ΤΕΥΧΗ
19-20
2019-20

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

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

ΑΡΘΡΑ:

Pandelis Kiprianos
Constantin Katsakioris
Δήμητρα Τζανάκη
Παναγιώτης Παπαδούρης
Σήφης Μπουζάκης
Θεμιστοκλής Μουτσίσης
Πολύκαρπος Καραμούζης
Άγγελος Παληκίδης
Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
Άγγελος Χατζηνικολάου
Ευάγγελος Μαυρικάκης
Αναστασία Παπαδοπούλου
Βιργινία Καρτσώνη
Γιώργος Κόκκινος

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ:

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής
Νίκος Παπαδάκης
Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους
Σοφία Ηλιάδου-Τάχου
Γιώργος Κόκκινος
Δημήτρης Φωτεινός
Κυριακή Φαρδή
Τριαντάφυλλος Δούκας

GUTENBERG

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΗ 19-20 || 2019-20 • ISSN 1109-5806

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ της ΕΛΕΙΕ

Καθ. Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ (Πρόεδρος), Καθ. Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ (Αντιπρόεδρος), Επίκ. Καθ. Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ (Γραμματέας), Δρ. Τριαντάφυλλος ΔΟΥΚΑΣ (Ταμίας), Δρ. Γεωργία ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ (μέλος), Καθηγητής Αθ. ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ (αναπληρωματικό μέλος), Αν. Καθ. Βασίλης ΦΟΥΚΑΣ (αναπληρωματικό μέλος), Αν. Καθηγητής Γιώργος ΤΖΑΡΤΖΑΣ (αναπληρωματικό μέλος).

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Ανδρέας ΑΝΔΡΕΟΥ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Δαυίδ ΑΝΤΩΝΙΟΥ (Επίτιμος Διδάκτορας Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Vitaly BEZROGOV (Prof. - Russian Academy of Education- Moscow), Antonella CAGNOLATI (Prof. - Università degli Studi di Foggia), Tien-Hui CHIANG (Prof. - National University of Tainan, Taiwan), José Luis Hernández HUERTA (Prof. - Universidad de Valladolid), Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας), Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου), Θανάσης ΚΑΡΑΦΥΛΛΗΣ (Καθ. - Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης), Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ (Καθ.- Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Τάσος ΚΟΝΤΑΚΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Αιγαίου), Παντελής ΚΥΠΡΙΑΝΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Gary McCULLOCH (Prof. - University College of London – Institute of Education), Δημήτρης ΜΑΥΡΟΚΟΥΦΗΣ (Καθ. - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Juri MEDA (Prof. - Università di Macerata - Italia), Σήφης ΜΠΟΥΖΑΚΗΣ (Ομότιμος Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Νίκος ΠΑΠΑΔΑΚΗΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Κρήτης), Tiziana PIRONI (Prof. - Università degli Studi di Bologna), Simonetta POLENGHI (Prof. - Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano-Italia), Roberto SANI (Prof. - Università di Macerata - Italia), Γιώργος ΣΤΑΜΕΛΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Πατρών), Maria STASSINOPOULOU (Prof. - Universität Wien), Δημήτρης ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ (Καθ. - Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης), Κωνσταντίνος ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Θράκης), Αντώνης ΧΟΥΡΔΑΚΗΣ (Καθ. - Πανεπιστήμιο Κρήτης), C.C. WOLHUTER (Prof. - North-West University, South Africa), Qian ZHOU

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ, Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ, Άγγελος ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ, Παναγιώτης ΓΑΤΣΩΤΗΣ

Επικοινωνία με την Συντακτική Επιτροπή: Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ
e-mail: elli.lemonidou@gmail.com

© Copyright 2020

ΕΚΔΟΣΕΙΣ GUTENBERG

Διδότου 37, 10680 Αθήνα, Τηλ. 210 3642003, Fax: 210 3642 030
www.dardanosnet.gr, e-mail: info@dardanosnet.gr

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΕΥΧΗ 19-20
2019-2020
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΑΡΘΡΑ

Pandelis Kiprianos
The reception of US schooling in Greece (1828-1940) . . . 5

Constantin Katsakioris
Decolonization and Education. Eastern Bloc Educational Aid to Africa in the Cold War 1950s-1991 32

Δήμητρα Τζανάκη
«Ψυχοπάθειαι εν τω Σχολείω» (1903-1934) 68

Παναγιώτης Παπαδούρης – Σήφης Μπουζάκης
Οργάνωση-Διοίκηση της Εκπαίδευσης στο παράδειγμα του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Α.Ε.Σ.) στον ύστερο Βενιζελισμό (1928-1932) 107

Θεμιστοκλής Μουτσίσης
Πρακτικά συνεδριάσεων του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, 1931: Οι θέσεις των καθηγητών Παιδαγωγικής Νικόλαου Εξαρχόπουλου και Αλέξανδρου Δελμούζου για τον αναλφαβητισμό και τον καθορισμό των απαιτούμενων σχολικών τύπων . . . 135

Πολύκαρπος Καραμούζης
Επιστήμη και θρησκευτική ιδεολογία στα τέλη
του 19ου αιώνα 169

Άγγελος Παληκίδης
Διδάσκοντας Ιστορία σε διαιρεμένες κοινωνίες:
Η περίπτωση της Κύπρου 208

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης
Το μάθημα της Ιστορίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά
συστήματα 236

Άγγελος Χατζηνικολάου
Μια ακόμα ανάγνωση της Μέρας Μνήμης
«του Ολοκαυτώματος των Ρομά»
από το ναζιστικό καθεστώς. 2 Αυγούστου 281

Ευάγγελος Μαυρικάκης
Οργάνωση και διοίκηση της Εκπαίδευσης στην Κρήτη
στις αρχές του 20ου αιώνα.
Η περίπτωση του Κωστή Τριανταφυλλίδη 303

Αναστασία Παπαδοπούλου
Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά Σχολεία στην Ελλάδα:
ένα σύντομο χρονικό 328

Βιργινία Καρτσώνη
Κάτω από τον Τροχό του Hermann Hesse:
Η εκπαίδευση στο Bildungsroman των αρχών
του 20ου αιώνα 352

ΕΓΚΩΜΙΟ ΓΙΑΝΝΗ ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ

Γιώργος Κόκκινος
Μια σκιαγράφηση της προσφοράς του στην ιστορική
επιστήμη και την εκπαίδευση 396

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019 403

Νίκος Παπαδάκης

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019 409

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019 412

Σοφία Ηλιάδου-Τάχου

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019 417

Γιώργος Κόκκινος

Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Καντάρτζή, *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*, Gutenberg, Αθήνα 2019 420

Δημήτρης Φωτεινός

Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Κανταρτζή, *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*, Gutenberg, Αθήνα 2019 430

Γιώργος Κόκκινος

Ιωσήφ Βεντούρας, *Ibbur. Οι Εβραίοι της Κρήτης 1900-1950*, Μελάνι, Αθήνα 2019 436

Κυριακή Φαρδή

Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *Η ιστορία ως επιπτύχωση. Από μία Ιστοριογραφία βουλιμική σε μια υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας*, Γρηγόρη, Αθήνα 2020 444

Τριαντάφυλλος Δούκας

John Tosh, *Why History Matters*, Palgrave Macmillan, London 2008 455

Γιώργος Κόκκινος

Alun Munslow, *A History of History*, London and New York: Routledge 2012 458

*Pandelis Kiprianos**

THE RECEPTION OF US SCHOOLING IN GREECE (1828-1940)

Abstract

DESPITE the strong presence of American missionaries in Greece since the War of Independence of 1821-28, the impact of US education in Greece was limited. This influence, however, became more pronounced after 1922, mainly because of the relocation of missionary schools from the former Ottoman Empire to the Greek territories and the growing appeal of modern American pedagogical theories among leading reformists of Greek education.

This paper investigates how American education and educational thought was received in Greece from the formation of the modern Greek state in 1828 until the eve of the country's entry in World War Two and is the first attempt to analyse the reception of American schooling and educational thought in Greece over such a long historical period. The aim of this longue durée *approach is twofold: to demonstrate the continuous and cumulative processes surrounding the concentration of material and ideological power behind American education in Greece, and then to illustrate its long-lasting effects on the cultural and social context that gave rise to the role played by Greece's political elites in the post-war era.*

K e y w o r d s: *Education, Americanization, Missionaries, Europe, Greece*

---

* University of Patras.

Introduction

This article aims to investigate how American education and educational thought was received in Greece from the formation of the Greek state in 1828 until the eve of the country's entry in World War Two. The definition used of 'Greek reception' refers here both to the official state discourse as it has been imprinted in various legal texts and the writings of influential educators and pedagogues, as well as to the views of Greek elites both inside and outside the Greek state, particularly in the communities of the former Ottoman Empire, including some who have greatly contributed to the reconsideration of established perceptions.

Rationale, sources and theoretical approach

As M. Weber stated, we questioned the past departing from current problems and concerns. In our case, the interrogation was stimulated by the pronounced American presence in Greece notably in education since 1922, after the relocation of missionary schools from the former Ottoman Empire to Greece. How explain this presence? Should we interpret it as a sign of the alleged americanisation of European thought since the turn of the twentieth century,[1] a Greek singularity or the combined effect of a cumulative long lasting influence in the area?

To answer to this question we do take into account two facts. The American influence is exerted, as in many areas, mainly through two different means: by non-governmental networks, essentially, but not exclusively, the missionaries, and more directly by the American authorities or their delegates. The first major problem is to not miss this fact and to consider the connections between these two vectors.

---

1. According to Eduard Spranger in 1921 as mentioned by Ringer, 1969: 2-3.

The second fact is much more complicate so that we could speak of a particular case. Americans, firstly, the missionaries act on two grounds: within a nation state with its rules and laws and primordially within the Greek communities of the Ottoman Empire where the margins of action are larger because of the mode of functioning of that empire. Those communities, however, communicate, many of them will meet after 1890 as migrants in the US and, of course, the latter will be obliged to move by force after 1922 to the Greek territories.

Those two facts make more difficult the construction of an adequate explanatory frame. Speaking of imperialism in the sense of Lenin or of Arendt seems to us not very convincing. Surely there are such elements of the part of both American and European powers of the time. Greece is after 1830 a sovereign state even dependent and controlled closely, notably by the great European powers, until at least WWI. For the same reason we don't think adequate other used explanatory framework such as center-periphery or orientalism.

Our purpose is more modest. We focus on an aspect unexplored to date. There have been several scholarly studies on the activities of Christian missionaries in the former Ottoman Empire and the newly established states of the Balkan Peninsula to date, including Greece since the War of Independence (1821-28) (Larrabee, 1957; Field, 1991; Grabill, 1971; Freely, 2000; White, 1940) without, however, examining, at least systematically, the other side, their reception. We have, on that, memoirs and witnesses of some missionaries.

Our aim, consequently, is to consider more the "indigenous" point of view and to evaluate this reception as it has been imprinted in the institutional level, the writings of influential educators and pedagogues, and, in a lesser extent, to the views of Greek elites during more than a century. The aim of this *longue durée* approach is both to demonstrate the continuous and cumulative processes surrounding the concentration of material and ideological power behind American education in Greece and to illustrate their long-lasting effects on setting the

cultural and social context that gave rise to the role of Greece's political elites in the post-war era.

To sum up, the paper is focusing on three main issues: the American presence in its various forms inside the Kingdom of Greece and outside, towards the Greek communities of the Ottoman Empire, their reception by the Greeks and the State of Greece and their interactions. These studies in two fields, inside and outside the Greek state, define the limits of our study and of our sources. My sources, concerning the American presence outside the Kingdom of Greece (essentially chapter 3), are of secondary hand. By contrast, the other chapters are based on primary sources, notably newspapers of the time, speeches and memoirs of the protagonists and the annual reports of the rectors of the University of Athens.

A turbulent encounter: The educational presence of the missionaries (1828-1868)

Since the end of the eighteenth century, Christian missions, especially Protestant ones, became active in Greece with the aim of attracting new believers. These activities gave rise to a strong movement of missionaries throughout the nineteenth century, and played a strong part in contributing to the exportation of American values.

The first missionaries arrived in Greece and in the territories of the Ottoman Empire soon after the first arrival of American merchants in Smyrna at the beginning of the nineteenth century. As for the newly constituted Greek state, in 1828, after a seven years struggle against the Ottoman Empire, members of three such American Protestant mission groups settled with the aim of preaching: in 1830 members of both the American Board of Commissioners for Foreign Missions (ABCFM) and those of the Protestant Episcopal Board arrived, followed in 1836 by the American Baptist Missionary Union.[2]

2. There was also a fourth mission present in Smyrna at this time from Britain, the Church Missionary Society of England.

For reasons that will be discussed below, all but two of the American missions left the Kingdom of Greece in the early 1840s. From 1828 to 1844, 27 missionaries had acted throughout the country and all had shown intense activity in many fields, particularly in education. They founded at least seven schools, of which five turned out to be short-lived,[3] yet their reception by the Greeks of the Kingdom until 1840 was rather positive. The first governor of the newly founded State, Ioannis Capodistrias (1827-1831), and, later, King Otto (1833-1862) were both willing to cooperate with them. The latter in particular, being a Protestant himself, together with his Bavarian advisors, found in the missionaries an unexpected ally in their efforts to encourage schooling for the Greek people. In short, the Greek authorities not only welcomed the missionaries but in many cases also encouraged them to pursue their missions, protecting them from any maltreatment and criticism of proselytism from the local population.

Equally positive, however, was the reception of the missionaries' schools by both parents and pupils. The number of children enrolled in their schools was usually high, and this applied to both rural and urban communities where many Catholics lived and to the mainland, a fact which indicates that people received the activities of missionaries in their schools rather well.

Apart from the missionaries' own records, this positive reception must be also attributed to another factor, namely the presence of other Americans known as the 'Philhellenes', who came to Greece to help the local Greek insurgents against Ot-

3. These schools were Josiah Brewer on the island of Syra (directed later by the German Christian L. Korck and the Swiss Johann G. Hildner, 1826-1856); Jonas King for girls on the island of Poros (1829-1830) and in Athens (1830-1841); one in Athens founded by the couple John-Henry and Francis Hill in Athens (1831-present); two schools founded by Nathan Benjamin and Elias Riggs in Argos (1834-38) and Athens (1838-1845); one by Samuel R. Houston and George L. Leyburn in Areopolis-Mani (1839-1841). (Kiprianos, 2007a: 62-65).

toman rule.[4] One of the most active among them, Samuel Gridley Howe, had greatly assisted the starving Greeks during the harsh final years of their struggle against the Ottomans from 1826 to 1828. Thanks to the initiative of such missionaries and their financial assistance, about 40 Greek youths and orphans held by the Ottomans were sent to the US. Most of them studied in US institutions and later played a significant role in the development of Greek-American relations and in the cultural exchanges between the two countries.[5]

The behaviour of the Greeks towards the missionaries was soon destined to change, however. From about 1835 signs of strong reaction, if not outright hostility, began to grow thanks to the backing it received from some political quarters, especially the Greek Orthodox Church. This reaction did not initially affect the attitudes of the population, consisting mainly of rural communities, as their members still continued to attend the missionary schools. However, this acceptance would not last as certain political groups, supported by the Orthodox Church, started to blame the missionaries for allegedly trying to proselytize their flock. Although the levels of enrolment in their schools remained high, the missionaries never fulfilled their ultimate aim of converting the Greek Orthodox peasants to their own religious beliefs.

---

4. William St. Clair (1972: 356) has cited there being nearly a thousand Philhellenes in Greece during the Struggle of Independence (1821-1828), including 342 Germans (142 died), 196 French (60 died), 137 Italians (42 died) and 16 Americans.

5. In addition to Evangelinos Apostolides Sophocles (1807-1883), who would later become professor of Greek literature at Harvard University, another of those youths, Christos Evangelidis, became founder of the "Greek Lyceum of Syros". Among his students were some very eminent Greeks like the Prime Minister E. Venizelos, the banker Andreas Syggros, and the intellectuals and writers Emmanuel Roidis and Dimitrios Vikelas, known also for their lasting activities in education at the turn of the twentieth century. Interestingly, Vikelas was also later the main promoter, in the side of Pierre de Coubertin, of the modern Olympics and has been widely regarded as the 'soul' of the first contemporary Olympics in Athens in 1896.

The changing atmosphere and the disappointment of the missionaries and their churches with the poor results of their work, i.e., the very few conversions they actually achieved, made them rethink the purpose of their missions in the country and they gradually left the country. The foreign secretary of the American Board of Commissioners for Foreign Missions, Rufus Anderson, expressed his view clearly on this matter, viewing the success of the missions in an overall positive light:

> "Yet labors in Greece had not been expended in vain. There had been very few hopeful conversions; but as many as two hundred thousand copies of the New Testament and parts of the Old had been put in circulation in the modern Greek language; a million copies of books and tracts had been scattered, by different missionary societies, broad-cast over the Greek community; perhaps a score of Greek young men had been liberally educated by benevolent societies and individuals in America and England; and more than ten thousand Greek youths had received instruction in Greece and Turkey, at the schools of various missions. Of the good seed thus sown, though not often on good ground, there may yet be a harvest to gladden future generations. The labor had not been fruitless" (Anderson, 1872: 162).

After leaving the Kingdom of Greece in the early 1840s, the majority of American missionaries resettled in Constantinople and Smyrna, two major cities in the Ottoman Empire populated by large Orthodox Christian communities, especially Greeks and Armenians. In Athens only three missionaries remained: King of the ABCFM and the couple Hill of the Protestant Episcopal Board. Despite their good relationships with at least one segment of Athenian high society, including the Palace and some leading politicians, their stay was not a particularly easy one.

Hill encountered serious difficulties, but was finally accepted by Athenian society. His school was attended by the children of the Greek elite and constituted a source of permanent pedagogical innovation. King, by contrast, was often mistreated by the Church of Greece. After a number of unpleasant episodes, and despite the support he received from distinguished

Greek personalities, he was forced to leave the country and return to the US, but not before publicly denouncing the behaviour of the Greek Orthodox Church and the Greek authorities.

Both the missionaries and some American travellers (who were usually friends and/or guests of the missionaries) appear to be confused in their accounts about what they considered to be an inexplicable change of attitude towards them in Greece. Their bewilderment was even greater in view of the fact that they were totally convinced that all they did was to preach God's word, the eternal truth, which was the essence of their work for the salvation of the Greeks. This belief, which is highly characteristic of King's discourse, prevented them from understanding the underlying changes in Greek society and their important effects on their position in Greece.

Indeed, the newly established Greek State was a nation still being formed and required as such both a bureaucratic apparatus and common rules to provide its inhabitants with the feeling of belonging to the same national community (Stouraiti, Kazamias, 2010: 11-34). To this end, a wide range of new laws were introduced, including, among others, education laws for primary schools in 1834, secondary schools in 1836, and higher institutions in 1837. Following the German and French systems, higher education was placed exclusively under state control. Concerning primary and secondary education, both the 1834 and 1836 laws permitted private institutions to operate, but on condition that they obtained permission by the state, their teaching staff possessed the requisite state diplomas, and that they functioned like Greek state schools.

These laws already placed important restrictions on the function and activity of the American missionaries' schools. Two further measures that placed additional restrictions would soon follow. Following a brief period of increased state control over the Church of Greece, the latter gradually regained its former social influence and began to successfully prohibit any form of religious proselytism. The main step in this direction was taken in 1841, when a governmental order was issued,

which required that the Catechism of the Greek Church be taught in all the Hellenic schools:

> "A long negotiation followed, principally conducted by Dr. King. It was proposed that the government employ catechists to teach the catechism to the pupils in the church. The government assented on condition that no religious instruction should be given in the school, meaning thereby to exclude even the reading of the New Testament; but the missionaries would neither consent to teach what they did not believe, nor to maintain a school from which religious instruction must be excluded" (Anderson, 1872: 154).

This position was finally established through the Constitutions of 1843 and 1864, which both stipulated that the right of free expression should be protected, but prohibited religious proselytism. Their relevant clauses permitted the Orthodox Church of Greece and the Greek State to define the term of 'religious proselytism' in rather broad terms to safeguard and promote their particular interests (Baird, 1856: 363).

Under the shadow of German education (1870-1922)

Despite the strong presence of American missionaries and their warm reception, at least initially, Greek formal education was strongly influenced by German and, to a lesser degree, French systems. This influence goes back to the dominant cultural and especially educational standing of both countries in Europe at that time, as well as to certain internal factors, most notably the constitution of the political, educational, cultural, and economic Greek elites.

In reality, despite British economic and political supremacy in the region, French culture remained dominant in Greece and the Mediterranean basin throughout the nineteenth century. The French language had been, by far, the most widely

spoken among the ruling elites of the Eastern Mediterranean. To maintain this position and counterbalance British political and economic influence in Greece, the French Ministry of Foreign Affairs in 1846 founded the French Archaeological School in Athens, and this initially served as both a research centre and as a source of political influence.

German presence, especially after German unification in 1870, became even stronger. The first king of the newly created Greek kingdom, Otto, was himself Bavarian and during his reign made extensive use of German experts and officials who manned the top ranks of bureaucracy within the Greek state. Moreover, in 1877 the crown Prince, Constantine, married Kaiser Wilhelm II's sister, thus continuing the strong bonds between the young monarchy and the German state. The most decisive vehicle of the German influence, however, was the education of a substantial part of the Greek political, cultural, and economic elites in German-speaking universities.

Another factor needs to be considered here. What we may call an international market of university degrees was established worldwide from 1870, and until the end of the century Germany was the leader in this market.[6] Students from all over the globe began to attend German universities and act as mediums of the transferring of knowledge.[7] In this context, an ever-growing number of Greek students travelled to study in Germany and German-speaking universities. According to German data, 51 Greeks were registered in the academic year 1886-1887 in the country's higher education institutions out of

6. "French academics'', wrote G. Weisz (1983: 63), "viewed the Germans as rivals who had outdistanced them in the race for intellectual and scientific preeminence. It was galling to admit that France had lost the intellectual leadership that has been internationally recognized during the eighteenth and early nineteenth centuries".

7. In the academic year 1835-36, 6,475 foreign students were enrolled in German universities (4.02% of the total number of students); in the academic year 1880-81, 1,129; by 1899 this number rose to 12,000, of which almost 6,284 were Americans (King, 1925: xv).

a total of 1,682 overseas students, which also included 291 Americans and 275 Russians. This figure fluctuated to 47 in 1891, 19 in 1895, and 51 in 1905, but rose to 176 Greek students in 1928 (Kiprianos, 2007b).

French universities gradually managed to counterbalance the dominant position German institutions held and by the turn of the century they became the main pole of attraction of overseas students worldwide, a trend that also affected students from Greece. In 1895 a total of 85 Greeks were studying in France, and their number rose steadily to 97 in 1898, 106 in 1912, 372 in 1922 and as many as 474 in 1930 (Karady, 1992: 161). The importance of these figures lies in the fact that they involve students destined to play a key role in the country's public life in later years. Many of these students came from 'middle-class' families who would later play a leading part in Greek politics, economics, education, diplomacy and the military. This is especially true for many of those who studied in German universities. In contrast to their colleagues who studied in France and who turned in large numbers to the liberal professions, those who returned from Germany tended to occupy high profile public posts in key areas of influence like in the military and within education.

This trend was reflected in the composition of the state apparatus, most notably the civil service and the teaching profession. For instance, among the 135 professors who taught at the Technical University of Athens since its foundation in 1836, as many as 90 had obtained their degrees from Western European universities by 1916 (34 from Germany and 41 from France). With regard to the economic elite, from 1900 to 1940, 101 of the country's 108 most influential businessmen had finished a university. Of those, 60 had studied overseas, mostly in Germany and Switzerland, while 41 had graduated from Athens (Vaxevanoglou, 1994: 143).

In brief, what the above statistics indicate is that German education enjoyed high popularity, both worldwide and also among the overwhelming majority of Greek pedagogues, who

had studied in German-speaking universities and looked up to German education as the benchmark on which Greek education should be organized. For a long time this image also underpinned the official education discourse and the texts of almost all leading Greek pedagogues.

In sharp contrast, references to the educational systems of other countries, with the partial exception of France, were very rare. In time, however, other Western countries began to gain greater attention, chiefly among them the US. This development appears to be for three main reasons. Firstly, it must be seen as a reflection of the intense diplomatic and cultural presence of the US in Greece after 1870 and it is also clearly connected to the large wave of Greek migration to the US, which intensified after 1890. Finally, it is linked to the emergence of a series of educational innovations in the US, which would eventually have an intellectual impact on a number of Greek educators.

US interest in European affairs began to increase after the Great Exhibition of 1851 and, again, after the American Civil War of 1861 to 1865. The Cretan Insurrection (1866-1869) nurtured a growing American concern for Greece too and resulted in the official renewal of diplomatic relationships between the two countries.[8] In 1867 the first Greek ambassador to the US, Alexandros Rangavis, arrived in Washington and a few months later, in 1868, his American counterpart, Charles Tuckerman was posted to Athens. In 1881 the American Archaeological School, which became highly active in the wider broader cultural field, was established in Athens and started to contribute in important ways to the growing improvement of America's positive image in Greece, at least among sections of Greek society. The British historian William Miller, author of several books on Greece, describes the American presence of that time as follows:

---

8. "After the Civil War," Stephen Larrabee remarks, "new pages in the record of the relations between America and Greece began to be written [...]." (Larrabee, 1957: 293-4).

> "During the long directorship of Dr. Hill, assisted by Mr. Blegen [...] the American School not only distinguished itself by its excavations, but occupied a unique position in the cosmopolitan social life of Athens as the meeting-ground of all that was intellectual in Athenian Society. [...]. Thus, when the Gennadios library was offered to the British School, no wealthy British institution or body of individuals came forward with the money for housing it; it was then offered to, and accepted by, the Americans. They, again, are finding the money for the gigantic undertaking of excavating the ancient Athenian Agora – a scheme mooted in 1833, when it was strongly opposed by Finlay on practical and economic grounds" (Miller, 1921: 259).

The American presence in Greece was also strengthened after the 1890s as a result of the first wave of Greek migrants to the USA which started at that time (Fairchild, MCMXI; Saloutos, 1956).[9]

This is the context in which the first references to US education start to appear in Greece. In broad terms, American education starts to be perceived as sharply different from European and, particularly, German education. Most of the perceived differences appear to be related to female education, preschool education, common school, and, to a lesser extent, 'progressive' pedagogy. In the first volume of his memoirs, Alexandros Rangavis sets out his experience in the USA in 1867 (1894: 225). In this work he likes to refer to the condition of women and he is not tired of repeating how much more emancipated women in the USA are in comparison to those in Europe. Starting from a similar viewpoint, Greek 'feminists' throughout

9. According again to Miller (1921: 102-3), "The depression of the current trade and the rise in prices led to emigration, especially to the United States, a phenomenon which had not existed before 1891. [...] The writer has met persons speaking English with a strong American accent in a very inaccessible town of the Peloponnese [...]. These 'Americans' have their newspapers and their organizations [...]. The official memorandum, presented by M. Venizelos to the Peace Congress of 1919, estimated the Greeks in North and South America as 450,000".

the last third of the nineteenth century also supported more rights for women, including access to the marketplace and higher education. As a result, women were finally admitted to Greek universities in 1891, thirty years later than in the US, but significantly, nearly a decade earlier than German women (Tikhonov, 2003: 43-53).

A second area of interest for Greek pedagogues was preschool American education. It is worth noting that in France preschool education had been expanded throughout the nineteenth century; in the German States it declined after the 1840s, mainly for domestic political reasons and despite the fact that its founding father, the German Friedrich Fröbel, had acquired world-wide fame for his pedagogy (Konrad, 2004: 89-92). Meanwhile, after 1870 preschool education had flourished in the USA, both in quantitative terms and at the level of pedagogical ideas, the latter largely because of the work of leading educators, pedagogues and psychologists, such as Stanley Hall (Beatty, 1995: 75).

The expansion of preschool education in the USA provided its defenders in Greece with strong arguments against its critics, who invoked the German example and considered it not only useless but even harmful for the personal development and fulfilment of children. The most typical example of such references to the model of American education can be found in the keynote report on preschool education by the writer Aristotelis Kourtidis in the main educational event of that time, the Educational Conference of 1904 (1904: 195-6).

Furthermore, American education would also be invoked by Greek educators, usually among liberals and, to a lesser extent, by radicals, as a model of promoting more egalitarian ideology, either between the sexes or between social classes. From this perspective, the text of the Educational Reform Act of 1913, drafted by the radical educator Dimitris Glinos, may be considered a typical case of how the American common school system was used as the proper counter example to the common practice of separating children in various types of schools af-

ter the age of 10, which was used in several German states at the start of the twentieth century.

The influence of the missionaries among the Greek-Orthodox inhabitants of the Ottoman Empire (1830-1922)

After fleeing the Kingdom of Greece, European missionaries focused their efforts on the Orthodox populations of the Ottoman Empire, estimated at about twelve million people in the mid-nineteenth century. Despite adverse reactions by Orthodox clergymen and ordinary folk, their reception was, overall, rather favourable. "As early as 1830," notes Joseph Grabill, "the Sultan had recognized the vitality of the American Board by obtaining books and instruments from William Goodell to start two Turkish schools" (1971: 19). As he put it,

> "Americans by 1914 had developed a larger network of schools in Turkey than any other nationality group with most strength in Anatolia among Armenians and least in Syria where British, French and Russian missionaries were robust. Approximate statistics tell something: in the Northern Ottoman Empire there were 2,500 college students, 4,500 pupils in fifty high schools, and 20,000 in four hundred elementary schools; in Syria there were over 6,000 enrollers in both the Syrian Protestant College and one hundred secondary and elementary institutions making a total of 33,000 students throughout Turkey. China, India, and the Near East were the three leading areas for educational internationalism from the U.S.' (Grabill, 1971: 27).

The effects of the missionaries' activities on the Orthodox populations of the Ottoman Empire were rather impressive, especially on the Bulgarians, the Armenians, and the Greeks. These missions contributed substantially to the formation of their new national elites. A decisive role in this regard was played by some colleges in the main urban centres of the Ot-

toman Empire, especially Istanbul, where Robert College was founded. Speaking about the Bulgarians, James Field (1991: 371) remarks:

> "Although a number of their compatriots were educated through the missionary connection at institutions in America —Amherst and Hamilton, Harvard, Yale and Princeton— it was Robert College which, in the words of King Ferdinand, was 'the nursery of Bulgarian statesmen'. Sufficient evidence of this statement, and of the power of the engine which Americans had created on the shore of Bosporus, is given by the class of 1871. The graduates totalled five, all of them Bulgarians, and together they provided their newly independent country with two mayors, four members of the National Assembly, three ambassadors, three cabinet members, and two prime ministers".

The impact on Greeks was not initially as strong, but gradually started to increase. Indeed, one of the main targets of the University of Athens, the first higher education institution in the Balkans founded in 1837, was to act as an instrument of national unification through the construction and diffusion of common reference points, at least among the cultured elites. To this end the University of Athens had to attract the maximum number of Diaspora Greek youths, especially those from the Ottoman Empire, who were called in turn to propagate what they learned to their compatriots back home.

For the execution of such an ambitious project various measures were adopted. In contrast to the other European universities, the students of the University of Athens did not pay fees and their entry examinations were not particularly difficult. At first, these incentives proved to be at least partially successful, especially for the growing number of Greek Diasporas who came from the Ottoman Empire. This success must also be attributed to the good image of the University itself, as the *par excellence* milieu of the educated, being the royal path to the top civil service posts and, more importantly, to a successful political career.

Things started to change, however, from the 1870s. The number of Greek Diaspora enrolling at the University of Athens began to stagnate for various reasons, not least the onset of the Long Depression of 1873, which affected the effectiveness of university diplomas in the labour market. As a result, the University of Athens became less attractive as a destination. In a speech given in 1873, the Professor of History and former rector of the University, Constantinos Paparrigopoulos, deplored the decline of the number of Diaspora registered at the University. They represent, he revealed, barely a quarter of the total number of students studying at the university. This was at a time when the Diaspora Greeks living overseas were twice as numerous as the Greeks actually living in their homeland. In fact, the children of the former represented barely a quarter of all students at the university. Paparrigopoulos attributed this development to the poor level of secondary education in the host countries, especially in the Ottoman Empire, and criticised the choice of many parents in sending their children to non-Greek universities (1873: 3).

Paparrigopoulos was right in stating that more parents were sending their children to non-Greek universities, but did not unfortunately specify which universities these were. There is no doubt, however, that many of the young Greek Diaspora, at least those Greeks who were Ottoman citizens, favoured Western, especially German and French, universities. Nevertheless, even more of them, especially after 1880, began to enter American education institutions across the Ottoman Empire.

There is no question that the Greeks of the Ottoman Empire formed one of the privileged communities of those attending a Western style school operating in Istanbul or other major Ottoman cities. Christos Solomonides, for example, observes that in the mid-nineteenth century in Smyrna there were many foreign schools run by Greeks, Europeans and Americans, which were established mainly for young Greek and Armenian residents. The author mentioned, among others, five such British schools (Solomonides, 1964: 369). As for the Ame-

rican colleges, according to the records we have on two of them, Robert College in Istanbul and Anatolia College in Marsovan, it appears that the number of Greek pupils studying in them was always considerable. However, since the end of the 1880s this had increased further and by 1922 Greek pupils by far outnumbered every other ethnic group.

In a recent study, John Freely has provided a detailed account of the ethnic composition of students enrolled between 1866 and 1923 at the three schools of Robert College – the Boys', Girls' and the Engineering School, which confirms the above mentioned tendency.[10] Similar developments can also be seen in the ethnic composition of pupils in Anatolia College, which was inaugurated in 1886. According to George White, "The Armenians were the first national element to promote the idea of a college, as they had been the first to welcome Americans in the country. They clearly felt the need. There was no Armenian university in existence, no capital city or centre of national culture." (1940:12). White also adds that "The Greek

10. Concerning the College for Boys, Curys, the first president of the College, stated in his annual report for 1866-67 that "96 students had enrolled in the College and 20 left during the course of the year". Their ethnic composition consisted of: Armenian 26 (with 6 leaving), Greek 19 (3), Bulgarian 16 (3), English 11 (3), Italian 4 (2), American 3 (1), Turkish 3, French 2, Russian 2 (1), Dutch 2 (1), Syrian 2, Swiss 1, Jewish 1. For the next twenty-five years the ethnic composition of the students did not change substantially. Thus, in 1892, out of a total of 203 students, 73 were Armenian, 60 Bulgarian, 46 Greek, 15 English and Americans, and 9 were from various other nationalities. According to the first Annual Report for 1888-1889 written by Mary Mills Patrick, the ethnic composition of the 103 female students was as follows: 42 Armenian, 16 Greek, 13 Bulgarian, 12 English, 7 American, 9 Jewish, 2 Turkish, 1 Albanian and 1 French. In 1902-3, the total number of girls had increased to 320, with 168 Greeks, 94 Armenians, 23 Bulgarians and 10 Jewish. As for the newest, Robert College's school, the Engineering school, the Greeks largely predominated. In the year 1908-09, out of a total of 454 students, 254 were Greeks, 67 Bulgarians, 66 Armenians, 12 Turks and the remaining 55 belong to an assortment of other nationalities (Freely, 2000: 68 and 167).

community in Marsovan was never large, only a few hundred souls or a thousand at most. Nor did they represent the upper levels of Greek wealth and learning. [...] Ultimately the Greek element of the College came to outnumber any other and now along these middle years they were about a third or more of the entire student body" (1940: 57). To illustrate this change, it is worth noting that in the year 1913 Anatolia College had 425 registered students, of which 200 were Greeks and 160 Armenians.

The revival of American educational presence in Greece (1922-1940)

Two major factors strengthened the presence of the US in Europe after World War I. These were its brief, but significant, worldwide presence during the presidency of Woodrow Wilson and the educational exchanges with Europe throughout the interwar years. These effects were particularly noticeable in the Mediterranean, especially in the aftermath of the Greco-Turkish War and the Asia Minor Disaster of 1922. In the case of Greece specifically, two additional factors contributed to an enhanced American presence. The first was the large immigration of Greeks into the US, especially from the last decades of the nineteenth century; the second was the relocation of some influential American colleges among the Greek communities of the Ottoman Empire to Greece itself. All these factors combined created an adequate substratum for a new reception of the US in Greece, and especially of American educational institutions and ideas. This important shift is reflected in numerous quantitative and qualitative indicators, such as the increased references to American educational ideas by leading Greek educationalists, the increased student demand for the relocated American colleges and schools in Greece and, finally, the formation of a growing number of Greek students going to study in US universities. Indeed, the growing US presence in Europe after World War I was particularly in-

fluential in sparking a greater interplay between European and American educational thought. This interaction brought educators closer, including both scholars and researchers from both sides of the Atlantic. According to Burton Clark (1995), "The nearly ten thousand American scholars, who by 1900 had made the transatlantic pilgrimage to the great centres of academic research in Europe, pre-eminently German universities, came home firmly committed to the idea of academic research and research-based instruction and learning". At the same time, American education, all levels included, assimilated this influence in a creative manner and developed it in original ways which, in turn, influenced education in a number of European countries. In 1911, Max Weber (1976: 23) observed:

> "But universities in the United States are differentiated in their qualitative characteristics and one may assert that this differentiation is brought about essentially through a gradual and slow 'Europeanization' of American University conditions. This Europeanization will never lead to identity with the European universities; it is nonetheless approximating the German university, just as one may speak in many respects of an "Americanization" of Germany as far as academic matters are concerned".

Gradually, the American presence in Greek education increased. This presence was particularly noticeable after 1915 in the Eastern Mediterranean because of the permanent turmoil within the Ottoman Empire, which continued after 1918 as a result of the Greco-Turkish War of 1919-22, ending with Greece's defeat and the uprooting of 1.3 million refugees from Asia Minor. During these events, the American presence in the Ottoman Empire was considerably strengthened through the work of humanitarian organizations, especially Near East Relief, which was founded in 1919. For Greece particularly, this organization undertook the tremendous task of transferring and settling a huge number of refugees. This effort was assisted by American charitable organizations and by the Refugee Settlement Commission, established by the League of Nations,

with the US Ambassador Henry Morgenthau as its first President.[11]

A major effect of the Greco-Turkish War and of the subsequent wave of refugees was the relocation, total or partial, of four American colleges from the territories of the former Ottoman Empire to Greece, in particular to Athens and Thessaloniki. The relocation of these colleges resulted from an initiative by a group of their alumni, supported by leading Greek politicians, including Prime Minister Venizelos, the Church, Greek and US businessmen, and Americans academics such as Professor Edward Capps from Princeton University, who served as American Minister in Greece in 1920-21. Homer Davis, one of the protagonists of this venture and first president of the American College in Athens, describes this event as follows:

> "They (the Greeks) looked to America as the only country which would participate in such a cooperative undertaking without *arrière pensée*, for America, they knew, had no axe to grind in Greece and, in fact, had no policy toward Greece except that it wished to maintain friendly relations. They believed that the foreign influences in Greek education during the last hundred years did not suit the mentality of the people and they wished to inject into it the practical spirit which they associated with the great democracy across the ocean and to encourage emphasis on character building which they believed was a distinctive feature of Anglo-Saxon education" (1992: 8).

---

11. "One cannot omit," wrote Morgenthau, "the work of the Near East Relief from any account of the refugee problem. I wish here to add my tribute to the work of this great American philanthropy. Immediately following the Smyrna disaster, the Near East Relief transferred several members of its staff from their work among the Armenians, and sent them to Greece" (MCMXXIX: 281). In 1923, Near East Relief established in Athens the first school for 10 deaf-mute child refugees from Asia Minor from 7 to 15 years of age. In 1932 the Greek government, in cooperation with the Near East Foundation, went ahead to establish the "National Home of Deaf-Mutes".

It would be no exaggeration to say that this relocation reshaped an important part of Greek education at that time and altered the balance of foreign educational influences in the country in significant ways. Apart from their American counterparts, the other foreign educational institutions operating in Greece in 1928 totalled 30 French schools (of which 27 were managed by different religious orders), 6 Italian, 5 Armenian, 2 German, and 1 Romanian (Fry, 1929: 124-5). As for the American schools, in addition to the two operating prior to 1922, namely the American School of Classical Studies in Athens (ASCS), and The American Farm School in Thessaloniki,[12] four new colleges from the Ottoman Empire were now added to them: Anatolia College in Thessaloniki, The American College for Girls in Palaio Phaliro, Athens,[13] the American College in Athens,[14] and a School of Religion in Palaio Phaliro.[15] Their local role was further enhanced as a result of a new law adopted in 1928, which abolished many primary religious schools, mostly French-speaking Catholic institutions.

References to American education in the official and specialist discourse were not, of course, as frequent as those to French and German education. However, by that time they clearly started increasing and, most importantly, these were usually positive. For example, after briefly reviewing the history of American Colleges in Greece, Michael Michaelidis-Nouaros, professor of pedagogy at the University of Athens and Co-Director of Athens College in 1925, proceeded to a comparison of German, English and American education.[16] His con-

12. Founded in 1904 by members of the Bulgarian mission.

13. Successor of the American Collegiate Institute of Smyrna.

14. Modeled on Robert College.

15. This school was intended for men and women preparing for Christian service in the Near East. It was founded in 1922 in Constantinople, but was forced to move to Greece. Besides this, the creation of YMCA and YWCA in Athens and Thessaloniki is worthy of mention, being a continuation of the service centre started in Smyrna in 1919 with more than 1,000 members.

16. "Anglo-American Education in Greece", in *Eleftheron Vima* (05-10-1927).

clusion was that German education produces savants; English education produces gentlemen, and American education human beings. In other words, Michaelidis-Nouaros was defending American education on the grounds that it best served the ideal of the Classical Greek citizen: the individual with a harmonious development of body and spirit.

This perception of American education appears to have been rather widespread among Greek educators at the time, including the more radical reformers, like Kourtidis and Glinos. Moreover, this reputation was enhanced by John Dewey's innovative ideas, which were readily adopted by the American schools in Greece, with clear effects on pedagogical methods and their educational philosophy, sports, the involvement of parents in decision-making, and community participation. These developments acted as a further incentive for the attraction of growing numbers of pupils, including the children of the Greek middle classes.

This increased demand was evident in the growing numbers of applicants for American colleges as they appear in their enrolment records. In particular, the American College of Athens for boys had 404 registered pupils in 1936-37 and Anatolia College 378 pupils in 1938 of both sexes.[17]

Another indicator was the number of students overseas, which also reflected the demand for American Colleges. From the mid-1880s to the turn of the nineteenth century most Greek school leavers studying abroad went to German speaking universities, mainly in Germany and, to a lesser extent, in Switzerland. After the beginning of the twentieth century, however, this trend changed significantly, with the majority of Greek school leavers following the trend in many other countries of registering in French universities. This preference was maintained until the eve of the Second World War, but with an important difference. The number of Greek school leavers going

17. According to Homer Davis, as many as 3,000 pupils applied for admission at the American College of Athens in 1945-46 (1946: 5).

to Germany gradually decreased after the Nazis came to power in 1933, when a new flow started to occur towards the United States. Consequently, in 1930 the number of Greek students in French universities amounted to 474 (out of a total of 14,368 overseas students in France at the time), while 99 students (many of whom had been former students of the American Colleges) studied in American universities (out of a total of 9,643 overseas students) (du Bois, 1956: 3). Meanwhile, only 84 Greeks were registered in German universities in 1934.

These developments cannot be said to have profoundly transformed Greek education and they most certainly did not radically alter its main organizational and pedagogical orientation. Nevertheless, as in many other European countries (Charle, 2003: 8-19), they formed the substratum of new investigations and fierce debates about education and its role in Greek society in the decades following the end of World War II.

Conclusions

This paper has examined the receiving of American education and educational thought in Greece from the formation of the Modern Greek state in 1828 until the country's entry in World War Two. The first attempts of American Protestant missionaries to spread their ideas in Greece did not have the desired results because of the incongruence of their aims with the imperatives of the Greek State under formation and of the reaction of the Greek Orthodox Church. However, the American influence was maintained and strengthened over time thanks to the activity of American Colleges in the territories of the Ottoman Empire which had attracted a growing number of young Greeks at the expense of the University of Athens. This influence intensified towards the end of the nineteenth century due to the stronger presence of the US on the international scene, including the educational, and the large emigration of Greeks to that country. This influence reached a peak after the

Asia Minor Disaster in 1922 with the relocation of four colleges from the cities of the former Ottoman Empire to Greece itself; institutions which were to constitute the place par excellence of the gradual formation of the Greek elite after the Second World War.

References

Anderson, R. (1872). *History of Missions of the American Board of Commissioners for Foreign Missions to the Oriental Churches*, Boston: Congregational publishing society.

Baird, H. M. (1856). *Modern Greece: A Narrative of a Residence and Travels in that Country*, New York: Happer & Brothers, Publishers.

Beatty, B. (1995). *Preschool education in America. The culture of young children from the colonial era to the present*, New Haven and London: Yale University.

Bois Cora du (1956). *Foreign Students and Higher Education in the United States*, American Council on Education, Washington D.C., by Carnegie Endowment for International Peace.

Charle, Ch. (2003). "Les références étrangères des universitaires. Essai de comparaison entre la France et l'Allemagne 1870-1970", *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 148, Juin: 8-19.

Clair, St. W. (1972). *That Greece might still be free: the Philhellenes in the War of Independence*, London: Oxford University Press.

Clark, B. R. (1995). *Places of Inquiry. Research and Advanced Education in Modern Universities*, Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press.

Davis, H. W. (1946). *Education. A practical way to use American influence for world peace*, Chicago: Thorne Hall, Northeastern University.

Davis, H.W. (1992). *The Story of Athens College. The first thirty-five years*, Athens: Athens College Press.

Fairchild, H. P. (1911). *Greek Immigration to the United States*, New Haven: Yale University Press.

Field, J. A. (1991). *From Gibraltar to the Middle East. America and the Mediterranean World 1776-1882*, Chicago, Illinois. [Original

edition under the title *America and the Mediterranean World 1776-1882*, Princeton University Press, 1969].

First Greek Educational Conference (1904). Athens: Estia [in Greek].

Freely, J. (2000). *A History of Robert College, The American College for Girls, and Bogazici University*, Istanbul: Bosporus University, Volume I, YKY.

Fry, C. L. (1929). "Greece", in Frank A. Ross, Charles Luther Fry, Elbridge Sibley, *The Near East and American Philanthropy. A Survey conducted under the guidance of the General Committee of the Near East Survey*, New York: Columbia University Press.

Grabill, J. L. (1971). *Protestant Diplomacy and the Near East. Missionary Influence on America Policy, 1810-1927*, Minneapolis: University of Minnesota Press.

Karady, V. (1992). *Rapports inter-universitaires et rapports culturels en Europe (1871-1945). Rapport de fin d'étude*, Centre de Sociologie de l'Education et de la Culture, EHESS et CNRS.

King, H. H. (1925). "Outline History of Students Migrations", in *The Foreign Study in America. A Study by the Commission on Survey of Foreign Students in the United States of America. Under the Auspices of the Friendly Relations Committees of the Young Men's Christian Association and the Young Women's Christian Association*, edited by W. R. Wheeler, H. H. King, and A. B. Davidson, with a foreword by Robert E. Speer, New York: Association Press: 3-38.

Kiprianos, P. (2007a). *Child, family, society. History of preschool education from its beginning till our days*, Athens: Gutenberg [in Greek].

Kiprianos, P. (2007b). "La formation des élites grecques dans les universités occidentales", *Histoire de l'Education*, Janvier: 3-30.

Konrad, F. M. (2004). *Der Kindergarten. Seine Geschichte von den Anfangen bis in die Gegenwart*, Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Larrabee, S. A. (1957). *Hellas Observed. The American Experience of Greece. 1775-1865*, New York: New York University Press.

Michaelidis-Nouaros, M. (1927). "Anglo-American Education in Greece" in *Eleftheron Vima* (05-10-1927) [in Greek].

Miller, W. (1921). *A History of the Greek People (1821-1921)*, with an introduction by G. P. Gooch, New York: E. P. Dutton and Company Publishers.

Morgenthau, H. (in collaboration with French Strother) (1929). *I was sent to Athens*, New York: Doubleday, Doran & Company.

Paparrigopoulos, C. (1873). *Speech delivered on the thirteenth October 1873 by the former rector of the national university*, Athens: University of Athens [in Greek].

Ragavis, A., (1894). *Memoirs*, Athens: Pyrsos, Vol. C [in Greek].

Ringer, F. (1969). *Mandarins*, Bloomington and London: Indiana University Press.

Saloutos, Th. (1956). *They Remember America: the Story of the Repatriated Greek-Americans*, Berkley and Los Angeles: University of California Press.

Solomonides, C. S. (1964). *Education in Smyrna*, Athens [in Greek].

Stouraiti, A., Kazamias, A. (2010). "The Imaginary Topographies of the Megali Idea National Territory as Utopia", in N. Diamandouros, T. Dragonas, and C. Keyder, (ed.) *Conceptions of the Nation: Modernizing Geographies in Greece and Turkey*, London: I.B. Tauris: 11-34.

Tikhonov, N. (2003). "Migrations des étudiants et féminisation de quelques universités européennes. À la recherche d'une convergence", *in* H. R. Peter and N. Tichonov (ed.) *Universitäten als Brücken in Europa / Les universités: des ponts à travers l'Europe*, Frankfurt am Main: Peter Lang: 43-53.

Vaxevanoglou, A. (1994). *The Greeks Capitalists (1900-1940). Social and economic approach,* Athens: Themelio [in Greek].

Weber, M. (1976). *On universities. The Power of the State and the Dignity of the Academic Calling in Imperial Germany*, Chicago and London: The University of Chicago Press, translated, edited and with an Introductory Note by E. Shils.

Weisz, G. (1983). *The Emergence of Modern Universities in France, 1863-1914*, Princeton: Princeton University Press.

White, G. E. (1940). *Adventuring with Anatolia College*, Grinnel, Iowa: Register Publishing Company.

*Constantin Katsakioris**

DECOLONIZATION AND EDUCATION. EASTERN BLOC EDUCATIONAL AID TO AFRICA IN THE COLD WAR 1950s-1991

Abstract

BEGINNING in the mid-1950s, the transition to independence of African countries paved the way for the establishment of relations with the Eastern Bloc. Until recently, these relations were referred to for their military dimension. The present article, however, highlights a forgotten component: the educational aid Eastern Bloc countries provided for training the postcolonial elite. Based on literature and archival research, this article examines the creation of universities in Africa and the training of African students in the socialist countries in schools like the Patrice Lumumba University in Moscow and the University of the 17th of November in Prague. Statistics on students, comparisons with Western countries, and examples of Eastern Bloc-trained Africans show the importance of these relationships. Moreover, the article analyzes their stakes, namely, the creation of a socialist-minded and friendly towards the Eastern Bloc elite and the disruption of Africa's ties with the West. Although these aims were abandoned in 1991, this article argues for the centrality of educational relations in the Cold War.

* Postdoctoral fellow, German Orient Institute in Beirut, Lebanon, Konstantinos.Katsakioris@uni-bayreuth.de

K e y w o r d s: *decolonization, education, elites, Soviet Union, Eastern Bloc, Africa, Cold War*

ΑΠΟΑΠΟΙΚΙΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΒΟΗΘΕΙΑ ΤΟΥ ΑΝΑΤΟΛΙΚΟΥ ΜΠΛΟΚ ΣΤΗΝ ΑΦΡΙΚΗ ΣΤΟΝ ΨΥΧΡΟ ΠΟΛΕΜΟ 1950-1991

Περίληψη

ΣΤΑ ΜΕΣΑ της δεκαετίας του '50, η μετάβαση των Αφρικανικών χωρών στο μεταποικιακό καθεστώς άνοιξε το δρόμο για την εγκαθίδρυση στενών σχέσεων με το Ανατολικό Μπλοκ. Μέχρι πρόσφατα, οι σχέσεις αυτές μνημονεύονταν για τη στρατιωτική τους διάσταση. Το παρόν άρθρο ωστόσο αναδεικνύει έναν ξεχασμένο τους πυλώνα: την εκπαιδευτική βοήθεια που οι χώρες του Ανατολικού Μπλοκ παρείχαν με σκοπό την εκπαίδευση των μεταποικιακών ελίτ. Βασιζόμενο στην βιβλιογραφία και σε αρχειακή έρευνα, το άρθρο εξετάζει (α) τη δημιουργία πανεπιστημίων στις χώρες της Αφρικής και (β) την εκπαίδευση φοιτητών σε πανεπιστήμια των σοσιαλιστικών χωρών, όπως το Πατρίς Λουμούμπα στη Μόσχα ή το Πανεπιστήμιο της 17ης Νοέμβρη στην Πράγα. Στατιστικά στοιχεία, συγκρίσεις με δυτικές χώρες υποδοχής, και παραδείγματα επιστημόνων που σπούδασαν στο Ανατολικό Μπλοκ καταδεικνύουν τη σημασία αυτών των σχέσεων. Επιπλέον, το άρθρο εστιάζει στα διακυβεύματα, όπως η δημιουργία μιας φιλικής στο Ανατολικό Μπλοκ και το σοσιαλιστικό μοντέλο ελίτ και η απομάκρυνση της Αφρικής από τη σφαίρα επιρροής της Δύσης. Παρότι οι στόχοι αυτοί εγκαταλείφτηκαν με την κατάρρευση του Ανατολικού Μπλοκ, το παρόν άρθρο επισημαίνει τη σπουδαιότητα των εκπαιδευτικών σχέσεων στη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου.

Λ έ ξ ε ι ς - κ λ ε ι δ ι ά: *αποαποικιοποίηση, εκπαίδευση, ελίτ, Σοβιετική Ένωση, Ανατολικό Μπλοκ, Αφρική, Ψυχρός Πόλεμος*

Introduction

This article revisits the educational aid to and cooperation between the Eastern Bloc and Africa from the beginning of African decolonization in the 1950s to the end of the Cold War (1989-91). Leaving aside the Eastern Bloc's assistance in the development of primary and secondary education in Africa, the article will concentrate on higher and professional-technical education. The main purpose of cooperation in post-secondary education was to train the postcolonial elite or *intelligentsia*, according to the term widely used in both socialist and postcolonial countries.

For a long time, this important chapter of the Eastern Bloc's relations with Africa —and more broadly with the Third World— had been neglected or dismissed. In post-Cold War scholarship, the prevalent notion was that the Soviet-style political and economic model "was responsible for many grievous economic ills in the Third World in the second half of the twentieth century" and that it "shattered all possibilities of democratic rule, prosperity, and social stability" (Marks, 2003: 330-31). The overall contribution of the Eastern Bloc in the development of the Third World was considered as either negative or insignificant. Even a radical political economist like Andre Gunder Frank (1989: 20) could affirm that "much Third Worldist socialist rhetoric is just that, and no more", and add that "the East has supported superstructural change in the South with words and sometimes arms".

This disillusionment notwithstanding, the East-South cooperation and the assistance the socialist countries provided to the Third World can hardly be reduced to "words and sometimes arms". Recent scholarship, which has productively revisited the East-South relationships, has demonstrated that the technical assistance and civil aid provided by the Soviet Union, the German Democratic Republic (GDR) or Czechoslovakia was of utmost importance for newly-independent countries strug-

gling to stand on their own feet. From Egypt to Algeria to Ethiopia, dams, harbors, steel industries and power plants were created with Eastern Bloc assistance (Monson, 2009; Muehlenbeck, 2016; Dullin, 2017). Architects from socialist countries designed and constructed buildings and infrastructure, or planned urban development (Stanek, 2020). In the realm of culture, award-winning African film and theater directors learned their art in schools like the Gerasimov Institute of Cinematography (VGIK) in Moscow, the Film and TV School of the Academy of Performing Arts in Prague, or at Berthold Brecht's Berliner Ensemble. A burgeoning historical literature is set to revisit the relationships, document their breadth, and demonstrate their significance.

Within these relationships, educational aid and cooperation constituted a major component. From 1951, when the first Nigerians were enrolled at East German universities (Pugach, 2019), to 1991, when most Africans left the USSR, the socialist countries offered thousands of scholarships to students from colonial and postcolonial Africa. At the same time, they created several educational institutions in Africa, and sent thousands of professors and experts there. Most of these educational commitments and particularly the training of students in the Eastern Bloc clearly qualify as "aid": this aid was provided free of charge, it was meant as a gesture of internationalist solidarity, and was intended to foster the social and economic development of postcolonial countries.

Other Eastern Bloc commitments in Africa, however, are not satisfactorily described by stating that they consisted solely of bilateral aid provided from East to South. Although a number of schools created in Africa were a gift to the recipient countries —and many experts or professors took up their mission partly or fully at the expense of Eastern Bloc countries— more often than not, the salaries of Eastern Bloc faculty members were paid by the host country. Schools were constructed and equipped on a commercial basis within the framework of bilateral agreements. Still, the loans Eastern Bloc countries

granted for financing these projects were often not paid back. As a consequence, these cooperation schemes can also *ex post facto* be considered as aid. Overall, grants or aid free of any charge represented the lion's share in the Eastern Bloc's educational engagement with Africa. "Aid" therefore is the most accurate term and it is used throughout this article for describing these relationships. As for the projects and missions which were indeed financed by African countries, the terms "cooperation" or "civil cooperation" are more appropriate.

In recent years, these educational connections have attracted the attention of many scholars. In particular, the two well-known schools that were created for Third World students, the Patrice Lumumba Peoples' Friendship University in Moscow and the University of the 17th of November in Prague, have been the object of a number of important studies (Rupprecht, 2010; Holečková, 2019; Katsakioris, 2019). The GDR's educational engagement, which ranged from the creation of the Stassfurt School of Friendship for Mozambican students to the dispatch of experts to the establishment of the Gondar Medical School in Ethiopia, has been recounted in memoirs and studied both through archival work and interviews with German and African actors (Mac Con Uladh, 2005; Müller, 2014; Burton, 2018). Similarly, Cuba's aid to and cooperation with Angola have been analyzed in a major monograph by historian Christine Hatzky (2012).

Another strand within this literature has addressed questions of students' mobility between East and West, or of *Alltagsgeschichte* (history of everyday life) inside the Eastern Bloc, focusing in particular on race relations, mixed couples, intermarriage, xenophobia, and racism. Likewise, the history of the students' political activity in Eastern Europe has been addressed in a couple of studies (Walraven, 2013; Yengo, 2017). Last but not least, a special mention should be made to the publications of the Paris-based research group ELITAF (*Élites africaines formées dans les pays de l'ancien bloc soviétique*): they include three volumes covering most African countries and

wrestling with a whole range of topics from the students' experiences to their return, careers, social and political activity, as well as reflecting on the memories of Eastern-bloc graduates (Saint Martin et al, 2015; Leclerc-Olive and Hily, 2016; Saint Martin and Yengo, 2017).

Within the limited scope of this article, issues of *Alltagsgeschichte*, students' politics, experiences, and memories will not be addressed. The training of political cadres, military officers, and trade unionists in special schools will not be addressed either or will be only mentioned in passing. Rather the focus will be on aid and cooperation in "ordinary" tertiary and occasionally secondary education, on the political and economic dimensions of aid and cooperation, their evolution over time and across space, and their effects in terms of graduates and their careers. I will begin with surveying the first steps, the premises and aims behind the policies of international education looking simultaneously at the two sides of the connection, the Eastern Bloc and Africa. I will then move on to study the educational cooperation that took place on the soil of Africa, before turning the spotlight on the training of African students in the Eastern Bloc. In the conclusion, I will focus on returning students and attempt to assess the significance of this major chapter in the history of the Africa's relations with the Eastern Bloc and of the global Cold War.

Readers should however bear in my mind several caveats. First, that for all the remarkable advances, literature has so far only partly addressed a number of key issues related to Eastern Bloc-Africa educational ties. For instance, detailed data on the training of students in the Eastern Bloc and on the missions of Eastern Bloc professors and experts in Africa, not to mention on the economic dimensions of the cooperation and the fate of returning students, are still missing. Second, historians have so far primarily concentrated on East Germany and, secondarily, on the Soviet Union, whereas such important actors as Bulgaria and Hungary, or Yugoslavia —a non-aligned socialist country that definitely deserves more atten-

tion— are largely absent from the literature. More research is also necessary on Cuba's aid and cooperation. All these gaps are unavoidably reflected on the present study which, additionally, in many parts concentrates on the author's own field of research, that is the international education policy of the Soviet Union.

Beginnings: Objectives, institutions, and policies

Until the second half of the 1950s, when most African countries started transiting to independence, the educational connections with the Eastern Bloc were rare and predominantly of political character. As stated, in 1951 a small group of Nigerians, who were affiliated to trade unions, were granted scholarships by East Germany to attend the University of Leipzig (Pugach, 2019). In 1953, for the first time three students from French West Africa were admitted in Bucharest University. Among them was Mahjemout Diop, the future leader of the Senegalese Marxist-Leninist *Parti Africain d'indépendance* (PAI), who also attended classes of Marxism-Leninism under the auspices of the Romanian Union of Communist Youth (Diop, 2007: 28-29). Czechoslovakia, which around the same time was the Eastern Bloc country with the best connections to Africa, also hosted a handful of students, among them the future Minister of Finance of Nigeria, Festus Okotie-Eboh (Muehlenbeck, 2016: 31). In Hungary, before the 1956 revolution, some Africans attended the Budapest-based school of the World Federation of Trade Unions. Among the trainees of this school were two important Ghanaian labor leaders, Charles Richard Addison, the general secretary of the Trade Union of Dockers and Sailors, and his counterpart at the Trade Union of Agricultural Workers, John Essandoh Encher. They were both members of Convention People's Party, the socialist and Pan-Africanist party of the radical Prime Minister Kwame Nkrumah (Katsakioris, 2014: 140).

Notoriously, the East-South relations witnessed dramatic change in the second half of the decade. De-Stalinization in the East, decolonization in the South, the Suez Crisis, and the Algerian War set the background against which the socialist countries embarked on a proactive Third World policy. Africans, at the same time, increasingly looked at the socialist world for inspiration and assistance. In broad lines, the change took two directions. On the one hand, the socialist countries extended considerable support to movements fighting against colonialism or against Western-oriented postcolonial regimes. On the other hand, they established an official state-to-state cooperation with postcolonial countries, offering them educational assistance in various forms.

Algeria, where between 1954 and 1962 the *Front de Libération Nationale* (FLN) was fighting a war against France, exemplifies the first type of Eastern Bloc assistance. The FLN was supported not only with Czechoslovak arms, but also through various forms of civil aid, including medical assistance and scholarships. Of the more than two hundred Algerian refugees the GDR hosted after 1956, many enrolled at German and Czechoslovak universities (Poutrus, 2007). The filmmaker Mohand Ali-Yahia studied at the East Berlin Film School (today the Konrad Wolf School), from which he graduated in 1961. His fellow, Boubaler Adjali, who had been taken to the GDR for medical treatment in 1957, was transferred to Czechoslovakia to enroll at the Prague Film and TV School (hereafter FAMU). Two years later he was joined at FAMU by another Algerian student, Mohammed Lakhdar-Hamina. Adjali became an activist documentarian who made films about the national liberation movements in the Portuguese colonies. Lakhdar-Hamina, who in 1966 received the Best First Work Award at Cannes Festival for his film *The Winds of the Aures*, is widely recognized today as one of the founding fathers of Algerian cinema (Hadouchi, 2017).

The Soviet Union too started offering scholarships to FLN youth members. In 1956, Mohammed Benhassine became the

first Algerian student to be enrolled in an institution of higher education in the USSR. Benhassine studied at the Faculty of Economics of the prestigious Moscow State University, from which he graduated in 1962. He then pursued postgraduate studies at the Higher School of Economics in East Berlin, where he was awarded his PhD (Benhassine, 1967). After returning to Algeria, Benhassine became a well-known Marxist economist, writer, trade unionist, and highly regarded university professor. These student trajectories from Algeria to France, the GDR, Prague, Moscow, and often to Beijing are recounted in the memoirs of another FLN youth activist, Mustapha Negadi. In 1957, Negadi was granted a scholarship through the Prague-based International Union of Students. He enrolled at the Setchenov Medical Institute in Moscow, met Frantz Fanon, advocated the Algerian cause in Tokyo and Beijing, and treated wounded Algerian fighters in the battlefield. After independence, Negadi became director at hospitals and one of the most important Algerian psychiatrists (Negadi, 2014).

Throughout the Cold War this kind of assistance was extended to the liberation movements fighting against Portuguese colonialism and white rule in Southern Africa. However, the largest amount of assistance was offered to African countries which had already acceded to independence. Agreements guaranteeing technical, scientific, and cultural cooperation were contracted between Eastern Bloc countries and African governments. Egypt became the first country to engage in such cooperation, first with Czechoslovakia in 1956, then with the USSR in 1957, and finally with the GDR in 1965. These agreements paved the way for the export of educational and scientific material from Czechoslovakia, the construction of schools by the GDR, and the dispatch of Soviet professors to the Suez Oil Institute, to Cairo, Alexandria, and other universities. They also provided training for Egyptian students and researchers in Eastern Bloc countries under various schemes. Other socialist countries, namely Guinea-Conakry, Ghana, Mali, and Algeria followed suit (Katsakioris, 2017). Meantime, countries

which did not follow a socialist path of development and remained close to the West, such as Ethiopia, the Kingdom of Morocco, or Tunisia were also willing to receive educational assistance from the Eastern bloc and signed cooperation agreements. In the case of some Soviet-African agreements however, one clause turned out to be quite problematic. This clause enabled cultural exchange between "nongovernmental organizations". It gave the USSR the possibility to offer scholarships to members of opposition parties and leftist youth unions, and quickly provoked sharp reactions of most of the African governments (Hessler, 2006).

Indeed, not only the USSR, but also other Eastern Bloc states, in order to reach out to communists and sympathizers in African countries ruled by pro-Western governments, offered scholarships to a wide range of leftist and nationalist organizations which opposed the government. Therefore, along with (1) the governments and (2) the national liberation movements in countries with which the socialist camp had no official relations, (3) these leftist and nationalist organizations constituted the third "group" of beneficiaries of Eastern Bloc aid. Such organizations included, among many others, the Nigerian trade unions, and Marxist-Leninist or Marxist-inspired parties like PAI in Senegal and Umma in Zanzibar. In addition, left-leaning nationalist parties, such as the Sawaba in Niger and UPC (*Union des peuples camerounains*) in Cameroon, profited from Eastern Bloc assistance. However, the aid afforded to the latter group of recipients sparked serious tensions in the relations between the Eastern bloc and African governments (Burgess, 2007 and 2010; Walraven, 2013).

Lumumba University in Moscow, the University of the 17th of November in Prague, the International Union of Students also in the Czechoslovak capital, as well as the Afro-Asian solidarity committees and the Communist youth organizations across the Eastern Bloc were the main providers of scholarships with political criteria to the third group of recipients. Practically, this required bypassing the legitimate go-

vernments. Fearing subversion, African governments denounced this practice and took measures to stop it. African students who attended Lumumba University were often depicted as bad students who had undergone political indoctrination or been trained for revolution. Two Lumumba students who acquired a reputation for subversion in the seventies were Rohana Wijeweera, leader of the Popular Liberation Front who led a revolution in Sri Lanka, and Ilich Ramírez Sanchez, the Venezuelan terrorist later known as Carlos the Jackal (Rupprecht, 2010). Bulgaria, too, was singled out for her dubious recruitment policies and alleged political intentions. The country entered into the picture after a Bulgarian-educated Kenyan, who had been recruited thanks to his membership in the socialist-leaning movement, was convicted for the assassination of the liberal-minded politician, Tom Mboya, in 1969. (Branch, 2011: 81).

In all cases, Eastern Bloc countries stepped up their efforts to increase their educational engagement with the Third World. Education was considered as a field in which the Eastern bloc had comparative advantages and could compete successfully with the West. It was also a peaceful means to unlock the door of and build ties with postcolonial countries. At the level of discourse, the socialist countries contrasted the internationalist and disinterested character of their own assistance to the imperialist and neocolonialist intentions and practices of the West. On the symbolic level, (a) the Moscow Peoples' Friendship University named after Patrice Lumumba in 1961 and (b) the Institute of Bulgarian Language at Sofia University which in 1971 was named after Gamal Abdel Nasser, were also conceived as tributes to radical leaders and as symbols of solidarity to postcolonial countries. The same was true for the School of Friendship in Stassfurt, East Germany.

At a practical level, Eastern Bloc countries took steps to coordinate their international education policies. The institutional framework was the COMECON, the Eastern Bloc's Council for Mutual Economic Assistance. In 1961, the COMECON

created the Commission for the Coordination of Technical Assistance (CCTA) with the developing countries. International education fell within the competence of the CCTA commission.

Beginning in 1962, the deputy Ministers of Education of COMECON countries held annual meetings to exchange views and information both on the educational projects they pursued abroad and on the training of students from developing countries in Eastern Europe. The CCTA circulated memorandums on the state of education in Third World countries and repeatedly stressed how important it was for all COMECON members to engage in international educational assistance. With an eye on the West, COMECON deputy Ministers of Education exchanged views on the preparatory faculties, the recruitment policies, and the study programs for international students. During the second meeting that took place in Sofia in April 1963, it was decided that each COMECON country reports on the schools it was building abroad and, if needed, asks other COMECON members to dispatch professors. Following a request of the Soviet Union, four Polish professors of geology and mathematics took service at the Technical Institute of Conakry in Guinea that the USSR set up in the mid-1960s. In the midst of the Prague Spring in 1968, a decision was taken and simultaneously implemented in the USSR, Czechoslovakia and the GDR that the courses of Marxism-Leninism, which until then were optional, become compulsory for all Third-World students. In 1973, CCTA created a scholarship fund for students from developing countries, with the USSR as the main donor, which remained operational until the late 1980s.[1]

1. This paragraph is based on the documents of the CCTA commission one finds: first, at the State Archive of the Russian Federation (Государственный Архив Российской Федерации hereafter GARF), see the collection F-9606 of the Soviet Ministry of Education, inventory 2, file 266; second, at the Federal Archives of Germany (Bundesarchiv Berlin), in the collection DE1 of the East German Ministry of Higher and Specialized Technical Education, file 53799.

Overall, however, in terms of coordination, circulation of models and ideas, emulation of policies, and common approaches in international education among COMECON members the picture was mixed. On the one hand, COMECON countries did step up their educational efforts in the 1960s and target specific Third-World countries, such as Egypt, Ghana, India or South Yemen, with ideological as well as geopolitical and economic criteria as primary incentives when deliberating whom to give their civil aid to. Furthermore, the University of the 17th of November in Prague was clearly inspired by Lumumba University, much as the Stassfurt School emulated the Cuban Isla de la Juventud (Holečková, 2019; Müller, 2014). The concept of the workers' faculties for training students who otherwise could not qualify for tertiary education, which travelled from the Soviet Union to Mozambique and Vietnam through Cuba and the GDR, is another example of emulation and circulation of models (Miethe et al, 2019). Perhaps more out of practical reasons, the institution of the preparatory faculty that offered language training and remedial courses was common across the bloc. Similarly, the insistence on the practical training of students during their studies, a characteristic feature that distinguished Eastern Bloc educational assistance from that of Western countries, was integral part of study programs that aimed at educating "new men." Most importantly, according to leading Western experts, this feature made the training in the socialist countries particularly relevant to Third World countries (Altbach and Lulat, 1986: 52-55).

At the economic level, too, most COMECON countries had a similar approach throughout the biggest part of the Cold War. Schools created in Africa were either a gift or financed through low-interest loans which, as stated earlier, were usually never paid back. Most expatriate teachers, professors and experts received salaries and other benefits from the host country under various schemes. On the contrary, during the 1960s and the biggest part of the 1970s African students in the Eastern Bloc, unless they were part of a specific training program

after request of the sending country, were fully subsidized by the host countries. A notable exception was that of Egyptian students. For the majority of them who studied in the USSR, the Egyptian government covered a part of their monthly stipend. In the late 1980s, the GDR too trained a growing number of Egyptians at the expense of Egypt. The same was true for students from Cameroon and in particular for Libyans which, during the 1980s became the biggest group of African students who studied in the GDR at the expense of the home country.[2] Otherwise, the overwhelming majority of Third World students in the GDR studied on scholarships provided by the East German state and public organizations.

On the other hand, beyond the coordination, the emulation and the similarities, over time several COMECON countries decided to change course primarily for economic reasons. After 1968, Czechoslovakia retreated from its earlier African policy and in 1974 closed down the University of the 17th of November (Holečková, 2019). Hungary, which had eventually been the most reluctant COMECON country to adopt CCTA guidelines, opted for the commercialization of international education. In the mid-1970s the Technical University of Budapest proposed study programs both in Hungarian language for recipients of Hungarian state scholarships who also attended a preparatory faculty and in English language for students whose families or states were eager to finance their studies and pay in hard currency. These English-language programs attracted mainly students from Nigeria and Libya, two countries which had greatly benefitted from the post-1973 oil boom. Bulgaria too seized the momentum and agreed with Nigeria to train 200 Nigerians annually on a commercial basis (Koudawo, 1992: 131-32). Romania, which until the mid-1970s fully subsidized small numbers of students from developing countries, also used international education as a means for earning hard

2. Bundesarchiv Berlin, collection DY30 of the Central Committee of the ruling Socialist Unity Party, files 7953 and 8828.

currency. In this respect, the education policy of these countries differed from that of the USSR, the GDR and Cuba. Despite these differences, the overall educational effort of the Eastern bloc was still very generous. It should be noted by way of comparison that in the early 1980s only 11.5 per cent of international students who studied in the United States were subsidized either by the US government or by private foundations. In West Germany, where tuition was almost free of charge, the percentage of international students who also held a scholarship from the host country reached 21 per cent in 1984 (Coombs, 1985: 321).

African students and governments were grateful for the scholarships. It is safe to argue that the Eastern Bloc grants to Africa constituted a major motivation behind the spectacular development of relationships in the field of education. At the same time, when it comes to the African actors, other perceptions, views, and interests should also be factored in. For instance, fascination with the ideology and the technological achievements of the USSR was widespread among African youth. In his survey of the opinions of African students, the Senegalese sociologist Jean-Pierre N'Diaye found that 25 per cent of them admired the USSR, 20 per cent admired China, 12.4 per cent Israel, 12 per cent Cuba, and 8 per cent France, while the United States was lagging far behind with only 3.3 per cent of positive responses. The reasons underpinning their admiration for the USSR were the rapid Soviet progress in all areas (35 per cent), communist ideology (22.3 per cent) and scientific achievements (18.5 per cent). Accordingly, 37.8 per cent of the students believed that "full-fledged socialism" constituted the best economic system for the development of Africa (N'Diaye, 1962: 228-45). The French sociologist Pierre Fougeyrollas (1967: 156) conducted similar research among his students at the University of Dakar to find that the USSR was not in first, but in third place, among the countries considered as "models," behind France and Switzerland.

African intellectuals and politicians often held similar views. In his widely read, *L'Éducation en Afrique*, the promi-

nent scientist and activist from Niger, Abdou Moumouni (1964), suggested that the Soviet Union should be a model for the development of education and sciences in Africa. High-ranking officials from Ghana and Mali who visited the Soviet Union in the mid-1960s found it very strange that their compatriots did not have compulsory classes of Marxism-Leninism in the study programs. Mozambican leader Samora Machel embraced the notion of the "new man" and opted to emulate both the methods and the content of education in the socialist countries. President of Congo Brazzaville, Marien Ngouabi, considered that it was in the interest of his country and of his government that the national elites were both "red and experts" and subsequently relied on the cooperation with the Eastern bloc (Yengo, 2017). In any case, the partnership with the Eastern Bloc allowed African governments to diversify their international cooperation and increase the volume of assistance they received from various donors. Foreign assistance in the creation of educational institutions in Africa was of primary importance for African countries, not only because universities and technical institutes were terribly missing, but also because these schools became an immediately integral part of the countries' educational system. The following part turns the spotlight on the major Eastern Bloc educational projects in Africa and on other forms of cooperation that took place in the continent.

Eastern Bloc educational aid and cooperation in Africa

Czechoslovakia was again an early actor in educational cooperation in Africa, even though it was quickly outpaced by the Soviet Union and the GDR, and later by Cuba. In 1959, Ethiopian Emperor Haile Selassie visited Prague and signed an agreement on cultural, scientific and technical cooperation. Czechoslovakia provided Ethiopia a loan and the following year a group of Czechoslovak lecturers took mission at Addis

Ababa University (Muehlenbeck, 2016: 21). Small numbers of Czechoslovak lecturers were also sent to the three West African socialist countries, Guinea, Mali, and Ghana. In 1965, Czechoslovak companies were tasked to equip the Technical Institute of Helwan in Egypt.[3] This was a vocational school for mechanics in the steel and iron industry. The Soviet Union too began its educational cooperation in Africa from Egypt and Haile Selassie's Ethiopia. In 1958, seven Soviet lecturers taught engineering at the Suez Oil Institute and others taught Russian language at Cairo University. In Ethiopia, between 1960 and 1963, the USSR created the Bahir Dar Technical Institute. This institute, which was "a gift of the Soviet government to the Ethiopian people", later developed into a Technical University.[4] In 1961, after the US refused to provide assistance for creating a technical university, Tunisia turned to the Soviet Union. Between 1963 and 1968, the USSR constructed the National Technical Institute of Tunis. Both Ethiopia and Tunisia however refrained from employing Soviet professors, something that provoked frustration on the Soviet side (Katsakioris, 2017: 263).

In West Africa, Guinea-Conakry and Mali became the major beneficiaries of Soviet aid. In Guinea, between 1960 and 1964, the USSR established the Polytechnic Institute of Conakry, with four faculties of engineering and an enrollment capacity of 300 students per year. In Mali, between 1963 and 1966, the Soviet Union founded the Higher Administrative School of Bamako with an enrolment capacity of 250 students per year, future civil servants for the friendly regime of Modibo Keita, as well as a school of medical assistants and a center for agricultural training. All these schools were created with low-interest Soviet loans, which were quickly rescheduled and later written-off. Even though they remained ill-equipped and un-

3. CCTA-COMECON records in: GARF, collection R-9606, inventory 2, file 266, pages 45-46.

4. Ibid., inventory 1, file 1842, p. 171.

derstaffed, both the Conakry Institute and the Bamako School became the first higher education institutions in Guinea and Mali respectively and constituted landmarks in Soviet-African cooperation (Bartenev, 2007).

By far the most important Soviet educational projects in Africa were however those Moscow carried out in Algeria. In 1964 Nikita Khrushchev announced that Moscow was ready to finance the foundation of an oil institute for the Algerian nation to be able to exploit its own resources and finance its social and economic development. Towards the end of the same year the Algerian Oil and Gas Institute was founded in Boumerdès as a part of the African Center for Oil and Textile (*Centre africain des hydrocarbures et du textile*, hereafter CAHT), an educational complex sponsored by the USSR and which also comprised a technical school for textile. The CAHT was equipped with Soviet material and employed about 200 Soviet professors. Within five years the CAHT had raised its enrolment capacity to more than 1,000 students. Many of its graduates pursued postgraduate training at the Gubkin Institute for Oil and Gas in Moscow.[5]

The CAHT became a symbol of the Soviet Union's disinterested aid towards a young socialist country, as well as an important centre for propagating the Soviet model to Algerian youths. Film screenings and exhibitions were regularly organized on such themes as the Soviet technological achievements or the modernization of the Central Asian Republics thanks to the socialist regime. Soviet faculty members founded an Association for Soviet-Algerian friendship and organized lectures on the Soviet Union, as well as commemorations of the October Revolution. The Algerian administration of the CAHT did not oppose these activities, nor the teaching of Marxism-Leninism that was part of the few courses of economics. There were good reasons behind this tolerance. Soviet faculty members taught classes for which qualified Algerian lecturers were

5. Ibid., inventory 1, file 9122, pp. 25-29.

missing. Along with their Algerian counterparts and students, the Soviets pursued projects that were of major interest for the country, such as the detection and exploitation of oil and gas.[6]

The outcome was extremely important. Numerous graduates of the Oil Institute and especially those who continued training in the USSR made their career in Sonatrach, the national oil and gas enterprise. Sonatrach maintained a working relationship and had direct access to Soviet institutes for further training its cadres. During the second half of the 1960s, the company took over all the oil fields and assets, which so far had belonged to French and American oil companies. The Soviet direct and indirect support in this drive was instrumental. In 1971 the government of Houari Boumedienne nationalized all natural gas fields and Sonatrach became the state energy monopoly. In this process, the Soviet Union's educational assistance had played a crucial role. Boumedienne publicly stressed the connection between the Soviet educational assistance and the nationalization process in May 1971 when he affirmed that, "The recent cohort of graduates of the CAHT had a major contribution [in the process] by replacing the foreign technicians and managers when our country got back our national oil riches" (Khelfaoui, 1997: 129).

Beyond this direct effect, there were also major indirect effects and benefits for Algeria. As a response to the Soviet involvement, France sponsored the creation of the "rival" Algerian Oil Institute (*Institut algérien du pétrole*, IAP). IAP later also received the support of and developed cooperation with the American Stevens Technological Institute and the West German *Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit* (Society for Technical Cooperation). By skillfully maneuvering between Western and Eastern sponsors, Algeria managed to develop education institutions of strategic importance for its development. Throughout this process, the Soviet Union's assistance

6. Ibid. and in addition the file 6829, pp. 35-38, same collection and inventory.

had been instrumental. It was not a surprise, therefore, that in the mid-1970s Algeria agreed with the Soviet Union on the development of two other education institutions, the National Institute of Light Industry and the Institute of Mining and Smelting at the University of Annaba. In 1980, along with the Algerian Oil and Gas Institute of Boumerdès, all three schools were training a total of 8,500 Algerian students. The same year, there were 935 Soviet professors teaching in Algeria. Almost one third of them were still lecturing at the African Center of Hydrocarbons and Textile.[7]

Beyond Algeria, Tunisia, Guinea Conakry, and Ethiopia, the Soviet Union created technical universities in several other countries too. The following table enlists the most important schools of higher education the USSR created in developing countries.

Similarly, the GDR founded a number of schools in Africa. The first one was the Technical School of Economics that was created in Zanzibar in the mid-1960s. The study programs were designed by German experts and five lecturers began teaching at the school between 1965 and 1966.[8] Egypt too invited the GDR to assist her in the creation of schools. In June 1970 the two countries signed an agreement providing for the joint construction and development of the Technical School of Galal Fahmy in Shubra on the outskirts of Cairo. The school's mission was to "train technicians and a qualified manpower that would be able to supervise the work of skilled workers and to guide them through the production process so as to meet the necessary conditions for the industrialization" of Egypt. Meant to reproduce in Egypt the German model of polytechnic education, the school offered courses of mathematics, physics, chemistry, technical design, as well as German language. The five-year study programs were established by a joint team of experts, whereas Egyptian lecturers who had been trained in

7. Ibid., file 9120, pp. 25-29.
8. Ibid., inventory 2, file 266, p. 39. See also Burton (2016).

Table 1: *Major institutions of higher education created or developed by the USSR in Africa and Asia* (Katsakioris 2018).

Country	*School*	*Years*	*Financing*
India	Bombay Institute of Technology	1957-65	Credit
Burma	Rangoon Institute of Technology	1958-61	≈
Indonesia	Ambon Institute of Technology	1961-66	≈
Cambodia	Phnom Penh Institute of Technology	1962-65	≈
Afghanistan	Kabul Institute of Technology	1963-67	≈
Syria	Homs Institute of Technology	1975-85	≈
Syria	Lattakia Institute of Technology	1975-85	≈
Ethiopia	Bahir Dar Institute of Technology	1960-63	Grant
Guinea	Conakry Institute of Technology	1960-64	Credit
Mali	School of Public Management of Bamako	1963-65	≈
Tunisia	Institute of Engineering in Tunis	1963-68	≈
Algeria	African Oil Center in Boumerdès	1964-67	Grant
Algeria	National Institute of Light Industry	mid-1970s	Credit
Algeria	Institute of Mining and Smelting Annaba University	mid-1970s	≈

the GDR taught alongside their German colleagues. Already in 1971 the school enrolled the first 300 students. By 1974, the number of students had reached 1,200 (Regnauld, 2016: 353-55).

In March 1972, after the Galal Falmy Technical School had become fully operational and was considered by both sides as

a particularly successful undertaking, Egypt and the GDR signed another agreement for the construction of the experimental school of Medinet Nasr. This school was an institution of both primary and secondary level education. It catered for students from 6 to 14 years of age and offered general-education study programs following the model of an *Allgemeinbildende Schule* (general-education school). At the beginning, classes of mathematics, natural sciences, and German language were taught by German teachers. In the meantime, their Egyptian colleagues attended training programs in pedagogy in the GDR. Medinet Nasr too was seen by both sides as a success story. As a result, in 1976 the Egyptian Ministry of Education asked the GDR to extend the study programs so as to train students until the age of seventeen. The idea was that Medinet Nasr could further develop as a technical secondary school following the example of Galal Falmy. The same year, Egypt submitted to the GDR a request for aid in order to create three more technical institutes modeled on Galal Falmy. These projects however never came into being. As the sources indicate, the German side was not eager to provide further material support and refused to cover the cost of the teaching staff. Economic considerations therefore, and neither educational nor political reasons, lay behind the GDR's retreat from their educational cooperation with Egypt (Regnauld, 2016: 356; Heyden, 2013: 201-203).

Another successful undertaking of the East German aid in Africa was the Gondar Medical College in Ethiopia. This project, which was developed in the early eighties within the framework of the support the GDR provided to the friendly socialist regime of Mengistu Haile Mariam, became the most important educational institution the GDR created in the continent. Contrary to the Egyptian projects, in Gondar the GDR delivered the necessary material free of charge and dispatched tens of lecturers on a solidarity basis. The College, which became a university in the 1990s, constitutes until today one the best medical schools in Ethiopia (Unfried, 2016: 29-30).

Another African Marxist regime that relied heavily on both military and civil aid from the Eastern bloc was the Popular Movement for the Liberation (MPLA) in Angola. After waging liberation war and seizing power with the Portuguese decolonization in 1974, the MPLA also fought a prolonged civil war against rival Angolan movements. Throughout the period from 1975 to 1991 Cuba was the major provider both of military and civil aid to the MPLA. According to Hatzky (2012: 183) between 8,000 and 10,000 Cubans worked in the Angolan education system during this period of time. In 1983, there were "1,823 Cuban teachers, lecturers, advisors, education specialists, and university professors, followed by 99 Bulgarians, 85 Portuguese, 53 East Germans, 34 specialists from Cape Verde, 31 from Congo-Brazzaville, 23 from the Soviet Union, and 17 from Vietnam." Among the Cuban civil aid workers, there were hundreds of graduate students who served as teachers on a solidarity basis. For the rest of the teaching staff and experts, however, whether Cubans, Soviets or East Europeans, Angola paid their salaries in hard currency, as she did also for Western expatriates. Overall, Hatzky assesses the work of Cuban teachers and professors positively. The negative consequence however was Angola's growing reliance on Cuban civil aid. In that sense, Hatzky concludes, Cuban aid and cooperation resulted in a new relationship of dependence, a fault that they were actually meant to combat.

African students in the Eastern Bloc

If the creation of schools and the dispatch of professors and experts constituted one part of the educational aid the socialist countries provided to Africa, the other part was the training of students at universities and professional-technical institutes in the Eastern bloc. To be sure, exchange and training took many other forms as well. Socialist-minded scholars were often invited as fellows by the academies of science of Eastern

Bloc countries. Trainees were enrolled in short term vocational, language, or other exchange programs. And primary or secondary schools like the one in Stassfurt and those on the Isla de la Juventud provided education to younger students.

However, the training of students at universities and professional-technical institutes was the most common form of training in the East as well as in the West. On both sides of the Cold War divide policy-makers assumed that these students would become the new African elites and would hold key positions in the state or party mechanisms. From such positions, they were able to play a crucial role in the political and economic life of their countries. From the perspective of the donor countries, therefore, in order to yield influence over the postcolonial nations, it was necessary to be in good terms with their new elites. It was in such a context that the training of students came to epitomize what the British Prime Minister Harold Macmillan famously described in terms of a peaceful "battle for the hearts and minds" of postcolonial peoples. The members of the Commission for the Coordination of Technical Assistance would fully subscribe to Macmillan's view. The late 1950s and early 1960s constituted a period when new parties, governments, administrations, and institutions were born and took shape in the postcolonial world. Training the people who would staff these institutions was an investment in the East-South relationships. The creation of universities especially for students from developing countries such as Patrice Lumumba and the University the 17th of November testified to the importance the socialist countries assigned to this form of assistance for setting the foundations of good long-term relations with the South.

Beyond these two well-known universities, the bulk of African students studied alongside their Soviet and East European peers in mainstream institutions. Charles University and the Technical University of Prague were not less important centers for the training of international students than the University of the 17th of November. Similarly, in the USSR, Lu-

mumba University admitted approximately only 150 African students per year (Katsakioris, 2019). At the same time the bulk of African students were enrolled not at Lumumba University, but in numerous mainstream schools. More than Russia, Ukraine was the most important destination of Third World students in the USSR, with Kharkov University being the one that trained the biggest number of Africans during the entire period of the Cold War. Leipzig, Sofia and Warsaw were also home to hundreds of students. As Togolese political scientist Fafali Koudawo (1992: 128) rightly observed, against the broader picture of Soviet and East European educational aid, the much-discussed Lumumba University was just "the tree hiding the forest." The table that follows testifies to the dimensions of the training of African students in the socialist countries. It also illustrates the increase in the number of scholarships the socialist countries offered to African students during the 1960s.

To make sense of the extent and importance of the involvement of the socialist countries in the training of African elites it is necessary to compare the numbers of African students who studied in Eastern and Western Europe during the 1960s. The following table uses data from the CCTA archives and from UNESCO's yearbooks to provide this comparative perspective. As the table illustrates, for every four African students who studied in Western Europe in 1964, there was one African student enrolled in a school on the Eastern side of the "iron curtain". Three years later, in 1967, nearly one over three African students in Europe (30.3 per cent) studied in a socialist country. Just a few years after the majority of African countries had acceded to independence and given their actual and long-established dependence of Africa on the West, this percentage was extremely significant. By that time, moreover, still all African students received a scholarship and other allowances by the host socialist countries, something that was not always the case in the West.

An even more significant difference should also be stressed. Studies in the West were very often part of a migration strate-

Table 2: *African Students in the Eastern Bloc and Yugoslavia in 1964 and 1967.*[9]

Country	*Year*	
	1964	1967
Bulgaria	381	565
Czechoslovakia	734	794
East Germany	763	1,226
Hungary	198	398
Poland	174	874
Romania	92	158
USSR	2,787	4,241
Yugoslavia	495	591
COMECON countries only TOTAL	5,129	8,256
COMECON and Yugoslavia	5,624	8,847
USSR as % of COMECON countries	54,3%	51,4%

gy or ended up as migration and hence as a brain drain for the sending countries, who in the process lost large parts of their national elites. France, for example, was by far the biggest host country for African students in Europe and particularly for students from the Maghreb. Algerians, Moroccans, and Tunisians alone made up nearly 50 per cent of all African students in France. Many of these students ended up as migrants in the former metropolis (Coulon and Paivandi, 2003). Most importantly, there were thousands of students from Africa who had already lived several years in France as children in the families

9. CCTA-COMECON records in: GARF, collection R-9606, inventory 2, file 134, pp. 101-105 and file 266, pp. 129-35. For Yugoslavia I used the *Statistical Survey* of UNESCO (1971).

of migrants before being enrolled at universities. In UNESCO's yearbooks, these students were simply counted along with all other international students. Any comparison of the student flows to the West and to the East should therefore necessarily take into consideration the different projects and motivations behind the African student migration since the 1960s, as well as the different situations and outcomes.

Table 3: *African Students in the socialist countries and in Western Europe in 1964 and 1967.*[10]

Regions / Countries	*Year*			
	1964		1967	
	number	%	number	%
COMECON and Yugoslavia	5,624	22,3%	8,847	30,3%
Western Europe	19,582	77,7%	20,312	69,7%
France alone	9,284	36,8%	9,412	32,3%
USSR alone	2,787	11%	4,241	14,5%
Total of African Students in Europe	25,206	100%	29,159	100%

A longer comparative perspective is provided by Table 4 which concentrates on the three most important host countries, France, the US, and the USSR (the United Kingdom being the fourth one after the second half of the 1970s), and which shows the evolution in the number of African students these countries hosted from 1962 to 1989. Throughout this period, France constituted by far the most important destination for African students. As stated earlier and illustrated by Table 4, the French lead was mainly due to the migration of students from the Maghreb who made up the overwhelming majority of the students from North Africa. When it comes to students from

10. Ibid.

sub-Saharan Africa, however, the picture is very different. In 1978, the U.S. was still the first destination for students coming from the regions south of the Sahara. Nevertheless, a decade later, the US had been outpaced both by France and by the USSR. In 1989, while the Eastern Bloc was falling apart, the USSR was hosting 22,719 students from sub-Saharan Africa, compared to 17,887 in the US, and constituted their second destination behind France. Unlike the US, the Soviet government and public organizations fully covered the expenses of almost all students (Coombs, 1985: 321). Such figures illustrate that while the US in the context of its neoliberal revolution had drastically reduced its educational aid to Africa, the Soviet Union maintained its commitment to the training of African students despite the severe economic and political crises of the perestroika. This assistance was soon brought to an abrupt end with the collapse and disintegration of the USSR.

Table 4: *Students from North and Sub-Saharan Africa in the Soviet Union, the United States, and France in selected years.*[11]

Year	*France*			*United States*			*USSR*		
	North Africa	Sub-Saharan Africa	Africa TOTAL	North Africa	Sub-Saharan Africa	Africa TOTAL	North Africa	Sub-Saharan Africa	Africa TOTAL
1962	5,033	3,895	8,928	1,456	3,540	4,996	666	1,027	1,693
1966	5,189	4,117	9,306	1,509	5,680	7,189	693	2,829	3,522
1971	7,061	6,423	13,484	1,832	7,759	9,591	1,622	4,267	5,889
1974	19,832	14,083	33,915	2,710	15,670	18,380	2,051	5,027	7,078
1978	33,554	22,193	55,747	6,200	27,790	33,990	2,302	9,799	12,101
1984	45,748	31,513	77,261	5,543	28,235	33,778	3,886	16,571	20,457
1989	46,814	30,092	76,906	4,264	17,887	22,151	4,714	22,719	27,433

11. Ibid., see also Katsakioris (2017: 277-83) and the Statistical Yearbooks of UNESCO (1962-1992).

Other dimensions of this history should be also mentioned in passing. For instance, as two sociological studies on Tunisia and Morocco have shown, students who studied in the USSR and the Eastern Bloc were of lower class background compared to their compatriots who studied in the West and whose families could often afford financing their studies abroad (Gobe and Saïd, 2004: 20). There was therefore an element of positive discrimination in the scholarships provided by the Eastern Bloc. And even if this affirmative action was motivated by ideological considerations, the essence was that it allowed thousands of youths, who otherwise would not have had the possibility, to pursue tertiary studies. Equally important was the fact that approximately fifty per cent of Third World students in the USSR graduated from engineering schools, whereas a quarter of them studied medicine, dentistry, pharmacology and other health professions, including that of medical assistant, which were of primary importance for the developing countries (Arefiev and Sheregui, 2014: 30). Last but not least, with the exception of Lumumba University until the mid-1970s, studies in the USSR lasted one year longer than studies in Western universities. Contrary to the stereotypes on the supposed lower quality of Soviet and other Eastern Bloc countries' degrees, the longer study programs testify to the serious commitment in the training of specialists. This commitment existed in most universities of the Soviet Union until the end of the eighties.

Conclusion

The three decades that historians consider today as the main period of the global Cold War did not witness only foreign interventions, civil wars, and authoritarian regimes in Africa and the rest of the Third World. They also witnessed increasing international cooperation and civil aid which, for all their interests and motivations, were of tremendous importance for countries lacking basic infrastructures, social goods, economic

means, and an educated citizenry. In particular, the development of education in the Third World was raised to a global concern. As a result, along with the enormous sacrifices of African countries, international aid played a crucial role in the expansion of all levels of education in Africa from the 1950s to the 1980s. Looking back at this period of dramatic worldwide growth of educational enrollments and of spectacular educational expansion, sociologists of education and modernization came to the conclusion that there had occurred a "World Educational Revolution" (Meyer et al, 1977; Boli et al, 1985; Fiala and Lanford, 1987).

The primary factor that lay behind this revolution, according to most authors, was the powerful and transnational "educational ideology." This educational ideology had drawn inspiration from the scholarship of Western economists, such as Theodore Schultz and Gary Becker, who had demonstrated that investment in human capital yielded substantial economic returns. This scholarship thus nourished the educational ideology and, as Assié-Lumumba (2006: 44) has also argued, convinced African leaders that investment in education would put their countries on a path of economic development and modernization. The second driver behind the educational revolution was the assistance the developed countries had provided to the developing ones in the form of scholarships, grants, dispatch of professors, teachers and experts, and creation of schools. It should nevertheless be noted that no one among these Western authors ever pointed to the role the socialist countries had directly and indirectly played in these developments.

Africans, however, did not miss to stress the contribution of the Eastern Bloc in the training of their elites. Political scientist Ali Mazrui (1991: 9) recalled the aid Africa received from the socialist countries with the following words: "The golden days of diverse scholarships for African students to study in Moscow, Prague, Warsaw, Budapest, and Belgrade seem to be almost over and rival scholarships to study in Western coun-

tries have been drastically reduced," he wrote and added: "The golden days of Czech, Hungarian, and Polish professors teaching at African universities are almost over and resources for Western visiting professors have been drastically reduced."

To be sure, Mazrui's statement might exaggerate the Eastern Bloc's contribution in that it omits to mention that those Czech, Hungarian, and Polish professors who taught at African universities were usually paid by the African countries, which also subsidized a small number of their nationals studying in the East. Nevertheless, as this study shows, Mazrui's assessment is right to highlight the enormous contribution of the socialist countries in the development of African education and, by extension, in the World Educational Revolution, a contribution that Western scholars have ignored. This paper therefore concludes, along with Mazrui, that the Soviet Union's and Eastern Europe's aid to and cooperation with Africa in the field of higher and professional-technical education constitutes a major chapter in the history of international education, of the global Cold War and of the World Educational Revolution, and that with proper consideration it should become clear that the direct and indirect effects of the Eastern Bloc's commitment were major.

Bibliography

Altbach Philip – Lulat Y.-M. (eds.) 1986. *Governmental and Institutional Policies on Foreign Students: An Overview and Bibliography*. New York: Praeger.

Arefiev Aleksandr – Sheregui Frants. 2014. *Экспорт российских образовательных услуг: Статистический сборник* (Export of Russian Educational Services: Statistical Survey). Moscow: Ministry of Education and Science of the Russian Federation.

Assié-Lumumba N'Dri. 2006. *Higher Education in Africa: Crises, Reforms and Transformation*. Dakar: CODESRIA.

Bartenev Vladimir. 2007. "L'URSS et l'Afrique noire sous Khrouchtchev: la mise à jour des mythes de la coopération". *Outre-*

Mers. Revue d'histoire, volume 95, issues 354-355 (2007): 63-82. [https://doi.org/10.3406/outre.2007.4253]

Benhassine Mohamed. 1967. *Die Industrialisierung Algeriens und der Akkumulationsprozess als Mittel ihrer Verwirklichung*. Ph.D. Thesis – Berlin: Hochschule für Ökonomie.

Boli John – Ramirez Francisco – Meyer John. 1985. "Explaining the Origins and Expansion of Mass Education". *Comparative Education Review*, volume 29, issues 2 (spring 1985): 145-70. [www.jstor.org/stable/1188401]

Branch David. 2011. *Kenya: Between Hope and Despair, 1963-2011*. New Haven: Yale University Press.

Burgess Thomas. 2007. "A Socialist Diaspora: Ali Sultan Issa, the Soviet Union, and the Zanzibari Revolution". In: Matusevich Maxim (ed.) 2007. *Africa in Russia, Russia in Africa: Three Centuries of Encounters*. Trenton: Africa World Press. pp. 263-91.

Burton Eric. 2018. *Tansanias Afrikanischer Sozialismus und die Entwiklungspolitik der beiden deutschen Staaten: Akteure, Beziehunged und Handlungsspielräume, 1961-1990*. Ph.D. Thesis – Vienna: Vienna Universität.

Coombs Philip. 1985. *The World Crisis in Education: The View from the Eighties*. Oxford: Oxford University Press.

Coulon Alain – Paivandi Saeed. 2003. *Les étudiants étrangers en France. L'état des savoirs*. Working paper. Paris: Université de Paris-VIII.

Diop Mahjemout. 2007. *Mémoires de luttes. Textes pour servir à l'histoire du Parti Africain de l'Indépendance*. Paris: Présence Africaine.

Dullin Sabine. 2017. *Atlas de la guerre froide*. Paris: Autrement, 2017.

Fiala Robert – Lanford Audri Gordon. 1987. "Educational Ideology and the World Educational Revolution, 1950-1970". *Comparative Education Review*, volume 31, issue 3 (1987): 315-32. [www.jstor.org/stable/1188568]

Frank Andre Gunder. 1989. "The Socialist Countries in the World Economy: The East-South Dimension". In: Schulz Brigitte – Hansen William (eds). 1989. *The Political Economy of East-South Relations*. Boulder: Westview Press. pp. 9-26.

Fougeyrollas Pierre. 1967. *Modernisation des hommes. L'exemple du Sénégal*. Paris: Flammarion.

Gobe Éric – Saïd Ben Sedrine. 2004. *Les ingénieurs tunisiens: Dynamiques récentes d'un groupe professionnel*. Paris: L'Harmattan.

Hadouchi Olivier. 2017. "Mohammed Lakhdar-Hamina and Boubaker Adjali: The Careers of two Algerian Filmmakers who attended FAMU". In: Stejskalová Tereza (ed.) 2017. *Filmmakers of the World, Unite! Forgotten Internationalism, Czechoslovak Film and the Third World*. Prague: Tranzit Edice. pp. 123-36.

Hatzky Christine. 2012. *Kubaner in Angola: Süd-Süd-Kooperation und Bildungstransfer, 1976-1991*. Munich: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Hessler Julie. 2006. "Death of an African student in Moscow: Race, politics, and the Cold War". *Cahiers du Monde russe*, volume 47, issues 1-2 (2006): 33-64. [https://www.cairn.info/revue-cahiers-du-monde-russe-2006-1-page-33.htm]

Heyden Ulrich van der. 2013. *GDR Development Policy in Africa: Doctrine and Strategies between Illusions and Reality, 1960-1990*. Berlin: LIT.

Holečková Marta Edith. 2019. *Příběh zapomenuté univerzity. Universita 17. listopadu (1961-1974) a její místo v československém vzdělávacím systému a společnosti*. Prague: Filozofická Fakulta Univerzity Karlovy.

Katsakioris Constantin. 2014. "The Soviet-South Encounter: Tensions in the Friendship with the Afro-Asian Partners, 1945-1965". In: Babiracki Patryk –Zimmer Kenyon (eds.) 2014. *Cold War Crossings: International Travel and Exchange across the Soviet Bloc, 1940s-1960s*. Arlington: Texas University Press. pp. 134-65.

Katsakioris Constantin. 2017. "Creating a Socialist Intelligentsia: Soviet Educational Aid and Its Impact on Africa". *Cahiers d'Études africaines*, volume 226, issue 2 (2017): 259-87. [https://www.jstor.org/stable/26613028]

Katsakioris Constantin. 2018. "Une superpuissance éducative: L'URSS et la formation des élites du Tiers Monde, 1956-1991". *Traverse: Zeitschrift für Geschichte*, volume 25, issue 1 (2018): 108-21. [https://www.chronos-verlag.ch/node/21040?article=26569#einblick]

Katsakioris Constantin. 2019. "The Lumumba University in Moscow: Higher Education for a Soviet-Third World Alliance".

Journal of Global History, volume 14, issue 2 (summer 2019): 281-300. [https://doi.org/10.1017/S174002281900007X]

Khelfaoui Hocine. 1997. *La formation des ingénieurs en Algérie. Le cas des Instituts Technologiques de Boumerdès*. Ph.D. Thesis – Versailles: Université de Versailles.

Koudawo Fafali. 1992. *La Formation des Cadres Africains en Europe de l'Est depuis 1918. Des Nègres Rouges aux Russotiques*. Paris: L'Harmattan.

Leclerc-Olive Michelle – Hily Antoinette (eds.) 2016. "Former des élites. Mobilités des étudiants d'Afrique au nord du Sahara dans les pays de l'ex-bloc socialiste". *Revue européenne des migrations internationales*, volume 32, issue 2 (2016). [https://doi.org/10.4000/remi.7751]

Marks Steven. 2003. *How Russia Shaped the Modern World: From Art to Anti-Semitism, Ballet to Bolshevism*. Princeton: Princeton University Press.

Mazrui Ali. 1999. "From Slave Ship to Space Ship: Africa between Marginalization and Globalization". *African Studies Quarterly*, volume 2, issue 4 (1999): 6-11. [http://asq.africa.ufl.edu/files/ASQ-Vol-2-Issue-4-Mazrui.pdf]

Meyer John – Ramirez Francisco – Rubinson Richard – Boli John. 1977. "The World Educational Revolution, 1950-1970". *Sociology of Education*, volume 50, issue 4 (fall 1977): 242-58. [doi:10.2307/2112498]

Miethe Ingrid – Kaiser Tim – Kriele Tobias (eds.) 2019. *Globalisation of an Educational Idea: Workers' Faculties in Eastern Germany, Vietnam, Cuba and Mozambique*. Munich: De Gruyter Oldenbourg.

Monson Jamie. 2009. *Africa's Freedom Railway: How a Chinese Development Project Changed Lives and Livelihoods in Tanzania*. Bloomington: Indiana University Press.

Moumouni Abdou. 1964. *L'Éducation en Afrique*. Paris: Présence Africaine.

Muehlenbeck Philip. 2016. *Czechoslovakia in Africa, 1945-1968*, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Müller Tanja. 2014. *Legacies of Socialist Solidarity: East Germany in Mozambique*. Lanham: Lexington Books.

N'Diaye Jean-Pierre. 1962. *Enquête sur les étudiants noirs en France*. Paris: Présence Africaine.

Negadi Mustapha. 2014. *Un roman algéro-soviétique: Aux origines de l'UGEMA*. Algiers: Dar El Adib.

Poutrus Patrice. 2007. "An den Grenzen des proletarischen Internationalismus: Algerische Flüchtlinge in der DDR". *Zeitschrift für Geschichtswissenschaft*, volume 55, issue 2 (spring 2007) 2: 162-178.

Pugach Sara. 2109. "Eleven Nigerian Students in Cold War East Germany: Visions of Science, Modernity, and Decolonization". *Journal of Contemporary History*, volume 54, issue 3 (summer 2019): 551-72. [https://doi.org/10.1177/0022009418803436]

Regnauld Amélie. 2016. *La RDA en Égypte, 1969-1989. La construction d'une politique étrangère. De la solidarité anti-impérialiste aux avantages réciproques*. Ph.D. Thesis – Paris: University of Sorbonne.

Rosen Seymour. 1972. *The Development of the Peoples' Friendship University in Moscow*. Washington: U.S. Government Printing Office.

Rupprecht Tobias. 2010. "Gestrandetes Flaggschiff. Die Moskauer Universität der Völkerfreundschaft". *Osteuropa*, volume 60, issue 1 (January 2010): 95-114. [https://www.jstor.org/stable/44935447]

Saint Martin Monique de – Scarfò Ghellab Grazia – Mellakh Kamal (eds.) 2015. *Étudier à l'Est. Trajectoires d'étudiants africains et arabes en URSS et dans les pays d'Europe de l'Est*. Paris: Karthala.

Saint Martin Monique de – Yengo Patrice (eds.) 2017. "Élites de retour de l'Est: Quelles contributions des élites 'rouges' au façonnement des États post-coloniaux?" *Cahiers d'Études africaines*, volume 226, issue 2 (spring 2017).

Stanek Lukasz. 2020. *Architecture in Global Socialism: Eastern Europe, West Africa, and the Middle East in the Cold War*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Uladh Damian Mac Con. 2005. *Guests of the Socialist Nation? Foreign Students and Workers in the GDR*. Ph. D. Thesis – London: University College London.

UNESCO. 1962-1992. *Statistical Yearbooks*. Paris: UNESCO.

Unfried Berthold. 2016. "Friendship and Education, Coffee and Weapons: Exchanges between Socialist Ethiopia and the German Democratic Republic". *Northeast African Studies*, volume

16, issue 1 (March 2016): 15-38. [https://www.muse.jhu.edu/article/622236]

Walraven Klaas van. 2013. *The Yearning for Relief: A History of the Sawaba Movement in Niger*. Leiden: Brill.

Yengo Patrice. 2017. "Former des cadres 'rouges et experts'. Mouvement étudiants congolais en URSS et parti unique". *Cahiers d'Études africaines*, volume 226, issue 2 (2017), pp. 313-29. [https://www.cairn.info/revue-cahiers-d-etudes-africaines-2017-2-page-313.htm]

*Δήμητρα Τζανάκη**

«ΨΥΧΟΠΑΘΕΙΑΙ ΕΝ ΤΩ ΣΧΟΛΕΙΩ» (1903-1934)

Περίληψη

Το ΑΡΘΡΟ αυτό επιχειρεί να διερευνήσει το θέμα της αναζήτησης των τρόπων με τους οποίους κινήματα, όπως αυτό της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, που έχουν συνδεθεί γενικά με τον παιδαγωγικό εκσυγχρονισμό και ειδικά στη χώρα μας με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, λειτούργησαν όχι μόνο ως μέσα εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης, αλλά και ως πρωτοπόροι στην επιβολή μιας ψυχικής κανονικότητας εντός των σχολείων. Ιδιαίτερα, επικεντρώνοντας στον ρόλο της εξονυχιστικής παρατήρησης, μέτρησης και καταγραφής των μαθητών/τριών στα ατομικά δελτία αφενός, αλλά και αφετέρου στις έρευνες αναφορικά με τον μαθητικό πληθυσμό, που είχαν στόχο την αποτύπωση μιας νεανικής «νοητικής/ψυχικής κλίμακας», αναλύονται οι τρόποι με τους οποίους η παιδαγωγική δημιούργησε έναν μηχανισμό ψυχικού και κοινωνικού σωφρονισμού μέσω της διάκρισης της νεολαίας σε ψυχικά κανονική και σε ψυχικά έκφυλη/ανώμαλη. Περαιτέρω, γίνεται αναφορά στο πώς, κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου, αυτή η διάκριση, λειτούργησε με στόχο τη συμμόρφωση συγκεκριμένων ομάδων του ελληνικού πληθυσμού, σύμφωνα με μια σεξιστική και πατερναλιστική ψυχική φόρτιση της νεολαίας,

* Μεταδιδακτορική ερευνήτρια στο Τμήμα ΠΕΔΔ του ΕΚΠΑ. demetratzanaki@hotmail.com

κάτι που πραγματοποιήθηκε με τη δημιουργία σχολείων για τα κανονικά, αλλά και για τα εκφυλισμένα/ανώμαλα παιδιά. Η εν λόγω πραγμάτευση καταλήγει στην περιγραφή και ανάδειξη των τρόπων με τους οποίους αυτό το γνωστικό ενδιαφέρον για την «ανώμαλη νεολαία» θα δώσει τη σκυτάλη στη μάστιγα των «ηθικών πανικών», οι οποίοι θα ξεσπάσουν στις ευρωπαϊκές κοινωνίες συμπεριλαμβανομένης της ελληνικής, μετά το τέλος του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου.

Abstract

This article attempts to explore the ways in which movements, such as Progressive Education and Activity Schools, which have been connected with educational modernization, and, especially in our country, with educational populism, functioned not only as mediums of educational democratization, but also as pioneers of enforcing a climate of psychical normality inside schools. In particular, the article is focused, on the one hand, on the role of careful observation, measurement, and recording of students' attitudes in the individual booklets, on the other, on the role of surveys on youth groups at schools, which aimed at imprinting a juveniles' "mental/psychic scale". Therefore, we analyze the methods through which pedagogy created a mechanism of psychical and social correction, by providing the distinction between psychological "normal" and psychological "degenerate/abnormal" youth. Moreover, we refer to how, during the interwar period, this distinction functioned, aiming at the compliance of certain groups of the Greek population with a sexist and patriarchal view of youth. This same distinction was founded on the creation of schools, on the one hand, for "normal", on the other, for "degenerate/abnormal" children. We conclude at describing and highlighting the methods through which this cognitive interest on the "abnormal youth" passed the baton to the plague of "moral panics", which burst out in the European societies, the Greek included, after the end of the Second World War.

Το 1903 ο Αριστοτέλης Κουρτίδης (1858-1928) δημοσίευσε το άρθρο «Ψυχοπάθειαι εν τω Σχολείω» στο περιοδικό του έλληνα ψυχίατρου Σιμωνίδη Βλαβιανού *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις* (1902-1911). Καθηγητής της φιλοσοφίας και της παιδαγωγικής ο Κουρτίδης ανέλαβε τη διδασκαλία της παιδαγωγικής στο Διδασκαλείο Αρρένων Αθηνών, στο Διδασκαλείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, όπως επίσης στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Ενώσεως Ελληνίδων και στο Θηλέων του Πειραιά,[1] στη διάρκεια του Μεσοπολέμου. Ο ρόλος του στα συγκεκριμένα ιδρύματα ως υπεύθυνου διδασκαλίας της παιδαγωγικής είναι φανερό ότι του έδινε ευρεία πρόσβαση στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής σκέψης. Ο ίδιος ήταν ένας από τους διανοούμενους που συνέταξαν το καταστατικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1910), ενώ το 1917 συνέγραψε ένα από τα αναγνωστικά της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ελευθερίου Βενιζέλου. Υπό αυτές τις συνθήκες, δεν πρέπει να μάς περάσει απαρατήρητη η συγκεκριμένη δημοσίευση του Κουρτίδη, μεταξύ άλλων και για τον λόγο ότι εμπεριέχει μια μικρή εισαγωγή από το έργο του Κραφτ Έμπινγκ [(Kraft Ebbing (1840-1902)], *Lehrbuch des Psychiatrie*, 1872 [*Σύγγραμμα Ψυχιατρικής*]. Μέσα από αυτή την εισαγωγή ο Κουρτίδης επιχειρεί να ενημερώσει τους ειδικούς και τους εκπαιδευτικούς για ένα νέο κίνδυνο που έχει αναδυθεί στο προσκήνιο: την ψυχοπάθεια στα σχολεία. Μάλιστα, αναπαράγοντας πιστά τον Έμπινγκ, αναφέρεται στον εκφυλισμό. Σύμφωνα με τους ειδικούς στο δεύτερο ήμισυ του 19ου αιώνα, ο εκφυλισμός ήταν το κυρίαρχο ψυχικό νόσημα, όργανο ερμηνείας όλων των ασθενειών, όπως της ηθικής παράνοιας, της «ερωτοπληξίας», του αυνανι-

1. Το Εκπαιδευτικό τμήμα της «Ενώσεως Ελληνίδων» έδωσε τη δυνατότητα στην Καλλιόπη Κεχαγιά να ιδρύσει το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών. Το 1897 το Διδασκαλείο ήταν μονοτάξιο, ενώ το 1904 αναγνωρίστηκε από το κράτος. Το 1900-1908 το Διδασκαλείο έγινε διτάξιο, ενώ η διδασκαλία περιλάμβανε και την φρεμπελιανή μέθοδο. Για τη συγκεκριμένη μέθοδο αναφέρομαι εκτενέστερα στο κείμενο παρακάτω. Το 1908 τέλος, το Διδασκαλείο γίνεται τριτάξιο (Κυργιαννή, 2014: 110).

σμού, της υστερίας, της φτώχειας, της πορνείας, αλλά και της εγκληματικότητας. Για την επιχειρηματολογία μου στο συγκεκριμένο πλαίσιο, θα ήθελα να διευκρινίσω ότι ο εκφυλισμός με ενδιαφέρει ιδιαιτέρως, δεδομένου ότι ορίζεται από τους παιδαγωγούς της εποχής ως το ψυχικό νόσημα στο οποίο προσδίδονται χαρακτηριστικά ηθικής ανδρογυνίας/γυνανδρίας· μια κατάσταση ψυχικής αμφιφυλίας, όπου εντός της επικρατούσε το θηλυκό στοιχείο: τα ζωώδη ένστικτα του πάθους, ένα στάδιο πρωτογονισμού και παιδικότητας. Η δημοσίευση του Κουρτίδη έρχεται ως εκ τούτου στην ουσία να πλαισιώσει μια ολόκληρη βιβλιογραφία που έχει αναπτυχθεί από τις αρχές του 19ου αιώνα και κορυφώνεται στις αρχές του 20ού αιώνα γύρω από την παιδική ηλικία και τον υποτιθέμενο εγγενή πρωτογονισμό της, καθώς και γύρω από την προστασία του ανθρώπου μέσω της ενηλικίωσης. Σύμφωνα με την αντίληψη αυτή και όσα υιοθετεί ο Κουρτίδης, τα εκφυλισμένα παιδιά είναι αυτά τα οποία διακρίνονται για την άναρχη «θυμική τους κατάσταση». Πιο συγκεκριμένα, τα εκφυλισμένα παιδιά αρνούνται ή αντιστέκονται να συμμορφωθούν στην κοινωνική/πολιτισμένη ηθική: «Είνε ευέξαπτα και πείσμονα, ευεπίφορα εις δάκρυα και εις σφοδράς εκρήξεις οργής, άστοργα και σκληρά προς τα αδέλφια των και τα ομήλικα, άσπλαχνα προς τα ζώα. [...] Ο ύπνος των είνε ταραγμένος, κραυγάζουσιν ή υπόκεινται εις σπασμούς νευρικούς» (Κουρτίδης, 1903: 83).

Όμως, όπως οφείλουμε να αναγνωρίσουμε, το έργο του Κουρτίδη δεν έρχεται εν αιθρία. Η παιδική ηλικία είχε αρχίσει να απασχολεί την επιστήμη από τις αρχές του 19ου αιώνα. Ειδικότερα, ο δημογράφος και πατέρας της στατιστικής Αντόλφ Κετελέ [(Adolphe Quetelet (1796-1874)] στο βιβλίο του *Recherche sur le penchant au crime aux différents ages* (1831) [*Έρευνα για την ροπή προς το έγκλημα σε διαφορετικές ηλικίες*], προχώρησε σε μια σειρά από μετρήσεις παιδιών σε διαφορετικές ηλικίες. Αυτό τον έκανε να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι η εγκληματικότητα στον άνθρωπο εκδηλωνόταν με μεγαλύτερη συχνότητα στην παιδική/εφηβική ηλικία (Μελετοπούλου 1909: 264· Kovaleksi 1903: 342· Ariès: 53-90), διότι αυτό ήταν

το ηλικιακό στάδιο στο οποίο επικρατούσαν τα πάθη. Αυτό για τον Κετελέ σηματοδοτούσε έναν ακόμη νόμο της ηθικής στατιστικής (Τζανάκη, 2016: 28-33), έναν νόμο μέσα από τον οποίο η επιστήμη θα μπορούσε να προβλέψει και ν' αντιμετωπίσει την ανθρώπινη εγκληματικότητα (Quetelet, 1848: 13-41· Lottin, 1908: 48-49). Την ίδια αντίληψη συναντάμε σε μια ακόμη μελέτη του Κετελέ με τον τίτλο *Sur la Statistique morale et les principes qui doivent en former la base* (1848) [*Αναφορικά με την Ηθική Στατιστική και τους κανόνες που τη διέπουν*], στην οποία καταλήγει στη διαπίστωση ότι οι εγκληματίες: «ευρίσκονται πάντοτε εις μίαν κατάστασιν παρατεταμένης παιδικότητος», όπως και οι άγριοι πληθυσμοί (Μελετοπούλου, 1909: 264). Με αυτό τον τρόπο, η παιδικότητα συνδέθηκε έκτοτε με τον πρωτογονισμό και την αγριότητα, κάτω από τις δάφνες της επιστήμης. Το 1877 ο Κάρολος Δαρβίνος [(Charles Darwin (1809-1882)] δημοσίευσε το δοκίμιό του "A Biographical Sketch of an Infant" [*Βιογραφικό σχεδιάγραμμα ενός μικρού παιδιού*], στο οποίο αναφερόταν στις σημειώσεις που είχε ο ίδιος κρατήσει από τα πρώτα χρόνια της ζωής του γιου του (Darwin, 1971: 3-8). Στο συγκεκριμένο σύγγραμμα, ο Δαρβίνος παρατηρούσε τις εκφράσεις των παιδικών προσώπων και τις παιδικές κραυγές, διατυπώνοντας τον ισχυρισμό ότι ενδεχομένως αυτές οι εκφράσεις και κραυγές να είναι απομεινάρια της πρωτόγονης φάσης της ανθρώπινης εξέλιξης, τα οποία είχαν περάσει μέσα από τις οδούς της κληρονομικότητας στον πολιτισμένο άνθρωπο (Chapelle, 2001: 24). Ο Γουίλιαμ Τιερί Πρέιερ (William Thierry Preyer, 1841-1897), στο έργο του *The Mind of the Child* [*Η παιδική νοημοσύνη*, 1882], στηρίχθηκε επίσης στη θεωρία του Δαρβίνου, καταλήγοντας ομοίως ότι η παιδική ηλικία ταυτιζόταν με τον πρωτογονισμό του ανθρώπινου είδους. Εξάλλου, την ίδια περίοδο, ο ιταλός εγκληματολόγος και ιατροδικαστής Τσέζαρε Λομπρόζο [(Cesare Lombroso (1835-1909)] διατεινόταν ότι τα σπέρματα της ηθικής παράνοιας και της εγκληματικότητας εντοπίζονταν στην παιδική ηλικία (Μιχαλακέα, 1915: 19). Αντίστοιχα, στα καθ' ημάς, ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960) το 1932 σημείωνε ότι βασική ασθένεια της εφη-

βείας ήταν η «dementia praecox» ή «hebephrenica» (Εξαρχόπουλος, 1932: 63). Ο όρος αυτός, θυμίζω, είχε χρησιμοποιηθεί στις αρχές του 20ού αιώνα, όταν ο Έγκεν Μπλόϊερ [(Eugen Bleuer (1857-1939)], ελβετός ψυχίατρος, τον εφάρμοσε αρχικά έως ότου καταλήξει αργότερα στον όρο σχιζοφρένεια [σχιζο-(σχάση) και φρένες], υπό την επήρρεια του Εμίλ Κρέπελιν [(Emil Kraepelin (1856-1926)]. Ας σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η «dementia praecox» περιλάμβανε την πρόωρη απώλεια των πνευματικών ικανοτήτων κατά την παιδική ηλικία, λόγω μιας υποτιθέμενης εκφυλιστικής διαδικασίας που δρούσε διαβρωτικά. Υπό αυτές τις συνθήκες, μέσα από έναν λόγο γύρω από την παιδική παράνοια και την εγκληματικότητα, δημιουργούνται διάφορα κέντρα μελέτης. Ανάμεσα σε αυτά τα ιδρύματα συγκαταλέγεται και αυτό του Αλφρέντ Μπινέ [(Alfred Binet (1857-1911)], ο οποίος ανέλαβε ως αντιπρόεδρος το 1901 και στη συνέχεια ως πρόεδρος στη Γαλλία τη *Société libre pour l' étude psychologique de l' enfant* [*Κέντρο Ερευνών για τη μελέτη της ψυχολογίας της Παιδικής Ηλικίας*], η οποία είχε δημιουργηθεί το 1899 από τον παιδαγωγό Φερντινάντ Μπισόν [(Ferdinand Buisson (1841-1932)]. Ο Μπινέ μάς ενδιαφέρει ιδιαιτέρως, καθώς είναι αυτός που οι μελέτες του θα καταλήξουν στην ανάπτυξη μιας κλίμακας μέτρησης για την παιδική νοημοσύνη, η οποία θα επηρεάσει άμεσα, όπως θα δούμε αργότερα, τον έλληνα παιδαγωγό Νικόλαο Εξαρχόπουλο.

Ειδικότερα, μέσα από το συγκεκριμένο Κέντρο, ο Μπινέ προσπαθούσε, με ερευνητικό πρόγραμμα που ανέλαβε από τη γαλλική κυβέρνηση, να ορίσει τις συντεταγμένες της εξέλιξης ενός ψυχικά φυσιολογικού παιδιού (Chapelle, 2001: 24). Σε αυτό το πλαίσιο, ο Μπινέ μαζί με τον νεαρό γιατρό και συνεργάτη του Τεοντόρ Σιμόν (Théodore Simon, 1873-1961) δημιούργησαν μια κλίμακα, η οποία είχε ως στόχο την μέτρηση της ευφυΐας των μαθητών (Chapelle, 2001: 24). Μόνο που πρέπει να προσέξουμε τι ακριβώς ερμηνεύεται ως νοημοσύνη τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς είναι μια έννοια με την οποία, όχι τυχαία, ο Εξαρχόπουλος θα ασχοληθεί διεξοδικά (Εξαρχόπουλος, 1931· Εξαρχόπουλος, 1932). Ο Εξαρχόπουλος εξηγεί ότι η

νοημοσύνη συμπεριλάμβανε και τη μελέτη της βούλησης και ευρύτερα της ανθρώπινης ψυχολογίας (Εξαρχόπουλος, 1932: 206, 229). Ειδικότερα, για τον Εξαρχόπουλο, ο στόχος της κλίμακας ήταν να «μετρήσει» τη βούληση, θωρακίζοντας τη ζωή από τα εκφυλισμένα πάθη. Αυτός ήταν κεντρικός στόχος για την παιδαγωγική και την παιδολογία (σχολική υγιεινή) (Στασινός, 2001: 15) της περιόδου, δεδομένου ότι γινόταν αξιωματικά δεκτό, όπως επισήμανε ο ψυχίατρος Πολ Κοβαλέσκι (Paul Kovalesky) και όπως και ο Κουρτίδης ισχυριζόταν, ότι η μόρφωση χωρίς την ηθική καθοδήγηση οδηγούσε στην εγκληματικότητα. Ως εκ τούτου, η μέτρηση, από τις αρχές του 20ού αιώνα, γινόταν το απαραίτητο εργαλείο για μια γνώση που υποτίθεται ότι θα μπορούσε να οδηγήσει στην εγκληματικότητα: «Ταύτα αναφέρων ο Κοβαλέσκι εισάγει την στατιστικήν της Ρωσσίας και υποστηρίζει ομοίως την γνώμην του Lacassagne, συμπεραίνει δε ότι η τέχνη του γράφειν και αναγιγνώσκειν συμβαδίζει μετά της εγκληματικότητας» (Κουρτίδου, 1903: 81· Kovaleski, 1903: 342-345). Από την άλλη, η κλίμακα του Μπινέ και του Σιμόν, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην ελληνική περίπτωση, μιας και χρησιμοποιήθηκε από τον Εξαρχόπουλο, παρότι είχε προηγηθεί και η μελέτη του Γ. Σακελλάριου στη Μαράσλειο, από τον οποίο είχε πραγματοποιηθεί μια ακόμα μελέτη με την κλίμακα Binet-Terman (Παπαδημητρίου, 2013: 156). Ο Εξαρχόπουλος, στην έρευνα που πραγματοποίησε το 1931 στο Πειραματικό Εργαστήριο, το οποίο ιδρύθηκε από τον ίδιο το 1923, σε 680 παιδιά ηλικίας 4-18 ετών αμφοτέρων των φύλων (Εξαρχόπουλος, 1932:180), κατέληξε σε μια σειρά από μετρήσεις με στόχο την «οικονομία των ατομικών δυνάμεων» ώστε να καθίσταται δυνατή η εκμετάλλευση των «ηθικών, διανοητικών, οικονομικών ικανοτήτων» των νέων, για ν' ανοίξει ο «δρόμος εις τους αρίστους» (Εξαρχόπουλος, 1932: 12-13).

Αυτού του τύπου η προσέγγιση, εμφανής τόσο στο άρθρο του Κουρτίδη, όσο και στη μελέτη του Εξαρχόπουλου (με την οποία θα κλείσω αυτή την σύντομη περιγραφή του τρόπου με τον οποίο ξεκινά η διάκριση των αρίστων από τα «έκφυλα/ανώ-

μαλα παιδιά/εφήβους/νέους»), έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για να μπορέσουμε να εξετάσουμε με ποιον τρόπο η παιδαγωγική συναντιέται και συμπράττει στη συνέχεια με τα γνωστικά πεδία της ψυχιατρικής και της ψυχανάλυσης, με σκοπό να διασφαλίσουν από κοινού την ηθική εξυγίανση της νεανικής ηλικίας. Ειδικότερα, η παιδαγωγική δημιουργεί μια σειρά από μετρήσεις νοημοσύνης και βούλησης με στόχο τον εντοπισμό —υποτίθεται— της κατώτερης καθώς και της ανώτερης βούλησης, αλλά και τη διάκριση των αρίστων.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η επιχειρηματολογία μου, στις σελίδες που ακολουθούν, κινείται σε τρεις βασικούς άξονες. Στον πρώτο άξονα, αναφέρομαι στον τρόπο με τον οποίο ο έλληνας ψυχίατρος Σιμωνίδης Βλαβιανός (1873-1946) συνιστά την επιβολή συγκεκριμένων παραστάσεων με στόχο την ψυχικά (ορθή) εξυγίανση της βούλησης των παιδιών, μέσω της παιδαγωγικής μεθόδου του Φρίντριχ Φρέμπελ [(Friedrich Fröbel (1782-1852)] (Ορθοφρενική), στην κλινική που συστήνει το 1907 αποκλειστικά για τα παιδιά. Σ' έναν δεύτερο άξονα, σκοπεύω να αναζητήσω την προβληματική, μέσα στην οποία εξετάζεται η παιδική ηλικία στον Μεσοπόλεμο σε αναφορά με την ψυχανάλυση, εστιάζοντας κατά κύριο λόγο στις δημοσιεύσεις του έλληνα παιδαγωγού Δημήτρη Μωραΐτη. Πρόκειται για μια περίοδο, κατά την οποία στόχος της παιδαγωγικής είναι η μετάβαση του ανθρώπου στην ενηλικίωση μέσω της ψυχικής εξυγίανσης της βούλησης και της ποδηγέτησης του θυμικού, δηλαδή του ενστίκτου, ενώ το παιδί υποτίθεται ότι αντιμετωπίζεται ως ενεργητικό και όχι ως παθητικό ον, μέσω των σχολείων εργασίας και των ατομικών δελτίων. Τέλος, σ' έναν τρίτο και τελευταίο άξονα, θ' ασχοληθώ με τον τρόπο με τον οποίο, αυτός ο βιοιατρικός λόγος, που έχει ως κύριους φορείς παιδαγωγούς, όπως ο Εξαρχόπουλος, γίνεται στα σχολεία Εργασίας και στα Πειραματικά Εργαστήρια Ψυχολογίας το μέσο αντιμετώπισης από την εξουσία του θυμικού της νεολαίας (δηλαδή, της ελεύθερης έκφρασης της επιθυμίας). Περαιτέρω, την περίοδο αυτή δημιουργούνται μια σειρά από μελέτες μέτρησης της κλίμακας της νόησης και της βούλησης των μαθητών/μαθητριών

και εγκαινιάζονται τα Πειραματικά Σχολεία στην Αθήνα και στη Θεσσαλονίκη για τους «αρίστους», με νομοθέτες και ειδικούς που προτείνουν παράλληλα τη δημιουργία ειδικών σχολείων των «ανώμαλων» παιδιών για την αντιμετώπιση της «κατώτερης βούλησης» που λειτουργεί ενάντια στο έθνος και την υγιά αναπαραγωγή του. Τέλος, κατά την περίοδο της δικτατορίας του Ιωάννη Μεταξά καταβάλλεται προσπάθεια να δημιουργηθεί μια εθνική νεολαία προικισμένη με την υποτιθέμενη «ανώτερη βούληση» σε αντιπαράθεση με τα ειδικά σχολεία για τα «ανώμαλα» παιδιά που υποφέρουν από την υποτιθέμενη «κατώτερη βούληση».

1. *Η «ορθοφρενική» της νεανικής ηλικίας*

Ο εκφυλισμός, το θυμικό/βούληση, η παιδική ηλικία αλληλοδιασταυρώνονται καταλήγοντας στον νέο εχθρό-ψυχικά εκφυλισμένο άλλο, που χαρακτηρίζεται από την ανηθικότητα, την ασθένεια, την παράνοια και τον θάνατο, μέσα από τη βούλησή του να ακολουθήσει την αλήθεια του θυμικού του και όχι —υποτίθεται— την αντικειμενική αλήθεια της επιστήμης. Υπό αυτές τις συνθήκες, θα προταθεί στους παιδαγωγούς, ως μέσο διαχωρισμού ανάμεσα στην ψυχικά κανονική και στην ψυχικά εκφυλισμένη ζωή, ταυτόχρονα όμως και ως μέσο ίασης των ψυχικά εκφυλισμένων παιδιών, η τεχνική της ύπνωσης: «Τω όντι δεν επιτρέπεται πλέον να παραγνωρίζωμεν την αξίαν της υπνωτικής υποβολής χρησιμοποιουμένης ως ηθικοποιητικού και μορφωτικού παράγοντος εν τη θεραπεία των διεστραμμένων, κλεπτομανών, παρορμητικών και ελαττωματικών παιδιών» (Berillon, 1902: 10). Από την άλλη, έχει ενδιαφέρον, πέραν της αβουλίας που οι ειδικοί εντοπίζουν, ότι οι ψυχικά νοσηρές εκδηλώσεις, όπως η κλεπτομανία, ο αυνανισμός, η ηθική διαστροφή (δηλαδή η οκνηρία) και η ονυχοφαγία (Berillon, 1902: 11) εδραίωναν τον «αυτοματισμό του ασυνειδήτου» (Berillon, 1902: 11) και των «παρορμητικών, απειθών, εκδηλούντων κλίσιν προς τα κακά ένστικτα» έκφυλων παιδιών (Berillon, 1902: 10-16).

Η ύπνωση καλούνταν να θεραπεύσει τα προαναφερθέντα δεινά, μέσω της υποβολής του ειδικού (Ανδρεαδέλλη, 1908: 30-32). Κατ' αυτόν τον τρόπο, μέσω του ελέγχου του ασυνειδήτου, θα διασφαλίζονταν οι παίδες από τον κακό δρόμο των ορμών, των νευρώσεων, της εγκληματικότητας και της πορνείας (Ανδρεαδέλλη, 1908: 30-32· Καρακατσάνη, 2008: 360). Με αυτή την προβληματική προσεγγίζω στη συνέχεια την συνδιδακτική/ερβαρτιανή μέθοδο, που εισάγεται στα εκπαιδευτικά πράγματα του ελληνικού βασιλείου κατά το χρονικό διάστημα 1878-1880.

Η μέθοδος του Γιόχαν Φρίντριχ Έρβαρτ [(Johann Friedrich Herbart (1776-1841)] παρέμεινε ισχυρή στην ελληνική πραγματικότητα μέχρι το 1960 (Βελισσάριος, 2007: 12· Μωραΐτης, 1927: 178). Ο Έρβαρτ, επηρεασμένος από τον Φρίντριχ Φρέμπελ [(Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782-1852)] και τον Γιόχαν Πεσταλότσι [(Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)], σημαντική φυσιογνωμία, και ορόσημο σε αυτό που ονομάστηκε Παιδαγωγική Ψυχολογία ή Ψυχοπαιδαγωγική, υποστήριζε ότι η κακή συμπεριφορά δεν ήταν παρά το αποτέλεσμα της κακής βούλησης. Με δυο λόγια, ο παιδαγωγός καλείται, σύμφωνα με τον Έρβαρτ, να επέμβει στη βούληση του μαθητή/τριας και να την κατευθύνει (Βελισσάριος, 2007: 86· Χασεκίδου-Μάρκου, 2014) με τέτοιο τρόπο ώστε η βούληση να υποταχθεί στην ηθική συνείδησή του: «Αυτό επιτυγχάνεται με την αγωγή» (Βελισσάριος, 2007: 90), γι' αυτό και η παιδαγωγική του μέθοδος ονομάστηκε «νοησιαρχική» (Μωραΐτης, 1927: 186). Ο Έρβαρτ θεωρεί ότι η επιστήμη μπορεί να διαμορφώσει τη βούληση μέσα από παραστάσεις, σαν ένα είδος υποβολής, που θα φροντίσει ο ειδικός να προτείνει στη συνείδηση, έτσι ώστε μια συνείδηση γεμάτη από ηθικές παραστάσεις κατ' ανάγκη θα παραγάγει και μια ανάλογη ηθική βούληση. Η λογική των αναπαραστάσεων, με άλλα λόγια η αναπαραγωγή της κυρίαρχης αντίληψης, όπως προτεινόταν κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, είναι μια μέθοδος που έχει στόχο την ψυχική εξυγίανση της βούλησης του υπό εξέταση ανθρώπου/παιδιού από τον ειδικό, με δεδομένο ότι ο τελευταίος λογίζεται ότι είναι ο εκπρόσωπος της ουδέτερης και αντικειμενικής επιστήμης. Μέσα σε αυτό

το πλαίσιο, στις αρχές του 20ού αιώνα, ο έλληνας ψυχίατρος Σιμωνίδης Βλαβιανός δεν θα επικεντρωθεί τόσο στην ύπνωση, αλλά θα καλωσορίσει τον κλάδο της ψυχοπαιδαγωγίας, τη μέθοδο του Φρέμπελ δηλαδή, μια μέθοδο στην οποία προτάσσονται συγκεκριμένες παραστάσεις μέσω του παιχνιδιού. Με τις παραστάσεις αυτές οι ειδικοί θεωρούν ότι μπορούν να σωφρονίσουν την κατώτερη εκφυλισμένη βούληση. Για την εκπλήρωση αυτού του στόχου, ο Βλαβιανός δημιουργεί στην ιδιωτική κλινική που συντηρούσε στα Πατήσια από το 1904 την πτέρυγα της ορθροφρενικής (1907-1918), εισάγοντας στην ουσία τη μέθοδο του Φρέμπελ, όπως ο ίδιος ο Βλαβιανός εξηγεί (Βλαβιανός, 1907). Ο Φρέμπελ, ως γνωστόν, υπήρξε ο βασικός εκπρόσωπος της ιδέας ότι είναι αναγκαία η εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Η θεμελιώδης αντίληψη του Φρέμπελ ήταν, όπως και του Έρβαρτου άλλωστε, ότι πριν δημιουργηθούν έννοιες στη συνείδηση των παιδιών δημιουργούνται αναπαραστάσεις. Έτσι σχεδίασε ένα σύστημα παιχνιδιού που δημιουργούσε κατευθυνόμενες πολύπλευρες παραστάσεις, οι οποίες πλαισιώνονταν από ένα ηθικό αφήγημα, οδηγώντας στη διαμόρφωση συγκεκριμένων (εξίσου κατευθυνόμενων) αντιλήψεων (Ορθοφρενική). Ο Βλαβιανός διατεινόταν ότι η μέθοδος του Φρέμπελ, η ορθοφρενική, απευθυνόταν τόσο στα φυσιολογικά, όσο και στα μη-φυσιολογικά παιδιά (Πλουμπίδης, 1989: 205-208), καθώς η «ορθοφρενική επιστήμη» ήταν «απόρροια και κλάδος της ψυχιατρικής» (Βλαβιανός, 1907: 2-3). Επιπλέον, ήταν αντίστοιχη με την ορθοπεδική που επιδίωκε τη διόρθωση του σκελετού (Βλαβιανός, 1907: 2-3), καθώς κατ' ανάλογο τρόπο και η ορθοφρενική επιδίωκε να ηθικοποιήσει την παιδική βούληση και ως εκ τούτου να αντιμετωπίσει τα ψυχικά νοσήματα μέσω του παιχνιδιού. Σε αυτή την προσπάθεια, ο Βλαβιανός δεν αισθανόταν μόνος, αφού η Αικατερίνη Λασκαρίδου την είχε εφαρμόσει ήδη στο νηπιαγωγείο που διατηρούσε στην Αθήνα (Βλαβιανός, 1907: 2-3).

Η προσφορά της Λασκαρίδου στην εκπαίδευση έχει μελετηθεί συστηματικά και έχει αποτιμηθεί από ειδικούς μελετητές. Παρόλα αυτά, ο τρόπος με τον οποίο ο Βλαβιανός ερμη-

νεύει τη μέθοδο του Φρέμπελ αποτελεί μια ιδιαιτέρως ενδιαφέρουσα προσέγγιση, η οποία δεν έχει ακόμη αποτιμηθεί από την έρευνα. Εκκρεμεί όμως το ερώτημα τι τελικά επιζητούσε αυτή η νέα παιδαγωγική μέθοδος του Φρέμπελ και, ταυτόχρονα, αναζητώνται απαντήσεις στο ειδικό ερώτημα που εξαρχής έχει τεθεί στο πλαίσιο του παρόντος άρθρου: εάν, δηλαδή, υπήρξαν δάνεια από τις ψυχιατρικές μεθόδους και σε ποιο βαθμό στην παιδαγωγική (Μωραΐτης, 1927: 176).

Ο Βλαβιανός θα εφαρμόσει στην κλινική του τη μέθοδο του Φρέμπελ και της ορθοφρενικής με στόχο τον σωφρονισμό των «φρένων» (Βλαβιανός, 1907: 2-3), αναδεικνύοντας τον στενό σύνδεσμο που, κατά τη γνώμη του, υπάρχει μεταξύ ψυχιατρικής και παιδαγωγικής. Η κλινική του Βλαβιανού ήταν προορισμένη για παιδιά και των δύο φύλων. Σύμφωνα με τον Βλαβιανό, στόχος της ορθοφρενικής ήταν η ανατροφή και η εκπαίδευση παιδιών με πρόβλημα στην κατανόηση, αλλά και η θεραπευτική μέριμνα για παιδιά «ηλίθια, νευρικά, επιληπτικά, κωφάλαλα, τραυλίζοντα, έχοντα τικ, διά τα αμελή, δύστροπα, αφόρητα, σκληρά, ασταθή, απειθή, θυμώδη, διά τα ελαττωματικά» (Βλαβιανός, 1907). Με δυο λόγια, η ορθοφρενική απευθυνόταν στα «*ηθικώς διεστραμμένα*» παιδιά [*υπογράμμιση της συγγραφέως*], τα οποία έχουν συνηθίσει σε κακές συνήθειες, όπως αυτή του αυνανισμού. Στόχος, επομένως, της κλινικής ήταν να επαναφέρει τα παιδιά, ιδιαιτέρως τα εκφυλισμένα, στην ορθότητα, όπως ακριβώς η ορθοπεδική ίσιωνε τα κόκκαλα (Βλαβιανός, 1907: 2-3).

Το 1904, όταν ο Σ. Βλαβιανός δημιουργεί την κλινική του, έχει λάβει χώρα το Α΄ Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο. Ανάμεσα στα τμήματά του, το τμήμα της «Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», κατέληξε ανάμεσα στα άλλα, στην αναγκαιότητα της δημιουργίας ειδικού σχολείου των «ηθικώς διαστρόφων παίδων» (Στασινός, 2001: 28). Παράλληλα, την ίδια χρονιά, ο Βλαβιανός πραγματοποιούσε έρευνες βασισμένες σε μια σειρά από ερωτηματολόγια με τίτλους, όπως: «Εκπαίδευσις και Εγκληματικότης», «Ψυχολογία της Εκπαιδεύσεως», «Εκφυλισμός στους μαθητές», κ.λπ., ακολουθώντας κατά πόδας τις

δημοσιεύσεις του Κετελέ ή του Μπινέ και απευθυνόμενος στους αναγνώστες/ριες, στις τοπικές αρχές και στα σχολεία, με στόχο την καταγραφή της ψυχικής κανονικότητας των παιδιών (Βλαβιανός, 1903: 27-28). Την ίδια περίοδο ιατροδικαστές, εγκληματολόγοι και ψυχίατροι αναφέρονται «εν χορώ» στον εκφυλισμό του έθνους. Αντίστοιχα, την ίδια χρονιά, όπως έχει εντοπίσει η Δέσπω Κριτσωτάκη, ο Διευθυντής στο Φρενοκομείο της Κέρκυρας, ζητούσε από το Υπουργείο Εσωτερικών να μη στέλνει άλλους ασθενείς, που «θεωρού[νταν] επικίνδυνοι και ανίατοι φρενοπαθείς» (Κριτσωτάκη, 2005: 82), επειδή δεν υπήρχε άλλος διαθέσιμος χώρος. Η ορθοφρενική, επομένως, προτείνεται στη συγκυρία αυτή ως μια ακόμη μέθοδος που αντιμάχεται τον ψυχικό εκφυλισμό. Η ίδια μέθοδος εφαρμόζεται επίσης στο σχολείο που δημιουργείται από τον σύλλογο «Περίθαλψις του Παιδός» στην Ερμούπολη, από γυναίκες των ανωτέρων κοινωνικών στρωμάτων (Λούκος, 2015: 62-82), όταν η διδασκαλία ανατίθεται στην μετέπειτα ποιήτρια Ρίτα Μπούμη, η οποία και θα εφαρμόσει το σύστημα του Φρέμπελ (Λούκος, 2015: 74). Εν ολίγοις, η προνηπιακή εκπαίδευση φαίνεται τότε να ακολουθεί την φρεμπελιανή μέθοδο. Σχετικά, όπως επισήμανε το 1928 ο Κωστής Χαριτάκης, υγειονομικός επιθεωρητής σχολείων του τμήματος κοινωνικής υγιεινής του υπουργείου υγείας και μετέπειτα καθηγητής παιδολογίας και σχολικής υγιεινής στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Δαρδαβέσης, 2005: 56-62), είχε προκαλέσει ιδιαίτερο ενδιαφέρον το παράδειγμα του Βελγίου, που είχε υποδειγματικά εισαγάγει την ορθοφρενική στη θεραπεία των «ανώμαλων παιδιών» (Χαριτάκης, 1928: 54).

2. *Η «λιβιδινοποίηση» της κατώτερης βούλησης (1903-1929)*

Τα επόμενα χρόνια η ψυχανάλυση επηρεάζει ιδιαιτέρως τη σκέψη των ελλήνων και ελληνίδων αστών εκπαιδευτικών (Τζανάκη, 2019). Πλέον δεν θεωρούσαν ότι οι παραστάσεις μπορούσαν να αλλάξουν το θυμικό/ένστικτο, εφόσον η διδασκαλία του

Σίγκμουντ Φρόυντ κατέληγε στις έμφυτες τάσεις που ενυπήρχαν σε ολόκληρο τον πληθυσμό, οι οποίες προφανώς δεν ήταν απόρροια μιας ψυχικής καθυστέρησης ενός τμήματος —του εκφυλισμένου— του πληθυσμού. Μέσα από αυτή την αντίληψη, ο έλληνας παιδαγωγός Δημήτριος Μωραΐτης, υποδιευθυντής του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης, στο οποίο και δημιούργησε το Ψυχολογικό Εργαστήριο (Στασινός, 2001· Ατζινά, 2004· Πλουμπίδης, 1995), σχολιάζει τη μέθοδο του Έρβαρτ. Ειδικότερα, ο Μωραΐτης καταλήγει ότι η συγκεκριμένη μέθοδος είχε αποτύχει επειδή η «μόρφωση» του συναισθήματος και της βούλησης δεν παραγόταν από την παράσταση και άρα τη νόηση, αλλά αποτελούσε ένα ψυχικό φαινόμενο έμφυτων τάσεων (Μωραΐτης, 1927: 186). Ως εκ τούτου, για τον Μωραΐτη, δεν έφθανε η καλλιέργεια της ηθικής συνείδησης για τη δημιουργία ενός ηθικού χαρακτήρα (Μωραΐτης, 1927: 186). Αντιθέτως, κατά τη γνώμη του, η ψυχαναλυτική παιδαγωγική (Μωραΐτης, 1927: 238), η οποία πήρε ώθηση μετά τη διδασκαλία του Φρόυντ, μέσω του Όσκαρ Πφίστερ (Oscar Pfister, 1873-1956), μεταβίβαζε το κέντρο βάρους στην «παιδαγωγική του ασυνειδήτου» (Μωραΐτης, 1927: 239). Η ψυχαναλυτική παιδαγωγική, η οποία εγκαινιάστηκε ως επιστημονικός κλάδος στις αρχές του 20ού αιώνα και θεωρητικά ακολουθούσε τις απόψεις του Φρόυντ δεν επικαλείται πλέον την ορθοφρενική και τις παραστάσεις του ειδικού, αλλά προσκαλεί τον παιδαγωγό στη δημιουργία ενός σχολείου εργασίας για την «κοινωνιστική μόρφωσι των μαθητών» (Μωραΐτης, 1927: 240), μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ο ίδιος ο Μωραΐτης υπογράμμιζε ότι το σχολείο εργασίας δεν ήταν νέος θεσμός. Στην πραγματικότητα είχε εισαχθεί από τον Ζαν Ζακ Ρουσσώ [(Jean Jacques Rousseau (1712-1778)] και ιδιαιτέρως από τον Γιόχαν Πεσταλότσι [(Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)], με στόχο τη νοητική και την ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Εξαρχόπουλος, 1927: 13). Αυτό όμως που συνέβαινε κατά τη δεκαετία του 1920 ήταν ότι αυτές οι ιδέες, της εποπτείας και της αυτενέργειας, περιέρχονταν πλέον κάτω από τον επιστημονικό κλοιό της ψυχολογίας, ιδιαιτέρως μετά τον

Βαυαρό Γκέοργκ Κέρσενσταϊνερ [Georg Kerschensteiner (1854-1932)], που εισήγαγε στις ευρωπαϊκές κοινωνίες τον θεσμό των σχολείων εργασίας ως μέσο ψυχικής θεραπείας στην παιδική ηλικία, παράλληλα όμως και μετάβασης προς μια ψυχικά ασφαλή, υποτίθεται, ενηλικίωση. Για τον λόγο αυτό, ο Μωραΐτης, όπως και άλλοι παιδαγωγοί της εποχής, θα αγκαλιάσουν αυτή τη νέα μέθοδο. Αξίζει να σημειωθεί ότι μεταξύ του 1923-1926 τεχνικές και στοιχεία από το Σχολείο Εργασίας, εκτός από το Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου στο οποίο είχε εφαρμοστεί από τον Αλέξανδρο Δελμούζο με τα γνωστά αποτελέσματα, εισάγονται ως εκπαιδευτική πρακτική και στο Μαράσλειο Διδασκαλείο από τον ίδιο (Παπαγιάννη, 2013: 87· Δελμούζος, 1929).

Η πραγματικότητα όμως ήταν τελείως διαφορετική από αυτή που ο Κέρσενσταϊνερ ισχυριζόταν και ο Μωραΐτης άφηνε να διαφανεί. Τα σχολεία αυτά εμφανίζονταν ως φορείς του νέου παιδαγωγικού πνεύματος, δεδομένου ότι παρουσίαζαν μια σειρά καινοτομιών, όπως για παράδειγμα την ενασχόληση των μαθητών/τριών με τον κήπο του σχολείου (Παπαγιάννη, 2013: 94), που είχε στόχο την απαγκίστρωση από ένα αυστηρό και ανελαστικό πρόγραμμα που μετέτρεπε τον μαθητή/τρια σε παθητικό αποδέκτη γνώσεων και ηθικών προταγμάτων. Στην πραγματικότητα, ωστόσο, η επαφή με τη φύση δεν χρησίμευε για την ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή/τριας, αλλά τουναντίον ήταν ένα μέσο ελέγχου και επιτήρησης, μέσα από το οποίο ο παιδαγωγός μπορούσε να παρακολουθεί την εξέλιξη της προσωπικότητας του παιδιού και του εφήβου συστηματικά, καθοδηγώντας τον ουσιαστικά ώστε να κατορθώσει την ενηλικίωση εκτός σχολείου, όπως αυτή οριζόταν από την επιστήμη (Παπαγιάννη, 2013: 94). Ενηλικίωση αφενός σήμαινε το ξερίζωμα της ανθρώπινης επιθυμίας, όταν αυτή δεν ταυτιζόταν με τα κελεύσματα της επιστήμης, και αφετέρου —πάντα κατά τον Μωραΐτη— ως σύνθετη ψυχική, διανοητική και βιολογική διεργασία επέβαλλε στον άνθρωπο την εργασία ως αναγκαίο στάδιο για την επίτευξή της (Παπαγιάννη, 2013: 94). Με αυτό το σκεπτικό, το σχολείο θα έπρεπε

να αποβλέπει στην καλλιέργεια του θετικού φρονήματος για την αξία της εργασίας, που συνιστά υψηλό καθήκον του ανθρώπου (Παπαγιάννη, 2013: 94). Ο ισχυρισμός αυτός του Μωραΐτη μπορεί να παραλληλιστεί με τον ισχυρισμό του Μιχάλη Μαυρή, όταν ο τελευταίος επιχείρησε να δείξει με ποιον τρόπο το νομοθετικό πλαίσιο κατέστησε την εργασία υποχρεωτική και συγκεκριμένα μέσα από νόμους κατά της επαιτείας. Χαρακτηριστικά, όπως επισημαίνει ο Μαυρής, το 1919 με τον νόμο 1681 (16/22 Ιανουαρίου) «περί αλητείας και επαιτείας», το αδίκημα της επαιτείας τιμωρείται πλέον ως πλημμέλημα, όχι λόγω έλλειψης εργασίας, όπως ήταν μέχρι τότε, αλλά λόγω της επικινδυνότητας που έκρυβε η «περιπλάνηση» (Μαυρής, 1996: 172), ακριβώς επειδή «οι τάξεις των αλητών και των επαιτών είναι φυτώριον του εγκλήματος» (Μαυρής, 1996: 172). Ο στόχος της δίωξης δεν ήταν άλλος από την «καταδικαζόμενη εισαγωγή σε σχολείο εργασίας, με στόχο να εθιστεί στην εργασία και να επανέλθει στην κοινωνία, ως σώφρων πολίτης, εγκαταλείποντας τις συνήθειες του παρελθόντος» (Μαυρής, 1996: 174). Για αυτούς που αντιστέκονταν στον νόμο 1681 προβλεπόταν εγκλεισμός, σύμφωνα με το άρθρο 7 (του Νόμου 811 του 1917). Κυρίως προβλεπόταν ο αναγκαστικός εγκλεισμός των αλητών και των επαιτών στα άσυλα, είτε εκουσίως, είτε ακουσίως (Μαυρής, 1996: 174). Οι επαίτες και οι αλήτες, σύμφωνα με το σκεπτικό του νόμου και ακολουθώντας τον επιστημονικό λόγο της εποχής, είναι *αν-υποκείμενα* και δεν μπορούν να τιμωρηθούν, όπως τα υποκείμενα (Μαυρής, 1996: 174). Και στις δύο περιπτώσεις, η θέση είναι η ίδια και ακούγεται το ίδιο αποθαρρυντικά: η εργασία είναι το μόνο μέσο για τη σωστή ενηλικίωση.

