούμε να δούμε και μια εσωτερική αντίφαση στη μαρξική θεωρία: ενώ μπορεί, σε φιλοσοφικό επίπεδο, να αξιοποιήσει την «άρνηση», ωστόσο, στο δικό της συγκροτησιακό πλαίσιο (κυρίως σε αυτό που ορίζεται από τους επίγονους του Marx), μοιάζει να αρνείται την άρνηση ως εσωτερική διαδικασία ελέγχου των αποτελεσμάτων της θεωρίας (Ράντης, 2004:32). Συνεπώς, όσοι τάσσονται προς την a priori αποδοχή της θεωρίας στην ουσία στρέφονται κατά του πυρήνα της θεωρίας που επιθυμούν να υποστηρίξουν.

18. Με τα ακριβή λόγια του Tosh: «Almost any theory can be "proved" by marshalling an impressive collection of individual instances to fit the desired pattern».

19. Εδώ, βέβαια, δεν θα πρέπει επ' ουδενί να παραβλέψουμε και τα αδιέξοδα στα οποία οδηγήθηκε και ο ίδιος ο Marx, τόσο σε μεθοδολογικό

τές να ερμηνεύονται αυθαίρετα, εκτός του πλαισίου αναφοράς τους, ξέχωρα από την ίδια τη θεωρία από την οποία προέκυψαν.

Συνεπώς, το ζητούμενο, τουλάχιστον για όσους κλίνουν προς αυτή την προσέγγιση, είναι η δυνατότητα εύρεσης μιας λιγότερο επισφαλούς μεθόδου, με την οποία θα μπορεί να αποδειχτεί η *πιθανότερα ασφαλής* ερμηνεία ή, διαφορετικά, μια ερμηνεία η οποία αφενός δεν θα προκύπτει από μια «αυτοεπιβεβαιωμένη» θεωρία (ή, αλλιώς, δεν θα αυτοεπιβεβαιώνεται η θεωρία μέσα από την ερμηνεία) και, αφετέρου, θα λαμβάνει υπόψη της τις βασικές μεθοδολογικές και εννοιολογικές παραδοχές της θεωρίας στην οποία αναφέρεται. Συνεπώς, κατ' αυτό το πρότυπο (ακολουθώντας, δηλαδή, τη συλλογιστική του Popper), λιγότερο επισφαλής θεωρείται η διαδικασία που θα επικεντρωθεί στη διαψευσιμότητα της θεωρίας παρά εκείνη που θα επιχειρεί να επιβεβαιώνει τη θεωρία (γιατί είναι προφανώς λογικό: εάν επιχειρείται η επιβεβαίωση της θεωρίας θα επιλέγονται δεδομένα που να «ταιριάζουν» στη θεωρία, και η τελευταία δεν μπορεί παρά να επιβεβαιώνεται στο διηνεκές).

Το πρόβλημα στην ερμηνεία (εν πολλοίς και στην κατανόηση) δημιουργείται αφ' ης στιγμής ο ιστορικός δεν είναι διατεθειμένος να «αποχωριστεί» ένα μέρος της θεωρίας (του) και δεν διαθέτει την ετοιμότητα να διαφοροποιηθεί (Tosh, 2010: 218), προκειμένου να διατηρήσει μια συνεπή σχέση μεταξύ των δεδομένων και της θεωρίας (δηλαδή, να διατηρεί την εσωτερική συνοχή της θεωρίας με τη μεθοδολογία και τα δεδομένα).

Θεωρούμε ότι χρειάζεται (αξίζει) να γίνει μια συζήτηση σε αυτό το πλαίσιο, γιατί παρότι αναγνωρίζεται ως καθήκον η αναζήτηση της αλήθειας[20] (McCulloch & Watts, 2003:131), αυτή ακριβώς η ασαφής φύση της ιστορικής αλήθειας —και η ματαιότητα της αναζήτησής της— θέτει την ευθύνη του ιστορικού

όσο και σε φιλοσοφικό επίπεδο, με την υπερβολική αφαίρεση (Ράντης, 2004:42).

20. Όσο κι αν αυτή η συνθήκη της «αλήθειας» μοιάζει να είναι κανονιστική, με την έννοια ότι βρίσκεται σε αντιδιαστολή προς την έννοια του «επιβεβαιωμένου κατά εγγυημένο τρόπο» (Engel & Rotry 2010:46).

σε υψηλό επίπεδο (Aldrich, 2003:142). Όπως ανέφερε ο MacRae στον γνωστό αφορισμό του «Sociology [...] is history with the hard work left out. And history [...] is sociology with the brains left out» (1969:17). Προφανώς, όπως υποστήριξε αργότερα ο Goldthorpe (1991), αυτά τα δύο επιστημονικά πεδία είναι *διακριτά ως προς τη μεθοδολογία που χρησιμοποιούν*. Ωστόσο, πέρα από την εμφανή ή λανθάνουσα αναφορά της θεωρίας, η ιστορία δεν μπορεί να διατυπώσει κρίσεις ή ερμηνείες χωρίς ένα σαφές θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς (Tosh, 2010:221-225): οι έννοιες που θα χρησιμοποιηθούν παραπέμπουν στην κοινωνική επιστήμη (κοινωνική θεωρία - κοινωνιολογία). Επομένως, χρειάζεται ένα είδος θεωρίας, το οποίο, όμως, πρέπει να είναι συνεπές ως προς τις έννοιες και τη μεθοδολογία που θα χρησιμοποιηθεί (κριτήριο εγκυρότητας - construct validity). Συνεπώς, η σχέση μεταξύ ερμηνεύουσας θεωρίας και ιστορικών δεδομένων πρέπει να θεωρείται η μόνη σχέση που μπορεί να τελεσφορήσει, αλλά με βασική προϋπόθεση τη συστηματική θεώρηση των δεδομένων μέσα από το εννοιολογικό πλαίσιο της θεωρίας, ώστε να δημιουργείται η συνθήκη ανάπτυξης νέων ευριστικών εργαλείων (χωρίς, δηλαδή, την καταφυγή σε θεωρητικές ακροβασίες που θα επιτρέπουν την ατέρμονη «επαλήθευση» της θεωρίας, ενώ, αντιθέτως, η συνθήκη αυτή συνάμα θα επιτρέπει τη διαψευσιμότητα της θεωρίας).

Αυτό ακριβώς και επιχειρήσαμε στο προηγούμενο άρθρο (Φωτεινός, 2009): να αναδείξουμε ότι μία συγκεκριμένη θεωρητική θέση έχει κάποια προβληματικά σημεία ως προς την ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης των αναλυτικών προγραμμάτων, εστιάζοντας στη συστηματική και συνεπή σχέση μεταξύ θεωρίας και μεθοδολογίας, χωρίς να θέτουμε a priori ως δεδομένο ότι η συνολική θεωρία επαληθεύεται.[21] Αντιθέτως, αναφέροντας οι Τζήκας-Κορομπόκης ότι «απορρίπτοντας ορισμένες μηχανιστικές παραδόσεις στα όρια της μαρξιστικής παράδοσης

21. Επιπροσθέτως, αναφερόμενοι στη σχέση του *φορέα* με τη *δομή*, επιχειρήσαμε να εντάξουμε στη συζήτηση το θέμα μιας στρουκτουραλιστικής μεν, πλην μη-ντετερμινιστικής προοπτικής (βλ. π.χ. και Tosh, 2010: 223).

δεν θα πρέπει να απορρίπτεται η παράδοση αυτή συνολικά» (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:6), αφενός δέχονται ότι η θεωρία —αξιωματικά— θα πρέπει να ισχύει (εφόσον «δεν θα πρέπει να απορρίπτεται συνολικά», άρα, θα ισχύει σε κάθε περίπτωση) και, αφετέρου, παρανοούν την καθοριστική σημασία της στρουκτουραλιστικής προσέγγισης στη μαρξιστική παράδοση, καθώς η πρώτη αποτέλεσε για σημαντική χρονική περίοδο μια βασική κατεύθυνση της δεύτερης, διαμορφώνοντας το ερμηνευτικό της πλαίσιο (McLellan, 1979:4). Σε αντίθεση προς αυτή τη διαπίστωση (κορυφαίων Ευρωπαίων μαρξιστών) και πέρα από την εύλογη κριτική που μπορεί να ασκήσει κανείς στο θεωρητικό ρεύμα του στρουκτουραλισμού (βλ. επί παραδείγματι Geras, 1972· Callinicos, 1976· Kurzweil, 1980:35-56), οι Τζήκας-Κορομπόκης αναφέρονται σε «ορισμένες μηχανιστικές προσεγγίσεις στα όρια της μαρξιστικής παράδοσης» (2012:6). Κατ' αρχάς, πέρα από την *πραγματολογικά λανθασμένη αντίληψη* του ρόλου —και της αξίας— της στρουκτουραλιστικής μαρξιστικής προσέγγισης [η οποία δεν ήταν καθόλου στα όρια της μαρξιστικής παράδοσης — δηλαδή, μια περιφερειακή προσέγγιση, όπως μπορεί να πει κανείς ότι ήταν, π.χ., η «καταστασιακή» προσέγγιση. Απεναντίας, ήταν μια βασική προσέγγιση του ευρωπαϊκού μαρξισμού (McLellan, 1979:298). Ακόμα και το γεγονός ότι έχει υπάρξει σημαντικός αντίλογος στη στρουκτουραλιστική προσέγγιση[22] δεν σημαίνει τίποτε άλλο παρά ότι η κατεύθυνση αυτή είχε μια κομβική θέση στην εξέλιξη της μαρξικής παράδοσης], θα πρέπει να αποσαφηνιστεί και ο όρος «μηχανιστικές»: αναφέρεται στη συγκρότηση της «προσέγγισης» (ως ένα είδος reductio ad absurdum της αναγκαιότητας του προκαθορισμού) ή στα αποτελέσματά της (ως προς τον τρόπο με τον οποίο παρέχει την ερμηνεία του κοινωνικού μετασχηματισμού);[23]

---

22. Βλ. Μουζέλης, 2010· Lefebvre, 1988. Επίσης, στο Eccleshall & Kenny, 1995:259-260 μπορεί να βρει κανείς ένα σχετικά μεγάλο εύρος της βιβλιογραφίας για τον Althusser και τη στρουκτουραλιστική παράδοση.

23. Μπορούμε να προχωρήσουμε και σε ακόμα ειδικότερες διαφοροποιήσεις: π.χ., εννοούν τη «μηχανιστική» προσέγγιση με την έννοια που

Ούτως ή άλλως, όλη αυτή η συζήτηση στην οποία φαίνεται να παραπέμπουν οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012), σχετικά με το *τι ακριβώς αποτελεί τον πυρήνα της μαρξικής «διδασκαλίας» και τι βρίσκεται στην περιφέρεια*, είναι ένα ξεπερασμένο και έωλο σχήμα (Μουζέλης 1992:13).[24] Πέραν τούτων, όμως, *υποπίπτουν και σε ένα ακόμα σοβαρότερο πραγματολογικό σφάλμα* καθώς αναφέρονται στη στρουκτουραλιστική προσέγγιση ως ευρισκόμενη «στα όρια της παράδοσης» (Τζήκας-Κορομπόκης, 2012:6), ενώ την ίδια στιγμή παραπέμπουν για τεκμηρίωση στον Althusser ή χρησιμοποιούν ιδέες και εννοιολογικά πλαίσιά του (βλ. διατυπώσεις στις σσ. 7, 8, 27 κ.α.), ο οποίος ήταν ο βασικός εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης και ο οποίος, μάλιστα, ήταν αυτός που υπέβαλε την ιδέα ότι το έργο του Marx δεν αποτελεί ένα συνεπές σύνολο. Εδώ η θεωρητική και μεθοδολογική σύγχυση είναι σαφής: εκκινώντας από την (επιστημολογικά εσφαλμένη) ανάγκη επιβεβαίωσης της θεωρίας, αναγκάζονται να προσφύγουν ακόμα και σε ό,τι κατηγορούν ως «μηχανιστικό» και «περιφερειακό».

Στο πλαίσιο αυτό, αναφορικά με τη σχέση της θεωρίας, των εννοιών που χρησιμοποιεί και της μεθοδολογίας που απορρέει από αυτή, θεωρούμε ότι οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012) υποπίπτουν στη λογική της ατέρμονα αυτοεπαληθευόμενης θεωρίας μέσα από το μεθοδολογικό σχήμα που επιλέγουν. Συνεπώς, αδυνατούν να διατυπώσουν κρίσεις σχετικά με την ερμηνευτική δυνατότητα της θεωρίας που επιλέγουν να υπερασπιστούν (λογικό, εάν αναλογιστεί κανείς ότι αυτό που προτάσσουν είναι η

τη θέτει ο Apple (1990) ή όπως την επεξεργάζεται ο Giroux (1983); Εδώ θα χρειαστεί ειδικότερη μελέτη, στην οποία δεν θα προχωρήσουμε σε αυτή τη φάση.

24. Βλ. και στο Collier 1989 την κριτική στον στρουκτουραλιστικό μαρξισμό του Althusser και τη διάσταση σχετικά με τις εκφάνσεις του μαρξισμού (τι είναι «επιστημονικός» και τι «μη επιστημονικός» μαρξισμός). Εντέλει, ο Marx ήταν ένας θεωρητικός που συγκρότησε περισσότερο μια κατάσταση φιλοσοφικής κριτικής παρά μια αμιγώς κοινωνική θεωρία ή μια φιλοσοφική μεθοδολογία (πολλώ δε μάλλον μια οικονομική θεωρία) (Ράντης, 2004:28).

επιβεβαίωση της θεωρίας και όχι η διαπίστωση της ερμηνευτικής δυνατότητάς της) ή, πολύ περισσότερο, δεν απαντούν σχετικά με τη δυνατότητα της ιστορίας να διατυπώνει κρίσεις για την ερμηνευτική δυνατότητα της θεωρίας. Ακόμα, στο επίπεδο της επιστημολογικής διαπραγμάτευσης αδυνατούν να απαντήσουν για τη σχέση μεταξύ της θεωρίας και των ερμηνευτικών εργαλείων της (εδώ θα πρέπει να δει κανείς το ζήτημα των managers, το οποίο οι Τζήκας-Κορομπόκης αναφέρουν ότι είχε τύχει διερεύνησης από τον Marx, ενώ στην ουσία πρόκειται για μια στιγμιαία αναφορά στο έργο του Marx. Τουναντίον, το ζήτημα αυτό έμεινε ανεξερεύνητο σε θεωρητικό επίπεδο από τον Marx, καθώς δεν ήταν αυτή μια σημαντική σχέση παραγωγής τη δεδομένη στιγμή, όπως και ο Πουλαντζάς αργότερα σημείωσε). Εξάλλου, έχει αναγνωριστεί ότι ένα βασικό πρόβλημα στην ιστορική αφήγηση είναι η άκριτη αποδοχή της «θεωρίας», ιδίως όταν αυτή έχει αναπτυχθεί στις δυτικοευρωπαϊκές κοινωνίες (Μουζέλης, 1987, 1992), καθώς οι διαφορές τους από την ελληνική πραγματικότητα οδηγούν *σε «προκρούστεια» προσαρμογή της θεωρίας στα δικά μας δεδομένα* (Κωστής, 2013:23). Αλλά σε αυτά τα ζητήματα που άπτονται της θεωρίας θα αναφερθούμε στην επόμενη ενότητα.

Β. Θεωρητικά ζητήματα (σχέσεις κυριαρχίας σε έναν μη ολοκληρωμένο καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής)

Από την εποχή που ο Μαρξ έζησε και την κατέγραψε μέχρι τη δική μας μετανεωτερική εποχή ο κόσμος έχει εμφανώς αλλάξει τόσο πολύ και σε τόσο πολλές όψεις του, έτσι ώστε «θα ήταν μάταιο να αναμένουμε πως αρκετές πτυχές του έργου του θα ήταν ακόμα χρήσιμες με οποιονδήποτε τρόπο» (McLellan, 1979:2).[25] Ή, όπως πιο «ωμά» έχει διατυπωθεί, «η θεωρία του Marx δεν

25. Το ίδιο ακριβώς γράφει και ο Giddens (1985:335-341), αναλύοντας την κριτική θεωρία στη μετανεωτερικότητα.

μπορεί να δώσει μιαν απάντηση στα ζητήματα της ολοένα και πιο ανορθολογικής δυτικής κοινωνίας του 21ου αιώνα» (Ράντης, 2004:17-8). Γενικότερα, μια προσχηματισμένη θεωρία δεν μπορεί να ερμηνεύει πάντα και επιτυχώς τα δεδομένα (Ranson 1995:435· Popkewitz 1997: 133), ιδίως αν η θεωρία και τα ερμηνευτικά σχήματά της αναπτύχθηκαν για να παρέχουν ερμηνεία σε ένα διαφορετικό κοινωνικό πλαίσιο από αυτό στο οποίο *μεταφυτεύονται μηχανιστικά* και το οποίο «καλούνται» να ερμηνεύσουν (Μουζέλης, 1992:134). Συνάμα τίθεται και το ζήτημα των σχέσεων μεταξύ της θεωρίας που παράγεται στις —ή προκύπτει ως απάντηση στα ζητήματα που απασχολούν τις— δυτικές, ανεπτυγμένες καπιταλιστικές κοινωνίες και της θεωρίας που παράγεται σε περιφερειακές χώρες του ύστερου καπιταλισμού (Ράντης, 2004:20), όπως είναι η Ελλάδα (Μουζέλης, 1987): είναι σχέσεις εξουσίας, σχέσεις κυριαρχίας και ετεροκαθορισμού, προφανώς όχι άσχετες προς τις άνισες οικονομικές σχέσεις μεταξύ των πλαισίων. Συνεπώς, αν *επιστημολογικά* βρισκόμαστε σε διάσταση (επιλέγουν την επαλήθευση της θεωρίας — η οποία, ωστόσο, έχει ήδη αποδειχτεί ότι δεν επαληθεύεται), και αν στο *μεθοδολογικό επίπεδο* μπορούμε να πούμε ότι οι Τζήκας-Κορομπόκης αδυνατούν να συλλάβουν το πραγματικό πρόβλημα στη μαρξική θεωρία (πέρα από τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα της, τον οποίο φαίνεται να υποβαθμίζουν) και να επιχειρούν να ανασκευάσουν μια στρεβλή «λογική», στο *θεωρητικό επίπεδο*, μπορούμε να πούμε ότι το εννοιολογικό πλαίσιό τους δεν τους επιτρέπει αφενός να κατανοήσουν για ποιο λόγο η στρουκτουραλιστική προσέγγιση κατέστη κυρίαρχη θεωρητική αφετηρία στην Ελλάδα και, αφετέρου, το ατελέσφορο της δογματικής ενσωμάτωσης προτύπων από ανεπτυγμένες χώρες κατά την ερμηνεία των μετασχηματισμών στην «περιφέρεια». Οι αδυναμίες αυτές καταλήγουν σε πραγματολογικά σφάλματα. Ένα παράδειγμα: κατά τους Τζήκα-Κορομπόκη (2012:16) φαίνεται απόλυτα δικαιολογημένη η παραπομπή στον Apple, ο οποίος περιγράφει μια κατάσταση για τις ΗΠΑ και επιχειρεί να γενικεύσει μια διαπίστωσή του. Πέρα από το γεγονός ότι *μεθοδολογικά* υπολανθάνει η συζευκτική προσομοίωση των ΗΠΑ

με την Ελλάδα (δηλαδή, μια ανεπτυγμένη και αμιγώς φιλελεύθερη και καπιταλιστική οικονομία λειτουργεί ως ερμηνευτικό πρότυπο για μια υπό ανάπτυξη και μη ολοκληρωμένα καπιταλιστική οικονομία), *θεωρητικά* σημειώνεται μια εκτροπή: ο Apple αξιοποιεί μεθοδολογικά την προσέγγιση του R. Williams (στον οποίο παραπέμψαμε στο προηγούμενο άρθρο μας). Ο Williams, όμως, υποστηρίζει τη μη ντετερμινιστική αναγωγή της ιδεολογίας στο οικονομικό πεδίο, ενώ, συνάμα, αναγνωρίζει ότι φορείς από πολλαπλά πεδία, με σύνθετο τρόπο, επιδρούν στη διαμόρφωση της ιδεολογίας, η οποία «πραγματοποιείται» μέσα από το σύνολο των βιωμάτων, χωρίς να «πραγμοποιείται» μια συγκεκριμένη τάξη, η οποία, εντέλει, αποτελείται από ένα σύνολο ατόμων (με διαφορετικές προσλαμβάνουσες). Πώς, λοιπόν, μπορεί να συνδέεται θεωρητικά (επομένως και μεθοδολογικά) η προσέγγιση που επιχειρεί ο Apple με τη στρουκτουραλιστική και αναγωγική λογική που οι ίδιοι χρησιμοποιούν λίγες σελίδες αργότερα (20-1) για να ερμηνεύσουν τη σχέση μεταξύ της ιδεολογίας και της υπόλοιπης κοινωνικής παραγωγής; Εξάλλου, δεν επιχειρούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο συγκροτήθηκε αυτή η ιδεολογία, ούτε ποιοι φορείς συνέβαλαν σε αυτή τη συγκρότηση και, σαφώς, ούτε με ποιο τρόπο προέκυψε η νομιμοποίησή της: αποδέχονται a priori όχι μόνο τη συγκεκριμένη τροπή της αλλά και τον τρόπο λειτουργίας της. Συνεπώς, δεν ερμηνεύουν τις σύνθετες δομικές σχέσεις των φορέων που δραστηριοποιούνται στο ιδεολογικό, πολιτικό και οικονομικό πεδίο και τον τρόπο που αυτές οι σχέσεις διατηρήθηκαν, ή μετασχηματίστηκαν, αλλά απλώς διαπιστώνουν ποια είναι η κυρίαρχη ιδεολογία την περίοδο που μελετάμε (τουλάχιστον, σε αυτή τη διαπίστωση είμαστε σύμφωνοι: η εθνικοφρονηματιστική ιδεολογία κατέστη κυρίαρχη).

1. *Περί μαρξικής θεωρίας – εγγενή προβλήματα*

Θα πρέπει εξαρχής να σημειώσουμε ορισμένα από τα, βασικά και θεμελιώδη, προβλήματα της μαρξικής θεωρητικής κατασκευής (π.χ., βλ. Gouldner, 1988), τα οποία παρέβλεψαν οι Τζήκας-

Κορομπόκης (2012), με έναν κάπως απλοϊκό τρόπο (ενώ κάποιες άλλες φορές τα προσέγγισαν με έναν άκομψα διατυπωμένο τρόπο).

Σαφώς, θα πρέπει εξαρχής να σημειώσουμε ότι η θεωρητική κατασκευή του Marx δεν είναι απορριπτέα εν συνόλω, εφόσον είναι μια θεωρία «ανοιχτή», που *αφήνει πολλά ζητήματα να λυθούν από την ίδια την ιστορία* (Ράντης, 2004:43). Επομένως, δεν είναι ούτε οι προβλέψεις της ούτε η επαναστατική πρόθεσή της που την καθιστούν σημαντική και πρόσφορη για περαιτέρω συζητήσεις, αλλά σημαντικότερη (σχεδόν αποκλειστική) συμβολή μπορεί να θεωρηθεί ακριβώς αυτός ο «ανοιχτός» πυρήνας του μαρξισμού, που μπορεί να οδηγήσει σε περισσότερο πειστικές απαντήσεις για τους λόγους και τους τρόπους των μετασχηματισμών (Μουζέλης, 1992:45· McLellan, 1979:2). Εξάλλου, όπως υποστήριξαν οι Adorno και Horkheimer, *η επιστροφή στον Marx σημαίνει ότι θα πρέπει να αναπτύξουμε περαιτέρω τη διαλεκτική διαδικασία* (Ράντης, 2004:26).

Πέρα από την κριτική στο οικονομικό σκέλος της μαρξικής θεωρίας, για την οποία από πολύ νωρίς[26] έγραψε ο Eugen von Böhm-Bawerk (1949), μπορούμε να δούμε και νεότερες αναφορές στο ατελές, ατελέσφορο και προβληματικό της προσέγγισης του Marx πάνω στην οικονομία και στη θεωρία της «αξίας».[27]

---

26. Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1896 (εδώ παραπέμπουμε στην έκδοση του 1949, που έχουμε στη διάθεσή μας, την οποία επιμελήθηκε και στην οποία έγραψε την εισαγωγή ο Paul Sweezy – βλ. και κάτωθι). Θα πρέπει να σημειώσουμε ότι η κριτική που ασκεί ο Eugen von Böhm-Bawerk είναι ιδιαίτερα εξαντλητική και απορριπτική, συνολικά, για την προσέγγιση που χρησιμοποιεί ο Marx στο θέμα της οικονομίας.

27. Βλ. Κελπανίδης, 2002:491-506 και βλ. σ. 501 τις αποφάνσεις του νομπελίστα οικονομολόγου Paul Samuelson για την οικονομική θεωρία του Marx. Ειδικότερες αναφορές για το θέμα της «αξίας» βλ. στο έργο του André Orléan (2014), όπου περιγράφεται και αναλύεται η στρεβλή σχέση που έχουν με την πραγματικότητα οι οικονομολόγοι (και σε αυτούς περιλαμβάνονται τόσο οι Adam Smith και David Ricardo όσο και ο Karl Marx). Η έμφαση στη θεωρία της «αξίας» προκύπτει από την κομβική σημασία της έννοιας αυτής στον οικονομικό σχεδιασμό ή στην κριτική της πολιτικής οικονομίας (Ράντης, 2004:41).

Προφανώς εδώ δεν θα αναλύσουμε περαιτέρω τα προβλήματα αυτά: αφενός δεν είμαστε οικονομολόγοι και, αφετέρου, η βιβλιογραφία επί του θέματος είναι πλούσια, τόσο, που μοιάζει περιττό να επανέλθει κανείς σε επιλυμένα ζητήματα. Μπορεί, εξάλλου, να μελετήσει κανείς και την από μαρξιστικής προοπτικής κριτική που άσκησε στο οικονομικό σκέλος της θεωρίας του Marx ο γνωστός μαρξιστής οικονομολόγος Paul Sweezy (1942). Αυτό που μπορεί να σημειωθεί, όμως, είναι ότι, εκτός από τα προβλήματα στην καθεαυτήν οικονομική ανάλυση που προκύπτουν από το έργο του Marx, προβλήματα που σχετίζονται είτε με την έλλειψη εμπειρικών δεδομένων είτε με τη διάψευση των προβλέψεων και την αντίφασή τους προς τα εμπειρικά δεδομένα (Κελπανίδης, 2002:497, 501), το βασικό ζήτημα —και στο οικονομικό σκέλος της θεωρίας— είναι ο ντετερμινιστικός χαρακτήρας της.

Θα αναφερθούμε πολύ περιληπτικά και επιγραμματικά στο θέμα αυτό, γιατί και εδώ η βιβλιογραφία είναι αρκετά μεγάλη.[28] Πέρα από τον *οικονομικό ντετερμινισμό*, ο οποίος φαίνεται να διατρέχει το έργο του Μαρξ (Καστοριάδης, 1985:49), και συ-

28. Οι Τζήκας & Κορομπόκης (2012:14) αναφέρουν, συγκεκριμένα, ότι διαπιστώνουν μια *μεθοδολογική αδυναμία* μας, καθώς, όπως αναφέρουν, χρησιμοποιήσαμε —κατ' αυτούς— ένα κυκλικό σχήμα (της μορφής: «η μαρξιστική θεώρηση είναι ντετερμινιστική γιατί εκφράζεται έτσι και εκφράζεται έτσι γιατί είναι ντετερμινιστική»), *προϋποθέτοντας αυτό που πρέπει να αποδειχτεί* — δηλαδή, προϋποθέσαμε τον ντετερμινιστικό χαρακτήρα της μαρξικής θεωρίας, ενώ αυτός θα έπρεπε να αποδειχτεί! Τι ακριβώς να αποδειχτεί (τι περισσότερο, δηλαδή, να αποδειχτεί από όσα έχουν αποδείξει σημαντικότεροι ημών διανοητές) όταν ο ίδιος ο Marx έγραφε: «ένας αστός δρα κατ' αυτό τον τρόπο, γιατί έτσι πρέπει να δράσει» (Marx, 1868:610-611). Συνεπώς, είναι εύκολο να «διαπιστώνεις» αδυναμίες βασισμένες σε κυκλικό σχήμα όταν η κυκλικότητα του επιχειρήματος αφορά στην ίδια την πηγή της θεωρίας που επιλέγεις. Δεν θα σχολιάσουμε περαιτέρω τη σύγχυση των όρων εδώ, αλλά θα στιγματίσουμε το πολύ σοβαρότερο θέμα της *απουσίας βιβλιογραφίας* στη διαπραγμάτευση του συγκεκριμένου ζητήματος από τους δύο συγγραφείς, ιδίως από τη στιγμή που για το θέμα του ντετερμινισμού στη μαρξική θεωρία έχουν αναφερθεί πολλοί γνωστοί και καταξιωμένοι (και μαρξιστές) διανοητές και ερευνητές.

νίσταται στο γεγονός ότι οι πολιτικές δομές συλλαμβάνονται εννοιολογικά με οικονομικούς όρους (Μουζέλης, 1992:28), θα μπορούμε να προσθέσουμε και την «οικονομική αντινομία αυτού του ντετερμινισμού, η οποία συνίσταται στην αντίθεση ανάμεσα στον "καπιταλισμό", όπως περιγράφεται στο "Κεφάλαιο", και τον πραγματικό καπιταλισμό, που συστηματικά αντιστέκεται στη σύγκρουση» (Καστοριάδης, 1985:51). Επίσης και άλλοι σημαντικοί μαρξιστές, όπως οι Laclau & Mouffe (1985), καταλήγουν ότι η μαρξική θεωρία βασίζεται σε μια ακραιφνώς ντετερμινιστική λογική, εφόσον προτάσσει το *αναπόφευκτο* της προλεταριακής επανάστασης (ως ύστατο στάδιο κατά την ανάπτυξη του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής και των αντιφάσεών του), ενώ επιπροσθέτως υποστηρίζεται ότι ο Marx επανέρχεται συστηματικά σε ντετερμινιστικές έννοιες (Laclau & Mouffe 1987). Για τον Marx, η εργατική τάξη είναι *ιστορικά αναγκασμένη* να επιτελέσει τον επαναστατικό ρόλο της, δηλαδή να αναιρέσει την τάξη πραγμάτων που την έχει εξωθήσει. Αυτή η *ιστορική αναγκαιότητα* δεν είναι τίποτε άλλο παρά η ντετερμινιστική έκφανση της θεωρίας. Έχει, εξάλλου, γραφτεί πως στην επίκαιρη συζήτηση των ερευνητών της μαρξικής θεωρίας τα δύο βασικά αντίρροπα χαρακτηριστικά της που αναδεικνύονται είναι αφενός η «*άκαμπτη αιτιοκρατία*» και αφετέρου το «*ουτοπικό στοιχείο*» (Ράντης 2004:38). Ούτως ή άλλως, εφόσον οι έννοιες της θεωρητικής σύλληψης του Marx ωθούν στην *ιστορικά προκαθορισμένη* ανακατασκευή του κόσμου, δεν μπορούμε παρά να την ταυτίσουμε με τον ντετερμινισμό (Ράντης, 2004:29).

Όπως χαρακτηριστικά συνοψίζει κι ο Κελπανίδης (2002: 504), «οι προτάσεις της θεωρίας του [ενν. του Marx] είναι ντετερμινιστικές και ορίζουν χωρίς αοριστίες και χωρίς "ήξεις αφήξεις" την ιστορική έκβαση της ανάπτυξης των αντιφάσεων του καπιταλισμού». Επομένως, για τον Marx η κοινωνία μοιάζει να καθορίζεται από «νόμους» (αυστηρά οικονομικούς), οι οποίοι εξελισσόμενοι δίνουν μια κατεύθυνση προδιαγεγραμμένη (Μουζέλης, 1992:60), δηλαδή ντετερμινιστική. Επίσης, η αντιχεγκελιανή (αντιιδεολογική) 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 αιτιακή πρόσδεση κάθε μη οικονομικού πεδίου στις σχέσεις παραγωγής, τείνοντας να αγνοήσει την ενίοτε αντίστροφη πορεία των γεγονότων (Singer, 2000:50). Έτσι, όσον αφορά στη σχέση του ανθρώπου με τον μετασχηματισμό της κοινωνίας, όπως ανέφερε και ο Μαρκούζε, η «νέα» κατάσταση του ανθρώπου τίθεται με διττό τρόπο: είναι *και προϋπόθεση* αλλά *και αποτέλεσμα* (Ράντης, 2004:21). Αυτό, όμως, εκτός του ότι είναι νοηματικά και λογικά ένα ανακόλουθο σχήμα, θέτει με κατηγορηματικό τρόπο την απορρέουσα ντετερμινιστική λογική: θεωρείται καθορισμένος ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος πρέπει να δράσει ώστε να προκύψει η συγκεκριμένη αλλαγή, η οποία λόγω της εγγενούς φύσης των προβλημάτων του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής αναγκαστικά θα προκύψει — και μάλιστα με συγκεκριμένο τρόπο. Σε αυτή τη συλλογιστική, όμως, ακόμα και ο Foucault αντέδρασε, σημειώνοντας ότι η στρουκτουραλιστική εμμονή με τον διάχυτο ντετερμινισμό της τελικά *εκκενώνει την έννοια του συμβάντος στην ιστορία* (Foucault, 1980:114).

Από αυτή την τροπή, όμως, προκύπτουν και άλλα ζητήματα: οι δομές (και οι μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις) μοιάζουν να είναι κυρίαρχες και ο ρόλος του ανθρώπινου φορέα ελαχιστοποιείται, με αποτέλεσμα, σε τελική ανάλυση (δηλαδή, κατά τη μετατροπή της θεωρίας σε πράξη), να υποβαθμίζεται η ίδια η επαναστατική φύση της μαρξικής θεωρίας και να παρουσιάζεται εκτροπή προς αυταρχικές και ολοκληρωτικές πρακτικές (Μουζέλης, 1992:60-61). Εκτός αυτού, ο «άνθρωπος», ο φορέας της δράσης, φαίνεται να «εξαφανίζεται» μέσα στις δομικές σχέσεις, οι οποίες είναι αυτές που καθορίζουν τη δράση του (αναπόδραστα): δεν είναι πλέον ο ανθρώπινος φορέας δράσης που καθορίζει τη δράση του, αλλά η δομή και το προκαθορισμένο —νομοτελειακό— αποτέλεσμα. Έτσι, και ο Foucault καταλήγει να δηλώσει ότι η «λογική» του μαρξισμού είναι απλοποιητική ως προς την ανάλυση της «εξουσίας», καθώς μεταφράζεται πάντα ως ταξική κυριαρχία (Foucault, 1980:116), αφήνοντας «αμε-

τάφραστες» τις μικροδομές (δηλαδή, τον τρόπο με τον οποίο το άτομο-φορέας δράσης εμπλέκεται σε εξουσιαστικές σχέσεις).

Ένα ακόμα σημαντικό ζήτημα είναι και αυτό της διαφοροποίησης στον καθορισμό του εννοιολογικού πεδίου μεταξύ του Marx και των ακολούθων της θεωρίας[29] (Liston, 1988:10, 143). Το πρόβλημα αυτό προκύπτει εν μέρει και από το γεγονός ότι ο Marx άφησε «πρόχειρες σημειώσεις» («rough drafts», *ανεπεξέργαστα πρωτόλεια*) του έργου του, και δεν ανέλυσε επαρκώς τις έννοιες που χρησιμοποιούσε. Έτσι, η εννοιολογική κατηγορία της μαρξικής «τάξης» είναι προβληματική στον προσδιορισμό της, καθώς, αφενός, δεν προσδιορίστηκε σαφώς από τον ίδιο το Marx, δεν διατύπωσε, δηλαδή, έναν κατηγορηματικό προσδιορισμό «τι συνιστά μια κοινωνική τάξη» (McLellan, 1979:1-4· Giddens, 2002:343-344· Althusser, 1994:96, 133), ούτε ως προς το υλικό περιεχόμενό της, αλλά ούτε και ως προς τις μεθοδολογικές παραδοχές της συγκρότησής της (Ollman, 1968:575), αλλά, απεναντίας, το περιεχόμενο αυτής της εννοιολογικής κατηγορίας τεκμαίρεται από το σύνολο του έργου του και από την επέκταση, προσθήκη και αναπροσαρμογή που έχουν κάνει μετέπειτα οι μαρξιστές θεωρητικοί.[30] Αφετέρου, το πρόβλημα εστιάζεται 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). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να δούμε το θέμα των «σχέσεων παραγωγής», καθώς μόνο αυτή η εννοιολογική κατηγορία μπορεί να θεωρηθεί ότι προσδιορίζει το περιεχόμενο της έννοιας «τάξη» κατά τον Marx. Αυτό, όμως, καθίσταται προβληματικό για

29. «Marxologists» είναι η έκφραση που χρησιμοποιεί ο Gouldner (1980), ενώ διαπιστώνει —επιπλέον— και τη διάσταση μεταξύ της μεθοδολογίας που χρησιμοποιεί ο Marx και εκείνης που χρησιμοποιεί ο Engels στον προσδιορισμό της έννοιας «τάξη», ιδίως σε ό,τι αφορά στη μετάβαση από έναν τρόπο παραγωγής σε άλλο και στη σχέση της έννοιας αυτής με την έννοια του «κράτους» (βλ. συνολικά το κεφάλαιο 11).

30. Ο προσδιορισμός της έννοιας «αστική τάξη» είναι προβληματικός, όχι μόνο για την ελληνική περίπτωση (Karabel & Halsey, 1977:69).

τις περιπτώσεις εκείνες που δεν έχει υπάρξει επαρκής ανάλυση από τον ίδιο τον Marx (η περίπτωση των managers είναι μια τέτοια). Οι επίγονοι θεωρητικοί ανέπτυξαν νέες εννοιολογικές κατηγορίες για να διευθετήσουν το πρόβλημα μεταξύ θεωρίας και πραγματικότητας (Wright, 1993:34· Πουλαντζάς, 1984:222-223). Συνεπώς, αν στο επίπεδο της πραγματικής δομής της εργασίας έχει προκύψει ένας μετασχηματισμός, τότε η θεωρία πρέπει να αναπροσαρμοστεί, αναπτύσσοντας καινούρια μεθοδολογικά εργαλεία και καινούριες εννοιολογικές κατασκευές, προκειμένου να ερμηνεύσει τη νέα, ή την αναδυόμενη, πραγματικότητα. Ακολουθώντας και αναπτύσσοντας καθένα από τα «ανοιχτά» θεωρητικά ζητήματα της μαρξικής θεώρησης, εμφανίστηκαν οι διάφορες «σχολές» στο πλαίσιο του μαρξικού «παραδειγματικού χώρου». Σε αυτή την περίπτωση, σε μεθοδολογικό επίπεδο, θα πρέπει να αναρωτηθούμε για την ερμηνευτική δυνατότητα της βασικής θεωρίας: απορρίπτεται; αναπροσαρμόζεται/τροποποιείται; Αξιοποιεί ευριστικά εργαλεία για να αναπτυχθεί;). Συνάμα, σε θεωρητικό επίπεδο, θα πρέπει να δούμε πώς θα ενσωματωθούν οι προσαρμογές-προσθήκες οργανικά στην ήδη υπάρχουσα —και αδύνατο να ερμηνεύσει— θεωρία.

Σε αυτό το σκεπτικό αναπτύχθηκαν οι διάφορες «μαρξιστικές σχολές», επιχειρώντας να απαντήσουν σε ερωτήματα που έμειναν σε ικανοποιητικό βαθμό ανοιχτά, και κατά συνέπεια άφησαν χώρο για περαιτέρω διερεύνηση, αλλά και για να αναπτυχθούν στη συνέχεια διάφορες θεωρητικές κατασκευές. Τα ερωτήματα αυτά αφορούν τόσο την *οικονομική ανάλυση*[31] και την *κοινωνιολογική θεώρηση*[32] όσο και την *πολιτική ανάλυση*[33]

31. Για παράδειγμα, το ζήτημα του μετασχηματισμού της αξίας σε τιμή, ή όπως αυτό της συσχέτισης και αλληλεπίδρασης της υπερπαραγωγής με την υποκατανάλωση.

32. Π.χ., ο καθορισμός της έννοιας της «τάξης» ή ο ρόλος του αγροτικού πληθυσμού στη διαδικασία μετασχηματισμού ή η σημαντική απουσία μιας θεωρητικής ανάπτυξης για το μεταβατικό στάδιο από την καπιταλιστική στη σοσιαλιστική οικονομία (Μάτικ, 1978:369).

33. Ο ρόλος του κράτους, το πρόβλημα της σχέσης μεταξύ ηγεσίας, κόμματος και μαζών κτλ.

