ΤΕΥΧΗ
15-16
2017-18

Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης

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

ΑΡΘΡΑ:
Αγγελική Κουφού
Δέσποινα Καρακατσάνη - Παυλίνα Νικολοπούλου
Βασιλική Σακκά - Κατερίνα Μπρεντάνου
Χαρίκλεια Μπαλή
Χάρης Αθανασιάδης - Αλεξάνδρα Πατρικίου
Έλλη Λεμονίδου
Βασίλης Α. Φούκας
Αντώνης Χουρδάκης
Παναγιώτης Πυρπυρής
Αναστασία Γ. Ταναμπάση

ΑΦΙΕΡΩΜΑ ΣΤΗΝ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ
Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ:
Σήφης Μπουζάκης
Αντώνης Χουρδάκης
Γιώργος Κόκκινος
Έλλη Λεμονίδου
Μάρκος Καρασαρίνης

GUTENBERG

ΘΕΜΑΤΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

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

ΤΕΥΧΗ 15-16 || 2017-18 • ISSN 1109-5806

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ της ΕΛΕΙΕ

Καθ. Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ (Πρόεδρος), Καθ. Δημήτρης ΜΑΥΡΟΣΚΟΥΦΗΣ (Αντιπρόεδρος), Καθ. Σοφία ΗΛΙΑΔΟΥ-ΤΑΧΟΥ (Γραμματέας), Καθ. Δέσποινα ΚΑΡΑΚΑΤΣΑΝΗ (μέλος), Δρ. Τριαντάφυλλος ΔΟΥΚΑΣ (Ταμίας), Επικ. Καθ. Γιάννης ΜΠΕΤΣΑΣ (αναπληρωματικό μέλος, υπεύθυνος για το site της ΕΛΕΙΕ), Δρ. Πολυάνθη ΤΣΙΓΚΟΥ (αναπληρωματικό μέλος)

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Παναγιώτης ΚΙΜΟΥΡΤΖΗΣ, Γιώργος ΚΟΚΚΙΝΟΣ, Έλλη ΛΕΜΟΝΙΔΟΥ, Άγγελος ΠΑΛΗΚΙΔΗΣ, Τριαντάφυλλος ΔΟΥΚΑΣ

Επικοινωνία με την Συντακτική Επιτροπή:
τηλ.: 210 9617717, 6947345825, e-mail: triantdoykas@yahoo.gr

© Copyright 2017

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 15-16
2017-2018
ΠΕΡΙΟΔΙΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (ΕΛ.Ε.Ι.Ε.)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Αγγελική Κουφού

Πολιτική της ιστορικής ερμηνείας και δημόσια ιστορία: Η παρέμβαση του Hayden White και η διαμάχη του με τον Dirk Moses 5

Δέσποινα Καρακατσάνη & Παυλίνα Νικολοπούλου

Εικόνες της ελληνικής εκπαίδευσης στις κινηματογραφικές ταινίες της μεταπολεμικής Ελλάδας 23

Βασιλική Σακκά & Κατερίνα Μπρεντάνου

«Χρονικό ενός προαναγγελθέντος θανάτου»: Το χαμένο Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για την υποχρεωτική εκπαίδευση του 2011. Μπορεί να αλλάξει η διδασκαλία της ιστορίας στο ελληνικό σχολείο; 44

Χαρίκλεια Μπαλή

Δωρεές αλλοεθνών προς το «Πανεπιστήμιον του Όθωνος» 75

Χάρης Αθανασιάδης & Αλεξάνδρα Πατρικίου

«Προς την οδόν αρτίας παιδαγωγίας της νεότητος του έθνους». Οι σχολικοί αγώνες στη δημόσια σφαίρα (1900-1901) 100

Έλλη Λεμονίδου

Η γερμανική διάσταση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας – Μια ημιτελής αφήγηση 124

Βασίλης Α. Φούκας

Η πορεία αφομοίωσης των ξενοφώνων στη Μακεδονία μετά την ενσωμάτωση στο Κράτος: Απόψεις και προτάσεις των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης (1924-1925) . . . 143

Αντώνης Χουρδάκης

Παρελκυστικές πολιτικές στην εκπαιδευτική μετακίνηση των Νέων Χωρών και ο ρόλος της Κρήτης στις απόπειρες εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης των κυβερνήσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου (1913-1929). . . 174

Παναγιώτης Πυρπυρής

Η σχολική πειθαρχία στη νεοελληνική εκπαίδευση (1828-1974): Προϋπόθεση επίτευξης εκπαιδευτικών σκοπών και στόχων ή εφαλτήριο άσκησης εξουσίας; 201

Αναστασία Γ. Ταναμπάση

Τα ρουμανικά σχολεία στη Νότια Βαλκανική (τέλη 19ου-μέσα 20ού αι.) 225

ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΙΜΗΤΙΚΟΥ ΤΟΜΟΥ ΣΤΗΝ ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ ΣΙΔΗΡΟΥΛΑ ΖΙΩΓΟΥ-ΚΑΡΑΣΤΕΡΓΙΟΥ:

Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Χρήστος Τζήκας, Βασίλης Φούκας 251

ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΣΙΕΣ

Σήφης Μπουζάκης

Χάρης Αθανασιάδης (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αθήνα: εκδ. Αλεξάνδρεια. 279

Σήφης Μπουζάκης

Δημήτρης Χαραλάμπους (2015), *Έθνος, κοινωνία, παιδεία* (τομ. Α′ - Β′), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο 282

Αντώνης Χουρδάκης

Σήφης Μπουζάκης (2016), *Ο Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος & Η Ελληνική Εκπαίδευση. Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg. 289

Γιώργος Κόκκινος

Κώστας Γαγανάκης (2016), *Θουκυδίδης ή Ευσέβιος; Προτεσταντική ιστοριογραφία στη Γαλλία των Θρησκευτικών Πολέμων (1560-1600)*, Αθήνα: εκδ. Πόλις. 291

Έλλη Λεμονίδου

Αγαθοκλής Αζέλης (2014), *Τύπος και Κρίση. Οι αντιπαραθέσεις για πολιτική κρίση και μεταρρυθμίσεις στον ελληνικό τύπο από την ήττα του 1897 έως το κίνημα του 1909 στο Γουδή*, Τρίκαλα: εκδ. λογεῖον . . . 300

Μάρκος Καρασαρίνης

Νικόλας Σεβαστάκης (2016), *Φαντάσματα του καιρού μας. Αριστερά, κριτική, φιλελεύθερη δημοκρατία*, Αθήνα: εκδ. Πόλις. 305

Μάρκος Καρασαρίνης

Pierre-André Taguieff (2017), *Ο εξτρεμισμός και τα είδωλά του. Επίκαιρες σκέψεις για τον τζιχαντισμό, την άκρα δεξιά, τον αντισημιτισμό, τον λαϊκισμό και τη συνωμοσιολογία*, πρόλογος – μετάφραση – επιμέλεια Ανδρέας Πανταζόπουλος, Θεσσαλονίκη: εκδ. Επίκεντρο 309

*Αγγελική Κουφού**

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΕΡΜΗΝΕΙΑΣ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ:

Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΤΟΥ HAYDEN WHITE ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΑΧΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΟΝ DIRK MOSES

Κατα τη διαρκεια των τελευταίων τριάντα ετών αναπτύχθηκε μια ισχυρή κριτική απέναντι στον ακαδημαϊκό ιστορικό λόγο, η οποία αμφισβήτησε τις μεθόδους και τις πρακτικές του σε σχέση με κρίσιμα ζητήματα που αφορούν πολιτικές ταυτότητας, τραυματικής μνήμης και δικαίωσης. Θα μπορούσε ένας διαφορετικός προσανατολισμός των ιστορικών σπουδών να συμβάλει στην καλλιέργεια μιας διαφορετικής κουλτούρας και να αντιμετωπίσει την πρόκληση της Δημόσιας Ιστορίας;

Ο Hayden White υποστηρίζει ότι η αποκοπή της επαγγελματικής Ιστοριογραφίας από τη ρητορική και τη λογοτεχνία της στέρησε τη δυνατότητα να οικοδομήσει μια ηθική της μέριμνας και μια πολιτική της ευθύνης, καθώς, επίσης, και να δώσει απαντήσεις σε μεγάλα υπαρξιακά ερωτήματα. Η συγκρότηση της Ιστορίας ως επιστημονικής πειθαρχίας, «ουδέτερης» και «ανιδιοτελούς» την απομάκρυνε από τη βιωμένη εμπειρία, ενώ απέκρυψε τη βαθύτατα πολιτική και ιδεολογική της φύση.

---

* Διδάκτωρ Ιστορίας.

Μπορεί ο ιστορικός να ελέγξει τον τρόπο με τον οποίο το παρελθόν χρησιμοποιείται σε ιστορικές αφηγήσεις του παρόντος και να δώσει μια «ηθικά υπεύθυνη απάντηση» στις εθνοθρησκευτικές συγκρούσεις, βάσει ορθολογικών επιχειρημάτων; Μπορεί να επιβάλει την «ορθή» ανάγνωση του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας τα επιστημονικά του εφόδια για να δημιουργήσει γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στις αλληλοσυγκρουόμενες αφηγήσεις; Ο White απαντά αρνητικά στη σχετική με τα παραπάνω ζητήματα διαμάχη του με τον Dirk Moses, προκρίνοντας την αναζήτηση κοινού εδάφους για την επίλυση των διαφορών.

Στόχος του κειμένου είναι η κριτική παρουσίαση της συζήτησης, καθώς και η ανάδυση ερωτημάτων σχετικών με τη φύση και τους στόχους του ιστοριογραφικού εγχειρήματος, αλλά και τον ρόλο του ιστορικού σήμερα.

Λέξεις-κλειδιά: *Πολιτική της Ιστορικής Ερμηνείας, δημόσια Ιστορία, εθνοθρησκευτικές διαμάχες*

PUBLIC HISTORY AND HISTORICAL INTERPRETATION: THE DEBATE BETWEEN HAYDEN WHITE AND DIRK MOSES

During the last thirty years a radical critique of academic historical discourse has emerged, challenging its methods and practices in dealing with crucial issues concerning the politics of identity, traumatic memory and vindication. Could a different orientation of historical studies contribute to the emergence of a different historical culture and face the challenge of public history?

According to Hayden White, the professionalization of history isolated it from the poetic insight provided by literature and rhetoric and deprived it from the possibility of creating an ethics of care and answering the great existential questions. The rising of History to the status of a "disinterested", "value-free" discipline alienated it from lived experience and concealed its deeply political and ideological nature.

Can the historian police the way in which the past is invoked in the present and provide a morally responsible response in times of acute ethnoreligious conflicts? Can he contribute to the construction of bridging instead of conflicting narratives? Hayden White argues that no historical account by virtue of its scientificity or based on "honest research" can adjudicate at the contending claims of conflicting narratives, opting for the seeking of a common ground for dissolving disagreements. Dirk Moses contradicts his views.

The purpose of this paper is the critical presentation of the debate, as well as the raising of questions related to the nature, the aims of the historiographical endeavor and the role of the historian today.

K e y w o r d s: *politics of historical interpretation, public history, ethnoreligious conflicts*

Σε μια εποχή κατά την οποία έρχονται στο προσκήνιο δυναμικά αιτήματα που σχετίζονται με πολιτικές ταυτότητας, τραυματικής ιστορικής μνήμης και δικαίωσης, δημιουργείται η ανάγκη επαναπροσδιορισμού της φύσης και των σκοπών του ιστοριογραφικού εγχειρήματος, καθώς αμφισβητείται η πολιτισμική χρησιμότητα της μελέτης του παρελθόντος, όπως ασκήθηκε από την κυρίαρχη εκδοχή της επαγγελματικής Ιστοριογραφίας. Πώς θα μπορούσε η τελευταία να συμβάλει στην καλλιέργεια μιας διαφορετικής κουλτούρας, η οποία θα μπορεί να δώσει απαντήσεις σε επιτακτικά ερωτήματα του παρόντος;

Μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο θεωρητικών μετατοπίσεων, οι οποίες διενεργήθηκαν κατά την τελευταία εικοσιπενταετία του εικοστού αιώνα και συνδέθηκαν με την ανάγκη εξεύρεσης μιας ριζοσπαστικής επιστημολογίας απαραίτητης για την επιδίωξη μιας ριζοσπαστικότερης πολιτικής σε χώρους εθνικών και κοινωνικών μειονοτήτων και ετεροτήτων που διεκδικούσαν την αναγνώρισή τους, η παρέμβαση του Hayden White είναι ιδιαίτερα σημαντική. Ο White έθεσε, ήδη από το τέλος της δεκαετίας του 1960, περίπου, στο επίκεντρο του προβληματισμού του

τον προσανατολισμό της ιστοριογραφίας προς τη λογοτεχνία και τη φιλοσοφία με στόχο την υπηρέτηση ενός προγράμματος που αποβλέπει στην ανθρώπινη χειραφέτηση. Η Ιστορία, όπως υποστηρίζει ο White, πρέπει να παρέχει το εδραίο έδαφος για τη διατράνωση της ηθικής ευθύνης του ανθρώπου απέναντι στη μοίρα του, γι' αυτό και ο ίδιος αμφισβητεί τη μελέτη του παρελθόντος ως γνωστική αυταξία (White, 1978, 48).

Στην αφετηρία της διαμάχης που θα παρουσιάσω στη συνέχεια βρίσκεται το ιδιαίτερα σημαντικό και καινοτόμο άρθρο του White, το αναφερόμενο στην πολιτική της ιστορικής ερμηνείας, το οποίο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Critical Inquiry*, στο 9ο τεύχος του 1982 και προκάλεσε πολλές αντιδράσεις στην ιστορική κοινότητα (White, 1987, 58-82). Σε αυτό αποτυπώνεται η σημασία της οπτικής του White σχετικά με την ανάγκη καλλιέργειας μιας ιστορικής κουλτούρας διαφορετικής από αυτήν που καθιέρωσε η κυρίαρχη ιστοριογραφία, μιας κουλτούρας που δίνει τη δυνατότητα στους ανθρώπους να πάρουν στα χέρια τους τη διαδικασία νοηματοδότησης της ζωής τους και να αναλάβουν την ηθική ευθύνη που απορρέει από αυτήν. Προβάλλοντας την συχνά ανομολόγητη σχέση μεταξύ ιστορίας και πολιτικής, αποκαλύπτει την πολιτική φύση της ιστορικής ερμηνείας, της οποίας η αποτελεσματικότητα είναι τόσο μεγαλύτερη, όσο περισσότερο είναι σε θέση να αποκρύψει τον πολιτικό της προσανατολισμό και να εμφανισθεί ως «αξιακά και ιδεολογικά ουδέτερη» (White, 1987, 58-59). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η πολιτική της ιστορικής ερμηνείας συνδέεται άρρηκτα με μια ερμηνεία της πολιτικής, η οποία άπτεται ιστορικών ζητημάτων και εκβάλλει στη Δημόσια Ιστορία (White, 1987, 78). Η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων, σύμφωνα με τον White, δεν έχει μόνο γνωστικό και διανοητικό ενδιαφέρον για τους μελετητές, αλλά πρέπει δίπλα σε αυτά να συνυπολογισθεί ο αντίκτυπος του βιώματος, της εμπειρίας που υπήρξε υπαρξιακά καθοριστική για την ανθρώπινη κοινότητα που βίωσε ένα ιστορικό γεγονός ή μια κατάσταση και απαιτεί τη μεταφορά της από το πεδίο της μνήμης —συνήθως της τραυματικής— στο πεδίο της Ιστορίας. Ο White, σε αντίθεση με τους ιστορικούς που πιστεύουν ότι η

μεταφορά του βιωματικού, πιθανώς τραυματικού, φορτίου από τον χώρο της μνήμης στο χώρο της επίσημης αναγνώρισης, δηλαδή της Ιστορίας, κλείνει το ζήτημα, υποστηρίζει ότι η μνήμη δεν ουδετεροποιείται και συχνά «ο πόλεμος δεν τελειώνει» (White, 1987, 79). Συνήθως, η διαχείριση ενός ιστορικού γεγονότος ως ζωντανής μνήμης διαπλέκει την ιστορική διαχείριση με αυτό που οι ιστορικοί, οι οποίοι υπεραμύνονται της επάρκειας της ιστορικής μεθοδολογίας για την επίλυση τέτοιων ζητημάτων, αποκαλούν ιδεολογική διαχείριση (White, 1987, 79-80).