Ο βιοιατρικός λόγος προσέδωσε σε αυτή την αντίληψη της υγιούς ψυχικής ενηλικίωσης ένα επιπλέον πλαίσιο μέσα από το οποίο οποιαδήποτε άλλη συμπεριφορά θεωρούνταν ψυχικά εκφυλισμένη και επικίνδυνη και για το άτομο και για την κοινωνία στο σύνολό της. Δεν είναι τυχαίο ότι αυτή τη ρευστή περίοδο, που κυμαίνεται από τα τέλη του 19ου αιώνα έως τον Μεσοπόλεμο, δημιουργούνται τα πρώτα ιδρύματα εγκλεισμού ενάντια στην παιδική εγκληματικότητα και την παράνοια.

Ενδεικτικό παράδειγμα η δημιουργία της φυλακής ανηλίκων (Εφηβείο) το 1890 από την Καλλιόπη Κεχαγιά υπό την εποπτεία της Βασίλισσας Όλγας. Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί αυτό που έχουν επισημάνει η Δέσπω Κριτσωτάκη και η Βάσια Λέκκα, ότι, δηλαδή, στα εξωτερικά ιατρεία του Αιγινήτειου Νοσοκομείου από το 1915 έως το 1930, ανάμεσα στους 4.470 ασθενείς που προσήλθαν για εξέταση, 1.250 ήταν παιδιά και νέοι (Κριτσωτάκη & Λέκκα, 2012). Διαγνώστηκαν με «διαστροφή χαρακτήρος». Αν σε αυτό το στοιχείο συνυπολογίσουμε αυτό που έχει επισημάνει ο Βαγγέλης Καραμανωλάκης, ότι δηλαδή από το 1887 έως το 1903, ανάμεσα στους 1.053 ασθενείς που βρίσκονταν στο Δρομοκαΐτειο, 505 άνδρες και 187 γυναίκες, η φρενοπάθεια των έκφυλων ήταν η πολυπληθέστερη κατηγορία (Καραμανωλάκης, 1998: 55), τότε αρχίζουμε να κατανοούμε ότι ο κύριος στόχος της εποχής είναι ο ηθικός σωφρονισμός της ανθρώπινης βούλησης/επιθυμίας. Αναφορικά με την παιδική και εφηβική ηλικία, αυτός ο νέος τύπος εξουσίας έχει αρχίσει να συγκροτείται μέσα από μια αθόρυβη συνύπαρξη της παιδαγωγικής με την ιατρική. Η ίδρυση της Παθολογικής Εταιρείας το 1920, όπως και η έκδοση του περιοδικού *Παιδολογία*, με την κοινή ηγετική παρουσία του Χρίστου Μαλανδρίνου (1862-1929), καθηγητή της παιδιατρικής και πρύτανη του Πανεπιστημίου Αθηνών υπό την ιδιότητα του προέδρου του διοικητικού συμβουλίου, του καθηγητή Μικροβιολογίας Κωνσταντίνου Σάββα (1861-1929) και του Εμμανουήλ Λαμπαδάριου (1882-1943), προϊσταμένου του τμήματος σχολικής υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας και μετέπειτα (συγκεκριμένα από το 1936) καθηγητή σχολικής υγιεινής και παιδολογίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών ως αντιπροέδρου, έρχονται ακριβώς να εδραιώσουν αυτή τη συνύπαρξη ιατρικής και παιδαγωγικής, μέσα από την οποία αναδύεται μια συγκεκριμένη βιοεξουσία γύρω από την παιδική ηλικία, που ως στόχο έχει τον ηθικό σωφρονισμό της ανυπάκουης νεολαίας. Επιπλέον, η παρουσία στην Παθολογική Εταιρεία και στο περιοδικό μεγάλων προσωπικοτήτων της εποχής, όπως του παιδίατρου Κωστή Χαριτάκη ως γενικού γραμματέα, καθώς και των Δημήτρη

Γληνού και Αλέξανδρου Δελμούζου (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010: 228) διαφωτίζει αυτή τη στενή σχέση που τείνει να διαμορφωθεί μεταξύ των δύο επιστημονικών πεδίων. Ως εκ τούτου, είναι αδύνατον, κατά τη γνώμη μου, να κατανοήσουμε την έννοια και τον ρόλο της παιδαγωγικής κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς και το μοντέλο πολίτη που θέλει να προαγάγει, εάν δεν εντοπίσουμε το στοιχείο που καθιστά δυνατή αυτή τη συνύπαρξη μεταξύ της ιατρικής και της παιδαγωγικής. Πέραν του αναγκαίου εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος και της θεραπείας των δεινών του, τομείς στους οποίους εκ των πραγμάτων όφειλαν να συμβάλουν οι δύο επιστήμες, το στοιχείο που αναζητούμε δεν μπορεί να είναι άλλο από τη δημιουργία ενός μηχανισμού εξουσίας που συγκροτείται βαθμιαία επιδιώκοντας την ηθική συμμόρφωση της βούλησης του μαθητικού πληθυσμού. Μέσα από αυτή τη συνύπαρξη δομείται η έννοια του ιδεατού υποκειμένου, του υπάκουου πολίτη-μαθητή/τριας που τόσο ανάγκη έχει τη συγκεκριμένη περίοδο ο φιλελευθερισμός. Παρ' όλα αυτά, ο ρόλος του βιοϊατρικού λόγου και δη του ψυχιατρικού και ψυχαναλυτικού, έχει κατά κανόνα περάσει απαρατήρητος ακόμη και στις πιο εμβριθείς μελέτες γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική στην ελληνική βιβλιογραφία (Χαρίση, 2013). Συνεπώς, θεωρώ αναγκαίο να ανασυνθέσουμε αυτό τον λόγο και αυτήν τη συνύπαρξη, η οποία, όπως υποστηρίζω, διαμόρφωσε το πλαίσιο μέσα στο οποίο οικοδομήθηκε το σύμπλεγμα της βιοεξουσίας αναφορικά με την παιδική ηλικία κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Αυτός, θεωρώ, είναι ο μόνος τρόπος για να ιστορικοποιήσουμε την έρευνα και τον θεωρητικό προβληματισμό του Μωραΐτη, που βασίζεται στη διάκριση της βούλησης σε ανώτερη και κατώτερη, κατανοώντας τις επιπτώσεις που μια τέτοια διάκριση είχε πάνω στην ανθρώπινη ζωή και ειδικότερα στην παιδική ηλικία.

Ο Μωραΐτης, στο βιβλίο του *Τα ιδεώδη των μαθητών και των μαθητριών* (1920), ανέλαβε μια έρευνα για αγόρια και κορίτσια από εννέα έως δεκαεννέα ετών, η οποία διεξήχθη σε διάφορες πόλεις, όπως στην Αθήνα, στη Λάρισα και στον Βόλο, ανάμεσα σε 831 μαθητές και 700 μαθήτριες (Παπαγιάννη, 2013:

87). Στην έρευνα αυτή εντοπίζουμε μια θεμελιώδη ιδιαιτερότητα στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, μιας και η ταξινόμηση των απαντήσεων γίνεται ταυτίζοντας την ψυχική υγεία των αγοριών με τα στοιχεία του αλτρουισμού και της φιλαυτίας, ενώ για τα κορίτσια η ταξινόμηση κρίθηκε από το κατά πόσο στις απαντήσεις τους υιοθετούσαν το ανδρικό ιδεώδες (Μπενβενίστε, 1994: 17), τονίζοντας ότι οι «θηλυκές» εκδηλώσεις, όπως η επιθυμία, έπρεπε να αντιμετωπιστούν ως ψυχικά μη αρμόζουσες, άρα μη υγιείς (Παπαγιάννη, 2013: 87-92). Ο Μωραΐτης με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνεται τη βούληση ως ανώτερη και κατώτερη και θα τολμούσα να ισχυριστώ ως ανδρεία-ανδρική και ως εκθηλυμένη, μιλώντας ακριβώς για έναν μαθησιακό πληθυσμό που αποκλίνει από την ψυχική κανονικότητα. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα, λίγα χρόνια αργότερα, καταλήγει και ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος θεωρούσε πως παρότι σε επίπεδο νοημοσύνης δεν υπήρχε διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, υπήρχε, εντούτοις, σε επίπεδο βούλησης, επειδή οι γυναίκες ήταν εκ φύσεως ευάλωτες λόγω του θυμικού τους και, κατά συνέπεια, κατώτερες από τους άνδρες (Εξαρχόπουλος, 1932: 270). Το συμπέρασμα για τον Μωραΐτη ήταν η ηθική εξυγίανση μέσω της ψυχανάλυσης, μια θεραπεία που σήμαινε ότι η επιθυμία θα μπορούσε να εξυψωθεί και να θωρακιστεί με την κοινωνική ηθική, «επί τη βάσει μιας διδασκαλίας, η οποία, χρησιμοποιώντας τον παραδειγματισμό, την ποινή, την επιβράβευση και τη συμβουλή», θα οδηγούσε υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση του γιατρού και του ειδικού παιδαγωγού, στην θεραπεία της πάσχουσας συνείδησης, του πάσχοντος χαρακτήρα και της ατελούς βούλησης, στη μετατροπή τους σε *ηθική συνείδηση, ηθικό χαρακτήρα* και *ηθική βούληση* (Παπαγιάννη, 2013: 87-92). Σύμφωνα με τις απόψεις του Μωραΐτη, ο παιδαγωγός ως «ώριμος, κανονικός και πολιτισμένος άνθρωπος» λειτουργούσε ως πυρήνας της ψυχικής εξυγίανσης της κατώτερης βούλησης των μαθητών/τριών (Μωραΐτης, 1926: 25), αφού ήταν ο εκπρόσωπος της επιστημονικής σκέψης, ο διαχειριστής της γνώσης και των πρακτικών που θα οδηγούσαν σε μια ψυχικά ασφαλή ενηλικίωση.

3. *Η μετάβαση από την ψυχικά εκφυλισμένη ανυπάκουη νεολαία στην ψυχικά ανώμαλη επικίνδυνη νεολαία (1929-1934)*

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος (1874-1960), κάτοχος της έδρας της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών από την ίδρυσή της και για 37 χρόνια (1912-1949), εισάγει στον σχετικό προβληματισμό την πειραματική ανθρωπομετρία, την ψυχομετρία και τη συστηματική παρατήρηση, ως βασικές συντεταγμένες για τη μελέτη και διάκριση μεταξύ ψυχικής υγείας και νόσου στη νεολαία (Παπαγιάννη, 2013: 73· Στριφτού, 1933: 103-113).

Ιδρυτής ο ίδιος του θεσμού της διετούς μετεκπαίδευσης των δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1922), παράλληλα, ιδρυτής του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής (1923) και του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών (1929) (Παπαγιάννη, 2013: 73), κάνει ιδιαίτερη μνεία στα «βιβλία ατομικότητας», ενώ ο ίδιος θα δώσει μεγάλο βάρος στη μελέτη των ψυχικώς ανώμαλων παιδιών, εννοώντας εκείνα τα οποία, λόγω της συμπεριφοράς τους, ξεφεύγουν από τον μέσο όρο (Παπαγιάννη, 2013: 76). Ο ακρογωνιαίος λίθος της διάγνωσης της «παιδικής ανωμαλίας» είναι, κατά τον Εξαρχόπουλο, η βούληση (Εξαρχόπουλος, 1928). Σε αντιπαράθεση με τα υγιή παιδιά και την ανώτερη/τέλεια ζωή, της οποίας η βούληση συμμορφώνεται με τις ανάγκες του υποστασιοποιημένου έθνους (Παπαγιάννη, 2013: 77) διαμορφώνοντας τον ψυχικά υγιή μέσο όρο, τα «ανώμαλα» παιδιά γίνονταν έρμαιο της βούλησής τους, εκθηλύνονταν, γίνονταν εγωκεντρικά, ανυπάκουα και δύστροπα. Στο σημείο αυτό αξίζει να υπενθυμίσω ότι και ο Βλαβιανός την ίδια περίοδο αναφερόταν στα «ανώμαλα» παιδιά, επιχειρώντας ακριβώς να χαρτογραφήσει την ιδιαιτερότητα της ανωμαλίας που παρουσιαζόταν στα «απειθή, θυμώδη, ηθικώς διεστραμμένα και έχοντα κακάς έξεις» παιδιά (Στασινόπουλος, 2001: 34), δηλαδή στα ανυπάκουα και «εκ των πραγμάτων» εκφυλισμένα. Στις πρώτες δύο δεκαετίες του εικοστού αιώνα, λοιπόν, ο ψυχικά εκφυλισμένος/εκθηλυμένος μαθησια-

κός πληθυσμός γίνεται αντικείμενο μελέτης και θεραπείας. Ο Βλαβιανός, ακολουθώντας τον κυρίαρχο ψυχιατρικό λόγο μιλά για ένα μόνο τμήμα του μαθητικού πληθυσμού, αξιοποιώντας τη διδασκαλία του Φρόυντ, στην οποία η θεωρία του εκφυλισμού και ο μύθος της κληρονομικότητας αντικαθίστανται από τις εσωτερικές ορμές, οι οποίες γίνονται κεντρικός άξονας ερμηνείας της ψυχικής νόσου και του επικίνδυνου εν δυνάμει άλλου. Στην παιδαγωγική, από την άλλη πλευρά, ο Εξαρχόπουλος με τη μελέτη των μεθόδων μέτρησης της νοημοσύνης και της προσαρμογής τους στην ελληνική πραγματικότητα στρέφεται προς ολόκληρο τον μαθητικό πληθυσμό, αφού πλέον ο στόχος είναι ο εντοπισμός των ενορμήσεων ως εγγενούς στοιχείου κάθε ανθρώπου. Ειδικότερα, ο Εξαρχόπουλος θα εφαρμόσει την κλίμακα Binet-Simon, με τις υποδείξεις της κλίμακας Binet-Terman,[2] ως τεστ νοημοσύνης, επαναπροσαρμόζοντας τα δεδομένα στην ελληνική πραγματικότητα και επιδιώκοντας τη «διάγνωση του ψυχικού βίου των παίδων» και τη διάκριση των ικανοτέρων ανάμεσά τους (Εξαρχόπουλος, 1932: 445· Εξαρχόπουλος 1928). Για τον Εξαρχόπουλο, η λειτουργία των ψυχολογικών εργαστηρίων είχε ως κύριο σκοπό τη μέτρη-

2. Το πρώτο τεστ νοημοσύνης, όπως συχνά καταγράφεται στη διεθνή βιβλιογραφία, αναφέρεται στο ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε από τον γάλλο ψυχολόγο Alfred Binet. Το 1900, η γαλλική κυβέρνηση ζήτησε από τον Binet τη δημιουργία ενός τρόπου διερεύνησης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, όπως ο τελευταίος όρος ερμηνευόταν από τον κυρίαρχο λόγο, στα σχολεία. Ο Binet και ο συνεργάτης του Theodore Simon επικεντρώθηκαν σε διάφορους τομείς, καταλήγοντας σε μια ενιαία, με τις όποιες επιφυλάξεις του Binet, μέτρηση της νοημοσύνης (Για τις επιφυλάξεις αυτές, βλέπε: Crehan, 2019: 152-153). Ο όρος νοημοσύνη σήμαινε και τα στοιχεία της βούλησης, όπως εξηγούσε ο Εξαρχόπουλος, εξασφαλίζοντας ως εκ τούτου στην εξουσία ένα είδος συνεχούς ελέγχου της ανθρώπινης ανυπακοής μέσω ενός μέσου όρου για την υποτιθέμενη νοητική και ψυχική κανονικότητα. Στη συνέχεια, το τεστ νοημοσύνης του Binet εισήχθη από τον Lewis M. Terman, ψυχολόγο στο Stanford University και στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. Η κλίμακα μέτρησης επαναπροσδιορίστηκε στα αμερικανικά πρότυπα και έγινε γνωστή στη συνέχεια ως Stanford-Binet κλίμακα νοημοσύνης.

ση της νοημοσύνης της νεολαίας (Εξαρχόπουλος, 1928: δ), καθώς θεωρούσε ότι η νοημοσύνη δεν σχετιζόταν απλώς και μόνο με την ευφυΐα, αλλά κυρίως με τη βούληση, από την αποτύπωση της οποίας ο ειδικός θα μπορούσε να εξαγάγει την ψυχική κατάσταση των μαθητών/τριών: «Εν πρώτοις γίνεται ευρυτάτη χρήσις του πειράματος πρός διάγνωσιν του βαθμού της νοημοσύνης και της λοιπής ψυχικής καταστάσεως των παίδων. Αναμφισβητήτως δε διά μόνου του πειράματος είναι δυνατή ακριβής διάγνωσις ποικίλων ψυχικών ιδιορρυθμιών του ατόμου, αίτινες άλλως θα παρέμενον άγνωστοι (Εξαρχόπουλος, 1928: 3).

Παρ' όλα αυτά, λίγα χρόνια αργότερα αναθεώρησε εν μέρει τις θέσεις του, καθώς κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ακόμη και η κλίμακα μέτρησης των νοητικών λειτουργιών δεν θα μπορούσε να αποδώσει με ακρίβεια το ψυχογράφημα ενός παιδιού. Γι' αυτόν τον λόγο, πρότεινε την άμεση και συνεχή παρατήρηση του παιδαγωγού πάνω στον μαθητή/τρια (Εξαρχόπουλος, 1932: 269-272). Ο ίδιος μάλιστα εκθείαζε τη μέθοδο της ψυχικής φυσιογνωμίας (1909) του Γκριγκόρι Ιβάνοβιτς Ροσολίμο [(Grigori Ivanovich Rossolimo (1860-1928)] και υπογράμμιζε την προσοχή που οι νέες μετρήσεις έδειχναν στη βούληση (Εξαρχόπουλος, 1932: 388-390), κατανοώντας τον καταλυτικό ρόλο της στην ανθρώπινη αντίληψη και νοημοσύνη. Επιπλέον, ο Εξαρχόπουλος τόνιζε ότι η ψυχογραφική μέθοδος είχε ενταχθεί με επιτυχία στα σχολεία και στην ελληνική πραγματικότητα, επειδή ο στόχος ήταν η «διάγνωσις της ψυχοσυνθέσεως ορισμένων ατόμων» (Εξαρχόπουλος, 1932: 454), ιδιαιτέρως σε μια περίοδο κατά την οποία, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, είχε ξεκινήσει και στην ελληνική πραγματικότητα να εφαρμόζεται η αρχή της επιλογής φοίτησης των «ικανών προς φοίτησιν εις τα ανώτερα σχολεία διά της εφαρμογής ψυχολογικών εξετάσεων των μαθητριών εν συνδυασμώ προς τας περί αυτών κρίσεις των διδασκάλων των» (Εξαρχόπουλος, 1932: 454). Σύμφωνα με αυτή την αρχή, «προσέλαβεν ιδιάζουσαν σημασίαν η απαίτησις της σπουδής της ψυχογραφικής μεθόδου» (Εξαρχόπουλος, 1932: 454), έτσι ώστε οι δάσκαλοι, υποτίθεται, να έχουν στη διάθεσή τους τα αρμόζοντα αντικειμενικά και ουδέτερα ερ-

γαλεία, με τα οποία πραγματοποιούνταν μετρήσεις που καταγράφονταν στα ατομικά δελτία των μαθητών/τριών (Εξαρχόπουλος, 1932: 455). Από τα ατομικά αυτά δελτία οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να καταγράψουν αναλυτικά πληροφορίες για τη σωματική και την ψυχική κατάσταση των μαθητών τους, με στόχο τη διερεύνηση ιδιαιτέρως των «πονηρών κλίσεων». Για τον Εξαρχόπουλο, μόνο κατ' αυτόν τον τρόπο η παιδαγωγική θα εκπλήρωνε τους αμεσότερους σκοπούς της γνώσης (Εξαρχόπουλος, 1928: 1).

Είναι φανερό ότι μέσα σε αυτό το ιδεολογικό-επιστημολογικό πλαίσιο δημιουργείται ο μηχανισμός της διαρκούς παρατήρησης και καταγραφής της ανθρώπινης συμπεριφοράς, σε συνδυασμό με την καταστολή της ανυπακοής ως ψυχικά νοσηρής τόσο στον γενικό όσο και στον μαθητικό πληθυσμό (Τζανάκη 2019). Ο ειδικός, μέσα από την συστηματική παρακολούθηση, καλείται να προλάβει τον εν δυνάμει κίνδυνο, που δεν είναι άλλος από την εκδήλωση της κατώτερης βούλησης, δηλαδή, της ανυπακοής προς τον ειδικό. Δεν είναι τυχαίο ότι το πρώτο ατομικό δελτίο υγείας για μαθητές/τριες στην Ελλάδα εισήχθη από την Αικατερίνη Βαρουξάκη, διευθύντρια του Αρσακείου, το 1911 (Θεοδώρου & Καρακατσάνη, 2010: 217), με στόχο τον εγκλωβισμό του μαθητικού πληθυσμού στα επιστημονικά αυτονόητα μιας κανονικότητας, που προσδιοριζόταν από τη μέτρηση αυτής της κατώτερης βούλησης, η οποία εντοπιζόταν ευκολότερα ανάμεσα στα κορίτσια. Την ίδια περίοδο εισήχθησαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, και οι κλίμακες νοημοσύνης που αφορούσαν τον μαθητικό πληθυσμό, μέσα από τις οποίες η παιδαγωγική καλούνταν να ενσωματώσει τον τρόπο μέτρησης της βούλησης (ανώτερης ή κατώτερης) των μαθητών/τριών (Εξαρχόπουλος, 1923· Εξαρχόπουλος, 1928). Οι παρατηρήσεις σαφέστατα εισήγαγαν έναν σεξιστικό λόγο, εφόσον θεωρούνταν δεδομένο ότι τα κορίτσια υπέκυπταν πιο εύκολα στις κατώτερες αξίες της επιθυμίας (Εξαρχόπουλος, 1932).

Ενδεικτικά και μόνο αξίζει να αναφερθεί ότι στο Δελτίο Ατομικότητος περιγράφονταν με λεπτομέρεια τα στοιχεία που ο παιδαγωγός είχε στην ευχέρειά του με λανθάνοντα στόχο τη

μέτρηση της βούλησης. Συγκεκριμένα, ο παιδαγωγός καλούνταν να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο για το εάν η βούληση του μαθητή/τριας ήταν ισχυρή ή ασθενής, ταχεία ή βραδεία, εάν ο μαθητής/τρια αποφάσιζε μετά από σκέψη ή επιπόλαια, εάν εκτελούσε τα αποφασισθέντα ή μετέβαλλε τις αποφάσεις του/της, με ποια κριτήρια γενικότερα ενεργούσε, όπως επίσης και εάν είχε αυτοέλεγχο και αυτοκυριαρχία, εάν διέθετε ισχυρό ή ευάλωτο νευρικό σύστημα, όπως και εάν τον/την βάραιναν κληρονομικές ασθένειες και εάν υπήρχαν ψυχικά νοσήματα στην οικογένειά του. Γενικότερα, απαιτούνταν μια πλήρης καταγραφή της οικογενειακής κατάστασης. Περαιτέρω, ο παιδαγωγός καλούνταν να κάνει μια λεπτομερή περιγραφή των συνθηκών της ψυχικής κατάστασης των μαθητών/τριών, όπως: αν αυτός/ή εργάζεται με ταχύτητα, αν εργάζεται με σύστημα, αν είναι φιλομαθής, αν έχει το αίσθημα της τάξης και της καθαριότητας. Σε κάθε απάντηση υπήρχε μια παρατήρηση για τον παιδαγωγό. Ουσιαστικά με το σύστημα αυτό η συνεχής παρακολούθηση των μαθητών/τριών μετατρεπόταν σε ένα ευρυγώνιο φακό για την παρακολούθηση και επιτήρηση του ίδιου του γενικού πληθυσμού (Εξαρχόπουλος, 1928: 38). Το αποτέλεσμα ήταν ότι με τη συνεχή παρατήρηση: «Παρακολούθησις ιδία των εκθέσεών του, των εργασιών, εις ας αυθορμήτως προβαίνει, των παιγνίων του, των χειροτεχνημάτων του» (Εξαρχόπουλος, 1928: 36), ο παιδαγωγός κατάφερνε, όπως διατυμπάνιζε ο Εξαρχόπουλος, να δημιουργήσει ένα αναλυτικό ψυχογράφημα (Εξαρχόπουλος, 1928: 33-44) και να διαχωρίσει τον μαθητικό πληθυσμό με την κατώτερη βούληση (Εξαρχόπουλος, 1928), πριν καν εκδηλωθεί, ώστε να προφυλαχθούν τα σχολεία των αρίστων και η ίδια η ελληνική κοινωνία από την «απόκλισή» τους.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο δημιουργείται και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών από τον Εξαρχόπουλο. Ειδικότερα, τα πειραματικά σχολεία Αθήνας και Θεσσαλονίκης ιδρύθηκαν με τον νόμο 4376/1929, παράλληλα με τα πειραματικά ιδρύματα ψυχολογίας (Εξαρχόπουλος, 1932: 12-24). Το 1934 άρχισε να λειτουργεί το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με πρώτο διευθυντή τον Δελμούζο

(Παπαδημητρίου, 2013: 161). Στο πλαίσιο αυτό εισήχθη και το «ατομικό βιβλίο» των μαθητών/τριών για την καταγραφή ψυχικών και σωματικών μετρήσεων, καθώς και ένα ερωτηματολόγιο το οποίο συμπληρωνόταν από τους γονείς (Παπαδημητρίου, 2013: 155· Ατζινά, 2004· Εξαρχόπουλος, 1928). Το 1928 ο Εξαρχόπουλος θα δημοσιεύσει οδηγίες για το δελτίο ατομικότητας των μαθητών/τριών, όπως ανάφερα παραπάνω, σημειώνοντας ότι στόχος ήταν η λεπτομερής ψυχολογική παρατήρηση των μαθητών και η καταγραφή των χαρακτηριστικών και των συμπεριφορών τους στα ατομικά δελτία (Εξαρχόπουλος, 1928). Άλλωστε, ο Εξαρχόπουλος είχε διατυπώσει τη θέση ότι στα σχολεία οι ψυχοπαθείς ή αυτοί που επιβαρύνονταν με «ηθική ανωμαλία» αποτελούσαν το 10-15% του μαθητικού πληθυσμού (Εξαρχόπουλος, 1932: 458).

Τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που είχαν προταθεί το 1913 επί υπουργείας Ιωάννη Τσιριμώκου και περιέκλειαν τη ρύθμιση που αφορούσε τους «πνευματικώς ή ηθικώς υπολειπομένους μαθητάς» ή τους «πνευματικώς ανωμάλους παίδας δημοτικού τινός σχολείου» επανήλθαν ως αίτημα με τον νόμο 4397 του 1929 (Χαρίση, Τάχου, Αναστασίου, 2015). Δεν προέκυψαν δηλαδή ως κεραυνός εν αιθρία. Αποτελούν μέρος μιας αντίληψης, που, όπως επεσήμανε ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος, υπαγόρευε ότι υγιής άνθρωπος ήταν αυτός που κατεύθυνε όλες τις δυνάμεις του προς την εργασία. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, καθήκον του παιδαγωγού ήταν να ξεχωρίσει τους αρίστους (Εξαρχόπουλος, 1932: 12-24), περιχαρακώνοντας και αποκλείοντας τους κατώτερους άλλους. Μόνο που αυτοί οι κατώτεροι άλλοι ήταν, κατά τη γνώμη μου, ακριβώς τα τμήματα εκείνα του πληθυσμού που είτε αρνούνταν να υπαχθούν στο αστικό καθεστώς της κυβέρνησης Βενιζέλου τη συγκεκριμένη περίοδο είτε αντιλαμβάνονταν τον κοινωνικό στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους ως μοίρα, ως αναπόφευκτο πεπρωμένο.

Το «ιδιώνυμο» (ειδικό) αδίκημα, όπως περιγράφεται στον νόμο Ν.4229/24 Ιουλίου 1929 (ΦΕΚ 245/Τεύχος Πρώτον/25 Ιουλίου 1929), μετά από πρόταση της κυβέρνησης Βενιζέλου, με τον τίτλο «Περί των μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθε-

στώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών», δεν ήταν απλώς μια νομοθετική ρύθμιση εναντίον των κομμουνιστών/στριών, αναρχικών/στριών, του εργατικού κινήματος και των συνδικαλιστικών κινητοποιήσεων, αλλά, κατά τη δική μου τουλάχιστον άποψη, ήταν ένα μέτρο δίωξης της ανυπάκουης βούλησης. Η εφαρμογή του Ιδιωνύμου πρακτικά σήμαινε αφενός την αποβολή φοιτητών/τριών από το Πανεπιστήμιο, αφού εξάλλου και με παλαιότερη απόφασή της η Σύγκλητος του Πανεπιστημίου Αθηνών είχε θεσπίσει ότι «ακόμα και η απλή παρουσία ενός φοιτητή στις 'κομμουνιστικές' συγκεντρώσεις αποτελούσε έγκλημα συνεπαγόμενο την άμεση αποβολή του», αφετέρου, μέσω της εμπέδωσης μιας ψυχικής και διανοητικής κανονικότητας, στην ουσία όλη η νεολαία έμπαινε στη σφαίρα της συνεχούς παρατήρησης και επιτήρησης, ενώ καλούνταν να θεραπευτεί επειγόντως και με δραστικό τρόπο από το «ψυχικό νόσημα» του κομμουνισμού (Τζανάκη, 2019). Άλλωστε, είναι αυτή ακριβώς την περίοδο που μετά την ψήφιση του Ιδιωνύμου το 1929 ο κομμουνισμός ανάγεται σε ψυχικό νόσημα από τον κυρίαρχο πολιτικό και βιοϊατρικό λόγο (Τζανάκη, 2019). Τότε θα λάβει χώρα η άμεση αποβολή πέντε φοιτητών, λόγω των πολιτικών τους πεποιθήσεων και «δια την εν γένει κομμουνιστικήν δράσιν των», η οποία, όπως υποτίθεται, στρεφόταν ευθέως εναντίον του κοινωνικού καθεστώτος. Η δίωξη αυτή θα οδηγήσει στην άμεση αντίδραση του Άλμπερτ Αϊνστάιν, όπως αυτή θα δημοσιοποιηθεί στην εφημερίδα *Ριζοσπάστης* (*Ριζοσπάστης*, 23/03/1929).[3] Είναι μια εποχή, κατά την οποία η εξου-

3. Η αποβολή αφορούσε τους/τις Ελένη Σακελλαρίου, Ιωάννη Τσαγκαράκη, Μάρκο Μαρκοβίτη, Ματθαίου και Ηλία Κοβατζίδη, οι οποίοι αποβλήθηκαν οριστικά με απόφαση της 1ης Μαρτίου 1929, λόγω των κομμουνιστικών τους φρονημάτων. Οι φοιτητές/τριες έστειλαν επιστολή στο Αντιφασιστικό Συνέδριο του Βερολίνου και στην Επιτροπή Αμύνης των Θυμάτων της Λευκής Τρομοκρατίας στα Βαλκάνια. Η επιστολή τους προκάλεσε την αντίδραση του Αϊνστάιν. Λίγες μέρες μετά, στις αρχές Απριλίου, ξεκίνησε κινητοποίηση των φοιτητών/τριών της Φιλοσοφικής Σχολής με κύριο αίτημα τη δωρεάν εγγραφή και την παροχή συγγραμμάτων. Η κινητοποίηση διήρκεσε 20 ημέρες και κατεστάλη άμεσα από κρατικούς και παρακρατικούς μηχανισμούς (Μαλαγκονιάρης, 2017).

σία καταστέλλει οποιαδήποτε εκδήλωση ανυπακοής με όρους ιατρικοποίησης και δεν είναι τυχαίο ότι ο ίδιος ο πρωθυπουργός Ελευθέριος Βενιζέλος αναλαμβάνει από το 1928 έως το 1932 την ευθύνη του Υπουργείου Υγείας με στόχο την επίβλεψη της υγείας του πληθυσμού, σωματικής και ψυχικής. Είναι, ταυτόχρονα, μια πολιτική συγκυρία που, όπως σημειώνει ο Δημήτρης Ξιφαράς, ωθεί τον Βενιζέλο σε ομιλία του στις 28 Μαΐου 1930 στα Καλάβρυτα να καλέσει το ελληνικό έθνος να μεταβεί από τη νεανική του ηλικία στην ανδρική και στην ωριμότητα, με στόχο τη δημιουργία ενός σύγχρονου κράτους θεμελιωμένου στον ορθολογισμό και στην τεχνολογική και κοινωνική πρόοδο (Ξιφαράς, 1995). Εύλογα εξάγεται από το επιχείρημα και την ορολογία του Βενιζέλου το συμπέρασμα ότι η παιδική και νεανική ηλικία συνοδεύονται από αρνητικό πρόσημο ενέχοντας ένα στοιχείο επικινδυνότητας και εγγενούς ανωριμότητας, ρήξης και ανατροπής. Αυτό το οποίο ουσιαστικά και με ιδιαίτερη επιτυχία εξασφάλισε η ελληνική αστική τάξη του Μεσοπολέμου, μέσω της ερμηνείας της παιδικής και νεανικής ηλικίας ως πηγής των ζωωδών ενστίκτων, ήταν να εμπεδώσει ως καθεστώς αλήθειας αυτό που επισημαίνει και ο Μισέλ Φουκώ (Michel Foucault), στο έργο του *Αρχαιολογία της Γνώσης*, δηλαδή, να καταφέρει μέσω της επιστήμης να μετατρέψει την αστική ηθική, που ήταν ταξική, σεξιστική και πατριαρχική, σε «καθολική ηθική». Πρόκειται για ένα καθεστώς αλήθειας, το οποίο η αστική τάξη αξιοποιεί για να κατοχυρώσει τον λόγο της και επιστημονικά. Μέσω των μετρήσεων νοημοσύνης και βούλησης κατορθώνει να συγκροτήσει μια κανονικότητα, η οποία θα διασφάλιζε μακροπρόθεσμα τη συναίνεση της κοινωνίας στα μέτρα που θα εφαρμόζονταν, ενώ, ταυτόχρονα, θεσμοθετούσε τους τρόπους και τους μηχανισμούς προστασίας της από το αντικανονικό και το ψυχικά ανώμαλο. Επομένως, η αστική τάξη κατάφερε να διασφαλίσει την ηγεμονία της, όχι απλώς μέσω της ισχύος του «Ιδιώνυμου» στον χώρο της πολιτικής, αλλά και μέσω του προσδιορισμού, του στιγματισμού και του αποκλεισμού του ψυχικά επικίνδυνου άλλου (Τζανάκη, 2019), υπενθυμίζοντας την επικινδυνότητα της ζωής που αφήνεται να γίνει έρ-

μαιο της λίμπιντό της και να παραμείνει καθηλωμένη στην παιδική ηλικία. Ο επικίνδυνος άλλος δεν ήταν ο άνθρωπος χωρίς συνείδηση και λογική, αλλά ο άνθρωπος που φερόταν, υποτίθεται, ανήθικα και ενάντια στο αστικό καθεστώς, λόγω της κατώτερης βούλησής του, η οποία εμφανιζόταν ανεξαρτήτως κοινωνικής τάξης, φύλου και φυλής και υπήρχε εν δυνάμει σε όλο τον πληθυσμό, όταν το υποκείμενο/πληθυσμός παραδινόταν στην εκθηλυμένη / λιβιδινική προτροπή και παρέμενε εγκλωβισμένο στην ψυχική παιδικότητα. Δεν είναι τυχαίο ότι οι ειδικοί κατέληγαν ότι τα λαϊκά στρώματα, αλλά πλέον και οι νέοι και οι νέες των αριστερών και των αναρχικών πεποιθήσεων, πλήττονταν εντονότερα από την «παθολογία» της νεανικής ηλικίας. Γι' αυτό και επιδίωκαν την επανάσταση και μιλούσαν για ταξικό αγώνα, χωρίς να αντιλαμβάνονται την εγγενή παράνοια και βία της ανθρώπινης φύσης, η οποία ευθυνόταν για την ιεράρχηση της ζωής σε ανώτερη και σε κατώτερη. Με αυτό τον τρόπο, επαναλαμβάνοντας δηλαδή πολλαπλασιαστικά τον ψυχιατρικό λόγο του δεκάτου ενάτου αιώνα περί της επικινδυνότητας των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, δημιουργείται ο ψυχικά επικίνδυνος. Με γνώμονα μια τέτοια θεώρηση, ανατίθεται στους ειδικούς η αρμοδιότητα και η ευθύνη να περιφρουρήσουν την αστική κοινωνία από το νοσηρό κι επικίνδυνο, όπως επίσης να επιλέξουν τους αρίστους, ενώ, παράλληλα, να ιδρύσουν και ειδικά σχολεία που θα απευθύνονται, υποτίθεται με όρους στοργής και συμπόνιας, σε αυτή την ανήθικη κατώτερη ζωή με την ψυχικά ευάλωτη βούληση που μπορεί να φθάσει έως την εξέγερση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το σχολείο των «ανωμάλων και καθυστερημένων παίδων» (Στασινός, 2001), που πρότεινε η μεταξική δικτατορία το 1937, δεν ήταν ένα τυχαίο συμβάν. Στην ουσία ήταν ένα αίτημα που είχε τεθεί στις αρχές του εικοστού αιώνα και έπαιρνε πλέον σάρκα και οστά. Το 1937 τη διεύθυνση του σχολείου των «ανώμαλων» παιδιών παραδόξως την αναλαμβάνει η κομμουνίστρια παιδαγωγός και φεμινίστρια του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας (ΣΔΓ) Ρόζα Ιμβριώτη (1898-1977), παρά τις αντιρρήσεις της για το όνομα. Στο σχο-

λείο αυτό θα στεγαστούν «οι ακίνδυνοι αλήται και οι ανίκανοι και απροσάρμοστοι διά την επαγγελματικήν ζωήν» (Ιμβριώτη, 1937: 25, εδώ από Στασινόπουλο, 2001: 112). Το σχολείο αυτό, τουλάχιστον θεωρητικά, δεν έκανε δεκτά παιδιά με μεταδοτικά νοσήματα, με αισθητηριακές αναπηρίες (τυφλοί), όπως και τα «ηλίθια» και τους αλητόπαιδες (Παπαδημητρίου, 2013: 145). Παρόλα αυτά, το σχολείο θα γίνει γνωστό για τα «τρελά παιδιά» του, όπως αποκαλούνταν οι μαθητές του Πρότυπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών (ΠΕΣΑ), μετά την κατάργηση το 1938 της αρχικής του ονομασίας που ήταν «σχολείο ανωμάλων και καθυστερημένων παίδων» (Στασινόπουλος, 2001: 106). Η επισήμανση του Δημήτρη Στασινόπουλου ότι η ιδιαιτερότητα του μαθητικού πληθυσμού του ΠΕΣΑ συνίστατο στο ότι δήθεν έπασχε από «διαστροφές των ενστίκτων», αναδεικνύει ακριβώς ενάντια σε τι στρεφόταν ο βιοεξουσιαστικός λόγος, που απαρτίστηκε από τη συνύφανση ψυχιατρικής και παιδαγωγικής. Αυτό δεν ήταν τίποτε άλλο παρά η δαιμονοποίηση του ανθρώπινου ενστίκτου, της λίμπιντο, που αντιμετωπιζόταν ως κάτι το επικίνδυνο, τόσο για τον άνθρωπο όσο και για την κοινωνία (Στασινόπουλος, 2001: 112). Μια τέτοια θεώρηση της ανθρώπινης φύσης είναι εξ ορισμού εργαλειακή σε μια περίοδο που ο κομμουνισμός έχει αρχίσει να έχει ιδιαίτερη απήχηση στα λαϊκά στρώματα απαιτώντας να αποδοθεί ξανά το δικαίωμα του ανθρώπου στον αυτοπροσδιορισμό (Τζανάκη, 2019· Tzanaki, 2019). Η δαιμονοποίηση του ανθρώπινου ενστίκτου και της επιθυμίας καταλήγει στο ιδεολόγημα ότι κανένας άνθρωπος δεν θεωρείται ικανός να εκφέρει αυθεντική αντίληψη για τη ζωή, εκτός βεβαίως του ειδικού, οι μετρήσεις του οποίου επιτρέπουν «κρίσιν αμερόληπτον, ελευθέραν πάσης υποκειμενικής διαθέσεως [...] αντικειμενικήν, και παρέχουσι πορίσματα ακριβέστατα, δυνάμενα νά υπολογισθώσι μαθηματικώς» (Εξαρχόπουλος, 1928: 3). Δεν είναι, εξάλλου, τυχαίο ότι η ίδια η Ιμβριώτη επισημαίνει ότι στον εκφυλισμένο πληθυσμό του ΠΕΣΑ, το κύριο χαρακτηριστικό του ήταν ακριβώς η αναπροσαρμοστικότητά του για επαγγελματική ζωή (Στασινόπουλος, 2001: 112). Στο πλαίσιο αυτό, το 1938 ο καθηγητής δερματο-

λογίας Γεώργιος Φωτεινός, πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και διευθυντής του νοσοκομείου «Ανδρέας Συγγρός», ενώπιον του Γεωργίου Β΄, του δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά και του αρχιεπισκόπου Αθηνών, καλούσε το κράτος να γίνει ο ρυθμιστής των ενστίκτων των πολιτών του (Κόκκινος, 2019). Αυτό, δηλαδή, που ζητά ο Φωτεινός δεν είναι κάτι άλλο από το να γίνει το κράτος ελεγκτής της ανθρώπινης βούλησης, ένα αίτημα που για πρώτη φορά αποτυπώθηκε στον ελληνικό διανοητικό ορίζοντα από τον εξέχοντα ιατροδικαστή Αχιλλέα Γεωργαντά μετά την Παρισινή Κομμούνα το 1871 (Τζανάκη, 2018: 62· Tzanaki, 2019). Μετά το 1871 για πρώτη φορά στην ελληνική βιβλιογραφία η ηθική παράνοια ερμηνεύεται ως κλάδος της παράνοιας και αποτελεί μέρος του νόμου *Περί δημιουργίας Φρενοκομείων* «ΨΜΒ΄/1862», συνιστώντας και τη βάση πάνω στην οποία το κράτος θα αρχίσει σταδιακά να παρεμβαίνει στην ιδιωτικότητα των πολιτών. Είναι επίσης τότε που για πρώτη φορά παραβιάζεται το δικαίωμα αυτό-προσδιορισμού τόσο της ταυτότητας του φύλου όσο και της σεξουαλικότητας του ατόμου (Τζανάκη, 2018: 65-89). Το 1938, ο κρατικός ολοκληρωτισμός στρέφεται ενάντια όχι πλέον στον εκθηλυμένο/εκφυλισμένο πληθυσμό, αλλά ενάντια στην εκθηλυμένη βούληση, δηλαδή στο ανθρώπινο ένστικτο, το οποίο ενοχοποιείται ως υπεύθυνο για την ψυχική απόκλιση. Άρα η ψυχική εξυγίανση του ατόμου κρίνεται απαραίτητη για την προστασία της κοινωνίας από τον «επικίνδυνο άλλο», ο οποίος με τον τρόπο ζωής και τις επιλογές του ξεπερνά το πλαίσιο κανονικότητας και ηθικότητας που έχει επιβάλει ο κυρίαρχος λόγος.

Το ΠΕΣΑ, όπως και το Εφηβείο παλαιότερα, υπήρξαν χώροι-θεσμοί μέσα στους οποίους σφυρηλατήθηκαν πρακτικές καταστολής της επικίνδυνης νεανικής ηλικίας που αφήνεται στα ένστικτα. Η ηλικία αυτή βρίσκεται κάτω από την στενή επιτήρηση και παρατήρηση των ειδικών, ενώ οι μετρήσεις και τα αναλυτικά ψυχογραφήματα επιχειρούν να αντικειμενικοποιήσουν την «απόκλισή» της από τον κανόνα. Τα τεστ, όπως άλλωστε εξηγούσε ο Εξαρχόπουλος, αναδείκνυαν «την κατάστασιν συνθέτου τινός δεξιότητος, σωματικής, ιδία όμως ψυχικής,

του ερευνωμένου ατόμου (Εξαρχόπουλος, 1928: 3). Η «τρελή νεολαία», αυτή η λιβιδινική νεολαία που αναδύεται ως αντικείμενο μελέτης στις ευρωπαϊκές κοινωνίες των αρχών του 20ού αιώνα, το 1933 καθίσταται και επίσημα πλέον αντικείμενο της επιστήμης. Εκείνο το έτος ο ψυχίατρος Μόριτζ Τράμερ [(Moritz Tramer (1882-1963)] στη διάρκεια της συνάντησης της Ελβετικής Ψυχιατρικής Εταιρείας πρότεινε, ακριβώς λόγω των μετρήσεων αυτών των ανώμαλων ψυχικά παιδιών, τη δημιουργία ιδιαίτερου κλάδου της ψυχιατρικής που θα ασχολούνταν ειδικά με αυτή την πληθυσμιακή ομάδα. Η παιδοψυχιατρική ήταν πλέον μια πραγματικότητα, ενώ την ίδια ακριβώς χρονιά ακολούθησε η έκδοση από τον ίδιο του περιοδικού *Zeitschrift Für Kinderpsychiatrie* [*Επιθεώρηση Παιδοψυχιατρικής*] (Παπαδημητρίου, 2013: 19). Τέλος, το 1937 οργανώθηκε στο Παρίσι το Πρώτο Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής.

Ουσιαστικά, από το 1935 ο όρος «παιδοψυχιατρική» χρησιμοποιείται πλέον και επίσημα, δημιουργώντας ένα προβληματισμό σχετικά με την ψυχική κανονικότητα της παιδικής ηλικίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και ενάντια στην ψυχικά «ανώμαλη» νεολαία, ως τη νεολαία που δρα υπό την επίδραση των ενστίκτων της, τα οποία δεν υπακούουν στις εθνικές αξίες, δημιουργείται από το καθεστώς του Ιωάννη Μεταξά η Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (Πλουμίδης, 2010), επιδιώκοντας να συσπειρώσει την ψυχικά «υγιή» ελληνική νεολαία και να διευρύνει τις τάξεις της. Αυτή η νεολαία, με άξονα τη νομιμοφροσύνη, το κοινωνικό αγαθό, την κυρίαρχη ηθική και την εθνική συνείδηση, πλαθόταν για να υπερέχει έναντι της ψυχικά «ανώμαλης» άλλης που αντιδρούσε στην πρόοδο του έθνους.

Εν κατακλείδι, ένα από τα θεμελιώδη ζητήματα που θεωρώ ότι εγείρονται για την ιστορικοποίηση του ρόλου της παιδαγωγικής στη διάρκεια του Μεσοπολέμου είναι ότι πρέπει να τολμήσουμε να ξαναβάλουμε στο τραπέζι της έρευνας αντιλήψεις, όπως αυτές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, καθώς επίσης τα περίφημα αναλυτικά ψυχογραφήματα (Στριφτού, 1933: 114). Δεν πρόκειται, κατά τη γνώμη μου, για βασικούς μηχανισμούς-θεσμούς εκσυγχρονισμού και εκδημο-

κρατισμού της μαθησιακής διαδικασίας και της κοινωνικοποίησης των παιδιών και των εφήβων, όπως προτείνεται συχνά κατά εξιδανικευτικό τρόπο στη βιβλιογραφία. Αντιθέτως, πρέπει να τολμήσουμε να εξετάσουμε με ποιους τρόπους αυτές οι ιδέες και αυτές οι μέθοδοι αναπαρήγαν μια υποτιθέμενη κανονικότητα περί της υγιούς ψυχικής νεολαίας των «αρίστων» και στην ουσία υποστύλωναν έναν βιοϊατρικό λόγο που απέβλεπε στην βιοπολιτική επιβολή της εξουσίας στην ανθρώπινη ζωή.

Επιπλέον, αναρωτιέμαι πώς μπορούμε στ' αλήθεια να κάνουμε λόγο για σεβασμό στη μοναδικότητα και την ατομικότητα του κάθε παιδιού, που συχνά καταγράφεται στη βιβλιογραφία ως χαρακτηριστικό της Νέας Αγωγής, όταν αντιμετωπίζεται η παιδική/εφηβική ηλικία ως το ηλικιακό στάδιο χωρίς βούληση. Επίσης, με ποιον τρόπο αναγνωρίζεται η μοναδικότητα και ατομικότητα του παιδιού, όταν δίνεται στον παιδαγωγό ο ρόλος του κυρίαρχου ηθικού υποκειμένου και του παρατηρητή-επιτηρητή, ο οποίος καλείται μέσω της διδασκαλίας, της εργασίας και της ηθικής καλλιέργειας να κατευθύνει τη νεολαία στην ηθικο-πολιτική συμμόρφωση; Τέλος, στο πλαίσιο μιας ερμηνείας, σύμφωνα με την οποία ο παιδαγωγός καλείται μέσω των μετρήσεων να διαχωρίσει τη νεολαία, ανάλογα με την ποιότητα της βούλησής της, σε ανώτερη και κατώτερη, επιβραβεύοντας την ψυχική αριστεία, την οποία κρίνει και αποτιμά, ποιο είναι το περιθώριο που αφήνεται στη μοναδικότητα του παιδιού

Στην πραγματικότητα, κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, όταν εμφανίζονται στο προσκήνιο διεκδικητικά ή επαναστατικά πολιτικά κινήματα με σοσιαλιστικό ή κομμουνιστικό χαρακτήρα, ενώ, παράλληλα, κάνουν την εμφάνισή τους στο πεδίο της κουλτούρας και οι ιδέες του ηδονισμού και της καλλιέργειας του εαυτού (Τζανάκη, 2019), η εξουσία καταφέρνει με ιδιαίτερη επιτυχία να επιβεβαιωθεί και να εδραιωθεί επενδύοντας στην «επιστημονική αλήθεια». Σε αυτό το πλαίσιο, η εκθηλυμένη βούληση ανάγεται σε αιτία του ατομικού, αλλά και του κοινωνικού εκφυλισμού. Το υποκείμενο καλείται να περάσει από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, με απώτερο στόχο

την απαγκίστρωση των κοινωνιών από τον πόλεμο, τη βία, την ψυχική ασθένεια, τη φτώχεια, τον θάνατο (Τζανάκη, 2019). Στην ουσία όμως, το υποκείμενο καλείται να ξεπεράσει την ατομική συνείδηση/βούληση (Βλαβιανός, 1903: 337) μιας υποτιθέμενης επικίνδυνης ψυχικής παιδικότητας εντός της οποίας κυριαρχούν τα ζωώδη ένστικτα, προς όφελος της κοινωνικής συνείδησης, όπως αυτή υποδεικνύεται από τον ειδικό και από μια υποτιθέμενη ουδέτερη και αντικειμενική επιστημονική αλήθεια (Αποστολίδης, 1889: 26· Εξαρχόπουλος, 1950).

Αυτό που ουσιαστικά καταλύεται κατά τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο μέσα από τον βιοϊατρικό λόγο είναι το δικαίωμα του ανθρώπου στον αυτοπροσδιορισμό, ενώ παράλληλα προτείνεται μια συγκεκριμένη πορεία αναγκαστικής ψυχικής εξέλιξης από την παιδικότητα μέχρι την ψυχικά υγιή ενηλικίωση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κυριότερο από τα οποία είναι η εξασφάλιση της απόλυτης υπακοής στην αλήθεια της κυρίαρχης τάξης (Mbembé & Meintjes, 2003: 11-40). Όποια ζωή παραμένει στην παιδικότητα, μετατρέπεται σε ψυχικά ανώμαλη, εκθηλυμένη και επικίνδυνη. Η αντίληψη αυτή μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο θα ανανεωθεί και θα αναπαραχθεί: αυτή τη φορά τίθεται στο στόχαστρο η «τρελή» νεολαία του ροκ' ν' ρολ, των τεντιμπόις, της πορνείας, των σοδομιστών (Κατσάπης, 2019) και των αριστερών (Πανουργιά, 2013).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ελληνόγλωσσες

Agamben, Giorgio (2005). *Homo Sacer: Κυρίαρχη εξουσία και γυμνή ζωή*. μετάφραση: Π. Τσιαμούρας. Αθήνα: Scripta.

Αναστασίου, Δημήτρης – Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία – Χαρίση, Αντωνία (2016). «Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών και το καθεστώς Μεταξά» www.academia.edu/6542386 (πρόσβαση 12 Φεβρουαρίου 2016).

Αναστασίου, Δημήτρης – Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία – Χαρίση, Αντωνία (2015). «Οι απαρχές της εκπαίδευσης των ατό-

μων με ειδικές ανάγκες στην Ελλάδα στις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Ο ρόλος της παιδολογίας και του Λαμπαδάριου». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Αναστασίου, Τιμοθέου (1898). *Σωφρονιστήριον 'Αβέρωφ'. Σωφρονιστήρια και Εθνικός Σωφρονισμός*. Αθήναι: Μάισνερ και Καργαδούρη.

Ανδρεαδέλλη, Φ. (1908). «Οι εν Ελλάδι Φρενοβλαβείς. Απαντήσεις. Το Ελληνικόν έθνος έστιν έκφυλον;», *Νευρολογική και Ψυχολογική Επιθεώρησις*. 8:30-32.

Αποστολίδης, Σίμων (1889). *Αι Ψυχώσεις. Μελέται ιατρικαί, κοινωνιολογικαί και φυσιολογικαί περί Φρενοπαθειών*, εν Αθήναις: Εκ της τυπογραφίας της Β. Αυλής Β. Ιγγλέση.

Ατζινά, Λένα (2004). *Η μακρά εισαγωγή της ψυχανάλυσης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας.

Βελισσάριος, Παντελής (2007). «Η επίδραση της ερβαρτιανής παιδαγωγικής και των εκπροσώπων στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ρευμάτων και της εκπαιδευτικής πολιτικής στην ελληνική εκπαίδευση κατά την περίοδο 1877-1909», Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών: Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Berillion, E. (1902). «Ψυχοπαιδαγωγία. Αι εφαρμογαί του υπνωτισμού. Εις την παιδαγωγίαν και την διανοητικήν ορθοπαιδίαν», *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 1: 10-16.

Βλαβιανός, Σιμωνίδης (1903). «Ψυχολογία των Ομίλων». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 337-342.

Βλαβιανός, Σιμωνίδης (1909-1910). «Δελτίον. Οι Μεγάλοι Διδάσκαλοι. Ο Καίσαρ Λομπρόζο και το μέγα επιστημονικόν αυτού έργον», *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 3-32.

Βλαβιανός, Σιμωνίδης (1903). «Ερωτηματολόγιον (Γενική Συνεργασία. Εκπαίδευσις και Εγκληματικότης», *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 94.

Δελμούζος, Αλέξανδρος (1929). *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο:* 1923-1926. Αθήνα: Δημητράκος.

Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1933). *Η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου κατά τα έτη 1929-1930 και 1930-1931*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.

Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1932). *Ψυχικαί διαφοραί των παίδων και η διάγνωσις αυτών*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δημητράκου.

Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1931). *Η έννοια της νοημοσύνης*. Πρακτικά Ακαδημίας Αθηνών. 6:69.

Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1928). *Η ψυχογραφία εν τω σχολείω και το δελτίον ατομικότητος. Οδηγίαι εις το ψυχολογικώς παρατηρείν παίδας και τηρείν δελτία ατομικότητος αυτών*, Αθήνα: εκδοτικός οίκος Δ. και Π. Δημητράκου.

Εξαρχόπουλος, Νικόλαος (1927). *Ο βίος και το έργον του Pestalozzi: Λόγος εκφωνηθείς εν τη μεγάλη αιθούση των τελετών του Πανεπιστημίου Αθηνών τη 17 Φεβρουαρίου 1927 επί τη συμπληρώσει εκατονταετίας από του θανάτου του*. Αθήνα: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.

Ewald, Anton C. (1903). «Η υστερική αυθυποβολή των παιδιών». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 109-115.

Θεοδώρου, Βασιλική & Καρακατσάνη, Δέσποινα (2010). *Ιατρική επίβλεψη και κοινωνική πρόνοια, για το παιδί τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα*, Αθήνα: Διόνικος.

Καιροφύλας, Κωσταντίνος (1908). «Κεφάλαιον Πρώτον. Τα δεδομένα της εγκληματικής ανθρωπολογίας». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 171-187.

Καρακατσάνη, Δέσποινα (επιμ.). (2008). *Δημόσια υγεία και κοινωνική πολιτική. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Καρακατσάνη, Δέσποινα (2002). «Σχολική Υγιεινή. Περιοδικόν Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής». *Το Βήμα*, 10/02/2002.

Κατσάπης, Κωσταντίνος (2007). *Ήχοι και απόηχοι. Κοινωνική ιστορία του ροκ εν ρολ φαινομένου στην Ελλάδα, 1956-1967*. Αθήνα: ΕΙΕ.

Κατσίρας, Λεωνίδας (2014). «Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10, 11, 12 Οκτωβρίου 2014.

Κόκκινος, Γεώργιος (2019). «Κρίση, εκσυγχρονισμός, αφροδισιοφοβία, ηθικός πανικός. Η περίπτωση του καθηγητή της Ιατρικής σχολής Γεωργίου Θ. Φωτεινού και των θεσμών που δημιούργησε ή υπηρέτησε (1910-1940)», *Τα Ιστορικά* (υπό έκδοση).

Κουρτίδης, Αριστοτέλης (1903). «Ψυχοπάθειαι εν τω σχολείω. Νύξεις προς τους διδασκάλους και τους γονείς». *Ψυχολογική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 81-89.

Kovaleski, P. (1903). «Εγκληματολογία. Ο κατά της εγκληματικότητος αγών». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 11-12: 342-345.

Κυργιαννή, Μαρία (2014). «Οι παιδαγωγικές απόψεις του Fr. Frobel και της M. Montessori για την προσχολική αγωγή και η διάχυσή τους στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα», Μεταπτυχιακή Διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής.

Κριτσωτάκη, Δέσπω & Λέκκα, Βάσια (2012). Νοσήματα και εμπειρίες των νευροψυχιατρικών νοσημάτων και πρακτικών. Παιδιά και νέοι στα εξωτερικά ιατρεία του Αιγινήτειου Νοσοκομείου (1904-1940). *Σύναψις*. 8: 47-53.

Λούκος, Χρήστος (2015). «Εθελοντικές συσσωματώσεις για νέους και από νέους στη Σύρο κατά το πρώτο μισό του εικοστού αιώνα». Στο Έφη Αβδελά, Χάρης Εξερτζόγλου και Χρήστος Λυριντζής. *Μορφές Δημόσιας Κοινωνικότητας στην Ελλάδα του Εικοστού Αιώνα*. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, σελ. 62-82.

Le Bon, Gustave (1903). «Ψυχοπαιδαγωγία. Ψυχολογία της Εκπαιδεύσεως». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 51-56.

Μαλαγκονιάρης, Σταύρος (2017). «Ο Αϊνστάιν στο πλευρό των Ελλήνων φοιτητών». *Εφημερίδα των Συντακτών*. 19.03.2017 https://www.efsyn.gr/nisides/103742_o-ainstain-sto-pleyro-ellinon-foititon [πρόσβαση 04.09.2019].

Μαυρής, Μιχάλης (1996). «Επαιτεία και αλητεία στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα». Διδακτορική Διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών. Αθήνα, 1996.

Μελετόπουλος, Π. (1909). «Εγκληματολογία. Η παρ' ημίν εγκληματικότης εν σχέση προς την εθνικήν πρόοδον». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 8: 261-270.

Μιχαλακέας, Νικόλαος (1915). *Εγκληματική Ανθρωπολογία*, Αθήνα.

Μονιούδη-Γαβαλά, Δώρα (2012). *Πολεοδομία στο ελληνικό κράτος*, 1833-1890. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Δ. Ελλάδας.

Μωραϊτης, Δημήτριος (1927). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Εκδοτική.

Mazower, Mark (2013). *Σκοτεινή ήπειρος. Ο ευρωπαϊκός εικοστός αιώνας*. Μετάφραση: Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Butler, Judith (2014). *Η διεκδίκηση της Αντιγόνης. Η συγγένεια μεταξύ ζωής και θανάτου*. Μετάφραση Β. Σπυροπούλου, εισαγωγή Ε. Τζελέπη. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Μπενβενίστε, Ρίκα (1994). *Η ποινική καταστολή της νεανικής εγκληματικότητας τον 19ο αιώνα* (1833-1911), Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ξιφαράς, Δημήτριος (1995). «Η ελληνική εθνικιστική ιδεολογία στο Μεσοπόλεμο» *Θέσεις*, 53: Οκτώβριος-Δεκέμβριος. http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=view&id=516&Itemid=2. Ανακτήθηκε: 05.10.2016.

Παπαβασιλόπουλος, Δ. (1909). «Φυσιολογική Ψυχολογία. Τα άγρια ένστικτα της παιδικής ηλικίας. Πώς ερμηνεύονται ταύτα». *Ψυχιατρική και Νευρολογική Επιθεώρησις*. 8: 71-80.

Παπαγιάννη, Ιωάννα (2013). *Μα τους τράβηξε ο Άντλερ... Η πορεία της Ατομικής Ψυχολογίας στην Ελλάδα*, Αθήνα: Πλέθρον.

Παπαδημητρίου, Μαρία (2013). «Η ιστορία της παιδοψυχιατρικής στην Ελλάδα σε σχέση με τις εξελίξεις στις ευρωπαϊκές χώρες», Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Ιατρικής.

Πανουργιά, Νένη (2013). *Επικίνδυνοι πολίτες. Η ελληνική Αριστερά και η κρατική τρομοκρατία*. Μετάφραση: Νεκτάριος Καλαϊτζής. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Πλουμίδης, Σπυρίδων (2010) «Το καθεστώς Μεταξά, 1936-1940», στο: Ευάνθης Χατζηβασιλείου (επιμ.), *Η δικτατορία του Ιωάννη Μεταξά 1936-1941*, εφημερίδα *Τα Νέα*, Αθήνα 2010, σσ. 49-82.

Πλουμπίδης, Δημήτρης (1995). *Η ιστορία της ψυχιατρικής στην Ελλάδα. Θεσμοί, ιδρύματα και κοινωνικό πλαίσιο (1850-1920)*. Αθήνα: Εξάντας-Τρίαψις Λόγος.

Στασινός, Δημήτρης (2001). *Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα,* Αθήνα: Gutenberg.

Tzanaki, Demetra (2019). 'Sex Work is Work'. In: James Rayner, Susan Falls and George Souvlis. *Back to the '30s? Crisis, Repetition and Transition in the 20th and 21th centuries*. London: Palgrave (Αναμένεται).

Τζανάκη, Δήμητρα (2019). Ο αυνανισμός και το κομμουνιστικό «ψυχικό νόσημα». Μια ανάλυση της Άννας Κατσίγρα, περί της γενετήσιας αγωγής για τ' αγόρι», *Κρίση*, 5: 7-33.

Τζανάκη, Δήμητρα (2018). *Φύλο και σεξουαλικότητα. Ξεριζώνοντας το ανθρώπινο*. Αθήνα: Ασίνη.

Τζανάκη, Δήμητρα (2016). *Ιστορία της (Μη) Κανονικότητας. Η Σφίγγα πρέπει ν' αυτοκτονήσει. Ο Οιδίποδας επικρατεί*. Αθήνα: Ασίνη.

Φραγκούδης, Γεώργιος (1895). *Περί φυλακών και φυλακισμένων εν Ευρώπη και εν Ελλάδι*, Αθήνα, 1895. http://anemi.lib.uoc.gr. (πρόσβαση, 10/01/2015).

Freud, Sigmund (2013 [1929]). *Η δυσφορία μέσα στον πολιτισμό*. Μετάφραση Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.

Freud, Sigmund (2010 [1923]) *Το Εγώ και το Αυτό*. Μετάφραση Δ. Παναγιωτοπούλου. Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, Michel (1987). *Εξουσία, γνώση και ηθική*. Μετάφραση Ζήσης Σαρίκας, Αθήνα: Ύψιλον.

Foucault, Michel (1987). *Η Αρχαιολογία της γνώσης*. Μετάφραση Π. Κωστής. Αθήνα: Εξάντας.

Foucault, Michel (2012). *Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)*. Μετάφραση Β. Πατσογιάννης. Αθήνα: Πλέθρον.

Χαρίση, Αντωνία (2014). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών (1937-1940)*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Χαριτάκης, Κωστής (1928). «Κοινωνική υγιεινή», *Ελληνίς* (Ιανουάριος, 1928): 10-12.

Χαριτάκης, Κωστής (1928). «Κοινωνική υγιεινή», *Ελληνίς* (Φεβρουάριος, 1928): 40-42.

Χαριτάκης, Κωστής (1928). «Κοινωνική υγιεινή», *Ελληνίς* (Μάρτιος): 63-65.

Χασεκίδου-Μάρκου, Θεοδώρα, «Ο παιδαγωγός Παναγιώτης Οικονόμος», Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 10, 11, 12 Οκτωβρίου 2014.

Ξενόγλωσσες

Ariès, Philippe (1975). *L' enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*. Παρίσι: Seuil.

Chapelle, Gaëtane (2001). «Psychologie de l' enfant: 150 ans d' histoire», *Sciences Humaines*. http://www.scienceshumaines.com/psychologie-de-l-enfant-150-ans-d-histoire_fr_1739.html [πρόσβαση 2 Οκτωβρίου 2016].

Crehan, Lucy (2019). *Φυτώρια ευφυίας. Ένα ταξίδι στα καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου*. Μετάφραση Μαρία Παπαηλιάδη. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Darwin, Charles (1971). A biographical Sketch of an infant. *Development Medicine & Child Neurology*. 13 (24): 3-8.

Korpa, Michel (2011). *Gustave Le Bon hier et aujourd' hui*, Παρίσι: Éditions France-Empire.

Lottin, Joseph (1908). «La statistique morale et le déterminisme», *Revue néo-scolastique*. 48-89. στο http://www.persee.fr/doc/phlou_0776-5541_1908_num_15_57_2144 [πρόσβαση 07.02.2016].

Le Bon, Gustave (1895). *Psychologie des Foules*. http://mai68.org/spip/IMG/pdf/Gustave-le-Bon_1895_Psychologie-des-foules.pdf [πρόσβαση 26 Φεβρουαρίου 2016].

Quetelet, Adolphe (1870). *Anthropométrie ou mesure des différents facultés de l' homme*. https://archive.org/details/anthropomtrieou00qugoog [πρόσβαση 7 Ιουνίου 2016].

Quetelet, Adolphe (1984). «Sur la Statistique morale et les principes qui doivent en former la base», *Deviance et Societè*, Γενεύη. http://www.persee.fr/doc/ds_0378-7931_1984_num_8_1_1394 [πρόσβαση 10 Οκτωβρίου 2016].

Rouvier, Catherine (2012). *Gustave le Bon, clés et enjeux de la psychologie des foules*, Παρίσι: Éditions Terramare.

Vincent, R. (2008). «La Psychologie des foules de Gustave Le Bon. Un savoir d'arrière-plan», *Sociétés, Revue des sciences humaines et sociales*, 116 http://www.cairn.info/revue-societes-2008-2-page-79.htm [πρόσβαση 12.02.2016].

*Παναγιώτης Παπαδούρης**
*Σήφης Μπουζάκης***

ΟΡΓΑΝΩΣΗ-ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ ΤΟΥ ΑΝΩΤΑΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ (Α.Ε.Σ.) ΣΤΟΝ ΥΣΤΕΡΟ ΒΕΝΙΖΕΛΙΣΜΟ (1928-1932)

Περίληψη

ΣΤΟ ΠΑΡΟΝ ΑΡΘΡΟ εστιάζουμε το ενδιαφέρον μας σε μία σημαντική πτυχή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του ύστερου Βενιζελισμού (1928-1932), που αφορά την οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.). Στους σκοπούς του άρθρου ανήκουν, η ανάδειξη των λόγων και της φιλοσοφίας για τη θεσμοθέτηση του Α.Ε.Σ., τα θέματα με τα οποία ασχολήθηκε καθώς και η σύνδεσή τους με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου. Τα εκπαιδευτικά γεγονότα προσεγγίζουμε και ερμηνεύουμε μέσα στο ιστορικό τους πλαίσιο-συγκείμενο. Με τη θεσμοθέτηση του Α.Ε.Σ. και τη λειτουργία του, ουσιαστικά ολοκληρώνονται οι μεταρρυθμίσεις στη γενική και την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση. Η υλοποίηση αυτών των μεταρρυθμίσεων απαιτούσε τις ανάλογες διοικητικές δομές και την ενιαιοποίηση των διάσπαρτων σε διάφορα υπουργεία αρμοδιοτήτων. Αυτές τις ανάγκες έρχεται να

* Μέλος Σ.Ε.Π. του Ε.Α.Π.
** Ομότιμος καθηγητής του πανεπιστημίου Πατρών.

καλύψει η ίδρυση του Α.Ε.Σ. Ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης πολυμελές συλλογικό όργανο για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής, «ιστορικό πρόγονο» του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας του Νόμου 1566/85.

Abstract

THE PRESENT study focuses on an important aspect of the educational reforms of the last Venizelist period (1928-1932), which concerns the organization and administration of education, and in particular the Higher Education Council (AES). The purpose of this article is to highlight the reasons and philosophy for the institutionalization of AES, the issues it dealt with and their connection with the educational reform of the period. AES will be examined in connection with the political-ideological and socio-economic context of that historical period. The data analysis showed that the institutionalization and operation of AES substantially completes the reforms in general and technical education. Implementation of these reforms required similar administrative structures and the unification, under the Ministry of Education, of all the competences previously scattered in different Ministries. These needs will be met by the establishment of AES. In essence, it is the first in the history of modern Greek education multidisciplinary collective body for educational policy, a «historical ancestor» of National Education Council under the Law 1566/85.

Εισαγωγικά

Με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της πρώτης (1910-1920) και της δεύτερης (1928-1932) Βενιζελικής περιόδου έχουν ασχοληθεί πολλοί Έλληνες ερευνητές (Δημαράς, 1974, 1988 και 2011· Φραγκουδάκη, 1977· Νούτσος, 1979· Καζαμίας, 1993· Πυργιωτάκης, 1995· Μπουζάκης, 1994). Πρόκειται για τις γλωσσοεκπαιδευτικές αστικοδημοκρατικές μεταρρυθμίσεις με βασικές στοχεύσεις την επίλυση του γλωσσικού προβλήματος και την

προσαρμογή της εκπαίδευσης στις νεοδιαμορφούμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες (Φραγκουδάκη, ό.π.). Παραδοχές αυτών των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ήταν ότι το σχολείο ως θεσμός συμβάλλει στην ένταξη των ατόμων στην κοινωνία (κοινωνικοποίηση), την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική δικαιοσύνη (Καζαμίας, 1986).

Στο παρόν άρθρο θα εστιάσουμε το ενδιαφέρον μας σε μία σημαντική πτυχή των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του ύστερου Βενιζελισμού (1928-1932), που αφορά στο σύστημα διακυβέρνησης της εκπαίδευσης, την οργάνωση-διοίκηση της εκπαίδευσης και συγκεκριμένα το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.)[1] που θεσμοθετήθηκε λίγους μήνες μετά τη μεταρρύθμιση του 1929 (Ν. 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως») με Υπουργό Παιδείας τη διετία 1930-1932 τον Γεώργιο Παπανδρέου, που θα διαδεχθεί τον Κωνσταντίνο Γόντικα.

Σκοποθεσία – Ερωτήματα – Πραγματολογικό υλικό

Στους σκοπούς του παρόντος άρθρου ανήκουν η ανάδειξη των λόγων και της φιλοσοφίας για τη θεσμοθέτηση του Α.Ε.Σ., καθώς και η παρουσίαση των βασικών προβλέψεων του σχετικού νομοθετήματος. Επίσης, επιχειρούνται απαντήσεις στα ακόλουθα ερωτήματα:

Σε ποιο βαθμό οι προβλέψεις του νομοθετήματος έγιναν πράξη;

Με ποια θέματα ασχολήθηκε το Α.Ε.Σ. και ποιες οι σχετικές προτάσεις;

Πώς ερμηνεύονται τα σχετικά με το Α.Ε.Σ. και πώς συνδέονται με τη συνολική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του ύστερου Βενιζελισμού;

---

1. Με το Α.Ε.Σ. ασχολήθηκε ο Π. Μανωλάκος (2018) δίνοντας όμως έμφαση στη συμβολή σ' αυτό του Ευάγγελου Κακούρου.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων, χρησιμοποιήσαμε ένα πλούσιο πρωτογενές υλικό, όπως την Εισηγητική Έκθεση του Ν. 4653, τον Νόμο 4653/1930, τα πρακτικά των συνεδριάσεων του Α.Ε.Σ., αλλά και δευτερογενείς πηγές. Τα πρακτικά (αδημοσίευτα) αφορούν τη συνεδρίαση της 27ης Οκτωβρίου 1930 και δεκαέξι ακόμη συνεδριάσεις που διήρκεσαν από τις 5 μέχρι τις 24 Οκτωβρίου 1931, 451 σελίδων.

Ιστορικό πλαίσιο - κοινωνικοπολιτικές συνθήκες

Τη δεκαετία του '20, παρά την πολιτική αστάθεια, το κράτος εκσυγχρονίστηκε και η αστική τάξη αύξησε την επιρροή της κατακτώντας σημαντικά ερείσματα στο κράτος και την πολιτική (Κρεμμυδάς, 1986). Σημειώθηκε σημαντική βιομηχανική ανάπτυξη, άνοδος του εμπορίου και της ναυτιλίας με ταυτόχρονη αύξηση του πληθυσμού που απασχολούνταν σ' αυτούς τους τομείς (Σβορώνος, 1986). Οι μεταβολές στην οικονομία διαμόρφωσαν μια νέα κοινωνική διαστρωμάτωση με τη δημιουργία ενός ευρέως στρώματος μικρών και μεσαίων ιδιοκτητών γης και ενός κοινωνικού στρώματος εργατών κυρίως χαμηλού εισοδήματος και βιοτικού επιπέδου (Βεργόπουλος, 1977). Στο πλαίσιο αυτό, το εργατικό κίνημα οργανώνεται και επιδρά στο κοινωνικοπολιτικό σκηνικό της χώρας με την ίδρυση, το 1918, της Γενικής Συνομοσπονδίας Εργατών Ελλάδος (ΓΣΕΕ) (Κουκουλές, 1994). Τα παραπάνω, μαζί με το οικονομικό κραχ του 1929 και το ιδιώνυμο του ίδιου έτους, θα διαμορφώσουν και το ιδεολογικοπολιτικό, κοινωνικό και οικονομικό πεδίο στις ράγες του οποίου θα κινηθεί και η εκπαίδευση. Ο Ε. Βενιζέλος συνεχίζει να παραμένει κυρίαρχη πολιτική φυσιογνωμία της χώρας, κερδίζει τις εκλογές του 1928 και στα επόμενα τέσσερα έτη αναλαμβάνει μια νέα προσπάθεια για κοινωνικές μεταρρυθμίσεις, μέρος των οποίων αποτέλεσε η προσπάθεια για την θεσμοθέτηση και εδραίωση της αστικοδημοκρατικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η τελευταία θεωρήθηκε βασική προϋπόθεση για την εγκαθίδρυση ενός κράτους δικαίου κι εν σπέρ-

ματι κράτους πρόνοιας (Μπουζάκης, 1994· Μπουζάκης & Παπαδάκης, 2002). Στο χώρο της εκπαίδευσης, ένα χρόνο πριν την ανάληψη της εξουσίας από τον Ε. Βενιζέλο, έχουμε την ψήφιση του Συντάγματος του 1927 με τις προβλέψεις του για την γλώσσα και τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Χαραλάμπους, 1987). Ένα χρόνο πριν είχαν προηγηθεί τα «Μαρασλειακά» (Ρεπούση, 2012). Επιπλέον, σημαντική παρουσία στα εκπαιδευτικά δρώμενα αναλαμβάνουν δύο νέες συλλογικότητες των εκπαιδευτικών, η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (ΔΟΕ) και η Ομοσπονδία Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης (ΟΛΜΕ), οι οποίες ιδρύονται το 1922 και το 1924 αντίστοιχα (Σαλτερής, 1989· Αθανασιάδης, 1999· Μπάκας, 2000· Παπαδούρης, 2010).

Το εκπαιδευτικό τοπίο στον «ύστερο Βενιζελισμό»

Πριν από την ανάληψη της διακυβέρνησης, το 1928, από τον Ελευθέριο Βενιζέλο, το εκπαιδευτικό τοπίο είχε τα ιστορικά του 'βαρίδια' αλλά και τις καθυστερήσεις που, πλέον, επέβαλαν την ανάληψη μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Είχαν προηγηθεί, μεταξύ των άλλων, η εσωτερική παιδαγωγική μεταρρύθμιση της περιόδου 1917-1920, που ανατράπηκε το 1921 (Δημαράς, 1974), τα «Μαρασλειακά» (Ρεπούση, ό.π.) και η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1927. Εξαιτίας αυτής της διάσπασης, ο Βενιζέλος κατά τον ύστερο Βενιζελισμό δεν θα έχει πλέον κοντά του τους δημοτικιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Έτσι, στις μεταρρυθμίσεις που θα επιχειρήσει θα στηριχθεί πρωτίστως σε υπηρεσιακούς παράγοντες του Υπουργείου Παιδείας, όπως τον Ευάγγελο Κακούρο (Μανωλάκος, ό.π.) τον Μίλτο Κουντουρά και τη Μαρία Αμαριώτου. Επιπλέον, το πολιτικό κλίμα της περιόδου 1928-1932 δεν θυμίζει σε τίποτα εκείνο της περιόδου 1910-1920, αφού με το ιδιώνυμο του 1929 διαμορφώνονται, πλέον, συγκροτημένα και οργανωμένα τα τρία κυρίαρχα ιδεολογικοπολιτικά ρεύματα, το συντηρητικό, το φιλελεύθερο και το ριζοσπαστικό (Χαραλάμπους, 1987· Πυργιωτάκης, ό.π.). Αυτό σημαίνει ότι ο Βενιζέλος έρχεται αντιμέ-

τωπος με αδιάλλακτες συγκρούσεις και μέτωπα και στα 'δεξιά' του και στα 'αριστερά' του, με κλασικά παραδείγματα το Πανεπιστήμιο Αθηνών (Σιμενή, 2007), τον Εξαρχόπουλο και το συντηρητικό Κόμμα στα δεξιά του και το ΚΚΕ και τον Δ. Γληνό[2] στ' αριστερά του.

Με τις παραπάνω αρνητικές προϋποθέσεις θα ξεκινήσουν μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις του Ελευθέριου Βενιζέλου στην εκπαίδευση με δύο εξέχοντα μέλη των Φιλελευθέρων στο τιμόνι του Υπουργείου Παιδείας, τον Κ. Γόντικα τη διετία 1928-1930 και τον Γ. Παπανδρέου τη διετία 1930-1932. Με βάση τα πεπραγμένα των δύο αυτών Υπουργών, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι αυτή τη φορά, και λόγω της πολιτικής σταθερότητας, οι μεταρρυθμίσεις γίνονται και εφαρμόζονται. Μάλιστα, είναι από τις σπάνιες φορές στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης που ασκείται κυβερνητική και όχι υπουργοκεντρική πολιτική Παιδείας (Δημαράς, 1979), αφού ο Γ. Παπανδρέου που διαδέχτηκε τον Κ. Γόντικα δεν ανατρέπει το έργο του προκατόχου του αλλά το συνεχίζει και το επεκτείνει.

Μεθοδολογικά και θεωρητικά ζητήματα

Στην παρούσα εργασία θα προσεγγίσουμε το θέμα του Α.Ε.Σ., τηρώντας τους κανόνες της ιστορικής έρευνας, όπως έχουν θεμελιωθεί από ερευνητές (Κυριαζή, 2000· Δημαράς, 2002· Πυργιωτάκης & Παπαδάκης, 1998· Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K., 2012· κ.ά.). Τα εκπαιδευτικά γεγονότα της περιόδου, άρα και το Α.Ε.Σ., θα τα προσεγγίσουμε, θα τα περιγράψουμε, θα τα κατανοήσουμε και θα τα ερμηνεύσουμε μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό τους πλαίσιο-συγκείμενο, όπως σε αδρές γραμμές το περιγράψαμε σε προηγούμενες ενότητες.

2. Βλ. άρθρα του το 1929 στην εφημερίδα «Ακρόπολις».

Το Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον (Α.Ε.Σ.)

Φιλοσοφία

Η εισηγητική έκθεση του Ν. 4653 εμπεριέχει τις πολιτικές στοχεύσεις του νόμου και τη φιλοσοφία του. Σύμφωνα μ' αυτήν, διαπιστώνεται ότι η «εκπαίδευσις σήμερον είναι πολυειδής και οι διάφοροι κλάδοι αυτής διοικούνται ανεξαρτήτως υπό διαφόρων Υπουργείων, έκαστον των οποίων χαράσσει ιδίαν πολιτικήν» (Εισηγητική Έκθεσις επί του σχεδίου νόμου «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως»,[3] με αποτέλεσμα να μην υπάρχει ενιαίος «ρυθμός» στην εκπαίδευση της χώρας. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται επιτακτική ανάγκη η λειτουργία ενός Οργανισμού. Ο Οργανισμός αυτός θα έχει σκοπό όχι μόνο τη μελέτη των αναγκών καθώς και των φυσικών, γεωγραφικών, οικονομικών, ψυχολογικών και κοινωνικών συνθηκών της χώρας και τη σύμφωνη με τις συνθήκες αυτές δημιουργία και ανάπτυξη των διαφόρων κλάδων της εκπαίδευσης, αλλά και την «ενιαία κατεύθυνσι και το ενιαίον πνεύμα» της εκπαίδευσης «ώστε να είναι ασφαλής η εκ ταύτης προσδοκωμένη σταθερά και αρμονική του κοινωνικού συνόλου εξυπηρέτησις και ανύψωσις» (ό.π.). Για τον Γ. Παπανδρέου, τα ιδανικά της εκπαίδευσης είναι τα ιδανικά της πολιτείας και κατά συνέπεια τα ιδανικά της δημοκρατίας. Άριστο πολίτευμα είναι εκείνο το οποίο ισορροπεί το άτομο με την ομάδα, το δικαίωμα με την υποχρέωση, την ελευθερία με την τάξη. Η Δημοκρατία, συνεχίζει, αναγνωρίζει ότι δεν μπορεί να προαχθεί ο πολιτισμός, εάν δεν γίνει κτήμα όλων των πολιτών ενός έθνους, γι' αυτό αποτελεί προτεραιότητα η ηθική και πνευματική ανύψωση τους. Η εκπαίδευση ανήκει στις δημιουργικές θελήσεις της ζωής και αποτελεί κυρίως Αποστολή, ενώ ο δάσκαλος είναι πλάστης πνευμάτων και ψυχών.[4]

---

3. Δημοσιεύτηκε στο «Εκπαιδευτικόν Δελτίον», τόμος Γ΄, τ. 5-6, Αθήνα, 1 Μαΐου 1930 - 1 Ιουνίου 1930.

4. Βλ. την ομιλία-παρέμβαση του Γ. Παπανδρέου την τελευταία ημέρα των εργασιών του Συμβουλίου στις 24 Οκτωβρίου 1931 με θέμα «Τα ιδανικά της Δημοκρατικής Παιδείας» (Α.Ε.Σ., Πρακτικά, σσ. 462-469).

Στην έκθεση επισημαίνεται, επίσης, ότι εκτός της ανάγκης για ενιαία κατεύθυνση όλων των κλάδων της εκπαίδευσης σημαντική είναι και η ενιαία διοίκηση τους: «Άλλ' επειδή της μεν ενιαίας κατευθύνσεως οφθαλμοφανεστάτη είναι η ανάγκη και αναμφισβήτητος η ορθότης και η αλήθεια, της δε ενιαίας διοικήσεως συζητήσιμος η σκοπιμότης και καταφανείς αι δυσχέρειαι, διά ταύτα φρονούμεν, ότι γενναίον βήμα προόδου επιτελούμεν και εάν αρκεσθώμεν εις την συγκρότησιν Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, έργον έχοντος την διαγραφήν, ως είπομεν, της ενιαίας κατευθύνσεως των διαφόρων κλάδων της γενικής και επαγγελματικής μορφώσεως, αφήσωμεν δε την διοίκησιν αυτών εις τα επί μέρους Υπουργεία, εις την δικαιοδοσίαν των οποίων σήμερον ούτοι υπάγονται...» (ό.π.). Με το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο επιδιώκεται η συλλογική αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης και η χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από στελέχη τα οποία είχαν ασφαλή γνώση των εκπαιδευτικών αναγκών της χώρας. Όσον αφορά οικονομικές δυσκολίες που ίσως προκύψουν από την εφαρμογή των πορισμάτων του Συμβουλίου, ο Γ. Παπανδρέου τονίζει: «Πλήθος αναγκών υπάρχουν πάντοτε εις τα Κράτη. Αλλά εκείναι ικανοποιούνται πρώται, τας οποίας η κοινή γνώμη προτάσσει εις την ιεραρχίαν των αναγκών. Και πρέπει να φροντίσωμεν, να προτάξη τας ανάγκας της εκπαιδεύσεως. Διότι δεν υπάρχει ζήτημα, το οποίον να δύναται και να δικαιούται να θεωρηθή και επείγον και μέγα, όσον η εκπαίδευσις, δηλαδή η επαγγελματική, πνευματική και ψυχική εξύψωσις του λαού» (Α.Ε.Σ., Πρακτικά, σσ. 462-469).

Βασικές προβλέψεις

Σύμφωνα με το άρθρο 1 του Ν. 4653/1930, σκοπός του Α.Ε.Σ. ήταν ο καθορισμός ενιαίας κατεύθυνσης της εκπαίδευσης της χώρας, η μελέτη των εκπαιδευτικών της αναγκών και ο συντονισμός των επί μέρους προσπαθειών για τη βελτίωση και ανύψωση της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, το έργο του Α.Ε.Σ., ήταν, εκτός των άλλων:

α) Η χάραξη των γενικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες της χώρας και τις προόδους της Επιστήμης.
β) Ο καθορισμός του είδους, των τύπων και του αριθμού των σχολείων, ανάλογα με τις ανάγκες και τις συνθήκες της χώρας καθώς και οι αποφάσεις για την κατάργηση σχολείων.
γ) Ο καθορισμός ενιαίας κατεύθυνσης για την «μόρφωσιν» του διδακτικού προσωπικού: «Παιδαγωγική μόρφωσις του διδάσκοντος προσωπικού, απαραίτητον προσόν γενικής μορφώσεως των ειδικών καθηγητών, διακανονισμός ενιαίας διαβαθμίσεως και ενιαίου τρόπου προαγωγής, αναλόγως των αυτών προσόντων κ.λπ.» (Ν. 4653/1930 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως»).
δ) Ο καθορισμός κοινών γενικών αρχών συντάξεως αναλυτικών προγραμμάτων, όπως «καθορισμός ανωτάτου ορίου εβδομαδιαίων ωρών διδασκαλίας, στοιχεία γενικής μορφώσεως των επαγγελματικών σχολείων, ώραι εργασίας και διδασκαλίας των νυκτερινών σχολών, συντονισμός των προγραμμάτων συμφώνως προς τας εκπαιδευτικάς κατευθύνσεις του Κράτους κ.λπ.» (ό.π.).

Ο Υπουργός της Παιδείας ή το Συμβούλιο, διατηρούσαν το δικαίωμα να προσθέσουν και άλλα θέματα για συζήτηση. Τα πορίσματα των μελετών του Συμβουλίου εκδίδονταν μαζί με τις σχετικές εισηγήσεις σε τεύχη με επιμέλεια του Διευθυντή της Παιδείας και αποτελούσαν γνωμοδοτήσεις, η εκτέλεση των οποίων επαφιόταν στα οικεία Υπουργεία. Το Α.Ε.Σ. προβλεπόταν να συνέρχεται σε συνεδρίαση δύο φορές ανά διετία, την 20ή Οκτωβρίου και την 1η Απριλίου. Οι συνεδρίες του Α.Ε.Σ. καθορίστηκαν σε ειδικές και γενικές. Ο νόμος 4653 όριζε ότι τον μήνα Οκτώβριο το Α.Ε.Σ. συνεδριάζει μόνο για να καθορίσει τις επιτροπές μελέτης, τους εισηγητές και την ημερήσια διάταξη της Συνόδου του Απριλίου, ενώ τον Απρίλιο η διάρκειά του μπορεί να φθάνει τις δεκαπέντε ημέρες. Ωστόσο με το ΠΔ «Περί των κατά το άρθρον 3 του νόμου 4653 έργων του Ανώτατου Εκ-

παιδευτικού Συμβουλίου» της 17ης Απριλίου 1931 (ΦΕΚ 138/ 23.5.1931), ορίστηκε ότι οι συνεδριάσεις του Οκτωβρίου θα είναι γενικές και σ' αυτές θα επιλαμβάνεται όλων των θεμάτων, εκτός εκείνων που συζητούνται στις ειδικές συνεδριάσεις. Στις τελευταίες περιλαμβάνονται θέματα που αφορούν τη μόρφωση του διδακτικού προσωπικού, τις γενικές αρχές σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων, θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης και αποφάσεις για καταργήσεις σχολείων.

Ο Νόμος 4653, εκτός από το Α.Ε.Σ. προέβλεπε και τη σύσταση Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, το οποίο διαιρείτο σε Διοικητικό και Γνωμοδοτικό. Το Διοικητικό είχε δύο τμήματα, ένα για τη δημοτική και ένα για τη μέση εκπαίδευση. Έργο τους ήταν η διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης. Το Γνωμοδοτικό είχε ως αποστολή, μεταξύ άλλων, τη γνωμάτευση σχετικά με εκπαιδευτικά ζητήματα, τη λήψη μέτρων για την εφαρμογή των πορισμάτων του Α.Ε.Σ., την προετοιμασία νομοθετικών κειμένων, την σύνταξη αναλυτικών και ωρολογίων προγραμμάτων των σχολείων.

Στελέχωση

Τα μέλη του Α.Ε.Σ. συγκροτούσαν, εκτός από τον Υπουργό Παιδείας, εκπρόσωποι των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (πρύτανης Πανεπιστημίου Αθηνών, καθηγητές ανωτάτων Ιδρυμάτων, καθηγητές παιδαγωγικής, τα μέλη του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, οι πρόεδροι των δύο τμημάτων του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου και τα αιρετά μέλη τους, υπηρεσιακοί παράγοντες των υπουργείων Παιδείας, Γεωργίας, Οικονομικών, εκπρόσωποι επιμελητηρίων.

Πρόεδρος τού Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου ήταν ο Υπουργός Παιδείας, πρώτος αντιπρόεδρος ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και δεύτερος αντιπρόεδρος ο Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου. Χρέη γραμματέα εκτελούσε ο Διευθυντής Παιδείας (άρθρο 2, Νόμου 4653 «Περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως»).

Θεματολογία-Συζητήσεις-Αναζητήσεις

Το Α.Ε.Σ. συνεδρίασε για πρώτη φορά στις 27 Οκτωβρίου 1930 υπό την προεδρία του Υπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων Γ. Παπανδρέου με 34 μέλη, εκτός των άλλων, τους Δ. Λάμψα, πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, Ε. Κακούρο, Διευθυντή της Παιδείας και Γενικό Γραμματέα, Δ. Λαμπαδάριο, πρύτανη του Εθνικού Μετσοβίου Πολυτεχνείου, Ν. Εξαρχόπουλο, καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Μ. Αμαριώτου και Μ. Κουντουρά, μέλη του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου, Ι. Ρωμανό, πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου Μέσης Εκπαιδεύσεως, Θ. Παρασκευόπουλο, πρόεδρο του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως και Ε. Λαμπαδάριο,[5] Διευθυντή του τμήματος Σχολικής Υγιεινής του Υπουργείου Παιδείας.

Μετά από συζήτηση το Συμβούλιο αποφάσισε να οριστούν ως θέματα της Ημερήσιας διάταξης της επόμενης συνόδου του, τον Απρίλιο του 1931, τα ακόλουθα:

---

5. Ο Εμμανουήλ Λαμπαδάριος (1887-1943) υπήρξε Καθηγητής της Παιδολογίας και Σχολικής Υγιεινής του Εθνικού Πανεπιστημίου και στην Υγειονομική Σχολή Αθηνών και Διευθυντής (μετά από εξετάσεις) του Γραφείου της Σχολικής Υγιεινής (1911-1937) και μέλος του Ανωτάτου Υγειονομικού Συμβουλίου. Διετέλεσε Υπουργός Υγείας κατά το χρονικό διάστημα από 4/7/1928 έως 2/12/1930. Κατά την περίοδο αυτή (1928-1932), αλλά και την περίοδο 1910-1920, ο Λαμπαδάριος πρωτοστάτησε στη δημιουργία θεσμών υγιεινής επίβλεψης και βελτίωσης της υγείας των μαθητών σε μια περίοδο που το επίπεδο της δημόσιας υγείας στην Ελλάδα ήταν πολύ χαμηλό. Οργάνωσε και λειτούργησε υπαίθρια σχολεία και παιδικές εξοχές, για την ενίσχυση του οργανισμού των προφυματικών παιδιών, καθώς και τη λειτουργία αντιτραχωματικών ιατρείων, ειδικών σχολείων και μαθητικών πολυκλινικών. Ενέπλεξε στην προώθηση και την εδραίωση αυτών των θεσμών φιλανθρωπικές οργανώσεις και σωματεία ή ημικρατικούς φορείς, κυρίως στην οργάνωση μαθητικών συσσιτίων, τα οποία αποτελούσαν βασική επιδίωξη του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου (Λεβεντάκης, 2009· Καρακατσάνη & Θεοδώρου, 2007).

- Ο κανονισμός των εργασιών του Συμβουλίου.
- Ο καθορισμός του αριθμού των σχολείων, που απαιτούνται για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών.
- Η εξασφάλιση των προϋποθέσεων λειτουργίας των κατώτερων επαγγελματικών σχολείων.
- Η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και η σχολική αντίληψη.
- Η ενότητα στη διοίκηση της Εκπαίδευσης.
- Η χάραξη των γενικών κατευθύνσεων της Εκπαίδευσης.

Για τη μελέτη και εισήγηση των παραπάνω θεμάτων, το Συμβούλιο όρισε αντίστοιχες Επιτροπές, τις οποίες συγκροτούσαν κυρίως μέλη του. Την 21η Απριλίου του 1931, με πράξη του Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου, αναβλήθηκε η ορισμένη για την 27η Απριλίου έναρξη των εργασιών του Συμβουλίου, επειδή «δεν εγένετο δυνατή μέχρι σήμερον η συμπλήρωσις των οικείων επιτροπειών μελέτης των θεμάτων της ημερησίας διατάξεως της προσεχούς Συνόδου του» (Πράξις Υπουργού Παιδείας, αρ. πρωτ. 23650/21.4.1931). Ως ημέρα έναρξης των εργασιών του ορίστηκε η 5η Οκτωβρίου 1931.

Στις 5 Οκτωβρίου 1931 το Συμβούλιο ξεκίνησε τις εργασίες του που κράτησαν μέχρι τις 24 του ίδιου μήνα. Στις 16 συνεδριάσεις που πραγματοποιήθηκαν πήρε μέρος σε όλες, εκτός μιας, ο ίδιος ο Γ. Παπανδρέου ως Πρόεδρος. Μέλη μεταξύ των άλλων, ήταν ο Κ. Δυοβουνιώτης, πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι Ε. Κακούρος, Δ. Λαμπαδάριος, Ν. Εξαρχόπουλος, Α. Δελμούζος, καθηγητής της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Μ. Αμαριώτου, Μ. Κουντουράς, Ε. Λαμπαδάριος και Χ. Λέφας, Τμηματάρχης Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας.

Ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, κατά την κήρυξη των εργασιών του Συμβουλίου έδωσε ένα περίγραμμα των θεμάτων συζήτησης του Α.Ε.Σ. και ανέπτυξε τον σχετικό προβληματισμό. Αρχικά αναφέρθηκε στην καινοτομία του θεσμού σημειώνοντας ότι ουδέποτε στο παρελθόν εξετάστηκε «τόσον εγκύρως και τόσον συνολικώς το πρόβλημα της Εκπαιδεύσεως»

(Α.Ε.Σ. Πρακτικά, σ. 43). Τα πρώτα θέματα αφορούσαν στη στοιχειώδη εκπαίδευση, την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού, τη σχολική αντίληψη και τον αριθμό των ετών υποχρεωτικής εκπαίδευσης: «Αν αρκούν τα εξ, που υπάρχουν σήμερον, ή αν πρέπει να γίνουν ακόμη περισσότερα» (ό.π). Ακόμη, το περιεχόμενο της δημοτικής εκπαίδευσης: «Αν η λαϊκή παιδεία πρέπει να παρέχη μόνον γενικήν μόρφωσιν, ή και επαγγελματικήν, διά να παρασκευάζη τον λαόν επαρκέστερον εις την οικονομικήν του ζωήν και να προάγη τοιουτοτρόπως και την εθνικήν οικονομίαν και την λαϊκήν ευημερίαν» (ό.π.), την αναλογία των Γυμνασίων σε σχέση με τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης και τις επαγγελματικές σχολές: «Έχομεν σήμερον 150 περίπου γυμνάσια... Μήπως είναι περισσότερα από τας ανάγκας της χώρας; Εις την δημοτικήν παιδείαν φοιτούν περίπου 750.000 μαθητών. Εις τα γυμνάσια περίπου 60.000. Είναι η αναλογία ορθή; Ή θα έπρεπε να περιορίσωμεν τον αριθμόν των γυνμασίων; Ή θα έπρεπε να μετατρέψωμεν ικανόν αριθμόν αυτών εις μέσας επαγγελματικάς σχολάς; Αλλά μήπως και οι απόφοιτοι των μέσων επαγγελματικών σχολών —εμπορικών, γεωργικών— ήρχισαν επίσης να περισσεύουν;» (ό.π.). Σε σχέση με την ανώτατη παιδεία, οι συζητήσεις θα εστιάσουν κυρίως σε θέματα μόρφωσης του διδακτικού προσωπικού.

Επίσης, θέμα συζήτησης ήταν εάν αρκούσε η λειτουργία του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου για τον συντονισμό των κατευθύνσεων της εκπαίδευσης, ή αν θα έπρεπε να προχωρήσει η «ενότητα της διοικήσεως, υπάγοντες και την τεχνικήν και την επαγγελματικήν και εν γένει συνολικώς την παιδείαν του Έθνους εις το Υπουργείον της Παιδείας» (ό.π., σ. 44). Τέλος, το Συμβούλιο θα εξέταζε τα ιδεώδη της εκπαίδευσης: «Η εκπαίδευσις της Ελληνικής Δημοκρατίας και συνεπώς οι Έλληνες διδάσκαλοι, ποια ιδανικά πρέπει να εμποτίζουν εις τας ψυχάς των Ελληνοπαίδων;» (ό.π.).

ΘΕΜΑΤΑ ΣΥΖΗΤΗΣΗΣ

α. *«Η καταπολέμησις του αναλφαβητισμού»*

Το θέμα «Η καταπολέμησις του αναλφαβητισμού[6] και η προαγωγή της σχολικής αντιλήψεως» εισηγήθηκε η Μ. Αμαριώτου εκ μέρους της Επιτροπής Μελέτης του. Την Επιτροπή αποτελούσαν, η ίδια και οι Χ. Λέφας, Τ. Παναγιωτόπουλος, Έ. Λαμπαδάριος και Ν. Κάτσαινος. Μεταξύ των άλλων πρότεινε:

- τη δημιουργία μιας τάξεως νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο, με ανάλογη προπαρασκευή των δασκάλων.
- την οργάνωση της σχολικής πρόνοιας και αντίληψης ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες και περιπτώσεις.
- την απαγόρευση πρόσληψης ανήλικων εργατών, πριν αποκτήσουν το απολυτήριο του δημοτικού σχολείου και τήρηση των απαγορευτικών διατάξεων.
- την υποχρέωση των εργοδοτών να μορφώνουν τους εργάτες τους σε ειδικά ημερήσια σχολεία.
- την ενίσχυση και τον εμπλουτισμό των κοινοτικών και σχολικών βιβλιοθηκών.
- την ενίσχυση των δημόσιων και ιδιωτικών νυκτερινών σχολών.
- την υποχρέωση των εργοδοτών να στέλνουν τους εργάτες τους σε ειδικά ημερήσια σχολεία με τμήμα αναλφάβητων.
- την υποχρεωτική παράταση θητείας των αναλφάβητων στρατιωτών.

Στη συζήτηση που ακολούθησε για το συγκεκριμένο θέμα, όπως και για τα υπόλοιπα θέματα που επεξεργάστηκε το Συμβούλιο, εκφράστηκαν και διαφορετικές ή και αντίθετες απόψεις από

6. Ο Υπουργός Παιδείας ανάφερε στη συνεδρίαση ότι, σύμφωνα με την επίσημη απογραφή του πληθυσμού, το 1928, το ποσοστό των «αγραμμάτων» στον πληθυσμό ηλικίας 8 ετών καί άνω, ανερχόταν στους άνδρες στο 23.47% και στις γυναίκες στο 57.97%. Επίσης, το ποσοστό των παιδιών που δεν φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο ανερχόταν στο 3.8%.

αυτές της εισηγητικής επιτροπής.[7] Ο Γ. Παπανδρέου υποστήριξε ότι τα τελευταία χρόνια ο αναλφαβητισμός στη σχολική ηλικία περιορίστηκε, η μόρφωση των δασκάλων βελτιώθηκε, και έγιναν σημαντικά βήματα για την ανέγερση σχολικών κτηρίων.[8] Ταυτόχρονα όμως, τόνισε την ανάγκη, η πολιτεία να στηρίξει περισσότερο τη στοιχειώδη εκπαίδευση και ιδιαίτερα να διατεθούν περισσότερα χρήματα για την πρόσληψη εκπαιδευτικών ώστε η αναλογία δασκάλων-μαθητών να μην υπερβαίνει τον ένα προς σαράντα.[9]

Τα πορίσματα του Συμβουλίου, μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας συζήτησης του θέματος, συνόψισε ο Υπουργός Γ.

---

7. Ο Ν. Εξαρχόπουλος ανέφερε ότι τα μέτρα, τα οποία πρέπει να εφαρμοστούν για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού των ανηλίκων, μπορούν να διακριθούν σε τρεις κατηγορίες. Μέτρα διαφωτισμού των οικογενειών για την ανάγκη να στέλνουν τα παιδιά τους στο δημοτικό σχολείο, μέτρα οικονομικά για την ενίσχυση των πιο άπορων οικογενειών και μέτρα εναντίον των γονέων που αποφεύγουν ή αρνούνται να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Αντίθετα, ο Α. Σβώλος διατύπωσε την γνώμη ότι μέτρα κατά του αναλφαβητισμού δεν μπορούν να ληφθούν πριν η Πολιτεία εκπληρώσει τις υποχρεώσεις της και πριν αναπτυχθεί η σχολική αντίληψη και η κοινωνική πρόνοια. Πολλά μέλη του Συμβουλίου, επίσης, εξέφρασαν έντονες αντιρρήσεις στην πρόταση της Επιτροπής για την δημιουργία μιας τάξης νηπιαγωγείου στο δημοτικό σχολείο. Ο Ε. Κακούρος και ο Ν. Εξαρχόπουλος αντιπρότειναν την ίδρυση περισσότερων νηπιαγωγείων.

8. Μέχρι το 1932, ανεγέρθηκαν 145 νέα διδακτήρια, συνολικής δαπάνης 202 περίπου εκατομμυρίων δραχμών, από τα οποία τα 177 προέρχονταν από δάνειο που συνήφθη με εταιρία με έδρα την Στοκχόλμη και τα υπόλοιπα 27 από δήμους και άλλους οργανισμούς. Την ίδια περίοδο αποπερατώθηκαν 1375 δημοτικής εκπαίδευσης και 103 μέσης (Μπουζάκης, 1997).

9. Η οικοδόμηση του σχολικού δικτύου αντιμετώπισε από την ίδρυση του ελληνικού κράτους δυσκολίες, κυρίως από την παντελή έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Παρ' όλες όμως τις δυσκολίες, ο σχολικός μηχανισμός διείσδυσε σ' όλες τις περιοχές της χώρας. Το 1928 το ποσοστό των μαθητών στο σύνολο των παιδιών σχολικής ηλικίας ανερχόταν στο 82%. Το ποσοστό των αναλφάβητων όλων των ηλικιών το ίδιο έτος ανερχόταν στο 36,23% στους άνδρες και 64,06 στις γυναίκες (Τσουκαλάς, 1992). Ο δημόσιος και δωρεάν χαρακτήρας της εκπαίδευσης διευκόλυνε την πρόσβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο (ό.π.).

Παπανδρέου: «Συνιστάται πλήρης οργάνωσις των σχολείων γενικής λαϊκής μορφώσεως (Νηπιαγωγεία - Δημοτικά Σχολεία). Ενίσχυσις των σχολικών και κοινοτικών βιβλιοθηκών. Ενίσχυσις και συστηματική οργάνωσις των μαθητικών συσσιτίων και των παιδικών εξοχών και των υπαιθρίων σχολείων. Προστασία της υγείας των μαθητών διά της ενισχύσεως της σχολιατρικής υπηρεσίας. Ενίσχυσις των ιδρυμάτων κοινωνικής προνοίας και ενθάρρυνσις πάσης προς τούτο ιδιωτικής πρωτοβουλίας υπέρ της μαθητικής ηλικίας. Πολλαπλασιασμός των κρατικών νυκτερινών σχολών και ενίσχυσις των υπό ιδιωτικών σωματείων ιδρυόμενων. Υποχρεωτική διδασκαλία των αναλφαβήτων στρατιωτών κατά τον χρόνον της θητείας των. Απαγόρευσις από του 1836 προσλήψεως εργατών και εργατριών μη κεκτημένων απολυτήριον δημοτικού σχολείου» (ό.π., σ. 83).

β. *«Σχολεία Γεωργικής Παιδείας»*

Για το θέμα «Σχολεία Γεωργικής Παιδείας», με την εισήγησή του, ο Σ. Παπανδρέου παρουσίασε τις προτάσεις της Επιτροπής Μελέτης (μέλη ήταν και οι: Ι. Ράπτης, Η. Αναγνωστόπουλος και Μ. Αμαριώτου). Ανέφερε ότι η Ελλάδα είναι κυρίως χώρα γεωργική, αφού 50% του πληθυσμού της ασχολείται αποκλειστικά με τη γεωργία και την κτηνοτροφία, ενώ και πολλά άλλα επαγγέλματα έχουν άμεση συνάφεια με αυτά: «Διά τούτο η γεωργική άποψις δέον να απασχολή το μέγιστον μέρος της εκπαιδεύσεως» (ό.π., σ. 87). Όπως δήλωσε, οι λίγοι γεωπόνοι κατόρθωσαν σημαντικές προόδους στη γεωργία του τόπου και απέτρεψαν ή θεράπευσαν ασθένειες που αλλιώς θα επέφεραν μεγάλες καταστροφές: «Η επιστήμη όμως αυτή, δέον αφ' ενός μεν να αναπτυχθή διά της ερεύνης εις τα κατάλληλα ιδρύματα αφ' ετέρου δε να μεταδοθή ου μόνον εις τούς γεωργούς, άλλα και εις πάντας, ει δυνατόν, τους πολίτας και κυρίως εις τους κατοίκους των γεωργικών περιφερειών. Ή διάδοσις αύτη των γεωργικών γνώσεων βεβαίως θα γίνη υπό των ειδικών επιστημόνων, οίτινες θα παρασκευασθούν εις ειδικάς καθαρώς επαγγελματικάς σχολάς, και οίτινες θα διαδώσουν τας γεωργι-

κάς γνώσεις διά διαλέξεων, δημοσιευμάτων και άλλων μέσων, αλλά και διά των επί τούτω σχολείων» (ό.π.). Η γεωργική εκπαίδευση πρέπει να διαιρεθεί στην «επαγγελματικήν γεωργικήν εκπαίδευσιν» και στην «γενικήν εκπαίδευσιν, με προσανατολισμόν γεωργικόν» (ό.π., σ. 88).

Ο Γ. Παπανδρέου μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης διατύπωσε τα πορίσματα του Συμβουλίου:

«Αναγνώρισις της επιτακτικής ανάγκης προς τόνωσιν και ενίσχυσιν της γεωργικής εκπαιδεύσεως παρ' ημίν.

Ενίσχυσις αυτής δια των σχολείων της γενικής παιδείας. Διά του γεωργικού προσανατολισμού των δημοτικών σχολείων των αγροτικών περιφερειών.

Δια των ειδικών γεωργικών σχολείων κατωτέρων, μέσων και ανωτέρων.

Πρακτικά ειδικά γεωργικά σχολεία

Ταύτα πρέπει να είναι τριών ειδών:

α) Διετή ή τριετή σχολεία, τα όποια δεχόμενα τούς αποφοίτους των δημοτικών σχολείων, σκοπόν θα έχουν να προπαρασκευάζουν επαγγελματικώς τους μέλλοντας να ακολουθήσουν το επάγγελμα του γεωργού.
β) Γεωργικά επιμορφωτικά σχολεία, σκοπόν έχοντα την συμπλήρωσιν και βελτίωσιν της γεωργικής μορφώσεως των εργαζομένων.
γ) Μεταβατικά ειδικά γεωργικά σχολεία, διά των οποίων περιοδεύοντα γεωργικά συνεργεία θα μεταδίδουν ειδικάς γεωργικάς γνώσεις ή θα ασκούν τας δεξιότητας των ενηλίκων γεωργών εις ειδικούς της γεωργίας κλάδους.

Εις πάντα η φοίτησις θα είναι προσωρινώς προαιρετική.

Μέσαι Γεωργικαί Σχολαί

Αύται δύνανται να παραμείνουν, ως είναι, δύο, Λαρίσσης και Πατρών, μη συνιστωμένης της επεκτάσεώς των.

Ανώτατη Γεωργική Παιδεία

Διά την Ανωτάτην Γεωπονικήν Σχολήν των Αθηνών και το Γεωργικόν Τμήμα της Φυσικομαθηματικής Σχολής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης συνιστάται:

α) Η καθ' όλους τούς τρόπους ενίσχυσις αυτών δι' επαρκών οικονομικών μέσων, εγκαταστάσεων και καλής οργανώσεως.
β) Η δια μεταβολής του Οργανισμού αυτών ειδίκευσις των επιστημόνων γεωπόνων.
γ) Η παιδαγωγική μόρφωσις εκείνων εκ των αποφοίτων των σχολών τούτων, οίτινες θα χρησιμοποιηθώσιν ως καθηγηταί των γεωπονικών μαθημάτων εις τα σχολεία και της γενικής και της ειδικής γεωργικής παιδείας» (ό.π., σ. 178-180).

γ. *«Σχολεία Τεχνικής Παιδείας»*

Για το θέμα «Σχολεία Τεχνικής Παιδείας» με εισηγητές τους Κ. Παπαζαχαρίου και Α. Ηλιάδη και μέλη της Επιτροπής Μελέτης τους εισηγητές και τους Ε. Καλούδη, Μ. Αμαριώτου, Δ. Λαμπαδάριο και Ν. Κάτσαινο, το Α.Ε.Σ. κατέληξε στα εξής πορίσματα:

«1. Αναγνωρίζεται και εν τω κλάδω τούτω η καθυστέρησις της Ελληνικής Παιδείας και η επιβαλλομένη ενίσχυσις και τόνωσις αυτού.
   α) Διά της πληρεστέρας διδασκαλίας των τεχνικών μαθημάτων εν τοις σχολείοις γενικής Παιδείας.
   β) Διά της ιδρύσεως και οργανώσεως ειδικών τεχνικών σχολείων κατωτέρων και μέσων.
2. Η ίδρυσις των σχολείων τούτων θα βαίνη βαθμιαίως (ούτω π.χ. σήμερον μόλις τρία εν Αθήναις, εν Πειραιεί και εν Θεσσαλονίκη δύνανται να λειτουργήσουν). Διότι και δαπάνας πολλάς απαιτούν, και διδακτικόν προσωπικόν κατάλληλον δεν υπάρχει και η εξεύρεσις εργασίας των αποφοίτων είναι δυσχερής.
3. Αντί πολυειδούς τεχνικού σχολείου σκόπιμον είναι να ιδρυθώσιν ειδικαί σχολαί ενός μόνον επαγγέλματος εις διαφό-

ρους πόλεις, όπου μάλιστα αι συνθήκαι του τόπου ευνοούσι την λειτουργίαν τοιαύτης σχολής π.χ. υφαντουργίαι κ.λπ.

4. Μεγάλως θα συνετέλει εις την τεχνικήν μόρφωσιν των βιοτεχνών και η λειτουργία σειράς επαγγελματικών μαθημάτων ειδικών κλάδων. Τα μαθήματα ταύτα κυρίως αποβλέπουν εις την τελειοποίησιν βιοτεχνών, ηλικίας άνω των 18 ετών, μη υποκειμένων πλέον εις υποχρεωτικήν φοίτησιν εις τα αντίστοιχα επιμορφωτικά επαγγελματικά σχολεία. Και είναι συνήθως εσπερινά.
5. Μέσων τεχνικών σχολών συνιστάται η ίδρυσις (σχολών εργοδηγών γεωμετρών και κατά δεύτερον λόγον εργοδηγών μηχανολόγων).
6. Να καταβληθή φροντίς όπως τα σχολεία ταύτα ιδρύωνται και διοικώνται υπό των ειδικών επαγγελματικών οργανώσεων με επικουρίαν του Κράτους, το οποίον θα διατηρήση τον έλεγχον και την εποπτείαν μόνον.

Τέλος καταρτίζει τεχνικήν επιτροπήν εκ των κ.κ. Λαμπαδαρίου, πρυτάνεως του Πολυτεχνείου, Ηλιάδη, διευθυντού της Σιβιτανιδείου Σχολής, Καψάλη, Προέδρου του Εκπαιδ. Συμβουλίου, Λέφα, τμηματάρχου, Μ. Εκπαιδεύσεως, Μιχαλοπούλου, Διευθυντού της Στατιστικής υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας, και Μελά, τμηματάρχου της Γεωργικής Εκπαιδεύσεως, εις ην αναθέτει την μελέτην του τύπου των μέσων τεχνικών σχολών και την μετατροπήν ενίων γυμνασίων εις σχολάς τού είδους τούτου» (ό.π., σσ. 232-233).

δ. *«Σχολεία Εμπορικής Παιδείας»*

Για το θέμα «Σχολεία Εμπορικής Παιδείας» με εισηγητή τον Κ. Παπαζαχαρίου και μέλη της Επιτροπής Μελέτης τον ίδιο και τον Ε. Ιατρίδη, το Α.Ε.Σ. κατέληξε στα εξής πορίσματα:

«1. Διαπιστούται ότι η Εμπορική Παιδεία παρεχομένη διά της Ανωτάτης Σχολής Οικονομικών και Εμπορικών Επιστημών και πολυαρίθμων κρατικών και ιδιωτικών μέσων εμπο-

ρικών σχολών, δεν είναι καθυστερημένη, ως συμβαίνει με την γεωργικήν και τεχνικήν Παιδείαν.

2. Επιβάλλεται μάλιστα ο περιορισμός των μέσων εμπορικών σχολών.
3. Θεωρείται σκόπιμος η μετατροπή μέσων τινών εμπορικών σχολών εις κατώτερα εμπορικά σχολεία, ως και η ίδρυσις τοιούτων εις τα διάφορα εμπορικά κέντρα της χώρας, με φοίτησιν τριετή.
4. Και εν τη παιδεία ταύτη συντελεστικώτατα κρίνονται τα επιμορφωτικά σχολεία ημερήσια ή νυκτερινά με σκοπόν την παροχήν συμπληρωματικής εμπορικής μορφώσεως εις τούς εργαζομένους εν τοις καταστήμασι και εμπορικοίς γραφείοις» (ό.π., σσ. 277-278).

ε. *«Σχολεία Γενικής Παιδείας»*

Για το θέμα «Σχολεία Γενικής Παιδείας», με εισηγητή τον Π. Παϊδούση και μέλη της Επιτροπής Μελέτης τον ίδιο και τα υπόλοιπα μέλη του Γνωμοδοτικού Συμβουλίου του Υπουργείου Παιδείας, δηλ. τους Δ. Λάμψα, Δ. Σουχλέρη, Μ. Αμαριώτου και Μ. Κουντουρά, ο Υπουργός Παιδείας διατύπωσε τα ακόλουθα πορίσματα:

«Α΄) Σχολεία Στοιχειώδους Εκπαίδευσης

1. Επέκτασις του θεσμού των νηπιαγωγείων και ίδρυσις τοιούτων κατ' εξοχήν εις τας ξενοφώνους περιοχάς, καθώς και τας βιομηχανικάς και εργατικάς συνοικίας των μεγάλων κέντρων.
2. Αύξησις του αριθμού των δημοδιδασκάλων, μέχρις ου φθάσωμεν την αναλογίαν 1 διδασκάλου προς 40 μαθητάς.
3. Το εξαετές δημοτικόν σχολείον, θεωρούμενον ως προσωρινός σταθμός της γενικής λαϊκής παιδείας, δέον να οργανωθή τελείως, ούτως ώστε να φθάση τον μέγιστον βαθμόν της αποδοτικότητός του.
4. Ο τρόπος της καταλληλοτέρας μορφώσεως των διδασκάλων και της μετεκπαιδεύσεως αυτών θ' αποτελέση ίδιον θέμα συζητήσεως κατά την επομένην σύνοδον του Α.Ε.Σ.

5. Έως τότε ανάγκη, όπως τα νυν λειτουργούντα Διδασκαλεία, οργανωθούν, ούτως ώστε να φθάσουν τον μέγιστον βαθμόν της αποδοτικότητός των.

Β′) Σχολεία Μέσης Παιδείας

1. Καθορίζονται ως μάλλον προσαρμοζόμενοι τύποι παρ' ημίν ο του κλασσικού γυμνασίου, με προαιρετικόν το μάθημα των Λατινικών και ο του πρακτικού Λυκείου.
2. Το απολυτήριον του Πρακτικού Λυκείου, αναγνωριζομένης της ισοτιμίας αυτού με το απολυτήριον του κλασσικού γυμνασίου, να παρέχη το δικαίωμα εγγραφής κατόπιν εισιτηρίων εξετάσεων εις πάσας τας σχολάς του Πανεπιστημίου και των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων.
3. Αι εισιτήριοι εξετάσεις του Πανεπιστημίου να διαρρυθμισθούν εις τρόπον, ώστε να ελέγχεται δι' αυτών η πραγματική ικανότης των αποφοίτων των μέσων σχολών.
4. Ως φραγμός κατά του πληθωρισμού των μαθητών των γυμνασίων, συνιστώνται αυστηραί εισιτήριοι εξετάσεις.
5. Ως προς τον αριθμόν των γυμνασίων, συνιστάται ο περιορισμός του αριθμού αυτών και η μετατροπή τινών εις ειδικάς τεχνικάς σχολάς μέσας.
6. Εκφράζει την ευχήν, όπως συσταθούν υπό των μονάδων αυτοδιοικήσεως υποτροφίαι των απόρων και ικανών μαθητών, τη επικουρία του Κράτους.» (ό.π., σσ. 412-414).

στ. *«Η ενότης της διοικήσεως της παιδείας»*

Για το θέμα «Η ενότης της διοικήσεως της παιδείας» εισηγητές ήταν ο Ε. Κακούρος και ο Θ. Παρασκευόπουλος. Στην Επιτροπή Μελέτης συμμετείχαν, επίσης, οι Χ. Θεοδωρόπουλος, Σ. Παπανδρέου και Δ. Λαμπαδάριος.

Ο Ε. Κακούρος στην εισήγησή του ανέφερε ότι από το 1929, όταν το Υπουργείο μελετούσε την αλλαγή της οργάνωσης των σχολείων, υπήρχε η σκέψη της συγκέντρωσης της διοίκησης όλων των κλάδων της εκπαίδευσης και η καθιέρωση του θε-

σμού της ενιαίας διοίκησής της: «Κατά την αντίληψιν ταύτην πάντα τα Ανώτερα Εκπαιδευτικά ιδρύματα και οι διάφοροι τύποι των ανωτέρων, μέσων και κατωτέρων σχολών, οίτινες εξαρτώνται διοικητικώς από διάφορα Υπουργεία, θα υπήγοντο του λοιπού εις την αρμοδιότητα του Υπουργείου της Παιδείας, μεταφερομένων των σχετικών διοικητικών υπηρεσιών εις τούτο και συγκροτουμένων των διοικητικών και επιστημονικών συμβουλίων εξ ειδικών αντιπροσώπων όλων των κλάδων, εις τρόπον ώστε και η επιστημονική και η διοικητική κατεύθυνσις της όλης εκπαιδεύσεως να διαπνέεται υπό του αυτού πνεύματος» (ό.π., σ. 417). Η σκέψη αυτή έγινε απόφαση και επιδιώχθηκε η πραγματοποίησή της με τη συνεργασία των εμπλεκόμενων υπουργείων και την παρέμβαση του Προέδρου της Κυβέρνησης: «Κατά το στάδιον όμως της εφαρμογής της αποφάσεως ταύτης, επεκράτησαν αι αντίθετοι αντιλήψεις, και η εφαρμογή εματαιώθη» (ό.π.). Το Υπουργείο Παιδείας «επειγόμενον να εισηγηθή τον εψηφισμένον ήδη νόμον περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως... εσκέφθη να θεραπεύση μερικώς την υπαγορεύουσαν την ενιαίαν διοίκησιν της Παιδείας ανάγκην» (ό.π., σ. 418), με τη συγκρότηση του Α.Ε.Σ. «του οποίου σκοπός θα ήτο η ενιαία κατεύθυνσις όλων των κλάδων της εκπαιδεύσεως, αφού η καθιέρωσις της ενιαίας διοικήσεως παρουσίαζε τοιαύτας δυσκολίας» (ό.π., σ. 418). Είναι επομένως ανάγκη, η οργάνωση ενιαίου εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο στηρίζεται: «Πρώτον εις τας ανάγκας της κοινωνίας, την οποίαν πρόκειται να εξυπηρετήση. Δεύτερον εις την φύσιν του αντικειμένου, το οποίον πρόκειται να διαπλάση, και τρίτον εις το ακριβές και σαφές διάγραμμα των σκοπών προς τους οποίους το αντικείμενον αυτού θα διαπαιδαγωγήση και θα κατευθύνη... Και αι τρεις δε αύται προϋποθέσεις επιβάλλουν εσωτερικήν και εξωτερικήν ενότητα εις την κρατικήν λειτουργίαν της Παιδείας προς επιτυχίαν του σκοπού της» (ό.π., σ. 421)... Κοιναί λοιπόν γενικαί αρχαί εκκινήσεως, κοιναί γραμμαί κατευθύνσεως και κοινοί επιτευκτέοι σκοποί είναι οι απαραίτητοι όροι της επιτυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος και νομίζομεν ότι η ακριβής εφαρμογή των προϋποθέσεων τούτων, δεν δύναται να επι-

τευχθή εάν η κατεύθυνσις και η διοίκησις της Εκπαιδεύσεως είναι διεσπασμένη εις διαφόρους υπηρεσίας» (ό.π., σ. 422).

Μετά τη συζήτηση που ακολούθησε, ο Γ. Παπανδρέου συμφώνησε με την πρόταση αρκετών μελών του συμβουλίου να αναβληθεί η απόφαση για το θέμα αυτό μέχρι την επόμενη συνεδρίαση του οργάνου σε δύο χρόνια. Μεταξύ άλλων, «διά νά δοκιμασθή η απόδοσις των αποφάσεων του Συμβουλίου, ώστε μετά την πάροδον της διετίας να κριθή, αν ό,τι ονομάζομεν «ενότητα κατευθύνσεως», ημπορεί να αναπληρώση αποτελεσματικώς την «ενότητα διοικήσεως» (ό.π., σ. 443).

ζ. *«Αι κατευθύνσεις της Παιδείας»*

Για το θέμα «Αι κατευθύνσεις της Παιδείας», με εισηγητή τον Α. Δελμούζο και μέλη της Επιτροπής Μελέτης τον ίδιο και τα μέλη του Γνωμοδοτικού Συμβουλίου του Υπουργείου Παιδείας Δ. Λάμψα, Δ. Σουχλέρη, Μ. Αμαριώτου και Μ. Κουντουρά, αποφασίστηκε να αναβληθεί η συζήτηση σχετικά με τις κατευθύνσεις της Παιδείας για την επόμενη σύνοδο, επειδή ο χρόνος που είχε στη διάθεσή του το Συμβούλιο δεν επαρκούσε για τη συζήτηση όλων των θεμάτων που έθιγε η εισήγηση. Επίσης, αποφασίστηκε να τυπωθεί ο λόγος του Υπουργού Παιδείας «περί των ιδανικών της Παιδείας» και να διανεμηθεί στα σχολεία.[10] (ό.π., σ. 470).

10. Στο κείμενο αυτό ο Γ. Παπανδρέου αναπτύσσει φιλοσοφικούς, κοινωνιολογικούς, ιδεολογικούς και εκπαιδευτικούς προβληματισμούς. Αναδεικνύει τον οικονομικό, κοινωνικοπολιτικό και πολιτιστικό-παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου, το οποίο θεωρεί ως τον σημαντικότερο παράγοντα τόσο για την κοινωνικοποίηση, πολιτικοποίηση, διαπαιδαγώγηση του ατόμου όσο και για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Μπουζάκης, 1997).

Συμπεράσματα

Στις ενότητες που προηγήθηκαν, επιχειρήσαμε να παρουσιάσουμε τόσο τη φιλοσοφία και τον προσανατολισμό του Α.Ε.Σ. όσο και τα κύρια πορίσματα από τις πρώτες συνεδριάσεις του Α.Ε.Σ. με την παρουσία του ίδιου του Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Παπανδρέου.

Με τη θεσμοθέτηση του Α.Ε.Σ. και τις πρώτες συνεδριάσεις του ουσιαστικά ολοκληρώνονται οι μεταρρυθμίσεις στη γενική και την τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση κατά τον ύστερο Βενιζελισμό (Δημαράς, 1988). Είχαν προηγηθεί, η μεταρρύθμιση του 1929 με τη νέα διάρθρωση της μέσης εκπαίδευσης, η μερική λύση του γλωσσικού προβλήματος, η ίδρυση των Πειραματικών, η πολιτική σχολικής στέγης με τα νέα σχολικά κτήρια, η εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, το νέο αναλυτικό πρόγραμμα του Γυμνασίου που θα χαρακτηριστεί από τον Δημαρά (1984) «αξεπέραστο όριο». Η υλοποίηση αυτών των μεταρρυθμίσεων απαιτούσε τις ανάλογες διοικητικές δομές και την ενιαιοποίηση των διάσπαρτων σε διάφορα υπουργεία αρμοδιοτήτων. Αυτές τις ανάγκες έρχεται να καλύψει η ίδρυση του Α.Ε.Σ. Ουσιαστικά αποτελεί το πρώτο στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης τόσο πολυμελές συλλογικό όργανο για την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α.Ε.Σ., με βάση τη διακηρυγμένη πολιτική παιδείας του ΕΒ για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή, τον αναπτυξιακό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, την απόκτηση λειτουργικότητας των γνώσεων με τη στροφή στην τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση (είναι γνωστή η φράση του ΕΒ «θα ιδρύσω 80 τεχνικά γυμνάσια ακόμη και αν με καταργήσουν»), συμμετέχουν εκπρόσωποι της οικονομίας (επιμελητήρια, Γεωπονική Σχολή, παραγωγικά υπουργεία κ.λπ.), των πανεπιστημίων και τα Συμβούλια του Υπουργείου Παιδείας (Γνωμοδοτικό, Διοικητικό).

Τα σημαντικά πορίσματα για τα μείζονα ζητήματα της εκπαίδευσης (αναλφαβητισμός, ΤΕΕ, σχολεία γενικής παιδείας,

γεωργική εκπαίδευση, κατευθύνσεις παιδείας κ.λπ.), με τα οποία ύστερα από σοβαρή μελέτη ασχολήθηκε το Α.Ε.Σ. στις πολύωρες συνεδριάσεις του, δε θα προλάβουν να μεταφερθούν στην πράξη, αφού λίγους μήνες μετά την τελευταία συνεδρίαση του Α.Ε.Σ. θα υπάρξει πολιτική αλλαγή. Όμως, σε κάθε περίπτωση η εμπειρία του Α.Ε.Σ. δε θα πάει χαμένη. Όταν θα ωριμάσουν οι συνθήκες και υπάρξει το κατάλληλο πολιτικό πλαίσιο, θα επιχειρηθεί μια παρόμοια παρέμβαση στην ελληνική εκπαίδευση. Αυτό συνέβη το 1985 με τον Ν. 1566/85 που προέβλεπε την ίδρυση του Εθνικού Συμβουλίου Παιδείας (Ε.Σ.Υ.Π.). Ο «ιστορικός πρόγονος» του Ε.Σ.Υ.Π. ήταν το Α.Ε.Σ.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης, Θ. (1999). Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο. (Η ίδρυση και η πορεία της, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βεργόπουλος, Κ. (1977). Η ελληνική οικονομία από το 1926 ως το 1935, στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους: Ο νέος ελληνισμός 1913-1941*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2012). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας, (μετ. Σ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τομ. Β΄. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (1979). Υπουργείο Παιδείας και Εκπαιδευτική Πολιτική, δοκίμιο προβληματισμού, *Σύγχρονα Θέματα*, 4, 3-8.

Δημαράς, Α. (1984). Πενήντα χρόνια πριν: 1931. Το αξεπέραστο όριο, *Δελτίο της Εταιρείας Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας*, τ. 6.

Δημαράς, Α. (1988). Χαρακτηριστικά αστικού φιλελευθερισμού στα εκπαιδευτικά προγράμματα των Κυβερνήσεων Βενιζέλου, στο: Μαυρογορδάτος Γ. Θ. – Χατζηιωσήφ Χ. (επιμ.), *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Δημαράς, Α. (2002). Μεθοδολογικά ζητήματα στην ιστοριογραφία της νεοελληνικής εκπαίδευσης στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.),

Επίκαιρα θέματα ιστορίας εκπαίδευσης, Πρακτικά 1ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας εκπαίδευσης, Πάτρα 28-30 Σεπτεμβρίου 2000, Αθήνα: Gutenberg.

Δημαράς, Α. (2011). Γενικές ιστοριογραφικές προσεγγίσεις της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από το ξεκίνημα ως το τέλος του 20ου αιώνα, στο Μπουζάκης Σ. (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης – Όψεις και Απόψεις*, τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Καζαμίας, Α. (1986). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες, στο Καζαμίας, Α. & Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές*, Πανελλήνιο Παιδαγωγικό Συνέδριο, 11-13 Ιουλίου 1982, σσ. 9-19, Ρέθυμνο: Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης.

Καζαμίας, Α., (1993). Η κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία (μτφ. Α. Υφαντή), στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg, σσ. 169-190.

Καρακατσάνη, Δ. & Θεοδώρου, Β. (2007). Η Φιλελεύθερη πολιτική για την υγεία των παιδιών την περίοδο 1928-1932. Πρακτικά του συνεδρίου *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου*, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών & Μελετών Έλευθέριος Κ. Βενιζέλος, Αθήνα, 22-24 Ιανουαρίου 2004. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουκουλές, Γ. (1994). *Για μια ιστορία του ελληνικού συνδικαλιστικού κινήματος. Εισαγωγή στην παιδαγωγική της ιστορικής έρευνας*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Κρεμμυδάς, Β. (1986). *Νεότερη ιστορία-ελληνική ευρωπαϊκή*, γ΄ έκδοση. Αθήνα: Γνώση.

Κυριαζή, Ν. (2000). *Η κοινωνιολογική έρευνα, (κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεβεντάκης, Χ. (2009). Πολιτικές για τη σχολική υγιεινή στην ελληνική εκπαίδευση (1911-1949). Μια ιστορικο-συγκριτική προσέγγιση, αδημ. διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μανωλάκος, Π. (2018). *Ευάγγελος Κακούρος: Ο εισηγητής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929*, Αθήνα.

Μπάκας, Θ. (2000). Εκπαιδευτική πολιτική και συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα μετά το 1974. Η συμβολή της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας (Δ.Ο.Ε.) στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις της περιόδου 1974-2000, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, ΕΚΠΑ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμ. Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (1997). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου. 1888-1968. Ο πολιτικός της Παιδείας*, τομ. Α΄, 1888-1932. Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. & Παπαδάκης, Ν. (2002). Στοιχεία κράτους πρόνοιας σε μια τεθνεώσα δημοκρατία. Οι ανιχνεύσιμες (εκπαιδευτικές) όψεις μιας αντίφασης, *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, τχ. 108-109 Β΄-Γ΄, σσ. 33-68.

Μπουζάκης, Σ. (2011). Μεταρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική-Επαγγελματική εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.) *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, τόμ. Β΄, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 157-181.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του* Μεσοπολέμου. Αθήνα: Ο Πολίτης.

Παπαδούρης, Π. (2010). *Εκπαιδευτική πολιτική και Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος (1946-1967)*, Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (1995). Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα», στο Καζαμίας, Α., Κασσωτάκης, Μ. (επιμ.), *Ελληνική εκπαίδευση-Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, Αθήνα: Σείριος, σσ. 84-119.

Πυργιωτάκης, Ι. & Παπαδάκης, Ν. (1998). Ερμηνευτική μέθοδος και έρευνα γύρω από την εκπαιδευτική πολιτική και μεταρρύθμιση. Ζητήματα αλήθειας και μεθόδου. Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας με θέμα: "Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα". Ναύπακτος: Ατραπός, σσ. 853-858.

Πυργιωτάκης, Ι. (2001). *Εκπαίδευση και κοινωνία στην Ελλάδα – Οι διαλεκτικές σχέσεις και οι αδιάλλακτες συγκρούσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

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

Σαλτερής, Ν. (1989). Εκπαιδευτικές ομοσπονδίες και εκπαιδευτική ιδεολογία. Ελλάδα 1974-1989, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας* (μετ. Α. Ασδραχά). Αθήνα: Θεμέλιο.

Σιμενή, Π. (2007). Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα 1904-1925, αδημ. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και Αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα:. Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Νομικά Κείμενα – Πρακτικά

Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, αδημοσίευτα πρακτικά συνεδριάσεων, 27 Οκτωβρίου 1930 και 5-24 Οκτωβρίου 1931, Αθήνα: χ.χ.

Εισηγητική Έκθεσις επί του σχεδίου νόμου «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», Εκπαιδευτικόν Δελτίον, τόμος Γ΄, τ. 5-6, Αθήνα, 1 Μαίου 1930 - 1 Ιουνίου 1930.

Ν. 4653 «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 169/16.5.1930, τχ. Α΄.

Πράξις Υπουργού Παιδείας, αρ. Πρωτ. 23650/21.4.1931.

*Θεμιστοκλής Μουτσίσης**

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΑΝΩΤΑΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ, 1931

ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΕΞΑΡΧΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥ ΔΕΛΜΟΥΖΟΥ ΓΙΑ ΤΟΝ ΑΝΑΛΦΑΒΗΤΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΚΑΘΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΤΥΠΩΝ

Περίληψη

Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗ της περιόδου 1929-32 αποτέλεσε, αδιαμφισβήτητα, μια σημαντική τομή στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτής και με σκοπό τη διαγραφή μιας ενιαίας κατεύθυνσης για τη γενική και επαγγελματική μόρφωση, συστάθηκε το 1931 το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.). Δύο από τις σημαντικότερες εκπαιδευτικές προσωπικότητες που έλαβαν μέρος στις εργασίες του ήταν οι Καθηγητές Παιδαγωγικής Ν. Εξαρχόπουλος και Αλ. Δελμούζος. Οι θέσεις των δύο Καθηγητών στις επιμέρους θεματικές του Συμβουλίου αλλά και η γενικότερη στάση τους στο πλαίσιο των εργασιών του Συμβουλίου, μελετώνται στην παρούσα εργασία.

* Υπ. διδάκτωρ - συνεργάτης Πανεπιστημίου Σάλτσμπουργκ.

Λέξεις Κλειδιά: *Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.), πρακτικά συνεδριάσεων 1931, Ν. Εξαρχόπουλος, Αλ. Δελμούζος, Παιδαγωγική 20ος αιώνας*

Abstract

The educational reform of the period 1929-1932 was, undoubtedly, an important revolutionary change in the history of Modern Greek Education. The Supreme Education Council was established in 1931 in order to form the framework for a uniform educational system. Two of most important education personalities that were members of the council were the professors N. Exarchopoulos and Al. DelmÔuzos. In this paper, it is studied both the points of view of these two Professors on specific cases of the council and also their general attitude towards the work of the Council.

Key Words: *Supreme Education Council, Proceedings of the meetings 1931, N. Exarchopoulos, Al. Delmouzos, illiteracy, appropriate school standards*

Εισαγωγικά

Σε ένα ασταθές πολιτικό σκηνικό που επικρατούσε στην Ελλάδα στις αρχές του 20ού αιώνα, δύσκολα θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο το εκπαιδευτικό σύστημα. Λίγα χρόνια, μόλις, μετά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 και των αλλαγών που επέφερε στην ελληνική εκπαίδευση, επικρατούσε ακόμα η αίσθηση πως ορισμένα ζητήματα παρέμεναν άλυτα και έχριζαν περαιτέρω βελτίωσης. Λόγιοι άνδρες —που κατείχαν σημαντικές θέσεις— με διαφορετικές, ωστόσο, επιρροές και φιλοσοφία για την εκπαίδευση, επιδίωξαν να δώσουν τη δική τους κατεύθυνση, προσδοκώντας στη βελτίωση των συνθηκών της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο και με αυτό το σκοπό αποφασίστηκε να αρχίσει τις εργασίες του το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.) το 1931.

Παρόμοιες προσπάθειες για τη σύσταση ενός «*Συμβουλίου*» είχαν πραγματοποιηθεί και κατά το παρελθόν, με το σκοπό και τη δράση τους να είναι διαφορετικός, όπως διαφορετικές ήταν και οι επιδιώξεις τους. Ίσως, όμως, για πρώτη φορά δίνεται τόση σημασία σε ένα εγχείρημα τέτοιου είδους και αυτό οφείλεται στην πρωτοβουλία και τις επιδιώξεις του τότε Υπουργού Παιδείας Γ. Παπανδρέου, αλλά και πολλών ειδικών επί των εκπαιδευτικών θεμάτων. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως σε αυτήν την προσπάθεια συμμετείχαν όχι μόνο Καθηγητές Παιδαγωγικής ή άλλων επιστημονικών κλάδων, αλλά και εκπρόσωποι κοινωνικών φορέων και άλλων αρμόδιων Υπουργείων. Βασικός σκοπός εξαρχής ήταν να συμμετάσχουν όσο το δυνατόν περισσότεροι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία φορείς. Αντιστοίχως, μεγάλος ήταν και ο αριθμός των θεμάτων που αναπτύχθηκαν στις συνεδριάσεις του Συμβουλίου, όπως ευρεία ήταν σε έκταση και η συζήτηση των επιμέρους θεματικών που ακολουθούσε.

Η μελέτη των πρακτικών του Α.Ε.Σ. δίνει τη δυνατότητα να ερμηνευτεί και να κατανοηθεί όχι μόνο η εκπαιδευτική τάση της εποχής, αλλά και να σκιαγραφηθεί «το προφίλ» δύο σημαντικών Παιδαγωγών, με έντονη παρουσία και νεωτερικές απόψεις για την Παιδαγωγική επιστήμη. Δύο από αυτούς —και ίσως οι σημαντικότεροι— ήταν ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος και ο Αλέξανδρος Δελμούζος. Προσδίδοντας διαφορετική ερμηνεία στον όρο «*αγωγή*», επιδίωξαν να διατυπώσουν τις —αντικρουόμενες πολλές φορές— προτάσεις τους για σημαντικά ζητήματα της Παιδείας του τόπου.

Αυτές τις προτάσεις-εισηγήσεις επιχειρεί να παραθέσει συγκριτικά η παρούσα εργασία και να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος ήταν ο σκοπός και κάτω υπό ποιες συνθήκες συστάθηκε το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο;
- Ποιοι επιλέχθηκε να λάβουν μέρος στις εργασίες του και με ποια κριτήρια έγινε η επιλογή τους;
- Ποιες θεματικές εξετάζονται στις εργασίες του Συμβουλίου και γιατί;

- Ποιος ήταν ο ρόλος και οι θέσεις των δύο Καθηγητών Παιδαγωγικής (Ν. Εξαρχόπουλου και Αλ. Δελμούζου) στις επιμέρους θεματικές των συνεδριάσεων;

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζονται και οι σημαντικότεροι σταθμοί της πορείας των δύο Καθηγητών (Ν. Εξαρχόπουλου – Α. Δελμούζου), με σκοπό την κατανόηση των θέσεων τους στις επιμέρους θεματικές του Συμβουλίου. Βασική πηγή πληροφοριών είναι τα πρακτικά των συνεδριάσεων που πραγματοποιήθηκαν μεταξύ 5 και 24 Οκτωβρίου 1931, όπως παρουσιάζονται σε μία έκδοση που επιμελήθηκε ο Μ. Τριανταφυλλίδης. Η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι η ιστορική-ερμηνευτική, μέσα από τη διερεύνηση της σχετικής —με το θέμα— βιβλιογραφίας. Η μελέτη, τέλος, τέτοιων ιστορικών τεκμηρίων δίνει τη δυνατότητα στον ιστορικό να αναζητήσει τις ευρύτερες συνθήκες, όπως αυτές διαμορφώθηκαν με το πέρας των εργασιών και να ερμηνεύσει το αντίκτυπο που είχαν ορισμένες από τις θέσεις αυτές στη μετέπειτα εκπαιδευτική κατάσταση.

1. *Η περίοδος πριν από τη σύσταση του Συμβουλίου: Τα βασικότερα σημεία της μεταρρύθμισης του 1929*

Άμεσα συνυφασμένη με την ίδρυση του Α.Ε.Σ. ήταν η μεταρρύθμιση του 1929-30, μια μεταρρύθμιση που ουσιαστικά πραγματοποιήθηκε με καθυστέρηση 15 χρόνων, αφού είχε κατατεθεί ήδη το 1913-14 από τον τότε Υπ. Παιδείας τον Ι. Τσιριμώκο.[1]

1. Βρισκόμαστε, ουσιαστικά, στην τελευταία περίοδο διακυβέρνησης του Ε. Βενιζέλου (1928-1932), όταν οι φιλελεύθεροι, αξιοποιώντας το εκλογικό αποτέλεσμα του 1928, το οποίο τους επαναφέρει αυτοδύναμους στην εξουσία, επιχειρούν στα πλαίσια υλοποίησης της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, να παρέμβουν πιο αποφασιστικά στη δομή, την οργάνωση και τη διοίκηση της εκπαίδευσης. Όμως, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη: «*Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που εκκρεμεί στην ελληνική κοινωνία έγινε ως ένα βαθμό το 1929, αλλά μέσα σε συνθήκες τελείως διαφορετικές από εκείνες της πρώτης βενιζελικής περιόδου*». Φρα-

Οι έντονες αντιδράσεις που προκλήθηκαν εκείνη την περίοδο, αλλά και η ύπαρξη κάποιων ιδιαίτερων (εθνικών) ζητημάτων, δεν επέτρεψαν στα εν λόγω νομοσχέδια να ψηφιστούν. Πλέον, οι προτάσεις αφορούσαν: α) την ενιαία διοίκηση και κατεύθυνση της παιδείας, β) την «*παίδευση*» των μεγάλων λαϊκών μαζών, γ) την έμφαση στην πρακτική μόρφωση, δ) τη σωστή κατάρτιση του διδακτικού προσωπικού, ε) την προαγωγή της σωματικής αγωγής και στ) τους κανόνες υγιεινής των διδακτηρίων (Δημαράς, 1998: 164).

Πιο συγκεκριμένα, οι προτάσεις για τη στοιχειώδη εκπαίδευση όριζαν 6ετές υποχρεωτικό δημοτικό (θα άρχιζε από το 6ο έτος της ηλικίας), κοινό και για τα αγόρια και για τα κορίτσια. Η μετάβαση σε άλλου τύπου σχολεία θα επιτρέπονταν μόνο μετά το πέρας των ετών αυτών. Ακόμη, με την κατάργηση των «*Ελληνικών σχολείων*» και τη μετατροπή των γυμνασίων σε εξατάξια η παρεχόμενη μόρφωση από 11 έτη μετατρέπονταν πλέον σε 12ετή (Δημαράς, 1998: 165).

Όσον αφορά τη Μέση Εκπαίδευση και το πώς αυτή ορίζονταν από τα νομοσχέδια του 1929, ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην προπαρασκευή των μαθητών για ανώτερες σπουδές. Ως τύποι σχολείων αυτής της βαθμίδας ορίζονται τα γυμνάσια, τα πρακτικά λύκεια, τα ημιγυμνάσια και τα ανώτερα παρθεναγωγεία. Στα γυμνάσια και τα πρακτικά λύκεια —όπου η φοίτηση ήταν εξαετής— απαιτούνταν για την εγγραφή σε αυτά εισιτήριες εξετάσεις μετά το δημοτικό. Ακόμη, καταργούνται τα ελληνικά σχολεία ή ημιγυμνάσια των κωμοπόλεων. Ομοίως ιδρύονται και γυμνάσια θηλέων, ενώ στις περιοχές που λειτουργούσαν, τα τριτάξια αστικά σχολεία μετατρέπονται σε τετρατάξια, μετονομαζόμενα σε «*Ανώτερα Παρθεναγωγεία*». Για την εγγραφή σε αυτά δεν απαιτούνταν εξετάσεις (Δημαράς, 1998: 167).

Πριν ακόμη, όμως, ψηφιστούν τα εν λόγω νομοσχέδια, η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών «*θορυβήθηκε*»,

---

γκουδάκη Α., *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, (8η έκδοση), Κέδρος, Αθήνα 2000, σ. 68.

καθώς δεν επιθυμούσε μία τέτοια αλλαγή (Δημαράς, 1998: μζ΄). Από την άλλη πλευρά ο Α. Δελμούζος συμμετείχε ενεργά στην προσπάθεια για τη μεταρρύθμιση του 1929, η οποία αποτελούσε, ίσως, την πιο ολοκληρωμένη προσπάθεια για αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος από την ίδρυση του ελληνικού κράτους (Τερζής, 2006: 130).

2. *Ν. Εξαρχόπουλος – Αλ. Δελμούζος: «Από τον παιδαγωγικό συντηρητισμό των αρχών του 19ου αι., στο δημιουργικό φιλελεύθερο αστισμό»*[2]

Για τις σπουδές στο εξωτερικό και τις επιρροές από τα ευρωπαϊκά φιλοσοφικά ρεύματα, τη μετέπειτα εκπαιδευτική πορεία των δύο ανδρών, αλλά και τις ηγετικές θέσεις που κατέλαβαν στο πέρασμα των χρόνων έχουν γίνει πολυάριθμες μελέτες και έχει γραφτεί πλήθος πραγματειών (Δημαράς 1998, Μαρκαντώνης 2002, Τζήκας 2006, Αντωνίου 2008c, Τερζής 1998, Παπανούτσος 1978, Χαραλάμπους 1987, Φούκας 2009). Η συγκριτική, ωστόσο, αντιπαραβολή ορισμένων σημαντικών σταθμών της ζωής και της δράσης τους καταδεικνύει την προσέγγισή τους σε ορισμένα σημαντικά ζητήματα, όπως τα εκάστοτε «*παιδαγωγικά ρεύματα*» και η «*αγωγή*» του μαθητή. Αντίστοιχα, η μελέτη αυτή συντελεί στο να καταστούν περισσότερο κατανοητές οι θέσεις τους στα επιμέρους ζητήματα του Α.Ε.Σ.

Ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, αφού ολοκλήρωσε το Γυμνάσιο στην ιδιαίτερη πατρίδα του τη Νάξο, εγγράφηκε στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το 1896 παίρνει το πτυχίο του και το 1897 ανακηρύσσεται Διδάκτορας του Πανε-

2. Ο όρος «φιλελεύθερος αστισμός» για τον Αλ. Δελμούζο, υιοθετείται από τον ιστορικό της Εκπαίδευσης Θ. Αθανασιάδη, βλ. Αλ. Δελμούζος, *Ανάλεκτα. Η γλώσσα είναι μόνο μέσον*, Ίδρυμα Μ. Τριανταφυλλίδη 2014, εισαγωγικό σημείωμα.

πιστημίου Αθηνών. Συμπληρώνει τις σπουδές του στη Γερμανία και την Ελβετία, όπου μετέβη το 1901, με υποτροφία του ελληνικού κράτους. Τη χρονιά που διεξάγεται το «*πρώτο Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν συνέδριο*» (1904), επιστρέφει στην Ελλάδα, μετά την περάτωση των μεταπτυχιακών του σπουδών κοντά στον Ερβαρτιανό Καθηγητή Παιδαγωγικής Wilhelm Rein και στον Καθηγητή Ψυχολογίας Wilhelm Wundt.

Την περίοδο 1905-1907 διατελεί διευθυντής του Διδασκαλείου Πελοποννήσου (Τρίπολη) και παράλληλα δημοσιεύει το βιβλίο με τίτλο «*Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*», στο οποίο κάνει μια συστηματική παρουσίαση του ερβαρτιανού συστήματος. Λίγα χρόνια αργότερα από το κλείσιμο του Διδασκαλείου της Τρίπολης, γίνεται Διευθυντής του νεοϊδρυμένου (από τον ίδιο) Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης (1910),[3] θέση που θα διατηρήσει έως το 1912, όπου καταλαμβάνει τη θέση του Καθηγητή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών – θέση που κατείχε από το 1899 ο Δ. Ζαγγογιάννης (Αντωνίου, 2011: 152-154).

Ο Ν. Εξαρχόπουλος, από τη θέση του στο Πανεπιστήμιο, ταυτίζει την Παιδαγωγική με τον ερβαρτιανισμό. Αυτήν την Παιδαγωγική πρόκειται να διδάξει. Το 1911 διαχωρίζεται η έδρα της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής και ο Εξαρχόπουλος αναδεικνύεται ως ο πρώτος Έλληνας Καθηγητής Παιδαγωγικής. Ο διαχωρισμός αυτός θα του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει μια σειρά δραστηριοτήτων προς θεμελίωση της Παιδαγωγικής ως επιστήμης (Αντωνίου, 2011: 154).

Στο πλαίσιο της κριτικής που άσκησε τα επόμενα χρόνια, κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτική πολιτικής —έπειτα από ανάθεση στο Δ. Γληνό (1912) του υπομνήματος για την εκπαί-

3. Κατά την παρουσία του στο Διδασκαλείο Πελοποννήσου και στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης, έδωσε έμφαση σε δύο σημεία: Στη γενική επιστημονική μόρφωση και στην ειδική παιδαγωγική κατάρτιση, ώστε οι εκπαιδευτικοί να ανταποκρίνονται στις νέες κάθε φορά απαιτήσεις από τις αλλαγές στα σχολεία. Βλ. Β. Φούκας, *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μ. Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): Αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2005, σ. 276.

δευση και του προτεινόμενου νομοσχεδίου (1913)— ήταν και η στάση του απέναντι στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο. Ο Εξαρχόπουλος διαφωνούσε με την εν λόγω συγκρότηση του Συμβουλίου, όπως επίσης και με τον τρόπο επιλογής και τα προσόντα των Επιθεωρητών. Ο διορισμός των μελών του Συμβουλίου από τον Υπουργό, η συμμετοχή των τμηματαρχών του Υπουργείου και η επιβολή ποινών στα μέλη του από τον Υπουργό, καταργούσαν, σύμφωνα με την άποψή του, την αυτοτέλεια του Συμβουλίου (Τζήκας, 2006: 190, 203).