ή τη φιλοσοφική μεθοδολογία τεκμηρίωσης[34] (McLellan, 1979:4). Φαίνεται, λοιπόν, να υπάρχει μια δυσκολία μεταξύ των διάφορων 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).

Καθώς, ούτως ή άλλως, η προσέγγιση του Marx έχει εγγενώς μια στρουκτουραλιστική διάσταση, με την έννοια ότι αναφέρεται σε δομικές σχέσεις και αναγωγικά —με τη διάκριση της «βάσης» από το «εποικοδόμημα»— διασυνδέει τις λειτουργίες των δομικών πεδίων, το πρόβλημα που αναδείξαμε στο προηγούμενο άρθρο μας αφορούσε στη στρουκτουραλιστική παράδοση, η οποία, όπως ήδη σημειώθηκε, επηρέασε σημαντικά τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύτηκε η συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων[35] καθώς και στα προβλήματα που η παράδοση αυτή αδυνατεί να επιλύσει κατά την ερμηνεία του τρόπου μετασχηματισμού των αναλυτικών προγραμμάτων στην περίπτωση της ελληνικής εκπαίδευσης.

Στις ερμηνείες που αναπτύχθηκαν με βάση το στρουκτουραλιστικό ερμηνευτικό πρότυπο η «αστική τάξη», αφενός, προσεγγίστηκε ως ένα σύνολο (ολότητα) με ανθρωπομορφικές ιδιότητες και, αφετέρου η ιδεολογία προσδιορίστηκε ως το *μη υλικό* αποτύπωμα της κυριαρχίας της (χωρίς, ωστόσο, να απουσιάζουν οι εσωτερικές αντιφάσεις σε αυτή την προσέγγιση). Ως εκ τούτου, τα αναλυτικά προγράμματα, ως οργανικό τμήμα της ιδεολογίας, θα επιτελούν τον κοινωνικό ρόλο που τους αναλογεί (*κοινωνικός έλεγχος* και *νομιμοποίησή* του), στο πλαίσιο της δεδομένης ιδεολογίας — εν ολίγοις, τα αναλυτικά προγράμματα θα φέρουν τη σφραγίδα της τάξης που κυριαρχεί, δηλαδή της αστικής, στον καπιταλιστικό *τρόπο παραγωγής*.

---

34. Η οποία, όπως έχει υποστηριχτεί, ουσιαστικά αυτοπαγιδεύεται σ' έναν ανομολόγητο θετικισμό (Walsh, 1982:237).

35. Βλ. σχετικά: (Eisner, 1996: 04· Holmes & McLean, 1992:1· Bernstein, 1991:112· Apple, 1986: 27· Νούτσος, 1988).

Επομένως, κλείνοντας αυτή την ενότητα, έγινε πιστεύουμε σαφές ότι η μαρξική θεωρητική κατασκευή δεν στερείται προβλημάτων, είτε εγγενή, λόγω του τρόπου συγκρότησής της (πολυδιάσπαση), είτε ερμηνευτικά, λόγω της εσωτερικής λογικής της (ντετερμινισμός). Στην επόμενη ενότητα θα επιχειρήσουμε να δείξουμε πώς αυτά τα προβλήματα επηρέασαν την ερμηνεία στην ελληνική πραγματικότητα.

2. *Προβλήματα που προκύπτουν από την εφαρμογή της θεωρίας στην ελληνική πραγματικότητα*

Τα θεωρητικά προβλήματα που διαμόρφωσαν την εξέλιξη της μαρξικής θεωρίας επηρέασαν την ερμηνεία του τρόπου συγκρότησης και μετασχηματισμού των δομών της ελληνικής κοινωνίας. Θα επιχειρήσουμε να δείξουμε ποια ακριβώς προβλήματα ήταν αυτά που κυρίως προκάλεσαν τη στρέβλωση (σαφώς, ακόμα πιο ενδιαφέρον θα ήταν να αναζητήσουμε τις αιτίες αυτής της στρέβλωσης. Αυτό, όμως, είναι ένα θέμα πέρα και έξω από τη στοχοθεσία του παρόντος).

Η θεωρητική θέση των Τζήκα-Κορομπόκη (2012) είναι ασαφής (και αντιφατική, θα μπορούσε να πει κανείς) και η απουσία εννοιολογικών προσδιορισμών τους οδηγεί σε σφάλματα. Δηλαδή, δεν είναι σαφές ούτε ποιο περιεχόμενο επιλέγουν για τις έννοιες που χρησιμοποιούν ούτε και ποια είναι επακριβώς η θεωρητική τους τοποθέτηση. Γιατί μπορεί να (θεωρούν ότι) ασκούν κριτική στην προσέγγιση του στρουκτουραλισμού, ως *προσέγγιση ευρισκόμενη στα όρια της παράδοσης*, και να πιστεύουν ότι οι ίδιοι επιλέγουν και ακολουθούν τη mainstream εκδοχή της παράδοσης, αλλά, στην ουσία, τόσο και αυτή καθεαυτήν η mainstream παράδοση δεν είναι αδέσμευτη από στρουκτουραλιστικές διαστάσεις όσο και —κυρίως— το ερμηνευτικό σχήμα που επιλέγουν εμπεριέχει έναν απροκάλυπτο στρουκτουραλισμό.

Έτσι προσπαθούν να αναπτύξουν τα επιχειρήματά τους βασιζόμενοι σε δύο έννοιες: τον *καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής* και τον *κοινωνικό σχηματισμό*. Αρχικά, παρακάμπτουμε το γε-

γονός ότι η έννοια του «κοινωνικού σχηματισμού» δεν μπορεί να αποτελέσει εργαλείο ανάλυσης, διότι αναφέρεται στις ιδιαίτερες συνθήκες ύπαρξης ενός τρόπου παραγωγής, άρα μπορεί να θεωρηθεί συνώνυμο της «κοινωνίας» (ως συνάρθρωση όλων των δομών και των λειτουργιών ενός συγκεκριμένου συνόλου, εκφρασμένα σε έναν συγκεκριμένο τόπο και χρόνο). Συνεπώς, δεν μπορείς να αναλύεις μια έννοια με την ίδια την έννοια: δεν μπορείς να χρησιμοποιείς την έννοια του «κοινωνικού σχηματισμού» για να αναλύσεις τον κοινωνικό μετασχηματισμό. Πέραν τούτου, το σημαντικότερο μεθοδολογικό —και πραγματολογικό— σφάλμα των Τζήκα-Κορομπόκη (2012) είναι ότι αυτή ακριβώς η έννοια του «κοινωνικού σχηματισμού» κατασκευάστηκε από τον Althusser, ο οποίος ήταν από τους βασικότερους στρουκτουραλιστές (θεωρητικό σφάλμα). Επομένως, πώς μπορεί κανείς να ασκήσει κριτική προς μια θεωρητική κατεύθυνση (να την «αρνείται»), χρησιμοποιώντας ευριστικά (μεθοδολογικά) έννοιες της ίδιας της θεωρητικής κατεύθυνσης (πραγματολογικό σφάλμα).

Ακόμα πιο ασαφής και προβληματική είναι η θέση τους σχετικά με τις δομικές σχέσεις μεταξύ οικονομίας και ιδεολογίας (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:7). Ενώ επιχειρούν να αποφύγουν τον στρουκτουραλιστικό ντετερμινισμό, στην ουσία αδυνατούν να απαγκιστρωθούν από αυτόν — προφανώς γιατί επαναφέρουν τον στρουκτουραλισμό από την «κεντρική είσοδο», παραπέμποντας στους ακραιφνείς στρουκτουραλιστές Πουλαντζά και Balibar: η παραδοχή του επικαθορισμού (έστω και σε «τελευταία ανάλυση», κατά τον Althusser) του ιδεολογικού πεδίου από το οικονομικό διαμορφώνει ένα αναγωγιστικό πλαίσιο για την ερμηνεία. *Ό,τι και να γίνει*, έστω και σε τελευταία ανάλυση, *ανάγεται αιτιακά στις σχέσεις παραγωγής*.[36] Είναι, όμως, έτσι;

36. Αυτή η αναγωγιστική ερμηνεία, παρότι αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα της αλτουσσεριανής ανάγνωσης, έχει τις ρίζες της στον Engels, καθώς δική του ήταν η βασική ιδέα αυτής της «σε τελευταία ανάλυση» αναγωγής του πολιτικού και ιδεολογικού στοιχείου στον οικονομικό τρόπο παραγωγής.

Στο σημείο αυτό, προκειμένου να στοιχειοθετήσουμε μια απάντηση στο ερώτημα, θα αναφερθούμε συνοπτικά σε ορισμένες πτυχές της ελληνικής περίπτωσης, κυρίως μέσα από την αντιπαράθεση προς τα γραφόμενα των Τζήκα-Κορομπόκη (θέτοντας, δηλαδή, ερωτήματα στην προσέγγισή τους).

Ας ξεκινήσουμε με τις κοινές διαπιστώσεις και παραδοχές (τουλάχιστον όσες μπορέσαμε να αντιληφθούμε ως τέτοιες μεταξύ της προηγούμενης εργασίας μας και της εργασίας των Τζήκα-Κορομπόκη):

- η ιδεολογία (ως λειτουργία και ως δομικό πεδίο) έχει έναν καθοριστικό ρόλο την περίοδο που αμφότεροι εξετάζουμε (δεκαετίες 1950-1960)
- η Ελλάδα έχει δομικά προβλήματα στην οικονομία της: η βιομηχανική παραγωγή είναι χαμηλή, συγκεντρωμένη σε λίγες μονάδες, το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων είναι βιοτεχνικού-οικογενειακού χαρακτήρα (Γλαμπεδάκης, 1990· Meynaud, 2002)
- ο εμπορευματικός τομέας παραγωγής είναι αρκετά ανεπτυγμένος, αλλά υπάρχουν μεγάλες ανισότητες (από το μικρομάγαζο μέχρι τις μεγάλες εμπορικές επιχειρήσεις)
- η δημόσια μέση τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι υπο-ανεπτυγμένη και ατροφική (τόσο ως προς τις ειδικότητες που καλλιεργεί όσο και ως προς τον αριθμό των μαθητών)
- η ιδιωτική τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση δέχεται συγκριτικά μεγαλύτερο αριθμό μαθητών και προσφέρει μεγαλύτερο εύρος ειδικοτήτων
- υπάρχει μια εν δυνάμει τάση για αναγνώριση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά, εντέλει, το συγκεκριμένο δίκτυο δεν αναπτύσσεται.

Όμως, πέρα από αυτές τις κοινές διαπιστώσεις (κοινές γιατί ούτως ή άλλως κάθε ιστορική έρευνα για τα εκπαιδευτικά της περιόδου δεν θα κατέληγε σε κάτι δραματικά διαφορετικό) υπάρχουν αρκετά προβλήματα που προκύπτουν, όχι λόγω της διαφορετικής διαπραγμάτευσης ή λόγω διαφορετικής θεωρη-

τικής αφετηρίας, αλλά εξαιτίας της λανθασμένης χρήσης των θεωρητικών σχημάτων και εννοιολογικών εργαλείων.

Στο ζήτημα του «κράτους», όπως το διαχειρίζονται ερμηνευτικά οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012:21, 27-28), μπορούμε επίσης να διαπιστώσουμε μια θεωρητικά προβληματική διάσταση: η στρουκτουραλιστική λογική της ανάλυσής τους κατατείνει στη θεώρηση του κράτους ως μια οντότητα πραγμοποιημένη, με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά. Έτσι, λόγω της θεωρητικής δυστοκίας της προσέγγισης που αναντίρρητα επιλέγουν να χρησιμοποιήσουν, αδυνατούν να ερμηνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο υποστηρίχτηκαν συγκεκριμένες πολιτικές επιλογές, μέσα από τις δομές της κρατικής μηχανής, ή ποιοι ήταν οι φορείς που τις υποστήριζαν και, προφανώς, αδυνατούν να ερμηνεύσουν τις δομικές αιτίες αυτών των επιλογών. Μοιάζει, συνεπώς, το «κράτος» να κινείται σε ένα πλαίσιο λογικής έξω από τη διαπραγμάτευση των κοινωνικών φορέων: πρόκειται για την υπερκείμενη μαριονέτα του «συστήματος». Αποτέλεσμα της συλλογιστικής, σε αυτό το πλαίσιο, είναι το κράτος να θεωρείται είτε με έναν μηχανιστικό τρόπο «όργανο» της κυρίαρχης πολιτικής είτε «αρένα» των συγκρούσεων (προκειμένου να αποφορτίζονται και να επιλύονται υπέρ της κυρίαρχης ομάδας).

Όμως, όπως έχει σημειωθεί, η «εξουσία» (ή η «πολιτική ισχύς») παράγεται, αναδύεται και ασκείται όταν μέσα από κάποιες ενέργειες ενός «Α» φορέα, οι οποίες τονίζουν τις πολιτικές και κοινωνικές αξίες και τις θεσμικές πρακτικές, περιορίζεται η πολιτική δράση ενός «Β» φορέα σε ζητήματα που δεν μπορούν να θέσουν υπό έλεγχο ή αμφισβήτηση την εξουσία του «Α» φορέα (Held, 1989:63). Συνεπώς, το κράτος δεν είναι μια νεφελώδης οντότητα με ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά (π.χ. σκοπός του κράτους είναι... κτλ.), αλλά αποτελείται από ένα σύνολο φορέων, οι οποίοι με συγκεκριμένες ενέργειες επιδιώκουν την επίτευξη των σκοπών τους. Έτσι, πέρα από τους μηχανισμούς που διατηρεί το «κράτος» στελεχώνεται από φορείς δράσης: άτομα ή συλλογικότητες που έχουν συγκεκριμένες δεσμεύσεις, επιλογές, ανάγκες, διεκδικήσεις. Αυτοί οι φορείς δράσης μετέχουν στην επιλογή, στη λήψη, στη νομιμοποίηση και στην

εφαρμογή των αποφάσεων. Με συναφή τρόπο θα πρέπει να προσεγγίζεται και η σχέση του κράτους με το πεδίο πολιτικής παραγωγής: ποιοι φορείς ενεργοποιούνται σε αυτό το δομικό πεδίο, ποιες οι διεκδικήσεις τους, με ποιους τρόπους νομιμοποιούν τις διεκδικήσεις τους, σε ποιες συγκρούσεις ή διαπραγματεύσεις έρχονται με άλλους φορείς, ποια τα δομικά διακυβεύματα κτλ.

Εάν επιχειρήσουμε να δούμε τα προβλήματα που προκύπτουν από τις εσφαλμένες μεθοδολογικές πρακτικές θα διαπιστώσουμε, κατ' αρχάς, μια σημαντική δυσκολία στον προσδιορισμό της έννοιας «αστική τάξη». Όπως έχει αναφερθεί, «ο όρος "άρχουσα τάξη" ή "κυρίαρχη ιδεολογία" χρησιμοποιείται πολύ συχνά στη χώρα μας [...] κατά αυθαίρετο τρόπο, γιατί δεν προσδιορίζεται συνήθως η ταυτότητα της τάξης ή της ιδεολογίας αυτής» (Φλουρής, 1992:64) — κι αυτός ο προσδιορισμός δεν γίνεται γιατί ξεφεύγει από τα τυπικά όρια του θεωρητικού προσδιορισμού (δηλαδή, απαιτεί νέα εννοιολογικά εργαλεία). Επιπλέον αυτού, εάν χρησιμοποιήσουμε το περιεχόμενο της εννοιολογικής κατηγορίας «τάξη», για να προσδιορίσουμε την «αστική τάξη» ως προς τις μεταβλητές της (Wright, 1993),[37] τότε θα διαπιστώσουμε ότι προκύπτουν επιπλέον προβλήματα. Εκτός από το πρόβλημα που θα προκύψει με την πολυδιάσπαση της (νοούμενης μέχρι πρότινος) ενιαίας αστικής τάξης (οπότε θα έχουμε διάφορες κατηγοριοποιήσεις, μικρο-αστική, μεσο-αστική, μεγαλο-αστική, κρατικο-αστική κτλ., αναλόγως των προεξεχόντων χαρακτηριστικών κάθε ομάδας και της δυνατότητας των μελών της να κατέχουν μέσα παραγωγής και να ασκούν έλεγχο επί του τρόπου παραγωγής), θα υπάρχει και το πρόβλημα των συγκρουόμενων σχέσεων παραγωγής εντός των οικογενειακών δομών: εφόσον οι επιχειρήσεις (είτε του βιομηχανικού είτε του εμπορικού τομέα) είναι κατά βάση (κοντά στο 90%) οικογενειακού τύπου (Γλαμπεδάκης 1990, Meynaud, 2002[38]), σημειώ-

37. Για μια αναλυτικότερη αναφορά στον προσδιορισμό του περιεχομένου της εννοιολογικής κατηγορίας της «τάξης» βλ. Φωτεινός, 2009:183-186.

38. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνεται, ο χαρακτήρας της βιομηχανίας, ακόμα και των μεγάλων μονάδων, ήταν οικογενειακός (Μίρκος, 2010:78).

νεται εμπλοκή των δικτύων των οικογενειακών δεσμών με τα δίκτυα των σχέσεων παραγωγής. Θραύεται, επομένως, η θεμελιώδης αρχή του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής: ποιος καρπώνεται, και με ποιο τρόπο, την υπεραξία. Σε τέτοιες περιπτώσεις, η υπεραξία επιστρέφει στην οικογενειακή εστία, η οποία και εξαφανίζει την «αλλοτρίωση» των εργαζομένων από τα μέσα παραγωγής (εφόσον δυνητικά είναι και ιδιοκτήτες, έστω σε μελλοντικό χρόνο).

Προφανώς, σε ένα πλαίσιο των σχέσεων παραγωγής το οποίο μπορεί να χαρακτηριστεί και από αυξημένη αβεβαιότητα (πέραν της εκμετάλλευσης) η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο για την εξασφάλιση μιας σταθερότερης σχέσης παραγωγής. Αυτή η σταθερότερη σχέση μπορεί να προκύψει μέσα από τις κρατικές δομές και τις δημόσιες υπηρεσίες, η είσοδος στις οποίες αποκτά χαρακτήρα σωτηριολογικό: μόνο όσοι έχουν τα «κατάλληλα χαρτιά» (το περιβόητο «πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων») μπορούσαν να έχουν όχι μόνο τη δυνατότητα εξασφάλισης μιας εργασιακής θέσης που παρείχε σταθερότητα, μονιμότητα και —σε κάποιο βαθμό— προνομιακές παροχές, αλλά και μια συνολικότερα προνομιακή σύνδεση με κρατικές και δημόσιες δομές (στις οποίες περιλαμβανόταν και η εκπαίδευση) (Κωστής, 2013:722). Λόγω των πολιτικών καταστάσεων, και στο διεθνές κλίμα της πόλωσης,[39] ο αντικομμουνισμός και ο πολιτικός και ιδεολογικός έλεγχος της προσωπικής και δημόσιας ζωής, ως μέσα που αξιοποιήθηκαν από τις *τεχνολογίες πολιτικής κυριαρχίας*, εφόσον καθιστούσαν δυνατή την ιδεολογική συνοχή και ενσωμάτωναν τους πολίτες στις νέες

39. Πέρα από αυτή την πολωτική διάσταση (με τα δύο διεθνή «στρατόπεδα», ΝΑΤΟ και Σύμφωνο Βαρσοβίας) και τις πολιτικές και ιδεολογικές «στρατεύσεις» (με τον καλλιεργούμενο διάχυτο αντιαμερικανισμό, που έφτασε μέχρι τις μέρες μας), πέρα και από τις ωμές πολιτικές και στρατιωτικές επεμβάσεις, δεν θα πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι οι ΗΠΑ, καθώς έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη των πολιτικών πραγμάτων στη μετεμφυλιακή Ελλάδα, είχαν συνάμα έναν προσανατολισμό στην καθιέρωση φιλελεύθερων θεσμών και πρακτικών στην πολιτική ζωή της χώρας (Στεφανίδης, 1999:112-114).

κρατικές δομές,[40] απέκτησαν μια συγκροτημένη δομή, η οποία αποκρυσταλλώθηκε και σε πολιτικά και πολιτειακά κείμενα (Σύνταγμα του 1952 και Νόμοι 516/1948 και 1823/1951), ενώ η παρακρατική δομή απέκτησε υπερβολική δύναμη στον έλεγχο της δημόσιας ζωής.

Αν και η οικονομία έφτασε τα προπολεμικά επίπεδα ανάπτυξης μόλις το 1951, ωστόσο δεν κατάφερε να φτάσει στο επίπεδο των ανεπτυγμένων χωρών, όπου χαρακτηριστικό της οικονομίας τους είναι η ανεπτυγμένη βιομηχανική παραγωγή χάρη στην εφαρμογή της τεχνολογίας και στη μεταβολή των τεχνολογικών μεθόδων παραγωγής, με τον παράλληλο εκσυγχρονισμό των κοινωνικών κατεστημένων (Γλαμπεδάκης, 1990:37-38), καθώς η δομή της ελληνικής οικονομίας παρουσιάζει «περισσότερο από κάθε άλλη φορά παρασιτικό και μη ισορροπημένο χαρακτήρα», με κύρια χαρακτηριστικά τη μεταπρατική και διαμεσολαβητική δραστηριότητα (μικρεμπόριο και μεταποίηση σε βιοτεχνικές μονάδες) (Σβορώνος, 1990: 145· Γλαμπεδάκης, 1990:93, 104-5). Φαίνεται, επομένως, ότι κατά τη δεδομένη περίοδο οι στρεβλώσεις στο πεδίο της οικονομίας («βάση») είχαν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην ταξική συγκρότηση και, προφανώς, στη διαμόρφωση της αστικής τάξης (Σβορώνος, 1990) σε βαθμό τέτοιο, που να εμφανίζονται ακόμα και *διαφορετικοί τρόποι παραγωγής μέσα στην ίδια κοινωνική συγκρότηση* (Γλαμπεδάκης, 1990· Meynaud, 2002). Έτσι, εκ των πραγμάτων, υπό την έννοια της «αστικής τάξης» μπορούμε να δούμε τόσο τους ιδιοκτήτες των μεγάλων βιομηχανικών μονάδων όσο και τους ιδιοκτήτες των μικρών, οικογενειακών, βιοτεχνικών μονάδων, τους εμπόρους (από τους ιδιοκτήτες μεγάλων εμπορικών επιχειρήσεων έως τους μικρέμπορους — ιδιοκτήτες καταστη-

40. Χωρίς να χρησιμοποιεί αυτή τη θεωρητική κατασκευή (που χρησιμοποιεί ως έννοια την τεχνολογία πολιτικής κυριαρχίας), και ο Στεφανίδης (1999:784) καταλήγει στο ίδιο συμπέρασμα: το πλέγμα εξουσίας, έτσι όπως διαμορφώθηκε μετά τον Εμφύλιο, κατορθώνει να ελέγξει πλήρως την κατάσταση στη χώρα και να λύσει προβλήματα σχετικά με τη διαχείριση της πολιτικής που εκκρεμούσαν από την περίοδο του μεσοπολέμου.

μάτων «ψιλικών» κτλ.), τους πλοιοκτήτες, τους ιδιοκτήτες των (ελάχιστων την εποχή εκείνη) τραπεζών, καθώς και ανώτερα στελέχη του κρατικού μηχανισμού, αλλά ακόμα και εκείνους που, μέσω της αλλαγής χρήσης της γης που κατείχαν, μετασχηματίστηκαν σε εισοδηματίες.[41]

Στις απαρχές της δεκαετίας του 1960 ο αριθμός των δημοσίων υπαλλήλων δεν αντιπροσώπευε παρά μόνο το 7,8% του εργατικού δυναμικού της χώρας (Κωστής, 2013:785-6), αρκετά χαμηλότερα από το μέσο όρο του ΟΟΣΑ, ενώ στο σύνολο της περιόδου 1950-1974 «το μέγεθος του κράτους ήταν από κάθε άποψη μικρό και δεν έδειξε κάποια στιγμή τάση μιας εξαιρετικής ή έκτακτης υπερδιόγκωση» (Κωστής, 2013:786), με μοναδική εξαίρεση το στρατιωτικό σκέλος, εφόσον η αντικομμουνιστική «εκστρατεία» ήταν στις υψηλές προτεραιότητες του κράτους (όπ.π.). Αυτές οι ρυθμίσεις, στο επίπεδο του ιδεολογικοπολιτικού και αριθμητικού ελέγχου των υπαλλήλων, αυξάνουν τη δύναμη του πολιτικού πεδίου: οι σχέσεις πατρονίας κατατείνουν στην εξαγορά ψήφων με αντάλλαγμα την υπόσχεση (την προσδοκία, ορθότερα, γιατί τελικώς η υπόσχεση δεν υλοποιούνταν) για εργασιακή εξασφάλιση, τη στιγμή που η ανεργία κινούνταν σε πολύ υψηλά επίπεδα (Κωστής, 2013:755).

Πέρα από την ανορθολογικότητα και τις στρεβλώσεις που αναπτύχθηκαν στην οικονομική δομή παρουσιάζεται και μια άνιση ανάπτυξη τόσο μεταξύ των γεωγραφικών διαμερισμάτων της χώρας όσο και μεταξύ των οικονομικών δραστηριοτήτων (Κωστής, 2013:765), στον βαθμό που ο μετασχηματισμός του κοινωνικού σχηματισμού να μοιάζει βίαιος (αύξηση του πληθυσμού των πόλεων, κυρίως της Αθήνας, σταδιακή ερήμωση της επαρχίας και μείωση της πρωτογενούς παραγωγής).

Σε αυτό το πλαίσιο θα πρέπει να δούμε τις πολιτικές για την εκπαίδευση. Εδώ θα πρέπει να σημειώσουμε πως όταν εξετάζουμε μια πολιτική δεν εστιάζουμε μόνο στον διακηρυκτικό λόγο, αλλά εξετάζουμε και τα αποτελέσματα. Στο ζήτημα αυτό

41. Βλ. σχετικά Giddens, 2002:341, 346· Wright, 1993· Wright κ.ά., 1982· Robinson & Kelley, 1979· Ollman, 1968.

οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012) πραγματοποιούν ένα ακόμα σφάλμα, καθώς εμμένουν στο επίπεδο των διακηρύξεων (π.χ. εξετάζουν τις «εισηγητικές εκθέσεις» νόμων, ή νομοσχέδια, ή εστιάζουν σε ορισμένα σημεία των «Πορισμάτων της Επιτροπής Παιδείας») και χάνουν το πραγματικό νόημα της πολιτικής, που είναι η εφαρμογή. Έτσι, για παράδειγμα, θα διαπιστώσει κανείς ότι μπορεί να υπάρχει ως «ευχολόγιο» η αναφορά στην *ανάπτυξη του «τεχνικού πολιτισμού»*, αλλά πουθενά στον νόμο 1823/1951 (στον οποίο αναφέρονται οι συγγραφείς) δεν βρίσκεται κάποια ρύθμιση προς αυτή την κατεύθυνση. Εάν ο Παπανούτσος (τον οποίο επίσης μνημονεύουν) ή κάποιο σχέδιο νόμου εστίαζε στην ανάγκη για ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι εντελώς διαφορετικό από την πραγματική πολιτική που αναπτύχθηκε.[42] Το ίδιο συμβαίνει και με την Επιτροπή Παιδείας του 1957: μπορεί σε κάποια σημεία να αναγράφεται μια φράση υπέρ της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά ούτε η σύνθεση της Επιτροπής ούτε το τελικό πόρισμά της, και πολύ περισσότερο ούτε και η μεταρρύθμιση που ακολούθησε, έτειναν στην ανατροπή του φρονηματιστικού και ιδεολογικοπολιτικού λόγου στην εκπαίδευση (συνολικά) και, αντιθέτως, στην εισαγωγή και θεμελίωση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Πέρα από τις διακηρύξεις και το «ευχολόγιο» για την ανάπτυξή της, στην πράξη η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση παραμένει σε πολύ χαμηλό επίπεδο,[43] με ελάχιστες ειδικότητες, οι οποίες κατά βάση είναι προσανατολισμένες είτε σε δραστηριότητες σχετικές με την κρατική πολιτική (π.χ. υπο-

42. Ειδικά για τον Παπανούτσο μπορούμε να πούμε ότι ήδη από το 1951 είχε καταθέσει πρόταση για το «ενιαίο» σχολείο, αλλά αυτό έγινε (στο βαθμό που έγινε) μόλις τη δεκαετία του 1980, σχεδόν 30 χρόνια αργότερα, με το ΕΠΛ. Δεν μπορούμε, επομένως, να ισχυριστούμε ότι γινόταν συζήτηση για την εισαγωγή του ενιαίου σχολείου στην Ελλάδα, ή ότι κάποια προοδευτική-εκσυγχρονιστική-εκπαιδευτική ιδεολογία ήταν κυρίαρχη και επιδίωκε την εισαγωγή του.

43. Βλ. στοιχεία για τη χρηματοδότηση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης στο Φωτεινός, 2013:553-4.

δομές) είτε με την παρασιτική και μεταπρατική δραστηριότητα της «οικοδομής», και δεν κατορθώνει να προσελκύσει παρά ελάχιστους μαθητές. Τα δε αναλυτικά προγράμματα της δημόσιας τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης δεν έχουν σαφή τεχνικό προσανατολισμό, αλλά, αντιθέτως, και σε αυτά το ιδεολογικό στοιχείο είναι έντονο. Στο διάστημα αυτό έχουμε και αρκετές διαπραγματεύσεις φορέων της παραγωγής με την πολιτική ηγεσία, για την ενίσχυση της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης: εκπρόσωποι του ΣΕΒ, φορείς του ναυτιλιακού κεφαλαίου και εκπρόσωποι άλλων τομέων της οικονομικής δραστηριότητας συνομιλούν με την ανώτατη πολιτική ηγεσία —με υπουργούς παιδείας, αλλά και με τον ίδιο τον πρωθυπουργό— και εκφράζουν το ίδιο σταθερά αίτημα: ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης.

Επιπροσθέτως, μπορούμε να δούμε κάποιες άλλες ενέργειες οι οποίες λαμβάνουν χώρα έξω από τη δημόσια εκπαίδευση: αθρόες ιδρυτικές πράξεις ιδιωτικών σχολών τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, με πλήθος ειδικοτήτων, που ανταποκρίνονται σε μεγάλο εύρος της ιεραρχημένης δομής εργασίας. Οι ειδικότητες αυτές δεν προσφέρονται μόνο για τον δευτερογενή τομέα παραγωγής, αλλά κυρίως για τον τριτογενή (υπηρεσίες, εμπόριο κτλ.). Παράλληλα, ιδιωτικός φορέας (Ευγενίδειο Ίδρυμα) αναλαμβάνει την έκδοση των βιβλίων για τις τεχνικές ειδικότητες των δημόσιων σχολείων.

Επομένως, από πού μπορεί να διαπιστωθεί ο αναπαραγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο του ρόλου της ως κρατικής λειτουργίας (Τζήκας & Κορομπόκης 2012:20); Εάν η εκπαίδευση έχει όντως αναπαραγωγικό ρόλο, τι ακριβώς αναπαράγει; Ποιος ρυθμίζει το αναπαραγόμενο, με ποιες διαδικασίες και ποιο είναι το διακύβευμα; Ποια ακριβώς είναι η αντίσταση σε αυτές τις επιλογές και από ποιους;

Προφανώς, εάν δεχτούμε τη στρουκτουραλιστική εκδοχή (την οποία, όπως δείξαμε, δεν αποφεύγει η μαρξική θεώρηση και από την οποία δεν απαγκιστρώθηκαν οι δύο συγγραφείς), η εκπαίδευση αναπαράγει στάσεις και ιδεολογία και νομιμοποιεί τον *κυρίαρχο τρόπο παραγωγής*. Κατά τον Althusser η

εκπαίδευση, ως ιδεολογικός μηχανισμός, συντελεί στην αναπαραγωγή του τρόπου παραγωγής. Δεν θα επεκταθούμε εδώ στην ανάλυση της «ιδεολογίας», γιατί είναι ένα κεφαλαιώδες ζήτημα. Θα θέσουμε μόνο το ερώτημα: τι ακριβώς αναπαράγει μια εκπαίδευση, η οποία, όπως εκ των πραγμάτων φαίνεται, δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες των φορέων της οικονομίας; Γιατί δεν είναι μόνο το ζήτημα με την άρνηση των κυβερνήσεων (μέχρι και σήμερα) να δεχτούν τη «βούληση» του ΣΕΒ (θέση στην οποία εστίασαν την κριτική τους οι δύο συγγραφείς), δηλαδή το αίτημα του φορέα της βιομηχανικής παραγωγής για ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, αλλά μπορούμε να δούμε μια συνολική διάθεση του κόσμου της οικονομίας για την ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Γιατί μπορεί οι Τζήκας-Κορομπόκης να ισχυρίζονται πως ό,τι επιλέχθηκε εξυπηρετούσε τη συνολική αναπαραγωγική λειτουργία, αλλά αυτό δεν αποδεικνύεται: υπάρχουν και οι «οχλήσεις» προς τους πολιτικούς και η ανάληψη ιδιωτικής πρωτοβουλίας για τη διευθέτηση των αναγκών και την επίλυση των προβλημάτων. Η καθαρώς στρουκτουραλιστική θέση πως όλα έγιναν με τον συγκεκριμένο τρόπο γιατί εξυπηρετήθηκε ένας υπερκείμενο σκοπός, όπως υποστηρίζουν οι Τζήκας-Κορομπόκης, όχι μόνο δεν εξηγεί την πραγματικότητα της εκπαίδευσης τη δεδομένη στιγμή, αλλά συσκοτίζει ακόμα περισσότερο την ερμηνεία, ακριβώς γιατί δεν απαντά στα ερωτήματα σχετικά με τη διασύνδεση της ιδεολογίας, ως δομικό στοιχείο, με την οικονομία: «τι ακριβώς νομιμοποιεί η εκπαίδευση;» στο δεδομένο ιστορικό συγκείμενο είναι ένα ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί.

Εν κατακλείδι, θα λέγαμε ότι οι Τζήκας-Κορομπόκης αναπτύσσουν τη συλλογιστική τους και παραθέτουν δεδομένα ως αν αυτά να «προέκυψαν» αυτόματα, από κάποια δυναμική την οποία δεν μπορούσαν να ελέγξουν διάφορες κοινωνικές δυνάμεις ή από κάποια «αόρατη» σχέση των δομικών στοιχείων.[44] Εί-

44. Τέτοια παραδείγματα είναι αρκετά στο άρθρο των Τζήκα-Κορομπόκη. Π.χ., στη σελίδα 24 οι αναφορές σε διάφορες ρυθμίσεις γίνονται ως αν αυτές να «προέκυψαν» και όχι ως αποτέλεσμα των επιλογών συγκε-

ναι, δηλαδή, μια ξεκάθαρη στρουκτουραλιστική προσέγγιση: ο φορέας δράσης δεν μετέχει με καμία ενέργεια στη ρύθμιση του «κοινωνικού» (η «αόρατος χειρ» των αγορών μετασχηματίζεται στην «αόρατο χείρα» των δομών). Συνεπώς, όλα έγιναν όπως έπρεπε να γίνουν, η εκπαίδευση «έπαιξε» τον ρόλο της, και επομένως η θεωρία επιβεβαιώνεται.

Γ. *Πραγματολογικά ζητήματα (παρανοήσεις που οδήγησαν σε εσφαλμένες θέσεις)*

Αυτό που στην ουσία θέσαμε ως αντικείμενο στην έρευνά μας (Φωτεινός, 2009) ήταν η δομική σχέση της εκπαίδευσης —και δη, των αναλυτικών προγραμμάτων— με την ιδεολογία που τα νομιμοποιεί, και σε δεύτερο επίπεδο επιχειρήσαμε να πραγματευτούμε τη σχέση μεταξύ «δομής» και «φορέων», τη δυνατότητα σύζευξης μεταξύ των «λειτουργιών» και της «δράσης», επιχειρώντας να ξεπεράσουμε ερμηνευτικά συγκεκριμένα προβλήματα ντετερμινιστικής προέλευσης, όπως είναι ο οικονομισμός, το δίπολο ανθρωπομορφισμός-πραγμοποίηση, η αναγωγιστική λογική κτλ. Οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012) επικεντρώθηκαν σε ένα μόνο από τα ερωτήματα που θέσαμε (το οποίο και αντιμετώπισαν με λανθασμένο τρόπο, όπως είδαμε στις προηγούμενες ενότητες) και δεν αναφέρθηκαν στα υπόλοιπα ερωτήματα που έθετε το άρθρο, τα οποία αφορούσαν στις δομικές σχέσεις του ιδεολογικού πεδίου με το πεδίο της οικονομίας και τη σφαίρα της πολιτικής (π.χ., «κατά πόσο τα αναλυτικά προγράμματα, και εν προκειμένω της μέσης γενικής και τεχνικής εκπαίδευσης, 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 επι-

---

κριμένων φορέων, οι οποίοι είχαν τις δικές τους επιδιώξεις, ως προς την επίτευξη είτε της οικονομικής είτε της πολιτικής ή ιδεολογικής υπεροχής/κυριαρχίας τους.

χειρείται μέσω της ιδεολογίας που προβάλλεται και καλλιεργείται στα αναλυτικά προγράμματα») ή, πολύ περισσότερο, δεν έθεσαν και οι ίδιοι ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο μετασχηματισμού της ελληνικής κοινωνίας (αν και αυτό πηγάζει από τη διαφορετική επιστημολογική σκοπιά: επέλεξαν να επιβεβαιώσουν τη θεωρία και όχι να δοκιμάσουν τα ερμηνευτικά όριά της), όπως και δεν έθεσαν ερωτήματα για τον ρόλο των φορέων δράσης στη διαμόρφωση των δομικών σχέσεων, εκκινώντας από τη θέση ότι ο άνθρωπος διαμορφώνει την ιστορία του.

Έτσι, αυτό που είχαμε θέσει ως ερώτημα οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012) το θέτουν ως δεδομένο: προϋποθέτουν ότι στην Ελλάδα ο ΚΤΠ είναι ο κυρίαρχος και, επομένως, αναγνωρίζουν de facto μια αστική τάξη με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που απορρέουν από τη θεωρητικώς προσλαμβανόμενη «ταξική τοποθέτησή της». Ωστόσο, θέτοντας τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης μέσα από την έννοια του «κοινωνικού σχηματισμού», οδηγούνται στο ίδιο σκεπτικό με αυτό της εργασίας που αμφισβητούν (Φωτεινός, 2009), καθώς πολλοί ερευνητές (βλ. ανωτέρω) αμφισβητούν τον τρόπο ανάπτυξης της παραγωγής σε περιβάλλον «γνήσιου» ΚΤΠ στην Ελλάδα και κάνουν λόγο για ΚΤΠ αναμεμειγμένο με προκαπιταλιστικά χαρακτηριστικά.

Επιδιώκοντας διαρκώς να επιβεβαιώσουν τη θεωρία καταλήγουν σε αντιφατικές απόψεις: αναφέρονται, για παράδειγμα, στην «επιδίωξη της λειτουργικότητας» ως δεσπόζουσα θέση (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:30, υποσημ. 5) και θα πρέπει να αναρωτηθεί κανείς πώς είναι δυνατόν να είναι δεσπόζουσα μια θέση όταν για δεκαετίες έμεινε ανικανοποίητο το αίτημα για τη θεσμοθέτηση και τη λειτουργία της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης. Άλλωστε, η ανάπτυξη της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης ως πάγιο και διαρκές αίτημα της βιομηχανικής και εμπορικής ομάδας της αστικής τάξης καταδεικνύει, πέρα από τις ιδεολογικές αρχές της καταβολής του αιτήματος, και την πραγματική και ανικανοποίητη ανάγκη της οικονομίας, και κατ' επέκταση της κοινωνίας. Όταν κάποιος ζητάει κάτι επιμόνως και διαρκώς, χωρίς να έχει ανταπόκριση στο αίτημά του, δεν μπορείς να σημειώνεις, βασιζό-

μενος στη θεωρία, ότι το αίτημά του αποτελεί «δεσπόζουσα θέση» — γιατί σε αυτή την περίπτωση χάνεται το νόημα των λέξεων και εννοιών.

Έτσι, όταν αναφέρονται σε «αστικές δυνάμεις» εννοούν κυρίως την πολιτικά κυρίαρχη ομάδα (πολιτικά κυρίαρχοι φορείς δράσης). Για αυτή την πολιτικά κυρίαρχη ομάδα θα πρέπει να διερευνηθεί η σχέση εκπροσώπησης που είχε στις οικονομικά κυρίαρχες ομάδες, εφόσον, στην ουσία, οι επιλογές γίνονται από αυτή την ομάδα, χωρίς να ληφθούν υπόψη οι «επιθυμίες» της «αστικής τάξης». Σε αυτές τις αναφορές έχουμε την περίπτωση όπου ο στρουκτουραλισμός, συνδυαζόμενος με την αναγωγική ντετερμινιστική λογική, τείνει στο ερμηνευτικό σφάλμα: θέτουν ως δεδομένο αυτό που θα έπρεπε να αποτελεί ερώτημα. Γι' αυτό και αναφέρονται σε γενικώς «αστούς διανοούμενους», περιλαμβάνοντας σε αυτή την κατηγορία τόσο τον Παπανούτσο όσο και τον Γεωργούλη, αδυνατώντας να διακρίνουν τις ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις του ρόλου των δύο σε κάθε περίπτωση: είναι φορές που ο Γεωργούλης λειτούργησε ως φιλόλογος και όχι ως «αστός διανοούμενος», προασπίζοντας τα συμφέροντα του επαγγελματικού κλάδου του.