Ο White αποδίδει τεράστια σημασία στην ερμηνευτική θεωρία και πολιτική της Ιστορίας. Διατυπώνει μάλιστα την άποψη ότι αυτές καθορίζουν το τι συνιστά ιστορία, τη μεθοδολογία και τα εργαλεία της, ακόμη και το τι αξιολογείται ως ιστορικό τεκμήριο. Το φιλοσοφικό υπόβαθρο πάνω στο οποίο στηρίζονται οι απόψεις του έχει τις ρίζες του στην αντιμετώπιση του ιστορικού γίγνεσθαι ως «χάους της ύπαρξης», μιας θεώρησης που παραπέμπει στον ρομαντισμό και στην οποία η φιλοσοφική κατηγορία του υψηλού (sublime) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (White, 1987, 68-70). Η συγκρότηση της ιστορίας σε επιστημονική πειθαρχία κατά τον 19ο αιώνα, την απέκοψε, κατά τον White, από τον φιλοσοφικό στοχασμό και από τα ουτοπικά οράματα, δηλαδή από τις μετα-αφηγήσεις που αποβλέπουν στην ερμηνεία της ιστορικής διαδικασίας (White, 1987, 63-64). Μια «υγιής», εμπειρική ιστορία που αντιτίθεται στην εγγενώς μεταφυσική, αλλά και επικίνδυνη πολιτικά Φιλοσοφία της Ιστορίας εδραιώνεται έκτοτε σταδιακά, συμβάλλει στην εμπέδωση μιας νέας τάξης πραγμάτων που συνδέεται με την εμφάνιση νέων κοινωνικών τάξεων, ενώ, παράλληλα, υπηρετεί ένα πρόγραμμα πολιτικής σταθερότητας, το οποίο κινδύνευε να διασαλευθεί από την ιστορική δυναμική της ουτοπικής σκέψης, των επαναστατικών κινημάτων και της πολιτικής μαζοποίησης. Πρόκειται, ωστόσο, για μια —έμμεση πλην σαφή— πολιτικοποίηση της ιστορίας και της ιστορικής ερμηνείας, η οποία εμφανίζεται, εντούτοις, με αντεστραμμένο πρόσημο, ως αποπολιτικοποίηση και αποϊδεολογικοποίησή της (White, 1987, 61-63, 72).

Παράλληλα με τον εξοβελισμό των μεγάλων θεωριών, στην προσπάθεια της κατάπνιξης της ουτοπικής, επαναστατικής σκέψης σημαντικό ρόλο διαδραμάτισε και η απομάκρυνση της ιστορίας από τη ρητορική, καθώς και η επικράτηση της αισθητικής του ωραίου έναντι της αισθητικής του υψηλού (sublime), μιας αισθητικής η οποία στο ιστορικό πεδίο αποτυπώνει την ηθική αναρχία και την απουσία νοήματος που επικρατεί στο ιστορικό πανόραμα και αποκαθιστά την αξιοπρέπεια του ανθρώπου στον αγώνα ενάντια στη μοίρα του[1] (White, 1987, 68-69, 72). Αφετηρία της σταδιακής υποβάθμισης της έννοιας του υψηλού, σύμφωνα με τον White, αποτελεί η πραγματεία του Immanuel Kant *Kritik der Urteilskraft / Critique of Judgment / Κριτική της κριτικής δύναμης* (1790), όπου το υψηλό συνδέεται με την αδυναμία του ορθού λόγου και των αισθήσεων να οδηγήσουν το ανθρώπινο ον στην κατανόηση (White, 1987, 70, 229). Στο πλαίσιο αυτής της συλλογιστικής, η έννοια του υψηλού αποκόπτεται από το πεδίο της Αισθητικής, το οποίο καταλαμβάνει η έννοια του ωραίου με σκοπό να αντιστοιχηθεί με τις έννοιες του αληθούς και του καλού στο γνωστικό και το ηθικό πεδίο. Ο White, όμως, επιζητεί τη διάσωση του ουτοπικού αυθορμήτου μέσα από την υιοθέτηση μιας πολιτικής της ιστορικής ερμηνείας διαφορετικής απ' αυτήν που προκρίνει η κυρίαρχη ιστοριογραφία. Η ενσωμάτωση μιας οραματικής διάστασης στο κυρίαρχο αφήγημα, θα μπορούσε να λειτουργήσει ως ανάχωμα στις αντιδραστικές ιδεολογίες, οι οποίες μαζί με τις εσχατολογικές αφήνουν χώρο στο ιστορικά ακατανόητο (White, 1987, 71-75).

Σύμφωνα με τον Wulf Kansteiner, ο White αναγνωρίζει ότι ο τύπος της ιστορικής συνείδησης που καθιερώθηκε με τον αποκλεισμό του υψηλού ενδέχεται να είναι και ο μόνος σοβαρός λόγος για τη σχετική επιτυχία της έννοιας της κοινωνικής υπευθυνότητας στις Δυτικές δημοκρατίες. Ωστόσο, η καταπίεση του υψηλού ανοίγει ένα επικίνδυνο κενό, όταν η ψευδαίσθηση της

1. Ο White παραπέμπει στο δοκίμιο του Friedrich von Schiller, *"Περί του υψηλού"*, που γράφτηκε το 1801. Friedrich von Schiller, "On the Sublime", *Two Essays by F. von Schiller,* New York, 1966.

συμμετοχής σε μια οργανωμένη ιστορική διαδικασία δεν είναι πλέον πειστική. Ο White υποστηρίζει ότι ο φασισμός λ.χ. μπορεί να γίνει κατανοητός μέσα σε μια κρίση νομιμοποίησης, ως αρνητική ανάκτηση του υψηλού, η οποία αναγνωρίζει και εκμεταλλεύεται την έλλειψη ιστορικού νοήματος. Κατά συνέπεια, η πολιτική του φασισμού δεν μπορεί να αντιμετωπισθεί με την προσήλωση των ιστορικών στους κανόνες της ιστορικής μεθοδολογίας (White, 1987, 75 και Wulf Kansteiner, 1993, 283). Η άποψη του White για την ιδεολογική φύση της ιστορίας και τις πολλαπλές ιδεολογικές αναγνώσεις, κάθε άλλο παρά δικαιολογεί την φασιστική ιδεολογία, επειδή προσφέρει ένα ιστορικό όραμα που νοηματοδοτεί την ιστορική διαδικασία. Αντίθετα, ο White εφιστά την προσοχή στους επιστήμονες και ιδιαίτερα στους ιστορικούς σε σχέση με την καλλιέργεια της κοινωνικής ευθύνης των επιστημών και την ανάγκη για ένα ευρύτερο ιδεολογικό και ανθρωπιστικό πλαίσιο εγγραφής τους (White, 1987, 75-76).

Το αίτημα της ανάκτησης του υψηλού, ερμηνευόμενου και ως αδικαίωτου που «χάθηκε» μέσα από την τιθάσευση της ιστορικής μνήμης και την καταχώρησή της αποκλειστικά με τη μορφή του γεγονότος σε μια ιστορική κανονικότητα, υπηρετούν οι διαφορετικές και συχνά αντίπαλες αφηγήσεις εθνοθρησκευτικών ομάδων, οι οποίες παρεκκλίνουν από τη «ορθή» επιστημονική εκδοχή των ιστορικών γεγονότων που προκύπτει από την τεκμηρίωση. Το παράδειγμα του Ισραηλινού και του Παλαιστινιακού αφηγήματος σχετικά με το Ολοκαύτωμα και τη Nakbah, εικονογραφεί όσα υποστηρίζει ο White. Στο πλαίσιο αυτό, ο White κάνει λόγο για την ιδεολογική αποτελεσματικότητα αυτών των «λυτρωτικών» αφηγήσεων και την προσπάθειά τους να δώσουν μια ηθικά υπεύθυνη απάντηση, η οποία να διασώζει την ανθρώπινη ελευθερία και την αξιοπρέπεια (White, 1987, 80).

Και τι γίνεται με την ιστορική γνώση και τις αξιώσεις της στην αλήθεια; Λειτουργεί ως όργανο ενός πολιτικού προγράμματος; Ο White παραδέχεται ότι αν και είναι δυνατό να παραχθεί ένα είδος γνώσης που δεν σχετίζεται άμεσα με κάποιο πολιτικό πρόγραμμα, ωστόσο, όπως ισχυρίζεται, κάθε γνώση

ταιριάζει περισσότερο με μια ιδεολογία απ' ό, τι με κάποια άλλη (White, 1987, 81). Μολονότι αποδεικνύεται διαρκώς ότι η ιστορική γνώση είναι πολιτική και ιδεολογική, είναι προς συζήτηση το γεγονός ότι ο White εξισώνει το πολλαπλά ελεγχόμενο επιστημονικό ιστορικό αφήγημα με τα αφηγήματα που υιοθετούν έθνη, εθνοτικοφυλετικές ομάδες ή κοινότητες που επιδιώκουν τη δικαίωση της πολιτικής και των στόχων τους ή την αναγνώριση των ιστορικών δεινών που έχουν υποστεί. Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί με βάση το ενδιαφέρον του White για την παραγωγή πολιτισμικού νοήματος αντί της επιστημονικής αλήθειας, αλλά και λόγω της στράτευσής του στο πρόγραμμα κριτικής αποτίμησης του Δυτικού αστικού ανθρωπισμού και της Δυτικής ιστοριογραφίας ως εκφραστών της Δυτικής υπεροχής έναντι άλλων πολιτισμών. Στο ίδιο πλαίσιο, υποστηρίζει ότι η μελέτη της Ιστορίας sine ira et studio δεν μπορεί να εκφράσει τις υποτελείς κοινωνικές ομάδες που αντιστέκονται και για τις οποίες οι έννοιες «αντικειμενικότητα», «ρεαλισμός» και «κοινωνική υπευθυνότητα» ως τρόποι αντιμετώπισης της Ιστορίας δεν είναι παρά υποκριτικές παραινέσεις που προέρχονται από κέντρα οργανωμένης πολιτικής εξουσίας (White, 1987, 81).

Οι απόψεις του White προκάλεσαν πολλές αντιδράσεις στους ιστορικούς οι οποίοι αντέτειναν ότι ο αμερικανός ιστορικός εγκαταλείπει τις αξιώσεις του ιστοριογραφικού εγχειρήματος για αλήθεια, ανοίγοντας τον δρόμο σε έναν επικίνδυνο σχετικισμό. Ο Carlo Ginsburg στο άρθρο "Just One Witness", που δημοσιεύτηκε το 1992 στο συλλογικό έργο με θέμα το Ολοκαύτωμα υπό την επιμέλεια του Saul Friedländer, επικεντρώθηκε στην έννοια της αποτελεσματικότητας ως ισοδύναμης της αλήθειας στις ερμηνευτικές αφηγήσεις Παλαιστινίων και Ισραηλινών, για να καταλήξει στο συμπέρασμα ότι, αν η αφήγηση του Robert Faurisson, αρνητή του Ολοκαυτώματος, αποδεικνυόταν εξ ίσου αποτελεσματική, θα μπορούσε να θεωρηθεί από τον White και αληθής (Ginzburg, 1992, 93).[2] Ο White, έχοντας προβλέψει τέτοιου

2. Το συμπέρασμα του Ginzburg αποτελεί ένα λογικό άλμα, γιατί η άρνηση του Ολοκαυτώματος εμπίπτει στην κατηγορία του ψεύδους, ενώ

τύπου αναγωγιστικούς συλλογισμούς, έχει δηλώσει ότι η άρνηση του Ολοκαυτώματος είναι ηθικά προσβλητική και διανοητικά ακατανόητη, στον βαθμό, μάλιστα, που η σχετική ιστορική τεκμηρίωση αφθονεί.[3] Η ακραία περίπτωση του Ολοκαυτώματος, επισημαίνει, αποτελεί τον κατ' εξοχήν τόπο της εδραίωσης της άποψης ότι η προσήλωση στην ορθή ιστορική μεθοδολογία δεν επαρκεί για την κατοχύρωση της αλήθειας, ενώ επιβάλλεται η ένταξη των επιστημών σε ένα απελευθερωτικό για τον άνθρωπο πολιτικό πρόγραμμα (White, 1987, 76). Ως προς την κατηγορία του σχετικισμού που του αποδίδεται, ο White αντιτείνει ότι η αποδοχή των πολλαπλών αφηγήσεων σε καμιά περίπτωση δεν οδηγεί στην χειραγώγηση ή την αλλοίωση της ιστορικής μαρτυρίας. Δηλώνει ότι θεωρεί τον σχετικισμό ως το ηθικό αντίστοιχο του επιστημολογικού σκεπτικισμού και ως βάση της κοινωνικής ανοχής, επομένως σε καμιά περίπτωση ως άδεια να πράττει κανείς αυθαίρετα και κατά βούληση (White, 1987, 227).

η Σιωνιστική ερμηνεία, στην αποτελεσματικότητα της οποίας αναφέρεται ο White εμπίπτει στην κατηγορία του μη αληθούς.

3. Ο φιλόσοφος Marc Nichanian διερωτάται τι γίνεται με τις περιπτώσεις, κατά τις οποίες η ιστορική τεκμηρίωση είναι πενιχρή και συχνά η αλήθεια ενός γεγονότος στηρίζεται σε μια μοναδική μαρτυρία. Ο Nichanian διαφοροποιεί τη μαρτυρία από το αρχείο, εννοούμενο ως το σύνολο των τεκμηρίων, γιατί πολύ συχνά η μαρτυρία —και κυρίως η μαρτυρία ενός τελευταίου επιζώντα— δεν μπορεί να τεκμηριωθεί και έτσι η πραγματικότητα ενός γεγονότος βρίσκεται πέραν του αρχείου. Αναφέρεται μάλιστα στις επίσημες εθνικές ιστοριογραφίες που επιδιώκουν να «καταστρέψουν» ένα γεγονός, εξαλείφοντας τη μνήμη εθνικών μειονοτήτων. Μόνο «σταθερές» ιστορικές πραγματικότητες μπαίνουν στα ιστορικά βιβλία, γράφει ο Nichanian, και ασκεί κριτική στο προαναφερθέν άρθρο του Ginzburg, γιατί, ενώ κινείται στο πεδίο του μη παρουσιάσιμου στη σφαίρα του αρχείου, απαιτώντας την αναγνώριση της αφήγησης του μάρτυρα-επιζώντα ως αληθούς, διατηρεί την σχεδόν θετικιστική αντίληψη περί αρχείου. Ο Nichanian συντάσσεται με τον White ως προς το ζήτημα της εγγραφής της ιστορικής ερμηνείας σε ένα πολιτικό, ιδεολογικό αλλά και επιστημολογικό πλαίσιο, υποστηρίζοντας ότι η τήρηση της ορθής μεθοδολογίας δεν διασφαλίζει εξ ορισμού και πάντοτε την πρόκριση της ιστορικής αλήθειας. Βλ. Marc Nichanian, *The Historiographic Perversion*, Columbia University Press, 2009, σ. 59-90.