Από το 1927 και έπειτα ο Ν. Εξαρχόπουλος αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο από το επίσημο κράτος και τις εκάστοτε Κυβερνήσεις, παρόλο που κατά καιρούς εκφράστηκαν αντιρρήσεις για το διδακτικό και συγγραφικό του έργο. Εκφράζεται, κυρίως, μέσα από το χώρο της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών, δίνοντας του τη δυνατότητα να παραμείνει πιστός στις βάσεις και τις θεωρίες του Έρβαρτου.[4] «*Παρά το γεγονός ότι ο Εξαρχόπουλος διδάσκει τη νεοερβαρτιανή μέθοδο και την ταυτίζει με την Παιδαγωγική, καταφέρνει να προσδώσει στην Παιδαγωγική μια ξεχωριστή αίγλη και ένα εξαιρετικό κύρος. Παράλληλα κατορθώνει να κατοχυρώσει την Παιδαγωγική στις συνειδήσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*» (Φράγκος, 1986: 188). Το 1929, ακόμη, ιδρύει το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο αποτελούσε και τον μεγαλύτερο πόθο του (Αντωνίου, 2011: 162).

Ο Εξαρχόπουλος όλη αυτήν την περίοδο εκφράζει το πνεύμα του αρχαϊσμού και της συντήρησης. Υπερασπίζεται την καθαρεύουσα και την ανθρωπιστική μόρφωση ταυτίζοντας την τελευταία με τη διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών στη μέση εκπαίδευση από πρωτότυπο, σύμφωνα με το ιδεαλιστικό ιδα-

4. Πάνω σε αυτήν την άποψη και σύμφωνα με τον Ι. Μαρκαντώνη πρέπει να σημειωθεί, πως κανένας Έλληνας Παιδαγωγός δεν εφάρμοσε την παιδαγωγική του Έρβατρου αυτούσια, αλλά ο καθένας έκανε τη δική του απόκλιση, χρησιμοποιώντας αρχές και του «Σχολείου Εργασίας». Βλ. σχετικά: Ι. Μαρκαντώνης, «Η Παιδαγωγική επιστήμη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών τα τελευταία 50 χρόνια», Αλεξανδρούπολη 2002, εκδόσεις Κυριακίδη, σ. 299.

νικό του μιμητικού κλασικισμού. «*Η παραδοσιακή μορφή διδασκαλίας του Εξαρχόπουλου και των άλλων οπαδών και οι μορφές πορειών που ήρθαν στον τόπο μας εξέφραζαν αναμφισβήτητα αντίστοιχες συντηρητικές τάσεις που υπήρχαν τότε στη Γερμανία. Στον ευρύτερο, όμως, παιδαγωγικό χώρο της Ευρώπης παρουσιαζόταν με ιδιαίτερη ένταση κι αυτό που ονομάζουμε "Νέα Παιδαγωγική" και "Νέο Σχολείο" που βασικά είναι δημιούργημα της Αγγλίας και ύστερα της Γαλλίας*» (Φράγκος, 1986: 206). Υποστήριζε, άλλωστε, μια τέτοια δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα να υπηρετεί την ανώτερη της αναδεικνύοντας έτσι, ως κυρίαρχο εκπαιδευτικό ζήτημα τη μόρφωση των λίγων και κοινωνικά προσδιορισμένων μαθητών που φοιτούν στη μέση εκπαίδευση και των ακόμη λιγότερων που φοιτούν στο Πανεπιστήμιο (Τζήκας, 2006: 220).

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος, γόνος αριστοκρατικής οικογένειας, ολοκλήρωσε τις βασικές του σπουδές στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, απ' όπου στη συνέχεια μετέβη στη Γερμανία. Μετά την επιστροφή του στην Ελλάδα, ανέλαβε το 1908 τη διεύθυνση του Ανώτερου Παρθεναγωγείου του Βόλου, ύστερα από πρόταση του Δ. Σαράτση και του Ν. Πολίτη. Ο Α. Δελμούζος εφάρμοσε εκεί, αρχικά, πρωτοποριακές παιδαγωγικές μεθόδους στο πλαίσιο των παιδαγωγικών θεωριών που γνώρισε στην Ευρώπη, της πολιτικής θεωρίας του νέου ελληνισμού και της γλωσσικής θεωρίας του δημοτικισμού.

Η νεωτεριστική δράση του, ωστόσο, δεν άργησε να προκαλέσει τις αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων. Το 1910, σε ένα έτος-σταθμό για τα ελληνικά γράμματα, πρωτοστάτησε από κοινού με τους Δ. Γληνό και Μ. Τριανταφυλλίδη στην ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. «*Ο Αλ. Δελμούζος σχεδόν αμέσως μετά την ίδρυση του "Εκπαιδευτικού Ομίλου" θα τοποθετηθεί αντίθετα στις φρονηματικές, στρατιωτικές και απόλυτα πειθαρχημένες μορφές διδασκαλίας που εκπροσωπούσε ο Herbart, και άμεσα, στη χώρα μας, ο Ν. Εξαρχόπουλος*». Γράφει για την εποχή εκείνη: «*Η Ερβαρτιανή μέθοδος από και-*

ρό είχε αρχίσει να σηκώνει αντίδραση σε ξένους και ειδικούς, τόσο στη θεωρία όσο και στην πράξη... Αν όμως η μέθοδος αυτή στην τελευταία μάλιστα μορφή της είχε καταντήσει σωστή σιδερένια φορεσιά για δάσκαλο και μαθητή, σε μας έγινε ακόμα πιο αφύσικη με το γλωσσικό όργανο (την καθαρεύουσα) που χρησιμοποιούσε» (Φράγκος, 1986: 203).

Το 1911, μετά από κινητοποιήσεις, η λειτουργία του Παρθεναγωγείου ανεστάλη και ο Δελμούζος παραπέμφθηκε σε δίκη στο Ναύπλιο. Τα γεγονότα της δίκης έμειναν στην ιστορία ως τα «*Αθεϊκά*» του Βόλου. Ο Δελμούζος τελικά αθωώθηκε και η συνεργασία του με τους Δ. Γληνό και Μ. Τριανταφυλλίδη συνεχίστηκε επί κυβερνήσεως Βενιζέλου, όταν οι τρεις άντρες έδρασαν υπέρ της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Την περίοδο εκείνη, ο Δελμούζος ολοκλήρωσε το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* και από κοινού με τον Ζ. Παπαντωνίου τα *Ψηλά Βουνά*.

Την περίοδο αυτή, ακολούθησε μια εξίσου ταραχώδης περίοδος με κύριο σημείο αντιπαράθεσης τα νομοσχέδια για την Εκπαίδευση. «*Το 1913 έγινε μια μεγάλη σύγκρουση με αφορμή τα νομοσχέδια, ανάμεσα στις παρωχημένες ιδέες της εκπαιδευτικής "Μεγάλης Ιδέας" και των εκσυγχρονιστικών τάσεων που εκφράζονταν από τον Α. Δελμούζο και πολλούς άλλους ιδεολογικούς κύκλους. Η επίθεση εκφράστηκε, κυρίως, από τον Ν. Εξαρχόπουλο και άλλους.*» (Αντωνίου, 2011: 174).

Μετά την εκλογική ήττα του Ε. Βενιζέλου του 1920, έφυγε ξανά για τη Γερμανία, όπου συνδέθηκε με τον Παιδαγωγό Γκέοργκ Κέρσενστάινερ (G. Kerschensteiner), εισηγητή της θεωρίας του «*Σχολείου Εργασίας*». Στην Αθήνα επέστρεψε το 1924 και ο Δ. Γληνός του ανάθεσε τη διεύθυνση της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας. Η εκεί δράση του προκάλεσε νέο κύκλο αντιδράσεων (γνωστών ως τα Μαρασλειακά), που οδήγησαν σε νέα δίκη του και εκ νέου αθώωση του λίγα χρόνια αργότερα (1926). Το 1927 η ιδεολογική ρήξη του με τον Δ. Γληνό προκάλεσε και τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Το Νοέμβριο του 1928, ο Α. Δελμούζος εκλέγεται ομόφωνα ως πρώτος Καθηγητής Παιδαγωγικής στο νεοσύστατο τότε Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και στις αρχές του 1929 αρχί-

ζει τις παραδόσεις του. Τη θέση αυτή τη διατήρησε ως το 1937. «*Η διδασκαλία της Παιδαγωγικής Επιστήμης στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης διαφοροποιείται ουσιαστικά πλέον από τη διδασκαλία της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στην Αθήνα ο Ν. Εξαρχόπουλος διδάσκει τον Ερβαρτιανισμό, ενώ στη Θεσσαλονίκη ο Δελμούζος συνεχίζει να εφαρμόζει στην πράξη τις ιδέες για την "Νέα Αγωγή" και για το σχολείο εργασίας, προσαρμοσμένες όμως στις ανάγκες του ελληνικού σχολείου και της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας*» (Αντωνίου, 2011: 174).

Κατά τη διάρκεια της Ακαδημαϊκής του θητείας ο Δελμούζος συνέβαλε στην ίδρυση (1934) και διετέλεσε επόπτης του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου.[5] Κατά την τελευταία περίοδο της ζωής του (1937-1956) διατήρησε ουδέτερη πολιτική στάση και έδωσε έμφαση στη συγγραφική του δραστηριότητα. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος πεθαίνει στις 10 Δεκεμβρίου 1956 σε ηλικία 76 ετών, έχοντας συμπληρώσει, όπως επισημαίνει ο Καθηγητής Νίκος Π. Τερζής, συνολικά μόλις 62 διδακτικούς μήνες, δηλαδή κάτι λιγότερο από 7 διδακτικά έτη θητείας στην εκπαίδευση (Παρθεναγωγείο Βόλου, Μαράσλειο Διδασκαλείο και επόπτης στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης) (Τερζής, 2006: 135).

Συνοψίζοντας κανείς την εκπαιδευτική πορεία και τις θέσεις των δύο Παιδαγωγών, μπορεί να καταλήξει στο εξής συμπέρασμα: «*Ανάμεσα στις φρονηματιστικές θέσεις του Ν. Εξαρχόπουλου και τις εκσυγχρονιστικές τάσεις του Δελμούζου υπάρχει η διαφορά ενός αιώνα. Τους χωρίζουν εκατό χρόνια περίπου κι αυτή η διαχωριστική χρονική απόσταση είναι φυσικό να προκαλέσει αντιθέσεις, συγκρούσεις, πτώσεις, εξοντωμούς, κάψιμο βιβλίων, ψυχικές αντιφάσεις κ.τ.λ. Στο βάθος δηλαδή, παρόλο που το σχήμα αυτό δέχεται απλουστεύσεις, ο πολιτικός και κοινωνικός διχασμός, ανάμεσα στον Κωνστα-*

5. Τη διεύθυνση του σχολείου αναθέτει αρχικά στον Καθηγητή Φιλοσοφίας, Βασίλειο Τατάκη. Βλ. Χ. Αντωνίου, *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Αθήνα: Πατάκη 2011, σ. 172.

ντίνο και στον Βενιζέλο, έχει το παράλληλο φαινόμενο στην εκπαιδευτική και διδακτική τοποθέτηση» (Φράγκος, 1986: 204).

3. *Το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.): Αρχική σύσταση, προγραμματισμός και αρμοδιότητες των μελών του*

Η συζήτηση για τη δημιουργία και τη λειτουργία του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, είχε ξεκινήσει ήδη από τα νομοσχέδια του 1929, όταν Υπούργος Παιδείας ήταν ο Κ. Γόντικας. Την πρόταση είχε θέσει ενώπιον της Κοινοβουλευτικής επιτροπής ο γενικός εισηγητής των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων Γ. Παπανδρέου, αντιλαμβανόμενος την ανάγκη για μια ενιαία διοίκηση της εκπαίδευσης, την οποία θα προωθούσε το Α.Ε.Σ. Ο τότε πρωθυπουργός Ε. Βενιζέλος εξέφρασε τους ενδοιασμούς του για αυτήν την πρόταση, αντιπαραβάλλοντας την άποψη του πως οι προϊστάμενοι φορείς των Υπουργείων ήταν αρκετά ικανοί για να επιληφθούν των επιμέρους θεμάτων και ότι αντίστοιχες προσπάθειες στο παρελθόν δεν έδωσαν λύση στα προβλήματα. Από την άλλη πλευρά, ο Αλ. Παπαναστασίου συμφώνησε πλήρως με τα όσα πρότεινε ο Γ. Παπανδρέου (Μπουζάκης, 1994: 305).

Έπειτα από μακροχρόνιες διαβουλεύσεις και συζητήσεις επί του θέματος για τη γενικότερη κατεύθυνση της Εκπαίδευσης και ύστερα από πρόταση-απόφαση του Υπουργού Παιδείας Γεώργιου Παπανδρέου, συστάθηκε το 1931 το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο (Α.Ε.Σ.). Αντίστοιχες πρωτοβουλίες είχαν παρατηρηθεί και στο παρελθόν, αλλά καμία από τις προηγούμενες προσπάθειες δεν ήταν τόσο οργανωμένη όσο αυτή, έστω και αν τα αποτελέσματα δεν ήταν στο τέλος τα προσδοκώμενα. Επρόκειτο για τη συγκρότηση 12μελούς Εκπαιδευτικού Συμβουλίου το 1914 από τον Ι. Τσιριμώκο. Τα μέλη του προέρχονταν από τα υψηλόβαθμα στελέχη της Μέσης εκπαίδευσης, Δημοτικής εκπαίδευσης και Πανεπιστημιακούς. Αυτά ήταν μετακλητά και εναλλασσόμενα ανά τριετία. Το Συμβούλιο αποτε-

λούνταν από δύο καθηγητές της Φιλοσοφικής ή της Φυσικομαθηματικής σχολής του Πανεπιστημίου και τον διευθυντή του Διδασκαλείου Μέσης εκπαίδευσης κ.ά. Σχετικά με τη δομή του, αποτελούσε ένα ενιαίο όργανο όσον αφορά τα γενικά εκπαιδευτικά ζητήματα, ενώ όσον αφορά τα επιμέρους ζητήματα των βαθμίδων χωριζόταν σε δύο εξαμελή τμήματα: της δημοτικής και της μέσης εκπαίδευσης (Τζήκας, 2011: 716-717).

Με τον ίδιο νόμο (4653/1930) που ιδρύθηκε το Α.Ε.Σ., ιδρύεται και Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, το οποίο χωρίζεται σε Γνωμοδοτικό και Διοικητικό. Μια από τις αρμοδιότητες του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Ε.Γ.Σ.), στο οποίο Πρόεδρος ήταν ο Δ. Λάμψας και μέλη ο Μίλτος Κουντουράς, η Μ. Αμαριώτου, ο Παν. Παιδούσης, ο Δ. Σουχλέρης κ.ά., είναι η φροντίδα για την υλοποίηση των αποφάσεων του Α.Ε.Σ. (για μία διετία Ε.Γ.Σ. και Α.Ε.Σ. λειτουργούσαν ταυτοχρόνως). Το Ε.Γ.Σ. ήταν πενταμελές (αποτελούνταν από τέσσερα τακτικά μέλη και ένα αιρετό) και τα μέλη του προέρχονταν από τον χώρο της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής σχολής και των σχολών Φυσικής και Μαθηματικών εγχώριων ή ξένων Πανεπιστημίων. Ένα καινοτόμο στοιχείο στη σύνθεση του Ε.Γ.Σ. (το οποίο λειτούργησε μέχρι τις αρχές του 1933, οπότε και καταργήθηκε) ήταν και η υποχρεωτική συμμετοχή μιας γυναίκας ανάλογων προσόντων με τα άρρενα μέλη αυτού. Οι αρμοδιότητές του, τέλος, ήταν καθαρά νομο-προπαρασκευαστικές και γνωμοδοτικές. Ορισμένες από τις αρμοδιότητες των Διοικητικών Συμβουλίων, ήταν η εποπτεία επί των επιθεωρητών, οι μεταθέσεις των εκπαιδευτικών από περιφέρεια σε περιφέρεια, η ίδρυση, η κατάργηση και η μετατροπή δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων κ.ά. (Τζήκας, 2011: 720).

Το 1933 (επί Κυβερνήσεως Τσαλδάρη) αναφέρεται η συγχώνευση του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού και Διοικητικού Συμβουλίου σε ένα Συμβούλιο, με την επωνυμία «*Εκπαιδευτικό Συμβούλιο*», διαιρούμενο σε τμήμα στοιχειώδους και μέσης Εκπαίδευσης. Στην ολομέλεια του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου ανατέθηκαν οι αρμοδιότητες του Γνωμοδοτικού Συμβουλίου (Τζήκας, 2011: 721).

Σκοπό του Α.Ε.Σ. αποτέλεσε «*η διαγραφή της ενιαίας κατεύθυνσης των διαφόρων κλάδων της γενικής και επαγγελματικής μορφώσεως, αφήνοντας τη διοίκηση αυτών στα επί μέρους Υπουργεία, στη δικαιοδοσία των οποίων υπάγονται αυτοί (οι κλάδοι)*» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά 1931: 9).

Το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα ήταν 40μελές,[6] σύμφωνα με τα πρακτικά του Συνεδρίου (Α.Ε.Σ. Πρακτικά 1931: 4), και θα συγκροτούνταν από:

- αντιπροσώπους των ειδικών της εκπαίδευσης υπηρεσιών των διαφόρων Υπουργείων
- αντιπροσώπους των Πανεπιστημίων και των Ανωτάτων σχολών
- αντιπροσώπους κοινωνικών οργανισμών
- αντιπροσώπους των οργανωμένων ενώσεων του εκπαιδευτικού κλάδου.

Επίσης, αποφασίστηκε το Α.Ε.Σ. να συνεδριάζει κάθε διετία, μια εβδομάδα τον Οκτώβρη (ώστε να ορίζονται τα θέματα προς συζήτηση και οι εισηγητές των συνεδριάσεων) και για ένα μήνα τον Απρίλη.

Σύμφωνα με απόσπασμα του νόμου 4653 «*Περί διοικήσεως της εκπαίδευσης*» (*Νόμος* 4653/1930), προς καθορισμό ενιαίας κατεύθυνσης στην εκπαίδευση της χώρας, μελέτη των εκπαιδευτικών αναγκών και συντονισμό για βελτίωση και ανύψωση της εκπαίδευσης, συγκροτείται Α.Ε.Σ.,[7] με έδρα το Υπουργείο Παιδείας και αποτελούμενο από τα παρακάτω μέλη:

- «Εκ του Πρυτάνεως του Πανεπιστημίου Αθηνών

---

6. Άλλες πηγές που βασίζονται στο νόμο 4653/1930 «*Περί διοικήσεως της εκπαίδευσης*», αναφέρουν πως ο αριθμός των μελών που θα λάμβαναν μέρος στις εργασίες του Συμβουλίου είναι 51 (Τζήκας, 2011: 720, Αθανασιάδης, 1999: 529).

7. «Εισηγητική έκθεσις επί του σχεδίου νόμου Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», στο Ανδρέου Α. – Παπακωνσταντίνου Γ., *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, εκδ. Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα 1994, Παράρτημα, σ. 391.

- Εξ ενός καθηγητού του Πολυτεχνείου, ενός της Ανωτάτης Σχολής των Εμπορικών και Οικονομικών επιστημών και ενός της Ανωτάτης Γεωπονικής σχολής
- Εκ των τακτικών καθηγητών της Παιδαγωγικής των Πανεπιστημίων Αθηνών και Θεσσαλονίκης
- Εκ των 5 μελών του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου
- Εκ των προέδρων των δύο τμημάτων του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου
- Εκ των δύο αιρετών μελών του Εκπαιδευτικού Διοικητικού Συμβουλίου
- Εκ του Γενικού Γραμματέως και του Διευθυντού του Αρχιτεκτονικού Τμήματος του Υπουργείου Παιδείας
- Εκ των Διευθυντών των διευθύνσεων Παιδείας, Επιστημών και Καλών Τεχνών και Θρησκευμάτων και των Διευθυντών των τμημάτων Σχολικής Υγιεινής και της Γυμναστικής του Υπουργείου Παιδείας
- Εκ του Διευθυντού της Σιβιτανιδείου Σχολής
- Εκ των τριών υπαλλήλων των σχετικών με τη γεωργική εκπαίδευση του Υπουργείου Γεωργίας
- Εκ του διευθυντού του Εμπορίου και Βιομηχανίας και δύο υπαλλήλων των σχετικών προς την επαγγελματική εκπαίδευση υπηρεσιών του Υπουργείου της Εθνικής Οικονομίας
- Εκ του διευθυντού της Στατιστικής του Υπουργείου Εθνικής Οικονομίας
- Εξ ενός αντιπροσώπου εκάστου των επιμελητηρίων Αθηνών, Γεωργικού, Εμπορικού και Βιομηχανικού, Τεχνικού και Επαγγελματικού
- Μέχρι 5 μελών υπό του Υπουργού της Παιδείας δια πράξεως αυτού επί μία εξαετία διορισμένων.» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά 1931: 10)

Πρόεδρος του Συμβουλίου ορίστηκε να είναι ο εκάστοτε Υπουργός Παιδείας, πρώτος αντιπρόεδρος ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών και δεύτερος αντιπρόεδρος ο Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου. Τέλος, χρέη Γενικού

Γραμματέα θα αναλάμβανε ο Διευθυντής της Παιδείας (Α.Ε.Σ. Πρακτικά 1931: 11). Σημαντικό ρόλο, ωστόσο, στις συνεδρίες του Συμβουλίου φαίνεται να έχουν ο Ν. Εξαρχόπουλος και ο Αλ. Δελμούζος - Καθηγητές Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών και Θεσσαλονίκης αντίστοιχα.

4. *Οι επιμέρους θεματικές του Α.Ε.Σ. και οι θέσεις των Καθηγητών Παιδαγωγικής Αλ. Δελμούζου και Ν. Εξαρχόπουλου*

Από την πρώτη-προπαρασκευαστική συνεδρία που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβρη του 1930,[8] τέθηκε ουσιαστικά ο σκοπός του Συμβουλίου και ορίστηκαν τα ακόλουθα ζητήματα, ως σημαντικά προς συζήτηση: α) Αναλφαβητισμός, β) καθορισμός των απαιτούμενων σχολικών τύπων, γ) γενική παιδεία, δ) ενότητα της διοίκησης και ε) οι κατευθύνσεις της παιδείας. Πρόεδρος σε αυτήν τη Συνεδρία ήταν ο Γ. Παπανδρέου, αντιπρόεδρος ο Δ. Λάμψας (Πρόεδρος του Εκπαιδευτικού Γνωμοδοτικού Συμβουλίου), ενώ γενικός γραμματέας ο Ευ. Κακούρος (Διευθυντής της Παιδείας).

Κατόπιν γενικότερης συμφωνίας, ως επί μέρους θεματικές της πρώτης Συνεδρίας αποφασίστηκαν από τα μέλη οι ακόλουθες:

- ο κανονισμός των εργασιών του Συμβουλίου,
- ο κατά τις παραγράφους, β΄ και γ΄ του εδ. 1 του άρθρου 3 του νόμου 4653, καθορισμός των σύμφωνων προς τις ανάγκες της χώρας απαιτούμενων σχολείων,
- η εξασφάλιση της λειτουργίας των κατωτέρων επαγγελματικών σχολείων από την άποψη μαθητών και προσωπικού,
- η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και η σχολική αντίληψη,

8. Σε αυτήν την πρώτη συνεδρία, έλαβαν μέρος συνολικά 33 μέλη (Α.Ε.Σ. Πρακτικά 1931: 16, Φούκας, 2012: 344).

- η ενότητα της διοίκησης της εκπαίδευσης και
- η διαγραφή των γενικών κατευθύνσεων της εκπαίδευσης.

Επίσης, ορίστηκαν και τα μέλη των επιτροπών που θα αναλάμβαναν τη μελέτη και την παρουσίαση των επιμέρους θεμάτων (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 18).

Μετά την ανακοίνωση των παραπάνω θεματικών, ακολούθησε συζήτηση από τα μέλη του Συνεδρίου, πάντα με την παρουσία του Υπ. Παιδείας. Ο Ν. Εξαρχόπουλος, αφού συμφώνησε με τα θέματα που ανάπτυξε ο Γ. Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας, θεώρησε σκόπιμο να προσθέσει ορισμένα ζητήματα που θεωρούσε ότι έπρεπε να απασχολήσουν τις εργασίες του Συμβουλίου. Ιδιαίτερα, στάθηκε στη διατύπωση: «*διαγραφή των γενικών γραμμών κατεύθυνσης, τις οποίες πρέπει να ακολουθήσει η εκπαίδευση της χώρας*» και «*περί οργανώσεως των σχολείων*» (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 19). Όπως τόνισε κατηγορηματικά, το νέο σύστημα εκπαίδευσης στο πρόγραμμα της Κυβέρνησης των Φιλελευθέρων ψηφίστηκε και εφαρμόστηκε πριν από σύντομο χρονικό διάστημα και όφειλαν να του δώσουν λίγο χρόνο, ώστε να εφαρμοσθεί και να ελεγχθεί η χρησιμότητά του.

Μερικά από τα θέματα που προτείνει ο ίδιος αναφέρονται: α) στην οργάνωση του Συμβουλίου (σύνθεση, σκοποί και έργα, καθορισμών των εργασιών), β) στον καθορισμό του αριθμού σχολείων σύμφωνα με τις ανάγκες, αν και χρειάζονταν χρόνος για τη συλλογή των στοιχείων, γ) στη μόρφωση των διδασκάλων, δ) στο διδακτηριακό ζήτημα (υποστηρίζει τη σύγχρονη αρχιτεκτονική αντίληψη για την κατασκευή διδακτηρίων, που να είναι κατάλληλη για πνευματική και σωματική εργασία, υπογραμμίζοντας, ότι το ζήτημα των διδακτηρίων δεν είναι αρχιτεκτονικό και υγειονομικό, αλλά κατεξοχήν παιδαγωγικό) και ε) στην εισαγωγή της Υγιεινής στα σχολεία, για την πιο σωστή ανατροφή των παιδιών (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 21).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας —και λόγω του περιορισμένου χώρου— θα εξεταστούν μόνο δύο από τις θεματικές που όρισε εξαρχής η επιτροπή. Οι συγκεκριμένες θεματικές,

συνδέονται οργανικά μεταξύ του και είναι: α) ο αναλφαβητισμός και β) ο καθορισμός των «*συμφώνως προς τας ανάγκας της χώρας απαιτούμενων σχολείων*».

4.1. *«η καταπολέμησις του αναλφαβητισμού και η προαγωγή της σχολικής αντιλήψεως»*

Πρώτη εισήγηση σε αυτήν την εναρκτήρια συνεδρία του Συμβουλίου είναι της Μ. Αμαριώτου, η οποία ως μέλος της επιτροπής μελέτης παραθέτει τα στοιχεία που συνέλεξε —κυρίως στατιστικά—, αλλά και τις λύσεις που προτείνει σχετικά με την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στη χώρα. Σύμφωνα με την απογραφή του 1923, το 38% του πληθυσμού παρέμενε αναλφάβητο. Οι κύριοι λόγοι για τους οποίους συνέβαινε αυτό, πίστευε πως είναι η δυσπρόσιτη τοποθεσία των σχολείων, η φτώχεια που έπληττε μεγάλο ποσοστό Ελλήνων και η ανάγκη τους για εργασία.

Ως τρόπους αντιμετώπισης του φαινομένου, η επιτροπή μελέτης πρότεινε:

- τη δωρεάν παροχή βιβλίων, γραφικής ύλης και ενδυμασίας,
- την καθιέρωση των συσσιτίων,
- τη βελτίωση του ρόλου διδασκάλων και επιθεωρητών,
- την αύξηση δαπανών του Υπουργείου,
- την υποχρεωτική παράταση θητείας των αναλφάβητων,
- την ίδρυση επαγγελματικών σχολείων,
- τη μέριμνα για τις γυναίκες,
- την ίδρυση σχολής κοινωνικής πρόνοιας και
- την ίδρυση κοινοτικών και σχολικών βιβλιοθηκών.

Στη συζήτηση που ακολούθησε επί του θέματος, ο Καθηγητής Ν. Εξαρχόπουλος εκφράσει πρώτος την άποψή του. Από την πλευρά του προτείνει ορισμένα μέτρα, τα οποία θεωρούσε σημαντικά για την καταπολέμηση του φαινομένου:

- «διαφωτισμός» των οικογενειών,
- οικονομική ενίσχυση των φτωχότερων οικογενειών, για να μη στερούν τα παιδιά τους από τη φοίτηση στο σχολείο και

- εξαναγκασμός των γονέων που δεν ήθελαν να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Τα πρώτα δύο μέτρα διατυπώθηκαν και από άλλους εισηγητές. Σε αυτό, όμως, που επέμενε ο ίδιος ήταν το τρίτο μέτρο, για το οποίο οι υπόλοιποι είχαν αντίθετη άποψη. Υποστήριζε πώς το να υποχρεώνονται οι γονείς να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο —με παράλληλη επιβολή ποινών στους δυστροπούντες— είναι φιλελεύθερο και δημοκρατικό, αφού γίνεται για το καλό των παιδιών και για τη μόρφωση όλων, πράξη που προάγει τη δημοκρατία.

Όσον αφορά την πρόταση (της Μ. Αμαριώτου) για πρόσθεση μιας τάξης νηπιαγωγείου στα δημοτικά σχολεία, αυτή βρίσκει κάθετα αντίθετο τον Ν. Εξαρχόπουλο, καθώς πίστευε πως η πρόσθεση ενός έτους προς τα κάτω δεν ωφελούσε πουθενά παρά μόνο μετέτρεπε την υποχρεωτική 6ετή δημοτική φοίτηση σε 7ετή. Σε αυτό, συμπλήρωσε, είναι τελείως διαφορετική η φύση του δημοτικού από το νηπιαγωγείο και πως έπρεπε να παραμείνει η ίδια διάρθρωση: προαιρετική φοίτηση των παιδιών από 4-6 ετών στα νηπιαγωγεία.

Το μόνο ζήτημα που εξετάζει ο Αλ. Δελμούζος, αφορά την πρόταση της εισηγητικής ομάδας «*περί εισαγωγής ημιημερησίου προγράμματος*», θεωρώντας το μέτρο σωστό, αλλά χωρίς ιδιαίτερη συνάφεια με το θέμα του αναλφαβητισμού, το οποίο συζητιέται στη συγκεκριμένη συνεδρία.

4.2. *καθορισμός των «συμφώνως προς τας ανάγκας της χώρας απαιτούμενων σχολείων»*

4.2.1. *Σχολεία Γεωργικής Παιδείας*

Από την τρίτη συνεδρία και έπειτα ξεκινάει η συζήτηση για τα απαιτούμενα —σύμφωνα με τις ανάγκες της χώρας— σχολεία. Πρώτη κατηγορία, όπως ορίζεται από το Συμβούλιο, είναι οι ανάγκες της γεωργικής εκπαίδευσης. Ο εισηγητής (εκ της επιτροπής μελέτης) Σ. Παπανδρέου εξηγεί πως στην Ελλάδα,

ως μία κατεξοχήν γεωργική χώρα, έπρεπε όλοι να γνωρίζουν τα σχετικά με τα γεωργικά ζητήματα. Βασιζόμενος σε αυτήν την άποψη, προτείνει τη διαίρεση της γεωργικής εκπαίδευσης σε α) γενική εκπαίδευση με γεωργικό προσανατολισμό και β) επαγγελματική γεωργική εκπαίδευση, ενώ συμπληρώνει πως ο σχολικός κήπος είναι απαραίτητος για κάθε σχολείο, προτείνοντας σχετικά μαθήματα, όπως η φυσική, η χημεία, η βοτανική, τα μαθήματα περί γεωργίας, κτηνοτροφίας κ.ά. (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 88).

Ο Α. Δελμούζος προλογίζει της συζήτησης, εκφράζοντας την άποψη που είχε γενικότερα, ότι τόσο για τη γεωργική, όσο και για την επαγγελματική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να γίνουν βιαστικές κινήσεις. Το σημαντικότερο για αυτόν ήταν να υπάρξει δοκιμή στην πράξη, δηλαδή μια πρακτική εφαρμογή όλων των αλλαγών που προτείνονταν στο Συνέδριο. Ένα άλλο σημείο που δεν έπρεπε να παραλειφθεί, κατά την άποψή του, είναι πως δεν είχαν διενεργηθεί ποτέ μελέτες για τη βασική γεωργική εκπαίδευση στην Ελλάδα, οπότε ήταν ακόμα δύσκολο να στηριχθεί η όλη συζήτηση σε μια σταθερή βάση.

Ο Δ. Σουχλέρης (εκ των εισηγητών) από τη πλευρά του προτείνει: Λειτουργία σε γεωργικές περιφέρειες, γεωργικών γυμνασίων που να προσανατολίζουν τους μαθητές στη γεωργία, προσφέροντας πέρα από την πράξη και θεωρητικές γνώσεις. Ωστόσο, ο Αλ. Δελμούζος υποστηρίζει πάνω σε αυτήν την άποψη ότι τέτοια γυμνάσια δεν θα μπορούσαν να «*σταθούν*», γιατί οι μαθητές θα προετοιμάζονταν με λανθασμένο τρόπο για το Πανεπιστήμιο και θα απουσίαζε ένα ενιαίος χαρακτήρας στην εκπαίδευση τους. Το μόνο που μπορούσε να γίνει ήταν η δημιουργία κτημάτων σε ορισμένα γυμνάσια αγροτικών περιφερειών, όπου οι μαθητές θα μπορούν να καλλιεργούν στις ελεύθερες ώρες τους, χωρίς να επηρεάζονταν το πρόγραμμα και η διδασκαλία τους. Αυτά, όμως, σε καμία περίπτωση δεν αποτελούν αυτό που εννοούσαν «*γεωργικά σχολεία*». Παράλληλα, ο ίδιος δεν θεωρούσε σωστή την πρόταση για δημιουργία ειδικών γεωργικών δημοτικών σχολείων, λόγω κυρίως του διαφορετικού σκοπού που είχαν ανέκαθεν, αλλά και του περιορισμέ-

νου χώρου για «*διαφορετικά πεδία διδασκαλίας*» στο ήδη επιβαρυμένο πρόγραμμα αυτού του σχολικού τύπου. Λανθασμένο, θεωρεί, ακόμη και τον τρόπο που γίνονταν η μετεκπαίδευση των δημοδιδασκάλων πάνω στον τομέα αυτόν.

Στην πρώτη, ουσιαστικά, παρέμβαση του Αλ. Δελμούζου επί των επιμέρους θεμάτων του Συνεδρίου στρέφεται «*εναντίον*» της προοδευτικής ιδέας-τάσης (που εισήγαγε η επιτροπή) για την ίδρυση γεωργικών σχολείων, καθώς θεωρούσε ότι ο σκοπός των σχολείων δεν επέτρεπε την ολοκληρωτική στροφή προς μία κατεύθυνση, όσο χρήσιμη και αν ήταν αυτή για τους Έλληνες (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 96-97).

Στη συνέχεια της συζήτησης για τη γεωργική εκπαίδευση, τίθενται και τα ζητήματα περί «*Ανωτάτης γεωργικής εκπαίδευσης*» και «*Μέσης γεωργικής εκπαίδευσης*». Τον λόγον σε μια μεγάλη τόσο από χρονική άποψη, όσο και σημασία συζήτηση, θα λάβει έπειτα από αρκετούς ομιλητές ο Ν. Εξαρχόπουλος, ο οποίος εξαρχής τονίζει ότι θα περιοριστεί μόνο στην εξέταση της γεωργικής μόρφωσης των ανηλίκων. Ως σημαντική παράμετρο όρισε ότι οι γενικές αρχές που θα έθετε, ίσχυαν και για τους άλλους κλάδους της κατώτερης και μέσης επαγγελματικής μόρφωσης.

Τα δύο αρχικά ερωτήματα που έθεσε ήταν: α) Πώς θα μπορέσουμε να στείλουμε στους ελληνικούς αγρούς γεωργικά χέρια, όπως το απαιτούν οι ανάγκες της χώρας και β) πώς θα κρατηθεί το παιδί του γεωργού στον πατρικό αγρό και ποια εφόδια πρέπει να του παρασχεθούν.

Για αυτά τα δύο ερωτήματα, ο ίδιος «*προβάλλει*» δύο μέτρα:

- Έμμεσος γεωργική προπαρασκευή και
- άμεσος γεωργική προπαρασκευή.

Το πρώτο αναφέρεται στο γεωργικό επαγγελματικό προσανατολισμό που γεννά το συναίσθημα σπουδαιότητας για το γεωργικό επάγγελμα και στρέφει τους νέους προς αυτό. Αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με ποικίλα μέσα: 1) παροχή γεωργικών γνώσεων 2) ανάγνωση θεμάτων από το αναγνωστικό σχετι-

κών με τη ζωή της υπαίθρου και την εργασία του γεωργού 3) ασχολίες των μαθητών με το γεωργικό κήπο 4) παρακολούθηση κινηματογραφικών προβολών σχετικών με το θέμα κ.τ.λ.

Επιπροσθέτως, τονίζει τη σημασία του επαγγελματικού προσανατολισμού των νέων και σχολιάζει: «*Τα σχολεία θα πρέπει να κρατήσουν αναλλοίωτο το χαρακτήρα τους και το μορφωτικό τους σκοπό και επουδενεί να μετατραπούν σε επαγγελματικά. Το πιο ουσιαστικό, σύμφωνα με αυτόν, θα ήταν να γίνουν απλώς κάποιες μετατροπές*».

Για την επαγγελματική γεωργική εκπαίδευση ο Εξαρχόπουλος προτείνει ίδρυση ειδικών γεωργικών σχολών, που θα αποτελούν συνέχεια και συμπλήρωση του δημοτικού σχολείου, αλλά θα είναι ανεξάρτητες από αυτό. Τέτοιες προτάσεις, όμως, συναντούσαν κωλύματα οικονομικής, κυρίως, φύσης και ήρθαν ήδη κατά το παρελθόν αντιμέτωπες με πολλά προβλήματα.

Μία σύνοψη της πρότασής του: Ίδρυση ειδικής επαγγελματικής τάξης, ως σύνδεσμος ανάμεσα στο εξαετές δημοτικό, μετά την ολοκλήρωση της γενικής μόρφωσης και εάν ευδοκιμούσε το σύστημα αυτό, αντί για μία τάξη να προστεθούν συνολικά δύο. Όλα αυτά βέβαια τα πρότεινε, καθώς είχε παρατηρήσει ουσιώδη αποτελέσματα από παρόμοιες πρωτοβουλίες στο εξωτερικό. Ολοκληρώνοντας, ορίζει ως κατάλληλα πρόσωπα για τη διδασκαλία σε αυτά τους δημοδιδασκάλους που έχουν ειδική γεωργική μετεκπαίδευση σε συνεργασία με γεωπόνους, όπου αυτοί υπάρχουν (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 169-173).

Έπειτα έλαβε το λόγο εκ νέου ο Αλ. Δελμούζος, εμμένοντας στη θέση του ότι για τη γεωργική και επαγγελματική εκπαίδευση δεν έπρεπε να παρθούν βιαστικές αποφάσεις. Αντιλαμβάνεται, ο ίδιος προσωπικά, μια δυσκολία στις οριστικές αποφάσεις για τη λειτουργία των κατωτέρων γεωργικών σχολείων, καθώς ενώ σαν θεσμός φαινόταν καλός, το αποτέλεσμα δεν παρουσιαζόταν και τόσο ουσιαστικό, λόγω έλλειψης —σχετικού με το θέμα— προσωπικού. Επαναλαμβάνει και πάλι τη μεγάλη σημασία που έχει να δημιουργηθούν σχολικοί κήποι για την παράλληλη ενασχόληση των μαθητών, χωρίς ωστόσο, να διαφοροποιηθεί ο χαρακτήρας των σχολείων.

Επίσης, ο Δελμούζος συμφωνεί με την πρόταση του Εξαρχόπουλου για την προσθήκη ακόμα μιας τάξης στα δημοτικά σχολεία των αγροτικών περιφερειών, καθώς ο γεωργικός προσανατολισμός των παιδιών —έπειτα από αυτό το μέτρο— θα ήταν καλύτερος. Θέτει, όμως, κάποιους δικούς του ειδικούς όρους: α) η εβδόμη αυτή τάξη να μην είναι ειδική επαγγελματική, αλλά να έχει γενικότερο χαρακτήρα, β) το μέτρο να γενικευτεί στην περιφέρεια, μόνο όταν γίνουν οι κατάλληλοι έλεγχοι και χρησιμοποιηθεί το κατάλληλο διδακτικό προσωπικό. Έπειτα από αυτούς τους όρους η εβδόμη τάξη να γίνει υποχρεωτική.

Παράλληλα, διαφωνεί με την πρόταση για την ίδρυση ειδικών γεωργικών διδασκαλείων, γιατί έτσι θα μπορούσαν τα διδασκαλεία να απομακρυνθούν από τον πραγματικό τους σκοπό. Είναι τόσες οι απαιτήσεις του δασκαλικού έργου που δεν επιτρέπει μια τέτοια (αποκλειστική) ενασχόληση. Λύση που προτείνει ο ίδιος; Στα διδασκαλεία γεωργικών περιφερειών να δημιουργηθούν μεγαλύτεροι κήποι για εξάσκηση (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 135-137).

Η βασική θέση των δύο καθηγητών για τη γεωργική παιδεία, είναι σε γενικές γραμμές παρόμοια. Καταγράφεται μια κοινή γραμμή, που έχει ως βάση τη διατήρηση του χαρακτήρα και του σκοπού των σχολείων (κυρίως του δημοτικού), ίσως με κάποιες μικρές διαφοροποιήσεις στο ημερήσιο πρόγραμμα. Θεωρούν σημαντικό πως όσο μεγάλη σημασία και αν έχει η γεωργική ανάπτυξη του τόπου, ο θεσμός του σχολείου δεν μπορεί και δεν πρέπει να στραφεί αποκλειστικά εκεί, αφού σκοπός του είναι να οδηγήσει τους νέους της χώρας σε άλλα «*μονοπάτια*». Από την άλλη, δεν θα έπρεπε να γίνει ένας πλήρης αποκλεισμός κάθε σχετικής δραστηριότητας που δεν θα ήταν ωφέλιμη και γι' αυτό και οι δύο προκρίνουν σαν μέτρο τη δημιουργία σχολικών κήπων και την παράλληλη ενασχόληση των παιδιών σε αυτούς, αλλά και σε άλλες αγροτικές δραστηριότητες. Επίσης προτείνουν την προσθήκη ακόμα μιας τάξης στα δημοτικά των αγροτικών περιφερειών κυρίως, με ένα γενικότερο και όχι αυστηρά επαγγελματικό χαρακτήρα.

4.2.2. *Σχολεία Τεχνικής Εκπαίδευσης*

Οι εισηγητές του θέματος της τεχνικής εκπαίδευσης, αφού μελέτησαν το θέμα, κατέληξαν σε χρήσιμα συμπεράσματα σχετικά με τις ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας και της εκπαίδευσης ειδικότερα στον κλάδο αυτό και ακολούθως όρισαν τις προτάσεις τους για τα τεχνικά σχολεία και τη λειτουργία τους. Πιο συγκεκριμένα, έθεσαν ως πρωταρχικό στόχο την αποσαφήνιση του όρου «*τεχνική εκπαίδευση*», αλλά και τον καθορισμό των ενεργειών του Α.Ε.Σ. στην κατεύθυνση αυτή.

Για την οργάνωση και λειτουργία των ιδρυμάτων τεχνικής εκπαίδευσης προτείνουν:

- Να συσταθεί σε κάθε πρωτεύουσα νομού «επιτροπή επαγγελματικής εκπαίδευσης», έτσι ώστε για τη λειτουργία τεχνικών σχολών να λαμβάνονται υπόψιν: η παρεχόμενη μόρφωση στην εκάστοτε τεχνική σχολή, οι όροι εισαγωγής των μαθητών, η ομαλή λειτουργία αυτών και το κλείσιμο των μη αναγκαίων.
- Να συσταθούν α) κατώτερες ή στοιχειώδεις β) ανώτερες, μέσες, τεχνικές και επαγγελματικές σχολές αρρένων και θηλέων. Οι πρώτες θα ονομάζονται ειδικές «τεχνικές ή επαγγελματικές σχολές» και θα είναι παράλληλες και ομοταγείς προς τα γυμνάσια αλλά με λιγότερες τάξεις. Οι δεύτερες θα ονομάζονται «σχολές συμπληρωματικής τεχνικής ή επαγγελματικής μορφώσεως» (δωρεάν φοίτηση για τεχνίτες της οικείας περιφέρειας, υποχρεωτική, έως 18 ετών) (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 193).
- Τέλος, καταλήγουν στην —απαραίτητη όπως χαρακτηρίζουν— σύσταση «Ειδικών Τεχνικών Διδασκαλείων», καθώς ήταν εμφανής η έλλειψη κατάλληλου διδακτικού προσωπικού. Η πρόταση για τους διδασκάλους ήταν η εξής: η διδασκαλία στα κατώτερα τεχνικά σχολεία να επιτελείται από καταρτισμένους τεχνικούς του Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου.

Ο Ν. Εξαρχόπουλος, σημειώνει πως για την τεχνική εκπαίδευση θα έπρεπε να ισχύσει κάτι αντίστοιχο με αυτό που υποστήριξε και για τη γεωργική εκπαίδευση: το δημοτικό σχολείο να αποτελέσει τη βάση για το συγκεκριμένο κλάδο εκπαίδευσης. Ο τεχνικός προσανατολισμός πρέπει να στρέφεται στα χειροτεχνικά μαθήματα, θέτοντας τις χειροτεχνικές εργασίες ως απαραίτητο στοιχείο της μόρφωσης. Τη σημασία, άλλωστε, της εργασίας αυτής την αντιλαμβάνεται κανείς και από την προσωνυμία «*Σχολείο Εργασίας*» που προτείνει να δοθεί «*στο παιδαγωγούν σχολείον*».

Σύμφωνες, ωστόσο, με το παραπάνω πνεύμα είναι και οι προτάσεις του, που έπρεπε να τύχουν εφαρμογής: α) να καταλάβουν σημαντική θέση στο δημοτικό σχολείο τα τεχνικά μαθήματα, β) να γίνει εφοδιασμός των σχολείων με τα κατάλληλα-απαραίτητα τεχνικά μέσα και γ) να βελτιωθούν οι συνθήκες εκπαίδευσης των διδασκάλων, μέσω της διδασκαλίας και αυτών των κλάδων.

Επίσης, καταλληλότερες —κατά την άποψη του— για τα βιοτεχνικά έργα είναι οι κατώτερες τεχνικές σχολές, με τον όρο να μη λειτουργούν ως νυχτερινές. Να δέχονται εργαζόμενους νέους, ορισμένες ώρες της ημέρας και καθορισμένες ημέρες. Επί της ουσίας, δεν θεωρούσε τη λειτουργία αυτών των σχολών δυνατή, οπότε πρότεινε στο Συμβούλιο να αναζητήσει άλλες λύσεις. Ο ίδιος, επιμένει στην αντίστοιχη άποψη που είχε και για τη γεωργική εκπαίδευση: δηλαδή ίδρυση έβδομης τάξης τεχνικής εκπαίδευσης, ύστερα από το 6ετές δημοτικό. Τέλος, επικαλείται τη γνώμη των ειδικών του Συμβουλίου για τη μέση και ανώτερη τεχνική εκπαίδευση, καθώς ο ίδιος δεν είχε εμβαθύνει, κατά το παρελθόν, επί του θέματος.

Στη συνέχεια σε απάντησή του προς το Διευθυντή της Σιβιτανιδείου Σχολής, εξηγεί ότι το ζήτημα του τεχνικού προσανατολισμού των μαθητών στο δημοτικό σχολείο είναι ζήτημα προγράμματος, μεθόδου διδασκαλίας και εγκατάστασης τεχνικών εργαστηρίων. Ειδικότερα, επιβάλλονται τα εξής μέτρα:

- Ειδική διδασκαλία χειροτεχνικών μαθημάτων και άσκηση των παιδιών για απόκτηση δεξιοτήτων προς εκτέλεση χειροτεχνικών εργασιών.
- Χρησιμοποίηση των τεχνικών γνώσεων και δεξιοτήτων του μαθητή σε όλα τα μαθήματα.
- Ελεύθερες ασχολίες των μαθητών «περί τεχνικών εργασιών».
- Ανάλυση των τεχνικών έργων και κατάδειξη της σπουδαιότητας αυτών.
- Επίσκεψη τεχνικών εργαστηρίων και παρακολούθηση της εργασίας σε αυτά.
- Παρακολούθηση κινηματογραφικών έργων με αναπαραστάσεις εκτέλεσης τεχνικών έργων (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 229-232).

Ο Ν. Εξαρχόπουλος εμμένει, δηλαδή, στην ίδια άποψη που είχε και για τη γεωργική εκπαίδευση ακόμα και αν —όπως ο ίδιος σημειώνει— δεν θεωρεί τον εαυτό του ειδικό επί του θέματος. Πρότασή του είναι η δημιουργία έβδομης τάξης για την τεχνική εκπαίδευση, μετά τη δημοτική, με παράλληλη στροφή στα τεχνικά μαθήματα. Ο Αλ. Δελμούζος δεν εξέφρασε άποψη επί του θέματος.

4.2.3. *Σχολεία Εμπορικής Παιδείας*

Όσον αφορά τα σχολεία Εμπορικής Παιδείας, έπειτα από τις προτάσεις του γνωμοδοτικού Συμβουλίου, θέση θα πάρει —όπως και για το προηγούμενο ζήτημα— μόνο ο Ν. Εξαρχόπουλος. Προηγείται η πρόταση ενός από τους εισηγητές και πιο συγκεκριμένα του Κ. Παπαζαχαρίου (επιθεωρητής της εμπορικής εκπαίδευσης στο Υπ. Εθν. Οικονομίας), που αφορούσε την τελειοποίηση των ήδη υπαρχόντων σχολών και όχι την άσκοπη ίδρυση άλλων, τον πολλαπλασιασμό των εσπερινών σχολών επαγγελματικής μόρφωσης και τέλος την ανέγερση κτηρίων, την απόκτηση κατάλληλων διδακτικών μέσων και την εφαρμογή των κατάλληλων προγραμμάτων για την προαγωγή του έργου των ιδρυμάτων (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 18).

Ο Ν. Εξαρχόπουλος διαπιστώνει, πως για την εμπορική παιδεία δεν μπορούν να οριστούν τα ίδια δεδομένα, όπως στην τεχνική και τη γεωργική, καθώς έπρεπε να ληφθούν υπόψη πρωτίστως οι επαγγελματικές συνθήκες που επικρατούσαν στη χώρα και που σαφώς διέφεραν από τις υπόλοιπες. Ο ίδιος ξεκινώντας από την κατώτερη, πρότεινε το ίδιο ακριβώς που είχε προτείνει και στη γεωργική και την τεχνική. Δηλαδή συνιστά στο εξατάξιο δημοτικό σχολείο και εντός του πλαισίου της εργασίας που συντελείται εκεί, να λαμβάνει χώρα και ο εμπορικός προσανατολισμός των παιδιών μέσω ορισμένων μαθημάτων: η κατώτερη ειδική εμπορική εκπαίδευση να τελείται στην έβδομη τάξη, σε στενή συνάφεια με το δημοτικό σχολείο και να ιδρύεται μόνο σε δημοτικά που βρίσκονται σε εμπορικά κέντρα. Στα θετικά συγκαταλέγονταν πως για τη λειτουργία αντίστοιχων σχολείων ή ωρών στο ημερήσιο πρόγραμμα (της εβδόμης τάξης) ούτε ιδιαίτερες εγκαταστάσεις, αλλά ούτε και ειδικά εργαστήρια χρειάζονταν.

Τη μέση εμπορική εκπαίδευση, ωστόσο, τη θεωρούσε αναγκαία, επειδή εξυπηρετούσε τις επαγγελματικές ανάγκες της χώρας. Τα αποτελέσματα της έως τότε παρεχόμενης εκπαίδευσης ήταν άκρως θετικά, καθώς κατά γενική ομολογία είχε δοθεί η απαραίτητη βαρύτητα. Από την άλλη, ο κίνδυνος να αντιστραφεί η κατάσταση, παρέμενε πάντα ορατός αν διακόπτονταν το ενδιαφέρον που είχε επιδείξει η πολιτεία κατά το παρελθόν – κοινή διαπίστωση των εισηγητών που προλόγισαν τη θεματική.

Συνεχίζοντας την τοποθέτησή του ο καθηγητής θέτει πάλι μέτρα αντιμετώπισης-βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτήν τη φορά αφορούν την εμπορική παιδεία: α) να περιοριστεί ο αριθμός των εμπορικών σχολών, β) να τεθεί όρος οι διευθυντές αλλά και οι καθηγητές των εμπορικών μαθημάτων να έχουν ειδικές γνώσεις από ξένες ειδικές σχολές ή από Ανώτατη Σχολή Εμπορικών Επιστημών και γ) να μεταβληθεί ο οργανισμός των σχολών αυτών, δηλαδή από πολυτάξια και εξατάξια να περιοριστούν τα έτη φοίτησης. Προς τούτο, να καταστούν τριτάξια ιδρύματα επαγγελματικής μόρφωσης, στα

οποία να εγγράφονται οι απόφοιτοι της δευτέρας τάξης του γυμνασίου, κάτι που σήμαινε πως μπορούσαν να εγγράφονται στις εμπορικές σχολές παιδιά ώριμα και με υψηλή ευφυία.

Όσον αφορά την Ανώτατη Εμπορική Σχολή, τέλος, και από τη στιγμή που αυτή είχε εξελιχθεί σε ίδρυμα ισότιμο με τα Πανεπιστήμια, έπρεπε οι νέοι που φοιτούσαν εκεί, πέρα από τη λοιπή απαραίτητα μόρφωση, να δέχονται και παιδαγωγική μόρφωση, εφόσον προορίζονταν να γίνουν εκπαιδευτικοί (Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 265-268).

Επίλογος

Αναμφίβολα, η ίδρυση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου το 1931 αποτέλεσε σημαντικό σταθμό στην Ιστορία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Στις εργασίες του Α.Ε.Σ., το οποίο διηύθυνε προσωπικά ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου συμμετείχαν και φορείς έξω από την εκπαιδευτική κοινότητα, που είχαν όμως άμεση συνάφεια με τις επιμέρους θεματικές, ενώ στην ίδια κατεύθυνση, συστάθηκαν και επιτροπές μελέτης για περισσότερη εμβάθυνση. Πέραν τούτου, η παρουσία σημαντικών προσώπων του ακαδημαϊκού χώρου φανέρωνε τη σημασία των εργασιών του Συμβουλίου.

Τα θέματα που τέθηκαν υπό συζήτηση ήταν αρκετά, τα περισσότερα από τα οποία είχαν τη δική τους βαρύτητα για την πορεία του εκπαιδευτικού συστήματος στην Ελλάδα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον αναλφαβητισμό, την ενότητα της διοίκησης της εκπαίδευσης, την αγροτική-εμπορική-τεχνική εκπαίδευση και το ιδιαιτέρως σημαντικό θέμα της γενικής Παιδείας.

Σε ένα τόσο σημαντικό για την Παιδεία της χώρας εγχείρημα, δεν θα μπορούσαν να απουσιάζουν οι «πρωτεργάτες» της Παιδαγωγικής επιστήμης στην Ελλάδα, Ν. Εξαρχόπουλος και Αλ. Δελμούζος. Ο πρώτος, έπειτα από παρουσία πολλών ετών στην έδρα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών και αναγνωρισμένος για το έργο του με τιμητικές διακρίσεις από επίσημους φορείς, θα προσπαθήσει να

αφήσει το δικό του στίγμα στο εκπαιδευτικό στερέωμα, μέσα από τις προτάσεις του. Ο δεύτερος, ως κύριος εκφραστής του παιδαγωγικού προοδευτισμού, επιχείρησε έπειτα από έντονους αγώνες και πολλές διώξεις, να εκπροσωπήσει το ρεύμα του «*Σχολείου Εργασίας*», από τη θέση πλέον του Καθηγητή στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Οι επιμέρους μεταξύ τους διαφορές ήταν πολλές, από τις σπουδές τους και τα ερεθίσματά τους, τη φιλοσοφία τους για την Αγωγή, μέχρι και την αναγνώριση του έργου τους. Ο Ν. Εξαρχόπουλος απολάμβανε, επισήμως, την αναγνώριση που του «*απένειμαν*» οι επίσημοι φορείς, ενώ ο Αλ. Δελμούζος στον διαρκή αγώνα για την εισαγωγή κάποιων νεοτερισμών στην εκπαίδευση δεχόταν συνεχώς αμφισβήτηση ως προς το παιδαγωγικό του έργο και πολλούς διωγμούς. Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, το γεγονός ότι η συμβολή του αναγνωρίστηκε πολλά χρόνια αργότερα. Αυτές όλες οι επιμέρους διαφορές της προσωπικότητας των δύο ανδρών που αναφέρθηκαν πρωτύτερα, δεν φαίνεται να επέφεραν σημαντικές αποκλίσεις όσον αφορά την παρουσία τους στο Α.Ε.Σ. Εξάλλου, οι απόψεις τους εκφράστηκαν σχεδόν για κάθε ζήτημα που τέθηκε από την επιτροπή, ενώ σε ορισμένα επί μέρους (ειδικά) ζητήματα η άποψη τους είχε ιδιαίτερη βαρύτητα.

Λόγω της διαφορετικής τους ιδιοσυγκρασίας και ιδεολογίας, εύλογα θα περίμενε κανείς ότι οι δύο άντρες θα έφταναν γρήγορα σε μια «*ανοιχτή διαμάχη*». Αντιθέτως, ήταν πολλά τα ζητήματα που βρήκαν σύμφωνους τους δύο Παιδαγωγούς, εκφράζοντας απολύτως την ίδια ή έστω παρόμοια άποψη. Η ακεραιότητα του σκοπού του δημοτικού σχολείου, η γεωργική εκπαίδευση, η αναγκαία συνέχιση της διδασκαλίας των αρχαίων,[9] η σημασία του κλασικού γυμνασίου και ο τρόπος εισα-

9. Στην πρόταση του εισηγητή Π. Παϊδούση, μέλους του Ε.Γ.Σ., για την ίδρυση —πέραν του Κλασικού Γυμνασίου και του Πρακτικού Λυκείου— ενός τρίτου τύπου Γυμνασίου, του «εθνικού», το οποίο θα παρείχε στους μαθητές την ιστορία του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και από το πρωτότυπο και από μετάφραση, τόσο ο Ν. Εξαρχόπουλος, όσο και ο Α. Δελμούζος για διαφορετικούς λόγους ο καθένας, απάντησαν αρνητικά. Ο πρώ-

γωγής στο Πανεπιστήμιο είναι ορισμένα από τα θέματα στα οποία οι δύο άντρες συμφωνούν. Χαρακτηριστική είναι και η ταύτισή τους με την άποψη ότι οι πρόσφατες αλλαγές στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έπρεπε πρώτα να ελεγχθούν στην πράξη και έπειτα να εφαρμοστούν οι ενδεχόμενες προτάσεις του Α.Ε.Σ.[10]

Διαφορές παρουσιάστηκαν, κυρίως, για τη «θέση» που θα έπρεπε να κατέχουν τα λατινικά στο κλασικό γυμνάσιο, αλλά και για τον αριθμό των επαγγελματικών σχολείων. Στην πορεία των εργασιών, έκδηλη είναι η επιθυμία του Ν. Εξαρχόπουλου να μακρηγορεί στα περισσότερα ζητήματα, να παρεμβαίνει συνεχώς σε καίρια χρονικά σημεία και να αφήνει ελάχιστα θέματα ασχολίαστα. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να τονίσουμε τη μεγάλη συμβολή και των άλλων συμμετεχόντων στις εργασίες του Συμβουλίου. Αυτή ήταν και η μεγαλύτερη διαφορά από παρόμοιες —ολιγάριθμες— πρωτοβουλίες του παρελθόντος, καθώς φάνηκε η σημασία που δόθηκε σε ένα εγχείρημα, το οποίο αποσκοπούσε στην απομάκρυνση του ελληνικού σχολείου από την αντιγραφή ξένων προτύπων.

Εν κατακλείδι, αξίζει να τονιστεί η απουσία ουσιαστικής συζήτησης για ένα από τα σημαντικότερα —για την εποχή— ζητήματα, όπως ήταν αυτό του δημοτικισμού. Η αναγκαιότητά του στην ελληνική εκπαίδευση αναφέρεται από τον Αλ. Δελ-

---

τος, αναφέρεται σε εθνικούς λόγους, οι οποίοι επιβάλλουν τη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών κειμένων από πρωτότυπο, ενώ ο δεύτερος αν και χαρακτηρίζει ως κακοδαιμονία της εκπαίδευσης τον «*ψευτοκλασικισμό*», εν τούτοις αντικρούει την πρόταση του Π. Παϊδούση, κάνοντας λόγο για απουσία, τη συγκεκριμένη περίοδο, ποιοτικών μεταφράσεων που θα μπορέσουν να βοηθήσουν του μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την αρχαία ελληνική γραμματεία. Βλ. σχετικά Β Φούκας, «Είναι ακόμα ένας δρόμος μακρινός!...», σ. 345.

10. Χαρακτηριστική είναι η τοποθέτηση του Αλ. Δελμούζου: «*έγιναν βιαστικά πολλά μαζί, χωρίς ούτε προσωπικόν να είναι έτοιμον, ούτε και κατάλληλες εγκαταστάσεις να υπάρχουν... Εν γεωργικόν σχολείον νεοσύστατον ελειτούργει επί μήνας με έναν μόνον διδάσκαλον, και αυτόν θεολόγον*». Βλ. Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον, *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, 5-24 Οκτωβρίου 1931, σ. 135.

μούζο λίγο πριν το τέλος των εργασιών (στην εισηγητική του έκθεση για τις κατευθύνσεις της Παιδείας) με τον Ν. Εξαρχόπουλο να απαντάει πως είναι καλύτερα να εξεταστεί το συγκεκριμένο θέμα σε κάποια άλλη συνεδρία, όπου θα υπήρχε περισσότερος χρόνος για συζήτηση (για περισσότερα βλ. Α.Ε.Σ. Πρακτικά, 1931: 459-460). Το γεγονός αυτό, φαίνεται να συμβαδίζει με μία άτυπη επιδίωξη —από τη σύσταση ακόμη του Συμβουλίου— για ισορροπία και συναίνεση. Οποιαδήποτε άλλη παρέκκλιση από αυτού του είδους τα «*τεχνικά*» θέματα, όπως ήταν δηλαδή η υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, θα μπορούσε να επιφέρει «*συγκρούσεις*» και «*ρήξη*» στις εργασίες του Συμβουλίου, οι οποίες θα επέφεραν με τη σειρά τους το διχασμό. Στην κατεύθυνση αυτή, θα ήταν χρήσιμο να εξετάσει κανείς και το «προφίλ» των υπολοίπων συμμετεχόντων στις εργασίες του Α.Ε.Σ.

Μια ερμηνεία των παραπάνω θα μπορούσε, ωστόσο, να δοθεί αν εντάξουμε την Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1929 και το πρόγραμμα του 1931 (στο οποίο εντάσσεται και το Α.Ε.Σ.) στο ευρύτερο πολιτικό, οικονομικό, ιδεολογικό και εκπαιδευτικό κλίμα της περιόδου (Μπουζάκης, 2007: 143-160). Κυρίαρχα σημεία του πλαισίου αυτού αποτελούσαν: α) η σημαντική προσωπικότητα του Ελ. Βενιζέλου, ο οποίος είχε την ικανότητα να συμβιβάζει προκειμένου να εξασφαλίσει ισορροπίες, β) η «συναίνεση», σε αρχικό τουλάχιστον επίπεδο, προθέσεων και αρχών των πολιτικών δυνάμεων, κυρίως, του Δημοκρατικού Κόμματος, η οποία είχε να κάνει με τις ιδεολογικές, εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές απόψεις του προέδρου του Αλ. Παπαναστασίου και γ) η αξιοποίηση σημαντικών προσωπικοτήτων, παιδαγωγών και εκπαιδευτικών σε επιτελικές θέσεις, οι οποίοι είναι υποστηρικτές των αρχών της «Νέας Αγωγής» (για περισσότερα βλ. Φούκας, 2012: 341).

Ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου από την πλευρά του, ο οποίος είχε έναν ενεργό αλλά περισσότερο συντονιστικό ρόλο καθ' όλη τη διάρκεια των εργασιών, εξέφρασε κατά το πέρας των συνεδριών την πλήρη ικανοποίησή του για την πορεία αυτών: «*...είχον αμφιβολίες και συνήντησα δυσπιστίας, η πο-*

ρεία όμως των συζητήσεων, απέδειξε πόσον χρήσιμος ητο ο θεσμός. Η μεγαλυτέρα του αξία έγκειται εις την γνωριμίαν όλων των εκπαιδευτικών παραγόντων, και την ανάκυψιν των εκπαιδευτικών προβλημάτων, τα οποία συνεζητήθησαν από όλων των πλευρών, ως ενιαίον οργανικόν σύνολον. Η ευοίωνος αυτή απαρχή επιτρέπει τας καλυτέρας ελπίδας διά το μέλλον...» (Α.Ε.Σ., Πρακτικά, 1931: 17.471).

Αναμφίβολα, το Α.Ε.Σ. —εν έτει 1931— με τη συμμετοχή πολλών σημαντικών προσωπικοτήτων, από το χώρο της εκπαίδευσης και όχι μόνο, αποτέλεσε ένα σημαντικό σταθμό στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, καθώς κατάφερε να συνενώσει πολλές και διαφορετικές απόψεις, οι οποίες όμως είχαν κοινό σκοπό, όπως τον παρουσίαζε το καταστατικό της προπαρασκευαστικής συνεδρίασης του Συμβουλίου: «*...την ανάγκην της αντιμετωπίσεως των προβλημάτων τα οποία παρουσιάζονται, ως εκ της κατανομής των διαφόρων κλάδων της Εκπαιδεύσεως...*».

Πηγές - Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Θ. (1999). *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο Μεσοπόλεμο (1818-1936)*, διδακτορική διατριβή, Ιωάννινα.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2004). *Εξουσία και Οργάνωση – Διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Νέα Σύνορα-Λιβάνη, Αθήνα.

Αντωνίου, Χ. (2008). *Παιδαγωγοί και Παιδαγωγική στην Ελλάδα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον (1931). *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, 5-24 Οκτωβρίου 1931, Αθήναι.

Γιαννόπουλος, Γ. Κ. (2009). *Από τον Δάσκαλο στον Επιθεωρητή: Η περίπτωση του Β. Παπαγεωργίου (1914-1949)*, Διδακτορική Διατριβή, Ιωάννινα.

Δελμούζος, Α. (1950). *Το κρυφό σκολειό 1908-1991*, Αθήνα.

Δελμούζος, Α. (2014). *Ανάλεκτα. Η γλώσσα είναι μόνο μέσον, ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, Συντελεστής: Πατρικίου Αλεξάνδρα.

Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, Τεκμήρια ιστορίας*, τόμος Β΄ 1895-1967, Εστία.

Μαρκαντώνης, Ι. (2002). «Η Παιδαγωγική επιστήμη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών τα τελευταία 50 χρόνια: αναφορά στα βιώματα, στις εμπειρίες και τις προσπάθειές μου», εισήγηση στο: Δ. Χατζηδήμου, Ελ. Ταρατόρη, Μ., Κουγιουρούκη Μ. (επιμ.), *Η Εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης στην Ελλάδα τα τελευταία 50 χρόνια*, Αλεξανδρούπολη, εκδόσεις Κυριακίδη, σσ. 297-306.

Μπίκος, Κ. (1998). «Η εξέλιξη της Παιδαγωγικής Επιστήμης και ο ρόλος της στην εκπαίδευση των Ελλήνων εκπαιδευτικών», στο: *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, τ. 85, σσ. 71-96.

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση*, τόμος Α΄ 1836-1925, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2007). «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929: «Νέα παράσταση της παλιάς κωμωδίας» ή «προσπάθεια των κομμουνιζόντων, όπως υπονομευθώσι τα θεμέλια του αστικού κράτους»; Μία ακόμη προσπάθεια ερμηνείας», στο: *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθέριου Βενιζέλου. Πρακτικά Συνεδρίου*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σσ. 143-160.

Νόμος 4653/1930, «Περί Διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 169/16-Μαΐου-1930, τεύχ. Α΄.

Παπανούτσος, Ε. Π. (1978). *Α. Δελμούζος: Η ζωή του*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

Τζήκας, Χ. (2011). «Ιστορία της Οργάνωσης και Διοίκησης της Γενικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα 1834-2000», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Πανόραμα ιστορίας της εκπαίδευσης. Όψεις και απόψεις. Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*, τόμος Β΄, Αθήνα: Gutenberg, σσ. 709-734.

Φούκας, Β. (2005). *Η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών Μ. Εκπαίδευσης στην Ελλάδα (1837-1910): Αναζητήσεις, θέσεις, προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Φούκας, Β. (2009). *Η Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Σπουδές, Σπουδαστές και Σπουδάστριες κατά την περίοδο του μεσοπολέμου*, διδακτορική διατριβή, τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Φούκας, Β. (2012). «Είναι ακόμα ένας δρόμος μακρινός!...: Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής γραμματείας από μετάφραση

στο πλαίσιο των μεταρρυθμίσεων του Ελ. Βενιζέλου (1929-32) και η υποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς Μέσης Εκπαίδευσης», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση. Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*, Πάτρα 30 Σεπτεμβρίου - 2 Οκτωβρίου 2011, Πάτρα: Gutenberg (σε ηλεκτρονική μορφή), σσ. 338-353.

Φραγκουδάκη, Α. (2000). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι, Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, (8η έκδοση), Κέδρος, Αθήνα.

Φράγκος, Χ. (1986). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*, Αθήνα: Gutenberg.

Χαραλάμπους, Δ. (1987). *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: εκδ. Αφοι Κυριακίδη.

*Πολύκαρπος Καραμούζης**

ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑ ΣΤΑ ΤΕΛΗ ΤΟΥ 19ου ΑΙΩΝΑ

Περίληψη

Η ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΚΕΨΗ και η θρησκεία αποτέλεσαν δύο μορφές της ανθρώπινης εμπειρίας και έκφρασης, οι οποίες για μεγάλα διαστήματα λειτούργησαν κάτω από την ίδια στέγη κατανόησης του κόσμου. Ωστόσο, οι δρόμοι τους χώρισαν, αλλά ποτέ δεν έπαψαν να αποτελούν μοχλούς ιδεολογικοπολιτικής συγκρότησης της νεωτερικής κοινωνίας είτε μέσω της αντιπαράθεσης είτε της σύνθεσης. Στην ελληνική περίπτωση οι φορείς της Ορθόδοξης θρησκείας αντιμετώπισαν με σκεπτικισμό την αυτονόμηση της επιστήμης από τις παραδοσιακές μορφές κοινωνικού και πολιτικού ελέγχου, στις οποίες συμμετείχαν. Ο «αθεϊσμός» και ο «υλισμός» αποτέλεσαν πάντοτε «ύποπτες» πτυχές μιας κοινωνίας, όπως η ελληνική, η οποία επεδίωκε, ιδιαίτερα στα τέλη του 19ου αιώνα να διατηρήσει αμυντικούς προσανατολισμούς στις νεωτερικές ιδέες, όπως του Δαρβινισμού, του Σοσιαλισμού, της καθιέρωσης της Δημοτικής Γλώσσας κ.ά.

* Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Abstract

SCIENTIFIC THOUGHT and religion have been two forms of human experience and expression, which for long periods of time operated under the same roof of understanding the world. Even though their paths parted, they never ceased to be vehicles of ideological and political establishment of modern society, either through confrontation or synthesis. In the Greek case, religion was skeptical about the autonomy of science from the traditional forms of social and political control in which it participated itself. «Atheism» and «materialism» have always been «suspicious» aspects of a society, such as the Greek one, which sought, particularly in the late 19th century, to maintain defensive orientations in modern ideas, such as Darwinism, Socialism, establishment of Modern Greek Language etc.

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη και έκφραση της επιστημονικής σκέψης κάθε περιόδου αποκτά τα χαρακτηριστικά μιας διαλεκτικής σχέσης με το κοινωνικό συγκείμενο, το οποίο και διαμορφώνει τους πολιτικούς όρους νομιμοποίησης όλων των μορφών σκέψης και δράσης μιας ορισμένης κοινωνίας. Ουσιαστικά η πορεία της γνωστικής διαδικασίας δεν είναι ανεξάρτητη από τους νοηματικούς αυτοπροσδιορισμούς των κόσμων που την περιβάλλουν, οι οποίοι λειτουργούν πριν και κατά τη διάρκεια των διεργασιών σκέψης στα πλαίσια κανονικοτήτων, ορθολογικών δηλαδή σχημάτων που καθορίζουν, λίγο πολύ, το περιεχόμενο της ίδιας της γνώσης. Υπ' αυτή την έννοια η αναγκαιότητα ενός ενδοεπιστημονικού ερμηνευτικού πλαισίου της επιστήμης, παρόλο που καθίσταται πρόδηλη, δεν είναι καθόλου δεδομένη, στο βαθμό που ο «κοινωνικός καταναγκασμός» (Berger & Luckmann, 2003) δημιουργεί σχέσεις εξάρτησης με τις μορφές εξουσίες που ελέγχουν τη γνώση και τη μεταφέρουν από γενιά σε γενιά, όπως για παράδειγμα η εκπαίδευση, της οποίας τόσο η

τυπική όσο και η άτυπη μορφή, τις περισσότερες φορές λειτουργούν ως κοινωνικοί μηχανισμοί εξάρτησης και αναπαραγωγής της κυρίαρχης πολιτικής ιδεολογίας και κατ' επέκταση ελέγχου της αντίστοιχης επιστημονικής γνώσης που παράγεται. Υπό την έννοια αυτή η προσπάθεια δημιουργίας ενός αμιγώς ενδοεπιστημονικού κώδικα αξιών δεν είναι πάντοτε εύκολη υπόθεση, δεδομένου ότι σύμφωνα με τον Popper παρόλο που υφίστανται ενδοεπιστημονικές αξίες και απαξίες, ωστόσο υπάρχουν και οι αντίστοιχές τους εξωεπιστημονικές, από τις οποίες είναι αδύνατον πολλές φορές να απαλλαγεί η επιστημονική εργασία, η οποία οφείλει στα πλαίσια της επιστημονικής συζήτησης και κριτικής να τίθεται ενάντια στην ανάμειξη των σφαιρών αξιολογίας, αποκλείοντας από τα «ζητήματα της αλήθειας» τις εξωεπιστημονικές αξιολογήσεις (Popper, 1994). Προχωρώντας περαιτέρω σε θέματα επιστημολογικής δεοντολογίας ο Bourdieu επισημαίνει ότι η φιλοσοφία της γνώσης οφείλει να δώσει «μεθοδολογική προτεραιότητα στις αντικειμενικές σχέσεις και όχι στους δρώντες που εμπλέκονται σε αυτές και στις παραστάσεις που ενδέχεται να σχηματίσουν για αυτές» (Bourdieu, 1994). Αυτό που ουσιαστικά η σύγχρονη επιστημολογία επιχειρεί να αντιμετωπίσει είναι η άμεση ή έμμεση σχέση της επιστήμης με ιδεολογικά και πολιτικά σχήματα, νέα ή παλαιά, κυρίαρχα ή υπολειπόμενα, φιλελεύθερα ή συντηρητικά, τα οποία ελέγχουν τις αντίστοιχες μορφές της. Στην ουσία πρόκειται για το σχηματισμό ενός επιστημονικού κεφαλαίου, το περιεχόμενο του οποίου προϋποθέτει την κοινωνική αποδοχή από το διευρυμένο κοινωνικό και συμβολικό κεφάλαιο, όπως είναι ο πολιτισμός, η γλώσσα, τα θρησκευτικά πρότυπα, οι δομές εξουσίας, η εκπαίδευση, οι σχέσεις παραγωγής κ.ά. Άρα δεν είναι καθόλου αυτονόητη η υποδοχή με τον ίδιο τρόπο μιας νέας επιστημονικής ανακάλυψης ή μιας νέας γνώσης, πολύ δε περισσότερο μιας νέας ιδέας, το περιεχόμενο της οποίας πρέπει να αντιπαλέψει με τις παραδοσιακές μορφές κατανόησης του κόσμου και του ανθρώπου. Ιδιαίτερα η ανάπτυξη των φυσικών-θετικών επιστημών αποτέλεσε μια ειδική μορφή δραστηριότητας που ξεκινά στο νεωτερικό κόσμο από το αίτημα

των Διαφωτιστών για την ερμηνευτική αποκωδικοποίηση του φυσικού κόσμου, ενώ τα επιμέρους ερευνητικά στοιχεία αποκτούν τη συνεκτική τους συνάφεια μέσα από την αναζήτηση αρχών, τις οποίες οριοθετεί εννοιολογικά ο νέος επιστημονικός φιλοσοφικός στοχασμός. Αυτό συνεπάγεται σ' έναν ορισμένο βαθμό και την αναπλαισίωση της γνώσης αυτής σε σχέση με την παραδοσιακή φιλοσοφική σκέψη, τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και θρησκευτικές αντιλήψεις που προσδιόριζαν για πάρα πολλά χρόνια το περιεχόμενό της. Άρα το ερμηνευτικό πλαίσιο των φυσικών φαινομένων οριοθετείται αφενός, από το βαθμό ένταξης των νέων επιστημονικών επιτευγμάτων στην κοινωνική διαδικασία, προσδιορίζεται αφετέρου από το ίδιο το περιεχόμενο της ιστορικής τους πορείας και εξέλιξης. Μέσα σ' αυτή την ερευνητική προοπτική αποτυπώνονται η δυναμική των νέων ιδεών, οι διαθλάσεις τους, το πεδίο των αντιδράσεων που συναντούν και ο βαθμός αναδιάρθρωσης των παραδοσιακών αντιλήψεων και στάσεων σε μια εξελικτική πορεία, η οποία δεν είναι αναγκαστικά ενιαία και ομοιόμορφη, αλλά μπορεί να λειτουργεί με εντάσεις και αντιπαραθέσεις, αλλά και με συμφωνίες, συμβιβασμούς και υποχωρήσεις ανάλογες των ιδεολογικών και πολιτικών ανταγωνισμών για έλεγχο και κυριαρχία, από φορείς, όπως η παραδοσιακή θρησκευτική ελίτ ή οι νέες αστικές τάξεις των διανοουμένων που ανέδειξε ο κοινωνικός μετασχηματισμός και ο εκτεταμένος καταμερισμός της εργασίας. Ιδιαίτερα ο θεσμικός και ιδεολογικός ρόλος της θρησκείας συνέτεινε στις πολλαπλές μορφές των σχέσεων των εκπροσώπων της με τους φορείς της νέας επιστήμης, οι οποίες μπορεί να λαμβάνουν το χαρακτήρα χειραγώγησης, συμπόρευσης, αλλά και αντιπαράθεσης. Άλλωστε ο παραδοσιακός ρόλος της θρησκείας και οι μακροχρόνιες δομές εξουσίας που είχε καθιερώσει μέσω των κοσμολογικών και ανθρωπολογικών αφηγήσεων της ιστορίας, την καθιστούσαν υπολογίσιμο εταίρο στη διαμόρφωση και εκφορά του επίσημου δημόσιου λόγου. Οι σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ θρησκείας και επιστήμης ανέδειξαν επίσης και τα διαφορετικά επίπεδα «αλήθειας» που διαχειρίζονται οι δύο χώροι, αλλά και τις προσπάθειες που κα-

ταβλήθηκαν, ώστε να καθιερωθούν οι «αλήθειες» αυτές ως νόμιμες εκδοχές της ίδιας πραγματικότητας, άλλοτε με μεγαλύτερη και άλλοτε με μικρότερη ένταση (Brooke, 2008). Σε κάθε περίπτωση οι σχέσεις μεταξύ επιστήμης και θρησκείας καθόρισαν σ' ένα σημαντικό επίπεδο και τη νεωτερική κατασκευή της πραγματικότητας, εφόσον με την πρόοδο της επιστήμης η απομύθευση του κοινωνικού χώρου από τις θρησκευτικές αφηγήσεις, αλλά και της ίδιας της θρησκευτικής κατασκευής από μεταφυσικές μονοδιάστατες ερμηνείες, οδήγησαν σε μια περισσότερο εξορθολογισμένη χρήση των θρησκευτικών αναπαραστάσεων (Chiaberge & Penzias & Coyne, 2009) και των θρησκευτικών επιλογών, το περιεχόμενο των οποίων θα έπρεπε διαρκώς να παρέχει μια συνεπή εξήγηση για το ρόλο της θρησκείας στη σύγχρονη κοινωνία και να προσαρμόζεται τουλάχιστον στις απαιτήσεις μιας οριακής χρησιμότητας για τον αποδέκτη των θρησκευτικών μηνυμάτων. Προς την ίδια κατεύθυνση η συμπερίληψη των θρησκευτικών και θεολογικών σπουδών σε πανεπιστημιακά ιδρύματα και οι πρόοδοι στις βιολογικές επιστήμες κατά τον 19ο αιώνα, αποτέλεσαν μια επίσης σημαντική εξέλιξη για τον εξορθολογισμό και την κατανόηση της χριστιανικής θρησκευτικής σκέψης με όρους νεωτερικότητας, παρόλο που η μελέτη της θρησκείας στα πλαίσια αυτά δεν ακύρωσε τη συζήτηση-αντιπαράθεση μεταξύ ομολογιακής (από την πλευρά των πιστών) και επιστημονικής (από την πλευρά των ουδέτερων παρατηρητών) κατανόησης (Wiebe, 2003).

Το ευρωπαϊκό κοινωνικο-πολιτικό πλαίσιο και οι σχέσεις επιστήμης – θρησκείας

Η κατανόηση των σχέσεων μεταξύ της επιστήμης και της θρησκείας θα πρέπει να αναζητηθεί τόσο στις φιλοσοφικές, όσο και στις πολιτικές και κατ' επέκταση κοινωνικές διαμάχες που προσέλαβε η υποδοχή των νέων ιδεών για μια σειρά ζητημάτων που αφορούσαν τόσο τους φορείς τους, όσο και τις δομές εξουσίας, οι οποίες αναπτύχθηκαν σ' έναν μεταβαλλόμενο και

καθόλου ενιαίο ευρωπαϊκό σχηματισμό από τον 17ο έως τον 19ο αιώνα. Προς την ίδια κατεύθυνση οι νέες ιδέες, συνέπεια των επιστημονικών ανακαλύψεων, δεν έγιναν άμεσα αποδεκτές ούτε ανέδειξαν έναν ενιαίο φορέα ιδεολογικοπολιτικής έκφρασης, αλλά διαμόρφωσαν τάσεις μέσα στο ευρύτερο περιβάλλον των νεοσύστατων εθνικών κρατών του ευρωπαϊκού κοινωνικού σχηματισμού. Άλλωστε ακόμα και αυτή η προσπάθεια για ιδεολογικο-πολιτική χειραφέτηση της λογικής από τη χριστιανική-αριστοτελίζουσα μεταφυσική και η στροφή στον εμπειρικό κόσμο των αισθήσεων, που ανέδειξαν οι νεότεροι χρόνοι μέσω της ανάπτυξης των φυσικο-μαθηματικών επιστημών και των αντίστοιχων εφαρμογών τους στις καθημερινές πρακτικές ανάγκες των ανθρώπων δεν υπήρξε ομοιόμορφη και δεν επιβλήθηκε παντού με τον ίδιο τρόπο (Κονδύλης, 2012). Δεν είναι τυχαίο ότι οι μελετητές των νεότερων χρόνων, αλλά και της ιστορικής πορείας της επιστήμης που συνδέεται με τις φιλελεύθερες ιδέες, οι οποίες καλλιεργήθηκαν από τον 17ο αιώνα και εντεύθεν κάνουν λόγο για την ιδέα όχι ενός ομοιόμορφου Διαφωτισμού, αλλά για μια πληθώρα Διαφωτισμών, παράγοντας μια ποικιλία περιπτωσιολογικών μελετών κοινωνικο-πολιτισμικής ιστορίας, στην οποία οι εκπρόσωποι της θρησκείας φαίνεται να υιοθετούν πολλαπλούς ρόλους, λιγότερο κυρίαρχους σε σχέση με το παρελθόν, αλλά εξίσου σημαντικούς (Haakonssen, 2010). Έτσι θα διαπιστώσουμε ότι και αυτή ακόμη η ιδέα του «υπερβατικού» δεν καταργείται, αλλά συνυπάρχει σ' έναν ορισμένο βαθμό με τις επιστημονικές εξηγήσεις του κόσμου. Με την έννοια αυτή η υπόθεση *Θεός* παρόλο που μπορεί να μην εντάσσεται στις επιστημονικές εξηγήσεις, ωστόσο μπορεί να υφίσταται ως ενδεχόμενο πίσω από τους φυσικούς νόμους ως «υπερεμπειρική» υπόθεση, για κάτι δηλαδή που δεν μπορεί ούτε να επιβεβαιωθεί ούτε να απορριφθεί (Κονδύλης, 2012). Στην ουσία η κριτική στη μεταφυσική των νεότερων χρόνων δεν σήμανε και την κατάργησή της. Απλά το κέντρο βάρους μετατοπίζεται από την κηδεμονία της παραδοσιακής θεολογικής φιλοσοφικής σκέψης στην ίδια την εμπειρική γνώση: «Ό,τι προηγουμένως είχε καθιερώσει άλλες έννοιες, τώρα

έρχεται στη θέση εκείνου που πρέπει να καθιερωθεί, και ό,τι ως τώρα είχε αιτιολογήσει άλλες έννοιες, βρίσκεται τώρα στη θέση μιας έννοιας η οποία χρειάζεται αιτιολόγηση» (Cassirer, 2004). Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο να υπενθυμίσουμε εδώ τις πιέσεις της Εκκλησίας στο Γαλιλαίο και τη διαμαρτυρία του ίδιου για την προέκταση των θρησκευτικών εξηγήσεων του κόσμου στις αμιγώς φυσικές επιστήμες, διαμαρτυρία η οποία στηριζόταν στη διαπίστωση ότι αρκετές φορές εγκαταλειπόταν η λογική της αισθητηριακής εμπειρίας προκειμένου να συντηρηθεί η βιβλική ερμηνεία του κόσμου. Αυτό βέβαια από την άλλη πλευρά δεν σημαίνει ότι ο Γαλιλαίος αναζητώντας τους νόμους της φύσης έφτασε να είναι ένας «αντίθρησκος, πολέμιος της εκκλησίας», ούτε ότι οι σχέσεις μεταξύ επιστήμης και θρησκείας στο πρόσωπό του ήταν μονοσήμαντα αλληλοαποκλειόμενες (Πανταζάκος, 1995). Αντίθετα η επιστημονική του σκέψη υπαγόρευε τη διάκριση των δυο σφαιρών με λεπτό και προσεκτικό τρόπο. Γι' αυτό ο ίδιος αρνήθηκε να δημιουργήσει μια νέα επιστημολογία και να εισέλθει στη φιλοσοφική-θεολογική διαμάχη, αν και θα μπορούσε να το κάνει. Η αναζήτηση και δημιουργία επιστημονικών και μόνο κριτηρίων στη μελέτη της φύσης, όπως για παράδειγμα η κατασκευή και η χρήση του τηλεσκοπίου, αποτέλεσαν ένα στοιχείο που διαφοροποίησε τη νέα επιστήμη από τις φιλοσοφικές-θεολογικές διαμάχες. Ωστόσο συνέδεσε την ανακάλυψη αυτή με την ισχυρή οικογένεια των Μεδίκων (Γαβρόγλου, 1995), την πολιτική προστασία των οποίων αναζήτησε προκειμένου η νέα επιστημονική γνώση να αποτελέσει το περιεχόμενο της ανερχόμενης και ισχυρής αστικής τάξης, η οποία είχε κάθε λόγο να επενδύει σε νέα γνώση προκειμένου να ισχυροποιήσει την πολιτική της παρουσία. Άρα η παράμετρος της πολιτικής στήριξης και κατ' επέκταση της νομιμοποίησης της νέας γνώσης από ισχυρές δομές εξουσίας ήταν εξίσου σημαντικός παράγοντας προβολής της, πολύ πριν την εμφάνιση μιας τάξης διανοουμένων που θα διαχειρίζονταν τη γνώση αυτή με τους όρους μιας επαγγελματικής ομάδας, χειραφετημένης από τις όποιες κυρίαρχες μορφές εξουσίας.

Οι κανονιστικές αρχές που προκύπτουν από τα δεδομένα της εμπειρικής παρατήρησης και διαμορφώνουν το περιεχόμενο της επιστημονικής γνώσης δεν παραγνώρισαν αρχικά την αξία του φιλοσοφικού συστήματος ως ερμηνευτικής κατανόησης του κόσμου, παρόλο που στη συνέχεια έγινε προσπάθεια ν' απαγκιστρωθούν τουλάχιστον από την παραδοσιακή-θρησκευτική εκδοχή του. Η προέκταση των ιδεών αυτών στη δομή των κοινωνιών διαμόρφωσε νέους όρους μελέτης των δραστηριοτήτων του ανθρώπου. Συνεπώς η κοινωνία άρχισε ν' αντιμετωπίζεται ως φυσική πραγματικότητα που βρίσκεται υπό έρευνα και υποβάλλεται στη ίδια μέθοδο ανάλυσης και σύνθεσης, καταρρίπτοντας τη μέχρι τότε εδραιωμένη αντίληψη ότι η θεολογία και η σχολαστική φιλοσοφία προσφέρουν τα μοναδικά ηθικά κριτήρια για την ανθρώπινη πράξη. Ιδιαίτερα η ιδέα, αλλά και η πρακτική της πολιτικής, πνευματικής και κοινωνικής χειραφέτησης από τις όποιες θρησκευτικές κηδεμονίες συμπαρέσυρε ακόμη και αυτή την ίδια τη θρησκευτική εκδοχή της πραγματικότητας σε μορφές εξορθολογισμού, προκειμένου να μην απομονωθεί από τις ιστορικές εξελίξεις (Haakonssen, 2010). Έτσι, παρόλο που η αρετή μπορεί να κατακτηθεί με την ενεργό κοινωνικοποίηση του έλλογου πολίτη στα πλαίσια μιας καθολικής λαϊκής εκπαίδευσης, η οποία στηρίζεται στην αξία της ορθολογικής επιλογής από την πλευρά των πολιτών (Τσολιάς, 2010), αυτό σε κάθε περίπτωση δε σήμανε ότι τα θρησκευτικά κριτήρια έπαψαν να αποτελούν στοιχεία μιας ατομικής θρησκευτικότητας, η οποία μπορεί πλέον να προσαρμόζεται στις ανάγκες μιας εκκοσμικευμένης κοινωνίας και να μετατοπίζει το κέντρο βάρους από τον θρησκευτικό δογματισμό στην κοινωνική λειτουργία της θρησκείας (Davie, 2010). Με τον τρόπο αυτό η εκκοσμίκευση δεν διαμόρφωσε απαραίτητα τους όρους μιας αντι-θρησκευτικής δράσης, αλλά μέσω της θεσμοποίησης της θρησκείας, ιδιαίτερα με τη δημιουργία των εθνικών κρατών και των αντίστοιχων εθνικών τους εκκλησιών, η θρησκεία καθίσταται ευδιάκριτο τμήμα της ίδιας της κοσμικής κοινωνίας. Άρα σύμφωνα με τον Delanty η θεσμοθέτηση των εθνικών εκκλησιών στον ευρωπαϊκό χώρο αφε-

νός προστάτευσε την ίδια τη χριστιανική θρησκεία από την κριτική του Διαφωτισμού, αφετέρου η απώλεια της πολιτικής της εξουσίας εξισορροπήθηκε από την επιρροή που ενσυνείδητα άσκησε κυρίως στην οικογένεια και στην εκπαίδευση, διαμορφώνοντας το περιεχόμενο των πολιτισμικών όρων μιας νεωτερικής ατομικής θρησκευτικότητας του 19ου αιώνα, η οποία δεν υπήρξε κατάλοιπο του μεσαιωνικού κόσμου, αλλά προϊόν ενός «νέου» χριστιανισμού που επιχειρούσε να επαναδομήσει το ρόλο του σε μια κοσμική-αστική πλέον κοινωνία (Delanty, 2016), στην οποία η θρησκεία είχε βρει τη θέση της, χωρίς βέβαια να έχει εγκαταλείψει τα φιλοσοφικά ερωτήματα για την καταγωγική ερμηνεία του κόσμου και του ανθρώπου και φυσικά δεν είχε την πρόθεση να το πράξει, την ίδια στιγμή που η επιστήμη ακολουθούσε το δικό της δρόμο. Άλλωστε η δαρβινική θεωρία για την καταγωγή των ειδών πέρα από την αντιπαράθεση που εισήγαγε μεταξύ *δημιουργιστών* και *εξελικτιστών* στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, έδωσε τη δυνατότητα για μια επανερμηνεία των ίδιων των θρησκευτικών αφηγήσεων από τη θρησκευτική διανόηση, οι οποίες προσπαθούν να επιβιώσουν σ' έναν πολιτισμό στον οποίο κυριαρχούν οι φυσικές και όχι οι υπερφυσικές εξηγήσεις του κόσμου. Προς την κατεύθυνση αυτή αρκετοί διανοητές της θρησκείας υποδέχθηκαν θετικά τη δαρβινική θεωρία της εξέλιξης, αναγνωρίζοντας ότι η αρχή της φυσικής επιλογής απαιτούσε κάποια τουλάχιστον αναθεώρηση της φυσικής θεολογίας (Brooke, 2009). Στην ουσία, μόνο όσοι από τους θεολόγους μπόρεσαν να ξεπεράσουν ή να ξεφύγουν για λίγο, έστω, από την «παλαιά» δογματική-θεολογική ερμηνεία και κατανόηση του κόσμου, διέβλεψαν την ουσιαστική συνεισφορά του Δαρβίνου. Αντίθετα οι υπερασπιστές της φυσικής θεολογίας προσπαθούσαν να κατανοήσουν τη δαρβινική θεωρία μέσα και δια μέσου των «παλαιών» θρησκευτικών αφηγήσεων, οι οποίες πλέον αποτελούσαν μια ανεπαρκή ερμηνεία του κόσμου και του ανθρώπου και οδηγούσαν σε ασυμβίβαστη σχέση με την παραδοσιακή θρησκευτική ερμηνεία (Draper, 1874 & White, 1876). Η αναζήτηση βέβαια νέων μορφών θεολογικής ερμηνείας και έκφρασης με αφορμή

την εξελικτική θεωρία άνοιξε μια εκτεταμένη συζήτηση και κατά τον 20ο αιώνα μεταξύ θετικών επιστημόνων και θρησκευτικών στοχαστών, ενώ παράλληλα δημιούργησε νέους τρόπους θεολογικής ερμηνείας της φυσικής θρησκείας, όπως για παράδειγμα τον «επιστημονικό δημιουργισμό» (Murphy, 1997). Σε κάθε περίπτωση η συζήτηση αυτή για τη θεολογική σκέψη κινήθηκε περισσότερο στο φιλοσοφικό στοχασμό, ο οποίος κατέληγε στα εγγυημένα ηθικά χαρακτηριστικά της θρησκείας και όχι στη θετικιστική απόδειξή τους (Murphy, 1997), παρόλο που κάποιοι θεολόγοι μπήκαν στον πειρασμό να χρησιμοποιήσουν θετικιστικά σχήματα για να ενισχύσουν τις παραδοσιακές χριστιανικές θέσεις (Artigas & Glick & Martinez, 2006). Δεν είναι τυχαίο ότι παρόλο που η Πρώτη Σύνοδος του Βατικανού (1868-1870), η οποία συνήλθε για να αντιμετωπίσει την αυξανόμενη επιρροή του ορθολογισμού, του φιλελευθερισμού και του υλισμού στο σύγχρονο κόσμο, ωστόσο λίγα πράγματα συζήτησε για τη Θεωρία της Εξέλιξης. Χωρίς να εισέρχεται σε επί μέρους λεπτομέρειες, απέρριψε την υλιστική θεώρηση του κόσμου, τονίζοντας ότι ο Θεός γίνεται κατανοητός, τόσο μέσα από την αποκάλυψη, όσο και μέσα από τη λογική και, κατά συνέπεια, διαπίστωσε ότι δεν υφίσταται καμία αντίφαση μεταξύ πίστης και λογικής, αφήνοντας επίσης περιθώρια για ενδεχόμενη διερεύνηση των δύο χώρων (Artigas & Glick & Martinez, 2006). Βέβαια η ίδια Σύνοδος ανακήρυξε ως βασική θρησκευτική πίστη το αλάθητο του Πάπα, ενισχύοντας από τη μια πλευρά ένα περαιτέρω αντικειμενικό θεμέλιο για λογική απόδειξη, κατανόηση και αξιολόγηση του κόσμου, ενώ από την άλλη πλευρά μετατόπισε το δημόσιο ενδιαφέρον στις κοινωνικές συνέπειες των νεωτερικών πιέσεων και του ορθολογισμού για κοινωνικοπολιτικές αλλαγές, τις οποίες θεωρούσε σ' έναν ορισμένο βαθμό ανατρεπτικές. Άλλωστε προς την ίδια κατεύθυνση στα τέλη του 19ου αιώνα ο Πάπας Λέοντας 13ος θα εκδώσει την περίφημη Εγκύκλιο «Rerum Novarum», με την οποία θα επιχειρήσει να παρέμβει διαιτητικά στις σχέσεις μεταξύ εργασίας και κεφαλαίου, ασκώντας κριτική στο σοσιαλισμό και στις ακραίες μορφές του καπιταλισμού, υποστηρίζο-

ντας το δικαίωμα της ιδιωτικής ιδιοκτησίας και των συνεταιριστικών οργανώσεων, κάνοντας λόγο για φυσικά δικαιώματα. Σαφέστατα η Εγκύκλιος προσέφερε όχι μόνο θεολογικό, αλλά και πρακτικό θεμέλιο για τη διατήρηση του κλασικού φιλελευθερισμού από την αυξανόμενη απειλή του σοσιαλισμού. Έτσι ο καθολικισμός έγινε απαραίτητος πυλώνας της κοινωνικής τάξης, ακόμα και όταν κλονίστηκε η ίδια η θρησκευτική πίστη από τη νεωτερική επιστήμη και σκέψη (Gu, 2012). Βέβαια οι συζητήσεις που ανέδειξε η δαρβινική θεωρία στην προτεσταντική θεολογική σκέψη, ιδιαίτερα της αμερικανικής κοινωνίας, με τα συνακόλουθα κοινωνικο-οικονομικά προβλήματα που δημιούργησαν η μετανάστευση, η ανάπτυξη των αστικών πόλεων και η κρίση ταυτότητας, έδωσαν τη δυνατότητα για καλλιέργεια μιας φιλελεύθερης θεολογίας, η οποία διαμορφώθηκε κυρίως μέσα από την επιρροή των εξελικτικών επιστημονικών θεωριών, επικεντρώνοντας το θρησκευτικό ενδιαφέρον στη συνέχεια της ζωής, την αισιοδοξία για τον άνθρωπο και την κοινωνία του, την επαναδιαπραγμάτευση ή άρνηση των υπερφυσικών χαρακτηριστικών της θρησκείας, την ορθολογική τεκμηρίωση της θρησκευτικής διδασκαλίας κ.ά. Η διαμορφωτική επιρροή των εξελικτικών θεωριών στα τέλη του 19ου για τη φιλελεύθερη θεολογική σκέψη υπήρξε για ορισμένους ερευνητές καταλυτική στην ανάπτυξή της (Heidinger, 2017). Επίσης ο διάλογος μεταξύ επιστήμης και θρησκείας επέδρασε θετικά στη σκέψη θεολογικών προσωπικοτήτων, όπως ο μεγάλος Γερμανός θεολόγος και θύμα του ναζισμού Dietrich Bonhoeffer (Holder, 2009). Ωστόσο, οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι ίδιοι ακριβώς λόγοι που δημιούργησαν την φιλελεύθερη θεολογία, διαμόρφωσαν ως αντίδραση στη νεωτερικότητα, τις φονταμενταλιστικές θρησκευτικές ομάδες που απέρριψαν τη θεωρία της εξέλιξης, προσπαθώντας να επιβάλουν την απαγόρευση της διδασκαλίας της, αφού πρώτα οδήγησαν την κοινωνική αντιπαράθεση για τα θέματα αυτά στα άκρα, όπως η περίφημη «δίκη των πιθήκων» στην Αμερική (Moore, 2001).

Τελικά αυτό που διαφάνηκε είναι ότι δεν μπορούμε να συζητάμε για μια ενιαία και σαφώς προσδιορισμένη «θρησκεία»,

όπως και «επιστήμη», αφού μέσω των κατηγοριών αυτών συμπεριλαμβάνονται ποικίλες πεποιθήσεις και θεωρίες, οι οποίες βέβαια αρχίζουν να διαφοροποιούνται μέσω των αντιπαραθέσεων που δημιουργούνται με αφορμή την θεωρία της εξέλιξης και να σχηματοποιούνται περί τα τέλη του 19ου αιώνα, χωρίς ωστόσο και πάλι να μπορούν να θεμελιώσουν ένα ενιαίο πλαίσιο συμφωνημένων θεωριών για το περιεχόμενό τους (Brooke, 2008). Με την έννοια αυτή η μετατόπιση του ενδιαφέροντος στην κοινωνική παρουσία της θρησκείας και στα προβλήματα που δημιουργούσαν στην ίδια, αλλά και στην αστική κοινωνία η εκβιομηχάνιση της παραγωγής, η ταξική διαστρωμάτωση, οι υλιστικές θεωρίες, η πολιτική αμφισβήτηση και η εκκοσμίκευση, έδινε τη δυνατότητα για περαιτέρω δημόσιες συζητήσεις, οι οποίες —είτε έστρεφαν ευθέως το ενδιαφέρον της χριστιανικής θεολογίας στην ίδια την επιστημονική γνώση, είτε όχι— αναζητούσαν, ωστόσο, κατά περίπτωση τις κοινωνικές προσαρμογές σ' ένα νεωτερικό κόσμο που άλλαζε έτσι και αλλιώς με γοργούς ρυθμούς.

Ο Ελληνικός 19ος αιώνας και η θρησκευτική αντίσταση στις νεωτερικές πιέσεις

Η δημιουργία του ελληνικού εθνικού κράτους με τα ιδεολογικά και πολιτικά χαρακτηριστικά που διαμόρφωσαν οι Μεγάλες Δυνάμεις, καθώς και η μακραίωνη ιστορική παράδοση ενός βυζαντινού παρελθόντος που καλλιεργήθηκε κατά τη διάρκεια της οθωμανικής κυριαρχίας, σύμφωνα με την οποία η πολιτική διοίκηση των χριστιανικών κοινοτήτων και, κατ' επέκταση, οι εκπαιδευτικές τους λειτουργίες είχαν ανατεθεί στις ορθόδοξες χριστιανικές κοινότητες, διαμόρφωσαν και το περιεχόμενο των σχέσεων νοηματικής ιδιοποίησης των ιδεών που προσδιόρισαν τη νεώτερη σκέψη στον ελληνικό χώρο. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τους πολιτικούς και ιδεολογικούς μηχανισμούς χειραγώγησης του ελληνικού κράτους, —έναν εκ των οποίων αποτελούσε και η θρησκεία, η οποία, πλέον, με τη δη-

μιουργία μιας ανεξάρτητης από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, αλλά γραφειοκρατικά οργανωμένης και θεσμικά ελεγχόμενης από την εκάστοτε πολιτική αρχή Ελληνικής Ορθόδοξης Εκκλησίας,— προσέδιδε στην κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία τα στοιχεία εκείνα που διαμόρφωναν το περιεχόμενο της εθνικής ταυτότητας (Καραμούζης, 2009). Η επιρροή της θρησκείας, όχι μόνο με τη θεσμική της μορφή, αλλά και με τις εξατομικευμένες αντιλήψεις των εκπροσώπων της και θρησκευτικών ομάδων που δραστηριοποιούνταν στον ελληνικό χώρο, οι οποίες συχνά πυκνά απασχολούσαν το ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, συνέβαλε στην δόμηση του συμβολικού κεφαλαίου, ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας, ακριβώς επειδή η θρησκεία στο δημόσιο χώρο μετασχημάτιζε τις σχέσεις ισχύος σε σχέσεις νοήματος. Τα στοιχεία αυτά απέτρεψαν την ουσιαστική δόμηση ενός κοσμικού κράτους και τον πολιτικό διαχωρισμό του από τη θρησκεία. Άλλωστε η διασύνδεση μεταξύ ελληνισμού και χριστιανισμού κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα και η ανάδειξη της σχέσης αυτής σε κυρίαρχη πολιτική ιδεολογία ελληνικότητας γινόταν κατανοητή όχι μόνο μέσα από τη θεσμική κατοχύρωση της Εκκλησίας στο δημόσιο χώρο, αλλά κυρίως μέσω της διαθεσμικής κυριαρχίας της ιδεολογίας αυτής, η οποία μπορούσε να διαπερνά και να προσδιορίζει ολόκληρη τη θεσμική ανασυγκρότηση του ελληνικού κράτους και των επίσημων φορέων του, επιβάλλοντας μια συντηρητική πολιτική ιδεολογία, την οποία δεν μπορούσε κάποιος εύκολα να παρακάμψει (Καραμούζης, 2009).

Εάν στον ευρωπαϊκό χώρο η θρησκευτική μεταρρύθμιση υπήρξε το αποτέλεσμα των ενδοθρησκευτικών αντιπαραθέσεων και των έντονων πολιτικών συγκρούσεων για την ανάδειξη των κοσμικών κρατών, στην ελληνική περίπτωση η όποια θρησκευτική μεταρρύθμιση δεν προέκυψε από μια εσωτερική ενδοθεσμική αναδιάρθρωση της ελλαδικής Εκκλησίας, αλλά επικεντρώθηκε στην πολιτική της κατασκευή και στον προσδιορισμό του θεσμικού της ρόλου από το ίδιο το κράτος, το οποίο θέτει και τους όρους λειτουργίας της ως επίσημης θρησκείας, νομιμοποιώντας ανάλογα και το περιεχόμενο μιας αντίστοιχης θρη-

σκευτικότητας των λαϊκών στρωμάτων. Σε αυτό συνέβαλλε άλλωστε και η απουσία μιας ισχυρής ομάδας φιλελεύθερων διανοουμένων στο εσωτερικό της, που θα οδηγούσε πέρα από μια αναδιαμόρφωση της δομής της και σε μια συνεπή αιτιολόγηση του ρόλου της μέσα στην ελληνική κοινωνία. Αντί αυτού καλλιεργήθηκε μια τυπική μορφή θρησκευτικότητας, η οποία διαμόρφωνε θρησκευτικούς ρόλους και κανόνες, αναπαρήγε τελετουργικά τυπικά και θρησκευτικές συνήθειες, τα οποία βέβαια εξορθολόγιζε προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσής τους στο δημόσιο χώρο, καθιερώνοντας ωστόσο μια επίσημα ελεγχόμενη αντινεωτερική δύναμη, η οποία συσσώρευε τις πολιτικές αντιδράσεις ενάντια στις προσπάθειες για εισαγωγή νέων ιδεών, κυρίως από το χώρο της Δύσης (Σκοπετέα, 1988), η οποία συχνά-πυκνά χρεωνόταν τη «σχισματικότητα», την «αίρεση», την «αθεΐα» και τον «υλισμό» (Παπαδερός, 2010). Προς την κατεύθυνση αυτή συνέβαλλαν βέβαια και αρκετές θρησκευτικές ομάδες, οι οποίες επιχειρούσαν μια εσωτερική αναθρησκειοποίση της ελληνικής κοινωνίας, διαμορφώνοντας το περιεχόμενο της θρησκείας σε συντηρητικά πρότυπα. Άλλωστε ας μην ξεχνάμε ότι υπήρξε μια πλούσια παράδοση των προηγούμενων αιώνων ενάντια στους εκπροσώπους της νεωτερικής διανόησης, επειδή δεν αμφισβητούσαν μόνο το Ορθόδοξο θρησκευτικό δόγμα, αλλά κυρίως τη δυνατότητα του κλήρου να ρυθμίζει τον κοινωνικό βίο. Προς την ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί η συντηρητική μερίδα του κλήρου, που είχε τη δυνατότητα πολιτικού ελέγχου των δομών εξουσίας στο εσωτερικό της Ορθόδοξης Εκκλησίας, αντιδρώντας έντονα στις φιλελεύθερες αντιλήψεις που αναπαράγονταν από ορισμένους κληρικούς, οι οποίοι είχαν επηρεαστεί από αυτές και μπορούσαν με τη σειρά τους να επηρεάσουν την ελληνική κοινωνία, όπως για παράδειγμα η περίπτωση της καταδίκης του Θεόφιλου Καΐρη από την επίσημη Εκκλησία, ο οποίος τόλμησε να διαφοροποιηθεί από τις καθιερωμένες θρησκευτικές αντιλήψεις και την αντίστοιχη κηδεμονία της επίσημης θρησκευτικής αρχής (Τσολιάς, 2010). Η Εκκλησία στο δημόσιο χώρο όχι μόνο ανέκτησε το τρωθέν κύρος της από την κοινωνική αμφισβήτηση των διαφωτιστικών

ιδεών, αλλά αποτέλεσε και ένα βασικό παράγοντα συγκρότησης της επίσημης εθνικο-πολιτικής ιδεολογίας με σημαντικό ρόλο στη θρησκευτική εκπαίδευση και μέσω αυτής στη συνολική εκπαίδευση του ελληνικού λαού. (Τσολιάς, 2010). Δεν είναι, άλλωστε, τυχαία η αρχική ονομασία του Υπουργείου Παιδείας που διατηρήθηκε για έναν ολόκληρο αιώνα, *Υπουργείον επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως*, υποδεικνύοντας τη στενή σχέση των δύο χώρων και όχι την μεταξύ τους διαφοροποίηση. Τα στοιχεία αυτά ήταν τόσο έντονα κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, ώστε ακόμη και η υπόνοια για θρησκευτική παρέκκλιση από τη θεσμική θρησκευτικότητα, της οποίας εγγυητής ήταν το κράτος, μπορούσε να λειτουργήσει ως κοινωνική απειλή της ίδιας της εθνικής ταυτότητας και κατ' επέκταση της κοινωνικής συνοχής, στοιχεία τα οποία πολλές φορές συνδέονταν με την πολιτική συνωμοσιολογία και την υποψία ότι κάποιοι απεργάζονται διαρκώς σχέδια εναντίον του τόπου και των ανθρώπων του (Καλπαξής, 1996). Αυτό αναδείχθηκε περισσότερο με την προσπάθεια διείσδυσης των ξένων χριστιανικών ιεραποστολών στον ελληνικό χώρο μετά τη δημιουργία του ελληνικού κράτους. Η παρουσία τους συνδέθηκε από τη μια πλευρά με τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και θρησκείας, ενώ από την άλλη η προσπάθεια αυτή καταγράφηκε στην ελληνική συνείδηση ως διαδικασία θρησκευτικού προσηλυτισμού. Οι αντιδράσεις που δημιουργήθηκαν συσπείρωναν έτσι και αλλιώς αρκετούς γύρω από την «πατροπαράδοτη θρησκεία», η οποία έπρεπε να διαφυλαχθεί «αυτούσια» από τις επαπειλούμενες αλλαγές (Σμυρναίος, 2006), οι οποίες δεν ήταν απαραιτήτως θρησκευτικές, αλλά σε κάθε περίπτωση μπορούσαν να δικαιολογηθούν ως τέτοιες. Για παράδειγμα, ο αγώνας κατά των «μισιοναρίων», με έμφαση στον κίνδυνο από τις «αιρετικές» τους δοξασίες, συμπαρέσυρε και ακύρωνε όλα εκείνα τα αιτήματα για ανεξάρτητη από ιδεολογικοπολιτικούς και θρησκευτικούς επικαθορισμούς επιστημονική γνώση: «*Αν δε μεταξύ των Αιρετικών φυλλαδίων συνέμιξαν αφθόνως και πάμπολλα στοιχειώδη της Αριθμητικής, Γεωγραφίας και Ιστορίας, αν και κάπου την*

Εγκυκλοπαιδικήν σπουδήν ανέχονται τούτο ήτον δια το δόλωμα, διότι, ως λέγουν... γνωρίζουν ότι οι Έλληνες σοφίαν αιτούσιν» (Λαμπρύλος, 1836). Βέβαια πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η έμφαση από την πλευρά των ξένων ιεραποστολών δόθηκε όχι σ' αυτή καθ' αυτή την μεταφορά των νέων επιστημονικών ιδεών στην ελληνική κοινωνία, αλλά ο εκσυγχρονισμός που επαγγέλλονταν έγινε κατανοητός κυρίως μέσω εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών, των οποίων η παρουσία εστίαζε στην υιοθέτηση μιας θρησκευτικής-πουριτανικής ηθικής συμπεριφοράς με στόχο την πειθαρχία και την υπακοή (Θαναηλάκη, 2005) σε θρησκευτικούς κανόνες, οι οποίοι μπορούσαν να λειτουργήσουν στα πλαίσια μιας ομογενοποιημένης κοινωνικής συμπεριφοράς. Χαρακτηριστικά είναι τα όσα αναφέρει ο συνεργάτης του King, Elias Riggs για την έκδοση από τους ξένους ιεραποστόλους βιβλίων μη θρησκευτικού περιεχομένου: «Δεν μπορούμε να εκδώσουμε μια αριθμητική, μια γραμματική ή μια γεωγραφία, εκτός εάν είναι έτσι συντεθειμένα, ώστε να ασκούν θρησκευτική επιρροή ή εάν τέτοια βιβλία ανήκουν υποχρεωτικά σ' ένα σύστημα σχολικών βιβλίων πλαισιωμένο ρητά από την προώθηση της θρησκείας. Αυτό είναι το κριτήριο μας» (Riggs, 1832). Στην ουσία αυτό που διαπιστώνουμε είναι ότι καθ' όλη τη διάρκεια του 19ου αιώνα, μέσα από την αντιπαράθεση για τον έλεγχο της θρησκευτικότητας και της διαχείρισης της θρησκευτικής γνώσης των Ελλήνων μεταξύ της Ορθόδοξης και Προτεσταντικής θρησκευτικής παρέμβασης, αναδεικνύονταν, από την μία πλευρά, οι αντίστοιχες μορφές κυριαρχίας που προσπαθούσαν να επιβληθούν στο χώρο της εκπαίδευσης με σκοπό το συνολικό έλεγχό της, από την άλλη, μέσα από την αντιπαράθεση αυτή, έγινε κατανοητό ότι η όποια γνώση και ιδιαίτερα των θετικών επιστημών δεν μπορούσε να είναι αυτόνομη, πολύ περισσότερο το περιεχόμενό της δεν αποτελούσε εγγύηση μιας ανεξάρτητης από θρησκευτικούς επικαθορισμούς, επιστημονικής σκέψης, ακριβώς επειδή η γνώση στο σύνολό της ήταν και παρέμενε ελεγχόμενη από τη θρησκευτική ιδεολογία, είτε αυτή διαμορφωνόταν από την κυρίαρχη Ορθόδοξη θρησκεία, είτε από την υπολειπόμενη

προτεσταντική εκδοχή της. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι με τον τρόπο αυτό δεν υπονομεύονταν μόνο οι όποιες προσπάθειες για μεταφορά και ανάπτυξη της κοσμικής γνώσης στον ελληνικό δημόσιο χώρο, αλλά υποδαυλίζονταν και οι προσπάθειες κατανόησης της ίδιας της θρησκείας από τα ευρύτερα λαϊκά στρώματα. Δεν είναι τυχαίο ότι προς το τέλος του αιώνα τα ζητήματα της λαϊκής γλώσσας, αναδείχθηκαν σε μείζονα εθνικο-θρησκευτικά θέματα, δημιουργώντας εντάσεις τόσο θρησκευτικές (Ευαγγελικά), όσο και λογοτεχνικές (Ορεστειακά) (Μαρωνίτη, 2003). Αυτό, βέβαια, είχε ως αποτέλεσμα να απομακρυνθούν ακόμη περισσότερο τα μεγαλύτερα τμήματα του πληθυσμού από την ακατανόητη, πλην όμως «ιερή» γλώσσα του Ευαγγελίου και του Έθνους, η οποία διατήρησε τον αρχαιογνωστικό της χαρακτήρα, όπως άλλωστε και ολόκληρη η εκπαίδευση, ενώ η ερμηνεία της ήταν υπόθεση μόνο της επίσημης Εκκλησιαστικής αρχής, του κράτους και των εντεταλμένων για το σκοπό αυτό θεραπευτών της. Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι η μεγαλύτερη μερίδα του κλήρου αδυνατούσε να κατανοήσει τη γλώσσα του Ευαγγελίου, αφού μόλις και μετά βίας μπορούσε να διαβάσει, αναπαράγοντας τελετουργίες με μαγικό πολλές φορές τρόπο, προκειμένου να προσποριστεί τα αναγκαία για την επιβίωσή του χρήματα (Θ.Α., 1856). Η μόρφωση, ακόμη και στη θρησκευτική της διάσταση, απομονωμένη σ' ένα στείρο δογματισμό, δεν αφορούσε τους πολλούς, παρόλο που επιβαλλόταν ως υποχρεωτική για όλους, αλλά τους λίγους εκείνους που μπορούσαν να την κατανοούν και που φυσικά συνδέονταν με τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς κοινωνικού ελέγχου της συνολικής γνώσης, όπως για παράδειγμα το σχολείο, την πανεπιστημιακή κοινότητα, την πολιτική σκέψη κ.ά. Αυτού του είδους η γνώση λειτουργούσε σε βάρος της θετικής γνώσης, την οποία και υποσκέλιζε μέσα από ένα στείρο διδακτισμό. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έκθεση του έκτακτου επιθεωρητή Ν. Πολίτη για την κατάσταση των δημοτικών σχολείων της επαρχίας του Βόλου, κατά το τέλος του 19ου αιώνα, ο οποίος μεταξύ των άλλων σημειώνει: «...*Ενώ δε ουδεμία φροντίς καταβάλλεται προς διδασκαλίαν των πρώτων και απα-*

ραίτητων γνώσεων εκ των θετικών επιστημών, βασανίζεται ο νους του παιδός δια μεταφυσικών θεωριών περί των λόγων της υπάρξεως του Θεού, περί της τριαδικής φύσεως της θεότητος και των τοιούτων και επιβάλλεται εις αυτόν να αποστηθίζει τας σημασίας των επτά μυστηρίων της Εκκλησίας...» (Δημαράς, 1973). Έτσι δικαιολογούνται και οι αντιδράσεις που προκάλεσε η παρουσίαση των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1899 της Κυβέρνησης Θεοτόκη, τα οποία επιχείρησαν μια ολοκληρωμένη αστική μεταρρύθμιση στην εκπαίδευση με σαφή στόχο την ένταξη των μαθητών στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή, δίνοντας τη δυνατότητα για τεχνική και πρακτική γνώση, σε μια κοινωνία, της οποίας η ταξική διαστρωμάτωση και ο καπιταλιστικός τρόπος παραγωγής (Μπουζάκης, 2006) αποτελούσαν στοιχεία μιας μη αναστρέψιμης πορείας. Ας μην ξεχνάμε ότι προς το τέλος του 19ου αιώνα η εκβιομηχάνιση και η αστικοποίηση αποτελούσαν τους μοχλούς της οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης με τις αντίστοιχες βέβαια οικονομικο-κοινωνικές εντάσεις και διαμαρτυρίες που πήραν τη μορφή αγροτικών και εργατικών κινητοποιήσεων (Αγριαντώνη, 2003). Ωστόσο η επαπειλούμενη ανατροπή της κοινωνικής συνοχής που εγγυόταν η κυρίαρχη εθνικο-θρησκευτική πολιτική ιδεολογία δημιουργούσε μια αντίσταση στη διαμόρφωση ενσυνείδητων συσπειρωμένων κοινωνικών συλλογικοτήτων, όπως εμπόρων, μικροϊδιοκτητών, εργατών, αγροτών και άλλων ομάδων, οι οποίες θα εξέφραζαν εξορθολογισμένες αντιλήψεις, ιδέες, νοοτροπίες και θα λειτουργούσαν ως μοχλοί πίεσης στα πλαίσια αντίστοιχων μακροπρόθεσμων κοινωνικών διεκδικήσεων (Πολίτης, 2003). Αντί αυτού, ο τοπικισμός, η πολιτική πατρωνία, η ευκαιριακότητα, η απουσία κομμάτων αρχών και ο υπέρμετρος αριθμός συλλόγων και εταιριών, συχνά θρησκευτικών ή με θρησκευτικές αναφορές, που τους ένωνε απλά μία επιβαλλόμενη εθνικο-θρησκευτική ταυτότητα, θα εξακολουθεί να κυριαρχεί στη δημόσια πολιτική ζωή, ως μια τυπική διάστασή της, η οποία δεν οδηγεί αναγκαστικά στην υιοθέτηση μιας έλλογης θρησκευτικής πίστης, ούτε μιας αντίστοιχης ενσυνείδητης ιδιότητας του πολίτη με τις αντίστοιχες μακροπρόθε-

σμες και συστηματικές δεσμεύσεις. Άλλωστε δεν είναι τυχαία η διαπίστωση ότι αρκετοί Έλληνες που είχαν υιοθετήσει την τυπική διάσταση της θρησκευτικής συμπεριφοράς, ελλείψει κοσμικής γνώσης, όταν μορφώνονταν έστω και λίγο, μεταπηδούσαν αμέσως στην τάξη των θρησκευτικά αδιάφορων ή επιφυλακτικών απέναντι στη θρησκεία (Σμυρναίος, 2017). Με την έννοια αυτή θα μπορούσε να δικαιολογηθεί η εμμονή στη θρησκευτική παρέμβαση, προκειμένου να δικαιολογηθεί η δόμηση του κυρίαρχου πολιτισμικού προτύπου, το οποίο, από τη μια πλευρά, διαμόρφωνε τα χαρακτηριστικά των ανώτερων αστικών στρωμάτων, ενώ, από την άλλη, επέβαλε τους κανόνες νομιμοποίησης της κοινωνικής παρουσίας των πολυάριθμων φτωχών, που συσσωρεύονταν στις μεγάλες πόλεις και επιδίδονταν στην επαιτεία και στις ευκαιριακές εργασίες. Οι άνθρωποι αυτοί θα αποτελέσουν το αντικείμενο της φιλανθρωπίας των αστικών στρωμάτων, της εκπαίδευσής τους και της καλλιέργειας κανόνων ηθικής συμπεριφοράς προκειμένου να αμβλυνθεί ο κίνδυνος της κοινωνικής παρέκκλισης και απειλής του κοινωνικού οικοδομήματος (Κορασίδου, 2000). Παρόλα αυτά η επιβολή μιας θρησκευτικής ηθικής δεν ήταν αρκετή από μόνη της για την καλλιέργεια αντίστοιχων μορφών θρησκευτικής συμπεριφοράς, επειδή, αφενός, το περιεχόμενο της ηθικής αυτής διατηρούσε ξεπερασμένα πρότυπα κανόνων, τα οποία η κοινωνική μεταβολή άφηνε πίσω της, αφετέρου, ο πολυπληθής κατώτερος κλήρος αδυνατούσε να διαχειριστεί το περιεχόμενό της, ακριβώς επειδή ανήκε στα κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα με παράλληλη απασχόληση σε έργα διαφορετικά της ιερατικής του ιδιότητας. Χωρίς κατάρτιση και ιδιαίτερη πνευματική καλλιέργεια, υπέθαλπε τη δεισιδαιμονία, ενώ η παρουσία του στο δημόσιο χώρο γινόταν ανεκτή από «συνήθεια», αφού η όποια αμοιβή για τις ιεροπραξίες που επιτελούσε άγγιζε τα όρια της «επαιτείας» (Ανώνυμος, 1863). Αυτό τελικά αποδεικνύει ότι η συντήρηση των εξωτερικών, πλην τυπικών χαρακτηριστικών της θρησκείας, που καλλιεργούσε την ανεκτικότητα απέναντι στη δημόσια παρουσία της, θεωρήθηκε αρκετή, αποκλειστικά και μόνο για την κοινωνική αναπα-

ραγωγή των σχέσεων εξουσίας στην ελληνική κοινωνία. Παράλληλα επιβαλλόταν μια αντίστοιχη ηθική, φιλανθρωπικής τις περισσότερες φορές υφής, η οποία όταν δεν γινόταν αποτελεσματική προκειμένου να καλύψει στοιχειώδεις υλικές ανάγκες, αλλά περιοριζόταν σε μια αντίδραση κατασταλτικού πολλές φορές τύπου, σε οποιαδήποτε περίπτωση υποψίας για αυτόνομη μη θρησκευτική ή α-θρησκευτική διαχείριση του δημοσίου χώρου και λόγου, ακόμη και εάν επρόκειτο για την πολιτική, κοινωνική, εκπαιδευτική και κυρίως υλική του διάσταση. Στην ουσία η ταύτιση της παρουσίας της θρησκείας στη λαϊκή συνείδηση με τη φιλανθρωπική δράση, χειραγωγούσε την υλικότητα των ενορμήσεων και των επιθυμιών, η οποία τελικά αναπλήρωνε τις εσωτερικές αδυναμίες μιας αυτόνομης οικονομικής και κοινωνικής ανάπτυξης του κράτους και των πολιτών του. Άλλωστε ακόμη και αυτή η κοινωνική πρόνοια που στη συνέχεια αναπτύσσεται παραπέμπει στην φιλανθρωπική διαχείριση της ύλης και του πλούτου ως δικαίωμα και υποχρέωση μαζί, στοιχεία τα οποία δικαιολογούνταν από την αποδοχή της θρησκευτικής-θεϊστικής κατανόησης του κόσμου (Καραμούζης, 2016).

Οι φυσικές επιστήμες και ο «άθεος υλισμός»

Παρόλο που στην ελληνική κοινωνία δημιουργούνταν το περιεχόμενο ενός συντηρητικού ιδεολογικοπολιτικού πλαισίου, το οποίο υπάκουε στην παράδοση, τουλάχιστον στις τυπικές της διαστάσεις, από την άλλη πλευρά καλλιεργούνταν, ιδιαίτερα προς το τέλος του 19ου αιώνα, η μίμηση ενός ευρωπαϊκού τρόπου ζωής που σχετίζονταν με την υιοθέτηση των νέων ιδεών ως βασική προϋπόθεση του κοινωνικού και πολιτικού εκσυγχρονισμού της χώρας, αλλά ταυτόχρονα και ως ένα μέσο για προσωπική άνοδο και κοινωνική καταξίωση (Αρώνη, 1999). Παράλληλα η διάχυση των νέων ιδεών μπορούσε να συνυπάρχει με τις προϋπάρχουσες θρησκευτικές αντιλήψεις, δημιουργώντας πολυποίκιλες σχέσεις, που εκφράζονταν στα πλαίσια μιας ατομικής θρησκευτικότητας, η οποία σε ορισμένες περι-

πτώσεις αποκτούσε συλλογική μορφή, όπως για παράδειγμα η συγκρότηση χριστιανοσοσιαλιστικών, χριστιανοαναρχικών, χριστιανοαναμορφωτικών, μεσσιανικών και άλλων ομάδων (Καλαφάτης, 1993), οι οποίες παρόλο που δεν συνδέονταν άμεσα με την επίσημη Εκκλησία, άλλωστε αρκετές φορές βρίσκονταν και σε αντιπαράθεση μαζί της, εντούτοις επιχείρησαν μια εσωτερική αναθρησκειοποίηση της ελληνικής κοινωνίας, ασκώντας κριτική, άλλοτε στην επίσημη θρησκευτική και πολιτική εξουσία, άλλοτε στην πανεπιστημιακή διανόηση και άλλοτε στις νέες ιδέες, στοιχεία τα οποία σε συνδυασμό θεωρούνταν υπεύθυνα για την παρατεταμένη ηθική και πνευματική κρίση, η οποία ήδη συσχετίζονταν από πολύ νωρίς με τον «υλισμό» και την «αθεΐα» που χρεώνονταν ο δυτικός τρόπος ζωής, ιδιαίτερα μετά τη Γαλλική Επανάσταση (Μακράκης, 1890). Ένα κοινό στοιχείο των θρησκευτικών ομάδων τη συγκεκριμένη περίοδο αποτελεί η αντίθεσή τους στην αυτόνομη προβολή των υλιστικών αντιλήψεων για τη ζωή, οι οποίες φαίνεται να ανεξαρτητοποιούνται από τις θρησκευτικές ερμηνείες της και να αποκτούν μια διευρυμένη κοσμική αποδοχή, συνέπεια της υιοθέτησης του Δυτικού τρόπου σκέψης, αλλά και της ανάπτυξης των θετικών επιστημών. Δεν ήταν μόνο ο Απόστολος Μακράκης, οι μαθητές του και ο κύκλος των θεολόγων της *Ανάπλασης* που επιτίθενται στις υλιστικές θεωρίες, αλλά και οι ξένες θρησκευτικές ιεραποστολές, οι οποίες ήδη από το πρώτο μισό του 19ου αιώνα έχουν διαγνώσει ως αρνητικό στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας το δίδυμο συνακόλουθο του υλισμού, την αθεΐα, η οποία υφέρπει ανάμεσα στους μορφωμένους Έλληνες και στον ανώτατο κλήρο, παρόλο που δημόσια επιδεικνύεται από τις ομάδες αυτές μια «υποκριτική» πίστη (Σμυρναίος, 2017).

Ο αστικός εκσυγχρονισμός, η βιομηχανική ανάπτυξη και η οικονομική και κοινωνική πρόοδος απαιτούσαν την αυτόνομη καλλιέργεια των φυσικών επιστημών, συνδέοντας το περιεχόμενό τους με τα αιτήματα για υλική ευημερία των πολιτών, όπως τόνιζε ο καθηγητής της Χημείας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών και Πρύτανης αυτού Αναστάσιος Χρηστομάνος (Χρηστομάνος, 1896). Εντούτοις ο αρχαιογνωστικός χαρακτήρας της

παιδείας και οι τυπικές μορφές της θρησκευτικής έκφρασης υπερτερούσαν και υπέτασσαν τις απαιτήσεις αυτές σε μια μεταφυσική κατανόηση της πρακτικής-υλικής γνώσης, επειδή είχε σφυρηλατηθεί η ιδέα ότι η δύναμη της Ελλάδας βασιζόταν στο ένδοξο παρελθόν της και, ως εκ τούτου, ότι ήταν περισσότερο επωφελές να μελετάται αυτό το παρελθόν, παρά να δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη των θετικών επιστημών. Επιπλέον, ένα σημαντικό τμήμα της Ορθόδοξης Εκκλησίας διαιώνιζε μια φοβική συμπεριφορά προς τη Δύση, επειδή θεωρούσε τη διδασκαλία της επιστήμης ισοδύναμη με τη διδασκαλία του δυτικού πολιτισμού, άρα την αποστασιοποίηση των Ελλήνων από την Ορθοδοξία. Κατά συνέπεια, οι κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, και όχι οι φυσικές, κυριάρχησαν στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (Nikolaides, 2011). Δεν είναι τυχαίο ότι έως το 1904 η φυσικομαθηματική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών υπάγονταν στην Φιλοσοφική Σχολή (Κρητικός, 1995), ενώ η πανεπιστημιακή εκπαίδευση ήταν δομημένη με κριτήριο τέσσερεις σχολές: Φιλοσοφική, Θεολογική, Νομική και Ιατρική, με αντίστοιχο στόχο την καλλιέργεια, όπως θα τονίσει ο καθηγητής της Χημείας, Χρηστομάνος «*γνήσιας επιστημοσύνης και η δι' αυτής διαμόρφωσις του χαρακτήρος του ανθρώπου· είναι ούτως ειπείν φυτώρια ωρισμένων τινών επαγγελμάτων, προαπαιτούντων γενικωτέραν επιστημονικήν και δη φιλολογικήν προπαρασκευήν ήτοι γνώσιν της λατινικής και της ελληνικής γλώσσης. Τα επαγγέλματα ταύτα εισί τα των ιερέων, των καθηγητών της μέσης και ανωτέρας εκπαιδεύσεως, των νομικών και των ιατρών*» (Χρηστομάνος, 1885). Σαφέστατα λοιπόν «αστοί της γνώσης», που κατείχαν ακαδημαϊκή, ανώτερη μόρφωση, ακόμα και σε τομείς όπως οι φυσικές επιστήμες, υιοθετούσαν υποχρεωτικά ένα σχήμα το οποίο συνέδεε την επιστήμη με τα πνευματικά-θρησκευτικοφιλοσοφικά της χαρακτηριστικά, μέσω των οποίων ερμηνεύονταν και φυσικά ελέγχονταν οι υλικές διαστάσεις της ζωής. Τα χαρακτηριστικά αυτά προσέδιδαν στους «αστούς της γνώσης» κοινωνική αποδοχή και εκτίμηση, αφού τους ενέτασσαν σε μια κυρίαρχη κοινωνική ελίτ ταυτιζόμενη και ελεγχόμενη από την κυρίαρχη

πολιτική ιδεολογία, την οποία υπηρετούσαν και αναπαρήγαν μέσα από την επαγγελματική, κοινωνική και πολιτική παρουσίας τους (Ράπτης, 1998). Με δεδομένη λοιπόν την κοινωνική αποδοχή που παρείχε η «επιστημοσύνη» με αυτά τα χαρακτηριστικά, καθώς και οι ανταγωνισμοί και διαγκωνισμοί που παρατηρούνται για την κατάληψη των θέσεων των καθηγητών στο εθνικό Πανεπιστήμιο μπορεί να γίνει κατανοητή η αποδοχή του ιδεολογικοπολιτικού πλαισίου της γνώσης, στις ανώτερες ακαδημαϊκές διαστάσεις της, η οποία σε κάθε περίπτωση δεν μπορούσε να οδηγεί στον «υλισμό» και στην «αντιπνευματοκρατία», ακόμη και εάν επρόκειτο για τις ίδιες τις φυσικές επιστήμες (Κρητικός, 1995), επειδή η «ύλη» και το «πνεύμα» ελέγχονταν από την κυρίαρχη ιδεολογία και το αντίστοιχο νόημα που αυτή προσέδιδε στη χρήση τους.

Ωστόσο η εισαγωγή των νέων επιστημονικών θεωριών και ιδιαίτερα της δαρβινικής θεωρίας, σε συνδυασμό με την αναζήτηση ενός ευρωπαϊκού τρόπου έκφρασης, ιδιαίτερα των αστικών στρωμάτων που έδιναν έμφαση στην πρακτική-εκλαϊκευμένη επιστημονική γνώση, αναδιαμόρφωνε το κυρίαρχο μοντέλο της ανώτερης αστικής διανόησης με αποτέλεσμα να αναδειχθούν περαιτέρω οι σχέσεις νοηματικής ιδιοποίησης της νέας θετικής γνώσης από την κυρίαρχη πανεπιστημιακή ελίτ, οι αμυντικοί προσανατολισμοί που στο μεταξύ αναπτύσσονταν, καθώς και η σχέση της γνώσης αυτής με τη θρησκεία, η οποία εγγυόταν τον παραδοσιακό χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, ακόμα και στην τυπική της διάσταση. Στην ουσία η συζήτηση-αντιπαράθεση που διεξάγεται το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα μεταξύ των υποστηρικτών των εξελικτικών θεωριών από τη μια πλευρά και των αντίστοιχων αρνητών τους από την άλλη, με κριτήριο, σ' έναν πολύ σημαντικό βαθμό, όχι αυτή καθ' αυτή την επιστημονική σκέψη, αλλά τη θρησκευτική ιδεολογία, θα οδηγήσει τελικά στην αναζήτηση της σχέσης μεταξύ επιστήμης και θρησκείας, αναδιαμορφώνοντας νοηματικά το περιεχόμενο του ρόλου τους. Ειδικότερα η συζήτηση που μεταφέρεται από τον ευρωπαϊκό χώρο, παρ' όλες τις ιδιαιτερότητες της ελληνικής περίπτωσης, εστιάζει στην αντιπαράθεση μιας

θεολογικής-ιδεαλιστικής ερμηνείας του κόσμου με μια μη θρησκευτική-θεολογική, όμως, κατανόησή του (Σωτηριάδου, 1990), με βασικό θέμα συζήτησης την αποδοχή ή την απόρριψη του Θεού και τις συνέπειες που η αντίληψη αυτή μπορεί να έχει τόσο για τις θετικές επιστήμες, όσο και για την θρησκευτική-θεολογική σκέψη στα πλαίσια μιας εθνικής αφήγησης. Αυτό από μόνο του αποδεικνύει τα ασαφή όρια μεταξύ της επιστημονικής και της θεολογικής σκέψης, τα οποία επέτρεπαν την μεταξύ τους σύγχυση και φυσικά την προσπάθεια για επίλυση όχι πραγματικών επιστημονικών προβλημάτων, αλλά σκοπός καθίσταται ο έλεγχος του περιεχομένου της κυρίαρχης αστικής ιδεολογίας μέσα από τα θρησκευτικά-εθνικά της χαρακτηριστικά. Άλλωστε η τυπική αποδοχή της θρησκείας στο δημόσιο χώρο έδινε τη δυνατότητα για συζήτηση του περιεχομένου της, όχι μόνο από τους θεολόγους, την επίσημη Εκκλησία και τις θρησκευτικές συντηρητικές ομάδες που συγκροτούσαν το θρησκευτικό πεδίο, αλλά και από τους υπολοίπους που υποχρεώνονταν να την αποδέχονται ως σημαντικό τμήμα της εθνικής ταυτότητας. Με την έννοια αυτή ήταν πολύ εύκολο να συζητούν, από τη μία πλευρά, οι θετικοί επιστήμονες με όρους καθαρά θρησκευτικούς την ύπαρξη ή την ανυπαρξία Θεού, από την άλλη, οι θρησκευόμενοι να επιχειρούν να συνεισφέρουν επιστημονικά θετικιστικά επιχειρήματα για το ίδιο ακριβώς ζήτημα.

Παρόλο που στην Ευρώπη η συζήτηση για την δαρβινική θεωρία της εξέλιξης ξεκίνησε νωρίς, στην ελληνική περίπτωση μεταφέρθηκε αρκετά καθυστερημένα κυρίως μέσω των αντιδαρβινιστικών θεωριών και αναπτύσσεται από εκλαϊκευμένα περιοδικά, διαλέξεις και μεταφράσεις, στοιχεία τα οποία κατά κάποιον τρόπο παρακίνησαν την ακαδημαϊκή σκέψη να συμβάλει στον αναπτυσσόμενο διάλογο (Kritikos, 1999). Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι ο Υφηγητής τότε και μετέπειτα καθηγητής της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Ιγνάτιος Μοσχάκης μεταφράζει το σύγγραμμα με τίτλο: «Μελέτες κατά του Υλισμού» του κληρικού και καθηγητή στο Aachen, Carl Scheidemacher (1874). Ο Μοσχάκης θεωρεί ότι ο υλισμός, τόσο στην αρχαία του εκδοχή, όσο και στη σύγχρονη με επί-

κεντρο την ανάπτυξη των φυσικών επιστημών, ανατρέπει την παραδοσιακή θρησκευτική-φιλοσοφική οντολογία, η οποία διακρίνει το δημιουργό από τα δημιουργήματα. Η νέα επιστήμη εισάγει ένα μονισμό, σύμφωνα με τον οποίο ταυτίζεται η δημιουργική δύναμη και η ύλη με αποτέλεσμα η ύλη να καθίσταται αυθύπαρκτη (Scheidemacher, 1874). Προς την ίδια κατεύθυνση ο επίσης υφηγητής της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Σπυρίδων Σούγκρας, θα δημοσιεύσει δύο χρόνια μετά, μελέτη, εναντίον του Δαρβίνου, στην οποία επισημαίνει ότι η θεωρία αυτή αποδυναμώνει την ύπαρξη του Θεού ως αρχικού αιτίου, αποπνευματοποιεί τον άνθρωπο, προσανατολίζοντάς τον αποκλειστικά στις υλιστικές ιδέες, οι οποίες προϋπάρχουν της θεωρίας του Δαρβίνου και την ευνοούν, υποκαθιστά την λατρεία του Θεού με τη λατρεία της επιστήμης και της θείας δικαιοσύνης με την ανθρώπινη, ενώ μπορεί να οδηγήσει στην ανατροπή του κοινωνικο-πολιτικού οικοδομήματος της αστικής δομής από τις σοσιαλιστικές-κομμουνιστικές ιδέες, οι οποίες αρνούνται τη θρησκευτική ηθική, εισάγουν την κοινωνική ανηθικότητα, τον υλισμό και την αθεΐα. Αντίθετα η θρησκεία αποτελεί ένα έμφυτο στον άνθρωπο χαρακτηριστικό, το οποίο έχει πνευματικό χαρακτήρα και όχι υλικό, τοποθετώντας τον σ' ένα ανώτερο επίπεδο σε σχέση με τα υπόλοιπα έμβια όντα (Σούγκρας, 1876). Το σύγγραμμα του Σούγκρα παρέχει μια σημαντική ξενόγλωσση βιβλιογραφία για το θέμα και αποπειράται να τεκμηριώσει με επιχειρήματα των θετικών επιστημών το θρησκευτικό αντι-δαρβινισμό. Επίσης δεν είναι τυχαία η απόπειρα απευθείας σύνδεσης των νέων επιστημονικών ιδεών με την κοινωνική ανατροπή, εκτείνοντάς τα φοβικά σύνδρομα της αστικής διανόησης στα άκρα. Δύο χρόνια αργότερα ο καθηγητής της Θεολογικής Σχολής Ι. Μοσχάκης επανέρχεται με δημοσίευση ομιλίας του στον Φιλολογικό Σύλλογο Παρνασσός υπό τον τίτλο: «Μελέτη περί Υλισμού» (1878), στην οποία επαναλαμβάνει την αντίληψή του ότι η αιωνιότητα και αυθυπαρξία της ύλης εξοβελίζει την ύπαρξη του Θεού από τον κόσμο, αρνείται την ελευθερία της ανθρώπινης βούλησης, καταργεί την πίστη στην αθανασία της ψυχής και στη μέλλουσα ζωή,

βασικές αντιλήψεις της χριστιανικής κοσμοθεωρίας. Ο Μοσχάκης στις διαλέξεις του θεωρεί ότι η δαρβινική θεωρία, ενώ θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για να αποκαλύψει το μηχανισμό μέσω του οποίου ο Θεός λειτούργησε στη δημιουργία, ωστόσο οι υλιστικές ερμηνείες της την διαστρέφουν αρνούμενες την όποια δημιουργική παρουσία του Θεού στον κόσμο και συνεπώς την όποια ενσυνείδητη δράση μέσα σε αυτόν. Προς την ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί και ο κύριος εκπρόσωπος των αντι-δαρβινιστικών αντιλήψεων, νομικός και διδάκτωρ της Θεολογικής Σχολής Ι. Σκαλτσούνης, ο οποίος παρόλο που υποστηρίζει την αναγκαιότητα της πρακτικής γνώσης στην εκπαίδευση έναντι της αρχαιογνωστικής θεωρίας που κυριαρχεί, προκειμένου η Ελλάδα να αναπτυχθεί βιομηχανικά και οικονομικά (Σκαλτσούνης, 1868), θα αναλάβει ένα σημαντικό αγώνα ενάντια στις υλιστικές αντιλήψεις, επισημαίνοντας ότι η θεωρία του Δαρβίνου «παραμορφώθηκε» και «νοθεύτηκε» από τους μαθητές του, οι οποίοι οδηγήθηκαν στην απόρριψη του Δημιουργού, στοιχείο το οποίο για τον Σκαλτσούνη έχει σημαντικές επιπτώσεις για την κοινωνική συνοχή, την πνευματική και ηθική ανάπτυξη των πολιτών (Σκαλτσούνης, 1898). Επίσης στο διάλογο-αντιπαράθεση μεταξύ θρησκευόμενων και εκπροσώπων των θετικών επιστημών, θα λάβει μέρος και ο Απόστολος Μακράκης, ο μεσσιανικός-σχατολογικός λόγος του οποίου και οι ακραίες θέσεις του θα τον οδηγήσουν σε μια συνολική απόρριψη των θετικών επιστημών, αλλά και των ανθρωπιστικών, επίσης, που θεραπεύονταν στο χώρο του ελληνικού πανεπιστημίου, χαρακτηρίζοντάς τες «ψευδοεπιστήμες». Αντί αυτών ο Μακράκης θα προτείνει μια «Χριστοπολιτεία», ένα θεοκρατικό σύστημα λειτουργίας του Κράτους και των θεσμών του (Μακράκης, 1963). Οι αντιλήψεις του Μακράκη θα εμπνεύσουν την ίδρυση των εκκλησιαστικών οργανώσεων στην ελληνική κοινωνία του εικοστού αιώνα από τους μαθητές του.

Οι συζητήσεις-αντιπαραθέσεις για τη θεωρία της εξέλιξης θα συνεχιστούν, τόσο μέσα από τις στήλες των θρησκευτικών περιοδικών «Ανάπλασις», «Λόγος», «Σωτήρ», όσο και μέσα από τις στήλες του περιοδικού των Φυσικών Επιστημών «Προ-

μηθέας», αλλά συχνά πυκνά και μέσα από άλλα περιοδικά, όπως η «Εστία», ο «Παρνασσός», που παρουσίαζαν εκλαϊκευμένες τις θεωρίες αυτές (Μεργούπη, Σαβαΐδου, 2010). Την πλευρά των αντιδαρβινιστών κατέχουν κυρίως θεολόγοι, οι οποίοι αποπειρώνται, αφενός, να δημιουργήσουν ένα θεωρητικό απολογητικό λόγο ενάντια στις νέες εξελικτικές θεωρίες, αφετέρου να προσδώσουν στην ίδια τη θεολογική σκέψη επιστημονικό χαρακτήρα, έτσι ώστε να μην υστερεί σε σχέση με τις θετικές επιστήμες σε επιχειρήματα και κύρος. Στην επίτευξη των στόχων αυτών θα διευκολυνθούν κυρίως από το γεγονός ότι η εστίαση της κριτικής τους δεν γίνεται συνήθως απευθείας στο έργο του Δαρβίνου, αλλά κυρίως στις ιδέες του καθηγητή ζωολογίας E. Haeckel, μέσω του οποίου η εξελικτική θεωρία εισάγεται στην ελληνική κοινωνία. Ο Haeckel είχε ήδη δημιουργήσει με τις επιστημονικές θέσεις του —ιδιαίτερα στο γερμανικό περιβάλλον, στο οποίο τις διατύπωσε και στο οποίο φυσικά σπουδάζουν και αρκετοί Έλληνες, τόσο των θετικών επιστημών, όσο και της θεολογικής-φιλοσοφικής σκέψης, (Podskalsky, 1996)— ιδιαίτερα θερμούς οπαδούς, όσο και σημαντικούς αντιπάλους (Kyriakou & Skordoulis 2010). Ο Haeckel, απέρριψε την επικρατούσα δυϊστική χριστιανική αντίληψη περί Δημιουργού-δημιουργημάτων και εισήγαγε έναν μονισμό προασπιζόμενος την αδιάσπαστη ενότητα του πνεύματος και της ύλης, την οποία θεωρούσε αιώνια και άφθαρτη, ενώ σύμφωνα με τις αντιλήψεις του, θρησκευτική πίστη και επιστήμη δεν έχουν κανένα κοινό σημείο, εκεί όπου τελειώνει η μία ξεκινά η άλλη. Συνεπώς αρνείται την ύπαρξη δημιουργού Θεού, την αθανασία της ψυχής και την ελευθερία της ανθρώπινης βούλησης, συστατικά στοιχεία της χριστιανικής κοσμοθεωρίας (Kyriakou & Skordoulis 2010). Αξίζει να σημειώσουμε εδώ ότι ο Haeckel στα πλαίσια της φυλετικής ιεραρχίας δικαιολόγησε την αναγκαιότητα της ευθανασίας για τα άτομα που πάσχουν από σοβαρά κληρονομικά ή διανοητικά νοσήματα και αποτελούσαν απειλή για τη φυλετική δύναμη του έθνους, εισάγοντας μια νέα ηθική θεωρία, η οποία ήταν αντίθετη στη χριστιανική. Μάλιστα στο τέλος του 19ου αιώνα υποστήριξε ότι ο «μονισμός» θα μπορού-

σε να αποτελέσει μια νέα θρησκεία που θα αντικαθιστούσε το χριστιανισμό (Κόκκινος, 2017). Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, οι ιδέες του Haeckel θα επηρεάσουν κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου τις αντιλήψεις περί ευγονικής που αναπτύσσονται στη γερμανική κοινωνία και θα συνδεθούν με το ναζισμό (Κόκκινος, 2017). Όπως ήταν φυσικό και στην ελληνική περίπτωση οι επιδράσεις του Haeckel υπήρξαν σημαντικές. Ωστόσο τόσο οι οπαδοί όσο και οι αντίπαλοί του εστίασαν στο μεταξύ τους διάλογο-αντιπαράθεση περισσότερο σε θέματα αποδοχής ή απόρριψης αρχικού αιτίου ως προς τη δημιουργία της ύλης, του κόσμου, του ανθρώπου, του πνεύματος, της ψυχής, καθώς και ως προς τις συνέπειες που η θεωρία της εξέλιξης μπορεί να έχει για τις βασικές δογματικές αρχές της χριστιανικής θρησκείας και για τη συνοχή της ελληνικής κοινωνίας, και λιγότερο στις υπόλοιπες αντιλήψεις του. Ενδεχομένως η ανάπτυξη της εθνικο-θρησκευτικής ιδεολογίας που είχε ήδη διαμορφωθεί ιδεαλιστικά στο δημόσιο χώρο και παρέπεμπε σε μια φυλετική θεωρία υπεροχής του ελληνικού έθνους, προϋπέθετε και από τις δύο πλευρές, τόσο από τους υποστηριχτές όσο και από τους αντιπάλους της θεωρίας της εξέλιξης, τρόπους επικύρωσης της εθνικής ιδεολογίας. Στα πλαίσια αυτά η θεωρία της εξέλιξης γρήγορα μετατράπηκε σε πολιτική ιδεολογία, ως μέρος της διαμάχης μεταξύ, αφενός, των οπαδών του εκσυγχρονισμού και των μεταρρυθμίσεων που εξέφραζε το κόμμα του Χαρίλαου Τρικούπη, αφετέρου, των λαϊκών δυνάμεων του εθνικού κόμματος, με αρχηγό τον Θεόδωρο Δεληγιάννη, που διατύπωναν μια περισσότερο αντι-νεωτερική ρητορική (Nikolaides, 2011). Οι πρώτοι έδιναν έμφαση στο ρόλο της επιστήμης για την ανάπτυξη του έθνους, ενώ οι δεύτεροι στο ρόλο της θρησκείας για την επίτευξη του σκοπού αυτού. Σε κάθε περίπτωση, όμως, η συζήτηση γινόταν με κριτήριο τις ηθικές συνέπειες της σχέσης μεταξύ «ύλης» - «πνεύματος», «θεϊσμού» - «αθεΐας».

Το 1889 ο ψυχίατρος Σ. Αποστολίδης δημοσιεύει βιβλίο με τίτλο: «*Αι ψυχώσεις. Μελέται Ιατρικαί, Κοινωνιολογικαί και Φιλοσοφικαί, περί Φρενοπαθειών*». Ο Αποστολίδης, έχοντας επηρεαστεί από τον Haeckel, απορρίπτει ως αντιεπιστημονι-

κή την αντίληψη ότι ο άνθρωπος μέσα στη φύση διακρίνεται σε υπεροχή από τα υπόλοιπα όντα και υπάγεται σε ειδικούς φυσικούς ή ηθικούς νόμους που θεμελιώνονται από μια μυστηριώδη αρχή εκτός του σύμπαντος, η οποία επενεργεί από μηχανής (Αποστολίδης, 1889, 211). Βασική του αντίληψη αποτελεί η πεποίθηση ότι αυτό που αποκαλούμε ψυχή είναι «το υποκειμενικόν μέρος των φυσικο-χημικών πράξεων της ύλης» (Αποστολίδης, 1889, 162). Βέβαια στην προσπάθειά του να θεμελιώσει την Ιατρική ως επιστήμη ανεξάρτητη από τη θρησκεία, διακρίνει τη νόσο από την αμαρτία. Ιδιαίτερα για την φρενοβλάβεια, σημειώνει ότι δεν είναι ζήτημα ηθικής νόσου και προϊόν αμαρτίας-ανηθικότητας, όπως για παράδειγμα θεωρούσε για μεγάλο χρονικό διάστημα η χριστιανική σκέψη, αλλά υλική, σωματική νόσος και, συνεπώς, στην Ιατρική επιστήμη δεν μπορεί να εμπλέκονται όροι όπως Θεός και ψυχή με ηθικο-πλαστικό χαρακτήρα για να ερμηνευθούν συγκεκριμένα νοσήματα (Αποστολίδης, 1889, 72). Η προσπάθεια του Αποστολίδη να θεμελιώσει μια κοσμική επιστήμη, ανεξάρτητα από θρησκευτικές ερμηνείες καθίσταται προφανής, ωστόσο στην προσπάθειά του αυτή θα οδηγηθεί σε ακραίες θέσεις συνδέοντας την αντιπειθαρχική συμπεριφορά των παιδιών, τον οξύθυμο χαρακτήρα τους, την απουσία σεβασμού, τη ροπή προς το ψεύδος και την κλοπή, με τον εκφυλισμό και την ανισορροπία των ψυχικών τους δυνάμεων. Ο Αποστολίδης τελικά αποδίδει την εγκληματική συμπεριφορά στην κληρονομικότητα, η οποία εκδηλώνεται ήδη από την παιδική ηλικία (Αποστολίδης, 1889, 238) και εντάσσεται στη λογική που αναπτύσσεται τη συγκεκριμένη εποχή, ότι τα επίκτητα χαρακτηριστικά κληρονομούνται με αποτέλεσμα να δημιουργείται ένας επιστημονικός ρατσισμός που κατηγοριοποιούσε τους εγκληματίες και ενέτασσε σε αυτούς και άλλες «παρεκκλίσεις», όπως «τρελούς, φτωχούς και πόρνες», αρνούμενος να κατανοήσει τα κοινωνικά αίτια της παρέκκλισης (Αβδελά, 2017).