Είναι ακριβώς αυτή η ντετερμινιστική λογική του στρουκτουραλισμού που δεν επιτρέπει να γίνει κατανοητή η αμφισβήτηση του τρόπου με τον οποίο επιτυγχάνεται η αναπαραγωγή σε αυτό το πλαίσιο: δεν αμφισβητείται και δεν σχετικοποιείται εν γένει η αναπαραγωγική λειτουργία της εκπαίδευσης, όπως λανθασμένα υποστηρίζουν οι Τζήκας-Κορομπόκης (2012:14), αλλά αμφισβητείται η αναγωγιστικά μεταφερόμενη θέση ότι η εκπαίδευση νομιμοποιεί τον τρόπο παραγωγής. Αφαιρώντας αυτές τις λογικές με τις a priori κατασκευές μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η εκπαίδευση μπορεί να νομιμοποιεί και τον *τρόπο κυριαρχίας*, εφόσον οι συνθήκες ανάπτυξης του τρόπου παραγωγής δεν είναι ορθολογικές.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα θα προσθέταμε ένα ακόμα πραγματολογικό σφάλμα, το οποίο μπορεί να αποτελεί και θεωρητικό παράδοξο, που δείχνει, όμως, αδυναμία διαπραγμάτευσης των δεδομένων με ένα συνεπές μεθοδολογικό και εννοιολο-

γικό πλαίσιο, καθώς επιχειρείται βιαίως να ενσωματωθούν ερμηνευτικά διάφορες έννοιες, από διαφορετικά θεωρητικά πλαίσια. Εν ολίγοις, δεν κάνεις μαρξιστική ανάλυση αξιοποιώντας (ή χρησιμοποιώντας) ερμηνευτικά ως έννοια την «κοινωνική κινητικότητα» (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:21), που χαρακτηρίζει τα κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα, επιχειρώντας να αιτιολογήσεις την αύξηση της πίεσης για «γενική παιδεία» (χωρίς, ωστόσο, να παρουσιάζονται κάποια δεδομένα για αυτή τη διαπίστωση — και κυρίως χωρίς κάποια βιβλιογραφική παραπομπή). Πέρα από αυτό, αυτοαναιρείται η όποια αιτιολόγηση όταν λίγο αργότερα (σ. 24) γίνεται αναφορά στο φαινόμενο των «μαθητικών διαρροών», ακριβώς από αυτά τα ίδια κοινωνικά στρώματα.

Συμπερασματικά (σχόλια επί της κριτικής)

Από όσα ανωτέρω σχολιάστηκαν μπορεί κανείς εύλογα να καταλήξει ότι στην εργασία των Τζήκα-Κορομπόκη υπάρχει σοβαρό έλλειμμα θεωρητικής και βιβλιογραφικής ενημέρωσης, έλλειμμα το οποίο οδηγεί σε μεθοδολογικές ακροβασίες και πραγματολογικά σφάλματα, εφόσον οι συγγραφείς σημειώνουν ότι «για να τις απαρνηθεί κάποιος [ενν. τις μαρξικές αναλύσεις] θα πρέπει να κινηθεί σε ανάλογο επίπεδο αφαίρεσης συγκροτώντας μιαν εναλλακτική ολότητα θεωρητικών εννοιών που θα επιτρέπουν την ολόπλευρη θεωρητική ανασύνθεση των κοινωνικών διαδικασιών» (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:9). Αντί άλλου σχολιασμού θα παραπέμψουμε στη συζήτηση που γίνεται στα Μουζέλης 1992 και 2010 (για να μείνουμε μόνο σε ένα ελάχιστο δείγμα της ελληνικής βιβλιογραφικής παραγωγής), η οποία κινείται συστηματικά προς αυτή την κατεύθυνση. Εάν η εργασία τους θέλει να υπερασπιστεί τη μαρξική θεωρία, αυτό δεν επιτυγχάνεται, και προφανώς όχι γιατί η μαρξική θεωρία δεν δύναται να τύχει υπεράσπισης.

Αντί άλλου συμπεράσματος, θα αναφερθούμε στο πρώτο σημείο της έκκλησης στην «ελευθερία για την ιστορία» (Lib-

erté pour l'Histoire, 2005)[45] επιφανών Γάλλων ιστορικών: *Η Ιστορία δεν είναι θρησκεία. Ο ιστορικός δεν δέχεται τα δόγματα, δεν σέβεται καμία απαγόρευση, δεν παραδέχεται ταμπού. Μπορεί να είναι και ενοχλητικός.*

Με αυτό επανερχόμαστε στην αρχική μας δέσμευση: η ιστορία δεν μπορεί να δεχτεί μία και μόνη «αλήθεια». *Η αλήθεια της είναι, απλώς, η διαρκής έρευνα και αμφισβήτηση.* Συνεπώς, «δεν χρειάζεται», αφενός, να αναπτυχθεί πρώτα ένα ολοκληρωμένο εννοιολογικό σύστημα, προκειμένου να ασκηθεί κριτική σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο. Αφετέρου, σε επιστημολογικό επίπεδο, μόνο η αμφισβήτηση οδήγησε ιστορικά στην παραγωγή νέας γνώσης: και ο ίδιος ο Marx αμφισβητώντας οδηγήθηκε στις καινοφανείς (για την εποχή τους) διαπιστώσεις. Σε φιλοσοφικό επίπεδο, η άποψή τους ότι «δεν μπορεί να υποστηριχτεί σοβαρά σε επιστημολογικό και επιστημονικό επίπεδο» [ο ριζικός μετασχηματισμός των θεμελιωδών σχέσεων του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής] (Τζήκας & Κορομπόκης, 2012:9) οδηγεί στην αναψηλάφηση του «τέλους της ιστορίας»,[46] αλλά από τη μαρξιστική σκοπιά αυτή τη φορά. Αυτό το διανοητικό ολίσθημα, εκτός του ότι δεν είναι παραγωγικό (γιατί τι άλλο να ερευνήσει κανείς, εάν όλα καταλήγουν στο ίδιο ντετερμινιστικό —προκαθορισμένο— αποτέλεσμα;), είναι και επικίνδυνο ως προς τις θεωρητικές και πολιτικές συνέπειές του: πολιτικά δεν θα επιτρέψει την ανάπτυξη δράσης απέναντι στις μετασχηματιζόμενες κοινωνίες και την απορύθμιση που επιφέρουν (διότι εάν σε πρώτο επίπεδο υπάρχει ο αναγωγιστικός επικαθορισμός από την οικονομική βάση/τρόπο παραγωγής, σε δεύτερο επίπεδο η απουσία του φορέα δράσης καθιστά αδύναμη τόσο την αναγνώριση της δράσης όσο και των αιτιών αυτής,

---

45. Αυτή η έκκληση για την υπεράσπιση της ιστορίας αφορούσε στην υπόθεση Petre-Grenouilleau σχετικά με την πολιτική αφήγηση της ιστορίας (με τη νομοθετική χρήση δογμάτων), ωστόσο, υπό όρους, μπορεί να αποτελεί και ένα διαρκές ζητούμενο. Βλ. Nora & Chandernagor, 2008.

46. Για το θέμα του «τέλους της ιστορίας» βλ. Fucuyama, 1989 και Anderson, 1992.

αφήνοντας τις «δομές» να κυριαρχούν), αλλά και θεωρητικά, ο απλοϊκός (και συχνά μη ξεκάθαρος) τρόπος που διαχειρίζονται τις έννοιες δεν επιτρέπει την ανάπτυξη νέων εννοιολογικών εργαλείων που θα οδηγήσουν στην πολιτική δράση, ενώ δείχνει να αγνοεί τι έχει στο μεταξύ μεσολαβήσει (ποιοι μετασχηματισμοί έχουν προκύψει, ποιες έννοιες τους αναλύουν και ποιες έννοιες επιτρέπουν τον έλεγχο — σε κάποιο βαθμό, ή ακόμα —γιατί όχι— και την καθοδήγηση των μετασχηματισμών). Ευελπιστούμε ότι η θέση μας κατέστη σαφής.

Βιβλιογραφία

Aldrich, R. (2003). The three duties of the historian of education, *History of Education*, 32 (2), σσ. 133-143.

Althusser, L. (1994). *Θέσεις (1964-1974)* (μτφρ. Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.

Anderson, P. (1992). *Θεωρίες για το τέλος της ιστορίας* (μτφρ. Απ. Οικονόμου). Αθήνα: Στάχυ.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα* (μτφρ. Τ. Δαρβέρης). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M. (1990). *Ideology and curriculum*. Νέα Υόρκη: Routledge.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος* (συλλογή κειμένων, επιμ. & μτφρ. Ι. Σολομών,). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Böhm-Bawerk, Eugen von (1949). *Karl Marx and the close of his system*. Νέα Υόρκη: Augustus M. Kelley.

Callinicos, Al. (1976). *Althusser's Marxism*. Λονδίνο: Pluto Press.

Collier, An. (1989). *Scientific realism and socialist thought*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

Eccleshall, R. & Kenny, M. (1995). *Western Political Thought: A Bibliographical Guide to Post-war Research*. Μάντσεστερ: Manchester University Press.

Eisner, E.W. (1996). Curriculum ideologies, στο: Jackson, Ph.W. (ed.) (1996). *Handbook of research on curriculum*. Νέα Υόρκη: Simon & Schuster Macmillan and Prentice Hall International, σσ. 302-326.

Engel, P. & Rotry, R. (2010). *Σε τι χρησιμεύει η αλήθεια;* (μτφρ. Στ. Βιρβιδάκης). Αθήνα: Πόλις.

Farrell, J.P. (1979). The necessity of comparisons in the study of education: the salience of science and the problem of comparability, *Comparative Education Review*, 23 (1), σσ. 201-214.

Fucuyama, Fr. (1989). The end of history, *The National Interest*, 16, σσ. 3-18.

Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977* (επιμ. C. Gordon). Νέα Υόρκη: Pantheon Books.

Geras, N. (1972). Althusser's Marxism: an account and assessment, *New Left Review*, 71, σσ. 57-86.

Giddens, A. (1985). *The nation-state and violence – Volume two of a contemporary critique of historical materialism*. University of California Press.

Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία* (επιμ. & μτφρ. Δ. Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg.

Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education: a pedagogy of the opposition*. South Hadley Μασαχουσέτη: Bergin and Garvey.

Goldthorpe, J. H. (1991). The use of history in sociology: reflections on some recent tendencies, *British Journal of Sociology*, 42 (2), σσ. 211-230.

Gouldner, A.W. (1988). *The two Marxisms: Contradictions and Anomalies in the Development of Theory*. Νέα Υόρκη: Seabury Press.

Held, D. (1989). *Political theory and the modern state*. Κέιμπιτζ: Polity Press.

Holmes, Br. & Mclean, M. (1992). *The Curriculum: A comparative perspective*. Λονδίνο: Routledge.

Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977). Introduction – Educational research: a review and an interpretation, στο: Karabel, J. & Halsey, A.H. (επιμ.) (1977). *Power and Ideology in Education*. N. York: Oxford University Press, σσ. 1-86

Kraditor, A.S. (1972). American radical historians on their heritage, *Past and Present*, 56 (1), σσ. 136-153.

Kuhn, T.S. (2008). *Η δομή των επιστημονικών επαναστάσεων* (μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος,). Αθήνα: Σύγχρονα Θέματα.

Kurzweil, Ed. (1980). *The Age of Structuralism: From Levi-Strauss to Foucault*. Νέα Υόρκη: Columbia University Press.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1985). *Hegemony and social strategy: towards a radical democratic politics*. Λονδίνο: Verso.

Laclau, E. & Mouffe, C. (1987). Post-Marxism Without Apologies. *New Left Review*, 166, σσ. 79-106.

Lefebvre, H. (1988). Toward a Leftist Cultural Politics: Remarks Occasioned by the Centenary of Marx's Death (transl. Reifman, D.), στο: Grossberg, L. & Nelson, C. (επιμ.). *Marxism and the Interpretation of Culture*. New York: Macmillan, σσ. 75-88.

Liston, D. (1988). *Capitalist schools: Explanation and ethics in radical studies of schooling*. Νέα Υόρκη: Routledge and Kegan Paul.

MacRae, D. (1969). Adam Ferguson, στο: Raison, T. (επιμ.). *The founding fathers of Social Theory*. Harmondsworth: Penguin Books, σσ. 17-27.

Marx, K. (1868). *Θεωρίες για την Υπεραξία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή-1986.

Mattick, P. (1978). *Μαρξ και Κέυνς* (μτφρ. Β. Καραλής). Αθήνα: Οδυσσέας.

McCulloch, G. & Watts, R. (2003). Introduction: Theory, methodology, and the history of education, *History of Education*, 32 (2), σσ. 129-132.

McLellan, D. (1979). *Marxism after Marx*. Λονδίνο: The Macmillan Press.

Meynaud, J. (2002). *Οι πολιτικές δυνάμεις στην Ελλάδα, 1946-1965* (μτφρ. Π. Μερλόπουλος). Αθήνα: Σαββάλας.

Nora, P. & Chandernagor, Fr. (2008). *Liberté pour l'histoire*. Παρίσι: CNRS Editions.

Ollman, B. (1968). Marx's use of "class", *The American Journal of Sociology*, 73 (5), σσ. 573-580.

Orléan, A. (2014). *Η ηγεμονία της αξίας – Για μια επανίδρυση της αξίας* (μτφρ.: Χριστιάννα Σαμαρά). Αθήνα: Πόλις.

Pinar, W.F., Reynolds, W.M., Slattery, P. & Taubman, P.M. (2004). *Understanding Curriculum*. Νέα Υόρκη: Peter Lang.

Popkewitz, T.S. (1997). The production of reason and power: curriculum history and intellectual traditions, *Journal of Curriculum Studies*, 29 (2), σσ. 131-164.

Popper, K.R. (1974). *The Poverty of Historicism*. Λονδίνο: Routledge and Kegan Paul.

Ranson, St. (1995). Theorising Education Policy, *Journal of Curriculum Studies*, 10 (4), σσ. 427-448.

Robinson, R. & 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*, 44: 38-58.

Sartre, J.P. (1988). *Το πρόβλημα της μεθόδου* (μτφρ. Λ. Θεοδωρακόπουλος). Αθήνα: Εξάντας.

Schrag, Fr. (1999). Why Foucault now? *Journal of Curriculum Studies* 1999, vol. 31, no. 4, σσ. 375-383.

Singer, P. (2000). *Marx – A Very Short Introduction*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Sweezy, P. (1942). *The Theory of Capitalist Development: Principles of Marxian Political Economy*. Λονδίνο: Dennis Dobson Limited.

Tosh, J. (2010). *The pursuit of history*. Εδιμβούργο: Pearson.

Walsh, W.H. (1985). *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας* (μτφρ. Φ.Κ. Βώρος). Αθήνα: M.I.E.T.

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*, 58 (1), σσ. 31-34.

Wright, E.O., Costelo, C., Hachen, D. & Sprague, J. (1982). The American class structure. *American Sociological Review*, 47: 709-726.

Βεργόπουλος, Κ. (1986). Οικονομική κρίση και εκσυγχρονισμός στην Ελλάδα και στον Ευρωπαϊκό Νότο, στο: *Η Ελλάδα σε εξέλιξη*. Αθήνα: Les Temps Modernes-Εξάντας, σσ. 61-106.

Γλαμπεδάκης, Μ. (1990). *Οικονομία και εκπαίδευση*. Αθήνα: Ίων.

Καστοριάδης, Κ. (1985). *Η Φαντασιακή Θέσμιση της Κοινωνίας* (μτφρ. Σ. Χαλικιάς, Γ. Σπαντιδάκη και Κ. Σπαντιδάκης). Αθήνα: Ράππας.

Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωστής, Κ. (2013). *«Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας». Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους: 18ος-21ος αιώνας*. Αθήνα: Πόλις.

Μίρκος, Γ. (2010). *Κράτος, τράπεζα, βιομηχανία - Από την ιστορία της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος*. Αθήνα: Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Μουζέλης, Ν. (1987). *Κοινοβουλευτισμός και εκβιομηχάνιση στην ημι-περιφέρεια – Ελλάδα, Βαλκάνια, Λατινική Αμερική* (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές – για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία* (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Θεμέλιο.

Μουζέλης, Ν. (2010). *Γέφυρες μεταξύ νεωτερικής και μετανεωτερικής κοινωνικής θεωρίας* (μτφρ. Β. Καπετανγιάννης,). 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. Ν. Μηλιόπουλος). Αθήνα: Θεμέλιο.

Ράντης, Κ. (2004). *Καστοριάδης και Μαρξ*. Αθήνα: Ύψιλον.

Σβορώνος, Ν. (1990). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Στεφανίδης, Γ.Δ. (1999). *Από τον εμφύλιο στον ψυχρό πόλεμο: Η Ελλάδα και ο συμμαχικός παράγοντας 1949-52*. Αθήνα: Προσκήνιο.

Τζήκας, Χρ. & Κορομπόκης, Δ. (2012). Εκπαιδευτική πολιτική και ερμηνευτικά όρια. Μια θεωρητική-μεθοδολογική διερεύνηση μέσα από την εξέταση της εξέλιξης της μέσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα, *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 10, σσ. 5-38.

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Φωτεινός, Δ. (2009). Αναλυτικά προγράμματα: ερμηνείες και ερωτήματα – Μια προσπάθεια επαναπροσδιορισμού των μεθοδολογικών παραδοχών μέσα από την εξέταση της ιστορίας των αναλυτικών προγραμμάτων της μέσης (γενικής και τεχνικής) εκπαίδευσης στην Ελλάδα (κατά το διάστημα 1950-1977), *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 8, σσ. 174-222.

Φωτεινός, Δ. (2013). *Ιστορία των αναλυτικών προγραμμάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1950-1980) – Μεταξύ ιδεολογικοπολιτικής ρύθμισης και παιδαγωγικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Κ. (2001). *Το αντικείμενο της κοινωνιολογίας: Ο ανθρωπο-κοινωνικός σχηματισμός*. Αθήνα: Οδυσσέας.

ABSTRACT

As an objective for this paper could stand the inquire into the ways the falsification of theories can be used in order to evaluate the explanations regarding the social or institutional transformations. The paper is demonstrating the problematic issues present in an other paper that unfruitfully tried to resolve some of the problematic features in Marxist theory (such as determinism, reductionist reasoning, reification, anthropomorphism). A major objective could be the initiation for a critical discussion on the usage of theories into the historical explanations of the history of education.

*Ευστράτιος Βαχάρογλου**

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΡΩΜΕΝΑ:
Η ΠΑΡΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΥΡΥΤΕΡΗ ΠΕΡΙΟΧΗ ΤΗΣ ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ (19ος ΕΩΣ ΑΡΧΕΣ 20ού ΑΙΩΝΑ). ΜΙΑ ΠΡΩΤΗ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ

Το αρχειακό υλικό το οποίο συνθέτει τον πολυδιάστατο ρόλο των εκπαιδευτικών, όπως ειδικές εκθέσεις, πρακτικά και αναφορές όλων των εμπλεκομένων στα εκπαιδευτικά θέματα φορέων, αυτοβιογραφικά κείμενα, αιτήσεις, υπομνήματα των ίδιων των εκπαιδευτικών και πληροφορίες από τον τύπο της εποχής αλλά και συνδρομές σε βιβλία, είναι μερικές μόνο από τις πηγές που συνδέουν άμεσα τον ρόλο του διδακτικού προσωπικού με την προσπάθεια οργάνωσης της εκπαίδευσης που πραγματοποιείται στη Μακεδονία από τη δεκαετία του 1860 και εξής. Μέσα από το αρχειακό υλικό που αναφέρθηκε θα προσπαθήσουμε στο άρθρο αυτό να παρουσιάσουμε σημαντικούς διευθυντές και διευθύντριες αλλά και άλλους εκπαιδευτικούς που υπηρέτησαν στην ευρύτερη περιοχή της επαρχίας Κίτρους. Στη συστηματική προσπάθεια οργάνωσης του σχολικού δικτύου στον Κολινδρό, στο Λιτόχωρο, στην Κατερίνη αλλά και στην ευρύτερη περιοχή, η παρουσία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι καθοριστική και αδιαμφισβήτητη ιδιαίτερα στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και της εθνικής ιδεολογίας στις περιοχές της Μακεδονίας, Θράκης και Ηπείρου κυρίως μετά το 1870, εξαιτίας της παρουσίας των ανταγωνιστικών εθνι-

* Μεταδιδάκτωρ Ερευνητής Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ.

κισμών στη Βαλκανική. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι ιδιαίτερα σημαντικός μετά την έντονη παρουσία της βουλγαρικής και ιδιαίτερα της ρουμανικής προπαγάνδας στην περιοχή.

Ι. *Εισαγωγικά*

Για τα σπουδαία εκπαιδευτικά ιδρύματα και σχολεία της ευρύτερης περιοχής της Κατερίνης στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα, όπως η Αστική Σχολή Λιτοχώρου, η Αστική Σχολή Κολινδρού, Κατερίνης, του Παρθεναγωγείου Λιτοχώρου, η έρευνα έχει προχωρήσει αρκετά, όχι όμως τόσο ώστε να αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των εκπαιδευτικών αντρών και γυναικών στην οργάνωση και λειτουργία των σχολείων της προσχολικής αγωγής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περιοχή.[1] Οι ελληνικές κοινότητες της περιοχής είχαν να αντιμετωπίσουν την έντονη τουρκική παρουσία, κυρίως από την πλευρά των τοπικών αρχών που ελέγχουν την εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα, αλλά και τις υπόλοιπες βαλκανικές κυρίως κοινότητες που ήταν εγκατεστημένες στην περιοχή. Οι κοινότητες αυτές για να επιβληθούν προσπαθούν να ελέγξουν ή να υπονομεύσουν καλύτερα την τοπική οικονομία, την εκπαίδευση αλλά και την εκκλησία εις βάρος πολλές φορές

1. Για την εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης την περίοδο αυτή βλέπε ενδεικτικά: Δασίου, Ο. (1993). Η εκπαίδευση στον «καζά Κατερίνης» κατά τον τελευταίο αιώνα της Τουρκοκρατίας, στο: Πρακτικα Συνεδρίου: *Η Πιερία στα Βυζαντινά και νεώτερα χρόνια*, Εστία Πιερίδων Μουσών Κατερίνης, Ίδρυμα Εθνικού και Θρησκευτικού Προβληματισμού. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 383-413. Κίτσου Α.Δ. (1993). Η εκπαίδευση στην Τουρκοκρατία: Η Αστική Σχολή Κολινδρού, στο: Παρακτικά Συνεδρίου, όπ.π., σσ. 429-433. Παπαδόπουλος, Σ. (1976). Μια ανέκδοτη έκθεση του Δημητρίου Μ. Σάρρου για την εκπαίδευση στον καζά Κατερίνης κατά το 1906, *Μακεδονικά*, 16, σ. 7. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992). *Τα σχολεία του Λιτοχώρου στα χρόνια της Τουρκοκρατίας*. Λιτόχωρο: Δήμος Λιτοχώρου. Βαρμάζης, Ν.Δ., Γραικός, Ν. (2006). *Αστική Σχολή Αικατερίνης-1ο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης 1905-2005*. Κατερίνη: Μάτι.

του ελληνικού πληθυσμού. Στη συστηματική προσπάθεια οργάνωσης του σχολικού δικτύου στη συγκεκριμένη περιοχή η παρουσία των εκπαιδευτικών φαίνεται πως είναι καθοριστική και αδιαμφισβήτητη, ιδιαίτερα στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και της εθνικής ιδεολογίας ειδικά μετά το 1870, εξαιτίας της παρουσίας των ανταγωνιστικών εθνικισμών στη Βαλκανική, κυρίως με την παρουσία των Βουλγάρων, των Σέρβων και των Ρουμάνων.

II. *Η οργάνωση και λειτουργία των δημοτικών και αστικών σχολείων της ευρύτερης περιοχής Κατερίνης*

Έως τον 18ο αιώνα η εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης ως οργανωμένος και με συστηματική λειτουργία κοινοτικός θεσμός απουσιάζει, ενώ σποραδικά αναφέρονται ιερείς ή και μοναχοί που διδάσκουν σε μικρές ομάδες μαθητών, μαθήματα κυρίως θρησκευτικού περιεχομένου, ανάγνωση και γραφή. Οι λόγοι που δεν μπορούν να ιδρυθούν αλλά και να συντηρηθούν σχολεία την περίοδο αυτή σε μια περιοχή που βρίσκεται κοντά σε ένα σπουδαίο εκπαιδευτικό κέντρο, τη Θεσσαλονίκη, είναι διάφοροι. Η περιοχή που περιλαμβάνεται εντός των ορίων της επισκοπής Κίτρους έως το 1896, η βόρεια δηλαδή Πιερία, είναι σχεδόν ορεινή, αλλά αρκετά εύφορη. Επόμενο είναι τα περισσότερα χωριά της να μεταβληθούν, σε διάφορες ιστορικές περιόδους, σε τσιφλίκια και οι κάτοικοί τους να είναι εργάτες σε αυτά. Η αλλαγή αυτή του τρόπου ζωής των κατοίκων έχει άμεσα και αρνητικά αποτελέσματα. Αρκετοί κάτοικοι μετακινούνται σε άλλες περιοχές ή στην καλύτερη περίπτωση προτιμούν τα ορεινά μέρη του Ολύμπου και των Πιερίων. Έτσι μειώθηκε ο πληθυσμός της Πιερίας. Ο επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος Λούσης μάς δίνει αρκετές πληροφορίες για τη ζωή των κατοίκων των τσιφλικιών μόλις φτάνει στην Πιερία, το 1875.[2] Οι κάτοικοι

2. Ευ. Κωφός, *Ο αντάρτης επίσκοπος Κίτρους Νικόλαος*, χειρ. φυλ. 1-6.

δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να ιδρύσουν και κυρίως να συντηρήσουν σχολεία. Αυτό αποτελεί μια αντικειμενική δυσκολία, που αφορά βέβαια άμεσα μόνο τα χωριά-τσιφλίκια. Ένα δεύτερο πρόβλημα για τους κατοίκους γενικά της Πιερίας εκείνη την εποχή, αλλά και παλαιότερα, είναι η θέση της επαρχίας, που αποτελεί πέρασμα από και προς τη νότια Ελλάδα. Στρατεύματα διερχόμενα από την Πιερία λεηλατούσαν τα πεδινά κυρίως χωριά. Άλλο πρόβλημα αποτελεί η ληστεία, όπου ο Όλυμπος και τα Πιέρια υπήρξαν ανέκαθεν ορμητήρια ληστών.

Σαφή αναφορά στην ύπαρξη οργανωμένου κοινοτικού σχολείου έχουμε στις αρχές και κυρίως στα μέσα του 19ου αιώνα, όπου λειτουργούν το αλληλοδιδακτικό, το συνδιδακτικό, το ελληνικό σχολείο στις μεγαλύτερες πληθυσμιακά κοινότητες και το τετράτακτο δημοτικό σχολείο στις μικρότερες κοινότητες. Την περίοδο αυτή αρχίζει και η εκπαίδευση των κοριτσιών στα παρθεναγωγεία Λιτοχώρου, Κολινδρού κ.ά. Στα τέλη της δεκαετίας του 1880 λειτουργούν πλέον οι αστικές σχολές, όπου φοιτούν μαθητές και μαθήτριες.[3] Στα τέλη του 19ου αιώνα στις μεγαλύτερες κοινότητες αρχίζει να οργανώνεται και η προσχολική αγωγή με τη λειτουργία των πρώτων νηπιαγωγείων, όπου αγόρια και κορίτσια διδάσκονται στοιχειώδη θέματα της δημοτικής εκπαίδευσης.[4]

Την άμεση διοίκηση και εποπτεία των σχολείων κάθε κοινότητας έχει υπό την προεδρία του μητροπολίτη Θεσσαλονίκης η εφορεία των εκπαιδευτηρίων. Την επιθεώρηση αλλά και την εποπτεία εκ μέρους του μητροπολίτη ασκεί ο εκάστοτε επίσκοπος, ο οποίος επισκέπτεται συχνά τις κοινότητες.[5] Αξιόλογη είναι η συμβολή στην οργάνωση της εκπαίδευσης της Επι-

3. *Στατιστική των ελληνικών σχολείων εν τοις βιλαετίοις Θεσσαλονίκης και Βιτωλίων της Μακεδονίας κατά το σχολικόν έτος 1894-1895*. Θεσσαλονίκη, 1896, σ. 14.

4. *Πίναξ γενικός των εν τη Ευρωπαϊκή Τουρκία ελληνικών σχολείων*, Κωνσταντινούπολη, 1902, σσ. 98-101.

5. Καραθανάσης Α., Αρχιμ. Τριανταφυλλίδης, Γ. (1994). *Η Επισκοπική Σύνοδος της Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης (19ος-20ός αιώνας)*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, σσ. 40, 80-81.

σκοπής Πέτρας Ολύμπου, που καταργείται από την Ιερά Σύνοδο του Οικουμενικού Πατριαρχείου το 1896,[6] και η δράση της Μητρόπολης Κίτρους,[7] που αναλαμβάνει την περιοχή της Πιερίας που υπαγόταν στην Επισκοπή Πέτρας από το 1896 και έπειτα. Η Επισκοπή Πέτρας κατορθώνει, με την προστασία που παρέχει στους βλαχόφωνους κατοίκους της περιοχής της ευθύνης της, να αντιμετωπίσει με μεγάλη επιτυχία τη ρουμανική προπαγάνδα.[8] Μετά τις επισκέψεις του ο επίσκοπος υποβάλλει εκθέσεις για τις παρατηρούμενες ελλείψεις και τα εφαρμοσμένα μέτρα ενώ στο τέλος κάθε σχολικού έτους καταθέτει μια γενική έκθεση για την κατάσταση όλων των σχολείων. Στις εκθέσεις αυτές, πέρα από την οικονομική κατάσταση των σχολείων της περιφέρειας Κατερίνης, καταγράφονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί κατά το εκπαιδευτικό τους έργο, οι ελλείψεις των κοινοτήτων σε εκπαιδευτικό προσωπικό ή ακόμα η ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις της εποχής.

Την εσωτερική διοίκηση των σχολείων έχουν οι διευθύνσεις τους. Οι διευθυντές και οι διδάσκαλοι των αστικών σχολείων έχουν δίπλωμα ελληνικού διδασκαλείου. Η διεύθυνση φροντίζει για την ακριβή τήρηση των διατάξεων του κανονισμού, για την εφαρμογή του προγράμματος και της ακριβούς εκπλήρωσης των καθηκόντων των διδασκάλων και μαθητών καθώς και του υπη-

---

6. Αγγελόπουλος, Α. (1974). Η συμβολή της επισκοπής Πέτρας εις τα Εθνικά και Εκπαιδευτικά Προβλήματα του Ελληνισμού της περιοχής Ολύμπου, 1890-1896, *Μακεδονικά* 14, σ. 73.

7. Η επισκοπή Κίτρους είχε έδρα αρχικά την ομώνυμη κωμόπολη και στις αρχές του 20ού αιώνα έχει έδρα την Κατερίνη. Για την επισκοπή Κίτρους βλ. Φαργκάνης, Μ.Ν. (2001). Η επαρχία Κίτρους στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα. Η συμβολή της σε θέματα Εκκλησιαστικά, Κοινοτικά, Εκπαιδευτικά και Αντιμετώπισης Ξένων Προπαγανδών. Διατριβή επί διδακτορία, Θεσσαλονίκη. Τζουμέρκας, Π. (2004). Ο επίσκοπος Κίτρους Παρθένιος Βαρδάκας 1904-1933 - Ο Βίος και η δράση του. Συμβολή στην επισκοπική ιστορία του Οικουμενικού Πατριαρχείου στη Μακεδονία. Διατριβή επί διδακτορία, Θεσσαλονίκη.

8. Δασίου, Ο. (1993), όπ.π., σσ. 383-413.

ρετικού προσωπικού. Οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες των αστικών και των δημοτικών σχολείων και οι νηπιαγωγοί πρέπει να έχουν δίπλωμα ελληνικού διδασκαλείου. Στην ανάγκη προσλαμβάνονται οι διδασκάλισσες που έχουν απολυτήριο ανώτερου παρθεναγωγείου, κατά προτίμηση του παρθεναγωγείου της κοινότητας Θεσσαλονίκης, και διδάσκαλοι προσλαμβάνονται αυτοί που έχουν απολυτήριο γυμνασίου κατά προτίμηση αυτό της κοινότητας Θεσσαλονίκης. Εκτός από το Παρθεναγωγείο Θεσσαλονίκης, το δίπλωμα της Σχολής Νηπιαγωγών που λειτουργεί στην Αθήνα με πρωτοβουλία της Αικατερίνης Λασκαρίδου εξασφαλίζει τυπικά την τοποθέτηση στα νηπιαγωγεία. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το διδακτικό προσωπικό παρουσιάζει κάποια ποικιλία στα πιστοποιητικά σπουδών του, όπως: απόφοιτοι γυμνασίου, ημιγυμνασίου, διδασκαλείου, υποδιδασκαλείου, παρθεναγωγείου (για τις δασκάλες), ακόμα και αστικού σχολείου που διδάσκουν συνήθως σε γραμματοδιδασκαλεία, πτυχιούχοι πανεπιστημίου.[9] Ως προς το φύλλο υπερτερούν οι άντρες εκπαιδευτικοί έναντι των γυναικών, ενώ τα ποσοστά των άγαμων εκπαιδευτικών είναι υψηλά διότι για να καλυφθούν οι ανάγκες σε εκπαιδευτικό προσωπικό διορίζονται αρκετά νέοι, ενώ οι συνθήκες διαβίωσης με τις εθνικιστικές προπαγάνδες και κατά τη διάρκεια του Μακεδονικού Αγώνα δεν επιτρέπουν εύκολα τη δημιουργία οικογένειας από έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει σε διάφορες περιοχές της Μακεδονίας.

Με βάση τα αρχεία που διασώθηκαν, ο ετήσιος μισθός του διευθυντή για την περίοδο αυτή είναι σαράντα (40) λίρες, ενώ για τους δασκάλους κυμαίνεται από είκοσι πέντε (25) έως τριάντα οκτώ (38) λίρες και των βοηθών είναι δέκα (10) λίρες. Πολλές κοινότητες επιθυμούν τη λειτουργία σχολείων και προσπα-

9. Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας (στο εξής Ι.Α.Μ.), Γενική Διοίκηση Μακεδονίας (στο εξής Γ.Δ.Μ.), *Δημόσια Εκπαίδευση Μακεδονίας (στο εξής Δ.Ε.Μ.) 1907-1915*, «Ο συνοικισμός, ενορία Παναγούδας Θεσσαλονίκη», αρ.φακ. 46, αχρονολόγητο: 3. Αναφέρεται ο διδάσκαλος της σχολής Αθανάσιος Ν. Παπακυρίτσης, ο οποίος είναι απόφοιτος της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού Πανεπιστημίου στην Αθήνα.

θούν να διορίζουν εκπαιδευτικούς με τη βοήθεια της επισκοπής. Εξαιτίας όμως της οικονομικής δυσπραγίας τους, αφού με τα περισσεύματα των εκκλησιών τους προσπαθούν να συντηρήσουν τα περισσότερα σχολεία, αδυνατούν να πληρώσουν τους διδασκάλους[10] τους οποίους διορίζουν και έτσι οι μαθητές τους μένουν χωρίς εκπαίδευση, ή σε άλλες περιπτώσεις διορίζουν γέροντες ή μικρής μόρφωσης με χαμηλό οικονομικό κόστος, πάλι όμως σε βάρος της εκπαίδευσης των παιδιών τους.[11] Χρειάζεται επομένως η οικονομική ενίσχυση από τη μητρόπολη Θεσσαλονίκης αλλά και από την «Επιτροπήν προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας» μέσω του Γενικού Προξενείου Θεσσαλονίκης. Ο επίσκοπος Παρθένιος πιέζει αρκετές φορές να ενισχυθούν τα σχολεία οικονομικά. Η μητρόπολη Θεσσαλονίκης ενημερώνει τον Παρθένιο ότι θα ενισχύσει τα σχολεία της Κατερίνης και της υπαίθρου, όμως αξιώνει από τον Παρθένιο να ενημερώσει τις δημογεροντίες ότι οι διορισμοί των δασκάλων πρέπει να γίνονται κατόπιν συνεννόησης με το γραφείο εκπαίδευσης της μητρόπολης και να έχουν την έγκρισή της.[12] Όταν δεν τηρούνται οι παραπάνω προϋποθέσεις και συνεχίζουν να διορίζονται οι δάσκαλοι από τις δημογεροντίες χωρίς την έγκριση της μητρόπολης Θεσσαλονίκης δημιουργού-

10. Την επώδυνη θέση των δασκάλων, οι οποίοι περιμένουν αρκετούς μήνες να εισπράξουν την αμοιβή τους, παρουσιάζει σε επιστολή του ο διδάσκαλος Αθανάσιος Τσιρώνης της κοινότητας Κορινού προς τον Αντωνάκη στη Θεσσαλονίκη. Σε αυτή του ζητά εναγωνίως χρήματα: «*παρακαλώ όπως εμβάσητε… δυό αρ. (2) οθωμανικές λίρας διότι έχωμεν μεγάλην ανάγκην ενδυμάτων καθώς γνωρίζητε και σήμερον η Κοινότης δεν έχει ίνα μου δώση δεκάρα…*», Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών (στο εξής: Α.Υ.Ε.), 1906/Φ. 90/υποφ. 1/ τμήμα α΄, έγγραφο 2-10-1906, ο Αθ. Τσιρωνάς προς τον κ. Αντωνάκη εις Θεσσαλονίκην. Ο παραλήπτης της επιστολής πρέπει να είναι ο γνωστός για τη δράση του κατά τον Μακεδονικό Αγώνα Αντώνης Αντωνιάδης, ο οποίος όμως στο τέλος δολοφονήθηκε από την ελληνική οργάνωση Θεσσαλονίκης γιατί διετέλεσε όργανο του νεοτουρκικού κομιτάτου. Βλ. Τζουμέρκας, Π. (2004), όπ.π., σ. 132, υποσ. 88.

11. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 11.

12. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 58/υποφ. 1/τμήμα γ΄, έγγραφο 30.7.1905, *Η μητρόπολη Θεσσαλονίκης προς τον Κίτρους Παρθένιο*.

νται προβλήματα, με αποτέλεσμα την περικοπή του επιδόματος προς τις κοινότητες αυτές.[13] Πάντως έως την απελευθέρωση τα σχολεία της επαρχίας Κίτρους συνεχίζουν να λαμβάνουν επίδομα, το οποίο ύστερα από ενέργειες του Παρθένιου συνεχώς αυξάνεται.[14] Το Υπουργείο Εξωτερικών του ελεύθερου ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τον προϋπολογισμό και τον λογαριασμό του σχολικού έτους 1886-1887 για την ελληνική παιδεία στην περιφέρεια του ελληνικού Προξενείου Θεσσαλονίκης, προχωρεί στην επιχορήγηση και συνδρομή του δημοτικού σχολείου Καλυβίων Κίτρους με είκοσι τέσσερις (24) οθωμανικές λίρες, του δημοτικού σχολείου Καρύτσας και Καλυβίων Κουντουριώτισσας με δώδεκα (12) οθωμανικές λίρες, του δημοτικού σχολείου Κορινού με δέκα (10) οθωμανικές λίρες και των σχολείων Λιτοχώρου με τριάντα πέντε (35) οθωμανικές λίρες, μέσα από τον «εν Αθήναις Σύλλογο προς διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων».[15] Το έτος 1888-1889 η επιχορήγηση προς την κοινότητα Κατερίνης για την τετραμηνία Ιανουαρίου-Απριλίου ανέρχεται στις οκτώ (8) οθωμανικές λίρες και στην κοινότητα Λιτοχώρου τις δέκα (10) οθωμανικές λίρες.[16] Η «Επιτροπή προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και παιδείας», στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής οργάνωσης του αλύτρωτου ελληνισμού, προχωρεί στη χορήγηση οικονομικής ενίσχυσης σε

---

13. Α.Υ.Ε. 1906/Φ. 9/ υποφ. 1/ τμήμα α΄, έγγραφο 22.8.1906, *Ο δάσκαλος Αλκιβιάδης Παπαδόπουλος προς τον επιθεωρητή των σχολείων της Μακεδονίας Ε. Μπουντώνα*.