Σχετικά με την εκδοχή της άρνησης και, στον αντίποδα, την σιωνιστική ερμηνεία του Ολοκαυτώματος, ο White υιοθετεί τη διάκριση μεταξύ του ψεύδους, αυτού που αρνείται την οντολογική υπόσταση του γεγονότος, και του μη αληθούς, του σφάλματος, περίπτωση κατά την οποία αντλούνται εσφαλμένα συμπεράσματα από επιβεβαιώσιμα βάσει του ιστορικού αρχείου γεγονότα. Στην πρώτη περίπτωση κατατάσσει την αναθεωρητική ερμηνεία των αρνητών, ενώ στη δεύτερη την σιωνιστική (White, 1987, 77-78).

Ο Dirk Moses σε μια εποχή κατά την οποία, όπως δηλώνει, αφθονούν οι εθνοθρησκευτικές διαμάχες αναλαμβάνει την ανασκευή των απόψεων του White, γιατί πιστεύει ότι η οπτική του White για τον ρόλο της ιστοριογραφίας και τα επιχειρήματά του μπορούν να αιτιολογήσουν την εργαλειοποίηση της ιστορικής μνήμης από εθνικιστικές αρχηγεσίες που επιδίδονται σε εθνοκαθάρσεις και γενοκτονίες (Moses, 2005a, 311). Το σχετικό αφιέρωμα του περιοδικού *History and Theory* το 2005 περιλαμβάνει δύο κείμενα του Moses και μια απάντηση του Hayden White. Ο Moses κατηγορεί τον White για το ότι με την προσήλωσή του στην αναβίωση του ουτοπικού στοχασμού και την ανάκτηση του ιστορικά υψηλού εφησυχάζει στον ελλειμματικό μύθο της μετανεωτερικότητας, όπως χαρακτηριστικά γράφει, και στην ουσία βλέπει τον ιστορικό ως καλλιτέχνη-κριτικό που υπερίπταται της πραγματικότητας στο όνομα μιας ελεύθερης κοινωνίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο, συνεχίζει, αρνείται τον υπεύθυνο ρόλο της ιστοριογραφίας σε ζητήματα κριτικού ελέγχου του τρόπου με τον οποίο το παρελθόν χρησιμοποιείται για πολιτικούς λόγους, ενισχύοντας, παρά τις προθέσεις του ενδεχομένως, τις εθνικιστικές μυθολογίες (Moses, 2005a, 313). Ο Moses προσπαθεί να αποδώσει τη διανοητική στάση του White στις νιτσεϊκές του επιρροές, με γνώμονα τις οποίες ερμηνεύει την σαφή προτίμηση του τελευταίου προς τον καλλιτεχνικό μοντερνισμό και την avant-garde, καθώς και την εχθρότητά του προς την αισθητική και την ιδεολογία του αστικού ρεαλισμού. Στο ίδιο ερμηνευτικό περιβάλλον εντάσσει και τις απόψεις του White τις σχετικές με την «τυραννία του παρελθόντος» και το δικαίωμα των

ανθρώπων στην επιλογή της σχέσης τους με τις βαθμίδες του ιστορικού χρόνου, που σε συνδυασμό με τα παραπάνω τον οδηγούν, όπως γράφει, στην άρνηση της Ιστορίας ως ρεαλιστικής και ορθολογιστικής επιστημονικής δραστηριότητας. Συγκεκριμένα, η επιθυμία του White να συνδέσει την Ιστορία με το παρόν και το μέλλον του ανθρώπου, τον απομακρύνει, σύμφωνα με τον Moses, από τη μελέτη του παρελθόντος και τον οδηγεί στο διαχωρισμό της ηθικής, που εκπροσωπείται από τα παροντικά προτάγματα, από την ιστορία (Moses, 2005a, 311, 318-320, 321).[4]

Επικαλούμενος τον Max Weber, ο Moses επιδιώκει να συνδέσει την επιστήμη με τη ζωή και καλεί τον ιστορικό να δώσει μια «ηθικά υπεύθυνη απάντηση» στις εθνοθρησκευτικές διενέξεις με όπλο τα επιστημονικά του εφόδια (Moses, 2005a, 328). Με αφετηρία το παράδειγμα της Ισραηλινο-παλαιστινιακής σύγκρουσης, εξαίρει την πρωτοβουλία των Νέων Ιστορικών του Ισραήλ, οι οποίοι σε συνεργασία με τους Παλαιστίνιους συναδέλφους τους, επιχείρησαν να απελευθερώσουν την ιστοριογραφία από τις δύο αντίπαλες και ασύμπτωτες αφηγήσεις, οικοδομώντας μια «γεφυρωτική» αφήγηση, σύμφωνα με τη ρήση του ιστορικού Ilan Pappé. Οι «γεφυρωτικές» αφηγήσεις συνιστούν μια υπεύθυνη πολιτική στάση που αντιτίθεται στην

4. Ο Moses παραπέμπει στο άρθρο του White, "The Culture of Criticism, Gombrich, Auerbach, Popper'' για να τεκμηριώσει την άποψή του σχετικά με την αντίθεση μεταξύ ιστορίας και ηθικής στην προβληματική του τελευταίου. Στο κείμενο του White γίνεται αναφορά στον Northrop Frye όπου διαβάζουμε μεταξύ άλλων τα εξής: «Ο Frye χαράσσει μια διαχωριστική γραμμή μεταξύ δύο ειδών κριτικής —μιας "ιστορικής" που συνέδεε την κουλτούρα μόνο με το παρελθόν και μιας άλλης "ηθικής" που αναφέρεται μόνο στο μέλλον— μόνο για να καταλύσει τις μεταξύ τους διαφορές, δεσμευόμενος σ' αυτήν την "ελευθερία" που πρέπει να ξεκινήσει με μια "άμεση εγγύηση για την αυτονομία της κουλτούρας"». Και ο White και ο Frye, την άποψη του οποίου παραθέτει, πρεσβεύουν την ενότητα μεταξύ ιστορικής και ηθικής διάστασης. Βλ. Hayden White, "The Culture of Criticism, Gombrich, Auerbach, Popper", *The Fiction of Narrative. Essays on History, Literature, and Theory, 1957-2007*, The Johns Hopkins University Press, 2010, 99.

εργαλειοποίηση του Ολοκαυτώματος, διατείνεται ο Moses, ο οποίος θεωρεί τις «λυτρωτικές» αφηγήσεις του White ανεπαρκείς και επικίνδυνες (Moses, 2005a, 329). Ο Moses δίνει την εντύπωση ότι αποδέχεται τον ρόλο του ιστορικού ως πολιτικού ακτιβιστή και αναφέρεται στα παραδείγματα του Pappé και του Edward Said, ωστόσο, το πρότυπο του ιστορικού με τη νηφάλια υποκειμενικότητα, το οποίο ο Weber προσπαθούσε να εμφυσήσει στους φοιτητές του και το οποίο επικαλείται ο Moses, απέχει πολύ απ' αυτόν τον ρόλο. Οι απόψεις του Weber για το αδιαχώριστο μεταξύ γεγονότων και αξιών (Moses, 2005b, 344), καθώς και για την ηθική ουδετερότητα του ιστορικού (Moses, 2005b, 341,342) κάθε άλλο παρά τον καθιστούν συγκρίσιμο με τον White.[5]

Με τον ίδιο τρόπο που ο Moses επιχειρεί να εισαγάγει αδόκιμες ομοιότητες και συγκρίσεις, κινείται και στο πεδίο της κριτικής της σκέψης του White: συνδέει παρατακτικά στο κείμενό του θραύσματα προτάσεων από διαφορετικά κείμενα του White, έτσι ώστε να παραποιείται η λογική και η αλληλουχία λεπτών συλλογισμών, ενώ δεν φαίνεται να κατανοεί τη διαλεκτική σύνθεση διαφορετικών φιλοσοφικών παραδόσεων στο έργο του, καθώς και τις θεωρητικές μετατοπίσεις του τελευταίου, για παράδειγμα τη μετάβασή του από την παράδοση του φιλελεύθερου ανθρωπισμού στην κριτική του, μέσω της προσχώρησής του στον δομισμό και τον μεταδομισμό, και, τέλος, τη σύγκλισή του με την οπτική της ερμηνευτικής. Η κατανόηση, ας πούμε, της θητείας του White στην παράδοση της κριτικής του αστικού ανθρωπισμού, από την οποία άντλησε ο γαλλικός δομισμός, είναι απαραίτητη για την αποφυγή παρανοήσεων σχετικά

5. Ο Moses διακατέχεται από μια αμφιθυμία ως προς τις ομοιότητες μεταξύ Weber και White. Στο πρώτο κείμενό του αναγνωρίζει, καταρχάς, ως ομοιότητα το κοινό τους ενδιαφέρον για τη σημασία της ιστορίας για την ανθρώπινη ζωή. Ωστόσο, στη συνέχεια, παραδέχεται ότι η επίκληση της «νηφάλιας υποκειμενικότητας» και της «ηθικής ουδετερότητας» είναι ενάντια στο πνεύμα του White. Στο δεύτερο άρθρο του με αφορμή την αναζήτηση κοινού εδάφους επίλυσης εθνοθρησκευτικών ζητημάτων από μέρους του White, κλίνει εκ νέου υπέρ της ομοιότητας.

με την μνεία της ιστορίας ως «μύθου» στο έργο του (Moses, 2005a, 315, 322.).[6]

Ο Moses δεν περιορίζεται στην κριτική των απόψεων του White σχετικά με την αδυναμία της ιστορίας να αποφανθεί με επιστημονικά κριτήρια επί του δικαίου ή αδίκου των αντιμαχόμενων εθνοθρησκευτικών ομάδων, αλλά επιχειρεί να ανασκευάσει συνολικά τις απόψεις του White, απαξιώνοντας πλήρως τη συνεισφορά του με τη μομφή ότι είναι «διανοητικά στείρα και πολιτικά ανίσχυρη» (Moses, 2005a, 316). Ο White δεν φαίνεται πουθενά στο πρώτο άρθρο του Moses να αναγνωρίζει το ιστορικό εγχείρημα ως γνωστική διαδικασία και κατ' αυτόν τον τρόπο εμφανίζεται να απεμπολεί πλήρως την αξία του ιστορικού επιχειρήματος προς όφελος του λογοτεχνικού ύφους, το οποίο, σύμφωνα με την ερμηνεία του τελευταίου, καθορίζει στο έργο του White τη μετατροπή του χρονικού σε ιστορική αφήγηση προσδίδοντάς της «την ψευδαίσθηση της επεξήγησης» (illusion of explanatory effect) (Moses, 2005a, 326).[7] Αν η ιστοριογραφία,

6. Ο White χρησιμοποιεί την έννοια της ιστορίας ως «μύθου της Δύσης», παραπέμποντας στην προβληματική του κοινωνικού ανθρωπολόγου Claude Lévi-Strauss, όπως αυτή διατυπώνεται στη θεμελιώδη μελέτη του με τον τίτλο *La pensée sauvage*. Βλ. Claude Lévi-Strauss, *La pensée sauvage*, Plon, Paris 1982, 324-357. Η μελέτη του Lévi-Strauss εγγράφεται με τη σειρά της στο πλαίσιο της κριτικής της ανθρωπιστικής φιλοσοφίας, βάλλοντας, κυρίως, κατά του υπαρξισμού του Jean-Paul Sartre. Η σκέψη του Lévi-Strauss, ο οποίος διέθετε ευρεία φιλοσοφική παιδεία, χαρακτηρίζεται από μια μεταφορικότητα, ανοίκεια στον λόγο των ιστορικών, οι οποίοι, ενδέχεται, να αντιληφθούν με κυριολεκτικό τρόπο την ταύτιση της ιστορίας με τον μύθο, κάτι που προσπάθησε να προσάψει ο Moses στον White, επιδιώκοντας να προκαταλάβει αρνητικά τους αναγνώστες του, στην πλειοψηφία τους, ιστορικούς. Ο White, ένας ιστορικός με σπάνια φιλοσοφική κατάρτιση, παρουσιάζει κριτικά τις απόψεις του Lévi-Strauss, συμβάλλοντας στη διεύρυνση του ιστορικού προβληματισμού. Hayden White, "The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory", *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation,* The Johns Hopkins University Press, 1987, 33-45.

7. Ο White δεν προσπάθησε ποτέ να υποβιβάσει το γνωστικό υπόβαθρο του ιστορικού εγχειρήματος. Στο έργο του *Metahistory* αναφέρεται σε επεξηγηματικές στρατηγικές, μια από τις οποίες είναι η εξήγηση

λοιπόν, στο έργο του White δεν διαθέτει κανένα ορθολογιστικό έρεισμα, ο στοχασμός του θα απορριφθεί / εξοβελισθεί από την ιστορική κοινότητα ως συνολικά αναξιόπιστος, εκτιμά ο Moses και αυτό πράγματι επιδιώκει να αποδείξει, ακολουθώντας την τακτική στην οποία αναφερθήκαμε.

Η απάντηση του White αποτελεί, λίγο ως πολύ, συνόψιση των πάγιων θέσεών του. Ως προς τον ρόλο των ιστορικών στις εθνοθρησκευτικές έριδες, δηλώνει ότι όχι μόνο δεν τους εκχωρεί τη δικαιοδοσία του απόλυτου - μονοπωλιακού ελέγχου του παρελθόντος,[8] αλλά αρνείται και το ότι η επαγγελματική ιστοριογραφία διαθέτει τα αναγκαία εφόδια για να εκφέρει «ηθικά υπεύθυνες» κρίσεις σε οποιοδήποτε ιστορικό θέμα (White, 2005, 335). Η επιμονή της τελευταίας να μετατραπεί σε σκληρή επιστήμη,

---

μέσω του επιχειρήματος (White, 1973, 7, 27, 31). Σε κανένα κείμενό του δεν μιλά για «επεξηγηματική ψευδαίσθηση». Στο άρθρο που φέρει τον τίτλο "The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory", όταν περιγράφει τη διαδικασία μετατροπής του χρονικού σε ιστορική αφήγηση διακρίνει δύο αναφερόμενα, το πρωτογενές που αφορά τον πυρήνα των συμβάντων και το δευτερογενές που αντιστοιχεί στις δομές των ιστοριών, οι οποίες καλλιεργούνται σε μια πολιτισμική κοινότητα. Σε αυτό το πεδίο υπεισέρχεται το στοιχείο του λογοτεχνικού ύφους. Σε άλλο άρθρο του με τον τίτλο "Historicism, History and the Figurative Imagination", ο White διασπά τον ιστορικό λόγο σε δύο επίπεδα νοήματος, το κυριολεκτικό και το μεταφορικό. Hayden White," *The Question of* Narrative...", *The Content of the Form*, ό.π., 43 και Hayden White, "History, Historicism and the Figural Imagination", *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism,* The Johns Hopkins University Press, 1978, 110. Σε τελευταία ανάλυση, ο White προχώρησε σε μια τόσο επίπονη έρευνα όχι για να καταδείξει ότι τα πραγματικά γεγονότα είναι προϊόν μυθοπλασίας, αλλά για να αναδείξει τις τεχνικές ομοιότητες μεταξύ ιστορικής και λογοτεχνικής αφήγησης, και να προβληματοποιήσει τη διαδικασία της ιστορικής αφηγηματοποίησης. Βλ. και James Young, "Toward a Received History of the Holocaust", *History and Theory,* τομ. 23, τχ. 2 (1997), 25.