Η αντικατάσταση μιας ηθικής θεωρίας θρησκευτικού τύπου με μια άλλη θετικιστικής-ψυχιατρικής υφής που θα μπορούσε να ελέγξει την κοινωνική «παρέκκλιση», την οποία αντιλαμβανόταν ως κληρονομική νόσο, αποτελούσε ένα νόμισμα με

δυο όψεις, εφόσον κοινός σκοπός καθίσταται ο έλεγχος της «παρέκκλισης», είτε μέσω του φόβου της αμαρτίας, είτε μέσω της ιατρικής θεραπείας των «διαφορετικών». Βέβαια η έννοια της ηθικοθρησκευτικής βλάβης που προξενούσε η κοινωνική «παρέκκλιση» με την αντίστοιχη φιλανθρωπικού τύπου «θεραπεία» της ήταν περισσότερο ισχυρή στην ελληνική κοινωνία σε σχέση με την αντίστοιχη της ψυχικής νόσου-θεραπείας, η οποία ωστόσο κέρδιζε σημαντικό έδαφος. Ας μην ξεχνάμε ότι όλες οι προσπάθειες των «φιλάνθρωπων» της εποχής για ενσωμάτωση και «θεραπεία» της κοινωνικής παρέκκλισης γίνονταν στο όνομα της θρησκευτικής ηθικής, ακόμα και όταν χρησιμοποιούνταν νέες αντιλήψεις που αφορούσαν την κοινωνική ένταξη, όπως εξεύρεση εργασίας για τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, μόρφωση των γυναικών, σχολική εκπαίδευση, αντιμετώπιση του εγκλήματος κ.ά. (Καραμούζης, 2016). Έτσι η επίκληση-αποδοχή του Δημιουργού Θεού, ο οποίος εγγυόταν όχι μόνο την παρουσία του συγκεκριμένου ελληνικού έθνους, ως «εκλεκτού» ανάμεσα στα υπόλοιπα, αλλά ταυτόχρονα ενοποιούσε στο εσωτερικό την κυρίαρχη ιδεολογικο-πολιτική θεωρία, προσδίδοντας μορφή στο περιεχόμενό της, διατηρώντας την κοινωνική διαστρωμάτωση και νομιμοποιώντας αντίστοιχους ρόλους, ήταν δύσκολο να παρακαμφθεί. Ιδιαίτερα οι σχέσεις «Θεός», με την έννοια των σχέσεων εξουσίας που καθιέρωνε η παρουσία του στην ελληνική κοινωνία και αντίστοιχα ως επιπρόσθετη ηθική θεωρία κοινωνικής και πολιτικής ενσωμάτωσης και κριτήριο αποφυγής της όποιας «παρέκκλισης», λειτουργούσαν ανεξάρτητα από τη θρησκευτική πίστη που ενδεχομένως συνεπαγόταν η ύπαρξή του. Με την έννοια αυτή η υλικότητα των ενορμήσεων και των επιθυμιών μπορεί να ενσωματώνεται στις σχέσεις «Θεός» που καλλιεργεί η παρουσία του, ακριβώς επειδή σχετίζεται με την ίδια την υλικότητα των σκέψεων και των αισθήσεων που καλλιεργεί η νοηματική και ιδεολογική επίκλησή του (Παπαρίζος, 2001). Άρα για τους υποστηρικτές του θεϊσμού, η ύπαρξη της ύλης είναι αποδεκτή εφόσον εντάσσεται στη λογική της αποδοχής του θρησκευτικού νοήματος με το οποίο η υλικότητα είναι επιφορτισμένη και κατ' επέκταση

ελεγχόμενη νοηματικά. Από την άλλη πλευρά η «υλικότητα» των σχέσεων «Θεός» μπορεί να παραπέμπει στην ίδια την επίκληση της ύλης, χωρίς ωστόσο ο νοηματικός έλεγχος των σχέσεων αυτών να παραπέμπει αναγκαστικά σε μια παγιωμένη και ελεγχόμενη θεϊστικά λειτουργία της.

Για το λόγο αυτό ακόμα και οι υλιστικές θεωρίες θα μπορούσαν να γίνουν αποδεκτές και να ενταχθούν σε μια συμβιβαστική λογική με τις θεϊστικές αντιλήψεις, αρκεί οι Δημιουργιστές να επιδείκνυαν μια ανάλογη ευελιξία. Έτσι ο Αποστολίδης θα αναφέρει ότι «*εάν ο Δημιουργός ησθάνετο την ανάγκη του αίνου ημών δια την τελειότητα και την σοφίαν του έργου του, θα εδοκίμαζεν απολύτως πλειοτέραν ικανοποίησιν και θα εξέφραζε την ευαρέσκιαν αυτού μάλλον προς εκείνους τους ανθρώπους, οίτινες αναγνωρίζουσι την σοφίαν και ισχύν αυτού, δι' ης ώρισεν, ώστε η μια και αυτή ύλη να συνδυάζηται κατ' απείρους τρόπους και δια σειρά βαθμιαίων εξελίξεων να κατασταθή ικανή να σκέπτηται και να αισθάνηται, ή προς εκείνους, οίτινες αρνούνται αυτώ την σοφίαν και ισχύν ταύτην*» (Αποστολίδης, 1889, 211). Παρόλο λοιπόν που οι θετικοί επιστήμονες έβρισκαν στον επιστημονικό υλισμό έρεισμα για να θεμελιώσουν την ανεξαρτητοποίηση των φυσικών επιστημών από τη θρησκεία και να στηρίξουν με τον τρόπο αυτό την εθνική πρόοδο και αναγέννηση, διατυπώνοντας και ακραίες πολλές φορές θέσεις, άφηναν ένα περιθώριο και στους θεϊστές να αναλογιστούν και να κατανοήσουν με διαφορετικό τρόπο την ύλη, αναβαθμίζοντας το ρόλο της, ακριβώς επειδή μπορούσε να είναι προϊόν δημιουργίας και άρα ως αποτέλεσμα της «υλικότητας» των σχέσεων «Θεός» διέθετε δυνατότητες αυτορρύθμισης. Απλά για τους θεϊστές οι νοηματικές σχέσεις «Θεός» έχουν μια δομική προτεραιότητα —η οποία θα έπρεπε να είναι ορατή, αφού συνδέονταν με τις κυρίαρχες μορφές εξουσίας— έναντι της υλικότητας των επιθυμιών, της βούλησης και των αποφάσεων, σε αντίθεση με εκείνους που αντέστρεφαν την προτεραιότητα αυτή και αναζητούσαν το νοηματικό περιεχόμενο στην ιστορική παρουσία της εξέλιξης του ανθρώπου και της κοινωνίας του (Παπαρίζος, 2001).

Τελικά από τη συζήτηση-αντιπαράθεση αυτή ορισμένοι θεολόγοι αποδέχθηκαν τη δυνατότητα της εξέλιξης των όντων, προϋποθέτοντας όμως την ύπαρξη Δημιουργού, ενώ άλλοι απέρριψαν τη δυνατότητα αυτή, όπως ο Μακράκης επιτιθέμενοι με σφοδρότητα εναντίον της επιστήμης συνολικά, θεωρώντας την «δυτικοφερμένο» προϊόν και αντέτασσαν ένα θεοκρατικό σύστημα λειτουργίας του κράτους και των θεσμών του. Αυτό που προξενεί βέβαια εντύπωση είναι ότι αρκετοί από την πανεπιστημιακή διανόηση που ασχολούνταν με τις θετικές επιστήμες υιοθετούν και εκείνοι την ύπαρξη της δημιουργικής αρχής, δίνοντας στους συναδέλφους τους θεολόγους ένα επί πλέον επιχείρημα ώστε να διατηρηθούν οι επί μέρους ισορροπίες: «*...η φύσις πλείστα παρέχει αυτώ παραδείγματα περί της παντοδυναμίας και παναγαθότητος και πανσοφίας του Θεού, και ότι η πίστις πλείστον εδραιούται και ορθή στηρίζεται δια της γνώσεως των δημιουργημάτων, επειδή και αυτή παράγει την ακλόνητον πεποίθησιν περί της υπάρξεως του υψίστου εκείνου και ανωτάτου όντος*» (Μητσόπουλος, 1892). Προς την ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί και ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών καθηγητής Αιγινήτης, με του οποίου τις ενέργειες —αξίζει να σημειωθεί— θα δημιουργηθεί μια ανεξάρτητη σχολή Φυσικών Επιστημών. Ο Αιγινήτης υποστήριζε την ύπαρξη δημιουργικής αιτίας της ύλης και υιοθέτησε τη εθνική συνέχεια του ελληνικού έθνους από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή. Ο Πρύτανης του Πανεπιστημίου Αθηνών καθηγητής Χρηστομάνος, αλλά και ο επίσης καθηγητής των φυσικών επιστημών την ίδια περίοδο στο Πανεπιστήμιο Αθηνών Τιμολέων Αργυρόπουλος, αποκήρυσσαν τις υλιστικές θεωρίες υπέρ μιας ανώτερης πνευματικής δημιουργικής δύναμης (Nikolaides, 2011). Με την έννοια αυτή οι φυσικοί επιστήμονες προσπαθούσαν να αποσυνδέσουν/απαλλάξουν τις θετικές επιστήμες από την κατηγορία που τους προσάπτονταν για «υλισμό» και «αθεΐα», στοιχεία τα οποία γίνονταν ολοένα και περισσότερο κατανοητά στα πλαίσια μιας ιδεολογικής διαφοροποίησης από τις παραδοσιακές αντιλήψεις της εθνικότητας, η οποία ήδη είχε δομηθεί με στοιχεία «πνευματικά» - «θεϊστικά». Έτσι για ορι-

σμένους εκπροσώπους της Εκκλησίας η εμμονή στις θρησκευτικές παραδόσεις αποτελεί εθνική υπόθεση ταυτιζόμενη με τη φιλοπατρία, ενώ ο «υλισμός» ως επείσακτο φαινόμενο έπρεπε να απορριφθεί, αφού οδηγεί στην έλλειψη εθνικού φρονήματος. Αιτία του «υλισμού» αποτελεί για τους εκπροσώπους αυτούς ο «πιθηκισμός» και η υπέρμετρη ελευθερία των Ελλήνων!!! (Αναστασίου, 1894). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νεωτεριστικές ιδέες, μεταξύ των οποίων και οι επιστημονικές, που δεν κατάφεραν να ενταχθούν στην παραδοσιακή εθνικο-θρησκευτική ιδεολογία, να εξοβελιστούν και να εκδιωχθούν ως υπονομευτικές της κοινωνικής συνοχής. Αντίθετα όσες κατάφεραν να το κάνουν έγιναν αποδεκτές, κουβαλώντας πάντοτε την υπόνοια της «παρέκκλισης», την οποία διαρκώς έπρεπε να αποποιούνται. Συνεπώς δεν είναι τυχαίο ότι επίσημα η ηγεσία της Εκκλησίας δεν πήρε μέρος στη συγκεκριμένη αντιπαράθεση μεταξύ επιστήμης-θρησκείας, ήταν όμως στηλιτευτική της «αθεΐας» και του «υλισμού», η οποία ταυτίστηκε με το «σοσιαλισμό» και τον «κομμουνισμό», στοιχεία τα οποία παρέπεμπαν στην κοινωνική ανατροπή. Ας μη ξεχνάμε ότι το 1914 στην περίφημη «δίκη των αθέων» του Βόλου με επίκεντρο την κατηγορία «περί της διδασκαλίας της εξέλιξης και της καταγωγής του ανθρώπου από τους πιθήκους», στην οποία πρωταγωνίστησε ο τοπικός Μητροπολίτης, επανήλθαν ξανά τα εθνικο-θρησκευτικά σχήματα της «πνευματικότητας» και του «θεϊσμού», ενάντια στον «αθεϊσμό» και τον «υλισμό» που «υπονόμευαν» την εθνικο-θρησκευτική ιδεολογία. Η δίκη αυτή ανέδειξε και άλλα στοιχεία τα οποία θεωρήθηκαν υπονομευτικά και ταυτίστηκαν με την «αθεΐα» και τον «υλισμό», όπως οι «σοσιαλιστικές ιδέες» και ο «μαλλιαρισμός», που οδηγούσαν απευθείας στην υιοθέτηση «ξενόφερτων» για τα ελληνικά δεδομένα ιδεών (Χαρίτος, 1989). Δεν είναι τυχαίο λοιπόν ότι στα τέλη του 19ου αιώνα σφυρηλατείται η σχέση των συγκοινωνούντων δοχείων μεταξύ των σοσιαλιστικών και δαρβινικών θεωριών από θρησκευτικούς κύκλους, παρόλο που ο Haeckel είχε πρωταγωνιστήσει στην καταπολέμηση των ιδεολογικών προεκτάσεων της σύζευξης μεταξύ μαρξισμού-εξελικτισμού, εφόσον ο πρώτος αγω-

νίζονταν για την κοινωνική ισότητα, ενώ ο δεύτερος, τουλάχιστον στις αντιλήψεις του Haeckel, μέσω των οποίων μεταφέρθηκε ο δαρβινισμός στην ελληνική κοινωνία, για την κοινωνική επικράτηση του ισχυρότερου (Καρπόζηλος, 2017). Η συσχέτιση αυτή δεν υπήρξε καθόλου τυχαία, εφόσον μέσα από την αντιπαράθεση μεταξύ «υλισμού» - «πνευματοκρατίας» διαμορφώθηκαν περαιτέρω οι πολιτικές σχέσεις εξουσίας στην ελληνική κοινωνία, σχέσεις στις οποίες καλούνταν να συμμετέχουν είτε άμεσα είτε έμμεσα όλοι οι πολίτες, επειδή αυτός που τελικά νομιμοποιείται να καταγγέλλει κάποιον για «υλιστική», «αθεϊστική», «κομμουνιστική» συμπεριφορά, θα πρέπει να υπονοεί ότι αυτό γίνεται στο όνομα των αντιθετικών ισοδυνάμων, δηλαδή της «πνευματοκρατίας», της «εθνικοφροσύνης» και της «θρησκευτικότητας», στοιχεία τα οποία παρέχουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία του συνόλου των υλικών σχέσεων που καθιερώνουν την ύπαρξη της ελληνικής κοινωνίας. Ας μην ξεχνάμε ότι όλες οι δικτατορίες στην Ελλάδα, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο επιχείρησαν να προβάλουν τους κινδύνους που προέκυπταν από την «αθεΐα», τον «υλισμό» και τον «κομμουνισμό», επειδή στρέφονταν ενάντια στην υλικότητα των νοημάτων «Θεός» που είχαν αναδειχθεί ως εθνικά και άρα κυρίαρχα, ελεγχόμενα από το συντηρητικό κράτος και τις δομές του. Μόνο λοιπόν ως «αντεθνική» πολιτική ιδεολογία η «αθεΐα» και ο «υλισμός» θα μπορούσαν να έχουν μια τόσο μακρά παρουσία στην ελληνική κοινωνία και να επιδρούν καταλυτικά σε όλες τις σχέσεις νοηματικής ιδιοποίησης όχι μόνο των θρησκευτικών ερμηνειών του κόσμου, αλλά και όλων των υπολοίπων, επιστημονικών, οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών, εκπαιδευτικών, οικολογικών, κυρίως όμως υλικών, επειδή οι ερμηνείες αυτές αποκτούν διαχρονικότητα και υπερβατικότητα, αφήνοντας εκτεθειμένες ως «παρεκκλίνουσες» όλες τις υπόλοιπες που στο μεταξύ τολμούσαν να αναπτυχθούν αυτόνομα, διεκδικώντας μερίδιο στη διαχείριση της εξουσίας.

Βιβλιογραφία

Αβδελά, Ε., «Φυλετισμός και ευγονική στη συγκρότηση της ελληνικής εγκληματολογίας: η περίπτωση του Κωνσταντίνου Γαρδίκα», Επιμ. Ε. Αβδελά, Δ. Αρβανιτάκης, Ε. Δελβερούδη, Ε. Ανναματθιόπουλος, Σ. Πετμεζάς, Τ. Σακελλαρόπουλος, *Φυλετικές Θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19ο και 20ό αιώνα*. Κρήτη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2017.

Αγριαντώνη, Χ., «Η Ελληνική Οικονομία. Η συγκρότηση του Ελληνικού Καπιταλισμού: 1871-1909». *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τ. 5, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2003.

Αναστασίου, Τ., *Ο Έλλην Ιερεύς. Η εν τω παρόντι ελληνική κοινωνία*. Αθήνα, Εστία, 1894.

Ανώνυμος, *Η Εκκλησία του Βασιλείου της Ελλάδος και η Αναμόρφωσις του Κλήρου,* Αθηνά, 1863.

Αποστολίδης, Σ., *Αι ψυχώσεις. Μελέται Ιατρικαί, Κοινωνιολογικαί και Φιλοσοφικαί, περί Φρενοπαθειών*. Εν Αθήναις Εκ της Τυπογραφίας της Β. Αυλής Νικολάου Γ. Ιγγλέση, 1889.

Αρρώνη-Τσίχλη, Κ., *Το σταφιδικό ζήτημα και οι κοινωνικοί αγώνες. Πελοπόννησος 1893-1905,* Αθηνα, Εκδόσεις Παπαζήσης, 1999.

Artigas, M., Glick, T. and Martinez, R., *Negotiating Darwin: The Vatican Confronts Evolution, 1877-1902*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.

Berger, P. & Luckmann, T., *Η Κοινωνική Κατασκευή της Πραγματικότητας*, Αθήνα, Νήσος, 2003.

Bourdieu, P., «Ο δομισμός και η θεωρία της κοινωνιολογικής γνώσης» στο Επιμ. Γ. Κουζέλης, *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Νήσος, 1994.

Brooke, J., «Ο Darwin και η θρησκεία: διορθώνοντας τις καρικατούρες», στο Επιμ. Β. Ζόγκζα, Κ. Καμπουράκης, Δ. Νοταράς, *Η διδασκαλία της θεωρίας της εξέλιξης: θεωρητικά και παιδαγωγικά ζητήματα*. Αθήνα, Εκδόσεις Εκπαιδευτήρια Γείτονα, 2009.

Brooke, J., *Επιστήμη και Θρησκεία,* Κρήτη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2008.

Cassirer, E., *Διαφωτισμός και Θρησκεία*, Αθήνα, Έρασμος, 2004.

Davie, G., *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, Αθήνα, Κριτική, 2010.

Delanty, G., *Επινοώντας την Ευρώπη. Ιδέα, Ταυτότητα, Πραγματικότητα*, Αθήνα, Ασίνη, 2016.

Δημαράς, Α., *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας 1821-1894*, τ. Α. Αθήνα, Εστία 2007.

Draper, J., *History of the Conflict between Religion and Science*, New York, D. Appleton, 1874.

Gu, G. C., «Classical Liberalism of Rerum Novarum. The Vatican's Tactic to Survive the Modern Era», *Journal of Interdisciplinary Research*, 2012.

Haakonssen, K., *Διαφωτισμοί και Θρησκείες*, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών, Αθήνα, 2010.

Heidinger, J., «5 Factors Leading to Protestant Theological Liberalism», *Seedbed*, March 18, 2017.

Holder, R., «Science and Religion in the Theology of Dietrich Bonhoeffer», *Zygon,* vol. 44, no. 1, March 2009.

Θαναηλάκη, Π., «Οι Προτεσταντικές Ιδέες, ο Mark Twain και το Πρότυπο του Παιδικού Χαρακτήρα στο Μισσιοναρικό Βιβλίο στην Ελλάδα (19ος Αιώνας)», *Μνήμων* 27, 2005.

Θ.Α., *Η Κατάστασις του Ελληνικού Κλήρου. Διατριβή Αυτοσχέδιος*, Αθήνα, Τύποις Αγγελοπούλου, 1856.

Καλαφάτης, Θ., Θρησκευτικότητα και κοινωνική διαμαρτυρία. Οι οπαδοί του Α. Μακράκη, *Ιστορικά,* τ. 10, 18-19, 1993.

Καλπαξής, Α., «Επιρροές της Γαλλογερμανικής Αντιπαράθεσης του 19ου Αιώνα στην Κατασκευή της Εικόνας της Αρχαίας Ελλάδας», στο Επιμ. Ε. Χρυσός, *Ένας Νέος Κόσμος Γεννιέται. Η Εικόνα του Ελληνικού Πολιτισμού στη Γερμανική Επιστήμη κατά τον 19ο Αιώνα,* Αθήνα, Ακρίτας, 1996.

Καραμούζης, Π., «Θρησκευτική Ηθική και Οικονομική Συμπεριφορά. Οι ιδεολογικές χρήσεις της φιλανθρωπίας στον επίσημο λόγο της Ελληνικής Εκκλησίας». Επιμ. Χ. Αγριαντώνη, Λ. Παπαστεφανάκη, Μ. Χ. Χατζηιωάννου, *Αγορές και Πολιτική. Ιδιωτικά συμφέροντα και δημόσια εξουσία (18ος-20ος αιώνας).* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας, 2016.

Καραμούζης, Π., «Θρησκεία και κυρίαρχη ιδεολογία στη νεοελληνική κοινωνία», *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, Αθήνα, Σάκκουλας, 2009.

Καρπόζηλος, Κ., «Μαρξισμός και δαρβινισμός: το μαγικό κλειδί της Εξέλιξης και το πρόβλημα της Διαφοράς στην ελληνική σοσιαλιστική σκέψη (1910-1920)». Επιμ. Ε. Αβδελά, Δ. Αρβανιτάκης, Ε. Δελβερούδη, Ε. Ανναματθιόπουλος, Σ. Πετμεζάς, Τ. Σακελλαρόπουλος, *Φυλετικές Θεωρίες στην Ελλάδα. Προσλήψεις και χρήσεις στις επιστήμες, την πολιτική, τη λογοτεχνία και την ιστορία της τέχνης κατά τον 19ο και 20ό αιώνα*. Κρήτη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2017.

Κόκκινος, Γ., *Η ευγονική δυστοπία. Διαδρομές ιδεών*, Θίνες, 2017.

Κονδύλης, Π., *Η κριτική της μεταφυσικής στη Νεότερη Σκέψη*, Α΄ Τόμος, Κρήτη, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2012.

Κορασίδου, Μ., *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα τον 19ο αιώνα*, Αθήνα, Εκδόσεις Τυπωθήτω, 2000.

Kritikos, T., «Science and Religion in Greece, at the End of 19th Century», *Historein*, vol. 1, Athens 1999.

Κρητικός, Θ., *Η πρόσληψη της Επιστημονικής Σκέψης στην Ελλάδα. Η Φυσική μέσα από Πρόσωπα, Θεσμούς και Ιδέες (1900-1930)*, Αθήνα, Εκδόσεις Παπαζήσης, 1995.

Kyriakou, K., Skordoulis, C., «The Reception of Ernest Haeckel's Ideas in Greece». *Almagest* 1, 2010.

Λαμπρύλος, Κ., *Ο Μισσιοναρισμός και προτεσταντισμός εις τας Ανατολάς: Ήτοι Διαγωγή των Προτεσταντών Μισσιοναρίων εις τα μέρη μας, εις τινα τε άλλα της γης μέρη. Και σχέσεις του Προτεσταντισμού προς την Μητέρα πασών των Εκκλησιών και το Ελληνικόν Έθνος*. Σμύρνη, 1836.

Μακράκης, Α., *Η Φιλοσοφία και αι Φιλοσοφικαί Επιστήμαι*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Α. Ν. Καστριώτου, 1890.

Μακράκης, Α., *Επιστημονικός έλεγχος του ζωολόγου Ερνέστου Χαίκελ, διδασκάλου του Καρλ Μαρξ και των εν Ελλάδι μαθητών αυτού (μαρξισμός = κομμουνισμός*, υπό του Ορθοδόξου Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου Σικάγου Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής, 1963.

Μεργούπη-Σαβαϊδου, Ε., *Δημόσιος λόγος περί επιστήμης στην Ελλάδα, 1870-1900: εκλαϊκευτικά εγχειρήματα στο πανεπιστήμιο Αθηνών, στους πολιτιστικούς συλλόγους και στα περιοδικά*, Δ.Δ. Ε.Κ.Π.Α. 2010.

Μητσόπουλος, Η., *Λόγος Εισητήριος*, Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Αναστ. Ν. Τρίμη, 1892.

Moore, R., «The Lingering Impact of the Scopes Trial on High School Biology Textbooks», *BioScience,* Volume 51, 2001.

Μοσχάκης, Ι., *Μελέτη περί υλισμού*, Εν Αθήναις, 1878.

Μπουζάκης, Σ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα, Εκδόσεις Gutenberg 2006.

Murphy, N., *Reconciling Theology and Science: A Radical Reformation Perspective*. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1997.

Nikolaides, *Sciences and Easter Orthodoxy*, Baltimore, The John Hopkins University, 2011.

Πανταζάκος, Π., «Ο Γαλιλαίος μεταξύ Πλάτωνος και Αριστοτέλους», στο Επιμ. Θ. Πελεγρίνης, *Γαλιλαίος Γαλιλέι: αιρετικές φωνές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 1995.

Παπαδερός, Α., *Μετακένωσις. Ελλάδα, Ορθοδοξία, διαφωτισμός κατά τον Κοραή και τον Οικονόμο,* Αθήνα, Ακρίτας, 2010.

Παπαρίζος, Α., *Θεός, Εξουσία και Θρησκευτική Συνείδηση,* Ελληνικά Γράμματα, 2001.

Πολίτης, Α., *Ρομαντικά Χρόνια. Ιδεολογίες και Νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880,* Αθήνα, Μνήμων 2009.

Popper, K., «Η λογική των κοινωνικών επιστημών», στο Επιμ. Γ. Κουζέλης, *Επιστημολογία των Κοινωνικών Επιστημών*, Αθήνα, Νήσος, 1994.

Podskalsky, G., «Οι Γνώσεις για την Ελληνική Θεολογία στη Γερμανική και η Επιρροή της Γερμανικής Θεολογίας στην Ελληνική Ορθοδοξία». Επ. Ε. Χρυσός, *Ένας Νέος Κόσμος Γεννιέται*. Αθήνα, Ακρίτας, 1996.

Ράπτης, Κ., «Αστικές τάξεις και αστικότητα στην Ευρώπη, 1789-1914: Προσανατολισμοί της. σύγχρονης ιστοριογραφίας», *ΜΝΗΜΩΝ*, τ. 20, 1998.

Riggs, E., *Twenty-Third Annual Report of the American Board of Commissioners for Foreign Missions*, Boston: Crocker & Brewster, 1832.

Scheidemacher, K., *Μελέται κατά του υλισμού*, εξελληνισθείσαι υπό Ιγνατίου Γ. Μοσχάκη. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Ν. Γ. Πάσσαρη,1874.

Σκαλτσούνης, Ι., *Δημώδης του Χριστιανισμού Απολογητική*, 1898.

Σκαλτσούνης, Ι., *Σκέψεις περὶ της εν Ελλάδι Βιομηχανίας*. Ἀθήνησι Τύποις Α. Κτενᾶ καὶ Σούτσα, 1868.

Σκοπετέα, Ε., *Το πρότυπο βασίλειο και η Μεγάλη Ιδέα*, Αθήνα, Πολύτυπο, 1988.

Σμυρναίος, Α., *Ο Καλβίνος στην Ιωλκό, Οι Αμερικανοί ιεραπόστολοι στην Ελλάδα και η συγκρότηση της Ευαγγελικής κοινότητας του Βόλου (1875-1901)*, Αθήνα, Εκδόσεις Γρηγόρη, 2017.

Σμυρναίος, Α., *Μετέωρος Ζήλος. Προτεσταντική προπαιδεία και νεοελληνική εκπαίδευση κατά το 19ο αιώνα,* Αθήνα, Εκδόσεις Ψηφίδα, 2006.

Σούγκρας, Σ., *Η Νεωτάτη του Υλισμού Φάσις, ήτοι ο Δαρουϊνισμός και το Ανυπόστατον Αυτού.* Έν Αθήναις Τύποις Εφημερίδος των Συζητήσεων 1876.

Σωτηριάδου, Α., Η εμφάνιση της θεωρίας της εξέλιξης των ειδών, δεδομένα από τον Ελληνικό χώρο. Δ.Δ. Α.Π.Θ. 1990.

Τσολιάς, Π., *Η Κριτική της Θρησκείας στο Νεοελληνικό Διαφωτισμό*, Αθήνα, Προσκήνιο, 2010.

White, A. D., *The Warfare of Science*, London, Henry King, 1876.

Wiebe, D., «Μοντερνισμός», στο Επιμ. W. Braun – R. McCutcheon, *Εγχειρίδιο Θρησκειολογίας*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Βάνιας, 2003.

Χαρίτος, Χ., *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1989.

Χρηστομάνος, Α., «Περί Δημοσίας Εκπαιδεύσεως», *Πλάτων* 1885.

Χρηστομάνος, Α., *Φυσικαί Επιστήμαι και Πρόοδος. Λόγος Αναγγελθείς εν τω Εθνικώ Πανεπιστημίω*, Έν Αθήναις, εκ του Τυπογραφείου Α. Κωνσταντινίδου, 1897.

*Άγγελος Παληκίδης**

ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑ ΣΕ ΔΙΑΙΡΕΜΕΝΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Περίληψη

Η ΕΡΓΑΣΙΑ, λαμβάνοντας υπόψη τη θεωρητική συζήτηση και το διεθνές πλαίσιο προσέγγισης των συγκρουσιακών ιστορικών ζητημάτων στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, εστιάζει στην εκπαιδευτική διαχείριση του Κυπριακού Ζητήματος, όπως αυτό εκτυλίσσεται από την περίοδο που αρχίζει με τον αντιαποικιακό αγώνα στη δεκαετία του 1950 και καταλήγει στις διακοινοτικές ταραχές στη δεκαετία του 1960, το πραξικόπημα, την τουρκική εισβολή και την προσφυγοποίηση μεγάλου μέρους του κυπριακού πληθυσμού και τη διαίρεση του νησιού στη δεκαετία του 1970. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια εννοιολογική προσέγγιση του «συγκρουσιακού» ιστορικού γεγονότος με βάση την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και τα καταστατικά κείμενα διεθνών οργανισμών. Εξηγείται ποια είναι τα στοιχεία που κάνουν ένα γεγονός, το οποίο συνέβη στο παρελθόν, συγκρουσιακό σήμερα, ενώ επισημαίνονται οι λόγοι για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να διδάξουν συγκρουσιακά γεγονότα, αλλά και τα οφέλη που μπορεί να έχει η διδασκαλία τους, κυρίως σε διαιρεμένες κοινωνίες. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται τα ποικίλα συγκρου-

* Επίκουρος Καθηγητής Διδακτικής της Ιστορίας, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

σιακά ιστορικά ζητήματα που αντιμετωπίζουν άλλες κοινωνίες στον κόσμο και οι τρόποι με τους οποίους τα διαχειρίζονται, ενώ γίνεται ιδιαίτερη μνεία σε δύο περιπτώσεις που μπορούν να θεωρηθούν παραδειγματικές: τη Νότια Αφρική και τη Βόρεια Ιρλανδία. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα ιστορικά χαρακτηριστικά και οι κοινωνικές και πολιτικές πτυχές του Κυπριακού Ζητήματος, οι οποίες το καθιστούν επίμαχο και συγκρουσιακό στη σύγχρονη κυπριακή κοινωνία, ενώ στο τελευταίο μέρος επισημαίνονται οι προϋποθέσεις και διατυπώνονται προτάσεις για την ορθή παιδαγωγική προσέγγισή του στη σχολική ιστορική εκπαίδευση.

TEACHING HISTORY IN CONFLICTING SOCIETIES: THE CASE OF CYPRUS

Abstract

THIS PAPER, taking into account the theoretical debate and the international framework on approaching controversial historical issues in society and education, focuses on the elaboration of the Cyprus Issue in school education. The controversy is aroused mainly by events of the post-war history of Cyprus: the anti-colonial struggle in the 1950s, the inter-communal riots in the 1960s, the coup activated by the Greek dictatorship, the Turkish invasion, the displacement of a large part of the Cypriot population, and the division of the island in the 1970s. The first part of the paper a brief review of the discussion on what is called «controversial» historical event is made, based on the Greek and international literature, as well as on the constitutional texts of the international organizations. What renders an event that happened in the past conflicting today, is explained, and the reasons why History teachers avoid teaching controversial events is pointed out, as well as the benefits of teaching such issues, especially in divided societies, are stressed. In the second part an overview of the various controversial historical issues that are facing other societies in the world is made and the ways in which they cope with are pointed out, with particular reference to two cases which may be considered exemplary: South

Africa and Northern Ireland. The third part analyzes the historical features and the social and political aspects that make the Cyprus Issue controversial in the contemporary society of Cyprus. In the last part of the paper, the conditions and the methodological principles for a reliable pedagogical approach of the Cyprus Issue in History school classes are highlighted.

1. *Τα συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα στην εκπαίδευση*

Υπάρχει μια πλειάδα ορισμών για το ποιο γεγονός μπορεί να χαρακτηριστεί *συγκρουσιακό (controversial)*. Στην ελληνική γλώσσα χρησιμοποιούμε εναλλακτικά και τις έννοιες *επίμαχο, αμφιλεγόμενο, ευαίσθητο* – χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι οι όροι είναι ταυτόσημοι. Ίσως ο πιο περιεκτικός και εννοιολογικά ευρύχωρος ορισμός είναι αυτός που έδωσε ο Robert Stradling (1984, 9), ένας από τους πρώτους ευρωπαίους ερευνητές που ασχολήθηκαν με το θέμα: «Συγκρουσιακά είναι τα θέματα για τα οποία μια κοινωνία είναι διαιρεμένη και σημαντικές ομάδες της υποστηρίζουν αντικρουόμενες ερμηνείες ή λύσεις, βασισμένες σε διαφορετικές αξίες».[1] Θα προσθέσω και μερικές ακόμη σημαντικές παραμέτρους:

Πρώτον, τα συγκρουσιακά ζητήματα προκαλούν ισχυρά συναισθήματα που εμποδίζουν την ορθολογική προσέγγισή τους, ενώ δεν αρκεί η επίκληση σε αποδεικτικά στοιχεία, ακόμη κι όταν αυτά είναι αδιαμφισβήτητα (Council of Europe, 2015, 13-14).

Δεύτερον, η αναψηλάφηση συγκρουσιακών ζητημάτων και οι προσπάθειες εισαγωγής τους στην εκπαίδευση κατά κανόνα εγείρουν δημόσια καχυποψία, οργή και ανησυχία σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, δημόσιους λειτουργούς, θρησκευτικούς και κοινοτικούς ηγέτες και πολιτικά κόμματα. Με άλλα λόγια,

1. Για τους διάφορους ορισμούς των επίμαχων ζητημάτων με βάση διαφορετικά κριτήρια βλ. Κοσμάς, 2020, 17-31.

τα συγκρουσιακά ζητήματα βγάζουν το μάθημα της ιστορίας από τις σχολικές τάξεις και το φέρνουν στο επίκεντρο του δημόσιου ενδιαφέροντος, το κάνουν δηλαδή μέρος της Δημόσιας Ιστορίας (Zembylas, 2011· Κοσμάς, 2020, 50-52).

Και τρίτον, επιχειρώντας μια πιο εξειδικευμένη ιστορική προσέγγιση που αρμόζει περισσότερο στην κυπριακή περίπτωση, θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι συγκρουσιακό είναι ένα γεγονός που όχι μόνο δίχασε μια κοινωνία στο παρελθόν, αλλά εξακολουθεί έκτοτε να τη διχάζει, αφού παραμένει ανεπίλυτο. Αυτό δεν σημαίνει όμως ότι το ζήτημα παραμένει αμετάβλητο. Η σημερινή Κύπρος δεν είναι ίδια με την Κύπρο του 1955-59 του αντι-αποικιακού αγώνα, του 1963-64 των διακοινοτικών ταραχών, του 1974 του πραξικοπήματος και της τουρκικής εισβολής ή του 2003 του ανοίγματος των οδοφραγμάτων. Γι' αυτό και τα συγκρουσιακά χαρακτηριστικά του κυπριακού ζητήματος δεν είναι στατικά αλλά δυναμικά, καθώς και οι διαμάχες που εκδηλώνονται στο παρόν έχουν πάρει άλλη μορφή, εδράζονται σε διαφορετικές οπτικές και παράγουν νέες ερμηνείες.

Είναι όμως οι εκπαιδευτικοί πρόθυμοι να διδάξουν επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της ιστορίας; Αναμφίβολα, στην πλειονότητά τους όχι. Μεταφράζω τη σχετική αναφορά στο τελευταίο κείμενο Οδηγιών και Αρχών για τη Διδασκαλία της Ιστορίας του Συμβουλίου της Ευρώπης (2018), η οποία υιοθετήθηκε από όλα τα κράτη-μέλη του οργανισμού: «Συχνά υπάρχει απροθυμία να εξετάσουμε γεγονότα που θεωρούνται οδυνηρά, τραγικά, ταπεινωτικά και διχαστικά. Υπάρχει φόβος ότι η αναφορά σε αυτά μπορεί να ανοίξει ξανά τις πληγές, να παροξύνει τις διαιρέσεις και να προκαλέσει προστριβές μέσα και έξω από την τάξη. Ωστόσο, ο κίνδυνος είναι υπαρκτός: αποφεύγοντας να διδάξουμε τέτοια γεγονότα, το αποτέλεσμα θα είναι οι μαθητές να προσλαμβάνουν μια στρεβλή και παραπλανητική αφήγηση της ιστορίας. Τέτοια κενά καλύπτονται από αφηγήματα αμφίβολης εγκυρότητας που προέρχονται από πηγές έξω από το σχολείο».

Στους προφανείς πολιτικούς, ιδεολογικούς και κοινωνικούς παράγοντες που λειτουργούν αποτρεπτικά στη διδασκαλία συ-

γκρουσιακών θεμάτων, πρέπει να συνυπολογίσουμε και εγγενείς εκπαιδευτικές αιτίες: Η κατάλληλη μεθοδολογία απαιτεί μεγάλο χρόνο εφαρμογής, ενώ οι εκπαιδευτικοί είναι ουσιαστικά ανεκπαίδευτοι να τα διαχειριστούν. Σπάνια ή καθόλου διδάχθηκαν συγκρουσιακά ιστορικά γεγονότα κατά τη διάρκεια των σπουδών τους ή τουλάχιστον δεν τα διδάχθηκαν ως συγκρουσιακά, ενώ και μετέπειτα δεν έτυχαν σχετικής επιμόρφωσης από τις αρμόδιες εκπαιδευτικές αρχές.[2]

Η διδασκαλία συγκρουσιακών ζητημάτων, όταν γίνεται σε ένα συνεκτικό, συστηματικό και έγκυρο από παιδαγωγική και ιστοριογραφική άποψη πλαίσιο, είναι πολλαπλά ευεργετική και ωφέλιμη όχι μόνο για τους μαθητές και τις μαθήτριες, αλλά και για το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Πολύ συνοπτικά θα απαριθμήσω τα οφέλη που θεωρώ πιο καίρια, ειδικά για την περίπτωση της κυπριακής σχολικής εκπαίδευσης:

Πρώτον, ακριβώς επειδή το πιο ευαίσθητο και σημαντικό τμήμα αυτών των ζητημάτων αφορά τα «ανώνυμα» θύματα της ιστορίας, τις παράπλευρες απώλειες των πολέμων και των διενέξεων, η εισαγωγή τους στο σχολείο, στην πιο επίσημη δηλαδή κοινωνική εκδοχή της ιστορίας, η οποία μάλιστα καλλιεργεί τη συνείδηση της αυριανής γενιάς, αποτελεί ένα είδος αναδρομικής δικαίωσης αυτών των θυμάτων, μια *ηθική της μνήμης* (Ricoeur, 2013, 147-153). Απέναντι στη μνημόνευση, η οποία μέχρι τουλάχιστον τη δεκαετία του 1970 αποτελούσε προνομία και μονοπώλιο του κράτους, σήμερα οι εθνοτικές, πολιτικές, θρησκευτικές, σεξουαλικές κ.ά. μειονότητες αντιτάσσουν το δικό τους δικαίωμα στη μνήμη και συγκροτούν τις λεγόμενες «αντι-ιστορίες», αφηγήματα δηλαδή που αμφισβητούν και αποδομούν τις κυρίαρχες ιστορικές αφηγήσεις (Φερρό, 1999, 49-86· Evans, 2009, 218-226). Σε κάθε περίπτωση όμως, όσο κι αν είμαστε και οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί ως προς τις σκοπιμότητες και τις μορφές της μνημόνευσης, η μη ενθύμη-

2. Για τους περιορισμούς στη διδασκαλία επίμαχων και συγκρουσιακών ζητημάτων βλ. Κόκκινος-Γατσωτής, 2015, 27-28 και Κοσμάς, 2020, 47-52.

ση είναι μακράν δυσμενέστερη και εγκαθιδρύει αυτό που ο Jankelevitch ονόμασε «επαίσχυντη αμνησία» ("shameful amnesia": Rieff, 2017, 64).

Δεύτερον, οι κοινωνίες με τραυματική και διαιρεμένη μνήμη εγκλωβίζονται σε ένα ψυχαναγκαστικό παρελθόν, από το οποίο μπορούν να απελευθερωθούν και να κοιτάξουν μπροστά μόνο αν το επεξεργαστούν κριτικά και ορθολογικά (Ricoeur, ό.π.).

Τρίτον, η εισαγωγή συγκρουσιακών θεμάτων στην εκπαίδευση αποτελεί μια μορφή δέσμευσης εκ μέρους της δημοκρατικής πολιτείας ότι θα καταβάλλει κάθε δυνατή προσπάθεια, προκειμένου να προσφέρει στις νέες γενιές τη γνώση, την κρίση και τις αξίες, ώστε να μην επιτρέψουν να γίνουν ανάλογα γεγονότα στο μέλλον.

Και τέταρτον, η ένταξη επίμαχων και συγκρουσιακών ζητημάτων στη σχολική εκπαίδευση συμβάλλει αποφασιστικά στη διαμόρφωση πολιτών με υψηλής ποιότητας δημοκρατικές δεξιότητες και αξίες: Οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνται να αναγνωρίζουν εχθρικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, μελετούν πηγές και αξιολογούν την αξιοπιστία τους, συζητούν για τη βασιμότητα των επιχειρημάτων των αντίπαλων πλευρών, εντοπίζουν την προπαγάνδα και τις σκόπιμες στρεβλώσεις και αποσιωπήσεις στις ιστορικές αφηγήσεις, παρατηρούν τις συνέπειες που έχει ο δημαγωγικός λόγος και η ρητορική του μίσους στις σχέσεις των ανθρώπων και των ομάδων στην ίδια ή σε διαφορετικές κοινωνίες, αποκτούν εναλλακτικές οπτικές και προτείνουν καινοφανείς τρόπους επίλυσης των συγκρούσεων, ακόμη και για γεγονότα που συνέβησαν στο παρελθόν. Στις κοινωνίες μας, άλλωστε, θα υπάρχουν πάντα επίμαχα και συγκρουσιακά θέματα και θα ήταν αφελές και εξαιρετικά επικίνδυνο να υποκρινόμαστε ότι δεν υφίστανται ή, ακόμη χειρότερα, να ενοχοποιούμε τη διαφωνία και τη διαφορετική στάση των άλλων. Με άλλα λόγια, με τη διδασκαλία επίμαχων ιστορικών ζητημάτων προετοιμάζουμε δημοκρατικούς πολίτες, ικανούς να αντιμετωπίζουν ειρηνικά κα εποικοδομητικά συγκρουσιακές καταστάσεις στο παρόν και στο μέλλον της ζωής τους.

2. *Τα συγκρουσιακά ζητήματα σε άλλες κοινωνίες*

Ίσως δεν υπάρχει χώρα στον κόσμο στην οποία να μην σοβούν ευαίσθητα, επίμαχα και συγκρουσιακά ιστορικά ζητήματα. Αναφέρουμε ενδεικτικά τις περιπτώσεις των λαών της πρώην Γιουγκοσλαβίας (Σερβία, Κροατία, Κόσοβο, Βοσνία-Ερζεγοβίνη), την Αυστραλία και τη Νέα Ζηλανδία με τα ζητήματα των Αβορίγινων και των Μαορί αντίστοιχα, τη σφαγή της Ναντσίνγκ που στοιχειώνει μέχρι σήμερα τις σινο-ιαπωνικές σχέσεις, τη στάση των ευρωπαίων αποίκων απέναντι στους ιθαγενείς πληθυσμούς της αμερικανικής ηπείρου, αλλά και του κράτους των Η.Π.Α. μέχρι σήμερα απέναντι στους αφροαμερικανούς και τους ισπανόφωνους πολίτες του, το ζήτημα των διακρίσεων σε βάρος των γαλλόφωνων του Κεμπέκ στον Καναδά, τη μετα-φρανκική Ισπανία, την περίοδο του καθεστώτος του Απαρτχάιντ στη Νότια Αφρική, τη διένεξη μεταξύ καθολικών και προτεσταντών στη βόρεια Ιρλανδία υπό το πρίσμα της απόσχισής της από τη βρετανική αυτοκρατορία, τη διαχείριση από τις μεταπολιτευτικές κοινωνίες της Νότιας Αμερικής (κυρίως της Χιλής και της Αργεντινής) της τραυματικής μνήμης και των ατιμώρητων εγκλημάτων των δικτατορικών καθεστώτων, δηλαδή των βασανισμών, απαγωγών, δολοφονιών και εξαφανίσεων αντιφρονούντων πολιτών.[3] Ακόμη και σήμερα οι κοινωνίες αυτές της Λατινικής Αμερικής μετρούν χιλιάδες αγνοούμενους και μπορεί κανείς να συναντήσει εκεί, όπως και στην Κύπρο, μαυροντυμένες γυναίκες να διαδηλώνουν υψώνοντας με τα χέρια τους τις φωτογραφίες των αγνοούμενων

3. Για ένα οικουμενικό πανόραμα των κοινωνιών που αντιμετωπίζουν ενδογενή ή διακρατικά συγκρουσιακά ζητήματα βλ. MacMillan, 2012, 25-45. Ειδικότερα, για το ζήτημα των Αβορίγινων στην Αυστραλία βλ. Rieff, 2017, 32-33. Για τα επίμαχα και συγκρουσιακά ζητήματα της γαλλικής κοινωνίας βλ. Λεμονίδου, 2015. Για τη σφαγή της Ναντσίνγκ το 1937 βλ. Κόκκινος, 2010β. Για την αντιμετώπιση του εθνικοσοσιαλιστικού παρελθόντος στη μεταπολεμική Γερμανία, καθώς και τις κοινωνίες της Ν. Αφρικής, της Αργεντινής και της Χιλής βλ. Κόκκινος, 2016, 315-342 και Παπανδρέου, 2018, 253-320 και 382-406.

παιδιών. Αρκεί να σημειωθεί ότι, όταν άρχισαν οι εκταφές των αγνοουμένων στην Κύπρο κατά την πρώτη δεκαετία του 2000, αυτές έγιναν υπό την εποπτεία της Ομάδας Δικανικής Ανθρωπολογίας της Αργεντινής, ενώ αξιοποιήθηκε η τεχνογνωσία ταυτοποίησης με DNA από την πρώην Γιουγκοσλαβία.[4]

Σε ένα διαφορετικό επίπεδο, ακόμη και οι Σταυροφορίες επανέκαμψαν ως επίμαχο και συγκρουσιακό ιστορικό ζήτημα ανάμεσα στον χριστιανικό και μουσουλμανικό κόσμο, ειδικά μετά τα γεγονότα της 11ης Σεπτεμβρίου 2001. Άλλωστε, οι Σταυροφορίες ήταν επί αιώνες και πιθανόν εξακολουθούν να είναι σήμερα τραυματικά και επίμαχα γεγονότα για τον ορθόδοξο χριστιανικό κόσμο, ενώ κατείχαν και εξακολουθούν να κατέχουν καίρια θέση στην ελληνική εθνική ιστοριογραφία και στις σχολικές αναπλαισιώσεις της, τουλάχιστον από το τέλος του 19ου αιώνα, καθώς συνδέθηκαν με τις αντι-δυτικές πτυχές της εθνικής συνείδησης.[5]

Στην Ελλάδα το ζήτημα του Εμφυλίου Πολέμου (1946-9) παραμένει επίμαχο και ενίοτε συγκρουσιακό στην κοινωνία και στην εκπαίδευση, όπως και η μακρά δεκαετία του 1940 (Μπούσχοτεν κ.ά. 2008· Παληκίδης, 2019), με αιχμή τα κομβικά ερωτήματα: Ποιοι αντιστάθηκαν στις κατοχικές δυνάμεις και ποιοι συνεργάστηκαν μαζί τους; Ποια στάση κράτησαν οι ντόπιοι χριστιανικοί πληθυσμοί απέναντι στους Έλληνες Εβραίους; Ποιος ευθύνεται τελικά για τον Εμφύλιο; Μάλιστα, πρόσφατα, με αφορμή τη δημόσια αντιπαράθεση για το λεγόμενο «μακεδονι-

---

4. Για τις έρευνες των αγνοουμένων, ελληνοκυπρίων και τουρκοκυπρίων στην Κύπρο (πλαίσιο, στόχοι, μεθοδολογία) βλ. αναλυτικά στον ιστότοπο της διεθνούς Επιτροπής Αγνοουμένων της Κύπρου (Committee of Missing Persons in Cyprus) http://www.cmp-cyprus.org (ανάκτηση 15/2/2020).

5. Για μια κριτική παρουσίαση της θέσης που πήραν κα των τρόπων με τους οποίους νοηματοδοτήθηκαν οι Σταυροφορίες στην ελληνική ιστοριογραφία και στη σχολική ιστορία από την εποχή του Ζαμπέλιου, του Ρενιέρη και του Παπαρρηγόπουλου μέχρι τη δεκαετία του 1960 βλ. τη μεταπτυχιακή διατριβή της Στέλλας Μαύρου με τίτλο *Οι σταυροφορίες στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (1866-1965)*, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

κό ζήτημα», έγινε σαφές ότι η εμφυλιοπολεμική ρητορική και η ακραία ιδεολογική αντιπαράθεση κάθε άλλο παρά έχουν λησμονηθεί ή ατονήσει στην ελληνική κοινωνία.

Πρέπει να σημειωθεί ότι σε όλες αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει μια τάση, κατά κανόνα η κυρίαρχη και ελεγχόμενη από την κρατική εξουσία, η οποία είτε επιδιώκει τη συγκάλυψη, την αποσιώπηση και τη λήθη είτε, ακόμη χειρότερα, αρνείται ότι τα φρικτά γεγονότα συνέβησαν και μάλιστα ότι έγιναν με την ανοχή ή την καθοδήγηση των πολιτικών και στρατιωτικών ηγεσιών των κρατών-θυτών.

Από την άλλη πλευρά, ως ένδειξη μεταμέλειας για τα εγκλήματα που διέπραξαν οι προπάτορες στο παρελθόν, ένα μαζικό κύμα συγνώμης έχει εκδηλωθεί τα τελευταία χρόνια (Macmillan, 2012, 42-43). Ο πάπας έχει ζητήσει συγνώμη από τον οικουμενικό πατριάρχη για τις Σταυροφορίες, ο Μπιλ Κλίντον για τη δουλεία των αφροαμερικανών, ο Τόνι Μπλερ για την έλλειψη πατάτας στην Ιρλανδία, ο Ζακ Σιράκ για τη συνεργασία των γαλλικών αρχών με τις γερμανικές δυνάμεις κατοχής στη σύλληψη των γαλλοεβραίων, ενώ ο ομοσπονδιακός πρόεδρος της Γερμανίας Γιόακιμ Γκάουκ το 2014 απότισε φόρο τιμής στις Λιγκιάδες Ιωαννίνων για τη σφαγή των κατοίκων του από τον γερμανικό στρατό το 1943, κάτι που έκανε και στη Γαλλία – την ίδια στιγμή όμως το γερμανικό κράτος αρνούνταν να συζητήσει για πολεμικές επανορθώσεις και αποζημιώσεις των συγγενών των θυμάτων. Αναφέρω ενδεικτικώς τις εκδηλώσεις μεταμέλειας, χωρίς ασφαλώς να τις εξισώνω. Άλλωστε, μία από τις πιο φαιδρές περιπτώσεις έκφρασης συγνώμης ήταν όταν ένας απόγονος του Sir John Hawkins, δουλεμπόρου του 16ου αιώνα, με μια ομάδα 27 ατόμων που φορούσαν μπλούζες με το λογότυπο "so sorry", μπήκαν δεμένοι με αλυσίδες σε μια εκδήλωση που έγινε το 2006 στο γήπεδο της Γκάμπια και ζήτησαν συγνώμη από τους αφρικανικούς λαούς για το δουλεμπόριο της Δύσης.[6]

6. Βλ. σχετικά http://www.bbc.co.uk/devon/content/articles/2007/01/25/slavery_abolition_hawkins_feature.shtml (ανάκτηση 15/2/2020).

Αν αφήσουμε όμως στην άκρη γραφικά περιστατικά, όπως το τελευταίο, πολλές από τις παραπάνω περιπτώσεις αποτελούν πράγματι μορφές αναγνώρισης της συλλογικής ενοχής και αναδρομικής ανάληψης της ευθύνης για ιστορικά εγκλήματα από τους διάδοχους ηγέτες – αν μη τι άλλο σε συμβολικό επίπεδο. Άλλωστε, η συζήτηση για το αν είναι κληρονομική η ενοχή για τα εγκλήματα που ένα καθεστώς διέπραξε στο παρελθόν είναι πανάρχαια. Ανάγεται στην ελληνική αρχαιότητα – στο στίγμα του μηδισμού των Θηβαίων αλλά και στα εγκλήματα των Τριάκοντα Τυράννων. Υπό μία έννοια, στην κατηγορία αυτή θα μπορούσε να ενταχθεί για τους Έλληνες και το υποκινούμενο από την ελληνική δικτατορία των συνταγματαρχών πραξικόπημα στην Κύπρο, το οποίο και προκάλεσε την τουρκική εισβολή.

Απέναντι σε αυτές τις, λιγότερο ή περισσότερο, εκδηλώσεις εντυπωσιασμού, μπορεί κανείς να αντιτάξει ουσιαστικές προσπάθειες υπέρβασης του επίμαχου και συγκρουσιακού παρελθόντος.[7] Επιλέξαμε δύο που —υπό διαφορετικό πρίσμα η καθεμία— ταιριάζουν περισσότερο στην περίπτωση της Κύπρου. Η πρώτη είναι η Νότια Αφρική και αποτελεί, στο μέτρο που μπορεί να ειπωθεί κάτι τέτοιο, υπόδειγμα πολιτικής και κοινωνικής διαχείρισης. Η δεύτερη αφορά στην εκπαιδευτική διαχείριση του ιρλανδικού ζητήματος στα σχολεία της Βόρειας Ιρλανδίας.

Νότια Αφρική

Στα τέλη της δεκαετίας του 1980 το εθνικιστικό κόμμα των λευκών διαπραγματευόταν με το Αφρικανικό Εθνικό Κογκρέσο του Νέλσον Μαντέλα τη μετάβαση από το απαρτχάιντ στη δημοκρατία. Οι δύο πλευρές επιχειρούσαν να ισορροπήσουν ανάμεσα, για παράδειγμα, στο αίτημα των δυνάμεων ασφαλείας

7. Για μια κριτική προσέγγιση των πολιτικών υπέρβασης των διαχωριστικών γραμμών σε διαιρεμένες κοινωνίες, βλ. Rieff, 2017, 76-93.

που ζητούσαν αμνήστευση για όλα όσα διέπραξαν σε βάρος των μαύρων υπηκόων του κράτους και στην επιθυμία των μαύρων για εκδίκηση και τιμωρία των ενόχων. Το 1995, μετά από σκληρές διαπραγματεύσεις, κατέληξαν στην ψήφιση της *Πράξης Προώθησης της Εθνικής Ενότητας και Συμφιλίωσης* και στη σύσταση της *Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης (Truth and Reconciliation Commission)*. Η επιτροπή πραγματοποίησε 140 δημόσιες ακροάσεις σε όλη τη χώρα και συγκέντρωσε περίπου 22.000 μαρτυρίες από τα θύματα του ρατσιστικού καθεστώτος. 7.000 μέλη του καθεστώτος ομολόγησαν ότι είχαν διαπράξει βασανισμούς και φόνους, ζήτησαν δημοσίως συγνώμη και αιτήθηκαν αμνήστευση, ενώ το κράτος χορήγησε αποζημιώσεις στα θύματα. Παρά τις αντιδράσεις πολλών συγγενών των θυμάτων, η Επιτροπή ολοκλήρωσε το έργο της τρία χρόνια μετά και η χώρα, επισήμως τουλάχιστον, άρχισε να πορεύεται προς ένα κοινό πολυεθνοτικό και πολυθρησκευτικό μέλλον.[8]

Ο θεσμός της Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης πρωτοεμφανίστηκε στην Ουγκάντα το 1974 για τους χιλιάδες εξαφανισθέντες από τη στυγνή δικτατορία, αλλά καθιερώθηκε στη Λατινική Αμερική για τα θύματα και τους αγνοούμενους των στρατιωτικών δικτατοριών (το 1982 στη Βολιβία και στη συνέχεια στην Αργεντινή και τη Χιλή), για να ακολουθήσουν ανάλογες επιτροπές στο Νεπάλ, το Ελ Σαλβαδόρ, τη Γουτεμάλα, το Μαρόκο, το Κογκό κ.ά. Ανεξάρτητα από το αν και σε ποιο βαθμό πέτυχε στην πράξη η ιδέα αυτή, κινητήρια δύναμη όλων των προσπαθειών στάθηκε η αντίληψη ότι η συμφιλίωση και η καταλλαγή σε διαιρεμένες κοινωνίες μπορεί να επέλθει μόνο

8. Για τους στόχους και το έργο του Διεθνούς Κέντρου Μεταβατικής Δικαιοσύνης (International Center for Transitional Justice) στη Νότια Αφρική βλ. https://www.ictj.org/our-work/regions-and-countries/south-africa. Για το έργο της Επιτροπής Αλήθειας και Συμφιλίωσης βλ. στον επίσημο ιστότοπο https://www.justice.gov.za/trc (ανακτήσεις 15/2/2020)· επίσης, Hayner, 2002, 27-31. Για τη σημασία του έργου της Επιτροπής για το μέλλον της νοτιοαφρικανικής κοινωνίας, εμβληματικό παραμένει το βιβλίο του επισκόπου Desmond Tutu με τίτλο *No Future Without Forgiveness* (2000).

μετά την αποκάλυψη της αλήθειας, τη δημόσια μαρτυρία των θυμάτων και τη δημόσια απολογία των εμπλεκομένων στα εγκλήματα του καθεστώτος (Hayner, 2002, 32-74). Πρέπει να σημειωθεί ότι στο Σαντιάγο της Χιλής έχει ιδρυθεί πρόσφατα το *Μουσείο Μνήμης και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων* (*Museo de la Memoria y los Derechos Humanos*), η πρώτη αίθουσα του οποίου είναι αφιερωμένη στο έργο που επιτελείται σε όλο τον κόσμο προς την κατεύθυνση της συμφιλίωσης σε διαιρεμένες και τραυματισμένες κοινωνίες.[9]

Βόρεια Ιρλανδία

Για πολλούς Ελληνοκύπριους και Έλληνες το εθνικό ιστορικό ανάλογο του κυπριακού αγώνα υπήρξε ασφαλώς η Ελληνική Επανάσταση του 1821, αλλά το διεθνές ανάλογο ήταν η Βόρεια Ιρλανδία. Κι αυτό για δύο λόγους: (α) Ο κυπριακός απελευθερωτικός αγώνας ήταν και αυτός αντιαποικιακός και μάλιστα εναντίον της μισητής Βρετανικής Αυτοκρατορίας και (β) ο αγώνας των βορειοϊρλανδών αποσκοπούσε στην ένωση με τη μητέρα Ιρλανδία, όπως ο κυπριακός αγώνας οραματιζόταν την ένωση με τη μητέρα Ελλάδα.[10] Άλλωστε, το παλλαϊκό αίτημα για ένωση μαρτυρούν τα τρία δημοψηφίσματα που διεξάχθηκαν στην Κύπρο: το πρώτο στις 25 Μαρτίου 1921 (στην επέτειο της εκατονταετηρίδας από την Ελληνική Επανάσταση), το δεύτερο το 1930 και το τρίτο το 1950.[11]

---

9. Βλ. σχετικά τον ιστότοπο του μουσείου https://ww3.museodelamemoria.cl (ανάκτηση 15/2/2020).

10. Ενδεικτικό αυτής της άτυπης «κοινοπολιτείας» μεταξύ Κύπριων και Ιρλανδών είναι η πρόσφατη έκδοση ενός βιβλίου, γραμμένου από δύο ελληνοκύπριους ιστορικούς, τον Γ. Γεωργή και τον Γ. Καζαμία, με τον εύγλωττο τίτλο *Ιρλανδία-Κύπρος: Παράλληλοι Δρόμοι, Κοινές Επιδιώξεις* (2013).

11. Για μια έκθεση των γεγονότων της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου βλ. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, 2000, 430-503. Μια ποικιλία πολυτροπικών ιστορικών πηγών επιλεγμένων για εκπαιδευτική χρήση μπορεί να βρει κανείς στην έκδοση: Κουλούρη, 2019, τόμ. Α΄, 72-84 και τόμ. Β΄, 103-109.

Η Βόρεια Ιρλανδία υπήρξε μια από τις πιο σοβαρές περιπτώσεις διαιρεμένης κοινωνίας στην Ευρώπη. Χωρισμένοι σε καθολικούς, που επιδίωκαν την απόσχιση από το Ηνωμένο Βασίλειο και την ένωση με την Ιρλανδία, και σε προτεστάντες, που αυτοπροσδιορίζονταν ως Βρετανοί και ήθελαν τη διατήρηση του status quo, οι Ιρλανδοί δεν άργησαν να οδηγήσουν τις θρησκευτικές και πολιτικές διαφορές τους σε ένοπλη αντιπαράθεση, δολοφονίες και βομβιστικές επιθέσεις εναντίον αμάχων. Αυτό με τη σειρά του οδήγησε στην εμπέδωση ενός κλίματος τρόμου και μίσους και στην παγίδευση ολόκληρης της κοινωνίας σε έναν αδιέξοδο κύκλο αίματος. Οι περισσότεροι μαθητές φοιτούσαν σε χωριστά σχολεία και διδάσκονταν αντιπαρατιθέμενα ιστορικά αφηγήματα. Στα καθολικά σχολεία η ιρλανδική ιστορία προβαλλόταν ως ένας αδιάκοπος ηρωικός αγώνας για ανεξαρτησία από τον βρετανικό ζυγό, ενώ στα προτεσταντικά η ιρλανδική ιστορία ήταν αδιαχώριστο κεφάλαιο της βρετανικής. Η ειρήνευση που επιτεύχθηκε με τη «Συμφωνία της Μεγάλης Παρασκευής» (10 Απριλίου 1998) και η είσοδος της Ιρλανδίας σε μια περίοδο δημιουργικής ευμάρειας στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, συνοδεύτηκε από έναν βαθύ και δομικό μετασχηματισμό στην εκπαίδευση: νέα προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια, μικτά σχολεία στο πλαίσιο του προγράμματος *Ενιαία Εκπαίδευση* (*Integrated Education*), κοινές δράσεις καθολικών και προτεσταντικών εκπαιδευτικών κοινοτήτων, προσεκτική μελέτη και απάλειψη των εκατέρωθεν εχθρικών στερεοτύπων στα προγράμματα σπουδών και στο εκπαιδευτικό υλικό. Η παραγωγή σχετικής θεωρίας και μεθοδολογίας από τους ερευνητές της εκπαίδευσης στην Ιρλανδία, αποτελεί σήμερα πρότυπο και πηγή έμπνευσης για χώρες με ανάλογα προβλήματα (McCully, 2012).

Σε κάθε περίπτωση όμως, δεν πρέπει να ωραιοποιούμε τα πράγματα. Προφανώς το εγχείρημα συνάντησε σφοδρές αντιδράσεις από γονείς και ακραίους πολιτικούς κύκλους, ενώ δεν έλειψαν και οι εκπαιδευτικοί που εξέφραζαν επιφυλάξεις ή φοβήθηκαν να ακολουθήσουν. Ωστόσο, οι κυβερνήσεις και οι εκπαιδευτικές αρχές στήριξαν τις προσπάθειες, γι' αυτό και σή-

μερα μπορούμε να μιλάμε για θετικό ισοζύγιο, παρά το γεγονός ότι εξακολουθούν να υπάρχουν αρκετά χωριστά σχολεία, ενώ οι πρόσφατες πολιτικές εξελίξεις κάθε άλλο παρά συμβάλλουν προς τη θετική κατεύθυνση (Barton – McCully, 2009).

3. *Το Κυπριακό Ζήτημα ως επίμαχο και συγκρουσιακό*

Τι καθιστά το Κυπριακό Ζήτημα συγκρουσιακό; Δεν αναφέρομαι τόσο στο Κυπριακό Ζήτημα ως διεθνές πρόβλημα που άπτεται της διπλωματίας και της πολιτικής, αλλά ως ιστορικό γεγονός που έχει πολλαπλές και δυναμικές συνέπειες στην κοινωνία, στον δημόσιο λόγο και κυρίως στην εκπαίδευση.

Το Κυπριακό είναι αυτονόητα ένα τραυματικό γεγονός. Όχι μόνο επειδή η τουρκική εισβολή άφησε πίσω της νεκρούς και αγνοούμενους, διαίρεσε το νησί και ανάγκασε ανθρώπους να εγκαταλείψουν τον τόπο και τα σπίτια τους και να γίνουν πρόσφυγες στην ίδια τους την πατρίδα. Παραμένει τραυματικό, επειδή η κυπριακή κοινωνία δεν έχει προχωρήσει δημόσια και συλλογικά στη διεργασία του τραύματος, δεν έχει κατορθώσει να υπερβεί ή, έστω, να μετριάσει το ισχυρό συναισθηματικό φορτίο που έχει εναποτεθεί στη μνήμη, ώστε να το μελετήσει ορθολογικά και κυρίως πολύπλευρα, *πολυπρισματικά*, για να χρησιμοποιήσουμε μια έννοια-κλειδί στη Διδακτική της Ιστορίας.

Το Κυπριακό Ζήτημα είναι όμως ταυτόχρονα και ευαίσθητο, επίμαχο και συγκρουσιακό για την ίδια την κυπριακή κοινωνία – ειδικά αν διευρύνουμε το ιστορικό πεδίο στον χρόνο· αν δηλαδή τοποθετήσουμε το σημείο εκκίνησης στη δεκαετία του 1950 με τον αντιαποικιακό αγώνα της ΕΟΚΑ εναντίον των Βρετανών, το αίτημα της ένωσης με την Ελλάδα, αλλά και τις προστριβές με την τουρκοκυπριακή κοινότητα και την κυπριακή αριστερά· επίσης, αν συμπεριλάβουμε στην προσέγγισή μας τη συζήτηση για τις συμφωνίες της Ζυρίχης και του Λονδίνου (1959), τη βιωσιμότητα της νεοπαγούς Κυπριακής Δημο-

κρατίας και κυρίως τη δημόσια διαμάχη για το ποιος ευθύνεται για τις διακοινοτικές συγκρούσεις (1964-1974), την τουρκική εισβολή και τα συνεχή ναυάγια των διαπραγματεύσεων για την επανένωση του νησιού.

Όλα τα παραπάνω δεν αναφέρονται εδώ, επειδή σκοπός της εργασίας είναι να προσεγγιστεί το Κυπριακό Ζήτημα από την πολιτική και διπλωματική του πλευρά. Υπάρχει ήδη εκτενής σχετική βιβλιογραφία. Οι επίμαχες πτυχές του τραυματικού παρελθόντος ενδιαφέρουν την ιστορική εκπαίδευση και πρέπει να λαμβάνονται πολύ σοβαρά υπόψη, ακριβώς επειδή δημιουργούν ένα τοξικό κλίμα στον δημόσιο χώρο που ασκεί πανίσχυρη επιρροή στο σχολείο και μάλιστα στο μάθημα της ιστορίας. Η Κύπρος είναι γεμάτη με τόπους μνήμης και μνημεία θυμάτων του απελευθερωτικού αγώνα και της τουρκικής εισβολής, ενώ γίνονται ανάλογες ονοματοδοσίες δρόμων και πλατειών, πραγματοποιούνται τελετουργικές μνημονεύσεις και εκδηλώσεις, εκδίδονται βιβλία και αφιερώματα σε εφημερίδες, παράγεται λογοτεχνία και προβάλλονται ντοκιμαντέρ και ταινίες.[12]

Χαρακτηριστικό παράδειγμα των δυσκολιών που συναντά η εκπαιδευτική δεξίωση της σύγχρονης ιστορίας της Κύπρου, είναι η διαμάχη που εκτυλίχθηκε το 2002 γύρω από το νέο, τότε, εγχειρίδιο Ιστορίας της Γ΄ Λυκείου. Ο χαρακτηρισμός της ΕΟΚΑ ως εθνικοαπελευθερωτικής μεν, αλλά κοινωνικά συντηρητικής οργάνωσης (Κόκκινος κ.ά., 2002, 225), πυροδότησε μία αντιπαράθεση στη δημόσια σφαίρα, η οποία αποκάλυψε δύο διακριτές και προς το παρόν αντίπαλες αποτιμήσεις του Αγώνα. Οι αντιδράσεις από την Κύπρο πολύ γρήγορα μεταφέρθηκαν στην Ελλάδα, όπου οι ιαχές όσων χαρακτήριζαν το εγχειρίδιο αντεθνικό κάλυψαν τον λόγο των ιστορικών και το

12. Σε επίπεδο εκδόσεων κυριαρχούν οι βιογραφίες, τα απομνημονεύματα και η λογοτεχνία του αντιαποικιακού αγώνα των Κυπρίων, ειδομένη από την οπτική της ΕΟΚΑ. Δεκάδες από αυτές τις εκδόσεις μπορεί κανείς να τις βρει στο πωλητήριο του πιο εμβληματικού μνημονικού τόπου στη Λευκωσία, γνωστού ως «Φυλακισμένα Μνήματα», καθώς και στον ιστότοπο των αγωνιστών της ΕΟΚΑ http://www.eoka.org.cy (ανάκτηση 15/2/2020).

εγχειρίδιο αποσύρθηκε πριν ακόμη φτάσει στα χέρια των μαθητών (Αθανασιάδης, 2015, 100-143). Αντιθέτως, ως προς την ΕΟΚΑ Β΄ φαίνεται να υπάρχει ευρεία συναίνεση στη δημόσια πρόσληψή της, εφόσον σε ένα από τα μακροβιότερα εγχειρίδια Ιστορίας της Κύπρου —το οποίο διδάσκεται ανελλιπώς στα γυμνάσια του νησιού από το 1994 έως σήμερα— χαρακτηρίζεται «παράνομη οργάνωση (...) η οποία προέβαινε σε τρομοκρατικές ενέργειες, όπως η ανατίναξη αστυνομικών σταθμών και απόπειρες δολοφονίας του Μακάριου». Παρουσιάζεται, ορθά, ως συνυπεύθυνη (μαζί με τη Δικτατορία των συνταγματαρχών που τότε είχε υπό τον έλεγχό της την εξουσία στην Ελλάδα) του πραξικοπήματος που ανέτρεψε τη νόμιμη κυβέρνηση της Κύπρου τον Ιούλιο του 1974 και «στάθηκε η αφορμή για να πραγματοποιηθεί η τουρκική εισβολή στο νησί.» (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2016, 116).

Είναι, ωστόσο, το Κυπριακό Ζήτημα επίμαχο και συγκρουσιακό για την ίδια την κυπριακή κοινωνία; Ή, αντίθετα, υπάρχει μια ευρεία κοινωνική και πολιτική συναίνεση, μια ομογνωμία και ομοθυμία απέναντι στο τραυματικό ιστορικό παρελθόν και τις προβολές του στο παρόν. Υπάρχει η αίσθηση ότι, πέρα από την αυτονόητη συγκρουσιακότητα των ανταγωνιστικών αφηγήσεων της ελληνοκυπριακής και τουρκοκυπριακής κοινότητας για το επίμαχο παρελθόν, υφέρπει στους κόλπους της ελληνοκυπριακής κοινότητας μια συγκρουσιακότητα που ενίοτε εκδηλώνεται στο δημόσιο χώρο, συνήθως όμως καλύπτεται από μια συναίνεση σιωπής. Ποια είναι τα δίπολα αυτής της διχοτομίας;

Σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο πηγή της συγκρουσιακότητας είναι αυτό που ο Χάρης Αθανασιάδης ονομάζει «ασυμφιλίωτες μνήμες» της κυπριακής δεξιάς και αριστεράς (2015, 101). Το επίμαχο σημείο είναι η στάση των ανθρώπων της αριστεράς απέναντι στην ΕΟΚΑ κατά τη διάρκεια του αντιαποικιακού αγώνα, καθώς και η στάση της οργάνωσης απέναντί τους. Είναι γνωστό ότι μέλη της ΕΟΚΑ προχώρησαν σε διαπομπεύσεις, ξυλοδαρμούς και δολοφονίες εκατοντάδων μελών της ελληνοκυπριακής αριστεράς κατηγορώντας τους για προ-

δοσία και συνεργασία με τους Βρετανούς. Είναι σημαντικό να λάβουμε υπόψη ότι για δεκαετίες μετά και ίσως μέχρι σήμερα το στίγμα της προδοσίας κηλίδωνε όχι μόνο τη μνήμη των ανθρώπων αυτών, αλλά και τις οικογένειές τους. Δεν είναι προφανώς τυχαίο το γεγονός ότι απέναντι στους πολυάριθμους Συνδέσμους Αγωνιστών της ΕΟΚΑ, ιδρύθηκε πολύ αργότερα, το 1995, ο *Σύνδεσμος Συγγενών Δολοφονηθέντων για τα Πολιτικά τους Φρονήματα* της περιόδου 1955-59. Πρέπει να σημειωθεί ότι υπάρχει αντίστοιχη οργάνωση Τουρκοκυπρίων με το όνομα *Σύνδεσμος Μαρτύρων της Δημοκρατίας* που μετρά τα θύματα της ΤΜΤ (*Türk Mukavemet Teşkilatı / Τουρκική Αντιστασιακή Οργάνωση*), η οποία ιδρύθηκε το 1958 από τον μετέπειτα πρόεδρο του ψευδοκράτους Ραούφ Ντενκτάς. Ο τουρκοκυπριακός Σύνδεσμος πραγματοποιεί τα τελευταία χρόνια μνημόσυνα για τα θύματά του με τη συμμετοχή και ελληνοκυπριακών φορέων.[13]

Το δεύτερο δίπολο αποτελεί ο ρόλος και ο δημόσιος λόγος της κυπριακής εκκλησίας απέναντι στον λόγο κοσμικών κοινωνικών και πολιτικών ομάδων και παρατάξεων, καθώς και η σοβούσα διαμάχη γύρω από την προσωπικότητα και τις πολιτικές επιλογές του αρχιεπισκόπου Μακαρίου (Anagnostopoulou, 2013).

Το τρίτο δίπολο εστιάζεται στη στάση των ελληνοκύπριων των ελεύθερων εδαφών απέναντι στους πρόσφυγες που κατέφθασαν από τα κατεχόμενα. Άλλωστε, από μόνο του το γεγονός ότι διαμορφώθηκαν ενδοκυπριακές προσφυγικές ταυτότητες είναι αποκαλυπτικό των διακρίσεων. Ένας περίπατος στις γειτονιές της Λευκωσίας αρκεί για να διαπιστώσει κανείς πόσοι και τι είδους σύλλογοι έχουν συσταθεί με κοινό παρονομαστή την προσφυγική ιδιότητα.

Τέταρτο σημείο είναι ο εθνικός αυτοπροσδιορισμός, όχι σε επίσημο-διπλωματικό επίπεδο, αλλά σε επίπεδο ατομικό-ταυτοτικό. Αν η έννοια της ταυτότητας δεν προσδιορίζεται μόνο αυ-

13. Βλ. σχετικά για το μνημόσυνο που πραγματοποιήθηκε το 2019 για τους τουρκοκύπριους δημοσιογράφους και συνδικαλιστές που δολοφονήθηκαν από τους παραστρατιωτικούς της ΤΜΤ https://dialogos.com.cy/385495-2 (ανάκτηση 15/2/2020).

τοαναφορικά (*τι είμαι*) αλλά και σε αντίστιξη με τον άλλο (*τι δεν είμαι*), πώς αυτός που ζει στην Κύπρο σήμερα αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ως εθνικό υποκείμενο; Ως Κύπριος, ως Ελληνοκύπριος, ως Έλληνας και αντίστοιχα ως Κύπριος, ως Τουρκοκύπριος, ως Τούρκος; Καθοριστικό ρόλο για τον αυτοπροσδιορισμό της ταυτότητας των ανθρώπων παίζει η ιστορική τους συνείδηση, ο τρόπος δηλαδή με τον οποίο αντιλαμβάνονται το ιστορικό παρελθόν.

Τελευταίο, αλλά ίσως πιο σημαντικό, επειδή συνδέεται πολλαπλά με όλα τα προηγούμενα, είναι αυτό που ονομάσουμε *γενεακό χάσμα της εμπειρίας*. Όσοι γεννήθηκαν μετά το 1974 στην Κύπρο, δεν βίωσαν τη συνύπαρξη με τον άλλον. Στην πραγματικότητα μόνο οι άνθρωποι της τρίτης ηλικίας φέρουν την εμπειρία και τις μνήμες της ειρηνικής συμβίωσης. Θυμούνται τα ονόματα, τις φυσιογνωμίες, τα επαγγέλματα, τις συνήθειες, το χαμόγελο των γειτόνων τους. Όλοι οι υπόλοιποι και κυρίως οι νέοι άνθρωποι έχουν διαμορφώσει την εικόνα του άλλου, του Τουρκοκύπριου, μέσα από τραυματικές αφηγήσεις, επίσημες ή οικογενειακές, που μοιραία γεννούν φόβο και μίσος· που μπορούν δηλαδή να διαμορφώσουν ένα τοξικό κλίμα που υπονομεύει σχεδόν κάθε πιθανότητα ουσιαστικής επικοινωνίας και συνάντησης (Psaltis, 2016).

Οι σύντομες αυτές επισημάνσεις αρκούν για να παραδεχθεί κανείς ότι το ζήτημα είναι όχι μόνο ευαίσθητο, αλλά και επίμαχο και συγκρουσιακό σε περισσότερα επίπεδα από όσα αρχικά φαντάζεται.

4. *Προϋποθέσεις και προτάσεις διδακτικής προσέγγισης του Κυπριακού Ζητήματος στη σχολική ιστορία*

Η διεθνής έρευνα πάνω στη διαχείριση ευαίσθητων, τραυματικών και συγκρουσιακών ζητημάτων στην εκπαίδευση έδειξε ότι η επιτυχία του εγχειρήματος συναρτάται από ορισμένες θεμελιώδεις προϋποθέσεις.

Καταρχάς, απαιτείται ευρεία πολιτική συναίνεση ή, έστω, η ευρύτερη δυνατή. Τα πολιτικά κόμματα και οι πολίτες οφείλουν να εγκαταλείψουν το μυωπικό πεδίο που εκτείνεται μέχρι τα όρια της κοινοβουλευτικής θητείας τους και να θέσουν στον εαυτό τους ένα υπαρξιακό για την κυπριακή κοινωνία ερώτημα: πώς φαντάζονται τη ζωή στο μέλλον; Αν απαντήσουν στο ερώτημα αυτό, όπως οι περισσότεροι εύχονται, τόσο η Κύπρος όσο και η ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα διαθέτει εξαιρετικούς επιστήμονες για να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα και να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί θα εκφράσουν επιφυλάξεις λέγοντας ότι η κοινωνία δεν είναι έτοιμη να δεχτεί κάτι τέτοιο. Η απάντηση σε αυτή την αιτίαση είναι απλή: Οι κοινωνίες ποτέ δεν είναι έτοιμες και δεν θα γίνουν αν δεν αναληφθούν θαρραλέες πρωτοβουλίες σε πολιτικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολιτικό επίπεδο υπάρχουν πολύ θετικές ενδείξεις προς αυτή την κατεύθυνση. Τον Δεκέμβριο του 2018 πραγματοποιήθηκε κοινή επίσκεψη αντιπροσωπειών από τη συντριπτική πλειονότητα των ελληνοκυπριακών και τουρκοκυπριακών κομμάτων στην Ορόκλινη και τη Γαλάτεια, όπου εντοπίστηκαν ομαδικοί τάφοι αγνοουμένων. Οι εκπρόσωποι των πολιτικών δυνάμεων ζήτησαν να δημιουργηθεί ένα κοινό μνημείο για τους ελληνοκύπριους και τουρκοκύπριους αγνοούμενους, καθώς και να καθιερωθεί μία κοινή ημέρα μνήμης.[14] Αντίστοιχα, στον εκπαιδευτικό τομέα αποτελεί σπάνια και ανεκτίμητη συμβολή η έκδοση που έκανε το 2012 ο Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας σε συνεργασία με το Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης με τίτλο *Σκεφτόμαστε ιστορικά για τη ζήτημα των αγνοουμένων. Ένας οδηγός για εκπαιδευτικούς* (Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων κ.ά., 2012), καθώς και η έκδοση *History Education and Conflict Transformation* (Psaltis et al., 2017), καρπός ενός ευρωπαϊκού ερευνητικού προγράμματος, στο οποίο συμμετείχαν και μέλη

14. Βλ. σχετικά https://www.sigmalive.com/news/politics/543315/koino-mnimeio-ek-kai-tk-zitoun-kommata-apo-tis-dyo-koinotites (ανάκτηση 15/2/2020).

του Πανεπιστημίου της Κύπρου. Ασφαλώς, δεν πρέπει να υποτιμηθεί και η πολύπλευρη και πολυετής προσπάθεια του Συμβουλίου της Ευρώπης με τη συμμετοχή εμπνευσμένων και καλά καταρτισμένων κύπριων εκπαιδευτικών (Council of Europe, 2016).[15] Σε κάθε περίπτωση, πάντως, επιβάλλεται να αλλάξουν τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, τα οποία ούτως ή άλλως μετρούν δεκαετίες ζωής και είναι από κάθε άποψη παρωχημένα (Demosthenous, 2018).

Είναι σαφές λοιπόν ότι διδάσκουμε με σκοπούς που εκτείνονται πέρα από τα όρια του σχολείου. Μελετάμε το παρελθόν με τα πόδια στο παρόν και με το βλέμμα στο μέλλον. Με άλλα λόγια, η ιστορική εκπαίδευση οφείλει να είναι όχι μόνο ελεύθερη, στο μέτρο του εφικτού, αλλά και απελευθερωτική. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, μεταξύ αυτών τα κυπριακά και τα νεότερα ελληνικά, περιλαμβάνουν όχι μόνο στόχους περιεχομένου (*οι μαθητές να μάθουν τι συνέβη*) αλλά και στόχους συναισθηματικούς, νοητικούς και κυρίως αξίες, στάσεις και συμπεριφορές (Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Κύπρου, 2010· Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Ελλάδας, 2019).

Μια παιδαγωγικά έγκυρη προσέγγιση του συγκρουσιακού ιστορικού ζητήματος μπορεί να αναπτυχθεί μόνο σε ένα τριγωνικό μεθοδολογικό πλαίσιο που θα ορίζεται από τις έννοιες *κριτική σκέψη – ιστορική ενσυναίσθηση – πολυπρισματικότητα*. *Κριτική σκέψη* σημαίνει ότι δεν επιβάλλουμε στα παιδιά ένα και μοναδικό αφήγημα, αλλά, αντίθετα, δημιουργούμε ένα κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον για να στοχαστούν, να προβληματιστούν, να αντιπαρατεθούν με τεκμήρια και επιχειρήματα, να διατυπώσουν υποθέσεις και να καταλήξουν σε συμπεράσματα, τα οποία ενδεχομένως θα διαφέρουν από τα δικά μας και από αυτά που κυριαρχούν στην κοινωνία. *Ιστορική ενσυ-*

15. Το σύνολο σχεδόν των προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού μπορεί κανείς να το βρει στον τρίγλωσσο ιστότοπο του Ομίλου Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας https://www.ahdr.info/our-work (ανάκτηση 15/2/2020).

ναίσθηση, επίσης, δεν σημαίνει ψυχολογική ταύτιση με τα ιστορικά υποκείμενα, αλλά έλλογη κατανόηση των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών που υιοθέτησαν οι άνθρωποι μέσα σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο. Για παράδειγμα, ιστορική ενσυναίσθηση σημαίνει να κατανοούμε πώς οξύνθηκαν τα πάθη και πώς βάθυνε ο διχασμός στην κυπριακή κοινωνία κατά την επίμαχη περίοδο. Τέλος, η *πολυπρισματικότητα* απαιτεί την ανάλυση ιστορικών πηγών που απηχούν διαφορετικές απόψεις ή και που αφηγούνται με διαφορετικό τρόπο το ίδιο γεγονός (Council of Europe, 2016, 68-123; Harris et al., 2014).

Η προσέγγιση του κυπριακού ζητήματος για πολλούς λόγους δεν πρέπει να περιορίζεται στη «μεγάλη» ιστορία, δηλαδή στα πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα. Οφείλει να εγκολπώνει αυτό που ονομάζουμε «ιστορία από τα κάτω», δηλαδή αφενός την πολιτισμική ιστορία, τη μικροϊστορία και την τοπική ιστορία και αφετέρου τις βιοϊστορίες των προσφύγων και το τραύμα των αγνοουμένων. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να υιοθετεί μια πολλαπλή εστίαση που θα περιλαμβάνει όχι μόνο τη μεγάλη εικόνα αλλά και την ανθρώπινη μικροκλίμακα, ώστε να έρθει η ιστορία στα ανθρώπινα μέτρα και τα παιδιά να αντιληφθούν τις επιπτώσεις της «μεγάλης» ιστορίας στη ζωή των απλών ανθρώπων. Ποια από τα παραπάνω θέματα αρμόζουν σε καθεμιά από τις σχολικές βαθμίδες (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο) και ποια μεθοδολογία είναι αντίστοιχα η πιο κατάλληλη, είναι κάτι που καλό είναι να συζητηθεί εντός της επιστημονικής και εκπαιδευτικής κοινότητας στο πλαίσιο ενός συνολικού στρατηγικού σχεδίου για τη σχολική εκπαίδευση. Σε κάθε περίπτωση, όμως, και μέχρι να γίνει αυτό, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι είναι αδιανόητο οι εκπαιδευτικοί να περιγράφουν σε παιδιά προεφηβικής ή πρώτης εφηβικής ηλικίας περιστατικά βίας και φρίκης μεταξύ των κοινοτήτων της Κύπρου.

Απαιτείται, ακόμη, η διεύρυνση του πεδίου μελέτης πέραν του τραυματικού γεγονότος. Στην περίπτωση του Κυπριακού Ζητήματος δεν έχουμε παρά να αξιοποιήσουμε τη μακρά εμπειρία και τη μεθοδολογία της διδακτικής του Ολοκαυτώματος

και ειδικότερα το σχήμα *πριν-κατά-μετά*. Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι η διδασκαλία δεν πρέπει να εστιάζει μόνο στα τραυματικά γεγονότα, αλλά να διευρύνει τον χρονικό ορίζοντα του πεδίου μελέτης συμπεριλαμβάνοντας όλες τις φάσεις: (α) την ειρηνική ζωή πριν από τις διενέξεις και τον πόλεμο, τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και την ετερογένεια της μικτής κυπριακής κοινωνίας, τον πλουραλισμό των θρησκευτικών και εθνοτοπικών ταυτοτήτων, τις νόρμες συμβίωσης και επικοινωνίας – χωρίς, ωστόσο, να διολισθαίνουμε στο άλλο άκρο, δηλαδή στην εξιδανίκευση και στην αποσιώπηση της μισαλλοδοξίας και των εκτροπών, (β) την επενέργεια του πολέμου, του εθνικισμού και της ανομίας στις κοινότητες, ενδεχομένως και υπό τη διπλή τους ιδιότητα, του θύτη και του θύματος – χωρίς να αποσιωπούμε ή να υποβαθμίζουμε τη βία και τα «ευαίσθητα» ζητήματα υπό τον φόβο της αναζωπύρωσης του εθνικιστικού μίσους, (γ) για τους κύπριους πρόσφυγες, τις εμπειρίες του ξεριζωμού, την εγκατάλειψη της ιδιαίτερης πατρίδας, τον αποχωρισμό με τους σύνοικους πληθυσμούς, την απώλεια και την αναζήτηση αγαπημένων προσώπων, την εγκατάσταση στον νέο τόπο, τον καθημερινό αγώνα για επιβίωση, τις σχέσεις με τους γηγενείς και (δ) τη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσφυγικής μνήμης σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, τον μετασχηματισμό του προσφυγικού τραύματος σε πολιτισμικό και τις εκφράσεις του μέσα από τη μουσική, τη λογοτεχνία, το θέατρο, τον κινηματογράφο, την ονοματοδοσία των χωριών, των συνοικισμών και των οδών, τη δημιουργία μουσείων, μνημονικών τόπων και αρχείων, την έκδοση βιβλίων και τη δημοσίευση αφιερωμάτων στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο.

Αφετηρία για την ιστορική προσέγγιση πρέπει να είναι το σήμερα και κινητήριο ερώτημα το «πώς φθάσαμε ως εδώ;». Τα παιδιά που δεν γνωρίζουν ιστορία ή δεν αντιλαμβάνονται την πανίσχυρη επίδρασή της πάνω μας, νομίζουν ότι οι αντιλήψεις και οι νοοτροπίες των ανθρώπων ήταν περίπου όμοιες με αυτές που εμείς έχουμε σήμερα και ότι κάπως έτσι θα είναι και στο μέλλον. Είναι αυτό που στη θεωρία της ιστορίας ονομάζουμε «παροντισμό» (Levesque, 2008, 151). Δεν είναι καθό-

λου εύκολο, για παράδειγμα, να κατανοήσουν πόσο διαφορετική ήταν η καθημερινή ζωή στην αποικιοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία της Κύπρου σε σύγκριση τη ζωή σε μια σχεδόν μονοεθνοτική αλλά ευρωπαϊκή κοινωνία, όπως έχει γίνει σήμερα. Κλειδί για να κατανοήσουν τα παιδιά το παρελθόν είναι να αντιληφθούν την ιστορικότητα του παρόντος. Ο όρος αυτός είναι εκ των ων ουκ άνευ, επειδή στα μαθήματα στο σχολείο και, δυστυχώς, σε μεγάλο βαθμό και στο πανεπιστήμιο, περιορίζουμε την ιστορία στο παρελθόν και δεν μελετάμε το πώς αυτό προβάλλεται στο παρόν και με ποιούς τρόπους το επηρεάζει, δηλαδή τις δημόσιες χρήσεις της ιστορίας.

Κρίσιμη πτυχή, σε κάθε περίπτωση, είναι η εκπαίδευση των φοιτητών που προορίζονται να γίνουν εκπαιδευτικοί και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Τέτοιες θεματικές δυστυχώς λείπουν ή υπο-εκπροσωπούνται στα προγράμματα σπουδών των ιστορικών και παιδαγωγικών τμημάτων. Επίσης, ακριβώς επειδή εδώ έχουμε να κάνουμε και με τις κοινωνικές, ανθρωπολογικές και ψυχολογικές διαστάσεις του ιστορικού τραύματος, θα ήταν ιδιαίτερα ωφέλιμη η συνδρομή των κοινωνικών επιστημόνων, ακριβώς επειδή πρόκειται για ένα αυθεντικό διεπιστημονικό πεδίο. Από την άλλη πλευρά, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε τέτοια ζητήματα, ειδικά στην Κύπρο, πρέπει να είναι καλά σχεδιασμένη και συστηματική και να μην περιορίζεται στις αξιέπαινες, κατά τα άλλα, πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών συλλόγων και διεθνών οργανισμών.

Αντί επιλόγου

Στις 22 Αυγούστου 1939 ο Χίτλερ διακήρυξε ότι η Γερμανία θα εξολοθρεύσει του Πολωνούς «χωρίς έλεος και συμπόνια». Είπε ότι η διεθνής κοινότητα δεν θα ενίστατο, γιατί «Ποιος τέλος πάντως μιλάει σήμερα για την εξόντωση των Αρμενίων;» (Rieff, 2017, 66-67). Ευτυχώς, υπήρξαν άνθρωποι που αγωνίστηκαν με πάθος και αυταπάρνηση για να διαψεύσουν τον Χίτλερ. Ασφαλώς, η αποκάλυψη, η προσαγωγή σε δίκη και η τι-

μωρία των ενόχων δεν θα είναι ποτέ αρκετή ούτε θα φέρει πίσω αυτούς που χάθηκαν. Θα προσφέρει όμως στους επιζήσαντες και στους συγγενείς των νεκρών ανακούφιση και ένα είδος αναδρομικής δικαίωσης. Ευρύτερα, θα βοηθήσει την κοινωνία να απελευθερωθεί από αυτό που ο Νορά ονόμασε «τυραννία της μνήμης», μια συλλογική ψύχωση της τραυματισμένης κοινωνίας – που παγιδεύεται εμμονικά στο παρελθόν και παραδίδεται στη σαγήνη ενός ατέρμονου πένθους. Απέναντι σε αυτή την παθολογική μνήμη οφείλουμε και μπορούμε να αντιτάξουμε τη μνήμη που ο Ρικέρ ονομάζει «δίκαιη»: μια κριτική και αναστοχαστική μνήμη που επεξεργάζεται το τραύμα, με αποτέλεσμα αυτό σιγά σιγά να εκτονώσει το αρνητικό του φορτίο και να γίνει πεδίο γόνιμης διαβούλευσης, ειλικρινούς προσέγγισης και κοινωνικής ειρήνης.[16]

Βιβλιογραφία

Αθανασιάδης, Χ. (2015). *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Anagnostopoulou, S. (2013). Makarios III, 1950-1977: Creating the *Ethnarchic* State, in A. Varnava – M. Michael (Eds.), *The Archbishops of Cyprus in the Modern Age: The Changing Role of the Archbishop-Ethnarch, their Identities and Politics*. Cambridge Scholars Publishing, 240-292.

Athanasiou, H. (2008). *The Broken Olive Branch. Nationalism, Ethnic Conflict and the Quest for Peace in Cyprus*. Syracuse, New York: Syracuse University Press.

Barton, K. & McCully, A. (2009). When history teaching really matters: understanding the impact of school intervention on students' neighbourhood learning in Northern Ireland. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 8(1), 28-46.

Council of Europe (2011). *A look at our past*. Τρίγλωσση έκδοση στα αγγλικά, ελληνικά και τουρκικά. Strasbourg: Council of

16. Για τις μορφές και τις τυπολογίες της ιστορικής μνήμης βλ. Κόκκινος, 2010α.

Europe Publishing. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα https://www.ahdr.info/our-work/supplementary-educational-materials#a-look-at-our-past (ανάκτηση 15/2/2020).

Council of Europe (2015). *Living with Controversy. Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE). Training Pack for Teachers*. Council of Europe. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα https://edoc.coe.int/en/human-rights-democratic-citizenship-and-interculturalism/7738-teaching-controversial-issues.html (ανάκτηση 15/2/2020).

Council of Europe (2016). *Developing a culture of co-operation when teaching and learning history*. Strasbourg. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα https://rm.coe.int/developing-a-culture-of-cooperation/168071a633 (ανάκτηση 15/2/2020).

Council of Europe (2018). *Quality history education in the 21st century Educating for diversity and democracy: teaching history in contemporary Europe. Principles and guidelines*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Διαθέσιμη και σε ψηφιακή μορφή στην ιστοσελίδα https://www.coe.int/en/web/history-teaching/culture-of-cooperation (ανάκτηση 15/2/2020).

Γεωργής, Γ. & Καζαμίας, Γ. (2013). *Ιρλανδία - Κύπρος: παράλληλοι δρόμοι, κοινές επιδιώξεις*. Λευκωσία: Εν Τύποις.

Demosthenous, A. (2018). Cyprus: National Identity and Images of Self and Others in History Textbooks, in Podeh E. – Alayan S. (eds.) *Multiple Alterities*. Cham: Palgrave Macmillan, 253-279.

Evans, R. J. (2009). *Για την υπεράσπιση της Ιστορίας*. Μετάφραση Λ. Παπαδάκη, εισαγωγή Σ. Ι. Σεφεριάδης. Αθήνα: Σαββάλας.

Harris, R., Burn, K. & Woolley, M. (2014). *The Guided Reader to Teaching and Learning History*. London & New York: Routledge.

Hayner, P. (2002). *Unspeakable Truths. Transitional Justice and the Challenge of Truth Commissions*. New York & London: Routledge.

Ίδρυμα των Πρεσβυτέρων – Όμιλος Ιστορικού Διαλόγου και Έρευνας – Διεθνές Κέντρο Μεταβατικής Δικαιοσύνης (2012). *Σκεφτόμαστε Ιστορικά για το Ζήτημα των Αγνοουμένων: Ένας Οδηγός για Εκπαιδευτικούς*, τρίγλωσση έκδοση στην αγγλική, ελληνική και τουρκική γλώσσα διαθέσιμη στην ιστοσελίδα https://

www.ahdr.info/our-work/supplementary-educational-materials#thinking-historically-about-missing-persons-a-guide-for-teachers (ανάκτηση 12/2/2020).

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους (2000). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΣΤ΄, κεφάλαιο «Κύπρος και Κυπριακό Ζήτημα», 430-503 (συγγραφείς: Ευ. Χατζηβασιλείου, Π. Τζερμιάς, Ι. Ιωσήφ, Β. Κουφουδάκης).

Κόκκινος, Γ. (2002). Αλεξάκη, Ε., Βατούγιου, Σ., Γατζωτής, Π., Κάββουρα, Θ., Κοντογιώργη, Ε., Κώστογλου, Α.-Ο., Μαρκέτος, Σ., Παπαθεοδώρου, Γ., Προύσαλη, Ε., Ράπτης, Κ., Συριάτου, Α., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου,* Γ΄ Λυκείου, Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κόκκινος, Γ. (2010α). Η δυναμική της μνήμης και της λήθης στη δημόσια σφαίρα και οι νόμοι για τη μνήμη στη Γαλλία, στο Γ. Κόκκινος – Έλ. Λεμονίδου – Β. Αγτζίδης, *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 86-129.

Κόκκινος, Γ. (2010β). Το τραυματικό και επίμαχο παρελθόν και οι συγκρουσιακές του αναγνώσεις: το παράδειγμα της διαχείρισης της Σφαγής του Nanking στην Ιαπωνία, την Κίνα και τις ΗΠΑ, στο Γ. Κόκκινος – Έλ. Λεμονίδου – Β. Αγτζίδης, *Το τραύμα και οι πολιτικές της μνήμης. Ενδεικτικές όψεις των συμβολικών πολέμων για την Ιστορία και τη Μνήμη*, Αθήνα: Ταξιδευτής, 165-195.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2015). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός στο: Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 13-120.

Κόκκινος, Γ. (2016). Το ιστορικό τραύμα του Ολοκαυτώματος και η ευρωπαϊκή ιστορική συνείδηση: η κριτική αναμέτρηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών με το οδυνηρό παρελθόν του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου ως προϋπόθεση σφυρηλάτησης της ευρωπαϊκής ταυτότητας και ενότητας, στο Γ. Κόκκινος – Έ. Λεμονίδου – Π. Κιμουρτζής – Σ. Ντάλης (επιμ.), *Ιστορικά τραύματα και ευρωπαϊκή ιδέα. Από τη φρίκη των πολέμων και των ολοκληρωτισμών στο όραμα της ενοποίησης*. Αθήνα: Παπαζήσης, 105-406.

Κοσμάς, Β. (2020). *Επίμαχα ζητήματα ση σύγχρονη Ιστορία: η χαρτογράφηση των ιδεών δεκαπεντάχρονων μαθητών σχετικά με τις διαφορετικές αφηγήσεις για τις μετακινήσεις παιδιών στον ελληνικό Εμφύλιο*. Αδημ. διδακτορική διατριβή. Αλεξανδρούπολη: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κουλούρη, Χ. (2019, γενική επιμέλεια έκδοσης) *Εγχειρίδια πηγών για τη διδασκαλία της σύγχρονης ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης*. Τόμ. 1: Μπούνταακ, Ν. – Καλιόνσκι, Α. (επιμ., 2019), *Ο Ψυχρός Πόλεμος (1944-1990)*, μετάφραση Ά.-Μ. Δρουμπούκη. Τόμ. 2: Κουλούρη, Χ. – Ρέπε, Μ. (επιμ.), *Πόλεμοι, Διαιρέσεις, Ενοποίηση (1990-2008)*, μετάφραση Φ. Κάραμποτ. Θεσσαλονίκη: Ένωση για τη Δημοκρατία στα Βαλκάνια.

Λεμονίδου, Έλ. (2015). Επίμαχα κα συγκρουσιακά ζητήματα στο μάθημα της Ιστορίας στη Γαλλία, στο: Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 201-246.

Levesque, S. (2008). *Thinking Historically. Educating Students for the Twenty-First Centrury*. Toronto-Buffalo-London: University of Toronto Press.

Macmillan, M. (2012). *Χρήση και κατάχρηση της ιστορίας*. Μετάφραση Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

McCully, A. (2012). History teaching, conflict and the legacy of past. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 145-159.

Μαυροσκούφης, Δ. (2015). Συγκρουσιακά θέματα και επίλυση προβλημάτων, στο: Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. (επιμ.). *Το τραύμα, τα συγκρουσιακά θέματα και οι ερμηνευτικές διαμάχες στην Ιστορική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ρόδον, 121-200.

Μπούσχοτεν Βαν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ., Βουτυρά, Ευ., Δαλκαβούκης, Β. & Μπάδα, Κ. (2008). *Μνήμη και Λήθη του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παληκίδης, Ά. (2019). Μια δεκαετία που δεν τέλειωσε ακόμα: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία, στο: Σ. Ηλιάδου-Τάχου – Αν. Ανδρέου – Κ. Κασβίκης – Ιω. Μπέτσας (επιμ.). *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 509-534.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας Κύπρου (2010). http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/istoria.pdf (ανάκτηση 15/2/2020).

Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ τάξης Γενικού Λυκείου (εισαγωγή και θεωρητικό πλαίσιο όλου του Π.Σ.). Φ.Ε.Κ. αρ. 2020/Β/3.6.2019.

Psaltis, Ch. (2016). Collective Memory, Social Representations of Intercommunal Relations, and Conflict Transformation in Divided Cyprus. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology,* 2016, 22 (1), 19-27.

Psaltis, Ch., Carretero, M. & Cehajic-Clancy (2017, eds.). *History Education and Conflict Transformation. Social Psychological Theories, History Teaching and Reconciliation.* Cham, Switzerland: Palgrave Macmillan.

Ricoeur, P. (2013). *Η μνήμη, η ιστορία, η λήθη.* Αθήνα: Ίνδικτος.

Rieff, D. (2017). *In Praise of Forgetting.* New Haven & London: Yale University Press.

Stradling, R. (1985). Controversial issues in the curriculum, in Stradling, R. – Noctor, M. – Baines, B. (eds.). *Teaching Controversial Issues.* Melbourne: Edward Arnold, 1-12.

Tutu, D. (2000). *No Future Without Forgiveness.* New York: Image.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού – Διεύθυνση Μέσης Εκπαίδευσης (2016). *Ιστορία της Κύπρου για το Γυμνάσιο.* Πρώτη έκδοση: 1994.

Φερρό, Μ. (1999). *Η ιστορία υπό επιτήρηση, επιστήμη και συνείδηση της ιστορίας.* Μετάφραση Β. Τομανάς. Αθήνα: Νησίδες.

Zembylas, M., Charalambous, C., Charalambous, P., Kendeou, P. (2011). Promoting peaceful coexistence in conflict-ridden Cyprus: Teachers' difficulties. *Teaching and Teacher Education,* 27 (2011), 332-341.

*Χαράλαμπος Κουργιαντάκης**

ΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΕ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ

Περίληψη

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ για τη διδασκαλία της Ιστορίας στην Ελλάδα, η οποία πρόσφατα απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, εξαιτίας των νέων Προγραμμάτων Σπουδών Ιστορίας και της επικείμενης (από το σχολικό έτος 2019-2020) εφαρμογής τους στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, θα ήταν ιδιαίτερα εποικοδομητικό να διανθιστεί με στοιχεία που αφορούν τη θέση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου σε άλλα εκπαιδευτικά συστήματα, προκειμένου να γίνονται οι ανάλογες και χρήσιμες συγκρίσεις.

Στην εργασία αυτή γίνεται μια συνοπτική παρουσίαση τριών προηγμένων ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων καθώς και της θέσης του μαθήματος της Ιστορίας σε αυτά και, παράλληλα, καταγράφεται πιο αναλυτικά η εικόνα του διδακτικού αντι-

---

* Ο Χαράλαμπος Σ. Κουργιαντάκης είναι μέλος ΕΔΙΠ στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, με γνωστικό αντικείμενο «Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας», ενώ διδάσκει και στο διαπανεπιστημιακό (Τμήμα Ιστορίας και Τμήμα Πληροφορικής του Ιονίου Πανεπιστημίου, Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού, Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία) ΠΜΣ τα γνωστικά αντικείμενα «Η Ιστορία ως αντικείμενο διδασκαλίας» και «Σύγχρονες τάσεις στη διδακτική της Ιστορίας» σε συνεργασία με τον Γ. Κόκκινο.

κειμένου στο κυπριακό και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεδομένου ότι τα Προγράμματα Σπουδών κάθε κράτους διαφοροποιούνται μεσοπρόθεσμα, η εργασία αναφέρεται στα τρέχοντα στοιχεία.

Λέξεις κλειδιά: *Διδασκαλία της Ιστορίας, εκπαιδευτικό σύστημα Φινλανδίας, Ολλανδίας, Ηνωμένου Βασιλείου, δάσκαλος της Ιστορίας, Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας.*

Abstract

It would be particularly constructive if the debate on the teaching of History in Greece, which has recently gained increased interest, due to the new History Curricula and their forthcoming implementation in Primary and Secondary Education, from the school year 2019-2020, could be enriched with elements on the position of this particular subject in other educational systems, so as to make easier the relevant (and useful) comparisons.

This paper summarizes three advanced European education systems and the position of the History subject in them and, at the same time, a detailed picture of the teaching subject in the Cypriot and the Greek national curricula. Since each country's national curriculum is differentiated in the medium term, the paper refers to the current data.

Key words: *History in Education, Educational System of Finland – Netherlands – UK, History teacher, History Curriculum.*

Στην εργασία αυτή παρουσιάζεται η θέση του μαθήματος της Ιστορίας σε προηγμένα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και, παράλληλα, μια αναλυτική εικόνα του διδακτικού αντικειμένου στο ελληνικό και στο κυπριακό εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι προφανές ότι τα στοιχεία που αφορούν εκπαιδευτικά συστήματα είναι πιθανό να διαφοροποιούνται μεσοπρόθεσμα, εφόσον συχνά προκύπτουν αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών

κάθε κράτους. Στην εργασία παρουσιάζονται τα πιο πρόσφατα —μέχρι τη στιγμή που ολοκληρώθηκε η συγγραφή— στοιχεία.

Σύμφωνα με σχετικές έρευνες τα τελευταία πέντε χρόνια,[1] ανάμεσα στα πιο εξελιγμένα εκπαιδευτικά συστήματα στην Ευρώπη τοποθετούνται εκείνα της Φινλανδίας, του Ηνωμένου Βασιλείου και της Ολλανδίας. Οι Bransford et al. (2006) ισχυρίζονται ότι «*το να ρωτάμε ποια διδακτική τεχνική είναι η καλύτερη, είναι σα να ρωτάμε ποιο εργαλείο είναι καλύτερο – ένα σφυρί, ένα κατσαβίδι, ένα μαχαίρι ή μια πένσα. Στη διδασκαλία η επιλογή των εργαλείων εξαρτάται από τη δουλειά που έχουμε να κάνουμε και από τα υλικά με τα οποία δουλεύουμε (βιβλία, διαλέξεις, πειράματα, κ.λπ.)*».[2] Παραφράζοντας και προεκτείνοντας τη θέση αυτή θα έλεγε κανείς ότι το ιδανικό και αποτελεσματικότερο εκπαιδευτικό σύστημα σε ένα συγκεκριμένο κράτος, σε ένα συγκεκριμένο πληθυσμό, είναι πιθανό να μην είναι το ίδιο αποδοτικό σε ένα άλλο ή, ακόμη χειρότερα, να είναι σχεδόν καταστροφικό· για συγκεκριμένους και ποικίλους λόγους. Με τη λογική αυτή, το να αναζητά κανείς γενικά «το ιδανικό εκπαιδευτικό σύστημα» είναι μάλλον διερεύνηση χωρίς περιεχόμενο. Ωστόσο, οι σχετικές μετρήσεις οπωσδήποτε έχουν κάτι να καταδείξουν, από τη στιγμή που γίνονται με επιστημονικό, έγκυρο και γενικά αποδεκτό τρόπο και αποκτούν έτσι μια μίνιμουμ αξιοπιστία.

Παρακάτω παρουσιάζονται σε αδρές γραμμές τα βασικά χαρακτηριστικά της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος (Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση) των τριών αυτών χωρών και η θέση του μαθήματος της Ιστορίας σ' αυτά, αφενός επειδή θεωρούνται πρωτοπόρα συστήματα στην Ευρώπη και αφετέρου επειδή η διδασκαλία της Ιστορίας σε αυτά θεωρείται

1. Για τη σχολική χρονιά 2015-2016 ο διεθνής οργανισμός «Social Progress Imperative» διενήργησε έρευνα, από την οποία προέκυψαν τα είκοσι καλύτερα εκπαιδευτικά συστήματα του κόσμου. Τα τρία καλύτερα ευρωπαϊκά αναδείχθηκαν το φινλανδικό (5η θέση στον κόσμο), το βρετανικό (6η θέση στον κόσμο) και το ολλανδικό (8η θέση στον κόσμο). Πρβλ. https://www.compelo.com/best-education-systems-in-the-world/ (ανακτ. 10.6.2019).

2. Bransford et al., 2006, 49.

αρκετά προωθημένη, εφόσον επιδιώκει να συμβαδίζει με τις τρέχουσες επιστημονικές εξελίξεις και προτάσεις της επιστημολογίας του αντικειμένου και της διδακτικής του μαθήματος.

Φινλανδία

Στη Φινλανδία η υποχρεωτική εκπαίδευση θεωρείται ενιαία οντότητα. Χωρίζεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1)[3] (ηλικίες 7-13) και στη δευτεροβάθμια (ISCED 2) (ηλικίες 13-16). Στην πρώτη διδάσκουν δάσκαλοι, ενώ στη δεύτερη καθηγητές ειδικοτήτων. Μετά το επίπεδο ISCED 2 υπάρχει μια μορφή ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το επίπεδο ISCED 3, με 3ετή διάρκεια σπουδών. Στη φάση αυτή ο μαθητής έχει ως διαθέσιμες επιλογές το Λύκειο (σχολείο γενικής εκπαίδευσης) ή κάποια Τεχνική Σχολή (τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση). Η ανώτατη Εκπαίδευση (ISCED 5) περιλαμβάνει 2 παράλληλους κύκλους σπουδών: τα Πανεπιστήμια (επιστημονική έρευνα και θεωρητική γνώση) και τα Πολυτεχνεία (εκπαιδευτικά ιδρύματα με επαγγελματικό προσανατολισμό).

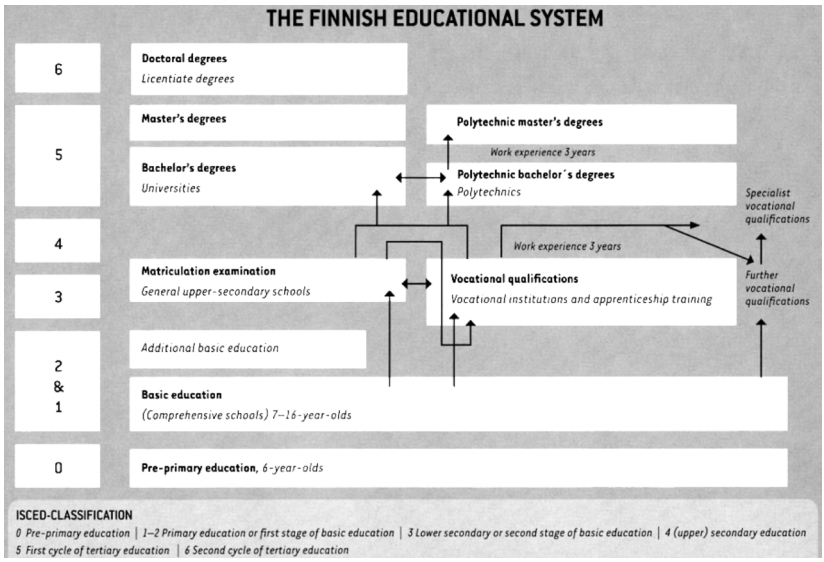
Η φοίτηση στο 9ετές Σχολείο (δηλ. ISCED 1-2, ηλικίες 7-16 ετών) προσφέρεται καταρχήν δωρεάν στους μαθητές και περιλαμβάνει τη διδασκαλία, μέρος του διδακτικού υλικού, φαγητό (εξαιτίας του σχολικού ωραρίου, κατά κανόνα οι μαθητές παίρνουν το σχολικό τους γεύμα δωρεάν, γεγονός που σημαίνει ότι τα σχολεία διαθέτουν εγκαταστάσεις μαζικής εστίασης) και τη μεταφορά των μαθητών. Στη Β′ βάθμια Εκπαίδευση συνήθως όλα είναι δωρεάν και οι μαθητές επιβαρύνονται μόνο με ορισμέ-

3. Ο όρος ISCED (International Standard Classification of Education) αναφέρεται στο διεθνή τρόπο ταξινόμησης και αναφοράς σχετικά με την οργάνωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και των σχετικών προσόντων ανά επίπεδο και πεδίο. Το ISCED 2011 (επίπεδα εκπαίδευσης) εφαρμόζεται στις συλλογές δεδομένων της ΕΕ από το 2014, ενώ το ISCED -F 2013 (τομείς εκπαίδευσης και κατάρτισης) έχει τεθεί σε εφαρμογή από το 2016. Βλ. International Standard Classification of Education, ISCED 2011, UNESCO Institute for Statistics, 2012, Succursale Centre-Ville, Montreal-Quebec, Canada.

να έξοδα για διδακτικό υλικό. Στα Σχολεία, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, εργάζονται διοικητικοί υπάλληλοι, γιατροί, νοσηλευτές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, μάγειρες κ.λπ.

Η διάρκεια του σχολικού έτους είναι περίπου 190 ημέρες (από τα μέσα Αυγούστου μέχρι τις αρχές Ιουνίου) και οι διδακτικές ώρες ανά εβδομάδα κυμαίνονται από 19-30, ανάλογα με την τάξη. Σε όλη την διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσής τους οι μαθητές στεγάζονται στο ίδιο κτίριο. Κατά κανόνα ο κάθε εκπαιδευτικός διαθέτει τη δική του αίθουσα και οι μαθητές είναι εκείνοι που αλλάζουν αίθουσες. Τα Σχολεία διαθέτουν διαφόρων ειδών εργαστήρια με τα ανάλογα κατάλληλα διδακτικά εργαλεία, ενώ οι αίθουσες είναι εφοδιασμένες με τον απαιτούμενο ηλεκτρονικό εξοπλισμό.

Η Φινλανδία διαθέτει ένα λειτουργικό σύστημα 887 δημόσιων βιβλιοθηκών, οι οποίες εδρεύουν κοντά σε Σχολεία και Πανεπιστήμια, ώστε να έχουν σ' αυτές εύκολη πρόσβαση παιδιά και ενήλικες.



Το Φινλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοπτικά

[πηγή: https://www.cnn.gr/news/kosmos/story/56940/to-mystiko-tis-epityxias-toy-finlandikoy-ekpaideytikoy-systimatos-vid-pics (ανακτ. 25.6.2019)].

Στη Φινλανδία η πιο πρόσφατη αναθεώρηση των σχολικών Προγραμμάτων Σπουδών έγινε το 2014, αλλά τα Προγράμματα εφαρμόστηκαν στα Σχολεία από τον Αύγουστο του 2016.

Η *Ιστορία* διδάσκεται στην Α΄ βάθμια Εκπαίδευση στις ηλικίες από 10 έως 12 ετών και στη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση στις ηλικίες από 13 έως 16 ετών. Οι ώρες του μαθήματος εντάσσονται στο διδακτικό αντικείμενο Ιστορία-Κοινωνικές Επιστήμες· τα αντικείμενα αυτά διδάσκονται στην Α΄ βάθμια για τουλάχιστον 5 ώρες την εβδομάδα και στη Β΄ βάθμια για τουλάχιστον 7 ώρες/εβδομάδα.

Σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας σε όλα τα επίπεδα, *βασικοί στόχοι* του μαθήματος είναι οι μαθητές να

- κατανοήσουν ότι η ιστορική πληροφορία αποτελείται από τις ερμηνείες των ιστορικών και ότι μπορεί να διαφοροποιούνται, εφόσον προκύπτουν νέα στοιχεία,
- καταλάβουν τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους μπορεί να διαχωριστεί μια ιστορική περίοδος (δηλ. έννοιες όπως προϊστορία-ιστορία, αρχαιότητα-μεσαίωνας κ.λπ.),
- μπορούν να αναγνωρίζουν τις αλλαγές στην ιστορία της οικογένειάς τους ή της περιοχής τους και να περιγράφουν αλλαγές που επηρέασαν την ανθρώπινη ζωή,
- μάθουν να αναγνωρίζουν τη συνέχεια στην Ιστορία, μέσω συγκεκριμένων παραδειγμάτων,
- μάθουν να παρουσιάζουν τις αιτίες των ιστορικών αλλαγών.

Στην Α΄ βάθμια Εκπαίδευση η *βασική διδακτέα ύλη* αποτελείται από τις εξής ενότητες:

- Ιστορική γνώση για τις προσωπικές-οικογενειακές ρίζες
- Προϊστορικές και ιστορικές κοινωνίες και οι πρώτοι προηγμένοι πολιτισμοί
- Οι πρώτοι ευρωπαϊκοί πολιτισμοί (Αθήνα, Ρώμη)
- Μεσαίωνας – κυρίως η Σουηδία και η Φινλανδία
- Η αυγή της σύγχρονης εποχής
- Η Φινλανδία ως μέρος του Βασιλείου της Σουηδίας

- Ευρωπαϊκή ιστορία του 18-19ου αιώνα (Γαλλική Επανάσταση, εξέλιξη του εμπορίου, της τέχνης, δημογραφικές αλλαγές κ.λπ.).

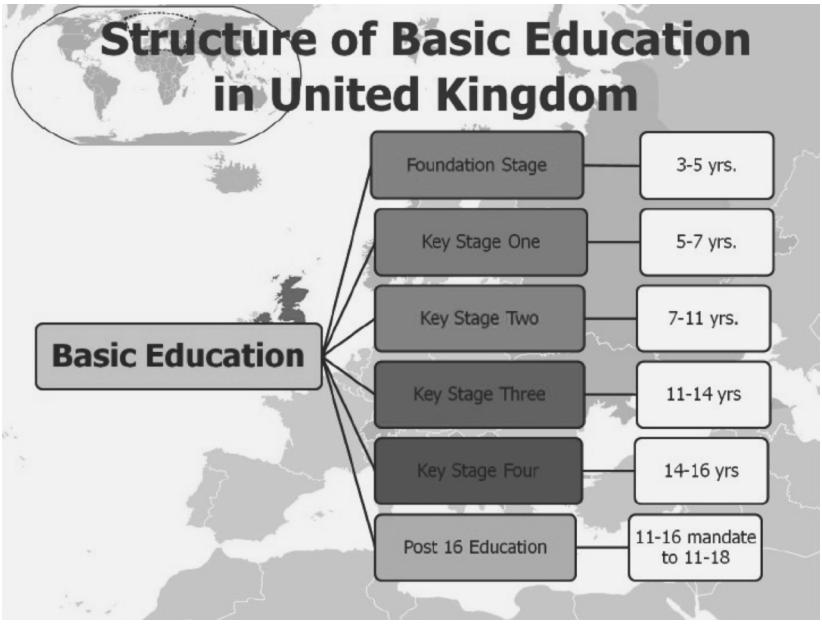
Στη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση η *βασική διδακτέα ύλη* αποτελείται από τις ενότητες

- Εθνικισμός και ζωή τον 19ο αιώνα
- Η βιομηχανική Επανάσταση
- Η μεταβατική περίοδος της Φινλανδίας (ρωσοποίηση και απορωσοποίηση)
- Η πορεία προς τον Α΄ ΠΠ και οι επιπτώσεις
- Η μεγάλη ύφεση και η εποχή των Ολοκληρωτισμών
- Ο Β΄ ΠΠ
- Η Φινλανδία από το 1950 μέχρι σήμερα
- Ο Ψυχρός πόλεμος, η διαίρεση του κόσμου σε πλούσιους και φτωχούς
- Η γέννηση της καταναλωτικής κοινωνίας και η επανάσταση στα ΜΜΕ.

Ηνωμένο Βασίλειο

Στο Ηνωμένο Βασίλειο η φοίτηση είναι υποχρεωτική από τα 5 μέχρι τα 16 χρόνια. Η εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά που είναι μόνιμα εγκατεστημένα στην χώρα, ανεξαρτήτως εθνικότητας. Τα Σχολεία μπορεί να είναι δημόσια (στα οποία η φοίτηση είναι δωρεάν), αλλά και ιδιωτικά (με δίδακτρα).

Η εκπαίδευση των παιδιών πραγματοποιείται καταρχήν σε τέσσερα στάδια (Key Stages): Στάδιο 1 (ηλικίες έως 7), Στάδιο 2 (ηλικίες 8-11), Στάδιο 3 (ηλικίες 12-14) και Στάδιο 4 (ηλικίες έως 16). Το εκπαιδευτικό σύστημα με τη συγκεκριμένη μορφή ισχύει κυρίως στην Αγγλία. Στην Ουαλία, στη Σκωτία και στη Βόρεια Ιρλανδία μπορεί να παρουσιάζονται μικρές διαφοροποιήσεις.



Η βασική εκπαίδευση στο Ηνωμένο Βασίλειο
[πηγή: https://www.slideshare.net/moralesloreto18/educational-system-of-united-kingdom (ανακτ. 25.6.2019)].

Στις περισσότερες περιοχές της χώρας το σχολικό έτος, τόσο για την Α΄ βάθμια όσο και για τη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση, διαρκεί από την πρώτη εβδομάδα του Σεπτεμβρίου έως την τρίτη εβδομάδα του Ιουλίου και χωρίζεται σε τρία τρίμηνα. Η δημόσια εκπαίδευση μέχρι την ηλικία των 18 παρέχεται δωρεάν. Στη συνέχεια (Ανώτατη Εκπαίδευση) και προκειμένου να πληρωθούν τα δίδακτρα, είναι απαραίτητη η οικονομική συνεισφορά της οικογένειας, η δανειοδότηση του εκπαιδευόμενου ή η χορήγηση υποτροφίας.

Γενικός κανόνας στο Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου (National Curriculum in UK) είναι ότι η διδασκαλία της Ιστορίας οφείλει να εξοπλίζει τους μαθητές με τον κατάλληλο τρόπο, ώστε να υποβάλλουν διεισδυτικά ερωτήματα, να σκέπτονται κριτικά, να αξιολογούν μαρτυρίες, να ανα-

λύουν επιχειρήματα και να αναπτύσσουν ιστορική προοπτική και κρίση. Ως διδακτικό αντικείμενο η Ιστορία συμβάλλει, προκειμένου οι μαθητές να είναι σε θέση να κατανοούν την πολυπλοκότητα της ζωής, τη διαδικασία της αλλαγής μέσα στο χρόνο, την ποικιλομορφία των κοινωνιών και τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων, καθώς και την ταυτότητά τους, σε συνδυασμό με τις προκλήσεις της εποχής τους.[4]

Οι *βασικοί στόχοι* του μαθήματος της Ιστορίας διαχωρίζονται και προτείνονται ανά επίπεδο ως εξής:

Στο Key Stage 1 (μέχρι 7 ετών) οι μαθητές πρέπει να

- καλλιεργήσουν τη γνώση του παρελθόντος
- μάθουν να χρησιμοποιούν κοινούς όρους και φράσεις σχετικά με το πέρασμα του χρόνου,
- γνωρίζουν το χρονολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ταιριάζουν και εντάσσονται οι άνθρωποι και τα γεγονότα που μελετούν,
- εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές στον τρόπο ζωής σε διαφορετικές περιόδους,
- χρησιμοποιούν ένα ευρύ λεξιλόγιο καθημερινών ιστορικών όρων,
- ρωτούν και να απαντούν σε ερωτήσεις, επιλέγοντας και χρησιμοποιώντας διηγήσεις και πηγές, προκειμένου να διαπιστωθεί αν γνωρίζουν και αντιλαμβάνονται βασικά χαρακτηριστικά των γεγονότων,
- κατανοήσουν μερικούς από τους τρόπους με τους οποίους ανακαλύπτουμε το παρελθόν και προσδιορίζουμε διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους αυτό παρουσιάζεται.

Στο επόμενο επίπεδο (Key Stage 2, 8-11 ετών), σύμφωνα με τις ανάλογες οδηγίες, οι μαθητές πρέπει να

- συνεχίσουν να αναπτύσσουν μια χρονολογικά ασφαλή γνώση και κατανόηση της βρετανικής, τοπικής και παγκόσμιας Ιστορίας, υιοθετώντας σαφείς αφηγήσεις εντός και διαμέσου των περιόδων που μελετούν,

4. Βλ. και Γατσωτής, σσ. 92-93.

- εντοπίζουν τις συνδέσεις, τις αντιθέσεις και τις διαφορετικές τάσεις μέσα στο χρόνο,
- επιδιώκουν την κατάλληλη χρήση των ιστορικών όρων,
- διαμορφώνουν ιστορικά έγκυρα ερωτήματα σχετικά με την αλλαγή, την αιτία, την ομοιότητα-διαφορά και τη σημασία/σημαντικότητα,
- καταρτίζουν τεκμηριωμένες απαντήσεις, που να περιλαμβάνουν προσεκτική επιλογή και οργάνωση των σχετικών ιστορικών πληροφοριών,
- κατανοούν το γεγονός ότι η γνώση μας για το παρελθόν κατασκευάζεται με βάση τις ιστορικές πηγές/μαρτυρίες.

Στο τρίτο ηλικιακό επίπεδο (Key stage 3, 12-14 ετών) οι μαθητές πρέπει να

- επεκτείνουν και να εμβαθύνουν τη χρονολογικά ορθή γνώση και κατανόηση της βρετανικής, τοπικής και παγκόσμιας Ιστορίας, ώστε να σχηματίσουν ένα ασφαλές πλαίσιο για ευρύτερη μάθηση,
- εντοπίζουν σημαντικά γεγονότα, να κάνουν συνδέσεις, να ανακαλύπτουν αντιθέσεις και να αναλύουν τάσεις σε περιόδους και σε μακρά τόξα χρόνου,
- χρησιμοποιούν ιστορικούς όρους και έννοιες με όλο και πιο εξελιγμένο τρόπο,
- ακολουθούν ιστορικά έγκυρες έρευνες, συμπεριλαμβανομένων ορισμένων που έχουν οριοθετήσει οι ίδιοι, και να δημιουργήσουν συναφείς, δομημένους και στηριζόμενους σε αποδείξεις απολογισμούς,
- καταλάβουν πώς χρησιμοποιούνται διαφορετικοί τύποι ιστορικών πηγών, ώστε να οδηγηθούν σε ιστορικούς ισχυρισμούς και να διακρίνουν το πώς και το γιατί έχουν κατασκευαστεί τα αντικρουόμενα επιχειρήματα και οι ερμηνείες του παρελθόντος.

Η *διδακτέα ύλη* του μαθήματος της Ιστορίας κατανέμεται στα επίπεδα ως εξής:

Στο 1ο επίπεδο (Key Stage 1) αφορά

- τις αλλαγές εντός της «ζωντανής μνήμης» (living memory). Οι αλλαγές πρέπει να αξιοποιούνται, για να αποκαλύψουν πτυχές της αλλαγής στη ζωή του έθνους,
- γεγονότα πέρα από τη «ζωντανή μνήμη», τα οποία είναι σημαντικά σε εθνικό ή παγκόσμιο επίπεδο (π.χ. η Μεγάλη Πυρκαγιά του Λονδίνου, η πρώτη πτήση αεροπλάνου ή οι εκδηλώσεις σε διάφορα φεστιβάλ ή επετείους),
- τις ζωές σημαντικών προσώπων στο παρελθόν, που συνέβαλαν σε εθνικά ή/και διεθνή επιτεύγματα και μια βασική μορφή σύγκρισης ανάλογων παραδειγμάτων (π.χ. Βασίλισσα Ελισάβετ Ι και Βασίλισσα Βικτώρια, Χριστόφορος Κολόμβος και Νιλ Άρμστρονγκ κ.λπ.),
- σημαντικά ιστορικά γεγονότα, ανθρώπους και τοποθεσίες της περιοχής τους.

Στο 2ο επίπεδο (Key Stage 2) οι μαθητές θα διδαχθούν σχετικά με

- τις αλλαγές στη Βρετανία, από την Παλαιολιθική εποχή μέχρι την Εποχή του Σιδήρου,
- τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία και την επίδραση που είχε στη Βρετανία,
- τον εποικισμό της Βρετανίας από τους Αγγλοσάξονες και τους Σκωτσέζους,
- τον αγώνα των Βίκινγκς και των Αγγλοσαξόνων για το Βασίλειο της Αγγλίας μέχρι τον Έντουαρντ τον Ομολογητή (1002-1066),
- μια μελέτη τοπικής Ιστορίας,
- τη μελέτη μιας πτυχής ή ενός θέματος της βρετανικής Ιστορίας, που επεκτείνει τη χρονολογική γνώση των μαθητών πριν από το 1066,
- τα επιτεύγματα των πρώτων πολιτισμών, μια επισκόπηση του πού και πότε εμφανίστηκαν οι πρώτοι πολιτισμοί,
- την Αρχαία Ελλάδα, με μελέτη της ελληνικής ζωής και των ελληνικών επιτευγμάτων καθώς και της επιρροής τους στο Δυτικό κόσμο,

- μια μη ευρωπαϊκή κοινωνία, που παρουσιάζει αντιθέσεις με τη βρετανική ιστορία (μια μελέτη που επιλέγεται από τον πρώιμο ισλαμικό πολιτισμό, τον πολιτισμό των Μάγια 900 μ.Χ., το Μπενίν-Δυτική Αφρική 900-1300 μ.Χ. κ.λπ.).

Στο 3ο επίπεδο (Key Stage 3) η διδακτέα ύλη αφορά

- την ανάπτυξη της Εκκλησίας, του κράτους και της κοινωνίας στη Μεσαιωνική Βρετανία (1066-1509),
- την ανάπτυξη της Εκκλησίας, του κράτους και της κοινωνίας στη Βρετανία (1509-1745),
- τις ιδέες, την πολιτική εξουσία, τη βιομηχανία και το θεσμό της αυτοκρατορίας στη Βρετανία (1745-1901),
- τις προκλήσεις για τη Βρετανία, την Ευρώπη και τον ευρύτερο κόσμο από το 1901 μέχρι σήμερα, με έμφαση στη μελέτη του Ολοκαυτώματος,
- μια μελέτη τοπικής Ιστορίας,
- τη μελέτη μιας πτυχής ή ενός θέματος της βρετανικής Ιστορίας, που εδραιώνει και επεκτείνει τη χρονολογική γνώση των μαθητών πέρα από το 1066,
- τουλάχιστον μια μελέτη μιας σημαντικής κοινωνίας ή ενός ζητήματος στην παγκόσμια ιστορία και τις διασυνδέσεις τους με τις εξελίξεις στον κόσμο (π.χ. Ινδία, Κίνα, Ρωσία, ΗΠΑ).

Σε όλα τα επίπεδα (key stages) θεωρείται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να συνδυάζουν την επισκόπηση της γνώσης με την εμβάθυνση, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ταυτόχρονα την απαραίτητη γνώση για το παρελθόν σε συνδυασμό με τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τόσο το ευρύ τόξο της ανάπτυξης όσο και την πολυπλοκότητα συγκεκριμένων πτυχών του περιεχομένου της διδακτέας ύλης.

Σύμφωνα με τις σχετικές οδηγίες, η προετοιμασία των μαθητών για τις εξετάσεις του Γενικού Πιστοποιητικού Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης [History General Certificate of secondary Education (GCsE)] και του Πιστοποιητικού GCE and A Level Subject Content for History είναι προσανατολισμένη στο

να «εμπνέει» τα παιδιά, να συνδέεται με το ρόλο που πρόκειται να έχουν ως σκεπτόμενοι και ενεργοί πολίτες και να τα παρακινεί σε μια συνδυαστική μελέτη, η οποία θα καλύπτει μεγάλο εύρος

- του χρόνου [(μία μελέτη από κάθε μεγάλη ιστορική περίοδο —μεσαιωνική, νεότερη, σύγχρονη— μία μελέτη βραχείας, μία μέσης και μία μακράς διάρκειας (θεματική μελέτη)] και
- του χώρου (μία μελέτη για τον τόπο τους, μία βρετανική και μία ευρωπαϊκή ή παγκόσμια).[5]

Ολλανδία

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ολλανδίας φαίνεται να είναι κάπως πιο πολύπλοκο. Οι νέοι μεταξύ 5 και 18 ετών πρέπει να παρακολουθήσουν την εκπαίδευση μέχρι να αποκτήσουν τα βασικά προσόντα ή μέχρι να γίνουν 18 ετών. Για τους μαθητές μεταξύ 5 και 16 ετών ισχύει ο νόμος περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Στην Ολλανδία, οι μαθητές πρέπει να φοιτήσουν στο Σχολείο από 5 έως 16 ετών. Ωστόσο, στην πραγματικότητα, σχεδόν όλα τα παιδιά οφείλουν να παρακολουθήσουν το δημοτικό σχολείο από την ηλικία των τεσσάρων ετών.

Η γενική ευθύνη για το εκπαιδευτικό σύστημα ανήκει στο κράτος, συγκεκριμένα στον υπουργό Εκπαίδευσης, Πολιτισμού και Επιστημών και στον αρμόδιο υφυπουργό. Το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Επιστημών ορίζει τις θεσμικές απαιτήσεις για τη νηπιακή εκπαίδευση, την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και για τη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, και έχει τη γενική εποπτεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ενηλίκων (VAVO). Ο υπουργός Παιδείας καθορίζει το πλαίσιο (νομικό-εκπαιδευτικό) στο οποία συμμετέχουν τα επιμέρους Σχολεία. Δεν υπάρχει εθνικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά τίθενται γενικοί στόχοι για επίτευξη στη γενική εκπαίδευση. Η κυβέρνηση καθορίζει το πλαίσιο μέ-

5. Βλ. και Γατσωτής, σ. 94.

σα στο οποίο τα ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (ανώτερη επαγγελματική εκπαίδευση και πανεπιστήμια) πρέπει να λειτουργούν, αλλά είναι ευθύνη της αρμόδιας αρχής κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος να διαμορφώνει/επεκτείνει το κυβερνητικό πλαίσιο των κανόνων διδασκαλίας και αξιολόγησης. Ο ρόλος των επαρχιακών αρχών στην εκπαίδευση περιορίζεται σε εποπτικά και νομικά καθήκοντα. Η διεύθυνση και η διαχείριση των σχολείων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και των Σχολείων της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι οργανωμένες σε τοπικό επίπεδο. Το σχολικό συμβούλιο είναι υπεύθυνο για το Σχολείο και για την ποιότητα της εκπαίδευσης, στην οποία περιλαμβάνονται και οι στόχοι επίτευξης.

Κατευθυντήρια αρχή στην εκπαιδευτική διακυβέρνηση είναι το άρθρο 23 του Συντάγματος, σύμφωνα με το οποίο η εκπαίδευση πρέπει να αποτελεί συνεχή μέριμνα της κυβέρνησης και όλα τα πρόσωπα είναι ελεύθερα να παρέχουν εκπαίδευση, με την επιφύλαξη του δικαιώματος των αρχών για εποπτεία. Οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να ιδρύουν σχολεία και να παρέχουν διδασκαλία βασισμένη σε θρησκευτικές, ιδεολογικές ή εκπαιδευτικές πεποιθήσεις. Κατά συνέπεια, στην Ολλανδία υπάρχουν δημόσια και ιδιωτικά Σχολεία.

Η βασική πρωτοβάθμια εκπαίδευση (ISCED 1) διαρκεί 8 χρόνια και αφορά όλα τα παιδιά ηλικίας 4/5 έως 12 ετών. Στο τελευταίο έτος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι μαθητές συμμετέχουν σε μια δοκιμασία επίτευξης στόχων. Ανάλογα με το αποτέλεσμα της δοκιμασίας, το σχολείο δίνει συμβουλές στον μαθητή για το ποιου είδους δευτεροβάθμια εκπαίδευση ταιριάζει στο επίπεδό του. Το Σχολείο εξετάζει μεταξύ άλλων τα μαθησιακά επιτεύγματα, τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο. Από το 2015, οι συμβουλές αυτές έχουν αποκτήσει ιδιαίτερη βαρύτητα για την ανάλογη τοποθέτηση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οφείλει να τοποθετήσει το παιδί στο κατώτερο επίπεδο που οι οδηγίες/συμβουλές προτείνουν. Αν το παιδί έχει προφανείς δυσκολίες μά-

θησης ή συμπεριφοράς ή πολλαπλές αναπηρίες δεν είναι υποχρεωτικό να συμμετάσχει στην παραπάνω δοκιμασία.

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση (ISCED 2 και 3) περιλαμβάνει σχολεία που παρέχουν προ-επαγγελματική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (VMBO, διάρκειας 4 ετών), ανώτερη γενική δευτεροβάθμια εκπαίδευση (HAVO, διάρκεια 5 ετών) και προ-πανεπιστημιακή εκπαίδευση (VWO, διάρκειας 6 ετών).

Η VMBO περιλαμβάνει τέσσερις κατευθύνσεις: το βασικό επαγγελματικό πρόγραμμα (BL), το επαγγελματικό πρόγραμμα μεσαίας διαχείρισης (KL), το συνδυασμένο πρόγραμμα (GL) και το θεωρητικό πρόγραμμα (TL). Οι κατευθύνσεις αυτές οδηγούν σε προγράμματα MBO. Μετά την ολοκλήρωση ενός συνδυασμένου ή θεωρητικού προγράμματος, οι μαθητές μπορούν επίσης να πάνε στην HAVO. Τα μαθήματα στην HAVO και στην VWO προετοιμάζουν τους μαθητές για την τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Το σχολικό έτος στην Ολλανδία διαρκεί από την 1η Αυγούστου μέχρι τις 31 Ιουλίου. Ωστόσο, ενδιάμεσα υπάρχουν διαφορετικές ημέρες διακοπών, που εξαρτώνται από την περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο, σύμφωνα με το διαχωρισμό των ολλανδικών σχολείων στις τρεις βασικές περιοχές: Βόρεια, Κεντρική και Νότια.[6]

---

6. Στην Ολλανδία κάθε περιοχή έχει το δικό της πρόγραμμα διακοπών. Για το 2019-2020 οι σχολικές διακοπές για τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι προγραμματισμένες όπως παρακάτω:

Εαρινό διάλειμμα 2019 (voorjaarsvakantie, carnavalsvakantie ή krokusvakantie)

Βόρεια: 16 Φεβρουαρίου - 24 Φεβρουαρίου 2019

Κεντρική: 23 Φεβρουαρίου - 3 Μαρτίου 2019

Νότια: 23 Φεβρουαρίου - 3 Μαρτίου 2019

Διακοπές Μαΐου 2019 (meivakantie)

Βόρεια: 27 Απριλίου - 5 Μαΐου 2019

Κεντρική: 27 Απριλίου - 5 Μαΐου 2019

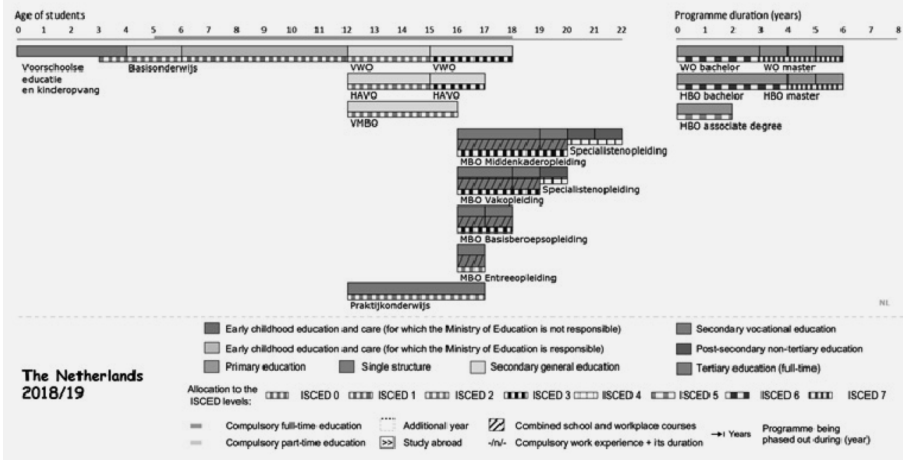
Νότια: 27 Απριλίου - 5 Μαΐου 2019

Καλοκαιρινές διακοπές 2019 (zomervakantie)

Βόρεια: 13 Ιουλίου - 25 Αυγούστου 2019

Όλα τα παιδιά είναι υποχρεωμένα να πάνε στο Σχολείο από την πρώτη εργάσιμη ημέρα. Κατά κανόνα φοιτούν σε Σχολείο της περιοχής που ορίζεται από τις τοπικές αρχές (συνήθως το δήμο στον οποίο κατοικούν), αν και είναι δυνατόν να υπάρξουν εξαιρέσεις από τον κανόνα αυτό. Η εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν σε όλους τους μαθητές μέχρι 16 ετών. Ωστόσο, τα βιβλία και το υλικό διδασκαλίας ενδέχεται να πρέπει να αγοραστούν με έξοδα των μαθητών. Όταν οι μαθητές συμπληρώσουν το 16ο έτος της ηλικίας τους, καλούνται συνήθως να καταβάλουν ετήσια δίδακτρα για τη συνέχιση των σπουδών τους. Για το σκοπό αυτό υπάρχουν ειδικά επιδόματα τα οποία μπορούν να ζητήσουν και να λάβουν οι γονείς.

Κεντρική: 20 Ιουλίου - 1 Σεπτεμβρίου 2019
Νότια: 6 Ιουλίου - 18 Αυγούστου 2019
Φθινοπωρινές διακοπές 2019 (herfstvakantie)
Βόρεια: 19 Οκτωβρίου - 27 Οκτωβρίου 2019
Κεντρική: 19 Οκτωβρίου - 27 Οκτωβρίου 2019
Νότια: 12 Οκτωβρίου - 20 Οκτωβρίου 2019
Χριστουγεννιάτικες διακοπές 2019-2020 (kerstvakantie)
Βόρεια: 21 Δεκεμβρίου 2019 - 5 Ιανουαρίου 2020
Κεντρική: 21 Δεκεμβρίου 2019 - 5 Ιανουαρίου 2020
Νότια: 21 Δεκεμβρίου 2019 - 5 Ιανουαρίου 2020
Άλλες σχολικές διακοπές το 2019
Δευτέρα του Πάσχα (2e paasdag): 22 Απριλίου 2019
Ημέρα του βασιλιά (Koningsdag): 27 Απριλίου 2019
Ημέρα της Αναλήψεως (Hemelvaart): 30 Μαΐου 2019
Κυριακή Δευτέρα (2η pinksterdag): 10 Ιουνίου 2019
Μεγάλη Παρασκευή (Goede vrijdag): 19 Απριλίου 2019
Ημέρα απελευθέρωσης (Bevrijdingsdag): 5 Μαΐου 2019
Βλ. https://www.iamexpat.nl/education/primary-secondary-education/school-vacations-holiday-dates (ανακτ. 13.6.2019).



Το Ολλανδικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοπτικά
[πηγή: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en (ανακτ. 25.6.2019)].

Στην Α΄ βάθμια Εκπαίδευση του ολλανδικού εκπαιδευτικού συστήματος η Ιστορία είναι υποχρεωτικό μάθημα. Βασικοί στόχοι του μαθήματος είναι οι μαθητές να μάθουν να αξιοποιούν απλές ιστορικές πηγές και να προσανατολίζονται με επάρκεια στις βασικές ενδείξεις του χρόνου (time) και της χρονολογίας (chronology), καθώς επίσης να εντοπίζουν τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα συγκεκριμένων εποχών (από την προϊστορία μέχρι τον 20ο αιώνα). Επιπλέον, οι μαθητές μαθαίνουν σχετικά με σημαντικά πρόσωπα και γεγονότα από την ιστορία της Ολλανδίας και καλλιεργούν την ικανότητα να τα συνδέουν —με τον κατάλληλο τρόπο— με την παγκόσμια Ιστορία. Η δομή του μαθήματος είναι περισσότερο θεματική παρά χρονολογική. Στους εκπαιδευτικούς δίνονται από τους αρμόδιους φορείς συγκεκριμένες οδηγίες τόσο για το τι θα διδαχθεί όσο και για το ποιοι στόχοι πρέπει να επιτευχθούν.

Στη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση η Ιστορία είναι υποχρεωτικό μάθημα στην κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (δυο πρώτα χρόνια), με συγκεκριμένους στόχους. Σύμφωνα με τους στό-

χους του μαθήματος, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Ιστορίας ο μαθητής πρέπει να εξοικειωθεί με

- τη χρήση ενός πλαισίου δέκα ιστορικών περιόδων και να τοποθετεί σωστά μέσα σ' αυτό γεγονότα, διαδικασίες και πρόσωπα,
- τα χαρακτηριστικά των συγκεκριμένων περιόδων,
- τη συσχέτιση γεγονότων και εξελίξεων από τον 20ο αιώνα (Παγκόσμιοι Πόλεμοι, Ολοκαύτωμα) με σημερινά γεγονότα,
- στη χρήση ιστορικών πηγών που κατασκευάζουν την εικόνα μιας εποχής,
- τη συγκρότηση απαντήσεων σε ερωτήσεις και στο συσχετισμό τους με το πολιτιστικό-ιστορικό περιβάλλον τους.

Σύμφωνα με τον «Κανόνα της Ολλανδικής Ιστορίας»[7] (Canon van Nederland) στην υποχρεωτική εκπαίδευση προτείνονται συγκεκριμένα θέματα Ιστορίας, τα οποία επαναλαμβάνονται στα ηλικιακά επίπεδα και στις τάξεις με τον ανάλογο ανά ηλικία τρόπο προσέγγισης και διδασκαλίας.

---

7. Ο «Κανόνας της Ολλανδικής Ιστορίας» είναι ένας κατάλογος με πενήντα θέματα ενταγμένα σε δεκατέσσερις ενότητες και δημιουργήθηκε με στόχο να σχηματοποιήσει μια συνοπτική χρονολογική ταξινόμηση της Ιστορίας που θα πρέπει διδάσκεται στην υποχρεωτική Εκπαίδευση (Α΄ βάθμια και δύο πρώτα χρόνια της Β΄ βάθμιας) στην Ολλανδία. Παρουσιάστηκε από την αρμόδια Επιτροπή τον Οκτώβριο του 2006, ενώ μια αναθεωρημένη έκδοσή του υποβλήθηκε στην ολλανδική κυβέρνηση ένα χρόνο αργότερα (2007). Ο Κανόνας σχεδιάστηκε για να παρέχει μια επισκόπηση «όσων οφείλουν να γνωρίζουν όλοι οι πολίτες για την Ιστορία και τον Πολιτισμό των Κάτω Χωρών» και ταυτόχρονα να διαμορφώσει ένα πλαίσιο για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα ολλανδικά Σχολεία. Τα Σχολεία, ωστόσο, δεν υποχρεούνται να διδάσκουν σύμφωνα με τον Κανόνα, με βάση την αρχή της ελευθερίας της Εκπαίδευσης (Ολλανδικό Σύνταγμα, άρθρο 23) που εγγυάται το δικαίωμα των γονέων να εκπαιδεύουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις θρησκευτικές και άλλες οπτικές τους. Παρόμοιοι Κανόνες δημιουργήθηκαν και για άλλα διδακτικά αντικείμενα, όπως λ.χ. η Λογοτεχνία.

Οι 14 ενότητες του Κανόνα της Ολλανδικής Ιστορίας είναι οι εξής:

1. Οι Κάτω Χώρες κοντά στη θάλασσα.
2. Στα εξωτερικά σύνορα της Ευρώπης.
3. Διάδοση του Χριστιανισμού.
4. Η ολλανδική γλώσσα.
5. Ένα αστικό κέντρο και ένα εμπορικό κέντρο στη συμβολή των ποταμών Ρήνου, Meuse και Scheldt.
6. Η Ολλανδική Δημοκρατία αναδύεται μέσα από μια εξέγερση.
7. Η ανθοφορία της Χρυσής Εποχής.
8. Ένα εμπορικό έθνος και μια αποικιακή δύναμη.
9. Ένα έθνος-κράτος υπό συνταγματική μοναρχία.
10. Η αυγή της σύγχρονης κοινωνίας.
11. Οι Κάτω Χώρες κατά τη διάρκεια των παγκόσμιων πολέμων, από το 1914 έως το 1945.
12. Το κράτος πρόνοιας, ο εκδημοκρατισμός και η εκκοσμίκευση (αντικληρικαλισμός).
13. Η διαφοροποίηση των Κάτω Χωρών
14. Οι Κάτω Χώρες στην Ευρώπη.