14. Α.Υ.Ε., 1911/φ. 43/υποφ. 1, έγγραφο 241/24.10.1907, *Προϋπολογισμός χορηγημάτων Επιτροπής προς Ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας*. Βλ. Α.Υ.Ε., 1911/Φ. 88, *Εκπαιδευτικά χορηγήματα Θεσσαλονίκης-Κωνσταντινουπόλεως-Μοναστηρίου 1910-1911*. Βλ. Τζουμέρκας, Π. (2004), όπ.π., σ. 133.

15. Α.Υ.Ε., φάκ. 1887, «Αποδείξεις εκπαιδευτικών και υποτρόφων περιφερείας Θεσσαλονίκης και Σερρών», *Λογαριασμός περιφερείας Θεσσαλονίκης σχολικόν έτος 1886-1887 - Περιφέρεια Προξενείου Θεσσαλονίκης*, αρ. Α΄-16.

16. Α.Υ.Ε., «*Κατάστασις δαπανών γινομένων εις πληρωμάς χορηγημάτων 1888-1889*», αρ. υποφ. 3, Β/33, τμήμα 3.

περιοχές της Μακεδονίας. Σύμφωνα με τον πίνακα χορηγημάτων, το Γενικό Προξενείο του ελεύθερου ελληνικού κράτους στη Θεσσαλονίκη χορηγεί κατά τη δεύτερη τετραμηνία του σχολικού έτους 1904-1905 στην κοινότητα Καλύβια Κίτρους εννέα (9) οθωμανικές λίρες ως μισθό δημοδιδασκάλου και έξι (6) οθωμανικές λίρες ως μισθό στον βοηθό δημοδιδασκάλου, στα Καλύβια Κουντουρώτισσας χορηγεί ως μισθό δημοδιδασκάλου δύο (2) οθωμανικές λίρες. Στον ίδιο πίνακα υπάρχει πρόβλεψη για ενίσχυση των σχολείων της κοινότητας Κατερίνης, όμως τελικά δεν καθορίστηκε το ποσό της επιχορήγησης.[17] Η επιχορήγηση της Επιτροπής προς τις κοινότητες της περιοχής είναι μικρή σε σχέση με άλλες περιοχές. Το Υπουργείο Εξωτερικών του ελεύθερου ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του σχολικού έτους 1905-1906 για την ελληνική παιδεία στην προξενική περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, ύστερα από την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης προχωρεί στην αυξημένη επιχορήγηση των μισθών του διδακτικού προσωπικού. Σύμφωνα με τον προϋπολογισμό, το συμπλήρωμα στον μισθό του δημοδιδασκάλου στον Άγιο Ιωάννη καθορίζεται στις οκτώ (8) οθωμανικές λίρες, στην Κατερίνη η συνδρομή υπέρ των σχολείων καθορίζεται στις ογδόντα (80) οθωμανικές λίρες, στα Καλύβια Κίτρους ο μισθός δημοδιδασκάλου καθορίζεται στις είκοσι επτά (27) οθωμανικές λίρες και του βοηθού στις δεκαεννέα (19) οθωμανικές λίρες, στα Καλύβια Κουντουριώτισσας το συμπλήρωμα του μισθού του δημοδιδασκάλου καθορίζεται στις δώδεκα (12) οθωμανικές λίρες, στον Καταχά ο μισθός του δημοδιδασκάλου καθορίζεται στις είκοσι (20) οθωμανικές λίρες, στον Κορυνό ο μισθός του γραμματοδιδάσκαλου στις δεκαέξι (16) οθωμανικές λίρες, στον Κίτρο το συμπλήρωμα του μισθού δημοδιδασκάλου καθορίζεται

17. Α.Υ.Ε., «Πίναξ εκπαιδευτικών κ.λ.π. χορηγημάτων της προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και παιδείας επιτροπής, καταβληθέντων υπό του Γενικού Προξενείου Θεσσαλονίκης κατά την Β΄ τετραμηνίαν του σχολικού έτους 1904-1905», *Παιδεία εις Μακεδονίαν (1904-1909)*, έτ. 1905, φάκ. Α/17β, αρ. 40, σσ. 3, 6.

στις δέκα (10) οθωμανικές λίρες, στο Λιμπάνοβο ο μισθός δημοδιδασκάλου φτάνει τις δέκα (10) οθωμανικές λίρες και στη Σκουτέρινα το συμπλήρωμα του μισθού γραμματοδιδασκάλου καθορίζεται στις δύο (2) οθωμανικές λίρες. Το συνολικό ποσό που καθορίζεται για την ενίσχυση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την ενίσχυση των σχολείων της περιοχής φτάνει τις διακόσιες τέσσερις (204) οθωμανικές λίρες.[18] Το Υπουργείο Εξωτερικών του ελεύθερου ελληνικού κράτους, σύμφωνα με τον προϋπολογισμό του σχολικού έτους 1908-1909 για την ελληνική παιδεία στην προξενική περιφέρεια της Θεσσαλονίκης, χορηγεί εκατόν πενήντα (150) οθωμανικές λίρες για τους μισθούς του διδακτικού προσωπικού και την ενίσχυση των σχολείων της περιοχής, ποσό μειωμένο σχετικά με αυτό που χορήγησε το σχολικό έτος 1905-1906. Συγκεκριμένα, το επίδομα διδασκάλου στον Καταχά ανέρχεται στις δεκαπέντε (15) οθωμανικές λίρες, το επίδομα υπέρ των σχολείων στην Κατερίνη στις εξήντα (60) οθωμανικές λίρες, ο μισθός διδασκάλου στα Καλύβια Κίτρους στις είκοσι έξι (26) οθωμανικές λίρες και του βοηθού στις είκοσι τέσσερις (24) οθωμανικές λίρες, το επίδομα διδασκάλου στον Κορυνό σε έξι (6) οθωμανικές λίρες και στα Καλύβια Κουντουριώτισσας στις δεκατρείς (13) οθωμανικές λίρες. Στο Λιμπάνοβο, τέλος, το επίδομα του διδασκάλου φτάνει τις έξι (6) οθωμανικές λίρες.[19]

18. Α.Υ.Ε., «Προϋπολογισμός 1905-1906 - Προξενική περιφέρεια Θεσσαλονίκης», *Παιδεία εις Μακεδονίαν (1904-1909)*, έτ. 1905, φακ. Α/17β, αρ. 40, σσ. 1, 4, 8.

19. Α.Υ.Ε., «Προϋπολογισμός 1908-1909 - Προξενική περιφέρεια Θεσσαλονίκης», *Εκπαιδευτικά θέματα κυρίως της Μακεδονίας*, φάκ. 1908-1909, αρ. Β/33, αρ.υποφ. 3, τμήμα 2, σσ. 4-5.

III. *Προσωπογραφίες διευθυντών/ντριών και σημαντικών διδασκάλων και διδασκαλισσών*

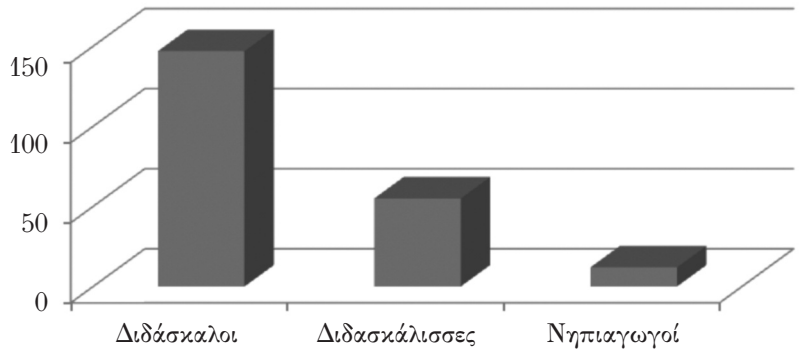
Εξαιτίας του μεγάλου όγκου του υλικού, στην εισήγηση αυτή γίνεται προσπάθεια καταγραφής των διευθυντών και διευθυντριών αλλά και κάποιων εκπαιδευτικών που εργάζονται σε σχολεία στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης. Στην καταγραφή συμπληρώνονται στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από άμεσες και έμμεσες πηγές. Στατιστική των ελληνικών σχολείων στη Μακεδονία το έτος 1894-1895 αναφέρει ότι διδάσκουν στην ευρύτερη περιοχή τριάντα εννέα (39) εκπαιδευτικοί (22 διδάσκαλοι, 13 διδασκάλισσες και 4 νηπιαγωγοί).[20] Ο επιθεωρητής Δ. Σάρρος αναφέρει δεκαέξι (16) δασκάλους και δασκάλες, ενώ ο συνολικός αριθμός ανέρχεται σε σαράντα έξι (46) περίπου, αν αντιστοιχεί ένας εκπαιδευτικός σε καθένα από τα σχολεία των μικρών χωριών και αν επιμετρηθούν και οι εκπαιδευτικοί του Λιτόχωρου, για τους οποίους δεν γίνεται κανένας λόγος αλλά ανέρχονται οπωσδήποτε σε έξι, αν ληφθούν υπόψη «Ο Κανονισμός» και τα «Πρακτικά» των σχολείων της κοινότητας του 1907-1908. Σε στατιστικό πίνακα του Μακεδονικού Ημερολογίου (1913) στην περιοχή διδάσκουν είκοσι εννέα (29) εκπαιδευτικοί.[21] Το 1913-1914 διδάσκουν συνολικά στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης πενήντα έξι (56) διδάσκαλοι και διδασκάλισσες.[22] Σύμφωνα με τα έως τώρα δεδομένα, την περίοδο 1850 έως 1914 καταγράφονται περίπου εκατόν σαράντα επτά (147) διδάσκαλοι, εκ των οποίων είκοσι επτά (27) είναι διευθυντές, πενήντα πέντε (55) διδασκάλισσες, εκ των οποίων δέκα (10) διευθύντριες, και δώδεκα (12) νηπιαγωγοί.

---

20. *Στατιστική των ελληνικών σχολείων εν τοις βιλαετίοις Θεσσαλονίκης…*, όπ.π., σ. 14.

21. «Σχολεία Ελληνικά, Βουλγαρικά, Ρουμανικά, Σερβικά εν Μακεδονία», *Μακεδονικόν Ημερολόγιον* 1913.

22. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης, Προσόντα και μισθός διδακτικού προσωπικού*.



Γράφημα: Σύνολα εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του γραφήματος, οι διδάσκαλοι που διορίζονται συνολικά είναι περισσότεροι από τις διδασκάλισσες και σαφώς μικρότερο είναι το ποσοστό των νηπιαγωγών, διότι η οργάνωση της προσχολικής αγωγής ξεκινά στα τέλη του 19ου αιώνα. Παρατηρείται μια αυξητική τάση στα ποσοστά των διδασκάλων και των διδασκαλισσών την περίοδο 1880 με την εμφάνιση στις κοινότητες των πρώτων μεγάλων διδασκάλων έως το 1900, όπου οργανώνεται πλέον πιο συστηματικά η πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή και σε κάθε κοινότητα λειτουργεί πια ελληνικό σχολείο. Πολλοί εκπαιδευτικοί με καταγωγή από την περιοχή διορίζονται στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης, αφού βέβαια ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στη Θεσσαλονίκη. Τόποι καταγωγής των διδασκάλων και των διδασκαλισσών που καταγράφονται, πέρα από τη Θεσσαλονίκη αλλά και την ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης, είναι: το Καταφύγιο, οι Σέρρες, η Στρώμνιτσα, η Κοζάνη, το Βελβεντό, η Ήπειρος, το Ζαγόριο, η Βέροια, η Κορυτσά, το Μελένικο. Εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι περισσότερες δασκάλες κατάγονται από τη Θεσσαλονίκη. Παρατηρούμε επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί προέρχονται από μεγάλα εκπαιδευτικά κέντρα της Μακεδονίας και του έξω ελληνισμού. Στα βιογραφικά στοιχεία περιλαμβάνονται ο τόπος καταγωγής, η ηλι-

κία, η οικογενειακή κατάσταση, ο μισθός, τα έτη προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

IV. *Προσωπογραφίες εκπαιδευτικών στην ευρύτερη περιοχή της Κατερίνης*[23]

Ο Κολινδρός είναι μια από τις πρώτες κοινότητες της ευρύτερης περιοχής που φρόντισαν για την εκπαίδευση των νέων από τα μέσα του 18ου αιώνα. Οι λόγοι είναι αρκετοί. Η γειτνίαση με την πόλη της Θεσσαλονίκης, που είναι ένα από τα σπουδαία εκπαιδευτικά κέντρα της εποχής, η έδρα της επισκοπής Κίτρους στον Κολινδρό, που είναι το κεφαλοχώρι της περιοχής των Πιερίων, τα μοναστήρια της περιοχής, τα κληροδοτήματα και οι δωρεές «πολλών φιλογενών και φιλομούσων Κολινδρινών» για την ενίσχυση της εκπαίδευσης[24] Στον Κολινδρό, από μια πρώτη μαρτυρία, μαθαίνουμε ότι ιδρύθηκε ένα μικρό σχολείο το 1753 από έναν Βερροιώτη ιερέα. Σε λειτουργικό βιβλίο του ναού της Αγίας Παρασκευής Κολινδρού υπάρχει η σημείωση: «23 Απριλίου 1753, ήλθα εγώ ο προηγούμενος ΠαπαΠαίσιος ο εκ Προδρόμου Βεροίας και άνοιξα σκολίον εις την Αγίαν Παρασκευήν». Σύμφωνα με προφορικές μαρτυρίες Κολυνδρινών, το σχολείο συνέχισε να λειτουργεί και κατά τον 19ο αιώνα, στο ίδιο σημείο, στον νάρθηκα δηλαδή της Αγίας Παρασκευής.[25] Όταν ο αριθμός των μαθητών αυξάνεται το σχολείο μεταφέρεται στον νάρθηκα του Αγίου Γεωργίου, ώσπου το 1850 κτίζεται το πρώτο διδακτήριο. Ο επίσκοπος Βράτσης (στη Βουλγαρία) Αγάπιος και ο ηγούμενος της ιεράς μονής Βλατάδων Καλλίνικος Θεολογίδης, Κολυνδρινοί και οι δύο, δίνουν από πεντακό-

23. Αρχικά αναφέρουμε τους εκπαιδευτικούς στις τρεις κοινότητες: Κολινδρού, Λιτόχωρου, Κατερίνης που οργανώνουν την εκπαίδευσή τους νωρίτερα χρονικά από τις υπόλοιπες κοινότητες της περιοχής.

24. Πολύζου-Μαμέλη, Κ. (1972). *Ιστορία του Κολινδρού με ευρύτατη επισκόπησι γεωγραφική, ιστορική, εθνολογική της Πιερίας*. Θεσσαλονίκη, σ. 261. Κίτσου, Α.Δ.(1993), όπ.π., σσ. 429-433.

25. Πολύζου-Μαμέλη, Κ. (1972), όπ.π., σ. 262.

σιες (500) τουρκικές λίρες ο καθένας για να κτιστεί σχολείο στην πατρίδα τους.[26] Στο Α΄ Δημοτικό Σχολείο Κολυνδρού υπάρχει η προσωπογραφία του επισκόπου Αγάπιου, όπου αναγράφεται: «Αγάπιος Αρχιερεύς Βράτσης Ιδρυτής της Σχολής Κολυνδρού Πατρίδος του, 1850».[27] Το κτίριο οικοδομήθηκε κοντά στο επισκοπείο και λειτουργεί ως αρρεναγωγείο και παρθεναγωγείο, έως και το 1878, οπότε κατά τη διάρκεια της επανάστασης το «σχολείο Βράτση», όπως το έλεγαν, υφίσταται σημαντικές ζημίες. Το σχολείο μεταφέρεται σε κοντινό νέο διώροφο κτίριο που παραχωρεί η επισκοπή και βρίσκεται στην αυλή του Αγίου Γεωργίου, αφού η επισκοπή το επισκεύασε.[28] Στη μεγάλη αίθουσα του ισογείου, χωρισμένη στα δύο με ξύλινο διάφραγμα, λειτουργεί η Α΄ και Β΄ τάξη του δημοτικού σχολείου και το νηπιαγωγείο και στις δύο αίθουσες του πρώτου ορόφου, η Γ΄ και Δ΄ τάξη και η Ε΄ και Στ΄ και σε ένα μικρό δωμάτιο βρίσκεται το γραφείο του σχολείου. Το κτίριο με την πάροδο του χρόνου δεν μπορούσε να καλύψει τις ανάγκες του μαθητικού δυναμικού και για τον λόγο αυτό τα κορίτσια μεταφέρονται σε άλλο, στο σπίτι του Κυριακάκη, όπου λειτουργεί το παρθεναγωγείο, ενώ το κτίριο της αυλής του Αγίου Γεωργίου συνεχίζει να στεγάζει το αρρεναγωγείο. Ο επίσκοπος Κίτρους Παρθένιος (1904-1914) καταβάλλει προσπάθειες για την ανέγερση νέου κτιρίου που θα στέγαζε το αρρεναγωγείο και με τη βοήθεια μιας επι-

---

26. Μητροπολίτης Κίτρους Παρθένιος Βαρδάκας (1918). *Περιγραφή κυρίως εννέα ετών τουρκοκρατίας της περιφέρειας Επισκοπής Κίτρους από του 1908-1912: τοπογραφική και ηθικοθρησκευτική μετά ιστορικογεωγραφικών παρατηρήσεων Μητροπολίτου Παρθενίου κ. Βαρδάκα*. Αθήνα: Σαλίβερος, σ. 28.

27. Το ίδιο έτος καταγράφονται συνδρομητές από τον Κολινδρό σε έκδοση με τίτλο: *Απομνημονεύματα μητρός δυστυχούσης προς την θυγατέρα της*, μεταφρασθέν εκ του γαλλικού υπό Αντωνίου Μόσχου εν Θεσσαλονίκη 1850, οι: Αντωνίου Μανωλάκης (2), Γουσιόπουλος Μανόλης (1), Διαμαντίδης Ν. Θεοχάρης (1), Κωνσταντίνου Αθανάσιος Βερροιαίος (1), Λασκαρίδαι Κωνσταντίνος και Μερκούριος (1), Λιόπουλος Ν. Κυριάκος (1), Παναγιώτου Μαντίκος (1), Παπά Ιωάννου Αλέξιος Ζαγορίσιος (1).

28. Πολύζου-Μαμέλη, Κ. (1972), όπ.π., σ. 263.

τροπής που συστήνεται για τον λόγο αυτό πετυχαίνει την ανέγερση μεγαλοπρεπούς σχολικού μεγάρου. Τα εγκαίνια του κτιρίου γίνονται στις 15 Μαΐου 1914· στεγάζει το αρρεναγωγείο, ενώ το παρθεναγωγείο μεταφέρεται στο κτίριο που βρίσκεται στην αυλή του Αγίου Γεωργίου.[29] Το έτος 1871-1872, επομένως, λειτουργούν ήδη στον Κολυνδρό αρρεναγωγείο και παρθεναγωγείο.[30] Το έτος 1873-1874 ο «εν Θεσσαλονίκη Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος» διορίζει ως ελληνοδιδάσκαλο τον Μ. Χατζη-Ιωάννου και ως δημοδιδάσκαλο τον Στεφ. Καυταντζή, ενώ ως νηπιαγωγό την Ελένη Βουγιούκα.[31] Το 1875-1876 ο Σύλλογος διορίζει ως νηπιαγωγό την Ευαγγελή Γεωργιάδου.[32] Το 1877-1878 ο Σύλλογος διορίζει ως ελληνοδιδάσκαλο τον Δημήτριο Βασιλείου,[33] ενώ το 1879-1880 διορίζει νηπιαγωγό την Αικατερίνη Χρηστίδου.[34] Δυστυχώς έχουν χαθεί αρκετά αρχεία που αφορούν στη λειτουργία των σχολείων και κυρίως λείπουν στοιχεία της περιόδου 1850-1887. Από το 1887 έως το 1904 είναι γνωστά τα ονόματα κάποιων διευθυντών, διδασκάλων και

29. Στο ίδιο.

30. Δαλακούρα, 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: Κυριακίδης, σ. 47.

31. Μπονίδης, Κ. (1996). *Οι Ελληνικοί Φιλεκπαιδευτικοί Σύλλογοι ως φορείς εθνικής παιδείας και πολιτισμού στη διαφιλονικούμενη Μακεδονία (1869-1914)*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σσ. 238-239. Ο Στέφανος Καυταντζής διδάσκει στην Κεντρική Δημοτική Σχολή Θεσσαλονίκης το 1878-1879. Το 1877-1878 διδάσκει στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο υπό τη διεύθυνση του Π. Οικονόμου και μάλιστα στη Γ΄ τάξη. Διδάσκει επίσης στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης την περίοδο 1882-1890. Βλ. Μεταλλινού, Α., Η Θεσσαλονίκη επί Τουρκοκρατίας. Τ.ί. (1940). Η Παιδεία - Τα ελληνικά σχολεία της Θεσσαλονίκης κατά τον 19ο αιώνα στο: *Παλαιά Θεσσαλονίκη*, Θεσσαλονίκη, σ. 15. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006). *Θεσσαλονίκης Εκπαιδευτικά 19ος και 20ός αιώνας*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ιστορίας Δήμου Θεσσαλονίκης, σ. 150. Βλ. *Ερμής*, αρ. 305 (2-6-1878), αρ. 401 (8-6-1879).

32. Μπονίδης, Κ. (1996), όπ.π., σ. 239.

33. Στο ίδιο, σ. 240.

34. Στο ίδιο, σ. 241.

διδασκαλισσών. Πιο συγκεκριμένα, το 1887-1888 διευθυντής είναι ο διδάσκαλος Ευάγγελος Παπαδόπουλος, το 1890-1891 διευθυντής είναι ο Ιωάννης Μαργαρόπουλος, το 1892-1893 ο Α. Ρήγας και ο Ιωάννης Σταύρου, από το 1894 έως το 1900 ο Θωμάς Παπαγιάννης,[35] από το 1900 έως το 1903 ο Απόστολος Παπα-

35. Ο Θωμάς Παπαγιάννης καταγράφεται ως διευθυντής της Αστικής Σχολής Βαρδαρίου τα έτη 1908-1909, 1909-1910, 1910-1911, 1912-1913 με μισθό επτά χιλιάδες (7.000) γρόσια και 1914-1915. Κατάγεται από τη Νάουσα, είναι 47 ετών, έγγαμος και διπλωματούχος του Ελληνικού Γυμνασίου Θεσσαλονίκης καθώς και πρωτοετής της φιλολογίας του Εθνικού Πανεπιστημίου. Ο μισθός του φτάνει τις εβδομήντα (70) οθωμανικές λίρες. Έχει είκοσι τέσσερα (24) έτη προϋπηρεσία διδάσκοντας σε διάφορα μέρη, όπως στην Επανομή (1889-1894), στον Κολινδρό (1894-1899), στην Μπάλτζα (1899-1903) και στη Θεσσαλονίκη (Αστική Σχολή Βαρδαρίου 1903-1904, 1906-1907, 1908-1913). Σε επιστολή του προς τον μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Αθανάσιο (1893-1903) στις 12 Μαΐου 1902 εκφράζει την απογοήτευσή του για την πνευματική και ηθική κατάσταση του κατώτερου κλήρου την εποχή αυτή καθώς και το σπουδαίο ηθικό και πνευματικό ρόλο που πρέπει να παίξει απέναντι στον χριστιανικό λαό και ιδιαίτερα στις νεότερες ηλικίες: «Η οξύτης δε της εφέσεώς μου ταύτης αποδοτέα κατά το πλείστον εις την απογοήτευσίν μου εκ της σημερινής του κατωτέρου κλήρου πνευματικής και ηθικής καταστάσεως, ης άμεσον αποτέλεσμα είναι η κοινωνική θρησκευτική αδιαφορία, η χρεωκοπία της ηθικής των κοινοτήτων, η ασέβεια, επομένως και η περιφρόνησις των Ιερών ημών σεβασμάτων δι' ων η Ορθοδοξία εσεμνύνετο άλλοτε εν τω μέσω των άλλων Εκκλησιών. Ο θολός ούτος της αδιαφορίας και περιφρονήσεως των θείων χείμαρρος προμηνύει την επί τα χείρω ώθησιν της νεωτέρας ηλικίας, ή οφείλομεν, αν ουχί την διοχέτευσιν εις τον κανονικόν και επί την αρετήν ρουν να παρασκευάσωμεν, τουλάχιστον της αναχαιτήσεως να επιληφθώμεν, και ούτω σταθμόν τινα να εγείρωμεν, εν ω ανακούφισις τις πνευματική δυνατόν ίσως να επέλθη και πλαγίαν τινά οδόν να λάβη ο χριστιανικός λαός». Τα έτη 1911-1912, 1912-1913, 1913-1914 και 1914-1915 παραμένει διευθυντής στη σχολή. Τα έτη 1904-1905, 1905-1906 και 1907-1908 διδάσκει στην Κεντρική Αστική Σχολή Θεσσαλονίκης. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., «Βαρδάριος Αστική Σχολή», *Δ.Ε.Μ. 1907-1915*, φακ. 46, αρ. 18, σ. 3. Βλ. Αρχείο Μητρόπολης Θεσσαλονίκης (στο εξής: Α.Μ.Θ.), «Επιστολή του διδασκάλου Θωμά Παπαγιάννη προς τον Μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Αθανάσιο, εν Μπάλτζα 12 Μαΐου 1902», *Κοινότητες-Μπάλτζα*, φάκ. 132, αρ. 20, Μπάλτζα, 12 Μαΐου 1902, σσ. 1-3. Βλ. Αρ. 2, *Βαθμολόγιον Μικτής*

δόπουλος και από το 1903 έως το 1904 ο Ευθύμιος Καραγιαννόπουλος. Τα στοιχεία που υπάρχουν από το 1904 και έως το 1911 είναι πληρέστερα με βάση τα Πρακτικά των Σχολικών Εφορειών, στα οποία καταγράφεται ανάμεσα σε άλλες πληροφορίες το εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί την περίοδο εκείνη καθώς και η αμοιβή του. Το 1904-1905 διευθυντής είναι ο Ιωάννης Κοσμάς και διδάσκαλοι οι: Ιωάννης Μηλιόπουλος από τη Βέροια και Πέτρος Βαλσαμής. Νηπαγωγός είναι η Ευτέρπη Βουνοπούλου με βοηθό της την Αμαλία Σωτηρίου. Το 1905-1906 διευθυντής είναι ο Δημήτριος Ζορμπάς και διδάσκαλοι οι: Στέφανος Παπαδόπουλος, Ιωάννης Μηλιόπουλος και Ακριβός Νικολάου Κανάκης. Διευθύντρια του παρθεναγωγείου είναι η Χριστίνα Παπαθεοδώρου[36] με βοηθό της την Ελένη Λασκαρίδου. Σύμφωνα με έκθεση του «Γενικού Επιθεωρητή των εν Μακεδονία Ελληνικών Σχολείων» Ηπειρώτη εκπαιδευτικού Δημητρίου Μ. Σάρρου στις 10 Ιουλίου 1906, που αναφέρεται στην κατάσταση της παιδείας στον καζά Κατερίνης, στην κοινότητα Κολινδρού λειτουργούν το έτος 1905-1906 μικτή πεντατάξια αστική σχολή με τριακόσιους σαράντα (340) μαθητές και

Αστικής Σχολής Βαρδαρίου Θεσσαλονίκης, σχ. έτη 1904/1905 - 1915/1916. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., *Προυπολογισμός Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Θεσσαλονίκης 1912/1913*, αρ. 46, Δ.Ε.Μ. 1907-1915. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., *Πίναξ εμφαίνων τα ονόματα των διδασκόντων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις της εκπαιδευτικής περιφερείας Θεσσαλονίκης. Σχολ. Έτος 1914-1915*, αρ. 46, Δ.Ε.Μ. 1907-1915.

36. Η Χριστίνα Παπαθεοδώρου διδάσκει στην Αστική Σχολή Αγίας Τριάδας το 1907-1908 με μισθό δύο χιλιάδες τριακόσια (2.300) γρόσια. Διδάσκει επίσης στο ίδιο σχολείο το 1909-1910. Διδάσκει επίσης το 1904-1905 στο Παρθεναγωγείο Ασβεστοχωρίου, ενώ από το έτος 1901-1902 έως το 1903-1904 διδάσκει στο Νηπιαγωγείο Γεννιτσών. Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 12, αρ. 9, όπ.π. Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 13, ό.π. Βλ. Βαχάρογλου, Ε. (2009). *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης από το 1850 έως το 1912: (σχολεία, μαθητές-μαθήτριες, εκπαιδευτικοί). Ο ρόλος της Εκκλησίας και των Ελληνικών Κοινοτήτων στη διαμόρφωση και εξέλιξη του εκπαιδευτικού δικτύου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 114.

μαθήτριες (124 μαθήτριες και 216 μαθητές) και ένα νηπιαγωγείο με εκατόν τριάντα (130) μαθητές και μαθήτριες.[37]

Το 1906-1907 διευθυντής είναι ο Δημήτριος Ζορμπάς και διδάσκαλοι οι: Ιωάννης Μηλιόπουλος, Γεώργιος Κωνσταντίνου και Ακριβός Κανάκης. Διδασκάλισσα καταγράφεται η Μελπομένη Κουλκουμπάση. Το έτος 1906-1907 εγγράφεται στην Α΄ τάξη του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης ο Παναγιώτης Σαλούκας από τον Κολινδρό, δεκαέξι (16) ετών, ορφανός.[38] Το 1907-1908 διευθυντής στο α΄ εξάμηνο είναι ο Ι. Παπαευγένιος, ιερέας, ενώ μετά την παραίτησή του τη διεύθυνση του σχολείου αναλαμβάνει ο Βασίλειος Αντ. Διαμαντίδης. Το 1909-1910 διευθυντής είναι ο Ι. Δημ. Δεσποτίδης και διδάσκαλοι οι: Αθανάσιος Ρήγας, Χρήστος Παπάς, Γεώργιος Σταύρου, Δημ. Αναστασιάδης και Κίμων Παντοσίδης. Διδασκάλισσα καταγράφεται η Μελπομένη Κουλκουμπάση και βοηθός της η Μαρίκα Σφήκα. Το έτος 1910-1911 διευθυντής είναι ο Τριαντάφυλλος Κονταναζόπουλος και διδάσκαλοι οι: Αθανάσιος Ρήγας, Γεώργιος Σταύρου, Δημ. Αναστασιάδης, Κίμων Παντοσίδης, ενώ διδασκάλισσα καταγράφεται η Μελπομένη Κουλκουμπάση με βοηθό της τη Μαρίκα Σφήκα. Το 1912-1913 διευθυντής στο Α΄ δημοτικό σχολείο καταγράφεται ο Νικόλαος Οικονόμου και από το 1913-1923 ο Δημήτριος Αναστασιάδης, ενώ στο Β΄ δημοτικό σχολείο το 1912-1914 διευθύντρια είναι η Μελπομένη Κολκουμπάση και από το 1914-1916 η Αγγελική Δασκαλοπούλου.[39] Το 1913-

37. Σύμφωνα με την έκθεση για τους εκπαιδευτικούς: «Εδίδαξαν δ' εν Κολινδρώ μετά πολλού ζήλου και αρκούντως καρποφόρως εφέτος: 1) Δ. Ζορμπάς διευθυντής, ικανός και ευμέθοδος αλλ' άγαν ευέξαπτος. 2) Ι. Μηλιόπουλος πεπειραμένος διδασκαλιστής, απέχων πλέον της οινοποσίας. 3) Γεώργιος Κωνσταντίνου, φιλότιμος και μελετηρός γυμνασιαστής. 4) Ακριβός Κανάκης εκ Βεροίας, πρωτόπειρος. 5) Αικατερίνη Τσώμου ενθουσιώδης και εύγλωττος διδασκάλισσα. 6) Ελένη Λασκαρίδου βοηθός εντοπία, φιλοπονωτάτη. Η κοινότης θα προσλάβη το προσεχές έτος ένα ακόμη διδάσκαλον. Πέρυσιν είχε μόνο 5». Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 7.

38. *Μαθητολόγιον Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης* σχ. έτος 1906-1907, σ. 30.

39. Πολύζου-Μαμέλη, Κ. (1972), όπ.π., σσ. 266-269.

1914 διδάσκουν στον Κολινδρό οι: Μελπομένη Κουλκουμπάση από τον Κολινδρό, είκοσι έξι (26) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με εννέα (9) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα επτά (37) οθωμανικές λίρες, Αγγελική Βασιλείου από τη Θεσσαλονίκη, είκοσι εννέα (29) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με δώδεκα (12) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα (30) οθωμανικές λίρες, Ελένη Ιωαννίδου από τη Βέροια, είκοσι ενός (21) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα (30) οθωμανικές λίρες, Νικόλαος Οικονόμου από το Καταφύγιον, τριάντα (30) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με εννέα (9) έτη υπηρεσίας και μισθό εξήντα τρεις (63) οθωμανικές λίρες, Αχιλλέας Κοντογιάννης από Σκαρμπάδες, είκοσι οκτώ (28) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Σιατίστης με επτά (7) έτη υπηρεσίας και μισθό πενήντα τρεις (53) οθωμανικές λίρες, Δημήτριος Αναστασιάδης από τον Κολινδρό, είκοσι εννέα (29) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με έξι (6) έτη υπηρεσίας και μισθό πενήντα τρεις (53) οθωμανικές λίρες, Νικόλαος Ζαφειρίου[40] από τη Στρώμνιτσα, είκοσι πέντε (25) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Τσοτυλίου με πέντε (5) έτη υπηρεσίας και μισθό πενήντα (50) οθωμανικές λίρες και Κίμων Παντοσίδης από την Ήπειρο, είκοσι δύο (22) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό που φτάνει τις σαράντα πέντε (45) οθωμανικές λίρες.[41]

Η περιοχή της Κατερίνης αρχίζει ουσιαστικά να κατοικείται κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα. Ένας από τους δημογέροντες της Κατερίνης, ο Ζήνων Χατζόπουλος, γράφει σε επιστολή του προς τον μητροπολίτη Θεσσαλονίκης Αθανάσιο το 1893: «Η χριστιανική κοινότης Αικατερίνης, συνισταμένη προ

40. Ο Νικόλαος Ζαφειρίου το 1912-1913 διδάσκει στην Κεντρική Αστική Σχολή Θεσσαλονίκης.

41. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης*, όπ.π.

25-30ετίας....».[42] Κατοικείται αρχικά από γεωργούς χωρίς ιδιοκτησία, όπως αναφέρεται στην επιστολή, και από εμπόρους. Βέβαια συνήθιζε να παραχειμάζει την εποχή αυτή στην Κατερίνη και μια ομάδα Ελλήνων βλαχόφωνων ποιμένων.[43] Την περίοδο αυτή διδάσκει για ένα έτος ο Θεόδωρος Πελοπίδας, κατόπιν διευθυντής της Ιωαννιδείου Αστικής Σχολής στη Θεσσαλονίκη.[44] Το έτος 1905-1906 απολύεται από το Υποδιδασκαλείο Θεσσαλονίκης ο Αλκιβιάδης Παπαδημητρίου από την Κατερί-

---

42. Α.Μ.Θ., φ. 103, αρ. 2528, *Επιστολή Ζήνωνα Χατζόπουλου προς τον μητροπολίτη Θεσσαλονίκης*, 5 Αυγούστου 1893. Κάπου εκεί τοποθετεί την ίδρυσή της και ο μητροπολίτης Παρθένιος στην Περιγραφή, σ. 2.

43. Α.Μ.Θ., φ. 103, αρ. 2528, «Επιστολή Ζήνωνα Χατζόπουλου...», όπ.π. Οι κάτοικοι της Κατερίνης εμφανίζονται συνδρομητές σε εκδόσεις όπως για παράδειγμα: α) Σύη, Ευγενίου (1888). *Λαμπρόν μυθιστόρημα η Διδασκάλισσα μετάφρασις εκ του γαλλικού*. Κωνσταντινούπολη: Τυπογραφείο Νεολόγου και β) Γαλανού, Μιχαήλ (1904). *Αι πλάναι των Πρωτεσταντών και αι συκοφαντίαι των εν Ανατολή προπαγανδών αυτών κατά της Ορθοδόξου Εκκλησίας*. Αθήνα: Διαλησμάς.

44. Ο Θεόδωρος Πελοπίδας διατελεί διευθυντής της Ιωαννιδείου Αστικής Σχολής από το έτος 1910-1911 έως το έτος 1914-1915, από τις Σέρρες, 56 ετών, άγαμος. Ολοκληρώνει τις σπουδές του το 1880 στο Διδασκαλείο Θεσσαλονίκης και έπειτα από τριάντα τρία (33) έτη υπηρεσίας διορίζεται διευθυντής στην Ιωαννίδειο Σχολή με μισθό ογδόντα (80) οθωμανικές λίρες και με κατοικία. Διδάσκει αρχικά στο Κρούσοβο για δύο έτη, έπειτα στο Γαλάζιον (Γαλάτσι-Ρουμανία) για τέσσερα έτη, στο Ουζούν-Κιοπρού (Αν. Θράκη) για ένα έτος, στο Δεδέ-Αγάτς (Αλεξανδρούπολη) για επτά έτη, στην Κατερίνη για ένα έτος, στη Γκιουμουλτζίνα (Κομοτηνή) για ένα έτος, στην Τυρολόη (Αν. Θράκη) για ένα έτος, στον Πύργο (Βουλγαρία) για τρία έτη, στην Κωνσταντινούπολη για έξι έτη, στο Μοναστήρι για τέσσερα έτη, στις Σέρρες για ένα έτος και τέλος στη Θεσσαλονίκη για δύο έτη. Το 1912-1913 ως διευθυντής λαμβάνει μισθό εννέα χιλιάδες (9.000) γρόσια. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., Θεσσαλονίκη - Ιωαννίδειος Αστική σχολή αρρένων (αχρονολόγητο), *Δ.Ε.Μ. 1907-1915*, αρ. φακ. 46, αρ. 1-2, σ. 1. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ. *Προυπολογισμός Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων Θεσσαλονίκης 1912/1913*, αρ. 46, Δ.Ε.Μ. 1907-1915. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., *Πίναξ εμφαίνων τα ονόματα των διδασκόντων εν τοις δημοτικοίς σχολείοις της εκπαιδευτικής περιφερείας Θεσσαλονίκης. Σχολ. Έτος 1914-1915*, αρ. 46, Δ.Ε.Μ. 1907-1915. Βλ. Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2006), όπ.π., σσ. 215-216.

νη, είκοσι επτά (27) ετών.[45] Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή Δημητρίου Μ. Σάρρου, στην κοινότητα Κατερίνης λειτουργούν το έτος 1905-1906 μικτή αστική σχολή σε νέο διδακτήριο με διακόσιους ενενήντα επτά (297) μαθητές και μαθήτριες (122 μαθήτριες και 175 μαθητές) και ένα νηπιαγωγείο σε διπλανό παλαιό κτίριο με εκατόν σαράντα πέντε (145) μαθητές και μαθήτριες (85 αγόρια και 60 κορίτσια). Από τους μαθητές της αστικής σχολής οι διακόσιοι έντεκα (211) μαθητές και μαθήτριες έχουν μητρική τη βλαχική γλώσσα και από τους μαθητές του νηπιαγωγείου οι εκατόν είκοσι έξι (126). Σύμφωνα με την έκθεση για τους εκπαιδευτικούς: «εκ των έξ διδασκάλων Αικατερίνης ο διευθυντής Ξ. Κωνσταντινίδης είναι καλώς κατηρτισμένος διδάξας λίαν ευδοκίμως, στερείται όμως διοικητικών τινών προσόντων πρωτόπειρος ών. Ο Κίμων Αστερίου,[46] εντόπιος τελειόφοιτος της Ιατρικής, εδίδαξεν αποτελεσματικώς την γυμναστικήν και μουσικήν, ως προς τάλλα έδειξε πολλήν νωθρότητα. Θ' αποχωρήση εφέτος του διδασκαλικού επαγγέλματος ίνα τελειώση τας ιατρικάς του σπουδάς. Οι δύο άλλοι διδάσκαλοι Ν. Βασιλειάδης και Παπαγιάννης είναι άνευ εθνικής ζωής και αναπτύξεως. Άριστα ειργάσθησαν αι δύο φιλότιμοι και δραστήριοι διδασκάλισσαι-νηπιαγωγοί Αμαλία Χατζηγεωργίου και Μαρία Γεωργίου». Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό προϋπολογισμό της κοινότητας, κατά τους εφόρους και τον επίσκοπο τα έξοδα για τους μισθούς τεσσάρων (4) διδασκάλων και δύο (2) διδασκαλισσών, επιμίσθιο τουρκιστή, αμοιβή του επιστάτη, καύσιμη ύλη κτλ. φτάνουν τις διακόσιες δέκα (210) λίρες. Το έτος 1913-1914 λειτουργούν ένα νηπιαγωγείο και μια αστική σχολή, όπου διδάσκουν οκτώ (8) διδάσκαλοι και μία διδασκάλισσα. Διδάσκουν οι: Διονύσιος Φραντζής

45. *Μαθητολόγιον Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης* σχ. έτος 1905-1906, σ. 24. Επάγγελμα πατρός καταγράφεται ιερέας.