8. Στο κείμενό του ο Moses χρησιμοποιεί τον όρο policing. A. Dirk Moses, "Hayden White, Traumatic Nationalism, and the Public Role of History", *History and Theory,* τομ. 44, τχ. 3 (2005), 31, αναθέτοντας, κατ' αυτόν τον τρόπο, στην επαγγελματική-ακαδημαϊκή ιστοριογραφία τον ρόλο της αστυνόμευσης των ιστορικών ερμηνειών!

να πει την αλήθεια και να απομακρυνθεί από τους πειρασμούς της λογοτεχνικής γραφής και τις υπερβολές του φιλοσοφικού στοχασμού, καθώς και η αξιωματική πρόκριση της ιδεολογικής ουδετερότητας, της στέρησε τη δυνατότητα, σύμφωνα με τον White, να συμμετάσχει σε συζητήσεις που αφορούν τα κύρια πολιτικά, ηθικά και ιδεολογικά ζητήματα που απασχολούν την κοινωνία (White, 2005, 335-336).

Σχετικά με τις αφηγήσεις θυματοποίησης που συγκροτούν τον πυρήνα της ταυτότητας μιας κοινότητας η οποία έχει υποστεί ιστορικά δεινά, ο White είναι πεπεισμένος ότι καμιά αλήθεια διατυπωμένη από ιστορικούς σχετικά με το παρελθόν, όσο επαρκής και έγκυρη κι αν είναι, δεν θα μπορέσει να εξουδετερώσει την απήχηση και την αποτελεσματικότητα των αφηγήσεων αυτών. Το ζήτημα, κατ' αυτόν, δεν είναι γνωσιακό και η οποιαδήποτε επιστημονική «αποκατάσταση» των γεγονότων δεν είναι σε θέση αφεαυτής να ακυρώσει μια αφήγηση θυματοποίησης, γιατί η διαδικασία θυματοποίησης δεν είναι επιστημονικά ελέγξιμη και αξιολογήσιμη. Η καλύτερη απάντηση σε μια αφήγηση που κάνει κατάχρηση της ιστορικής μνήμης, ιδίως της τραυματικής, είναι μια νέα αφήγηση με μεγαλύτερη αισθητική αρτιότητα και ποιητική δύναμη νοήματος, συμπληρώνει ο White. Όσον αφορά την αντιδικία μεταξύ Παλαιστινίων και Ισραηλινών, η ιστορική επιστήμη πρέπει να υιοθετήσει μια θρησκευτικά αγνωστικιστική και ηθικά σχετικιστική στάση με στόχο την εξεύρεση κοινού εδάφους και την καλλιέργεια μιας κουλτούρας ανοχής και αλληλοαποδοχής, η οποία εκ των πραγμάτων δεν μπορεί να στηριχθεί στην αμεροληψία «μιας τίμιας ιστορικής έρευνας», όπως θα επιθυμούσε ο Moses (Moses, 2005b, 339). Απεναντίας, στην καλλιέργεια μιας τέτοιας κουλτούρας μπορεί να συμβάλει, κατά τη γνώμη του White, ένας πολιτισμικός σχετικισμός, ο οποίος επιτρέπει την κατανόηση του άλλου και λειτουργεί ως ανάχωμα στην ξενοφοβία και στον φασισμό[9] (White, 2005, 337).

9. Οι Ναζί, συμπληρώνει πολύ εύστοχα, ήταν κάθε άλλο παρά σχετικιστές. Hayden White, "The Public Relevance of Historical Studies: A Reply to Dirk Moses", *History and Theory*, τομ. 44, τχ. 3 (2005), 337.

Ο White δεν αποδέχεται την κατηγορία του Moses σχετικά με το ότι απεμπολεί το ιστορικό (παρελθόν) προς χάρη του ηθικού (παρόν - μέλλον). Τουναντίον, προσβλέπει στην ηθική αποκατάσταση της ιστορικής επιστήμης, την ταύτιση του ιστορικού με το ηθικό, μέσω της ενσωμάτωσης του «πρακτικού» στο ιστορικό παρελθόν. Στοχεύοντας σε έναν εμπλουτισμό του προβληματισμού του σχετικά με τον ρόλο της μυθοπλασίας, «η οποία στοιχειώνει το πεδίο της Ιστοριογραφίας» με τη μορφή του καταπιεσμένου άλλου (de Certeau, 1997, 219), ο White χρησιμοποιεί την έννοια του πρακτικού παρελθόντος, αποδίδοντας στην έννοια του πρακτικού τη σημασία του ηθικού, σύμφωνα με τον Kant (White, 2010, 14). Το πρακτικό παρελθόν, είναι, λοιπόν, αυτό που επιστρέφει ως καταπιεσμένος άλλος μέσω της λογοτεχνίας, ήδη από την εποχή του ρεαλιστικού μυθιστορήματος του 19ου αιώνα, ως το νέο- ιστορικό μυθιστόρημα του ύστερου 20ού, επιδιώκοντας να δώσει απαντήσεις στο εκάστοτε παρόν σχετικές με την ανθρώπινη ζωή (White, 2010,12, 13, 14, 15, 16). Ως πεδίο της βιωμένης εμπειρίας, αλλά και ως βάση για κάθε είδους κρίση και απόφαση, που αφορά την καθημερινή ζωή, το πρακτικό παρελθόν αντιδιαστέλλεται προς το ιστορικό, το οποίο αναφέρεται στην εικόνα ενός «αποκαθαρμένου» παρελθόντος, που μπορεί να μελετηθεί επιστημονικά και «ανιδιοτελώς». Κατασκευάστηκε από τους επαγγελματίες ιστορικούς και περιλαμβάνει τα τεκμήρια που χρησιμοποιούν οι ίδιοι για την ανασύστασή του και την ερμηνεία του. Πρόκειται για μια διάκριση που εισήγαγε ο συντηρητικός θεωρητικός της πολιτικής επιστήμης και φιλόσοφος Michael Oakeshott (1901-1990) αποσκοπώντας στη διαφύλαξη της επιστήμης από την παρείσφρηση ιδεολογικών στοιχείων, όντας ο ίδιος υπό την επιρροή της κυρίαρχης επιστημολογίας του θετικισμού (White, 2010, 16-18). Ο White, από τη δική του πλευρά, επανεισάγει τη διάκριση μεταξύ πρακτικού και ιστορικού παρελθόντος για να την υπονομεύσει και να την καταργήσει. Με τη διάκριση αυτή, όπως ισχυρίζεται, όχι μόνο δεν προστατεύεται η επαγγελματική ιστοριογραφία από την ιδεολογική και πολιτική χειραγώγηση, αλλά χάνει και την ευκαιρία να παράσχει ποιητική ενόραση στα μεγάλα

ηθικά και υπαρξιακά ερωτήματα (White, 2005, 338), τα οποία απασχολούν μια μετανεωτερική κοινωνία στερημένη από τη θρησκεία και τη μεταφυσική, δηλαδή από το ιερό. Η επανένταξη του πρακτικού παρελθόντος στο ιστορικό θα αποκαταστήσει, σύμφωνα με τον ισχυρισμό του White, την ηθική διάσταση της ιστορίας και θα την εφοδιάσει με την ευαισθησία που χρειάζεται για να εγκύψει στα ζητήματα εθνοθρησκευτικών διαμαχών και στη διαχείριση του ιστορικού τραύματος, με στόχο την οικοδόμηση ενός καλύτερου μέλλοντος.

Βιβλιογραφία

De Certeau Michel, "History: Science and Fiction", *Heterologies, Discourse on the Other*, University of Minnesota Press, 1997, 199-221.

Ginzburg Carlo, "Just one Witness", Saul Friedlander (ed.), *Probing the Limits of the Representation*, Harvard University Press, 1996, 82-96.

Kansteiner Wulf, "Hayden White's Critique of the Writing of History", *History and Theory*, τομ. 32, τχ. 3 (1995), 273-295.

Lévi-Strauss Claude, *La pensée sauvage*, Plon, Paris 1962.

Moses A. Dirk, "Hayden White, Traumatic Nationalism, and the Public Role of History", *History and Theory*, τ. 44, τχ. 3 (2005), 311-332.

Moses A. Dirk, "The Public Relevance of Historical Studies: A Rejoinder to Hayden White", *History and Theory*, τ. 44, τχ. 3 (2005), 339-347.

Nichanian Marc, *The Historiographic Perversion*, Columbia University Press, 2009.

Schiller Friedrich, "On the Sublime", *Two Essays by Friedrich von Schiller*, New York, 1966.

White Hayden, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth-Century Europe*, The Johns Hopkins University Press, 1973.

White Hayden, "Historicism, History, and the Figurative Imagination", *Tropics of Discourse. Essays in Cultural Criticism*, The Johns Hopkins University Press, 1978, 101-120.

White Hayden, "The Politics of Historical Representation: Discipline and De-Sublimation", *The Content of the Form. Narrative Discourse and Historical Representation*, The Johns Hopkins University Press, 1987, 57-82.

White Hayden, "The Question of Narrative in Contemporary Historical Theory", *The Content of the Form.* ό.π., 26-57.

White Hayden, "The Public Relevance of Historical Studies: A Reply to Dirk Moses", *History and Theory*, τ. 44, τχ. 3 (2005), 333-338.

White Hayden, "The Culture of Criticism: Gombrich, Auerbach, Popper", *The Fiction of Narrative. Essays on History, Literature, and Theory, 1957-2007*, The Johns Hopkins University Press, 2010, 98-111.

White Hayden, "The Practical Past", *Historein*, τ. 10 (2010), 10-19.

Young James, "Toward a Received History of the Holocaust", *History and Theory*, τ. 36, τχ. 4 (1997), 21-43.

*Δέσποινα Καρακατσάνη**
*Παυλίνα Νικολοπούλου***

ΕΙΚΟΝΕΣ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΙΣ ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΑΙΝΙΕΣ ΤΗΣ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

Στην παρουσα εργασια μας προσπαθούμε να παρακολουθήσουμε τη διαδικασία κατασκευής και ανακατασκευής της ιστορικής μνήμης του Εμφυλίου Πολέμου και των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων στην Ελλάδα, όχι από επιστήμονες ιστορικούς αλλά από κοινωνικώς δρώντα υποκείμενα. Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε να μελετήσουμε τον τρόπο που ο κινηματογράφος της εποχής παρουσίασε την κοινωνική πραγματικότητα, εστιάζοντας ιδιαίτερα στον χώρο της εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάλυση δύο εμβληματικών ταινιών της πρώτης μετεμφυλιακής δεκαετίας, που αντανακλούν εκ διαμέτρου αντιθετικές προσπάθειες αναπαράστασης της πραγματικότητας, ανιχνεύουμε τον τρόπο που η κοινωνική μνήμη δομείται στη βάση της ταυτότητας των κοινωνικών υποκειμένων και των συνεπειών που αυτή φέρει. Μελετάμε τις όψεις της πραγματικότητας που ο κινηματογράφος επιλέγει να συντηρήσει και εκείνες που εγκαταλείπει στη

* Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Παν/μίου Πελοποννήσου.
** Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης – Διδάκτωρ Παν/μίου Πελοποννήσου.

λήθη, εσωκλείοντας μύθους, επιθυμίες, συμπεράσματα και συμμετέχοντας με αυτό τον τρόπο στην προσπάθεια της κοινωνίας να αντιμετωπίσει το ιστορικό τραύμα που αποτέλεσε για την Ελλάδα ο Εμφύλιος Πόλεμος.

Λέξεις-κλειδιά: *Κατασκευή μνήμης, ιστορικό τραύμα, κινηματογράφος, εκπαίδευση.*

IMAGES OF GREEK EDUCATION IN THE GREEK MOVIES DURING THE POST-WAR PERIOD

In this paper we are trying to analyse the process of constructing and reconstructing the historical memory of the civil war and the first post-war years in Greece, not by the historians but by the socially active subjects. To this end, we have chosen to study the way in which the cinema of the time represented the social reality by focusing particularly on the field of education. Through the analysis of two emblematic films of the first post-war decade, reflecting diametrically contrasting attempts to represent the reality, we detect how social memory is built based on the identity of social subjects and its consequences. We study the aspects of reality that cinema chooses to preserve and those that leaves to oblivion, enclosing myths, desires, conclusions and participating in this way in the Greek society's attempt to cope with the historical trauma of the civil war.

Keywords: *Construction of memory, historical trauma, cinema, education.*

Στην εργασία μας προσπαθούμε να ανιχνεύσουμε τη συμμετοχή του ελληνικού κινηματογράφου στην κατασκευή, τη συντήρηση, την αξιοποίηση και τη μεταβίβαση της συλλογικής μνήμης για την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα κατά τη διάρκεια της εξαιρετικά κρίσιμης πρώτης μετεμφυλιακής περιόδου. Πρόκειται για μία περίοδο που τη χαρακτηρίζει η με-

γάλη ένταση στις κοινωνικές σχέσεις και η βιαιότητα των κοινωνικών συγκρούσεων, κατά τη διάρκεια της οποίας συντελέστηκαν έντονες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές που επηρέασαν κάθε πτυχή της κοινωνικής, πολιτικής, πολιτιστικής και εκπαιδευτικής ζωής.

Ο Εμφύλιος Πόλεμος διάρκεσε από τον Μάρτιο του 1946 έως τον Αύγουστο του 1949. Ξεκίνησε λίγο μετά τη λήξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου, ακολούθησε την περίοδο της αντίστασης στη γερμανική κατοχή και χαρακτηρίστηκε από την ένταση και την αγριότητα των εχθροπραξιών. Υπήρξε ένας από τους πιο αιματηρούς στη νεότερη ελληνική ιστορία.[1] Συμπαρέσυρε ολόκληρη την κοινωνία, μεταφέρθηκε σε κάθε πλευρά της κοινωνικής ζωής και έθεσε σε κίνηση διαδικασίες οι οποίες μετασχημάτισαν την ελληνική κοινωνία και πολιτική για τις επόμενες δεκαετίες. Ο κοινωνικός και πολιτικός αποκλεισμός της Αριστεράς την περίοδο αυτή έλαβε ολοκληρωτικές διαστάσεις. Περίπου 37.000 άνθρωποι οδηγήθηκαν στα στρατοδικεία κατά τη διάρκεια του Εμφυλίου και εκτελέστηκαν τουλάχιστον 3.500 άντρες και γυναίκες. Μεταξύ 1947 και 1949 ο αριθμός των πολιτικών κρατουμένων που βρίσκονται στη φυλακή ή στην εξορία άγγιξε τους 50.000, ενώ ιδρύθηκαν στρατόπεδα μαζικού εγκλεισμού για τους αντιφρονούντες. Ένα μεγάλο εσωτερικό μεταναστατευτικό ρεύμα από τις αγροτικές περιοχές προς τα αστικά κέντρα, χαρακτηρίζει την περίοδο. Μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών από τα χωριά στις πόλεις πραγματοποιήθηκαν με ευθύνη του στρατού αρχικά, αλλά και στη συνέχεια για την εξεύρεση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης. Μεγάλο κοινωνικό ζήτημα της περιόδου αποτέλεσε η μεταφορά ανηλίκων από τους αντιπάλους μακριά από τις ζώνες των πολεμικών επιχειρήσεων. Ο Δημοκρατικός Στρατός (ΔΣΕ) μετέφερε παιδιά από τις ζώνες που έλεγχε στις χώρες της Ανατολικής Ευρώπης, ενώ ο κυβερνητικός στρατός τα μετέφερε στις λεγόμενες «παιδουπόλεις της βασίλισσας Φρειδερίκης». Συνολικά ο αριθμός των παιδιών που

1. Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου 1946-1949*, τόμ. 1, εκδ. Βιβλιόραμα (δ΄ έκδοση), Αθήνα 2002, σ. 51.