Τα 50 θέματα του Κανόνα της Ιστορίας στην Ολλανδία				
	Θέμα	Ενότητα	Χρονολογικό πλαίσιο	Περιγραφή
1	Dolmens (μεγαλιθικοί τάφοι)	3	περ. 3000 π.Χ.	Πρώιμοι αγρότες
2	Η ρωμαϊκή περίοδος	2, 3	47 π.Χ. - περ. 400 μ.Χ.	Στα όρια της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας
3	Ο άγιος Willibrord	3	658-739	Διάδοση του Χριστιανισμού
4	Καρλομάγνος	2	742-814	Αυτοκράτορας του δυτικού κόσμου
5	Το κείμενο "Hebban olla vogala"	4	περ. 1100	Το πιο πρώιμο κομμάτι της παλαιάς ολλανδικής γραφής
6	Φλόρις ο Ε΄, Κόμης της Ολλανδίας	6	1254-1296	Ένας Ολλανδός Graaf και μια δυσαρεστημένη αριστοκρατία
7	Η Χανσεατική Ένωση	5	1356-περ. 1450	Εμπορικές πόλεις στις Κάτω Χώρες
8	Ερασμος	3	1466;-1536	Ένας διεθνής ανθρωπιστής
9	Κάρολος Ε΄	2, 6	1500-1558	Οι Κάτω Χώρες ως διοικητική μονάδα
10	Το Beeldenstorm (ολλανδική εικονομαχία)	3, 6	1566	Θρησκευτική διαμάχη
11	Ο Γουίλιαμ ο Σιωπηλός	6	1533-1584	Από τον επαναστάτη ευγενή στον «πατέρα του έθνους»
12	Η Ολλανδική Δημοκρατία	6	1588-1795	Μια εξαιρετική ομοσπονδιακή δημοκρατία
13	Η Ολλανδική Εταιρεία Ανατολικής Ινδίας	8	1602-1799	Η υπερπόντια επέκταση
14	Ο βάλτος Beemster	1, 6	1612	Οι Κάτω Χώρες και το νερό
15	Το Grachtengordel (συνοικία του Άμστερνταμ)	5, 6	1613-1662	Αστική επέκταση το 17ο αιώνα
16	Ο Hugo Grotius (Ολλανδός ουμανιστής)	6, 7	1583-1645	Ένας πρωτοπόρος του σύγχρονου διεθνούς δικαίου
17	Το Statenbijbel (επίσημη έκδοση της Βίβλου)	3, 4	1637	Το βιβλίο των βιβλίων
18	Ο Ρέμπραντ	7	1606;-1669	Οι μεγάλοι ζωγράφοι
19	Ο Atlas Maïor του Joan Blaeu	7, 8	1662	Χαρτογραφώντας τον κόσμο
20	Ο Michiel de Ruyter (Ολλανδός ναύαρχος)	7	1607-1676	Ναυτικοί ήρωες και ολλανδική ναυτική δύναμη
21	Christiaan Huygens (Ολλανδός μαθηματικός)	7	1629-1695	Επιστήμη στην Ολλανδική Χρυσή Εποχή
22	Ο Σπινόζα	7	1632-1677	Αναζητώντας την αλήθεια
23	Η Δουλεία	8	1637-1863	Εμπορία και καταναγκαστική εργασία στον Νέο Κόσμο
24	Buitenplaatsen	7, 9	17ος και 18ος αι.	Θερινές κατοικίες στην εξοχή
25	Eise Eisinga (Ολλανδός αστρονόμος)	9	1744-1828	Ο Διαφωτισμός στις Κάτω Χώρες
26	Οι Πατριώτες	9	1780-1795	Κρίση στη Δημοκρατία
27	Ναπολέων Βοναπάρτης	9	1769-1821	Το Βασίλειο της Ολλανδίας
28	Ο Γουίλιαμ Α΄	9	1772-1843	Ηνωμένο Βασίλειο των Κάτω Χωρών
29	Ο πρώτος σιδηρόδρομος	10	1839	Η Βιομηχανική Επανάσταση
30	Το Ολλανδικό Σύνταγμα	9	1848	Ο σημαντικότερος νόμος ενός κράτους
31	Max Havelaar (μυθιστόρημα)	4, 8	1860	Διαμαρτυρία κατά της αποικιακής κακοποίησης στις Ολλανδικές Ανατολικές Ινδίες
32	Αντίθεση στην παιδική εργασία	10	19ος αι.	Εξω από τα εργοστάσια και μέσα στα σχολεία
33	Βίνσεντ Βαν Γκογκ	10	1853-1890	Σύγχρονη τέχνη
34	Aletta Jacobs (Εβραιο-ολλανδή γιατρός)	10, 12	1854-1929	Η χειραφέτηση των γυναικών
35	Ο Α΄ΠΠ	10, 11	1914-1918	Πόλεμος και ουδετερότητα
36	De Stijl (κίνημα του νεοπλαστικισμού)	11	1917-1931	Επανάσταση στο σχέδιο
37	Χρόνια κρίσης	11	1929-1940	Η κοινωνία στη Μεγάλη Ύφεση
38	Ο Β΄ΠΠ	11	1940-1945	Κατοχή, αντίσταση και απελευθέρωση
39	Άννα Φρανκ	11	1929-1945	Το Ολοκαύτωμα στις Κάτω Χώρες
40	Ινδονησία	11, 13	1945-1949	Μια αποικία αγωνίζεται να απελευθερωθεί
41	Willem Drees (Ολλανδός πολιτικός)	12	1886-1988	Το Κράτος Πρόνοιας
42	Η πλημμύρα	1, 12	1 Φλεβάρη 1953	Οι κίνδυνοι μιας χώρας χαμηλού υψομέτρου
43	Η τηλεόραση	12	από το 1948	Μια σημαντική ανακάλυψη στις τεχνολογίες των μέσων ενημέρωσης
44	Το λιμάνι του Ρότερνταμ	12	από περ. 1880	Πύλη στον κόσμο
45	Annie MG Schmidt (Ολλανδή λογοτέχνης)	4, 12	1911-1995	Πηγαίνοντας εναντίον των σιτηρών σε μια αστική κοινωνία
46	Το Σουρινάμ και οι Ολλανδικές Αντίλλες	13	από το 1945	Η Δύση απο-αποικιοκρατείται
47	Σρεμπρένιτσα	14	1995	Τα διλήμματα της διατήρησης της ειρήνης
48	Veelkleurig Nederland (πολύχρωμες Κάτω Χώρες)	13	από το 1945	Μια πολυπολιτισμική κοινωνία
49	Φυσικό αέριο	12	1959-2030;	Ένας φθίνων φυσικός πόρος
50	Ευρώπη	14	από το 1945	Οι Κάτω Χώρες και η Ευρωπαϊκή Ένωση

πηγή: https://en.wikipedia.org/wiki/Canon_of_Dutch_History (ανακτ. 10.6.2019, μτφρ. από τα αγγλικά του συγγραφέα). Πρβλ. και Oostrom, F. van – Slings, H. (eds.), *A Key to Dutch History*, Amsterdam University Press, 2007.

Η αξιολόγηση στην Ιστορία αποτελείται από δύο μέρη: τη σχολική εξέταση (school exam) και την εθνική γραπτή εξέταση (το Μάιο). Η εξέταση γίνεται σε τέσσερις συγκεκριμένους τομείς (A, B, C, D). Για τον τελικό βαθμό του μαθητή στην Ιστορία κάθε μία από τις δυο εξετάσεις προσμετράται ισόποσα (50%+50%) στον τελικό βαθμό. Οι τομείς της Ιστορίας στους οποίους εξετάζονται οι μαθητές είναι:

A. Ιστορική συνείδηση· ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να
   - ταξινομεί και να οργανώνει τα γεγονότα της ζωής του, καθώς και φαινόμενα, γεγονότα και πρόσωπα της Ιστορίας, χρησιμοποιώντας χρονογραμμή ή κάποια μορφή χρονολογικού διαγράμματος, εφαρμόζοντας τις ακόλουθες ενδείξεις χρόνου και χρονολογικής κατάταξης: χρόνια, αιώνες, εποχές, περίοδοι κ.λπ.,
   - εξηγεί, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την ταξινόμηση των περιόδων και εποχών καθώς και τη δυτική χρονολογική μέτρηση σειρά από παραδείγματα άλλων χρονολογικών περιόδων και συστημάτων περιοδολόγησης, και να κατανοεί ότι τα χρονολογικά συστήματα ταξινόμησης έχουν ερμηνευτικό χαρακτήρα και εξαρτώνται εν μέρει από την τοποθέτηση του ιστορικού ή από το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί.

B. Γνώση προσανατολισμού· ο μαθητής πρέπει να μπορεί, για κάθε μία από τις εποχές που εξετάζονται να
   - καθορίζει τα χαρακτηριστικά κάθε εποχής,
   - παράσχει, για καθένα από τα χαρακτηριστικά, ένα κατάλληλο παράδειγμα ενός γεγονότος, φαινομένου, εξέλιξης, πράξης, τρόπου σκέψης ενός ατόμου και να χρησιμοποιεί αυτό το παράδειγμα, για να εξηγήσει το χαρακτηριστικό στο οποίο αναφέρεται,
   - εξηγεί πώς η γνώση της εποχής που μελετά μπορεί να επηρεάσει τις οπτικές του παρόντος,
   - εξηγεί πώς η σημασία που αποδίδεται στις εποχές εξαρτάται εν μέρει από το χρόνο, τη θέση και τις συνθήκες υπό τις οποίες οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν το παρελθόν.

Γ. Θέματα Ιστορίας· ο μαθητής πρέπει να είναι σε θέση να

- απαντά σε ερωτήματα που αφορούν αποκλειστικά ιστορικά ζητήματα,
- περιγράφει μακρόχρονες εξελίξεις για παραπάνω από μια ιστορικές περιόδους.

Δ. Ιστορία του συνταγματικού κράτους και της δημοκρατίας· ο μαθητής πρέπει να είναι ικανός, στο πλαίσιο του θέματος «Ιστορία του συνταγματικού κράτους και της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας», να

- εντοπίζει τη συνοχή μεταξύ της εμφάνισης των δικαιωμάτων ελευθερίας και των πολιτικών δικαιωμάτων σε συγκεκριμένες ιστορικές περιόδους και τα γενικά χαρακτηριστικά των περιόδων αυτών,
- κατονομάζει σημαντικούς στοχαστές και τις απόψεις τους σχετικά με τη σχέση του κράτους με τα υποκείμενα,
- εξηγεί ποιοι παράγοντες επηρέασαν την εξέλιξη του συνταγματικού κράτους στην Ολλανδία και ποιοι εμπλέκονται στην εξέλιξη αυτή,
- εξηγεί ποιοι παράγοντες επηρέασαν την εξέλιξη της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας στην Ολλανδία από το 1795,
- περιγράφει την εμφάνιση των σημαντικότερων πολιτικών κινημάτων και κομμάτων από το 1848.

Κύπρος

Στην Κύπρο το εκπαιδευτικό σύστημα έχει πολλές ομοιότητες με το ελληνικό. Στην Ιστορία, σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού, επιδιώκεται η κατά το δυνατόν ευρύτερη ανάπτυξη της επιστημολογικής κατανόησης στις εξής περιοχές: «διαδικαστικές έννοιες» (χρόνος, αλλαγή-συνέχεια, αίτια-συνέπειες, ιστορική ενσυναίσθηση), «ερμηνείες» (πηγές-ιστορικές αναφορές, σημαντικότητα), «ιστορική διερεύνηση» (τεκμήρια) και «οργάνωση-επικοινωνία».

Μέσα από τη διδασκαλία της Ιστορίας οι μαθητές θα πρέπει σταδιακά να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως

- να διαχωρίζουν το μύθο και το θρύλο από το ιστορικό γεγονός, κατανοώντας, ωστόσο, την αλληλεξάρτησή τους,
- να αντιλαμβάνονται τις «συνέχειες» και συγκλίσεις, αλλά και τις μεγάλες αλλαγές και τις αποκλίσεις που παρατηρούνται στην ιστορική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών, ιδιαίτερα σε εκτεταμένες χρονικά περιόδους,
- να διακρίνουν τα βασικότερα είδη των ιστορικών πηγών και τη σχετική (ανάλογα με τις εποχές και τις συνθήκες) σημασία τους,
- να εξοικειωθούν σταδιακά με τις σημαντικότερες ιστορικές έννοιες και τη στοιχειώδη ιστοριογραφική ορολογία,
- να αντιμετωπίζουν τις πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από διαφορετικές προσεγγίσεις και ερμηνείες ιστορικών γεγονότων και φαινομένων,
- να εκθέτουν την ιστορική τους γνώση μέσω κυρίως της ιστορικής αφήγησης (προφορικής και γραπτής),
- να χρησιμοποιούν παραγωγικά τη σύγχρονη τεχνολογία στη μελέτη και την προβολή του ιστορικού παρελθόντος,
- να αξιοποιούν ή ακόμα και να αξιολογούν κριτικά τις ποικίλες μορφές της μη συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης (μουσεία, ειδικά τηλεοπτικά προγράμματα, εκλαϊκευτικές εκδόσεις κ.λπ.),
- να αντιλαμβάνονται την ιστορική σημασία των διαφόρων μνημείων, παλαιότερων και νεότερων, αλλά και των ποικίλων άλλων ιστορικών πηγών (εγγράφων, καλλιτεχνικών έργων, παλαίτυπων κ.λπ.) και να επιδεικνύουν σεβασμό στη διάσωσή τους,
- να διασυνδέουν το περιεχόμενο του μαθήματος της Ιστορίας με άλλα μαθήματα, ιδιαίτερα τα περισσότερο «συγγενικά» (Γεωγραφία, Σπουδή του περιβάλλοντος, Φιλολογία-Λογοτεχνία, Θρησκευτική αγωγή, Τέχνη, Αγωγή του πολίτη κ.ά.).

Η διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο καθορίζεται ως εξής:

Γ΄ ΤΑΞΗ

1. Εισαγωγική Ενότητα (αλλαγές και συνέχειες στην προσωπική και τοπική Ιστορία)
2. Παλαιολιθική Εποχή (2500000 π.Χ. - 7η χιλιετία π.Χ.)
3. Νεολιθική εποχή (7η χιλιετία π.Χ. - 3η χιλιετία π.Χ.)
4. Εποχή του χαλκού (3η χιλιετία π.Χ. - 12ος αιώνας π.Χ.)

Δ΄ ΤΑΞΗ

1. Γεωμετρική Εποχή (12ος αιώνας π.Χ. - 8ος αιώνας π.Χ.)
2. Αρχαϊκή Εποχή (8ος αιώνας π.Χ. - 5ος αιώνας π.Χ.)
3. Κλασική Εποχή (5ος αιώνας π.Χ. - 4ος αιώνας π.Χ.)
4. Ελληνιστική Εποχή (4ος αιώνας π.Χ. - 2ος αιώνας π.Χ.)

Ε΄ ΤΑΞΗ

1. Το Ρωμαϊκό Κράτος (5ος αιώνας π.Χ. - 4ος αιώνας μ.Χ.)
2. Τα Πρώτα Βυζαντινά χρόνια (4ος αιώνας μ.Χ. - 7ος αιώνας μ.Χ.)
3. Μέση Βυζαντινή περίοδος (7ος αιώνας μ.Χ. - 11ος αιώνας μ.Χ.)
4. Παρακμή και πτώση του Βυζαντίου (11ος αιώνας μ.Χ. - 15ος αιώνας μ.Χ.)
5. Κύπρος: Η περίοδος από το 1191 μέχρι το 1571

ΣΤ΄ ΤΑΞΗ

1. Αρχές νεότερης εποχής (14ος αιώνας μ.Χ. - 18ος αιώνας) στην Ευρώπη
2. Ο Ελληνισμός από την Άλωση ως την Επανάσταση του 1821
3. Η ελληνική επανάσταση του 1821
4. Ο πρώτος αιώνας της ελληνικής ανεξαρτησίας: 1830-1923
5. Ελλάδα και Κύπρος από το τέλος του Α΄ ΠΠ ως την ένταξή τους στην ΕΕ
6. Η σύγχρονη Κύπρος

Στο Γυμνάσιο το μάθημα διδάσκεται 2 ώρες/εβδομάδα στην Α΄ και στη Β΄ τάξη και 3 ώρες/εβδομάδα στη Γ΄ τάξη και συ-

μπεριλαμβάνεται στα εξεταζόμενα μαθήματα (όπως στην Ελλάδα). Η διδακτέα ύλη στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο κατανέμεται ως εξής:

Α΄ Γυμνασίου, *Εποχή του Λίθου - Ρωμαϊκή Εποχή (4ος αιώνας μ.Χ.).*

Β΄ Γυμνασίου, *Βυζαντινή Εποχή (4ος αιώνας μ.Χ.) - Νεότερη Εποχή (Πολιτικές, Οικονομικές και Κοινωνικές Εξελίξεις, 15ος-18ος αιώνας).*

Γ΄ Γυμνασίου, *Νεότερη Εποχή (Η Εποχή του Διαφωτισμού, 18ος αιώνας) - σήμερα (Η ένταξη της Κύπρου στην Ευρωπαϊκή Ένωση, 2004).*

Στην Α΄ Λυκείου το μάθημα διδάσκεται τέσσερις (4) διδακτικές περιόδους (δηλ. διδ. ώρες) την εβδομάδα: δύο (2) διδακτικές περίοδοι διδασκαλίας + δύο (2) διδακτικές περίοδοι προσανατολισμού/εμβάθυνσης. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από την Εποχή του Λίθου μέχρι τη Ρωμαϊκή Εποχή. Τα διδακτικά εγχειρίδια της Α΄ Λυκείου είναι το Μαστραπάς, Α.Ν. *Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου, Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού*, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012 και το Παντελίδου, Αγγ. – Χατζηκωστή, Κ. – Χρίστου, Ι. *Ιστορία της Κύπρου, Από τη Νεολιθική μέχρι και τη Ρωμαϊκή εποχή*, ΥΑΠ, Λευκωσία 1990.

Στη Β΄ Λυκείου (ανάλογα με την κατεύθυνση που έχουν επιλέξει οι μαθητές) το μάθημα διδάσκεται έξι (6) διδακτικές περιόδους την εβδομάδα: δύο (2) διδακτικές περίοδοι διδασκαλίας + τέσσερις (4) διδακτικές περίοδοι προσανατολισμού/εμβάθυνσης. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από τη Βυζαντινή Εποχή (4ος αιώνας μ.Χ.) μέχρι τη Νεότερη Εποχή (Γαλλική Επανάσταση και Ναπολεόντεια περίοδος, 1789-1815). Τα διδακτικά εγχειρίδια είναι τρία: Δημητρούκας, Ι. – Ιωάννου, Θ. – Μπαρούτας, Κ. *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου 565-1815*, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012, Παντελίδου, Αγγ. – Χατζηκωστή, Κ. Ιστορία της Κύπρου, Βυζαντινή Περίοδος, ΥΑΠ, Λευκωσία 1991 και Παντελίδου, Αγγ. – Χατζηκωστή, Κ. – Σαββίδου, Χ. – Κατσώνης, Κ. *Ιστορία της Κύ-*

πρου, Μεσαιωνική – Νεότερη (1192-1974), ΥΑΠ, Λευκωσία 2006.

Στη Γ΄ Λυκείου (ανάλογα με την κατεύθυνση που έχουν επιλέξει οι μαθητές) το μάθημα διδάσκεται επτά (7) διδακτικές περιόδους την εβδομάδα: τρεις (3) διδακτικές περίοδοι + τέσσερις (4) διδακτικές περίοδοι προσανατολισμού/εμβάθυνσης. Η διδακτέα ύλη καθορίζεται από τη Νεότερη Εποχή (Συνέδριο Ειρήνης της Βιέννης, 1814-1815) μέχρι σήμερα. Τα διδακτικά εγχειρίδια είναι: Κολιόπουλος, Ι. – Σβολόπουλος, Κ. – Χατζηβασιλείου, Ευ. – Νημάς, Θ. – Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. *Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα)*, ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ, Αθήνα 2012 και Παντελίδου, Αγγ. – Χατζηκωστή, Κ. – Σαββίδου, Χ. – Κατσώνης, Κ. *Ιστορία της Κύπρου, Μεσαιωνική – Νεότερη (1192-1974)*, ΥΑΠ, Λευκωσία 2006.

Ελλάδα

Για το νέο ΠΣ της Ιστορίας στην Ελλάδα εργάστηκε μια 20μελής Επιτροπή (6 καθηγητές ΑΕΙ και 15 εκπαιδευτικοί Α΄ βάθμιας και Β΄ βάθμιας Εκπαίδευσης) την περίοδο 2017-8. Το υλικό που προέκυψε, αφού διήλθε τις απαραίτητες, πολύπλοκες και χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες, προγραμματίστηκε για πρώτη εφαρμογή κατά το σχολικό έτος 2019-2020, δηλαδή από το Σεπτέμβριο του 2019 (βλ. σχετικά α. ΦΕΚ 5222, τ. Β΄, 21.11.2018, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, β. ΦΕΚ 959, τ. 2, 21.3.2019, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και γ. ΦΕΚ 2020, τ. Β΄, 3.6.2019, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου).

Βασική επιδίωξη της Επιτροπής ήταν στο νέο ΠΣ να ενσωματωθούν κατά το δυνατόν οι τρέχουσες εξελίξεις στην επιστημολογία και στη διδακτική της Ιστορίας. Στο ΠΣ διαπιστώνονται και εμφανείς διαδικαστικές αλλαγές, σε σχέση με

τα υφιστάμενα ΠΣ, όπως π.χ. η αλλαγή στην ύλη της Γ΄ Γυμνασίου και το μοίρασμα με την Α΄ Λυκείου. Το ΠΣ απευθύνεται στις τάξεις από την Γ΄ Δημοτικού μέχρι την Α΄ Λυκείου (οπότε θα ολοκληρώνεται πλέον η υποχρεωτική εκπαίδευση), ενώ λίγο αργότερα διαμορφώθηκε και ένα ΠΣ για τη Β΄ Λυκείου, με θεματολογική προσέγγιση. Είναι προφανές ότι, για να εφαρμοστεί με τον κατάλληλο τρόπο το νέο ΠΣ, απαιτούνται νέα διδακτικά εγχειρίδια για την Ιστορία (εφόσον προς το παρόν δεν ήταν εφικτό να αλλάξει το σύστημα με το «ένα και μοναδικό» βιβλίο), τα οποία θα συμβαδίζουν με το νέο ΠΣ σε ύλη, ποσότητα-ποιότητα και νοοτροπία και, ταυτόχρονα, η κατάλληλη και επαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που θα κληθούν να διαχειριστούν τα νέα διδακτικά και επιστημολογικά εργαλεία.

Με τα σημερινά δεδομένα στην Εκπαίδευση (ώρες διδασκαλίας, ανεπάρκεια προσωπικού, ασάφεια και προβληματισμός στις αναθέσεις για την Ιστορία, ελλιπής ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών), φαίνεται αρκετά πιθανή η δυσλειτουργία του ΠΣ. Κάποιοι —ίσως οι περισσότεροι— από τους εκπαιδευτικούς θα αιφνιδιαστούν αρνητικά όντας απροετοίμαστοι, εφόσον οι προσανατολισμοί και οι επιδιώξεις του νέου ΠΣ διαφέρουν αισθητά από την επί πολλά χρόνια υφιστάμενη κατάσταση· από τη διάρκεια του ΠΣ μέσα στο χρόνο θα αποδειχθεί το κατά πόσο είναι δυνατόν οι συγκεκριμένες προτάσεις αυτές να εφαρμοστούν συνολικά (ποσοτικά και ποιοτικά) στην πράξη.

Κεντρικοί στόχοι της Επιτροπής διαμόρφωσης του ΠΣ ήταν οι εξής:

1. Να μην μονοπωλεί το σχολικό εγχειρίδιο τη διδακτική διαδικασία και κυρίως την αξιολόγηση.

2. Να δοθεί περισσότερη έμφαση όχι στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά στην ιστορική κατανόηση και σκέψη. Ο έλεγχος του βαθμού κατανόησης του ιστορικού περιεχομένου μπορεί να πραγματοποιείται εύκολα με κατάλληλες ερωτήσεις ή με παραφράσεις, αλλά και με πολύπλευρες δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης των μαθητών, οι οποίες θα αποτελούν

οργανικό μέρος της μαθησιακής διαδικασίας και όχι αποπλαισιωμένες μορφές εξέτασης.

3. Θεμελιώδους σημασίας στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας είναι η χρήση ιστορικών πηγών (γραπτών, οπτικών, ηχητικών κ.τ.λ.). Οι πηγές μέχρι σήμερα στη σχολική εκπαίδευση χρησιμοποιούνται κατά κανόνα στην τελευταία φάση της διδασκαλίας, προκειμένου να επιβεβαιώσουν την (έτσι κι αλλιώς αδιαμφισβήτητη) ιστορική αφήγηση και να τεκμηριώσουν τη μια και μοναδική ιστορική αλήθεια που προβάλλεται στο σχολικό εγχειρίδιο. Ωστόσο, οι πηγές πρέπει να αποτελούν τη βάση της διδασκαλίας, να αξιοποιούνται κριτικά και να ενεργοποιούν την ερευνητική και ανακαλυπτική διάθεση των παιδιών, ενώ πρόθεση του εκπαιδευτικού πρέπει να είναι η ενθάρρυνση της δημιουργικής και ευφάνταστης «συνομιλίας» τους με την πηγή. «Κριτική αξιοποίηση της ιστορικής πηγής» σημαίνει οι μαθητές να είναι σε θέση, πάντοτε σύμφωνα με τις δυνατότητές τους, να ελέγχουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά της, να διακριβώνουν την οπτική γωνία και τις προθέσεις του δημιουργού της, να την εντάσσουν στο ιστορικό της πλαίσιο, να διατυπώνουν ερωτήματα και να αναζητούν απαντήσεις, να αντλούν πληροφορίες τις οποίες θα αντιπαραβάλουν με ανάλογες πληροφορίες που συνέλεξαν από άλλες πηγές.

4. Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) θα βοηθούσε σημαντικά στην αναβάθμιση του μαθήματος, υπό την προϋπόθεση ότι θα αξιοποιηθούν ως εργαλεία διδασκαλίας σε ένα μαθητοκεντρικό περιβάλλον μάθησης και ότι θα διασφαλιστεί η επιστημονική εγκυρότητα και η παιδαγωγική καταλληλότητα των αντλούμενων πληροφοριών. Οι ΤΠΕ δεν πρέπει, σε καμιά περίπτωση, να καταργήσουν τα συμβατικά μέσα διδασκαλίας (σχολικά εγχειρίδια, βιβλιοθήκες, χάρτες, φωτογραφίες κ.λπ.), αλλά να λειτουργήσουν συμπληρωματικά με αυτά. Προς την κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε σημαντικά η δημιουργία «Εργαστηρίου Ιστορίας» σε κάθε Σχολείο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αξιοποιεί με ιδιαίτερη προσοχή και επιφύλαξη τις ψηφιακές μεθόδους και τεχνικές,

διότι ενίοτε είναι ξεπερασμένες ή αναξιόπιστες και πάντοτε ελλοχεύει ο κίνδυνος η συγκέντρωση και το ενδιαφέρον των μαθητών να μετατοπιστούν από τη διδασκαλία του μαθήματος στα εντυπωσιακά επιτεύγματα της τεχνολογίας.

5. Οι διεθνείς έρευνες στη Διδακτική της Ιστορίας συγκλίνουν στην άποψη ότι οι διάφορες αδυναμίες των μαθητών στην Ιστορία μπορούν να ξεπεραστούν με τη συστηματική χρήση εποπτικού υλικού, εννοιολογικών χαρτών και κυρίως με την ανάπτυξη βιωματικών δραστηριοτήτων [κατασκευή χαρτών, εικαστικών έργων, ιστορικών χρονογραμμών, δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, διαλογική αντιπαράθεση (debate), επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία και ιστορικούς χώρους, κ.λπ.], που εμπλέκουν ενεργητικά το σύνολο των μαθητών της τάξης και ιδιαίτερα αυτούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, είτε πρόκειται για μαθητές με ειδικές ανάγκες είτε πρόκειται για παιδιά που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο.

Για τη *διδασκαλία* του μαθήματος η Επιτροπή έθεσε προτεραιότητες:

1. Να συνδυαστεί η χρονολογική και η θεματική προσέγγιση των διάφορων ιστορικών φαινομένων, ώστε να δοθεί μια —κατά το δυνατόν— ολοκληρωμένη εικόνα των μεγάλων ιστορικών αλλαγών, αλλά και της ιστορικής συνέχειας. Η βασική αφήγηση οργανώνεται χρονολογικά, πολυδιάστατα και περιεκτικά, και περιλαμβάνει όλες τις χρήσιμες ιστορικές πληροφορίες (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, γεγονότα, αίτια και αποτελέσματα), συγκροτώντας έτσι τη βασική δηλωτική γνώση, ενώ εξειδικεύεται με θεματικούς φακέλους.

2. Να τεθεί η καλλιέργεια της κριτικής ιστορικής σκέψης στο επίκεντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας (δηλωτική, διαδικαστική και εννοιολογική γνώση).

3. Να αναπτύξουν οι μαθητές την ικανότητα να εντάσσουν φαινόμενα, διαδικασίες και γεγονότα στον ιστορικό χρόνο και χώρο και να διακρίνουν με ιστορικούς όρους το παρόν από το παρελθόν, καθώς και να αντιλαμβάνονται τις εσωτερικές διαφοροποιήσεις και διαβαθμίσεις του ιστορικού χρόνου (περίο-

δος, μακρός-βραχύς χρόνος, συγκυρία, διάρκεια, μεταβολή, συνέχεια, κύκλος, αδράνεια, παλινδρόμηση, συγχρονία-διαχρονία, διαδοχή κ.λπ.).

4. Να εξοικειωθούν οι μαθητές με τις δεξιότητες της ιστορικής έρευνας, με έμφαση στην επεξεργασία και κριτική ανάλυση των ιστορικών πηγών, ως βασικών προϋποθέσεων για την κατανόηση και ερμηνεία του παρελθόντος.

5. Να είναι ικανοί να αναγνωρίζουν τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες για συγκεκριμένα ιστορικά ζητήματα, να αξιολογούν τη σημασία και το ρόλο προσώπων, καταστάσεων και γεγονότων στο εκάστοτε ιστορικό και ερμηνευτικό τους πλαίσιο, να κατανοούν την επίδραση που ασκεί το ιστορικό παρελθόν και οι απόψεις γι' αυτό στο παρόν, καθώς και να αντιλαμβάνονται το παρελθόν ως ένα πεδίο διαρκούς ιστορικής έρευνας και διαλόγου.

6. Να διατυπώνουν συγκροτημένο προφορικό και γραπτό ιστορικό λόγο, παραθέτοντας επιχειρήματα, τα οποία στηρίζονται σε ιστορικά τεκμήρια, και χρησιμοποιώντας βασικές έννοιες της ιστορικής γλώσσας (αφήγηση, ιστορική ορολογία).

7. Η ιστορική εκπαίδευση να γίνει επί της ουσίας αποκεντρωτική, μέσω των θεματικών προσεγγίσεων που δε θα είναι προκατασκευασμένες αφηγήσεις, αλλά ερευνητικά σχέδια, τα οποία θα εκκινούν με —ως ένα βαθμό— μεταβλητά ερευνητικά ερωτήματα που θα τίθενται με τη μορφή προβλήματος προς επίλυση.

8. Να επιδιώκεται η σε βάθος μελέτη ιστορικών ζητημάτων συμβατών με την ηλικία, την ψυχοσύνθεση και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ενώ παράλληλα να ενθαρρύνεται η διασύνδεσή τους με το παρόν.

9. Να διασφαλιστούν ουσιαστικές προϋποθέσεις για την εφαρμογή των μεθοδολογικών αρχών της πολυπρισματικότητας και της ιστορικής ενσυναίσθησης.

10. Μέσα από τους συνεργατικούς και ποικιλόμορφους τύπους μάθησης και επικοινωνίας να ενθαρρύνεται η προσωπική έκφραση, η αποκλίνουσα σκέψη και η αξιοποίηση ταλέντων και ικανοτήτων· επιπρόσθετα, να έχουν οι μαθητές τη δυνατό-

τητα, εναλλακτικά, να εκφράζονται μέσα από τεχνικές που επιτρέπουν και ενδυναμώνουν την ανάπτυξη της ιστορικής φαντασίας και συμβάλλουν στην καλλιέργεια ψυχοκινητικών δεξιοτήτων (δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, προσομοιώσεις κ.λπ.).

11. Τέλος, οι μαθητές να είναι σε θέση να αξιοποιούν ποικίλα ψηφιακά εργαλεία και περιβάλλοντα μάθησης για την εκπόνηση των ερευνητικών εργασιών τους και για να αναπτύξουν δεξιότητες ψηφιακής αφήγησης. Γενικότερα, να ενδυναμώσουν τις αναλυτικές και κριτικές δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού, ώστε να είναι σε θέση να στέκονται κριτικά απέναντι στο διαδίκτυο που αποτελεί σήμερα την κυρίαρχη μορφή της Δημόσιας Ιστορίας.

Για να επιτευχθούν τα παραπάνω, είναι αναγκαίο η νέα αντίληψη για τα περιεχόμενα της διδασκαλίας της Ιστορίας να προωθεί την άρση της πρωτοκαθεδρίας της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας (κυρίως όταν αυτή προσεγγίζεται με συμβατικό τρόπο, που επικεντρώνεται στη δράση των μεγάλων προσωπικοτήτων) και να επιδιώκει τη διαμόρφωση γνωστικής ευαισθησίας για πεδία όπως η Κοινωνική, η Οικονομική και η Πολιτισμική Ιστορία, η Δημογραφία, η Ιστορία των Θεσμών και των Ιδεών, η Ιστορία της Τέχνης, του Περιβάλλοντος και του Κλίματος κ.λπ. Νευραλγικό ρόλο προς την κατεύθυνση αυτή μπορούν να διαδραματίσουν μορφές ιστορικής έρευνας και εκπαίδευσης που ενθαρρύνουν τη βιωματική κατανόηση και έρευνα του παρελθόντος, όπως η οικογενειακή και η Τοπική Ιστορία, η Μουσειακή Εκπαίδευση, η Μικροϊστορία. Πρέπει να τονιστεί ότι, σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο αφενός να συνδεθούν οι θεματικές ιστορικές προσεγγίσεις με σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις και αφετέρου τα εγχειρίδια Ιστορίας να επιζητούν μεν την απομνημόνευση όχι όμως την αποστήθιση.

Σύμφωνα με το νέο ΠΣ η αναβάθμιση της σχολικής Ιστορίας προϋποθέτει τη σταθερή, οργανική και θεσμικά κατοχυρωμένη διασύνδεσή της με τα μουσεία, τα ιστορικά μνημεία και τους αρχαιολογικούς χώρους. Δεδομένου ότι οι επισκέψεις σε τέτοιους χώρους απαιτούν διδακτικό χρόνο που ξεπερνά την ασφυκτική διαίρεση του ωρολογίου προγράμματος, είναι ανά-

γκη να διαμορφωθεί ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο λειτουργίας της Εκπαίδευσης, το οποίο θα διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς που προτίθενται να αναπτύξουν τέτοιες δράσεις. Η διδακτική αξιοποίηση των καταλοίπων του υλικού πολιτισμού που βρίσκονται στον εγγύτερο ή ευρύτερο χώρο κάθε σχολικής μονάδας, πέρα από τα προφανή πλεονεκτήματα που θα έχει στην ποιότητα της ιστορικής μάθησης, θα προσφέρει τη δυνατότητα ουσιαστικής διασύνδεσης της σχολικής Ιστορίας με την τοπική.

Με δεδομένη την υπαγωγή της Α΄ Λυκείου στην υποχρεωτική Εκπαίδευση η διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας ανά τάξη διαμορφώνεται πλέον ως εξής:[8]

Γ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Οι τρείς θεματικές ενότητες στις οποίες διαρθρώνεται η διδασκαλία των μύθων:

Α. Κοσμολογία
ΑΙ. Ησίοδου, «Θεογονία» (740 π.Χ.)
Β.Ι. Οι άθλοι του Ηρακλή
Β.ΙΙ. Μύθοι της αέναης γέννησης και του περιοδικού θανάτου της ζωής και της φύσης / μύθοι της γονιμότητας = Άδωνης, Περσεφόνη, Δήμητρα
Β.ΙΙΙ. μύθοι της μύησης = Θησέας και Ιάσονας
Β.IV. Επιμέρους Αιτιολογικοί μύθοι
ΓΙ. Ελληνικοί Μύθοι σχετιζόμενοι με πολεμικές ενέργειες
Η Αργοναυτική Εκστρατεία
Ο Τρωικός Κύκλος
Η Οδύσσεια
Ο Θηβαϊκός Κύκλος
Γ.ΙΙ. Μύθοι της γυναικείας αυτοθυσίας, της ιερής θυσίας και του τελετουργικού φόνου = Ιφιγένεια, Ανδρομέδα, θυγατέρες του Ερεχθέα

8. Για λεπτομέρειες σχετικά με τις επιμέρους ενότητες των κεφαλαίων και —κυρίως— για τις προτάσεις σχετικά με το υλικό των θεματικών φακέλων κάθε τάξης βλ. τα σχετικά ΦΕΚ ανά τάξη.

Δ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Η προϊστορική εποχή.
2. Η γεωμετρική και αρχαϊκή εποχή.
3. Η κλασική εποχή

Ε΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Ελληνιστική και Ρωμαϊκή Εποχή.
2. Η εποχή του χριστιανισμού.
3. Η εποχή των ανακαλύψεων.

ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

1. Η εποχή των επαναστάσεων, 18ος-19ος αιώνας.
2. Η εποχή των εθνικών κρατών.
3. Η εποχή των πολέμων.
4. Η σύγχρονη εποχή

Α΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Α. Προϊστορία

1. Παλαιολιθική - Μεσολιθική περίοδος
2. Νεολιθική περίοδος
3. Εποχή του Χαλκού

Β. Αρχαιότητα

1. Το ιστορικό πλαίσιο της Αρχαιότητας
2. Γεωμετρική περίοδος: «σκοτεινοί χρόνοι» ή μια διαφορετική εποχή;
3. Αρχαϊκή εποχή: μεταρρυθμίσεις και βαθιές αλλαγές
4. Κλασική Εποχή - 5ος αιώνας: Η δημοκρατία και ο πόλεμος
5. Κλασική Εποχή - 4ος αιώνας: πόλεμοι ηγεμονίας και νέες πολιτικές δυνάμεις
6. Ελληνιστική εποχή: ο αρχαίος κόσμος μεγαλώνει

Γ. Η Ρώμη

1. Ο χώρος, ο χρόνος και οι πληθυσμοί
2. Ρώμη: ρεπουμπλικανική περίοδος

3. Η άνοδος της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας

Β΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Ύστερη Αρχαιότητα: σύνδεση με την ύλη της προηγούμενης τάξης με τη μορφή της κριτικής επισκόπησης
Πρωτοβυζαντινή περίοδος (4ος-6ος αιώνας)
Μεσοβυζαντινή περίοδος (7ος-12ος αιώνας/1204)
Πρώιμος Μεσαίωνας στη Δύση (5ος-10ος αιώνας)
Ώριμος Μεσαίωνας στη Δύση (11ος-13ος αιώνας)
Υστεροβυζαντινή περίοδος και Ύστερος Μεσαίωνας στη Δύση (13ος-15ος αιώνας)

Γ΄ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ

Η Οθωμανική Αυτοκρατορία (απαρχές-αρχές 19ου αι.)
Ανακαλύψεις και Αναγέννηση (15ος-16ος στη Δύση)
Η απολυταρχική Ευρώπη (16ος-17ος)
Διαφωτισμός και Επαναστάσεις (18ος-μέσα 19ου)
Βιομηχανική Επανάσταση και αστική τάξη (μέσα 18ου αιώνα-δεκαετία 1870)
Εθνικισμοί και Εθνικά Κράτη (19ος)
Το ελληνικό κράτος (1830-1881)

Α΄ ΛΥΚΕΙΟΥ

Α. Ο καπιταλισμός ως παγκόσμιο σύστημα (1880-1914)
Β. Η κατάρρευση των αυτοκρατοριών – ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος
Γ. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος
Δ. Ο Ψυχρός Πόλεμος
Ε. Το τέλος του Ψυχρού Πολέμου και οι νέες συγκρούσεις

Για την Ιστορία της Β΄ Λυκείου προτείνονται εννέα θεματικές ενότητες, οι οποίες θα διδάσκονται σε 6-10 διδακτικές ώρες η καθεμία. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στην πρόταση για τη Β΄ Λυκείου είναι οι εξής:

1. Ο αρχαίος ελληνικός κόσμος μεταξύ Ανατολής και Δύσης.
2. Η Ακρόπολη της Αθήνας – χρήσεις και σημασίες ενός μνημείου στο χρόνο.
3. Πόλεμοι στο όνομα του Θεού. Σταυροφορίες.
4. Πόλεις σε μετάβαση (Βενετοκρατία, Οθωμανική περίοδος, Ελληνικό κράτος).
5. Η Ελληνική Επανάσταση.
6. Η δημόσια υγεία στην Ευρώπη (19ος-20ος αιώνας).
7. Η Ελλάδα των μεταναστών και των προσφύγων (19ος-20ος αιώνας).
8. Ο Ναζισμός και τα θύματά του.
9. Η νεολαία στη δεκαετία του 1960.

Η πρόταση μέλους της Επιτροπής για πιθανή διεύρυνση της εφαρμογής της θεματολογικής προσέγγισης σε όλες τις τάξεις του ελληνικού σχολείου (στο πρότυπο π.χ. του διδακτικού μοντέλου των Θρησκευτικών, τα οποία πλέον διδάσκονται μέσω θεματικών ενοτήτων στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση),[9] εντέλει δεν ευοδώθηκε (ορθά), με το επιχείρημα ότι στην Ιστορία είναι απαραίτητο να προηγηθεί μια θεμελιώδης κατάρτιση των μαθητών, ξεκινώντας από τις μικρότερες ηλικίες, με βασικές ιστορικές γνώσεις, που θα αποτελέσουν το υλικό επάνω στο οποίο θα οικοδομηθεί αργότερα η συγκρότηση των ιστορικών εννοιών στους μαθητές. Θεματική προσέγγιση υιοθετήθηκε και προτείνεται εντέλει μόνο για την Ιστορία της Γ΄ Δημοτικού, η οποία αποτελεί έτσι κι αλλιώς μια εύπεπτη εισαγωγή στην έννοια της Ιστορίας και του παρελθόντος, και στη Β΄ Λυκείου, σε μια χρονική περίοδο που θεωρητικά τα παιδιά είναι πλέον επαρκώς καταρτισμένα ιστορικά και ώριμα ηλικιακά, προκειμένου να προσεγγίσουν σημαντικά ζητήματα του παρελθόντος καλλιεργώντας τις απαραίτητες δεξιότητες (ιστορική σκέψη, συνείδηση, ενσυναίσθηση κ.λπ.). Είναι προφανές ότι το αποτέλεσμα και αυτής της πρωτοβουλίας

9. Βλ. http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon (ανακτ. 27.6.2019).

θα κριθεί μετά την εφαρμογή των νέων ΠΣ στη σχολική αίθουσα και σε βάθος χρόνου.

Πέρα από την πρόταση για θεματολογική διδασκαλία, ως σημαντικότερες διαφοροποιήσεις-καινοτομίες του νέου ΠΣ, σε σχέση με ό,τι υπήρχε μέχρι την εφαρμογή τους, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν τα εξής:

- Η εμφατική σύνδεση του μαθήματος με τις νέες τεχνολογίες. Πλέον υπάρχει ειδική στήλη με τίτλο «Ενδεικτικές δραστηριότητες-προτάσεις αξιολόγησης» στο ΠΣ η οποία περιλαμβάνει προτάσεις με συγκεκριμένες ψηφιακές δραστηριότητες και —το κυριότερο— οι προτάσεις αυτές είναι αφενός επιλεγμένες σε απόλυτη συμμετρία με την αντίστοιχη διδακτέα ύλη και αφετέρου εύκολα προσβάσιμες και αξιοποιήσιμες.
- Η σύνδεση των προτεινόμενων διδακτικών ενοτήτων με τις αντίστοιχες ιστορικές έννοιες, πρωτεύουσες ή δευτερεύουσες. Για το ζήτημα αυτό επίσης υπάρχει στο ΠΣ ειδική στήλη με τίτλο «Ιστορικές έννοιες». Με τη σύνδεση αυτή τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έρχονται άμεσα σε επαφή με την επιστημολογία της Ιστορίας. Ειδικά οι μαθητές συνδέουν τη μελέτη και τη διδασκαλία με την Ιστορία ως επιστήμη και κατανοούν ότι όσα μαθαίνουν δεν είναι αυθαίρετα και αίολα αλλά βασίζονται σε συγκεκριμένες επιστημονικές μεθόδους και διαδικασίες.
- Η εισαγωγή των θεματικών φακέλων (ΘΦ). Ο θεσμός των ΘΦ εισάγεται με την προοπτική αυτή, να αποτελέσουν παραδείγματα για διδακτική αξιοποίηση. Οι ΘΦ έχουν υλική και ψηφιακή μορφή, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα διαρκούς εμπλουτισμού τους με πηγές, μεθοδολογικές προτάσεις και σχέδια μαθημάτων, καθώς και προσθήκης νέων θεμάτων, υποθεμάτων και ενοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν με καθορισμένα κριτήρια ορισμένους από αυτούς τους φακέλους, προκειμένου να διαμορφώσουν το ετήσιο πρόγραμμα διδασκαλίας τους, ανταποκρινόμενοι στα ιδιαίτερα κοινωνικά χαρακτηριστικά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών της τάξης

τους. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να λάβουν υπόψη τους κριτήρια όπως:

1. Την ανάδειξη καίριων ιστορικών ζητημάτων προς εμβάθυνση, πέρα από τη γεγονοτολογική και περιεκτική καταγραφή του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας.
2. Τη συμπληρωματικότητα ως προς την ύλη του σχολικού εγχειριδίου.
3. Τις κεντρικής σημασίας ιστορικές δεξιότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στους μαθητές, συντείνοντας στη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης: η αναλυτική και συνθετική ικανότητα, η ιστορική αφήγηση, η επιχειρηματολογία, η τεκμηρίωση, η διακρίβωση της αιτιότητας που συνδέει τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ τους, η αποκάλυψη των αξιών και των κινήτρων που καθόρισαν τη δράση ατόμων και ομάδων, η κατανόηση της ιστορικότητας των γεγονότων και των φαινομένων, η ιστορική ενσυναίσθηση κ.λπ.
4. Την «εργαστηριακή» προσέγγιση (ως σχέδιο εργασίας ή με τη μορφή «αγώνα λόγου» με επιχειρήματα), με πλαίσιο αναφοράς το πολυδιάστατο και ετερογενές ιστορικό υλικό (πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές) που περιλαμβάνεται στον ΘΦ.
5. Τις αντιλήψεις και στάσεις που κρίνονται αναγκαίες για την άσκηση της δημοκρατικής πολιτειότητας: ενεργός και λειτουργική συμμετοχή στα κοινά, με γνώμονα την πολύπλευρη ενημέρωση, την τεκμηρίωση των απόψεων, την υπευθυνότητα, το σεβασμό της διαφορετικότητας, τη διαβούλευση στη βάση κανόνων, τη μέριμνα για το συλλογικό αγαθό.
6. Τον επίμαχο, συγκρουσιακό ή και τραυματικό χαρακτήρα των ιστορικών γεγονότων που αφορά ο ΘΦ.
7. Το αυξημένο ενδιαφέρον της ελληνικής κοινωνίας για τα γεγονότα που εξιστορούνται, αναλύονται και ερμηνεύονται στον ΘΦ.

8. Την επιλογή θεμάτων ελκυστικών για τους μαθητές, που τους συνδέουν με τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις εμπειρίες τους.
9. Την ποικιλία των ΘΦ, οι οποίοι καλύπτουν όλα τα είδη Ιστορίας (πολιτική, κοινωνική, οικονομική, πολιτισμική κ.λπ.), αλλά και διαφορετικές όψεις ιστορικών γεγονότων και φαινομένων, με στόχο την αποφυγή επικαλύψεων.
10. Την ποικιλία ως προς τα περιεχόμενα και τον τρόπο δόμησης του ΘΦ, ώστε να προσφέρεται ευελιξία στην αξιοποίησή του, επιτρέποντας στον εκπαιδευτικό να διαφοροποιεί τη διδασκαλία του ανάλογα με τις ευρύτερες πολιτικές και πολιτισμικές συνθήκες, αλλά και την προσωπική πορεία κάθε μαθητή.
11. Την επιστημονική εξειδίκευση και τα ενδιαφέροντα του ίδιου του εκπαιδευτικού.
12. Τον διαθεματικό/διακλαδικό χαρακτήρα του ΘΦ και τη δυνατότητα συνδυασμού με άλλα μαθήματα.
13. Τη σχέση του ΘΦ με την τοπική Ιστορία κάθε σχολικής μονάδας ή με τη γενικότερη στρατηγική της.

Συνοψίζοντας

Ως συνέχεια της συζήτησης των στοιχείων που παρατίθενται παραπάνω, αλλά και ιδανική κατακλείδα της εργασίας αυτής, παρουσιάζονται ορισμένα από τα πολύ ενδιαφέροντα ευρήματα σημαντικών ερευνών, που έγιναν κατά την πρώτη και δεύτερη δεκαετία του 2000, με πρωτοβουλία του Πανεπιστημίου της Βιέννης και επικεφαλής τον Alois Ecker, και με συμμετοχή φορέων και προσώπων ανά χώρα, για τη θέση του μαθήματος της Ιστορίας στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα (τρόπος διδασκαλίας και αξιολόγησης, δηλωτική και διαδικαστική γνώση, περιεχόμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας κ.λπ.), αλλά και εξέταση παραμέτρων όπως η εκπαίδευση των διδασκόντων Ιστορία, η απορρόφησή τους από την αγορά εργασίας,

ο αντίκτυπος του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας στις τοπικές κοινωνίες κ.λπ.[10]

Τα κύρια σημεία των πορισμάτων των δυο ερευνών συνοψίζονται στα εξής:

Η Ιστορία ως διδακτικό/σχολικό αντικείμενο εμφανίζεται στα ευρωπαϊκά κράτη με διαφορετικούς τρόπους: είτε ως αυτόνομο αντικείμενο, είτε σε συνδυασμό με άλλα διδακτικά αντικείμενα (λ.χ. Γεωγραφία), είτε ως μέρος ενός ευρύτερου διδακτικού αντικειμένου όπως οι Πολιτικές ή Κοινωνικές Επιστήμες.

Στις περισσότερες χώρες η Ιστορία είναι υποχρεωτικό αντικείμενο στη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση, συνήθως αυτόνομο, ενταγμένο στο ευρύτερο πλαίσιο των κοινωνικών σπουδών. Διδάσκεται συνήθως δυο φορές την εβδομάδα (στη Φινλανδία, όπως είδαμε παραπάνω, τρεις φορές την εβδομάδα, σε κάποιες τάξεις). Στο σημείο αυτό χρειάζεται να διευκρινιστεί ότι η διάρκεια της «διδακτικής ώρας» ποικίλει ανά χώρα. Λ.χ. στη Βουλγαρία η διδακτική ώρα διαρκεί 40΄, ενώ στη Γαλλία 55΄. Ωστόσο, σε κάποιες χώρες τα ίδια τα Σχολεία καθορίζουν πόσες ώρες την εβδομάδα θα διδάσκεται το κάθε μάθημα (και η Ιστορία).

Κοινά χαρακτηριστικά όσον αφορά τους στόχους των Προγραμμάτων Σπουδών στα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν η ανάπτυξη (μέσω του μαθήματος της Ιστορίας) της

---

10. Ecker, A. (ed.), *The structures and standards of initial training for history teachers in thirteen member states of the Council of Europe, A Comparative Study*, Project «Learning and teaching the history of Europe in the 20th century», Vienna 2000. The CHE (Civic and History Teachers' Education Study), 33 European countries participated, University of Vienna, 2012. Ecker, A. (ed.), *Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects, 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/Cultural Studies' and 'Politics'*, with contributions by Luigi Cajani, Brian Carvel, John Hamer, Tatiana Minkina-Milko, Falk Pingel, Dean Smart and Joanna Wojdon, Strasbourg: Council of Europe Publishing 2013. Ecker, A. "The Education of History Teachers in Europe – A Comparative Study. First Results of the 'Civic and History Education Study' ", Creative Education, 2018 (Aug. 30th), v. 9, pp. 1565-1610.

ανεξάρτητης και κριτικής σκέψης και αυτοσυνειδησία του κάθε μαθητή, ως μέρους ενός συγκεκριμένου (του δικού του) περιβάλλοντος.

Στα περισσότερα ΠΣ γίνεται σαφής διαχωρισμός μεταξύ της εθνικής και της μη εθνικής ιστορίας. Στα περισσότερα ΠΣ το μεγαλύτερο χώρο τον καταλαμβάνει η εθνική ή/και ευρωπαϊκή ιστορία. Η διδασκαλία της εθνικής ιστορίας κυριαρχεί στη Βουλγαρία, στην Ελλάδα, στην Ουγγαρία, στη Νορβηγία, στη Ρουμανία, στη Σλοβακία και στην Ισπανία. Στην Ουγγαρία καταλαμβάνει λίγο περισσότερο από το μισό της συνολικής ύλης, ενώ στην Πολωνία η εθνική ιστορία είναι ο βασικός προσανατολισμός της διδασκαλίας της Ιστορίας. Στην Αυστρία και στη Σλοβενία η ευρωπαϊκή ιστορία είναι περισσότερη, ενώ σχεδόν απόλυτη ισορροπία μεταξύ ευρωπαϊκής και εθνικής ιστορίας υπάρχει στην Τσεχία, στη Φινλανδία και στη Σουηδία. Στο Βέλγιο και στην Ολλανδία υπερέχει η ευρωπαϊκή Ιστορία, αλλά στη δεύτερη θέση είναι η παγκόσμια Ιστορία, με την εθνική Ιστορία να έχει υποδεέστερη σημασία. Στην Ισπανία η εθνική Ιστορία είναι πρώτη, αλλά δεύτερη είναι η παγκόσμια Ιστορία και στην τρίτη θέση βρίσκεται η ευρωπαϊκή, η οποία λογίζεται ως λιγότερο σημαντική. Σχεδόν σε όλες τις χώρες η τοπική Ιστορία είναι ήσσονος σημασίας και καταλαμβάνει το 5-20% της συνολικής ύλης.

Σχεδόν σε όλα τα ΠΣ κυριαρχεί η πολιτική ιστορία. Ωστόσο, στη Σλοβενία και στη Σουηδία η πολιτική και η κοινωνική Ιστορία θεωρούνται ισότιμες.

Όσον αφορά το περιεχόμενο της ιστορικής γνώσης, στις περισσότερες χώρες (Βέλγιο, Βουλγαρία, Τσεχία, Ουγγαρία, Νορβηγία και Πολωνία) φαίνεται ότι η διαδικασία κατάρτισης όσων διδάσκουν την Ιστορία είναι προσαρμοσμένη στα σχολικά ΠΣ (ύλη, περιεχόμενο, μέθοδος). Σε άλλες χώρες (Σλοβενία, Φινλανδία, Ελλάδα) η σχέση μεταξύ πανεπιστημιακής και σχολικής Ιστορίας (δηλ. το τι διδάσκονται στα πανεπιστήμια οι ιστορικοί και το τι καλούνται να διδάξουν στο Σχολείο) είναι πολύ περιορισμένη, ενώ στην Ιταλία φαίνεται ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών της Ιστορίας είναι ταυτόχρονα αρκετά

προσανατολισμένη προς το σχολικό πρόγραμμα σπουδών, αλλά και επαρκώς αποστασιοποιημένη από αυτό. Σε μικρό αριθμό χωρών (Τσεχία, Εσθονία κ.ά.) οι πτυχιούχοι της Ιστορίας απορροφώνται άμεσα στην Εκπαίδευση. Αντίθετα, σε άλλες (Ιταλία, Αυστρία, Ελλάδα) οι απόφοιτοι των πανεπιστημιακών ιστορικών τμημάτων πρέπει να αναμένουν αρκετό διάστημα, μέχρι να αποκατασταθούν επαγγελματικά ως εκπαιδευτικοί.

Σημαντικές αλλαγές στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Ιστορίας παρουσιάζονται και εξαιτίας της ραγδαίας εξέλιξης της τεχνολογίας (Νορβηγία), αλλά και των εξελίξεων στον τομέα της Παιδαγωγικής (χρήση νέων τεχνολογιών στη διδακτική διαδικασία, ομαδοσυνεργατική μάθηση, θεματικά εργαστήρια, θεματικοί φάκελοι κ.λπ.). Στο Βέλγιο, στις Κάτω Χώρες και στην Εσθονία καταγράφονται προσπάθειες να περιοριστεί η έμφαση στην ιστορική γνώση και να βελτιωθεί η δυνατότητα αξιοποίησης/χρήσης αυτής της γνώσης (δεξιότητες)· πρακτικά δηλαδή μειώνεται η ποσότητα της παρεχόμενης προς τους μαθητές γνώσης υπέρ της προσπάθειας για ανάπτυξη και καλλιέργεια της ιστορικής τους συνείδησης.

Στις περισσότερες χώρες οποιεσδήποτε σοβαρές αλλαγές στα ΠΣ συνοδεύονται και από αντίστοιχες αλλαγές στα σχολικά εγχειρίδια. Στις περισσότερες χώρες διδάσκοντες στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποτελούν συνήθως τη συγγραφική ομάδα των σχολικών εγχειριδίων, συχνά σε συνεργασία με το σχολείο και τους διδάσκοντες στη μέση εκπαίδευση. Επίσης, καθηγητές ή/και πανεπιστήμια συνάπτουν συμβάσεις με μεμονωμένους εκπαιδευτικούς για την συνεργασία με βάση το διδακτικό αντικείμενο και τον τρόπο διδασκαλίας του στην Εκπαίδευση.

Αξίζει να καταγραφεί ότι από τα ευρήματα καταδεικνύεται πως, στις περισσότερες από τις κοινωνίες που διερευνήθηκαν, οι θετικές επιστήμες θεωρούνται περισσότερο έγκυρες από τις θεωρητικές. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες τείνει να γίνει αποδεκτό ότι τόσο η Ιστορία ως ακαδημαϊκή πειθαρχία όσο και ένα πανεπιστημιακό δίπλωμα στην Ιστορία προσδίδουν αυξημένο κοινωνικό κύρος.

Γενικά, η διαδικασία συγκέντρωσης στοιχείων για το μάθημα της Ιστορίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα και η συγκριτική παρουσίασή τους είναι ιδιαίτερα επίπονες διαδικασίες. Αυτό συμβαίνει επειδή, όπως γίνεται φανερό και από τις παραπάνω αναφορές, η θέση του μαθήματος στα εκπαιδευτικά συστήματα παρουσιάζει ποικιλία και αποκλίσεις από χώρα σε χώρα. Ακόμη και στην ίδια χώρα (Μ. Βρετανία) μπορεί να υπάρχουν διαφοροποιήσεις από περιοχή σε περιοχή (Ουαλία, Σκωτία, Β. Ιρλανδία). Ιδιαίτερα σε μεγάλες χώρες, με σημαντικές διαφορές κατά τόπους (Γερμανία και ακόμη περισσότερο ΗΠΑ) το φαινόμενο είναι εντονότερο. Από την άλλη, τα Προγράμματα Σπουδών κάθε χώρας γενικά συγκλίνουν ως προς τους σκοπούς και τους στόχους που θέτουν για τη διδασκαλία της Ιστορίας. Επίσης σχετικά κοντά είναι και οι ώρες διδασκαλίας του μαθήματος σε κάθε χώρα (2-3/εβδομάδα), όπως και οι τρόποι και η γενική εικόνα της μεθοδολογίας της διδασκαλίας.

Είναι ενδιαφέρον και χρήσιμο να προκύπτουν μελέτες με την παρουσίαση των στοιχείων αυτών κατά καιρούς, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν σοβαρές μεταβολές των Προγραμμάτων Σπουδών, διότι έτσι δίνεται η δυνατότητα στον ερευνητή να οδηγηθεί σε συμπεράσματα για τον τρόπο με τον οποίο η Ιστορία ως σχολικό αντικείμενο εμφανίζεται σε διαφορετικές κουλτούρες και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Τέτοιου είδους μελέτες, αλλά και οι συγκρίσεις με έρευνες όπως οι δυο που αναφέρονται παραπάνω, προφυλάσσουν δυνητικά από τυχόν αυθαίρετα συμπεράσματα και εικασίες για τη χρήση ή την κατάχρηση του μαθήματος και είναι χρήσιμα εργαλεία, τόσο για εκείνους που καλούνται να σχεδιάσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για την Ιστορία, όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν το μάθημα στην Α΄ βάθμια και στη Β΄ βάθμια Εκπαίδευση. Εξίσου απαραίτητα εργαλεία μπορούν να γίνουν και για τους διδάσκοντες το αντικείμενο της Διδακτικής της Ιστορίας στην Γ΄ βάθμια Εκπαίδευσης, όπως και για τους (δυνάμει εκπαιδευτικούς) φοιτητές τους.

Το άρθρο αυτό γράφτηκε όταν το Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας, το οποίο αναλύθηκε, ήταν ακόμη σε ισχύ. Λίγους μήνες πριν από την έκδοσή του, τον Σεπτέμβριο του 2020, με εισήγηση του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής και απόφαση του Υπουργείου Παιδείας το ΠΣ καταργήθηκε και επανήλθε σε ισχύ το ΠΣ του 2002-3. Έτσι, για μια ακόμη φορά καταδεικνύεται η ιδιαίτερη διαχρονική «σπουδή» της ελληνικής πολιτείας για το μάθημα της Ιστορίας.

Βιβλιογραφία και βοηθήματα

Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (επιμ.), *Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος - εγκέφαλος, νους, εμπειρία και μάθηση στο σχολείο*, Κέδρος, Αθήνα 2006.

Ecker, A. (ed.), The structures and standards of initial training for history teachers in thirteen member states of the Council of Europe, A Comparative Study, Project «Learning and teaching the history of Europe in the 20th century», Vienna 2000.

Ecker, A. (ed.), *Civic and History Teachers' Education in Europe. A comparative study on concepts, structures and standards of initial teacher education, assessment and tutorial structures for the subjects, 'History', 'Civic/Citizenship education', 'Social/Cultural Studies' and 'Politics'*, with contributions by Luigi Cajani, Brian Carvel, John Hamer, Tatiana Minkina-Milko, Falk Pingel, Dean Smart and Joanna Wojdon, Strasbourg: Council of Europe Publishing 2013.

Ecker, A. "The Education of History Teachers in Europe – A Comparative Study. First Results of the 'Civic and History Education Study'", Creative Education, 2018 (Aug. 30th), v. 9, pp. 1565-1610.

The CHE (Civic and History Teachers' Education Study), 33 European countries participated, University of Vienna, 2012. http://iep.edu.gr/el/thriskeftika-programmata-spoudon (ανακτ. 27.6. 2019)

Για τη Φινλανδία

National Core Curriculum for Basic Education, 2004, pp. 220-224.

Rantala, J., "How Finnish Adolescents Understand History: Disciplinary Thinking in History and Its Assessment Among 16-Year-Old Finns", in Education sciences, 2, pp. 193-207, 2012.

Finnish education in a nutshell, Ministry of Education and Culture, Finnis National Agency for Education, Grano Oy 2017. https://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education (ανακτ. 10.6.2019)

Για τη Μ. Βρετανία

Department for Education, History programs of study: key stages 1 and 2, National curriculum in England, September 2013.

Department for Education, History programs of study: key stage 3, National curriculum in England, September 2013.

Roberts, N., *The school curriculum in England*, briefing paper, House of Commons, 2018.

Γατσωτής, Π., «Οι δεξιότητες που συνθέτουν την ιστορική σκέψη και η αξιολόγησή τους στην ιστορική εκπαίδευση», περ. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης, ΕΛ.Ε.Ι.Ε., Gutenberg, Αθήνα 2019, τ. 17-18, σσ. 52-130. https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-history-programmes-of-study#contents (ανακτ. 10.6.2019). https://www.gov.uk/government/publications/gcse-history (ανακτ. 10.6.2019).

Για την Ολλανδία

http://histoforum.net/history/system.htm (ανακτ. 10.6.2019).

https://www.entoen.nu/ (ανακτ. 10.6.2019).

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/netherlands_en (ανακτ. 10.6.2019).

van Oostrom, F. & Slings, H. (eds.), *A Key to Dutch History*, Amsterdam University Press, 2007.

Για την Κύπρο

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία ανάπτυξης Προγραμμάτων (2010), Αναλυτικά προγράμματα για τα Δημόσια Σχολεία της Κυπριακής Δημοκρατίας.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, Διεύθυνση μέσης Γενικής Εκπαίδευσης, Μάθημα: Ιστορία, Δεκέμβριος 2015.

http://archeia.moec.gov.cy/mc/2/istoria.pdf (ανακτ. 10.6.2019).

Για την Ελλάδα

http://iep.edu.gr/el/social-sciences-yliko/programmata-spoudon-gia-to-mathima-tis-istorias-stin-ypoxreotiki-ekpaidefsi-kai-stin-a-lykeiou (ανακτ. 10.6.2019).

http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/B_Kyklos/Humanities/2018/2018-11-02_ps_istorias_eisagogi.pdf (ανακτ. 10.6.2019).

ΦΕΚ 5222, τ. Β΄, 21.11.2018, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ΄, Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

ΦΕΚ 959, τ. 2, 21.3.2019, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου.

ΦΕΚ 2020, τ. Β΄, 3.6.2019, Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου.

*Άγγελος Χατζηνικολάου**

ΜΙΑ ΑΚΟΜΑ ΑΝΑΓΝΩΣΗ ΤΗΣ ΜΕΡΑΣ ΜΝΗΜΗΣ «ΤΟΥ ΟΛΟΚΑΥΤΩΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ» ΑΠΟ ΤΟ ΝΑΖΙΣΤΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ. 2 ΑΥΓΟΥΣΤΟΥ

Περίληψη

Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ όπως και οι διώξεις που υπέστησαν κατά τη ναζιστική περίοδο εξακολουθούν να αποτελούν άγνωστες πτυχές της κοινωνικής γνώσης. Στην εργασία περιγράφουμε όλο εκείνο το πλέγμα των θεσμικών και κοινωνικών παρεμβάσεων που καθιστούν το γεγονός του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» άγνωστη εκπαιδευτική και κοινωνική γνώση. Σημαντική προοπτική ανάδειξης του γεγονότος είναι η υιοθέτηση ιδεολογικών πρακτικών και πρακτικών γραμματισμού της κριτικής παιδαγωγικής προσέγγισης, που θα διατρέχουν το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι μόνο του μαθήματος της Ιστορίας. Στο πλαίσιο της πρότασης υιοθετείται η κινηματική διαδικασία ένταξης του περιεχομένου της γενοκτονίας των Ρομά από το ναζιστικό καθεστώς στο σχολικό πρόγραμμα δράσεων και όχι η ένταξή του στο γραφειοκρατικό αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρούμε ότι αυτή η σχολική διαδικασία είναι πρόκληση στο συντηρητισμό του γραφειοκρατικού σχολικού προγράμματος και μπορεί να διαμορφώσει ερεθίσματα διερεύνησης όλων των ιστορικών πτυχών των διώξεων

* Δάσκαλος στο 5ο διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο Μενεμένης, στο Δενδροπόταμο, Δρ ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

των Ρομά από τους ναζί και ταυτόχρονα να θέσει τις βάσεις για κριτική στα σύγχρονα φαινόμενα του ρατσισμού και του νεοναζισμού. Τόσο η μεθοδολογία προσέγγισης όσο και το περιεχόμενο του γεγονότος θεωρούμε ότι θα στοχεύουν στην εμπέδωση της ιδιότητας του πολίτη και στο σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Λέξεις κλειδιά: *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια, ιδιότητα του πολίτη, κριτική παιδαγωγική, αποκλεισμός Ρομά, γενοκτονία των Ρομά, ιστορική δικαιοσύνη και αποσιώπηση, παιδαγωγική πρόκληση, κινηματική εκπαιδευτική δράση, συνειδητοποίηση.*

ANOTHER READING OF THE DAY
OF REMEMBRANCE OF THE «ROMA HOLOCAUST»
BY THE NAZI REGIME. AUGUST 2.

Abstract

The history of Roma as well as the persecutions they suffered during the Nazi period are still unknown aspects of social knowledge. In the present work we describe institutional and social interventions that make the fact of the «Roma Holocaust» an unknown educational and social knowledge. The adoption of ideological and literacy practices of the critical pedagogical approach which will run through the entire educational process and not just the History lesson constitutes an important perspective for highlighting the event. The proposal adopts the kinematic process of integrating the content of the Roma genocide by the Nazi regime in the school action plan and not its inclusion in the bureaucratic curriculum of the school. We see this school process as a challenge to the conservatism of the bureaucratic school curriculum and can stimulate the investigation of all historical aspects of the persecution of the Roma by the Nazis and at the same time lay the groundwork for criticism of the contemporary phenomena of racism and neo-Nazism. We consider that both the methodology of the approach and the content of the event will aim at the consolidation of the citizenship status and at the respect of the human dignity.

K e y w o r d s: *Human dignity, citizenship, critical pedagogy, Roma exclusion, Roma genocide, historical justice and silence, pedagogical challenge, cinematic educational action, awareness.*

Εισαγωγικά ερωτήματα

Λησμονημένο Ολοκαύτωμα; Μήπως σκόπιμα αποσιωπάται και παραμένει ανεξερεύνητο στα σκονισμένα συρτάρια της ιστορίας, όπως και η ζωή των Ρομά στους σκονισμένους και λασπωμένους καταυλισμούς; Μια ακόμα Παγκόσμια Μέρα ιστορικής υπενθύμισης ή απόδοσης δικαιοσύνης; Και ποιος ο ρόλος της εκπαίδευσης; Αποδίδεται δικαιοσύνη, όταν ένα αποσιωπούμενο ιστορικό γεγονός, γίνεται ένα ακόμη γνωστικό αντικείμενο στο σχολείο;[1]

Προβληματισμοί εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής δράσης

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται από τους διεθνείς οργανισμούς ιδιαίτερη σπουδή γύρω από σημαντικά ιστορικά γεγονότα πολιτικού και επιστημονικού περιεχομένου καθώς και γύρω από γεγονότα που αφορούν στη λήψη αποφάσεων για κοινωνικά και περιβαλλοντικά ζητήματα. Στο σύνολό τους όλα αυτά τα γεγονότα θεωρούνται σημαντικά για την ζωή των ανθρώπων καθώς και για την ευαισθητοποίηση στο σεβασμό των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Στο πλαίσιο αυτής της προοπτικής ορίστηκαν από διεθνείς οργανισμούς κάποιες ημέρες του χρόνου ως παγκόσμιες ημέρες αφιερωμένες σε γεγονότα, προκειμένου να τονίζεται το περιεχόμενο τους στο πλαίσιο της κοινωνικής ευαισθητοποίησης. Μια από αυτές η Ημέρα Μνήμης του Ολοκαυτώματος των Ρομά στις 2 Αυγούστου.[2]

1. Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που τίθενται και σήμερα από έναν δάσκαλο μετά από 37 χρόνια διδασκαλίας σε τάξεις και σε καταυλισμούς με παιδιά και ενήλικες Ρομά.

2. Αν και οι αναφορές στο Ολοκαύτωμα των Ρομά» καταγράφονται από τη δεκαετία του 1990, οφείλουμε εδώ να καταθέσουμε την επίσημη

Κατά γενική ομολογία αλλά και από την καθημερινή εμπειρία γνωρίζουμε πολύ καλά ότι καταγράφεται ως πολιτική υποκρισία η ύπαρξη αυτών των παγκόσμιων ημερών, αφού η απαίτηση για σεβασμό των όσων περιγράφουν στο περιεχόμενό τους παραβιάζεται σε πάρα πολλές περιπτώσεις από ισχυρά κράτη, από τους ίδιους τους διεθνείς οργανισμούς, αλλά και από πολλούς διαχειριστές της εξουσίας. Η παραπάνω παρατήρηση περί παραβιάσεων γίνεται πιο εμφανής στο αφιέρωμα της παγκόσμιας ημέρας για την εξάλειψη της φτώχειας και της πείνας (16 Οκτωβρίου), δυο κοινωνικά και οικονομικά φαινόμενα που διογκώνονται καθημερινά. Η κύρια αιτία: η εκμετάλλευση των πόρων και των λαών του «τρίτου κόσμου» από τον λεγόμενο αναπτυγμένο, που συνεχίζεται αυξάνοντας την πείνα και την παιδική θνησιμότητα στην Αφρική και αλλού. Πέρα από την εκμετάλλευση στην πραγματικότητα αποκρύπτεται το γεγονός ότι οι ισχυροί έρχονται επιπλέον να διαχειριστούν τη φτώχεια και τις συνέπειές της – επενδύοντας κεφάλαια αλλά αποσιωπώντας τους γενεσιουργούς πολιτικούς και οικονομικούς παράγοντες, δηλαδή τις νεοαποικιοκρατικού τύπου πολιτικές και τα συμφέροντα των ισχυρών της γης.

Θα είχε ιδιαίτερη σημασία να μεταφέρουμε το συλλογισμό αυτόν στη ζωή των Ρομά με τις ποικίλες μορφές αποκλεισμού, φτώχειας και ρατσισμού που βιώνουν σε καταυλισμούς και σε οικισμούς στις παρυφές των πόλεων του αναπτυγμένου κόσμου. Πρόκειται για τριτοκοσμικές ζώνες. Η ύπαρξη τους επιβεβαιώνει την απαισιόδοξη αλλά πραγματική περιγραφή του Bauman για τη σχέση φτώχειας και καπιταλισμού: «*Η φτώχεια δεν μπορεί να θεραπευτεί, επειδή δεν είναι σύμπτωμα της ασθένειας του καπιταλισμού. Ακριβώς το αντίθετο: Είναι απόδειξη της άκρας υγείας του (καπιταλισμού), το κίνητρο για ακόμα μεγαλύτερη συσσώρευση…*» (Bauman 2004: 79). Αυτή η απλή αναφορά εδώ είναι ικανός λόγος, για να ξεδιπλωθεί όλος ο προβλη-

---

αναγνώρισή του από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο το 2015 και από το Συμβούλιο της Ευρώπης για περισσότερα στην ηλεκτρονική σελίδα https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0095_EN.html?redirect

ματισμός για όλα εκείνα τα «πώς» και τα «γιατί» των αποκλεισμών των Ρομά. Οι προβληματισμοί αφορούν τόσο την καθημερινότητα όσο και τα ιστορικά γεγονότα, που σημάδεψαν και σημαδεύουν τη ζωή τους παγκοσμίως αλλά και στην χώρα μας. Με άλλα λόγια συνδέουμε τους αποκλεισμούς των Ρομά με ένα διαχρονικό ρατσιστικό μοντέλο αντιμετώπισής τους από κοινωνικούς και θεσμικούς οργανισμούς.[3] Θα μπορούσαμε εδώ να αναφερθούμε σε αρκετές έρευνες και παρεμβάσεις που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική ένταξη των Ρομά. Θα αναφέρουμε μόνον μια δράση που έλαβε χώρα στη Θεσσαλονίκη, με το πρόγραμμα «Φτώχεια 3». Το Πρόγραμμα οργανώθηκε και υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ σε συνεργασία με τους δήμους Μενεμένης, Ελευθερίου Κορδελιού και Ευόσμου από το 1988-1993. Επιστημονικός υπεύθυνος ήταν ο Γιώργος Τσιάκαλος, σήμερα ομότιμος καθηγητής, και συνεργάτιδες η Δήμητρα Κογκίδου, σήμερα καθηγήτρια του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ, και Ευαγγελία Τρέσσου, σήμερα ομότιμη καθηγήτρια. Με τον γράφοντα, ως συνεργαζόμενο δάσκαλο του προγράμματος τότε σε σχολείο του Ευόσμου, «ανακαλύψαμε» την ύπαρξη του γεγονότος του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» και πώς αυτή η «απαξιωμένη» κοινωνική-πολιτισμική ομάδα είχε ιστορία 1000 χρόνων στην Ευρώπη. Αρχίσαμε από τότε να εντάσσουμε την πρωτόγνωρη για μας ιστορία του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» κατ' αρχήν στη διδακτική διαδικασία και στη συνέχεια στις εκδηλώσεις του σχολείου με αφορμή την επέτειο της 28ης Οκτωβρίου. Απευθυνόμασταν τόσο στα παιδιά Ρομά όσο και στα μη Ρομά. Τα παιδιά Ρομά τότε φοιτούσαν σε ειδική απογευματινή βάρδια στο σχολείο. Τα επόμενα χρόνια (1993-1995) η διδασκαλία του γεγονότος επε-

3. Ο Γ. Τσιάκαλος έχει ορίσει ότι: «Ρατσισμός είναι ένα πλέγμα αντιλήψεων στάσεων και συμπεριφορών ή θεσμοθετημένων μέτρων που οδηγούν μια διακριτή ομάδα σε υποτέλεια και κοινωνικό αποκλεισμό». Για περισσότερα στα Γ. Τσιάκαλος (2000), *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης* και Γ. Τσιακαλος (2008), *Ξενοφοβία των αδύναμων και ρατσισμός των ισχυρών*.

κτάθηκε στο τότε καταυλισμό του Ευόσμου στα παιδιά και στους γονείς Ρομά, κατά τα απογευματινά μαθήματα σε παράγκα του καταυλισμού. Στη συνέχεια στο 6ο Δημοτικό Σχολείο Κορδελιού στα απογευματινά μαθήματα για παιδιά και έφηβους/ες του οικισμού Ρομά του αντίστοιχου δήμου, που ήταν εκτός εκπαιδευτικού συστήματος. Από το 1997-2000 οργανώνουμε μαθήματα και δράσεις γύρω από το «Ολοκαύτωμα των Ρομά» στο 2ο Δημοτικό Σχολείο Χαλάστρας, όπου φοιτούσαν κανονικά πλέον τα παιδιά Ρομά του καταυλισμού της Χαλάστρας.[4] Η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος δεν αφορούσε μόνο τα παιδιά Ρομά, τους/τις συμμαθητές/τριές τους μη Ρομά και τους γονείς τους αλλά αποτέλεσε αντικείμενο μάθησης όλου του πληθυσμού του τότε Δήμου Χαλάστρας. Με τη συνδρομή της Επιτροπής Πολιτισμού, με πρόεδρο τον Αντιδήμαρχο κ. Κώστα Βουδούρη, του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και του Διευθυντή του Σχολείου κ Φώτη Μπλούτσου κατακαλόκαιρο οργανώναμε μια λιτή αλλά ουσιαστική εκδήλωση για την μέρα μνήμης του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» και καταθέσαμε λουλούδια στο Μνημείο του Δήμου.

Στο 5ο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο Μενεμένης που βρίσκεται στον οικισμό Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης —γνωστή περιοχή με 80% των κατοίκων της Ρομά— χρησιμοποιούμε πολλές φορές ως αφορμή πολιτικού, πολιτιστικού, ιστορικού και γλωσσικού γραμματισμού το περιεχόμενο των παγκόσμιων ημερών.[5]

Από το 2000 μέχρι σήμερα συμπεριλαμβάνουμε κάθε χρόνο το ιστορικό γεγονός της γενοκτονίας των Ρομά από το ναζιστι-

---

4. Ο δήμος Χαλάστρας βρίσκεται 20 χιλιόμετρα δυτικά της Θεσσαλονίκης.

5. Στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά, που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ από το 2011-2015 εκδώσαμε δυο συλλογές με κείμενα των παιδιών Ρομά που αναφέρονται σε περιεχόμενα των παγκόσμιων ημερών. Οι συλλογές είναι κατατιθέμενες στα παραδοτέα του προγράμματος. Επιπλέον ετοιμάζεται και ένα τρίτο με τίτλο «Δικαιωματιά». Στη βιβλιογραφία βλέπε τα σχετικά: Χατζηνικολάου Α. 2012, 2015.

κό καθεστώς στο περιεχόμενο διδασκαλίας πολλών τάξεων, αλλά κυρίως στις εκδηλώσεις για την 28η Οκτωβρίου καθώς και στις εκδηλώσεις που οργανώνουμε την 8η Απριλίου, την Ημέρα των Ρομά, την 21η Φεβρουαρίου Παγκόσμια Ημέρα Μητρικής Γλώσσας, την 21η Μαρτίου Παγκόσμια Ημέρα κατά του Ρατσισμού, την Ημέρα Ευρωπαϊκών Γλωσσών και άλλες αφορμές.

Κύριος στόχος όλων των παρεμβάσεων είναι να συνειδητοποιήσουν όλοι/ες που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (δάσκαλοι/ες, μαθητές/τριες, ενήλικες Ρομά και μη Ρομά, της κοινότητας του Δενδροποτάμου) τα τραγικά γεγονότα που βίωσαν οι Ρομά καθ' όλη τη ναζιστική περίοδο. Με αυτή τη διαδικασία θεωρούμε ότι εμπλουτίζεται ο ευρύτερος σκοπός της εμπέδωσης της ιδιότητας του πολίτη Ρομά και μη Ρομά σε συνδυασμό με το σεβασμό της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Καθόλου τυχαία τόσο ο πρώην Δήμος Μενεμένης όσο και η Μητρόπολη Νεαπόλεως-Σταυρουπόλεως έθεσαν υπό την αιγίδα το μνημόσυνο για τους εκτελεσθέντες Ρομά τη συγκεκριμένη Ημέρα. Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στην διάσταση της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, γιατί από το «τι» περιγράφεται στο περιεχόμενο της έννοιας «της αξιοπρέπειας» καθορίζονται οι διαστάσεις και η μεθοδολογία της παρέμβασής μας μαζί με τους/τις Ρομά. Θεωρούμε λοιπόν πρώτα-πρώτα ότι ανθρώπινη αξιοπρέπεια είναι η αποδιδόμενη αξία στον άνθρωπο ως υποκείμενο και όχι αντικείμενο της ιστορίας. Επιπλέον η ανθρώπινη αξιοπρέπεια ανήκει εξ αδιαιρέτου σε όλους και όλες. Με την χρήση του όρου «εξ αδιαιρέτου» θεωρούμε ότι όταν προσβάλλεται η αξιοπρέπεια ενός ανθρώπου προσβάλλεται η αξιοπρέπεια όλης της ανθρωπότητας – του καθενός και της καθεμιάς ξεχωριστά (Τσιάκαλος, 1999). Οι Ρομά έχουν συμβάλει στην παγκόσμια ιστορία κατά τη χιλιόχρονη παρουσία τους στην Ευρώπη. Μια ιστορία η οποία επιμελώς αποσιωπάται ή παραποιείται με «εξωτικά» και φολκλορικά επιχειρήματα και στοιχεία.[6] Η

6. Μια απλή μελέτη των βιβλίων για την ιστορία των Ρομά: Λιεζουά (1999), *Ρομά τσιγγάνοι ταξιδευτές* και Fraser (1998), *Οι τσιγγάνοι* διαπιστώνεται από τον απλό αναγνώστη ότι η χιλιόχρονη παρουσία των Ρομά

αποσιώπησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία θεωρούμε ότι είναι προσβολή της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, στο πλαίσιο που τη θέσαμε, καθώς και παραβίαση των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Γνωρίζουμε ότι η περίπτωση του περιεχομένου της σχολικής γνώσης είναι αποτέλεσμα πολιτικών σκοπιμοτήτων και συναινέσεων με όποιες επιπτώσεις μπορεί να έχουν στην απόκρυψη της ιστορικής αλήθειας.[7] Αλλά η ζωή και η ιστορία κάθε ανθρώπου είναι Δικαίωμα και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπίζεται από την εκπαίδευση. Οι Γ Κόκκινος, Π. Κιμουρτζής, και Μ. Καρασαρίνης στο συλλογικό τόμο κειμένων με τον προκλητικό τίτλο «*Ιστορία και Δικαιοσύνη*» τονίζουν τους κινδύνους που προκύπτουν από την αποσιώπηση έναντι της αλήθειας. Εμείς μεταφέροντας τη συναίνεση στη σχολική πραγματικότητα και πιο συγκεκριμένα στο περιεχόμενο της σχολικής γνώσης θεωρούμε ότι η διαδικασία αποσιώπησης έχει επιπτώσεις στην ιστορική συνειδητοποίηση των μαθητών/τριών μιας και ρητά ή άρρητα οι εκπαιδευτικές διαδικασίες επιβάλλουν τη συμμόρφωση σε επιταγές και προθέσεις των κυρίαρχων ιδεολογημάτων. Οι Γ. Κόκκινος κ.ά. τονίζουν για το ζήτημα: «*Υπό το πρίσμα αυτό, η πολιτική συναίνεση κρίνεται ικανή και αναγκαία συνθήκη για να διασφαλιστεί το υπέρτατο αγαθό της συμφιλίωσης, γεγονός που ενδεχομένως να οδηγήσει στην υποταγή της ιστορικής αλήθειας σε συγκυριακές πολιτικοϊδεολογικές σκοπιμότητες, οι οποίες ακυρώνουν την κεντρική σημα-*

στα όρια του Βυζαντίου και της Ευρώπης χαρακτηρίζεται από συνεχείς διωγμούς, εκτοπίσεις και εξορίες. Ακόμη και η χρήση από τον Λιεζουά των όρων Roma Travelers – με την αποδιδόμενη έννοια του «Ρομά ταξιδευτή» δεν ισχύει στην πραγματικότητα. Ο όρος «ταξιδευτής» δεν έχει καμιά σχέση με αυτόν του διωκόμενου, του εξόριστου, του κυνηγημένου που περιγράφονται στο σύνολο της ευρωπαϊκής πορείας των Ρομά. Η αντιμετώπιση και δυστυχώς η αποδοχή της ομάδας των Ρομά ως διαχρονικού «ταξιδευτή» θεωρούμε ότι είναι εξ υπαρχής ύποπτη, γιατί πίσω από την εξωτική χρήση του όρου (εθελοντική περιπέτεια, περιπλάνηση, φολκλόρ) υποκρύπτεται η διαχρονική ρατσιστική αντιμετώπιση των Ρομά με όλο το πλέγμα των διακρίσεων και των αποκλεισμών που βιώνουν.

7. Η συναίνεση για μας είναι μια διαδικασία συμφωνιών στις απαιτήσεις και στις επιταγές των κυρίαρχων ιδεολογημάτων.

σία αυτογνωσίας ως παράγοντα συλλογικού αυτοπροσδιορισμού» (Κόκκινος, Κιμουρτζής, Καρασαρίνης, 2020: 23).[8]

Χρονολόγιο διώξεων των Ρομά από τους ναζί

Με την άνοδό του στην εξουσία το 1933 το ναζιστικό καθεστώς υιοθέτησε πρακτικές για την ολοκληρωτική εξόντωση των Ρομά και των Εβραίων. Οι αποφάσεις του ναζιστικού καθεστώτος και τα γεγονότα που τις ακολούθησαν προφανώς και δεν μπορούν να παρουσιαστούν στο σύνολό τους στην παρούσα δημοσίευση. Αξίζει όμως να αναφερθούν κάποιες από τις πιο χαρακτηριστικές αποφάσεις για τους Ρομά. Οι ναζιστές φρόντιζαν να τεκμηριώνουν τις ρατσιστικές θέσεις τους για τους Ρομά με «επιστημονικές» θεωρίες χρησιμοποιώντας έρευνες ειδικών, κυρίως γιατρών και άλλων ερευνητών, προσφέροντας έτσι «επιστημονικό» μανδύα στις επιλογές του καθεστώτος.[9]

---

8. Ο Πάουλο Φρέιρε στο έργο ζωής του με τίτλο *Αγωγή του καταπιεζομένου* περιγράφει τις διαδικασίες αποδοχής των κυρίαρχων αντιλήψεων για τη ζωή και την ιστορία των ανθρώπων με τον όρο «*κουλτούρα της σιωπής*». Η αποδοχή της από τους ανθρώπους (ο ίδιος περιγράφει την αποδοχή της κουλτούρας των καταπιεστών από τους καταπιεζόμενους και αυτή είναι μια πράξη χειραγώγησης και πατερναλισμού) περιλαμβάνει όλα τα χαρακτηριστικά της περιγραφής του Φρέιρε. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαδικασίας όπως την περιγράφουν οι Κόκκινος κ.ά. είναι μια σημαντική πράξη πολιτισμικής, πολιτικής, κοινωνικής και ιστορικής επίγνωσης με την έννοια ότι: η επίγνωση ορίζεται από εμάς ως η ευαισθησία ενός ατόμου και η συνειδητοποίηση της φύσης των γνώσεων (πολιτικών κ.λπ.) καθώς και του ρόλου τους στη ζωή των ανθρώπων. Με τη διάσταση αυτή η επίγνωση των διαδικασιών συναίνεσης που θέτουν οι Κόκκινος κ.α είναι μια σημαντική παιδαγωγική προοπτική. Σε συνδυασμό τώρα με την θέση του Φρέιρε η πρόταση αυτή καταγράφεται ως πρόταση κριτικής συνειδητοποίησης για την αποτίναξη της «*κουλτούρας της σιωπής και της καταπίεσης*» που θα οδηγήσει στην χειραφέτηση, στον εξανθρωπισμό και στην απελευθέρωση του ανθρώπου.

9. Εδώ καταθέτουμε κάποιες σημαντικές έρευνες και μελέτες οι οποίες αναφέρονται με λεπτομέρειες στα γεγονότα που μας αφορούν και που περιγράφονται στο συγκεκριμένο κεφάλαιο της εργασίας. Οι μελέτες αυτές

- Το 1935, στους λεγόμενους «*Νόμους της Νυρεμβέργης*», οι Ρομά μαζί με τους Εβραίους χαρακτηρίζονται επικίνδυνη «αλλοδαπή φυλή».
- Το 1937, ο ψυχολόγος και ψυχίατρος Ρόμπερτ Ρίτερ ανέλαβε τη διεύθυνση του Κέντρου Ερευνών για τη Φυλετική Υγιεινή και Βιολογία του Πληθυσμού και ασχολήθηκε με την αναγνώριση και ταξινόμηση των Ρομά. Τα ερευνητικά δεδομένα εστιάστηκαν στη δήθεν σχέση της κληρονομικότητας των Ρομά με την εγκληματικότητα.
- Το 1938, διάταγμα του Χάινριχ Χίμλερ (υπαρχηγός των Ες-Ες) με τον τίτλο «*Η καταπολέμηση της μάστιγας των Τσιγγάνων*», απαιτούσε από την αστυνομία να στείλει αναφορές για τους Τσιγγάνους στο κεντρικό γραφείο του Ράιχ, επειδή κατά το διάταγμα οι Τσιγγάνοι ήταν πιο επιρρεπείς στο έγκλημα.[10]
- Το 1940, ο δόκτωρ Ρίτερ έγραφε σε έκθεσή του: «*...χαρακτηρίζουμε τους Τσιγγάνους λαό απολύτως πρωτόγονης εθνολογικής προελεύσεως, των οποίων το διανοητικό υπόβαθρο τους καθιστά ανίκανους για κάθε πραγματική κοινωνική προσαρμογή. Το ζήτημα των Τσιγγάνων θα μπορέσει να επιλυθεί μόνον όταν το κύριο σώμα αυτών των ακοινώνητων και άχρηστων ατόμων με μεικτό αίμα συγκε-*

είναι δημοσιευμένες στα ελληνικά και αναφέρονται στην βιβλιογραφία Λιεζουά 1999 ό.π., Fraser 1998 ό.π., Fings Karola, Heuss Herbert, Sparing Frank 1998 *Οι Σίντι και οι Ρομά υπό το Ναζιστικό καθεστώς Από τη φυλετική έρευνα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης*. Το περιοδικό της Ουνέσκο *Currier, Δεκεμβρίου 1984*. Τα περιοδικά *Ιστορικά* τεύχη 88 και 101 ένθετα της εφημερίδας Ελευθεροτυπία. Το ένθετο *Καθημερινή Επτά ημέρες* της εφημερίδας Καθημερινή με τίτλο *Ταξιδεύοντας με τους Τσιγγάνους* Κυριακή 2/1/1995 Το ένθετο περιοδικό *ΚΑΠΑ* της εφημερίδας *Καθημερινή*, τεύχος 87, 30/1/2005. Πέρα από αυτά υπάρχουν και σημαντικές σελίδες στο διαδίκτυο που μπορεί κάποιος/α να αναζητήσει πληροφορίες όπως: https://holocaustremembrance.com/genocide-of-the-roma, https://holocaustremembrance.com/genocide-of-the-roma/news

10. Σύσταση για την καταπολέμηση της μάστιγας των Τσιγγάνων: θεωρούμε σημαντική εδώ την κατάθεσή της στην σελίδα: https://drive.google.com/file/d/1wMPCp1SpDdLtpRD6Ud0Ua_5PRE7yyEqv/view

ντρωθεί σε μεγάλα στρατόπεδα εργασίας...» (Fraser, 1998: 261). Έτσι οργανώθηκε ένα δίκτυο υπηρεσιών καταγραφής και συγκέντρωσης των Ρομά σε στρατόπεδα συγκέντρωσης. Η αρχή έγινε με τους Ρομά (και Σίντι) της Γερμανίας και στη συνέχεια με τους Ρομά όλης της Ευρώπης (Fraser, ό.π., 263). Το τί επακολούθησε: ειδικές ταυτότητες στην αρχή για αναγνώριση, εκτοπισμοί στα στρατόπεδα συγκέντρωσης για καταναγκαστική εργασία, πειραματισμοί από τον γνωστό γιατρό του Αουσβιτς, Δρ. Μένγκελε. Χρησιμοποιήθηκαν σε πειράματα για τύφο, ευλογιά και άλλες αρρώστιες καθώς και σε πειράματα στείρωσης (Kennrick, 2001).

Εκτελέσεις κατά χιλιάδες

Οι εκτελέσεις των Ρομά, όπως καταγράφονται στα επίσημα αρχεία των στρατοπέδων συγκέντρωσης, γίνονταν καθημερινά κατά χιλιάδες. Στο Άουσβιτς στοιβάχτηκαν 23.000 Ρομά και πέθαναν-εκτελέστηκαν και δολοφονήθηκαν οι 20.000 (Fraser, ό.π.).

Στις 2 Αυγούστου του 1944, μέσα σε μία μέρα, οδηγήθηκαν στους θαλάμους αερίων 2.897 άνδρες, γυναίκες και παιδιά Ρομά. Δεν απέμεινε κανένας, όμως τα ανθρωπολογικά αρχεία που τους αφορούσαν επέζησαν του πολέμου και αποτέλεσαν τη βάση ερευνητικού υλικού για έναν συνεργάτη του Ρίτερ.

Οι καταγραφές των εκτελέσεων σε όλη την Ευρώπη ποικίλλουν. Ο αριθμός των εκτελεσθέντων επίσης ποικίλλει. Εκτιμάται ότι το σύνολο των εκτελεσθέντων Ρομά σε όλη την Ευρώπη κυμαίνεται από 400.000 ως 500.000 (Λιεζουά, 1999: 144, Νόβιτς, 1984: 24). Στην συνεδρίαση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 15 Απριλίου 2015, με την οποία αναγνωρίζεται και επισήμως από την Ευρωπαϊκή Ένωση η 2α Αυγούστου ως Ημέρα του Ολοκαυτώματος των Ρομά, αναγράφεται ο αριθμός των 500.000 εκτελεσθέντων και αγνοουμένων Ρομά από το ναζιστικό καθεστώς.

Για την περίπτωση της Ελλάδας δεν έχουμε επίσημη διερεύνηση των αρχείων της εποχής. Οι όποιες καταγραφές στηρίζονται σε προσωπικές μαρτυρίες. Παρόλο που οι περισσότεροι Ρομά την περίοδο της κατοχής δεν θεωρούνταν Έλληνες και δεν ήταν καταγεγραμμένοι σε δημοτολόγια ή ληξιαρχεία, εντούτοις εντοπίστηκαν από τους ναζί κατακτητές και τελούσαν υπό την ομηρία των στρατευμάτων κατοχής εν γνώσει της κυβέρνησης των ανδρείκελων του ναζιστικού καθεστώτος (Fraser, 1998: 270). Το αν κάποιοι Ρομά εκτελέστηκαν, δεν μπορεί να αποδειχθεί, εξαιτίας της μη δυνατότητας δήλωσης του θανάτου τους σε κάποιο αρχείο δημοτολογίου μετά τη λήξη του πολέμου ή κατά την περίοδο της κατοχής, αφού δεν θεωρούνταν Έλληνες, όπως προαναφέρθηκε. Για παράδειγμα σύμφωνα με κάποιες μαρτυρίες ηλικιωμένων Ρομά του Δενδροποτάμου πολλοί Ρομά της Θεσσαλονίκης συγκεντρώθηκαν από τους ναζί σε ειδικό καταυλισμό στις ελώδεις τότε περιοχές της Σίνδου (έξω από τη Θεσσαλονίκη). Οι ίδιοι αποκαλούσαν το μέρος «τα τσαΐρια» της Σίνδου (συζητήσεις του γράφοντος με ηλικιωμένους Ρομά το 2001). Και μόνο να επιβιώσει κάποιος μια μέρα εγκλεισμού σε στρατόπεδο συγκέντρωσης του ναζιστικού καθεστώτος ή να τελεί υπό παρακολούθηση και ομηρία, επειδή ανήκει στη συγκεκριμένη ομάδα, είναι αντιρατσιστική πράξη. Η επιβίωσή του σε αυτές τις συνθήκες είναι μαρτυρία αντίστασης.

Αξίζει εδώ να σημειώσουμε το γεγονός ότι στην Ελλάδα έγιναν εκτελέσεις των Ρομά από τους κατακτητές για τη συμμετοχή τους σε αντιστασιακές ομάδες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ανάδειξης της συμμετοχή τους: 1. Μνημείο εκτελεσθέντων του Δήμου Ταύρου της Αθήνας. 2. Μνημείο-Προτομή στην Εύβοια προς τιμήν του Τσιγγάνου αγωνιστή της Εθνικής Αντίστασης Β. Μήτρου με το ψευδώνυμο «ο Γύφτος» (Γεωργίου, Δημητρίου, Πολίτου 2001, Μεσαδάκος 2001, Πολίτου 2008).[11]

---

11. Η Εύα Πολίτου καταγράφει σημαντικές πληροφορίες για εκτελέσεις και διώξεις Ρομά στην Αγ Βαρβάρα Αθηνών και αλλού εκφράζοντας επιφυλάξεις στον τρόπο αντιμετώπισης του Ολοκαυτώματος των Ρομά σε συνδυασμό με τους κοινωνικούς διαχωριστικούς κινδύνους εις βά-

Παρ' όλα αυτά κανένας υπεύθυνος των ναζί δεν δικάστηκε μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου για διώξεις και δολοφονίες εναντίον των Ρομά. Μάλιστα πολλοί από αυτούς συνέχισαν τη σταδιοδρομία τους στον δημόσιο τομέα της μεταπολεμικής Γερμανίας. Ο Ρόμπερτ Ρίτερ, για παράδειγμα, διορίστηκε το 1947 διευθύνων γιατρός για τη νεολαία στην υγειονομική υπηρεσία της Φρανκφούρτης και παρέμεινε στη θέση αυτή μέχρι τον θάνατό του το 1950.

Πολλά δικαστήρια της τότε Ομοσπονδιακής Γερμανίας απέρριψαν το αίτημα πολλών Σίντι και Ρομά για αποζημιώσεις που δικαιούνται τα θύματα των βασανιστηρίων από τους ναζί. Μόλις το 1963 το Ανώτατο Ομοσπονδιακό Δικαστήριο αποφάνθηκε ότι οι Σίντι και οι Ρομά διώχθηκαν ήδη από το 1938 για ρατσιστικούς λόγους (Fings Karola, Heuss Herbert, Sparing Frank, 1998: 138-139).

Τελικά το 1985 ο τότε πρόεδρος της Ομοσπονδιακής Γερμανίας, Ρίχαρντ φον Βάιτσεκερ, αναγνώρισε ότι οι Ρομά είναι θύματα της ναζιστικής Γερμανίας, για να φτάσουμε στο 2012 με την αποκάλυψη του Μνημείου «Ολοκαυτώματος των Ρομά» από την Καγκελάριο Μέρκελ στο Βερολίνο.

Η παιδαγωγική-εκπαιδευτική αξιοποίηση του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» ως ενδυνάμωση της δημοκρατίας

Η ιστορική αφήγηση θα μπορούσε να τελειώσει σε αυτό το σημείο. Προφανώς κατά την διδακτική διαδικασία η αφήγηση και η διερεύνηση επικουρείται από φωτογραφικό υλικό, κείμενα, μαρτυρίες, έγγραφα προβολές μικρών ταινιών κ.ά. προκειμένου να καταστεί κατανοητό το γεγονός. Από την εισαγωγή όμως τέθηκαν κάποια ερωτήματα που αφορούν ζητήματα πολιτικής αποσιώπησης του γεγονότος. Η ιστορική διερεύνηση του «Ολο-

---

ρος των Ρομά, που ενδεχομένως θα προβληθούν από κυρίαρχες πολιτικές και εθνοκεντρικές αντιλήψεις (Πολίτου 2008).

καυτώματος των Ρομά» και συνακόλουθα η παιδαγωγική της αξιοποίηση στο σχολείο δεν σημαίνει βέβαια μόνο μια χρονολογική παράθεση κάποιων γεγονότων ή αποφάσεων, που αφορούν το γεγονός. Η ιστορική και διδακτική αξιοποίηση του γεγονότος είναι λειψή, αν δεν ερμηνεύονται όλα τα «πώς» και «τα γιατί» με όρους κοινωνικούς και πολιτικούς. Τα ίδια τα ερωτήματα και μόνο που τίθενται υπαινίσσονται θεσμικές παραλείψεις. Η ανάδειξη αυτών των παραλείψεων σημαίνει την αναγκαιότητα κριτικής όλων εκείνων των αποφάσεων σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, οι οποίες συνήθως μετουσιώνονται σε επιλογές συγκεκριμένων προτάσεων περιεχομένου διδακτικής ύλης και σχολικών γνώσεων. Στο μικροεπίπεδο του σχολείου ή της σχολικής τάξης η διερεύνηση και αξιοποίηση του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος έχουν να κάνουν με αποφάσεις στο επίπεδο της ενδοσχολικής πολιτικής. Οι όποιες αποφάσεις έχουν να κάνουν με την επιλογή προθέσεων σύγκρουσης ή πρόκλησης απέναντι στις ποικίλες μορφές συντηρητισμού του σχολείου. Η στάση των δασκάλων απέναντι στο συντηρητισμό του σχολείου είναι καθοριστικός παράγοντας στην ανάδειξη των αποκλεισμένων ιστορικών γεγονότων όπως είναι τα εγκλήματα του ναζισμού στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, οι γενοκτονίες και το Ολοκαύτωμα. Η αποδοχή και μόνο της πρόκλησης σημαίνει ότι στη συνέχεια πολλά από τα αποκλεισμένα γεγονότα θα μετουσιώνονται σε συγκεκριμένες προτάσεις γνώσεων. Αυτό το γεγονός θεωρούμε ότι είναι πράξη ελευθερίας και δημοκρατίας στο σχολείο.

Ως συνέχεια της πρόκλησης η πρότασή μας σε συνδυασμό με την επιστημονική προσέγγιση της κριτικής εκπαίδευσης επιβάλλουν τη διαδικασία αμφισβήτησης της μονομερώς ενθοκεντρικά —εθνικιστικά— προσανατολισμένης προσέγγισης του παρελθόντος από το ελληνικό σχολείο με παράδειγμα το αποσιωπούμενο «Ολοκαύτωμα των Ρομά». Το μπόλιασμα του σχολικού προγράμματος με διαδικασίες κριτικής προσέγγισης μας επιτρέπει να κοιτάζουμε κατάματα το παρόν του σχολείου και να αναδεικνύουμε σε κάθε περίσταση ότι τη ζωή σήμερα, όπως και την ιστορία διαχρονικά, την γράφουν άνθρωποι. Ταυτόχρο-

να πρέπει να γνωρίζουμε ότι οι πράξεις των ανθρώπων συνήθως κρίνονται ανάλογα με τη δύναμη και τη δυνατότητα πρόσβασης στην εξουσία, αν έχουν, για να την αναδείξουν και να την επιβάλλουν.

Στην εκπαίδευση η αποκατάσταση —«η επανόρθωση»— της ιστορικής αλήθειας είναι ένα ζητούμενο, όπως ζητούμενο αποτελεί και το περιεχόμενο της ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας με όρους ιστορικού γραμματισμού (Κόκκινος κ.ά., ό.π., 31-34). Στο πλαίσιο του γραμματισμού στην τάξη μας τίθεται η σχέση της ιστορικής συνείδησης με την ηθική ως αναγκαίος δεσμός αποκατάστασης της αλήθειας (Κόκκινος κ.ά., ό.π., 31). Αυτός ο δεσμός δημιουργεί προϋποθέσεις προκειμένου ο/η δάσκαλος/α να βρίσκεται σε ηθική εγρήγορση, για να αποκωδικοποιεί και να αναδεικνύει μαζί με τους/τις μαθητές/τριες όλες τις πτυχές της ιστορικής αλήθειας, όταν ανασύρει τα διάφορα ιστορικά ντοκουμέντα κατά την διδασκαλία όλων των μαθημάτων και όχι μόνο του μαθήματος της ιστορίας.[12] Η προσέγγιση αυτή απέχει από τις κυρίαρχες γνωσιοκεντρικές θεωρίες της διδακτικής και των εξετάσεων (παπαγαλία-μηρυκαστικές προσεγγίσεις της ύλης), οι οποίες ανάλογα με τις επιδόσεις και τούς βαθμούς επιβάλλουν στα παιδιά το χαρακτηρισμό του ανιστόρητου, ιδίως όταν καταγράφονται χαμηλές επιδόσεις.

Θεωρούμε επίσης ότι το ζήτημα της εισαγωγής του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» ως γνωστικού υλικού του σχολικού προγράμματος —δηλαδή επιπλέον διδακτικής ύλης στα αναλυτικά προγράμματα— έχει να κάνει με την υπαγωγή του στους μηχανισμούς συντηρητισμού της λειτουργίας του σχολείου: Ύλη, απομνημόνευση, εξέταση.[13] Στο πλαίσιο αυτό πάντα δημιουρ-

12. Στο σημείο αυτό υπεισέρχεται η κινηματική διαδικασία, την οποία θα θέσουμε παρακάτω.

13. 1) Ακόμη και η σύσταση των υπουργών της ΕΕ για τη συμπερίληψη του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» στη διδακτέα ύλη αν δεν προσδιορίζεται στο πλαίσιο της κριτικής προσέγγισης είναι παιδαγωγικά έωλη. Σύσταση CM / Rec (2020). 2) της Επιτροπής Υπουργών στα κράτη μέλη σχετικά με τη συμπερίληψη της ιστορίας των Ρομά ή/και των Ταξιδιω-

γούνται αρνητικά αντανακλαστικά από μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών με επακόλουθο την απόσβεση όλων των ευγενών προθέσεων, που μπορεί να επικουρούν μια τέτοια προσπάθεια. Συνήθως οι δυνάμεις του σχολικού συντηρητισμού (αναφερόμαστε σε σχολικούς μηχανισμούς και σε πρόσωπα) απορροφούν και αποσβένουν εύκολα κάθε νεωτερική —προοδευτική— προσπάθεια, ιδίως όταν αυτή εντάσσεται στους γραφειοκρατικούς μηχανισμούς της εκπαίδευσης όπως είναι τα αναλυτικά προγράμματα (φανερά και κρυφά). Επιπλέον στο σχολείο το γεγονός της συμπερίληψης της ιστορίας μιας άλλης πολιτισμικής ομάδας εκλαμβάνεται από τους μηχανισμούς της συντήρησης ως κίνδυνος για την ομοιομορφία μιας και η πολιτισμική διαφορά δεν είναι στους στόχους της παραδοσιακής και κυρίαρχης μέχρι σήμερα εκπαιδευτικής πολιτικής. Η πολιτισμική διαφορά εκλαμβάνεται από τις κυρίαρχες ιδεολογικές δυνάμεις του σχολείου ως ένας συγκεκριμένος κίνδυνος, που θα αμφισβητήσει και ενδεχομένως θα διαταράξει τις σχέσεις και την παραδοσιακή ομοιομορφία, που απαιτεί η εξουσία. Έτσι κάποια στιγμή στο σχολικό χρόνο ένα συγκεκριμένο διαφορετικό πο-

---

τών στα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό. *(Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 1 του Ιούλη του 2020 στη συνάντηση των Αναπληρωτών Υπουργών* https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016809ee48c. 3) Σε διαφορετικό μήκος κύματος η έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη συμπερίληψη του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» στα προγράμματα σπουδών των κρατών. Στέκεται μόνο στην περιγραφή θεωρώντας αυτονόητα ότι θα έχει παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά αποτελέσματα, αν συμπεριληφθεί. Καταγράφεται όμως ως σημαντική διαπίστωση η ανυπαρξία αναφορών στο σύνολο των προγραμμάτων σπουδών των χωρών μελών. https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/-/publication-of-the-analytical-report-on-the-representation-of-roma-in-european-curricula-and-textbooks *Δημοσίευση της Αναλυτικής Έκθεσης για την Εκπροσώπηση των Ρομά στα ευρωπαϊκά προγράμματα σπουδών και εγχειρίδια* 5 Φεβρουαρίου 2020. Το Συμβούλιο της Ευρώπης, το Ταμείο Εκπαίδευσης των Ρομά και το Ινστιτούτο Διεθνούς Έρευνας Βιβλίων Georg Eckert ανακοινώνουν τη δημοσίευση της αναλυτικής έκθεσης για την αναπαράσταση και τις αναφορές στους Ρομά στα προγράμματα σπουδών και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται σήμερα σε σχολεία σε όλη την Ευρώπη.

λιτισμικό χαρακτηριστικό εύκολα γίνεται σημείο αντιπαράθεσης, κακοποίησης, προσβολής, μεροληψίας και στη χειρότερη περίπτωση διάκρισης και ρατσισμού.

Ως πρόκληση λοιπόν απέναντι στο συντηρητισμό του σχολικού προγράμματος μπορεί η διδασκαλία του Ολοκαυτώματος να αποτελέσει μια εναλλακτική κινηματική εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτή έχοντας ως εργαλείο την ιστορική και πολιτική ανάλυση θα διατρέχει το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να μπολιάσει τις συνειδήσεις των μαθητών/τριών, των δασκάλων και των γονέων με αρχές απόδοσης δικαιοσύνης, σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια και σεβασμού στα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

Αυτή η προσέγγιση μπορεί να επηρεάσει τη στράτευση της εκπαίδευσης με την επιστήμη της ιστορίας στην προοπτική της ηθικής, της δημοκρατίας για τη συγκρότησης της ιδιότητας του πολίτη, όπως αναφέρθηκε. Εκ των πραγμάτων μια τέτοια στράτευση αναζητεί γνώσεις και αντιλήψεις, για να διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στα παγκόσμια προβλήματα του ρατσισμού και του νεοναζισμού. Στην τάξη μέσα η πρόταση ως γραμματισμός (γλωσσικός, ιστορικός και πολιτισμικός) σχεδιάζει και υλοποιεί εκπαιδευτικές δράσεις που κατατείνουν στην αναζήτηση των αιτίων, που δημιουργούν τα εγκλήματα, τους εκτοπισμούς και τις γενοκτονίες, όπως ο ρατσισμός, ο εθνικισμός, ο φασισμός και ο ναζισμός και οι διαχρονικές τους εκφάνσεις. Έτσι η πρόταση διεμβολίζει το σύνολο της πολιτισμικής ζωής του σχολείου.

Γνωρίζουμε από τη βιβλιογραφία αλλά και από την καθημερινότητα ότι η πολιτισμική αναπαραγωγή του σχολείου κατέχει κυρίαρχη θέση στο σχολικό χρόνο και στη σχολική ζωή. Η κινηματική πρότασή μας έχει ιδιαίτερη σημασία, γιατί θα μας ωθήσει να δώσουμε μεγαλύτερη προσοχή στην πολιτισμική παραγωγή μέσα από την διερεύνηση των γεγονότων του «Ολοκαυτώματος των Ρομά». Με εργαλείο την ανάδειξη του γεγονότος θα μπορέσουμε να μπολιάσουμε την πολιτισμική παραγωγή του σχολείου με την ιστορική πορεία των Ρομά. Με άλλα λόγια με αυτόν τον τρόπο θα αποκτήσουν κύρος οι ιστορικές

πορείες αλλά και οι καθημερινές βιωμένες εμπειρίες των Ρομά του σήμερα. Έτσι το σχολείο θα μπορέσει να στραφεί στα σύγχρονα ζητήματα ρατσισμού και αποκλεισμού, που βιώνουν οι Ρομά. Ο Ζιρού (θεωρητικός της κριτικής εκπαίδευσης) τονίζει ότι «*είναι απαραίτητο να προχωρήσουμε από τα ζητήματα της κοινωνικής και πολιτισμικής αναπαραγωγής σε ζητήματα κοινωνικής και πολιτισμικής παραγωγής. Από το ζήτημα του πώς αναπαράγεται η κοινωνία υπέρ των συμφερόντων του κεφαλαίου και των θεσμών στο ζήτημα του πώς οι αποκλεισμένες πλειοψηφίες έχουν και μπορούν να αναπτύξουν θεσμούς, αξίες και πρακτικές που εξυπηρετούν τα δικά τους αυτόνομα συμφέροντα*» (Giroux, 1983: 283).

Με περιεχόμενο γραμματισμού την ανάδειξη του «Ολοκαυτώματος» η κινηματική παιδαγωγική πρόταση μπορεί να επιφέρει σημαντικούς μετασχηματισμούς στην πολιτική της τάξης και του σχολείου. Ο Φρέιρε σε όλο του το έργο έχει επανειλημμένα περιγράψει τις δυνατότητες του γραμματισμού ως πολιτικής πράξης (Φρέιρε, 1977). Έχει τονίσει ότι οι μαθητές/τριες είναι κοινωνικοϊστορικά δημιουργικά και μεταμορφωτικά όντα. Αναλύει τη θέση ότι ο γραμματισμός είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να φτάσουν να στοχάζονται κριτικά για την πραγματικότητά τους, για να αλλάξουν τις συνθήκες αλλοτρίωσης και καταπίεσής τους. Έτσι στόχος του γραμματισμού γίνεται η συνειδητοποίηση και η κοινωνική μεταμόρφωση (Φρέιρε, 1977). Η πρόταση αυτή βρίσκεται σε συνάφεια με τη διαδικασία εμπέδωσης της ιδιότητας του πολίτη, στην οποία η πολιτική και ο σεβασμός της ανθρώπινης αξιοπρέπειας κατέχουν κεντρική σημασία στην πρόταση μας (όπως τονίζεται σε πολλά σημεία). Οι Κόκκινος κ.ά. με τις βιβλιογραφικές και ερευνητικές τους αναζητήσεις εμπλουτίζουν και ενισχύουν τα επιχειρήματα της πολιτικής διάστασης της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τις διαστάσεις της ηθικής. Αυτή η προσέγγιση θεωρούμε ότι ενσωματώνει ένα περιεκτικό και δημοκρατικό αφήγημα στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ιστορίας, Με αυτόν τον τρόπο προσφέρουν-ενισχύουν με μια επιπλέον απελευθερωτική παιδαγωγική υποστήριξη του έργου

του σχολείου: «*Η ενασχόληση με αυτόν τον τρόπο της μαθητείας της ιστορίας είναι ένας συστηματικός διανοητικός και ηθικός εξοπλισμός που καθιστά δυνατή την εξοικείωση με τις μορφές της ιστορικής ετερότητας*» (Κόκκινος κ.ά., ό.π., 32).

Συμπερασματικές απόψεις ως επίλογος.

Ολοκληρώνοντας την προσέγγιση του γεγονότος και την δυναμική που προσδίδει η μέρας μνήμης του «Ολοκαυτώματος των Ρομά», οφείλουμε να παρατηρήσουμε ότι οι επετειακές διαστάσεις ενός γεγονότος, που πραγματοποιούνται μόνο ως ένδειξη τιμής, όσο σημαντική κι αν είναι και αυτή η διαδικασία, είναι πολλές φορές ελλιπείς ως μορφωτικές διαδικασίες και ελλοχεύουν κίνδυνοι διδακτικών εκτροπών, που ξεστρατίζουν από το στόχο της συνειδητοποίησης. Ο Τσβετάν Τοντόροφ απέναντι στην αόριστη χρήση του χρέους και της απόδοσης τιμής ως χρέος θα πει: «*Γι' αυτό είμαι εχθρικός προς την ιδέα να υπάρχει ένα γενικό και αόριστο χρέος μνήμης και ότι αρκεί να θυμόμαστε το παρελθόν, ώστε όλα να πηγαίνουν καλύτερα στο παρόν. Όλα εξαρτώνται από τη συνειδητή χρήση της μνήμης*» (Τοντόροφ, 2005). Γι' αυτό, στην πρότασή μας το «Ολοκαύτωμα των Ρομά παραδίδεται στους μαθητές-πολίτες ως ένα επιπλέον διαχρονικό ιδεολογικό αντίβαρο πρώτα και κύρια ενάντια στα εθνικιστικά, ναζιστικά και φασιστικά μορφώματα. Δεύτερη εξίσου σημαντική πολιτική και εκπαιδευτική πρόκληση έχει να κάνει με το γεγονός ότι η ιστορική ανάδειξη του «Ολοκαυτώματος των Ρομά» δημιουργεί από μόνη της ερωτήματα που έχουν να κάνουν με την σημερινή κοινωνική και οικονομική κατάσταση των Ρομά. Θέτει ζητήματα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και πολιτικής συζήτησης τους αποκλεισμούς, το ρατσισμό την φτώχεια και την εξαθλίωση που βιώνουν οι Ρομά. Μαζί με την αποκατάσταση «επανόρθωση» της αλήθειας και την απόδοση της ιστορικής δικαιοσύνης τίθενται αυτονόητα τα ζητήματα της αλληλεγγύης για τους Ρομά και της διεκδίκησης (μαζί τους) της άρσης των αδικιών, που υφίστανται.

Εν κατακλείδι, μια εκπαιδευτική πρόταση ευρύτερου γραμματισμού και με περιεχόμενο «το Ολοκαύτωμα των Ρομά» αποκτά διαστάσεις μορφωτικές, κοινωνικές και πολιτικές και θέτει τις βάσεις μετασχηματισμού ή μπορεί να μετασχηματίζει το περιεχόμενο της πολιτικής του σχολείου όπως και το περιεχόμενο του πολιτιστικού του ρόλου. Αυτή η προοπτική του σχολείου δεν τελείται άπαξ και δια παντός, αλλά είναι μια καθημερινή παιδαγωγική κινηματική διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Bauman, Z. (2004). *Η Παγκοσμιοποίηση. Οι συνέπειες για τον άνθρωπο*. Χρ. Βαλιάνος (μτφρ.). Αθήνα. Πολύτροπο.

Γεωργίου, Γ., Δημητρίου, Μ. & Πολίτου, Ε. (2001). Ρομά: Κατοχή και αντίσταση στην Ελλάδα. *Ιστορικά-Ελευθεροτυπία, 88. 32-35*.

Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Γ. Σκαρβέλη (μτφρ.). Αθήνα. Οδυσσέας.

Fings, K., Heuss, H. & Sparing, F. (1998). *Οι Σίντι και οι Ρομά υπό το Ναζιστικό καθεστώς Από τη φυλετική έρευνα στα στρατόπεδα συγκέντρωσης*. Αλ. Παύλου (μτφρ.). Αθήνα. Καστανιώτης.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education: Pedagogy for the Opposition*. South Hadley, MA: Bergin 8c Garvey.

Kenrick, D. (1997). *Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο*. Μ. Λάβδα (μτφρ.). Αθήνα. Καστανιώτης.

Kenrick, D. (2001). Η γενοκτονία των Τσιγγάνων. *Ιστορικά-Ελευθεροτυπία, 88. 26-31*.

Κόκκινος, Γ., Κιμουρτζής, Π. & Καρασαρίνης, Μ. (2020). *Ιστορία και Δικαιοσύνη*. Αθήνα. Ασίνη.

Λιεζουά, Ζ.-Π. (1999). *Ρομά Τσιγγάνοι ταξιδευτές. Οι τσιγγάνοι της Ευρώπης*. Α. Σιπητάνου (μτφρ.). Αθήνα. Καστανιώτης.

Μεσαδάκος, Δ. (2001). Για το Βασίλη Μήτρου. *Ιστορικά Ελευθεροτυπία, 101. 50*.

Νόβιτς, Μ. (1984). 500.000 Τσιγγάνοι θύματα της ναζιστικής θηριωδίας. Ουνέσκο. *Currier, Δεκεμβρίου 1984. 24-26*.

Πολίτου, Ε. (2008). Οι έλληνες Ρομά στη δεκαετία του 1940 μέσα από προφορικές και γραπτές μαρτυρίες. Στο Σ. Τρουμπέτα

(επιμ.). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις. Αναιρέσεις απουσίες*. Αθήνα. Κριτική, 127-152.

Τοντόροφ, Τ. (2005). Η τέχνη της λήθης. Θ. Γιαλκέτσης (μτφρ.). Κυρακάτικη Ελευθεροτυπία, 31.7.2005. *Η τέχνη της ζωής*, τχ. 193. 26.

Τσιάκαλος, Γ. (1999). Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Στο Γ. Τσιάκαλος, Ελ. Σπανού (επιμ.). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική Πολιτική στην Ευρώπη*. Εταιρεία Πολιτικού Προβληματισμού. «Ν. Πουλαντζάς». Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα. 49-68.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.

Τσιάκαλος, Γ. (2008). Ξενοφοβία των αδύναμων και ρατσισμός των ισχυρών. Στο: D. Macedo, P. Gounari (επιμ.). *Η παγκοσμιοποίηση του ρατσισμού*. Γ. Τσιάκαλος (προλ.). Θεσσαλονίκη. Επίκεντρο. 371-400.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Θεόφ. Γέρου (εισ.), Γ. Κρητικός (μτφρ.). Αθήνα Ράππας.

Χατζηνικολάου, Ά. (2012). *Με αφορμή... Το δικό μας μεγάλο βιβλίο* ΠΤΔΕ/ΑΠΘ/ Πρόγραμμα Ρομά Ηλεκτρονική μορφή. http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/books/OurBigBook/OurBigBook

Χατζηνικολάου, Ά. (2015). *Λογισμικό Δημιουργικής γραφής. Τα παιδιά γράφουν ιστορίες. Κάθε μέρα μια ξεχωριστή μέρα για μας και τα παιδιά όλου του κόσμου. Μεγάλο Βιβλίο*. Βιβλίο και σε ηλεκτρονική μορφή. Κατατεθειμένο στο πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά του ΠΤΔΕ/ΑΠΘ. Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων Ειδ. Λογ. Κονδ, Έρευνας ΑΠΘ 978-618-5185-04-6.

Διαδίκτυο

Ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, της 15ης Απριλίου 2015, με αφορμή την Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά-Αντι-τσιγγάνος στην Ευρώπη και αναγνώριση της ΕΕ για την ημέρα μνήμης της γενοκτονίας των Ρομά κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (2015/2615) (RSP) (15.4.2015) https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/TA-8-2015-0095_EN.html?redirectBekampfumg

der Zigeunerplage. RdErl.d….8.12.38) https://drive.google.com/file/d/1wMPCp1SpDdLtpRD6Ud0Ua_5PRE7yyEqv/view

Δραστηριότητες της επιτροπής IHRA για τη γενοκτονία των Ρομά https://holocaustremembrance.com/genocide-of-the-roma, https://holocaustremembrance.com/genocide-of-the-roma/news

Σύσταση CM/Rec (2020). 2 της Επιτροπής Υπουργών στα κράτη μέλη σχετικά με τη συμπερίληψη της ιστορίας των Ρομά ή/και των Ταξιδιωτών [1] στα σχολικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό (Εγκρίθηκε από την Επιτροπή Υπουργών στις 1/6/2020 των Αναπληρωτών Υπουργών https://search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016809ee48c

Συμβούλιο της Ευρώπης, Ταμείο Εκπαίδευσης των Ρομά, Ινστιτούτο Georg Eckert for International Text book Research. *The Representation of Roma in European Curricula and Textbooks Analytical Report* (2020). https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/-/publication-of-the-analytical-report-on-the-representation-of-roma-in-european-curricula-and-textbooks

*Ευάγγελος Μαυρικάκης**

ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΚΡΗΤΗ ΣΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΚΩΣΤΗ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ

1. *Εισαγωγή*

Ο Κ. Τριανταφυλλιδης υπήρξε ένας φωτισμένος προοδευτικός και πρωτοπόρος για την εποχή του εκπαιδευτικός και μια εξέχουσα προσωπικότητα με σημαντικές διακρίσεις καθ' όλο του τον βίο.[1] Γεννήθηκε και μεγάλωσε στο χωριό Ποταμιές, της περιφέρειας Πεδιάδας του Νομού Ηρακλείου Κρήτης και από το 1904 έως το 1949 υπηρέτησε ως δάσκαλος και διευθυντής σε διάφορα επαρχιακά και αστικά σχολεία της Κρήτης. Στη γενέτειρά του δημιούργησε τη δική του οικογένεια, ενώ ταυτόχρονα παρήγαγε, όπως μαρτυρούν τόσο οι εν ζωή απόγονοί του, όσο και το αρχείο του, πλούσιο διδακτικό, συγγραφικό, κοινωνικό αλλά και πολιτικό έργο. Μέρος της κληρονομιάς αυτής παραχωρήθηκε από την οικογένειά του στο Μουσείο της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, με σκοπό αφενός τη διάσωσή του και αφετέρου την επιστημονική μελέτη του. Μια πρώτη απόπειρα προσέγγισης του έργου του αποτελεί

* Εκπαιδευτικός Δ.Ε. Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Βρεττάκης, Α. Ιστορικά στοιχεία από τη Ζωή του Αείμνηστου Διδασκάλου Κωνσταντίνου Τριανταφυλλίδη.

η παρούσα εργασία, η οποία επιχειρεί να αναδείξει μια πτυχή του ρόλου του Κ. Τριανταφυλλίδη, εκείνη του διευθυντή του σχολείου. Για τον λόγο αυτό μελετήσαμε ιδιόχειρες επιστολές, μέρος της αλληλογραφίας του, υπηρεσιακά έγγραφα σχετικά με την εκπαίδευση καθώς και δημοσιευμένες επιστημονικές και μη εργασίες του ιδίου. Για την σφαιρικότερη και βαθύτερη κατανόηση του έργου του και της προσφοράς του ως διευθυντή ανατρέξαμε ταυτόχρονα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές σχετικά με τις εξελίξεις στη διοίκηση της εκπαίδευσης οι οποίες επηρέασαν είτε ευθέως είτε εμμέσως το έργο και την πορεία του.

2. *Οι ρίζες του δασκάλου Κ. Τριανταφυλλίδη, η υπηρεσιακή του εξέλιξη και η μετέπειτα πορεία του*

Ο Κ. Τριανταφυλλίδης φοίτησε στο δημοτικό σχολείο του χωριού του και στη συνέχεια σε Ελληνικά Σχολεία στην επαρχία αλλά και στην πρωτεύουσα του νομού. Στο Ηράκλειο της Κρήτης αφού φοίτησε στο Γυμνάσιο, εγγράφηκε και σπούδασε στο διδασκαλείο του Ηρακλείου.[2] Τα μαθήματα τα οποία παρακολούθησε σύμφωνα με το πρόγραμμα ήταν τα θρησκευτικά, η

2. Το Διδασκαλείο του Ηρακλείου ιδρύθηκε με τον Ν. 391 (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 391, Περί οργανισμού Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Έτος Β΄, αριθ. 50, Εν Χανίοις τη 1η Αυγούστου 1901, Τμήμα ΣΤ΄, αρθρ.71-83) και αντικατέστησε τα παιδαγωγικά τμήματα Ηρακλείου και Χανίων του Ν. 82 (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Νόμος 82, Διάταγμα Περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Έτος Β΄, Εν Χανίοις τη 2 Οκτωβρίου 1899, Κεφάλαιον Ι, αρθρ. 117-127). Ο σκοπός του διδασκαλείου σύμφωνα με τον νόμο ήταν η θεωρητική και πρακτική προπαρασκευή διδασκάλων της δημοτικής εκπαίδευσης. Η φοίτηση διαρκούσε αρχικά δύο έτη, ενώ στη συνέχεια για την καλύτερη κατάρτιση των διδασκάλων αυξήθηκε σε τρία (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 484, Τροποποιήσεις εν των Νόμω 391 περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Έτος Β΄ αριθ. 33, Εν Χανίοις τη 28 Ιουνίου 1903, αρθρ. 71).

ελληνική γλώσσα (αρχαία και νέα), τα παιδαγωγικά, η φιλοσοφία (ψυχολογία, ηθική και λογική), η ιστορία, οι φυσικές επιστήμες (φυσική ιστορία, ορυκτολογία, φυτολογία, ζωολογία, σωματολογία, φυσική, στοιχεία χημείας και κοσμογραφία), η αριθμητική και η γεωμετρία, η μουσική (ωδική, εκκλησιαστική μουσική και οργανική), η καλλιγραφία και ιχνογραφία, η γυμναστική και οι γεωπονικές εργασίες και τεχνικές ενώ στη συνέχεια προστέθηκαν στα διδασκόμενα μαθήματα και η γεωγραφία και η υγιεινή (Χουρδάκης, 2002: 143). Από το διδασκαλείο αποφοίτησε ως πρωτοβάθμιος διδάσκαλος στις 27 Σεπτεμβρίου 1904[3] καθώς στις απολυτήριες εξετάσεις πέτυχε επίδοση άριστα 9 κ 12/18.[4] Αποτελούσε ως εκ τούτου από την αρχή της διδασκαλικής του καριέρας έναν από τους πλέον καταρτισμένους και κατάλληλους διδασκάλους της Κρητικής Πολιτείας και εξαίρεση στη γενική απογοητευτική εικόνα που παρουσίαζαν επί χρόνια οι διδάσκαλοι τόσο της Κρήτης (Χουρδάκης, 2002: 502-554),[5] όσο και ευρύτερα της Ελλάδας (Λέφας, 1942: 188) εκείνης της περιόδου. Αντιθέτως τόσο εκείνος όσο και το σύνολο των διδασκάλων εκείνης της εποχής δεν είχε λάβει καμία μόρφωση, εκπαίδευση και κατάρτιση για το έργο το οποίο κλήθηκε στη συνέχεια να αναλάβει, εκείνο του διευθυντή, καθώς δεν υπήρχε σχετική μέριμνα από την πολιτεία.

Έπειτα από την αποφοίτησή του ο Κ. Τριανταφυλλίδης διορίστηκε, όπως προέβλεπε το σχετικό νομοθετικό πλαίσιο της Κρητικής Πολιτείας (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β, Νόμος 82/2-10-1899, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β, Νόμος 391/1-08-1901, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β΄, Νόμος 484/28-

3. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Αντίγραφα πράξεων διορισμού του Κ. Τ. κατά το 1904-1945 και Φύλλο μητρώου του Δημ/λου Κ. Τριανταφυλλίδη (διδασκαλικές και συγγραφικές δραστηριότητες).

4. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Φύλλο μητρώου του Κ. Τριανταφυλλίδη (διδασκαλικές και συγγραφικές δραστηριότητες).

5. Βλ. Εισηγητική έκθεση Νομοσχεδίου περί παιδείας το οποίο συνέταξε ο Γενικός Επιθεωρητής της Παιδείας της Κρητικής Πολιτείας Α.Ν. Γιάνναρης στις 22 Ιουνίου 1908.

06-1903), στο προσαρτημένο στο διδασκαλείο του Ηρακλείου, πρότυπο σχολείο στο οποίο υπηρέτησε έως το 1906. Στη συνέχεια μετατέθηκε και υπηρέτησε σε διάφορα, κυρίως επαρχιακά σχολεία, των νομών Ηρακλείου και Λασιθίου και αποχώρησε από την υπηρεσία το 1949.[6] Καθ' όλη την υπηρεσιακή του πορεία, ως ένας εκ των λίγων, ήδη από τον διορισμό του,[7] προσοντούχων[8] πρωτοβάθμιων διδασκάλων,[9] αλλά και αργότερα με τον βαθμό του γραμματέα Β΄ τάξης όπου εμφανίζεται το 1926, του γραμματέα Α΄ τάξης το 1927 και τον βαθμό του εισηγητή,[10] κλήθηκε αρκετές φορές να αναλάβει τη θέση του διευ-

---

6. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Πίναξ Εμφαίνων την συνολικήν υπηρεσίαν του Δημ/λου Κων. Τριανταφυλλίδου από του διορισμού του μέχρι της παραιτήσεώς του, Χωρίς Χρονολογία.

7. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Αντίγραφο πράξεως διορισμού, αριθμ. πρωτ. 2887, Εν Χανίοις τη 27 Σ/μβρίου 1904, Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσης της Παιδείας.

8. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι ακόμα και έπειτα από μια δεκαετία λειτουργίας του διδασκαλείου οι πρωτοβάθμιοι διδάσκαλοι στην κρητική πολιτεία ήταν μόλις 75 σε σύνολο 688. Βλ. Βασίλειον της Ελλάδος. Παράρτημα Της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως Εν Κρήτη, Τεύχος Δεύτερον, Γενικός Επιθεωρητής, Προς την Σεβαστήν Ανωτέραν Διεύθυνσιν της Παιδείας, Εν Χανίοις τη 22 Ιουλίου 1910 Αριθμ. 39, αριθ. πρωτ. 258, Ανωτέρα Διεύθυνσις Παιδείας.

9. Με την ιδιότητα αυτή εμφανίζεται σε διάφορα υπηρεσιακά έγγραφα. Ενδεικτικά βλ. α) Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Αντίγραφο πράξεως μετάθεσης, αριθμ. πρωτ. 1596, Εν Χανίοις τη 6 Σ/μβρίου 1906, Κρητική Πολιτεία, Ανωτέρα Διεύθυνσης της Παιδείας, β) Αντίγραφο πράξεως μετάθεσης, αριθμ. πρωτ. 3019, Εν Χανίοις τη 1 Σ/μβρίου 1909, Βασίλειον της Ελλάδας, Ανωτέρα Διεύθυνσης της Παιδείας, γ) Αντίγραφο πράξεως μετάθεσης, αριθμ. πρωτ. 3539, Εν Χανίοις τη 6 8/βρίου 1910, Βασίλειον της Ελλάδας, Ανωτέρα Διεύθυνσης της Παιδείας.

10. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Φύλλο μητρώου του Κ. Τριανταφυλλίδη (διδασκαλικές και συγγραφικές δραστηριότητες). Βλ επίσης αντίγραφο πράξεως μισθολογικής προαγωγής, αριθμ. πρωτ. 931, Εν Ηρακλείω τη 10 Αυγούστου 1935, Ελληνική Δημοκρατία, Επιθεωρητής των Δημοτ. Σχολείων της Εκπαιδ. Περιφέρειας Πεδιάδος και Αντίγραφο πράξεως βαθμολογικής κατάταξης, αριθμ. πρωτ. 25514, Εν Αθήναις τη 30 Απριλίου 1931, Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Παιδείας.

θυντή του σχολείου στο οποίο υπηρετούσε.[11] Ως διευθυντής υπηρέτησε, επίσης αρκετά χρόνια και ως ο αρχαιότερος των σχολείων στα οποία βρισκόταν. Έτσι σε αρκετά από τα υπηρεσιακά έγγραφα τα οποία εντοπίστηκαν στο αρχείο του, εμφανίζεται και υπογράφει ως «Ο Διευθυντής» του σχολείου.[12] Τα συγκεκριμένα αυτά υπηρεσιακά και διοικητικά έγγραφα, τις επιστολές και την αλληλογραφία από όπου προκύπτει το διοικητικό του έργο σε συνδυασμό με τα λοιπά τεκμήρια από το υπό μελέτη έργο του αποτέλεσαν την βάση για την μελέτη του ρόλου του Κ. Τριανταφυλλίδη ως διευθυντή του σχολείου. Προτού όμως αναφερθούμε σε αυτά και προκειμένου να προσεγγίσουμε εγγύτερα και να κατανοήσουμε βαθύτερα την προσφορά του, είναι απαραίτητο, όπως ήδη αναφέραμε, να εξετάσουμε σε αδρές

---

11. Για τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών για την επισκοπούμενη περίοδο βλ. α) Νόμος 240/1914 (ΦΕΚ 97/τΑ/16-04-1914), β) Ν.Δ. «Περί διαβαθμίσεως των δημοδιδασκάλων», ΦΕΚ 204/τΑ/18-06-1926, γ) Νόμος 4374 (ΦΕΚ 296/τΑ/20-08-1929).

12. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη α) Αντίγραφο πράξης διορισμού Κ. Τριανταφυλλίδη, αριθμ. πρωτ. 2990, Εν Χανίοις τη 14 Σ/μβρίου 1912, Βασίλιειον της Ελλάδας, Ανωτέρα Διεύθυνσης της Παιδείας, β) Τετράδιο με διδασκαλίες συναδέλφων και παρατηρήσεις επ' αυτών από τον Κ. Τριανταφυλλίδη 1915, γ) Χειρόγραφος κατάλογος του Κ. Τριανταφυλλίδη για τις ανάγκες του Δημοτικού Σχολείου Μαλλών σε υλικά και βιβλία. 28/3/1921, δ) Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1927-8. 30/9/1927. ε) Πίνακας των προαχθέντων του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών. 15/6/1930, στ) Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1929-30. 28/9/1929, ζ) Ειδοποίηση-γνωστοποίηση για τη λειτουργία νυκτερινού μελετητηρίου στο Δημοτικό Σχολείο Ποταμιών 6/11/1929, η) Ωρολόγιο πρόγραμμα Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1931-32. 25/9/1931, θ) Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος, ι) 1) Δακτυλογραφημένη επιστολή του επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Πεδιάδος προς τον Κ. Τριανταφυλλίδη με κατηγορίες εναντίον του σχετικά με την διδασκαλία του. 20/1/1937 2) απάντηση του Κ. Τ. στο άνω έγγραφο. 30/1/1937, ια) Δελτίο στατιστικής κατά το έτος 1938-39 του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών. 26/6/1939, ιβ) Απόφαση μετάθεσης του Κ. Τριανταφυλλίδη στο 5ο Δ.Σ. ηρακλείου και ανάθεση της διεύθυνσης του 31/9/1939.

γραμμές το πλαίσιο στο οποίο δραστηριοποιήθηκε, αρχής γενομένης από τις συνθήκες που επικρατούσαν στη διοίκηση της εκπαίδευσης τόσο στην Ελλάδα, όσο και στην Κρήτη.

3. *Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Κρητική Πολιτεία και την Ελλάδα: δομές, όργανα και πρόσωπα*

Η δημόσια διοίκηση κατά την περίοδο της Κρητικής Πολιτείας, κατά τα πρώτα χρόνια δηλαδή της υπηρεσιακής πορείας του Κ. Τριανταφυλλίδη, ήταν οργανωμένη σύμφωνα με το συγκεντρωτικό πρότυπο. Το ίδιο το Σύνταγμα της Κρητικής πολιτείας του 1899, θεωρήθηκε εξ αρχής ιδιαίτερα συγκεντρωτικό και συντηρητικό καθώς απέδιδε ισχυρές εξουσίες στον ηγεμόνα και έθετε στο περιθώριο την λαϊκή βούληση. Η ισχυρή εξουσία του Πρίγκιπα Γεωργίου έγινε αισθητή σταδιακά μέσα από πολιτικές παρεμβάσεις στο έργο της διοίκησης, μέσα από την στελέχωση του κρατικού μηχανισμού από υπαλλήλους προσκείμενους στον Πρίγκιπα προερχόμενους από το Βασίλειο της Ελλάδας και από τον ταυτόχρονο αποκλεισμό των Κρητών από τα αξιώματα (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, ΙΔ, 1977). Ο χώρος της εκπαίδευσης, όπως ήταν αναμενόμενο, δεν εξαιρέθηκε από αυτή τη λογική. Ο Ύπατος Αρμοστής είχε ισχυρό έλεγχο επί των τεκταινόμενων μέσα από την συγκεντρωτική διοίκηση την οποία θέσπισε με σχετικά διατάγματα. Η διοίκηση της εκπαίδευσης, έτσι, στην Κρήτη κατά τα πρότυπα της ευρύτερης δημόσιας διοίκησης ακολουθούσε το συγκεντρωτικό πρότυπο οργάνωσης. Το οργανωτικό αυτό σχήμα γίνεται αντιληπτό από την ψήφιση του πρώτου σχετικού διατάγματος της Κρητικής Πολιτείας, του διατάγματος «Περί διοικήσεως και επιθεωρήσεως της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως» (Επίσημος Εφημερίς Της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α΄, Νόμος 42/10-07-1899).

Σύμφωνα με αυτό την ανωτέρα αρχή της Εκπαίδευσης αποτελούσε ο Επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και των Θρησκευμάτων Σύμβουλος. Ο Σύμβουλος οριζόταν από την Συνέ-

λευση των Κρητών και τον Ηγεμόνα και είχε την αρμοδιότητα της εποπτείας και διοίκησης του συνόλου του εκπαιδευτικού συστήματος. Στις αρμοδιότητες του συμπεριλαμβάνονταν οι διορισμοί και οι απολύσεις των εκπαιδευτικών, οι υπηρεσιακές τους μεταβολές, όπως οι μεταθέσεις αλλά και οι ιδρύσεις και οι καταργήσεις των σχολείων. Σε κεντρικό επίπεδο τα αρμόδια όργανα ήταν η Ανωτέρα Διεύθυνση επί της Παιδείας την οποία στελέχωνε ο Σύμβουλος επί της εκπαίδευσης, ο Γενικός Επιθεωρητής και το εποπτικό συμβούλιο. Το εποπτικό συμβούλιο αποτελούσε το μόνο συλλογικό όργανο το οποίο είχε όμως, κατά βάση, επικουρικό και συμβουλευτικό χαρακτήρα. Σε επίπεδο νομών, τα αρμόδια θεσμικά πρόσωπα ήταν οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές οι οποίοι είχαν την εποπτεία των δημοτικών σχολείων και των γραμματοδιδασκαλείων του νομού τους. Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας τα σχετικά διατάγματα όριζαν τον διευθυντή ο οποίος αποτελούσε την τελευταία βαθμίδα της διοικητικής πυραμίδας. Ταυτόχρονα, όριζαν και τον σύλλογο διδασκόντων ως τοπικό όργανο με περιορισμένες όμως αρμοδιότητες και εξουσίες.

Η ιεραρχία και ο συγκεντρωτισμός ήταν ως εκ τούτου νομοθετημένη, ήδη από τα πρώτα βήματα του εκπαιδευτικού συστήματος της Κρητικής Πολιτείας. Ο νομοθέτης, μάλιστα, σε σύντομο χρονικό διάστημα επανήλθε στο ζήτημα για να τονίσει και να επιστήσει την προσοχή στην τήρηση της ιεραρχίας, σύμφωνα με την οποία οι δημοδιδάσκαλοι αναφέρονταν στον διευθυντή του σχολείου και μέσω του διευθυντή στον Νομαρχιακό Επιθεωρητή, ενώ αντίστοιχα οι διευθυντές και οι μονοτάξιοι διδάσκαλοι ευθέως στον Επιθεωρητή και από εκεί στην Ανωτέρα Διεύθυνση της παιδείας (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Β΄, Νόμος 82/2-10-1899). Ενδεικτικό της σημασίας την οποία απέδιδε η Κρητική Πολιτεία στην ιεραρχία, την πειθαρχία και την ανάγκη απαρέγκλιτης τήρησης των νομοθετημένων είναι το γεγονός ότι επανήλθε στα ζητήματα αυτά με επόμενα διατάγματα.[13] Επιπλέον η διοικητική

13. Βλ ενδεικτικά α) Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον Διατάγ. 111 Περί εσωτερικού κανονισμού των Ελληνι-

δομή, οι ρόλοι και οι αρμοδιότητες των στελεχών της εκπαίδευσης εμπλουτίστηκαν και επαναρρυθμίστηκαν αρκετές φορές τα χρόνια που ακολούθησαν έως την ένωση με την Ελλάδα με μια σειρά από διατάξεις,[14] ενώ στην ιεραρχία προστέθηκαν σε επίπεδο πόλης ή κωμόπολης οι σχολικές επιτροπείες και σε κεντρικό επίπεδο το πειθαρχικό συμβούλιο (Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Έτος Β΄, Νόμος 391/1-08-1901).

Οι διατάξεις αυτές που παραθέσαμε δίνουν μια εικόνα, του νομοθετικού πλαισίου σχετικά με τη διοίκηση της εκπαίδευσης κατά τα πρώτα χρόνια της Κρητικής Πολιτείας. Στην πραγματικότητα, όμως, οι δύσκολες συνθήκες και το συγκείμενο του εκπαιδευτικού συστήματος φαίνεται ότι ανέτρεψαν τον αρχικό προγραμματισμό. Την πραγματική εικόνα παρουσιάζουν μια σειρά από εισηγητικές εκθέσεις νομοσχεδίων και επιστολές που κατατέθηκαν στη Συνέλευση των Κρητών. Συγκεκριμένα από την εισηγητική έκθεση που κατέθεσε ο Γενικός Επιθεωρητής της Παιδείας της Κρητικής Πολιτείας Α.Ν. Γιάνναρης στις 22/06/1908 φαίνεται ότι ο θεσμός της γενικής επιθεώρησης δεν λειτούργησε παρά μόνο από τις 23 Νοεμβρίου 1907 και εξής και μάλιστα με συνθήκες ελάχιστης ελευθερίας, δράσης και ενέργειας. Τα πρόστιμα από την παράλειψη της φοίτησης δεν εισπράχθηκαν ποτέ (Χουρδάκης, 2002: 541-547).[15]

κών σχολείων των Ανωτέρων Παρθεναγωγείων και των σχολείων των ετερόθρησκων, Έτος Δ, αριθ. 60, Εν Χανίοις τη 17 Δεκεμβρίου 1902, β) Βασίλειον Της Ελλάδας, Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη, Τεύχος Πρώτον, Διαταγ. 135 Νομοθετικό Διάταγμα, αριθ. 59, Εν Χανίοις τη 26 Αυγούστου 1911).

14. Βλ ενδεικτικά α) Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 391, όπ. παρ., αρθρ 27, β) Βλ Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Νόμος 485 Περί οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Εν τη Χαλέπα τη 26 Ιουνίου 1903, γ) Επισημος Εφημερίς της Κρητικής Πόλτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 691 Περί τροποποιήσεων εις τον υπ᾽αριθ. 485 περί Οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως Νόμου, Έτος Θ΄, αριθμ 66, Εν Χανίοις τη Ε΄ Νοεμβρίου 1907.

15. Βλ Παράρτημα της εισηγητικής έκθεσης του Γενικού Επιθεωρητή της Παιδείας στην Κρητική Πολιτεία στην οποία παρατίθεται η

Η αρμοδιότητα της ίδρυσης των σχολείων, για λόγους στενότητας πόρων, εκχωρήθηκε από την πολιτεία στους δήμους (Χουρδάκης, 2002:295-303).[16] Ευρύτερα οι νόμοι και οι προθεσμίες καταστρατηγούνταν, ενώ πραγματική εποπτεία και επιθεώρηση των δημοτικών σχολείων από τους Επιθεωρητές δεν υπήρχε. Για τον λόγο αυτό και η επιθεώρηση ανατέθηκε αργότερα με το Διάταγμα περί καθορισμού των Ανωτέρων (Πλήρων) Δημοτικών Σχολείων (Διάταγμα αριθμ. 79/22-08-1912, Περί καθορισμού των Ανωτέρων (πλήρων) Δημοτικών Σχολείων) στους διευθυντές των 56 πλήρων δημοτικών σχολείων τα οποία ιδρύθηκαν με το ίδιο διάταγμα.

Η κατάσταση αυτή στη διοίκηση της εκπαίδευσης της Κρητικής Πολιτείας, όπως φαίνεται δεν ανατράπηκε, παρά τις επίμονες προσπάθειες που πραγματοποιήθηκαν έως και το 1914. Το έτος αυτό, ως γνωστόν, αποτέλεσε ορόσημο τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, όσο και για εκείνο της Κρητικής Πολιτείας καθώς, έπειτα από την ένωση, εναρμονίστηκαν ως προς τις κατευθύνσεις και τις διατάξεις τους (Χουρδάκης, 2017).[17] Οι δημοδιδάσκαλοι έκτοτε, οι διευθυντές, οι επιθεωρητές και οι λοιποί εμπλεκόμενοι στη διοίκηση της εκπαίδευσης σε όλες τις σχολικές μονάδες στην Κρήτη, υποχρεώθηκαν να ακολουθήσουν το τυπικό νομοθετικό πλαίσιο το οποίο ψήφιζε η βουλή των Ελλήνων.

έκθεση του Νομαρχιακού επιθεωρητή Ηρακλείου Ν. Μπέμπελη. (Εκθεσις Ν. Μπέμεπλη, Νομαρχιακού Επιθεωρητού Ηρακλείου, Προς την Σεβαστήν Γενικήν Επιθεώρησιν της Παιδείας, Εν Ηρακλείω τη 15 Μαρτίου 1908).

16. Βλ Νόμος Περί Παιδείας, Εν Χανίοις Εκ του Τυπογραφείου της «Μεσογείου», 1895, αρθρ. 1.

17. Στην πραγματικότητα το εκπαιδευτικό σύστημα του Βασιλείου του Ελλάδας ακολούθησε τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος της Κρητικής Πολιτείας. Για περισσότερα βλ. Χουρδάκης, Α., Παρελκυστικές πολιτικές στην εκπαιδευτική μετακίνηση των Νέων Χωρών και ο ρόλος της Κρήτης στις απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των κυβερνήσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου (1913-1929), Θέματα Ιστορίας Της Εκπαίδευσης, τ. 15-16 ΙΙ 2017-2018, σσ. 174-200.

Η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα, εκείνη την περίοδο, βρισκόταν σε στάδιο μετάβασης και μετατόπισης προς τον συγκεντρωτισμό. Ήδη από το 1911 με το νόμο ΓΚΩΗ΄ (ΦΕΚ 185/τΑ΄/18-07-1911), είχε σχηματιστεί το κεντρικό επίπεδο στη διοίκηση με τη θέσπιση νέων οργάνων, του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και των Γενικών Επιθεωρητών. Το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο απέκτησε ρόλο κεντρικού διοικητικού οργάνου το οποίο αφενός αποφάσιζε για κρίσιμα ζητήματα του εκπαιδευτικού συστήματος (Νόμος ΓΩΚΗ/1911, ΦΕΚ 185/τΑ΄/18-07-1911), αφετέρου επικύρωνε τις αποφάσεις των αμέσως επόμενων περιφερειακών οργάνων, των Εποπτικών Συμβουλίων. Οι Γενικοί Επιθεωρητές είχαν τη γενική επίβλεψη της εκπαίδευσης της περιφέρειάς τους και τον άμεσο έλεγχο των Νομαρχιακών Επιθεωρητών. Βάσει του νόμου 240/1914 (ΦΕΚ 97/τΑ/16-04-1914) είχαν τη δυνατότητα να πραγματοποιούν επιτόπιους ελέγχους τόσο στα γραφεία των Νομαρχιακών Επιθεωρητών, όσο και στα ίδια τα σχολεία. Οι Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, ως επόμενο όργανο της ιεραρχίας, ήταν υπεύθυνοι για την επιθεώρηση των σχολικών μονάδων, τον πειθαρχικό έλεγχο των εκπαιδευτικών, διάφορες γραφειοκρατικές ενέργειες, όπως τήρηση βιβλίων των δημοτικών σχολείων και μητρώο ποιότητας των εκπαιδευτικών και την εκπροσώπηση του Εποπτικού Συμβουλίου σε όλες του τις σχέσεις (Νόμος 240/1914, ΦΕΚ 97/τΑ/16-04-1914).

Στη διοικητική πυραμίδα, ως εκ τούτου, το ανώτερο πρόσωπο, όπως και στην Κρητική Πολιτεία ήταν ο Υπουργός. Ακολουθούσε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο σε επίπεδο κεντρικής διοίκησης, οι Γενικοί Επιθεωρητές σε επίπεδο εκπαιδευτικής περιφέρειας, τα Εποπτικά Συμβούλια και οι Επιθεωρητές σε επίπεδο νομαρχίας και τέλος σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ως διοικητικό και εποπτικό όργανο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας. Με τις ρυθμίσεις αυτές καθώς και με τις μεταγενέστερες (Νόμος 4653/1930, ΦΕΚ 169/τΑ/16-05-1930) το εκπαιδευτικό σύστημα, ακολούθησε τη γενικότερη κατεύθυνση του κράτους τα οποίο στο σύνολό του είχε αποκτήσει γραφειοκρατική χροιά (Μπουζάκης, 1987: 59). Ο συγκεντρωτισμός σταδιακά

παγιώθηκε στο εκπαιδευτικό σύστημα και το κεντρικό επίπεδο διοίκησης απέκτησε κυρίαρχο και αποφασιστικό ρόλο με τα κατώτερα επίπεδα διοίκησης και τους διευθυντές των σχολείων να αποτελούν τα εκτελεστικά όργανα.