46. Ο Κίμων Αστερίου είναι γιος του ιατρού Αθανασίου Αστερίου από το Λιβάδι του Ολύμπου, ο οποίος είχε πάρει μέρος στη Μακεδονική Επανάσταση του 1878 ως μέλος της «Προσωρινής Κυβερνήσεως της Μακεδονίας». Βλ. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 5.

από την Κορυτσά, 30 ετών, άγαμος, διδάκτορας θεολογίας με πέντε (5) έτη υπηρεσίας και μισθό ενενήντα (90) οθωμανικές λίρες, ο Δημήτριος Ζιωγάνας από τη Σαμαρίνα, 30 ετών, άγαμος, απόφοιτος διδασκαλείου Λαρίσης, με δέκα (10) έτη υπηρεσίας και μισθό εξήντα πέντε (65) οθωμανικές λίρες, ο Δημήτριος Αστερίου,[47] από τη Θεσσαλονίκη, σαράντα επτά (47) ετών, έγγαμος, απόφοιτος διδασκαλείου Θεσσαλονίκης με είκοσι πέντε (25) έτη υπηρεσίας και μισθό εξήντα τρεις (63) οθω-

47. Ο Δημήτριος Αστερίου, διδάσκαλος, διδάσκει το έτος 1898-1899 στην Κεντρική Αστική Σχολή ύστερα από απόφαση της Εφορείας των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων μετά από παραίτηση του Ν. Ιωαννίδη. Τα έτη 1898-1899 και 1899-1900 διδάσκει με μισθό τρεις χιλιάδες εξακόσια (3.600) γρόσια. Διδάσκει στην Κεντρική Αστική Σχολή τα έτη 1900-1901, 1902-1903, 1903-1904 και 1904-1906. Τα έτη 1903-1904 και 1904-1905 ο μισθός του φτάνει τις τρεις χιλιάδες εξακόσια (3.600) γρόσια. Διδάσκει από το 1908-1909 έως το 1910-1911 στην Αστική Σχολή Βαρδαρίου στη Θεσσαλονίκη. Το 1908-1909 υπογράφει στο Βαθμολόγιο της Σχολής Βαρδαρίου ως υπεύθυνος της Δ΄ τάξης. Το 1897-1898 διδάσκει στο Δημοτικό Σχολείο Γιαλατζίκ (Χαλκηδόνα). Βλ. *Βαθμολόγιον Μικτής Αστικής Σχολής Βαρδαρίου Θεσσαλονίκης, σχ. έτη 1904/1905 - 1915/1916*. Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 13. Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 13, αρ. 307, όπ.π. Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 12, αρ. 9, αρ. 308, ό.π. Α.Μ.Θ., φάκ. 89, Β΄ 20, αρ. 714, όπ.π. Βλ. *Γενικός έλεγχος Κεντρικής Αστικής Σχολής 1903-04 έως 1911-12*. Πρβλ. *Μαθητολόγιο Κεντρικής Αστικής Σχολής*. Βλ. Καμμώνας, Κ. (1906). *Έκθεσις των υπό της Εφορείας των Εκπαιδευτικών Καταστημάτων της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος Θεσσαλονίκης, έτος 1904-1905 πεπραγμένων αναγνωσθείσα υπό του εκ των γραμματέως της Εφορείας Κ. Καμμώνα εν τη συνεδριάσει της Αντιπροσωπείας της Κοινότητος της 21ης Ιουλίου 1905*. Λειψία. Βλ. *Λογοδοσίαι των Εφορειών των Ελληνικών Εκπαιδευτηρίων της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος Θεσσαλονίκης των ετών 1898-1899 και 1899-1900*. Βλ. Ανδρεάδης, Χ.Γ. (2010). *Εκθέσεις Προξενικές Εκπαιδευτικές-Εκκλησιαστικές και λοιπά συναφή έγγραφα του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα για τον υπόδουλο και μη ελληνισμό*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, σ. 445. Βλ. Α.Υ.Ε., *Κατάσταση μισθοδοσίας προσωπικού των ελληνικών σχολείων Θεσσαλονίκης σχολ. έτους 1903-1904 ανυπόγραφη, υποβαλλόμενη προφανώς στην Επιτροπή προς ενίσχυσιν της Ελληνικής Εκκλησίας και Παιδείας από το Γενικό Προξενείο Θεσσαλονίκης*, 1904, φ. ακκ Α/ΕΠΕΕΕΠ.

μανικές λίρες, ο Κοσμάς Ιωάννου,[48] από την Κατερίνη, σαράντα ενός (41) ετών, έγγαμος, απόφοιτος Γυμνασίου Μοναστηρίου με είκοσι ένα (21) έτη υπηρεσίας και μισθό πενήντα πέντε (55) οθωμανικές λίρες, ο Ιωάννης Δήμου,[49] από τη Θεσσαλονίκη, σαράντα τεσσάρων (44) ετών, άγαμος, απόφοιτος Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με δεκαεπτά (17) έτη υπηρεσίας και μισθό εξήντα (60) οθωμανικές λίρες, ο Νικόλαος Βασιλειάδης, από την Κατερίνη, σαράντα τεσσάρων (44) ετών, έγγαμος, απόφοιτος Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με δεκατρία (13) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα έξι (46) οθωμανικές λίρες, ο Γεώργιος Παπάζογλου, από το Μελένικο, είκοσι τριών (23) ετών, άγαμος, απόφοιτος Γυμνασίου Σερρών με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό εξή-

48. Ο Κοσμάς Ιωάννου διατελεί διευθυντής στην Αστική Σχολή Μπάλτζας (Μελισσοχωρίου) τα έτη: 1905-1907. Βλ. Βαχάρογλου, Ε. (2009), όπ.π., σ. 259.

49. Ο Ιωάννης Δήμου, διδάσκαλος από τη Θεσσαλονίκη, διδάσκει στην Αστική Σχολή Αγίας Τριάδας στη Θεσσαλονίκη το 1909-1910. Ο ίδιος διδάσκει τα έτη 1909-1910 και 1910-1911 και στην Αστική Σχολή Βαρδαρίου. Το 1904-1905 διδάσκει στην Αστική Σχολή Λαγκαδά. Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή των ελληνικών σχολείων Άγγελου Παππαζαχαρίου, ο οποίος περιόδευσε σε περιοχές του καζά Λαγκαδά και της υποδιοίκησης Θεσσαλονίκης το έτος 1905: «Και εν Λαγκαδά ουδεμία βελτίωσις εγένετο του διδακτηρίου και η αντικατάστασις δε του προσωπικού υπήρξεν ατυχεστάτη διά των κ. Δήμου Ιωάννου και Ζάκου Δανιήλ. Διότι ο μεν πρώτος εξ υπογείου χειροτονηθείς υπό της Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης διευθυντής Σχολής σπουδαιοτάτου κέντρου ουδεμίαν διδασκαλικήν μόρφωσιν έχει· φύσει δ' οκνηρός ων συνεχώς ασθενεί, εαυτόν αισθάνεται και πλείονας ημέρας εν τω οίκω μένει ή εν τω σχολείω…». Βλ. Α.Μ.Θ., φάκ. 88, ΙΒ΄ 13. Βλ. Α.Υ.Ε., Ά. Παππαζαχαρίου, Έκθεσις του επιθεωρητού των Ελληνικών σχολείων περί των χωρίων Γκιουβέσνας, Λυγκοβάνης, Μπερόβης, Χωρούδας, Βυσσώκας, Σωχού, Μασλάρι, Στεφανινών, Ασπροβάλτας, Βραστών, Σταυρού, Λυμπιάδας, Μικρών Βεσικίων, Ζαγκληβερίου, Αδάμ, Λιβαδίου, Περιστεράς, Κλήσελι, Μπαλάφτσας, Αγίου Βασιλείου, Καβαλλαρίου, Σαράτσι, Αρακλή και Λαγκαδά του Καζά Λαγκαδά και των χωρίων Λαηνών, Ασβεστοχωρίου, Αειβατίου, Χορτιάτη και Σέδες της Υποδιοικήσεως Θεσσαλονίκης (Περιοδεία από 10 Νοεμβρίου μέχρι 2 Δεκεμβρίου 1905), αρ. 10, *Γενική Επιθεώρησις των εν Μακεδονία Ελληνικών σχολείων*, 17 Ιανουαρίου 1906, σσ. 19-20.

ντα (60) οθωμανικές λίρες, και ο Χαρ. Παπαμάρκου, από το Βελβενδό, είκοσι ενός (21) ετών, άγαμος, απόφοιτος Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με δύο (2) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα πέντε (45) οθωμανικές λίρες, η διδασκάλισσα Ελένη Αναστασίου, από τη Φιλιππούπολη, είκοσι έξι (26) ετών, άγαμος, απόφοιτος Ζαριφείων διδασκαλείων με πέντε (5) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα δύο (42) οθωμανικές λίρες.[50]

Στο Λιτόχωρο λειτουργεί δημοτικό σχολείο πριν από το 1870, ενώ οι διδάσκαλοι που καταγράφονται χρησιμοποιούν ως μέθοδο διδασκαλίας την αλληλοδιδακτική.[51] Οι διδάσκαλοι που αναφέρονται σε συνδρομητικό κατάλογο έκδοσης του 1870 είναι οι: Αναστάσιος Κ. Οικονομίδης Α΄ δημοδιδάσκαλος[52] και

---

50. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης, Προσόντα και μισθός διδακτικού προσωπικού*. Βλ. Β. Κουκουσάς, «Πληροφορίες για την πόλη της Κατερίνης μέσα από το Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας», στα Πρακτικά Συνεδρίου με θέμα: *Κατερίνη. Ιστορία-κοινωνία-πολιτισμός*, 25-27 Νοεμβρίου 1999, Δήμος Κατερίνης, Κατερίνη 2001, σ. 59-99. Βλ. Βαρμάζης, Ν.Δ., Γραικός, Ν. (2006), όπ.π., σσ. 57-58.

51. Για την εκπαίδευση στο Λιτόχωρο βλ. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992). *Τα σχολεία του Λιτοχώρου στα χρόνια της Τουρκοκρατίας*. Λιτόχωρο: Δήμος Λιτοχώρου.

52. Αν. Οικονομίδης, πτυχιούχος του Βασιλικού Διδασκαλείου Αθηνών, είναι διευθυντής για ένα έτος στη δημοτική σχολή Βοδενών, τρία έτη στη Σχολή Λιτόχωρου, ένα έτος στη Σχολή Δοϊράνης, τέσσερα έτη στη Σχολή Σωχού, τρία έτη στις δύο δημοτικές σχολές της Θεσσαλονίκης (δύο στη Σχολή Ιπποδρομίου και ένα στην Κεντρική Αστική Σχολή), τρία έτη στη Σχολή Σερρών, και αρκετά έτη στη Δημοτική Σχολή Ασβεστοχωρίου (1877-1878 έως 1884-1885, από το 1887-1888 έως το 1889-1890, από το 1891-1892 έως το 1902-1903). Βλ. Αρχείο Σχολών Ασβεστοχωρίου, Επιστολή της δημογεροντίας και της εφορείας των σχολών Ασβεστοχωρίου προς τον Α. Ψυχάρην, αντιπρόεδρον της εν Κωνσταντινουπόλει εκπαιδευτικής και φιλανθρωπικής αδελφότητος, εν Ασβεστοχωρίω 2 Ιανουαρίου 1884, *Αλληλογραφία της Εφορείας και Δημογεροντίας της κοινότητας Ασβεστοχωρίου με την Εκπαιδευτική και Φιλανθρωπική Αδελφότητα στην Κωνσταντινούπολη «Αγαπάτε Αλλήλους»*, εν Ασβεστοχωρίω 2 Ιανουαρίου 1884, σσ. 1-3. Βλ. Ι.Α.Μ., Γ.Δ.Μ., «Θεσσαλονίκη - ενορία Παναγούδας», Δ.Ε.Μ. 1907-1915, αρ. φακ. 46, σ. 3. Βλ. Βαχάρογλου, Ε. (2009), σσ. 89-91.

Απόστολος Δημητρίου Β΄ δημοδιδάσκαλος.[53] Ως ελληνοδιδάσκαλος καταγράφεται την περίοδο αυτή ο Γ. Αγγελίδης.[54] Αρκετές πληροφορίες για τη λειτουργία του σχολείου δίνει ο Ιωάννης Δρακιώτης στο βιβλίο του: *Κώνωψ Ολύμπου και Μακεδονίας*... που τυπώνεται στην Αθήνα το 1870. Σύμφωνα με τις πληροφορίες του συγγραφέα λειτουργεί στο ίδιο κτίριο κοντά στον ναό του Αγίου Δημητρίου δημοτικό σχολείο στον πρώτο όροφο και ελληνικό σχολείο, για όσους τελειώνουν το δημοτικό σχολείο και θέλουν ανώτερη μόρφωση, στον δεύτερο όροφο. Μετά την καταστροφή του 1878 ανοικοδομείται μόνο ο πρώτος όροφος, ο οποίος και κατεδαφίζεται το 1907, για να ανεγερθεί στη θέση του το νέο διδακτήριο. Κατά την επίσκεψη του συγγραφέα στο Λιτόχωρο την περίοδο αυτή αναφέρει: «Πλησίον τούτου του ναού [του Αγίου Δημητρίου] είναι και το σχολείον, εξ ού πηγάζει η καλή αγωγή των παιδίων. Ουχί τόσον ευρύχωρον εις πλάτος και εις μήκος. Συνέχετ' ανατολικώς και μετά προαυλίου, εκτεινομένου όσον είν' το μήκος του σχολείου... Την των παιδιών εκπαίδευσιν λίγοι τινές φροντίζουν· εκείνοι που τα γράμματα ειξεύρουν τι αξίζουν. Οι πλείστοι πλην τα τέκνα των παρέργως τα κυττάζουν· αν δεν υπήγε 'ς το σχολειό δεν πολυεξετάζουν. Οι δείλαιοι! δεν' ξεύρουσιν, ότι άνευ παιδείας, ο άνθρωπος ταυτόσημος είναι της αλογίας! ...Ιδού, Κύριοι, έχετε τρεις ήδη διδασκάλους (εννοεί τους Γ. Αγγελίδη, Αναστάσιο Οικονομίδη και Απόστολο Δημητρίου), αξίους εις το έργον των, αν είχετε πριν κι' άλλους. Διατηρήσατε αυτούς, επί πολυετίαν, αν θέλετε τα τέκνα σας να' δήτε με παιδείαν. Μη τους ανακατεύσητε εις τα πολιτικά σας· μηδέ διακοινώνετε αυτοίς το φρόνημά σας. Ιδού εφησυχάζουσιν, έκαστος εις το έργον - και περί τούτου, πέπεισμαι, ουδείς ο αντιλέγων. Είν' πανθομολογού-

53. Βλ. Δρακιώτης, Ι.Κ. (1870). *Κώνωψ Ολύμπου και Μακεδονίας ήτοι Περιγραφή Λιτοχώρου, και χωρίων τινών της Κασσάνδρας, η θέσις, και το κλίμα, ο πληθυσμός και χαρακτήρ των κατοίκων, η προς τα καλά και ωφέλιμα τάσις των, και τα επικρατούντα ήθη και έθιμα*. Αθήνα: Τυπογραφείο της Λακωνίας, σ. 170.

54. Στο ίδιο, σ. 47.

μενον, ότ' η των διδασκάλων συχνή πυκνή μεταβολή βλάπτει πλείω των άλλων».[55] Ο συγγραφέας προσπαθεί να παρακινήσει τους κατοίκους ώστε να συνδράμουν στην οργάνωση της εκπαίδευσης διότι η αγωγή και η παιδεία οδηγούν στην ωφέλεια της κοινωνίας. «Εν ώ λέγομεν ηλπίζομεν να εύρωμεν τους πλείστους ανδροφρονούντας, και ορθώς σκεπτομένους περί της ευδαιμονίας της πατρίδος των, ήτις διά μόνης της ηθικής αναμορφώσεως επιτυγχάνεται, και εις ήν διά της αρετής δύνανται να φθάσωσιν, εύρομεν δυστυχώς ανθρώπους μικροφιλοτίμους, βεβυθισμένους εις την αμάθειαν, και κυλιομένους εντός του βορβόρου των χαμερπών, και φθοροποιών παθών της μνησικακίας και εκδικήσεως· οίτινες, αντί να εκπαιδεύωσι τα τέκνα των, και δίδωσιν αυτοίς την αγωγήν εκείνην, δι' ης ανάγεται ο άνθρωπος εις όν επλάσθη προορισμόν, και η οποία ωφελεί αυτόν και μετά θάνατον, αφίνουσιν αυτά έρμαιον της αμαθείας, και των δουλοπρεπών παθών, άτινα, κληροδοτούντες αυτοίς, διαιωνίζουσι τας μεταξύ των αντιπαθείας. Εις ουδέν λογίζονται, ή ελάχιστον εκτιμώσι την προσγινομένην εκ τε της αγωγής και παιδείας ωφέλειαν προς την κοινωνίαν γενικώς».[56] Ο Ι. Δρακιώτης βέβαια επισημαίνει πως η συχνή αλλαγή του εκπαιδευτικού προσωπικού εξαιτίας των πολιτικών αντιθέσεων στην κοινότητα δεν προάγει την εκπαίδευση. Ο Δρακιώτης βρίσκει το 1870 τους κατοίκους του Λιτόχωρου χωρισμένους σε δύο παρατάξεις, καθεμία από τις οποίες διεκδικεί τους δικούς της δασκάλους. Στις 24 Ιουλίου 1872 οι έφοροι των σχολείων με επιστολή τους προς τον διδάσκαλο Φώτιο Ζήσου, κάτοικο Θεσσαλονίκης, ζητούν από αυτόν να αναλάβει τη διεύθυνση της δημοτικής σχολής καθώς και την παράδοση των ελληνικών μαθημάτων στην Α΄ τάξη του ελληνικού σχολείου με ετήσιο μισθό πέντε χιλιάδες (5.000) γρόσια. Ο ίδιος τελικά αποδέχεται τη διεύθυνση της Σχολής. Οι έφοροι προσφέρουν επίσης στον διδάσκαλο κατάλυμα και τα αναγκαία καυσόξυλα δωρεάν.[57] Το έτος 1873-1874

55. Στο ίδιο, σσ. 45-48.
56. Στο ίδοι, όπ.π., σσ. α-β.
57. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992), όπ.π., σσ. 34-35.

ο «εν Θεσσαλονίκη Φιλεκπαιδευτικός Σύλλογος» διορίζει στο Λιτόχωρο ως ελληνοδιδάσκαλο τον Γ. Θεολόγη[58] και το 1875-1876 τον Α. Λασπόπουλο.[59] Την ίδια περίοδο λειτουργεί στην κοινότητα και παρθεναγωγείο. Η επανάσταση του 1878 επηρεάζει αρνητικά και τη λειτουργία των σχολείων. Ο επίσκοπος Πλαταμώνος Αμβρόσιος που επισκέπτεται για πρώτη φορά το Λιτόχωρο αναφέρει το 1879: «...Ήδη ως εκ της πυρπολήσεως της τε κωμοπόλεως και των Σχολείων μετά δύο δημοδιδασκάλων και τινος τελειοφοίτου του εν Θεσσαλονίκη Γυμνασίου Ελληνοδιδασκάλου διά τους μαθητάς της ανωτάτης τάξεως, δαπανώσα το γε νυν μόνον εκατόν λίρας ετησίως...».[60] Το 1881-1882 διδάσκει στη σχολή Λιτόχωρου ο Θεοχάρης Ι. Λογοθέτης, ο οποίος αργότερα διδάσκει στην Κεντρική Αστική Σχολή Θεσσαλονίκης.[61] Ο Θεοχάρης Ι. Λογοθέτης διορίζεται στην περιοχή από τον «εν Θεσσαλονίκη Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο».[62] Σε κώδικα του Ιστορικού Αρχείου Θεσσαλονίκης με αύξοντα

58. Μπονίδης, Κ. (1996), όπ.π., σ. 238.

59. Στο ίδιο, σ. 239. Ο Αθανάσιος Λασπόπουλος διδάσκει ως ελληνοδιδάσκαλος στη Στρώμνιτσα το 1873-1874. Αμέσως μετά την επανάσταση του 1878 φεύγει από το Λιτόχωρο και εγκαθίσταται στην Αθήνα, όπου εργάστηκε ως καθηγητής για μεγάλο χρονικό διάστημα. Γύρω στο 1907 διδάσκει σε σχολείο της Αλεξάνδρειας της Αιγύπτου. Στο Λιτόχωρο επιστρέφει λίγο πριν από την απελευθέρωση και διευθύνει την Αστική Σχολή τα έτη 1913-1915. Υπήρξε συγγραφέας μεγάλου συγγραφικού έργου. Λαογραφικά κείμενα που αφορούν στο Λιτόχωρο δημοσιεύτηκαν στο περιοδικό *Παρνασσός* του έτους 1882 και στο *Μακεδονικό Ημερολόγιο* των ετών 1908-1909. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992), όπ.π., σσ. 92-93.

60. Αγγελόπουλος, Α., Η συμβολή της επισκοπής Πέτρας εις τα εθνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα του Ελληνισμού της περιοχής Ολύμπου, *Μακεδονικά*, τχ. 14, σσ. 64-83. Βλ. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992), όπ.π., σ. 42.

61. Ο Θεοχάρης Λογοθέτης διδάσκει στο Κεντρικό Συνδιδακτικό (Κεντρική Αστική Σχολή) το 1884-1885 και το 1890-1891 με μισθό σαράντα έξι (46) οθωμανικές λίρες. Το 1881-1882 διδάσκει στο Λιτόχωρο. Το 1884-1885 διδάσκει στο «Ελληνικόν Ιδιωτικόν Παιδαγωγείον» που ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη με διευθυντή τον Δ.Κ. Ορφανίδη. Βλ. *Φάρος της Μακεδονίας*, αρ. 865 (8.8.1884), αρ. 867 (18.8.1884), αρ. 868 (22.8.1884). Βλ. *Έκθεσις της πνευματικής και υλικής καταστάσεως...*, όπ.π., σ. 28.

62. Μπονίδης, Κ. (1996), όπ.π., σ. 243.

αριθμό 21 και τίτλο «Κώδιξ διαφόρων συμβολαίων και πράξεων διαζυγίων από 2 Αυγούστου 1882 μέχρι 13 Μαρτίου 1885», βρίσκονται καταχωρισμένα είκοσι εννέα συμφωνητικά που αναφέρονται σε προσλήψεις «διδασκάλων» και «διδασκαλισσών» από διάφορα σχολεία της περιοχής της Θεσσαλονίκης. Τρία από αυτά αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς του Λιτόχωρου. Πιο συγκεκριμένα: για το σχολικό έτος 1883-1884 στις 13.8.1883 υπογράφει συμφωνητικό ανάληψης υπηρεσίας στο Λιτόχωρο ο Αθανάσιος (Π)Βιστικός (ή Πειστικός)[63] ως διευθυντής της Ελληνικής Σχολής με μισθό πενήντα πέντε (55) τουρκικές λίρες ως ετήσια αντιμισθία και ο Θεοχάρης Λογοθέτης την ίδια ημερομηνία αναλαμβάνει καθήκοντα ως διευθυντής του δημοτικού σχολείου με μισθό πενήντα (50) οθωμανικές λίρες ως ετήσια αντιμισθία. Στις 28.8.1883 υπογράφει ο Εμμανουήλ Κωνσταντίνου ως διδάσκαλος της Ελληνικής και Δημοτικής Σχολής με μισθό σαράντα (40) οθωμανικές λίρες ως ετήσια αντιμισθία. Το συμφωνητικό υπογραφόταν στα γραφεία της μητρόπολης από τον ενδιαφερόμενο διδάσκαλο και την εφορεία του σχολείου. Ο διδάσκαλος προσλαμβάνεται για έναν μόνο σχολικό χρόνο. Η «αντιμισθία» των διδασκάλων που προσλαμβάνονται για να διευθύνουν και να διδάσκουν συγχρόνως στο σχολείο κυμαίνεται έως πενήντα (50) τουρκικές λίρες τον χρόνο. Σε όλα τα συμφωνητικά αυτά η σχολική εφορεία ή οι πρόκριτοι του χωριού, εκτός από τη χρηματική αμοιβή, αναλαμβάνουν την υποχρέωση να εξασφαλίσουν στον δάσκαλο ή στη δασκάλα «κατοικίαν, καύσιμον ύλην» και, συχνά, και «οδοιπορικά έξοδα μεταβάσεως».[64] Στα τέλη του 19ου αιώνα λειτουργεί και νηπιαγωγείο. Για την περίοδο 1885-1886 διασώζονται τρία ονόματα εκπαιδευτικών: ο διδάσκαλος Αθανάσιος Πιστικός από το Λιτόχωρο, ο οποίος αργότερα θα αναλάβει τη διεύθυνση της αστικής σχολής, ο Από-

63. Ο Αθανάσιος Πειστικός διδάσκει στην Κεντρική Δημοτική Σχολή Θεσσαλονίκης το 1879-1880. Βλ. *Ερμής*, αρ. 501 (10.6.1880).

64. Ι.Α.Μ., Κ. 21. Αναλυτικός κατάλογος με τους αριθμούς των εγγράφων και τις ημερομηνίες, τα ονοματεπώνυμα των δασκάλων και την «αντιμισθία» που αντιστοιχεί στον καθένα.

στολος Κουιμτζής από το Λιτόχωρο και ο Αθανάσιος Τσόνας με καταγωγή από τη Σκιάθο, σαράντα τριών (43) ετών, που στις 3 Μαρτίου 1882 εργάζεται σε σχολείο του Λιτόχωρου. Το 1907 διευθυντής της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου είναι ο Δ.Ι. Ζορμπάς, ο οποίος το 1906 ήταν διευθυντής στην Αστική Σχολή Κολινδρού. Όταν αναλαμβάνει τη διεύθυνση της αστικής σχολής, προτεραιότητα βάζει τη σύνταξη κανονισμού και πρακτικών λειτουργίας του σχολείου. Σύμφωνα με τον κανονισμό, οι διδάσκαλοι πρέπει αποκλειστικά να είναι απόφοιτοι αναγνωρισμένου διδασκαλείου ή τουλάχιστον αναγνωρισμένου από το ελεύθερο ελληνικό κράτος γυμνασίου. Στην Αστική Σχολή Λιτοχώρου έως το 1908 εργάζονται πέντε (5) διδάσκαλοι και το 1909 έξι (6) διδάσκαλοι. Την περίοδο 1907-1913 διδάσκουν στην αστική σχολή οι: Δ.Ι. Ζορμπάς, Γεώργιος Ι. Φιλίδης (1908-1909),[65] Αντώνιος Χρ. Χατζηαντωνίου (1907-1909), Σωτήριος Παπαδόπουλος (1907-1909), Αριστείδης Νικοδέλλης (1907-1908), Αθ. Πιστικός, Γεώργιος Χουζούρης, Ευάγγ. Μπιτσικάρης, Αθανάσιος Παπαγιάννης, Θωμάς Παπαγιάννης (1894-1899), Αγγελάκης, Δημ. Σταυρίδης, Αστ. Βελιόπουλος, Αθ. Ρήγας, Κ. Βαφόπουλος, Αθ. Χατζηδήμος.[66] Στο παρθεναγωγείο διδάσκουν οι: Α. Βελιόπουλος, Α. Παπαγιάννης, Μαρία Γρηγορίου, Άννα Αγγέλου, Ασπασία Νικολάου, Αικατερίνη Τσιλινίκου, Ευαγγελή Γιαννοπούλου, Καλλιόπη Θεοδοσίου, Μελπομένη Ψάλτου και βοηθός σε διδακτικά καθήκοντα Ολυμπιάς Μακαλέκα.[67] Το 1913-1914 διδάσκουν οι: Μαρία Γρηγορίου από τη Θεσσαλονίκη, είκοσι έξι (26) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με δέκα (10) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα τρεις (33) οθωμανικές λίρες, Ασπασία Νικολάου από τη Θεσσαλονίκη, είκοσι (20) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με πέντε (5) έτη υπηρεσίας και μισθό τριά-

65. Ο Γεώργιος Φιλίδης, «γυμνασιαστής εκ Σιατίστης», καταγράφεται διευθυντής της Αστικής Σχολής Επανομής τα έτη 1905-1908. Βλ. Βαχάρογλου, Ε. (2009), όπ.π., σσ. 180-181.

66. Αδαμόπουλος, Α.Γ. (1992), όπ.π., σ. 69.

67. Στο ίδιο, σ. 84.

ντα (30) οθωμανικές λίρες, Αθανάσιος Ρήγας[68] από την Επανομή, σαράντα δύο (42) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Διδασκαλείου Σερρών με είκοσι δύο (22) έτη υπηρεσίας και μισθό εξήντα πέντε (65) οθωμανικές λίρες, Αθανάσιος Παπαγιάννης από το Λιτόχωρο, πενήντα οκτώ (58) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της β΄ τάξης Γυμνασίου Αθηνών, με τριάντα επτά (37) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα οκτώ (38) οθωμανικές λίρες, Αθανάσιος Πειστικός από το Λιτόχωρο, πενήντα δύο (52) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με τριάντα τρία (33) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα τέσσερις (44) οθωμανικές λίρες, Γεώργιος Χουζούρης από τη Γαλάτιστα, σαράντα εννέα (49) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, με είκοσι επτά (27) έτη υπηρεσίας και σαράντα (40) έτη υπηρεσίας, Ευάγγελος Μπιτσ(ι)κάρης από το Λιτόχωρο, τριάντα επτά (37) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Σερρών, με δεκαεννέα (19) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα (40) οθωμανικές λίρες, Θωμάς Κουκουλούδης από τον Γιδά (Αλεξάνδρεια), τριάντα (30) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης με δεκατρία (13) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα (40) οθωμανικές λίρες.[69]

Το Λι(μπ)βάνοβο είναι κτήμα τουρκικό εκτός από έξι οικίες που ανήκουν σε ντόπιους. Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή Δημητρίου Μ. Σάρρου στην κοινότητα Λιβάνοβου λειτουργεί το έτος 1905-1906 τετράτακτο δημοτικό σχολείο με πενήντα έναν (51) μαθητές και μαθήτριες (14 μαθήτριες και 37 μαθητές). Σύμφωνα με την έκθεση: «Εν τω τετράτακτω δημοτικώ σχολείω ενεγράφησαν 51 μαθηταί… διδαχθέντες υπό του εξ Οσσάνης υποδιδασκαλιστού Γεωργ. Σαμαρτζίδου, όστις φαίνεται έχων ικανότητά τινα διδακτικήν αλλά και τάσιν πολλήν εις το ψεύδεσθαι… Το διδακτήριον του Λιβανόβου είναι διώροφον και ευάε-

68. Ο Αθανάσιος Ρήγας διδάσκει στην Αστική Σχολή Επανομής τα έτη: 1899-1900, 1906-1908 και 1914-1915, ενώ το 1905-1906 στην Αστική σχολή Ζουμπάτες (Τρίλοφος). Βλ. Ε. Βαχάρογλου, *Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση…*, *ό.π.*, σσ. 180-181, 375, 391.

69. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης,* όπ.π.

ρον αλλ' ήκιστα καθαρόν και μεθ' ενός μόνου θρανίου, των λοιπών θρυσθέντων και καέντων κατά τον προπερυσινόν χειμώνα υπό του τότε, ως μοι είπον, διδασκάλου, νυν δε ιερέως Καταχά Π΄΄ Κωνσταντίνου. Οι κάτοικοι πέρυσιν επλήρωνον μόνοι των τω διδασκάλω 18 λίρας, εφέτος έλαβον δεκάλιρον επίδομα, όπερ είπον αυτοίς ότι θα κοπή, αν μη κάμωσιν αμέσως τανα-γκαιούντα θρανία».[70] Το 1913-1914 διδάσκει ο Αριστ. Παπαδημητρίου από το Λιμπάνοβο, δεκαοκτώ (18) ετών, άγαμος, απόφοιτος της β΄ τάξης του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης, με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό δεκατέσσερις (14) οθωμανικές λίρες.[71]

Ο Καταχάς αποτελεί τσιφλίκι οθωμανικό με δώδεκα (12) ελληνικές οικογένειες. Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή Δημητρίου Μ. Σάρρου στην κοινότητα Καταχά λειτουργεί δημοτικό σχολείο με είκοσι επτά (27) μαθητές: «Πλην τούτων εφοίτησαν και 7 εντόπιοι διδαχθέντες υπό του πέρυσι χειροτονηθέντος ιερέως Παπακωνσταντίνου Ματάκου εκ Δοβίστης Σερρών, τέως γραμματοδιδασκάλου, όστις δεν φαίνεται ανταποκρινόμενος εις τας επ' αυτού στηριχθείσας προσδοκίας της υπηρεσίας, καθόσον μετά μεγάλης δυσκολίας εδέχθη να παρακολουθήση εις Σέλιον τους εν Καταχά παραχειμάζοντας Βλάχους». Ο Δ. Σάρρος αναφέρει ότι ο διδάσκαλος καίει τον χειμώνα του 1904 τα θρανία στο σχολείο του Λιμπάνοβου (Αιγινίου) (προφανώς για να εξασφαλίσει θέρμανση). Στην κοινότητα Κίτρος λειτουργεί δημοτικό σχολείο σε καλή κατάσταση την περίοδο του επιθεωρητή Δημητρίου Σάρρου με τριάντα πέντε (35) μαθητές, από τους οποίους οι δεκαέξι (16) είναι βλαχόφωνοι. Ο διδάσκαλος Ηγουμενίδης από την Ήπειρο χαρακτηρίζεται ως «φιλομαθής, όστις εδίδαξε καρποφόρως».[72] Το 1913-1914 διδάσκει ο διδάσκαλος Θωμάς Δασκαλόπουλος από Κίτρος, τριάντα τριών (33) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Αστικής Σχολής Κίτρους με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό είκοσι (20) οθωμανικές λίρες.[73]

---

70. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 9.
71. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης,* όπ.π.
72. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 10.
73. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης,* όπ.π.

Το 1905-1906 το σχολείο του Αγίου Ιωάννη έχει σαράντα τέσσερις (44) μαθητές από τους οποίους είκοσι ένας (21) είναι βλαχόφωνοι: «διδαχθέντας υπό του ζωηρού μεν αλλά περιωρισμένης γραμματικής μορφώσεως διδασκάλου Τσικοπούλου».[74] Το 1913-1914 διδάσκει ο Γεώργιος Ζωζός από το Καταφύγιο, σαράντα οκτώ (48) ετών, άγαμος, απόφοιτος Γ΄ τάξης του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με είκοσι πέντε (25) έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι πέντε (25) οθωμανικές λίρες.[75] Στην ελληνική σχολή Λεπτοκαρυάς (Λιτοβόη) διδάσκει το 1895-1896 ο Άγγελος Σταμενίδης. Από το έτος 1897-1898 έως το 1899-1900 διδάσκει ο Χρήστος Δ. Αριζάνος. Το 1913-1914 διδάσκουν οι: Δημήτριος Τομαράς από την Τσαριτσάνη, τριάντα δύο (32) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Τρικάλων με εννέα (9) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα τρεις (43) οθωμανικές λίρες και η Ευαγγελία Γιαννουλοπούλου από το Λιτόχωρο, είκοσι (20) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Λιτοχωρίου με δύο έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι δύο (22) οθωμανικές λίρες.[76] Στο σχολείο της κοινότητας Κορινού το 1906-1907 διδάσκει ο Αθανάσιος Τσιρωνάς. Το 1913-1914 διδάσκει ο Δημήτρης Χατζόπουλος από το Ζαγόριο, εξήντα τεσσάρων (64) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Β΄ τάξης Γυμνασίου Ιωαννίνων με σαράντα τέσσερα (44) έτη υπηρεσίας και μισθό δεκαοκτώ (18) οθωμανικές λίρες.

Σύμφωνα με την έκθεση του Δημητρίου Σάρρου, πέρα από τις τρεις κωμοπόλεις της Κατερίνης, Λιτόχωρου και Κολινδρού και των κεφαλαιοχωρίων Αρανίστης, Καρίτσης, Σκοτίνας και Λεπτοκαρυάς τα περισσότερα χωριά αποτελούν τσιφλίκια ελληνόφωνα. Τα τσιφλίκια αυτά είναι τα εξής: Κίτρος, Άγιος Ιωάννης, Βρωμερή (Καλλιθέα), Σκουτέρινα ή Σκουτέρνα (Ελατοχώριο), Βροντού, Σπι ή Στουπί (Νέα Έφεσος), Κεραμίδι, Κωλοκούρι (Σβορώνος), Κορινός, Πριάζα ή Βρυάζα (Βρύα), Χράνη, Ζιάζακος (Λόφος), Μηλιά Μεγάλη και Μικρή, Κουντουριώτισσα και Καλύβια Κουντουριωτίσσης (Άγιος Σπυρί-

74. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π.
75. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ, *Επαρχία Αικατερίνης,* όπ.π.
76. Στο.

δων), Παλιονέστανη (Παλαιόστανη), Μούρτζανη ή Μουρτσάνη (ενσωματώθηκε στην κοινότητα Ρυακίων), Καστανιά, Ελευθεροχώριο, Καταχάς, Λιμπάνοβο και Καλύβια. Οι περιοχές αυτές αδυνατούν να συντηρήσουν με δικές τους δαπάνες τα σχολεία και ζητούν διαρκώς επίδομα, το οποίο είναι βέβαια δύσκολο να παρέχεται συνεχώς. Ο επιθεωρητής τονίζει την ανάγκη αντικατάστασης των ηλικιωμένων και ανίκανων διδασκάλων ή αγράμματων τυχοδιωκτών.[77]

Βασικό μέλημα του επίσκοπου Παρθένιου είναι η στελέχωση των σχολείων με διδασκάλους και διδασκάλισσες. Για παράδειγμα, οι κάτοικοι του χωριού Ζιάζιακο (Λόφος) για αρκετό διάστημα αναζητούν δάσκαλο για την κοινότητά τους. Ο επίσκοπος Παρθένιος για τη λύση του προβλήματος στέλνει στη Θεσσαλονίκη και στο γραφείο της μητρόπολης τον πρόκριτο Κωνσταντίνο Παπαδημητρίου για να εκθέσει την κατάσταση της κοινότητας και να ζητήσει την τοποθέτηση δασκάλου. Παράλληλα τον εφοδιάζει με επιστολή με την οποία ζητά την άμεση τοποθέτηση δασκάλου στο χωριό γιατί «πολλάς υπηρεσίας παρέχουσι καίτοι πανταχόθεν υπό προπαγανδιστικών ρωμουνικών ενεργειών περιβάλλονται». Στην ίδια επιστολή αναφέρει ότι η κοινότητα μπορεί να καταβάλει έξι (6) λίρες μισθό για τον διδάσκαλο.[78] Το ίδιο κάνει και για το χωριό Κεραμίδι το οποίο την εποχή εκείνη στερούνταν σχολείου. Ο επίσκοπος Παρθένιος με έγγραφό του προς τη μητρόπολη Θεσσαλονίκης προτείνει, μέχρι να βρει η μητρόπολη κατάλληλο διδάσκαλο, να διοριστεί ο Δ. Παπακώστας, ο οποίος παρότι είναι «σμικράς μορφώσεως» μπορεί να επιτελέσει τα καθήκοντα του δασκάλου με το μικρό ποσό των 6 λιρών ετησίως.[79] Και για το σχολείο της κοινότητας Καλύβια Κουντουριωτίσσης (Άγιος Σπυρίδων), το οποίο έχει εξήντα (60) μαθητές, ζητά με έγγραφό

77. Παπαδόπουλος, Σ. (1976), όπ.π., σ. 11.

78. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 58/υποφ. 1/τμήμα γ΄, έγγραφο 15.12.1905, ο Κίτρους Παρθένιος προς το γραφείο της μητροπόλεως Θεσσαλονίκης.

79. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 58/υποφ. 1/τμήμα γ΄, έγγραφο 13.2.1905, ο Κίτρους Παρθένιος προς το γραφείο της μητροπόλεως Θεσσαλονίκης.