μεταφέρθηκαν στις ανατολικές χώρες ήταν γύρω στα 28.000, εκ των οποίων μόνο λίγες εκατοντάδες επέστρεψαν τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας, στα χρόνια των πολέμων έπαψε να λειτουργεί ομαλά και σε πολλές περιοχές η λειτουργία του διακόπηκε εντελώς. Στα μέσα της δεκαετίας του 1940 οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν εγκατασταθεί στα μεγάλα αστικά κέντρα, άλλοι είχαν καταφύγει στο Βουνό μαζί με τους αντάρτες, ενώ άλλοι συλλαμβάνονταν στις πόλεις για αντιστασιακή δράση.[2]

Αμέσως μετά την απελευθέρωση η πεποίθηση πως η οικονομική και κοινωνική ανόρθωση της χώρας ήταν συνάρτηση της προσφερόμενης εκπαίδευσης, έστρεψε το ενδιαφέρον των κυβερνήσεων στο θέμα της δομής και του περιεχομένου της και έκανε επιτακτική την ανάγκη μεταρρύθμισης και αναδιοργάνωσης της εκπαίδευσης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, η ελληνοχριστιανική ιδεολογία θεσπίστηκε ως βάση της κρατικής εκπαίδευσης και στα μετέπειτα χρόνια άσκησε μεγάλη επίδραση στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας. Αποτελούσε προσπάθεια συμφιλίωσης του χριστιανισμού και των φυσικών επιστημών και είχε ως βασική επιδίωξη να καταστεί η χριστιανική πίστη θεμέλιο της πολιτειακής ύπαρξης.[3] Την ίδια εποχή αυξανόταν σταδιακά η κοινωνική απαίτηση για διεύρυνση της πρόσβασης στην Ανώτατη Εκπαίδευση και εντεινόταν η πίεση για να εξασφαλιστούν οι προϋποθέσεις εκείνες που θα επέτρεπαν στα παιδιά των ασθενέστερων οικονομικά κοινωνικών στρωμάτων να έχουν πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά.

Στη μελέτη αυτή αποφασίσαμε να μελετήσουμε τον τρόπο που ο ελληνικός κινηματογράφος προβάλλει τη σχολική πραγματικότητα της εποχής του, επειδή θεωρούμε ότι το παρελθόν κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται από κοινωνικώς δρώντα υποκείμενα, είτε είναι εξειδικευμένα είτε όχι, λαμβάνοντας υπόψη

2. Αλέξης Δημαράς, «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος (1940-1949)», *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 2000, τ. ΙΣΤ΄, 548.

3. Christoph Maczewski, *Η κίνηση της Ζωής στην Ελλάδα: συμβολή στο πρόβλημα της παραδόσεως της Ανατολικής Εκκλησίας*, Αρμός, Αθήνα 2002, 59.

μας τη διάκριση μεταξύ της κοινωνικής μνήμης ως ανασύστασης του παρελθόντος από τον μέσο καθημερινό άνθρωπο και της ιστορικής μνήμης ως μιας επιστημονικής ανασυγκρότησης του παρελθόντος από τον ειδικό επιστήμονα.[4] Μελετώντας τον ελληνικό κινηματογράφο της εποχής αυτής διαπιστώσαμε ότι από τις διακόσιες (200) εμπορικότερες ταινίες των ετών 1946-1965 υπάρχουν μόνο τέσσερις των οποίων η κυρίως δράση εκτυλίσσεται στο χώρο του σχολείου. Αναφορές, ωστόσο, στο εκπαιδευτικό σύστημα, περισσότερο ή λιγότερο εκτεταμένες, συναντάμε σε περισσότερες ταινίες. Επιδιώκοντας να προσεγγίσουμε τις μνήμες των καθημερινών ανθρώπων για τη σχολική πραγματικότητα της εποχής τους, την οποία γνωρίζουμε κυρίως από το αρχειακό αποτύπωμά της, επιλέξαμε να μελετήσουμε δυο ταινίες, δημιουργημένες και οι δυο στα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Η μια από αυτές, ανήκει στο είδος των κομεντί. Πρόκειται για την κωμωδία «Διαγωγή... μηδέν» που γυρίστηκε το 1949. Η δεύτερη αποτελεί μια από τις πρώτες ταινίες που επηρεάστηκαν από τον ιταλικό νεορεαλισμό. Πρόκειται για «Το πικρό ψωμί» που προβλήθηκε στις αίθουσες το 1951. Η κωμωδία είχε μεγάλη εισπρακτική επιτυχία, γνώρισε δηλαδή την αποδοχή του κοινού το οποίο επικρότησε, σε ένα τουλάχιστον βαθμό, τον τρόπο με τον οποίο επέλεξε να αναγνώσει την εποχή της και να κατασκευάσει τη μνήμη της. Η δεύτερη ταινία, μας χρησίμευσε ως αντίστιξη στην προηγούμενη. Έχοντας γνωρίσει την επιβράβευση της κριτικής και την, εν μέρει έστω, απόρριψη του κοινού, αυτό μας βοήθησε να προσδιορίσουμε καλύτερα όχι μόνο το τι και το πώς οι άνθρωποι επέλεξαν να διατηρήσουν ή να κατασκευάσουν ως μνήμη, αλλά και το τι επέλεξαν να παραδώσουν στη λήθη. Υπό αυτό το πρίσμα, θεωρούμε ότι οι ταινίες αυτές συνέβαλαν στην κατασκευή της σχολικής μνήμης της μετεμφυλιακής εποχής. Συνέβαλαν στη δημιουργία ενός οικοδομήματος που εσωκλείει μύθους, φαντασίες, υποθέσεις, επαγωγικά συμπεράσματα και ένα μέρος της πραγματικότητας, στοιχεία που

4. Maurice Halbwachs, *Η συλλογική μνήμη*, επιμέλεια Άννα Μαντόγλου, Παπαζήσης, Αθήνα 2013, 18.

επηρεάστηκαν από το κοινωνικό πλαίσιο και τις κυρίαρχες ιδέες της εποχής εκείνης.

Επιχειρήσαμε την προσέγγιση των δυο αυτών κινηματογραφικών ταινιών αντιμετωπίζοντας την αφηγηματική τους μορφή ως ένα σύνολο σημασιοδοτικών συστημάτων. Συγκεκριμένα, ο κινηματογραφικός αφηγηματικός λόγος έγινε αντικείμενο συστηματικής μελέτης, σύμφωνα με τέσσερις άξονες:

α) τον άξονα των αντικειμένων που αναφέρεται σε στοιχεία τα οποία υπάρχουν «αντικειμενικά», ανεξάρτητα από την αφήγηση,
β) τον άξονα των τρόπων εκφοράς που εξετάζει τις υλικές συνθήκες δημιουργίας του φιλμ, καθώς και το υποκείμενο που αφηγείται την ιστορία,
γ) τον άξονα των εννοιών που αφορά τον τρόπο με τον οποίο έννοιες από το χώρο της κριτικής και της θεωρίας της λογοτεχνίας εφαρμόζονται στο κείμενο. Αναφέρεται επίσης στη χρήση ρητορικών τεχνασμάτων και υφολογικών στοιχείων,
δ) τον άξονα των θεματικών που επεξεργάζεται τα ζητήματα εκείνα που αποτελούν αντικείμενο ιδεολογικής διαμάχης.[5] Η επιλογή αυτών των αξόνων έχει επιρροές από την «Αρχαιολογία της γνώσης» του M. Foucault.[6]

Στην ανάλυσή μας το φιλμικό κείμενο θεωρήθηκε, πριν από όλα, μια κοινωνικο-ιστορική ενότητα στην οποία δεν διαχωρίζεται η μορφή από το περιεχόμενο. Η ταινία εντάσσεται στο πλαίσιο της κοινωνίας στην οποία παράγεται και αναλύεται τόσο η ιδεολογία που μεταφέρει ο λόγος του κειμένου όσο και αυτή που υποδηλώνει το εξω-κειμενικό πλαίσιο της δράσης. Η πρώτη ταινία στην οποία θα αναφερθούμε φέρει τον τίτλο «Διαγωγή... μηδέν». Πρόκειται για μια κωμική, ρομαντική ταινία που προβλήθηκε στις αίθουσες της Αθήνας και του Πειραιά τον Μάρτιο του 1949 και έκοψε 67.043 εισιτήρια, καταλαμβά-

5. Κύρκος Δοξιάδης, *Ανάλυση Λόγου. Κοινωνικο-Φιλοσοφική θεμελίωση*, Πλέθρον, Αθήνα 2008, 269-304.

6. Michel Foucault, *Η αρχαιολογία της γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα 1987.

νοντας την 4η θέση από τις 8 ταινίες που προβλήθηκαν τη χρονιά αυτή.

Σε μια δύσκολη και ρευστή εποχή βγαίνει στις αίθουσες η ταινία «Διαγωγή... Μηδέν» δύο σχετικά άγνωστων σκηνοθετών των Μιχάλη Γαζιάδη και Γιάννη Φιλίππου, σε σενάριο του θεατρικού συγγραφέα Δημήτρη Γιαννουκάκη. Η μουσική της ταινίας ανατέθηκε στον Ρώσο μουσικό Niki Yakovlef. Η υπόθεση της ταινίας αναφέρεται σε μία τελειόφοιτη μαθήτρια ενός επαρχιακού γυμνασίου, την Μπίλιω, με την οποία είναι ερωτευμένος ένας εργατικός νέος, ο Φώτης, αλλά και ο καθηγητής της Πλάτων Παπαδάκης. Η μικρή κοινότητα μόλις αντιλαμβάνεται τον έρωτα του καθηγητή για τη μαθήτριά του εξεγείρεται και ο πατέρας της Μπίλιως, ο οποίος είναι ο πρόεδρος του χωριού, μέσω των γνωριμιών του στην πρωτεύουσα, πετυχαίνει να μετατεθεί ο καθηγητής και στη θέση του να διοριστεί μια καθηγήτρια. Εκείνος, ωστόσο, καταφέρνει να επιστρέψει στο σχολείο μεταμφιεσμένος ως η νέα καθηγήτρια με σκοπό να απαγάγει την όμορφη Μπίλιω. Ακολουθεί μία σειρά κωμικών γεγονότων που τελειώνει με την αποκατάσταση της τάξης και τον αρραβώνα της Μπίλιως με το Φώτη.

Το πρώτο πράγμα που εντυπωσιάζει στην ταινία είναι το ειδυλλιακό επαρχιακό τοπίο, που αποτυπώνεται στο φακό. Η δράση εκτυλίσσεται σε ένα ήσυχο και γαλήνιο ψαροχώρι, υπό τη σκιά των πράσινων πεύκων. Καμία καταστροφή δεν έχει υποστεί το χωριό από σχεδόν δέκα χρόνια συνεχούς πολέμου. Στην ταινία δεν υπάρχει καμία αναφορά στον Εμφύλιο που ακόμα μαίνονταν ούτε στα κοινωνικά προβλήματα που είχε προκαλέσει ιδιαίτερα στην ύπαιθρο. Ο φτωχός ψαράς ξεπουλάει όλη την ψαριά του ήδη από το πρωί, ενώ η πρωταγωνίστρια μαγειρεύει αστακό, και όλα αυτά την περίοδο που η χώρα λιμοκτονεί και ο πληθυσμός της προσδοκά βοήθεια από διάφορους διεθνείς φορείς για να επιβιώσει, όπως η UNRRA (United Nations Relief and Rehabilitation Administration). Ο πόλεμος και οι επιπτώσεις του είναι ολοκληρωτικά απούσες. Η ταινία, παρ' ότι αναφέρεται στην σύγχρονή της εποχή, είναι στην πραγματικότητα άχρονη. Θα μπορούσε να έχει γυριστεί τόσο την περίοδο του

Μεσοπολέμου όσο και τη δεκαετία του 1960, ενώ κανένα αντικειμενικό στοιχείο της δεν μας επιτρέπει να την κατατάξουμε στην εμφυλιοπολεμική περίοδο. Στην ταινία διακρίνονται επιρροές από τα ηθογραφικά βουκολικά δράματα που σημείωσαν επιτυχία την περίοδο του Μεσοπολέμου και επανεκτελέστηκαν τη δεκαετία του 1950. Σε ένα από αυτά —στην «Αστέρω» του 1929—, τη διεύθυνση της φωτογραφίας είχε ένας από τους δύο σκηνοθέτες της ταινίας που μελετήσαμε, ο Μιχάλης Γαζιάδης. Το χωριό διαθέτει γυμνάσιο θηλέων, κάτι που από μόνο του συνιστά μία παραδοξότητα, αφού συνήθως την εποχή εκείνη γυμνάσια υπήρχαν στις πρωτεύουσες των νομών, όπου ήταν υποχρεωμένοι να μετακινούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες από τα γύρω χωριά. Η εικόνα του Παρθεναγωγείου είναι και αυτή ειδυλλιακή. Μαθήτριες με καλοφροντισμένες ποδιές σε μία ολιγομελή τάξη, παραπέμπουν στα λίγα ακριβά ιδιωτικά κολέγια των Αθηνών που είχαν αρχίσει να επαναλειτουργούν ομαλά την περίοδο αυτή, την ίδια ώρα που εικόνες από πολυπληθείς τάξεις με ρακένδυτους και ενίοτε ξυπόλητους μαθητές σε μισοκατεστραμμένα σχολεία καταδεικνύουν την εικόνα της εκπαίδευσης στην επαρχία.[7]

Η εκπαίδευση στην ταινία αποτελεί απλώς το πλαίσιο για να εκτυλιχθεί η δράση που αφορά την ιστορία ενός έρωτα με αρκετές τολμηρές, για την εποχή, λεπτομέρειες. Ο χώρος του παρθεναγωγείου λειτουργεί σύμφωνα με τα πατριαρχικά πρότυπα ως ο χώρος της γυναικείας αθωότητας. Οι μαθήτριες είναι ανώριμες και πρέπει να τεθούν υπό έλεγχο και κηδεμονία. Είναι, ταυτόχρονα, χαριτωμένες και αφελείς, κάποιες φορές αυθάδεις, χωρίς όμως να αμφισβητούν τον ρόλο που τους επιφυλάσσει μια πατριαρχική κοινωνία. Η ταινία προβάλλει την εικόνα μιας εκπαίδευσης συντηρητικής, άχρηστης και απαξιωμένης. Η σχολική αίθουσα παρουσιάζει μία τελείως παραδοσιακή διάταξη. Η διευθύντρια και ο δάσκαλος κάθονται μακριά από τις μαθήτριες, στην έδρα που είναι υπερυψωμένη, ο δάσκαλος εμφανίζεται ως

7. Αλέξης Δημαράς, Βάσω Βασιλού-Παπαγεωργίου, *Από το κοντύλι στον υπολογιστή (1830-2000)*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008, 136-143.