4. *Ο ρόλος του διευθυντή σε Κρήτη και Ελλάδα*

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων στην Κρητική Πολιτεία αποτελούσαν τους προϊσταμένους των εκπαιδευτηρίων και ήταν προσωπικά υπεύθυνοι για την εφαρμογή των σχολικών νόμων και διαταγμάτων(Επίσημος Εφημερίς Της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α΄, Νόμος 42/10-07-1899). Τα καθήκοντα τους συνοπτικά ήταν να φροντίζουν για τις εγγραφές, τις εξετάσεις, τους προβιβασμούς των μαθητών, να τηρούν τα μαθητολόγια, τους ελέγχους και τα λοιπά επίσημα βιβλία του σχολείου, να εποπτεύουν την ευκοσμία και την επιμέλεια των μαθητών εντός και εκτός σχολείου και να καταγγέλλουν στους επιθεωρητές τους γονείς ή τους κηδεμόνες οι οποίοι παραβίαζαν τον νόμο περί υποχρεωτικής εγγραφής. Παράλληλα στις υποχρεώσεις τους συμπεριλαμβάνονταν η αρμοδιότητα να συγκαλούν τους εκπαιδευτικούς του σχολείου σε τακτικές και έκτακτες συνελεύσεις και να επαγρυπνούν για την ορθή τήρηση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών του σχολείου τους ακόμα και με παρακολούθηση της διδασκαλίας τους. Είχαν μάλιστα το δικαίωμα να υποβάλλουν προς αυτούς, είτε ακόμα και προς τους επιθεωρητές σχετικές παρατηρήσεις. Περαιτέρω είχαν το δικαίωμα να χορηγούν άδειες έως δύο ημερών και να προτείνουν προς τον Γενικό Επιθεωρητή την πρόσληψη ή την απόλυση των επιστατών. Τέλος το διάταγμα όριζε ότι για κάθε άλλη σχολική υπόθεση οι διευθυντές είχαν τη δυνατότητα να απευθυνθούν στον Σύμβουλο επί της Εκπαίδευσης, μέσω όμως της ιεραρχικής οδού. Αντίστοιχα στην Ελλάδα οι διευθυντές σύμφωνα με το διάταγμα «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων» (ΦΕΚ 168/τΑ/5-05-1915) ήταν επιφορτισμένοι με την άμεση επίβλεψη και διοίκηση του σχολείου

τους το οποίο εκπροσωπούσαν σε όλες του τις σχέσεις. Ο ρόλος του διευθυντή στην Ελλάδα, έτσι, δεν διέφερε κατά πολύ από τον αντίστοιχο ρόλο του διευθυντή στην Κρητική Πολιτεία καθώς ήταν σε αδρές γραμμές, διεκπεραιωτικός και διαχειριστικός, χωρίς περιθώρια αυτόνομης δράσης.[18]

5. *Κ. Τριανταφυλλίδης: ένας διευθυντής με όραμα για την εκπαίδευση*

Στο πλαίσιο αυτό ο Κ. Τριανταφυλλίδης αποτελούσε έναν δημόσιο λειτουργό με πλήρη συναίσθηση του καθήκοντος, του τυπικού-νομοθετημένου πλαισίου και των περιθωρίων δράσης που το οργανωτικό-διοικητικό πλαίσιο απέδιδε σε αυτόν. Είναι εμφανές, έτσι, ότι συμμορφώνονταν σε μεγάλο βαθμό με τις απαιτήσεις και τις επιταγές του κανονιστικού πλαισίου και εκτελούσε τις αρμοδιότητες του διευθυντή, όπως αυτές είχαν ρυθμιστεί με τα σχετικά διατάγματα τόσο της Κρητικής Πολιτείας όσο και της Ελλάδας. Άξιο λόγου είναι μάλιστα το γεγονός ότι υπήρξε συνεπής με τα καθήκοντά του σε μια περίοδο όπου το εκπαιδευτικό σύστημα ευρύτερα της Ελλάδας, αλλά και του τόπου του, της Κρήτης βρισκόταν σε πρωτόλειο στάδιο οργάνωσης. Ταυτόχρονα όμως, όπως θα επιχειρήσουμε να αναδείξουμε, αποτελούσε έναν εκπαιδευτικό, διδάσκαλο και διευθυντή ο οποίος είχε όραμα για την εκπαίδευση και δεν δίστασε σε αρκετές περιπτώσεις να αμφισβητήσει το πλαίσιο και τις κατευθύνσεις του εκπαιδευτικού συστήματος, να συγκρουστεί τόσο με την τοπική κοινωνία, όσο και με τα θεσμικά όργανα της εκπαίδευσης και εν τέλει να υπερβεί τον ρόλο του.

---

18. Αναλυτικά για τον ρόλο του Διευθυντή στην Ελλάδα ο οποίος παρέμεινε εν πολλοίς στάσιμος για όλη την επικοπούμενη περίοδο βλ. Διάταγμα «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων» (ΦΕΚ 168/τΑ/5-05-1915).

5.1. *Η κλασική και γραφειοκρατική διάσταση του ρόλου του*

Ως προς τα καθήκοντά του, συγκεκριμένα, φαίνεται ότι ήταν ακριβής και ιδιαίτερα επιμελής. Φρόντιζε, όπως προκύπτει από χειρόγραφη επιστολή του προς τις αρμόδιες αρχές για την καταγραφή και τήρηση σε καλή κατάσταση των σχολικών επίπλων, των σκευών και των διδακτικών οργάνων. Δεν δίσταζε μάλιστα να αναφέρει εγγράφως προς τους αρμόδιους (Πρόεδρο της Σχολικής Επιτροπής και τον Επιθεωρητή) τις σχετικές πληροφορίες για την ανάγκη επισκευής των διδακτηρίων καθώς και για τις ανάγκες σε προμήθειες των επίπλων-οργάνων-σκευών.[19] Μεριμνούσε για την κατανομή των μαθημάτων και των τάξεων στο διδακτικό προσωπικό όπως προκύπτει από τα ωρολόγια προγράμματα τα οποία φυλάσσονται στο αρχείο του,[20] συγκαλούσε το σύλλογο διδασκόντων σε συνεδρίες τακτικά ή εκτάκτως,[21] ενώ εκπλήρωνε, όπως φαίνεται από σχετική επιστολή και το καθήκον να υποβάλλει στο Υπουργείο μέσω του Επιθεωρητή έκθεση πεπραγμένων στο τέλος του χρόνου σχετικά με τις εγγραφές των μαθητών, τη φοίτηση, τη διδαχθείσα ύλη και την διδασκαλία, τη σχολική βιβλιοθήκη, τις παιδαγωγικές συγκεντρώσεις του σχολείου, τον σχολικό κήπο και το ταμείο.[22]

---

19. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Χειρόγραφος κατάλογος του Κ. Τριανταφυλλίδη για τις ανάγκες του Δημοτικού Σχολείου Μαλίων σε υλικά και βιβλία. 28/3/1921.

20. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, ενδεικτικά α) Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1929-30. 28/9/1929, β) Ωρολόγιο πρόγραμμα Α΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1927-8. 30/9/1927, γ) Ωρολόγιο πρόγραμμα Γ΄, Δ΄, Ε΄ και Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών κατά το έτος 1931-32. 25/9/1931.

21. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Τετράδιο με διδασκαλίες συναδέλφων και παρατηρήσεις επ΄ αυτών από τον Κ. Τριανταφυλλίδη. 1915.

22. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος.

Παράλληλα, μέσα από ένα τετράδιο με διδασκαλίες των διδασκάλων του σχολείου που υπηρετούσε το 1915, το οποίο εντοπίστηκε στο αρχείο του, φαίνεται ότι ασκούσε, επιπλέον το καθήκον του επόπτη των διδασκάλων μέσα από επισκέψεις κατά τις ώρες της διδασκαλίας. Η επιμέλειά του ως προς την αρμοδιότητά του αυτή, αναδεικνύεται από τη λεπτομερή καταγραφή τόσο των θετικών κρίσεων όσο και των αδυναμιών που εντόπιζε στις διδασκαλίες των συναδέλφων του. Στο τετράδιο περαιτέρω, κατέγραφε και τις ενέργειες στις οποίες προέβαινε για την βελτίωση της διδασκαλίας στο σχολείο του καθώς όπως όριζε το σχετικό διάταγμα οι διευθυντές είχαν ως αρμοδιότητα να υποδεικνύουν στους διδάσκοντες κατ' ιδίαν τις επιστημονικές, παιδαγωγικές και μεθοδικές ελλείψεις καθώς και μέτρα για την υπέρβασή τους.[23] Ενδεικτικά αναφέρουμε τις παρατηρήσεις του Κ. Τριανταφυλλίδη για την μέθοδο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας της Ε΄ Τάξης στις 4 Δεκεμβρίου του 1915 μιας διδασκάλισσας του σχολείου του: «*Λέγει περί Αράβων και μαθηταί λέγουσιν Αβάρων και εν μολαταύτα δεν εξηγεί το όνομα εκ του μέρους της καταγωγής του ούτε δεικνύει την Αραβίαν εις τον χάρτην. Επίσης και περί Βουλγάρων ομιλούσα ως και περί μαχών διαφόρων δεν δεικνύει τας τοποθεσίας και επί του χάρτου του Γεωγραφικού*». Παρακάτω αναγράφει για την ίδια διδασκάλισσα ότι «*Δεν προκαλεί κρίσεις όπου τούτο είναι δυνατόν. Λέγει λ.χ ότι τα μέρη ήταν εντελώς άγνωστα και δύσβατα δια τον έτερον των αντιπάλων στρατών και δεν ζητεί να προμαντεύσωσι την αποτυχίαν του, αλλά την λέγει*» και καταλήγει «*Κατόπιν τούτων εθεώρησα σκόπιμον να καλέσω κατά το εσπέρας αυτής της ημέρας (4 Δεκεμβρ. 1915) εις έκτατον συνεδρίασιν το προσωπικόν του Σχολείου δια να συζητήσωμεν ευρύτερον περί του σκοπού και του τρόπου του μαθήματος της Ιστορίας... Σχετικώς προς τα ανωτέρω αναφερόμενα σφάλματα διετύπωσα τους εξής κανόνας...*».

23. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Τετράδιο με διδασκαλίες συναδέλφων και παρατηρήσεις επ' αυτών από τον Κ. Τριανταφυλλίδη. 1915.

Ο Κ. Τριανταφυλλίδης φαίνεται ότι ήταν συνεπής και στα λοιπά καθήκοντά του όπως προκύπτει από το αρχείο: ταξινομούσε και αρχειοθετούσε τα υπηρεσιακά κείμενα των εκπαιδευτικών διατάξεων του κράτους, τα εισερχόμενα έγγραφα των Προϊσταμένων και των λοιπών Αρχών,[24] τα αντίγραφα των εξερχόμενων εγγράφων,[25] τα τεκμήρια εγγραφής των μαθητών[26] και τα γραπτά δοκίμια των μαθητών της περιόδου των εξετάσεων. Τηρούσε με συνέπεια τα υπηρεσιακά βιβλία του σχολείου[27] και φρόντιζε για την πρόοδο των μαθητών ενημερώνοντας, μάλιστα σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως φαίνεται από μια σχετική επιστολή, και τους γονείς.[28] Ενεργή συμμετοχή είχε όπως φαίνεται και στις ενέργειες για την μίσθωση του διδακτηρίου με το ρόλο του σχολικού επίτροπου.[29] Επέβαλε στους μαθητές ποινές,[30] μέσα όμως από εναλλακτικές δια-

24. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, ενδεικτικά: Επιστολή του επιθεωρητή Πεδιάδος Β. Παρλαβάτζα προς διευθυντές και διδασκάλους της περιφέρειας Πεδιάδας σχετική με την εκπαιδευτική διαδικασία (εκδρομές, αγορά βιβλίων). 30/5/1940.

25. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, ενδεικτικά: Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος.

26. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Πίνακας των υπόχρεων για φοίτηση μαθητών/τριών της κοινότητας Ποταμιών κατά το έτος 1929-30. 15/9/1929.

27. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, ενδεικτικά α) Πίνακας παράδοσης-παραλαβής του αρχείου και της περιουσίας του σχολείου και του διδακτηρίου από τον Κ.Τριανταφυλλίδη προς το νέο διευθυντή Ηρακλή Τσαπάκη. 15/9/1935, β) Πίνακας των προαχθέντων του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών. 15/6/1930.

28. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Δύο επιστολές του προέδρου του χωριού Ποταμιές προς τους γονείς αδιάβαστων μαθητών και απάντηση των γονέων. Μάρτιος 1938.

29. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, α) Κείμενο μειοδοτικής δημοπρασίας για εργασίες επέκτασης του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών, σχολικοί επίτροποι: Κ. Τ. και Ν. Σφακιανάκης. 11/8/1919, β) Προκήρυξη της δημοπρασίας. 6/8/1919.

30. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, α) Αποφάσεις του μαθητικού δικαστηρίου του ανώτατου Δημοτικού Σχολείου Μοχού. Σχολικό έτος 1913-14, β) Τετράδιο μαθητικής κοινότητας Ποταμιών. Πρακτικά συνεδριάσεων. 1933.

δρομές, ήτοι μέσω του μαθητικού δικαστηρίου το οποίο είχε θεσπίσει[31] και των μαθητικών κοινοτήτων,[32] ενώ είχε ακόμα ιδρύσει και σχολικό μουσείο.[33] Ενδεικτικές, τέλος, ως προς την στάση του στην τήρηση των κανόνων και την πειθαρχία απέναντι στους μαθητές και τις μαθήτριες αλλά και προς τους διδασκάλους είναι οι παρατηρήσεις του, επί του συλλόγου διδασκόντων στο σχολείο του Μοχού στις 23 Δεκεμβρίου 1915 σχετικά με την τήρηση του ωραρίου προσέλευσης των μαθητών και της πειθαρχίας. Συγκεκριμένα αναφέρει: «*Πρέπει αντί πάσης θυσίας να κατορθώσωμεν, ώστε οι μαθηταί να προσέρχονται εις το σχολείον προ της ενάρξεως του μαθήματος*»... «*Οι μαθηταί πρέπει να προσέχωσιν πάντοτε τον διδάσκαλον και μόνον κατά διαταγήν τούτου ανοίγωσι το στόμα δια να ομιλήσωσι. Ο κανών ούτος είνε θεμελιώδης και δεν δύναται να πιστευθή σοβαρώς ότι γίνεται διδασκαλία εκεί όπου επικρατεί θόρυβος*».[34]

Είναι εμφανές, από όσα παρατέθηκαν ότι ο Κ. Τριανταφυλλίδης ήταν προσηλωμένος στο κανονιστικό πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος και λειτουργούσε με όρους οι οποίοι παρέπεμπαν ευθέως στο κλασικό και γραφειοκρατικό πρότυπο διοίκησης και οργάνωσης (επαναληπτικότητα και κατακερματισμός της εργασίας, τυποποίηση, συγκεντρωτισμός (Burnes, 2004), οργάνωση σε ιεραρχικά επίπεδα, αυστηρός έλεγχος (Moorhead & Griffin, 1998), πίστη στην ανωτερότητα του κα-

---

31. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Τετράδιο μαθητικής κοινότητας Ποταμιών (ορισμός αξιωμάτων, δικαστών και λοιπές αρμοδιότητες των παιδιών). Πιθανόν 1933.

32. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Πρακτικά μαθητικής κοινότητας Ποταμιών 1932-33.

33. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Πίνακας παράδοσης-παραλαβής του αρχείου και της περιουσίας του σχολείου και του διδακτηρίου από τον Κ. Τριανταφυλλίδη προς το νέο διευθυντή Ηρακλή Τσαπάκη. 15/9/1935.

34. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Τετράδιο με διδασκαλίες συναδέλφων και παρατηρήσεις επ' αυτών από τον Κ.Τριανταφυλλίδη. 1915, Διδασκαλία Ε. Τ. εν τη Ε΄ τάξη τη 4 Δεκεμβρίου. 1915, Μάθημα Ιστορίας. Νικηφόρος ο Α΄ - Κρούμος. Παρατηρηθέντα σφάλματα.

νονιστικού πλαισίου, απρόσωπη διοίκηση κ.λπ. (Weber, 2005). Υπό τους όρους αυτούς ο Κ. Τριανταφυλλίδης, ως διευθυντής, αποτελούσε το θεσμικό όργανο το οποίο εκτελούσε σε μεγάλο βαθμό τις αποφάσεις της κεντρικής διοίκησης τόσο στην Κρητική Πολιτεία, όσο και στην Ελλάδα, χωρίς εμφανή περιθώρια αυτόνομης δράσης και παρέκκλισης.[35] Στο κλίμα αυτό, αλλά και στην αντίληψη που είχε σχηματίσει ο κ. Τριανταφυλλίδης ήδη από την προϋπηρεσία του και τα βιώματά του στην Κρητική Πολιτεία, θα μπορούσαμε να αποδώσουμε σε ένα βαθμό τον ρόλο του, όπως τον περιγράψαμε έως εδώ. Υπήρξε με άλλα λόγια ο τύπος του διευθυντή ο οποίος τηρούσε πιστά τους κανόνες, έθετε σε υψηλή προτεραιότητα το καθήκον, επέβλεπε την τάξη και την πειθαρχία, συνεργαζόταν με τα στελέχη της ιεραρχίας, ήτοι με τους επιθεωρητές και φρόντιζε για την ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Πέρα όμως από όσα αναφέραμε, ο Κ. Τριανταφυλλίδης εμφανίζει στοιχεία τα οποία διαφοροποιούν, εμφανώς, τον ρόλο του από το κλασικό και γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης, με το οποίο φαίνεται σε μεγάλο βαθμό ότι είχε συμβιβαστεί. Τα στοιχεία αυτά είναι εκείνα τα οποία υπερβαίνουν την διεκπεραιωτική άσκηση των καθηκόντων του και τον τοποθετούν στο φάσμα εκείνο των διευθυντών οι οποίοι ήταν σαφώς πρωτοπόροι και τολμηροί για την εποχή τους. Σε αυτά τα στοιχεία θα επιμείνουμε προκειμένου να αναδείξουμε την πτυχή εκείνη του ρόλου του η οποία είναι λιγότερο εμφανής αλλά ταυτόχρονα ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα.

---

35. Ο Κ. Τριανταφυλλίδης ως διευθυντής στην Κρητική Πολιτεία και στην Ελλάδα υπηρετούσε σε ένα πλαίσιο διοίκησης όπου ο έλεγχος στα σχολεία ασκούνταν, έστω και δυνητικά, από όλο το φάσμα της ιεραρχίας. Στην Κρητική Πολιτεία από τον Σύμβουλο επί της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως και των Θρησκευμάτων και την Ανωτέρα Διεύθυνση επί της Παιδείας, από τον Γενικό Επιθεωρητή και το εποπτικό συμβούλιο, από τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές και από τους διευθυντές των πλήρων δημοτικών σχολείων. Στην Ελλάδα αντίστοιχα από τον Υπουργό, το εκπαιδευτικό και τα λοιπά συμβούλια του κεντρικού επιπέδου, από τους Γενικούς και τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές.

5.2. *Ο Κ. Τριανταφυλλίδης σε τροχιά αμφισβήτησης. Οι συγκρούσεις, οι υπερβάσεις και η μετατόπιση του ρόλου του*

Πέρα λοιπόν από τα σημεία επαφής του ρόλου του Κ. Τριανταφυλλίδη με το κλασσικό πρότυπο διοίκησης και τη γραφειοκρατική λογική που επικρατούσε στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι ενέργειές του, η στάση του απέναντι σε διάφορα ζητήματα υπηρεσιακά και μη, αλλά και η συνολική του δράση υποδεικνύουν ότι ήταν ένας διευθυντής ο οποίος σταδιακά υπερέβη αφενός τον τυπικό του ρόλο και αφετέρου το πρότυπο του διευθυντή της κλασικής διοίκησης. Παρά το γεγονός, ότι αποτελούσε το τελευταίο στην ιεραρχία θεσμικό όργανο σε ένα αυστηρό πλαίσιο λειτουργίας και παρά το γεγονός ότι τηρούσε τους κανόνες και τους τυπικά ορισμένους ρόλους, δεν δίσταση σε αρκετές περιπτώσεις να έρθει σε ρήξη, ανοιχτή ή υπόγεια, με το τυπικό-κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Υπήρξε, έτσι, σε αρκετές περιπτώσεις επικριτικός αμφισβητώντας την αξία και την ορθότητα των όσων καλούνταν να εφαρμόσει. Ενδεικτική είναι η αντίθεσή του στην ερβαρτιανή μέθοδο διδασκαλίας, τις σχολικές εξετάσεις, τον μηχανικό τρόπο αναπαραγωγής της γνώσης αλλά και ευρύτερα την χρησιμότητα των γνώσεων του σχολείου της εποχής του. Σε λόγο του προς τους συγχωριανούς του το 1929, αναφέρει σχετικά: «*βλέπομε συχνά ανθρώπους που ευδοκιμούν στα γράμματα κι έχουν άριστα στο πτυχίο τους και σαν τους βγάλης από το βιβλίο δεν είνε εις θέσιν ούτε ψωμί να φάγουν και αποτυγχάνουν οικτρά στον αγώνα του βίου*» και υποστηρίζει ότι «*Αυτό συμβαίνει ακόμα εδώ στην Ελλάδα και σε μερικά άλλα μέρη που εφαρμόζεται ακόμα το παλαιό σύστημα διδασκαλίας που δεν είναι τίποτε άλλο παρά μια αποστήθηση, ένας παπαγαλισμός. Και το κακό είνε αναγκάζουν τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα που και χίλια χρόνια να ζήσουν δεν θα τους χρειασθούν ποτέ…*».[36]

36. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Χειρόγραφος λόγος του Κ. Τριανταφυλλίδη. που εκφωνήθηκε στους χωριανούς την ημέρα των Τριών Ιεραρχών όπου εκφράζει απόψεις για το σχολείο και τη μόρφωση. 30/1/1929.

Ο Κ. Τριανταφυλλίδης, όμως, δεν περιορίστηκε στην κριτική, αλλά σε αντίθεση με τον κλασικό τύπο διευθυντή, επεδίωκε σταθερά την αλλαγή. Στο πλαίσιο αυτό επεδίωξε την εφαρμογή των αρχών διδασκαλίας του σχολείου εργασίας (Τριανταφυλλίδης, 1934) στο σχολείο των Ποταμιών αναφέροντας σχετικά στον επιθεωρητή ότι «*Σκέπτομαι να επαναφέρω το Ελεύθερον Πρόγραμμα, δια να δυνηθώ να εργασθώ συμφώνως προς τας αρχάς του Νέου Σχολείου Εργασίας*».[37] Υπήρξε υπέρμαχος της δημοτικής γλώσσας[38] σε μια περίοδο όπου το ζήτημα αυτό είχε λάβει κοινωνικές και πολιτικές διαστάσεις και είχε προκαλέσει έντονες εκπαιδευτικές και μη συγκρούσεις (Δημαράς, 2013). Αναλάμβανε πρωτοβουλίες, όπως την ίδρυση νυχτερινού μελετητηρίου στο Δημοτικό Σχολείο Ποταμιών το οποίο ήταν διαθέσιμο σε μαθητές, αλλά και σε έφηβους «*κορίτσια και αγόρια που τελείωσαν τώρα και λίγα χρόνια το δημοτικό σχολείο*».[39] Δεν δίσταζε επιπλέον να εκφράσει τις απόψεις του και στα ανώτερα στελέχη της ιεραρχίας, ακόμα και να συγκρουστεί μαζί τους[40] παρά το γεγονός ότι αυτό σε αρκετές περιπτώσεις τον οδήγησε σε δυσμενή, για την υπηρεσιακή του κατάσταση, θέση.[41] Ενδεικτικά, εκδηλώνει προς τον οικείο επιθεωρητή την αντίθεσή του στην εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος και της καθαρεύουσας, ζητήματα για τα οποία δεν δίστασε να τοποθετηθεί και εγγράφως. Στη σχε-

37. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος.

38. Ενδεικτικό της αντίθεσής του είναι το γεγονός ότι στα υπηρεσιακά κείμενα χρησιμοποιεί κατά βάση την καθαρεύουσα, ενώ στην προσωπική του αλληλογραφία την δημοτική.

39. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, ειδοποίηση-γνωστοποίηση για τη λειτουργία νυκτερινού μελετητηρίου στο Δημοτικό Σχολείο Ποταμιών. 6/11/1929.

40. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, α) Δακτυλογραφημένη επιστολή του επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Πεδιάδος προς τον Κ. Τριανταφυλλίδη με κατηγορίες εναντίον του σχετικά με την διδασκαλία του. 20/1/1937 β) απάντηση του Κ.Τ. στο άνω έγγραφο. 30/1/1937.

41. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Βρεττάκης, Α. Ιστορικά στοιχεία από τη Ζωή του Αείμνηστου Διδασκάλου Κωνσταντίνου Τριανταφυλλίδη.

τική επιστολή του αναφέρει τα εξής: «*άνευ του ελευθέρου Προγράμματος δεν δύναται να γίνη εργασία σοβαρά συμφώνως προς τας αρχάς του Νέου Σχολείου Εργασίας συμφώνως προς το οποίον προσπάθησα να εργασθώ*» και «*Αρκετήν επίσης ανωμαλίαν και δυσχέρειαν επέφερεν εις την σχολικήν μας εγασίαν η καθιέρωσις κατά το τρέχον έτος της καθαρευούσης εις τας δύο ανωτέρας τάξεις, των οποίων ουδόλως αισθάνονται οι μαθηταί και της οποίας την χρησιμότητα αδυνατούσι να αντιληφθώσιν*».[42]

Εκείνο όμως το οποίο τον απομάκρυνε περισσότερο από το κλασικό πρότυπο διοίκησης και τον έφερε εγγύτερα στη νεοκλασική σχολή διοίκησης (Roethlisberger & Dickson, 1934, Shafritz & Ott, 2001, Μουζέλης, 2009), πριν καν αυτή γίνει αντιληπτή στο χώρο της εκπαίδευσης στην Ελλάδα ήταν η ανθρώπινη διάσταση του ρόλου του και η προσήλωση που είχε στον άνθρωπο, την προσωπικότητα του κάθε μαθητή και της κάθε μαθήτριας, στο συναισθηματικό κόσμο, στον ψυχισμό, στις ανάγκες, τις αξίες και τις στάσεις τους. Τα στοιχεία αυτά, είναι πιθανό ότι, προέκυψαν ως επιδράσεις μέσα από τις ευρύτερες θέσεις του σχολείου εργασίας των Dewey και Kilpatrick από το οποίο επηρεάστηκε όλο το έργο του Κ. Τριανταφυλλίδη. Οι αρχές αυτές, όμως, δεν επέδρασαν, όπως φαίνεται, μόνο στη διδασκαλία αλλά ευρύτερα στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν ο Κ. Τριανταφυλλίδης την άσκηση της διοίκησης του σχολείου. Σε μία περίοδο μάλιστα όπου η αυταρχική αγωγή και η πειθαρχία αποτελούσε βασική προτεραιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος ο Κ. Τριανταφυλλίδης φαίνεται ότι αντιλαμβάνεται ή έστω διαισθάνεται την αξία της ανθρώπινης διάστασης της εκπαίδευσης, του σχολείου και εμμέσως της διοίκησής του. Μέσα από πρωτοβουλίες που έλαβε, οι οποίες υπερέβαιναν το νομοθετημένο πλαίσιο, χωρίς όμως να αντίκεινται σε αυτό φρόντισε να εντάξει σταδιακά στον ρόλο του και στη σχολική καθημερινότητα στοιχεία τα οποία παραπέμπουν έμμεσα στη σχολή των ανθρωπίνων σχέσεων της διοίκησης.

---

42. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος.

Οι εκθέσεις των μαθητών και των μαθητριών για παράδειγμα με θέμα «Τι αισθάνομαι όταν τρώω ξυλιές στο σπίτι μου»[43] το σχολικό έτος 1928 αποτελούν δείγμα της προσπάθειας του Κ. Τριανταφυλλίδη να αναδείξει τα συναισθήματα των μαθητών και των μαθητριών ως υποκείμενα της αυταρχικής συμπεριφοράς στο σπίτι.[44] Ταυτόχρονα, όμως αποτελούσαν μια πρώτης τάξης ευκαιρία να αντιληφθούν, τόσο οι γονείς, όσο και οι διδάσκαλοι, αλλά και ο αρμόδιος επιθεωρητής το ψυχολογικό αποτύπωμα της αυταρχικής αγωγής στο μαθητή. Περαιτέρω, μέσα από τις εκθέσεις αυτές ο Κ. Τριανταφυλλίδης επιλέγει με έναν ευρηματικό τρόπο να τοποθετηθεί και να αντιταχθεί στο ζήτημα της αυστηρής πειθαρχίας των μαθητών εντός και εκτός σχολείου το οποίο αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό της αυταρχικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα παραπέμπει ευθέως στην κλασική σχολή διοίκησης.

Στα συναισθήματα ως ρυθμιστικό παράγοντα για την συμπεριφορά πραγματοποιείται εκ νέου αναφορά, μια δεκαετία αργότερα, στον λόγο του Κ. Τριανταφυλλίδη στην σχολική εορτή του 5ου Δ.Σ. Ηρακλείου κατά την λήξη των μαθημάτων το 1940.[45] Με αφορμή την μετάθεσή του από το σχολείο του χωριού του στο σχολείο της πόλης του Ηρακλείου αναφέρει τα

43. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Συλλογή εκθέσεων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου Ποταμιών το σχολικό έτος 1928 με θέμα «Τι αισθάνομαι όταν τρώω ξυλιές στο σπίτι μου».

44. Τις απόψεις του αυτές είχε εκφράσει και νωρίτερα το 1922 σε λόγο που είχε εκφωνήσει στο Χωριό Κριτσά όπου εκ μέρους των μαθητών αναφέρει στους γονείς ότι: «*Πρέπει να γνωρίζετε πως το ξύλο που μας παίζετε καμμιά φορά, δεν μας ευχαριστεί διόλου και δεν μας κάνει και καλό. Την στιγμήν που μας δένετε ομοιάζετε και σεις και μεις με τα θηρία! Μας μεταχειρίζεσθε σαν τα ζώα που δεν ηξεύρουν γλώσσαν και γί αυτό όταν θέλουν να τα νουθετήσουν μεταχειρίζονται φωνές και ξύλο. Εμείς εν τούτοις είμαστε άνθρωποι και ημπορούμε να συνεννοηθούμε με άλλο τρόπο…*». Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Λόγος του Κ. Τριανταφυλλίδη που εκφωνήθηκε στην Κριτσά με απόψεις για την παιδεία και την ανατροφή των παιδιών. 30/1/1922.

45. Βλ Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, Λόγος του Κ. Τριανταφυλλίδη στην σχολική εορτή του 5ου Δ.Σ. Ηρακλείου κατά την λήξη των μαθημάτων. 16/6/1940.

εξής: «*Είνε η πρώτη Οχτοβρίου και κάνομε τον Αγιασμό για ν' αρχίσωμε τα ταχτικά μαθήματα. Τ' άλλα χρόνια σαν αυτή την ημέρα έβλεπα μπροστά μου μια μονάχα χούφτα παιδιά...που με κυττάζουν με μια άπειρη αφοσίωση και με μια απέραντη αγάπη. Τώρα αντικρύζω 300 περίπου παιδιά, τα περισσότερα καλοντυμένα και καλοπεριποιημένα, μα όλα τους άγνωστά μου... Μέσα στα 600 μάτια τους δε βλέπω ούτε ένα να με κυττάξη με συμπάθεια! Δεν έχω κανένα φίλο ανάμεσα σ'όλα αυτά τα παιδιά. Δεν ξαίρω κανενός το όνομα. Δε γνωρίζω ούτε τους γονείς των...*». Έπειτα από αυτά αναρωτιέται «*Άραγε, θα μπορέσω να συνδεθώ μαζί τους ψυχικά; Θα με νοιώσουν και να τα νοιώσω; Θα μπορέσω να τ' αγαπήσω και να μ' αγαπήσουν*». Και παρακάτω συνεχίζει και ως προς τους δασκάλους τους οποίους αποκαλεί συνεργάτες και αναγνωρίζει την συμβολή τους στην δημιουργία του κλίματος στο σχολείο αναφέροντας «*Ευτυχώς που οι άλλοι δάσκαλοι του Σχολείου, οι πολύτιμοι συνεργάτες μου, δε βρίσκονταν στην ίδια θέση με μένα. Εκείνοι παλαιοί γνώριμοι και φίλοι των παιδιών κράτησαν την απαραίτητη ισορροπία*». Τέλος, έπειτα από τον απολογισμό του σχετικά με τα επιτεύγματα του σχολείου αναφέρει ως σπουδαιότερο από όλα τα επιτεύγματα ότι «*τα παιδιά του σχολείου μας, δεν μας είναι πλέον άγνωστα και αδιάφορα. Είναι οι μικροί αγαπημένοι μας φίλοι. Τους ανοίξαμε την καρδιά μας και μας άνοιξαν τη δική τους. Τ' αγαπήσαμε και μας αγάπησαν. Τους αφιερώσαμε όλη μας τη φροντίδα και κείνα όλη τους την αφοσίωση...*». Φαίνεται ως εκ τούτου, ότι θέτει ως προτεραιότητα τον άνθρωπο-μαθητή, πέρα και πάνω από το αποτέλεσμα και τις ανθρώπινες σχέσεις, την εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την αμφίδρομη επικοινωνία πέρα και πάνω από – τις γνώσεις και την επιτυχία στις εξετάσεις.[46]

46. Περαιτέρω στοιχεία τα οποία παραπέμπουν σε ένα μια πιο δημοκρατική και συλλογική αντίληψη της λειτουργίας του σχολείου ήταν το μαθητικό δικαστήριο, η μαθητική κοινότητα και η δημιουργία ομάδας καθαριότητας η οποία φρόντιζε για «*...το άσπρισμα και τον υδατοχρωματισμόν του Σχολείου, εφρόντιζε δια το σκούπισμα των μαθητών των*

6. *Επιλογικά*

Μέσα από όσα εν συντομία αναλύσαμε, θεωρούμε ότι αναδεικνύεται επαρκώς η προοδευτική διάσταση του διευθυντή Κ. Τριανταφυλλίδη. Βέβαια, αξίζει να σημειώσουμε ότι δεν ισχυριζόμαστε, ότι τα στοιχεία που αναφέρουμε, οι στάσεις, η συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του ρόλου που παραθέσαμε συνιστούν οργανωμένη, ενσυνείδητη και συστηματική συμπεριφορά με όρους νεοκλασικής διοίκησης. Αποτελούν όμως προδιαθέσεις οι οποίες υπογραμμίζουν την έστω και διαισθητική μετατόπισή του από τον τυπικό ρόλο σε μια εποχή κατά την οποία οι θεωρητικές βάσεις της σχολής των ανθρωπίνων σχέσεων δεν είχαν καν τεθεί στη χώρα μας. Εκείνο όμως το οποίο συνάγεται από όσα αναφέρθηκαν είναι το γεγονός ότι ο Κ. Τριανταφυλλίδης υπήρξε σε όλη του τη διαδρομή ένας εκπαιδευτικός και διευθυντής σκεπτόμενος, με όραμα και πάθος για την εκπαίδευση. Αποτελούσε παράδειγμα διευθυντή με το βλέμμα στραμμένο στο μέλλον, ο οποίος αναζητούσε διαρκώς ευκαιρίες στις υπάρχουσες δομές και διαδικασίες, δεν δίσταζε να υπερβεί την ορθολογική διάσταση του τυπικού πλαισίου και επιζητούσε την αλλαγή κατεύθυνσης της σχολικής μονάδας. Αποτελούσε με άλλα λόγια ένα διευθυντή σε τροχιά σύγκρουσης με την ίδια του την εποχή.

υαλοπινάκων, την συντήρησιν του νιπτήρος, το κούρευμα των μαθητών και ενήργει τακτικώς έλεγχον σωματικής καθαριότητος» και η δημιουργία ομάδας καλλιέργειας του κήπου την καλλιέργεια του οποίο ανέλαβαν οι μαθητές σε ομάδες. Βλ. Αρχείο Κ. Τριανταφυλλίδη, α) Ετήσια έκθεση έτους 1934-35 προς τον επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πεδιάδος Κ. Τριανταφυλλίδη, β) Αποφάσεις του μαθητικού δικαστηρίου του ανώτατου Δημοτικού Σχολείου Μοχού. Σχολικό έτος 1913-14, γ) Τετράδιο μαθητικής κοινότητας Ποταμιών. Πρακτικά συνεδριάσεων. 1933.

Βιβλιογραφία

Burnes, B. (2004). *Managing Change, A strategic Approach to Organisational Dynamics*, Fourth Edition, Horlow Prentice Hall: Financial Times.

Moorhead, G. & Griffin, R. (1988). *Organizational Behavior, Managing people and organizations*, Fifth Edition, Boston: Houghton Mifflin.

Roethlisberger, F. J. & Dickson, W.J. (1934). *Management and the worker. Technical vs Social Organisation in an industrial Plant*. Boston: Harvard University Graduate School of Business Administration.

Shafritz, J. & Ott, S. (2001). *Classic Readings in Organization Theory*, 5th Edition, Belmont CA: Wadsworth.

Weber, M. (2005). *Οικονομία και Κοινωνία: Κοινωνιολογικές έννοιες,* Τόμ Α΄. Αθήνα: Σαββάλα.

Β.Δ. «Περί των έργων των διευθυντών, επιθεωρητών και ιατρών των σχολείων», ΦΕΚ 168/τΑ/5-05-1915.

Βασίλειον Της Ελλάδας, Παράρτημα της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως εν Κρήτη, Τεύχος Πρώτον, Διαταγ. 135 Νομοθετικό Διάταγμα, αριθ. 59, Εν Χανίοις τη 26 Αυγούστου 1911.

Βασίλειον της Ελλάδος. Παράρτημα Της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως Εν Κρήτη, Τεύχος Δεύτερον, Γενικός Επιθεωρητής, Προς την Σεβαστήν Ανωτέραν Διεύθυνσιν της Παιδείας, Εν Χανίοις τη 22 Ιουλίου 1910 Αριθμ. 39, αριθ. πρωτ. 258, Ανωτέρα Διεύθυνσις Παιδείας.

Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Το «Ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Διαταγμα αρίθμ. 79, Περί καθορισμού των Ανωτέρων (πλήρων) Δημοτικών Σχολείων, Εν Χανίοις τη 22 Αυγούστου 1912.

Επίσημος Εφημερίς Της Κρητικής Πολιτείας, Νόμος 42, Διάταγμα Περί διοικήσεως και επιθεωρήσεως της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Έτος Α, Εν Χανίοις τη 10 Ιουλίου 1899.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Νόμος 485 Περί οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως, Εν τη Χαλέπα τη 26 Ιουνίου 1903.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Νόμος 82, Διάταγμα Περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Έτος Β΄, Εν Χανίοις τη 2 Οκτωβρίου 1899.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον Διατάγ. 111 Περί εσωτερικού κανονισμού των Ελληνικών σχολείων των Ανωτέρων Παρθεναγωγείων και των σχολείων των ετερόθρησκων, Έτος Δ΄, αριθ. 60, Εν Χανίοις τη 17 Δεκεμβρίου 1902.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 391, Περί οργανισμού Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Έτος Β΄, αριθ. 50, Εν Χανίοις τη 1η Αυγούστου 1901.

Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 484, Τροποποιήσεις εν των Νόμω 391 περί Οργανισμού της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως, Έτος Β΄, αριθ. 33, Εν Χανίοις τη 28 Ιουνίου 1903.

Επισημος Εφημερίς της Κρητικής Πόλτείας, Τεύχος Πρώτον, Νόμος 691 Περί τροποποιήσεων εις τον υπ' αριθ. 485 περί Οργανισμού της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως Νόμου, Έτος Θ΄, αριθμ 66, Εν Χανίοις τη Ε΄ Νοεμβρίου 1907.

Ιστορία του Ελληνικού έθνους (1977). τόμ. ΙΔ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως,* Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Μουζέλης, Ν. (2009). *Οργάνωση και Γραφειοκρατία: Ανάλυση των σύγχρονων θεωριών*, Αθήνα: Σάκκουλα.

Μπουζάκης, Σ. (1987). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1895), Εξαρτημένη Ανάπτυξη*, Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 4374/1929 (ΦΕΚ 296/τΑ/20-08-1929).

Νόμος 240/1914 (ΦΕΚ 97/τΑ/16-04-1914).

Νόμος 4653/1930, (ΦΕΚ 169/τΑ/16-05-1930).

Νόμος ΓΚΩΗ΄/1911 (ΦΕΚ 185/τΑ/18-07-1911).

Σύνταγμα της Κρητικής Πολιτείας, Επίσημος Εφημερίς της Κρητικής Πολιτείας, Έτος Α΄, αριθ. 24, Εν Χανίοις της 16 Απριλίου 1899, αρθρ. 28.

Τριανταφυλλίδης, Κ. (1934). *Έτσι δουλεύω στο σχολείο μου*. Αθήνα: Δημητράκου.

Χουρδάκης, Α. (2002). *Η παιδεία στην Κρητική Πολιτεία (1898-1913)*, Αθήνα: Gutenberg.

Χουρδάκης, Α. (2017). Παρελκυστικές πολιτικές στην εκπαιδευτική μετακίνηση των Νέων Χωρών και ο ρόλος της Κρήτης στις απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των κυβερνήσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου (1913-1929), *Θέματα Ιστορίας Της Εκπαίδευσης*, τ. 15-16 ΙΙ 2017-2018, 174-200.

*Αναστασία Παπαδοπούλου**

ΤΑ ΠΡΟΤΥΠΑ ΚΑΙ ΤΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

ΕΝΑ ΣΥΝΤΟΜΟ ΧΡΟΝΙΚΟ

Περίληψη

Κατα τη διαρκεια των τελευταίων ετών αναπτύχθηκε μια ισχυρή κριτική απέναντι στο ρόλο και στη λειτουργία των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων. Στόχος του κειμένου είναι να παρακολουθήσουμε την ιστορική διαδρομή των Πειραματικών και των Προτύπων Σχολείων από την ίδρυση του πρώτου Πειραματικού Σχολείου (Νόμος 4376/1929) και την ίδρυση των πρώτων Προτύπων Σχολείων (Νόμος 247/1936) μέχρι τον αποχαρακτηρισμό τους (Νόμος 4327/2015) και την κριτική που ασκήθηκε σε αυτά και στην περίοδο της μεταπολίτευσης καθώς είχαν κατηγορηθεί για «ελιτίστικα Σχολεία».

Επιθυμούμε να παρουσιάσουμε κριτικά τη συζήτηση που έγινε στο πλαίσιο της συνολικής αναμόρφωσης του συγκεκριμένου τύπου σχολείων καθώς και των ζητημάτων που σχετίζονταν με αυτό όπως είναι η επιλογή των μαθητών και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών που θητεύουν σε αυτά.

Λέξεις κλειδιά: *Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία, Αριστεία, Αξιολόγηση Μαθητή, Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού*

---

* Δρ. Παιδαγωγικής, φιλόλογος.

Abstract

OVER THE LAST FEW YEARS, an intense review was developed concerning the role and the function of the Pilot Experimental Schools. The aim of the text is to follow the historical route of the Experimental and Pilot Schools from the foundation of the first Experimental School (Law 4376/1929) and the foundation of the first Pilot Schools (Law 247/1936) to their declassification (Law 4327/2015) and the judgement that was passed against them during the period of the regime change, since they were charged as "Elite Schools".

We wish to present critically the discussion that was made in the context of the overall reformulation of this specific type of schools and the issues related to them as well, like the selection of the students and the evaluation of the teachers who do their stints in them.

K e y w o r d s: *Pilot Experimental Schools, Excellence, Student's Evaluation, Teacher's Evaluation*

Τα πολύπαθα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία έχουν ταλαντευτεί από την αριστεία στη αχρηστία, από την κλήρωση στις εξετάσεις, από το βάθρο στην καταβαράθρωση. Παραμένουν όμως στη συνείδηση των πολιτών και δη των γονέων ως ο τύπος των σχολείων που τα παιδιά τους μπορούν να πειραματιστούν, να αριστεύσουν, να ενταχθούν σε ομίλους.[1] Τα Πειρα-

1. Οι όμιλοι αριστείας ιδρύονται στα Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία σύμφωνα με το νόμο 3966/2011. Δεν έχουν απλά χαρακτήρα επέκτασης, υποστήριξης και εντατικοποίησης αυτών που γίνονται στο σχολείο και προετοιμασίας για τις εξετάσεις στο σχολείο. Ο κάθε όμιλος έχει συγκεκριμένη θεματική με συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς στόχους και προσδοκώμενα αποτελέσματα με διδακτικό υλικό το οποίο παράγεται είτε από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό που είναι υπεύθυνος του ομίλου είτε υποδεικνύοντας πηγές όπως το διαδίκτυο, τις βιβλιοθήκες, διάφορους εξειδικευμένους οργανισμούς ή φορείς.

ματικά σχολεία δημιουργήθηκαν ως ξεχωριστές οντότητες από τα Πρότυπα σχολεία, χαρακτηρίστηκαν ως Πρότυπα Πειραματικά με τον νόμο 3966/2011 για να αποχαρακτηριστούν με τον νόμο 4327/2015.

Πειραματικά Σχολεία

Η ίδρυση των Πειραματικών σχολείων εντάσσεται στο πλαίσιο της ανάπτυξης της Πειραματικής Παιδαγωγικής στον 20ο αιώνα (Κασσωτάκης, 2011: 350). Τα Πειραματικά σχολεία στην αρχή εντάσσονταν στα πανεπιστημιακά ιδρύματα ή σε ερευνητικά κέντρα για να υπάρχει η διασύνδεση θεωρίας και πράξης καθώς και η εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών θεωριών (Κασσωτάκης, 2011: 350).

Στην Ελλάδα το πρώτο Πειραματικό σχολείο ιδρύθηκε με το νόμο 4376 το 1929 (ΦΕΚ 300/21.8.1929). Το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών (Π.Σ.Π.Α.) ιδρύθηκε με πρωτοβουλία του Καθηγητή Παιδαγωγικής Νικόλαου Εξαρχόπουλου και με Υπουργό Παιδείας τον Κ. Γόντικα. Το Π.Σ.Π.Α. με τον τροποποιημένο νόμο του 1930 άρχισε να λειτουργεί ως «*φυσική προέκταση του Εργαστηρίου Πειραματικής Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών*» (Κασσωτάκης, 2011: 350). Έπειτα από 5 χρόνια από την ίδρυση του Π.Σ.Π.Α. ιδρύθηκε το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης με επόπτη τον Αλέξανδρο Δελμούζο (Βαρμάζης, 1998).

Μετά από 43 χρόνια λειτουργίας των δύο Πειραματικών σχολείων που ήταν άμεσα συνδεδεμένα με το Πανεπιστήμιο ιδρύθηκε το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Πατρών το 1972 με Υπουργική Απόφαση (80852/5.8.72) του Υπουργού Παιδείας Κωνσταντίνου Παναγιωτάκη επί δικτατορικής Κυβερνήσεως του Γεωργίου Παπαδόπουλου. Ακόμη νεότερα είναι το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Αιγαίου το 1995, το Πειραματικό Γυμνάσιο του Πανεπιστημίου Κρήτης το 1997 (ΦΕΚ 932/22.10.97), το Πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου Δ. Μακεδονίας το 2000 (ΦΕΚ 1157/19-9-2000).

Η δικτατορική κυβέρνηση την περίοδο 1967-1974 αποσυνδέει τα Πειραματικά σχολεία από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά μετά την πτώση της, με το νόμο 309/1976 και με Υπουργό Παιδείας τον Γ. Ράλλη επανασυνδέονται τα Πειραματικά με το Υπουργείο Παιδείας. Με τον ίδιο νόμο καταργούνται οι εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών σε αυτά και εφαρμόζεται το σύστημα της κλήρωσης ώστε να υπάρχει αντιπροσώπευση του μαθητικού πληθυσμού και γενίκευση των συμπερασμάτων από την πειραματική χρήση νέων μεθόδων.

Πρότυπα Σχολεία

Μέχρι το νόμο Πλαίσιο του 1985 επί Κυβερνήσεως ΠΑ.ΣΟ.Κ. και με Υπουργό Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων τον Απόστολο Κακλαμάνη τα Πρότυπα σχολεία ήταν διακριτά από τα Πειραματικά. Με το νόμο 247 του 1936, 120 γυμνάσια σε όλη τη χώρα αναβαθμίστηκαν σε Πρότυπα. Τα σχολεία αυτά επιτρεπόταν να έχουν ωρολόγιο πρόγραμμα διαφορετικό από τα υπόλοιπα. Ο θεσμός των Προτύπων Γυμνασίων καθιερώθηκε το 1936 και με τον Αναγκαστικό νόμο 247 της 14ης Οκτωβρίου 1936 (ΦΕΚ 460/17-10-1936, άρθρο 7) προβλέπεται ότι δύνανται να ιδρυθούν Πρότυπα Γυμνάσια στα οποία επιτρέπεται, μετά από εισήγηση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και έγκριση του Υπουργού, η «*κατά παρέκκλισιν του εν λοιποίς γυμνασίοις εφαρμοζομένου προγράμματος*». Δεν είναι γνωστό ποιες σχολικές μονάδες μετατράπηκαν σε Πρότυπα. Τα Γυμνάσια της Ζωσιμαίας, το Βαρβάκειο και η Αναργύρειος-Κοργιαλένειος ονομάστηκαν Πρότυπα Γυμνάσια το 1937 με το (ΦΕΚ 263/13-07-1937) και η Ιωνίδειος το 1946. Την ίδια χρονιά ονομάστηκε ως Πρότυπο το Γυμνάσιο Αριστούχων Ανάβρυτα, που ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της τότε βασιλικής οικογενείας, το 1972 η Ευαγγελική Σχολή Ν. Σμύρνης και την ίδια χρονιά το Β΄ Γυμνάσιο Πατρών. Μετά το 1945 κανένα από τα 120 Πρότυπα Γυμνάσια δεν λειτούργησε. Συνέχισαν τη λειτουργία τους τα τρία ιστορικά Πρότυπα (η Ζωσιμαία Σχολή, το

Βαρβάκειο και η Ιωνίδειος), καθώς και τα Ανάβρυτα, και η Ευαγγελική Σχολή. Η Κοργιαλένειος-Αναργύρειος Σχολή Σπετσών είχε διακόψει τη λειτουργία της.

Σε όλο αυτό το διάστημα και κυρίως μετά τη μεταπολίτευση μέχρι το πρώτο μισό του 1980 υπήρχε έντονη κριτική εναντίον των Πειραματικών και των ιστορικών Προτύπων σχολείων[2] καθώς είχαν κατηγορηθεί για «*ελιτίστικα σχολεία*». Την κριτική αυτή τροφοδοτούσε το γεγονός ότι η επιλογή των μαθητών που φοιτούσαν στα σχολεία αυτά γινόταν βάσει των επιδόσεων τους και βάσει των αποτελεσμάτων σε ειδικά τεστ. Τα Πειραματικά σχολεία, κυρίως τα χαρακτηριζόμενα ως ιστορικά: το Πειραματικό του Πανεπιστημίου Αθηνών, η Βαρβάκειος Σχολή, η Ζωσιμαία Σχολή, η Ιωνίδειος, έχουν καθιερωθεί ως τα σχολεία των διακεκριμένων αποφοίτων (Σκληράκη, 1994· Κασσωτάκης, 2006).

Με το νόμο 1566/1985 επί Κυβερνήσεως του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και Υπουργό Παιδείας τον Απόστολο Κακλαμάνη καταργήθηκαν τα ιστορικά Πρότυπα σχολεία, τα οποία μέχρι τότε λειτουργούσαν παράλληλα με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία και μετατράπηκαν σε Πειραματικά. Με απόφαση του Υπουργείου Παι-

---

2. Ο θεσμός των Προτύπων σχολείων καθιερώθηκε αρχικά με τον Αναγκαστικό Νόμο 247/1936 όταν σε μια σειρά σχολείων επιτράπηκε «παρέκκλισις από του εν τοις λοιποίς γυμνασίοις εφαρμοζομένου προγράμματος». Στο νόμο αυτό η διάκριση Προτύπων και Πειραματικών είναι σαφής.

Στα Πρότυπα αυτά σχολεία περιελήφθησαν και μια σειρά «ιστορικών» σχολείων τα οποία είχαν ιδρυθεί ως κληροδοτήματα από το τέλος του 19ου αιώνα με κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας, αλλά και ίδιους πόρους, ώστε να λειτουργούν ως υποδειγματικά, πρότυπα σχολεία, για τα σχολεία της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας. *Τα Ιστορικά Πρότυπα σχολεία*: Η Ιωνίδειος Σχολή Πειραιά (έτος λειτουργίας 1847), η Βαρβάκειος Σχολής (1860), η Ζωσιμαία Σχολή των Ιωαννίνων (1833), στα οποία προστέθηκαν αργότερα η Ευαγγελική Σχολή Νέας Σμύρνης (1934/1972), το Γυμνάσιο Αριστούχων Αναβρύτων (1946) έχουν τη δική τους ιστορία και τη δική του εκπαιδευτική παράδοση, η οποία είναι απόλυτα σεβαστή. Τα σχολεία αυτά εξακολούθησαν να λειτουργούν με τους δικούς τους, ιστορικά αιτιολογημένους, κανόνες συμπληρωματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ως η βέλτιστη εκδοχή του.

δείας και Θρησκευμάτων «*τα Πειραματικά σχολεία μπορούν να μετατρέπονται σε κοινά σχολεία, καθώς και τα κοινά σχολεία σε Πειραματικά*», όπως επίσης μπορούν να «*ιδρύονται Πειραματικά σχολεία και σε άλλα Α.Ε.Ι. στα οποία λειτουργούν τομείς ή τμήματα παιδαγωγικής*». Ενώ τα Πρότυπα σχολεία καταργούνται, «*τα Πρότυπα κλασικά λύκεια του άρθρου 30 παρ. 5 του ν. 309/1976 μετονομάζονται σε κλασικά λύκεια και εξακολουθούν να λειτουργούν με σκοπό την αυξημένη διδασκαλία των ελληνικών γραμμάτων*». Οι αλλαγές αυτές συμπαρέσυραν και το ζήτημα της επιλογής των μαθητών το οποίο δέχτηκε πολεμική τα προηγούμενα χρόνια. Με την κατάργηση των Προτύπων σχολείων και της αλλαγής του θεσμικού πλαισίου για τα Πειραματικά καταργήθηκαν και οι εισαγωγικές εξετάσεις των μαθητών στα Πρότυπα και στα Πειραματικά καθώς «*η εγγραφή των μαθητών στα Πειραματικά σχολεία γίνεται με κλήρωση*».

Ο νόμος 1566/1985 με τον τότε Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων Α. Κακλαμάνη της Κυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. – με το άρθρο 31 δημιούργησε τις βάσεις για ένα πλαίσιο λειτουργίας των Πειραματικών και Προτύπων σχολείων που πλέον καταργήθηκαν. Μετά από 26 χρόνια το Υπουργείο Παιδείας —με κυβέρνηση του ΠΑ.ΣΟ.Κ. και με Υπουργό Παιδείας την Άννα Διαμαντοπούλου— εισάγει το νόμο 3966 του 2011 ο οποίος διαμορφώνει ένα θεσμικό πλαίσιο για τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία και υπερψηφίζεται με μεγάλη πλειοψηφία από το ελληνικό κοινοβούλιο.

Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία

Στις 24 Μαΐου 2011 κατά τη διάρκεια της διακυβέρνησης του ΠΑ.ΣΟ.Κ. δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο Νόμος 3966 (ΦΕΚ 118 Α΄, 24-05-2011) με τίτλο: «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ» και λοιπές διατάξεις». Για πρώτη φορά με το νόμο 3966/2011 οι δύο

όροι «*Πρότυπο*» και «*Πειραματικό*» από κοινού χαρακτηρίζουν μια σχολική μονάδα. Είναι ένα καινούριο μόρφωμα στην εκπαιδευτική πραγματικότητα η έννοια του Προτύπου Πειραματικού, στο οποίο εντάσσονται όλες οι διαδικασίες και οι διεργασίες που υπήρχαν και στα μέχρι τότε Πειραματικά και στα παλιότερα Πρότυπα. Ο νόμος 3966/11 περί Προτύπων Πειραματικών σχολείων κ.λπ. ψηφίστηκε με αυξημένη πλειοψηφία στη Βουλή την άνοιξη του 2011 και αμέσως άρχισε η εφαρμογή του. Ο νόμος στηρίχτηκε στους παρακάτω άξονες: εκπαιδευτική αριστεία και δημιουργικότητα, πειραματισμός, καινοτομία, εκπαιδευτική έρευνα και διάχυση καλών πρακτικών στο υπόλοιπο σύστημα, συστηματική αξιολόγηση ανθρώπων (εκπαιδευτικών και μαθητών), λειτουργιών και δομών, καινοτομίες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Ο νόμος αυτός ρυθμίζει όλα τα ζητήματα που αφορούν στη λειτουργία των Προτύπων Πειραματικών σχολείων.

Ενώ μέχρι τότε την κεντρική ευθύνη λειτουργίας των Πειραματικών και Προτύπων σχολείων την είχε το Υπουργείο Παιδείας, με το νόμο 3966 του 2011 ορίζονται τα όργανα διοίκησης που θα έχουν πλέον την ευθύνη. Σε εθνικό επίπεδο η διοίκηση θα γίνεται από τη Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), ενώ σε επίπεδο σχολικής μονάδας θα γίνεται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.), τον Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το Σύλλογο Διδασκόντων (ν. 3966/2011, άρθρο 39).

Με τον ίδιο νόμο περιγράφεται η διαδικασία επιλογής των σχολικών μονάδων ως Πρότυπες Πειραματικές (ν. 3966/2011, άρθρο 37). «*Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. αξιολογεί τις σχολικές μονάδες ύστερα από δική τους αίτηση η οποία συνοδεύεται από φάκελο με τα σχετικά δικαιολογητικά με βάση κριτήρια όπως το εκπαιδευτικό προσωπικό, η συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις, πολιτιστικές και κοινωνικές εκδηλώσεις, εκδηλώσεις και σε πανελλήνιους και διεθνείς διαγωνισμούς, οι υλικοτεχνικές υποδομές*». Με αυτό τον τρόπο επιλέγησαν 15 γυμνάσια και 15 λύκεια σε όλη τη χώρα ως Πρότυπα Πειραματικά, 15 δημοτικά και νηπιαγωγεία.

Μετά από την επιλογή των σχολικών μονάδων ως Πρότυπων Πειραματικών ρυθμίζεται η λειτουργία τους με τη σύνδεσή τους με τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (ν. 3966/2011, άρθρο 47), με επιστημονικούς και κοινωνικούς φορείς (ν. 3966/2011, άρθρο 46), με τη διοικητική στελέχωσή τους (ν. 3966/2011, άρθρο 49), με τη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος και τη λειτουργία ομίλων (ν. 3966/2011, άρθρο 45), με τη σύνδεση Πρότυπων Πειραματικών σχολείων διαφορετικών βαθμίδων και επιλογή μαθητών (ν. 3966/2011, άρθρο 44) οι οποίοι πλέον θα εισάγονται «*σε κάθε Πρότυπο Πειραματικό γυμνάσιο και λύκειο ύστερα από εξετάσεις ή δοκιμασία (τεστ) δεξιοτήτων, σύμφωνα με απόφαση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. που εκδίδεται ύστερα από πρόταση του οικείου ΕΠ.Ε.Σ.*». Επίσης, ο νόμος αυτός ρύθμισε ένα από τα πλέον ακανθώδη ζητήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι θα θητεύσουν στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία. Τα κριτήρια επιλογής των εκπαιδευτικών των Π.Π.Σ. αποτελούν «*η αξιολόγηση των σπουδών και της εμπειρίας των υποψηφίων...η αξιολόγηση που αφορά τη διδακτική και παιδαγωγική επάρκεια η οποία προκύπτει ύστερα από παρατήρηση στην τάξη του Σχολικού Συμβούλου... η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αξιολογείται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον της Δ.Ε.Π.Π.Σ.*» (ν. 3966/2011, άρθρο 48). Τα κριτήρια αξιολόγησης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών στα Π.Π.Σ. συγκεκριμενοποιήθηκαν το 2012 (αρ. Φύλλου 2788/15 Οκτ. 2012). Μετά την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και των σχολικών μονάδων ως Προτύπων Πειραματικών η Δ.Ε.Π.Π.Σ. το 2014 με πρόεδρο τον Γ. Καλκάνη προβαίνει στην υλοποίηση της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου κάθε Π.Π.Σ. με την ένταξή της στο πλαίσιο της Αυτοαξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου. Σε αυτό περιλαμβανόταν η σύνταξη έκθεσης γενικής εικόνας της σχολικής μονάδας, η αξιολόγηση του διδακτικού έργου με τη μέθοδο της ετεροπαρατήρησης, όπως αυτή περιγράφεται για την υλοποίηση στον οδηγό της Α.Ε.Ε. Υπήρχαν διαμορφω-

μένες ενδεικτικές κλείδες παρατήρησης. Η επιλογή όμως μεταξύ αυτών ή η διαμόρφωση και άλλης κλείδας παρατήρησης γινόταν με ευθύνη του Ε.Π.Ε.Σ. και σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας. Στη συνέχεια, αξιολογούνταν οι καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές και οι εκπαιδευτικοί όμιλοι. Στο τέλος, με ευθύνη του διευθυντή της σχολικής μονάδας σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων και του Ε.Π.Ε.Σ. συγκεντρώνονται όλα τα απαραίτητα στοιχεία προκειμένου να συμπληρωθεί η σχετική φόρμα της ετήσιας έκθεσης αυτοαξιολόγησης (Τσουρής, 2015: 67). Το καθεστώς τον Προτύπων Πειραματικών σχολείων παραμένει μέχρι το 2015 μετά την αλλαγή της κυβερνητικής πολιτικής κατά την οποία τη σκυτάλη του Υπουργείου Παιδείας την παραλαμβάνει ο Αριστείδης Μπαλτάς με κυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ.

Το Σύγχρονο Θεσμικό Πλαίσιο των Π.Π.Σ. για την Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών (2011-2017)

Ο νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ Α 118) επιφέρει στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία τέσσερις τομές που επιχειρήθηκαν μέσα από την εφαρμογή του. Η πρώτη τομή είναι η εκπαιδευτική αριστεία και η δημιουργικότητα, η δεύτερη ο πειραματισμός, η καινοτομία, η εκπαιδευτική έρευνα και η διάχυση καλών πρακτικών, η τρίτη η συστηματική αξιολόγηση ανθρώπων —εκπαιδευτικών και μαθητών— λειτουργιών και δομών και η τέταρτη οι καινοτομίες στη διοίκηση των σχολικών μονάδων. Οι δομές, η διοίκηση και η λειτουργία των Π.Π.Σ. περιγράφονται στα άρθρα 36-50 του νόμου 3966/2011.

Στο άρθρο 36 περιγράφεται ο σκοπός των Προτύπων Πειραματικών σχολείων με συγκεκριμένους στόχους. Σκοπός των Προτύπων Πειραματικών σχολείων (Π.Π.Σ.) είναι: «*α) η εξασφάλιση δημόσιας και δωρεάν υψηλής ποιότητας παιδείας για όλους, που συμβάλλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των μαθητών, β) η προαγωγή της εκπαιδευτι-*

κής έρευνας στην πράξη, σε συνεργασία με τις αντίστοιχες Σχολές και Τμήματα των Α.Ε.Ι., γ) στη διδακτική των επί μέρους γνωστικών αντικειμένων, στον ψυχοπαιδαγωγικό τομέα, καθώς και στην οργάνωση, διοίκηση, αξιολόγηση και διαχείριση σχέσεων στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, ... καθώς και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας, σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π.) δ) η υποστήριξη του στόχου της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της αριστείας, με τη δημιουργία ομίλων, στους οποίους μπορούν να συμμετέχουν μαθητές από όλα τα σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, ..., ε) προγραμμάτων αξιολόγησης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και στ) νέων μοντέλων διοίκησης και λειτουργίας του σχολείου».

Ακολούθως ορίζονται οι Πρότυπες Πειραματικές μονάδες (άρθρο 37) όπως και τα όργανα διοίκησης των μονάδων αυτών (άρθρο 39). Τα όργανα διοίκησης διακρίνονται σε δύο επίπεδα: α) σε εθνικό επίπεδο είναι η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και β) σε επίπεδο σχολικής μονάδας η διοίκηση ασκείται από το Επιστημονικό Εποπτικό Συμβούλιο (ΕΠ.Ε.Σ.), το διευθυντή της σχολικής μονάδας, τον υποδιευθυντή, και το σύλλογο διδασκόντων κάθε Π.Π.Σ. Στα άρθρα 40, 41, 42, 43 / Ν.3966/2011 περιγράφονται λεπτομερώς οι αρμοδιότητες των οργάνων αυτών καθώς και η σύσταση των επιτροπών.

Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. απαρτίζεται από επτά μέλη με πρόεδρο ένα μέλος Δ.Ε.Π. με γνωστικό αντικείμενο στις επιστήμες της εκπαίδευσης (αγωγής) ή επιστήμονα εγνωσμένου κύρους του ίδιου γνωστικού αντικειμένου και ανάλογων προσόντων, ο οποίος ορίζεται ύστερα από γνώμη της αρμόδιας, κατά τον Κανονισμό της Βουλής. Η Δ.Ε.Π.Π.Σ. έχει την υψηλή εποπτεία κάθε δράσης που αφορά στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Καθορίζει το επιστημονικό και θεσμικό πλαίσιο, ενημερώνει την πολιτική αρχή, τις διευθύνσεις εκπαίδευσης, τις σχολικές μονάδες για τους άξονες, τα κριτήρια της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών και τη μοριοδότηση που αντιστοιχεί σε αυτά. Ορίζει τις ΕΠ.Ε.Σ.

για κάθε Πρότυπη Πειραματική σχολική μονάδα και δημιουργεί το πλαίσιο των αρμοδιοτήτων της. Προσδιορίζει τους Σχολικούς Συμβούλους παιδαγωγικού προσανατολισμού που αποτελούν μέλη των ΕΠ.Ε.Σ.

Επιπροσθέτως, στο νόμο προσδιορίζεται η σύνδεση των Π.Π.Σ. διαφορετικών βαθμίδων και η μετάβαση των μαθητών σε αυτές (άρθρο 44), καθώς και τα θέματα που αφορούν στη διάρθρωση του ωρολογίου προγράμματος (άρθρο 45, παρ.1), η λειτουργία των ομίλων αριστείας (άρθρο 45, παρ.2-4), η σύνδεση των Π.Π.Σ. Σε σχέση με τους φορείς, στο άρθρο 46, παρ. 1-3 αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*τα Π.Π.Σ. μπορεί να συνδέονται: α) με Α.Ε.Ι. και ειδικότερα με πανεπιστήμια για τις σχολικές μονάδες της γενικής εκπαίδευσης και με Τ.Ε.Ι. ή την Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. για τις σχολικές μονάδες της επαγγελματικής εκπαίδευσης, β) με ερευνητικούς φορείς και γ) με κοινωφελή ιδρύματα*» *και με τα δημόσια και ιδιωτικά σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, «Τα Π.Π.Σ. συνδέονται με τις σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας δημόσιας εκπαίδευσης της ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής τους για θέματα που αφορούν τη δημιουργία ομίλων μαθητών*» (άρθρο 47, παρ.1-3).

Τα άρθρα 48, 49, 50 της κείμενης διάταξης αναφέρονται στο διδακτικό προσωπικό και τις προϋποθέσεις που θα πρέπει να καλύπτουν, ώστε να ασκούν διδακτικό έργο στα Π.Π.Σ. (άρθρο 48, παρ.1-9), στη διοικητική στελέχωση των Π.Π.Σ. και στην περιγραφή των αρμοδιοτήτων τους (άρθρο 49, παρ. 1-2). Με το άρθρο 50 περιγράφεται το πλαίσιο της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου των Π.Π.Σ. και του προσωπικού τους (άρθρο 50, παρ.1-8) και ο σκοπός της αξιολόγησης ο οποίος είναι «*η διασφάλιση και η διαρκής βελτίωση της ποιότητας του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων*» (άρθρο 50, παρ. 1).

Το νέο στοιχείο που κομίζει ο νόμος 3966/2011 είναι η λεπτομερής περιγραφή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να θητεύσουν στα Π.Π.Σ. Δύο μήνες μετά την έκδοση του νόμου, τον Ιούλιο του 2011 με απόφαση της Υπουρ-

γού Παιδείας Δια βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Άννας Διαμαντοπούλου, ορίστηκε η Διοικούσα Επιτροπή Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). Ένα μήνα μετά εξειδικεύονται τα κριτήρια αξιολόγησης και προσδιορίζονται τα δικαιολογητικά που συνοδεύουν την αίτηση των σχολικών μονάδων για τον ορισμό τους ως Π.Π.Σ. (91327/Δ2/09-08-2011 ΥΠΔΒΜΘ-ΦΕΚ 2013 τ.Β'/09-09-2011 και η εγκύκλιος για την αναλυτική μοριοδότηση Α.Π.97429/Δ4/30-08-2011).

Μετά το πέρας τεσσάρων μηνών από το χαρακτηρισμό των Προτύπων Πειραματικών σχολείων ορίστηκαν (στις 15-2-2012) τα μέλη των Επιστημονικών Εποπτικών Συμβουλίων (16574/Δ1) προκειμένου να διοικήσουν τις σχολικές μονάδες και να υλοποιήσουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Η επιτροπή των ΕΠ.Ε.Σ. απαρτίζεται από τον Πρόεδρο ο οποίος είναι μέλος Δ.Ε.Π. και τα μέλη τα οποία είναι ένας Σχολικός Σύμβουλος, η Διευθύντρια της σχολικής μονάδας και δύο εκπαιδευτικοί από το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου.

Την επόμενη σχολική χρονιά 2012-2013 με Κυβέρνηση Ν.Δ. και Υπουργό Παιδείας και Θρησκευμάτων Ελλάδας τον Κωνσταντίνο Αρβανιτόπουλο πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών οι οποίοι διδάσκουν στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία. Με το ΦΕΚ 361.22/116672/Δ1 ορίζονται τα κριτήρια αξιολόγησης διευθυντών και εκπαιδευτικών στα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία. Η διαδικασία συγκεκριμενοποιήθηκε με τις διευκρινίσεις που δόθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας (29/11/2012-150085/Δ1). Με την εγκύκλιο διευκρινίζονται οι διαδικασίες που αφορούν την υποβολή των φακέλων και των συνοδευτικών δικαιολογητικών των εκπαιδευτικών που έχουν δικαίωμα αξιολόγησης και περιλαμβάνεται η αναλυτική μοριοδότηση του κριτηρίου που αναφέρεται στην εκπαιδευτική επάρκεια του υποψηφίου. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποβάλουν φάκελο στο ΕΠ.Ε.Σ. του Π.Π.Σ. στο οποίο επιθυμούν να θητεύσουν προκειμένου να αξιολογηθούν για πενταετή θητεία.

Αποχαρακτηρισμός των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων

Ο νόμος 3966/2011 εφαρμόστηκε μέχρι το 2015. Το 2015 πριν ψηφιστεί ο νόμος για τον αποχαρακτηρισμό των προτύπων Πειραματικών μονάδων η Δ.Ε.Π.Π.Σ. με πρόεδρο τον Γ. Καλκάνη[3] παραιτείται καθώς «*οι διαφαινόμενες προθέσεις της νέας πολιτικής ηγεσίας όπως αυτές αποτυπώθηκαν κατ' αρχάς στο δημόσιο λόγο της και ακολούθως στις συναντήσεις με τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. κινούνται σε μια κατεύθυνση ολοκληρωτικής απαξίωσης του όλου θεσμικού πλαισίου και της προσπάθειας για ένα καλό, ποιοτικό, καινοτόμο δημόσιο σχολείο*». Αμέσως μετά, η διακυβέρνηση ΣΥ.ΡΙΖ.Α.-ΑΝ.ΕΛ. με Υπουργό Παιδείας τον Αριστείδη Μπαλτά, ψήφισε τον νόμο 4327/2015 με τον οποίο αποχαρακτηρίστηκαν τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία.

«*Οι σχολικές μονάδες που έχουν χαρακτηριστεί ως Πρότυπα Πειραματικά σχολεία αποχαρακτηρίζονται και ορίζονται ως Πειραματικά σχολεία εκτός από τις σχολικές μονάδες που ορίζονται ως Πρότυπα σχολεία. Τα Πρότυπα σχολεία είναι: Το Βαρβάκειο Πρότυπο Γυμνάσιο, Το Πρότυπο Γυμνάσιο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το Πρότυπο Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης, το Πρότυπο Γυμνάσιο Αναβρύτων, το Πρότυπο Γυμνάσιο Ζωσιμαίας Σχολής Ιωαννίνων, το Πρότυπο Λύκειο Βαρβακείου Σχολής, το Πρότυπο Γ.Ε.Λ. Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά, το Πρότυπο Λύκειο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρ-*

3. Τα μέλη της ΔΕΠΠΣ μέχρι το 2015, όταν παραιτήθηκαν, ήταν: Γεώργιος Καλκάνης (Πρόεδρος), Γιάννης Αντωνίου (Αντιπρόεδρος), Τάκης Δέγλερης (μέλος), Βάσω Ζιάκα (μέλος), Κώστας Ραβάνης (μέλος), Παναγιώτης Πήλιουρας (μέλος), Γιάννης Σωσσίδης (μέλος), Αικατερίνη Ριζάκη (Γραμματέας). Μετά την παραίτηση της ΔΕΠΠΣ στελεχώθηκε με καινούρια μέλη: Ψύλλος Δημήτριος (Πρόεδρος), Τσελφές Βασίλειος (Μέλος), Τσίκιζα-Νικολακάκη Ελένη (Μέλος), Λόντος Χαράλαμπος (Μέλος), Γεωργάτου Μαρία (Μέλος), Κουρεμένος Αθανάσιος (μέλος), Γιαννόπουλος Γεώργιος (μέλος) Παρασκευοπούλου Μαρία (γραμματέας), Συγγρού Μαγδαληνή (αναπληρώτρια γραμματέας).

νης και το Πρότυπο Λύκειο Αναβρύτων». Ως Πειραματικά σχολεία ορίζονται το Πειραματικό σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών (Γυμνάσιο και Λύκειο), το Πειραματικό Γυμνάσιο Αγίων Αναργύρων, το Πειραματικό Λύκειο Αγίων Αναργύρων, το 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών, το 1ο Πειραματικό Λύκειο Αθηνών (Γεννάδειος), το 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθήνας, το 2ο Πειραματικό Λύκειο Αθήνας, το Ζάννειο Πειραματικό Γυμνάσιο, το Ζάννειο Πειραματικό Λύκειο, το Μικτό Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Πατρών (Γυμνάσιο και Λύκειο), το Πειραματικό Γυμνάσιο Πατρών, το Πειραματικό Λύκειο Πατρών, το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Π.Σ.Π.Θ.) Γυμνάσιο, το 2ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, το 1ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος», το 1ο Πειραματικό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης, το 2ο Πειραματικό Λύκειο Θεσσαλονίκης, το Πειραματικό Γυμνάσιο Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ρεθύμνου του Πανεπιστημίου Κρήτης, το Πειραματικό Λύκειο Ρεθύμνου του Πανεπιστημίου Κρήτης, το Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου Κρήτης, το Πειραματικό Λύκειο Ηρακλείου Κρήτης.

Ο όρος Πρότυπο Πειραματικό σχολείο καταργείται και εφεξής νοούνται διακριτά τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία. Η σύνδεση σχολικών μονάδων, σύμφωνα με τις διατάξεις της παραγράφου 1, θα πραγματοποιείται εφεξής με απόφαση του Υπουργού Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, ύστερα από εισήγηση της Δ.Ε.Π.Π.Σ. Τα συνδεδεμένα Πειραματικά ή Πρότυπα σχολεία διατηρούν τη διοικητική τους αυτοτέλεια, όπως και στον προηγούμενο νόμο του 2011. «*Τα Πειραματικά σχολεία είναι σχολικές μονάδες που ανήκουν σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, όπου δοκιμάζονται νέα προγράμματα σπουδών και ωρολόγια προγράμματα, διδακτικά εργαλεία, σχολικά εγχειρίδια και άλλο εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, τρόποι διοίκησης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Οι πιλοτικές αυτές εφαρμογές σχεδιάζονται από το Υπουργείο Παιδείας μετά από γνώμη του Ι.Ε.Π., των*

Πανεπιστημίων ή των ερευνητικών κέντρων που σχετίζονται με την εκπαίδευση καθώς και από τη Δ.Ε.Π.Π.Σ. ή τις ίδιες τις σχολικές μονάδες με στόχο την εξαγωγή συμπερασμάτων αξιοποιήσιμων για τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί διαθέτουν αυξημένα τυπικά προσόντα και κυρίως την κατάλληλη επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική εμπειρία ώστε να είναι σε θέση να υλοποιήσουν τις πιλοτικές εφαρμογές. Τα Πειραματικά σχολεία αξιοποιούνται για την εκπαίδευση με πρακτική άσκηση των προπτυχιακών φοιτητών και σπουδαστών τμημάτων Α.Ε.Ι. καθώς και των μεταπτυχιακών φοιτητών στις επιστήμες της εκπαίδευσης αγωγής σε συνεργασία με τις αντίστοιχες σχολές και τμήματα. Σε αυτό το πλαίσιο δύνανται να αξιοποιούνται και τα Πρότυπα σχολεία. Τα Πρότυπα σχολεία έχουν εκπαιδευτικούς με αυξημένα τυπικά προσόντα και διδακτική εμπειρία. Τα Πρότυπα σχολεία μπορούν να εισηγηθούν στη Δ.Ε.Π.Π.Σ. την προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων, των μεθόδων αξιολόγησης και του ετήσιου προγραμματισμού των γνωστικών αντικειμένων» (ν. 4327/2015).

Σε ό,τι αφορά τους μαθητές στα Πειραματικά σχολεία «*εισάγονται με τρόπο που δεν παραβιάζει τις βασικές προϋποθέσεις ενός κατά το δυνατό τυχαίου δείγματος, απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων*» (ν. 4327/2015). Η εισαγωγή των μαθητών/μαθητριών γίνεται αποκλειστικά με κλήρωση και υπό όρους απόλυτης διαφάνειας. Την κατά σχολείο εφαρμογή των διαδικασιών κλήρωσης αναλαμβάνει το επιστημονικό συμβούλιο σε άμεση συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου, το σύλλογο διδασκόντων και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Σε ό,τι αφορά τους μαθητές στα Πρότυπα σχολεία «*ορίζονται τα κριτήρια και ο τρόπος εισαγωγής των μαθητών και των μαθητριών στην πρώτη τάξη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τη διαδικασία που προβλέπεται στις διατάξεις του άρθρου 44 του ν.3966/2011*», δηλαδή με εξετάσεις. Κατά τα λοιπά τόσο τα Πειραματικά όσο και τα Πρότυπα σχολεία εξυπηρετούν από κοινού με όλα τα υπόλοιπα σχολεία τους σκοπούς και τους στόχους όπως ορίζο-

νται στην κείμενη νομοθεσία. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό ως «*εκπαιδευτικοί των Πειραματικών και Πρότυπων σχολείων επιλέγονται δημόσιοι εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας καθώς και δημόσιοι εκπαιδευτικοί διαφορετικής βαθμίδας που δύναται από τις ισχύουσες κάθε φορά διατάξεις να απασχολούνται και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης, οι οποίοι/ες έχουν τουλάχιστον τετραετή διδακτική υπηρεσία στην ιδιωτική ή δημόσια εκπαίδευση*» (ν. 4327/2015). Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές δεν αξιολογούνται με τη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε με το νόμο 3966/2011 αλλά σύμφωνα «*με τα κριτήρια και τη διαδικασία που προβλέπεται για τις λοιπές σχολικές μονάδες*» (ν. 4347/2015, άρθρο 13).

Κριτική θεώρηση του νόμου 3966/2011 και του νόμου 4327/2015

Ο νόμος 4327/2015 ισχύει και εφαρμόζεται μέχρι και σήμερα με Υπουργό Παιδείας τον Κώστα Γαβρόγλου. Οι αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν με το νόμο του 2015 για τα Πρότυπα Πειραματικά σχολεία δεν έγκεινται τόσο στην αλλαγή φιλοσοφίας της λειτουργίας των συγκεκριμένων τύπων σχολείων αλλά κυρίως στην αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Το πρώτο σημείο αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ήταν ο διαχωρισμός σε Πρότυπα και Πειραματικά. Στην πράξη δεν αλλάζει ο σκοπός και η λειτουργία των Σχολείων παρά μόνο ο τρόπος επιλογής των μαθητών. Ο όρος '*μεταρρύθμιση*' συχνά χρησιμοποιείται όταν επιδιώκονται αλλαγές οι οποίες θεσμοθετούνται από τα 'πάνω προς τα κάτω' και στοχεύουν στην αλλαγή, την τροποποίηση ή ανανέωση μερικών ή ολικών εκπαιδευτικών λειτουργιών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Ως σημαντικότεροι φορείς επίδρασης θεωρούνται οι κυβερνήσεις, οι εκπαιδευτικές ομοσπονδίες, η ακαδημαϊκή-ερευνητική κοινότητα, ο επιχειρηματικός κόσμος, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και οι γονείς. Οι παράγοντες επίδρασης διακρίνονται σε εσωτερικούς (εκπαιδευτικούς-ενδοσχολικούς) και εξωγενείς (Φλου-

ρής και Πασιάς, 2007: 203-246). Για να επιτύχει όμως μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση θα πρέπει ο εκάστοτε μεταρρυθμιστής να λάβει υπόψη του όλους τους παραπάνω φορείς.

Σύμφωνα με τον πρώην Υπουργό Παιδείας Α. Μπαλτά, ο οποίος έφερε το νομοσχέδιο για τον αποχαρακτηρισμό των Προτύπων Πειραματικών σχολείων εξηγεί «*πως τα Πειραματικά είναι πολύ διαφορετικά από τα Πρότυπα σχολεία, καθώς στα Πειραματικά σχολεία εφαρμόζονται και αξιολογούνται καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα, νέες μέθοδοι και τεχνικές διδασκαλίας, προσφέρουν πλούσιες μαθησιακές εμπειρίες και να εντοπίζουν τις βέλτιστες πρακτικές, οι οποίες μπορεί να διαδοθούν σε όλα τα σχολεία*», για να επιμείνει, όμως, τελικά πως «*είναι σαφές ότι η δοκιμαστική εφαρμογή μίας εκπαιδευτικής καινοτομίας σε μαθητές υψηλών επιδόσεων μπορεί, ενδεχομένως, να έχει αξιόλογα αποτελέσματα, αλλά δεν έχει τα εχέγγυα για να διαδοθεί στο σύνολο των σχολείων της χώρας*» (Καθημερινή, 18/3/2015). Ο διαχωρισμός σε Πρότυπα και Πειραματικά σχολεία δεν τροποποιεί το σκοπό και τη λειτουργία των συγκεκριμένων σχολείων. Η επιλογή των Προτύπων και των Πειραματικών έγινε κατόπιν της ιστορικότητάς τους και όχι κατόπιν αξιολόγησης όπως έγινε με το νόμο 3966/2011. Τα Πρότυπα σχολεία τονίζει ο Α. Μπαλτάς «*ότι είναι σχολεία τα οποία οργανώνονται και λειτουργούν σε υποδειγματικές συνθήκες, όπως αυτές ορίζονται από τα πορίσματα της εκπαιδευτικής θεωρίας και διδακτικής πρακτικής και θυμίζει ότι στα Πρότυπα σχολεία περιελήφθησαν και μία σειρά ιστορικών σχολείων, τα οποία είχαν ιδρυθεί ως κληροδοτήματα από το τέλος του 19ου αιώνα, με κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας, αλλά και ίδιους πόρους, ώστε να λειτουργούν ως υποδειγματικά, Πρότυπα σχολεία, για τα σχολεία της αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας*». «*Τα σχολεία αυτά θα εξακολουθήσουν να λειτουργούν με τους δικούς τους, ιστορικά αιτιολογημένους κανόνες, συμπληρωματικά στο εκπαιδευτικό σύστημα ως η βέλτιστη εκδοχή του*» σημειώνει ο Υπουργός και ενημερώνει ότι «*για τα σχολεία αυτά η Διοικούσα Επιτροπή Προτύπων και Πειραματικών σχολείων θα καθορίσει άμεσα*

σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων, το σύλλογο αποφοίτων, το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων, τη διαδικασία και τα κριτήρια επιλογής των μαθητών και μαθητριών τους για την προσεχή σχολική χρονιά» (Καθημερινή, 18/3/2015).

Εξηγεί για ποιο λόγο ο ρόλος των Προτύπων Πειραματικών σχολείων είναι αντιπαιδαγωγικός και δημιουργούσε δύο ταχυτήτων μαθητές: «*Η ενοποίηση των Προτύπων και Πειραματικών σχολείων και η επιβολή εξετάσεων για την εισαγωγή των μαθητών και μαθητριών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο καταργεί την έννοια του Πειραματικού σχολείου ή ορθότερα, μεταβάλλει τον πειραματικό χαρακτήρα του σχολείου σε πειραματισμό επί της αριστείας, γεγονός που αντιβαίνει πλήρως στον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου*» (Τα Νέα, 25/2/2015). Για το σημείο αυτό η Ν.Δ. δια της εκπροσώπου της Ν. Κεραμέως αντιστρατεύεται τη λογική της κλήρωσης για τα Πειραματικά σχολεία με το επιχείρημα ότι απαξιώνεται ο θεσμός λόγω της αντικατάστασης των εξετάσεων με τη διαδικασία της κλήρωσης, καθώς είναι υποχρέωση της πολιτείας όλοι οι μαθητές να έχουν την ευκαιρία να εγγραφούν σε ένα σχολείο που ενισχύει την κοινωνική κινητικότητα. Η εκπρόσωπος για τα θέματα παιδείας της Ν.Δ. στο Δελτίο Τύπου καταλογίζει στην κυβέρνηση δόλο για την κατάργηση των εξετάσεων στα Π.Π.Σ. γιατί ενοχοποιούν την «*αριστεία*» και προκρίνουν τη λογική της ήσσονος προσπάθειας. Αντιτάσσει στο επιχείρημα του Υπουργείου Παιδείας ότι τα κριτήρια για τα Πρότυπα σχολεία είναι η ιστορικότητά τους, με το επιχείρημα ότι σχολεία τα οποία έχουν ιδρυθεί από το 1836, όπως το Γεννάδειο, δεν συμπεριλήφθησαν σε αυτά. Αναρωτιέται επίσης, για ποιο λόγο όλα τα Πρότυπα σχολεία να βρίσκονται στο Νομό Αττικής και κανένα στην περιφέρεια. Η ίδια και το κόμμα της αντιπροτείνουν να επιλέξει το ΥΠΕΠΘ 500 από τα κλασικά σχολεία σε όλες τις περιοχές της επικράτειας και να εφαρμόσουν με αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα εκεί τυχόν νέες μεθόδους (Δελτίου Τύπου, 13 Μαΐου 2015).

Ο Υπουργός Παιδείας Αρ. Μπαλτάς ανταπαντά στη Δ.Ε. Π.Π.Σ. για την «*αριστεία ως ρετσινιά*» και χιτλερική πρακτική

την ανάδειξη των αρίστων μέσω εξετάσεων. Στη συνέχεια παραδέχτηκε πως... «*αυτό που είπα είναι λίγο υπερβολικό αλλά δεν...*» (Λακασάς, 20.2.2015, Καθημερινή). Η δήλωση του Αρ. Μπαλτά έγινε άμεσα γνωστή μέσω του διαδικτύου προκαλώντας οξύτατες αντιδράσεις σε κόμματα και πολίτες. Κατόπιν, ο Υπουργός Παιδείας, με ανακοίνωσή του ανέφερε ότι τα όσα του αποδόθηκαν «*αποτελούν πλήρη διαστρέβλωση των λεχθέντων κατά τη συνάντηση που είχε, παρουσία και του Γ.Γ. του υπουργείου Δημήτρη Χασάπη, με τον πρόεδρο και τον αντιπρόεδρο της διοικούσας επιτροπής των Π.Π.Σ., κ. Καλκάνη και Αντωνίου*».

Όμως, η δήλωση του περί χιτλερικών πρακτικών προκάλεσε θύελλα αρνητικών σχολίων. Ενδεικτικά η πρώην Υπουργός Παιδείας Άννα Διαμαντοπούλου, που θεσμοθέτησε τα Π.Π.Σ., τόνισε ότι «*θα περίμενε κανείς ότι οι υπουργοί της "πρώτη φορά αριστερής κυβέρνησης" θα ήξεραν ότι ένας πολιτικός καλό είναι να μένει στην ιστορία χτίζοντας με συναινέσεις και όχι γκρεμίζοντας με διχασμούς*». Ο εκπρόσωπος Τύπου της Ν.Δ. Κώστας Καραγκούνης δήλωσε: «*Αποδεικνύεται με τον πιο έμπρακτο τρόπο, ότι η συγκυβέρνηση Τσίπρα-Καμμένου, αιχμάλωτη σε χρεοκοπημένες ιδεοληψίες, ήρθε να γκρεμίσει ακόμη και θεσμούς που έχουν δικαιωθεί στο πέρασμα του χρόνου, συμπεριλαμβανομένων των πιο καταξιωμένων θεσμών στον χώρο της Παιδείας*». Και κατέληξε: «*Ένας Μπαλτάς και ένας Χασάπης στο χώρο της Παιδείας*».

Ο κ. Φορτσάκης, πρώην Πρύτανης του Ε.Κ.Π.Α. και βουλευτής της Ν.Δ., ζήτησε να μάθει για την αιτία κατάργησης των Π.Π.Σ. καθώς δεν προηγήθηκε αξιολόγηση ή έρευνα στην οποία να συμμετέχουν όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς προκειμένου να αναδειχτεί η αναγκαιότητα της διάτμησής τους. Στην άποψη αυτή συγκλίνουν επιστημονικοί φορείς (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) οι οποίοι προτάσσουν την ανάγκη ερευνητικών δεδομένων για τις όποιες μεταρρυθμίσεις προκύπτουν στο χώρο της Παιδείας.

Αντί Επιλόγου

Το θέμα των Προτύπων Πειραματικών σχολείων έχει απασχολήσει και θα απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα και την ελληνική κοινωνία για το ρόλο και τη λειτουργικότητα τους. Αυτό που προκύπτει από τις συνεχείς αλλαγές είναι πως χρειάζεται η εκπαιδευτική πολιτική να συμπλέει με τα ερευνητικά δεδομένα ώστε να βελτιώνονται τα αδύναμα σημεία και να ενδυναμώνονται οι καλές πρακτικές. Ο λόγος πρέπει να είναι επιστημονικός και όχι πολιτικός (Κιμουρτζής και Ματούση, 2017). Το ιδεολογικό-πολιτικό πλαίσιο από τη μεταπολίτευση μέχρι σήμερα έχει επηρεάσει τον τρόπο λειτουργίας των σχολείων αυτών και η εκάστοτε κυβέρνηση «πειραματίζεται» αγνοώντας το σκοπό και την ιστορία των συγκεκριμένων σχολείων.

Η εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να λαμβάνει υπόψη τόσο, όπως είπαμε και παραπάνω, τα δεδομένα της έρευνας όσο και τις *υφιστάμενες συνθήκες στο κοινωνικό πεδίο οι οποίες μετασχηματίζονται διαρκώς* (Κιμουρτζής, 2013). Τα Πρότυπα και τα Πειραματικά σχολεία δημιουργήθηκαν για να καλύψουν ανάγκες των μαθητών και της κοινωνίας.

Είναι δύο διαφορετικοί τύποι σχολείων που εξυπηρετούν συγκεκριμένες επιστημονικές και κοινωνικές ανάγκες. Τα Πρότυπα σχολεία προωθούν την αριστεία και τις καλές πρακτικές, ενώ τα Πειραματικά σχολεία εφαρμόζουν καινούριες πειραματικές μεθόδους, οι οποίες στη συνέχεια είτε γενικεύονται σε όλους τους τύπους σχολείων είτε απορρίπτονται λόγω της μη εφαρμογής τους. Συνεπώς, η διάκριση μεταξύ των πειραματικών και των προτύπων επιστημονικά είναι ορθή από τη στιγμή που εξυπηρετούν διαφορετικές ανάγκες και έχουν άλλη σκοποθεσία. Ως εκ τούτου, επειδή ο τύπος του σχολείου επηρεάζει και τον τρόπο εισαγωγής των μαθητών, οι μαθητές των προτύπων πρέπει να επιλέγονται κατόπιν εξετάσεων ώστε να έχουν τις προαπαιτούμενες γνώσεις προκειμένου να ανταποκριθούν στο αυξημένο ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ οι μαθητές των πειραματικών πρέπει να επιλέγονται κατόπιν κλήρωσης ώστε να

επιτευχθεί η ανομοιογένεια και η αντιπροσωπευτικότητα του μαθητικού πληθυσμού.

Επίσης, θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν πειραματικά ορισμένα τμήματα σχολικών μονάδων που δεν ανήκουν στα πειραματικά σχολεία αλλά στα γενικά. Με αυτό τον τρόπο θα ήταν πιο εύκολο να αυξηθούν οι πειραματικες σχολικές μονάδες.

Εν κατακλείδι, δεν είναι ωφέλιμο για την ελληνική κοινωνία, τους μαθητές και τους γονείς τους να αλλάζουν οι συνθήκες λειτουργίες των σχολείων αυτών και να τροποποιούνται οι κανόνες λειτουργίας ανάλογα με την ιδεολογία της κάθε κυβερνητικής πολιτικής.

Χρειάζεται να υπάρχει σύγκλιση των διαφορετικών πολιτικών κομμάτων στα θέματα της παιδείας και να λαμβάνουν υπόψη στις αποφάσεις τους τον επιστημονικό λόγο και τα ερευνητικά πορίσματα.

Βιβλιογραφία

Βάμβουκας, Μ.Ι. & Χουρδάκης, Α.Γ. (επιμ.) (1997). Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και Προοπτικές: *πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου*, Ρέθυμνο, 3-5 Νοεμβρίου, 1995.

Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης Π.Σ.Π.Θ. Η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου 1934-1998*. Αθήνα: Μαλλιάρης (Παιδεία).

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

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της περιόδου 1997-2000: Παρουσίαση και κριτική ανάλυση των σημαντικοτέρων πτυχών της, στο Μπουζάκης, Σ. (επιμ.), *Πανόραμα Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Όψεις και Απόψεις. Τόμος Β΄, Νεοελληνική Εκπαίδευση,* εκδ. Gutenberg, Αθήνα, σσ. 267-297.

Κασσωτάκης, Μ. (2011). Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή, στο *Η Χάρη θέλει αντίχαρη*, Αθήνα.

Κεραμέως, Ν., «Από την κατάργηση... στην απαξίωση τα Π.Π.Σ.» προσβάσιμο στο http://www.kathimerini.gr/807692/opinion/epikairothta/politikh/apo-thn-katarghsh-sthn-apa3iwsh-ta-pps (17/03/2015).

Κασσωτάκης, Μ. (2006). Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστήμιου Αθηνών, το Παρελθόν, το Παρόν και το μέλλον. *Χρονικά του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*.

Κιμουρτζής, Π. (2013). Έγκυρη και έγκαιρη νέα εκπαίδευση: οι τεχνολογικές προκλήσεις και οι θεμελιώδεις ανθρωπιστικές αξίες προσβάσιμο στο http://aila.org.gr/publications/kathigitis-panagiotis-kimourtzis/

Κιμουρτζής, Π. & Ματούση, Μ. (2017). Περιφερειακά Πανεπιστήμια Μεταξύ της Σφύρας του Δημοσιογραφισμού και του Οικονομικού Άκμονος στο συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ιστορικό συγκριτικές προσεγγίσεις* επιμέλεια: Δημήτρης Φωτεινός, Περσεφόνη Σιμενή, Νίκος Παπαδάκης, Αθήνα: Gutenberg.

Μπαλτάς, Α., «*Με απόλυτη διαφάνεια η εισαγωγή σε Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία*» προσβάσιμο στο http://www.kathimerini.gr/807885/article/epikairothta/ellada/mpaltas-me-apolyth-diafaneia-h-eisagwgh-se-protypa-kai-peiramatika-sxoleia (Καθημερινή) 18/3/2015.

Μπαλτάς, Α., «Διαχωρίζονται τα Πρότυπα από τα Πειραματικά Σχολεία» προσβάσιμο στο https://www.tanea.gr/2015/02/25/greece/mpaltas-diaxwrizontai-ta-protypa-apo-ta-peiramatika-sxoleia/ (Τα Νέα) 25 Φεβρουαρίου

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγλματική εκπαίδευσης, κείμενα*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2011). *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης: όψεις και απόψεις*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Α. (2018). *Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων για την Αξιολόγησή τους*, Διδακτορική Διατριβή, τμήμα Φ.Π.Ψ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Πασιάς, Γ. (2017). Ο εκπαιδευτικός στο νεοφιλελεύθερο εκπαιδευτικό παράδειγμα: Αυτονομία, κυβερνησιμότητα και επιτελεστικότητα στο συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ιστορικό συγκριτικές προσεγγίσεις*, επιμέλεια: Δημήτρης Φωτεινός, Περσεφόνη Σιμενή, Νίκος Παπαδάκης, Αθήνα: Gutenberg.

Σκληράκη, Ε. (1994). *Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών. Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο*, Αθήνα: Σμίλη.

Φλουρής, Γ. & Πασιάς, Γ. (2007). Πολιτικές της γνώσης και μεταρρυθμίσεις στα προγράμματα σπουδών στην Ελλάδα (1975-2005): Μια κριτική προσέγγιση. Στο *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική: παρελθόν, παρόν και μέλλον,* εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, σσ. 203-246.

Φωτεινός, Δ. (2017). Ιστορία της Εκπαίδευσης: Καθορίζοντας το πεδίο στο συλλογικό τόμο *Εκπαίδευση και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ιστορικό συγκριτικές προσεγγίσεις* επιμέλεια: Δημήτρης Φωτεινός, Περσεφόνη Σιμενή, Νίκος Παπαδάκης, Αθήνα: Gutenberg.

Νόμος 3966 (2011). ΦΕΚ 118 τ. Α΄. 24-5-2011: «Θεσμικό πλαίσιο των Προτύπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές διατάξεις», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4327 (2015). ΦΕΚ 50 τ. Α΄. 14-5-2015: «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 247 (1936). ΦΕΚ 460: «Περί καταργήσεως και μετατροπής Σχολείου τίνων Μέσης εκπαιδεύσεως κ.λπ.», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 309 (1976). ΦΕΚ 100 τ. Α΄. 30-4-1976: «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 1566 (1985). ΦΕΚ 167 τ. Α΄. 30-9-1985: «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4327 (2015). ΦΕΚ 50 τ. Α΄. 14-5-2015: Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 4376 (1929). ΦΕΚ 300 21/8/1929: «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης», Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

ΦΕΚ 932 22.10.97: Ίδρυση Πειραματικού Σχολείου στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 263 (1937). τ. Α΄. 13-07-1937: Περί των Σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως, Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

Νόμος 2013 τ. Β΄. 09-09-2011: Εξειδίκευση κριτηρίων αξιολόγησης και καθορισμού των δικαιολογητικών που συνοδεύουν την αίτηση των σχολικών μονάδων για τον ορισμό τους ως Π.Π.Σ., Αθήνα, Εθνικό Τυπογραφείο.

ΥΑ Δ4/371/5-9-2000: Ίδρυση Πειραματικού Σχολείου στο Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Εγκύκλιος με θέμα: «Αναλυτική μοριοδότηση Πειραματικών Σχολείων» (Α.Π.97429/Δ4 30-08-2011).

Εγκύκλιος με θέμα: «Χαρακτηρισμός σχολικών μονάδων ως Πρότυπα Πειραματικά Σχολεία» (Αρ. Πρωτ. 122084/Δ4/25-10-2011/ΥΠΔΒΜΘ).

Foteinos, D. & Kassotakis, M. (2014-forthcoming). John Dewey's Ompact on Greek Education and Pedagogical Thought. *Journal o Mediterranean Studies* - forthcoming (invited paper).

Harms, W. & Pencier, I. (1996). *Experiencing Education*. Chicago: University of Chicago.

*Βιργινία Καρτσώνη**

ΚΑΤΩ ΑΠΟ ΤΟΝ ΤΡΟΧΟ ΤΟΥ HERMANN HESSE
Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ BILDUNGSROMAN ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 20ου ΑΙΩΝΑ

Περίληψη

ΣΤΟ ΚΑΤΩΦΛΙ του 20ου αιώνα η αυταρχική φύση της εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στους κόλπους μιας κομφορμιστικής κοινωνίας ήταν το αποτέλεσμα του απολυταρχικού καθεστώτος που είχε επιβάλει στη γερμανική αυτοκρατορία ο αυτοκράτορας Γουλιέλμος Β΄.

Επηρεασμένη από τις ιστορικοκοινωνικές συνθήκες της εποχής η λογοτεχνία περιλαμβάνει έργα που αναδεικνύουν τον έφηβο πρωταγωνιστή και τις ανησυχίες του. Τον έφηβο διαμορφώνει το ασφυκτικό κοινωνικό πλαίσιο, με κύριο τροχό πίεσης το εκπαιδευτικό σύστημα. Το γερμανικό Bildungsroman αποτελεί εκείνο το μυθιστορηματικό είδος, στο οποίο αναπαρίσταται η διαδικασία διαμόρφωσης ενός κεντρικού ήρωα από την παιδική του ηλικία έως ένα συγκεκριμένο χρονικό σημείο της ζωής του. Σκιαγραφεί, στη μετάβαση στον 20ο αιώνα, την εξελικτική πορεία του νεαρού πρωταγωνιστή που δεν είναι ευθύγραμμη αλλά αποτελείται από παρακάμψεις, ρωγμές και αποκλίσεις, οι οποίες έχουν, ωστόσο, μοναδικό τους στόχο να αναδείξουν τη μοναδικότητα του ατόμου.

---

* Καθηγήτρια Γερμανικής Φιλολογίας ΠΕ 07 - MEd Παιδικό βιβλίο και Παιδαγωγικό υλικό (Παν/μιο Αιγαίου).

Ένας από τους σημαντικότερους λογοτέχνες του 20ου αιώνα που ασχολήθηκε επισταμένως με την έννοια της εξατομίκευσης στα έργα του, από την αρχή του αιώνα, είναι ο Hermann Hesse. Ένθερμος θιασώτης του ατόμου και της προσωπικής ελευθερίας επιλέγει για τα λογοτεχνικά έργα του πρωταγωνιστές που υπερβαίνουν τα όρια και επαναστατούν ενάντια στους θεσμούς, στις παραδόσεις, στις συμβάσεις και στις κοινωνικές νόρμες. Στο μυθιστόρημα Κάτω από τον τροχό *ο συγγραφέας δημιουργεί λογοτεχνικούς χαρακτήρες εφήβων, οι οποίοι ορμώμενοι από τις βαθύτερες επιθυμίες τους και τη δική τους εσωτερική φωνή χαράσσουν μια δύσβατη πορεία με μοναδικό προορισμό την εύρεση του εαυτού τους.*

Αυτός είναι κατά τον Hesse, ο υπέρτατος στόχος της ανθρώπινης ύπαρξης και αποτελεί τη γενεσιουργό αιτία του συγκεκριμένου και άλλων έργων του, μέσα από τα οποία δεν στοχεύει να υποδείξει συγκεκριμένους δρόμους αυτοπραγμάτωσης στον αναγνώστη, αλλά να αφυπνίσει την επιθυμία ανακάλυψης.

Abstract

ON THE THRESHOLD of the 20th century the autocratic nature of education developed within a conformist society was the result of the authoritarian regime imposed on the German Empire by Emperor William II.

Influenced by the historical and social conditions of the time, literature includes works that highlight the adolescent protagonist and his worries. The adolescent is shaped by the suffocating social context, with the main form of pressure being the educational system. German Bildungsroman is the fictional genre which outlines the process of formation of a central character from his childhood up to a certain point of his adult life. In the transition to the 20th century it outlines the evolution of the young protagonist, which is not straight but consists of divergence, cracks and deviations, their sole purpose being to promote the person's uniqueness.

One of the most important writers of the 20th century who closely dealt with the concept of personalization in his works is Hermann Hesse. He is a fervent supporter of the individual and of

personal freedom and for his novels he chooses protagonists who exceed the limits and rebel against the institutions, traditions, conventions and social norms. In the novel entitled Beneath the Wheel *he creates adolescent literary characters who, prompted by their deepest wishes and their own inner voice, trace a rough path with the sole purpose of finding themselves.*

According to Hesse, this is the ultimate purpose of human existence and the chargeable event of his works, through which, he does not aim to demonstrate specific self-realization paths but to awaken the discovery desire.

Η φύση της εκπαίδευσης στην εποχή του Βιλχελμινισμού και η σκιαγράφησή της στο Κάτω από τον Τροχό

Το 1888 σηματοδοτεί την αρχή ριζικών αλλαγών στη γερμανική αυτοκρατορία, τόσο όσον αφορά στην εσωτερική όσο και στην εξωτερική πολιτική. Πρόκειται για την εποχή του κλασικού ιμπεριαλισμού και ενός επεκτατικού εθνικισμού (Herforth, 2011: 12). Κατά τον Wahl (2015: 90-91), ο αυτοκράτορας Γουλιέλμος Β΄, ο οποίος έδωσε στην εποχή το όνομά του, κυβερνούσε μακριά από το ιδανικό της δημοκρατίας, καθώς ο στρατός διαδραμάτιζε καθοριστικό ρόλο στην επιβολή της εξουσίας. Το πνεύμα μιλιταρισμού ήταν εμφανές σε στρατιωτικές δοκιμασίες, που είχαν ως απώτερο σκοπό τους να καλλιεργήσουν σε κάθε μεμονωμένο άτομο δύο κυρίαρχες για την εποχή αρετές: την τυφλή υπακοή και υποταγή. Έτσι αναπτύχθηκε μια ευρέως διαδεδομένη νοοτροπία υποτέλειας, που αφενός δεν άφηνε χώρο σε πρακτικές αντίστασης κατά του κυρίαρχου κράτους, αφετέρου αντικατοπτριζόταν έντονα στην αυταρχική φύση της εκπαίδευσης.

Ο μόλις 29 ετών αυτοκράτορας, σε λόγο που εκφώνησε, τόνισε την επιτακτική ανάγκη να δημιουργηθεί μια δυνατή γενιά, η οποία πρέπει να αποκτήσει ανοσία απέναντι σε δύο ιούς, της σοσιαλδημοκρατίας και της εκθήλυνσης. Έτσι αφενός επι-

φόρτιζε το εκπαιδευτικό σύστημα με το ιδιαίτερα σημαντικό καθήκον, να διαπαιδαγωγεί τους νέους Γερμανούς με έμφαση στην καλλιέργεια υψηλού εθνικού φρονήματος, αφετέρου συνέδεε μεταξύ τους εθνικά, κοινωνικά και παιδαγωγικά ζητήματα στον εκπαιδευτικό του σχεδιασμό (Schuhen, 2014: 103). Απώτερος σκοπός των προαναφερόμενων ήταν η νέα γενιά ανδρών να αποκτήσει εκπαιδευτικές εμπειρίες μέσα από ένα εκπαιδευτικό σύστημα που είχε ήδη εδραιωθεί τις προηγούμενες δεκαετίες του 19ου αιώνα, με στόχο να δημιουργεί διοικητικούς υπαλλήλους, που θα συνέβαλλαν σε μια αποδοτική γραφειοκρατία-πυλώνα του πρωσικού κράτους, μα παράλληλα και μελλοντικούς νεοσύλλεκτους του στρατού μέσω της ενστάλαξης πατριωτισμού και πειθαρχίας. Η πειθαρχία, που αποτελούσε κύριο άξονα της γερμανικής εκπαίδευσης, έχει τις ρίζες της στην παιδαγωγική του κινήματος του Πιετισμού, του οποίου κύρια χαρακτηριστικά αποτελούν η υπεράσπιση της κοινωνικής ιεραρχίας, η υποταγή και η αυτοπειθαρχία, θεμελιώδεις έννοιες για την οικοδόμηση ενός ισχυρού κρατικού μηχανισμού (Green, 2010: 203, 207).

Στα λεγόμενα όμως του νεαρού Γουλιέλμου Β΄, πέρα από τις ήδη υπάρχουσες βασικές συνιστώσες του εκπαιδευτικού συστήματος του 19ου αιώνα, γίνεται αντιληπτό ένα επιπλέον νέο στοιχείο που προστίθεται στην πρωσική εκπαίδευση στα τέλη του 19ου αιώνα, αυτό που ο Green (2010: 208) χαρακτηρίζει ως «οξεία εθνικιστική έλξη».

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν κύρια υποχρέωση των εκπαιδευτικών θεωρείται να μεταλαμπαδεύουν τα επιθυμητά ιδεώδη του κράτους, την εξάρτηση από τις αυθεντίες, την αγάπη για την πατρίδα, την πειθαρχία και την τάξη στους νέους ανθρώπους (Herforth, 2011: 13). Αντιστοίχως ως κατάλληλη μέθοδος προκρίνεται η αποστήθιση τύπων, κανόνων, στοιχείων και γεγονότων, γεγονός που ωθεί τους μαθητές στην παθητικότητα, σε αδιαμαρτύρητη αποδοχή της ύλης και κατ' επέκταση σε τυφλή υπακοή στην εξουσία (Noob, 1998: 102).

Οι παιδαγωγικές πρακτικές του βιλχελμινικού εκπαιδευτικού συστήματος, αποτελούν, κατά τον Schuhen (2014: 111-

112), κλασικό παράδειγμα του όρου εκείνου, που εκ των υστέρων ονομάστηκε «Μαύρη Παιδαγωγική» (Schwarze Pädagogik). Ο όρος, ο οποίος αναπτύχθηκε εκτενώς στη δεκαετία του 1970 από την κοινωνιολόγο Katharina Rutschky, περιγράφει παιδαγωγικές μεθόδους που έχουν ως κύριο στόχο να εξαλείψουν από τους εκπαιδευόμενους την ατομική βούληση. Οι μέθοδοι, που αποτελούν τα δομικά συστατικά της Μαύρης Παιδαγωγικής, ποικίλουν. Ξεκινούν από μετάδοση γνώσεων με μηχανιστικό τρόπο, σωματικές και πνευματικές μονότονες ασκήσεις, πειθάρχηση, ισχυρή καταστολή και καταλήγουν, μέχρι και στην απειλή ζωής, περιλαμβάνοντας και σωματικές ποινές. Η επιβολή μαζικής πειθαρχίας που πηγάζει κυρίως από τους παιδαγωγούς οδηγεί στη δημιουργία αυτοπειθαρχίας στο παιδί, ιδιαίτερα υψηλή αρετή σύμφωνα με τον πρωσικό κανόνα αξιών. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να σημειωθεί ότι κατά τον Schuhen (2014: 112), οι προαναφερόμενες μέθοδοι αποτελούν κεντρικό θέμα στη θεωρία του Φουκώ για τη δημιουργία του υποκειμένου, σύμφωνα με την οποία το υποκείμενο υποδουλώνεται από την πανίσχυρη κοινωνική δύναμη μα συγχρόνως ξαναδημιουργείται, εγκαταλείποντας ωστόσο την προσωπική του ταυτότητα.

Η εγκατάλειψη του Εγώ και η για πολλούς προσβλητική και επικίνδυνη συμμετοχή στις προσταγές της κοινότητας αποτελούν το υψηλό τίμημα της ομοιομορφίας. Η προσωπική ταπείνωση, ως αναπόδραστη συνέπεια των παραπάνω, εξυπηρετεί την ασφάλεια, την οποία οι έχοντες εξουσία με μεγάλη ευχαρίστηση παράγουν και προσφέρουν στους υπηκόοους τους (Theisz, 1976: 178-179). Η Hanna Arendt [όπως αναφέρεται, στο Theisz (1976: 179)] αναφερόμενη στην απόγνωση που βιώνει το άτομο σε μια κοινωνία της μάζας, υποστηρίζει ότι στο τέλος του 19ου αιώνα οι τυχόν παλαιότερες δυνατότητες απομάκρυνσης από τη μάζα έχουν εξαλειφθεί, καθώς η κοινωνία της μάζας περιλαμβάνει πια όλα τα στρώματα του πληθυσμού.

Σε μια τόσο ασφυκτικά ομοιόμορφη σε αντιλήψεις κοινωνία το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί τον αντικατοπτρισμό της. Αποκλείει από τους κόλπους του ασυμβίβαστους ιδιοφυ-

είς μαθητές, που χαρακτηρίζονται ασεβείς, καθώς έχουν προσωπική άποψη και επιλέγουν έναν τρόπο ζωής που δεν συνάδει με τις επιταγές του σχολικού συστήματος. Σκοπός των τότε εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν είναι σε καμία περίπτωση η ατομική εξέλιξη ή η προώθηση της προσωπικότητας του ατόμου, αλλά η μετάδοση γνώσεων και η προετοιμασία για σταδιοδρομία σε συγκεκριμένα επαγγέλματα (Patzer, 2008: 54).

Σε μια λεπτομερέστερη απόπειρα να διερευνήσει τον όρο «κοινωνία της μάζας» ο Theisz, (1976: 169-170) παραθέτει κάποιες σημαντικές κοινωνιολογικές θεωρήσεις. Υποστηρίζει ότι τα χαρακτηριστικά της εμφανίστηκαν στη γενική συνείδηση του συνόλου στις αρχές του 20ου αιώνα, έχουν όμως τις ρίζες τους στις τελευταίες δεκαετίες του 19ου. Το ίδιο ισχύει και για τη διαπίστωση ότι η εμφάνιση της μάζας συμβαδίζει με την τεχνολογία και τον ορθολογισμό του 20ου αιώνα. Τα χαρακτηριστικά της μάζας όταν περιγραφούν μέσα από διάφορες οπτικές γωνίες συνοψίζονται στις έννοιες κομφορμισμός, επιθυμία για ασφάλεια, φόβος της κοινωνικής απόκλισης, ομοιομορφία, φόβος της ελευθερίας, αβεβαιότητα της απόλαυσης. Ο Jung, καθώς επικεντρώνει το ενδιαφέρον του περισσότερο στην ύπαρξη του ατόμου μέσα σε μια ομοιόμορφη, κομφορμιστική κοινωνία, αναφέρει ότι όσο πιο μεγάλη είναι η ποσότητα τόσο πιο ασήμαντη γίνεται η μονάδα. Υπονοεί ότι το μεμονωμένο άτομο κινδυνεύει σε εποχές κυριαρχίας της μάζας, καθώς η μάζα ισοπεδώνει οτιδήποτε διαφορετικό ή εξαιρετικό. Τον παραπάνω συλλογισμό συμπληρώνει ο Ισπανός φιλόσοφος Ortega y Gasset, όταν διαπιστώνει παρομοίως ότι όποιος δεν είναι σαν τους άλλους, όποιος δεν σκέφτεται σαν τους άλλους διατρέχει κίνδυνο εξουδετέρωσης (Theisz, 1976: 169-170), κίνδυνο ιδιαίτερα ορατό στους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, που ασχολήθηκαν επισταμένως με το πρόβλημα των εφηβικών αυτοκτονιών στα τέλη του 19ου αιώνα και ανήγαγαν το συγκεκριμένο φαινόμενο σε ένα κακό και παρωχημένο εκπαιδευτικό σύστημα (Fishman, 1970: 173).

Πιο συγκεκριμένα, σε μελέτες στα τέλη του 19ου αιώνα, παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές, όπως ο Gustav Siegert και ο Ludwig

Gurlitt, χρεώνουν κυρίως στο εκπαιδευτικό σύστημα το υψηλό ποσοστό των εφηβικών αυτοκτονιών. Ο Siegert υποστηρίζει ότι το σχολείο, ενώ μπορεί να κάνει πολλά για να αποφευχθούν οι αυτοκτονίες, στην πραγματικότητα, συμβάλλει στην αύξησή τους. Κατά τον Siegert, το άλλο μεγάλο κακό που πρέπει να διορθωθεί είναι η υπερφόρτωση των μαθητών τόσο με ιδιαίτερα υψηλούς στόχους όσο και με μια τεράστια ποσότητα γνωστικού υλικού προς απομνημόνευση, καθώς κάτι τέτοιο απαιτεί από τους μαθητές το αδύνατο που καταντά εγκληματικό. Ο Gurlitt προχωρά ένα βήμα παραπέρα την ανάλυση του φαινομένου των εφηβικών αυτοκτονιών και υποστηρίζει ότι αποτελεί πρόβλημα κυρίως της μεσαίας τάξης, ενώ χαρακτηρίζει ως ιδιαίτερα ενοχλητικό ότι κανένας δεν αναγνωρίζει στη Γερμανία τα λάθη του συστήματος. Πρόκειται, κατά τον Gurlitt, για ένα εκπαιδευτικό και γραφειοκρατικό σύστημα, του οποίου το συντριπτικό βάρος οφείλουν όλοι να υπομένουν. Κάθε διοικητικός υπάλληλος, εκπαιδευτικός και μαθητής γίνεται μέρος ενός αχανούς, απρόσωπου μηχανισμού, θέση που έχει υποστηρίξει και ο Paul Lagarde[1] (Fishman, 1970: 173-177).

---

1. Τα συγγράμματα του Paul de Lagarde, καθηγητή ανατολικών γλωσσών στο Πανεπιστήμιο του Göttingen επικεντρώνονται κυρίως σε μια δριμεία κριτική της εποχής του. Εκφράζοντας έναν βαθύ πεσιμισμό διαπιστώνει μια αύξουσα παρακμή, που παραπέμπει στην κενότητα της ζωής των Γερμανών, παρά το γεγονός ότι εκείνοι ήταν μέλη μιας αυτοκρατορίας. Το όραμα του de Lagarde, που θα αποτελούσε σωτήρια λύση σε αυτή τη δυστοπική κατάσταση, είναι η δημιουργία μιας γερμανοκεντρικής εθνικής θρησκείας, στους κόλπους της οποίας ο λαός θα ήταν ένα και θα μπορούσε να ακμάσει. Απαραίτητη προϋπόθεση για την πρόοδο του γερμανικου λαού θα αποτελούσε η δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος που θα αποσκοπούσε στην εντατικοποίηση της εκπαίδευσης, μια εκπαίδευση που δεν θα επιβαρύνει τους μαθητές και δεν θα έχει στο επίκεντρό της τη μετάδοση εγκυκλοπαιδικών γνώσεων (Feil, 2018: 194). Για τον de Lagarde, όπως υπογραμμίζει ο Schipper (2006: 278), το ιδανικό γερμανικό έθνος θα έπρεπε να φέρει δύο κύρια χαρακτηριστικά: Να έχει επεκτατικές βλέψεις και να είναι αντισημιτικό, με τους Εβραίους να μην έχουν θέση στο νέο έθνος. [Για τις αντιλήψεις του Paul de Lagarde περί εβραϊκής απειλής βλ. Κόκκινος, Γ. (2016). Γερμανία: Είσοδος στη

Ωστόσο ο Fishman (1970: 173) διαβλέπει στο προαναφερόμενο πρόβλημα μια επιπλέον, διαφορετική διάσταση, μια διάσταση που αντανακλά την ανακάλυψη της εφηβείας, ως μιας περίεργης φάσης ζωής μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ωριμότητας, ενώ ο Schuhen (2014: 117) αναφέρει το 1900 ως χρονολογία-ορόσημο, καθώς τότε ανακαλύφθηκε η έννοια της νεολαίας ως κοινωνικά κατασκευασμένος όρος.

Η αναδυόμενη ωστόσο έννοια της εφηβείας στις αρχές του 20ου αιώνα δεν φάνηκε να επέδρασε θετικά στις παιδαγωγικές μεθόδους των γερμανικών δημόσιων σχολείων. Μάταια προσπαθούν οι μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης να χαλαρώσουν τα σφιχτά δεσμά ενός ανελαστικού προγράμματος σπουδών, να υπερνικήσουν το παραδοσιακό σχολείο, το οποίο χαρακτηρίζουν «δομή καταναγκαστικής μάθησης». Μάταια στρέφονται εναντίον της ισχυρής τυποποίησης του μαθήματος και της διανοητικής μονομέρειας, που ωθεί τον μαθητή αναγκαστικά σε έναν παθητικό ρόλο (Schuhen, 2014: 113). Τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρέμεναν στην πρότερη κατάστασή τους, άκαμπτα και καταπιεστικά. Οι μόνες περιπτώσεις θεσμών, όπου παρατηρήθηκε πραγματική αναγνώριση της ύπαρξης των εφήβων σχετίζονται με την ίδρυση πειραματικών σχολείων από μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης, που κατά τον Fishman (1970: 185-186), αποτέλεσαν ένα είδος επανάστασης, ασήμαντης ωστόσο, ώστε να τροποποιηθούν τα γερμανικά δημόσια σχολεία που ήταν πλήρως ενταγμένα στην κρατική γραφειοκρατία.

Στο παραπάνω ανελαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η πιο σημαντική αλλαγή που παρατηρήθηκε σε επίπεδο δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών, κατά τον Fishman (1970: 186), είναι η ίδρυση του γερμανικού κινήματος νεολαίας, γνωστού με το όνομα "Wandering birds" (Wandervögel)[2] που σύντομα γνώρισε

νεωτερικότητα και εθνική ενοποίηση. Στο Γ. Κόκκινος, Β. Μπογιατζής, & Μ. Καρασαρίνης, *Το πολύχρωμο μωσαϊκό της γερμανικής Ιστορίας* (σσ. 69-70). Τρίκαλα: Επέκεινα].

2. Ο Christian Niemeyer στο βιβλίο του *Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend* Francke Verlag, Tübingen 2013 (Μτφρ. Οι σκοτεινές σελίδες του κινήματος νεολαίας. Από περι-

απήχηση σε όλη τη Γερμανία, καθώς χιλιάδες έφηβοι ενεπλάκησαν στις δραστηριότητές του. Ο Schuhen (2014: 113-114) αναφέρει ότι το κίνημα νεολαίας και η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποτελούν δύο όρους προσανατολισμένους σε μία ανανέωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Καθιστά παράλληλα ορατό, με μια πιο προσεκτική παρατήρηση, ότι πρόκειται για όρους άμεσα συνυφασμένους μεταξύ τους, καθώς αφενός το κίνημα νέων μπορεί να εισαχθεί στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αφετέρου ωστόσο την υπερβαίνει.

Κύριο χαρακτηριστικό του κινήματος νεολαίας ήταν η ανάπτυξη εφηβικής κουλτούρας και εφηβικού τρόπου ζωής που απέρριπταν ταυτόχρονα τόσο τον πνιγηρό κόσμο των ενηλίκων, όσο και τον υπερπροστατευμένο κόσμο των παιδιών. Δεν αποτελεί σύμπτωση το γεγονός ότι η ίδρυση του εν λόγω κινήματος συνέπεσε χρονικά με την εμφάνιση λογοτεχνικών και δραματικών έργων που ασχολούνται με την εφηβεία και οδήγησαν αναπόδραστα στο συμπέρασμα ότι η μοναδικότητα της εφη-

---

πλανώμενα πουλιά σε νεολαία του Χίτλερ) μέσα από επιμελή παράθεση πηγών αποδεικνύει σε πόσο μεγάλο βαθμό επηρέασαν την πολιτική σκηνή της πρώιμης Ομοσπονδιακής Δημοκρατίας της Γερμανίας τα αρσενικά κυρίως μέλη του τότε κινήματος νεολαίας, αρνούμενοι τον ρόλο τους στο καθεστώς του εθνικοσοσιαλισμού. Το εν λόγω βιβλίο αποτελεί μια απόπειρα του συγγραφέα να συγκεντρώσει μεμονωμένες επιστημονικές μελέτες με σκοπό να δημιουργήσει ένα συνολικό πανόραμα, που καθιστά το κίνημα νεολαίας συνένοχο στα γερμανικά εγκλήματα κατά της ανθρωπότητας. Κατά τον Niemeyer η παραδοσιακή ιστοριογραφία για το κίνημα νεολαίας είναι ένα συνειδητό και σκόπιμο ψέμα. Μέσα από κοπιαστική αναζήτηση πηγών ο συγγραφέας αποδεικνύει ότι η τρίτομη έκδοση του Werner Kindt *Dokumentation der Jugendbewegung* που καθόρισε, στις δεκαετίες του 1960 και 1970, ουσιαστικά την έρευνα για το κίνημα νεολαίας αποσιωπά τη συμμετοχή της πλειονότητας των μελών στον εθνικοσοσιαλισμό. Το νέο στοιχείο στην έρευνα του Niemeyer είναι η ακρίβεια με την οποία αποδεικνύει την εχθρική στάση απέναντι στους Εβραίους, στους Σλάβους, στον πολιτισμό, στη διανόηση, ενός σημαντικού μέρους του κινήματος νεολαίας, ακόμη και των ηγετών ή εκπροσώπων τους, πολλοί από τους οποίους αποτέλεσαν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο την ελίτ των παιδαγωγών, καθηγητών πανεπιστημίου, εκδοτών και πολιτικών (Brumlik, 2014).

βείας αποτελούσε πια αντικείμενο διεκδίκησης και ευρείας αναγνώρισης για πρώτη φορά στη Γερμανία των αρχών του 20ου αιώνα (Fishman, 1970: 185-186). Προς επίρρωση του παραπάνω ισχυρισμού ο Walter Benjamin, [όπως αναφέρεται, στο Schuhen (2014: 117)], ως μέλος του κινήματος νεολαίας, το 1911 στη μελέτη του με τον τίτλο *Η Ωραία Κοιμωμένη,* αναφερόμενος στη νεολαία της εποχής, υποστηρίζει ότι αυτή βρίσκεται ακόμη σε φάση ύπνωσης, χωρίς διαίσθηση της παρουσίας του πρίγκηπα που πλησιάζει για να την απελευθερώσει. Ο ισχυρισμός του Benjamin εντάσσεται σε ένα γενικό πλαίσιο μεταβολών που πραγματοποιούνται κατά την εποχή του βιλχελμινισμού. Πρόκειται για μια εποχή, που κατά τον Lothar Gall, [όπως αναφέρεται, στο Schuhen (2014: 110)], αποτελεί μια μεταβατική περίοδο, μια εποχή ζύμωσης και ριζικών αλλαγών σε όλους τους τομείς της ζωής.

Στο παραπάνω πλαίσιο μεταβολών που συντελούνται κατά τη μετάβαση στον 20ο αιώνα, αναπτύχθηκε ένα λογοτεχνικό είδος, όπως προαναφέρθηκε, με σκοπό να φωτίσει τις αθέατες πτυχές ενός θέματος που σχετίζεται με τη συντριβή του έφηβου από την κοινωνία και τα σχολεία της, τα οποία χαρακτηρίζονταν από έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στα ιδιαίτερα προβλήματα της εφηβικής ηλικίας και κατ' επέκταση της διαδικασίας ωρίμασης (Fishman, 1970: 185). Κύριοι θεματικοί άξονες των συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων είναι η εξουσία, η πειθαρχία, η εφηβική σεξουαλικότητα και η αυτοκτονία του κεντρικού ήρωα. Παρουσιάζονται πλοκές που εκτυλίσσονται σε δυστοπικά σκηνικά αυταρχικών σχολείων, τα οποία λειτουργούν ως αντικατοπτρισμός της ανελεύθερης κοινωνίας του βιλχελμινικού κυρίαρχου κράτους. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πληθώρα λογοτεχνικών έργων που ταυτίζουν το σχολείο με την έννοια της εξουσίας και συνεπώς οι αφηγήσεις περί σχολείου σηματοδοτούν αφηγήσεις για «σκηνοθεσίες της εξουσίας», όπως υποστηρίζει ο Matthias Luserke [όπως αναφέρεται, στο Ilett (2011: 177)].

Αντιπροσωπευτικό δείγμα της παραπάνω λογοτεχνικής γκάμας αποτελεί αδιαμφισβήτητα το μυθιστόρημα του Her-

mann Hesse *Κάτω από τον Τροχό,* που κυκλοφόρησε το 1906. Πρόκειται για μυθιστόρημα που ασκεί δριμεία κριτική στον εξαναγκασμό των δασκάλων και των παιδαγωγών, που έπρεπε να υπομείνει η νεολαία. Ο έφηβος μαθητής υποφέρει στα χέρια εκείνων που στρέφονται σε αυτόν με τις καλύτερες των προθέσεων, χωρίς όμως να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρίσματά του, τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, όταν υλοποιούν τα σχέδιά τους. Είναι εκείνοι που καταλογίζουν στον έφηβο τη δική τους στενή νοοτροπία και την εκπαιδευτική αποτυχία τους ως αναπόφευκτη απόρροια της δήθεν εσωστρέφειας του νεαρού μαθητή, της ξεροκεφαλιάς και της ματαιοδοξίας του (Theisz, 1976: 171-172).

Ο Hesse συνειδητά στο εν λόγω μυθιστόρημα, τίθεται υπέρ της νεολαίας, η οποία υποφέρει από τις κοινωνικές νόρμες της περιόδου του Γουλιέλμου Β΄. Κατηγορεί τον κόσμο των ενηλίκων, συγκεκριμένα τους γονείς, τους δασκάλους και τους ιερείς, για έλλειψη κατανόησης, αυταρέσκεια και υποκρισία. Οι νέοι δεν αντιμετωπίζονται ως μεμονωμένες προσωπικότητες. Ευφυείς, ευαίσθητοι μαθητές καταστρέφονται (Herforth, 2011: 18), ενώ σκιαγραφείται ο αγώνας του ατόμου για την ανάπτυξη της ατομικότητάς του εναντίον μιας ομοιόμορφης μάζας, η οποία από κοινού με την παραδοσιακή εκπαίδευση πλήττει ανεπανόρθωτα τη διαδικασία αυτοπραγμάτωσης του ανθρώπου (Kristek, 1999: 9).

Διαβάζοντας κανείς σήμερα το *Κάτω από τον Τροχό* έχει την αίσθηση ότι πρόκειται για ένα ιστορικό ντοκουμέντο σχετικό με την εκπαιδευτική πολιτική μιας παρελθούσας χρονικής περιόδου. Ο ίδιος ο συγγραφέας έχει χαρακτηρίσει το έργο του "Schülerroman" (σχολικό μυθιστόρημα). Υπογραμμίζει με αυτό τον τρόπο τη θεματική του συγγένεια με τα υπόλοιπα κείμενα που εκδόθηκαν στην αλλαγή του αιώνα, όπως το μυθιστόρημα του Emil Strauß *Freund Hein* ή το έργο του Musil *Die Verwirrungen des Zöglings Törless*. Ως πρόδρομος των παραπάνω έργων μπορεί να θεωρηθεί το δράμα του Frank Wedekind *Frühlings Erwachen,* το 1892, που παρουσιάζει τα βάσανα εφήβων ηρώων, οι οποίοι δεν μπορούν να αντιμετωπίσουν την πίε-

ση που τους ασκεί η κοινωνία, σκιαγραφημένη μέσα από τις προσωπικότητες γονιών και παιδαγωγών. Το προαναφερόμενο θέμα απαντάται και στο μυθιστόρημα του Thomas Mann, *Buddenbrooks* το 1901, σε ένα συγκεκριμένο επεισόδιο του έργου, καθώς και στο διήγημα του Rainer Maria Rilke *Die Turnstunde* το 1899 (Müller, 2009).

Στην πλειονότητα των παραπάνω λογοτεχνικών έργων η κριτική που έχει ως αφετηρία την απόρριψη του σχολικού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού συστήματος επεκτείνεται κατά τον Müller (2009), σε μια κατ' εξοχήν αρνητική αξιολόγηση της κοινωνίας, που γίνεται καταστροφική, καθώς δεν επιτρέπει στο άτομο καμία ελευθερία για ατομική ανάπτυξη, επιβάλλοντας βίαια τις νόρμες της και τον δικό της κώδικα αξιών. Την παραπάνω άποψη επικροτεί ο Theisz (1976: 172) ο οποίος θεωρεί ότι στο στόχαστρο αυστηρής κριτικής τίθεται η ίδια η κοινωνία που επιτρέπει να παραχθεί και να αναπτυχθεί στους κόλπους της μια εκπαίδευση, που επιτρέπει [όπως και κατά τον Müller (2009)] τον θάνατο του λογοτεχνικού ήρωα, ο οποίος καταρρέει είτε σωματικά, είτε ψυχικά και εντέλει πεθαίνει από εξάντληση, ή αποχωρεί οικειοθελώς από τη ζωή.

Αίτια σύλληψης του έργου

Το μυθιστόρημα *Κάτω από τον Τροχό* ακολουθεί σαφώς το προαναφερόμενο και καθορισμένο από τη χρονική συγκυρία λογοτεχνικό δείγμα: Ο κεντρικός ήρωας είναι το θύμα μιας κοινωνίας που χαρακτηρίζεται ως κατασταλτική. Με σκοπό να αναδείξει αυτήν την καταπιεστική κοινωνία ο συγγραφέας προχωρά στη δημιουργία δύο λογοτεχνικών χαρακτήρων, του Hans Giebenrath και του Hermann Heilner βασιζόμενος σε αυτοβιογραφικά στοιχεία, αφού οι εμπειρίες νεότητας των δύο λογοτεχνικών χαρακτήρων μοιάζουν με αυτές του συγγραφέα (Müller, 2009).

Τον Φεβρουάριο του 1890 ο τότε δωδεκάχρονος Hermann Hesse βρέθηκε στο Γκύμπινγκεν, όπου έπρεπε να προετοιμα-

στεί σε ένα τοπικό λατινικό σχολείο για τις εξετάσεις του κρατιδίου της Βάδης-Βυρτεμβέργης. Στόχο είχε τις δωρεάν θεολογικές σπουδές, για τις οποίες έδιναν την ευκαιρία οι εξετάσεις αυτές (Michels, 1973: 10). Ο ίδιος γράφει σχετικά: «Αυτές οι κρατικές εξετάσεις που λάμβαναν χώρα κάθε χρόνο το καλοκαίρι στο κρατίδιο του Württemberg ήταν πολύ σημαντικές, καθώς όποιος τις περνούσε λάμβανε μια θέση σε ένα θεολογικό σεμινάριο και μπορούσε να σπουδάσει σαν υπότροφος. Αυτή η σταδιοδρομία είχε προδιαγραφεί και για μένα» (Zeller, 1963: 20).

Τον Ιούλιο του 1891 ο Hesse περνά στις κρατικές εξετάσεις ως ο δεύτερος καλύτερος και εισάγεται στην ευαγγελική ιερατική σχολή στο Maulbronn (Michels, 1973: 11). Στα πρώτα γράμματα προς του γονείς του ο Hesse φαίνεται απόλυτα ικανοποιημένος, καθώς το μάθημα τον χαροποιούσε, η ατμόσφαιρα του φαινόταν φιλελεύθερη, το εκπαιδευτικό προσωπικό, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων, συμπαθητικό. Η ξαφνική φυγή του στις 7 Μάρτιου κρίνεται ως σχετικά ανεξήγητη, όπως αυτή του λογοτεχνικού χαρακτήρα Hermann Heilner στο *Κάτω από τον Τροχό* (Müller, 2009). Όπως φαίνεται ο νεαρός Hesse αρνήθηκε την προσαρμογή στο εκκλησιαστικό ίδρυμα και κατέληξε με νεύρωση, η οποία ήταν σαφώς ιατρικής φύσεως και η οποία επιδεινώθηκε μέσα από τη διαρκή ετήσια διαμάχη με τους εκπαιδευτικούς, τους γιατρούς, τους ιερείς, τους διευθυντές του ιδρύματος, μα κυρίως με τον ίδιο του τον πατέρα. Απόρροια των παραπάνω ήταν η εισαγωγή του στο σανατόριο του Στέτεν (Unseld, 1975: 251).

Διαβάζοντας κανείς τα γράμματα του συγγραφέα από τη χρονιά 1892, τη χρονιά παραμονής του στο σανατόριο, έρχεται αντιμέτωπος με την απόγνωση, τη διαμαρτυρία, την έλλειψη δύναμης. Πρόκειται για ντοκουμέντα της προσπάθειας να καμφθεί η θέληση ενός νέου ανθρώπου, να αποτρελαθεί, να πεθάνει, με τον νεαρό έφηβο να παλεύει για την απελευθέρωσή του. Στις επιστολές προς τους γονείς του εκείνος υπογράφει: «Με σεβασμό. Η. Hesse, νιχιλιστής» ή «Η. Hesse, εξόριστος». Σε μια επιστολή προς τον πατέρα του, γεμάτος απόγνωση γράφει χαρακτηριστικά: «Είναι άραγε δίκαιο για έναν νέο άνθρωπο, ο

οποίος πέρα από μια αδυναμία στα νεύρα είναι απόλυτα υγιής, να βρίσκεται σε ένα σανατόριο και ταυτόχρονα να του αφαιρείται βίαια η πίστη στην αγάπη, στη δικαιοσύνη, στο Θεό; Εσείς ως ευσεβείς υποστηρίζετε ότι είστε οι γονείς, εγώ το παιδί, πρέπει να σωπάσω. Εγώ όμως από την πλευρά μου δηλώνω: Είμαι άνθρωπος και όπως υποστηρίζει ο Σίλερ, γεννήτοράς μου είναι μόνο η φύση [...] Εγείρω αξίωση μπροστά στη φύση για το γενικό ανθρώπινο δικαίωμα, το δικαίωμα που δεν μου έδωσε η φύση να ζω με ψυχιατρικά ασθενείς και επιληπτικούς. Έχετε άλλες επιθυμίες, αντιλήψεις, ελπίδες. Είστε χριστιανοί και εγώ μόνο ένας άνθρωπος. [...] Να ζείτε καλά» (Unseld, 1975: 251-253). Νιώθει πια μεγάλη αποστροφή για τον πατέρα του. Μετά την έξοδό του από το ψυχιατρικό ίδρυμα και σύμφωνα με τη θέληση του πατέρα του επισκέπτεται το γυμνάσιο στην πόλη Κάνστατ. Σύντομα όμως και αυτή η προσπάθεια αποτυγχάνει (Michels, 1979: 58).

Η έντονη διαμάχη με τους γονείς του τον οδηγεί να αναζητήσει μια θέση εκπαίδευσης στο χώρο του εμπορίου του βιβλίου, την οποία βρίσκει στο Τύμπινγκεν. Εδώ γνωρίζει το πνεύμα της Σουαβίας, το οποίο διαμορφώθηκε από μια σειρά ισχυρών θεσμών με επίκεντρό τους το εκκλησιαστικό ίδρυμα του Τύμπινγκεν. Ο Hesse έμαθε, πόση καταπίεση ένιωθαν ο Hölderlin, ο Hegel και ο Schelling σε μια κοινωνική διαδικασία επιλογής, κατά την οποία μέσα από ένα εκλεπτυσμένο σύστημα σχολείων επιλέγονταν οι καλύτεροι, ώσπου εκείνοι να προσαρμοστούν στην κοινωνία ως πάστορες, καθηγητές ή δημόσιοι υπάλληλοι. Εναντίον αυτής της διαδικασίας επαναστατούσαν πάντα κάποιοι σπουδαστές του ιδρύματος, αλλά ακόμη και η επανάστασή τους ανήκε πια στη σουαβική παράδοση. Αυτές οι παιδαγωγικές και ιστορικές διαδικασίες εντυπώθηκαν στη συνείδηση και στο έργο του Hesse (Unseld, 1975: 254) και τον οδήγησαν στην παρακάτω δήλωση για τον θεσμό της εκπαίδευσης:

> Το σχολείο είναι το μοναδικό σύγχρονο ζήτημα πολιτισμού, που αντιμετωπίζω σοβαρά και το οποίο περιστασιακά με εκνευρίζει. Σε εμένα το σχολείο κατέστρεψε πολλά και γνωρίζω πραγματικά λίγες σημαντικές προσωπικότητες που δεν πιστεύουν το

> ίδιο. Εκεί έμαθα μόνο λατινικά και ψέματα, γιατί χωρίς ψέματα δεν τα καταφέρνει κανείς στο γυμνάσιο και όπως αποδεικνύει και ο Χανς, ο αδερφός μου, παρ' ολίγο να τον σκοτώσουν στο γυμνάσιο επειδή ήταν ειλικρινής. Και από τότε που του έσπασαν τη σπονδυλική στήλη, παρέμεινε για πάντα κάτω από τον τροχό (Unseld, 1975: 255).

Διαβάζοντας τις προαναφερόμενες εμπειρίες ζωής του δημιουργού γίνεται αντιληπτό ότι το *Κάτω από τον Τροχό* περιγράφει στάδια της δικής του εξέλιξης και αποτελεί μια προσπάθεια να απελευθερωθεί ο συγγραφέας από τις επώδυνες μνήμες, στις οποίες σημαίνουσα θέση κατέχει και ο θάνατος του αδερφού του (Herforth, 2011: 16), γεγονός που καθίσταται ορατό στην ακόλουθη προσωπική του δήλωση.

> Στην ιστορία και στη μορφή του μικρού Hans, του οποίου συμπαίκτης και αντίπαλος είναι ο Heilner, ήθελα να σκιαγραφήσω την κρίση εκείνων των χρόνων και να απελευθερωθώ από την ανάμνηση, αντικαθιστώντας έτσι με αυτή την απόπειρα, ό,τι μου έλειπε σε ωριμότητα και σκέψη. Έπαιξα τον ρόλο του κατήγορου και του επικριτή απέναντι σε εκείνες τις δυνάμεις, στις οποίες υπέκυψε ο Hans και στις οποίες παραλίγο να υποκύψω κι εγώ, του σχολείου, της Θεολογίας, της παράδοσης και της αυθεντίας. Όπως προαναφέρα ήταν ένα δελεαστικό εγχείρημα, με το οποίο ενεπλάκην μέσω του μυθιστορήματός μου, εν μέρει επιτυχημένου, καθώς το βιβλίο περιέχει μόνο ένα μικρό μέρος πραγματικών και επώδυνων βιωμάτων (Gottschalch, 1977: 168).

Κατανοώντας τον ισχυρισμό σύμφωνα με τον οποίο τα βάσανα του νεαρού Hesse αντικατοπτρίζονται στη ζωή του κεντρικού ήρωα Hans, ο Heinz Stolte (1971: 4) υποστηρίζει ότι θα αποτελούσε λάθος μια καθολική εξίσωση των δύο, καθώς ο Hans ενσαρκώνει μόνο ένα μέρος της φύσης του συγγραφέα, το παθολογικό, το τρωτό, αυτό το μέρος του εαυτού που καταρρέει από τη μη κατανόηση του περιβάλλοντος και των συνανθρώπων. Υπάρχει όμως και ένα ακόμη κομμάτι εαυτού του Hesse, αυτό που ενσαρκώνεται από τον Hermann Heilner, που υποδηλώνει τον πραγματικό Hesse με τη συγγραφική ιδιότητα, με σο-

βαρό ενδεικτικό στοιχείο αυτής της ταυτότητας το όνομα του λογοτεχνικού χαρακτήρα που υποδηλώνει οτιδήποτε σωτήριο, βοηθητικό, θεραπευτικό για την ψυχή.

Αυτή τη λυτρωτική ανάγκη της συγγραφής, με αρκετή δόση μονομέρειας, περιγράφει ο ίδιος ο δημιουργός (Hesse, 1973: 139-140) σε γράμμα στον ετεροθαλή αδερφό του Karl Isenberg τον Μάιο του 1907. Σε αυτό παραδέχεται ότι το *Κάτω από τον Τροχό* γεννήθηκε από την ανάγκη του να παρουσιάσει στο αναγνωστικό κοινό ένα συγκεκριμένο κομμάτι της νεότητάς του, με επίγνωση ωστόσο της τυχόν μεροληψίας του υπέρ των μαθητών, που δεν είναι εσκεμμένη αλλά αποτελεί προϊόν πικρών αναμνήσεων.

Η ύπαρξη μεροληψίας από πλευράς του συγγραφέα, την οποία παραδέχτηκε όπως φαίνεται παραπάνω και ο ίδιος, αποτέλεσε τον πυρήνα της κριτικής που ασκήθηκε στο *Κάτω από τον Τροχό*. Ο Hugo Ball (1999: 38), βιογράφος και στενός φίλος του Hesse ασχολήθηκε με τις προφανείς κατηγορίες του εναντίον των καθηγητών και του συστήματος, στο οποίο εκπαιδεύτηκε ο Hans. Στην πραγματικότητα ο Ball σχολιάζει ότι ο Hesse θέτει τον κεντρικό ήρωα στον ρόλο θύματος με σκοπό να προκαλέσει τη συμπόνια των αναγνωστών. Την παραπάνω άποψη υποστηρίζει και ο Schmid, ο οποίος αποκαλύπτει ακόμη μια λειτουργία της επιλογής του δημιουργού: να σκιαγραφήσει με αυτό τον τρόπο το σύστημα εκπαίδευσης. Κατά τον Schmid (1928: 75), βασικός σκοπός του έργου του Hesse είναι ο αναγνώστης να νιώσει απέχθεια για τους εκπαιδευτικούς του νεαρού Hans, οι οποίοι αναπαριστώνται ως εχθροί του νεαρού πρωταγωνιστή που επιθυμούν να προσφέρουν γνώσεις που εκείνος δεν χρειάζεται, ενώ απαιτούν οτιδήποτε είναι αδύνατον ο κεντρικός ήρωας να προσφέρει. Στο ίδιο πλαίσιο ο Ball (1999: 38) μετριάζοντας ωστόσο την κριτική του, αναφέρει ότι δεν είναι κατανοητός ο λόγος, για τον οποίο, στο εν λόγω μυθιστόρημα, το σύνολο της τραγωδίας πιστώνεται, ως ένα σημαντικό της μέρος, στους παιδαγωγούς, αλλά και το πώς ένας μαθητής άριστων επιδόσεων ξαφνικά δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Schmid (1928: 75) συνεχίζοντας την κριτική του αναφέρει ότι το *Κάτω από τον Τροχό* αποτελεί ένα τυπικό σχολικό μυθιστόρημα που δημιουργεί την ευκαιρία να καταστρέψει την αυθεντία του σχολείου. Με τη συγκεκριμένη συγγραφική απόπειρα ο Hesse δεν επιθυμεί να δείξει στον αναγνώστη νέους δρόμους, αλλά σκοπός του είναι να εκτοξεύσει κατηγορίες. Η γραφή του φανερώνει δυσαρέσκεια και το πάθος κάποιου, ο οποίος, αφού έχει ως αβοήθητος κακοποιηθεί, προχωρά τώρα σε απολογισμό.

Σε παρόμοιο πλαίσιο κινείται και η κριτική των Borchmeyer και Zmegac [όπως αναφέρεται στο Müller (2009)], οι οποίοι κάνουν λόγο για στράτευση του Έσσε με σκοπό να κάνει ορατό ένα πρόβλημα της εποχής του Βιλχελμινισμού, με συμβατικό ωστόσο τρόπο. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με την παντελή έλλειψη σημαντικών μηνυμάτων κοσμοθεωρίας, αποτελούν τους λόγους για τους οποίους το εν λόγω μυθιστόρημα, σύμφωνα με τους προαναφερόμενους κριτικούς, δεν έτυχε ευρείας αποδοχής και παρατήρησης τόσο σε επίπεδο αναγνωστικού κοινού όσο και σε επίπεδο έρευνας.

Το Κάτω από τον Τροχό *ως Bildungsroman στις αρχές του 20ου αιώνα*

Ο όρος "Bildungsroman" εισάγεται το 1810 από τον καθηγητή κλασικής φιλολογίας Karl von Morgenstern, ο οποίος υπογραμμίζει ως βασικό γνώρισμα του «μυθιστορήματος διαμόρφωσης» την πορεία του ήρωα προς την ολοκλήρωση, ενώ παράλληλα αναδεικνύει ως εξίσου σημαντική την προώθηση της ηθικοπνευματικής καλλιέργειας του αναγνώστη μέσα από το εν λόγω μυθιστορηματικό είδος. Ωστόσο ο όρος "Bildungsroman" καθιερώθηκε και διαδόθηκε αρκετές δεκαετίες αργότερα, από τον κριτικό και φιλόσοφο Wilhelm Dilthey (Mahoney, 1991: 97, 100-101). Η μελέτη του Dilthey εστιάστηκε κυρίως στις συγκρούσεις που βιώνει το άτομο κατά την πορεία της μαθητείας του και τους απέδωσε έναν χαρακτήρα καθαρά προσω-

ρινό, καθώς αυτές αποτελούν μεταβατικά στάδια, τα οποία πρέπει να περάσει το άτομο προκειμένου να κατακτήσει την ωριμότητα και την αρμονία (Travers, 2005: 159-160).

Έτσι γεννιέται ένας νέος τύπος ήρωα μέσα από το έργο που ουσιαστικά καθιερώνει το λογοτεχνικό είδος του Bildungsroman, το μυθιστόρημα *Wilhelm Meisters Lehrjahre / Τα χρόνια της μαθητείας του Γουλιέλμου Μάιστερ* (1796) του Goethe.[3] Ο πρωταγωνιστής Βίλχελμ, μέσω της υπερκέρασης εμποδίων εσωτερικού και εξωτερικού επιπέδου, αφυπνίζεται και ωριμάζει, παραμερίζει τον έντονο εγωκεντρισμό του και αγγίζει έτσι την απόλυτη μορφή εξέλιξης για τον άνθρωπο (Travers, 2005: 160).

Όλα τα προαναφερόμενα γίνονται άμεσα αντιληπτά εφόσον αναλύσουμε ετυμολογικά τον όρο Bildungsroman. Ο όρος προέρχεται από τη λέξη "Bildung" που στα ελληνικά αποδίδεται με τους όρους εκπαίδευση, μόρφωση, παιδεία, διαμόρφωση, διάπλαση (Kinne, Meissler, Schmitz, & Thron, 2000: 126).

---

3. Επιχειρώντας μια λεπτομερέστερη ιστορική ανασκόπηση του όρου "Bildungsroman" αξίζει να σημειωθεί ότι ο Friedrich Schlegel, σε πραγματεία του με τίτλο *Σχετικά με τον Μάιστερ του Γκαίτε* ανέδειξε το έργο *Τα χρόνια της μαθητείας του Γουλιέλμου Μάιστερ* σε δείγμα ενός τύπου μυθιστορήματος, κατά το οποίο η διαμόρφωση-μαθητεία του ήρωα γίνεται κεντρικό θέμα. Αν και ο προαναφερόμενος ρομαντικός συγγραφέας και θεωρητικός δεν γνωρίζει ακόμη τον λογοτεχνικό όρο "Bildungsroman", βρίσκει διατυπώσεις που αναφέρονται στην περαιτέρω έρευνα του είδους. Το έργο του Goethe θα αποτελέσει το βασικό κείμενο του ορισμού του λογοτεχνικού είδους Bildungsroman μέσω του καθηγητή Karl von Morgenstern (Gutjahr, 2007: 16). Ωστόσο ο αρχικά επινοημένος από τον Morgenstern όρος "Bildungsroman" δεν κατορθώνει να εδραιωθεί ούτε να αποτελέσει έναν ορισμό ευρείας επιρροής (Martini, 1961: 46). Μόλις στο τελευταίο τρίτο του 19ου αιώνα ο όρος "Bildungsroman" έγινε δημοφιλής μέσω του Wilhelm Dilthey που τον καθιέρωσε ουσιαστικά και τον έθεσε θα λέγαμε σε κυκλοφορία. Το 1870, ο Dilthey, αναφερόμενος στο έργο του Γκαίτε αλλά και στα μυθιστορήματα που συμφωνούν με τη σχολή του *Γουλιέλμου Μάιστερ*, χρησιμοποιεί τον όρο "Bildungsroman", καθώς, όπως υποστηρίζει, ανακάλυψε πως στο βιβλίο του Γκαίτε περιγράφεται η ανθρώπινη εκπαίδευση σε διάφορα στάδια, διάφορες μορφές και φάσεις ζωής (Jacobs & Krause, 1989: 25).

Ωστόσο, κατά τον Κόκκινο (2016: 58-59), ο όρος Bildung δεν ταυτίζεται εννοιολογικά με τους ελληνικούς όρους «παιδεία», «αγωγή», «μαθητεία», «μύηση», «εσωτερική διαμόρφωση» και «διάπλαση χαρακτήρα», καθώς ο όρος δεν αναφέρεται μόνο στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, αλλά επικεντρώνεται κυρίως στην αυτοαναφορική γνώση, τη γνώση χωρίς εργαλειακό χαρακτήρα, η οποία συμβαδίζει όμως με την κατανόηση και εφαρμογή μεθοδολογικών τεχνικών, που έχουν ως στόχο την αποκάλυψη και προσπέλασή της. Εμβαθύνοντας περισσότερο στην έννοια "Bildung" ο Κόκκινος (2016: 59) σημειώνει ότι ο όρος αναφέρεται στην ατομική πνευματική περιπέτεια που οδηγεί το άτομο να γνωρίσει το αληθινό, να πραγματώσει το αγαθό, να απολαύσει το ωραίο, απελευθερώνοντάς το από εξωτερικούς καταναγκασμούς και κοινωνικές συμβάσεις. Πρόκειται για μια συστηματική προσπάθεια μέσα από μια διαρκή και επώδυνη διεργασία, που οδηγεί το άτομο στην αυτοπραγμάτωση και αυτογνωσία με στόχο τη διάπλαση και διατήρηση ηθικού χαρακτήρα. Η προαναφερόμενη διαδικασία ανάγεται κατά τον Κόκκινο (2016: 59), σε αισθητική εμπειρία, καθώς το άτομο αντιμετωπίζει τον εαυτό του ως καλλιτεχνικό δημιούργημα σε διαρκή πρόοδο.

Επιστρέφοντας στο Bildungsroman ο κεντρικός ήρωας του συγκεκριμένου μυθιστορηματικού είδους διαμορφώνεται, διαπλάθεται και οδηγείται στην ωριμότητα και στην προσωπική ολοκλήρωση, ακολουθώντας μια πορεία μαθητείας που αποτελείται από τρία στάδια. Το πρώτο στάδιο αποτελεί ένα ασφαλές οικογενειακό περιβάλλον με σαφή όρια, στο οποίο ο νεαρός ήρωας απολαμβάνει συνήθως μια εκ πρώτης όψεως ανέφελη οικογενειακή ζωή. Το δεύτερο στάδιο είναι αυτό της περιπλάνησης και της νεότητας, κατά το οποίο ο πρωταγωνιστής βιώνει έντονες συγκρούσεις και έρχεται αντιμέτωπος τόσο με τον ίδιο του τον εαυτό όσο και με την κοινωνία. Το τελευταίο στάδιο είναι εκείνο στο οποίο ο ήρωας συνειδητοποιεί το κατεστημένο και τις δυνατότητες ολοκλήρωσης που αυτό επιτρέπει και εντέλει εναρμονίζεται με το περιβάλλον του (Dahl, 1999: 400-401).