του δάσκαλο, αναφέροντας πως για να παραμείνει ο δάσκαλος πρέπει τουλάχιστον να μισθοδοτηθεί με ετήσιο μισθό δώδεκα (12) λιρών. Η μητρόπολη Θεσσαλονίκης, αποδεχόμενη το αίτημα του Κίτρους Παρθένιου, διορίζει τον διδάσκαλο Αργύριο Δημητριάδη με δώδεκα (12) λίρες μισθό από τις οποίες οκτώ (8) λίρες θα κατέβαλλε το γραφείο της μητρόπολης Θεσσαλονίκης και τις υπόλοιπες τέσσερις (4) η δημογεροντία της κοινότητας.[80] Ο διορισθείς μάλιστα δάσκαλος προχωρά στην αναδιοργάνωση του σχολείου και το εμπλουτίζει και με παιδαγωγικό υλικό, το οποίο ζητά από το αρμόδιο γραφείο της μητρόπολης Θεσσαλονίκης.[81] Μεγάλες προσπάθειες καταβάλλει ο επίσκοπος Παρθένιος και για την ίδρυση σχολείου στην κοινότητα Χράνη. Η κοινότητα αποτελεί τσιφλίκι του Χρ. Τζέγκα, ενός από τους αρχηγούς της ρουμανικής προπαγάνδας στην επαρχία Κίτρους. Ο επίσκοπος Παρθένιος με αρκετές επιστολές υποδεικνύει στη μητρόπολη να διορίσει διδάσκαλο στο χωριό αυτό.[82] Σε άλλη πάλι επιστολή παρακαλεί για την τοποθέτηση δασκάλου διότι η ρουμανική προπαγάνδα βρίσκεται σε έξαρση. «Αναμένων», έγραφε, «εναγωνίως την αποστολήν διδασκάλου διά το χωρίον Χράνη, το τσιφλίκιον του ρωμουνίζοντος Τζέκα καθ' όσον εάν θα αργήση η αποστολή του διδασκάλου τούτου, είναι ζήτημα εάν αργότερον θα έχωμεν την περίστασιν ως είναι κατάλληλον να θέσωμεν εν τω χωρίω Χράνη Έλληνα διδάσκαλον».[83] Τελικά ιδρύεται το 1906 σχολείο στην κοινότητα αυτή.[84] Την ίδια προσπάθεια κάνει ο επίσκοπος Παρθένιος και για τις

---

80. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 79/υποφ. 1/τμήμα γ', έγγραφο 17.1.1905, *Το γραφείο της μητροπόλεως Θεσσαλονίκης προς τον Κίτρους Παρθένιο και την δημογεροντία Καλυβίων Κοντουριωτίσσης.*

81. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 79/υποφ. 1/τμήμα α', έγγραφο 3.3.1905, *Η δημογεροντία της ελληνικής κοινότητος Καλυβίων Κοντουριωτίσσης προς την μητρόπολη Θεσσαλονίκης.*

82. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 58/υποφ. 1/τμήμα γ', έγγραφο 13.12.1905, *Ο Κίτρους Παρθένιος προς το εν Θεσσαλονίκη γραφείο της Ιεράς Μητροπόλεως.*

83. Α.Υ.Ε., 1905/Φ. 85/υποφ. 1/τμήμα γ', έγγραφο 15.12.1905, *Ο Κίτρους Παρθένιος προς το εν Θεσσαλονίκη γραφείο της Ιεράς Μητροπόλεως.*

84. Δασίου, Ο. (1993), όπ.π., σ. 405.

υπόλοιπες κοινότητες της επαρχίας του, όπως για παράδειγμα τις κοινότητες Καρίτσα, Κορινό, Άγιο Ιωάννη, Σκουτέρνα, Μηλιά, Παλιονέστανη κ.ά.[85]

Το 1913-1914 στην κοινότητα Βροντού διδάσκει ο Ηλίας Καλαμπαλίκης από τον Κοκκινοπλό, δεκαοκτώ (18) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Η΄ τάξης του ημιγυμνασίου Τσαριτσάνης με δύο (2) έτη υπηρεσίας και μισθό δεκατέσσερις (14) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Βρυάζα διδάσκει ο Γεώργιος Ζησόπουλος από τη Βρυάζα, είκοσι (20) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Ε΄ τάξης της Αστικής Σχολής Καταφυγίου με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό δέκα (10) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Βρωμερή διδάσκει ο Φιλώτας Παπαδιδασκάλου από το Καταφύγιο, τριάντα (30) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Η΄ τάξης της Αστικής Σχολής Καταφυγίου με δεκαπέντε (15) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα (30) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Δρυάνιστα διδάσκουν οι: Γεώργιος Παπαγεωργίου από τη Μηλιά, ετών τριάντα τρία (33), άγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Κοζάνης με δέκα (10) έτη υπηρεσίας και μισθό σαράντα έξι (46) οθωμανικές λίρες, ο Αστέριος Καράς από το Καταφύγιο, τριάντα (30) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης με οκτώ (8) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα τέσσερις (34) οθωμανικές λίρες, Αντώνιος Οικονόμου από τη Δρυάνιστα, είκοσι ενός (21) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με ένα έτος (1) υπηρεσίας και μισθό τριάντα (30) οθωμανικές λίρες και η Ανδρομάχη Παπακωνσταντίνου από το Λιβάδιο, δεκαοκτώ (18) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με δύο (2) έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι έξι (26) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Ζιάζακο (Λόφος) διδάσκουν οι: Αλκιβιάδης Παπαδημητρίου από

85. Α.Υ.Ε., 1906/Φ. 9/υποφ. 1/ τμήμα α΄, έγγραφο 30.10.1906, *Ο διδάσκαλος Α. Τσικόπουλος προς τη μητρόπολη Θεσσαλονίκης*. Βλ. Α.Υ.Ε., 1906/Φ. 9/υποφ. 1/ τμήμα β΄, έγγραφο 19.8.1906, *Η ελληνική κοινότητα Καρίτσης προς το Γενικό Προξενείο Θεσσαλονίκης*. Βλ. Α.Υ.Ε., 1906/Φ. 9/υποφ. 1/ τμήμα α΄, έγγραφο 22.9.1907, *Ο Κίτρους Παρθένιος προς το γραφείο της μητρόπολης Θεσσαλονίκης*.

την Κατερίνη, τριάντα τριών (33) ετών, άγαμος, απόφοιτος του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης με δεκατέσσερα (14) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα δύο (32) οθωμανικές λίρες, και Γεώργιος Σγουρόπουλος από την Παληογράτσανη, τριάντα τριών (33) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Στ΄ τάξης της Αστικής σχολής Βελβενδού με δεκατρία (13) έτη υπηρεσίας και μισθό δώδεκα (12) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Καρίτσα διδάσκουν οι: Ματίκ Νούλια από την Κοζάνη, είκοσι έξι (26) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Αστικής Σχολής Κοζάνης με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι πέντε (25) οθωμανικές λίρες και Αθανάσιος Παπαδιδασκάλου από το Καταφύγιον, σαράντα δύο (42) ετών, απόφοιτος της Αστικής Σχολής Καταφυγίου, είκοσι πέντε (25) ετών και με μισθό τριάντα πέντε (35) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Κεραμιδίου διδάσκει ο Θωμάς Ζαμαντζόπουλος από την Κατερίνη, τριάντα (30) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Ε΄ τάξης της Αστικής Σχολής Κατερίνης, με δύο (2) έτη υπηρεσίας και μισθό δώδεκα (12) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Κολοκούρι διδάσκει ο Αναστάσιος Διδασκαλόπουλος από τους Βροντούς, είκοσι (20) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Δ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Βροντούς, με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό οκτώ (8) έτη υπηρεσίας. Στην κοινότητα Κουντουργιώτισσα διδάσκει ο Γεώργιος Αναστασίου από την Κορυτσά, σαράντα πέντε (45) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Ε΄ τάξης της Αστικής Σχολής Λιτοχώρου με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό δώδεκα (12) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Καλύβια Κουντουργιώτισσας διδάσκει ο Ιωάννης Αναγνωστόπουλος από τη Σκοτίνα, πενήντα τριών (53) ετών, έγγαμος, απόφοιτος κοινού σχολείου με είκοσι πέντε (25) έτη υπηρεσίας και μισθό δεκατρείς (13) οθωμανικές λίρες. Στη Μαλαθριά διδάσκει η Μαρία Κασσανδρέως από τη Θεσσαλονίκη, σαράντα δύο (42) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με είκοσι δύο (22) έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι έξι (26) οθωμανικές λίρες. Στα Καλύβια Μηλιάς διδάσκει ο Γεώργιος Παπαμάρκου από τον Βελβεντό, εξήντα τριών (63) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Πειραιά με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό είκοσι τέσσερις (24) οθωμανικές λίρες.

Στον Παντελεήμονα διδάσκουν οι: Κωνσταντίνος Καρατζιάς από την Κατερίνη, τριάντα δύο (32) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Αστικής Σχολής Αικατερίνης με οκτώ (8) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα δύο (32) οθωμανικές λίρες, Ευφροσύνη Δοσίδου από τη Βέροια, είκοσι (20) ετών, άγαμη, απόφοιτη του Παρθεναγωγείου Θεσσαλονίκης με δύο έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι (20) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Πούρλια διδάσκει ο Αναγνώστης Βλέτσιος από τη Σκοτ(ε)ίνα, δεκαεννέα (19) ετών, άγαμος, απόφοιτος του δημοτικού σχολείου Σκοτ(ε)ίνας με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό δεκατέσσερις (14) οθωμανικές λίρες. Στη Σκοτ(ε)ίνα διδάσκει ο Ηλίας Χατζηχαμπέρης από την Τσαριτσάνη, είκοσι τριών (23) ετών, άγαμος, απόφοιτος του ημιγυμνασίου Τσαριτσάνης με τρία (3) έτη υπηρεσίας και μισθό είκοσι τέσσερις (24) οθωμανικές λίρες. Στη Σκουτέρνα διδάσκουν οι: Φώτιος Μέλιου από τη Σκουτέρνα, είκοσι δύο (22) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Κοζάνης με τρία (3) έτη υπηρεσίας και μισθό δεκαοκτώ (18) οθωμανικές λίρες, Α. Παπανικολάου από τη Σκουτέρνα, είκοσι επτά (27) ετών, έγγαμος, απόφοιτος της Ε΄ τάξης της Αστικής Σχολής Δρυάνιστας με τέσσερα (4) έτη υπηρεσίας και μισθό δεκαπέντε (15) οθωμανικές λίρες. Στην κοινότητα Σιπή (Στουπί) διδάσκει ο Βασ. Βουβονίκος από το Καταφύγιο, δεκαοκτώ (18) ετών, άγαμος, απόφοιτος της Αστικής Σχολής Καταφυγίου με ένα έτος υπηρεσίας και μισθό είκοσι (20) οθωμανικές λίρες. Στην Παλιονήσιανη (Παλιονέστανη) διδάσκει ο Δημήτριος Ψαθάκης από την Κασσάνδρα, πενήντα δύο (52) ετών, έγγαμος, απόφοιτος του Γυμνασίου Θεσσαλονίκης με είκοσι επτά (27) έτη υπηρεσίας και μισθό τριάντα δύο (32) οθωμανικές λίρες.[86]

Επιλογικά

Το αρχειακό υλικό, όπως ειδικές εκθέσεις, πρακτικά και αναφορές όλων των εμπλεκομένων στα εκπαιδευτικά θέματα φορέων, μας δίνει σημαντικές πληροφορίες για τον πολυδιάστα-

86. Ι.Α.Μ. Γ.Δ.Μ., φάκ. 54, Πίναξ Δ΄, *Επαρχία Αικατερίνης*, όπ.π.

το ρόλο των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη περιοχή της επαρχίας Κατερίνης τον 19ο και 20ό αιώνα. Το ελεύθερο ελληνικό κράτος παίζει σημαντικό ρόλο στην οργάνωση της εκπαίδευσης στην περιοχή την περίοδο αυτή· ιδιαίτερα όταν αρχίζει να θέτει κάτω από τον έλεγχό του την εκπαιδευτική κατάσταση στη Μακεδονία (1880) αναμένει από τους δασκάλους και τις δασκάλες να συντελέσουν αποτελεσματικά: στη συγκράτηση του χριστιανικού πληθυσμού στη σφαίρα επιρροής του Πατριαρχείου, στην καταπολέμηση της ξένης προπαγάνδας, στη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και στην καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος στους χριστιανικούς πληθυσμούς.

Οι διδάσκαλοι και οι διδασκάλισσες των αστικών σχολείων και οι νηπιαγωγοί πρέπει να έχουν δίπλωμα ελληνικού διδασκαλείου. Στην ανάγκη προσλαμβάνονται οι διδασκάλισσες που έχουν απολυτήριο ανώτερου παρθεναγωγείου και διδάσκαλοι προσλαμβάνονται αυτοί που έχουν απολυτήριο γυμνασίου. Στην προσχολική αγωγή, εκτός από τα παρθεναγωγεία, το δίπλωμα της Σχολής Νηπιαγωγών που λειτουργεί στην Αθήνα με πρωτοβουλία της Αικατερίνης Λασκαρίδου εξασφαλίζει τυπικά την τοποθέτηση στα νηπιαγωγεία.

Η πρόσκληση έμπειρων διδασκάλων και διδασκαλισσών με πολλά έτη υπηρεσίας στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας ως διευθυντές και διευθύντριες μαρτυρεί ότι κυρίως στα μέσα του 19ου αιώνα υπάρχει κλίμα μάθησης και πυρήνας εγγράμματων κατοίκων που με τη βοήθεια της Εκκλησίας ενδιαφέρονται για την πνευματική ανάπτυξη του τόπου τους. Ο μεγάλος αριθμός διδασκάλων και διδασκαλισσών από τα μέσα του 19ου αιώνα και τις αρχές του 20ού δείχνει την ανθούσα κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης στην περιοχή της Κατερίνης. Η ηλικία των εκπαιδευτικών καλύπτει ευρύ φάσμα (17-65) χρόνων, ενώ οι αποδοχές τους παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ανάλογα με τον βαθμό που έχουν, τις σπουδές, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το φύλο τους και τις ώρες που απασχολούνται. Υψηλότερες αποδοχές έχουν οι διευθυντές των αστικών σχολών όπως και οι διευθύντριες των παρθεναγωγείων. Χαμηλότερες είναι οι αποδοχές των υπόλοιπων βαθμίδων, ενώ υψηλές είναι και οι απο-

δοχές των νηπιαγωγών. Οι συνθήκες εργασίας τους δεν είναι οι καλύτερες αφού συχνά καλούνται να μετακινηθούν σε περιοχές μακριά από τον τόπο τους χωρίς να υπάρχουν τα μέσα μετάβασης αλλά και οι οικονομικές δυνατότητες εγκατάστασης στις περιοχές αυτές. Τα βιογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών δηλώνουν τις μετακινήσεις αυτές και τις εκπαιδευτικές δραστηριότητές τους σε πόλεις της Μακεδονίας. Αξίζει να επισημάνουμε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί διορίζονται από τον Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Θεσσαλονίκης, άρα υπάρχει στενή σύνδεση της πόλης της Θεσσαλονίκης με την επαρχία Κίτρους.

Από την έκθεση του Δ. Σάρρου διαφαίνεται μια μικρή διαφορά μορφωτικού και κοινωνικού επιπέδου μεταξύ του διδακτικού προσωπικού των σχολείων των αστικών περιοχών, των κωμοπόλεων και των «γραμματειών» των χωριών. Με βάση τον «Κανονισμό Λειτουργίας του Αρρεναγωγείου Λιτοχώρου» αντλούμε αρκετές πληροφορίες για τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών. Αυτά διακρίνονται σε καθήκοντα που αφορούν: α) τη σχολική πράξη και σε δεύτερο επίπεδο β) την εικόνα του διδασκάλου στην κοινωνία. Οι διδάσκοντες οφείλουν να είναι Έλληνες ορθόδοξοι και να συνεργάζονται στενά με τη διεύθυνση. Επίσης, είναι υποχρεωμένοι να εξαντλούν το ωράριο του ωρολογίου προγράμματος στη διδασκαλία, να δείχνουν συνέπεια στην ώρα προσέλευσης στο σχολείο αλλά και στην ώρα αποχώρησής τους, να εκτελούν παιδονομικά καθήκοντα, να συμμετέχουν στον εκκλησιασμό και στις άλλες θρησκευτικές δραστηριότητες του σχολείου, να επιτηρούν τους μαθητές στο σχολείο και στην εκκλησία, να καταγράφουν τη διδαχθείσα ύλη στο βιβλίο ύλης ανά εξάμηνο, να επιδεικνύουν συνεργασία με τους γονείς για το καλό των παιδιών αλλά και κόσμια συμπεριφορά προς την κοινωνία, ώστε έτσι να αποτελούν «αξιομίμητον υπόδειγμα ευσεβείας και χρηστότητος εις τους μαθητάς». Πέρα από τις υποχρεώσεις δικαιούνται ν' απολαμβάνουν την «προστασία» από τη διεύθυνση, την αγάπη και τον σεβασμό από τους μαθητές και το υπηρετικό προσωπικό. Ως «σύλλογος διδασκόντων» συμμετέχουν στη διοίκηση του σχολείου και σε συνεργασία με τον διευθυντή ορίζουν σε συνελεύσεις τα

προβλεπόμενα —σε αντίστοιχα άρθρα του Κανονισμού— μέτρα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Η συγκέντρωση και η καταγραφή όλων των πηγών που αναφέρθηκαν θα αναδείξουν το σπουδαίο έργο των εκπαιδευτικών στην ευρύτερη περιοχή της επαρχίας Κίτρους αλλά και θα φωτίσουν σημαντικές προσωπικότητες διδασκάλων και διδασκαλισσών.

ABSTRACT

Through this study there's being an effort to present the teachers and their important role in organizing the education in the region of Katerini during the last period of the Ottoman occupation (19th until the beginning of 20th century). This study based on official texts, documents, textbooks and curricula. In spite the cooperation among teachers, church and local communities, there were problems concerning schools' funding. The emphasis of this study lies on the teachers presence in the region and their difficult work to organize the education having to confront also people from other nationalities from Balkans living in this region.

ΑΦΙΕΡΩΜΑ

ΣΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ

Χαράλαμπο Χαρίτο

Με πρωτοβουλία της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης και τη συνεργασία του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και της Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών οργανώθηκε εκδήλωση στην κεντρική αίθουσα του Δημαρχείου Βόλου την Παρασκευή 24 Ιανουαρίου 2014 στις 7.30 μ.μ. για να τιμηθεί η προσωπικότητα και το πολυσχιδές επιστημονικό και διδακτικό έργο του ομότιμου καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας Χαράλαμπου Χαρίτου. Την εκδήλωση προλόγισαν ο Αντώνης Χουρδάκης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Κρήτης, και ο Χρήστος Γκόβαρης, καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Για την προσφορά και το έργο του τιμωμένου μίλησαν ο Αντώνης Σμυρναίος, επ. καθηγητής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ο Γιώργος Κοντομήτρος, δρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, η Ιουλία Κανδήλα, δρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ο Νίκος Στάμος, πτυχιούχος ΠΤΔΕ, η Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, αν. καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, και ο Δαυίδ Αντωνίου, επίτιμος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Την εκδήλωση συντόνισε η Μηλίτσα Ζαρλή-Καραθάνου, επίτιμος διδάκτορας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μέρος των εργασιών της εκδήλωσης παρουσιάζονται παρακάτω.

*Σ. Ηλιάδου-Τάχου**

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΟΥ Χ. ΧΑΡΙΤΟΥ ΣΤΗΝ ΤΟΠΙΚΗ ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΜΕΛΕΤΗΣ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ξεκινώντας, θέλω να ευχαριστήσω τόσο τον Μπάμπη Χαρίτο και την Οργανωτική Επιτροπή της βραδιάς για την ανάθεση σ' εμένα του βήματος αυτού όσο και τον Αντώνη Χουρδάκη και τα λοιπά μέλη του Δ.Σ. της ΕΛ.Ε.Ι.Ε. που με πρότειναν για να τους εκπροσωπήσω με την παρούσα εισήγηση σε αυτή την εκδήλωση τιμής προς τον καθηγητή Χ. Χαρίτο. Και έρχομαι τώρα στο θέμα μου, που αφορά στην κατάδειξη από τη μια της συμβολής του Χαρίτου στην προαγωγή της έρευνας και της μελέτης του μαθήματος της τοπικής ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας και από την άλλη της συνεισφοράς του στην τοπική ιστορία του Βόλου.

Η μεγιστοποίηση στις μέρες μας του ενδιαφέροντος για την τοπική ιστορία οφείλεται στην άμβλυνση του ενδιαφέροντος για το παράδειγμα των Annales (Κόκκινος, 1998:225), αλλά και για τις μαρξιστικές κοινωνικοοικονομικές προσεγγίσεις της ιστορίας (Iggers, 1999:16) και στην πρόκριση της *Νέας Ιστορίας* (Λε Γκοφ & Νορά, 1975) που αμφισβητεί την ολιστική προσέγγιση του παρελθόντος και επικεντρώνεται στην πολιτισμική ιστορία, δίνοντας έμφαση στην *πολλαπλή ανάγνωση* και στην

* Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

ασυνέχεια (Κόκκινος, 1998:256). Πιο κοντά στο παράδειγμα της *Νέας Ιστορίας* βρίσκεται το φαινομενολογικό μοντέλο εννοιολόγησης του γνωστικού πεδίου της τοπικής ιστορίας, που διαμορφώνεται από τον Skipp (1981:325), αλλά και το μοντέλο του Leuillot (1967:108). Ο πρώτος, ο Skipp, συναρτά την τοπική ιστορία με την τοπιογραφία, την οικονομική, δημογραφική και κοινωνική ιστορία και προκρίνει τη μικροϊστορική εστίαση. Ο Leuillot προσδιορίζει την τοπική ιστορία ως αναγωγή από το παρόν στο παρελθόν και θεωρεί σκοπό της τη μελέτη του *αόρατου καθημερινού*, σε επίπεδο κουλτούρας και πολιτισμού. Αντίθετα, η γερμανική σχολή μελέτης της τοπικής ιστορίας περιλαμβάνει στη θεώρησή της στοιχεία που οδηγούν *σε έναν συναισθηματικό υπερτονισμό του τοπικού παράγοντα* (Beeck, 1973: 60), υιοθετώντας όρους όπως η *Ιστορία της ιδιαίτερης πατρίδας* (Munchenbach, 1986) και προσδίδοντας στο μάθημα *διαστάσεις ιδεολογικού φρονηματισμού* (Jeismann, 1973:16).

Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα το μάθημα της τοπικής ιστορίας ενσωματώθηκε σταδιακά στα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων και στη συνέχεια δημιουργήθηκαν εργαστήρια τοπικής ιστορίας, με σκοπό την προαγωγή της εφαρμοσμένης έρευνας στο πεδίο, ενώ καθοριστική για την εισαγωγή του μαθήματος και στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης ήταν η επίδραση του εγχειριδίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου με θέμα *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας* (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001).

Αν επιχειρήσουμε να αποτιμήσουμε κατ' αρχάς τη συμβολή του Μπάμπη Χαρίτου στο πλαίσιο της εφαρμοσμένης έρευνας της τοπικής ιστορίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα τη χαρακτηρίσουμε πρωτοποριακή, όχι μόνο γιατί ο Χαρίτος εισήγαγε το μάθημα της τοπικής ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας σε μια πρώιμη περίοδο, αλλά κυρίως επειδή, με την ίδρυση του *Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής και Τοπικής Ιστορίας* του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, το 1993, πέρασε από τη θεωρητική θεμελίωση του μαθήματος στην εφαρμοσμένη έρευνα, η οποία παρήγαγε σημαντικούς καρπούς. Ακόμα, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι ο Χαρίτος δεν αρκέστηκε στην ίδρυση του

εργαστηρίου που προαναφέρθηκε, αλλά οι έρευνές του σε θέματα τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας δημιούργησαν και τις προϋποθέσεις για τη σύσταση του *Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας*, που λειτούργησε με δική του πρωτοβουλία το 1996 στο ίδιο πανεπιστήμιο. Το Μουσείο Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας αναλώθηκε στη συγκέντρωση πρωτογενούς αρχειακού υλικού από την πλούσια εκπαιδευτική ιστορία του Βόλου, την οποία και ανέδειξε, ενώ ταυτόχρονα υποστήριξε και σημαντικές διδακτορικές διατριβές.

Σε ό,τι αφορά τώρα στο περιεχόμενο και στις συνιστώσες της τοπικής ιστορίας που διακόνησε ο Χαρίτος θα πρέπει να επισημάνουμε πως ένα πολύ σημαντικό μέρος της επιστημονικής δουλειάς του Χαράλαμπου Χαρίτου αφορά σε ζητήματα τοπικής ιστορίας της γενέτειρας πόλης του, του Βόλου, και επομένως εντάσσεται στο πεδίο της μικροϊστορίας. Ο όρος *μικροϊστορία* καθιερώνεται από τον Shulze (Shulze, 1985:173) ως ικανός να περιγράψει τη διεξοδική ανάλυση ενός επί μέρους επιστημονικού θέματος που σχετίζεται με ένα ξεχωριστό γεγονός, το οποίο βιώνεται με τρόπο ιδιαίτερο από τη συλλογική μνήμη μιας μικρής κοινωνίας, ενός περιορισμένου γεωγραφικού χώρου. Θεωρημένη λοιπόν, μέσα από το πρίσμα αυτό, η μικροϊστορία, καθώς εστιάζει σε έναν περιορισμένο χώρο, στην περίπτωσή μας στον Βόλο, και μεγεθύνει τα συμφραζόμενά του, μπορεί, σε θεωρητικό τουλάχιστον επίπεδο να οδηγήσει στη διείσδυση σε βάθος και στην ολοκλήρωση της εικόνας των πραγμάτων και, στην περίπτωση μας, στη διεισδυτική ανάλυση της κοινωνίας του Βόλου (Iggers , 1997). Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε στη μικροϊστορία από τον Γ. Κόκκινο σχετίζεται με τον φόβο μήπως *η αποσυσχέτιση του ιστορικού ενδιαφέροντος από το πλαίσιο αναφοράς του και ο κατακερματισμός της ιστορικής γνώσης μπορούν να τη μετατρέψουν σε μια σειρά παρατιθέμενων ιστορικών στιγμιοτύπων* (Κόκκινος, 1998) και μήπως υλοποιηθεί *η απειλή της μετατροπής των μικροϊστορικών αναφορών σε ρομαντικές αφηγήσεις ενός στατικού παρελθόντος.*

Οι φόβοι όμως που αναφέρθηκαν αμβλύνονται στην περίπτωσή μας, χάρη στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της δουλειάς

του Χαρίτου για τον Βόλο, αλλά και χάρη στις ιδιαιτερότητες του «ερμηνευτικού του παραδείγματος». Θα αρκεστούμε μόνο σε ορισμένες αναφορές-επισημάνσεις, οι οποίες μπορούν να τεκμηριώσουν όσα προαναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, ο καθηγητής Χαρίτος, χάρη στην εργατικότητα και στην εμβρίθειά του, οδηγήθηκε στην ανακάλυψη και ανάγνωση σημαντικού σε ποιότητα πρωτογενούς αρχειακού υλικού, όπως το Αρχείο του Εργατικού Κέντρου Βόλου, το Αρχείο Σαράτση, για τη μελέτη του οποίου ο Χαράλαμπος Χαρίτος βραβεύτηκε το 1997 από την Ακαδημία Αθηνών, ή το Αρχείο του Κίτσου Μακρή, αρχείων τόσο σημαντικών, ώστε η ανάγνωση και η ερμηνεία τους να ασκήσει καθοριστική επίδραση στη νεοελληνική εκπαιδευτική ιστορία στο σύνολό της.

Παράδειγμα ενδεικτικό που τεκμηριώνει την προηγούμενη απόφανση είναι η περίπτωση του Παρθεναγωγείου του Βόλου, την οποία ερευνά και αποκαλύπτει ο Χαρίτος, αλλά και εκείνη του Εργατικού Κέντρου του Βόλου. Έτσι, για παράδειγμα, η περίπτωση του Παρθεναγωγείου όχι μόνο δεν μεταβάλλεται σε κατακερματισμένο στιγμιότυπο αποκομμένο από το συγκείμενό του, αλλά και επικαθορίζει το γενικότερο πλαίσιο, χρωματίζοντάς το. Το Παρθεναγωγείο δηλαδή του Βόλου, με τις εκφάνσεις των προβληματισμών που παράγει και τις κοινωνικές συνιστώσες που αναδεικνύει, διευρύνει στην πράξη τον προβληματισμό για την έννοια, τη λειτουργία και τους σκοπούς του «αστικού σχολείου», προβληματισμό που αποτέλεσε αίτημα των νεοανερχόμενων αστικών στρωμάτων στο εθνικό συγκείμενο της περιόδου.

Ακόμα, τα γεγονότα του Εργατικού Κέντρου του Βόλου που αποκαλύπτει ο Χαρίτος αποτυπώνουν τις απαρχές του συνδικαλιστικού κινήματος στον Βόλο, σε μια περίοδο που ο Βόλος μπορεί να θεωρηθεί πόλη «παράδειγμα» με αναγωγές και σε άλλα ελλαδικά κέντρα της περιόδου, που χαρακτηρίζονται από παραμέτρους όπως η ταχεία έναρξη της αστικοποίησης, που υπήρξε συνέπεια της διείσδυσης του καπιταλισμού, αλλά και η συνακόλουθη προλεταριοποίηση, που οφειλόταν στην επίταση των διαδικασιών εκβιομηχάνισης. Η ύπαρξη αναλογιών με

το γενικότερο εθνικό συγκείμενο καθιστά και την έρευνα που αφορά στο Εργατικό Κέντρο του Βόλου «παραδειγματική», για την ερμηνεία της συνδικαλιστικής όσμωσης και σε άλλα ανάλογα πλαίσια αναφοράς.

Θεωρημένη, λοιπόν, μέσα από αυτό το πρίσμα η επικέντρωση των ερευνητικών ενδιαφερόντων του Χαράλαμπου Χαρίτου στην τοπική ιστορία της περιοχής του Βόλου συνέβαλε με καθοριστικό τρόπο στη συνάντηση της τοπικής ιστορίας με τη γενική ιστορία. Γι' αυτό, η συναγωγή από τον ερευνητή ερμηνευτικών συμπερασμάτων επηρέασε, κατά τη γνώμη μας, ολόκληρη την εκπαιδευτική ιστορία του ελλαδικού κράτους και αποτελεί, θεωρημένη από τη σκοπιά αυτή, ένα παράδειγμα με πολλές ιδιαιτερότητες για τον τρόπο με τον οποίο τα γεγονότα της μικροϊστορίας μπορούν να μετασχηματιστούν όταν ανιχνεύονται από έναν ικανό, έμπειρο και εξειδικευμένο ερευνητή, σε συνιστώσες της γενικής ιστορίας και των κατευθύνσεών της.

Ακόμα, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι στην περίπτωση του έργου του Χαρίτου εκείνο που κυρίως προσφέρει η από μέρους του μικροϊστορική θεώρηση της τοπικής ιστορίας του Βόλου είναι η ώσμωση ιστορίας και πολιτισμικής κουλτούρας. Πραγματικά, η τοπική ιστορία είναι ένα ζωντανό, δυναμικό κομμάτι της γενικής ιστορίας που μας παρέχει τη δυνατότητα να ανασυγκροτήσουμε το παρελθόν και τον τρόπο που οι παλιότεροι βίωναν την καθημερινότητά τους, ενώ είναι πλέον κοινή η παραδοχή πως το Habitus ενός συγκεκριμένου χωροχρόνου συντίθεται όχι μόνο από τις επίσημες ιστορικές πηγές, αλλά και από ποικίλα *πολιτισμικά θραύσματα* (Bourdieu, 1990 & Bourdieu, 1995). Επομένως, η έρευνα της τοπικής ιστορίας προκύπτει ως ανάγκη σύλληψης του ιδιαίτερου πνεύματος-αισθήματος, της περιρρέουσας ατμόσφαιρας και των *αχαρτογράφητων πολιτισμικών περιοχών του παρελθόντος*, που θα μας επιτρέψουν τη βαθύτερη κατανόησή του. Το αποτέλεσμα είναι στην περίπτωση αυτή η πολυεστιακή ανάλυση του υπό διερεύνηση πεδίου.

Σε αυτό το πλαίσιο κινούμενος ο Χαρίτος ασχολείται από τη μια με την ιστορία της καθολικής κοινότητας του Βόλου, από την άλλη καταθέτει τις μαρτυρίες των πηγών, αλλά και

της οικογενειακής ιστορικής μνήμης για το εργατικό κίνημα στον Βόλο, ή αναδεικνύει πτυχές της ιστορίας που αποτελούσαν ταμπού για τους ιστορικούς, όπως η παιδεία της περιόδου του Εμφυλίου και η δουλειά του Φροντιστηρίου της Τύρνας. Ακόμα εστιάζει, χρησιμοποιώντας εργαλεία κοινωνικής ανθρωπολογίας, στην ιστορική τους όμως προοπτική, στη δράση μεγαλοαστικών οικογενειών, όπως η οικογένεια Καρτάλη, ή αναδεικνύει τη συνεισφορά τοπικών ευεργετών, όπως οι αδερφοί Αχιλλόπουλοι, και λογίων, όπως ο Παναγιώτης Κατσιρέλος, ή ασχολείται με τα οδωνύμια και τη νηματοδότηση του παρόντος μέσα από το παρελθόν, επιλέγοντας να αναδείξει θραύσματα πολιτισμικής τοπικής κουλτούρας, καταγράφει τη σημασία των ιστορικών μνημείων στο χθες και στο σήμερα και ανασυστήνει τη δράση δασκάλων της τουρκοκρατίας, όπως ο Κωσταντάς, ή προσωπογραφεί αγωνίστριες εκπαιδευτικούς, όπως η Χρηστάκου, και αναφέρεται στις παιδαγωγικές αρχές των αδερφών του Αγίου Ιωσήφ στη Σχολή Καλογραιών του Βόλου.

Παρά το γεγονός ότι οι απόπειρες ανασύστασης του παρελθόντος, ακόμα και μέσα από την αμιγώς ιστορική-επιστημονική-ερευνητική διαδικασία, έχουν μεγάλο βαθμό σχετικότητας, καθώς το παρελθόν υποστασιοποιείται πάντα σε ένα παροντικό συγκείμενο, το οποίο επιτάσσει την ερμηνεία μέσα από τους δικούς του φακούς *κατασκευής* του παρελθόντος, θα πρέπει να δεχτούμε ότι από την πολυεστιακή παρουσίαση της περιρρέουσας ατμόσφαιρας της κοινωνίας του Βόλου ο Χαρίτος πετυχαίνει να συλλάβει το ιδιαίτερο χρώμα της κοινωνίας του Βόλου, να ανασυστήσει τις συνήθειες των ανθρώπων, να ακινητοποιήσει τις εκφάνσεις των πολιτισμικών επιλογών τους. Και επιπλέον πρέπει να επισημάνουμε ότι ο πανεπιστημιακός δάσκαλος διαχειρίζεται το τοπικό εκπαιδευτικό/ιστορικό συγκείμενο χωρίς να εκτρέπει την όποια αφήγηση σε ρομαντική διάχυση και ότι ερμηνεύει το παρελθόν και τις συνιστώσες του, αντί να το εξιδανικεύει. Και αυτή ακριβώς η διαχείριση είναι που ενέχει ξεχωριστή σημασία για όλους εμάς, τα νεότερα μέλη της ακαδημαϊκής κοινότητας των ιστορικών της εκπαίδευσης, επειδή λειτουργεί ως πρότυπο για την «πολιτεία» μας στον ακαδημαϊκό χώρο.

Ακόμα, οφείλω να επισημάνω ότι η επίτευξη αυτών των δύο στόχων, της δυνατότητας του Χαρίτου από τη μια να συλλαμβάνει μέσα από τις ποικίλες πολιτισμικές εκφάνσεις την περιρρέουσα ατμόσφαιρα της πόλης του Βόλου και, από την άλλη, να δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις που επιτρέπουν τη συνάντηση της τοπικής με τη γενική ιστορία, συντελούν στην ανάδειξή του σε διακεκριμένη προσωπικότητα στο επιστημονικό πεδίο της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας, της ιστορίας της εκπαίδευσης αλλά και της νεότερης ελληνικής ιστορίας στο σύνολό της.

Ενδεικτικό αυτής ακριβώς της αυτοπεποίθησης που του προσέδιδε η καταξίωση και η αναγνώριση του έργου του ήταν η τοποθέτησή του, σε συνέδριο στο οποίο συμμετείχαν πολλοί εξ ημών, πως οι ιστορικοί της εκπαίδευσης ήταν *ομότεχνοι των λοιπών επαγγελματιών ιστορικών*. Κινούμενος επίσης σε αυτό το ασφαλές πλαίσιο, που δεν του είχε χαριστεί αλλά το όφειλε στη δουλειά του, υπενθύμιζε στις μεμψιμοιρούσες νεότερες ιστορικούς της εκπαίδευσης ότι *ευθύνονται οι ίδιες για το μειωμένο ενδιαφέρον που αφορούσε στο μάθημα της ιστορίας της εκπαίδευσης στα πανεπιστήμια από τα οποία προέρχονταν.*

Και τώρα επιτρέψτε μου μια προσωπική αναφορά. *Θα κάνω μνεία στα συνέδρια στην Πάου που οργάνωσε ο Μπάμπης και στα οποία, όσοι αξιωθήκαμε να συμμετάσχουμε, αναμετρήσαμε όχι μόνο τη γνώση μας αλλά και την ψυχή μας. Τα βράδια στην Αργαλαστή, κάτω από τον έναστρο ουρανό του Πηλίου, μέσα στην απεραντοσύνη του δάσους που κατέβαινε ως τη θάλασσα, συνιστούσαν μια μυσταγωγία, με αρχιτέκτονα και οδηγό τον Μπάμπη και τους αφοσιωμένους μαθητές και συντρόφους του. Θέλω, λοιπόν, να τον ευχαριστήσω για εκείνη τη βουτιά στη σοφία της φύσης, της γνώσης και του άπειρου. Και επειδή η ζωή μας μας παρέχει λίγες ξεχωριστές στιγμές πληρότητας, να τον διαβεβαιώσω πως η φύση και η ατμόσφαιρα στην Πάου συνέπρατταν τότε στη δημιουργία τέτοιων στιγμών.*

Τελειώνοντας, επιθυμώ να εκφράσω την άποψη ότι, έχοντας όλοι μας την απόλυτη συναίσθηση ότι η ιστορία είναι και θα παραμείνει για μας ένα διαρκές διακύβευμα προς διερεύνη-

ση, οφείλουμε να αποδώσουμε ως επιστημονική ομάδα στον Μπάμπη Χαρίτο τα εύσημα για τη συνεισφορά του στην επιστήμη, στην πόλη του και σε όλους εμάς τους νεότερους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Beeck, K.-H. (1973). Die unterrichtlichen Missverständnissen von Regionalsgeschichte, στο: Beeck, K.-H. *Landesgeschichte im Unterricht*. Ντύσελντορφ: A. Henn, V. Ratingen/Kastelaun.

Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Στάνφορντ: Stanford University Press.

Bourdieu, P. (1995). *Κοινωνιολογία της παιδείας*. Αθήνα: Καρδαμίτσας.

Iggers, G. (1999). From Macro- to Micro-history. The History to Everyday life, στο: *Historiography of the 20th Century*. Hanover, N.H.: Wesleyan University Press.

Jeismann, K. (1973). Landesgeschichte in Unterricht der Schulen. Didaktik zwischen Politik und Wissenschaft, στο: Beeck, K.-H. *Landesgeschichte im Unterricht*. Ντύσελντορφ: A. Henn, V. Ratingen/Kastelaun.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λε Γκοφ, Ζ. & Νορά, Π. (1975). *Το έργο της ιστορίας*. Αθήνα: Ράππας-Κέδρος.

Λεοντσίνης, Γ. & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. ΥΠΕΠΘ-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Leuillot, P. (1967). Defense et illustration de l' histoire locale, *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 112, 97-108.

Munchenbach, K. (1986). Heimatnaher Geschichtsunterricht. Unterrichtsbeispiele für die Sekundarstufe. Μόναχο: Manz 5.

Shulze, W. (1985). Micro-historie versus macro-historie, στο: Meier, C./Rosen, J. *Theorie der Geschichte*. Μόναχο: Beitrage zur Historik, 5 Bd.

Skipp, L. (1981). Local History. A new definition and its implications, *Local Historian*, 16.