σύμβολο εξουσίας και αυθεντίας στην τάξη. Οι μαθήτριες κάθονται στα θρανία ανά δύο και σε σειρές. Τα μαθήματα γίνονται αποκλειστικά μέσα στην τάξη. Η πειθαρχία είναι αυστηρή, φαινομενικά τουλάχιστον. Το «νέο σχολείο» και οι παιδαγωγικές καινοτομίες που επιχειρήθηκε να ενταχθούν στα σχολεία της χώρας την περίοδο του Μεσοπολέμου δεν αναφέρονται καθόλου στην ταινία. Οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται ως πρόσωπα φαιδρά. Ντυμένοι εξαιρετικά συντηρητικά, με αστικό ντύσιμο, με κότσους γιλέκα και μονόκλ, φαίνονται παράταιροι στο επαρχιακό τοπίο και ανίκανοι να κερδίσουν το σεβασμό της μικρής επαρχιακής κοινωνίας και των μαθητριών της. Αδυνατώντας να εμπνεύσουν στις μαθήτριές τους οποιοδήποτε σκοπό και ιδανικό κερδίζουν μόνο μια φαινομενική και τυπική υπακοή από αυτές. Η διευθύντρια παρουσιάζεται ως μια άσχημη και σεμνότυφη γεροντοκόρη και ο δάσκαλος ως ένας έκφυλος προικοθήρας. Σε όλη τη διάρκεια της ταινίας οι μαθήτριες δεν παύουν να σκαρώνουν φάρσες πίσω από την πλάτη τους.[8] Οι σκηνοθέτες στηλιτεύουν και διακωμωδούν ένα σχολείο που στηρίζεται στην άκριτη και στείρα αρχαιομάθεια ως ένα σχολείο που δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες της εποχής. Οι μαθήτριες διδάσκονται για τον Μέγα Αλέξανδρο και τον Βουκεφάλα, θέματα που τους είναι τελείως αδιάφορα και ξένα. Διακωμωδούνται, επίσης, τα πουριτανικά ήθη και η σεμνοτυφία, η υποκρισία των ηθικοπλαστικών λόγων των εκπαιδευτικών, των οποίων οι πραγματικές επιθυμίες και πράξεις αντιφάσκουν με όσα από καθέδρας διδάσκουν. Το σχολείο παρουσιάζεται ως μια φυλακή για τις μαθήτριες που τις αποκόπτει από την πραγματική ζωή. Ονειρεύονται να ελευθερωθούν από τα μαθήματα για να μπορέσουν να ζήσουν. Το σχολείο δεν προετοιμάζει για τη ζωή, αντίθετα αντιπαρατίθεται στη ζωή και στον έρωτα. Είναι χαρακτηριστική η σκηνή, όπου οι μαθήτριες μένουν μόνες στην τάξη, αφού η διευθύντρια αδυνατεί

8. Ελίζα-Άννα Δελβερούδη, *Οι νέοι στις κωμωδίες του Ελληνικού κινηματογράφου 1948-1974,* Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, 40, Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών, Ε.Ι.Ε., Αθήνα 2004, 165.

να διδάξει έχοντας πέσει θύμα μιας ακόμα φάρσας. Αφιερώνουν την ώρα τους στο να χορεύουν και να τραγουδούν έναν δυτικό χορό της μόδας την εποχή αυτή, ένα τσα-τσα. Οι στίχοι του τραγουδιού είναι χαρακτηριστικοί της ιδεολογίας που προβάλλει η ταινία σε σχέση με τη γυναικεία εκπαίδευση. Οι μαθήτριες ονειρεύονται να ελευθερωθούν από το σχολείο για να προχωρήσουν σε έναν γάμο από έρωτα. Ο γάμος είναι ο προορισμός τους και περιμένουν όλες τους οι επιθυμίες να ικανοποιηθούν από έναν τρυφερό και αφοσιωμένο σύζυγο. Η εκπαίδευση δεν φαίνεται να προσφέρει τίποτα στη γυναίκα, δεν αποτελεί μέσο για κοινωνική άνοδο ή για προσωπική επιτυχία. Όλα αυτά συνάδουν μόνο με έναν ευτυχισμένο γάμο που προτείνεται και ως η μόνη ικανοποιητική λύση για τις μαθήτριες. Η σκηνή με τις μαθήτριες να χορεύουν μέσα στη σχολική αίθουσα, επαναστατώντας με αυτό τον τρόπο ενάντια στην σχολική πειθαρχία, έχει μεταφερθεί σχεδόν αυτούσια και σε άλλες ταινίες της δεκαετίας του 1950. Έχει ενδιαφέρον επίσης ότι σε αρκετές ταινίες οι μαθήτριες επιλέγουν να χορέψουν έναν δυτικό χορό της μόδας, ντυμένες συχνά με μοντέρνα ρούχα, κάτι που δεν θα επιτρεπόταν ποτέ, σύμφωνα με τις κρατούσες την εποχή εκείνη διατάξεις για τη σχολική πειθαρχία. Η εκπαίδευση δεν είναι, σύμφωνα με τους δημιουργούς της ταινίας, σημαντική ούτε για τους άντρες. Η απαξίωσή της στο φιλμ είναι ολοκληρωτική. Ο βουλευτής Ρουσφέτης συζητώντας με τον ιδιαίτερό του τον προτρέπει να μην στεναχωριέται αν απέτυχε στις εξετάσεις για το Πανεπιστήμιο. Προβάλλοντας το δικό του παράδειγμα, εξηγεί ότι ως αριστούχος απόφοιτος της Νομικής Σχολής απέτυχε παταγωδώς επαγγελματικά έως τη στιγμή που αποφάσισε να σταδιοδρομήσει στην πολιτική σκηνή εκμεταλλευόμενος την αφέλεια του κόσμου. Η εκπαίδευση στην ταινία αυτή δεν αποτελεί εφαλτήριο για μια καλύτερη ζωή, δεν μπορεί να συμβάλει στην πρόοδο και στην κοινωνική άνοδο, σε μια κοινωνία όπου μόνο η ισχύς και το «μέσον» γίνονται σεβαστά.

Οι πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες υπήρξαν περίοδοι ανοικοδόμησης, αστικοποίησης και οικονομικής ανάπτυξης, κατά τη διάρκεια των οποίων επιχειρήθηκε η εκβιομηχάνιση μιας

χώρας κατ' εξοχήν αγροτικής. Η ανοικοδόμηση και η εκβιομηχάνιση της χώρας οδήγησαν στην ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού, καθώς και στην εισαγωγή του γυναικείου δυναμικού στην αγορά εργασίας. Στο πλαίσιο αυτό, οι πρώτες μεταπολεμικές κυβερνήσεις προσπάθησαν να μεταρρυθμίσουν το εκπαιδευτικό σύστημα, αναβαθμίζοντας την τεχνική και τη γυναικεία εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, το ίδιο το κοινοβουλευτικό σύστημα σε αυτή την εξαιρετικά ρευστή εποχή, όπου οι πολεμικές επιχειρήσεις είχαν βαρύνουσα σημασία στις πολιτικές εξελίξεις, δεν λειτουργούσε στη χώρα τόσο απρόσκοπτα και δεν ήταν τόσο εδραιωμένο όσο προβάλλει η ταινία. Οι δημιουργοί της ταινίας δεν παρακολουθούν τις αλλαγές και τις εξελίξεις που συντελούνται στην κοινωνία της εποχής τους. Οι ιδέες που προβάλλουν και η κριτική που ασκούν αναφέρονται σε ένα κόσμο που έσβησε με την έναρξη του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου.

Διαφορετική είναι η κριτική που ασκεί στην κοινωνία της εποχής η ταινία του Γρηγόρη Γρηγορίου «Πικρό Ψωμί» και διαφορετική ήταν η υποδοχή που της επιφυλάχθηκε. Σε αντίθεση με την εμπορική επιτυχία της προηγούμενης, η πρώτη ελληνική ταινία με στοιχεία νεορεαλισμού και επιρροές από τον γαλλικό κινηματογράφο του Μεσοπολέμου[9] θα σημειώσει σχετική εμπορική αποτυχία, αφού θα καταταχθεί 12η από τις 15 συνολικά ταινίες της χρονιάς. Γυρισμένη το 1951, η ταινία αυτή, σε σκηνοθεσία Γρηγόρη Γρηγορίου και σενάριο Ίντας Χριστινάκη και Γρηγόρη Γρηγορίου, αναφέρεται στον αγώνα μιας εργατικής οικογένειας να επιβιώσει μέσα στα ερείπια της χώρας, χωρίς γραφικότητες και ωραιοποιήσεις. Τα δεινά που ο πόλεμος προκάλεσε στην ελληνική κοινωνία και οι οξυμένες βιοτικές ανάγκες θα οδηγήσουν έναν από τους γιους της οικογένειας στην αυτοκτονία και θα αναγκάσουν τους άλλους δύο να μπουν στον σκληρό αγώνα της επιβίωσης. Στο τέλος της ταινίας,

9. Δημήτρης Χαρίτος, Αχιλλέας Κυριακίδης (επιμ.), *Γρηγόρης Γρηγορίου*, Αιγόκερως-Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Αθήνα 1996, 92.

ο μικρότερος από τους δύο θα αναγκαστεί, αν και αριστούχος, να εγκαταλείψει το σχολείο.

Η ταινία αντιμετώπισε προβλήματα με τη λογοκρισία. Η πρωτοβάθμια επιτροπή έκοψε τη φράση: «Κι όσο θα γίνονται πόλεμοι, τόσο θα πληθαίνουν οι κουλοί και οι σακάτηδες», μία φράση καταδίκης των πολέμων που ταλάνισαν τη χώρα, ωστόσο η δευτεροβάθμια επιτροπή επέτρεψε τελικά την προβολή της χωρίς να κόψει κανένα σημείο. Ενδιαφέρον για το φιλμ εκδηλώθηκε από τη Σοβιετική Ένωση και τότε η λογοκρισία έκρινε πως το τέλος της εξέθετε την Ελλάδα απέναντι στο κομμουνιστικό καθεστώς και απαίτησε να αλλάξει το σενάριο και ο μικρός γιος να εμφανίζεται ότι συνεχίζει το σχολείο. Αφού προστέθηκε ένας επίλογος από τον Γρηγορίου, η ταινία ήταν έτοιμη προς εξαγωγή, αλλά τελικά οι Σοβιετικοί δεν την ζήτησαν και οι πρόσθετες σκηνές αφαιρέθηκαν από τον σκηνοθέτη.[10]

Η ταινία παρουσιάζει, επίσης, με τρόπο ρεαλιστικό την εποχή της. Οι πληγές από τον πόλεμο και τα δεινά που έχουν σωρευτεί σε μια χώρα ρημαγμένη παρουσιάζονται μέσα από τις ζωές των ηρώων που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τα όνειρά τους σε μία πραγματικότητα σκληρή και ανελέητη. Καμία αναφορά, ωστόσο, δεν γίνεται στον Εμφύλιο Πόλεμο, ούτε καν υπαινικτικά, και επικρατεί απόλυτη σιωπή σε σχέση με την εμφύλια διαμάχη. Αντίθετα, η ταινία τολμάει να αναφερθεί στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και στη τύχη των Εβραίων της Ελλάδας μέσα από τη ζωή της Λουίζ και του πατέρα της, ελληνοεβραίων που ζουν με την οικογένεια στην ίδια αυλή. Είναι εξαιρετικά δραματική η σκηνή όπου η Λουίζ σε ένα ξέσπασμα απελπισίας εμφανίζεται να προτιμά τη ζωή στα στρατόπεδα, όπου η ηρωική αντίσταση του πατέρα της στην κτηνωδία τους επέτρεψε να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους, από τη ζωή στη μετεμφυλιακή Ελλάδα, όπου ο αγώνας για επιβίωση τους στερούσε όχι μόνο τα όνειρα, αλλά και την αξιοπρέπεια. Η ανοικοδόμηση στην ταινία είναι και εδώ πανταχού παρούσα, σε μια χώρα

10. Γιώργος Ανδρίτσος, *Η Κατοχή και η Αντίσταση στον Ελληνικό κινηματογράφο 1945-1966*, Αιγόκερως, Αθήνα 2004, 43.

που παλεύει να κλείσει τις πληγές της. Οι ήχοι της κυριαρχούν και στα 83 λεπτά που η ταινία διαρκεί. Ήχοι από μηχανές, από σφυριά και εργοτάξια είναι σταθερή υπόκρουση στο λόγο των πρωταγωνιστών, δίνοντας με ρεαλισμό το στίγμα της εποχής. Ταυτόχρονα, η πείνα, η φτώχεια και η κοινωνική αδικία είναι πάντα παρούσες, παρά τις ελπίδες για κοινωνική ισότητα που γέννησε η προηγούμενη δεκαετία και παρά τους αιματηρούς αγώνες που δόθηκαν για να επιτευχθεί. Την εποχή της αντίστασης στη γερμανική κατοχή, όπου τέθηκαν υπό πλήρη αναθεώρηση οι πιο σημαντικές πλευρές της σχέσης των ανθρώπων με τους όρους της ύπαρξής τους, ακολούθησε ο Εμφύλιος όπου συντρίφτηκαν τα όνειρα για μια δικαιότερη ζωή. Η Ελλάδα βγήκε από τους πολέμους με τον οικονομικό και κοινωνικό ιστό της διαλυμένο, αντιμέτωπη με το φάσμα της πείνας. Για τους ήρωες της ταινίας τρεις δρόμοι φαίνεται να ανοίγονται, είτε να αυτοκτονήσουν κυριολεκτικά και μεταφορικά, όπως ο μεγάλος αδερφός, ο οποίος έχοντας χάσει τα χέρια του στον πόλεμο δεν μπορεί να δουλέψει, είτε να μεταναστεύσουν, όπως η Λουίζ, που ονειρεύεται μία νέα ζωή στην Παλαιστίνη, είτε να αποδυθούν στον σκληρό αγώνα της επιβίωσης λησμονώντας τα όνειρά τους για έναν δικαιότερο κόσμο.

Ωστόσο, υπάρχει για ορισμένους από αυτούς μια μικρή ελπίδα για μια καλύτερη ζωή. Η σχολική επιτυχία εμφανίζεται ως η μόνη ελπίδα για πρόοδο και κοινωνική άνοδο. Σε αντίθεση με την προηγούμενη ταινία, εδώ η εκπαίδευση είναι η μόνη διέξοδος διαφυγής από μια ασφυκτική πραγματικότητα. Το εκπαιδευτικό σύστημα επιτρέπει την κοινωνική κινητικότητα για τους άξιους και τους ικανούς. Ταυτόχρονα, όμως, στην ταινία η εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται μόνο ωφελιμιστικά. Η αγωγή, η Παιδεία, αποτελούν μια ελπίδα για τη διάπλαση ολοκληρωμένων ανθρώπων και την προετοιμασία ενός καλύτερου κόσμου. Ο μικρός γιος στην ερώτηση του επιθεωρητή γιατί θέλει να σπουδάσει απαντάει: «Για να γίνω άνθρωπος».