Στο παραπάνω δομικό σχήμα του Bildungsroman επέρχονται μεταβολές στο κατώφλι του 20ου αιώνα. Ο Lukacs, στο έργο του *Θεωρία του Μυθιστορήματος*, υποστηρίζει ότι το μυθιστόρημα διαμόρφωσης, στην μετά Goethe εποχή, παρουσιάζει όλο και δυσκολότερη τη συμφιλίωση του προβληματικού ατόμου και της κοινωνικής πραγματικότητας (Jacobs & Krause, 1989: 201). Το Bildungsroman γίνεται το πρότυπο μιας νέας γενιάς. Πρόκειται, κατά τον Thomas Mann, για μια γερμανική νεολαία, η οποία προσανατολίζεται πια στη φροντίδα, εμβάθυνση, ολοκλήρωση του εγώ, στη σωτηρία και δικαιολόγηση της δικής της ζωής (Gutjahr, 2007: 19). Οι νέοι άνθρωποι ψάχνουν οδούς αυτοεκπλήρωσης, καθώς αναπτύσσουν σταδιακά απόσταση από τις συμβατικές εξουσίες του πατρικού σπιτιού, του σχολείου, της εκκλησίας, του κράτους (Mayer, 1992: 174).

Ένα παράδειγμα αποτυχίας συμφιλίωσης του ατόμου με συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες και συμβάσεις αποτελεί το έργο του Hermann Hesse, *Κάτω από τον Τροχό*. Ο Hesse χρησιμοποιεί το πρότυπο των μυθιστορημάτων διαμόρφωσης υπό το πρίσμα της διαμάχης με τα παραδοσιακά πρότυπα διαπαιδαγώγησης (Gutjahr, 2007: 59).

Το συγκεκριμένο μυθιστόρημα αποτελείται από επτά κεφάλαια. Διατρέχει ενάμιση χρόνο της ζωής του σχεδόν δεκαπεντάχρονου Hans Giebenrath, που περιγράφεται από έναν παντογνώστη ετεροδιηγητικό αφηγητή. Η λογοτεχνική ιστορία περιλαμβάνει μόνο ένα απόσπασμα της ζωής του ήρωα, το οποίο αποτελεί, ωστόσο, την τελική φάση της ζωής του (Karst, 1982: 34). Η αφήγηση είναι γραμμική, καθώς ο αναγνώστης πληροφορείται τα γεγονότα του προαναφερόμενου διαστήματος στη ζωή του ήρωα με τη χρονολογική σειρά που συνέβησαν (Wahl, 2015: 7). Μόνο περιστασιακά χρησιμοποιεί ο αφηγητής αναδρομές για να φωτίσει την παιδική ηλικία του πρωταγωνιστή. Μέσα από αυτές τις αναδρομές στο παρελθόν και τις αναμνήσεις διασαφηνίζονται τα σημαντικότερα στοιχεία παλαιότερων φάσεων ζωής του ήρωα, ώστε να παρουσιαστεί μια ολοκληρωμένη εικόνα της εξέλιξης του νεαρού πρωταγωνιστή μέχρι το θάνατό του (Karst, 1982: 34).

Ως προς το περιεχόμενο, το μυθιστόρημα δομούν οι τρεις φάσεις εξέλιξης του έφηβου ήρωα. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει την προετοιμασία του νεαρού αγοριού για τις κρατικές περιφερειακές εξετάσεις, την περίοδο των εξετάσεων, την τελική προετοιμασία για το εκκλησιαστικό ίδρυμα (κεφάλαια 1 και 2). Σε αυτή τη φάση γνωστοποιείται στον αναγνώστη η βασική σύγκρουση του έργου. Ο αναγνώστης γίνεται μάρτυρας του τρόπου, κατά τον οποίο, καταληστεύεται η παιδική ηλικία ενός δεκατετράχρονου αγοριού. Αν και οι υψηλές προσδοκίες απειλούν να τον συνθλίψουν προκαλώντας του πονοκεφάλους και φοβίες, ο Hans εσωτερικεύει τη φιλοδοξία των δασκάλων του (Wahl, 2015: 7).

Πιο συγκεκριμένα η πρώτη φάση εξέλιξης του κεντρικού ήρωα, Hans Giebenrath, διαδραματίζεται, στο μεγαλύτερο μέρος της, στην πατρίδα του. Με δηκτική ειρωνία περιγράφει ο αφηγητής τη στασιμότητα και οπισθοδρόμηση της μικρής πόλης, όπου ο ήρωας ζει και μεγαλώνει. «Στον τόπο αυτόν μπορούσε ακόμα να ζει κανείς και να θεωρείται μορφωμένος χωρίς να γνωρίζει τη διδασκαλία του Ζαρατούστρα. Οι γάμοι στέριωναν και συχνά ήταν ευτυχισμένοι και ολόκληρη η ζωή ακολουθούσε ένα ανίατα απηρχαιωμένο μοντέλο» (Έσσε, 2010: 7). Στο παραπάνω πλαίσιο ο πατέρας του νεαρού πρωταγωνιστή, Joseph Giebenrath, αποτελεί αντιπροσωπευτικό δείγμα των κατοίκων της γενέτειρας του ήρωα με τον αφηγητή να τον αποκαλεί «Φιλισταίο», δηλαδή μικροαστό, στενόμυαλο άνθρωπο, με σκέψη που καθορίζεται από συναίσθημα ανωτερότητας και υποταγή στις κοινωνικές νόρμες. Η αυτόνομη σκέψη και η διαφορετικότητα είναι έννοιες παντελώς ξένες προς εκείνον και αντιμετωπίζονται με καχυποψία (Wahl, 2015: 10). «Ο εσωτερικός του κόσμος ήταν αυτός ενός Φιλισταίου. Τα όποια συναισθήματα διέθετε είχαν αραχνιάσει προ πολλού και ήταν όλα κι όλα ένα παραδοσιακό και τραχύ αίσθημα περί οικογένειας […] Οι πνευματικές του ικανότητες δεν ξεπερνούσαν μια έμφυτη, αυστηρά περιορισμένη πονηριά […]» (Έσσε, 2010: 5-6).

Σε αυτό το απολιθωμένο κλίμα πνευματικής στενότητας μεγαλώνει ο Hans. Πρόκειται για έναν ευαίσθητο νέο με ιδιαί-

τερη ευφυία, η οποία γίνεται αντιληπτή σχετικά νωρίς από παιδαγωγούς, τον κοινωνικό περίγυρο και τον εφημέριο. Απολαμβάνοντας την υπεροχή του σχετικά με τους συμμαθητές του, ο νεαρός Hans απαιτεί πολύ περισσότερα από τον εαυτό του (Herforth, 2011: 35). Η συμμετοχή στον ελιτίστικο μορφωτικό κόσμο τον κάνει αλαζόνα, μα συγχρόνως τον απομονώνει. Ο Hans δεν είναι θύμα μόνο μιας ετεροκατευθυνόμενης πίεσης, αλλά και ο ίδιος του ο χαρακτήρας τον οδηγεί στην καταστροφή (Wahl, 2015: 51). Το πατρικό του σπίτι και το σχολείο τον ωθούν σε μια υπέρμετρη σχολική φιλοδοξία, ενώ τα σωματικά σημάδια της υπερκόπωσης ερμηνεύονται από τους ενήλικες ως ενδείξεις ευφυΐας (Herforth, 2011: 34). «Θα περάσει, θα περάσει είπε αλαλάζοντας ο διευθυντής. Είναι ένας από τους πιο ευφυείς μαθητές μας. Δεν έχετε παρά να τον κοιτάξετε, έχει κάτι το εξαϋλωμένο πάνω του» (Έσσε, 2010: 10). Η πίεση στον Hans μεγαλώνει αφού αποφασίζεται η συμμετοχή του στις εξετάσεις της Στουτγκάρδης. Την παραμονή του ταξιδιού του το νεαρό αγόρι καταστρέφει με ένα τσεκούρι το σπιτάκι του κουνελιού στον κήπο του σπιτιού του. Αυτή του η πράξη μαρτυρά ότι το αγόρι κατανοεί υποσυνείδητα ότι δεν υπάρχει επιστροφή στην παιδική του ηλικία. Η βίαιη καταστροφή του συμβόλου της παιδικής του ηλικίας εκφράζει την απόλυτη εσωτερίκευση των αξιών των ενηλίκων και παράλληλα αντικατοπτρίζει τη βιαιότητα με την οποία το αγόρι χάνει την παιδική του ηλικία (Patzer, 2008: 68). «Για μια στιγμή το αγόρι ένιωσε την ανάγκη να πέσει κάτω και να αρχίσει να κλαίει. Αντ' αυτού όμως πήγε κι έφερε από την αποθήκη το πριόνι, το σήκωσε ψηλά με τα αδύνατα χεράκια του, άρχισε να το κραδαίνει στον αέρα και έκανε το κλουβί για τα κουνέλια χίλια κομμάτια […] Χτυπούσε ό,τι έβρισκε μπροστά του, σάμπως έτσι να μπορούσε να σκοτώσει τη νοσταλγία που ένιωθε […]» (Έσσε, 2010: 15). Η επιτυχία του νεαρού αγοριού στις εξετάσεις διαλύει την εικόνα των ξένοιαστων διακοπών του με κολύμπι και ψάρεμα, καθώς επιστρέφει στη σκληρή μελέτη, ώστε να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για τη φοίτηση στο Maulbronn. «Ο Χανς είχε αρχίσει πάλι να μελετάει με εντατικούς

ρυθμούς κι όταν πότε πότε πήγαινε καμιά ωρίτσα για ψάρεμα ή για περίπατο, ένιωθε τύψεις. Τη συνηθισμένη ώρα του μπάνιου, ο ευσυνείδητος καθηγητής των μαθηματικών την επέλεξε για το μάθημά του» (Έσσε, 2010: 54). Αυτή η νέα υπερβολική πνευματική και σωματική επιβάρυνση εισάγει και την καθοριστική σύγκρουση για την εξέλιξη του ήρωα.

Η δεύτερη φάση του μυθιστορήματος πραγματεύεται την αποξένωση του Hans από τον εαυτό του, το σημείο καμπής της ζωής του (κεφάλαια 3 και 4). Αντικείμενο αυτής της φάσης αποτελούν οι εμπειρίες του ήρωα στο εκκλησιαστικό ίδρυμα του Maulbronn. Μέσα από τη φιλία του με τον Heilner ο πρωταγωνιστής αποξενώνεται από τα μέχρι τότε ιδανικά του, παραμελεί την επίδοσή του στα μαθήματα, χάνει το σεβασμό των παιδαγωγών του και καταλήγει σε νευρική κρίση. Τα προηγούμενα σκιαγραφούν το σημείο καμπής στη σύντομη ζωή του (Wahl, 2015: 8).

Αφετηρία της δεύτερης φάσης ζωής του κεντρικού ήρωα αποτελεί η περιγραφή του μοναστηριού Maulbronn που φιλοξενεί την ιερατική σχολή. Ο αφηγητής χρησιμοποιεί ιδιαίτερα θετικούς προσδιορισμούς για να περιγράψει την αρχιτεκτονική του κτιρίου. Η υποτακτική έγκλιση που χρησιμοποιείται στη γερμανική γλώσσα, προδίδει ωστόσο μια ειρωνική απόσταση του αφηγητή, του οποίου οι απόψεις γίνονται ολοένα και περισσότερο αρνητικές. «Σ' αυτόν το χώρο κάποιοι σκέφτηκαν ότι εδώ θα ήταν το κατάλληλο μέρος για να απολαύσει κανείς τη ζωή και τη χαρά με το παραπάνω, ότι εδώ θα μπορούσε να αναπτυχθεί κάτι ζωντανό, ευχάριστο, ότι εδώ οι ώριμοι και καλοί άνθρωποι θα έπρεπε να κάνουν ευχάριστες σκέψεις και να δημιουργούν έργα ωραία και χαρούμενα» (Έσσε, 2010: 60). Σε αντίθεση με την μεγαλοπρέπεια του κτιρίου εξωτερικά, εσωτερικά κυριαρχεί μια ιδιαίτερα λιτή διαρρύθμιση, η οποία δεν αφήνει χώρο για την ανάπτυξη του ατομικού στοιχείου (Wahl, 2015: 23). «Κάθε παιδί είχε το δικό του αριθμημένο ντουλάπι στα σπουδαστήρια και το δικό του αριθμημένο ράφι στη βιβλιοθήκη [...] Ο εξοπλισμός στα βασικά είδη ήταν ο ίδιος για όλους, αφού τόσο ο ελάχιστος αριθμός των ρούχων που μπορού-

σαν να φέρουν μαζί τους όσο και τα απαραίτητα είδη της υπόλοιπης οικοσκευής ήταν προκαθορισμένα» (Έσσε, 2010: 61).

Σε πολλά σημεία της μυθοπλαστικής αφήγησης ο Hesse γράφει εναντίον του διευθυντή ή του διδακτικού προσωπικού, οι οποίοι απορρίπτουν τις διάνοιες, ή τυραννούν τους μαθητές τους, καταρρακώνοντάς τους. «Οι διευθυντές προτιμούν να έχουν μια ολόκληρη τάξη ηλιθίων παρά μια μεγαλοφυΐα [...] Ποιος από τους δυο όμως υποφέρει πιο πολύ και πιο βαριά από τον άλλον, ο δάσκαλος από το παιδί ή αντιστρόφως, ποιος από τους δυο είναι ο μεγαλύτερος τύραννος, ο μεγαλύτερος βασανιστής και ποιος από τους δυο καταστρέφει και βεβηλώνει κομμάτια της ψυχής και της ζωής του άλλου – αυτό δεν μπορεί να το κρίνει κανείς, χωρίς να ανατρέξει με οργή και ντροπή στη δική του νιότη» (Έσσε, 2010: 104). Μετά από είκοσι έξι σελίδες, στις οποίες περιγράφεται το οικοτροφείο, μιλά για πρώτη φορά ένας εκπαιδευτικός, ο Ephorus, διευθυντής της ιερατικής σχολής του Maulbronn, αντιδρώντας σε παράπτωμα μαθητών και αποδίδοντας βαριά ποινή στον Heilner. Ο Ephorus, περιγράφεται ως ένας άνδρας ο οποίος διασαφηνίζει αμέσως σε όλους την απόλυτη εξουσία του και δεν ανέχεται την αμφισβήτηση. Οι άβουλοι υπάκουοι μαθητές τυγχάνουν της εύνοιάς του. «Δεν μπορούσε να δεχτεί καμία παρατήρηση, να παραδεχτεί κανένα του λάθος. Έτσι οι άβουλοι, αλλά και οι λιγότερο ειλικρινείς μαθητές τα πήγαιναν θαυμάσια μαζί του, οι πιο δυνατοί και ειλικρινείς όμως συναντούσαν πολλές δυσκολίες, αφού ακόμα και ο παραμικρός υπαινιγμός αντιλογίας τον εκνεύριζε» (Έσσε, 2010: 105).

Ο Hesse όμως υπεισέρχεται και στους μαθητές κατά τις περιγραφές που σχετίζονται με την εκκλησιαστική σχολή του Maulbronn. Υποστηρίζει ότι είναι μαθητές με «ιδιαίτερο πνεύμα», ομοιόμορφοι και μέσοι άνθρωποι, «με εξαίρεση κάποιους ατίθασους νέους που πότε πότε αποσκιρτούν» (Έσσε, 2010: 60-61). Στρέφει παράλληλα τον φακό του στις φιλίες και αντιπάθειες που δημιουργούνται ανάμεσα στους έφηβους μαθητές (Patzer, 2008: 35). Σε αυτό το πλαίσιο τοποθετείται η σκιαγράφηση της φιλίας του Hans και του Heilner. Πρόκειται για

μια αταίριαστη φιλία, στην οποία ο Heilner κυριαρχεί από την πρώτη στιγμή της γνωριμία τους, στοιχείο που γίνεται βάση για την περαιτέρω εξέλιξη της σχέσης τους. Αποκαλεί τον ντροπαλό συμμαθητή του με το επίθετο «μικρέ» για να επισημαίνει την κατωτερότητά του σε σχέση με εκείνον. «Ναι, μικρέ μου Γκίμπενρατ, είπε αναστενάζοντας ο Χάιλνερ, μακάρι να ήμαστε κι εμείς ένα τέτοιο σύννεφο» (Έσσε, 2010: 77). Ο Hermann Heilner αποτελεί το alter ego του κεντρικού ήρωα, έναν ενθουσιώδη επαναστάτη, που δεν παίρνει στα σοβαρά τη ζωή στο εκκλησιαστικό ίδρυμα και ευθύνεται για την πρώτη ρωγμή στο αυστηρό πλάνο ζωής του Χανς. Κριτικάρει τον υπέρμετρο ζήλο του Χανς ενώ ταυτόχρονα του ανοίγει τον κόσμο της φαντασίας και του συναισθήματος (Herforth, 2011: 27).

Μέσα από την επιρροή του φίλου του ο Hans εξελίσσεται σταδιακά σε ονειροπόλο, ο οποίος καταφεύγει σε ονειροπολήσεις και οράματα ακόμη και στη διάρκεια της ημέρας. Με μια ιδιαίτερη ευαισθησία ξεπερνά κάποιες φορές τα όρια της πραγματικότητας αγγίζοντας τον μυστικισμό, ένα ηχηρό στοιχείο θρησκευτικότητας που αποτυπώνεται αφενός στο όραμα ενός ήσυχου κήπου, μια εικόνα πολύ γνωστή στις μυστικιστικές σχολές (Patzer, 2008: 63), αφετέρου σε λογοτεχνικά-μυστικιστικά οράματα. «Άλλοτε πάλι τύχαινε να ξεπεταχτεί μέσα από τα βιβλία κάποια μορφή ή ένα κομμάτι ιστορίας, λαίμαργα κατά κάποιον τρόπο, λαχταρώντας να ξαναζήσουν και να καθρεφτίσουν το βλέμμα τους μέσα σε ένα ζευγάρι ζωντανά μάτια» (Έσσε, 2010: 109). Απορροφημένος στο νέο ονειρικό του κόσμο, η σχολική του επίδοση του κάποτε φιλόδοξου Hans υποχωρεί ολοένα και περισσότερο και προκαλεί την αυξανόμενη δυσαρέσκεια των παιδαγωγών του, οι οποίοι αδυνατούν να κατανοήσουν τα μυστικιστικά του οράματα (Patzer, 2008: 31-32) και αποφαίνονται από κοινού με τον γιατρό της σχολής, ότι ο νεαρός έφηβος πάσχει από νευρική διαταραχή.[4] Η ψυχι-

4. Κατά τον Radkau (1994: 211), καθηγητή Ιστορίας και Φιλοσοφίας στο Πανεπιστήμιο του Bielefeld, έννοιες όπως «Αδυναμία των νεύρων» ή «Νευρασθένεια» χαρακτηρίζονται ως σημάδια των καιρών για τη Γερ-

κή κατάσταση του νεαρού πρωταγωνιστή επιδεινώνεται από την εκούσια απομάκρυνση του επιστήθιου φίλου του από τη

μανία, κατά το χρονικό διάστημα από το 1880 έως το 1910. Ο Giovanni Jervis σημειώνει συγκεκριμένα για τη νευρασθένεια ότι αποτελεί ένα είδος νεύρωσης που είναι στενά συνυφασμένο με πολιτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Ο αγώνας για επιβίωση στα τέλη του 19ου αιώνα αποτελούσε καθημερινό φαινόμενο στις ζωές των Γερμανών, μια τυπική συμπεριφορά που ευθυνόταν για την αυξανόμενη επιβάρυνση του νευρικού συστήματος μέσα από τον μοντέρνο πολιτισμό, με τη νευρασθένεια να αποτελεί το τίμημα για την ατομική πολυπόθητη πρόοδο. Στο επίκεντρο της έρευνας της εποχής βρέθηκαν οι νευρικές διαταραχές των μαθητών αποτελώντας ευρύ θέμα της βιβλιογραφίας. Σε αυτή την περίπτωση η θεωρία για τη νευροπάθεια εκβάλλει στην τότε μεγάλη συζήτηση σχετικά με την υπερφόρτωση των μαθητών, στην οποία ήταν αναμειγμένος και ο ίδιος ο αυτοκράτορας, με τη νευρασθένεια να κατέχει εξέχουσα θέση στο τυπικό ρεπερτόριο των επικριτών του. Από το 1902 αναφέρονται οι νευρασθενείς ξεχωριστά στην στατιστική των πρωσικών ψυχιατρικών ιδρυμάτων. Μέχρι το 1910 ο αριθμός τους αυξήθηκε από 12.492 σε 20.868, αριθμός που υποχώρησε αισθητά μετά το ξέσπασμα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Radkau, 1994: 215, 217-220). Ο Radkau (1994: 216) εμβαθύνοντας στο θέμα «Νευρασθένεια» υποστηρίζει ότι η εν λόγω νευρική διαταραχή αφορούσε στον ίδιο βαθμό τόσο άτομα που κόπιαζαν πνευματικά όσο και άτομα που εκτελούσαν χειρωνακτικές εργασίες. Ωστόσο ο Willy Hellpach [όπως αναφέρεται στο Radkau (1994: 216)] το 1906 επισημαίνει μια σημαντική διάκριση ανάμεσα στην αστική και στην προλεταριακή νευρασθένεια καθώς, όπως υποστηρίζει, οφείλονται σε αντικρουόμενες αιτίες. Η μεν πρώτη προέρχεται από βομβαρδισμό ερεθισμάτων ενώ η δεύτερη οφείλεται σε μονότονη εργασία.

Κατά τον George M. Beard, νευρολόγο από τη Νέα Υόρκη και συγγραφέα του βιβλίου *Νευρασθένεια* που κυκλοφόρησε το 1880 [όπως αναφέρεται στο Radkau (1994: 212-214)], η εν λόγω ασθένεια μπορεί να οφείλεται σε ποικίλους λόγους, ωστόσο υπάρχει μια κοινή συνιστώσα στη βάση των αιτιών της: Ο μοντέρνος πολιτισμός που κατακλύζει το άτομο με αξιώσεις και δελεασμούς προκαλώντας ψυχική επιβάρυνση. Τα συμπτώματα της νευρασθένειας είναι πονοκέφαλοι, αϋπνία, ζάλη, δυσπεψία, καρδιακά προβλήματα και σεξουαλική ανικανότητα, με τη διαταραχή να συγκεντρώνει στοιχεία μελαγχολίας, υποχονδρίας και υστερίας. Εμφανιζόταν συνήθως μέσα από χαρακτηριστικές εναλλαγές ανάμεσα στην παραίτηση και στην ελπίδα, στον φόβο αποτυχίας και τον πόθο για επιτυχία. Ωστόσο αν κάποιος ήθελε να ορίσει επακριβώς τη νευρασθένεια δεν

σχολή και, έτσι, σφραγίζεται και το δικό του μέλλον στην ιερατική σχολή.

Ακολουθεί η τρίτη φάση εξέλιξης του ήρωα, η οποία περιγράφει την όξυνση και κορύφωση της διαμάχης που τον οδηγεί στο θάνατο (κεφάλαια 5, 6 και 7). Ωστόσο, η οριστική καταστροφή του ήρωα επέρχεται με επιβράδυνση. Πίσω στη γενέτειρά του ο Hans έρχεται αντιμέτωπος με τα εφηβικά συναισθήματα ενός έρωτα που του χαρίζει προσωρινά φτερά. Όταν όμως ανακαλύπτει ότι έπεσε αντικείμενο εκμετάλλευσης της νεαρής που ερωτεύτηκε, η νευρική του κρίση οξύνεται. Επίσης, περιγράφεται η προσπάθειά του να προσαρμοστεί στον νέο επαγγελματικό προσανατολισμό του, ως μηχανικός, η οποία αποτυγχάνει. Το τέλος αυτής της φάσης σφραγίζεται με το θάνατο του Hans στο ποτάμι (Wahl, 2015: 8).

Η τελευταία φάση της μυθοπλαστικής αφήγησης σηματοδοτείται από την οριστική αναχώρηση του νεαρού πρωταγωνιστή από την ιερατική σχολή του Maulbronn και την επιστροφή στη γενέτειρά του. Στη γενέθλια πόλη του ο Hans αναζητά έντονα την ξενοιασιά στην αγκαλιά της φύσης. Οι οικείες μυρωδιές και εικόνες τον μεταφέρουν στα ευτυχισμένα παιδικά χρόνια. «Εκεί μια αμυδρή αναλαμπή της αλλοτινής παιδικής του ευτυχίας διαπερνούσε κάποιες φορές την πληγωμένη του ψυχή: η χαρά που ένιωθε με τα λουλούδια ή με τα σκαθάρια, όταν παρατηρούσε τα πουλιά ή ακολουθούσε τα χνάρια κάποιου ζώου» (Έσσε, 2010: 129).

Σε αναζήτηση των παιδικών του αναμνήσεων περιδιαβαίνει νοερά στα σοκάκια της κακόφημης συνοικίας στην οδό Γερακιού. Πρόκειται για μια υποβαθμισμένη περιοχή με ετοιμόρροπα, ανήλιαγα σπίτια που βρίσκεται ακριβώς δίπλα στην αριστοκρατική οδό Γκέρμπερ, όπου και ζει η οικογένεια Giebenrath. Ο κόσμος της οδού Γκέρμπερ εκπροσωπεί τον καλό κόσμο του πατέρα και των εκπαιδευτικών, την καριέρα, την υπο-

---

θα έπρεπε να αρκεστεί σε μια απλή καταμέτρηση συμπτωμάτων αλλά να επικεντρωθεί στο συνδυασμό των σωματικών ενοχλήσεων, της εικόνας του ασθενούς και της κοινωνικής του συμπεριφοράς.

ταγή και την ένταξη στις υπάρχουσες νόρμες της κοινωνίας. Ο κόσμος της οδού Γερακιού εκπροσωπεί το κομμάτι της κοινωνίας των περιθωριακών τύπων, των απαγορευμένων υπαινιγμών και μυστικών, τον κόσμο των φυσικών ορμών και ενστίκτων. Ανάμεσα στους δύο κόσμους[5] βρίσκεται ο Hans, κα-

5. Ο Έσσε καταφεύγει και σε αυτή την περίπτωση στο αγαπημένο του μοτίβο, στις διπολικότητες ή στο μοτίβο του διχασμού. Για τον συγγραφέα οι ακραίες αντιθέσεις αποτελούν τα μέρη ενός συνόλου συνθέτοντας το Όλο. Ο Έσσε επιδιώκει τη σύνθεση των αντιθέσεων, αντιμετωπίζει τη ζωή ως προσπάθεια επιδίωξης αυτής της σύνθεσης και υποστηρίζει ότι ο κάθε άνθρωπος σε κάθε στιγμή της ζωής του πρέπει να βρει τον δικό του δρόμο ανάμεσα στο πνεύμα και στη φύση, στην αστική ζωή και στην περιθωριοποίηση, στη σκέψη και στην καλλιτεχνία, στην εσωστρέφεια και στην εξωστρέφεια (Dorostkar, 2001: 18). Ο συγγραφέας δανείζεται αρχικά από τον Ρομαντισμό το συναίσθημα της συνθετικής-αρμονικής ενότητας και την εμπειρία των αντικρουόμενων —αντιθετικών δυνάμεων, ενώ μέσα από το ταξίδι του στην Ινδία και τη μελέτη αναρίθμητων συγγραμμάτων και στην κινέζικη γλώσσα βίωνει την ιδέα της διπολικότητας— ενότητας της ανατολικής φιλοσοφίας (Lee, 1975: 29, 32). Καθοριστικό ρόλο στις μελέτες του διαδραματίζουν οι λόγοι του Βούδα και της *Μπαγκαβάτ Γκίτα*. Αυτό που τον γοήτευσε στον Βούδα και στην *Μπαγκαβάτ Γκίτα*, αυτό το μεγάλο βιβλίο διαφώτισης, ήταν το δικό του βίωμα, ότι τα φλέγοντα για τη ψυχική μας ανάγκη ερωτήματα δεν μπορούν να λυθούν βάσει της λογικής. Στην *Μπαγκαβάτ Γκίτα* ανακάλυψε ο Έσσε τη σκέψη της ένωσης των αντιθέτων, τη δυνατότητα συμφιλίωσης μιας διαλεκτικής αρχής του κόσμου (Unseld, 1975: 240-241). Πρόκειται γι' αυτόν τον δυισμό, ο οποίος επιτρέπει την ισοδύναμη συνύπαρξη όλων αυτών των εννοιών που εμφανίζονται ως αντιμαχόμενες (Ganeshan, 1983: 74).

Ο προβληματισμός που αναπόδραστα προκύπτει διαβάζοντας τα προαναφερόμενα είναι αν το μοτίβο των αντιθέσεων, στο οποίο καταφεύγει ο συγγραφέας τόσο συχνά στα έργα του έχει διδακτικό χαρακτήρα. Κατά τον Ganeshan, (1983: 77) μέσα από τη χρήση της συγκεκριμένης τεχνικής όπως και άλλων λογοτεχνικών μοτίβων ο δημιουργός σκιαγραφεί την πορεία ζωής των ηρώων του απλώς ως μια δυνατότητα ανάμεσα σε χιλιάδες και όχι ως ενδεικτικό παράδειγμα που επιθυμεί να διδάξει στους αναγνώστες του. Άλλωστε ο Έσσε ήθελε με τα έργα του να βοηθήσει τους νέους ανθρώπους μέχρι να φτάσουν εκεί οπου αρχίζει το χάος. Αυτό σημαίνει ότι οι νέοι καλούνται να αντιμετωπίσουν τον γρίφο της ζωής μόνοι τους και χωρίς βοηθητικές παρεμβάσεις. Έτσι, κατά την Unseld (1975: 261), δεν προσφέρει λύσεις, αλλά ατομικά πρότυπα, σχέδια, πορείες ζωής,

θώς δεν κατορθώνει να ενταχτεί σε κανέναν από τους δύο. Η παραμονή στην ιερατική σχολή του Maulbronn δεν συνέβαλλε καθόλου σε αυτή την ένταξη καθώς υπερτόνισε μόνο τον πρώτο κόσμο, ενώ η εμπειρία με τον πρώτο εφηβικό του έρωτα, που ανήκει ξεκάθαρα στον δεύτερο κόσμο, δεν μπόρεσε να ολοκληρωθεί (Patzer, 2008: 69), σφραγίζοντας ανεξίτηλα το τέλος της παιδικής του ηλικίας (Wahl, 2015: 41).

Ο δυνατός εφηβικός έρωτας δρα στο νεαρό αγόρι αποσταθεροποιητικά, καθώς έχει παράλληλα να αντιμετωπίσει ακόμη μια κρίση, έναν νέο επαγγελματικό προσανατολισμό (Patzer, 2008: 67), αυτόν του μαθητευόμενου στο μηχανουργείο. Η φύση της νέας του εργασίας τον ενθουσιάζει, αλλά παράλληλα του προκαλεί υπερβολική κόπωση και του επιβαρύνει έτσι την ήδη εύθραστη κατάσταση της υγείας του. «Ήδη από το πρωί τα χέρια του είχαν κάνει κόκκινους κάλους, τώρα είχαν αρχίσει να πονάνε για τα καλά και το βράδυ ήταν τόσο πρησμένα, που δεν μπορούσε να πιάσει σχεδόν τίποτα χωρίς να πονέσει» (Έσσε, 2010: 176).

Ωστόσο ο αρχικός ενθουσιασμός σύντομα εξανεμίζεται όταν ο νεαρός ήρωας σε κατάσταση μέθης συνειδητοποιεί τις διαμορφωμένες νόρμες και την ισχύουσα κοσμοθεωρία την οποία έχει εσωτερικεύσει, σκιαγραφώντας μια αδιέξοδη κατάσταση (Herforth, 2011: 36-37). «Ήξερε ότι είχε μεθύσει και όλο αυτό το μεθοκόπημα έπαψε πια να του φαίνεται διασκεδαστικό. Και κάπου μακριά στο βάθος, έβλεπε όλες τις συμφορές που τον περίμεναν: το δρόμο του γυρισμού, μια άσχημη σκηνή με τον πατέρα και αύριο το πρωί το μηχανουργείο. Σιγά σιγά άρχισε να τον πονάει και το κεφάλι του» (Έσσε, 2010: 187).

φαντασίες του δυνατού, αναπαριστώντας απλώς διαδικασίες. Το αγκάθι που κρύβει το έργο του Έσσε είναι ουσιαστικά η πρόκληση προς τον αναγνώστη να αναζητήσει ο ίδιος το πραγματικό νόημα της ζωής. Συνεπώς, η διαπαιδαγώγηση του ατόμου μέσω του συγγραφέα είναι ουσιαστικά η διαπαιδαγώγησή του μέσω του ίδιου του εαυτού του. Με άλλα λόγια η «διδασκαλία» του Έσσε επικεντρώνεται όχι στο «τι» αλλά στο «πώς». Ένα «πώς» που αποτελεί ουσιαστικά μια τοποθέτηση, μια επιλογή, μια στάση απέναντι στον κόσμο και στην εξέλιξή του (Unseld, 1975: 205-207).

Ο Hans απαλλάσεται από τα συναισθήματα που τον κατακλύζουν με μια ολοκληρωτική φυγή στη φύση, στο τέλος του έργου, όταν αφήνεται στο ποτάμι. Ο θάνατος του δεν είναι ξεκάθαρο αν αποτελεί προσωπική επιλογή ή ατύχημα, καθώς δεν παρουσιάζεται ως σταθερή απόφαση του ήρωα που διαμαρτύρεται στις ασφυκτικές απαιτήσεις της κοινωνίας. Ο νεαρός πρωταγωνιστής απλώς πεθαίνει, ενώ ταυτόχρονα τονίζεται η εξέχουσα θέση της φύσης[6] σε σχέση με το θάνατο. Με-

6. Ο Έρμαν Έσσε, ο οποίος κατά τη νεότητά του ταλαντευόταν συνεχώς ανάμεσα στην αστική ζωή και στην περιπλάνηση, επηρεάστηκε στο ξεκίνημα της συγγραφικής του δραστηριότητας και μέχρι τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο κυρίως από το γερμανικό Ρομαντισμό. Ιδιαίτερα εντυπωσιασμένος από τον Νοβάλις, ποιητή, συγγραφέα και φιλόσοφο, βρίσκει στα έργα του, να εκφράζονται ξεκάθαρα οι ιδέες του Ρομαντισμού. Αυτή η αντίληψη του πρώιμου ρομαντισμού, της ενότητας της φύσης, του Θεού και του ανθρώπου και της αντίθεσης ανάμεσα στη φύση και στο πνεύμα, ανάμεσα στο υλικό και στο πνευματικό στοιχείο αποτελούν για τον Έσσε προκαταρκτικό στάδιο της ανατολικοασιατικής ιδέας της διπολικής ενότητας (Lee, 1975: 29).

Κατά τη Völpel, δύο συμπλέγματα υπάρχουν στο έργο του Έσσε. Το ένα είναι η ίδια η πραγματικότητα, η οποία σπάνια έχει θετική επίδραση στις λογοτεχνικές φιγούρες. Το άλλο σύμπλεγμα περικλείει τον κόσμο της φύσης ως πραγματικότητα, ως τόπο αυτοπραγμάτωσης, με το λογοτεχνικό υποκείμενο να συμμετέχει στα φυσικά γεγονότα έχοντας την αντίληψη ότι αποτελεί ένα κομμάτι της φύσης. Σκοπός του συγγραφέα είναι να καταστήσει ορατό στον αναγνώστη ότι ο ο άνθρωπος μέσω και μέσα στη φύση μπορεί να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση (1977: 128-130). Σε αυτή τη λογοτεχνική επιλογή του συγγραφέα γίνεται αντιληπτή μια μεγάλη αξία του ρομαντισμού, η έννοια της ενότητας ή της καθολικότητας. Πρόκειται για την ενότητα του Εγώ με τη Φύση, γεγονός που αναδεικνύει την ατομικιστική διάσταση του ρομαντισμού μα παράλληλα αποδεικνύει ότι η πληρότητα του Όλου, ανθρώπου και Φύσης αποτελεί χαμένο παράδεισο (Lowy & Sayre, 1999: 99).

Αυτός είναι και ο λόγος που ο Έσσε επιλέγει το συγκεκριμένο τέλος για τον λογοτεχνικό του ήρωα, τον θάνατό του στο φυσικό στοιχείο του νερού. Πρόκειται ουσιαστικά για μια ρομαντική επιστροφή, για μια μορφή επανάστασης έναντι της νεωτερικότητας, του σύγχρονου πολιτισμού, καθώς ο νεαρός Χανς εκφράζει με αυτόν τον τρόπο την ασυμφωνία του με την κοινωνική πραγματικότητα, την οποία εν κατακλείδι απορρί-

τά την κηδεία του περιγράφεται ένας χαρούμενος μπλε ουρανός, που αποδεικνύει, ότι η φύση παραμένει ανέγγιχτη από τον αγώνα και το θάνατο των ανθρώπων (Patzer, 2008: 70-76). «Πάνω από τη μικρή πόλη είχε απλωθεί ένας ευχάριστα γαλανός ουρανός, στην κοιλάδα στραφτάλιζε το ποτάμι, τα βουνά και τα έλατα υψώνονταν απαλά και νοσταλγικά σε έναν βαθυγάλανο ορίζοντα» (Έσσε, 2010: 191).

Βασικά δομικά στοιχεία του μυθιστορήματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, στο *Κάτω από τον τροχό* υπάρχει ένας παντογνώστης ετεροδιηγητικός αφηγητής, ο οποίος μπορεί να κοιτάξει μέσα σε όλους τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και να αποκαλύψει τις σκέψεις τους. Κατακρίνει και σχολιάζει τα γεγονότα με ποικίλους τρόπους, είτε εκφράζοντας τη θέση του με σαρκαστικό τρόπο είτε διασαφηνίζοντας έμμεσα την άποψή του. Αξιολογεί τους χαρακτήρες, οι συμπάθειές του είναι σταθερά από την πλευρά των μαθητών και κυρίως του κεντρικού ήρωα, κατακρίνει την ανιδεότητα των γονιών και τη βιαιότητα των εκπαιδευτικών, με σκοπό να τονιστούν τα κακώς κείμενα και να στηλιτευτούν λανθασμένες συμπεριφορές (Herforth, 2011: 31). Έχει τη γενική επίβλεψη της μυθοπλαστικής αφήγησης, επισημαίνει τα σημαντικότερα γεγονότα και τις συνέπειές τους και οδηγεί τον αναγνώστη μέχρι τον θάνατο του πρωταγωνιστή και την τελική επίκριση των εξουσιών δια στόματος του τσαγκάρη Φλάιγκ (Patzer, 2008: 42).

Ο Έσσε δεν αποδίδει στον αφηγητή του τον ρόλο ενός αντικειμενικού χρονογράφου των γεγονότων, αλλά τον μετατρέπει σε μέσο της δικής του κριτικής. Έτσι, από τις πρώτες κιόλας γραμμές του έργου λειτουργεί ως ειρωνικός και κριτικός σχο-

---

πτει (Lowy & Sayre, 1999: 30, 75). Αποκομμένος από την ανθρώπινη κοινότητα που τον περιβάλλει, αδυνατεί να προσαρμοστεί στο ήθος της και επιλέγει τη φυγή στο νερό σε μια προσπάθεια να αποκαταστήσει τη μόνη ολοκληρωμένη σχέση που μπορεί να πραγματοποιήσει το Είναι του: Την ένωσή του με το φυσικό σύμπαν (Lowy & Sayre, 1999: 99-100).

λιαστής (Wahl, 2015: 79), καθώς από την αρχή του μυθιστορήματος υπάρχει αυτή η αιχμηρή σατιρική διάθεση. Μέσω της σάτιρας ο δημιουργός εκθέτει την απολιθωμένη κοινωνία της εποχής του και κριτικάρει την αποξένωση του ανθρώπου από τη φύση εξαιτίας μιας υπερβολικής και αφύσικης πνευματικής κουλτούρας, στηλιτεύοντας παράλληλα το αυταρχικό παιδαγωγικό σύστημα και τη συστηματική εξολόθρευση της ατομικότητας (Herforth, 2011: 32-33).

Τα ακριβή αίτια του θανάτου του κεντρικού ήρωα, καθώς και η τύχη του νεαρού φίλου του αποκρύπτονται από τον παντογνώστη αφηγητή με αριστοτεχνικό τρόπο, αφήνοντας ένα σημαντικό μέρος της μυθοπλαστικής αφήγησης στο σκοτάδι (Wahl, 2015: 83). Οδηγεί έτσι τον αναγνώστη σε περαιτέρω εμβάθυνση και αναδεικνύει παράλληλα ότι ο τρόπος με τον οποίο ερμηνεύεται ο θάνατος του κεντρικού ήρωα δεν έχει τόσο μεγάλη σημασία, καθώς η ζωή του Hans φαντάζει ανέλπιδη και χωρίς μέλλον (Field, 1977: 79), με τη φυγή από τη ζωή να αποτελεί τη μοναδική λυτρωτική διέξοδο.

Ο επερχόμενος θάνατος του κεντρικού ήρωα προοικονομείται μέσω της παρουσίας σημαντικών στοιχείων που προετοιμάζουν τον αναγνώστη για το τραγικό τέλος του (Herforth, 2011: 29). Ξεκινώντας από τον τίτλο του μυθιστορήματος κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι ενέχει συμβολική λειτουργία, καθώς υπαινίσσεται την καταστροφή του νεαρού πρωταγωνιστή από μια εξωτερική εξουσία. Ωστόσο, το μοτίβο του τροχού φέρει διττή ερμηνεία, αφού για τους παιδαγωγούς του λογοτεχνικού ήρωα αποτελεί ταυτόσημη έννοια της σχολικής αποτυχίας, ενώ για τον αναγνώστη συμβολίζει τις υψηλές απαιτήσεις και την πίεση μιας απολιθωμένης κοινωνίας. Ο τροχός εμφανίζεται με διάφορες μορφές μέσα στο κείμενο στην εργασία του Hans στο μηχανουργείο (Patzer, 2008: 45-46). Γράφει ο συγγραφέας σε μια γλυκόπικρη αλληγορία: «Στο μεταξύ άνθρωποι, τροχοί και ιμάντες συνέχιζαν να δουλεύουν κανονικά κι έτσι ο Χανς […] έβλεπε το ασήμαντο άτομό του και την ασήμαντη ζωή του να εντάσσονται σε έναν σπουδαίο ρυθμό. […] Αμέσως ο Χανς πήγε και στάθηκε πάλι μπροστά στη μέγκενή του κι έπιασε να

ξύνει με τη λίμα τον μικρό του τροχό. Το μπράτσο του τον πονούσε και το αριστερό του χέρι, που έπρεπε να πιέζει τη λίμα, είχε κοκκινίσει και άρχιζε να πονάει» (Έσσε, 2010: 174-175).

Στο παραπάνω απόσπασμα η εικόνα εξάντλησης που παρουσιάζεται, σε συνδυασμό με τους πονοκεφάλους που αποτελούν κυρίαρχο χαρακτηριστικό της εξέλιξης του Hans, καθώς εμφανίζονται σε όλη τη διάρκεια της μυθοπλαστικής αφήγησης ως απόρροια της πνευματικής του κόπωσης, αποτελούν τα κύρια συμπτώματα της τελικής κατάρρευσής του έφηβου ήρωα (Herforth, 2011: 30). Πρόκειται για μια πρώιμη κατάρρευση που γίνεται αντιληπτή από τον αναγνώστη σχετικά νωρίς ακόμη και μέσω εύστοχων γλωσσικών υπαινιγμών. Ήδη από τις πρώτες σελίδες οι εξετάσεις στη Στουτγκάρδη χαρακτηρίζονται ως «εκατόμβη», ως μεγάλη ανθρωποθυσία (Patzer, 2008: 47). «Σε λίγες εβδομάδες θα γίνονταν πάλι οι κρατικές περιφερειακές εξετάσεις. Έτσι ονομάζεται η ετήσια αυτή εκατόμβη με την οποία «η πολιτεία» επιλέγει τους πνευματικούς ανθούς του κρατιδίου […]» (Έσσε, 2010: 8).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι ο συγγραφέας επιλέγει τη φύση να διαδραματίσει επίσης σημαντικό ρόλο ως ιδιαίτερη ένδειξη θανάτου (Herforth, 2011: 30), με το στοιχείο του νερού να σφραγίζει την τραγική εξέλιξη του ήρωα. Από νωρίς στην αφήγηση, ο Hans νιώθει έλξη για το νερό μέσα στο οποίο στο τέλος πεθαίνει. «Κοιτούσε για ώρα το νερό και στη θέα εκείνης της καταπράσινης γωνιάς του ποταμού έμεινε να στέκει σκεπτικός και θλιμμένος […]» (Έσσε, 2010: 12). «Κολυμπούσε αργά, αντίθετα προς το αδύναμο ρεύμα […] το ποτάμι αγκάλιαζε δροσερά το αδύνατο κορμί του […]» (Έσσε, 2010: 27).

Η φύση όμως ενέχει στο έργο του Έσσε και μια ακόμη λειτουργία, αυτή της κατασκευής και της σύγκρισης αντιθέσεων. Η αντίθεση φύσης-πόλης είναι κυρίαρχη σε όλη τη μυθοπλαστική αφήγηση, καθώς το γαλήνιο φυσικό τοπίο αποτελεί το μοναδικό καταφύγιο από την κοινωνική καταπίεση που υφίσταται ο νεαρός πρωταγωνιστής (Marchetti, 2005: 5). Στη φύση βρίσκεται ο άνθρωπος σε μια πρωτόγονη κατάσταση, ελεύ-

θερος, μακριά από εξαναγκασμούς και απο μια κοινωνία που του επιβάλλει προσδοκίες, τον διαπαιδαγωγεί ανάλογα με τις δικές της αξίες. Αυτή η εικόνα του ανθρώπου και η διαμόρφωσή του αντικατοπτρίζεται στο μυθιστόρημα με την αντίθεση των χώρων (Wahl, 2015: 72). Ο κόσμος της μάθησης, που καθορίζεται από κανόνες, πειθαρχία και προσδοκίες, περιορίζεται από τοίχους, ο αέρας είναι σκονισμένος, όπως και η γνώση που πρέπει να αποκτήσει ο Hans. «Ήταν σκληρό, αντί για το λιβάδι όπου έκαναν μπάνιο, να πηγαίνει μες στο καταμεσήμερο στο ζεστό δωμάτιο του καθηγητή και με το μυαλό κουρασμένο και το λαιμό στεγνό, μέσα στη γεμάτη σκόνη και γεμάτη κουνούπια ατμόσφαιρα, να επαναλαμβάνει το άλφα συν βήτα και το άλφα μείον βήτα. Υπήρχε κάτι σε κείνη την ατμόσφαιρα που σε παρέλυε και που ήταν στενάχωρο, κάτι που τις άσχημες μέρες μπορούσε να γίνει απελπισία και απόγνωση» (Έσσε, 2010: 55). Ο αφηγητής χαρακτηρίζει την αίθουσα εξετάσεων στη Στουτγκάρδη ως «αίθουσα βασανιστηρίων» (Έσσε, 2010: 22), ενώ η εν λόγω πόλη, η οποία για τους επισκέπτες από το Μέλανα Δρυμό, αποτελεί συνώνυμο του πολιτισμού, συνολικά περιγράφεται αρνητικά. «Στην επόμενη γωνία μπήκαν σε ένα τραμ και τώρα, με τη συνοδεία ενός αδιάκοπου κουδουνίσματος μέσα στο ασφυκτικά γεμάτο βαγόνι, περνούσαν από ατέλειωτους δρόμους, ώσπου έφτασαν επιτέλους σε μια μεγάλη αλέα κι ένα πάρκο […] άκουγαν ένα συνονθύλευμα από φωνές και εισέπνευσαν έναν ζεστό σκονισμένο αέρα» (Έσσε, 2010: 19). Αντίθετα, η φύση της πατρίδας του νεαρού πρωταγωνιστή δρα απελευθερωτικά. Αποτελεί λύτρωση και τόπο διαφυγής από τους κοινωνικούς καταναγκασμούς και το άγχος της σχολικής επιτυχίας (Wahl, 2015: 72). «Μόνο όταν φάνηκαν τα σκούρα μπλε έλατα, ένα αίσθημα χαράς και λύτρωσης πλημμύρισε το αγόρι» (Έσσε, 2010: 26).

Άμεσα συνυφασμένο με την ελευθερία και την ξενοιασιά που παρέχει στο άτομο η επαφή με τη φύση είναι το ψάρεμα, η αγαπημένη ενασχόληση του Hans, που αποτελεί το αντίθετο σύμβολο του τροχού. Πρόκειται για μια δραστηριότητα χωρίς απαιτήσεις, η οποία δεν απαιτεί κόπωση. Η ουσία της δρα-

στηριότητας είναι το άτομο να απολαύσει την ύπαρξή του και να ονειρευτεί. Το γεγονός ότι ο Hans ήρθε σε επαφή με το ψάρεμα στην παιδική του ηλικία δείχνει πόσο έχει απομακρυνθεί η ξένοιαστη αυτή περίοδος από τη ζωή του ήρωα (Patzer, 2008: 46). «Πήρε βαθιές ανάσες, σαν να ήθελε να αναπληρώσει εις διπλούν τις όμορφες στιγμές που είχε χάσει και να ξαναγίνει για άλλη μια φορά στ' αλήθεια παιδί, ελεύθερο και ξέγνοιαστο. Η καρδιά του χτυπούσε από την κρυφή έκσταση κι από τη λαχτάρα του να ψαρέψει […]» (Έσσε, 2010: 36).

Συνεχίζοντας με τις διπολικότητες στο έργο του Έσσε αυτές επεκτείνονται και στους χαρακτήρες του έργου. Κατά τον Müller (2009), παρατηρείται μια υπερπροσπάθεια από πλευράς του συγγραφέα να αποδώσει με σαφήνεια και μοναδικότητα τους χαρακτήρες του έργου, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία χαρακτήρων που αποτελούν εκπροσώπους συγκεκριμένων αρχών. Στην περίπτωση του Joseph Giebenrath, πατέρα του νεαρού πρωταγωνιστή, γίνεται αντιληπτή η στερεοτυπική εικόνα του στενόμυαλου μικροαστού που αντιπροσωπεύει την κοινωνία της βιλχελμινικής εποχής. Στην παραπάνω εικόνα αντιπαρατίθεται η εικόνα του νεαρού Hans, που εκπροσωπεί το ιδιαίτερο άτομο που καταλήγει κοινωνικά στο περιθώριο. Κατά τον Patzer (2008: 46) ωστόσο, η εικόνα του βασανισμένου από το σπίτι και το εκπαιδευτικό σύστημα εφήβου ενσαρκώνεται σε δύο λογοτεχνικούς χαρακτήρες, του Hans και του φίλου του Hermann Heilner, με τον Hans να εκπροσωπεί αρχικά τον επιμελή και υπάκουο νέο που στην πορεία καταρρέει και τον Hermann να αποτελεί έναν ονειροπόλο, γεμάτο αυτοπεποίθηση ποιητή που αναζητά να χαράξει τη δική του πορεία εγκαταλείποντας την ιερατική σχολή.

Το μοτίβο της αντίθεσης χρησιμοποιείται από τον συγγραφέα και στην κοινότητα των εκπαιδευτικών και εφημέριων, προκειμένου αυτή τη φορά να αναδειχτεί ο διττός ρόλος της θρησκείας που βρίσκεται στο παρασκήνιο του έργου. Έτσι απέναντι στους εκπαιδευτικούς και τον εφημέριο της γενέτειρας του Hans που θεωρούν ως ύψιστη αρετή των νέων την άριστη σχολική επίδοση, ο Hesse αντιπαραβάλλει τον ευσεβή τσαγκά-

ρη Flaig, τονίζοντας τη διαφορά δια στόματος αφηγητή ανάμεσα στη Θεολογία ως Επιστήμη και στη Θεολογία ως Τέχνη (Patzer, 2008: 46, 60). «Είναι ο παλιός άνισος αγώνας μεταξύ κριτικής και δημιουργίας, Επιστήμης και Τέχνης, όπου ναι μεν έχει δίκιο πάντα η πρώτη, χωρίς όφελος για κανέναν, η δεύτερη συνεχίζει να σκορπάει τους σπόρους της πίστης, της αγάπης, της παραμυθίας, της ομορφιάς και της αιωνιότητας, βρίσκοντας πάντα πρόσφορο έδαφος» (Έσσε, 2010: 44).

Ωστόσο, η λαϊκή θρησκευτική ευσέβεια του τσαγκάρη Flaig, που αποτελεί τον κύριο υπερασπιστή της παιδικής ηλικίας του Hans και προσφέρει παρηγοριά στο νεαρό αγόρι μέσα από την άσκηση της Τέχνης της Θεολογίας, σκιαγραφείται με υποτιμητικό τρόπο από τον παντογνώστη αφηγητή δημιουργώντας μια διαφορετική ερμηνεία του προαναφερόμενου δίπολου. «[…] ο Flaig ήταν ένας έξυπνος αλλά απλοϊκός και μονόπλευρος άνθρωπος, που πολλοί τον περιγελούσαν για την υπερβολική του ευσέβεια. Στις συναθροίσεις της Αδελφότητας συμπεριφερόταν ως αυστηρός κριτής και εξαίρετος ερμηνευτής της Αγίας Γραφής, παρέδιδε μάλιστα μαθήματα ηθικής διαπαιδαγώγησης και στα γύρω χωριά, γενικά όμως ήταν ένας ασήμαντος τεχνίτης και στενοκέφαλος, όπως όλοι οι άλλοι» (Έσσε, 2010: 49).

Στο παραπάνω απόσπασμα ο Müller (2009) διαβλέπει την προσπάθεια του συγγραφέα να κάνει ορατό ένα ακόμη πρόβλημα του 19ου αιώνα που εκπνέει και που ουσιαστικά παραπέμπει στην αντινομία δύο διαφορετικών τρόπων θέασης του κόσμου: Της αφελούς θρησκευτικής πίστης και της Επιστήμης. Έτσι ο Hesse αντιπαραβάλλει στον απλοϊκό θρησκόληπτο τσαγκάρη Flaig τον εφημέριο της πόλης, έναν φιλόλογο, ο οποίος είναι γνωστός για τη συγγραφή βιβλίων, άρθρων και μελετών σε έγκριτα περιοδικά (Patzer, 2008: 60) και χαρακτηρίζεται από τον αφηγητή ως «εύστροφος και καλλιεπής άντρας και κήρυκας…εργατικός και αυστηρός στοχαστής» (Έσσε, 2010: 49).

Συμπεράσματα

Στη μετάβαση από τον 19ο στον 20ο αιώνα στη γερμανική αυτοκρατορία επικρατεί απολυταρχικό καθεστώς, με τον αυτοκράτορα Γουλιέλμο Β΄ να κυβερνά με όρους στρατιωτικής δικτατορίας που αναπόφευκτα αντανακλώνται και στην αυταρχική φύση της εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της βιλχελμινικής εποχής ήταν να γαλουχήσουν τη γερμανική νεολαία με τις έννοιες της πειθαρχίας, της αυτοπειθαρχίας, της τάξης, της αγάπης για την πατρίδα και τις αυθεντίες, της απόλυτης αποδοχής των επιθυμητών ιδεωδών του κράτους, ώστε να τροφοδοτείται συνεχώς ο ισχυρός κρατικός μηχανισμός. Οι παιδαγωγικές μέθοδοι που υιοθετήθηκαν από το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής συνοψίζονται στον όρο «Μαύρη Παιδαγωγική», όρος που καταμαρτυρεί στην εκπαίδευση το ξερίζωμα των ατομικών ιδιαιτεροτήτων από τους εκπαιδευόμενους και την ένταξη τους σε μια ομοιόμορφη κοινωνία της μάζας, η οποία εξουδετερώνει οποιονδήποτε αρνείται να συμβαδίσει με τις νόρμες και τον κώδικα αξιών της.

Απόρροια του παραπάνω ασφυκτικού πλαισίου αποτέλεσε το φαινόμενο των εφηβικών αυτοκτονιών που απασχόλησε ιδιαίτερα τους μεταρρυθμιστές της εκπαίδευσης στα τέλη του 19ου αιώνα. Το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρήθηκε υπεύθυνο για το υψηλό ποσοστό των αυτοκτονιών, καθώς ως αναπόσπαστο κομμάτι ενός αχανούς και απρόσωπου γραφειοκρατικού συστήματος, ασκεί αβάσταχτη πίεση στους νεαρούς εκπαιδευόμενους. Ωστόσο το ομολογουμένως ανησυχητικό φαινόμενο των αυτοκτονιών κατόρθωσε να αναδείξει την έννοια της εφηβείας και της νεολαίας γενικότερα, χαρίζοντάς της παρουσία στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

Η ίδρυση του κινήματος νεολαίας, γνωστού ως Wandering Birds, μέσα σε ένα εντελώς άκαμπτο και ανελαστικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, έδωσε φωνή στην έκφραση της εφηβικής ψυχής, στις ανάγκες και τις ανησυχίες της. Συμπίπτει χρονικά με την εμφάνιση ενός λογοτεχνικού είδους, που είχε ως κύριο θε-

ματικό άξονα την εφηβεία, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο σαφή τη μοναδικότητα της νεότητας, ως αντικειμένου διεκδίκησης και αναγνώρισης, στη Γερμανία των αρχών του 20ου αιώνα.

Οι δημιουργοί των προαναφερόμενων λογοτεχνικών έργων στρέφουν τον φακό τους στον έφηβο ήρωα και φωτίζουν σκοτεινές πτυχές θεμάτων που σχετίζονται άμεσα με τη συντριβή του νεαρού πρωταγωνιστή, μέσα από τη σκιαγράφηση αυταρχικών εκπαιδευτικών δομών, συνώνυμων της εξουσίας και πειθαρχίας του ανελεύθερου βιλχελμινικού κρατικού μηχανισμού.

Ως σημαντική αντανάκλαση της κομφορμιστικής γερμανικής κοινωνίας και μιας αυταρχικής εκπαίδευσης που αναπτύχθηκε στους κόλπους της θα μπορούσε να χαρακτηριστεί το μυθιστόρημα του Hermann Hesse *Κάτω από τον Τροχό*. Μέσα από την καυστική κριτική δια στόματος ενός παντογνώστη ετεροδιηγητικού αφηγητή και χρησιμοποιώντας στοιχεία προοικονομίας και διπολικότητες ο Έσσε στηλιτεύει την κοινωνία των ενηλίκων της περιόδου του Γουλιέλμου Β΄, η οποία χειραγωγούμενη από ένα αυταρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, καταστρέφει ευφυείς μαθητές ιδιαιτέρων προσωπικοτήτων και καταφέρνει ένα ανεπανόρθωτο πλήγμα στη διαδικασία αυτοπραγμάτωσής τους, οδηγώντας τους στο περιθώριο ή στην εκούσια αφαίρεση της ζωής τους.

Ο Hesse βασιζόμενος σε προσωπικές τραυματικές εμπειρίες που διαμορφώθηκαν κυρίως από την παραμονή του στην ιερατική σχολή του Maulbronn και τον θάνατο του ευαίσθητου αδερφού του Hans λόγω της επαφής του με ακατάλληλους παιδαγωγούς, καταφεύγει στη συγγραφή του μυθιστορήματός του, διανθίζοντας το με πολλά αυτοβιογραφικά στοιχεία, σε μια προσπάθεια να λυτρωθεί από τις επώδυνες μνήμες του, προκαλώντας ωστόσο την αρνητική κριτική των κριτικών λογοτεχνίας, που τον κατηγορούν για μεροληψία και μονομέρεια υπέρ των εφήβων μαθητών.

Αν και το εν λόγω μυθιστόρημα δεν έτυχε σημαντικής ανταπόκρισης από πλευράς αναγνωστικού κοινού, συγκριτικά με άλλα έργα του συγγραφέα, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι

αποτελεί αδιαμφισβήτητα ιστορικό ντοκουμέντο της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας παρελθούσας εποχής, μα παράλληλα και ένα Bildungsroman των αρχών του 20ου αιώνα με κεντρικό ήρωα έναν νεαρό έφηβο που αδυνατεί να συμφιλιωθεί με την κοινωνική πραγματικότητα που τον πλαισιώνει και μαχόμενος εναντίον των παραδοσιακών προτύπων διαπαιδαγώγησης, καταλήγει κάτω από τον τροχό.

Βιβλιογραφία

Ball, H. (1999). *Hermann Hesse: Sein Leben und sein Werk*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Ανακτήθηκε 27 Μαρτίου 2020 από https://epdf.pub/hermann-hesse-sein-leben-und-sein-werk.html.

Brumlik, M. (2014). Zur Geschichte der Jugendbewegung: Wandervögel im braunen Hemd. *Taz*. Ημερομηνία ανάκτησης 22 Αυγούστου 2020 από HYPERLINK «https://taz.de/Zur-Geschichte-der-Jugendbewegung/!5039959/» https://taz.de/Zur-Geschichte-der-Jugendbewegung/!5039959/.

Dahl, P. (1999). Το «Bildungsroman». Στο A. Benoit-Dusausoy, G. Fontaine, & (Επιμ.), *Ευρωπαϊκά Γράμματα. Ιστορία της Ευρωπαϊκής Λογοτεχνίας* - Τόμος Β΄ (Α. Ζήρας, Β. Ιβάνοβιτς, Γ. Κιουρτσάκης, Λ. Στεφάνου, Τ. Τσαλίκη-Μηλιώνη, Μτφρ.). Αθήνα: Σοκόλης.

Dorostkar, N. (2001). *Hermann Hesse*. Wien: Theresianische Akademie.

Έσσε, Έ. (2010). *Κάτω απο τον Τροχό*. (Γ. Λαγουδάκου, Μτφρ.) Αθήνα: Καστανιώτη (πρωτότυπη έκδοση, 1906).

Feil, E. (2018). Aspekte der politischen, gesellschaftlichen, geistigen und religiösen Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In E. Feil, *Dietrich Bohnhoeffer. Leben, Werk und Wirken* (pp. 189-194). Berlin: LIT.

Field, G. W. (1977). *Hermann Hesse. Kommentar zu sämtlichen Werken*. Stuttgart: Akademischer Verlag Hans - Dieter Heinz.

Fishman, S. (1970). Suicide, Sex, and the Discovery of the German Adolescent. *History of Education Quarterly, Vol 10* (No 2), 170-188. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2015 από http://www.jstor.org/stable/367024

Ganeshan, V. (1983). Hermann Hesse und Indien- ein Kapitel der Missverstandnisse. Στο *Text und Kritik. Zeitischrift fuer Literatur*. München: Heinz Ludwig Arnold.

Gottschalch, W. (1977). *Schülerkrisen. Autoritäre Erziehung, Flucht und Widerstand*. Hamburg: Rowohlt.

Green, A. (2010). *Εκπαίδευση & Συγκρότηση του κράτους*. (Π. Κιμουρτζής, Επιστ. επιμ.) Αθήνα: Gutenberg (πρωτότυπη έκδοση, 1990).

Gutjahr, O. (2007). *Einfuhrung in den Bildungsroman*. Darmstadt: gunter EGrimm und Klaus Michael Bogdal.

Herforth, M. F. (2011). *Textanalyse und Interpretation zu Hermann Hesse Unterm Rad*. Hollfeld: Bange Verlag.

Hesse, H. (1973). *Gesammelte Briefe. Erster Band 1895-1921*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Hett, D. (2011). The End of a Schoolyard Tyrant: Power, Homoeroticism, and Language in Heinrich Mann's «*The German Quarterly*, *Vol 84* (No 2), 177-197. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2015 από http://www.jstor.org/stable/41237072

Jacobs, J. & Krause, M. (1989). *Der deutsche Bildungsroman Gattungsgeschichte vom 18. bis zum 20. Jahrhundert*. Muenchen: C.H. Beck.

Karst, T. (1982). Kindheit, Jugend, Schule - Zum Beispiel Hermann Hesse «Unterm Rad». Στο G. Haas, *Literatur im Unterricht*. Stuttgart: Reclam.

Kinne, D., Meissler, A., Schmitz, M. & Thron, B. (2000). *PONS. Kompaktwörterbuch fur alle Fälle. Neugriechisch - Deutsch / Deutsch - Neugriechisch*. Athens: Grivas.

Κόκκινος, Γ. (2016). Η έννοια της Bildung. Στο Γ. Κόκκινος, Β. Μπογιατζής, & Μ. Καρασαρίνης, *Το πολύχρωμο μωσαϊκό της γερμανικής Ιστορίας* (σσ. 57-60). Τρίκαλα: Επέκεινα.

Kristek, B. (1999). *Bildungsideal und Bildungswege in Hermann Hesses Werken 'Peter Camenzind', 'Unterm Rad' und 'Demian'*. Heidelberg: Ruprecht-Karls-Universität.

Lee, I.-U. (1975). Hermann Hesse und die ostasiatische Philosophie. *Colloquia Germanica*, *9*, 26-68.

Löwy, M. & Sayre, R. (1999). *Εξέγερση και Μελαγχολία. Ο Ρομαντισμός στους Αντίποδες της Νεοτερικότητας* (Δ. Καββαδία, Μτφρ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Martini, F. (1961). Der Bildungsroman. Zur Geschichte des Wortes und der Theorie. *Deutsche Vierteljahrsschrift für Literaturwissenschaft Und Geistesgeschichte*, *35*(1), 44-63.

Mahoney, D. F. (1991). The Apprenticeship of the Reader: The Bildungsroman of the «Age of Goethe». Στο J. Hardin (Ed.), *Reflection and Action: Essays on the Bildungsroman*. Columbia: University of South Carolina Press.

Marchetti, B. (2005). *Hermann Hesse: Unterm Rad (1906) und andere Werke- Zwischen Kultautor und umstrittenem Nobelpreisträger*. Norderstedt: Grin Verlag. Ημερομηνία ανάκτησης 5 Αυγούστου 2015 από https://books.google.gr/books?id=D8YeiAgV5BkC&printsec=frontcover&dq=peter+camenzind/+unterm+rad/+knulp&hl=el&sa=X&redir_esc=y#v=onepage&q=peter%20camenzind%2F%20unterm%20rad%2F%20knulp&f=false

Mayer, G. (1992). *Der deutsche Bildungsroman. von der Aufklärung bis zur Gegenwart*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.

Michels, V. (1979). *Hesse: Sein Leben in Bildern und Texten*. Frankfurt am Main: Michels.

Michels, V. (1973). *Hermann Hesse: Leben und Werk im Bild*. Frankfurt am Main: Michels.

Müller, M. (2009). *Hermann Hesse: Unterm Rad. Interpretation*. Leipzig: Reclam. Ανακτήθηκε 2 Απριλίου 2020 από https://idoc.pub/documents/hesse-hermann-unterm-rad-interpretationpdf-d49odr5gm249.

Noob, J. (1998). *Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende*. Heidelberg: Winter.

Patzer, G. (2008). *Lektüreschlüssel Hermann Hesse Unterm Rad*. Stuttgart: Phillip Reclam jun.GmbH.

Radkau, J. (1994). Die wilhelminische Ära als nervöses Zeitalter, oder: Die Nerven als Netz zwischen Tempo- und Körpergeschichte. *Geschichte Und Gesellschaft, 20*(2), 211-241. Ημερομηνία ανάκτησης 4 Ιουλίου 2020, από HYPERLINK «http://www.jstor.org/stable/40185701» www.jstor.org/stable/40185701

Schipper, B. U. (2006). Paul de Lagarde. In B. U. Schipper, *Ägyptologie als Wissenschaft. Adolf Erman (1854-1937) in seiner Zeit* (pp. 277-279). Berlin: Walter de Gruyter.

Schmid, H. (1928). *Hermann Hesse*. Frauenfeld: Huber & Co.

Schuhen, G. (2014). *Der junge Kaiser, das Dichterkind und der Bohemien. Männlichkeit und Jugend um 1900. Deutsch-französische Streifzüge*. Ανακτήθηκε 30 Μαρτίου 2020 από https://www.academia.edu/21441844/Der_junge_Kaiser_das_Dichterkind_und_der_Bohemien_M%C3%A4nnlichkeit_und_Jugend_um_1900._Deutsch-franz%C3%B6sische_Streifz%C3%BCge.

Stolte, H. (1971). *Hermann Hesse: Weltschau Und Lebensliebe*. Hamburg: Hansa.

Theisz, R. (1976). Kaspar Hauser im zwanzigsten Jahrhundert. Der Aussenseiter und die Gesellschaft. *The German Quarterly*, *Vol 49* (No 2), 168-180. Ανακτήθηκε 3 Ιουλίου 2015 από http://www.jstor.org/stable/403918

Travers, M. (2005). *Εισαγωγή στη Νεότερη Ευρωπαϊκή Λογοτεχνία. Απο τον Ρομαντισμό ως το Μεταμοντέρνο* (Ι. Ναούμ & Μ. Παπαηλιάδη, Μτφρ., Τ. Καγιαλής, Επιμ.). Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Unseld, S. (1975). *Begegnungen mit Hermann Hesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Völpel, C. (1977). *Hermann Hesse und die deutsche Jugendbewegung*. Bonn: Bouvier Verlag Herbert Grundmann.

Wahl, J. (2015). *Lektürehilfen Hermann Hesse Unterm Rad*. Stuttgart: Klett.

Zeller, B. (1963). *Hermann Hesse*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

ΕΓΚΩΜΙΟ ΓΙΑΝΝΗ ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ

Γιώργος Κόκκινος

Μια σκιαγράφηση της προσφοράς του στην ιστορική επιστήμη και την εκπαίδευση

Κυρίες και κύριοι
Φίλες και φίλοι
Συμμαθητές μου στην Ιωνίδειο, σύγχρονοί μου, παλιότεροι και νεότεροι,

Σας καλωσορίζω στην αποψινή τιμητική εκδήλωση για τον φωτισμένο και ακμαίο δάσκαλό μας Γιάννη Γιαννόπουλο με την ευκαιρία της έκδοσης του βιβλίου του *Έλληνες. Το χαμένο όνομα 337 μ.Χ.-1821.* Ένα βιβλίο που επί της ουσίας αφορά την ιστορικότητα των σημασιοδοτήσεων της νεοελληνικής εθνικής ταυτότητας και συνείδησης.

Θα σας μιλήσω, όχι μόνο με την ιδιότητα του διευθυντή της σειράς «Έκκεντρη ιστορία - ιστορία από το περιθώριο» των φιλόξενων και φροντισμένων Εκδόσεων «Ταξιδευτής», η οποία αυξάνεται και πληθύνεται και θα μετρά σε λίγο έντεκα τίτλους, αλλά —επιτρέψτε μου τον προσωπικό τόνο— και ως ο πιο ευνοημένος από τον δάσκαλο μαθητής του. Άλλοτε ως Πέτρος, άλλοτε ως Ιωάννης κι άλλοτε, δυστυχώς, ως Ιούδας, αφού παλιότερα κυρίως οι διαφωνίες και οι πρόσκαιροι χωρισμοί δεν έλειπαν από την αξιοζήλευτη πατρικο-υική σχέση μας. Προσπαθούσα, βλέπετε, να τον βοηθήσω να προσαρμοστεί στην αρνητική πραγματικότητα, ενώ αυτός «σαν λύκος μοναχικός και σαν λιοντάρι περήφανος» αρνούνταν να ενδώσει στη διαχρονική ακαδημαϊκή συναλλαγή και να αποδεχθεί την αναγκαιότητα των «στοχαστικών προσαρμογών», καταβάλλοντας για την επιλογή του αυτή βαρύ προσωπικό —και όχι μόνο— τίμημα. Βεβαίως εδώ και καιρό το ίδιο συμβαίνει και σε εμένα, αλλά αυτό δεν αφορά ούτε την ομήγυρη ούτε την περίσταση. Απλώς επιβεβαιώνει τον φυσικό νόμο ότι, αν δεν προκύψει πα-

τροκτονία, «το μήλο κάτω από τη μηλιά πέφτει». Και πατροκτόνος εγώ τουλάχιστον δεν είμαι.

Ο Γιάννης Γιαννόπουλος πρωτίστως, μαζί με τον Νίκο Δημακόπουλο και τον Βασίλη Σκουλάτο, αλλά κι αργότερα οι Γιώργος Λεονταρίτης και Σπύρος Ασδραχάς, όπως και στα γυμνασιακά μας χρόνια ο αείμνηστος Γιώργος Κούνουπας, στάθηκαν για μένα οι μέντορες, οι οδηγητικές σκιές, οι φύλακες-άγγελοι στην επιστημονική μου σταδιοδρομία, αλλά και στην επαγγελματική ηθική. Μου έδειξαν πρότυπα συνεπούς και αυθεντικού βίου, ηθικής αυστηρότητας, ακάματης δημιουργικότητας και ανυστερόβουλης προσφοράς στη νεότητα, με απώτερο σκοπό την αλλαγή του κόσμου. Με έκαναν να μην ανέχομαι την πραγματικότητα παροτρύνοντάς με να προσπαθώ να αποσυνθέσω την ιδεολογία που την περιβάλλει, χάρη στην οποία οι εκάστοτε εξουσιάζοντες καμώνονται πως είναι φυσική, αδιαμεσολάβητη, αντικειμενική.

Αλλά ας περιοριστώ στον τιμώμενο που σε όλο το ερευνητικό και συγγραφικό βίο του ακολούθησε τον επιστημολογικό ισχυρισμό του Walter Benjamin ότι «οι έννοιες των κρατούντων ήταν ανέκαθεν οι καθρέφτες, χάρη στους οποίους εδραιωνόταν η εικόνα μιας "τάξης"»,[1] δηλαδή ενός κόσμου σε λειτουργική ισορροπία. Ο Γιαννόπουλος, παρά την επιστημολογική του εξάρτηση από την καλύτερη εκδοχή του γαλλικού δομισμού, σκεφτόταν πάντοτε με όρους «καλειδοσκοπίου», δηλαδή αντισυμβατικότητας, πολυπρισματικότητας, ποιητικής, ανατροπής. Ήταν η αποκλίνουσα φωνή μέσα στις συμβάσεις του.

Καινοτόμος εκπαιδευτικός ρουσσωικής αφετηρίας, που έκανε ενστικτωδώς πράξη την κριτική παιδαγωγική πριν αυτή εμφανιστεί και στη χώρα μας. Ευπροσήγορος, συνεπής και αποτελεσματικός δημόσιος λειτουργός, ο οποίος στήριξε τη δημοκρατική εκπαίδευση από όλες τις θέσεις ευθύνης στις οποίες υπηρέτησε: του καθηγητή στην Ιωνίδειο Πρότυπο Σχολή από

1. Walter Benjamin, *Σαρλ Μπωντλαίρ: Ένας λυρικός στην ακμή του καπιταλισμού*, μετάφραση Γιώργος Γκουζούλης, επιμέλεια Κώστας Λιβιεράτος, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1994.

το 1968 έως το 1977, του γυμνασιάρχη από το 1977, του λυκειάρχη από το 1979, του διευθυντή Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αθήνας από το 1982 και του σχολικού συμβούλου φιλολόγων Αθήνας από το 1983 έως το 1997.

Παράλληλα, σε όλες τις περιοχές των ενασχολήσεών του, ο Γιάννης Γιαννόπουλος υπήρξε απομυθοποιητής αυθεντιών και υπονομευτής μύθων και ιδεολογημάτων, διασκεδαστικός και σωκρατικός συζητητής, ηθολόγος χιουμορίστας, ειρωνικός, σαρκαστικός και καυστικός όταν χρειαζόταν, φιλελεύθερος της ανθρωπιστικής και αντι-ολοκληρωτικής αριστεράς, γεμάτος γενναιοδωρία και με βαθύ αίσθημα κοινωνικής δικαιοσύνης και αλληλεγγύης, συνετός κυνηγός της χαράς και των συγκερασμένων και διακριτικών απολαύσεων, εμμονικός, πείσμων και ανυποχώρητος στις θέσεις του, ένας υπέροχος και γλυκύς νάρκισσος, μαχητικός ιστορικός και θεωρητικός της ιστορικής επιστήμης με κέντρο αναφοράς τη Σχολή των Annales και ειδικότερα τον δομικό ολισμό του Fernand Braudel, διεισδυτικός και πολυδιάστατος ερευνητής, χαλκέντερος συγγραφέας, δεξιοτέχνης ενός ανθηρού και λαγαρού έλληνος λόγου υψηλής εκλαϊκευσης, όψιμος και παράκαιρος διαφωτιστής. Με λίγες φράσεις «τίμιος, προσηνής, ευγενής, χαριτωμένος και ευφυέστατος», «ο άνθρωπος που έκλεβε την παράσταση» είτε συμφωνούσες είτε διαφωνούσες μαζί του. Αυτά είναι ορισμένα από τα κυριότερα γνωρίσματα της προσωπικότητας του Γιάννη Γιαννόπουλου που, παρά τις αντιφάσεις και τις εσωτερικές αντινομίες στην συναισθηματική οικονομία του, διατήρησε αναλλοίωτα τόσο στον ιδιωτικό του βίο όσο και στη δημόσια σφαίρα.

Ο Γιάννης Γιαννόπουλος έχει να επιδείξει πρωταγωνιστικό ρόλο σε έξι στίβους:

Στην ίδρυση και ανάπτυξη των τουρκολογικών και οθωμανικών σπουδών στην Ελλάδα με συστηματική πρωτογενή αρχειακή έρευνα, διεργασία που λαμβάνει χώρα κυρίως κατά τη διάρκεια της επταετίας και στην πρώτη Μεταπολίτευση. Τελευταίο και ίσως καλύτερο δείγμα της ενασχόλησής του με τη θεματική αυτή περιοχή η 400 και πλέον σελίδων μονογραφία του *Η Ευρυτανία στη διαδρομή της ευρύτερης εθνολογικής*

σύνθεσης και διοικητικής οργάνωσης στην περιοχή, που πρόκειται σύντομα να εκδοθεί. Πρόκειται για έργο, του οποίου το δεύτερο και τρίτο μέρος βασίζονται σε ικανό βαθμό ακριβώς σε πρωτογενή αρχειακή έρευνα σε οθωμανικά αρχεία. Αξίζει να επισημανθεί ότι η διδακτορική διατριβή του τιμώμενου που φέρει τον τίτλο *Η διοικητική οργάνωσις της Στερεάς Ελλάδος κατά την Τουρκοκρατίαν (1393-1821)*, η οποία εγκρίθηκε από τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1971, εξακολουθεί να αποτελεί εργασία υποδομής για τους ειδικούς ερευνητές. Από τη διδακτορική διατριβή του συγγραφέα και από συναφείς εργασίες που εκτείνονταν έως την ελληνική εθνεγερσία προέκυψαν τα συνθετικά δημοσιεύματά του αφενός για την παρακμή του οθωμανικού κράτους και την οργάνωση και τα είδη των κοινοτήτων των υποδούλων, που περιλαμβάνονται στον 11ο τόμο της εμβληματικής *Ιστορίας του Ελληνικού Έθνους*, και αφετέρου για τη διακύμανση των επαναστατικών γεγονότων στον ελλαδικό χώρο το 1823, κείμενο που κοσμεί τον 12ο τόμο του ίδιου συλλογικού έργου.

Στις σπουδές για την περίοδο της βενετοκρατίας στον ελληνικό χώρο. Εμβληματικό για τις διεθνείς βενετολογικές σπουδές και συνάμα μείζων συμβολή στο πεδίο αυτό είναι το ογκώδες (648 σελίδων) βιβλίο του *Τσιταντίνοι, οι snob της βενετικής περιφέρειας. Δοκίμιο εννοιολογικής και κοινωνικής ιστορίας*, το οποίο εκδόθηκε από τις Εκδόσεις Παπαζήση το 2011 και φέρει έκτυπη τη σφραγίδα της ερωτοτροπίας του τιμώμενου ιστορικού με τον επιστημολογικό στοχασμό του μεγάλου γερμανού θεωρητικού της ιστορικής επιστήμης Reinhart Koselleck. Από την άλλη πλευρά, καλό είναι να αναφερθεί ότι η μονογραφία του *Η Κρήτη κατά τον τέταρτο βενετοτουρκικό πόλεμο (1570-1571)*, η οποία βασίζεται σε πρωτότυπη έρευνα με βάση αρχειακό υλικό που απόκειται στη Μαρκιανή Βιβλιοθήκη και είχε υποβληθεί ως διατριβή επί υφηγεσία βλέποντας το φως της δημοσιότητας το 1978, απέσπασε και εξακολουθεί να αποσπά ευμενή σχόλια από τους ειδικούς ερευνητές.

Στην ακαδημαϊκή θεσμοποίηση του γνωστικού αντικειμένου της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα και συναφώς

στη ριζική αναμόρφωση της σχολικής ιστοριογραφίας και των μεθοδολογικών και εννοιολογικών εργαλείων του μαθήματος της ιστορίας με γνώμονα τη θεματολογία της Νέας Ιστορίας. Από το φάσμα των πολλών προσπαθειών του ξεχωρίζω για την περίσταση τα εξής: α) τη συμμετοχή του σε σειρά συναντήσεων ευρωπαίων εμπειρογνωμόνων για την από κοινού μεταρρύθμιση του μαθήματος της ιστορίας, β) τη δεκαπενταετή διδασκαλία επιμορφωτικών μαθημάτων σε φιλολόγους τόσο στο θεσμικό πλαίσιο της Σχολής Επιμόρφωσης Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης όσο και σε αυτό των Περιφερειακών Επιμορφωτικών Κέντρων όλης της Αττικής, γ) την συν-συγγραφή του περίφημου «κόκκινου βιβλίου» για την τελευταία τάξη του Λυκείου ή για να μιλήσουμε κυριολεκτικά της *Εισαγωγής στις ιστορικές σπουδές* (1983), που ξεσήκωσε αναίτια οργή και προκάλεσε τριγμό οδόντων τόσο σε αριστερούς επαναστάτες καθαρολάγνους όσο και σε συντηρητικούς κύκλους, μηδαμώς εξαιρουμένων ποικιλώνυμων ομάδων φιλολόγων. Και ασφαλώς δ) το πολυεπίπεδο βιβλίο του *Δοκίμια Θεωρίας και Διδακτικής της Ιστορίας*, που όταν εκδόθηκε το 1997 μύησε πολλούς από τη γενιά μου στη σκοπιμότητα της συστηματικής ενασχόλησης με την ιστορική κουλτούρα και εκπαίδευση αναδεικνύοντας την κρίσιμη σημασία τους για την άσκηση της ιδιότητας του πολίτη.

Στη Δημόσια Ιστορία, με εξαιρετικές εκδόσεις που αφορούσαν κατ' εξοχήν την Επανάσταση του 1821, τους πολιτικούς θεσμούς, τους διπλωματικούς χειρισμούς και τους πρωταγωνιστές της. Ενδεικτικά αξίζει να αναφερθούν οι ενότητες που συνέγραψε ο τιμώμενος για την ελληνική Επανάσταση και την ίδρυση του ελληνικού κράτους στον 3ο τόμο της υπό την επιστημονική ευθύνη του σπουδαίου Βασίλη Παναγιωτόπουλου δεκάτομης *Ιστορίας του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000*, καθώς επίσης η 160 σελίδων μονογραφία του *Αλέξανδρος και Δημήτριος Υψηλάντης*, που εκδόθηκε το 2010 ως υπ' αριθμόν 11 τόμος στο πλαίσιο της 16τομης σειράς της εφημερίδας «Τα Νέα» *Οι ιδρυτές της νεότερης Ελλάδας*. Ως πτυχή της ενασχόλησής του με τη Δημόσια Ιστορία πρέπει να εκληφθεί και η διαρκής ανα-

βάθμιση και ανανέωση του ιστολογίου του istorikesmeletes.blogspot.com, όπου υπάρχουν αναρτημένες τόσο δημοσιευμένες όσο και πολλές αδημοσίευτες εργασίες του ακάματου και χαρούμενου μέσα στη «δούλεψη της τέχνης του» Γιάννη Γιαννόπουλου.

Στη μακρόχρονη αρωγή στον ακμάζοντα θεσμό του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου με τη συγγραφή εκτεταμένων ενοτήτων για την επιστημολογία της ιστορίας και την ιστορία της ιστοριογραφίας (1999), όπως επίσης για τον βυζαντινό πολιτισμό (2000). Τέλος,

Στον σχεδιασμό και την πραγμάτωση για μια ολόκληρη δωδεκαετία και συγκεκριμένα από το 1994 έως το 2006 του προγράμματος των επετειακών εκθέσεων και εκδόσεων της Βουλής των Ελλήνων, όπου είχε αποφασιστικό —και δημιουργικό και συντονιστικό ρόλο—, καθώς επίσης στην εφαρμογή καινοτόμων για την εποχή τους εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως οι ξεναγήσεις σχολείων από όλη την επικράτεια στους χώρους του ελληνικού κοινοβουλίου και το πρόγραμμα της Βουλής των Εφήβων. Στο πλαίσιο αυτό θεωρώ ιδιαίτερα σημαντικές τις μονογραφίες του Γ. Γιαννόπουλου *Η Εθνοσυνέλευση της 3ης Σεπτεμβρίου. Οι εργασίες της και η παράδοση των Πρακτικών της και του συντάγματος του 1844* (Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 1995), *Το πολιτικό έργο του Χαρίλαου Τρικούπη* (Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 1996), *Σύντομη ιστορία της Δωδεκανήσου* (Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 1997) και, τέλος, *Οι εκθέσεις της Βουλής των Ελλήνων. Θράκη 2000. 80 χρόνια από την ενσωμάτωση* (Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα 2000).

Δάσκαλε, ελπίζω σύντομα να βρεθεί κάποιος καλύτερος από εμένα για να αποτιμήσει πιο δίκαια και πιο ευθύβολα το πολυδιάστατο έργο σου.

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ: ΚΑΤΑΚΤΗΣΕΙΣ, ΠΑΘΗ ΚΑΙ ΛΑΘΗ

Η ΙΣΤΟΡΙΑ της εκπαίδευσης στην Ελλάδα δίνει έναν διπλό αγώνα. Η μία όψη του αγώνα αυτού είναι κοινή με όλα τα άλλα επιστημονικά αντικείμενα. Συνίσταται στην προσπάθεια να διατηρηθεί το κατακτημένο επίπεδο και να επιτευχθεί ικανοποιητική αναπαραγωγή, μέσα σε όρους οικονομικής καχεξίας. Η άλλη όψη του αγώνα είναι η εξακολούθηση της προσπάθειας να καλυφθούν τα πολλά κενά που έχει το πεδίο, καθώς στηρίζεται σε μία σχετικώς ολιγοετή επιστημονική παράδοση. Πράγματι, επιστημονική ιστορία της εκπαίδευσης στη χώρα μας έχουμε για μόλις μισόν αιώνα (από τα τέλη της δεκαετίας του 1960).

Ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός είναι ένα από αυτά τα κενά στην ελληνική ιστορία της εκπαίδευσης. Είναι σημαντικό κενό γενικώς. Αλλά είναι ακόμη πιο σημαντικό για τα μεταπολιτευτικά χρόνια, οπότε και γνωρίζουμε ότι οι ομάδες πίεσης αναδιαρθρώθηκαν και διαδραμάτισαν σημαντικό ρόλο στην πολιτικο-οικονομική εξέλιξη της χώρας. Οι αντιλήψεις για τον συνδικαλισμό γενικώς, για τον εκπαιδευτικό συνδικαλισμό ειδικότερα, έχουν κυρίως αναπτυχθεί στα δύο άκρα της αποτίμησης: υπερ-τονισμός της σημασίας για την κατάκτηση επαγγελματικών δικαιωμάτων και προβολής δίκαιων κοινωνικών διεκδικήσεων· απαξίωση για τις υπερβολικές και άκαιρες παρεμβάσεις/αντιδράσεις που υπέσκαψαν μεταρρυθμιστικές πρωτοβουλίες και κράτησαν τη χώρα δέσμια ειδικών συμφερόντων. Η ιστορία είναι μία νηφάλια, εξηγητική και ερμηνευτική, επιστήμη. Οι ακραίες αυτές προσεγγίσεις πτυχών της πολι-

τικής και κοινωνικής δράσης λερώνουν τον φακό της παρατήρησής μας και, κυρίως, δημιουργούν στην σκέψη μας ευρείες λεωφόρους την ώρα που ο ρόλος της ιστορίας είναι να μας βοηθάει να ανταπεξέλθουμε στα πολύπλοκα μονοπάτια του παρελθόντος χρόνου. Επομένως, το αίτημα να καλυφθούν τα κενά είναι σταθερό. Αλλά δεν αρκεί. Απαραίτητο συνοδευτικό αίτημα είναι να καλύπτονται με τρόπο πολυπρισματικό και συνθετικό.

Το νέο βιβλίο του Σ. Μπουζάκη είναι ένα επιστημονικά ενάρετο βιβλίο. Καταπιάνεται με ένα θέμα φορτισμένο. Με πρόσωπα που εξακολουθούν να ζουν στον παλμό του επαγγέλματός τους, ακόμη κι αν έχουν αποχωρήσει από αυτό. Που πιθανότατα εξακολουθούν να διακατέχονται από το διπλό πάθος τους, εκπαιδευτικό και κοινωνικό, για μία Ελλάδα —όπως εκείνοι/ες την αντιλαμβάνονταν— καλύτερη. Ο συγγραφέας διαχειρίζεται αυτές τις ζωές σε επίπεδο ατομικό και σε επίπεδο συλλογικό-συνδικαλιστικό. Έτσι παίρνουμε στα χέρια μας ένα διπλό βιβλίο. Ένα βιβλίο-εγκυκλοπαίδεια για τα κύρια πρόσωπα που ηγήθηκαν στα πολλαπλά επίπεδα στελέχωσης και διασύνδεσης της ΠΑΣΚ Δ/Ν. Κι ένα βιβλίο που κινεί ταυτοχρόνως όλα αυτά τα πρόσωπα στους χώρους και τους χρόνους, ώστε να παραχθεί ένα καλειδοσκοπικό πορτρέτο του συνδικαλιστικού φορέα στον οποίο συμμετείχαν.

Τελικώς πρόκειται για ένα βιβλίο που αποδίδει το στρατευμένο πάθος των εκπαιδευτικών συνδικαλιστών. Αλλά που δεν διστάζει παραλλήλως να αντλήσει από την πολιτική επιστήμη θεωρητικά εργαλεία και με αυτά να σταθεί κριτικά απέναντι σε πτυχές της συνδικαλιστικής δράσης. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αξιοποίηση των αναλύσεων για τις ομάδες πίεσης που εξαρτώνται από ένα κόμμα και λειτουργούν ως «ιμάντες μεταβίβασης» για την γραμμή του κόμματος προς τις επαγγελματικές και άλλες συλλογικότητες. Εδώ ο συγγραφέας παρακολουθεί την ευκρινή κριτική του Γ.Θ. Μαυρογορδάτου, που στο θεμελιώδες έργο του *Ομάδες πίεσης και Δημοκρατία* (2001) αναδεικνύει για τον ελληνικό συνδικαλισμό την απόστασή του από το διεθνές σοσιαλδημοκρατικό πρότυπο για τις σχέσεις συνδικάτου και κόμματος. Και που τονίζει ότι παρότι το πρότυπο αυτό, που προϋποθέτει την ισότιμη συνεργασία και την μόνιμη συμπληρωματικότητα μεταξύ συνδικάτου και κόμματος τείνει προς το να είναι οικουμενικό, στην Ελλάδα όλα τα κόμματα, σε ένα είδος «σειραϊκού» μιμητισμού,

έτειναν προς το λενινιστικό πρότυπο. Δηλαδή προς το πρότυπο που θέλει οι συνδικαλιστικές κομματικές παρατάξεις να μένουν στενά προσηλωμένες στην κομματική γραμμή. Και μάλιστα να το διατρανώνουν ακόμη και με το όνομά τους (πάντοτε μικρή παράλλαξη του ονόματος του κόμματος στο οποίο πρόσκεινται. Γι' αυτό και ο Σ. Μπουζάκης σχολιάζει ευμενώς την μετεξέλιξη της ΠΑΣΚ Δ/Ν σε Δημοκρατική Συνεργασία-Ανεξάρτητες Κινήσεις Εκπαιδευτικών-ΔΗΣΥ/ΑΚΕ, το 2011. Απόφαση που πάντως επιζητεί αναλυτικότερη εξήγηση για τον χρόνο στον οποίο συντελέστηκε και τα πολλαπλά αίτιά της). Επίσης σημασία έχει να αναλογιστούμε και την ανάλυση του Χρυσάφη Ιορδάνογλου, ο οποίος σημειώνει ότι «η συνθετότητα της πολιτικής διαδικασίας προσφέρει σημαντική αφανή επιρροή στους εκπροσώπους των ομάδων συμφερόντων» κι ότι συχνά η ίδια η κομματική γραμμή διαθλάται μέσα από τα ιδιαίτερα συμφέροντα που υπηρετούν τα κομματικά στελέχη σε κάθε χώρο.[1]

Το βιβλίο αξίζει εκτενέστατο σχολιασμό, αλλά εδώ θα περιοριστώ σε τέσσερεις ακόμη παρατηρήσεις που θεωρώ σημαντικές. Η πρώτη σχετίζεται με τον τρόπο που δημιουργήθηκε το βιβλίο. Ήταν η ίδια η συνδικαλιστική παράταξη που «βιογραφείται» εκείνη που οργάνωσε το παρελθόν της σε αρχείο και το προσέφερε σε ένα δεινό, καταξιωμένο ερευνητή για να το συνθέσει. Τρία εύγε, μεγάλα: για την ασυνήθιστη μέριμνα ενός συνδικαλιστικού φορέα να συσταχώσει σε 12 μεγάλους αρχεικούς τόμους το υλικό της δράσης του και να το διαθέσει στην έρευνα· για την εθελούσια υποταγή του φορέα στον επιστημονικό έλεγχο και ερμηνεία (η συνήθης εγωπαθής τάση σε παρόμοια παραδείγματα είναι να γράψει κάποιος «από μέσα» ή πολλοί μαζί την αυτο-δικαιωτική ιστορία του φορέα)· για την επιλογή ενός σκαπανέα της ιστορίας της εκπαίδευσης να συγγράψει αυτό το έργο.

Η δεύτερη σχετίζεται με τον τίτλο και το εξώφυλλο του βιβλίου. Καθώς ο γενικός αναγνώστης διαβάζει τον τίτλο, πιθανότατα σκέφτεται ότι πρόκειται για μία προσέγγιση των εκπαιδευτικών εξελίξεων μιας 45ετίας μέσα από ένα συγκεκριμένο στενό πρίσμα: της συνδικαλιστικής οργάνωσης και, μάλιστα, μιας κομματικής από αυτές, ας υπήρ-

1. Χρυσάφης Ιορδάνογλου (2013), *Κράτος και ομάδες συμφερόντων. Μια κριτική της παραδεδεγμένης σοφίας.*

ξε και η κύρια δύναμη στο χώρο. Όμως η φωτογραφία του εξωφύλλου αντιτάσσει ένα σεβαστό επιχείρημα. Δείχνει μία εικόνα από Γενική Συνέλευση του 1983 της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος. Πρόκειται για έναν κατακλυσμένο τεράστιο χώρο από μέλη που συμμετέχουν με πειθαρχία απόλυτης προσήλωσης και σωματική στάση εγρήγορσης. Τελικά η ιστορία της ΠΑΣΚ Δ/Ν δεν είναι μία μικροϊστορική πτυχή που μας βοηθάει να κατανοήσουμε την εκπαίδευση των τελευταίων δεκαετιών. Έχει να μας δώσει πολλά —και ο συγγραφέας επιτυγχάνει να αναδείξει τα πιο καρποφόρα— για να κατανοήσουμε τον τρόπο που σκέφθηκε την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας ο δάσκαλος και η δασκάλα. Παραθέτω εδώ μία αριθμητική εικόνα που νομίζω συμβάλλει στο επιχείρημα, συνοδευμένη από μερικά ενδιαφέροντα, επίσης αριθμητικά, ερωτήματα που χρειάζεται οι συνδικαλιστικοί φορείς να τα παρουσιάσουν (στις ιστοσελίδες τους ενδεχομένως).[2] Στην αρχή της περιόδου που εξετάζει το βιβλίο (1974-75) οι εκπαιδευτικοί της α΄ βάθμιας εκπαίδευσης ήταν ένα μεγάλο κοινωνικό σώμα (30.552. Κατανομή δασκάλων και διδασκαλισσών: 16.125 - ποσοστό 52,8% άνδρες, 14.427 - ποσοστό 47,2% γυναίκες). Ανατροπή στα ποσοστά ανδρών γυναικών επέρχεται το 1986-87, οπότε το σύνολο του διδακτικού σώματος έχει φθάσει τα 40.370 άτομα (20.045 - ποσοστό 49,7% άνδρες, 20.325 - ποσοστό 50,3% γυναίκες. Σημειώνω εδώ ότι πρόκειται για την περίοδο που οι σπουδές των εκπαιδευτικών α΄ βάθμιας αναβαθμίζονται σε πανεπιστημιακές με την ίδρυση των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε διάφορα πανεπιστήμια). Στο τέλος της περιόδου (2016-17) το διδακτικό σώμα έχει ανέλθει σε 64.463 άτομα (18.713 - ποσοστό 29,0% άνδρες, 45.750 - ποσοστό 71,0% γυναίκες). Ο μέσος όρος των ετών 1974-75 έως 2016-17 (50.165 άτομα) δείχνει με ευκρίνεια ότι η ιστορία του διδασκαλικού επαγγέλματος είναι μία ενδιαφέρουσα πολιτική, οικονομική και κοινωνική πτυχή της ιστορίας του νεοελληνικού κράτους. Χρειαζόμαστε όμως κι άλλους «ομιλητικούς» αριθμούς. Ενδεικτικώς:

2. Τα στοιχεία προέρχονται από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Στατιστικής Αρχής (Στατιστικά της Εκπαίδευσης). Ευχαριστώ θερμά τον κ. Πέτρο Τραντά, διδάκτορα Εκπαιδευτικής Έρευνας του Πανεπιστημίου Αιγαίου, για την βοήθειά του στην συγκέντρωσή τους και την επεξεργασία τους.

πόσα ήταν τα μέλη της ΔΟΕ, πόσα μέλη εγγράφονταν σε κάθε επιμέρους συνδικαλιστική παράταξη, πόσοι συμμετείχαν ενεργητικά στις διαδικασίες. Πρόκειται για στοιχεία που έχουν πολλά να μας πουν για τον τρόπο που μορφώθηκε και διαμορφώθηκε η ελληνική νεολαία του κοντινού εχθές και του σήμερα.

Η τρίτη σχετίζεται με τα τεκμηριωτικά κείμενα και εικόνες που παρεμβάλλονται στην ανάλυση του συγγραφέα. Πρόκειται για έμπειρη θέαση του αρχείου και επιλεκτική ανάδειξη εκείνων που πραγματικά αξίζει να διαβαστούν και να προβληθούν. Πετυχαίνουν να αναδείξουν και την ζωτική αγωνία αυτού που εκάστοτε μιλά, αλλά και την μακρο- και μικρο-στρατηγική της συνδικαλιστικής παράταξης.

Η τέταρτη σχετίζεται με τα παραρτήματα του βιβλίου. Περιέχουν στοιχεία που αποτελούν μία «διοικητική» χαρτογράφηση της ΠΑΣΚ Δ/Ν. Αλλά περιέχουν και πολλά ακόμη που είναι εξαιρετικά σημαντικά για κάθε ιστορικό της εκπαίδευσης που θα ασχοληθεί στο μέλλον με την περίοδο που καλύπτει το βιβλίο (ενδεικτικώς: οι απεργίες στην α΄ βάθμια εκπαίδευση 1975-2018, αποτελέσματα εκλογών για το ΔΣ της ΔΟΕ 1983-2017). Τέτοια στοιχεία για απώτερες εποχές οι ιστορικοί της εκπαίδευσης τα αναζητούν εντατικά, πολλές φορές ματαίως. Δεν βρίσκεται πάντα ένας ερευνητής της εποχής με βαθιά κατανόηση του εκπαιδευτικού χώρου ώστε να τα διασώσει και να τα προσφέρει.

Το πιο γόνιμο φυσικά μέρος του βιβλίου είναι τα συμπεράσματα που διατυπώνει ο συγγραφέας μετά από την ολοκλήρωση καθενός από τα χρονικά διαρθρωμένα κεφάλαιά του. Αυτά μπορούν να διαβαστούν και αλληλοδιάδοχα, με παράλειψη των ενδιάμεσων κειμένων. Συναποτελούν ένα βιβλίο εντός του βιβλίου. Σε αυτά ο συγγραφέας αποτιμά την κάθε περίοδο δράσης του συνδικαλιστικού φορέα σε οργανική συσχέτιση με την εκάστοτε κυβερνητική πολιτική για την εκπαίδευση. Εκεί καταθέτει τις χρήσιμες αποτιμήσεις του για τις επιτεύξεις της συνδικαλιστικής παράταξης αλλά και για τις αβελτηρίες της (κάνει λόγο για τα φαινόμενα κατάχρησης εξουσίας και λαϊκισμού· και οικονομικής ανεμελιάς, προσθέτω από την πλευρά μου). Κι ενώ όλο το κείμενο αποπνέει αυτήν την απόσταση που παίρνει από τον ίδιο τον λόγο της ΠΑΣΚ Δ/Ν ώστε να τον υποβάλλει στη βάσανο των δικών του ερευνητικών απορριών, υπάρχει —κατά την κρίση μου, φυσικά— κι ένα σημείο στο οποίο ο συγγραφέας φαίνεται να παρασύρεται από την οξύτητα του

λόγου που διατυπώνουν οι συνδικαλιστές της εποχής. Εκεί τους θέτει λιγότερα ερωτήματα, ενώ παίρνει ως δεδομένο τον περιοριστικό και εν πολλοίς στείρα συνθηματικό λόγο που ανέπτυξαν. Αναφέρομαι στην 3ετία 1990-1993 (κυβέρνηση Κων/νου Μητσοτάκη). Τότε κυριάρχησε η αντίληψη της συντηρητικής στροφής στην εκπαίδευση και της εισβολής του εκπαιδευτικού νεοφιλελευθερισμού. Όμως, εφόσον ξαναδούμε την εποχή υπό το πρίσμα των πραγματικών αριθμών της οικονομίας, τότε χρειάζεται να ξανασκεφτούμε τους όρους αυτούς.[3] Πράγματι, κατά την περίοδο 1974-1990 σημειώθηκε χαλάρωση σε όλους τους τομείς της οικονομικής πολιτικής (δημοσιονομική, νομισματική, πιστωτική, εισοδηματική). Η εγκατάλειψη της «δημοσιονομικής σωφροσύνης» είχε δημιουργήσει στις αρχές της δεκαετίας του 1990 σύμπλοκα οικονομικά προβλήματα. Έστω και για μικρό διάστημα στο εκλογικό σώμα διαμορφώθηκε συναίνεση για εκσυγχρονισμένου τύπου σταθεροποιητική οικονομική πολιτική. Εξάλλου, η συνθήκη του Μάαστριχτ το 1992 έφερε στην επιφάνεια ανάγκες οικονομικής προσαρμογής που θα έπρεπε να είχαν ήδη γίνει, ανεξαρτήτως από την συμμετοχή της χώρας στην πορεία προς την ΟΝΕ.[4]

Το βιβλίο αυτό χρειάζεται να φθάσει στα χέρια πολλών αναγνωστών. Προνομιακά θα το διαβάσουν οι εκπαιδευτικοί επειδή αφορά την συντεχνία τους. Χρειάζεται να το διαβάσουν. Θα βρουν εκεί όλα τα θέματα με τα οποία ήλθαν και έρχονται αντιμέτωποι/ες. Θα ξαναζήσουν τις συζητήσεις και τις εντάσεις που προκαλούν τα πολύπτυχα ζητήματα της εκπαίδευσης. Προνομιακά θα το διαβάσουν επίσης όλοι όσοι ασχολούνται με την πολιτική ζωή και τις ποικίλες εκφάνσεις της.

---

3. Γόνιμα ερμηνευτικά στοιχεία παρέχουν: Γ.Β. Δερτιλής (2018), *Ιστορία της Νεότερης και Σύγχρονης Ελλάδας 1750-2015 (Νέα, αναθεωρημένη και επαυξημένη έκδοση)* [βλ. Κεφάλαιο ΙΑ9 – Η πορεία προς την Μεγάλη Κρίση: 1974-2012] και Σταύρος Θωμαδάκης (2011), *Κράτος και ανάπτυξη στην Ελλάδα. Ένα εξελικτικό δίδυμο* [βλ. Κεφάλαιο 2: Ευρωπαϊκή οικονομική ολοκλήρωση, το ελληνικό κράτος και οι προκλήσεις της δεκαετίας του ’90].

4. Αναλυτικότερα στοιχεία και εκτενείς ερμηνείες των οικονομικών δεδομένων της περιόδου παρέχουν δύο σημαντικά βιβλία: Κώστας Κωστής (2019), *Ο Πλούτος της Ελλάδας. Η ελληνική οικονομία από τους Βαλκανικούς Πολέμους μέχρι σήμερα* και Χρυσάφης Ιορδάνογλου (2008), *Η ελληνική οικονομία στη «Μακρά Διάρκεια» 1954-2005*.

Όμως και κάθε άλλος αναγνώστης θα βρει μέσα από την ιστορία μιας εκπαιδευτικής συνδικαλιστικής παράταξης να αναδύονται όλα τα μεγάλα ζητήματα των μεταπολιτευτικών ετών, της μακράς μας πλέον δημοκρατίας. Και συχνά θα νοιώσει ότι ο κλάδος των εκπαιδευτικών δεν είναι η άμορφη μάζα που κινείται από και προς το σχολείο με τρόπο μηχανικό και αδιάφορο. Αλλού πάλι θα νοιώσει ότι η πολιτική ιδεολογία είναι ένα στοιχείο που χρειάζεται να το αξιοποιούμε με σύνεση και σεβασμό. Ότι είναι περισσότερο τρόπος ζωής και σκέψης και λιγότερο αγωνιστικό λάβαρο ή πολιορκητικός κριός. Εκτός από την ιστορία της εκπαίδευσης για την οποία το πόνημα αυτό αποτελεί αναμφίβολα πολύτιμη συμβολή, είναι και για τον γενικό αναγνώστη μία ανοιχτή πόρτα στην πολιτική σκέψη και πράξη των παρυφών του προηγούμενου και των αρχών του αιώνα μας.[5]

Παναγιώτης Γ. Κιμουρτζής
Καθηγητής
Πανεπιστημίου Αιγαίου
Πρόεδρος της Ελληνικής
Εταιρείας Ιστορικών
της Εκπαίδευσης

* * *

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019

ΣΥΝΔΙΚΑΛΙΣΜΟΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗ: ΣΧΕΣΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΑΣΧΕΣΕΙΣ

Η ΣΥΖΗΤΗΣΗ για τη συνδικαλιστική δράση στην Ελλάδα (και όχι μόνο) είναι αναντίλεκτα αξιακά έμφορτη. Και συχνά ο ίδιος ο διάλογος περί συνδικαλισμού στην ελληνική δημόσια σφαίρα μετεωρίζεται ανάμεσα στις «ακρότατες τιμές» της δαιμονοποίησης και της ηρωοποίησης (όλο και συχνότερα προς την πρώτη). Ήδη αυτό καθιστά δύσκολο το εγχείρημα της επιστημονικής προσέγγισης πτυχών της συνδικαλιστικής δράσης στην Γ΄ Ελληνική Δημοκρατία. Όλα αυτά φαίνεται να τα έχει λάβει υπόψη του ο Σή-

5. Και μία τελευταία σκέψη, σε υποσημείωση επειδή έχει συναισθηματικό χαρακτήρα. Με συγκίνησε ιδιαιτέρως η εικόνα που παράγει η αφιέρωση του βιβλίου του από τον συγγραφέα. Τον παρουσιάζει να γράφει με παραδίπλα τον «λατρεμένο» εγγονό Βίκτωρα να παίζει χαρούμενος κι αυτός. Επιστήμη και ανθρωπιά με ζεύγμα το χαμόγελο είναι σπουδαίο επίτευγμα.

φης Μπουζάκης, Ομότιμος Καθηγητής Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών, στο νέο του βιβλίο με τίτλο «*Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων & Νηπιαγωγών». ΠΑΣΚ 1974-2018. Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση: Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, πρόσωπα*». Και πράγματι επιτυγχάνει μια, ερευνητικά εδραιωμένη κριτική αποτίμηση της δράσης της συγκεκριμένης συνδικαλιστικής παράταξης στην εκπαίδευση, από το 1974 έως σήμερα. Η ερευνητική και ερμηνευτική προσέγγιση του Μπουζάκη βρίσκεται στην αντίθετη κατεύθυνση από την συμβαντολογική-θετικιστική προσέγγιση, η οποία εμμένει στην «ακριβή, (τρόπον τινά) μαθηματική διατύπωση των εννοιών χώρος και χρόνος της καθημερινής ζωής» (με όρους Heisenberg) και την ανάλογη ιστορική χρήση τους. Η ερευνητική «ματιά» που υιοθετεί ο Μπουζάκης, επιτρέπει τη συγκειμενοποίηση της εξέλιξης της δράσης και των προταγμάτων της συγκεκριμένης παράταξης, την οποία προσεγγίζει ως ιδεολογικά επικαθορισμένη επαγγελματική και πολιτική συλλογικότητα. Συνακόλουθα επιτρέπει τη σύγχρονη εστίαση σε θέματα της (κοινωνικής και πολιτικής) δομής, αλλά και της σχέσης συμβάντος και δομής μέσα στην κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα και τους μετασχηματισμούς των συγκροτησιακών συνιστωσών της, ενώ αρδεύεται από την αναγνώριση της αναγκαιότητας της ερμηνευτικής προσφυγής στην *Κοινωνική Δομή* αλλά και στην, άμεσα σχετιζόμενη, έννοια του «*Κοινωνικού Μετασχηματισμού*».

Στην κατεύθυνση αυτή συμβάλει καθοριστικά τόσο η αξιοποίηση πλούσιου αρχειακού υλικού (συμπεριλαμβανομένων πρωτογενών και παρακείμενων πηγών και προφορικών μαρτυριών), αλλά και εκτεταμένης δευτερογενούς βιβλιογραφίας, όσο και η περιοδολόγηση την οποία επιλέγει ο συγγραφέας, ώστε να καταστήσει εφικτότερη την συγκειμενοποίηση (contextualization) της εξέλιξης της δράσης της συγκεκριμένης συνδικαλιστικής παράταξης, αλλά και των κυρίαρχων επιλογών και των επιρροών της τόσο στη ΔΟΕ, όσο και στη διαμόρφωση εκπαιδευτικής πολιτικής στη χώρα (όπως π.χ. στην περίπτωση του «διεκδικητικού πλαισίου» για το Ν.1566/1985). Συγχρόνως δίνει έμφαση στο ρόλο mega-actors (υποκείμενων βαρύνουσας σημασίας, με όρους Μουζέλη), χωρίς ωστόσο να υποτιμά την παράμετρο των interest politics (οργάνωση συμφερόντων), στο ρόλο των οποίων άλλωστε κάνει εκτενή αναφορά στο κεφ. 3. Στο πλαίσιο της με-

λέτης της ΠΑΣΚ, συσχετίζει συστηματικά τις δράσεις, τις πολιτικές προτεραιότητες, τις παρεμβάσεις αλλά και τις συγκρούσεις και κρίσεις, με την εξέλιξη του ευρύτερου συνδικαλιστικού κινήματος στην μεταπολίτευση, όσο και με τη σχέση της συγκεκριμένης παράταξης με τις άλλες συνδικαλιστικές παρατάξεις στην εκπαίδευση, με το κόμμα αναφοράς (το ΠΑΣΟΚ) αλλά και με το Κεντρικό Κράτος και την (εκάστοτε) Κυβέρνηση. Ενδιαφέρον μάλιστα παρουσιάζει η επιλογή να διερευνήσει τους όρους συγκρότησης και επιτέλεσης της παρέμβασης του ΠΑΣΟΚ ως ισχυρού κομματικού σχηματισμού στα συνδικάτα και «υπό το πρίσμα των μετασχηματισμών του σοσιαλδημοκρατικού συνδικαλισμού σε ευρωπαϊκό επίπεδο» (σ. 55).

Η επιλογή των 4 «χρονικών τομών» για την περιοδολόγηση, ήτοι των περιόδων 1974-1981 (προ ιδρύσεως της ΠΑΣΚ, «αλλά με έντονη δραστηριότητα των προσκείμενων στο ΠΑΣΟΚ δασκάλων και νηπιαγωγών στο πλαίσιο της ΔΑΣΚ», σ. 56), 1981-1989 (περίοδος όπου μεταξύ άλλων η ΠΑΣΚ «μετά την κρίση του 1985 χάνει την αυτοδυναμία στη ΔΟΕ», σ. 223), 1989-2009 (την οποία ονομάζει «περίοδο εξευρωπαϊσμού και εκσυγχρονισμού» και διαιρεί σε 3 υποπεριόδους) και 2010-2018 (την περίοδο της Κρίσης δηλαδή) είναι πλήρως τεκμηριωμένη. Συμβάλει δε καθοριστικά στην ανάδειξη κρίσιμων «ιστορικών επεισοδίων» όσο και ευρύτερα στην ίδια την ερμηνεία δράσεων, τάσεων και μετασχηματισμών. Αναλύοντας ευσύνοπτα το ευρύτερο ιστορικό και πολιτικό και το εγγύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο κάθε περιόδου και εντάσσοντας την μελέτη της πορείας της (υπό μελέτη) συνδικαλιστικής παράταξης σε αυτό, ο Καθηγητής Μπουζάκης επιτυγχάνει την λειτουργική εφαρμογή της «αρχής της πλαισίωσης» (συστατικό στοιχείο της ποιοτικής έρευνας) στην μελέτη του.

Καταληκτικά: το βιβλίο του Σήφη Μπουζάκη αποτελεί μια ουσιώδη συμβολή τόσο στην ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος, όσο και στην ιστορία της εκπαίδευσης. Καλογραμμένο, διανθισμένο με πλούσιο φωτογραφικό υλικό, ενίοτε συναρπαστικό ως ανάγνωσμα, κυρίως όμως μεθοδολογικά και θεωρητικά θεμελιωμένο, ανοίγει (εκτιμούμε) έναν δελεαστικό δρόμο για ανάλογα εγχειρήματα πλουραλιστικής μελέτης περιπτώσεων στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Νίκος Παπαδάκης
Καθηγητής στο Τμήμα
Πολιτικής Επιστήμης
και Αν. Διευθυντής του
Κέντρου Ερευνών και Μελετών
του Πανεπιστημίου Κρήτης
ΚΕΜΕ, Π.Κ.

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019

Οι ΙΔΕΕΣ για τη διεκδίκηση και προστασία των δικαιωμάτων των εργατών αναπτύχθηκαν κυρίως στην Αγγλία, στα τέλη του 18ου αιώνα, ως συνέπεια των ποικίλων αλλαγών τις οποίες επέφερε η βιομηχανική επανάσταση που προηγήθηκε. Στις αρχές του 19ου αιώνα οι ιδέες αυτές διαδόθηκαν γρήγορα και οι εργατικές διεκδικήσεις άρχισαν σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες να γίνονται περισσότερο αισθητές και δυναμικές. Τις μεμονωμένες και αυθόρμητες εργατικές εκδηλώσεις μετά το 1850 τις διαδέχθηκαν οι οργανωμένες και μαζικές εργατικές συντεχνίες, οι οποίες αφενός έκαναν αισθητή την παρουσία των εργατικών κινημάτων στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα και αφετέρου ανέλαβαν την αποτελεσματικότερη προώθηση των διαφόρων αιτημάτων τους.

Μέσα στο πλαίσιο της ευρύτερης ευρωπαϊκής εργατικής κίνησης αναπτύχθηκε και ο συνδικαλισμός των εκπαιδευτικών. Αρχικά, οι τοπικοί τους σύλλογοι είχαν ως σκοπό κυρίως την αλληλοβοήθεια των μελών τους. Αργότερα, όμως, μετασχηματίστηκαν σε οργανώσεις οι οποίες είχαν ως σκοπό τους τη διαμαρτυρία και την αντίσταση απέναντι σε αποφάσεις και ενέργειες που έθιγαν τους εκπαιδευτικούς και τους όρους εργασίας τους. Το 1870 έκανε την εμφάνισή της στην Αγγλία η National Union of Elementary Teachers, η οποία το 1889 μετονομάστηκε σε National Union of Teachers (NUT). Το 1872 ιδρύθηκε ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος, ενώ το 1873 ιδρύθηκε η Ένωση Γερμανών Εκπαιδευτικών. Έκτοτε, οι εκπαιδευτικές οργανώσεις έχουν αδιάλειπτη παρουσία στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι και συγκαταλέγονται ανάμεσα στις πρωιμότερες επαγγελματικές τάξεις των μη χειρώνακτων επαγγελματιών που δραστηριοποιήθηκαν για να ιδρύσουν συλλογικότητες (white collar unions).

Η ΠΑΣΚ Δασκάλων και Νηπιαγωγών, για την οποία ο λόγος, ιδρύθηκε τον Ιανουάριο του 1983, έχοντας σαφείς αναφορές στο ΠΑΣΟΚ που μεσουρανούσε πολιτικά. «Ιστορικός της πρόγονος», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Σ. Μπουζάκης, ήταν η Δασκαλική Αντιδικτατορική Συνδικαλιστική Κίνηση (ΔΑΣΚ), η οποία εμφανίστηκε την ημέρα των γεγονότων του Πολυτεχνείου και συνέχισε το βίο της στην

πρώιμη μεταπολίτευση ως Δασκαλική Αναγεννητική Συνδικαλιστική Κίνηση. Ιδρυτής της ΔΑΣΚ ήταν ο Νικηφόρος Ζήσης, ένας από εκείνους τους εκπαιδευτικούς που όρθωσαν το ανάστημά τους με ευθύτητα απέναντι στο καθεστώς των συνταγματαρχών και δεν δίστασε, μάλιστα, το 1969, να απευθύνει επιστολή προς τον Υπουργό Παιδείας Θ. Παπακωσταντίνου με την οποία, όχι μόνο καταδίκαζε το καθεστώς των συνταγματαρχών, αλλά κατέληγε προφητικά ότι «η παραμονή τους στην εξουσία εγκυμονεί απροσμέτρητη καταστροφή».

Η ΠΑΣΚ, από τη στιγμή της εμφάνισής της, είχε ισχυρότατη παρουσία τόσο στο γενικότερο συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών, όσο και στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι στενές σχέσεις με την πολιτική εξουσία, μπορεί να γεννούσαν ποικίλες δεσμεύσεις, αλλά ταυτόχρονα ενίσχυαν την εμβέλεια και δραστικότητα του λόγου της προς την κατεύθυνση των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ και των εκπαιδευτικών κατά τη δεκαετία του 1980. Επιπλέον, ο πολιτικός φορέας με τον οποίο συνδεόταν, διέθετε ίσως την πιο ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πρόταση για μεταρρυθμίσεις της μεταπολιτευτικής εκπαίδευσης και, κατά την περίοδο της διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, είναι γεγονός ότι πραγματοποιήθηκαν πολλές θετικές αλλαγές.

Η ΠΑΣΚ, βέβαια, θα γνωρίσει μια μεγάλη κρίση στο εσωτερικό της το 1985/86 που φαίνεται να προκαλείται λιγότερο από προσωπικές διαφορές και περισσότερο από αντίδραση στον ασφυκτικό κομματικό έλεγχο, τις παρεμβάσεις της πολιτικής εξουσίας στη συνδικαλιστική λειτουργία, την επιβολή προσώπων και πολιτικών. Με άλλα λόγια, η διασπαστική κρίση στους κόλπους της ΠΑΣΚ, όπως και της ΔΟΕ και της ΓΣΕΕ, φαίνεται να ήταν το αποτέλεσμα μιας γενικότερης προσπάθειας των δευτεροβάθμιων και τριτοβάθμιων συνδικαλιστικών οργανώσεων να αναδιαμορφώσουν τις ετεροβαρείς σχέσεις στον άξονα «κόμμα, κράτος, συνδικάτα».

Στο σημείο αυτό μπορούμε να καταγράψουμε μια κραυγαλέα αντίφαση, αφού από τη μια το ΠΑΣΟΚ με την άνοδό του στην εξουσία εμπνέει ένα κλίμα ελευθερίας στην ελληνική κοινωνία —που δύσκολα θα μπορούσε να το αμφισβητήσει κανείς— και από την άλλη ασκεί ηγεμονικό έλεγχο στις συλλογικότητες που συνδέονται ιδεολογικά και πολιτικά μαζί του. Όμως, και άτομα-μέλη της παράταξης ενδεχομένως να ενίσχυσαν την κρίση

στο εσωτερικό της παράταξης, αφού, όπως επισημαίνει ο Σ. Μπουζάκης κατά λέξη: «μέσα στο κλίμα της γενικής ευφορίας και αλλαγής, ανάμεσα στα ηγετικά στελέχη της ΠΑΣΚ ήταν αναμενόμενο να προκληθούν και φαινόμενα αλαζονείας και να αναπτυχθούν υπέρμετρες προσωπικές φιλοδοξίες». Νομίζω ότι αυτές οι αναστοχαστικές κριτικές προσεγγίσεις καλό κάνουν, κακό δεν κάνουν.

Πέρα από τις σημαντικές μεταρρυθμίσεις των κυβερνήσεων του ΠΑΣΟΚ τη δεκαετία του '80 με τη συνεργασία και τη στήριξη της ΠΑΣΚ, η ίδια η παράταξη ανέπτυξε πολλές δημιουργικές πρωτοβουλίες, όπως επιστημονικά συνέδρια και ημερίδες, έκδοση της Σοσιαλιστικής Παιδείας, πολιτιστικές δράσεις, συνεργασίες με άλλες οργανώσεις του εσωτερικού και του εξωτερικού και πολλά άλλα. Δραστηριότητα, η οποία θα συνεχιστεί και όλα τα επόμενα χρόνια.

Κατά την περίοδο 1989-2009 η ΠΑΣΚ θα αρθρώσει ένα λόγο πιο κριτικό απέναντι στις κυβερνήσεις της περιόδου αυτής. Ξεκινώντας με την κυβέρνηση Κ. Μητσοτάκη θα επικρίνει την προσπάθεια νεοφιλελεύθερης στροφής της εκπαιδευτικής πολιτικής, όπως αυτή απορρέει από τις προγραμματικές δηλώσεις της κυβέρνησης και τα γνωστά 10 προεδρικά διατάγματα του πρώτου της υπουργού Παιδείας Β. Κοντογιαννόπουλου, που προκάλεσαν, ως γνωστόν, μεγάλη κοινωνική αντίδραση.

Ο κριτικός και διεκδικητικός λόγος της ΠΑΣΚ θα επιβεβαιωθεί ιδιαίτερα κατά την περίοδο 1994-2004 που το ΠΑΣΟΚ κυριαρχεί και πάλι στην πολιτική σκηνή, αρχικά με τον Ανδρέα Παπανδρέου και στη συνέχεια με τον Κ. Σημίτη. Παρά το γεγονός ότι η ΠΑΣΚ είναι εκ των πραγμάτων μια συμπολιτευόμενη συλλογικότητα, εντούτοις και θα εισηγηθεί και θα συμφωνήσει με αποφάσεις της ΔΟΕ για δυναμικές αντιδράσεις κατά της μεταρρύθμισης του Γ. Αρσένη. Έτσι κι' αλλιώς τα ζητήματα τα οποία έθετε η μεταρρύθμιση Αρσένη, όπως αυτά της κατάργησης της επετηρίδας και της καθιέρωσης των διαγωνισμών του ΑΣΕΠ, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και η πρόβλεψη για τη δημιουργία του Σώματος Μονίμων Αξιολογητών, το πιστοποιητικό παιδαγωγικής και διδακτικής επάρκειας, αλλά και οι αλλαγές στο Λύκειο με τα 14 εξεταζόμενα μαθήματα, ώστε να οδηγηθούμε έως το 2000 στην κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για τα ΑΕΙ και τα ΤΕΙ, ήταν κεφαλαιώδους σημασίας τόσο για τον εκπαιδευτικό κόσμο όσο και για την κοινωνία.

Οι καθολικές αντιδράσεις, συνεπώς, ήταν αναμενόμενες. Τροφοδοτήθηκαν όμως και από ορισμένες υπερβολές των μεταρρυθμιστικών προβλέψεων, ίσως και από την ακαμψία που επέδειξε πράγματι το υπουργείο Παιδείας απέναντι σε διορθωτικές προτάσεις και υποδείξεις των διαφωνούντων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο μπορεί κάλλιστα να γίνει κατανοητή η απεργία των 13 ημερών που σημειώθηκε το Φεβρουάριο του 1997· η δεύτερη μεγαλύτερη της μεταπολίτευσης.

Βέβαια, εδώ, χρειάζεται μεγαλύτερη διερεύνηση για τα βαθύτερα κίνητρα των κινητοποιήσεων κατά της μεταρρύθμισης Αρσένη, καθώς, όπως μας θυμίζει υπαινικτικά ο Σ. Μπουζάκης, ο πρωθυπουργός Κ. Σημίτης και ο υπουργός Παιδείας Γ. Αρσένης ήταν συνυποψήφιοι στη διεκδίκηση της ηγεσίας του ΠΑΣΟΚ, μετά από το θάνατο του Ανδρέα Παπανδρέου, ως εκφραστές δύο διακριτών τάσεων στο εσωτερικό του κόμματος. Μπορούμε να θεωρήσουμε σίγουρο ότι η ένταση και η έκταση των κινητοποιήσεων δεν πήγαζαν μόνο από τις προβλέψεις των μεταρρυθμιστικών νόμων, αλλά συνδέονταν και με τις εσωτερικές έριδες και αντιπαραθέσεις ιδεολογικών τάσεων και προσώπων μέσα στο ίδιο το κυβερνών κόμμα. Ήταν δηλαδή —εν μέρει— και ένας κρύφιος πόλεμος φθοράς κατά του υπουργού. Μάλιστα, η περίοδος της υπουργίας του Π. Ευθυμίου συνοδεύεται και από ένα συνδικαλιστικό κατευνασμό, καθώς, ορισμένες επίμαχες αλλά κομβικές προβλέψεις, ως προς τη φιλοσοφία της συνολικής μεταρρύθμισης Αρσένη, ανατρέπονται με συστηματικότητα.

Το 2000-2 θα επανεμφανιστούν στο εσωτερικό της ΠΑΣΚ νέες εντάσεις, αφού η πορεία της ήταν αναπόφευκτα συνδεδεμένη με τα δέκα σχεδόν συνεχόμενα χρόνια διακυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ. Ο γενικός γραμματέας της Οργάνωσης σε έγγραφό του κάνει λόγο για «στρατόπεδα και στρατοπεδάρχες» στο εσωτερικό της. Πράγματι, όπως αποδεικνύεται στη συνέχεια, θα παγιωθούν δύο συγκροτημένα μέτωπα στους κόλπους της, τα οποία θα φτάσουν σε σημείο αντιπαλότητας, ώστε να διεκδικήσουν αυτοτελώς θέσεις στο ΔΣ της ΔΟΕ, ακόμη και την προεδρία της Οργάνωσης, με αποτέλεσμα, στο τέλος, να αποκτήσει την προεδρία η ΔΑΚΕ.

Την περίοδο 2004-2009, που τη διακυβέρνηση της χώρας θα αναλάβει η ΝΔ, η ΠΑΣΚ θα ανανήψει, θα προτάξει την ατζέντα των διεκδικήσεών της, θα συγκρουστεί με την καρατόμηση των στελεχών της εκπαίδευσης εν μιά νυκτί και την αντικατάστασή

τους από ημετέρους και το 2006 θα προτείνει και θα πρωταγωνιστήσει στη μεγαλύτερη απεργία της μεταπολίτευσης —διάρκειας 42 ημερών (18-9 έως 27-10-2006)— με διάφορες διεκδικήσεις, ενώ παράλληλα συνεχίζει να διοργανώνει συνέδρια, ημερίδες και άλλες εκδηλώσεις σε συνεργασία με οργανώσεις της Ελλάδας και της Κύπρου.

Η κοινωνικο-οικονομική κατάρρευση της χώρας το 2010 χρεώθηκε καταρχήν στο ΠΑΣΟΚ —ως κυβερνών κόμμα— και στον πρωθυπουργό Γ. Παπανδρέου, με αποτέλεσμα από το 44% των εκλογών του 2009, το 2012 να λάβει 13% και το 2015 μόλις 4,68%. Η εκλογική συντριβή του ΠΑΣΟΚ και η σαρωτική αμφισβήτηση του μεταπολιτευτικού πολιτικού συστήματος θα σημάνει έναν υπαρξιακό αγώνα και για την ίδια την ΠΑΣΚ. Σε αυτόν τον αγώνα επιβίωσης η γραμματεία της παράταξης, τον Σεπτέμβριο του 2011, αποφασίζει να αποκόψει πλήρως τον ομφάλιο λώρο που τη συνέδεε με το ΠΑΣΟΚ, ενώ, παράλληλα, αποφασίζεται και η μετονομασία της παράταξης από ΠΑΣΚ/ΝΔ σε ΔΗΣΥ/ΑΚΕ. Αν ρίξουμε, όμως, μια ματιά στο παράρτημα του βιβλίου, στο γράφημα 13, αποδεικνύεται ότι και η ΠΑΣΚ δεν απέφυγε τη φθορά, μέσα στη γενική φθορά, αφού, από το 41,38% που διέθετε το 2009, θα κατέλθει το 2015 στο 16,72%.

Έτσι, παρά το γεγονός ότι η ΠΑΣΚ, αλλά και γενικότερα το συνδικαλιστικό κίνημα σπεύδουν να απαλλαγούν από τις βαριές κομματικές εξαρτήσεις, για να μην υποστούν τη φθορά του πολιτικού συστήματος, όχι μόνο το κοινωνικό τους κύρος θα πληγεί κατά την περίοδο της κρίσης, αλλά θα αποδειχθούν και σχετικά αδύναμες και αναποτελεσματικές σε ό,τι αφορά στην ανάσχεση των μνημονιακών πολιτικών που, ως γνωστόν, θα φέρουν κυριολεκτικά τα πάνω κάτω τόσο στους όρους εργασίας των εκπαιδευτικών όσο και στο όλον εκπαιδευτικό σύστημα.

Προσωπικά, έχω την αίσθηση ότι εξάγονται αρκετά και καλά μαθήματα από την τελευταία δεκαετία, με τα οποία μπορούν να γίνουν σοφότερες οι εκπαιδευτικές μας οργανώσεις. Ανάμεσα σε άλλα, είναι αναγκαίο να σταθμίσουν τη σχέση τους με τα πολιτικά κόμματα, αλλά και τα εργαλεία της αντίδρασης και της απεργίας: πότε χρησιμοποιούνται και πόσο συχνά. Από αυτή την άποψη κρίνω ότι η ανάγνωση του βιβλίου του Σ. Μπουζάκη είναι χρήσιμη τουλάχιστον για λόγους επαγγελματικής και συνδικαλιστικής αυτογνωσίας.

Στην Ελλάδα, που οι πρώτες τοπικές συλλογικότητες των εκ-

παιδευτικών έκαναν την εμφάνισή τους από τη δεκαετία του 1860, και, άρα, έχουμε μια πλούσια κινηματική δράση έως σήμερα, θα έπρεπε να διαθέτουμε ήδη και μια αξιόλογη ιστορία του διδασκαλικού συνδικαλισμού – και όχι μόνο. Όμως, για λόγους που δύσκολα γίνονται κατανοητοί με ορθολογικούς όρους, το βιβλιογραφικό αυτό κενό παραμένει κραυγαλέο. Το βιβλίο του Σήφη Μπουζάκη, με όλες τις αρετές και τις αδυναμίες που συνοδεύουν το εγχείρημα μιας πρώτης καταγραφής της ιστορίας της ΠΑΣΚ, μπορεί να λειτουργήσει σαν πολύτιμη ψηφίδα, ανάμεσα σε αυτές που θα συνθέσουν στο —προσεχές, ελπίζω— μέλλον, τη μεγάλη εικόνα της συλλογικής διαδρομής του διδασκαλικού κόσμου.

Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους
Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΑΠΘ

* * *

Σήφης Μπουζάκης, *Πανελλήνια Αγωνιστική Συνδικαλιστική Κίνηση Δασκάλων και Νηπιαγωγών (ΠΑΣΚ Δ/Ν) (1974-2018). Αγώνες για τη δημοκρατία και την αλλαγή στην εκπαίδευση. Θέσεις, αντιθέσεις, δράσεις, συγκρούσεις, πρόσωπα*, Πάτρα 2019

Η Ελληνική Εταιρία Ιστορικών της Εκπαίδευσης θεωρεί ξεχωριστή τιμή της στην σημερινή συγκυρία την παρουσίαση του βιβλίου του επίτιμου Προέδρου της Εταιρίας μας, του ομότιμου καθηγητή Σήφη Μπουζάκη, που αναφέρεται στην ιστορική πορεία της Πανελλήνιας Αγωνιστικής Συνδικαλιστικής Κίνησης Δασκάλων και Νηπιαγωγών της περιόδου 1974-2018.

Το βιβλίο εντάσσεται απόλυτα στο πεδίο της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, αφού αυτή, σύμφωνα με τον Simon (G. McCulloch, μτφρ. Α. Χουρδάκη & Π. Κιμουρτζή, 2017: 107) πρέπει να αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και στην κοινωνική αλλαγή. Είναι γεγονός ότι η ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος των εκπαιδευτικών και της επίδρασής του στην εκπαιδευτική πολιτική είχε ως χρονική αφετηρία της το δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1960 και ως πεδίο εφαρμογής τις αγγλοσαξωνικές χώρες. Το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα εκπαιδευτικά συνδικάτα στις χώρες αυτές ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα του ενδιαφέροντος για την κοινωνική ιστορία που παρατηρήθηκε την δεκαετία του 1960. Το αντίστοιχο ελληνικό ενδιαφέρον εντοπίζεται στην δεκαετία του

’80, οπότε και διαμορφώθηκαν οι προϋποθέσεις για την συμπερίληψή του στους στόχους που διακονεί η ιστορία της εκπαίδευσης. Από εκείνη την περίοδο, αλλά κυρίως από την δεκαετία του ’90 και πέρα έχουμε αξιόλογες ακαδημαϊκές προσεγγίσεις.

Το ειδικό ενδιαφέρον του καθηγητή Σήφη Μπουζάκη για την ιστορία του συνδικαλιστικού κινήματος της ΠΑΣΚ, το οποίο εντάσσεται στις πολύπλευρες και πολύ σημαντικές παρεμβάσεις-συμβολές του καθηγητή στο πεδίο της ιστορίας της εκπαίδευσης, υιοθετεί τα ερμηνευτικά εργαλεία που προτείνονται από τον Γ. Μαυρογορδάτο στο πόνημά του με τίτλο *Ομάδες πίεσης και δημοκρατία* (Μαυρογορδάτος Γ., 2001). Αναφέρομαι βέβαια στην αντιμετώπιση της ΔΟΕ ως ομάδας συμφερόντων η οποία αντιπροσωπεύει στο πλαίσιο του κρατικού κορπορατισμού (κατά τον Μαυρογορδάτο) ή στο πλαίσιο του κοινωνικού κορπορατισμού (κατά τον Λάβδα), τα συμφέροντα των εκπαιδευτικών.

Οι ιδιαιτερότητες του συγκεκριμένου πονήματος είναι κατά την γνώμη μου τρεις: Η πρώτη ιδιαιτερότητα έγκειται στο γεγονός ότι το βιβλίο αναφέρεται, για πρώτη ίσως φορά στην ελληνική βιβλιογραφία, σε μια ομάδα συμφερόντων που λειτουργούσε σε αντιστοιχία με ένα καθεστωτικό πολιτικό κόμμα εξουσίας, το ΠΑΣΟΚ. Σε αυτό ακριβώς το σημείο παρατηρούμε ότι ο Σ. Μπουζάκης αντιλαμβάνεται την ιστορία της ΠΑΣΚ δασκάλων και νηπιαγωγών ως διαδικασία μετάβασης από τον κρατικό κορπορατισμό στον κοινωνικό, από το κόμμα-κράτος στην κοινωνία, την οποία η συγκεκριμένη συνδικαλιστική παράταξη εκπαιδευτικών υπηρετεί. Η συγκεκριμένη θεώρηση προϋποθέτει την παραδοχή ότι η ΠΑΣΚ, ως πρωτοβάθμια συνδικαλιστική οργάνωση των εκπαιδευτικών, ήταν σε σημαντικό βαθμό εξαρτημένη από την κρατική εξουσία, στην οποία ηγεμόνευε η παράταξη του ΠΑΣΟΚ και συνεργαζόταν με αυτήν, στο πλαίσιο μιας συγκλίνουσας αντίληψης για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και την εκπαιδευτική πολιτική. Στη συνέχεια όμως επιβλήθηκε, από την πίεση της ίδιας της κοινωνίας, ή από την κοινωνική εξέλιξη, το άνοιγμα της πρωτοβάθμιας συνδικαλιστικής οργάνωσης προς την κοινωνία και η σχετική αυτονόμησή της από το κόμμα-κράτος. Ο συγγραφέας μάλιστα επικροτεί την μετάβαση αυτή, υπαινισσόμενος πως σε αυτή την πορεία ο μετασχηματισμός ήταν και το διακύβευμα. Δηλαδή, θεωρεί ότι η μετονομασία το 2011 της ΠΑΣΚ σε ΔΗΣΥ, δηλαδή σε Δημοκρατική Συνερ-

γασία-Ανεξάρτητες Κινήσεις Εκπαιδευτικών - ΔΗΣΥ/ΑΚΕ, συνιστά και έναν επαναπροσδιορισμό των στόχων και μια αναπροσαρμογή τους, για να ανταποκριθεί ο εκπαιδευτικός συνδικαλισμός σε μια διαρκώς μεταβαλλόμενη κοινωνική/εκπαιδευτική συγκυρία. Η δεύτερη ιδιαιτερότητα αφορά, κατά τη γνώμη μου, στο γεγονός ότι η ιστορική θεώρηση της δράσης του εκπαιδευτικού συνδικάτου αφορά στη μεταπολιτευτική περίοδο και φτάνει έως τις μέρες μας. Είναι βέβαια εμφανές σε όλους εμάς που διαβάσαμε το βιβλίο ότι η συγκεκριμένη επιλογή επιβλήθηκε από το ίδιο το υλικό που ο ερευνητής είχε στη διάθεσή του. Ωστόσο ο Σ. Μπουζάκης αισθάνεται την ανάγκη να δικαιολογήσει την επιλογή αυτή, αναφερόμενος σε άλλους συγγραφείς που αντιμετώπισαν παρόμοια πρόκληση. Και κλείνω με την σημαντική, όπως νομίζω, επισήμανση, ότι το συγκεκριμένο πόνημα κατάφερε το ακατόρθωτο: α) να εστιάσει στα πρόσωπα που στελέχωσαν την ΠΑΣΚ Δ/Ν, χωρίς να τα αγιογραφήσει, όπως γίνεται σε βιωματικές ή βιογραφικές προσεγγίσεις, β) να αρθεί σε ένα άλλο επίπεδο, έξω και πέρα από τα άτομα, να συλλάβει την δυναμική της συγκυρίας, που τα καθοδηγούσε, προχωρώντας μέσα από τις δύσκολες ατραπούς της εκπαίδευσης, τις μεταρρυθμίσεις που είχε ανάγκη η κοινωνία και, γ) να προσδώσει στη δουλειά του το χαρακτήρα μιας παρακαταθήκης για το μέλλον, υποδεικνύοντας την υπέρβαση των φαινομένων παθογένειας και την πρόκριση στρατηγικών εκπαιδευτικής πολιτικής, που αίρονται πάνω από την ποδηγέτηση των όποιων κρατικών πολιτικών ή σκοπιμοτήτων.

Παντοπόρος άπορος ο άνθρωπος, κατά την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή, αναζητά νέους δρόμους. Ο Σ. Μπουζάκης, διακονώντας πάντα την ιστορία της εκπαίδευσης, καταξιώνει στην ουσία την έννοια του παντοπόρου, του ανθρώπου που διαρκώς αναζητά το δρόμο του μέσα από τις συμπληγάδες, επανακαθορίζοντας τις συντεταγμένες της κοινωνικής εξέλιξης και τις συνιστώσες της ακαδημαϊκής μας πορείας, χάρις στο επιστημονικό του αποτύπωμα.

Ηλιάδου-Τάχου Σοφία
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου
Δυτικής Μακεδονίας
Γραμματέας της Ελληνικής
Εταιρείας Ιστορικών
της Εκπαίδευσης

* * *

Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Κανταρτζή, *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*, Gutenberg, Αθήνα 2019

Η ΜΕΛΑΓΧΟΛΙΑ είναι μια νοητική και ψυχική κατάσταση που έχει στον πυρήνα της το παθολογικό πένθος, την αδυναμία παραδοχής της απώλειας και, επομένως, την κένωση του χρόνου από νόημα, την καθήλωση στο τραύμα. Δηλαδή τη ριζική άρνηση του υποκειμένου να ανασυγκροτηθεί, να επιθυμήσει, να σχεδιάσει και να αναλάβει έλλογη και συντονισμένη δράση με σκοπό την προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα, ώστε να καταστεί επιθυμητή, νοητή και ενδεχομένως εφικτή η ιστορική μεταβολή. Είναι η παραίτηση μπροστά στο αιώνια επαναλαμβανόμενο «δράμα του κόσμου», ο συμβιβασμός με τα ανυπέρβλητα όρια που θέτει η ανθρώπινη συνθήκη ή η Ιστορία που η συνήθης της πρόσληψη ορίζεται με το μεταφορικό σχήμα της Κόλασης. Στη μελαγχολία το πένθος δεν μεταβολίζεται, δεν μετουσιώνεται, δεν ολοκληρώνεται ποτέ. Απεναντίας, παραμένοντας ζωντανό και διαρκές γίνεται σταθερή υπαρξιακή αναφορά. Στην περίπτωση αυτή, το παρελθόν καταβροχθίζει το παρόν και το μέλλον, ο χρόνος ομογενοποιείται και βραχυκυκλώνεται, οπότε η σχέση με το απολεσμένο πρόσωπο, αντικείμενο ή κατάσταση διέπεται καθοριστικά πλέον από τη σταθερή παρουσία της απουσίας του/της, από μια κατηγορική οφειλή στη ματωμένη μνήμη της απώλειας. Αναπόδραστα σχεδόν η απώλεια ή η ήττα γίνονται κάτι ιερό και απρόσιτο, κάτι νοητικά και ψυχικά απροσπέλαστο.

Παρ' όλα αυτά, όπως μας διαβεβαιώνει η ψυχανάλυση, «το πένθος είναι γεμάτο ζωή. Συνδέει την καταστροφικότητα με τη δημιουργικότητα», ενώ, απεναντίας, «η κατάθλιψη [...] κουβαλά τον θάνατο» (Σ. Μανωλόπουλος, 2017: 160). Η παραδοχή της απώλειας και της ήττας (αντίθετα με την περίφημη ομολογία-όρκο πίστης μάλλον του Μανώλη Αναγνωστάκη: «όμως εγώ δεν παραδέχθηκα την ήττα»), η αναδίφηση στην τραυματική μνήμη και εντέλει η αφηγηματοποίηση των τραυματικών ιχνών, μπορεί υπό προϋποθέσεις, όπως περιγράφεται στην περίφημη *Αριστερή Μελαγχολία* του Έντσο Τραβέρσο (Τραβέρσο: 2017), να λειτουργήσει σαν μια σωτήρια μηχανή κατανόησης, σαν ένα θερμοκήπιο ανησυχιών με δημιουργικό ορίζοντα αναπτερώνοντας το ηθικό των νικημένων και εμπεριέχοντας μια παρότρυνση νέου

αγώνα, μια επαγγελία υπέρβασης. Μπορεί να μετασχηματιστεί σε δύναμη αμφισβήτησης και ανατροπής, ακριβώς επειδή, όπως ισχυρίζεται ο Τραβέρσο, η επιστημολογική υπεροχή του ηττημένου σχετίζεται με τη δυνατότητά του «να παρατηρεί την ήττα του από ένα εξωτερικό παρατηρητήριο» καταστέλλοντας παραδόξως τη συναισθηματική εμπλοκή (Τραβέρσο, 2017: 50). Με άλλα λόγια, η απαισιόδοξη ανάγνωση της πραγματικότητας, η οδύνη για αυτό που χάθηκε —στην περίπτωσή μας για μια ακόμα μεταρρύθμιση που δεν έγινε, για ένα εισέτι κρίκο στην ατέλειωτη αλυσίδα των ματαιώσεων— μπορούν να δρομολογήσουν πρακτικές αντίστασης και νέας δημιουργικότητας, «να ανοίξουν τις θύρες προς το μέλλον», σύμφωνα με τα λόγια της εμπνευσμένης Λουίζ Μισέλ, της εξόριστης στη Νέα Καληδονία μετά την άγρια καταστολή της Κομμούνας του Παρισιού «Κόκκινης Παρθένου της Μονμάρτης» (Τραβέρσο, 2017: 65). Άλλωστε, οι ηττημένοι, όπως επισήμανε ο Κοζέλεκ, είναι αυτοί που δημιουργούν νέα νοήματα στην προσπάθειά τους να ανατρέψουν παγιωμένες ιεραρχικές δομές και εδραιωμένες σχέσεις κυριαρχίας: αυτό συμβαίνει όταν αναπτύξουν τη βούληση να αντιταχθούν στο «στοιχειωμένο παρελθόν» που γίνεται «αιώνιο παρόν», να τερματίσουν την αέναη ανακύκλησή του, να εξέλθουν από τον φαύλο κύκλο του φόβου και της μνησικακίας, από τον λαβύρινθο της φανταστικής ανταπόδοσης στον εχθρό. Ωστόσο, όπως μας προειδοποιεί η ψυχαναλυτική θεωρία, η έξοδος σε καμία περίπτωση δεν σηματοδοτεί τη ριζική και οριστική απελευθέρωση από τους καταναγκασμούς του τραυματικού παρελθόντος. Δεν συνεπάγεται αυτομάτως την παράδοση της παρελθοντοκεντρικής χρονικότητας σε μια ριζικά αντίθετη χρονικότητα προσανατολισμένη στην υπερφίαλη προσδοκία, την ουτοπία και την καινοτομία με τα «πήλινα πόδια». Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι μια τέτοια θεώρηση κουβαλά την παθολογία της σχιζοφρένειας, εάν βεβαίως ακολουθούσαμε την ψυχιατρική προβληματική.

Με τις αναφορές στην ψυχοπαθολογία και σε ψυχιατρικές αναλυτικές κατηγορίες σαφώς και δεν επιδιώκουμε την ιατρικοποίηση του προβλήματος της ιστορικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα ούτε τη μεταλαμπάδευση μιας κληρονομιάς θλίψης και οδύνης για τα τεκταινόμενα στην ελληνική εκπαίδευση. Τηρουμένων των αναλογιών και βιώνοντας το πνεύμα των καιρών, χρησιμοποιούνται στην προκειμένη περίπτωση μόνο για να περιγρα-

φεί με ενάργεια η κατάσταση στην οποία έχουν περιέλθει (συμπαρασύροντας την ακαδημαϊκή και την εκπαιδευτική κοινότητα) όσοι οραματίστηκαν ή στρατεύτηκαν κατά καιρούς —συγκεκριμένα από το 1965 έως τις μέρες μας— στον καλό αγώνα της ποιοτικής αναβάθμισης ή του ριζικού αναπροσανατολισμού του μαθήματος της Ιστορίας επιδιώκοντας τη συμπόρευση με τα δυτικο-ευρωπαϊκά και βορειο-αμερικανικά τεκταινόμενα, τη σύμπλευση με το κυρίαρχο επιστημολογικό παράδειγμα στην ιστορική επιστήμη και την παιδαγωγική θεωρία. Η αναγωγή στα δυο αυτά πρότυπα διόλου δεν υπονοεί την έλλειψη ασυμμετριών και εντροπίας και σε εκείνα τα μητροπολιτικά —ας πούμε— εκπαιδευτικά συστήματα. Εξυπηρετεί, ωστόσο, τη διαπίστωση πως αυτό το οποίο στον Δυτικό κόσμο λειτουργεί ως κανονιστικό πλαίσιο για τρεις ολόκληρες δεκαετίες πλέον, στη χώρα μας εξακολουθεί να φαντάζει σαν ριζοσπαστική εκτροπή, σαν απειλή αποδόμησης. Αυτό που εκεί προσεγγίζεται συνήθως με γνώμονα την τεκμηριωμένη άποψη των ειδημόνων επί του πεδίου, ιστορικών και διδακτικολόγων, εδώ αντιμετωπίζεται με όρους συνωμοσιολογίας και καθυβρίσεως των οσίων και των ιερών του έθνους.

Τον Μάρτιο του 1910 ο μέγας γλωσσαμύντωρ Μιστριώτης εκφράζοντας απολύτως το πνεύμα της συντηρητικής σε όλα Φιλοσοφικής Σχολής αρνείται να παραδεχθεί ότι η Παιδαγωγική είναι αυτοτελής επιστήμη προσδιορίζοντάς την αποκλειστικά και μόνο ως εφαρμοσμένη διδακτική μεθοδολογία, ως τεχνική μεταβίβασης της γνώσης. Μια τέτοια τοποθέτηση συνεπαγόταν ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί που αποφοιτούσαν από το Αθήνησι και επρόκειτο να διακονήσουν τις ανθρωπιστικές επιστήμες, τις θετικές επιστήμες και την Θεολογία όφειλαν να είναι εγκρατείς στο γνωστικό κεφάλαιο της μητέρας επιστήμης και μόνο. Περί παιδαγωγικής κατάρτισης και διδακτικής μεθοδολογίας ούτε λόγος. Η άποψη αυτή δημιούργησε ισχυρά ερείσματα στο ελληνικό πανεπιστημιακό σύστημα και εδραιώθηκε ανεξαρτήτως επιστημονικών πεδίων, επιστημολογικών αποκλίσεων και ιδεολογικών διαφορών. Αποτέλεσε μια επικίνδυνη επιστημολογική αγκύλωση. Ας μου συγχωρεθεί το άλμα δεκαετιών που κάνω, αλλά αυτό έδειξε, μεταξύ άλλων, η οξεία διαμάχη για τα γνωστικά αντικείμενα και τα προγράμματα σπουδών των νεοϊδρυθέντων στα μέσα της δεκαετίας του 1980 Παιδαγωγικών Τμημάτων. Στα καθ' ημάς, αυτό σήμαινε πρακτι-

κά ότι τα διδακτικά μέσα και κατ' εξοχήν το σχολικό εγχειρίδιο του μαθήματος της ιστορίας, ένα και μόνο καθ' άπασαν την επικράτειαν από το 1937 έως σήμερα, δεν γινόταν αντιληπτό παρά ως η κιβωτός της επιστημοσύνης, εμμέσως όμως και της κυρίαρχης ιδεολογίας, η οποία έπρεπε να εσωτερικευτεί, ώστε να φαντάζει αόρατη και, επομένως, να υιοθετείται ως φυσική και ορθολογική τοποθέτηση. Αν όμως ο γνωσιοκεντρισμός, όντας ταυτόχρονα και εγγενώς διαμεσολαβημένος —και ιδεολογικά και επιστημολογικά— κατά το πνεύμα της εκάστοτε ιστορικής περιόδου ή συγκυρίας, αλλά και συντονισμένος στο εξιδανικευτικό μήκος κύματος του περιούσιου έθνους, του παράκλητου της Ιστορίας και των εθνικών δικαίων, κατέληγε ευλόγως να μην είναι σχεδόν τίποτε άλλο πάρεξ ψιμυθιωμένος φρονηματισμός, αποτελώντας τη μία όψη του Ιανού της παθογένειας της ιστορικής εκπαίδευσης στην ελληνική επικράτεια, τότε η άλλη όψη ήταν ο παιδαγωγισμός: δηλαδή η αντίστροφη πεποίθηση ότι η διδακτική μέθοδος απορρέει όχι από την ιδιομορφία και την ιστορική εξέλιξη της μητέρας-επιστήμης, αλλά από μια καθολική και κανονιστική θεωρία-ομπρέλα. Πεποίθηση που επίσης εγκαθιδρύθηκε βαθμιαία. Μέχρι τις μέρες μας η πεποίθηση αυτή καλά κρατεί στις συγγραφικές ομάδες που συνέγραψαν τα βιβλία ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (και όχι μόνο βεβαίως). Είναι ελάχιστα τα σχολικά βιβλία ιστορίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ίσως μόνο αυτό που εξοβελίστηκε το 2007, οι συγγραφικές ομάδες των οποίων απέφυγαν τόσο τη Σκύλλα του επιστημονισμού/γνωσιοκεντρισμού/άμεσου ή συγκαλυμμένου φρονηματισμού, όσο και την Χάρυβδη του αυτοαναφορικού και παντεπόπτη παιδαγωγισμού.