*Αντώνης Λ. Σμυρναίος**

Ο ΙΣΤΟΡΙΚΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΕΡΓΟ ΤΟΥ:
ΜΙΑ ΣΥΝΤΟΜΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΛΗΣ ΤΟΥ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥ ΧΑΡΙΤΟΥ ΣΤΙΣ ΙΣΤΟΡΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

ΑΝΑΛΑΜΒΑΝΟΝΤΑΣ να μιλήσω για έναν ιστορικό και την οδοιπορία του μέσα στα κείμενα και στον χρόνο νιώθω τον πειρασμό να στρέψω αρχικά το βλέμμα από το έργο στην προσωπικότητα, μια και, όπως είναι γνωστό, κάθε προσωπικότητα είναι πάντοτε μεγαλύτερη, βαθύτερη αλλά και ελκυστικότερη και από το πολυτιμότερο ακόμα εκβλάστημα των χειρών της. Έτσι, παραφράζοντας έναν γνωστό στίχο του Γ. Σεφέρη, θα μπορούσαμε εύλογα να αναρωτηθούμε: «Συλλογίστηκε κανένας τι υποφέρει ένας ευαίσθητος άνθρωπος όταν, συχνά διανυκτερεύοντας, ιστορεί, δηλαδή σκηνοθετεί την πορεία των ανθρώπων μέσα στον χρόνο;». Και περαιτέρω σκοντάφτω πάνω στο βασικό ερώτημα: πώς, αλήθεια, αλλά και γιατί γίνεται κανείς ιστορικός; Τι τον τραβά άραγε σ' αυτή την αργόσυρτη, δι' ελέου και φόβου διαπραγμάτευση με τις ρίζες αλλά και το ριζικό του παρόντος και του μέλλοντος, στην προσπάθειά του να συλλάβει, να εξημερώσει και να εξουσιάσει, όσο γίνεται περισσότερο, τον χρόνο; Ποια είναι αυτή η μυστική, μικτή επιρροή που δέχεται

* Επικ. Καθηγητής Νεοελληνικής Ιστορίας και Εκπαίδευσης και Διδακτικής της Ιστορίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

από το περιβάλλον του και την εσωτερική κληρονομιά του, ώστε να αποφασίσει εντέλει ότι η πορεία του σε αυτό τον κόσμο θα καθοριστεί από τη μελέτη των ανθρώπων μέσα στον χρόνο, και όχι από την επιτάχυνση του παρόντος ή την ιλιγγιοποίηση του μέλλοντος; Σε τι δηλαδή διαφέρει ένας ιστορικός από έναν λ.χ. μηχανικό; Θα αφήσουμε τα ερωτήματα για την ώρα να αιωρούνται, προσεγγίζοντας το έργο του ομότιμου καθηγητή της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης και της Τοπικής Ιστορίας Χαράλαμπου Χαρίτου, με την ελπίδα ότι μέχρι το τέλος θα δοθούν επαρκείς νύξεις για να συγκροτηθεί μια ικανοποιητική απάντηση.

Ο Χαράλαμπος Χαρίτος γεννήθηκε στο Βόλο το 1947 και πέρα από τις πτυχιακές και διδακτορικές σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας αλλά και τις σπουδές του στο Παρίσι, παρέμεινε ουσιαστικά στην ίδια αυτή πόλη μέχρι σήμερα, υπηρετώντας 16 χρόνια στη δευτεροβάθμια και στη συνέχεια 22 χρόνια στην τριτοβάθμια εκπαίδευσή της, μέχρι τη συνταξιοδότησή του τον Αύγουστο του 2010. Είναι χωρίς καμιά αμφιβολία αυτή η πατρώα γη που προσανατόλισε τις εμπνεύσεις του στην ανίχνευση των ιστορικών και εκπαιδευτικών ιδιαιτεροτήτων της. Η πλούσια παράδοσή της στάθηκε ένα ισχυρό κίνητρο για να εγκύψει μελετώντας εξαντλητικά τα ιδιώματα της ποικιλόμορφης κληρονομιάς που φιλοξενούσε για αιώνες. Ασκώντας μια τοποφιλική, χρονοφιλική και, εντέλει, ανθρωποφιλική ενσυναίσθηση, προσπάθησε να εμβαθύνει στο τι σημαίνει να περιηγείσαι, να αγγίζεις και να ζυγίζεις το βάρος των οικείων ενδιαιτημάτων, με την ανθεκτική πεποίθηση ότι, πέρα από οτιδήποτε άλλο, ο *τόπος* αποτελεί έναν *τρόπο* κατανόησης του κόσμου. Υπηρέτησε, λοιπόν, με φιλόπονο ζήλο, επιμελή συστηματικότητα αλλά και σχολαστική φρόνηση δυο καινούριες στην Ελλάδα επιπτυχώσεις της ιστορικής επιστήμης στα τέλη του 20ού αιώνα, την Ιστορία της Εκπαίδευσης και την Τοπική Ιστορία, δυο συγγενικούς, πορώδεις θύλακες ενός και του αυτού κοινωνικού νοήματος. Υπήρξε μάλιστα ο πρώτος πανεπιστημιακός που εξελέγη στη χώρα μας με διακριτό γνωστικό αντικείμενο την «Ιστορία της Νεο-

ελληνικής Εκπαίδευσης», ο πρώτος πανεπιστημιακός στα Παιδαγωγικά Τμήματα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, αλλά και εκείνος που συνέβαλε αποφασιστικά στην εμπέδωση της αναγκαιότητας της ενασχόλησης με την Τοπική Ιστορία στην εκπαίδευση. Δραστηριοποιήθηκε ιδιαίτερα στο έργο τοπικών και πανελλαδικών επιστημονικών εταιρειών, καθώς επίσης και στα ιστοριογραφικά δρώμενα της περιοχής, που του προσπόρισαν τιμητικές διακρίσεις από τον Δήμο Βόλου και το Εργατικό Κέντρο, ενώ δίδαξε και στη Λυόν, ως προσκεκλημένος καθηγητής από το Εθνικό Κέντρο Επιστημονικών Ερευνών, για τα ζητήματα της διδακτικής της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας της Θεσσαλίας.

Το πολυσχιδές επιστημονικό και διδακτικό έργο του Χ. Χαρίτου, αναπτυγμένο γύρω από αυτούς τους δύο πόλους, προσπάθησε φιλότιμα να εδραιώσει στον επιστημονικό χώρο αλλά και στην ευρύτερη κοινωνία μια παιδαγωγική επίγνωση της ιστορίας αλλά και μια ιστορική επίγνωση της παιδαγωγικής. Διότι ο πρωτεύων άξονας της παιδαγωγικής ήταν αυτός που ουσιαστικά εγκολπώθηκε ο τιμώμενος σήμερα καθηγητής: η πολύχρονη εξάλλου αυτοκαλλιέργειά του στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε, εκτός των άλλων, τον επίζηλο βιωματικό οδηγό για τη βαθύτερη και πληρέστερη πρόσκτηση του παιδαγωγείν και της εξαιρετικής σημασίας που έχει αυτό για την κοινωνία, κατά τα δημιουργικά χρόνια της μετέπειτα ακαδημαϊκής οδοιπορίας του.

Ο Χ. Χαρίτος ασχολήθηκε με πολλές όψεις της εκπαιδευτικής και της τοπικής ιστορίας, επιβεβαιώνοντας πάντοτε επιτυχώς την αξία της αρχειακής έρευνας, αυτής της διαβατήριας για τον ιστορικό τελετουργίας[1] και των κάποτε αναπάντεχων δωρημάτων της, την αξία της στην οικοδόμηση εκείνης της πειστικής αληθοφάνειας που αποτελεί σήμερα το κατεξοχήν αίτημα της ιστορικής επιστήμης. Καρπός αυτής της ενασχόλησης υπήρξε μια σειρά μικροϊστορικών μελετών, κάποιες από τις

1. Arlette Farge, *Η γεύση του αρχείου*, πρόλογος-μετ. Ρίκα Μπενβενίστε, Νεφέλη, Αθήνα, 2004, σ. 10.

οποίες εκπόνησε με τους αγαπητούς συνεργάτες του Γ. Κοντομήτρο και Ι. Κανδήλα, που στρέφονταν γύρω από τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της Θεσσαλίας και της Φθιώτιδας. Εξέχουσα θέση ανάμεσά τους κατέχουν *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου*, *Τα διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου* και η *Κασσαβέτεια Γεωργική Σχολή Αϊδινίου*, καθώς και μικρότερες μελέτες, όπως *Το Μικρό Πολυτεχνείο του Βόλου*, *Η Εμπορική Σχολή του Βόλου*, *Το παιδαγωγικό φροντιστήριο της Τύρνας*, *Η Αχιλλοπούλειος Εμπορική Σχολή*, *Τα Υπαίθρια Σχολεία και το Σπίτι των Παιδιών στο Πήλιο*[2] κ.λπ. Μαζί με αυτές τις εργασίες του δημοσίευσε σε εφημερίδες και περιοδικά αξιόλογες συμβολές στη διερεύνηση και αποκάλυψη των ιστορικών πτυχώσεων της Μαγνησίας, όπως για τη Μονή Πάου, για τη σχέση του Γ. Δροσίνη με το Πήλιο, για τον Κ. Χατζόπουλο και την πρώτη μετάφραση του Κομμουνιστικού Μανιφέστου, για τη δημαρχία του Γεωργίου Καρτάλη, για τον Εθνικό Διχασμό στην Αργαλαστή, για τον Δημήτρη Σαράτση ως γιατρό στους θεσσαλικούς σιδηροδρόμους, για τη σχέση Δ. Σαράτση και Δ. Ηρακλείδη στον μεσοπόλεμο, για τον Ρήγα, τον Άνθιμο Γαζή και τον Γρηγόριο Κωνσταντά κλπ.

---

2. *Το Χρονικό της Σχολής Καλογραιών του Βόλου – Συμβολή στην Ιστορία της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2001· *Τα διδασκαλεία Λαμίας και Καρπενησίου – Συμβολή στην τοπική εκπαιδευτική ιστορία*, Gutenberg, Σειρά: Τεκμήρια Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 14 (διευθ. καθηγ. Σ. Μπουζάκης), Αθήνα, 2002 (σε συνεργασία με Γ. Κοντομήτρο και Ι. Κανδήλα)· *Κασσαβέτεια Γεωργική Σχολή Αϊδινίου – Συμβολή στην ιστορία της γεωργικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, Δημοσιεύματα του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας, αρ. 7, Βόλος, 1997 (σε συνεργασία με την Ι. Κανδήλα)· *Το Μικρό Πολυτεχνείο του Βόλου – συμβολή στην ιστορία του*, Βόλος, 1991· *Η Εμπορική Σχολή του Βόλου (1900-1977) – συμβολή στην ιστορία της*, Βόλος, 1992· *Το παιδαγωγικό φροντιστήριο της Τύρνας, Τρικαλινά*, τόμ. 4ος (1984), σσ. 103-126· *Η Αχιλλοπούλειος Εμπορική Σχολή. Συμβολή στην ιστορία των δευτεροβάθμιων σχολείων της Τσαγκαράδας*, Βόλος, 1993· *Τα Υπαίθρια Σχολεία και το Σπίτι των Παιδιών στο Πήλιο*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, Βόλος, 2007 (σε συνεργασία με Γ. Κοντομήτρο).

Μια άλλη πτυχή της συγγραφικής του δραστηριότητας αποτελούν οι πολυσέλιδες, επιστημονικά πρωτότυπες, συνθετικές εργασίες, όπως είναι *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του* και *Οι γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις στον ιδρυτικό νόμο για τα Δημοτικά σχολεία*·[3] Ως καθηγητής επίσης της Τοπικής Ιστορίας ο Χαρίτος ανέλυσε και συστηματοποίησε μέσα από τις πανεπιστημιακές παραδόσεις του όχι μόνο την ιστοριογραφική αλλά και τη διδακτική της προσέγγιση, δημοσιεύοντας εργασίες του και εκπαιδεύοντας τους φοιτητές στη μελέτη, στη συγγραφή και στην παρουσίαση προγραμμάτων με τοπικό ιστορικό ενδιαφέρον. Τέλος, δυο ακόμα σημαντικές πτυχές της ακαδημαϊκής του δραστηριότητας ήταν η ίδρυση του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (1996), με πολυποίκιλη δράση (συλλογή αρχειακού υλικού, φροντιστηριακή άσκηση φοιτητών, συνέδρια, εκδόσεις κ.λπ.), καθώς και η ίδρυση του Μουσείου Εκπαιδευτικής Ιστορίας στο ίδιο πανεπιστήμιο. Σε όλα αυτά όμως θα αναφερθούν διεξοδικότερα οι επόμενοι ομιλητές.

Ύστερα από αυτή τη συντομογραφική επισκόπηση της εργογραφίας του Χαρίτου θα στρέψουμε τώρα την προσοχή μας στο θεμελιώδες συγγραφικό του εγχείρημα που αφορά το έργο των δυο Διόσκουρων της ελλαδικής νεωτερικότητας: του «τετράγωνου ανδρός» Αλέξανδρου Δελμούζου, όπως τον προσαγόρευσε κάποτε ο Νικ. Πολίτης,[4] και του Δημητρίου Σαράτση, του σημαντικού Βολιώτη ιατροφιλόσοφου. Κι αν ο Σταντάλ συμβούλευε να «μπαίνουμε στη ζωή με μια μονομαχία», τότε η

3. *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του – Συμβολή στην ιστορία της Προσχολικής Αγωγής*, Gutenberg, Σειρά: Τεκμήρια Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, αρ. 4 (διευθ. καθηγ. Σ. Μπουζάκης), Αθήνα, 1996 (β′ έκδοση, 1998) και *Ο ιδρυτικός νόμος για τα Δημοτικά σχολεία, γαλλικές και γερμανικές επιδράσεις. Συμβολή στην ιστορία των εκπαιδευτικών θεσμών*, Π. Ζησιμάτος, Βόλος, 2010.

4. *Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση, Παιδεία και Κοινωνία. Αλληλογραφία – Μαρτυρίες – Δημοσιεύματα*, Τόμος Β′, Εκπαιδευτικά – Φιλολογικά, επιμ. Χαράλαμπος Χαρίτος, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα, 1995, σ. 62.

πρώτη επιστημονική μονομαχία του Χαρίτου ήταν με τον Δελμούζο και το πρωτοποριακό, αν και υβριδιακό, εγχείρημά του, το «Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου (1908-1911)», μια από τις σημαντικότερες μεταρρυθμιστικές απόπειρες του 20ού αιώνα, που μοιάζει να ενσαρκώνει τα ριζοσπαστικά αιτήματα του «Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού», σε μια περίοδο ακριβώς κατά την οποία σπουδαία οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα διαμορφώνουν τη φυσιογνωμία της Ελλάδας. Ανάμεσα στον Μακεδονικό Αγώνα και στους Βαλκανικούς Πολέμους, πάνω στο Κίνημα των πλησιόχωρων Νεότουρκων αλλά και σ' αυτό του Γουδιού, στα χρόνια που αναδύεται η προσωπικότητα του Βενιζέλου με τον αστικό φιλελευθερισμό της και το σοσιαλιστικό κίνημα διεκδικεί δυναμικότερα τον ρόλο του στις ιστορικές εξελίξεις, τις παραμονές, τέλος, του Μεγάλου Πολέμου που διέλυσε προσώρας την αυτοσυνειδησία της ευρωπαϊκής ηγεμονικότητας, η ιστορία διέρχεται μια εξαιρετική φρικίαση. Τότε απέναντι σε όλες αυτές τις εντατικότητες το ανάλαφρο πείραμα του Δελμούζου στέκεται μετέωρο, οραματικό και αμφίσημο, προορισμένο ίσως να αφηγηθεί στις εφηβικές ψυχές του παρθεναγωγείου αλλά και σε κάθε ευαίσθητο επίγονο την απελευθέρωση από το βαρύτατο εκείνο άχθος της ιστορίας, αν η αλλόκοτη απαίτηση για ένα δεσποτικό χειροφίλημα δεν ανέτρεπε, παραδόξως, τα πάντα. Είναι αλήθεια ότι σε αυτό το πείραμα αλλά και στην υπερβάλλουσα σαγήνη του Αμφισσέα παιδαγωγού ο Χαρίτος δεν μπόρεσε να μην υποκύψει. Ίσως γιατί αντιπροσώπευε αυτό που πάντοτε προσδοκούσε στην εκπαιδευτική πράξη, ίσως γιατί ήταν έτοιμος από καιρό. Το πρώτο ερέθισμα δόθηκε από την ανάγνωση κάποιων αποσπασμάτων από κείμενα του Δελμούζου όταν φοιτούσε ακόμα στο γυμνάσιο. Αλλά ο μίτος του ερεθίσματος έφτανε ακόμα μακρύτερα, στην ίδια εκείνη εποχή όπου διαδραματίζονταν τα διάπυρα εκείνα γεγονότα. Ο συνονόματος παππούς του, ο Χαράλαμπος Γρηγορίου Χαρίτος, συνδικαλιστής καπνεργάτης και ιδρυτικό μέλος του Εργατικού Κέντρου Βόλου, αλλά και κατηγορούμενος στην περίφημη Δίκη του Ναυπλίου, ήταν το πατρογονικό κεντρί που θα λόγχιζε πάντοτε τον ταλαντούχο

εγγονό του.[5] Κατόπιν ήταν ο πατέρας του, αλλά και ο θείος του, οι οποίοι με τη συμμετοχή τους στην Εθνική Αντίσταση του κληροδότησαν μια επαναστατική παράδοση προσανατολισμένη στη διαμόρφωση των νέων κοινωνικών αιτημάτων. Παραφράζοντας λοιπόν τον Πολ Βαλερύ, δεν θα ήταν παρακινδυνευμένο να ισχυριστούμε ότι, εκτός των άλλων, και η ίδια η ιστορική γραφή αποτελεί ένα «φροντισμένο απόσπασμα αυτοβιογραφίας». Έτσι, ήδη το 1980 ο Χαρίτος δημοσιεύει την αλληλογραφία των πρωταγωνιστών της διαμάχης ανάμεσα στη φιλελεύθερη εκείνη εκπαιδευτική προσπάθεια και στους αντιπάλους της.[6] Η επισταμένη και εξαντλητική μελέτη των μέχρι τότε άγνωστων, αδημοσίευτων ή ανεκμετάλλευτων αρχειακών πηγών τον οδήγησε στη συνέχεια στην υποστήριξη της διδακτορικής. διατριβής του με τίτλο *Το Παρθεναγωγείο και τα "Αθεϊκά" του Βόλου: Συμβολή στη μελέτη των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων στη νεότερη Ελλάδα*. Η διατριβή αυτή εκδόθηκε ολοκληρωμένη από το Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας το 1989,[7] κάτω από την εποπτεία του «σοφού του φίλου», όπως ο ίδιος τον ονομάζει, του αείμνηστου Αλέξη Δημαρά, μια όντως ηχηρή και συγκινητική απουσία στη σημερινή τιμητική εκδήλωσή μας. Το έργο, γραμμένο μέσα στη θριαμβευτική ατμόσφαιρα της πρώτης περιόδου της «Αλλαγής», αυτής της μεγάλης, μεταπολιτευτικής αλλαγής παραδείγματος στην Ελλάδα, φέρει πάνω του τα στίγματα ενός εγχειρήματος για την αναζήτηση στο παρελθόν φωτισμένων οδοδεικτών που θα οδηγούσαν στο ολοκαίνουριο, τότε, και αμείλικτα ελπιδοφόρο παρόν. Πρόκειται πραγματικά για ένα έργο αναφοράς, το οποίο πλούτισε την ιστορική και εκπαιδευτική βιβλιογραφία,

---

5. «Χαράλ. Γρ. Χαρίτος – απ' τους πρωτοπόρους στο εργατικό κίνημα», *Βόλος η πόλη μας*, τχ. 11 (1988), σσ. 12-14.

6. *Το Παρθεναγωγείο και τα «Αθεϊκά» του Βόλου – Η αλληλογραφία των πρωταγωνιστών*, Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών, Βόλος, 1980.

7. *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. 1ος και 2ος (Μαρτυρίες και κείμενα), Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας της Γ. Γραμματείας Νέας Γενιάς, αρ. 20, Αθήνα, 1989.

διαμορφώνοντας ένα κάτοπτρο πάνω στο οποίο καθρεφτίστηκε έκτοτε συχνά ο ελληνικός παιδαγωγικός και μεταρρυθμιστικός προβληματισμός, αλλά και για μια Wigg ερμηνευτική προσέγγιση που δεν έχει μέχρι σήμερα ουσιαστικά ξεπεραστεί, ακολουθώντας τη δημαρική εκείνη μελαγχολία μιας εκπαιδευτικής «μεταρρύθμισης που δεν έγινε», μιας μεταρρύθμισης που ακόμα αναμένεται να γίνει. Διότι, ας μη λησμονούμε, όπως θα τονίσει η Farge, ότι «ιστορία δεν είναι η ισορροπημένη αφήγηση της συνισταμένης των αντιθετικών ρευμάτων, αλλά η συνείδηση των ανωμαλιών της πραγματικότητας τις οποίες αναγνωρίζουμε μέσα σε ανόμοιες λογικές που συγκρούονται μεταξύ τους».[8]

Λίγο αργότερα θα μελετήσει και θα εκδώσει το *Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση*,[9] που περιλαμβάνει την αλληλογραφία, τις μαρτυρίες, και τα ποικίλα δημοσιεύματα αυτού του οργανικού διανοούμενου της βολιώτικης αστικής τάξης πάνω στα θέματα της παιδείας και της κοινωνίας, έργο το οποίο απέσπασε μάλιστα και το Βραβείο της Ακαδημίας Αθηνών το 1997, ως «υπόδειγμα επιστημονικής ευσυνειδησίας και πληρότητας», όπως γράφει στην έκθεσή του ο γ. γραμματέας της Ακαδημίας, ένα βραβείο που αποτέλεσε το μέγιστο τεκμήριο ανάμεσα στις άλλες τιμητικές διακρίσεις του Χαρίτου. Με τη δημοσίευση αυτών των ego-documents, κατά την έκφραση του Δανού ιστορικού Presser,[10] και τον εκτενή σχολιασμό που τα συνοδεύει, ο Χαρίτος αποκαλύπτει όχι μόνο την ευλογοφάνεια των προσωπικών ιστοριών του Σαράτση και των ανθρώπων με τους οποίους αλληλογραφούσε, αλλά κυρίως την εμπειρία του πώς οι κοινωνικές συλλογικότητες ερμηνεύουν τα ιστορικά γεγονότα, αλλά και πώς οι υποκειμενικότητες επιβιώνουν, αλληλεπιδρούν και εντέλει διαπλάθουν με τη σειρά τους τις κοινωνικές δομές. Η προσωπικότητα του Σαράτση, δημιουργημένη και αναδημιουργημένη συνεχώς απέναντι στις θεσμικές και κοινωνικές αντιπαλότητες και στα ποικίλα ύφη τους, καταξιώνει την

8. Farge, όπ.π., σ. 99.
9. *Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση*..., όπ.π.

προσωπική του επιθυμία και απόφαση να διαιρέσει αμετάκλητα τον συλλογικό χρόνο προτάσσοντας με ζήλο τη νεωτερική καινοτομία στο βαρύ προνεωτερικό περίγυρό του. Κι αυτό τον ζήλο ο Χαρίτος θα τον ανατάξει και θα τον συνθέσει με ενάργεια και ιστορική εντιμότητα.

Τα δυο αυτά θεμελιώδη δημοσιεύματα θα συνοδευτούν από συμπληρωματικές μελέτες, όπως λ.χ. για το Κ. Βάρναλη ως σχολάρχη στην Αργαλαστή ή για την καθηγήτρια του Παρθεναγωγείου Πηνελόπη Χρηστάκου,[11] ενώ στον πρωτοφανέρωτο τότε θεσμό του Εργατικού Κέντρου Βόλου, ο οποίος σχετίστηκε στενά και με το σχολείο του Δελμούζου, αφιέρωσε δυο ακόμα βασικές εργασίες του: *Σημειώσεις για το εργατικό κίνημα στην Ελλάδα. Η "νηπιακή" και η "παιδική" του ηλικία (1879-1918) – Η περίπτωση του Βόλου. Εργατοϋπαλληλικό Κέντρο Βόλου* (1984) και *Στιγμές του εργατικού κινήματος στο Βόλο* (2008).[12] Σε αυτές θα επιχειρήσει να σκιαγραφήσει την ιστορία αυτού του εργατικού-συνδικαλιστικού θεσμού, με τις ποικίλες δραστηριότητές του και την ιδεολογική και πολιτιστική συνάφειά του με το παρθεναγωγείο, ερευνώντας εξονυχιστικά και συσχετίζοντας αποτελεσματικά τις υπάρχουσες ιστορικές πηγές, θρηνώντας παράλληλα για τη δραματική απώλεια σημαντικών τεκμηρίων που θα βοηθούσαν στην πληρέστερη αποτύπωση και ερμηνεία εκείνων των γεγονότων.

---

10. Dekker Rudolf (2002), "Jacques Presser's Heritage: Egodocuments in the Study of History", *Memoria y Civilización 5*, σσ. 13-37.

11. *Ο Βάρναλης σχολάρχης στην Αργαλαστή* (β΄ έκδοση), Ινστιτούτο Ανάπτυξης Πηλίου, Βόλος, 2008· «Ο ρόλος της Πην. Χρηστάκου στη διαμόρφωση κατηγορίας εναντίον του Παρθεναγωγείου του Βόλου», *Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών*, τόμ. 5ος (1979), σσ. 23-40 και «Πηνελόπη Χρηστάκου – προσωπογραφία μιας λησμονημένης εκπαιδευτικού», *Τα Εκπαιδευτικά*, τχ. 20 (1990), σσ. 132-138.

12. *Σημειώσεις για το εργατικό κίνημα στην Ελλάδα. Η «νηπιακή» και η «παιδική» του ηλικία (1879-1918) – Η περίπτωση του Βόλου*, Εργατοϋπαλληλικό Κέντρο Βόλου, Βόλος, 1984 και *Στιγμές του εργατικού κινήματος στο Βόλο*, Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών, Βόλος, 2008.

Το νεωτερικό έργο του Χαρίτου αξίζει να ξαναδιαβαστεί μέσα στο ιστορικό πλέον προκείμενο της μετανεωτερικότητας, όπου τα παλιά προοδευτικά αιτήματα τείνουν να αποκτήσουν μια ιδιάζουσα, περίπλοκη φυσιογνωμία. Αξίζει να επανερωτηθεί επίσης μέσα στη μακρόσυρτη, ως φαίνεται, κοινωνικοοικονομική και πολιτισμική κρίση που διερχόμαστε, αμήχανοι, για την ώρα, και σκυφτοί. Το έργο του αποτελεί με τη σειρά του ένα καινούριο αρχείο για όλους μας, το οποίο καλούμαστε να ρωτήσουμε εκ νέου, για να συγκροτήσουμε μια νεόκοπη, περισσότερο προσαρμοσμένη στο παρόν και ενδεχομένως προκλητικότερη προς το μέλλον ιστορική πλοκή. Το αρχείο, εξάλλου, δεν ήταν ποτέ ένα ορυχείο του πραγματικού, αλλά ο τόπος μιας γοητευτικής και συνάμα βασανιστικής έλλειψης, την οποία διαχειριζόμαστε μετατρέποντάς τη διαρκώς σε ερωτήματα.[13] Ο Χαρίτος, παιδί του Εμφυλίου και της μετεμφυλιακής ελληνικής πραγματικότητας, αυτοδεσμεύθηκε στην εξιστόρηση και ερμηνεία των εκπαιδευτικών επεισοδίων του πλέον τρομοκρατικού αιώνα της ιστορίας, και έφτασε εδώ, επιτρέποντάς μας, στον επίλογο αυτής της παρουσίασης, να αναρωτηθούμε και πάλι: τι κάνει έναν ευαίσθητο άνθρωπο αιχμάλωτο του ιστορείν; Θα αποτολμούσαμε να υποθέσουμε ότι, κατ' αρχάς, είναι η ίδια η υφή της ευαισθησίας, αυτή που εσαεί αρμολογεί, μεθοδικά και ευφρόσυνα, τους ανθρώπινους θύλακες του χρόνου. Ύστερα, είναι μια πραγματική ή πλασματική ρίζα στο παρελθόν, με έναν συχνά αδιόρατο τρόπο υπερμυθολογημένη, και, τέλος, μια οξεία αίσθηση του παρόντος ως μεταβατικού οχήματος είτε προς το μέλλον είτε προς το παρελθόν. Η ευτυχής συμπαρουσία αυτών των τριών, εσωτερικών, διεγερτικών δυνάμεων, την οποία θεωρώ ότι συναντάμε και στον Χαρίτο, εκβιάζει, θα έλεγε κανείς, το ιστορείν να συμπεριληφθεί στις αποσκευές ενός ευαίσθητου ανθρώπου ως μοίρα και πεπρωμένο, του οποίου συχνά «φυγείν αδύνατον».

Κλείνοντας, λοιπόν, θα μου επιτρέψετε να στρέψω και πάλι, με έγνοια και αγάπη, ένα βλέμμα προσωπικό από το έργο

13. Farge, όπ.π., σ. 70.

στον ίδιο τον ουσιαστικό προεστώτα αυτής της εκδήλωσης, που μας αφήνει ως πολύτιμη παρακαταθήκη μια ανύσταχτη ιστορική περιέργεια, μια οργανωτική αυθεντία του ιστορικού υλικού, μια ιδιαίτερη επιστημονική ευσυνειδησία και μια ασίγαστη ανάγκη για την αφηγηματική συνάρθρωση των λειψάνων του παρελθόντος. Είναι βέβαιο ότι ο Μπάμπης θα εξακολουθούσε απτόητος να σκηνοθετεί τη συνεπέκταση των ανθρώπων μέσα στον χρόνο, τελειομανής και λεπτομερειοφάγος καθώς είναι, ιχνηλατώντας τις ιστορίες των συμπατριωτών του και συμπληρώνοντας σιγά σιγά το μωσαϊκό με νέες ψηφίδες, αν μια κηλίδα ωχρά δεν έπαιζε στα ζάρια την πολύτιμη διαύγειά του, πάνω στην οποία στήριζε όλη την επιμέλεια του έργου του, καθιστώντας έτσι εσπερινό το φως της επιγειότητας. *Ποιος όμως πάει για το καλύτερο, ο Θεός το ξέρει*, θα αναρωτηθεί χαμηλόφωνα και πάλι ο Σεφέρης. Θάρσει, λοιπόν, φίλε Μπάμπη! Ίσως γιατί, απελεύθερος του άχθους της ιστορίας και του μόχθου του ιστορείν, θα μπορέσεις να εισέλθεις γενναιότερος και πλησίστιος στο θάμβος εκείνο της μεθιστορίας που καλούμε συχνά πυκνά αιωνιότητα. Αυτό, εξάλλου, θα είναι και το κατεξοχήν «κύκνειο άσμα σου»! Διότι, αν, σύμφωνα με τον Ricoeur, «η ιστορία έρχεται, όταν το παιχνίδι έχει τελειώσει»,[14] τότε η αιωνιότητα είναι εντέλει εκείνη που θα αφαιρέσει την εξουσία και από την ιστορία και από το παιχνίδι της, αυτή που θα κάνει, μια για πάντα, το αδυσώπητο και ανομοιόστατο ομαλό.

14. Στο ίδιο, σ. 136.

*Δαυίδ Αντωνίου**

«ΜΕ ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΕΝΟΣ ΦΙΛΟΥ»

ΛΙΓΑ ΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΟΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟ ΧΑΡΙΤΟ ΠΟΥ ΕΙΠΩΘΗΚΑΝ ΣΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΡΟΣ ΤΙΜΗΝ ΤΟΥ ΣΤΟΝ ΒΟΛΟ ΣΤΙΣ 24 ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΥ 2014

Οι προηγούμενοι ομιλητες παρουσίασαν το πράγματι θετικό και λαμπρό εκπαιδευτικό και επιστημονικό έργο του καθηγητή Χαράλαμπου Χαρίτου.

Από την πλευρά μου, θα πω λίγα λόγια για τον άνθρωπο Χαρίτο, για την κοσμοθεωρία του, για τις προσωπικές του απόψεις, για τις σχέσεις του με την κοινωνία και τους φίλους του. Και τα λόγια μου δεν αποτελούν ψυχογράφημα· είναι απλές διαπιστώσεις από έναν άνθρωπο με τον οποίο ο τιμώμενος έχει μακρόχρονη γνωριμία και έχει ανταλλάξει μαζί του σκέψεις και ιδέες, που έχει ανοίξει πολλές φορές την καρδιά του — αμοιβαίο άλλωστε, λίγα λόγια δηλαδή με τα μάτια και την καρδιά ενός φίλου.

Είναι —πιστεύω— γνωστή η σχέση του «φαίνεσθαι» και του «είναι» όσον αφορά την εικόνα ενός ανθρώπου, όπως επίσης είναι γνωστό ότι συνθήκες και συμβάσεις δεν επιτρέπουν πολλές φορές να εκδηλώνεται το «είναι» που μπορεί να απέχει πολύ από το αναγκαστικό «φαίνεσθαι».

Λοιπόν, ο Χαράλαμπος Χαρίτος ευτύχησε να έχει μια οικογενειακή παράδοση δημοκρατική και αγωνιστική που την τίμησε κατά τη σταδιοδρομία του. Οι δυσκολίες με τις οποίες με-

* Επίτιμος Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

γάλωσε και σπούδασε —όπως και πολλοί από μας— τον εφοδίασε με αγωνιστικότητα, πείσμα και διάθεση για επιτυχία.

Από τα θρανία της μέσης εκπαίδευσης έως τα πανεπιστημιακά αμφιθέατρα έδωσε απτά δείγματα εργατικότητας, ευσυνειδησίας, παιδαγωγικότητας, επιστημονικότητας και ήθους, αρετές ενός Δασκάλου με Δ κεφαλαίο, μέσα —κυρίως στον δεύτερο τομέα της σταδιοδρομίας του, τον πανεπιστημιακό— σε ένα περιβάλλον κάθε άλλο παρά ευνοϊκό και συναδελφικό, γεγονός που πολλές φορές τού δημιούργησε προβλήματα τόσο στην επικοινωνία του όσο και προπάντων στα σχέδια και στις επιστημονικές δραστηριότητές του, που τον πίκραναν, χωρίς όμως να τον καταβάλουν, απλώς τον απογοήτευσαν μα και τον πείσμωναν και τον ωθούσαν —αν και παραπονεμένο— στην προώθηση των σκοπών του.

Ο Χαράλαμπος Χαρίτος εκ πρώτης όψεως δείχνει αυστηρός και λίγο απρόσιτος. Όποιος όμως τον γνωρίσει καλύτερα ανακαλύπτει έναν άνθρωπο φιλικό και κυρίως συναισθηματικό και τρυφερό, με ιδιαίτερες ανθρώπινες ευαισθησίες. Τα δείγματα που το αποδεικνύουν είναι πολλά:

Πρώτα πρώτα η φροντίδα για το στενό του περιβάλλον.

Η αντιμετώπιση των συνεργατών του αλλά και όσων του ζήτησαν επιστημονική βοήθεια. Σε όλους ο Χαρίτος υπήρξε —υπό το επιφανειακά αυστηρό και απωθητικό ύφος— εξαιρετικά δοτικός και υποστηρικτικός, όπως άλλωστε το επιβεβαιώνουν οι τόσοι σημερινοί επιστήμονες που ζήτησαν την καθοδήγησή του.

Η φιλική και χαρούμενη διάθεση στις κοινωνικές συντροφιές.

Η ζεστή αντιμετώπιση των φίλων του και η αλτρουιστική του διάθεση.

Ο Χ. Χαρίτος είναι άνθρωπος ευθύς, ασυμβίβαστος, απόλυτος, έντιμος, αυτόφωτος, χωρίς δολιχοδρομίες — γνωρίσματα που πολλές φορές είχαν γι᾽ αυτόν μεγάλο κόστος, αλλά δεν τον λύγισαν. Απεναντίας μάλιστα...

Ο δρόμος του δεν υπήρξε ευθύς· όμως τον διένυσε —με δυσκολίες, αλήθεια— και έφτασε αισίως στο τέρμα του, όπου πλέον

απαλλαγμένος από το βάρος της δημόσιας πανεπιστημιακής παρουσίας διανύει τον πιο ήρεμο —και πιστεύω ευτυχισμένο— καιρό του βίου του.

Επιτρέψτε μου, κλείνοντας, να στραφώ προς τον τιμώμενο και να του απευθύνω τα τελευταία μου λόγια:

Καθηγητά Χαράλαμπε Χαρίτο, για τη δημόσια επίσημη σταδιοδρομία σου, για το ατομικό σου περπάτημα και για όσα ως σήμερα έπραξες, έχε τη συνείδησή σου ήσυχη, πορεύσου ήρεμος και αισιόδοξος. Η ζωή —το ξέρεις— συνεχίζεται· άλλωστε, οξυγόνο άφθονο έχεις ήδη πάρει από τα «αγγελούδια» σου, τα παιδιά των παιδιών σου.

Και εμείς οι φίλοι σου, όσοι σε αγαπάμε είμαστε εδώ, και —πίστεψέ με— είμαστε περισσότεροι από όσους νομίζεις – και σε καμαρώνουμε.

Προσωπικά, σε ευχαριστώ που με έχεις τιμήσει με τη φιλία σου.

Είμαι περήφανος που σε έχω φίλο μου.

Αξιότιμε καθηγητά Χαράλαμπε Χαρίτο, καλέ και αγαπημένε φίλε Μπάμπη,

Να είσαι καλά!

Αγαπητες κι αγαπητοί συνάδελφοι,

Αξιότιμες κυρίες, αξιότιμοι κύριοι,

Σας καλωσορίζω κι από τη μεριά μου στη σημερινή εκδήλωση. Χαίρομαι και νιώθω ειλικρινά τιμή για την ευκαιρία που μου δίνεται να προλογίσω μια εκδήλωση αφιερωμένη στον ιδιαίτερα αγαπητό συνάδελφο Χαράλαμπο Χαρίτο.

Τιμούμε σήμερα την προσωπικότητα και το έργο ενός πανεπιστημιακού δασκάλου ο οποίος με αξιοζήλευτο πάθος, από την αρχή της πανεπιστημιακής του καριέρας και κόντρα στις αντιξοότητες που χαρακτηρίζουν και τον πανεπιστημιακό χώρο, για 22 χρόνια συνέβαλε στο να καθιερωθούν τα γνωστικά πεδία της εκπαιδευτικής και της τοπικής ιστορίας ως βασικά συστατικά στοιχεία του προγράμματος σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων της χώρας γενικότερα και ειδικότερα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Πρόκειται αναμφίβολα για μια συμβολή με βαρύνουσα παιδαγωγική σημασία, καθώς προωθεί μια αντίληψη για την ταυτότητα του εκπαιδευτικού, εδραιωμένη στο χειραφετητικό χαρακτήρα της αγωγής και της σχολικής μάθησης. Με αυτή την αντίληψη συνδέεται ο Μπάμπης τόσο βιωματικά όσο και επιστημολογικά/ιδεολογικά. Με το έργο του προβάλλει και στηρίζει τις θέσεις ότι η διδασκαλία οφείλει να οδηγεί πρώτα και πάνω απ' όλα στην κατανόηση του τρόπου συγκρότησης και εξέλιξης του κοινωνικού κόσμου και μέσω αυτής της κατανόησης στην ανακάλυψη εκ μέρους των μαθητών των εκάστοτε επίκαιρων ιστορικών δυνατοτήτων αλλαγής των κοινωνικών πραγμάτων. Με το έργο του καταθέτει μια σαφή θεώρηση για το σχολείο ως έναν χώρο που μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει πρώτιστα ως πεδίο απόκτησης αυτογνωσίας, αξιοποιώντας και τη μελέτη της τοπικής ιστορίας. Όλα αυτά δεν είναι και τόσο αυτονόητα στις μέρες μας, αν αναλογιστεί κανείς ότι σήμερα προωθείται και μέσω της παιδαγωγικής η αντίληψη μιας αγω-

γής με εξαιρετικά περιορισμένο, αν όχι ύποπτο, αξιακό φορτίο και με κυρίαρχο στόχο όχι τόσο την οικοδόμηση της κριτικής σκέψης όσο την απόκτηση ικανοτήτων τεχνοκρατικού χαρακτήρα.

Υπό το πρίσμα όμως των σημερινών κοινωνικών συνθηκών τι αξία μπορεί να έχουν το σχολείο και η εκπαίδευση όταν δεν είναι σε θέση να δώσουν στους μαθητές ευκαιρίες να γνωρίσουν και να καταλάβουν στο παράδειγμα του τοπικού ιστορικού φορτίου τη δύναμη των ανθρώπων να αλλάζουν προς το καλύτερο τα πράγματα. Η μελέτη του Χ. Χαρίτου για το Παρθεναγωγείο του Βόλου, και όχι μόνο αυτή, αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα ανάγνωσης της ανθρώπινης θέλησης και δύναμης για ανατροπή και αλλαγή.

Ο αγαπητός Μπάμπης άφησε μια ιδιαίτερα σημαντική επιστημονική παρακαταθήκη στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με το συνολικό του έργο του και την ίδρυση του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής και Τοπικής Ιστορίας κι εμείς έχουμε αναλάβει και την ηθική και την επιστημολογική υποχρέωση να συνεχίσουμε τις προσπάθειές του.