Ο Γρηγορίου παρουσιάζει μια ρεαλιστική εικόνα του εκπαιδευτικού συστήματος την εποχή εκείνη. Πολυπληθείς τάξεις, συσσίτια στην αυλή του σχολείου για τα παιδιά των ασθενέστερων τάξεων, αυστηρή ιεραρχική δομή. Ο δάσκαλος σωπαίνει στην

καρέκλα του αμήχανος όση ώρα ο επιθεωρητής, με αυστηρότητα και από καθ' έδρας, εξετάζει τους μαθητές. Μαθητές που δεν έχουν όλοι τις ίδιες δυνατότητες να προοδεύσουν μέσα στο σχολείο. Ο μικρότερος γιος αριστούχος, αφού έχει κερδίσει την επιδοκιμασία του επιθεωρητή για τις επιδόσεις του, αναζητά ένα βιβλίο για να διαβάσει και στην ουρά του συσσιτίου θα ζητήσει από έναν πιο εύπορο συμμαθητή του να του δανείσει το δικό του, εκείνος όμως θα αρνηθεί γιατί η μητέρα του το έχει απαγορεύσει. Το τέλος της ταινίας με το μικρό γιο να αναγκάζεται να εγκαταλείψει το σχολείο και να θάβει στο μπαούλο τα λιγοστά βιβλία του μαζί με τα όνειρα της οικογένειας για κοινωνική άνοδο παρουσιάζει μια κατάσταση πολύ συνηθισμένη την εποχή εκείνη που, όπως προκύπτει από τα στατιστικά στοιχεία, η σχολική διαρροή ήταν πολύ μεγάλη. Στην ταινία, η παιδεία και η μόρφωση ταυτίζονται με την πνευματική εργασία, η οποία αντιδιαστέλλεται προς την χειρωνακτική. Όποιος έχει τα χέρια του μπορεί να δουλέψει και να επιβιώσει. Ο πατέρας δουλεύει με τα χέρια στην οικοδομή, η μάνα δεν μπορεί να δουλέψει γιατί έχει αρθρίτιδα κι αυτό επιτείνει τις δυσκολίες της οικογένειας, ο μεγάλος γιος αυτοκτονεί γιατί έχασε τα χέρια του. Τα χέρια αντιδιαστέλλονται στο πνεύμα. Η χειρωνακτική εργασία υπάρχει στην Ελλάδα της ανοικοδόμησης, αλλά είναι υποτιμημένη και άσχημα αμειβόμενη. Οι εργάτες είναι καταδικασμένοι στη φτώχεια και την αδικία. Αντίθετα, μέσω της εκπαίδευσης μπορεί κανείς να μορφωθεί και να εξασκήσει ένα πνευματικό επάγγελμα που θα του εξασφαλίσει κοινωνική καταξίωση και οικονομική άνεση. Η εκπαίδευση δίνει τη δυνατότητα κοινωνικής ανόδου, αλλά για τους κοινωνικά αδύναμους υπάρχουν εμπόδια στον δρόμο για τη μόρφωση. Το τσιμέντο ρέει άφθονο στις περισσότερες σκηνές της ταινίας, αλλά το βιβλίο δεν υπάρχει. Είναι χαρακτηριστική η σκηνή όπου ο πατέρας της Λουίζ, ήρωας των στρατοπέδων συγκέντρωσης, ο οποίος στην μετεμφυλιακή Ελλάδα έχει βυθιστεί στην τρέλα και τη σιωπή, προσπαθεί να κατασκευάσει ένα μηχάνημα για να γυρίζει τις σελίδες ενός βιβλίου, ώστε να διαβάζει αυτός που δεν έχει πια χέρια.

Η ταινία επιχειρεί έναν πρώτο απολογισμό της τραγικής δεκαετίας των πολέμων και δραματοποιεί τα προβλήματα και τις αγωνίες της πρώτης μετεμφυλιακής δεκαετίας που αρχίζει. Θα μπορούσαμε να κάνουμε δύο επισημάνσεις για τον τρόπο που μέσα από τις δύο αυτές ταινίες ο ελληνικός κινηματογράφος συνέβαλε στην κατασκευή της μνήμης του εκπαιδευτικού συστήματος στα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια.

1) Επικρατεί σιωπή για ο,τιδήποτε αφορά τον Εμφύλιο Πόλεμο και τις επιπτώσεις του στο εκπαιδευτικό σύστημα. Θέματα, όπως η μεταφορά παιδιών από την Ελλάδα στις χώρες του σοσιαλιστικού μπλοκ, η λειτουργία Παιδουπόλεων, όπου εγκλείονταν τα ορφανά παιδιά των συνεχών πολέμων ή οι εκτελέσεις αριστερών εκπαιδευτικών δεν υπάρχουν.
2) Το κοινό επικρότησε την ταινία που εμφάνιζε μια εξωραϊσμένη εικονική πραγματικότητα της σχολικής και, γενικότερα, της πολιτικοκοινωνικής ζωής στα χρόνια αυτά και όχι μια προσπάθεια ρεαλιστικής καταγραφής και καταγγελίας της πραγματικότητας.

Η αποσιώπηση που συντελείται γύρω από τα γεγονότα του Εμφυλίου και οι επιπτώσεις στην ελληνική κοινωνία δεν απαντάται μόνο στον κινηματογράφο. Είναι γενικότερο χαρακτηριστικό της περιόδου που μελετάμε. Αφορά τη σιωπή του κοινού, αλλά και της διανόησης. Στη μετεμφυλιακή Ελλάδα μια πολιτική της λήθης τέθηκε σταδιακά σε ισχύ υπαγορεύοντας τόσο τη δημόσια όσο και την ιδιωτική σιωπή γύρω από τον Εμφύλιο Πόλεμο.

Το αυταρχικό και καταπιεστικό σύστημα εξουσίας που εγκαθίδρυσαν οι νικητές του Εμφυλίου στα μεταπολεμικά χρόνια, σε αντίθεση με ό,τι έγινε σε άλλες χώρες που γνώρισαν ανάλογες συρράξεις στον 20ό αιώνα, αναπτύχθηκε και λειτούργησε στο πλαίσιο ενός επίσημα τουλάχιστον δημοκρατικού καθεστώτος. Η διατήρηση —μέχρι το 1967— του κοινοβουλευτικού δημοκρατικού πλαισίου αποτέλεσε το ιδιαίτερο, το πρωτότυπο στοιχείο που χαρακτήρισε ολόκληρο το μεταπολεμικό ελληνικό

οικοδόμημα.[11] Στο μετεμφυλιακό κράτος μέσω ενός ευρύτερου πλέγματος νόμων και πρακτικών επιχειρήθηκε να διασφαλιστεί ότι οι πολίτες θα εμφορούνται από «υγιή», δηλαδή αντικομμουνιστικά αισθήματα. Σε ένα κράτος που δίωκε τις ιδέες μια μερίδα αριστερών πολιτών, που αρνιόντουσαν να απεμπολήσουν την ιδεολογία τους για να αντιμετωπίσουν την περιθωριοποίησή τους, προτίμησαν να σιωπήσουν, ενώ τα κόμματα της Δεξιάς, για να κερδίσουν όσο το δυνατόν μεγαλύτερη νομιμοποίηση σε ευρύτερα στρώματα του πληθυσμού στο πλαίσιο του κοινοβουλευτικού καθεστώτος, επέλεξαν να παραδώσουν στη λήθη τις αγριότητες του Εμφυλίου.[12] Ταυτόχρονα, διάχυτος ήταν ο φόβος ότι η μνήμη της εποχής αυτής θα μπορούσε να πυροδοτήσει νέες συγκρούσεις, αφού σε καμία περίπτωση η κοινωνία δεν είχε καταφέρει να διαχειριστεί τη μνήμη αυτή, δημιουργώντας μια συναινετική ερμηνεία για τα γεγονότα, τα αίτια, τους υπεύθυνους και τα «διδάγματά» του.[13]

Ο ελληνικός Εμφύλιος Πόλεμος αποτέλεσε ολικό κοινωνικό γεγονός που μπορεί να περιγραφεί με όρους πολιτιστικού τραύματος, δεδομένου ότι εμπλέκει και τα τρία θεμελιώδη συστατικά της εν λόγω έννοιας: μνήμη, συναίσθημα και ταυτότητα. Επηρέασε συλλογικές μνήμες, ομαδικές συνειδήσεις και τις οργανωτικές αρχές της ελληνικής κοινωνίας, επανακαθορίζοντας την

11. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986, 17-18.

12. Νίκος Δεμερτζής, «Ο Εμφύλιος Πόλεμος: από τη συλλογική οδύνη στο πολιτισμικό τραύμα»: Νίκος Δεμερτζής, Ελένη Πασχαλούδη, Γιώργος Αντωνίου (επιμ.), *Εμφύλιος: Πολιτισμικό τραύμα,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, 43-90.

13. Σε αντίθεση με ό,τι συνέβη στην Ελλάδα, στην Ισπανία, όπου με τη λήξη του Ισπανικού Εμφυλίου εγκαθιδρύθηκε ένα δικτατορικό καθεστώς φασιστικού τύπου, πριν ακόμα από το θάνατο του Φράνκο και τη μετάβαση στη δημοκρατία, αποκρυσταλλώθηκε μια συναινετική ιστορική μνήμη η οποία επέτρεψε, σε έναν τουλάχιστον βαθμό, μια κοινώς αποδεκτή ερμηνεία των γεγονότων του Εμφυλίου και έθεσε ως απόλυτη προτεραιότητα την αποφυγή πάση θυσία μιας ανάλογης ιστορικής εμπειρίας. Paloma Aguilar Fernández, *Μνήμη και λήθη του Ισπανικού Εμφυλίου,* Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005, 15.

κατεύθυνσή τους για δεκαετίες. Ως τραυματική μνήμη άλλαξε τους όρους με τους οποίους η ελληνική κοινωνία αυτοπροσδιορίζεται.[14] Ήταν μία μνήμη που δεν μπορούσε να ενταχθεί εννοιολογικά στις μέχρι τότε αφηγήσεις για τον εαυτό της και τον κόσμο. Γι' αυτό η κοινωνία, ως μια αυτό-ερμηνευτική κοινότητα, επέλεξε τη σιωπή σε μια προσπάθεια να εξασφαλίσει τη συνοχή και τη διατήρησή της.[15] Μέσα στο πλαίσιο ενός καταπιεστικού καθεστώτος, η κοινωνία δεν μπόρεσε να προβεί σε μια πραγματική κριτική για τον εαυτό της επί σειρά δεκαετιών και γι' αυτό έτεινε κατ' ανάγκη να απεικονιστεί και να αναγνωριστεί και η ίδια μέσα σε έναν κινηματογράφο μη κριτικό. Ωστόσο, η ταινία είτε επιλέγει να απεικονίσει την πραγματικότητα, είτε όχι, με εντελώς αληθινή ή φανταστική πλοκή, συνιστά ιστορία, γιατί οι προθέσεις, τα πιστεύω και ο φανταστικός κόσμος των ανθρώπων περιλαμβάνονται στην ιστορία όσο και η ίδια η ιστορία.[16]

Σε ό,τι αφορά την ιδεολογία του εμπορικού κινηματογράφου, όπως παρουσιάστηκε στην ταινία «Διαγωγή... μηδέν», θεωρούμε ότι πρόκειται για μια ιδεολογία που προβάλλει και αναπαράγει τα περισσότερα από τα κυρίαρχα ιδεολογήματα για την εκπαίδευση, τη λειτουργία της και τους φορείς της και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συντηρητική. Όπως αναφέρει ο Νίκος Πουλαντζάς, «...οι ιδεολογίες αναφέρονται, σε τελευταία ανάλυση, στο ανθρώπινο βίωμα... Ο κοινωνικός τους ρόλος δεν είναι να προσφέρουν στους δρώντες παράγοντες μια πραγματική γνώση της κοινωνικής δομής, αλλά απλούστατα να τους εντάξουν κατά κάποιο τρόπο μέσα στις πρακτικές δραστηριότητες που στηρίζουν αυτή τη δομή...».[17]

---

14. Νίκος Δεμερτζής, «Το πολιτισμικό τραύμα στις συλλογικές ταυτότητες: περιπέτειες της μνήμης και διαδρομές της συγκίνησης», στο: Νίκος Δεμερτζής, Ελένη Πασχαλούδη, Γιώργος Αντωνίου, *Εμφύλιος: Πολιτισμικό τραύμα,* Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, 19-43.

15. Αντώνης Λιάκος, *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία;*, Πόλις, Αθήνα 2007, 100-101.

16. Μάρκ Φερρό, *Κινηματογράφος και Ιστορία*, μτφρ. Πελαγία Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001, 45-46.

17. Νίκος Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις,* τ. β΄, μτφρ. Λ. Χατζηπροδρομίδης, Θεμέλιο, Αθήνα 1980, 38.

Αναφορικά με τα δυτικά πρότυπα ζωής που σιγά-σιγά αρχίζουν να προβάλλονται στον ελληνικό κινηματογράφο, με αφορμή ιστορίες μυθοπλασίας γύρω από την ελληνική εκπαίδευση, παρατηρεί κανείς ότι γίνονται με θετικό τρόπο αποδεκτά από το κοινό. Τα πρότυπα αυτά έρχονταν σε αντίθεση με την ιδεολογία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού που προωθούσε και προσπαθούσε να επιβάλει ο κρατικός μηχανισμός, επιδιώκοντας να οργανώσει συστήματα αξιών, να καθορίσει τα αποδεκτά πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς και να διαμορφώσει ταυτότητες τις οποίες τα μέλη της κοινωνίας θα μπορούν να εσωτερικεύσουν, αναγνωρίζοντας σε αυτές τον εαυτό τους.

Στην προκειμένη περίπτωση η κυρίαρχη ιδεολογία δεν μπόρεσε να ασχοληθεί με τα πραγματικά προβλήματα που δημιουργούσαν οι νέοι όροι ανάπτυξης της μετεμφυλιακής κοινωνίας. Η έντονη κοινωνική και γεωγραφική κινητικότητα, η οποία χαρακτήριζε τις δύο πρώτες μετεμφυλιακές δεκαετίες είχε ως αποτέλεσμα μεγάλα στρώματα του πληθυσμού να αναζητήσουν μια νέα εθνική και πολιτιστική ταυτότητα.[18] Η παραπλανητική, ονειρική εικόνα μιας κοινωνίας και ενός κράτους καθοδηγούμενων από τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη, δεν ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις και στις επιδιώξεις μεγάλων τμημάτων του ελληνικού πληθυσμού τα οποία αδυνατούσαν να ταυτιστούν με αυτήν. Η κυρίαρχη ηθικολογική και εθνικιστική ιδεολογία, που προβαλλόταν ως το πρότυπο για τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς, βρισκόταν σε απόλυτη αντίθεση με τις ανάγκες εκείνων των κοινωνικών στρωμάτων τα οποία επιθυμούσαν να βρουν μια νέα θέση και μια νέα ταυτότητα στην εποχή της εκβιομηχάνισης και της αστικοποίησης στην οποία προσπαθούσε να εισέλθει η χώρα, και έστρεφαν τα μάτια τους στη Δύση που αντιπροσώπευε γι' αυτά έναν κόσμο προόδου.