Μολονότι δεν είναι λίγος ο χώρος που αφιερώνουν στις υποθέσεις των βιβλίων Ρεπούση (2006-2007) και Κόκκινου (2002), οι συγγραφείς του βιβλίου που παρουσιάζουμε επέλεξαν να μην καταπιαστούν με τη συγκρότηση ενός μαρτυρολογίου των χαμένων ευκαιριών στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης. Δεν ανήγειραν ένα πάνθεον ματαιώσεων, δεν έθυσαν στις ταλαίπωρες σκιές των ηττημένων (στις καλές προθέσεις και στα συγγνωστά ή όχι λάθη τους). Δεν χαρτογράφησαν το πεδίο της κοινωνικο-πολιτικής πρόσληψης των ματαιωμένων εγχειρημάτων, όπως έκανε ο Χάρης Αθανασιάδης —με ιδιαίτερη επιτυχία αναμφίβολα— (Αθανασιάδης: 2015). Με λίγα λόγια, δεν ασχολούνται με τους ηττημένους της Ιστορίας. Αντίθετα, ενδια-

φέρονται για τους νικητές. Στρέφουν το φως στους μόνιμους παραλήπτες του κότινου, αλλά και στους πρόσκαιρους, ευκαιριακούς, συγκυριακούς «εραστές» της εκπαιδευτικής αθανασίας... Συγκεκριμένα, φιλοτεχνώντας αδρομερώς τα πορτρέτα των νικητών, όσων δηλαδή τα βιβλία τους εγκρίθηκαν από το κράτος και εισήχθησαν για μακρό ή μικρό χρονικό διάστημα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, αναδεικνύουν τη δύναμη της παράδοσης και την καταλυτική σημασία του κλειστού κανόνα που αναπαράγεται αενάως και περιφρουρείται ιεροπρεπώς: τον ρόλο της μεγάλης βαρυτικής ενέργειας που εκλύεται από το παρελθόν και, πιο συγκεκριμένα, της τυφλής εκείνης ελκτικής δύναμης που ασκεί το δίπολο «εθνικισμός-θετικισμός» στην ελληνική ιστορική εκπαίδευση. Ειδικότερα, φέρνουν στην επιφάνεια τη «βαθιά δομή», θα λέγαμε, των σχολικών βιβλίων ιστορίας μιας ολόκληρης εκατονταετίας. Οι Μπουζάκης και Κανταρτζή αντιπάλεψαν επιτυχώς τον φόβο, όπως και τη διάχυτη γοητεία της μελαγχολίας και της ηρωικής παραίτησης ελλείψει ορατών διεξόδων, που έχουν καθηλώσει τους περισσότερους ειδικούς της Διδακτικής της Ιστορίας και της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στη χώρα μας στον ρόλο του απλού τηλεθεατή ή του αυτάρεσκου αισθητή ή και του αριστοκράτη του πνεύματος που καλλιεργεί τον κήπο του απερίσπαστος καταπιέζοντας όμως, παράλληλα, τη δημιουργική του φαντασία και την εξεγερτική του διάθεση στον δημόσιο χώρο και λόγο από φόβο ή αηδία. Με το βιβλίο τους, εμμέσως πλην σαφώς, υπέδειξαν τα γενναία βήματα που πρέπει να γίνουν ώστε η έγκυρη επιστημονική γνώση, η δημιουργικότητα της σκέψης και η αισιοδοξία της βούλησης να αναλάβουν επιτέλους τα ηνία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού στη χώρα μας. Πιστεύοντας ότι «το βλέμμα των νικημένων είναι πάντα κριτικό» (Τραβέρσο, 2017: 137), τόλμησαν να βάλουν το δάχτυλο στην ανοιχτή πληγή, για να διεργαστούν το τραύμα της συνεχούς ματαίωσης των μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων στην ελληνική ιστορική εκπαίδευση σε όλη τη διαδρομή του «σύντομου» 20ού αιώνα. Θέλησαν να ολοκληρώσουν το πένθος και να αντιμετωπίσουν κατάματα τη... Μέδουσα των αλλεπάλληλων ηττών. Είχαν επίγνωση ότι το στοιχειωμένο και απωθημένο παρελθόν των ηττών δεν παρέρχεται μόνο του, αλλά αντιθέτως γίνεται αιώνιο παρόν, αμετακίνητο βάρος, όταν η διεργασία της τραυματικής εμπειρίας δεν οδηγεί σε νέα στράτευση, σε νέο αγώνα, σε νέα δράση.

Η εκ μέρους των συγγραφέων υπεράσπιση των νέων προγραμμάτων σπουδών για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο (2018/2019) αυτό το νόημα έχει. Μερίμνησαν, τέλος, ώστε η έρευνά τους να αντιπαρατεθεί σε κυρίαρχα ταμπού και μυθολογήματα της ελληνικής κοινωνίας θέτοντας στο επίκεντρο του προβληματισμού τους τα αίτια της κακοδαιμονίας της ιστορικής εκπαίδευσης στη μακρά διάρκεια ενός ολόκληρου αιώνα και αναζητώντας τις διαρθρωτικές-δομικές συνέχειες, συνάμα όμως και τις σπασμωδικές —μικρές συνήθως και σπανιότερα μείζονες— ρήξεις του συστήματος. Πλην ευάριθμων εξαιρέσεων, αυτό που απέδειξε η ενδελεχής έρευνα των δυο συγγραφέων είναι ότι, ανεξαρτήτως πολιτικών καθεστώτων και της ιδεολογικής ταυτότητας των εκάστοτε κυβερνήσεων, τα σχολικά βιβλία ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου υπακούνε στην ίδια συντακτική λογική, αναπαράγουν τον συμπαγή κανόνα της εθνικοφροσύνης, της μυθοποίησης και των κρίσιμων αποσιωπήσεων, στοιχείων που περιενδύονται με την αφοπλίζουσα δύναμη του θετικιστικού ιστορικισμού, ώστε να υποστασιοποιούνται και να φαντάζουν αυτονόητα και, κατά συνέπεια, αδιαπραγμάτευτα.

Το βιβλίο των Μπουζάκη – Κανταρτζή αποτελεί ουσιαστική συμβολή στην Ιστορία της Εκπαίδευσης και ειδικότερα στην ιστορία της Διδακτικής της Ιστορίας και της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα. Ο υπότιτλος του βιβλίου υποδεικνύει το ιστοριογραφικό-ερμηνευτικό του υπόβαθρο, από το οποίο απορρέουν και οι αναλυτικές κατηγορίες, οι οποίες θα αποτελέσουν τον σκελετό της ιστορικο-συγκριτικής προσέγγισης και της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου, των μεθόδων που επέλεξαν και ακολούθησαν πιστά οι συγγραφείς. Το μακρο-ιστορικό αυτό ερμηνευτικό υπόβαθρο, μολονότι δεν ομολογείται ρητά από τους συγγραφείς, αφορά την ελληνική ιστορία από την Επανάσταση του 1821 έως την πρόσφατη κρίση χρέους και συγκροτείται από τα βιβλία του Γιώργου Δερτιλή *Επτά πόλεμοι, τέσσερις εμφύλιοι, επτά πτωχεύσεις 1821-2016* (Πόλις, Αθήνα 2016) και του Στάθη Καλύβα *Καταστροφές και θρίαμβοι. Οι επτά κύκλοι της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας* (εκδ. Παπαδόπουλος, Αθήνα 2015). Τα δυο αυτά βιβλία συναποτελούν ένα παρόμοιας λογικής, αλλά και εν μέρει αντιθετικής ιδεολογικής-κοσμοθεωρητικής πρόθεσης πλαίσιο. Έχουν σαφώς μετα-ιστορικό χαρακτήρα (είναι ερμηνείες των ερμηνειών), επιχειρούν να συγκροτήσουν έναν νέο ερμη-

νευτικό κανόνα, ενώ, συγχρόνως, έχουν σαφώς χαρακτηριστικά αναδρομικής προβολής του παρόντος (της κρίσης) στο παρελθόν, ενώ εμφανίζουν δομικές αντιστοιχίες με το κυρίαρχο ερμηνευτικό σχήμα των ματαιωμένων μεταρρυθμίσεων που εξακολουθεί να δεσπόζει στον ορίζοντα της ελληνικής Ιστορίας της Εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, ο μεν Γιώργος Δερτιλής, αντιμετωπίζοντας ορθώς, κατά τη γνώμη μου, ως ενιαίο όλο τόσο την εσωτερική όσο και την εξωτερική πολιτική της χώρας, κατασκευάζει ένα ερμηνευτικό σχήμα που έχει ως επίκεντρο αποκλειστικά τα τραυματικά βιώματα του ελληνικού λαού, τις δομικές ή συγκυριακές αδυναμίες του νεότερου και σύγχρονου ελληνικού κράτους και την παθογένεια του ελληνικού πολιτικού συστήματος. Παρά την ενδεχόμενη υπερβολή, πρόκειται, σε γενικές γραμμές, για μια ιστορία συσσώρευσης ερειπίων, σπασμωδικής και μετέωρης προσαρμογής στα εκάστοτε νέα δεδομένα, αποκλίσεων από τον δυτικό κανόνα του οικονομικού, πολιτικού και πολιτισμικού εκσυγχρονισμού, για μια εξιστόρηση χαμένων ευκαιριών και ιδιομορφιών, της οποίας ο φιλοσοφικός ορίζοντας είναι μονοδιάστατος και καθορίζεται από την ιστορική απαισιοδοξία, αν όχι από την απόγνωση του μείζονος έλληνα ιστορικού, στον βαθμό που η ιστορική φρόνηση στην Ελλάδα δεν έχει ούτε καν τη συνήθεια της κουκουβάγιας, του πουλιού της σοφίας, που εμφανίζεται τη νύχτα. Από την άλλη πλευρά, ο Στ. Καλύβας, ιδρυτής της αναθεωρητικής σχολής στην Ελλάδα, προσεγγίζει τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία επικαλούμενος ένα ζεύγμα, ένα δίπολο αντιθετικών ιστορικών εννοιών, τις έννοιες της καταστροφής και του θριάμβου, της νικηφόρας πορείας και της ήττας ή της ανάσχεσης, της προόδου και της παλινδρόμησης ή παρακμής, της ανάπτυξης και της ύφεσης ή στασιμότητας, της ανόδου και της πτώσης, οι οποίες, παρότι παραπέμπουν ως ιδεώδεις βεμπεριανοί τύποι σε αντιστικτικές ιστορικές διεργασίες, συγκροτούν ολότητες φαινομένων που ονομάζονται κύκλοι προσιδιάζοντας μάλιστα στην μπρωντελιανή έννοια της ιστορικής συγκυρίας. Παρ' όλα αυτά, το πραγματολογικό, επιστημολογικό και ιδεολογικό πρόσημο των αντιστικτικά δομημένων αυτών εννοιών δεν μπορεί παρά εκ των πραγμάτων να είναι ιστορικά διαμεσολαβημένο και διφορούμενο (π.χ. το τι συνιστά πρόοδο ή παρακμή δεν επιδέχεται προφανώς μονοσήμαντη ανάγνωση). Σε αντίθεση με το απαισιόδοξο σχήμα του Δερ-

τιλή που, με γνώμονα την τροπολογική ανάλυση του Hayden White, θυμίζει, σε γενικές γραμμές, την τραγική σύλληψη της ιστορικής πλοκής, το ερμηνευτικό σχήμα που προτείνει ο Καλύβας είναι διπολικό και εν πολλοίς μανιχαϊκό.

Από τη δική τους πλευρά, οι Μπουζάκης και Κανταρτζή επιλέγουν να συγκροτήσουν ένα μεικτό εννοιολογικό οπλοστάσιο, με βάση τις προαναφερθείσες μεταιστορικές προβληματικές, υπερβαίνοντας, ωστόσο, την ιστορική απαισιοδοξία και τον μανιχαϊσμό των εμπνευστών τους. Το εννοιολογικό τους οπλοστάσιο περιλαμβάνει τρεις κύριες αναλυτικές κατηγορίες: α) τα *ιστορικά τραύματα* (στα οποία συμπεριλαμβάνονται οι εθνικές ήττες, οι καταστροφές και οι εμφύλιοι, καθώς και οι πτωχεύσεις και η γενικότερη αβελτηρία του ελληνικού κράτους, επομένως συνιστούν επίκοινη έννοια και του Δερτιλή και του Καλύβα), β) τα *επιτεύγματα* (οι θρίαμβοι του Καλύβα) και γ) οι *εμβληματικοί και καταστατικοί για την εθνική ιδεολογία ιστορικοί μύθοι*, η αμφισβήτηση των οποίων αντιμετωπίζεται διαχρονικά ως εθνική μειοδοσία, ως έγκλημα καθοσιώσεως εναντίον του έθνους. Πρόκειται κατά σειρά για το Κρυφό σχολειό, τον Χορό του Ζαλόγγου και την έναρξη της Επανάστασης από το μοναστήρι της Αγίας Λαύρας στα Καλάβρυτα.

Το ερευνητικό υλικό που εντοπίστηκε και αποδελτιώθηκε αποτελείται από 11 μόλις βιβλία ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού με σημείο εκκίνησης το βιβλίο του Αντωνίου Χωραφά του 1913, το οποίο επανεισήχθη στην εκπαίδευση το 1921, μετά την πτώση του βενιζελισμού από την εξουσία, σηματοδοτώντας την ιδεολογική παλινδρόμηση και τη συντηρητική αναδίπλωση, και με σημείο κατάληξης το ισχύον εγχειρίδιο της Στ΄ Δημοτικού, των Ι. Κολιόπουλου, Α. Καλλιανιώτη, Ι. Μιχαηλίδη και Χ. Μηνάογλου. Το τελευταίο, όντας προϊόν απευθείας υπουργικής ανάθεσης και όχι προκήρυξης και διαγωνισμού και έχοντας ως αποστολή να αντικαταστήσει το «ανατρεπτικό» και «αποδομητικό» εγχειρίδιο της ομάδας της Μαρίας Ρεπούση (2006-2007) καταπραΰνοντας τα πάθη που είχε εγείρει η οχλοκρατική ψηφιακή διαβούλευση, παρά τη δριμεία και εμπεριστατωμένη κριτική που έχει δεχθεί από ιστορικούς, διδακτικολόγους και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για πλείστες όσες διαστρεβλώσεις, επιλεκτικές αποσιωπήσεις και μεθοδολογικά ατοπήματα, εξακολουθεί να μακροημερεύει, μάλιστα σε πείσμα της αλλαγής

ιδεολογικού προσανατολισμού της χώρας από το 2015. Από τα 11 αυτά βιβλία, μόλις τα 3 τελευταία συγκροτήθηκαν από πολυμελείς συγγραφικές ομάδες με έναν επιστημονικό όμως καθοδηγητή (Μ. Καΐλα, Μ. Ρεπούση, Ι. Κολιόπουλος), 2 προέκυψαν από συγγραφικά δίδυμα (αυτά του 1950 και του 1967), ενώ τα υπόλοιπα 6 (συνήθως τα παλαιότερα και αυτά της ύστερης επταετίας και της πρώτης Μεταπολίτευσης) είχαν ένα μόνο συγγραφέα. Η διαφαινόμενη τάση κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες θα ήταν ελπιδοφόρα, εάν πράγματι οι πολυπληθείς συγγραφικές ομάδες συγκροτούνταν με κατανεμημένες και δομικά συναρθρωμένες τις αναγκαίες επιστημονικές εξειδικεύσεις, κάτι που δυστυχώς δεν ισχύει. Η στοιχειώδης αυτή κατηγοριοποίηση φέρνει στην επιφάνεια και μια επιπλέον αδυναμία της σχετικής έρευνας στην Ελλάδα, δεδομένου ότι δεν μας έχει απασχολήσει μέχρι σήμερα —πλην εξαιρέσεων βεβαίως, όπως π.χ. στην περίπτωση των βιβλίων Κ. Καλοκαιρινού και Λ. Σταυριανού—, η συστηματική αναδίφηση στις βιογραφικές διαδρομές των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων ιστορίας, με αποτέλεσμα να μην είναι πάντοτε δυνατή η συσχέτιση επιστημονικής συγκρότησης - παιδαγωγικής κατάρτισης - ιδεολογικής ταυτότητας - πολιτικής σκοπιμότητας. Γι' αυτό, ως πρωτεύον ερμηνευτικό πρίσμα προτείνεται συνήθως η πολιτική συγκυρία. Η αναλυτική μεθοδικότητα και οι εύστοχες επισημάνσεις των Μπουζάκη – Κανταρτζή καταλήγουν σε ένα πόρισμα αποφασιστικής σημασίας. Οι δυο συγγραφείς αναδεικνύουν και χαρτογραφούν τον κανόνα και το κυρίαρχο παράδειγμα της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα και, από την άποψη αυτή, προσφέρουν μεγάλη υπηρεσία στην ίδια την εθνική μας αυτογνωσία. Σύμφωνα με την έρευνά τους, ο κανόνας αυτός, παρά τις ελάχιστες επιμέρους αποκλίσεις που δεν κλονίζουν καθόλου τη συμπάγεια και τη συνοχή του, πόσο μάλλον την ισχύ του λόγω της οργανικής του συνάφειας με την εθνική ιδεολογία, αρθρώνεται από τρεις άξονες: ο πρώτος άξονας αφορά τους ιστορικούς μύθους, οι οποίοι προ της Μεταπολίτευσης παρουσιάζονται όχι μόνο ως αδιάσειστα ιστορικά γεγονότα, αλλά και ως πιστοποιήσεις της διιστορικής ηθικής ανωτερότητας και της εθνολογικής συνέχειας του Ελληνισμού. Εντούτοις, όπως διαπιστώνουμε, ακόμα και στα βιβλία της περιόδου της Μεταπολίτευσης η ευθυγράμμιση με την ιστορική αλήθεια και την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία δεν είναι ολοκληρωτική (εξαίρε-

ση αποτελεί το βιβλίο της ομάδας Ρεπούση), στον βαθμό που οι εκλογικεύσεις και οι συμψηφισμοί δεν λείπουν (π.χ. βιβλίο ομάδας Ακτύπη), στοιχείο που αποδεικνύει ότι η ιστορική μυθολόγηση επιτελεί σαφή εθνοποιητικό-κοινωνικοποιητικό ρόλο. Ο δεύτερος άξονας αφορά τα εθνικά τραύματα, τα οποία αντιμετωπίζονται με τρεις στρατηγικές που εξοβελίζουν κάθε απόπειρα ουσιαστικής ιστορικοποίησης και συλλογικής ψυχικής διεργασίας: είτε αποσιωπώνται επιλεκτικά είτε παρουσιάζονται κατ' ευφημισμόν (π.χ. «ατυχής» πόλεμος του 1897) είτε προσεγγίζονται κατά τέτοιο τρόπο ώστε να μην τρωθεί η εθνική υπερηφάνεια και φιλοτιμία, καθώς επίσης η εθνική συνοχή και η διατοπική και διαταξική αλληλεγγύη. Ο τρίτος άξονας σχετίζεται προφανώς και αυτονόητα με τον υπερτονισμό και υπερθεματισμό των «εθνικών επιτευγμάτων».

Καταλήγοντας, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι στεκόμαστε αμφίθυμοι απέναντι στην αισιοδοξία των Μπουζάκη – Καντρτζή στο ζήτημα της βαθμιαίας προσαρμογής των σχολικών βιβλίων ιστορίας στα δεδομένα της ακαδημαϊκής έρευνας προϊούσης της μεταπολιτευτικής περιόδου. Κάτι που, απεναντίας, είναι αυτονόητο στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου η επιστημονικοποίηση σε επίπεδο οργάνωσης της ιστορικής γνώσης και διδακτικής μεθόδου, σε συνδυασμό, αφενός, με την άρση του κρατικού μονοπωλίου στη διάδοση και τον έλεγχο των ιστορικών πληροφοριών και, αφετέρου, με την περιοδική ανανέωση των σχολικών βιβλίων, έχει γίνει κοινός τόπος. Στην Ελλάδα, ωστόσο, παρά τη μεγάλη πρόοδο των ιστορικών σπουδών και τη συνεχή αναβάθμιση —ακαδημαϊκή και βιβλιογραφική— του διεπιστημονικού πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας, η οξύτητα των συμβολικών πολέμων για το νόημα του παρελθόντος και το πολιτικό κόστος καθιστούν οραματικού μάλλον χαρακτήρα επιδίωξη την αποκοπή του ομφάλιου λώρου που συνδέει τη σχολική ιστορία με την ιδεολογικοποίηση του παρελθόντος είτε αυτή προέρχεται από το κράτος είτε από πολιτικά κόμματα και την Εκκλησία είτε από ομάδες-φορείς τραυματικών ταυτοτήτων είτε από τη Δημόσια Ιστορία. Στην Ελλάδα φοβόμαστε, εργαλειοποιούμε ή απωθούμε το παρελθόν. Συχνά επικαλούμαστε επιλεκτικά όψεις του για να υπεραναπληρώσουμε τα συμπλέγματά μας. Αναπτύσσουμε δυσανεξία απέναντι στην πολυπλοκότητα της ιστορίας μας, ενώ η πολυπρισματική σύλληψη των

ιστορικών γεγονότων φαντάζει στο μυαλό των περισσότερων Ελλήνων σαν τον Δούρειο ίππο που θα αλώσει την ταυτότητά μας. Όμως το παρελθόν καθεαυτό δεν είναι ούτε η πολυπόθητη «βαθύκολπη» Ελένη ούτε, αντιθέτως, «ένα πουκάμισο αδειανό», μια σολωμική ονειροφαντασιά, μια φενάκη...

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία: έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα 1858-2008*, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015.

Μανωλόπουλος Σωτήρης, *Τα πρόσωπα του ξένου*, πρόλογος Γρηγόρης Αμπατζόγλου, εκδ. Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2017.

Τραβέρσο Έντσο, *Αριστερή μελαγχολία. Η δύναμη μιας κρυφής παράδοσης*, μετάφραση Νίκος Κούρκουλος, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα 2017

Γιώργος Κόκκινος
Καθηγητής Ιστορίας
και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

* * *

Σήφης Μπουζάκης – Ευαγγελία Κανταρτζή, *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*, Gutenberg, Αθήνα 2019

Τα τελευταία 10 και πλέον χρόνια η χώρα διέρχεται μια σημαντική και πολύτροπη κρίση, η οποία δεν έχει αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση – αντιθέτως έχει αφήσει ένα βαρύ και βαθύ στίγμα.

Στο πλαίσιο αυτής της κρίσης, κάποια στιγμή, αναδείχθηκε το ζήτημα των μεταρρυθμίσεων – και στην εκπαίδευση. Άρχισαν αρκετές συζητήσεις για το ρόλο, την κατεύθυνση, την ποιότητα, την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης (όλα αυτά σχετίζονται με δείκτες, που «επιβάλλονται» από διεθνείς οργανισμούς, με χρήση απολύτως μετρήσιμων δεδομένων) – αλλά δεν υπήρξαν συζητήσεις για το αποτέλεσμα, ούτε για την ικανοποίηση, την ευχαρίστηση, ή την πληρότητα που θα πρέπει και αυτά να είναι ζητούμενα σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα.

Ωστόσο, ένα από τα «κέντρα» αυτής της συζήτησης, η οποία δεν γίνεται πάντα με ακαδημαϊκούς και επιστημονικούς όρους, αφορά και στη σχολική ιστορία και τα βιβλία της – το περιεχόμενο, δηλαδή, της σχολικής ιστορίας.

Αναφερόμενοι σε βιβλία ιστορίας θα πρέπει να έχουμε εξ αρχής υπόψη μας ότι πρόκειται για ένα αρκετά σύνθετο ζήτημα, πολιτικό, κοινωνικό, επιστημονικό, εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό (στο οποίο περιλαμβάνεται και ό,τι θα μπορούσαμε να ορίσουμε ως «εθνική παιδαγωγική») – ζήτημα στο οποίο εμφιλοχωρούν πολλές προσεγγίσεις, αρκετές φορές διαμετρικά αντίθετες. Θα θέσω ορισμένες μόνο διαστάσεις στη συνέχεια ως παραδείγματα.

Όταν αναφερόμαστε στο περιεχόμενο ενός μαθήματος, το οποίο διατρέχει σχεδόν όλη την εκπαιδευτική κλίμακα, και στην ανάγκη αλλαγής του, καταρχήν τίθενται υπό διαπραγμάτευση 3 βασικές έννοιες, οι οποίες θεωρούνται έννοιες-κλειδιά για την περαιτέρω αναφορά και διαμορφώνουν τα αντίστοιχα επίπεδα ανάλυσης. Αυτές οι έννοιες είναι η «*μεταρρύθμιση*», το «*αναλυτικό πρόγραμμα*» και η «*συγκρότηση της επιστήμης*», και στην ανάπτυξη του υπό παρουσίαση βιβλίου των Μπουζάκη-Καταρτζή κατέχουν θέση βασική-άρρητη, πλην όμως απολύτως σαφή εκ των αναφορών και του αποτελέσματος.

Πολλές φορές, στις αναφορές των ιστορικών της εκπαίδευσης, εμφανίζεται η έννοια της «μεταρρύθμισης». Δεν είναι, όμως, πάντα ξεκάθαρο στην κοινωνία τι αποτελεί μια «μεταρρύθμιση» στην εκπαίδευση, καθώς πολλές φορές —για να μην πω, πάντα— υπάρχει μια μαξιμαλιστική προσέγγιση από πλευράς πολιτικής ηγεσίας και ονοματίζεται ως μεταρρύθμιση κάτι που μπορεί απλώς να αποτελεί μια προσαρμογή, μια μικρο-αλλαγή, μια ρύθμιση ενός πεπαλαιωμένου χαρακτηριστικού, ή έστω ρύθμιση ενός ζητήματος με βάση την τρέχουσα κάθε φορά πολιτική agenda. Έτσι, μεταρρύθμιση μπορεί να ονομάζεται είτε η αυξομείωση των εξεταζόμενων μαθημάτων για την εισαγωγή στην τριτοβάθμια, είτε άλλες «καταπληκτικής» παιδαγωγικής αξίας ιδέες. Επίσης, μεταρρύθμιση μπορεί να ονοματιστεί από την πολιτική ηγεσία η αλλαγή ενός σχολικού βιβλίου, εν παραδείγματι του μαθήματος της ιστορίας.

Για να ορίσουμε τι είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα πρέπει εξ αρχής να συζητήσουμε και να συμφωνήσουμε ποιο είναι το ad hoc περιεχόμενο του όρου, τι θα εννοούμε, δηλαδή, όταν αναφερόμαστε σε μια «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», και στη συνέχεια, με πολιτικούς και κοινωνικούς όρους να καθοριστούν η κατεύθυνση και τα διακυβεύματα της μεταρρύθμισης.

Προφανώς, μία τέτοια συζήτηση αναφέρεται στο τρόπο που θα μελετήσουμε το παρελθόν μας

και θα ορίσουμε το μέλλον μας, και, προφανώς, πάλι, αυτή είναι μια συζήτηση που δεν είναι και τόσο επιθυμητή από τους πολιτικά κυρίαρχους φορείς, γιατί δεν είναι «εξαργυρώσιμη» με πολιτικούς όρους. Συνεπώς, κατανοούμε, μέσα από το βιβλίο των Μπουζάκη-Καταρτζή, ότι η συζήτηση για μια ουσιαστική —ας την αναφέρουμε έτσι— μεταρρύθμιση των εγχειριδίων της σχολικής ιστορίας είναι ένα διακύβευμα αρκετά σοβαρό και με πολιτικούς όρους αρκετά αμφίβολο.

Στο δεύτερο επίπεδο ανάλυσης ως βασική έννοια θεωρούνται τα αναλυτικά προγράμματα. Χάριν συντομίας, θα αναφερθώ σε ελάχιστα, ένα-δύο, αλλά πολύ βασικά χαρακτηριστικά των αναλυτικών προγραμμάτων, γιατί η ανάλυση στο επίπεδο αυτό μπορεί να είναι εκτενής.

Είναι πλέον σαφές, εδώ και δεκαετίες, από όσους ασχολούνται με τα αναλυτικά προγράμματα ότι δεν υπάρχει περίπτωση για «πολιτικά ουδέτερη» συγκρότηση των αναλυτικών προγραμμάτων. Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι —καταρχήν, και από τη φύση του— ένα αμιγώς πολιτικό κείμενο, όπως έχει καταστεί αντιληπτό εδώ και μισό αιώνα, είτε τον Bobbit μνημονεύσουμε, είτε τον Apple, τον Jackson και τον Bernstein, ή νεότερους, όπως ο Pinar. Το μόνο που διαφοροποιεί το ένα αναλυτικό πρόγραμμα από ένα άλλο είναι η κατεύθυνση, ή η επιλογή, της πολιτικής διάστασης της γνώσης. Επομένως, δεν μπορούμε να συζητούμε για ένα αναλυτικό πρόγραμμα, της ιστορίας, εν προκειμένω, το οποίο δεν θα έχει πολιτικές αναφορές, ή δεν θα αναφέρεται σε μια συγκεκριμένη —κάθε φορά— πολιτική επιλογή. Ως ζητούμενο, ωστόσο, θα πρέπει να είναι η αναγνώριση εκ μέρους της νομοθετούσας πολιτείας αυτής της πολιτικής διάστασης και η μη απόκρυψή της πίσω από μαξιμαλιστικές προτάσεις (π.χ., περί εθνικής ιστορίας, όπως σαφέστατα εμφανίζεται αυτή η διάσταση των σχολικών εγχειριδίων και μας την παρουσιάζουν μέσα από την ανάλυση των τεκμηρίων οι συγγραφείς του παρουσιαζόμενου έργου).

Ένα επόμενο ζήτημα σχετικό με το αναλυτικό πρόγραμμα αφορά στους καθαυτώ μαξιμαλιστικούς στόχους που τίθενται – για όλα τα μαθήματα, άρα και για την ιστορία. Εάν θέσουμε την εθνική αφύπνιση των μαθητών ως στόχο της σχολικής ιστορίας (με όποια ορολογία κι αν καλύπτεται αυτό – π.χ., με την παιδαγωγική έννοια του «κριτικά σκεπτόμενου πολίτη», όπως συμβαίνει με τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα), τότε, είτε θα καταστρέψουμε την ίδια

την ιστορία (και θα έχουμε μια περίπτωση «*ανεύθυνης χρήσης*» της ιστορίας – "*irresponsible use*" of history, όπως επισήμανε ο De Baets)[1] είτε θα καταστήσουμε τον στόχο ανέφικτο – άρα θα καταστήσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα ανενεργό κείμενο, νομοθέτημα άνευ ουσίας, με ό,τι αυτό θα συνεπάγεται για τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών και την επίρρωση της αυθαιρεσίας εντός του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ζητούμενο για το μάθημα της ιστορίας, και για τα σχολικά εγχειρίδια που θα το υποστηρίζουν, είναι το βασικό, να μάθουν οι μαθητές πώς μαθαίνουν την ιστορία (δηλαδή, πώς να τοποθετούν τον εαυτό τους στην ιστορική διάσταση της κοινωνίας) και τον τρόπο με τον οποίο αυτή —η γνώση, ή/και η ιστορία— παράγεται (γεγονός που αποκαθηλώνει την τοτεμική σχολική γνώση), ώστε να καθίστανται ικανοί να διαμορφώνουν, προϊόντος του χρόνου, τις –ελέω μετανεωτερικότητας– πολλαπλές ταυτότητές τους. Η εμμονή στην ονοματολογία και την εικονοκλαστική προσέγγιση των σχολικών εγχειριδίων ούτε το βασικό σκοπό του μαθήματος εξυπηρετεί (να μαθαίνουν, δηλαδή, οι μαθητές πώς να μαθαίνουν ιστορία), αλλά ούτε και τους άλλους μαξιμαλιστικούς σκοπούς που έχουν τεθεί από την πολιτική ηγεσία, όπως μας δείχνουν οι Μπουζάκης-Καταρτζή. Συνεπώς, οι μαθητές δεν βρίσκουν κανένα λόγο αναφοράς στην ιστορία (αυτό που όλοι μας αναγνωρίζουμε μέσα από φράσεις «*εμένα τι με ενδιαφέρει τώρα αυτό*») και το μάθημα χάνει κάθε εκπαιδευτική και παιδαγωγική αξία.

Ειδικά για τα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να τονίσουμε ότι η έννοια «αναντιστοιχία» είναι η πλέον κατάλληλη να τα χαρακτηρίσει, καθώς, διαχρονικά, οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος δεν συνάδουν με το περιεχόμενό του, το οποίο, με τη σειρά του, δεν ταυτίζεται με το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο που παρέχεται. Εάν σε αυτό προσθέσουμε και διάφορες ακρότητες όπως η διάκριση μεταξύ των περιεχομένων του εγχειριδίου, της διδακτέας, της διδαχθείσας και τελικώς της εξεταστέας ύλης, οδηγούμαστε αβίαστα στο συμπέρασμα ότι στον «βωμό» του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος τελείται η auto-da-fe της λογικής. Και αυτή η απουσία λογικής είναι εμφανής στις επιλογές του περιεχομένου των εγχειριδίων, όπως μας το αποκαλύπτουν οι Μπουζάκης

1. De Baets, A. (2013). A theory of the abuse of History. *Revista Brasileira de História*, vol. 33, n.65, pp. 17-58.

-Καταρτζή. Εκτός κι αν ως λογική θεωρήσουμε την μικροπολιτική εκμετάλλευση και την ατομική επιβίωση στον πολιτικό στίβο (το υπονοούν σε κάποιες περιπτώσεις), γεγονός που τίθεται πέραν από ό,τι θα ελέγχαμε ως επιλογές των πολιτικά κυρίαρχων φορέων, αλλά συνάμα θέτει ενώπιόν μας με τον πιο τραγικό τρόπο τις δικές μας πολιτικές επιλογές.

Τέλος, συναφές με το αναλυτικό πρόγραμμα, ως πολιτικής φύσης ζήτημα, είναι και το ζήτημα της δημόσιας ιστορίας, ή της μυθολογικής διάστασης της ιστορίας, το οποίο θα το θέσουμε σε θεωρητικό πλαίσιο εντός του ζητήματος της συγκρότησης της επιστήμης.

Δεν θα εισέλθουμε στο ζήτημα —που είναι φανερό από τις πρώτες κιόλας σημειώσεις του βιβλίου των Μπουζάκη-Καταρτζή— της μυθολογικής διάστασης της ιστορίας, δηλαδή της κατασκευής της ιστορίας ως μιας σκόπιμης μυθοπλασίας,[2] η οποία, σε ορισμένα θέματα αγγίζει τα όρια του ψεύδους (βλ., κρυφό σχολείο, κ.τ.λ.), ούτε θα εισέλθουμε σε μια συζήτηση αναφορικά με τη λειτουργία του μύθου, ή και του θρύλου στην ιστορία. Εξάλλου, η δημόσια ιστορία, ως πεδίο της ιστορικής έρευνας, ασχολείται με τη μυθολογική διάσταση – βέβαια, εδώ υπάρχει ένα παράδοξο: αναφερόμαστε σε «δημόσια ιστορία» ως εάν μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε «δημόσια φυσική», ή «δημόσια μαθηματικά». Αλλά αυτό είναι εν μέρει απόρροια της κοινωνικής διάστασης της ιστορίας, ως επιστήμης (το υποκείμενο της διαδικασίας ερευνά τη διαδικασία καθαυτή και το ρόλο του στο αποτέλεσμα της διαδικασίας).

Όπως έχουν καταδείξει εδώ και 30 χρόνια οι Appleby, Hunt και Jacob,[3] δεν αποκλείονται τα πολιτικά κίνητρα αυτής της μυθολογικής διάστασης στην «ανάγνωση» της ιστορίας και δη της σχολικής – άρα η διάσταση αυτή ενέχει σκοπιμότητα. Στο ίδιο πόρισμα κατέληξε και ο Κελπανίδης, θέτοντας τη συζήτηση σε ένα θεωρητικό-πολιτικό πλαίσιο, αναδεικνύοντας τη σύνδεση της θεωρίας με τη χρήση της στην ιστορία (ένα ζήτημα προς το οποίο έχουν διαφωνήσει άλλοι ιστορικοί, προσωπικά με βρίσκει

2. Βλ. και Foteinos, D. (2019-forthcoming), The formation of Resistance Culture in Greece and the History null curriculum: a preliminary account. *History of Education & Children's Literature*, vol. _, pp. _.

3. Appleby, J.; Hunt, L.; Jacob, M. (1994), *Telling the truth about history*. N. York: Norton.

σύμφωνο, αλλά αυτό είναι μια άλλη συζήτηση).

Το ουσιαστικό ζήτημα, σε αυτό το επίπεδο, ως προς τον τρόπο συγκρότησης τόσο των αναλυτικών προγραμμάτων όσο και των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας, είναι μια σε πολιτικό και επιστημολογικό επίπεδο επιλογή, την οποία, με μεγάλη αφαίρεση, συνοψίζω σε ένα δίλημμα: με τον Popper ή με τον Kuhn; Με άλλα λόγια, πώς θα επιλέξουμε να ορίσουμε τι συνιστά την επιστήμη ως τέτοια και πώς αυτή παράγει τη γνώση; Με βάση το μοντέλο των ανοιχτών διαδικασιών εσωτερικού ελέγχου που ορίζει ο Popper, ή, με βάση την προσέγγιση του Kuhn, θα την θεωρήσουμε ως μια διαδικασία υποκείμενη σε εξωτερικές ρυθμίσεις (μεθοδολογικές, κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές); Θεωρώ ότι αυτό το επίπεδο ανάλυσης δεν έχει αποτελέσει μέρος της διαπραγμάτευσης για την συγκρότηση της σχολικής ιστορίας και αυτό φαίνεται μέσα από την ιστορία των σχολικών εγχειριδίων, όπως μας υποδεικνύουν οι Μπουζάκης-Καταρτζή. Ουδέποτε, ως φαίνεται, αποτέλεσε αντικείμενο διαπραγμάτευσης για τη σχολική ιστορία η επιστημολογική διάσταση της ίδιας της ιστορίας. Έτσι, πέραν της με πολιτική σκοπιμότητα μυθολογικής διάστασης (στα όρια του ψεύδους) που ενυπάρχει στην αφήγηση των σχολικών εγχειριδίων, εάν προσφύγουμε στη λεγόμενη «δημόσια ιστορία» (δηλαδή, στην grosso modo διάχυση της σχολικής γνώσης στην κοινωνία), θα διαπιστώσουμε, ως ένα από τα αποτελέσματα αυτής της απούσας διαπραγμάτευσης σε επιστημολογικό επίπεδο, ότι ουκ ολίγες φορές η επιστήμη είτε καλύπτεται —και ακυρώνεται— από μια ψευδοεπιστήμη (όταν μια συρραφή γεγονότων, μύθων και ψευδών δημιουργεί ένα συμπίλημα αφηγήσεων, το οποίο διαστρεβλώνει την ιστορική πραγματικότητα – αν μπορεί κανείς να μιλήσει για «πραγματικότητα»), είτε συγκρούεται με ιδεολογίες και ιδεολογήματα εντείνοντας τη στρέβλωση (όταν μια μη-ιστορική αφήγηση παρουσιάζεται ως ιστορία, ή όταν θεωρίες αναμειγνύονται με διαστρεβλωμένες πολιτικές επιλογές και η αφήγηση επιδιώκει να ανασκευάσει αμφότερες). Κατασκευάζεται, έτσι, μια αφήγηση που βρίθει μύθων και αναληθειών – ικανή, ωστόσο να κατασκευάσει αυτόν τον τύπο πολίτη που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με ό,τι μνημονεύεται ως σκοπός του μαθήματος της ιστορίας στο ΦΕΚ του αναλυτικού προγράμματος και πολύ σοφά το επισημαίνουν οι Μπου-

ζάκης-Καταρτζή, δηλαδή, με την κατασκευή του κριτικά σκεπτόμενου πολίτη.

Τελειώνοντας τη σύντομη παρέμβασή μου, θα επικαλεστώ τα λόγια του ποιητή, ο οποίος μας προέτρεπε, *όταν θολώνει ο νους μας, να μνημονεύουμε τον Σολωμό*. Στον Σολωμό, λοιπόν, αποδίδεται η φράση «*Το Έθνος πρέπει να μάθει να θεωρεί εθνικόν ό,τι είναι αληθές*». Και εμμέσως, πλην σαφώς, αυτό προκύπτει ως ανάγκη αναζήτησης μέσα από παρουσιαζόμενο βιβλίο.

Ο Αξελός, πριν 60 σχεδόν χρόνια, αναφερόμενος στη «μοίρα» της Ελλάδας,[4] είχε εύστοχα επισημάνει ότι *θα πρέπει η ιστορία να γίνεται κατανοητή ως ένα μέσο παραγωγής του παρόντος και του μέλλοντος, αντί να προσφέρεται ως ένα προϊόν μέσω του οποίου καταναλώνουμε το παρελθόν*.

Το βιβλίο των Μπουζάκη-Καταρτζή μέσα από την παράθεση των τεκμηρίων, αφήνει ανοιχτά τα ενδεχόμενα της ερμηνείας να υπάρξουν (άρα, δεν είναι μια δογματική και τελεσίδικη καταγραφή). Με αφορμή τα σχολικά εγχειρίδια της ιστορίας, το βιβλίο αυτό επαναφέρει, με έμμεσο αλλά απολύτως διακριτό τρόπο, το ζήτημα της «*επιλογής*», της *κατεύθυνσης*, του *περιεχομένου* και των *σχέσεων* της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επιδιώκει, εν κατακλείδι, να ανοίξει τη συζήτηση που πρέπει, επιτέλους, να κάνουμε ως κοινωνία για την ιστορία μας, τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε τον πολιτικό και κοινωνικό εαυτό μας και τον τρόπο με τον οποίο τελείται η εκπαίδευση, ώστε να τεθεί η βάση για την αναζήτηση του μέλλοντός μας.

Δημήτρης Φωτεινός
Επικ. καθ. Παιδαγωγικής
ΤΔΕ, ΕΚΠΑ

* * *

Ιωσήφ Βεντούρας, *Ibbur*.
Οι Εβραίοι της Κρήτης 1900-1950, Μελάνι, Αθήνα 2019

ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ, η αξία που είχε για τους επιγενόμενους η γνώση του παρελθόντος συμπυκνωνόταν αποκλειστικά σχεδόν στη λέξη αλήθεια, την ιστορική αλήθεια. Σημασία είχε να περιγράψεις κατοπτρικά όσα συνέβησαν και όπως ακριβώς διαδραματί-

4. K. Axelos, *Le destin de la Grèce moderne*, «Esprit», vol. 7, 1954, p. 39-54.

στηκαν χωρίς παραδόξως πουθενά να εμφανίζεται το δικό σου ίχνος. Απόλυτη ουδετερότητα έως ορατότητα κι αφάνεια. Ο ιστορικός ήταν απλώς ένας ενδιάμεσος δίαυλος του μηνύματος, ένας ετεροκαθορισμένος μηχανισμός παραγωγής της ιστορικής γραφής. Δεν είχε σώμα, δεν είχε ιδεολογία, δεν είχε ιστορία. Συμπληρωματικοί σκοποί της αναπαράστασης του παρελθόντος ήταν η ενδυνάμωση των συνεκτικών δεσμών της συλλογικότητας και η εσωτερίκευση ηθικών προτύπων και αξιακών κανόνων. Έπρεπε οι μελλοντικές γενιές να κατορθώσουν να μοιάσουν στις ιερές σκιές των προγόνων τους, να γίνουν αντάξιοι της αρετής και της τόλμης τους. Στην επιστημολογική συνθήκη που περιγράφω, η ενασχόληση με το παρελθόν ήταν αποκλειστική ευθύνη των επαγγελματιών ιστορικών, που ήταν λίγοι και συνδιαλέγονταν μόνο με την Κλειώ «αυτοπροσώπως» και ασφαλώς με τους ομοτέχνους τους. Η ιστορική γνώση μεταβιβαζόταν κάθετα, από τις αρχηγεσίες στις μάζες, με ενδιάμεσο φορέα κατά βάση τους εκπαιδευτικούς. Το ιστορικό νόημα είχε χαρακτήρα αυταρχικό και κατηχητικό: ένας ήταν ο παραγωγός της αλήθειας και η αλήθεια που αυτός παρήγαγε ήταν εξ ορισμού κανονιστική και αδιαμφισβήτητη, αν όχι ιερή. Όσοι την σχετικοποιούσαν ή αναδείκνυαν κρυμμένες όψεις, που στοιχειοθετούσαν μια αντίπαλη αλήθεια, ήταν απλώς προδότες, χλευαστές αποσυνάγωγοι, αποτρόπαια σκύβαλα εθνικής μειοδοσίας. Παραδίδονταν στη damnatio memoriae και στην οργή του έθνους.

Όμως, στη δεύτερη δεκαετία του 21ου αιώνα, το καθεστώς που διέπει την έρευνα του παρελθόντος έχει μεταβληθεί ριζικά. Θα επιμείνω σε τρεις παράγοντες: ο πρώτος παράγοντας είναι η αμφισβήτηση του επιστημολογικού υπόβαθρου της θετικιστικής ιστοριογραφίας, που ήδη περιέγραψα σε αδρές γραμμές, και ο συνεπαγόμενος πλουραλισμός της νέας ιστορίας που ήρθε στη συνέχεια και συγκεκριμένα από τα τέλη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου να πάρει τα σκήπτρα. Στο κήπο πλέον άνθιζαν πολλά λουλούδια, δεν υπήρχε μονοκαλλιέργεια. Ο δεύτερος παράγοντας είναι οι τρομακτικές συνέπειες της μαζικής ανθρωποσφαγής που έγινε το σήμα κατατεθέν του 20ού αιώνα, για την οποία δεν ήταν, άλλωστε, άμοιρη ευθυνών και η συμβατική εθνικιστική ιστορία. Η μνήμη ήρθε τότε να διεκδικήσει τα πρωτεία από τη δήθεν απροκατάληπτη επιστημονική ετυμηγορία. Προοδευτικά οι σπουδές της μνήμης έτειναν να υποκαταστήσουν την ιστο-

ρία, γεγονός που είχε και θετικές, αλλά και πολλές αρνητικές συνέπειες. Ο τρίτος παράγοντας είναι ο ιδιότυπος γνωσιακός και ηθικός ακτιβισμός των μαρτύρων, εκείνων δηλαδή που αντίκρισαν το πρόσωπο της Μέδουσας του ναζιστικού ολοκληρωτισμού και παρά ταύτα επέζησαν για να καταθέσουν τη μαρτυρία τους. Αυτοί είναι οι κυριότεροι παράγοντες που μετέβαλαν τη μέχρι τότε μονοσήμαντη σχέση των δυτικών κοινωνιών με το παρελθόν, ιδίως με αυτό που ονομάζουμε τραυματικό και επίμαχο ή επίδικο.

Αξίζει να επισημανθεί ότι ειδικά η μαρτυρία για το «φαινόμενο Άουσβιτς», αλλά και γενικότερα για τη γενοκτονία σε βάρος των Εβραίων, είτε συνέβη με βιομηχανοποιημένο είτε με συμβατικό τρόπο, ήταν αρχικά εγκλωβισμένη σε μια ψυχική κρύπτη που οι δυνητικοί μάρτυρες δεν μπορούσαν ούτε να κατονομάσουν και να περιγράψουν, αλλά ούτε συνάμα και να αποσιωπήσουν, σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει στο τραύμα ο εβραίος ψυχαναλυτής Μπρούνο Μπετελχάιμ, επιζήσας και αυτός των ναζιστικών στρατοπέδων.

Χρησιμοποιώντας τον όρο γνωστικός και ηθικός ακτιβισμός αναφορικά με τους επιζήσαντες μάρτυρες της ναζιστικής φρίκης, επιχειρώ να περιγράψω τη δυναμική ανάληψη από τους ίδιους πρωτοβουλιών αφηγηματοποίησης του παρελθόντος και ιστορικής τεκμηρίωσης των γεγονότων. Κουβαλώντας στην ψυχή τους το ακραίο τραυματικό βίωμα στις διάφορες εκδοχές του, οι μάρτυρες δεν θέλουν ούτε να το απωθήσουν σαν να μην έχει συμβεί ποτέ ούτε να το αφήσουν να τους τρομάζει εξακολουθητικά σαν ενεργό σύνδρομο καταδίωξης. Οι μάρτυρες, μέσω της προσωπικής, επώδυνης και συνειδητής διεργασίας του τραυματικού παρελθόντος, δηλώνουν την επιθυμία τους να μιλήσουν για την αδικία που υπέστησαν και για τη διαρκή οδύνη που έκτοτε βιώνουν, ώστε το αποτρόπαιο να εξηγηθεί, να ντυθεί με λόγο και εικόνα, να αποκτήσει ταυτοποιητικά γνωρίσματα για να μην επαναληφθεί. Με την κατάθεση και την έρευνά τους οι μάρτυρες αποβλέπουν στον εμπλουτισμό των γνώσεών μας, δηλαδή στη διαμόρφωση (και με τη δική τους συμβολή) μιας ολιστικής ή και καλειδοσκοπικής «τοιχογραφίας», αλλά, ταυτόχρονα, και στην ηθική δικαίωση των θυμάτων, τώρα που πλέον κανείς δεν μιλά για ήρωες... Είναι γνωστό ότι η σχέση των δυτικού τύπου κοινωνιών με το κοινό τους ζοφερό ή με το ξεχωριστό τους τραυματικό παρελθόν είναι πλέον, κατά το πολιτι-

κώς ορθόν της εποχής μας, αυτοκατακριτική, μεμψίμοιρη και ενίοτε αυτοταπεινωτική, κατάφορτη από πραγματική ή υποκριτική ηθική οφειλή. Αναλογιστείτε, ωστόσο, τι θα ήταν η ιστορία του Ολοκαυτώματος χωρίς το τεράστιο μωσαϊκό που συναποτελούν σήμερα οι προφορικές μαρτυρίες που έχουν συλλεγεί, αλλά και οι ποικίλης θεματολογίας, υπαρξιακής έντασης και ιστοριογραφικής σημασίας αυτόνομες εκδοτικές δραστηριότητες όσων θέλησαν να καταθέσουν τη μαρτυρία τους ή την έρευνά τους υπό τη διπλή επιστημολογική συνθήκη τόσο του αντικειμένου όσο και του υποκειμένου της ιστορικής έρευνας σε μια ιδιαίτερη διαδικασία ιστορικοποίησης του εαυτού τους.

Εάν η ιστορική αλήθεια εξακολουθεί ευτυχώς να είναι, προβάλλοντας πεισματική αντίσταση σε ποικίλους αναθεωρητισμούς, η κεντρική αξία της πολιτισμικής πρακτικής που αποκαλούμε ιστορία, δηλαδή ο πυρήνας της μη αυθαίρετης νοηματοδότησης του παρελθόντος, μαζί της, εδώ και μερικές δεκαετίες, σφιχταγκαλιάζεται και η ιστορική δικαιοσύνη. Η τελευταία είναι τριών ειδών: τιμωρητική ή ποινική, επανορθωτική και μεταβατική. Θαρρώ ότι το τρίτο είδος ιστορικής δικαιοσύνης, η μεταβατική, διαχέεται στη συνολική διανοητική πρακτική του Ιωσήφ Βεντούρα, με την έννοια ότι τον ενδιαφέρει να καταστήσει την ιστορική γνώση και μνήμη θεμέλιο για να οικοδομηθεί επάνω τους, όπως θα έλεγε ο Hayden White, μια ηθική της μέριμνας για το δικό μας που θεωρούσαμε αλλότριο και, ταυτόχρονα, μια ηθική της ευθύνης απέναντι σε ό,τι εξακολουθητικά αντιλαμβανόμαστε ως ξένο.

Στο έργο του Βεντούρα προέχει η διαφύλαξη του ιστορικού ίχνους, σε συνδυασμό με τη διάσωση και τη σκυταλοδρομία της τραυματικής μνήμης. Στο πλαίσιο όμως μιας μετασυγκρουσιακής-μετατραυματικής συνθήκης, ο Βεντούρας ενδιαφέρεται και για τον διάλογο με αυτούς που διαδραμάτισαν τους ρόλους είτε του θύτη (οι Γερμανοί και οι δωσίλογοι συνεργάτες τους) είτε του δήθεν ουδέτερου παρατηρητή (το βουβό πλειονοτικό ελληνοχριστιανικό πληθυσμιακό στοιχείο της Κρήτης με τον υπόκωφο αντισημιτισμό του). Ωστόσο, η συμφιλίωση με τους θύτες και τους καιροσκόπους παρατηρητές των δεινών των άλλων έχει νόημα μόνο από τη στιγμή που αμφότεροι θα ομολογήσουν το σφάλμα που τους αναλογεί, θα αναγνωρίσουν την ενοχή τους και θα αναλάβουν την ευθύνη της πραγματικής τους μεταμέλειας. Χωρίς αυτές τις προϋποθέσεις, ούτε δί-

καιη μνήμη μπορεί να υπάρξει ούτε δυνατότητα συγχώρεσης —αν βεβαίως συγχωρείται υπό όρους και με πολλούς αστερίσκους ένα γεγονός όπως το Ολοκαύτωμα— ούτε ασφαλώς είναι δυνατή η συμφιλίωση. Δυστυχώς, ούτε η εβραϊκή μνήμη έχει πάψει να φλεγμαίνει ούτε όμως και η μνήμη της τριπλής Κατοχής στην Ελλάδα να προκαλεί μικρούς ή μεγάλους σεισμούς, πρωτίστως εξαιτίας των σκοπίμως επιλεκτικών πολιτικών μνήμης που σχεδίασαν και υλοποίησαν οι δύο μεταπολεμικές Γερμανίες και εσχάτως —άλλοτε με σεβαστό θάρρος και άλλοτε με κυνισμό και υποκρισία— και η ενωμένη Γερμανία. Φοβάμαι ότι η ελληνική κοινωνία πολλές φορές λειτούργησε ως συνεργός αυτών των πολιτικών.

Τα στοιχεία που προβάλλω, όπως αντιλαμβάνεστε, δεν είναι σπαράγματα μιας θεωρητικού χαρακτήρα επισκόπησης προορισμένης να ανακυκλωθεί σε κύκλους ειδημόνων. Απεναντίας, χρησιμοποιούνται στην αποψινή περίσταση για να συγκροτηθεί το αναγκαίο νοητικό υπόβαθρο ώστε να γίνει απτός ο ιδιαίτερος χαρακτήρας του έργου του Ιωσήφ Βεντούρα. Έργο το οποίο στο σύνολό του συνέλκεται και από το αίτημα της ιστορικής γνώσης και αλήθειας και από αυτό της ιστορικής δικαιοσύνης.

Ο Βεντούρας καταθέτει τη μαρτυρία και την ιστορική του έρευνα σε καιρούς ριζικού εκδημοκρατισμού του πεδίου της ιστορικής επικοινωνίας. Είναι ένας συλλέκτης θραυσμάτων σκοτεινών, απωθημένων και οδυνηρών μνημών που και ο ίδιος είναι φορέας τους. Είναι ένας ανιχνευτής σκιών που μέχρι πρόσφατα ακολουθούσε τον δρόμο της αισθητικής μετουσίωσης του προσωπικού του τραύματος, καθώς και του συναφούς ιστορικού τραύματος του κρητικού εβραϊσμού, αλλά που τώρα επέλεξε και την επίσης σκολιά και δύσβατη οδό της ιστοριογραφικής έρευνας. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο που παρουσιάζουμε απόψε συνθέτει με επιδεξιότητα το χρονικό μιας σχεδόν χαμένης από την Ιστορία θρησκευτικής κοινότητας, αλλά και μια ιδιότυπη οικογενειακή saga. Η συμβολή του είναι καίρια και σημαντική, αφενός για την τοπική ιστορία της Κρήτης και για την εθνική μας ιστορία, αφετέρου για την ιστορία του εβραϊσμού της Διασποράς και την ιστορία του Ολοκαυτώματος γενικά. Με τη συστηματική αρχειακή του έρευνα, με τη δημοσίευση των ίδιων των πρωτογενών τεκμηρίων, με τη συλλογή και αξιοποίηση προφορικών μαρτυριών σημαντικότατων για την κοινωνική και πολιτισμική ιστορία, που μάλιστα ορισμένες

από αυτές αντιφάσκουν μεταξύ τους (κι αυτό είναι ένα τεκμήριο της διανοητικής τιμιότητας του ερευνητή και του ανοικτού ορίζοντα του έργου του), με την παράθεση σπάνιου φωτογραφικού υλικού και με την ουσιαστική γνώση της γενικής και ειδικής βιβλιογραφίας επί του θέματος, ο συγγραφέας κατασκευάζει μια ισχυρή νοηματική δομή και καλύπτει ένα μεγάλο ιστοριογραφικό κενό. Η κομβικής σημασίας μεθοδολογική πρακτική που διατρέχει το εγχείρημά του είναι η διασταύρωση των στοιχείων και η ένταξή τους στα σύστοιχά τους πλαίσια συμφραζομένων. Για το λόγο αυτό το πόνημά του είναι ιστοριογραφικά έγκυρο και αξιόπιστο. Το ειδικό επίτευγμα του Βεντούρα είναι ότι ανασύρει από τον βυθό της λήθης το χαμένο δίκτυο των οικογενειακών κόμβων και των εμπορικών συνδέσμων που συγκροτούσαν για πολλούς αιώνες τους αρμούς της εβραϊκής κοινότητας των Χανίων. Το γενικότερης, ωστόσο, εμβέλειας επίτευγμά του σχετίζεται με το γεγονός ότι το *Ibbur* συνιστά, ταυτόχρονα, και μια σπονδή στην ιστορική πραγματολογία, και μια τελετουργία μνημονικής ανάκλησης, στην ουσία μια επιτέλεση στο πλαίσιο της οποίας η κατονομασία αυτού που υπήρξε κάποτε σηματοδοτεί τη νέα συμβολική του ύπαρξη στο παρόν και στο μέλλον, και, τέλος, μια πράξη αναδρομικής απονομής ιστορικής δικαιοσύνης. Τα θύματα που ανασύρει από τον βυθό του Αιγαίου και της Ιστορίας ζητούν δικαίωση. Μιλώντας με ομηρικούς όρους θα έλεγα ότι ο Ιωσήφ Βεντούρας δίνει αίμα ζωντανό, πνοή ζωής για να ξαναζήσει ένα προσφιλές παρελθόν που όσο δεν μιλούσαμε γι' αυτό ήταν σαν να συμπράττουμε —έστω και παρά τη θέλησή μας— στη μνημοκτονία του. Γιατί η εσκεμμένη λήθη, η επιλεκτική αναίρεση της μνήμης των άδοξα χαμένων, των ηττημένων, των αδικημένων και των αθώων της Ιστορίας αποτελεί σε συμβολικό επίπεδο εξακολούθηση της αδικίας που διεπράχθη σε βάρος τους. Οφείλουμε λοιπόν, όπως μας υποδεικνύει ο τιμώμενος, να μιλάμε, να θυμόμαστε, να πενθούμε, να σχίζουμε τον πέπλο της ανωνυμοποίησης, που επιμένει στην αφαιρετική κατηγοριοποίηση των θυμάτων, να τους χαρίζουμε το χαμένο τους πρόσωπο και όνομα, τον μικρό τους βιόκοσμο, να μεταβολίζουμε την οδύνη για την απώλειά τους, να διεργαζόμαστε, να αφηγηματοποιούμε και να μετουσιώνουμε το τραύμα από ποικίλες θέσεις, με ποικίλα μέσα και από πολλές οπτικές γωνίες. Παράλληλα, πρέπει να απαιτήσουμε να αναδειχθεί το παλίμψηστο

των εγγεγραμμένων και αποσιωπημένων νοημάτων στη στρωματογραφία του επίκοινου δημόσιου χώρου. Θα γίνω σαφής: ομολογώ εν προκειμένω πως έμεινα κατάπληκτος από την αποκάλυψη ότι το γήπεδο του ΟΦΗ στο Ηράκλειο έχει κατασκευαστεί πάνω στο εβραϊκό νεκροταφείο της πόλης! Ο λανθάνων αντισημιτισμός ηγετικών κύκλων της πόλης προέταξε σαν φύλο συκής τα τετελεσμένα: «Θέμα όθεν Ισραηλιτικού νεκροταφείου δεν υπάρχει πλέον», γράφει κυνικά και αφοριστικά τον Μάρτιο του 1961 μια εβδομαδιαία εφημερίδα του Ηρακλείου. Όπερ έδει δείξαι... Παρά ταύτα, στον αντίποδα της πρακτικής της συγκάλυψης και του καιροσκοπισμού, η πολύπλαγκτη ανάδειξη του εβραϊκού νεκροταφείου της Θεσσαλονίκης σε τόπο μνήμης της πόλης μέσα στην πανεπιστημιούπολη δρα παρηγορητικά και ζητά μιμητές.

Ο Ιωσήφ Βεντούρας με την πεποίθησή του ότι το παρελθόν είναι εσωτερικά ετερογενές και πολύμορφο, με την πρισματική του προβληματική, όπου η εγωιστορία και η οικογενειακή γενεαλογία εκβάλλουν στην καθολικότητα της ανθρώπινης συνθήκης, και, κυρίως, με τη διπλή του ιδιότητα του αντικειμένου και συγχρόνως του υποκειμένου της έρευνάς του, πράγμα για το οποίο έχει σαφή επίγνωση, μου θυμίζει —τηρουμένων των αναλογιών— το παράδειγμα του γερμανο-αμερικανού ιστορικού George Mosse, του οποίου η μεγαλοαστική βερολινέζικη οικογένεια διέφυγε από την επελαύνουσα ναζιστική απανθρωποποίηση λόγω της έγκαιρης μετανάστευσης, καλύτερα της αυτοεξορίας της. Ο Mosse έγραψε σχετικά: «Το Ολοκαύτωμα ποτέ δεν έφυγε από το μυαλό μου. Εύκολα θα ήταν δυνατό να εξοντωθώ κι εγώ στο πλευρό των εβραίων συντρόφων μου. Υποθέτω βεβαίως ότι [παρά τη διαφυγή μου] λογίζομαι μέλος της γενιάς της βιομηχανοποιημένης γενοκτονίας και γι' αυτό σε όλη την ακαδημαϊκή σταδιοδρομία μου προσπάθησα με σταθερό και μεθοδικό τρόπο να κατανοήσω ένα γεγονός τόσο τερατώδες και σχεδόν αδιανόητο. Όλες μου οι επιστημονικές εργασίες που αφορούν το πεδίο της ιστορίας του ρατσισμού και της εθνικιστικής σκέψης, αλλά και όσες άλλες καταγίνονται με την περιθωριοποίηση, τον αποκλεισμό, την ξενότητα και τα κοινωνικά και πολιτισμικά στερεότυπα σε βάρος μειονοτήτων, μολονότι δεν σχετίζονται πάντοτε ευθέως με το Ολοκαύτωμα, εντούτοις, εμμέσως πλην σαφώς, αναζητούν απαντήσεις στο ερώτημα που αφορά τους λόγους για τους οποίους κατέστη δυνατό αυτό το πρωτοφανές μαζικό

έγκλημα της γενοκτονίας σε βάρος των Εβραίων. Για το άτομό μου αλλά και για τη γενιά μου, συνεχίζει ο Mosse, η εύρεση μιας εξήγησης ήταν ζωτικής σημασίας, όχι μόνο για τη γενικότερη κατανόηση της σύγχρονης ιστορίας, αλλά και για τη γαλήνη της ίδιας μας της συνείδησης. Είναι ένα ζήτημα με το οποίο η γενιά μου όφειλε να αναμετρηθεί» (George Mosse, *Confronting History. A Memoir*, 2000. 219). Αυτό έκανε και κάνει ο Βεντούρας: ως «ο τελευταίος Εβραίος άντρας που γεννήθηκε στην Κρήτη» αποδέχεται τον βαρύ κλήρο που του έλαχε και αναμετριέται με το οδυνηρό παρελθόν σηκώνοντας σαν τον ήρωα του Σεφέρη «μεγάλες πέτρες». Αναπλέοντας τον ιστορικό χρόνο, μετασχηματίζει τον εαυτό του σε συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο παρελθόν και το μέλλον, προετοιμάζει το «τραπέζι της Ανάστασης», δηλαδή την επανεμψύχωση του απόντος παρελθόντος, κατοικημένος —ο ίδιος βεβαίως γράφει «στοιχειωμένος»— από τις ζωές γενεών ανθρώπων που είχαν σβήσει στη λήθη. Χάρη στον ίδιο, ευτυχώς στην πρόσκαιρη λήθη. Νομίζω πως το βιβλίο του δεν τιτλοφορείται μόνο, αλλά και έγινε εκ των πραγμάτων "ibbur": η μήτρα για την εγκατοίκηση πολλών άδικα χαμένων ψυχών στη ζωή μας. Από την άλλη πλευρά, ο συγγραφέας μας προσφέρει γενναιόδωρα νέα όπλα στον αγώνα που διεξάγουμε εναντίον του ιστορικού κακού που ονομάζεται ναζισμός και βεβαίως εναντίον των σύγχρονων και εξακολουθητικά τοξικών εκβλαστήσεών του.

Βρήκα εξαιρετικά για την ευαισθησία και την αυτογνωσία μας όσα μαρτυρεί ο Ιωσήφ Βεντούρας για τη δύσκολη διαδικασία της ενηλικίωσης στη μετακατοχική και μετεμφυλιακή πρωτεύουσα: για τον σαδιστή δάσκαλό του που παραδόξως έφερε και το φωτοστέφανο του υπερρεαλιστή ποιητή, για την αξία ενός μπαλονιού, παιχνίδι το οποίο στη μεταπολεμική Αθήνα είχε στα μάτια των υποσιτισμένων παιδιών την αίγλη ενός πολύτιμου δώρου, για τη σημασία του ραδιοφώνου στην κοινωνικοποίηση των παιδιών και των εφήβων, για τα ομαδικά παιχνίδια στη γειτονιά, για τις μαθητικές παρέες από τις οποίες αναδύθηκαν οι ξεχωριστοί, για τον φόβο που προκαλούσε η ένταξη στη διωκόμενη Αριστερά, για τον υπόρρητο αλλά πάντοτε ενεργό μεταπολεμικό αντισημιτισμό, για τα σωματοποιημένα συμπτώματα του αδιέργαστου τραύματος και την έκδηλη υποχονδρία του συγγραφέα μας στην παιδική του

ηλικία, για τη σχολική αριστεία ως μονόδρομη πρακτική ανοδικής κοινωνικής κινητικότητας, για τα κινηματογραφικά επίκαιρα που έδειχναν στους εμβρόντητους Αθηναίους σκηνές από τα στρατόπεδα θανάτου.

Για όλα αυτά είμαστε ευγνώμονες στον Ιωσήφ Βεντούρα.

Γιώργος Κόκκινος
Καθηγητής Ιστορίας
και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

* * *

Αντώνης Λ. Σμυρναίος,
Η ιστορία ως επιπτύχωση. Από μία Ιστοριογραφία βουλιμική σε μια υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας,
εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα, 2020

Η ΣΧΕΣΗ της κοινωνίας με την εκπαίδευση απασχολεί τις θεωρίες της μάθησης από τις αρχές του προηγούμενου αιώνα, όταν ο Lev Vygotsky θεμελίωνε τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες της μάθησης.[1] Στο πεδίο της ιστορικής εκπαίδευσης, η επιστημονική διερεύνηση των κοινωνικών παραγόντων που επηρεάζουν τη μάθηση έφερε στο προσκήνιο της διεθνούς βιβλιογραφίας ερωτήματα σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο στοχάζονται οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί το ιστορικό παρελθόν, σχετικά με τις αντιλήψεις και τις αναπαραστάσεις που έχουν, όπως και τις ερμηνείες που αποδίδουν στο παρελθόν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Απέκτησαν κεντρική σημασία ζητήματα όπως η ιστορική κατανόηση, η ιστορική ενσυναίσθηση, η ιστορική σκέψη.[2]

1. Ο Vygotsky αναφερόμενος ειδικά στην ιστορική εκπαίδευση θα σχολιάσει την επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος στον σχηματισμό ιστορικών εννοιών στη σκέψη των παιδιών ως εξής: «[...] οι ιστορικές έννοιες του παιδιού αρχίζουν τον δρόμο της εξέλιξής τους μόνον όταν η παιδική καθημερινή έννοια έχει διαφοροποιηθεί επαρκώς από το παρελθόν, όταν η ζωή του παιδιού και των κοντινών του ανθρώπων του περιβάλλοντός του, έχει ενταχθεί μέσα στη συνείδησή του στο πλαίσιο της πρωταρχικής γενίκευσης "πριν και τώρα"». Vygotsky, L., *Σκέψη και Γλώσσα*, μετάφραση Ρόδη, Γνώση, Αθήνα 1993, 311.

2. Barton, Keith, & Levstik, Linda, *Teaching History for the Common Good*, Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publisher, Mahwah, New Jersey, London 2004, 206 και Seixas, Peter, "A Model of Historical Thinking",

Από τις δύο τελευταίες δεκαετίες του προηγούμενου αιώνα η Διδακτική της Ιστορίας συγκροτείται σε αυτόνομο επιστημονικό αντικείμενο και ενδιαφέρεται για τον τρόπο με τον οποίο νοηματοδοτείται το ιστορικό παρελθόν στην εκπαίδευση μέσα από τις μορφές τόσο της τυπικής (αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια) όσο και της άτυπης εκπαίδευσης (σχολικό περιβάλλον, σχέση σχολείου με πολιτιστικούς φορείς όπως τα μουσεία, σχέση σχολείου με τη Δημόσια ιστορία).

Το πεδίο της Διδακτικής της Ιστορίας είναι πολύμορφο και πολύπλοκο, καθώς κινείται ανάμεσα σε δύο πόλους: α) *το ιστορικό παρελθόν*, όπως αυτό εγγράφεται, ερμηνεύεται, αποδίδεται στις αφηγήσεις των ιστορικών, έχοντας αφήσει τα ίχνη του στις πηγές, στους αρχαιολογικούς χώρους, στα μουσειακά αντικείμενα και στο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον και β) την *εκπαίδευση*, όπως αυτή διαφοροποιείται ανάλογα με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που εφαρμόζονται σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα και ανάλογα με τις παραδόσεις, τις μεταρρυθμίσεις, τις θεωρίες της μάθησης, την επιστημονική έρευνα για την εκπαίδευση, τις ιδεολογικές καταβολές και συντεταγμένες, τις εκάστοτε προτιμήσεις και επιλογές. Το πεδίο αυτό αναγκαστικά ενσωματώνει αφενός εξελίξεις που προέρχονται από την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και, αφετέρου, τα τεκταινόμενα μιας πολυδιάστατης-πολυμορφικής πραγματικότητας (multimodality),[3] η οποία πλέον συνδιαμορφώνεται από την κυριαρχία της εικόνας και των τεχνολογιών των υπολογιστών. Ενώ όμως η εσωτερική πολυμέρεια του πεδίου εκ των πραγμάτων σχετίζεται με την ίδια την ανάπτυξη της Διδακτικής της Ιστορίας ως γνωστικής πειθαρχίας, ειδικότερα με τις εξελίξεις στους δυο καταστατικούς της άξονες, ο Σμυρναίος παραδόξως θα την συσχετίσει με τον κατακερματισμό της μητέρας επιστήμης, της ακαδημαϊκής ιστορίας,[4] που, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του, οδηγείται «σε μια αέναη,

---

Educational Philosophy and Theory, 49(3), 2017, 593-605. [βλ. ελληνική έκδοση του βιβλίου των Barton – Levstik: *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, μετάφραση Αφροδίτη Θεοδωρακάκου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008].

3. Kress, G., & Leeuwen, v. T., *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, Ed. Routledge, London and New York 2006, 231.

4. Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *ό.π.*, 71.

ντετερμινιστική επιπτύχωση, η οποία με τίποτε δεν ικανοποιείται, όπως ακριβώς συμβαίνει και με την καταναλωτικότητα».

Ο Σμυρναίος στο βιβλίο του *Η Ιστορία ως επιπτύχωση. Από μία Ιστοριογραφία βουλιμική σε μία υδροκεφαλική Διδακτική της Ιστορίας* θα συνδέσει την ιστοριογραφία του 20ου αιώνα και ειδικότερα τις εξελίξεις που είχαν ως αφετηρία την αλλαγή παραδείγματος που πραγματοποίησε η Σχολή των Annales,[5] με τον καταναλωτισμό της μετανεωτερικότητας. Θα υποστηρίξει, λοιπόν, ότι «προερχόμενη από μια ιστοριογραφία βουλιμική, την ιστοριογραφία του 20ου αιώνα που οδήγησε στην "έκρηξη της ιστορίας", στον "πανιστορισμό", η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας επιζητεί κι αυτή να απολαύσει το δικό της μερίδιο σε αυτόν τον υπερχειλίζοντα καταναλωτικό εγγραμματισμό και αποτελεί ένα επιπλέον πεδίο άσκησης μιας αδυσώπητης καταναλωτικής αγωγής».[6]

Ο Σμυρναίος αποδέχεται τον «καταναλωτισμό» ως διαμορφωτικό παράγοντα των σύγχρονων κοινωνιών, προσεγγίζει τη σχέση σχολείου-κοινωνίας διαμέσου του καταναλωτισμού και αντιμετωπίζει τους μαθητές ως άτομα τα οποία καλούνται να αποδεχτούν τον «καταναλωτικό εγγραμματισμό». Στη θεώρησή του το σύγχρονο σχολείο αποτελεί γρανάζι μια παγκόσμιας καταναλωτικής βιομηχανίας παραγωγής κανονιστικών προτύπων και πολιτισμικών αγαθών, μέρος της οποίας είναι και η Διδακτική της Ιστορίας. Ειδικότερα, η κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος, η συνεχής απόδοση νοήματος σε αυτό, οι αναπαραστάσεις του παρελθόντος ως εμπειρία και ως βίωμα αποτελούν μέρος της «ψυχολογικοποίησης» της ιστορίας, σύμφωνα με τον συγγραφέα,[7] ενώ η Διδακτική της Ιστορίας υπηρετώντας τον «καταναλωτικό εγγραμματισμό» θα ανοίξει το απύθμενο πηγάδι του ασυνείδητου.[8]

5. Σύμφωνα με την άποψή του, η Σχολή των Annales επιδίωξε «την πρωτοκαθεδρία της ιστορίας μέσα στο χώρο των επιστημών του ανθρώπου, προσβλέποντας στην τελική απορρόφησή τους», ενώ οι επαγγελματίες ιστορικοί που την υποστήριζαν αναζητούσαν «σωσίβια» εντονότερης κοινωνικής παρουσίας, αλλά και άντλησης χορηγιών, σε έναν κόσμο που η παραδοσιακή εκδοχή του επαγγέλματος του ιστορικού φαινόταν επισφαλής και άχρηστη ενασχόληση. *Στο ίδιο*, 45.

6. *Στο ίδιο*, 104.

7. *Στο ίδιο*, 62.

8. *Στο ίδιο*, 129.

Ας δούμε, όμως, ποιες είναι οι ψηφίδες ή οι «πτυχές» (σύμφωνα με τον τίτλο του βιβλίου του Σμυρναίου) που συναποτελούν τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας. Η τοπική ιστορία, η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων, τα ιστορικά θεματικά πάρκα, η προφορική ιστορία και η ενσωμάτωση της ιστορικής έρευνας στη διδασκαλία (ο μαθητής ως «μικρός ιστορικός») είναι μερικές από τις πολλές πτυχές της Διδακτικής της Ιστορίας οι οποίες αποτελούν διδακτικές εκδοχές και ενσωματώνουν «άπειρες άλλες εναλλακτικότητες», δημιουργώντας έναν διδακτικό μικρόκοσμο «που περικλείει έναν μεγάκοσμο ευκαιριών για μια απεριόριστη ανάπτυξη».[9] Είναι αυτή, ακριβώς, η ανάπτυξη απότοκο του σύγχρονου καπιταλιστικού κόσμου που αναπαράγει αέναα τον καταναλωτισμό και μυεί τους μαθητές σ' αυτόν, δημιουργώντας, παράλληλα, κινδύνους για την ίδια την κοινωνία (όπως για παράδειγμα μια οικολογική καταστροφή).[10] Έτσι, προβάλλεται ως ανάγκη η «από-ανάπτυξη» της Διδακτικής της Ιστορίας και η εισαγωγή —στη θέση του αλλοτριωτικού πολυπτύχου της— μιας ιστοριογραφικής και διδακτικής «οικολογίας».

Ο Σμυρναίος χαρακτηρίζει τη σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας ως «υδροκεφαλική» καθώς αυτή «κόμπαζε (και κομπάζει) γι' αυτόν τον καταναγκασμό πολυμεριστικότητας που της επιβλήθηκε και εκείνη υποκείμενη σε ένα ιδιάζον Σύνδρομο της Στοκχόλμης, αποδέχθηκε. Περνώντας από το μουσείο στον κινηματογράφο, από τον κινηματογράφο στο θέατρο και στην τηλεόραση και από κει στο διαδίκτυο, επισταθμεύοντας σε βιωματικές τεχνικές, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις, άνοιξε τα φτερά της πρόθυμη για κάθε γενναιόδωρο εναερισμό της φαντασίας, πριμοδοτώντας στο τέλος μια αποφασιστικά ιμπρεσσιονιστική αντίληψη για την ιστορία».[11]

Στις κοινωνίες της μετανεωτερικότητας «μεγάλη εικόνα» του κόσμου δεν υπάρχει. Ο «καθρέφτης» του κόσμου αποτελείται από «θραύσματα» τα οποία, ακόμη κι αν επικολληθούν, η «εικόνα θα παραμείνει κομματιασμένη».[12] Ο Σμυρναίος σχηματί-

9. *Στο ίδιο*, 121.

10. *Στο ίδιο*, 145.

11. *Στο ίδιο*, 111.

12. Revault D' Allones, O., «Μικρή Ιστορία της λέξης "Μεταμοντέρνο"», στο (συλλογικό) *Μοντέρνο Μεταμοντέρνο*, Σμίλη, Αθήνα 1988, 14.

ζει την εικόνα του επινοώντας τις «πτυχές» στην θέση των «θραυσμάτων» και δημιουργεί, αντί για καθρέφτη μία αυλαία, η οποία καλύπτει τη σκηνή του ιστορικού παρελθόντος. Η σύγχρονη Διδακτική της Ιστορίας ως «αυλαία» εμποδίζει με τις επιπτυχώσεις της τη θέαση του ιστορικού παρελθόντος από τους μαθητές, οπότε και θα πρέπει να «τραβηχτεί» για να έρθουν σε επαφή με μια πιο καθαρή εικόνα της Ιστορίας. Να αποσυρθεί από τις επιτελεστικές λειτουργίες της στην παγκόσμια εκπαιδευτική σκηνή παραχωρώντας την θέση της σε λιγότερο πολυτροπικά μοντέλα πρόσληψης του παρελθόντος, υπό το κράτος της νοσταλγίας ενός παραδοσιακού τρόπου διδασκαλίας που σχεδόν εξιδανικεύεται.

Όμως, στο πεδίο της σχολικής ιστορίας οι μαθητές δεν είναι παθητικοί θεατές του ιστορικού παρελθόντος, αλλά συγκροτούν τις ατομικές και συλλογικές τους ταυτότητες, με γνώμονα την κοινωνικοποίησή τους αλλά και ανάλογα με το είδος της ιστορίας που διδάσκεται και με τον τρόπο που προσεγγίζεται η ιστορική γνώση.[13] Για το λόγο αυτό οι εξουσιαστικοί, αλλά και οι αντι-εξουσιαστικοί, μηχανισμοί ανάλογα με τις διακυβεύσεις και τα προτάγματα κάθε εποχής και κοινωνίας διεκδικούν τη δυνατότητα να καθορίζουν το περιεχόμενο, τα υλικά και τα μέσα, τη μεθοδολογία και τις στρατηγικές της Διδακτικής της Ιστορίας. Έτσι, δημιουργούνται στο δημόσιο λόγο ρητορικές τεχνικές οι οποίες με εργαλεία τη συνδήλωση και τη μεταφορά παραμερίζουν την επιστημονική κυριολεξία. Η Διδακτική της Ιστορίας έχει πληγεί στο παρελθόν από την έλλειψη ψύχραιμων επιστημονικών προσεγγίσεων, ενώ «ιερά σχήματα» κατασκευάζονται με σκοπό, από τη μια πλευρά, τον έλεγχο ενός «αχανούς και χαοτικού» παρελθόντος και από την άλλη τη χειραγώγηση των ατόμων (πολιτών, μαθητών). Από την «ιερή» εθνοκεντρική ιστορία θα περάσουμε, σύμφωνα με τον Σμυρναίο, στην «ιεροποίηση» του καταναλωτισμού, παρατήρηση που θα τοποθετηθεί στο «περιθώριο» του κειμένου (σε υποσημείωση).[14] Εκεί διατυπώνεται το επιχείρημα ότι «η σύγχρονη επιχείρηση αποδόμησης των εθνικών ιδεών και της πα-

13. Κόκκινος, Γ., *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, 119.

14. Αντώνης Λ. Σμυρναίος, *ό.π.*, 104.

γίωσης ενός καταναλωτικού κοσμοπολιτισμού, κατ' ακολουθία της νεωτερικής δόμησης, υπόκειται ομοίως σε μια ομόλογη, αλλά με αντεστραμμένο πρόσημο, κατήχηση, η οποία επιζητεί να παρουσιάσει το τοπίο της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης ως αναπόφευκτα αρνητικό, ώστε να εδραιώσει τη θέση της». Ο καταναλωτισμός «ιεροποιείται» ως ρυθμιστικός παράγοντας μίας ολόκληρης επιστήμης.

Ο συγγραφέας προσεγγίζει την Ιστοριογραφία και τη Διδακτική της Ιστορίας με μία φιλοσοφική διάθεση και οπτική. Είναι, ωστόσο, άλλος ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι ιστορικοί το παρελθόν και άλλος ο τρόπος που τον αντιλαμβάνονται οι μαθητές. Τα σημεία στα οποία εφάπτονται αυτές οι δύο διαφορετικές αντιλήψεις δημιουργούν τον ορίζοντα μέσα στον οποίο η Διδακτική της Ιστορίας ως επιστημονικό πεδίο βρίσκει το κοινωνικό της νόημα, δηλαδή περνά από το θεωρητικό πεδίο και το πεδίο της έρευνας σε αυτό της εφαρμογής. Η οπτική του Σμυρναίου θα δικαιωνόταν στην σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, εάν υπήρχαν κάποιες προϋποθέσεις δεδομένες για όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εάν ο μαθητής ήταν μόνο ένα καταναλωτικό ον, εάν ο εκπαιδευτικός ήταν μόνο ένας φορέας των σύγχρονων αρχών του καπιταλισμού, εάν τα εκπαιδευτικά συστήματα ήταν μόνο ένα γρανάζι στην σύγχρονη βιομηχανία παραγωγής καταναλωτικών προϊόντων. Τότε, οι παιδαγωγικές στρατηγικές, οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις, το περιεχόμενο και οι έννοιες της Διδακτικής της Ιστορίας θα αναδιπλώνονταν / επιπτυχώνονταν διαρκώς ως ατελείωτες πτυχές του παρελθόντος και των αναπαραστάσεών μας γι' αυτό, στην απεγνωσμένη αναζήτηση νοήματος υπηρετώντας μια «παιδαγωγική θεολογία».[15] Όμως, οι μαθητές είναι άτομα με διαφοροποιημένα χαρακτηριστικά ως προς την ηλικία, το γνωστικό υπόβαθρο, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούνται από τάξεις με δίγλωσσους ή πολύγλωσσους μαθητές, μετανάστες ή πρόσφυγες, με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό προφίλ, με γονείς που αντιμετωπίζουν οι ίδιοι δυσκολίες, όπως ασθένειες ή ψυχικές διαταραχές, μαθητές που απέχουν πολύ από το σύγχρονο μοντέλο του καταναλωτισμού α)

15. *Στο ίδιο*, 129.

επειδή δεν το γνωρίζουν, β) επειδή οι οικογένειές τους δεν ζουν σύμφωνα με τις επιταγές του, γ) επειδή, ακόμη, κι αν ήταν το όνειρό τους να ζήσουν αυτό το μοντέλο, θα είχαν μικρές πιθανότητες να το πλησιάσουν. Η τάξη του σύγχρονου δημόσιου σχολείου δεν είναι μία υβριδική μεταμοντέρνα τάξη, αλλά διαμορφώνεται από αυτό που συμβαίνει στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες, δηλαδή από μία πραγματικότητα ανισοτήτων, η οποία απέχει πολύ από την «ανία» των δυτικών καπιταλιστικών κοινωνιών. Έτσι, η Διδακτική της Ιστορίας καλείται να βρει τους αντισταθμιστικούς μηχανισμούς της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ώστε το μάθημα της ιστορίας να μπορεί να ανταποκριθεί στις ικανότητες πρόσληψης του παρελθόντος από τους μαθητές για να μπορέσουν, στη συνέχεια, οι ίδιοι ν' ανακαλύψουν νοήματα μέσα σ' αυτό.

Το ενδιαφέρον της Διδακτικής της Ιστορίας και της Παιδαγωγικής ως επιστήμης για τον ίδιο το μαθητή και τις ανάγκες του δεν πηγάζει μόνο από την παιδοκεντρική ιδεολογία του 20ου αιώνα, αλλά και από τις δεοντολογικές παρατηρήσεις πολλών γνωστικών ψυχολόγων για την εναρμόνιση των επιστημονικών προσεγγίσεων με τις εκπαιδευτικές εφαρμογές. Πρωτοπόρος όλων ο Bruner ο οποίος μίλησε για τη «διανοητική αξιοπιστία»,[16] δηλαδή το ζητούμενο της «αξιόπιστης μορφής» της διδασκαλίας που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και τις ικανότητες και δεξιότητές τους. Σήμερα, στο πεδίο της διδασκαλίας της ιστορίας αναπτύσσονται μία σειρά από έρευνες με σκοπό τη μελέτη των ιδιαιτεροτήτων πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος από τους μαθητές. Οι έρευνες αυτές προχωρούν πέρα από τις τεχνικές και τις στρατηγικές σχεδιασμού και εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι οποίες σχεδιάζονται για αυτόν που θα χαρακτηρίζαμε στο λόγο της καθημερινής ζωής ως «μέσο μαθητή».

Με βάση τα πορίσματα αυτών των ερευνών, όλοι οι μαθητές δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, διαπίστωση που σημαίνει ότι ανάλογα με τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες πρέπει να οργανώνεται η διδασκαλία. Φυσικά, πρέπει να επισημάνουμε ότι δεν υπάρχουν πολλές έρευνες, ακόμη, προς την κατεύθυνση αυτή, αλλά ο επιστημονικός διάλογος έχει, ήδη, ανοί-

16. Bruner, J., *The Process of Education*, Ed. Harvard University Press, Cambridge 2003, 52.

ξει, ώστε στο μέλλον να προστεθούν και άλλες στις, ήδη, υπάρχουσες. Από αυτές που έχουν δημοσιευτεί στη διεθνή βιβλιογραφία θα επιλέξουμε μία στο σημείο αυτό ως ένα μόνο παράδειγμα ικανό να μας βοηθήσει να καταλάβουμε ότι στις εκπαιδευτικές εφαρμογές η διδασκαλία της ιστορίας μπορεί να εστιάσει στις πραγματικές ανάγκες των μαθητών.

Πρόκειται για την στρατηγική διδασκαλίας με τις Ρουτίνες Βελτιστοποίησης Περιεχομένου (CERs-Content Enhancement Routines),[17] η οποία αφορά μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι δυσκολίες αντίληψης των μαθητών αυτών στο μάθημα της ιστορίας και ο τρόπος με τον οποίο οι CERs μπορούν να τους βοηθήσουν να έχουν καλύτερη πρόσβαση στο περιεχόμενο του μαθήματος. Οι CERs δεν είναι «μηχανές» ή «ρομπότ», δεν είναι λογισμικά προγράμματα κάποιου υπολογιστή. Αντίθετα, είναι στρατηγικές με συγκεκριμένα βήματα που καθοδηγούνται από τους εκπαιδευτικούς, σχεδιάζονται και εφαρμόζονται από τους ίδιους και περιλαμβάνουν την αξιοποίηση οπτικών διοργανωτών οι οποίοι αναλύουν το περιεχόμενο του μαθήματος της ιστορίας για μαθητές που έχουν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι οπτικοί οργανωτές (γραφικές παραστάσεις) σχεδιάζονται βήμα-βήμα και αφορούν πολλά επιμέρους ζητήματα του μαθήματος ιστορίας, όπως σχετικά ερωτήματα για το περιεχόμενο του μαθήματος, λεπτομερή διερεύνηση ενός ερωτήματος, εμβάθυνση στη διερεύνηση ενός ερωτήματος, κατανόηση σημαντικών εννοιών, σύγκριση και αντιπαραβολή εννοιών, προσδιορισμό αιτιών και αποτελεσμάτων. Είναι πολύ δύσκολο στο περιορισμένο πλαίσιο αυτού του αντιρρητικού κειμένου να περιγράψουμε και να αναλύσουμε αυτή την στρατηγική. Ωστόσο, με αυτή την σύντομη περιγραφή μπορούμε να εστιάσουμε στα εξής σημεία από την έρευνα σχετικά με τα CERs: α) ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών (όπως είναι οι αναγνωστικές δυσκολίες και η δυσκολία πρόσβασης στο περιεχόμενο), β) σχεδιάζονται, εφαρμόζονται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, γ) ακολουθούν συγκεκριμένα βήματα εφαρμογής

17. Bulgren, J., Deshler, D., & Lenz, B. K., «Engaging Adolescents With LD in Higher Order Thinking About History Concepts Using Integrated Content Enhancement Routines», *Journal of Learning Disabilities*, 40, 2 (2007), 121-133.

και δ) το οπτικοποιημένο υλικό αυτής της στρατηγικής (γραφικές παραστάσεις) μπορεί να σχεδιαστεί από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό της τάξης, είναι, δηλαδή πρωτότυπο και επικεντρωμένο στις ανάγκες των παιδιών.

Η προσπάθεια κατανόησης ενός μαθήματος ιστορίας θα μπορούσε να ήταν μια εμμονή αναζήτησης νοήματος και νέων νοημάτων που θα προστεθούν στα προηγούμενα ή αναζήτησης συγκινήσεων για να γίνει το ανιαρό μάθημα της ιστορίας ακόμη πιο ενδιαφέρον. Αυτή είναι μια όψη στη διδασκαλία της Ιστορίας. Θα μπορούσε, επίσης, η ενσυναίσθηση και η χρήση αυτής της τόσο παρεξηγημένης έννοιας στη Διδακτική της Ιστορίας να συνδεθεί με την ουτοπική προσπάθεια κατανόησης της θέσης των άλλων στο παρελθόν, αλλά αυτό θα μπορούσε να γίνει μόνο όταν κάποιος αρνείται να κάνει τη διάκριση (από άγνοια ή από συμφέρον) ανάμεσα στην ψυχολογική έννοια της ενσυναίσθησης και στην έννοια όπως αναφέρεται στην ιστορία (historical empathy).

Η ενσυναίσθηση με την ψυχολογική της σημασία αναφέρθηκε πρώτη φορά από τον Rogers το 1957,[18] όταν σε συνθήκες επαγγελματικής συμβουλετικής ασθενών στο ιατρείο του, διαπίστωσε ότι βοηθά στη θεραπεία η ακρόασή τους από τον ίδιο με άνευ όρων αποδοχή και, ως εκ τούτου, η προσπάθειά του να κατανοήσει τις ατομικές τους ιδιαιτερότητες. Από τότε, η έννοια αυτή στην ψυχολογία έχει χρησιμοποιηθεί με πολλούς τρόπους, έχει περάσει στο λεξιλόγιο της καθημερινής ζωής με την έννοια της κατανόησης (λέμε ένας άνθρωπος έχει ενσυναίσθηση όταν μπορεί να καταλάβει τους άλλους ανθρώπους), ενώ στον δημόσιο λόγο έχει καθιερωθεί ως στάση ζωής: «η ικανότητα να μπαίνουμε στα παπούτσια του άλλου», δηλαδή στη θέση του. Θα ήταν, αφελές, να πιστέψουμε ότι μπορεί να υπάρξει ενσυναίσθηση με την ψυχολογική έννοια, ακόμη και με την καθημερινή έννοια του όρου, σχετικά με το παρελθόν, δηλαδή να μπορέσουμε να «ακούσουμε» ενεργητικά κάποιο ιστορικό πρόσωπο, με άνευ όρων αποδοχή και να μπούμε στη θέση του. Τα ιστορικά πρόσωπα έχουν απολέσει τη φυσική τους παρουσία, δεν μπορούν να σταθούν μπροστά μας για να τα ακούσουμε ή να τα νοιώσουμε, ούτε μπορούμε να δημιουργήσουμε νοητικές αναπαραστάσεις ως πιστά αντίγραφα αυτών των προσώπων

18. Clark, A., "Empathy: Implications of Three Ways of Knowing in Counseling", *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 43 (2004), 141-151.

—των δράσεων, των βιωμάτων και των σκέψεών τους—, καθώς δεν αρκούν μερικές πηγές —όσο αξιόπιστες και αν είναι— για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την «ετερότητά» τους.

Η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης (historical empathy) αναφέρεται σε μια διδακτική διαδικασία κατά την οποία δημιουργούνται τα κίνητρα στους μαθητές να κατανοήσουν τις συνθήκες ζωής σε διαφορετικές εποχές.[19] Επίσης, η διαδικασία της ιστορικής ενσυναίσθησης στην πράξη, δηλαδή η χρήση της έννοιας στη Διδακτική της Ιστορίας, συμβάλει στη συνειδητοποίηση ότι οι άνθρωποι πρέπει να κατανοούνται σύμφωνα με τις συνθήκες και τις αξίες της εποχής τους.[20] Δηλαδή, η έννοια της ιστορικής ενσυναίσθησης αφορά την ενημερότητα σχετικά με την εποχή που μελετάται και τις συνθήκες ζωής των ανθρώπων σ' αυτήν, με τον ιστορικό χρόνο και την επίγνωση ότι οι άνθρωποι επηρεάζονται από αυτούς τους παράγοντες για να διαμορφώσουν τα κίνητρά τους και να δράσουν.

Ούτε στη μια ούτε στην άλλη περίπτωση (ψυχολογική σημασία της έννοιας και ιστορική ενσυναίσθηση) η έννοια αυτή συνδέεται με την αναζήτηση νοήματος ή συγκινήσεων με σκοπό την αποφυγή της ανίας. Είναι, πιθανόν, τα άτομα που συμμετέχουν σε τόσο περίπλοκες ψυχολογικές διαδικασίες να νοιώσουν συγκινήσεις και συναισθήματα, να κατανοήσουν καλύτερα τους άλλους συνανθρώπους τους και όλο αυτό να επιφέρει μια «ηδονική» πρόσληψη της ζωής και του παρελθόντος. Αλλά μόνο ως συνέπεια των προηγούμενων διαδικασιών. Οι συνέπειες και τα αποτελέσματα αυτών των συγκινήσεων και των συναισθημάτων ανήκουν στη σφαίρα του ιδιωτικού χώρου του κάθε ατόμου και είναι σαφές ότι απασχολούν τη Διδακτική της Ιστορίας μέσα από τη μελέτη συγκεκριμένων ιστορικών φαινομένων και με τη χρήση ορισμένων μεθοδολογικών εργαλείων, όπως γίνεται, εξάλλου, σε κάθε επιστημονική έρευνα.

Η Διδακτική της Ιστορίας, στις μέρες μας έχει να αντιμετωπίσει και να διαχειριστεί πολλές προκλήσεις. Το γεγονός ότι το πεδίο της είναι διευρυμένο και

19. Lee, P., & Asby, R., "Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding", in: Danis, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. J. (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*, Ed. Rownam & Littlefield, New York 2001, 21-50.

20. Nygren, T., "Students Writing Using Traditional and Digital Archives", *Human IT*, 12, 3 (2015), 78-116.

ότι σ' αυτό μπορούν να μετέχουν και άλλες επιστημονικές ειδικότητες, εκτός από τους ιστορικούς, όπως παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, δεν σημαίνει ότι είναι λιγότερο αξιόπιστη ή έγκυρη ως επιστημονική περιοχή. Αυτό το διευρυμένο πεδίο δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη συνεργασία μεταξύ των επιστημόνων πάνω σε ορισμένα πλαίσια αναφοράς και με τη χρήση αυστηρών μεθοδολογικών προσεγγίσεων. Με αυτούς τους όρους, ο διεπιστημονικός χαρακτήρας ενός πεδίου, όπως η Διδακτική της Ιστορίας, δεν ακυρώνει το πεδίο ως τομέα έρευνας σε θεωρητικό επίπεδο και σε επίπεδο εφαρμογών.

Με οδηγό έναν ιδιότυπο μεταμοντερνισμό που συμφύρεται με τις αναλύσεις του Παναγιώτη Κονδύλη και καταλήγει να πλήττει την ίδια την έννοια και την αξία της ιστορικής αλήθειας, όπως και με την επίκληση του δαιμονοποιητικού επιχειρήματος του Dosse ότι ούτε η ολική ιστορία ευσταθεί, αλλά και ο κατακερματισμός του πεδίου της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας καταλύει τον ίδιο το νόημα ύπαρξης του ιστορικού λόγου, ο Σμυρναίος κάνει κριτική στο ιδεολογικό-κοσμοθεωρητικό νεφέλωμα του σύγχρονου καπιταλισμού μέσα από την αποδόμηση των ριζοσπαστικών παραφυάδων της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας και των εξελίξεων στη Διδακτική της Ιστορίας. Κάνει, όμως, έναν ολότελα προβληματικό χειρισμό: εξισώνει τον εσωτερικό δυναμισμό της ιστορικής επιστήμης και της διδακτικής της με τη δυναμική της καπιταλιστικής αγοράς και τον καταναλωτικό ηδονισμό. Ενώ, αντιθέτως, σύμφωνα με τον Bourdieu, οι «επιπτυχώσεις» αποδεικνύουν την αυτονομία του κάθε επιστημονικού πεδίου και τον εσωτερικό εκδημοκρατισμό του. Απεναντίας, ο Σμυρναίος θεωρεί ότι οι πολλαπλές «επιπτυχώσεις» σηματοδοτούν την ίδια την παθογένεια του σύγχρονου ιστορικού λόγου, την ίδια του την αλλοτρίωση, εφόσον η ιστορική επιστήμη έχει αποικιστεί πλέον από την αγορά και τα καταναλωτικά της ήθη ή, τέλος πάντων, τείνει να τη μιμηθεί.

Τελικά, σε ένα κόσμο που γίνεται όλο και πιο πολύπλοκος, η πρόταση του «προτεσταντίζοντος» στο ζήτημα αυτό καθηγητή Σμυρναίου είναι η επιστροφή σε μια ασκητική επιστημονική και παιδαγωγική θεωρία και πρακτική όπου όλα είναι απλά, σχεδόν ειδυλλιακά, εδεμικά και διόλου διαμεσολαβημένα στο διώνυμο «δάσκαλος-μαθητής».

Κυριακή Φαρδή
Διδάκτορας Διδακτικής
της Ιστορίας, μέλος ΕΔΙΠ στο ΠΤΔΕ
του Πανεπιστημίου Αιγαίου

John Tosh, *Why History Matters*, Palgrave Macmillan, London 2008

Ο John Tosh, καθηγητής ιστορίας στο πανεπιστήμιο του Surrey Roehampton στην Αγγλία, το 1988, στο bestseller του (*The Pursuit of History: Aims, Methods and New Directions in the Study of Modern History*), έχει υποστηρίξει ότι παρά τις μεταμοντέρνες θεωρήσεις, η ιστορία είναι μια συνεκτική επιστημονική πειθαρχία που εξακολουθεί να φέρει εν πολλοίς την παράδοση της περιόδου της διαμόρφωσής της (αρχές του 19ου αιώνα). Επίσης, έχει αναφερθεί στον εξελισσόμενο χαρακτήρα της ιστορικής έρευνας, φωτίζοντας τις πολιτικές, κοινωνικές και προσωπικές θεματικές που διέπουν και στηρίζουν την ιστορική θεωρία και πρακτική. Αυτό το πέτυχε με την ανθολόγηση ενδεικτικών κειμένων σημαντικών ιστορικών για τη φύση και τον σκοπό του επιστημονικού πεδίου τους, κυρίως από τον αγγλόφωνο χώρο (*Historians on History. An Anthology*, 2000). Τέλος, από την εργογραφία του Tosh, έχει εξαιρετικό ενδιαφέρον η μελέτη του ανδρισμού των μεσαίων κοινωνικών στρωμάτων στην βικτωριανή Αγγλία (*A Man's Place: Masculinity and the Middle-Class Home in Victorian England*, 1999), που αφορά τόσο το πλαίσιο του οίκου και της οικογένειας όσο και τη συγκρότηση της ανδρικής ταυτότητας κατά την ενηλικίωση και σε αναφορά με τον δημόσιο χώρο.

Στο βιβλίο που παρουσιάζουμε εδώ, ο συγγραφέας πάει πιο πέρα και επιχειρηματολογεί σχετικά με το γιατί μας αφορά η ιστορία. Εκκινεί, στον πρόλογο, από ένα σύγχρονο ερέθισμα: την βρετανική εισβολή στο Ιράκ το 2003, το πώς είδε αυτή την εισβολή η κοινή γνώμη στη Βρετανία, αλλά και το ποια ήταν η σχέση της με την πρώτη επέμβαση των Βρετανών στο Ιράκ το 1914. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, ο Tosh διερευνά τον βαθμό και τον τρόπο που η γνώση του παρελθόντος μπορεί να συμβάλει στην ανακάλυψη της αλήθειας στο παρόν.

Στο πρώτο κεφάλαιο του βιβλίου ο συγγραφέας αναφέρεται: α) στην ιστορική κληρονομιά, δηλαδή στα υλικά κατάλοιπα, στις παραδόσεις και στα στοιχεία πολιτισμικής συνέχειας, τα οποία συνδαυλίζουν τη συναισθηματική νοσταλγία και τονώνουν την κοινή εθνική συνείδηση και κουλτούρα και β) στην ιστορία της ταυτότητας των υποομάδων, στη μνήμη και στο τραύμα ως καθαρά όμως προσωπικά στοιχεία. Ο Tosh κάνει έκκληση ο ιστορικός να εμφανιστεί στο δημόσιο χώρο ως academic, ως εκπρόσωπος

μιας επιστημονικής κοινότητας, και να μιλήσει στο ευρύτερο μορφωμένο κοινό για τα επιτεύγματα του χώρου του. Υποστηρίζει ότι η ορθολογικότητά του πρέπει να κυριαρχήσει επί της άγνοιας, της προκατάληψης, της ιδεολογίας. Παράλληλα, ωστόσο, αναγνωρίζει ότι η αντιπαλότητα στο ιστορικό πεδίο (επιστημολογική, μεθοδολογική, ερμηνευτική) δεν μπορεί να κωδικοποιηθεί απλά και μόνο ως αντίθεση της ορθολογικότητας με την άγνοια. Ομολογεί υπεύθυνα πως το πεδίο της ιστορίας διατρέχεται από προφανείς ή λανθάνουσες ιδεολογικές συγκρούσεις και ως εκ τούτου αναπόφευκτα εμπεριέχει στοιχεία εξουσίας και αυθεντίας, που είναι δυνατόν να αρθούν μόνο με την προσφυγή στον ορθολογικό στοχασμό.

Στη συνέχεια ο Tosh αναφέρεται στο ιστορικό παρελθόν το οποίο μπορεί να είναι χρονικά και τοπικά μακρινό από εμάς, ταυτόχρονα όμως είναι και αναπόφευκτα διαφορετικό. Παρόλα αυτά, μέσα από τη διαφορετικότητά του μπορεί να αποτελέσει τροφή για σκέψη και προβληματισμό για το σήμερα. Κατά τον ίδιο, αντιστρέφοντας μάλλον τη μεταμοντέρνα θεώρηση, η κάθε γενιά δίνει διαφορετικό αντίκτυπο στο παρόν: η βικτωριανή εποχή και ο Μεσαίωνας παρείχαν πρότυπα στην κοινωνία έως τη δεκαετία του 1970. Μάλιστα ο Μεσαίωνας κατά κάποιον τρόπο «δάνεισε» τις ηθικές αξίες του στο θατσερικό πείραμα. Ο Tosh πιστεύει ότι η χρησιμότητα της ιστορίας σχετίζεται και με τη συμβολή της στην εμπειρική ανάγνωση του παρόντος. Ευρύτερα, η ιστορική έρευνα μπορεί να βοηθήσει και στην αποφυγή του λάθους στην πολιτική ανάλυση. Αποδέχεται δηλαδή —εμμέσως πλην σαφώς— ότι η ιστορία διδάσκει.

Ακολούθως, ο βρετανός ιστορικός υποστηρίζει ότι η σχέση παρελθόντος-παρόντος αποτελεί αντικείμενο της ιστορικής κατανόησης. Για να γίνει αυτό χρειάζεται η πανοραμική θέαση της ιστορικής πορείας από το αρχικό στάδιο μέχρι και το εξελικτικά τελευταίο. Υποχρέωση του ιστορικού είναι η παρουσίαση της χρονικής αλληλουχίας. Συγχρόνως όμως κατά τον ίδιο χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ο αποκλίνων χρόνος (divergent time scales). Κατόπιν κάνει τη μεθοδολογική πρόταση, όταν θέλουμε να συγκρίνουμε το παρελθόν με το παρόν, να λαμβάνουμε υπόψη μας μικρότερης σημασίας ιστορικά γεγονότα και να μην επιμένουμε στα καθοριστικά πολιτικά γεγονότα που επικαθορίζουν την αποτίμησή μας.

Ο συγγραφέας, εν είδει ορισμού (σ. 100), υπογραμμίζει ότι η «δημόσια ιστορία» αναφέρεται α) «σε ό, τι οι δημόσιοι ιστορικοί

κάνουν προκειμένου να θέσουν το έργο τους σε δημόσια θέαση»: στη δημοσιογραφία, στην τηλεόραση, ως πολιτικοί σύμβουλοι, β) «στην ιστορική εργασία, η οποία έρχεται σε επαφή με τα μουσεία και τις άλλες κληρονομημένες παραδόσεις, και γ) «στο ιστορικό έργο το οποίο μεταφέρεται στην ευρύτερη κοινωνία [...] μερικές φορές σαν ένας ισχυρισμός της γνωστικής κυριαρχίας επί του παρελθόντος διαμέσου της προφορικής ιστορίας, της οικογενειακής ιστορίας και άλλων κοινωνικών σχεδιασμών»).

Με τον τρόπο αυτό, ο Tosh θέτει και μια νέα, ενδιαφέρουσα παράμετρο της δημόσιας ιστορίας, εναλλακτική σε προηγούμενες θεωρήσεις και ανατρεπτική ως προς το κυρίαρχο κοινωνικά υπόδειγμα. Αντιμετωπίζει τη δημόσια ιστορία ως τρόπο προαγωγής της ιστορικής παιδείας του πολίτη και, κατά συνέπεια, υπέρβασης των αγοραίων περιορισμών και καταναγκασμών. Πιο συγκεκριμένα, τονίζει την ανάγκη να διαχυθούν τα πορίσματα της εργασίας του ιστορικού στην ευρύτερη κοινωνία, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ο κριτικός πολίτης (critical citizenship) (σ. 120-125). Κατά τη γνώμη του, ο ιστορικός οφείλει να προσπαθήσει να εμφυσήσει τον ιστορικό τρόπο σκέψης στην κοινωνία. Έτσι, ο ιστορικός τρόπος θέασης μπορεί να καταστήσει τον κριτικό πολίτη ικανό να παρεμβαίνει με πειστικά επιχειρήματα στο δημόσιο διάλογο, να ψηφίζει πιο εύστοχα, να χρησιμοποιεί την ιστορική προοπτική κατά την αναζήτηση λύσεων σε τρέχοντα κοινωνικά-πολιτικά ζητήματα (σ. 120-121). Με αυτόν τον τρόπο το παρελθόν γίνεται χρήσιμο για το παρόν. Αυτή είναι και μια πρακτική χρησιμότητα του ιστορικού για την κοινωνία. Ο πανεπιστημιακός ιστορικός, από αμιγώς academic, γίνεται δημόσιος διανοούμενος. Μέσω της οδού που προτείνει ο Tosh, ο ιστορικός μπορεί να ξεφύγει από τη διαζευκτική υποχρέωση —ένεκα και των περιορισμών που αναφέρθηκαν ήδη— είτε να μιλήσει παροντικά για το παρελθόν είτε να εξαφανιστεί. Αντί να ορίζει την επιστήμη της ιστοριογραφίας ως διαχείριση του παρελθόντος την ορίζει ως έναν τρόπο σκέψης για το παρελθόν. Ως κριτική κατανόηση του παρελθόντος. Παρουσιάζει την ιστορία ως δημόσια αναγκαιότητα και λειτουργία, όχι τόσο για να διαχυθούν κοινωνικά τα πορίσματά της, όσο για να διασπαρεί στην κοινωνία ο τρόπος σκέψης του ιστορικού. Άλλωστε, για τον λόγο αυτό, μας αφορά η ιστορία. Στοιχείο που είναι εμφανές και στον τίτλο του βιβλίου για το οποίο συζητάμε.

Τριαντάφυλλος Δούκας

Alun Munslow, *A History of History*, London and New York: Routledge 2012

Στις ευχαριστιες που απευθύνει ο Alun Munslow (1947-2019), αναγνωρίζει ότι θήτευσε στις ιδέες των Frank R. Ankersmit, Sande Cohen, Keith Jenkins, Robert A. Rosenstone και Hayden White. Γι' αυτό, άλλωστε, και τους αφιερώνει διεισδυτικές επισκοπήσεις του έργου τους.

Γενικότερα, ο συγγραφέας συντάσσεται στις γραμμές του «ήπιου μεταμοντερνισμού». Ειδικότερα, στρέφεται εναντίον του θετικιστικού εμπειρισμού και, πιο συγκεκριμένα, εναντίον τόσο της έννοιας της μίμησης του παρελθόντος από την ιστορική αφήγηση (ψευδαίσθηση του κατόπτρου) όσο και της έννοιας της ιστορικής ενσυναίσθησης. Εντούτοις, παραδέχεται ότι η κατοπτρική αντίληψη της ιστορικής αφήγησης παραμένει εξακολουθητικά ένας κοινός τόπος, μια επιστημολογική προκατάληψη, μια ιδεολογικοποιημένη νοητική ευκολία του «μέσου ανθρώπου», όπως άλλωστε και της εμπειριστικής ιστοριογραφίας.

Ως ειδοποιό γνώρισμα μιας αναστοχαστικής ιστοριογραφίας προτείνει την έννοια της «συνεκτικής αλήθειας» (coherence truth), που αναγνωρίζει μεν την αναφορική λειτουργία της ιστορίας ως διανοητικής πρακτικής, προϋποθέτοντας, ωστόσο, την εγγενή δημιουργική διάσταση του ιστορικού λόγου (*ό.π.*, 8). Αναγνωρίζει δηλαδή ότι τα επιχειρήματα του ιστορικού είναι απόρροια ή μάλλον συνάρτηση της διανοητικής του τοποθέτησης και του χωροχρονικού πλαισίου εκφοράς τους (*ό.π.*, 8).

Επομένως, η ιστορία δεν είναι «αφηγηματική ανακάλυψη» (narrative discovery), αλλά «αφηγηματική δημιουργία» (narrative creation) (*ό.π.*, 9). Όπως υποδεικνύει ο Hayden White (1928-2018), οι ιστορικοί δημιουργούν πλοκές: ρομαντική, τραγική, κωμική, σατιρική (ό.π., 9). Οι αφηγηματικές δομές που δημιουργούν οι πλοκές διαμορφώνουν τις δέσμες νοήματος που συνδέουν το παρόν και τις προσδοκίες ή τους φόβους και τις αβεβαιότητές του για το μέλλον με το παρελθόν, καθιστώντας το τελευταίο μέρος του παρόντος (*ό.π.*, 10). Οι μορφές αφήγησης, επομένως, παραπέμπουν σε αφηγηματικές δομές, οι οποίες στη συνάφειά τους δημιουργούν νοηματοδοτήσεις και ερμηνευτικά-εξηγητικά πλαίσια (*ό.π.*, 16-17). Παραπέμποντας στον Τζιαμπατίστα Vico (1668-1744) και στη *Νέα Επιστήμη* (1729), ιδιαίτερα στην ιδέα ότι ο άνθρωπος δημιουργεί τον εαυτό του, καθώς επίσης στη διάκριση verum (αληθές) vs. factum (συμ-

βάν/γεγονός/πεποιημένο), ο Munslow καταλήγει στον ισχυρισμό, όπως άλλωστε και ο B. Croce, ότι «το παρελθόν είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα της ευαισθησίας που γεννά κάθε παρόν» (*ό.π.*, 18). Αυτό σημαίνει ότι δεν μπορούμε ποτέ να μάθουμε πώς ακριβώς ήταν το παρελθόν πραγματικά (*ό.π.*, 19). Η γλώσσα δεν είναι απλά και μόνο ο δίαυλος άρθρωσης και έκφρασης των σκέψεων, αλλά ο μηχανισμός που καθιστά δυνατές τις σκέψεις παρέχοντας το καθεστώς οντολογικής ασφάλειας ώστε τα πράγματα τριγύρω μας να εμφανίζονται ως αληθινά και να δημιουργούν την εντύπωση ότι συμβαίνουν αυθεντικά (*ό.π.*, 19). Όμως το νόημα και η εξήγηση δεν υπάρχει στα ίδια τα γεγονότα, αλλά στις νοηματικές συνάφειες που δημιουργούν οι ιστορικοί και οι κοινωνίες (*ό.π.*, 23). Επί της ουσίας ο «πρακτικός ρεαλιστής» είναι ένα πλάσμα της επιστημολογικής φαντασίας των ιστορικών.

Ο Kant (1724-1804), γενάρχης του θετικιστικού ιστορικισμού, υποστηρίζει μια ιστορία που επιχειρεί να εξηγήσει τον κόσμο «εκτός και πέραν του χωροχρόνου του ίδιου του ιστορικού». Η άποψη αυτή είναι ανάγλυφη στην *Ιδέα για μια Παγκόσμια Ιστορία με σκοπό κοσμοπολιτικό* (1784). Ο Καντ, συνεπώς, σύμφωνα με τον Munslow, εγκαθιδρύει για την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία την καταστατική συνθήκη της αξιολογικής ουδετερότητας, της αμεροληψίας και της αντικειμενικότητας (*ό.π.*, 24).

Ακόμα πιο ουσιαστική επίδραση στη συγκρότηση της θετικιστικής ιστοριογραφίας είχαν ο J. G. Herder (1744-1803) και ο G. W. F. Hegel (1770-1831). Ο Herder, ως γνωστόν, θεωρείται ο εισηγητής του ρομαντικότροπου εθνικισμού (πολιτισμική ιδιαιτερότητα και εθνική αποστολή) και, ταυτόχρονα, ο ιδρυτής της διανοητικής ιστορίας. Σημαντική επίδραση άσκησε, κατά τα γραφόμενα του Munslow, και ο ιστορικός του Πανεπιστημίου του Göttingen Johann Christoph Gatterer (1729-1799). Ο Gatterer διακήρυξε την αξία μιας ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας που οφείλει να είναι:

1. επαγγελματική,
2. βασισμένη σε πρωτογενείς πηγές,
3. μεθοδολογικά αυστηρή,
4. αναπαραστατική του παρελθόντος, υπό την έννοια της σύμπτωσης παρελθόντος και ιστορικής ερμηνείας (κατοπτρική σχέση) και
5. χωρίς επιστημολογικές, ηθικές και ιδεολογικοπολιτικές διαμεσολαβήσεις.

Εντούτοις, αυτός που άσκησε τη μεγαλύτερη επίδραση στον θετι-

κιστικό ιστορικισμό ήταν, σχεδόν αυτονόητα, ο Leopold von Ranke (1795-1886). Για πολλούς ιστορικούς, η θεμελιώδης ρήση του δεν έχει ακόμα πέσει από το επιστημολογικό της βάθρο: «schreiben, wie es eigentlich gewessen» (η ιστορική γραφή είναι πιστή απεικόνιση αυτού που όντως έλαβε χώρα). Με τη αξιωματική αυτή τοποθέτηση ο Ranke εννοεί όχι μόνο την αντανάκλαση του παρελθόντος στις σελίδες της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας, αλλά και την αναζήτηση του αληθινού νοήματος των ιστορικών γεγονότων. Όπως επισημαίνει ο Munslow, ο Ranke έβλεπε την ιστορία ως «μεγαλειώδη γρίφο» (magnificent conundrum) (*ό.π.*, 30). Ενυπήρχε δηλαδή στη σύλληψή του μια έννοια Μεγαλειώδους και Υψηλού που έπρεπε να αποκρυπτογραφηθεί οριστικά και αμετάκλητα από τους ιστορικούς.

Όπως μας δίδαξαν οι γενάρχες της Σχολής των Annales χρησιμοποιώντας μια κοινότοπη πλέον μεταφορά, το παρελθόν δεν παίρνει ποτέ την πρωτοβουλία να μιλήσει στο εκάστοτε παρόν, δηλαδή να προσφέρει την ίδια του την αναπαράσταση, έτοιμη ή ημιτελή, στους ιστορικούς. Οι ιστορίες των ιστορικών, όντας πολλαπλά διαμεσολαβημένες νοητικές κατασκευές, δεν είναι ποτέ οριστικές και τελεσίδικες, αλλά πάντοτε υφίστανται αναθεώρηση. Ο ιστορικός δοκιμάζει θεωρίες, υποθέσεις εργασίας και ερμηνευτικά σχήματα μέσα στο χάος του πραγματολογικού υλικού του. «Ο εμπειρισμός χωρίς θεωρία είναι τυφλός και κουφός», όπως ισχυρίζεται ο Munslow (*ό.π.*, 39). Τα πάντα εξαρτώνται από το δίπολο «επιβεβαίωση-διάψευση». Ωστόσο, εξ ορισμού δεν υπάρχει περίπτωση να συμπέσουν πλήρως η ιστορική αφήγηση και το ίδιο το παρελθόν, δηλαδή η ιστορία με το οντολογικό της αρχέτυπο (*ό.π.*, 41). Η ορθή επιστημολογική απάντηση είναι, κατά λογική ακολουθία, η αποδοχή της «αφηγηματικής κατασκευασιοκρατίας» (*ό.π.*, 43) και, επομένως, η παραδοχή του αποδομητικού-απομυθοποιητικού χαρακτήρα κάθε ουσιώδους ιστοριογραφικού εγχειρήματος.

Οι επιστημολικές απόψεις του Munslow μπορούν να συμπυκνωθούν στην ακόλουθη διατύπωση: *«Ο φεουδαλισμός υπήρξε. Το ίδιο και τα μεσαιωνικά ερείπια, η αριστοκρατίας της γης, οι επιστημονικές ανακαλύψεις, οι βασιλιάδες και οι βασίλισσες: Όμως το στοιχείο που πάντα τίθεται εν αμφιβόλω είναι οι τρόποι νοηματοδότησής τους στην ιστορία»* (*ό.π.*, 44). Το ιστορικό νόημα δημιουργείται από την απόφαση του ιστορικού να εγκαθι-

δρύσει μια χρονική, λογική, αιτιακή και αφηγηματική ακολουθία στη χαοτική ροή των γεγονότων που εξετάζει. Κατά συνέπεια, είναι πιθανοκρατικές όλες οι ιστορικές ερμηνείες (*ό.π.*, 44). Η ιστορία όμως δεν είναι δυνατόν να είναι εξ ολοκλήρου μια αφηγηματική κατασκευή, μια αυθαίρετη μυθοπλασία (*ό.π.*, 45). Για το λόγο αυτό, η πρώτη μέριμνα κάθε ιστορικού πρέπει να είναι η αποδόμηση της αφηγηματικής δομής και της νοηματοδοτικής πρακτικής κάθε ιστοριογραφικού ισχυρισμού και στη συνέχεια η αναζήτηση που αφορά την ακρίβεια των ίδιων των γεγονότων (*ό.π.*, 45).

Ο θετικιστής και κατασκευασιοκράτης Karl Marx πρόσφερε στην ανθρωπότητα το πιο γνωστό παράδειγμα όπου η γνώση του παρελθόντος μετασχηματίζεται σε «οδηγό για το μέλλον» (*ό.π.*, 54). Η κατασκευασιοκρατική φύση του εγχειρήματός του, που παρ' όλα αυτά δονείται από ιστορικό φρονηματισμό, πιστοποιείται από το γεγονός ότι στην ιστοριογραφική του ανάλυση και ερμηνεία προϋποτίθεται μια συνεκτική φιλοσοφία της ιστορίας συνθέτοντας στο ιστορικό συνεχές μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία. Στον αντίποδα κείται η τοποθέτηση του Nietzsche (1844-1900) για την ιστορία. Αυτός έστρεψε την προσοχή του όχι στο ίδιο το γεγονός, αλλά στον ιστορικό και στις κοινωνικές λειτουργίες της ιστορίας. Όχι στο περιεχόμενο, αλλά στη μορφή. Στο δοκίμιό του «Χρήσεις και καταχρήσεις της Ιστορίας για τη Ζωή» (1874) ο Νίτσε αμφισβήτησε το συνολικό επιστημολογικό οικοδόμημα του θετικισμού-ιστορικισμού. Η ιστορική αλήθεια για τον Νίτσε απορρέει από τις σχέσεις δύναμης στην κοινωνία και από την ικανότητα κάθε ιστορικού αφηγήματος να πειθαναγκάζει ως γλωσσική κατασκευή, μολονότι δεν είναι αξιακά ουδέτερη αλλά εγγενώς διαμεσολαβημένη (*ό.π.*, 57). Η γλώσσα δεν είναι, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του, ένας ουδέτερος και διαφανής επικοινωνιακός κώδικας. Αρθρώνει και δεν απεικονίζει την πραγματικότητα. Μάλιστα στους *Παράκαιρους Στοχασμούς* (1873-1876) ο Νίτσε θέτει σε αμφισβήτηση την ίδια της αξία της ιστορίας ως επιστημονικής γνώσης. Γι' αυτόν θα είχε αξία εάν δεν απολίθωνε τα γεγονότα που επί της ουσίας προσλαμβάνονται ως κανονιστικά και άρα αδιαμφισβήτητα νοήματα: εάν επέτρεπε δηλαδή στους ανθρώπους να αμφισβητήσουν τις σχέσεις κυριαρχίας στο παρόν, να απελευθερώσουν το παρελθόν από τα ερμηνευτικά δεσμά του και να απλώσουν την ελεύθερη δημιουργικό-

τητά τους στο παρόν και το μέλλον. Το εθνικό κράτος, όπως υποστηρίζει, χρησιμοποιεί την ιστορική γνώση ως μηχανισμό ιδεολογικής χειραγώγησης των υπηκόων του. Ο Νίτσε, σύμφωνα με την ανάλυση του H. White, θεωρούσε ότι η τραγική πλοκή ήταν η καταλληλότερη για τη φιλοτέχνηση μιας σχετικά αντικειμενικής αποτύπωσης των ιστορικών γεγονότων (*ό.π.*, 58). Είναι βέβαιο ότι ο Νίτσε εμψύχωσε τη μεταμοντέρνα και μεταστρουκτουραλιστική σχολή ιστορικής σκέψης η οποία στον ύστερο 20ό αιώνα δεν θεώρησε ότι η χάλκευση στοιχείων και ερμηνειών στην ιστορία προκύπτει από την παραδοχή της καταστατικής αφηγηματικότητας του ιστορικού λόγου, όπως και της υποκειμενικότητας του ιστορικού, δεδομένου ότι το αντίπαλο δέος, ο θετικιστικός εμπειρισμός, μπορεί να κάνει το ίδιο με αποτελεσματικότερο τρόπο.

Η ιστοριογραφία, σύμφωνα με τις θέσεις του Munslow, μπορεί να έχει τέσσερις επιστημολογικές αφετηρίες, όπως άλλωστε και κάθε μορφή αναζήτησης νοήματος στο παρελθόν:

1. Να είναι ανακατασκευαστική (θεωρία της γνωστικής αντανάκλασης)
2. Να είναι κατασκευαστική (θεωρία της διαλογικής σχέσης)
3. Να είναι αποδομητική (μεταμοντερνισμός, μεταστρουκτουραλισμός)
4. Να είναι μετα-ιστική (Keith Jenkins / ριζικός σχετικισμός).

Ο Munslow αντιπροτείνει την «αισθητική στροφή» της ιστοριογραφίας και τον «πολύ-σκεπτικισμό» (multiscepticism), που συνοδοιπορεί με τον σχετικισμό (πολιτικό, ηθικό, αφηγηματικό) (*ό.π.*, 97). Η στρατηγική αυτή επιλογή σηματοδοτεί και την αποδόμηση των μετα-αφηγημάτων (πρόοδος, χειραφέτηση κ.λπ). Σημαίνει επίσης να είμαστε σε θέση να αντιληφθούμε ότι ένα ιστορικό αφήγημα εξαρτάται από τα προσωπικά ενδιαφέροντα του ιστορικού, τη φύση της επιχειρηματολογίας του, καθώς και τις φιλοσοφικές, επιστημολογικές, ιδεολογικές, ηθικές και πολιτισμικές του πεποιθήσεις. Σημαίνει δηλαδή να στρέφεται ο μελετητής της ιστοριογραφίας στην καθοριστική σημασία του ρόλου του ιστορικού, ο οποίος —ακόμα και διαισθητικά, στην αρχή τουλάχιστον της έρευνάς του— είναι σε θέση να οδηγηθεί στην ανάλυση και ερμηνεία αναδεικνύοντας την εγγενή δημιουργική και αισθητική διάσταση του ιστορικού αφηγήματος. Μια τέτοια προσέγγιση ανατρέχει στους Benedetto Croce (1866-1952), R. G. Col-

lingwood (1889-1943) και Michael Oakeshott (1901-1990) (*ό.π.*, 99).

Ο Croce θέτει στο επίκεντρο της προβληματικής του τις «νοητικές συλλήψεις» του ιστορικού, όπως άλλωστε και ο Colingwood για τον οποίο η ιστορική φαντασία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο. Ο ιστορικός μπορεί να διεισδύσει στον κόσμο των προθέσεων και των κινήτρων των ανθρώπων του παρελθόντος. Επομένως, η ιστοριογραφία είναι ένα είδος νοητικής άσκησης που κάνει το παρελθόν να ξαναζήσει. Δεν είναι διανοητική «κοπτο-ραπτική» (scissors-and-paste-history). Εντούτοις, η αναφορική λειτουργία της ιστορικής γνώσης δεν πρέπει ποτέ να παραχωρεί τη θέση της στη μυθοπλασία (*ό.π.*, 101). Αυτός είναι καταστατικός όρος για τη θεμιτή άσκηση της διανοητικής πρακτικής που αποκαλείται ιστοριογραφία. Η ιστορία όμως δεν θα πάψει να υφίσταται μερικές ή ριζικές αναθεωρήσεις γιατί δεν μπορεί να εκλείψει ο εγγενής ιδιοσυγκρασιακός της χαρακτήρας και το συγκεκριμένο ιστορικό της υπόβαθρο, άρα η σχετικότητά της, καθώς πάντα το παρελθόν θα ερμηνεύεται μέσα από τα γυαλιά του παρόντος (*ό.π.*, 101). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Oakeshott, δεν μπορεί να υπάρξει ιστορία που δεν εξυπηρετεί και πρακτικούς σκοπούς. Η ιστορία πάντως δεν επαναλαμβάνεται, αλλά σίγουρα εργαλειοποιείται (*ό.π.*, 102).

Τα γεγονότα του παρελθόντος, όπως παραδίδονται στις πηγές, έχουν γλωσσική υπόσταση και, επομένως, είναι εξ ορισμού γλωσσικά διαμεσολαβημένα. Επιστημολογικά δεν υπάρχουν πέραν της γλωσσικής τους ενσάρκωσης. Αυτό σημαίνει ότι δεν υπάρχει κατοπτρική απεικόνιση και μίμηση του παρελθόντος (*ό.π.*, 104). Ο ιστορικός συνδέοντας κειμενικές πηγές δίνει στα γεγονότα διπλή γλωσσική υπόσταση κατά τη διαδικασία της εξιστόρησης. Η αντικειμενικότητα δεν εξαρτάται από την ικανότητα πιστής αναπαράστασης και εξήγησης του παρελθόντος, αλλά από τις αφηγήσεις που γεννά το εκάστοτε παρόν, οι οποίες δομούν το νόημα και, υπό συγκεκριμένες συνθήκες, προσλαμβάνονται ως αξιόπιστες. Άρα, το ζήτημα της αναγωγής της ερμηνείας σε αποδεκτή ιστορική γνώση είναι ευρύτερα πολιτικό (*ό.π.*, 108).

Η ιστορία συγκροτεί μια διανοητική πρακτική με κέντρο τον συγγραφέα-ιστορικό και, παρότι έχει σχέση αναφοράς με το υλικό τεκμηρίωσης, δεν είναι δυνατόν να αποσπαστεί από την ηθική, την επιχειρηματολογία, τις ιδεολογίες, τις πλοκές που χρησιμοποιούνται και από κοινού συνθέτουν την αφηγηματική δο-

μή (*ό.π.*, 116). Η ιστοριογραφία ασκεί επιτελεστική λειτουργία (*ό.π.*, 123): δηλαδή κάνει χρήση επιτελεστικών τεχνικών και μορφών ιστορικής έκφρασης στην προσπάθειά της να εδραιώσει καθεστώτα αλήθειας. Ένδειξη επιτέλεσης είναι, παραδείγματος χάριν, η γενικευμένη χρήση του τρίτου προσώπου στη θετικιστική ιστοριογραφία (*ό.π.*, 124). Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του H. White, «η κατανόηση του ιστορικού λόγου οφείλει να έχει ως σημείο εκκίνησης την αναζήτηση της λειτουργίας της αφηγηματικότητας στη δημιουργία του ιστορικού κειμένου» (*ό.π.*, 133). Από αυτό συνάγεται ότι, καθώς αίρεται η διάκριση γλώσσας-πραγματικότητας, για τους ιστορικούς δεν έχει σημασία μόνο τι ισχυρίζονται για το παρελθόν οι ίδιοι, αλλά και ο τρόπος που συνθέτουν αυτό που ισχυρίζονται δομώντας «λόγους» για το παρελθόν. Μια τέτοια τοποθέτηση στοιχειοθετεί αυτό που ο White αποκαλεί «ποιητική της ιστορίας» ή «περιεχόμενο της μορφής» (*ό.π.*, 134). Από τη δική του πλευρά, ο θεωρητικός του ριζοσπαστικού μεταμοντερνισμού Keith Jenkins δεν μπορεί να φανταστεί —ειδικά στους καιρούς της μετανεωτερικής παγκοσμιοποίησης— επαγγελματίες ιστορικούς που αρνούνται πεισματικά να κατανοήσουν τον κρίσιμο ρόλο της ιστορικοποίησης και αποδόμησης των ίδιων των συνθηκών και μορφών δημιουργίας ενός ιστοριογραφικού κειμένου, παραμένοντας δέσμιοι των θετικιστικών τους βεβαιοτήτων (*ό.π.*, 138). Ο ίδιος ο Jenkins αρνείται όλο το επιστημολογικό οικοδόμημα της νεωτερικής ιστορίας, είτε αυτό έχει αναπαραστατικό είτε κατασκευασιοκρατικό χαρακτήρα.

Ωστόσο, επί της ουσίας, όπως υπογραμμίζει ο Munslow, «η αναγνώριση ότι η ιστορία είναι μια αφηγηματική έκφραση (όπως, εξάλλου, ταυτόχρονα, και ένα αισθητικό αντικείμενο) δεν συνεπάγεται την άρνηση της σημασίας των ιστορικών γεγονότων (factualism), αλλά απλώς και μόνο ότι τα γεγονότα τίθενται εντός ενός διανοητικού πλαισίου, που θεμελιώνεται στην επιστημολογική πεποίθηση ότι ο ιστορικός λόγος ποιείται, κατασκευάζεται, συντίθεται και μορφοποιείται με πρυτανεύουσα αρχή την αφηγηματικότητα» (*ό.π.*, 140). Ούτως ή άλλως, το παρελθόν παραμένει απόν (absent past). Επί παραδείγματι, όπως υποδεικνύει με τα βιβλία του ο Robert Rosenstone, ειδικά ο κινηματογράφος δημιουργεί το κατάλληλο εναλλακτικό πλαίσιο για να σκεφτεί κάποιος την ιστοριογραφική πρακτική και να τη διδάξει (*ό.π.*, 142), κυρίως όμως για να

κατανοήσει την επιστημολογική ιδιαιτερότητά της και τη δομική σχέση της με το εκάστοτε παρόν και την αφήγηση. Ο κινηματογράφος είναι σε θέση να ασκήσει τη δεξιότητά μας να αντιλαμβανόμαστε τη σχέση, αλλά και την καταστατική διαφορά που υφίσταται μεταξύ του παρελθόντος ως περιεχομένου και του παρόντος ως μορφής αφηγηματικής αναπαράστασης του παρελθόντος (ιστοριογραφία, κινηματογράφος, γενικότερα Δημόσια Ιστορία) (*ό.π.*, 142). Για τον Rosenstone, χωρίς το εγώ του δημιουργού δεν υπάρχει αναπαράσταση του παρελθόντος. Η φωνή του δημιουργού δεν μπορεί να σβηστεί από το εγχείρημα της αναπαράστασης και της ερμηνείας του παρελθόντος (*ό.π.*, 143).

Όπως μας υποδεικνύει ο Munslow, η συνάρθρωση των πολλών και αλληλοεπικαλυπτόμενων φωνών του παρελθόντος, αλλά και του παρόντος (μέσω της επιτέλεσης του ιστορικού λόγου στη συγχρονία) επιχειρείται στο βιβλίο του Robert Rosenstone *Mirror in the Shrine: American Encounters with Meiji Japan* (1988). Σε αυτό ο συγγραφέας κάνοντας «πειραματική-βιωματική ιστορία» (experimental history) ενοφθαλμίζει στον ιστορικό λόγο πολλές τεχνικές του κινηματογράφου, όπως το μοντάζ, την κινούμενη κάμερα, την άμεση απεύθυνση στους θεατές/αναγνώστες (You), τον κριτικό αναστοχασμό (*ό.π.*, 143). Γενικότερα, στα βιβλία του ο Rosenstone ενέταξε στο ρεπερτόριο των αφηγηματικών τεχνικών της ιστοριογραφίας τεχνικές που προέρχονται —εκτός από τον κινηματογράφο— και από τη μοντέρνα και τη μεταμοντέρνα λογοτεχνία (*ό.π.*, 143).

Για τον Rosenstone, ο κινηματογράφος έχει το δικαίωμα να δημιουργεί «νόημα για το παρελθόν», όπως άλλωστε και οι υπόλοιπες πρακτικές της Δημόσιας Ιστορίας, ακόμα και όταν παραβιάζει συνειδητά τον κώδικα της ιστορικής πραγματολογίας (factualism), γεγονός που κάνει τους ακαδημαϊκούς ιστορικούς να εξανίστανται (*ό.π.*, 144). Γιατί αυτό που έχει καθοριστική σημασία είναι, όπως ισχυρίζεται ακολουθώντας τον White, το ιστορικό νόημα που παράγεται και όχι η πιστότητα και η ακρίβεια των γεγονότων (*ό.π.*, 144). Με άλλα λόγια, έχει υπέρτερη αξία η εμβύθιση στη σαγηνευτική ατμόσφαιρα που δημιουργεί η περιδίνηση του μυαλού στις «ζωές των ανθρώπων του παρελθόντος». Άλλωστε, ο Rosenstone επιμένει ότι η παραγωγή ιστορικού νοήματος μέσω εικόνων και όχι λέξεων είναι πολύ πιο δραστική και πλούσια

ως πολυτροπική εμπειρία (*ό.π.*, 144). Ειδικότερα, όσο πιο φαντασιακά επιδραστική είναι μια ιστορική ταινία, τόσο βαθύτερη είναι, κατά τη γνώμη του Rosenstone, και η κατανόηση της ιστορικής περιόδου ή του γεγονότος στο οποίο αναφέρεται (*ό.π.*, 144). Επίσης, όσο πιο πολυτροπικό είναι το ιστορικό μήνυμα (εικόνα, ήχος, μοντάζ, κ.λπ.), τόσο πιο ουσιαστική καθίσταται η ιστορική σκέψη και τόσο πιο έντονη η νοηματοδότηση του παρελθόντος από κάθε θεατή (*ό.π.*, 145). Αυτό ασφαλώς σημαίνει ότι η οπτικοποιημένη ιστορία δεν πρέπει να αξιολογείται με τα κριτήρια της ακαδημαϊκής ιστοριογραφίας (*ό.π.*, 145). Αντίθετα, όσο πιο μονοσήμαντο είναι το ιστορικό μήνυμα και όσο πιο στενά συναρτημένο με τον ισχυρισμό ότι «τα μαθήματα του παρελθόντος» είναι χρήσιμα για το παρόν και για το μέλλον, τόσο περισσότερο εμπλέκεται εργαλειακά ως μέσο στην εξυπηρέτηση πολιτικο-ιδεολογικών σκοπιμοτήτων του παρόντος, όπως επισημαίνεται και από τον Sande-Cohen (*ό.π.*, 147).

Ενώ στα πρώτα του βιβλία, όπως στο *Narrative Logic* (1983), ο Ankersmit συντάχθηκε στο πλευρό του διανοητικού κινήματος που είχε συγκροτήσει ο White, υποστηρίζοντας και ο ίδιος ότι δεν υπάρχει άμεση ανταπόκριση μεταξύ παρελθόντος και ιστορίας και ότι οι συμβατικοί ιστορικοί αρνούνται ή υποτιμούν την εγγενή αφηγηματική δομή του ιστορικού λόγου, όπως και την εξάρτησή του από το εκάστοτε παρόν («οι ιστορίες δεν είναι κάτι ζωντανό που ανακαλύπτεται, αλλά κάτι που κατασκευάζεται ως αφήγηση»), αντίθετα το 2005 με την έκδοση του βιβλίου του *Sublime Historical Experience* επιχείρησε μια πολλαπλά σημαίνουσα στροφή. Ενώ πριν το παρελθόν δεν ήταν γι' αυτόν παρά μια γνωστική-αφηγηματική κατασκευή που έπαιρνε σάρκα και οστά μόνο μέσω μιας αφήγησης που δημιουργείται στο παρόν, πλέον το παρελθόν δεν νοούνταν ως μια «ξένη χώρα», αλλά ως μια «ιστορική εμπειρία», στην οποία αποκτάμε πρόσβαση μέσω των υλικών καταλοίπων και της τραυματικής μνήμης (*ό.π.*, 150-151). Έστω υπό όρους, το παρελθόν δεν συνιστά μόνο ένα προϊόν γνωστικού σχεδιασμού και αφηγηματικής εκδίπλωσης, αλλά αποτελεί πραγματικότητα με την οποία συνδεόμαστε έχοντας ως διαμεσολαβητή τον χρόνο (*ό.π.*, 152). Ωστόσο, παρά την πραγματική του φύση, το παρελθόν ούτε ως ίχνος μνήμης που ανακαλείται δεν είναι δυνατόν να αναστηθεί ή να ξαναζήσει. Ούτε και μπορεί να αποκτήσει ποτέ ουδέτερο και

αντικειμενικό χαρακτήρα, όπως αντιτείνει ο Munslow (*ό.π.*, 152). Η σύνδεσή μας με αυτού του τύπου το παρελθόν που αντιπροτείνει ο Ankersmit έχει πάντοτε, κατά τη γνώμη του βρετανού ιστορικού, προσωπική χροιά (*ό.π.*, 157). Παρ' όλα αυτά, παραδέχεται ότι μέσω της μνήμης μας το παρελθόν μπορεί να μετασχηματιστεί σε μια «παρουσία εν απουσία» (*ό.π.*, 158). Η πρόσβαση όμως στο παρελθόν διασφαλίζεται, όπως πιστεύει ο Ankersmit, και μέσω της αισθητικοποιημένης εμπειρίας, η οποία σχετίζεται με αντικείμενα ή τεχνουργήματα του παρελθόντος, οπότε σε αυτή την περίπτωση στη σχέση που οικοδομούμε με το παρελθόν δεσπόζει η αισθητηριακή-συναισθηματική προσέγγιση. Με τον τρόπο αυτό, πληρούται πρόσκαιρα το υπαρξιακό κενό που δημιουργεί μέσα μας η επίγνωση του χάσματος που υπάρχει μεταξύ του παρόντος μας και του παρελθόντος (*ό.π.*, 158). Η υπαρξιακή ξενότητα της ρήξης/του χάσματος με το παρελθόν επιδεινώνεται, όπως ισχυρίζεται ο Ankersmit, σε περιόδους μειζόνων καταστροφών ή ριζικών πολιτικο-κοινωνικών μετασχηματισμών. Αυτό το τραγικό βίωμα του ιστορικού χρόνου περιγράφει ο Ankersmit με τον όρο Sublime (Υψηλό/ ιστορικά Υψηλό) (*ό.π.*, 158). Στις περιόδους αυτές επιδιώκεται, όπως έχει διαπιστωθεί, μια νέα νοηματοδότηση του παρελθόντος και μαζί η επινόηση ενός νέου εκφραστικού κώδικα που έχει τη δύναμη να ενσαρκώσει το αίσθημα της υπαρξιακής ρήξης ή ξενότητας (*ό.π.*, 158). Η ψυχική και νοητική αυτή διεργασία που αφορά τη νέα νοηματοδότηση του ρηγματωμένου ιστορικού χρόνου, έχει εξ ορισμού τραυματική φύση, καθώς συνδέεται με συναισθήματα απώλειας, πένθους, οδύνης, έλλειψης προσανατολισμού και γνωστικής αβεβαιότητας (*ό.π.*, 158). Ταυτόχρονα, επέρχεται και η ρήξη με τους υφιστάμενους κώδικες πρόσληψης και αναπαράστασης. Ο νέος κώδικας παίρνει συνήθως τη μορφή μιας «αισθητικής επαν-εμπειρίας» (aesthetic re-experience) που ο κύριος υπαρξιακός της δίαυλος δεν μπορεί να είναι άλλος από την ατομική πρόσβαση σ' ένα —έστω υπό όρους— «πραγματικό» και όχι πλέον αποκλειστικά και εγγενώς αφηγηματοποιημένο παρελθόν (*ό.π.*, 159). Για τον Ankersmit, η γλώσσα και ο κόσμος είναι οντότητες τόσο στενά συνδεδεμένες μεταξύ τους ώστε να δίνουν την εντύπωση «ενός φύλλου χαρτιού με δύο όψεις», γεγονός που καθιστά αδιανόητη κάθε ιδέα αυτονόμησής τους (*ό.π.*, 161).

Επομένως, στη δεύτερη φάση εξέλιξης του έργου του, ο ολ-

λανδός θεωρητικός απορρίπτει, όπως μας δείχνει ο Munslow, την ιδέα ότι το παρελθόν αποκτά οντότητα ως ιστορία μόνο μέσω των αφηγήσεων που κατασκευάζουμε γι' αυτό (*ό.π.*, 161). Στην πραγματικότητα, εντούτοις, το παρελθόν δεν είναι άμεσα προσβάσιμο ούτε μέσω των υλικών καταλοίπων του (*ό.π.*, 161). Καμιά αφήγηση δεν πρέπει να συγκρίνεται με το ίδιο το παρελθόν, αλλά μόνο με άλλες αφηγήσεις. Μόνο αναπαραστάσεις/ερμηνείες αντιπαραβάλλουμε. Παρ' όλα αυτά, ειδικά τα υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος περιβάλλονται από μια οιονεί «μυστικιστική» ιστορική αύρα. Και αυτά, όπως και ειδικά η μνήμη, «μας επιτρέπουν ενός είδους αισθητική επαφή με το παρελθόν ή μια επικοινωνία μαζί του που συνάπτεται με την κατηγορία του Ύψηλού» (*ό.π.*, 162). Όπως συμβαίνει όταν επισκεπτόμαστε αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία ή και τα σπίτια όπου ζήσαμε στην αρχή της ζωής μας, βιώνουμε μια εμπειρία η οποία συμπυκνώνεται στην αίσθηση ότι αίφνης αποκτούμε μια αντίληψη ότι το παρελθόν ενώπιόν μας γίνεται απτή εμπειρία του παρόντος (*ό.π.*, 162). Εισερχόμαστε σε μια χρονική κυψέλη που επιταχύνει καταλυτικά το ταξίδι μας στον ιστορικό χρόνο. Οπότε οφείλουμε να παραδεχθούμε ότι το παρελθόν συνυφαίνεται —έστω και διακριτικά— με τις ζωές μας ή ενίοτε εισβάλλει αιφνιδιαστικά παίρνοντας αφορμή από αντικείμενα, γεγονότα, «ατμόσφαιρες» και συνειρμούς που δημιουργούν νοσταλγία (*ό.π.*, 162). Είμαστε, επομένως, ταξιδιώτες του χρόνου ακόμα και στην καθημερινή μας ζωή. Όμως ακόμα και τότε, όπως σπεύδει να μας διαβεβαιώσει ο Munslow, το παρελθόν δεν επανέρχεται στη ζωή ούτε συμπίπτει με τις ιστορίες που κατασκευάζουμε γι' αυτό (*ό.π.*, 162). Όπως μας διαβεβαιώνει, «η άμεση συναισθηματική πρόσβαση στο παρελθόν δεν έχει σχέση με την επιστημονική γνώση για αυτό. Είναι πανανθρώπινη δεξιότητα» (*ό.π.*, 162).

Η αιφνιδιαστική πρόσβαση στο παρελθόν ως εμπειρία του Ύψηλού περιγράφεται από τον Ankersmit ως «στιγμιαία έκσταση», ως «φυγή από τον εαυτό» (*ό.π.*, 162-163). Όταν αυτό δεν συμβαίνει, παραμένουμε εγκλωβισμένοι σε ασύμμετρες αναπαραστάσεις για το παρελθόν. Ας σημειωθεί ότι ο Ankersmit αποπειράται στο ύστερο έργο του να υπερκεράσει την αναπαράσταση/ερμηνεία και, επομένως, την καταστατική διάκριση μεταξύ αναπαριστώντος και αναπαριστάμενου, κάτι που όμως δεν γίνεται εξ ορισμού στην περιγραφή, όπου πάντοτε υπάρχει το εγώ

και ο κόσμος (*ό.π.*, 163). Γενικά, όπως γράφει με βρετανικό φλέγμα ο Munslow, «η γνώση της φύσης του παρελθόντος δεν είναι όπως μια διάγνωση φαρυγγίτιδας» (*ό.π.*, 164).

Ο Munslow είναι πεπεισμένος ότι «οι ιστορικοί δοκιμάζουν να κατανοήσουν το παρελθόν με τη μεγαλύτερη δυνατή εγγύτητα ως προς την αλήθεια. Και φυσικά οι ιστορίες που διαμορφώνουν οι ιστορικοί μπορεί και πρέπει να συγκρίνονται και να αντιπαραβάλλονται μεταξύ τους ως εκτεταμένες συλλογές γεγονοτολογικών δηλώσεων, επιχειρηματολογιών και ορθολογικών πορισμάτων. Αυτό όμως δεν σημαίνει με κανένα τρόπο ότι ο ιστορικός μπορεί να αποφύγει τη θεμελιώδη κατάσταση ότι οι ιστορίες των ιστορικών είναι προϊόντα μιας εντατικής διανοητικής εργασίας και ως εκ τούτου έχουν συγκεκριμένα μορφολογικά, τροπολογικά, υφολογικά και πολιτισμικά γνωρίσματα» (*ό.π.*, 164).

Η ορθή ερμηνεία του ύστερου έργου του Ankersmit, που βασίζεται στο Ύψηλό και καταφάσκει τη δυνατότητα εκστατικής πρόσβασης στο παρελθόν μέσω υλικών καταλοίπων και αντικειμένων ή της τραυματικής μνήμης, συνίσταται, κατά τη γνώμη του Munslow, στη διαπίστωση ότι η αύρα που δημιουργείται δεν είναι παρά μια τροπολογική συνθήκη, μια συνεκδοχή που συνδέει και, ταυτόχρονα, εντάσσει το μέρος στο όλο. Έτσι ανακαλείται μέσω του συγκεκριμένου ένας ολόκληρος κόσμος. Πρόκειται για την ενεργοποίηση μιας πρισματικής λειτουργίας, η οποία οφείλεται στο σχήμα λόγου που ονομάζουμε συνεκδοχή. Όμως αυτό δεν μπορεί να συμβεί, κατά τον Munslow, ανεξάρτητα από τα νοήματα για το παρελθόν που παράγονται σε μια συγκεκριμένη κοινωνία (*ό.π.*, 169). Το αντικείμενο, το κατάλοιπο ή το ερείπιο δεν υποκαθιστά ποτέ το ίδιο το παρελθόν ούτε η φόρτιση της σχέσης μας μαζί του είναι τόσο οντολογική, άμεση και αδιαμεσολάβητη όσο ισχυρίζεται ο Ankersmit (*ό.π.*, 169).

Γιώργος Κόκκινος
Καθηγητής Ιστορίας
και Διδακτικής της Ιστορίας Π.Τ.Δ.Ε.,
Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Gutenberg - Τυπωθήτω

Διδότου 37, 106 80 Αθήνα

Τηλ.: 210 36 42003 - Fax: 210 36 42030

ΥΠΟΚΑΤΑΣΤΗΜΑ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ

Ιασωνίδου 13, Τ.Κ. 546 35

Τηλ.- Fax: 2310 271147

www.dardanosnet.gr • info@dardanosnet.gr

e-shop: www.dardanosnet.gr

TYPE AND EXTENT OF CONTRIBUTIONS

The journal ISSUES ON HISTORY OF EDUCATION publishes mainly Greek and, in some cases, also foreign-language contributions from the area of the history of education. The length of each contribution should not exceed 18 pages (including bibliography, eventual notes, etc.); the length of each page should not exceed 30 lines and the length of each line should not exceed 60 characters.

SUBMISSION AND REVIEW OF CONTRIBUTIONS

The journal accepts contributions that have not been submitted for publication or have not been published, in whole or in part, in another journal or as autonomous publications. Contributions are submitted electronically. The author's details are written in a separate file to ensure anonymity when forwarding the work to the reviewers. The text of each contribution must be accompanied by a summary of about 150 words in Greek and English, which must also be submitted in a separate file.

The magazine applies the «double-blind peer review» process for the selection of the contributions. Immediately after receiving a paper, the Editorial Committee (EC) sends one copy to each one of two reviewers. At the same time, the author is informed about the beginning of the process.

In a reasonable time, the authors will get a first briefing. If all two reviewers declare unanimously whether the contribution is approved for publication or not, EC must follow the decision of the reviewers. Otherwise, in case of disagreement, the EC decides whether a contribution will be referred to the author for corrections.

In the event that the reviewers or the EC decide to publish the work on the condition that specific corrections are made, the author is obliged to follow the exact suggestions of the reviewers and the EC. The proofreading is done by the authors themselves, who are therefore obliged –among else– to provide the EC, upon submission of their contributions, with their telephone and fax numbers, as well as with their e-mail address, so that the Publisher can be directly in contact with them for the correction of proofs. Consequently, the author, not the EC or the Publisher, is responsible for any errors in a published text, since the latter do not interfere with the text.

TECHNICAL DETAILS

Contributors to the journal are advised to avoid footnotes and use the Anglo-Saxon reference system instead (the author in brackets, followed by a comma, then the year of publication of the work and, after a comma, the page). Bibliographic references must be in accordance with the system followed by *Comparative Education* journal.

ΕΙΔΟΣ ΚΑΙ ΕΚΤΑΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ δημοσιεύει ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες εργασίες από την περιοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, πιθανών σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται ηλεκτρονικά. Τα στοιχεία του συγγραφέα γράφονται σε ξεχωριστό φύλλο, για να διευκολύνεται η ανωνυμία του κατά την προώθηση της εργασίας στους κριτές. Το κείμενο της εργασίας πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 150 περίπου λέξεων στα ελληνικά και αγγλικά ή γαλλικά, και η οποία θα πρέπει επίσης να υποβάλλεται σε ξεχωριστό φύλλο.

Το περιοδικό εφαρμόζει κατά την επιλογή των εργασιών το «τυφλό σύστημα κριτών». Αμέσως έπειτα από τη λήψη μίας εργασίας, η Συντακτική Επιτροπή (Σ.Ε.) φροντίζει να αποστείλει από ένα αντίτυπο σε δύο κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικώς τον συγγραφέα.

Σε εύλογο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι δύο κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας, η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά, σε περίπτωση μη ομοφωνίας, απο φασίζει η Σ.Ε. για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. αποφασίσει τη δημοσίευση της εργασίας υπό την αίρεση συγκεκριμένων διορθώσεων, ο συγγραφέας είναι υποχρεωμένος να ακολουθήσει τις συγκεκριμένες υποδείξεις των κριτών και της Σ.Ε. Η διόρθωση των δοκιμίων γίνεται από τους συγγραφείς, οι οποίοι για τον λόγο αυτό είναι υποχρεωμένοι –μεταξύ άλλων– να κοινοποιούν στη Σ.Ε. ταυτόχρονα με την υποβολή της εργασίας το τηλέφωνο και την ηλεκτρονική τους διεύθυνση, ώστε να επικοινωνούν με τον εκδότη για τη διόρθωση των δοκιμίων. Κατά συνέπεια, για οποιαδήποτε λάθη σε δημοσιευμένο κείμενο ευθύνεται ο συγγραφέας και όχι η Σ.Ε. του περιοδικού ή ο εκδότης, αφού οι τελευταίοι δεν επεμβαίνουν στο κείμενο.

Gutenberg

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Ιστορία μέλλοντος

ISSN 1109-5806