Κριτής μας θα είναι ο Μπάμπης. Γι' αυτό σου ευχόμαστε υγεία και πάλι υγεία.

Χρήστος Γκόβαρης
Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πανοσιολογιοτατε, κ. βουλευτά, κ. δήμαρχε, αντιδήμαρχοι, κυρίες και κύριοι, αγαπητοί φίλοι,

Εκ μέρους της Ελληνικής Εταιρείας Ιστορικών της Εκπαίδευσης που εδρεύει στην Αθήνα, εκ μέρους του Εργαστηρίου Εκπαιδευτικής Ιστορίας του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και εκ μέρους της Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών που έχω την τιμή να εκπροσωπώ σας καλωσορίζω στην αποψινή εκδήλωση, μια εκδήλωση τιμής για τον συμπολίτη μας ομότιμο καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Χαράλαμπο Χαρίτο, τη φωτισμένη αυτή προσωπικότητα που με τη μεγάλη προσφορά του στην επιστήμη και στον πολιτισμό σφράγισε την πνευματική πορεία του τόπου μας για σαράντα ολόκληρα χρόνια.

Ο κ. Χαρίτος είναι ένας δραστήριος και ακαταπόνητος ερευνητής, ένας εμπνευσμένος και ακέραιος πανεπιστημιακός δάσκαλος, προικισμένος με εξαιρετικές ικανότητες διδαχής και ανεξάντλητες αποσκευές μνήμης και γνώσης. Έχε στο ενεργητικό του ένα πλούσιο και υψηλής επιστημονικής ποιότητας ερευνητικό και συγγραφικό έργο, με αποτέλεσμα να κατέχει επάξια εξέχουσα θέση μεταξύ των Ελλήνων ιστορικών της χώρας. Έχει ιδιαίτερα ερευνήσει τις ιστορικές και εκπαιδευτικές ιδιαιτερότητες αυτής της πόλης, ανιχνεύοντας το πλούσιο παρελθόν της, και έχει εμπλουτίσει την τοπική και γενικά την ελληνική βιβλιογραφία με πολύτιμα βιβλία αναφοράς. Για το έργο του έχει βραβευτεί από την Ακαδημία Αθηνών, από τον Δήμο Βόλου και από άλλους σημαντικούς φορείς της Πολιτείας.

Όμως, παράλληλα με τη λαμπρή ακαδημαϊκή σταδιοδρομία του, παράλληλα με τις εκδόσεις δεκάδων βιβλίων του και τις δημοσιεύσεις των εκατοντάδων μελετών του, έχει να παρουσιάσει μια πληθωρική προσφορά στον πολιτισμό αυτής της πόλης μ' ένα πλήθος από δράσεις, ομιλίες, διαλέξεις, με ενεργή συμμετοχή σε διοικητικά όργανα και φορείς, σε συνέδρια και ημερίδες, σε παρουσιάσεις βιβλίων και συνεντεύξεις, με άρθρα και δημοσιεύσεις σε εφημερίδες και περιοδικά, με δημοσιεύ-

σεις σε επετηρίδες, συλλογικούς τόμους κ.λπ. κ.λπ. και πάντα με προτάσεις, απόψεις, πρωτοποριακές ιδέες και πραγματοποιήσιμα οράματα που βοήθησαν και βοηθούν στην πρόοδο και στην πνευματική ανάπτυξη του τόπου.

Ιδιαίτερα στην Εταιρεία Θεσσαλικών Ερευνών, της οποίας υπήρξε για πολλά χρόνια επίλεκτο μέλος των Διοικητικών Συμβουλίων της, προσέφερε και συνέχισε να προσφέρει, με εντιμότητα και ανιδιοτέλεια, σπουδαίο έργο, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δύσκολη και δυναμική πορεία της. Τα δε άρθρα του στο επιστημονικό όργανο της Εταιρείας, το Αρχείο Θεσσαλικών Μελετών, είναι πάντα άρθρα πρωτογενούς έρευνας, που συνιστούν πρωτότυπες αναφορές και προάγουν την επιστημονική γνώση, ανεβάζοντας έτσι το κύρος και την επιστημονικότητα των εκδόσεων της Ε.Θ.Ε.

Χωρίς αμφισβήτηση η πόλη μας, ο πνευματικός Βόλος, θα ήταν φτωχότερος χωρίς την επιστημονική παραγωγικότητά του, χωρίς το ήθος, τη σοφία του, την ακεραιότητά του, χωρίς την κοινωνική ευαισθησία και την αμέριστη συνεισφορά του στον πολιτισμό, χωρίς την ακτινοβολία του. Για τον καθηγητή Χαράλαμπο Χαρίτο και το έργο του θα μπορούσε κανείς να μιλάει ώρες. Όμως, σταματώ εδώ, ξέροντας άλλωστε και τη σεμνότητά του.

Μηλίτσα Ζαρλή-Καραθάνου
Επίτ. διδ. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας,
Πρόεδρος Εταιρείας Θεσσαλικών Ερευνών

Πρωτα απ' ολα αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την οργανωτική επιτροπή για την τιμητική αυτή πρόσκληση να μοιραστώ μαζί σας αναμνήσεις μου από τα φοιτητικά μου χρόνια στο Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και να δηλώσω κι εγώ με τη σειρά μου δημόσια την εκτίμησή μου στον σεβαστό μας δάσκαλο. Θα ήμουν πραγματικά ευτυχής εάν κατάφερνα σήμερα να βρίσκομαι ανάμεσά σας, όπως αρχικά είχε προγραμματιστεί, ωστόσο έκτακτες επαγγελματικές και πανεπιστημιακές υποχρεώσεις στην Αθήνα δεν μου επέτρεψαν να μεταβώ εγκαίρως στον όμορφο Βόλο. Στον όμορφο Βόλο, όπου σχεδόν μια δεκαετία πριν ξεκίνησα τις σπουδές μου, σε μια εποχή λίγο πιο αθώα από τη σημερινή, με την επιτυχία των Ολυμπιακών Αγώνων να είναι ακόμα νωπή, την ελπίδα των Μεσογειακών έντονη και την ιδέα της ναυπήγησης μιας νέας Αργούς να γεννάται.

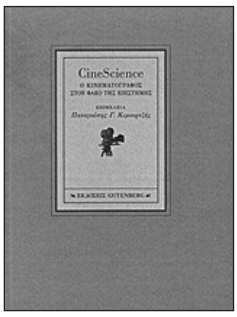
Εκείνη την εποχή, λοιπόν, στο Π.Τ.Δ.Ε. απλωνόταν η φήμη ενός καθηγητή ιστορίας της εκπαίδευσης, ενός καθηγητή που οι φοιτητές στην πλειοψηφία τους θα θυμούνται όσα χρόνια κι αν περάσουν, ο καθένας για δικό του λόγο. Τον καθηγητή αυτόν, που δεν είναι άλλος, όπως καταλάβατε, από τον κ. Χαράλαμπο Χαρίτο, τον γνώρισα στο πλαίσιο των σπουδών μου, μέσα από τα μαθήματά του «Εισαγωγή στην Τοπική Ιστορία», «Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης» και «Ιστορία της Εκπαίδευσης», τα οποία δίδασκε ο ίδιος με υποδειγματική μέθοδο και θέρμη. Τον θυμάμαι στο 2ο έτος, συνοφρυωμένο μέσα από τα κοκάλινα γυαλιά του και με το χοντρό μουστάκι του, να μου επιστρέφει για δεύτερη φορά την εργασία μου με σκοπό να τη διορθώσω. Ναι, είχε απαιτήσεις απ' όλους μας, όμως αυτή του η τελειομανία, η κατ' άλλους λεγόμενη αυστηρότητά του, σε συνδυασμό με το αίσθημα δικαίου που τον διέκρινε, βελτίωσε μακρόχρονα όλους εμάς που πίσω από αυτές τις ενέργειες παρακάμψαμε το «φαίνεσθαι» και μείναμε στην ουσία, στο «είναι».

Στη θύμησή μου κρατώ ακόμα το οργανωμένο μέχρι την τελευταία λεπτομέρεια συνέδριό του για τον Αλ. Δελμούζο και το Παρθεναγωγείο του Βόλου αλλά και την καλοδιατηρημένη μουσειακή συλλογή ιστορίας της εκπαίδευσης στο παλιό του γραφείο. Ασφαλώς δεν θα ξεχάσω τις ανθρώπινες στιγμές που περάσαμε οι φοιτητές μαζί του στις φιλόξενες εκπαιδευτικές εκδρομές που συχνά διοργάνωνε με τους πιστούς του συνεργάτες κ. Απ. Ατσιά, κα Ι. Κανδήλα και κ. Γ. Κοντομήτρο στο πλαίσιο των μαθημάτων του, με χαρακτηριστικότερα παραδείγματα αυτές στις Μηλιές, στην Πάου Αργαλαστής, στα Μετέωρα. Δεν θα ξεχάσω τις ατέλειωτες συζητήσεις μας για τη γαλλική τέχνη και για τη Λυόν, όπου ο καθηγητής μας σπούδασε κι έζησε.

Κύριε καθηγητά, στο σημείο αυτό θέλω να σας πω ένα μεγάλο ευχαριστώ για όσα μάθαμε κοντά σας, να σας ευχηθώ από καρδιάς να είστε γερός, να συνεχίσετε να προσφέρετε τις γνώσεις σας στην επιστήμη ως ομότιμος καθηγητής και να χαίρεστε τη ζωή, όχι μόνο ως συνταξιούχος αλλά και ως παππούς, κάνοντας ποδήλατο στην παραλία του Βόλου, όμως, παρέα με τις εγγονές σας.

Με σεβασμό, εκτίμηση κι αγάπη,
Ο παλιός φοιτητής σας

Νίκος Στάμος
Αθήνα, 19/1/2014



Κιμουρτζής, Π. (2013, επιμ.). *CineScience. Ο κινηματογράφος στον φακό της επιστήμης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 385

Η ΕΜΠΕΙΡΙΑ από τη διοργάνωση ενός σεμιναρίου τριών χρόνων στο Πανεπιστήμιο Αιγαίου (το οποίο ήδη βαίνει προς το 5ο έτος του) αποτελεί την αφορμή για το εμπεριστατωμένο βιβλίο με τον προκλητικό και ευρηματικό τίτλο *Cinescience*, που επιμελήθηκε ο Π. Κιμουρτζής. Πλαίσιο του σεμιναρίου ήταν η παρακολούθηση ταινιών και στη συνέχεια η διενέργεια διαλέξεων με θέμα την επιστημονική ανάγνωση των ταινιών αυτών.

Όπως αναφέρει ο επιμελητής της έκδοσης στον πρόλογό του, ο σκοπός του σεμιναρίου είναι ταυτοχρόνως επιστημονικός, εκπαιδευτικός και κοινωνικός. Με τον όρο «επιστημονικός σκοπός» νοείται η πρόθεση των διοργανωτών του σεμιναρίου να καταστήσουν όσους παίρνουν μέρος κοινωνούς γνώσεων που προϋποθέτουν εγρήγορση και που ανταποκρίνονται στα διευρυμένα ενδιαφέροντα μιας περίπλοκης εποχής έντονων προβληματισμών. Παράλληλα να αφουγκραστούν μια διαδικασία θεώρησης της επιστήμης ως υπεραξίας, αλλά και ταυτόχρονα δυναμικής αμφισβήτησής της. Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διαδικασίας δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για να ανατροφοδοτηθεί η επιστήμη, η οποία και ελέγχεται ως προς τα υπαρκτά αλλά και ως προς τα διαφαινόμενα αποτελέσματά της.

Ακόμα, ο εκπαιδευτικός σκοπός του σεμιναρίου σχετίζεται με την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών των φοιτητών του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αιγαίου, αλλά και όλων των άλλων, μέσα από την καθιέρωση

μιας ευχάριστης εκπαιδευτικής καινοτομίας όπως είναι το Cine-Science. Η εναρμόνιση του ακουστικού με τον οπτικό γραμματισμό και, επομένως, του λόγου με την εικόνα διασφαλίζει τις προϋποθέσεις επίτευξης της μάθησης. Ειδικότερα, μέσα από την αξιοποίηση του κινηματογράφου ως εργαλείου διδασκαλίας ικανοποιούνται οι προϋποθέσεις του κριτικού γραμματισμού, ο οποίος εγείρει προβληματισμούς και ερωτήματα αναφορικά με τον τόπο, τον χρόνο, το θέμα του κινηματογραφικού έργου ή ακόμα σχετικά με τα όρια ανάμεσα στη μυθοπλασία και την πραγματικότητα ή με τη στάση της κοινωνίας απέναντι σε δοξασίες και στερεότυπα.

Τέλος, ο κοινωνικός σκοπός του σεμιναρίου σχετίζεται με τη διάχυση της επιστημονικής γνώσης στα ευρύτερα στρώματα της κοινωνίας και συμβάλλει στην ενδυνάμωση της σχέσης του πανεπιστημίου με την κοινωνία. Η επιλογή της διοργάνωσης του σεμιναρίου δικαιώνεται εξάλλου από τις προϋποθέσεις που περιγράφονται ως αναγκαίες για την πραγμάτωση της αποστολής του πανεπιστημίου από τον Ισπανό φιλόσοφο Jose Ortega y Casset[1] και οι οποίες, όπως αναφέρει ο επιμελητής, συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας περιρρέουσας ατμόσφαιρας προβληματισμού και στοχασμού.

Η επιλογή του Cinescience ως θέματος του σεμιναρίου αλλά και ως τίτλου του βιβλίου ανταποκρίνεται στο αίτημα να δημιουργηθούν ορισμένες προϋποθέσεις σχετικές με την ασύδοτη, και εν πολλοίς απόλυτη, επικυριαρχία της εικόνας στο πλαίσιο της οπτικής εποχής μας. Οι προϋποθέσεις αυτές σχετίζονται με την ανάγκη να διαφοροποιηθεί η παθητική αποδοχή της πρόσληψης της εικόνας και να μετασχηματιστεί σε ενεργητική-κριτική επιλογή, να βελτιωθεί η ποιότητα —που είναι συχνά ατροφική και ανενημέρωτη— κατανόησης της κατασκευασμένης εικόνας και να περάσουμε από την παθητική κατανάλωσή της στην «ανάγνωσή» της.

Στην ουσία, μέσα από το σεμινάριο εκφράζονται οι προϋποθέσεις επικοινωνίας ανάμεσα στον άνθρωπο δέκτη και στην επιστήμη που εκπέμπει μηνύματα, στη δισυπόστατη έκφανσή της, αυτή του λόγου, στην αρχαία εκδοχή του, και στην άλλη, της εικόνας. Μόνο που στην περίπτωση της χρησιμοποίησης του κινηματογράφου ως εργαλείου διδασκαλίας, προσπάθεια που ανάγεται στον Braudel και στη σχολή των Annales, η σύζευξη λόγου και εικόνας αποτελεί προϋπόθεση, ενώ

1. Ortega y Gasset, J. (2006). *Η αποστολή του Πανεπιστημίου* (επιστ. επιμ.-εισαγ.: Π. Κιμουρτζής, μτφρ. Γλ. Μανιώτη), Αθήνα: Μεταίχμιο.

η αφήγηση πραγματώνεται είτε με εικόνες και λόγο είτε με εικόνες που αρθρώνουν τη δική τους αφήγηση. Γιατί πραγματικά, ο κινηματογράφος αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που δημιουργεί το δικό του αφηγηματικό πλαίσιο και επιτάσσει τις δικές του αναγνώσεις, αν και συνήθως αναπαράγει με τον δικό του τρόπο πλαίσια προγενέστερων εποχών.

Το βιβλίο διαρθρώνεται μέσα από δύο ενότητες. Η πρώτη αφορά στην παρουσίαση και επιστημονική προσέγγιση ταινιών μέσα από τον φακό της επιστήμης. Η δεύτερη αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στην ιστορία και στον κινηματογράφο. Στην πρώτη ενότητα συμμετέχει με αναλύσεις/προσεγγίσεις ταινιών ικανός αριθμός ακαδημαϊκών, με περγαμηνές στο γνωστικό πεδίο το οποίο θεραπεύουν. Έτσι, ενώ τα επιστημονικά ενδιαφέροντά τους παρουσιάζουν σημαντική ποικιλία, κοινό σημείο είναι η προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στο πλαίσιο που θέτει το σεμινάριο: να επιχειρήσουν την επιστημονική «ανάγνωση» μιας ταινίας. Χρειάζεται να επισημανθεί εδώ ότι καθένας/καθεμία εξ αυτών «διαβάζει» την κινηματογραφική ταινία μέσα από τα εργαλεία της επιστήμης του, είτε ακόμα επιλέγει να προσεγγίσει ταινίες οι οποίες συγκλίνουν θεματικά με τα επιστημονικά του εργαλεία και επομένως ενεργοποιούν το ενδιαφέρον του.

Έτσι, η Αντιγόνη Λυμπεράκη (καθηγήτρια οικονομικών)[2] αναφέρεται στην ταινία *Άντρες με τα όλα τους*, το θέμα της οποίας είναι ένα πλαίσιο οικονομικής κρίσης, με αναλογίες προς όσα παρατηρούνται στην Ελλάδα σήμερα. Οι καθηγήτριες κοινωνικής ψυχολογίας Θάλεια Δραγώνα[3] και κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης Άννα Φραγκουδάκη[4] αναφέρονται στην ταινία *Ανάμεσα στους τοίχους*, την οποία και αναλύουν, η πρώτη από τη σκοπιά της ψυχολογίας των παιδιών του πολυεθνικού σχολείου μιας γαλλικής παραγνωρισμένης εργατικής συνοικίας και η δεύτερη από τη σκοπιά της μειωμένης προσβασιμότητας των παιδιών του σχολείου στα μορφωτικά αγαθά και στην κοινωνική ανέλιξη.

Ο Σταύρος Θωμαδάκης (καθηγητής χρηματοοικονομίας)[5] επιλέγει να αναλύσει την ταινία του ιταλικού νεορεαλισμού *Κλέφτες ποδηλάτων*, η οποία του δίνει τη δυνατότητα, μέσα από τα δρα-

2. Τίτλος του άρθρου της: «Ανεργία και φύλο: Εργασιακοί μετασχηματισμοί και κοινωνικές ανατροπές».

3. «Συναντώντας την εθνοπολιτισμική διαφορά. Σχόλιο πάνω στην ταινία *Ανάμεσα στους τοίχους*».

4. «Ανάμεσα στους τοίχους».

5. «Κρίση, αγορές και κατασκευή ελπίδων. *Κλέφτες ποδηλάτων*».

ματικά οικονομικά αδιέξοδα του Ρίτσι, που μετασχηματίζονται σε υπαρξιακά, να αναφερθεί στους σκληρούς κανόνες της αγοράς, στην αλληλεγγύη των φτωχών, στις επιταγές της κατανάλωσης. Ο Φραγκίσκος Καλαβάσης (καθηγητής διδακτικής των μαθηματικών)[6] θα συσχετίσει *Το Τέρας* του Μπενίνι με την προσπάθεια της επιστήμης του να κωδικοποιήσει τον κόσμο σε κανόνες γνωστικούς, οι οποίοι αποδεικνύονται δυσαρμονικοί, τόσο στο πεδίο της εκπαίδευσης όσο και στο πεδίο ερμηνείας της κοινωνίας και των θεσμών της.

Επιπλέον, κοινό χαρακτηριστικό των «αναγνώσεων» ταινιών των περισσότερων ακαδημαϊκών είναι η επιλογή του επιστημονικού λόγου έναντι του, συγκινησιακά φορτισμένου, υποκειμενικού. Ακόμα, στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι οι περισσότερες προσεγγίσεις εμφανίζουν μια δομική συνάφεια: περιγράφουν την υπόθεση της ταινίας και παρακολουθούν το σενάριο και την άρθρωση της πλοκής της. Ειδικά ο Γ.Β. Δερτιλής (καθηγητής ιστορίας),[7] καθώς αναφέρεται στην ταινία *Γατόπαρδος*, που βασίστηκε στο ομώνυμο μυθιστόρημα του Λαμπεντούζα, διεξέρχεται με λεπτομέρειες και τη σχέση συγγραφέα-σκηνοθέτη, ενώ επιχειρεί να απαντήσει στο ερώτημα που αφορά στη σύγκριση μυθοπλασίας-πραγματικότητας. Σε ανάλογο ερώτημα για τη σχέση της ιστορίας με την πραγματικότητα, ως προς τον τρόπο που τη διερευνά ο σκηνοθέτης της ταινίας *L'America*, επιχειρεί να απαντήσει και ο Θάνος Βερέμης (καθηγητής ιστορίας).[8] Επίκεντρο της ανάλυσής του είναι η ιστορία της Αλβανίας και ο τρόπος με τον οποίο την αντιμετωπίζει η ταινία του Τζιάνι Αμέλιο. Τέλος, στην ταινία *Zabriskie Point* του Αντονιόνι, η οποία αποτυπώνει τη ματιά ενός Ευρωπαίου για την Αμερική, η Ιωάννα-Σαπφώ Πεπελάση (καθηγήτρια οικονομικής ιστορίας)[9] χρησιμοποιεί τις γνώσεις της για την οικονομική ιστορία του χώρου και επιχειρεί με εργαλείο αυτές να οδηγηθεί στην ανάγνωσή της.

Μια ακόμα σύγκλιση των προσεγγίσεων είναι το γεγονός ότι οι ακαδημαϊκοί καταφεύγουν στο πλαίσιο των αναλύσεών τους σε παρεκβάσεις που είτε οδηγούν σε αναγωγές στο παρελθόν είτε επιχειρούν συγκρίσεις μέσα από τις αναλογίες των φαινομένων του

6. «Μαθηματική σκέψη και κοινωνικές αναπαραστάσεις. Η αδύνατη περιγραφή της πολυπλοκότητας».

7. «Μυθιστόρημα, Ιστορία, Κινηματογράφος: ο *Γατόπαρδος*».

8. «Ιστορία και μνήμη».

9. «Lifestyle, σύγκρουση και το αμερικανικό όνειρο».

παρελθόντος και της σύγχρονης εποχής, όπως η σύγκριση και ο προσδιορισμός της σχέσης ανάμεσα στην ελληνική και στην ιταλική αστική τάξη, που επιχειρείται από τον Γ.Β. Δερτιλή, ή η σύγκριση ανάμεσα στον *Προμηθέα Δεσμώτη* και στον *Προμηθέα Λυόμενο*, με τις όποιες αναγωγές στον Διαφωτισμό και στη σύγχρονη εποχή, που επιχειρεί ο Τάσος Γιαννίτσης (καθηγητής οικονομικών).[10]

Η προσέγγιση του Σπύρου Ράση με τίτλο «Από την πολιτική απάθεια στην πολιτική ριζοσπαστικοποίηση. Η γενιά του 1960 και το κίνημα της αμερικανικής νεολαίας» συνιστά μια διεξοδική πλαισίωση των παραμέτρων που συνέβαλαν στη ριζοσπαστικοποίηση της γενιάς του '60, με πλαίσιο την Αμερική. Όλο το θέμα του και η ανάπτυξη που επιχειρεί έχουν ως μοτίβο την ταινία *Easy Rider* του Dennis Hopper.

Η δεύτερη ενότητα έχει τίτλο «Ιστορία και κινηματογράφος». Σε αυτήν περιλαμβάνονται δύο σημαντικά άρθρα ακαδημαϊκών δασκάλων επίσης με συνεισφορά στον χώρο που διακονούν. Το άρθρο του Γιώργου Κόκκινου «Ο φασισμός, ο εθνικοσοσιαλισμός και το Ολοκαύτωμα στη δημόσια σφαίρα και στον κινηματογράφο» διεξέρχεται ζητήματα ορολογίας που αφορούν στην τραυματική μνήμη, θέματα εμβάθυνσης σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της τραυματικής μνήμης από το γερμανικό μοντέλο, στη διαχρονική και στη συγχρονική θεώρησή του, ενδεικτικές περιπτώσεις διαχείρισης του Ολοκαυτώματος από τον ιταλικό, γαλλικό και αμερικανικό κινηματογράφο, και τέλος τη διαχείριση του ίδιου θέματος από τον γερμανικό κινηματογράφο μετά την επανένωση της Γερμανίας. Τελευταίο στη σειρά είναι το άρθρο της Έλλης Λεμονίδου «Εθνική ταυτότητα και κινηματογράφος στη μεταπολεμική Γαλλία», το οποίο καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ο γαλλικός κινηματογράφος γεννήθηκε για να προβάλει το εθνικό αφήγημα της Γ΄ Δημοκρατίας, το οποίο αμφισβητήθηκε αργότερα, εξαιτίας του καθεστώτος Βισύ και του πολέμου της Αλγερίας.

Στο Επίμετρο ο επιμελητής της έκδοσης αναφέρεται στην ιδιαίτερη εκπαιδευτική αξία του κινηματογράφου, προσδιορίζοντας το πλαίσιο εφαρμογής του και συνδέοντάς το με το πανεπιστήμιο και το ερευνητικό, επιστημονικό και διδακτικό έργο του.

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια
Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

10. «Η απελευθέρωση του Προμηθέα το τέλος του Διαφωτισμού».

Ανδριάκαινα, Ελένη (2009). *Πέραν του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού. Δοκίμια στην ιστορική κοινωνιολογία*. Πάτρα: Opportuna, σ. 334.

Στο παραπανω βιβλιο η Ελένη Ανδριάκαινα καταπιάνεται με τις εξελίξεις και τη συζήτηση για τον μεταμοντερνισμό στην ιστοριογραφία του αγγλοσαξονικού χώρου. Εξελίξεις οι οποίες κατέστησαν τη σχετική συζήτηση κυρίαρχη παγκοσμίως μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '90. Η μεταμοντέρνα πρόκληση, πέρα από τις άλλες επιρροές της (στροφή προς την εκφορά του λόγου, αξιακός/πολιτιστικός σχετικισμός, ορισμός κτλ.), επηρέασε και επηρεάζει την ιστορική προβληματική, παρότι σπέρματα της σχετικής προβληματικής ήταν πολύ παλαιότερα. Επιπλέον, μέσα από την παράλληλη εξέταση των δύο παραδόσεων του τίτλου του βιβλίου, του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού, η συγγραφέας προσπαθεί να αναδείξει τα αδιέξοδα του δυϊσμού αντικειμενικότητα/υποκειμενικότητα, αξιολογική ουδετερότητα/προσωπική εκτίμηση, θετική γνώση/μυθοπλασία, αδιαμεσολάβητη/διαμεσολαβημένη γνώση κτλ.

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη συζήτηση που αναπτύχθηκε από την ομάδα των Νέων Ιστορικών στην Αμερική (J. Robinson, Ch. Beard, C. Becker) κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα. Οι τρεις παραπάνω πρωτοπόροι στάθηκαν επικριτικά απέναντι στη θέση του θετικισμού και του Leopold von Ranke ότι ο ιστορικός πρέπει να βγει από τον ρου της εποχής του προκειμένου να αφεθεί απερίσπαστος στην άσκηση του έργου του. Για τους παραπάνω Αμερικανούς ιστορικούς το ζήτημα ήταν το πώς η ιστορία, σε μια εποχή όπου μπολιαζόταν από τα πορίσματα των άλλων κοινωνικών επιστημών, μπορούσε να δώσει λύσεις σε πρακτικά προβλήματα του τότε παρόντος. Το πώς θα γινόταν χρηστική σε μια εποχή όπου ανέκυψε το πείραμα του κομμουνισμού και λίγο αργότερα εφαρμόστηκε η πολιτική του New Deal. Με αυτό τον τρόπο η ιστορία γινόταν παροντική, όπως ήθελε και ο B. Croce. Όμως, μέσα από μια τέτοια θέαση, σύμφωνα με την εύστοχη επισήμανση της συγγραφέα, «εάν οι ιστορικοί νομιμοποιούνται να γράψουν την ιστο-

ρία με βάση τις ιδεολογίες τους και τα άμεσα πρακτικά συμφέροντα των κοινωνιών, τότε με ποια λογική μπορεί κανείς να σταθεί κριτικά απέναντι στις ιστορίες που στέκονται απολογητικά στις ναζιστικές και σταλινικές παραχαράξεις του παρελθόντος;» (Ανδριάκαινα, 2009:60).

Στο δεύτερο κεφάλαιο, το οποίο έχει πιο κοινωνιολογική οπτική, παρουσιάζεται η σχετικιστική θέση του C. Becker ότι ο καθένας (ο Mr. Everyman) μπορεί να αποφανθεί για την ιστορία καθώς επίσης και η κριτική που του έγινε από τον Al. Gouldner. Ο τελευταίος υποστήριξε ότι η αξιολογική ουδετερότητα είναι μια επαγγελματική ιδεολογία. Άρα δεν έχει και τόση σημασία με ποιον θα στρατευθείς μιας και παράγεις ιδεολογία. Αναφορά γίνεται στην παράδοση της κοινωνιολογικής σχολής του Chicago, παράδοση η οποία ταυτίστηκε με την αμερικανική κοινωνιολογία του μεσοπολέμου και έδωσε έμφαση στη μελέτη των περιθωριακών και των υπάλληλων τάξεων. Στη μετέπειτα πορεία των subaltern studies. Η προσέγγιση της σχολής αυτής είχε κοινά στοιχεία με αντίστοιχες προσεγγίσεις στην ιστορία όπου η έρευνα του ιστορικού φεύγει από τα μεγάλα πρόσωπα —της εποχής του Ranke— και κατευθύνεται με προσεγγίσεις από τα κάτω. Των αφανών της ιστορίας. Άλλωστε, σε μια ιστορική οπτική η ιστορική αλήθεια επιβάλλεται συχνά από αυτούς που ορίζουν τους όρους κατεξουσίασής της.

Στο τρίτο κεφάλαιο αρχίζει να καταπιάνεται με τη μεταμοντέρνα πρόκληση και πιο συγκεκριμένα με το εγχείρημα του K. Jenkins. Σκοπός του Jenkins ήταν να διαμορφώσει ιστορικούς σε έναν μεταμοντέρνο κόσμο, μέσα από την εξάλειψη παγιωμένων θεωρητικών βεβαιοτήτων που είχαν. Η εξάλειψη αυτή, σύμφωνα με τον Jenkins, μπορούσε να προέλθει από την αποδοχή μεταμοντέρνων θεωρήσεων. Θεωρήσεις οι οποίες μπορούν να βοηθήσουν σε μια αυτογνωσία τον ιστορικό μέσα από διαδικασίες αναστοχαστικότητας-ανακάλυψης του πραγματικού εαυτού του ιστορικού και των επιρροών του. Η ταύτιση βέβαια της αναστοχαστικότητας με τις μεταμοντέρνες θεωρήσεις μπορεί να οδηγήσει τον ιστορικό σε έναν εξελικτισμό και σε μια ματαιότητα μέσα από την απόρριψη των κάθε φορά προγενέστερων θεωρήσεων. Επίσης, καταδεικνύονται οι αδυναμίες του ζεύγματος θετικισμού/μεταμοντερνισμού στην ιστοριογραφία. Ενώ οι θιασώτες του θετικισμού λένε ότι ο ιστορικός δεν είναι αντικειμενικός μιας και δεν έχει άμεση εμπειρία του γεγονότος που περιγράφει, οι αντί-

στοιχοι του μεταμοντερνισμού διατείνονται ότι η ιστορική γνώση έχει εχέγγυα αντικειμενικότητας μόνο όταν είναι έξω και πέρα από την υποκειμενικότητα του ιστορικού.

Στο επόμενο κεφάλαιο η συγγραφέας προσπαθεί να καταδείξει τα αδιέξοδα του μεταμοντερνισμού σε σχέση με αυτή καθεαυτήν την ιστορική έρευνα. Οι μεταμοντέρνοι ιστορικοί δεν μπορούν να συγκεράσουν το παρελθόν της ιστορικής έρευνας με τις —κατά βάση παροντικές— ερμηνείες του, στις οποίες και δίνουν το κύριο βάρος. Το ιστοριογραφικό πεδίο εμπεριέχει μεθόδους και κανόνες έρευνας οι οποίες ενυπάρχουν πέρα και πάνω από την υποκειμενικότητα του ερευνητή και τη συγχρονικότητα της στιγμής όπου πραγματοποιεί την έρευνά του.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια αφιερώνονται από τη συγγραφέα στη σκέψη του H. White. Στο πρώτο καταπιάνεται με την προβληματική του White, ενώ στο δεύτερο κάνει κριτική προσέγγιση των θέσεών του και αναμετράται με τη θεωρία του. Ο White, λόγω επιρροών από τη λογοτεχνία, υπερασπίζεται την αφηγηματικότητα, κόντρα στην παράδοση της σχολής των Annales. Με την αφηγηματικότητα η ιστορία αποκτά γοητεία. Επιπλέον, κατά τον ίδιο, το παρελθόν δεν ανακαλύπτεται, αλλά κατασκευάζεται, μιας και είναι πάντα παρούσες οι επιρροές του παρόντος στον ιστορικό. Η ιστορία έτσι δεν ανακαλύπτεται, αλλά κατασκευάζεται. Είναι ιδεολογική, μια εκφορά του λόγου, σύμφωνα και με τη μεταμοντέρνα πρόκληση. Και ως ιδεολογική δεν μπορεί να διδάξει τίποτε, παρότι προκειμένου να αναβαπτιστεί χρειάζεται να κάνει διάκριση ανάμεσα στο θεωρητικό και στο πρακτικό παρελθόν, δίνοντας το κύριο βάρος στο δεύτερο. Η κριτική της συγγραφέα του βιβλίου απέναντι στον White έχει να κάνει με τα κριτήρια που χρησιμοποιεί ο τελευταίος προκειμένου να ταξινομήσει το ιστορικό υλικό, να ταξινομήσει τα ιστορικά δεδομένα. Ο White θεωρεί τα ιστορικά γεγονότα με τους όρους των θετικών επιστημών. Του θετικισμού. Για αυτόν, τα ιστορικά γεγονότα δεν έχουν νόημα, σημασίες και αξίες. Αυτές τις αποκτούν μόνο όταν αναπλαισιώνονται μέσα από την αφήγηση του ιστορικού. Όμως το πραγματικό αντικείμενο του ιστορικού έχει να κάνει με ερμηνείες της ιστορικής πραγματικότητας τόσο από τον ίδιο όσο και από τους άμεσα δρώντες, οι οποίοι, ηθελημένα ή όχι, συμβάλλουν στην ιστορική μαρτυρία, ερμηνεύοντάς την. Στόχος άλλωστε του ιστορικού δεν είναι ούτε η μίμηση των γεγονότων ούτε και η ανασύστα-

ση του νοήματος των ιστορικών υποκειμένων. Στόχος του είναι η ερμηνεία των ερμηνειών, αυτό που ο An. Giddens ονόμασε διπλή ερμηνευτική.

Βασικό προτέρημα και θέση της συγγραφέα είναι η ανάδειξη της κοινής μήτρας κατά την ιστοριογραφική παραγωγή τόσο από τους θετικιστές όσο και από τους μεταμοντέρνους: της αναμέτρησης με το ιστορικό γεγονός. Ο μεταμοντερνισμός, σύμφωνα με την ίδια, μπορεί να απορρίπτει τα συμπεράσματα του θετικισμού, συμμερίζεται όμως τη λογική του. Όπως και η συζήτηση για το μεταμοντέρνο είναι μια συγκατάθεση μαζί του ή αναμέτρηση με αυτό. Όμως, ο ιστορικός, πέρα από τους κοινωνικούς καθορισμούς που αναπόφευκτα κουβαλάει, θα πρέπει κατά την έρευνά του να εφαρμόζει τους κανόνες του επιστημονικού του πεδίου. Τον ιστορικό τρόπο θέασης, ο οποίος διαχωρίζει τον ιστορικό από την υπόλοιπη κοινωνία, από τον κοινό νου. Έτσι, αυτό το οποίο δεσμεύει τον ιστορικό δεν είναι το παρόν του, αλλά το ιστοριογραφικό πλαίσιο αναφοράς και δράσης του. Έτσι μόνο μπορεί να σταθεί «Πέραν του θετικισμού και του μεταμοντερνισμού», όπως μαρτυρά και ο τίτλος του βιβλίου.

Τριαντάφυλλος Β. Δούκας
Δρ Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών

* * *

Μπουζάκης, Σήφης (2011, επιμ). *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις*. Δύο τόμοι. Αθήνα: Gutenberg, σ. 774+1059.

Το 2011 εκδοθηκε από τις εκδόσεις Gutenberg ένα δίτομο έργο συνολικής έκτασης 1833 σελίδων με τίτλο *Πανόραμα Ιστορίας και Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις* με επιμέλεια του καθηγητή της Ιστορίας της Εκπαίδευσης και της Συγκριτικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Πατρών Σήφη Μπουζάκη.

Το έργο αυτό είναι πολύ σημαντικό από πολλές απόψεις:

α) παρουσιάζει σφαιρικά την ιστορία της εκπαίδευσης της νεότερης Ελλάδας σε όλες τις πε-

ριόδους της ζωής της (Βυζάντιο, ενετοκρατία, τουρκοκρατία, ιταλοκρατία, ανεξαρτησία), σε όλες τις μείζονες περιοχές του ελληνισμού, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής διασποράς, και σε όλες τις βαθμίδες και πτυχές της, συμπεριλαμβανομένης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

β) περιλαμβάνει κεφάλαια για την ιστορία της εκπαίδευσης σε έξι μεγάλες χώρες (ΗΠΑ, Ρωσία, Αγγλία, Γαλλία, Γερμανία, Νότια Αφρική) καθώς και κεφάλαια για θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα και για θέματα διδακτικής της ιστορίας.

γ) παρέχει μια πολύ καλή εικόνα του σημείου στο οποίο βρίσκεται η επιστήμη της ιστορίας της εκπαίδευσης στην Ελλάδα σήμερα καθώς και μια ενημέρωση για τα στάδια εξέλιξής της τους τελευταίους δύο αιώνες.

δ) είναι έργο συλλογικό, αποτέλεσμα επιστημονικής συνεργασίας 83 επιστημόνων οι οποίοι υπηρετούν το γνωστικό αυτό αντικείμενο από διάφορες θέσεις σε διάφορα πανεπιστήμια της Ελλάδας και του εξωτερικού.

ε) το πιο σημαντικό, ωστόσο, χαρακτηριστικό του είναι, πιστεύω, το γεγονός ότι είναι το φυσικό αποτέλεσμα ενός μακρόχρονου επιστημονικού διαλόγου που άρχισε πριν από δώδεκα χρόνια και γινόταν κατά κύριο λόγο στα επιστημονικά συνέδρια ιστορίας της εκπαίδευσης που συγκαλούνταν κάθε δύο χρόνια στο Πανεπιστήμιο Πατρών από τον καθηγητή Σήφη Μπουζάκη. Όταν ο τελευταίος απευθύνθηκε πριν από τρία χρόνια στους 82 συνεργάτες των δύο τόμων και ζήτησε τη συνεργασία τους για την έκδοση αυτού του συλλογικού έργου, δεν τους έδωσε οδηγίες για το θεωρητικό πλαίσιο ή το επιστημονικό παράδειγμα που έπρεπε να κατευθύνει τη συγγραφή των συνεργασιών, γιατί σεβόταν την επιστημονική ανεξαρτησία τους αλλά και γιατί ήξερε πως αυτό δεν χρειαζόταν. Στα δώδεκα χρόνια συνεργασίας και επιστημονικού διαλόγου είχε καλλιεργηθεί ένα κοινό πνεύμα και είχε επιτευχθεί μια ευρεία συναίνεση για το θεωρητικό πλαίσιο και το επιστημονικό παράδειγμα. Αυτό φαίνεται καθαρά στις συνεργασίες, όπως μπορεί να το διαπιστώσει μόνος του ο αναγνώστης του βιβλίου.

Υπάρχει όμως και κάτι άλλο σ' αυτή τη συνεργασία που νομίζω ότι αξίζει να αναφερθεί. Η ελπίδα για το μέλλον. Η συμμετοχή στα συνέδρια της Πάτρας δεκάδων ενθουσιωδών νεαρών επιστημόνων και μεταπτυχιακών φοιτητών παρέχει τη βεβαιότητα ότι θα συνεχιστεί με τον ίδιο ζήλο η καλλιέργεια της επιστήμης της ιστορίας της εκπαίδευσης στα χρόνια που έρχονται. Το

γεγονός αυτό σημαίνει ότι θα υπάρξει συνέχεια, κάτι πολύ θετικό και ελπιδοφόρο.

Συμπερασματικά, θα μπορούσε να πει κανείς πως πρόκειται για μια έκδοση που, από τη μια, φανερώνει μια άνθηση σε έναν επιστημονικό τομέα που δεν έχει μακρά παράδοση στην Ελλάδα και, από την άλλη, τιμά τη χώρα σε μεγάλο βαθμό.

Παναγιώτης Κ. Περσιάνης
Πρώην Καθηγητής
του Πανεπιστημίου Κύπρου