Στον ελληνικό κινηματογράφο της εποχής, μέσα από τις σκηνές με μαθήτριες που αντιγράφουν τον δυτικό τρόπο ζωής,

18. Αλέξανδρος-Ανδρέας Κύρτσης, «Πολιτισμικές και ιδεολογικές εκφράσεις της μετεμφυλιοπολεμικής νεωτερικότητας»: *Η Ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, 409.

δεν καταγράφεται η εκπαιδευτική πραγματικότητα της μετεμφυλιακής Ελλάδας, αποτυπώνεται όμως η «διάχυτη ιδεολογία» που ανέπτυξαν τα στρώματα αυτά, στην προσπάθειά τους να ενταχθούν στον μεταπολεμικό κόσμο και η οποία ήταν διαφορετική από τα πρότυπα για την αγωγή που πρόβαλλε η επίσημη ιδεολογία και υπηρετούσε ο εκπαιδευτικός μηχανισμός. Μέσω της φιλμικής εικόνας ο κινηματογράφος διατήρησε και διέσωσε μνήμες της μεταπολεμικής Ελλάδας. Όχι όμως όλες τις μνήμες, κάτι τέτοιο θα ήταν αδύνατο άλλωστε, καθώς η μνήμη επιλέγει να θυμάται και αποφασίζει να λησμονά. Ο κινηματογράφος επιλέγει ποιες μνήμες θα διασώσει και θα διατηρήσει. Εικονοποιεί γεγονότα παραλλάσσοντάς τα, παραποιεί, αποσιωπά, στρέφει τον φακό του όχι μόνο σε όσα γεγονότα θεωρεί σημαντικά η επίσημη ιστοριογραφία, αλλά και σε αυτά που εξελίσσονται στο περιθώριο της ιστορίας, με δύο λόγια ανα-πλάθει και ανα-δημιουργεί την πραγματικότητα την οποία ανα-σηματοδοτεί. Το κινηματογραφικό κείμενο ενσωματώνει και προβάλλει ιδεολογίες, επιθυμίες, καθώς και παραδηλωτικά στοιχεία της μνήμης, που δεν είναι εύκολο να διασώσει και να διατηρήσει ένα αρχείο, ενώ το τελικό προϊόν αυτής της διαδικασίας είναι δυνατόν να απέχει κατά πολύ από την αρχική πραγματικότητα σε πολλαπλά σημεία.

Ενδεικτική βιβλιογραφία

Aguilar Fernández Paloma, «Περί μνήμης, μάθησης και λήθης», στο: Paloma Aguilar Fernández, *Μνήμη και λήθη του Ισπανικού Εμφυλίου: Δημοκρατία, δικτατορία και διαχείριση του παρελθόντος*, μτφρ. Σπύρος Κακουριώτης, Χάρης Παπαγεωργίου, επιμ. Στάθης Ν. Καλύβας, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2005, 7-38.

Ανδρίτσος Γιώργος, *Η Κατοχή και η Αντίσταση στον Ελληνικό κινηματογράφο 1945-1966*, Αιγόκερως, Αθήνα 2004.

Δελβερούδη Ελίζα-Άννα, «Ελληνικός κινηματογράφος 1955-1965: κοινωνικές αλλαγές της μεταπολεμικής εποχής στην οθόνη», στο: *Η εκρηκτική εικοσαετία, 1949-1967*, Ίδρυμα Μωραΐτη-Εταιρεία

Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 2002, 163-176.

Οι νέοι στις κωμωδίες του ελληνικού κινηματογράφου, 1948-1974, ΚΝΕ/ΕΙΕ, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας (αρ. 40), Αθήνα 2004.

Δεμερτζής Νίκος, «Ο Εμφύλιος Πόλεμος: από τη συλλογική οδύνη στο πολιτισμικό τραύμα», στο: Δεμερτζής, Ν., Πασχαλούδη, Ε., Αντωνίου Γ. (επιμ.), *Εμφύλιος: Πολιτισμικό τραύμα*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2013, 43-90.

«Το πολιτισμικό τραύμα στις συλλογικές ταυτότητες: περιπέτειες της μνήμης και διαδρομές της συγκίνησης», *ό.π.*, 19-43.

Δημαράς Α. «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος, (1940-1949)», στο: *Ιστορία του ελληνικού έθνους*, τ. ΙΣΤ΄, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 2000.

Δημαράς Α. – Βασιλού-Παπαγεωργίου Β., *Από το κονδύλι στον υπολογιστή (1830-2000)*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2008.

Δοξιάδης Κύρκος, *Ανάλυση Λόγου. Κοινωνικο-Φιλοσοφική θεμελίωση*, Πλέθρον, Αθήνα 2008.

— «Φουκώ, Ιδεολογία, Επικοινωνία», *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 71 (1988), 18-43.

— «Οπτικο-ακουστική επικοινωνία και γραφή: τα όρια της τηλεοπτικής διασκευής», *Σύγχρονα Θέματα*, 30 (1987), 74-82.

Heath Steven, *Σημειωτική του Κινηματογράφου*, Αιγόκερως, Αθήνα 1990.

Foucault M., *Η αρχαιολογία της γνώσης*, Εξάντας, Αθήνα 1987.

Halbwachs Maurice, *Η συλλογική μνήμη*, επιμ. Άννα Μαντόγλου, Παπαζήσης, Αθήνα 2013.

Κομνηνού Μαρία, *Από την αγορά στο θέαμα. Μελέτη για τη συγκρότηση της δημόσιας σφαίρας και του κινηματογράφου στη σύγχρονη Ελλάδα 1950-2000*, Παπαζήσης, Αθήνα 2011.

Κοσμά Υβόν, «Εικόνες για το φύλο μέσα από τον ελληνικό κινηματογράφο του ’60: Η ταινία “Δεσποινίς Διευθυντής”, στο: Ρήγος Α. – Σεφεριάδης Σ., Χατζηβασιλείου Ε. (επιμ.), *Η «σύντομη» δεκαετία του ’60. Θεσμικό πλαίσιο, κομματικές στρατηγικές, κοινωνικές συγκρούσεις, πολιτισμικές διεργασίες*, Καστανιώτης, Αθήνα 2008.

Κύρτσης Αλέξανδρος-Ανδρέας, «Πολιτισμικές και ιδεολογικές εκφράσεις της μετεμφυλιοπολεμικής νεωτερικότητας», στο: *Η Ελλη-*

νική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967), Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Αθήνα 1994, 399-413.

Λιάκος Αντώνης, *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία;* Πόλις, Αθήνα 2007.

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

Μαργαρίτης Γιώργος, *Ιστορία του Ελληνικού Εμφυλίου Πολέμου 1946-1949*, τόμ. 1, (δ΄ έκδοση), Βιβλιόραμα, Αθήνα 2002.

Μητροπούλου Αγλαΐα, *Ελληνικός κινηματογράφος*, Παπαζήσης, Αθήνα 2006.

Πουλαντζάς Νίκος, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. Β΄, μτφρ. Κ. Φιλίνης, Λ. Χατζηπροδρομίδης, Θεμέλιο, Αθήνα 1975.

Στασινοπούλου Μαρία, «Τι γυρεύει η ιστορία στον κινηματογράφο;», *Τα Ιστορικά*, τευχ. 23 (1995), 421-436.

Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα 1986, 17-18.

Φερρό Μαρκ, *Κινηματογράφος και Ιστορία*, μτφρ. Πελαγία Μαρκέτου, Μεταίχμιο, Αθήνα 2001.

Χαρίτος Δ. – Κυριακίδης Α. (επιμ.), *Γρηγόρης Γρηγορίου*, Αιγόκερως-Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, Αθήνα 1996.

*Βασιλική Σακκά**
*Κατερίνα Μπρεντάνου***

«ΧΡΟΝΙΚΟ ΕΝΟΣ ΠΡΟΑΝΑΓΓΕΛΘΕΝΤΟΣ ΘΑΝΑΤΟΥ»:

ΤΟ ΧΑΜΕΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΟΥ 2010. ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΑΛΛΑΞΕΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;

Το ΑΡΘΡΟ εξετάζει τις διαδικασίες συγκρότησης / ανασχεδιασμού, υποδοχής και άτυπης απόρριψης του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό-Γυμνάσιο), με βάση τις γενικές κατευθύνσεις που χάραξε το Υπουργείο Παιδείας για το «Νέο Σχολείο» το 2010-11.

Το νέο Π.Σ. της Ιστορίας διαφοροποιήθηκε σημαντικά από την παραδοσιακή αντίληψη για την ιστορική εκπαίδευση στις υποχρεωτικές βαθμίδες, λαμβάνοντας υπόψη τις σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και την αυξανόμενη επίδραση της Δημόσιας Ιστορίας στην οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης και συνείδησης των μαθητών. Επιπλέον, προσπάθησε να συνδέσει την ακαδημαϊκή ιστοριογραφία και την ειδική διδακτική

* Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης – Σχολική Σύμβουλος Φιλολόγων – πρώην πρόεδρος Euroclio.

** Ιστορικός - θεατρολόγος, εκπαιδευτικός Ευρωπαϊκού Σχολείου Λουξεμβούργου.

(περιεχόμενο - μεθοδολογία), με βάση και την αντίστοιχη εμπειρία σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, με τη σχολική πράξη και την ελληνική πραγματικότητα. Έλαβε υπόψη σχετικές εκπαιδευτικές έρευνες αλλά και την εμπειρία από τους πρόσφατους «πολέμους της ιστορίας» στη χώρα μας. Το παρασκήνιο της απόρριψης αυτού του ΠΣ και η εμμονική προσκόλληση σε μια ιστορική εκπαίδευση που δεν ξεφεύγει από το παραδοσιακό και παραδειγματικό μοντέλο του Rüsen, με κύριο άξονα αναφοράς της Αρχαία Ελληνική Ιστορία και με υποβάθμιση της Σύγχρονης Ελληνικής και Παγκόσμιας Ιστορίας, φωτίζει τις παθογένειες της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης, καθώς και μια ακόμη χαμένη ευκαιρία αναμόρφωσης και εκσυγχρονισμού της.

Λέξεις-κλειδιά: *Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας, πόλεμοι της ιστορίας, Δημόσια Ιστορία, αναμόρφωση, διδακτική της ιστορίας, ιστορική συνείδηση, παραδοσιακό/παραδειγματικό μοντέλο.*

"CHRONICLE OF A DEATH FORETOLD":
THE LOST CURRICULUM FOR COMPULSORY EDUCATION OF 2010. CAN HISTORY TEACHING IN GREEK SCHOOLS CHANGE?

The article presents the process of the creation, acceptance and informal rejection of a new History Curriculum for compulsory education edited in 2010-11.

The new History Curriculum had been significantly differentiated from the traditional perception of the Historical Education in compulsory school education, taking into consideration updated pedagogical learning theories as well as the increasing influence of Public History on students' historical knowledge and awareness scaffolding. In addition, the new History Curriculum tried to connect the academic historiography and the didactics (content - methodology), as practiced in several European countries, with school teaching practice and Greek reality. Moreover, the new History Curriculum took into account relevant educational research as well as the experience of the recent "Wars of History" in our country. The backstage of the New Curriculum rejection as well as the obsessive

adherence to the traditional and exemplary Rüsen's model of historical education, revolving around the ancient Greek history at the same time downgrading the contemporary Greek and World History, illuminates the pathogeneses of the Greek Historical Education as well as indicates another failed opportunity for Curriculum reform and modernization.

K e y w o r d s: *History Curriculum, wars of history, Public History, reform, history didactics, historical consciousness, traditional / exemplary model.*

1. *Εισαγωγή - Σύντομο χρονικό*

Στο διάστημα από 29 Νοεμβρίου 2010 έως 30 Μαρτίου 2011 επιτροπή εμπειρογνωμόνων, η οποία απαρτιζόταν από 5 πανεπιστημιακούς - ειδικούς στην Ιστορία και τη Διδακτικής της και 5 μάχιμους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, εκπόνησε πρόταση αναμόρφωσης του Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.) του μαθήματος της Ιστορίας στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση (Δημοτικό - Γυμνάσιο), στο πλαίσιο του ανασχεδιασμού των Προγραμμάτων Σπουδών του 2010 και με βάση τις γενικές κατευθύνσεις που χάραξε το Υπουργείο Παιδείας για το «Νέο Σχολείο» (Delors, 1999). Το νέο Π.Σ. εντάχθηκε για πρώτη φορά στο επιστημονικό πεδίο «Κοινωνικές Επιστήμες - Ιστορία» και κατατέθηκε προς έγκριση τον Απρίλιο του 2011. Ουδέποτε απορρίφθηκε επισήμως από την πολιτεία, ωστόσο αποκλείστηκε από την πιλοτική εφαρμογή των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών που ξεκίνησε τον Σεπτέμβριο του 2011. Παράλληλα ανατέθηκε σε άλλες ομάδες εμπειρογνωμόνων η δημιουργία νέου Προγράμματος Σπουδών. Σιωπηρά είχε απορριφθεί ως μάλλον επικίνδυνο (για τις λεπτές πολιτικές ισορροπίες της περιόδου εκείνης).

Τα στάδια της εκπόνησης αυτού του Π.Σ. μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

1ο. Μελέτη και παρουσίαση της εμπειρίας από αντίστοιχα Π.Σ. σε διάφορες χώρες της Ευρώπης. Μελέτη των διεθνών προ-

διαγραφών, των συστάσεων και των σχετικών πορισμάτων διεθνών οργανισμών όπως η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe),[1] η EUROCLIO (Stradling, 2001: 236-238), για τη διδασκαλία του αντικειμένου και τη συγγραφή σχολικών εγχειριδίων ιστορίας, στη βάση της ενίσχυσης του κριτικού ιστορικού και κοινωνικού γραμματισμού, της πολυπρισματικότητας (multiperspectivity) των ιστορικών αφηγήσεων, της υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της δημοκρατίας.

2ο. Μελέτη των πρόσφατων σχετικών εκπαιδευτικών ερευνών σε διεθνές και εθνικό επίπεδο, οι οποίες αφορούν τη διδασκαλία της ιστορίας (μεθοδολογία), τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο, τις επιρροές της Δημόσιας Ιστορίας στην καλλιέργεια και ανάπτυξη ιστορικού γραμματισμού και κατ' επέκταση κοινωνικού και πολιτιτειακού / πολιτικού γραμματισμού.

3ο. Κριτική προσέγγιση των υπαρχόντων και παλαιότερων Π.Σ. και των διδακτικών εγχειριδίων του ελληνικού σχολείου.

4ο. Σχεδιασμός και εκπόνηση του νέου Π.Σ.

5ο. Κριτική προσέγγιση, συζήτηση και βελτιωτικές παρεμβάσεις στην πρόταση την οποία επεξεργάζεται και καταθέτει η ομάδα.

6ο. Παρουσίαση και κατάθεση προς έγκριση του τελικού Π.Σ. στις αρμόδιες αρχές, με στόχο την πιλοτική εφαρμογή και την ανατροφοδότηση για τη βελτίωσή του μέσα από την πρακτική διαδικασία της καθημερινότητας της σχολικής τάξης. Εκπόνηση, παράλληλα, οδηγού του εκπαιδευτικού και βιβλιογραφικές προτάσεις, όπως και προτάσεις για συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό (Ιούλιος 2011).

Ωστόσο, το Π.Σ. Ιστορίας ήταν το μόνο, το οποίο, ενώ ολοκληρώθηκε και κατατέθηκε εγκαίρως και μάλιστα μέσα σε ασφυκτικά πιεστικά χρονικά περιθώρια, δεν δοκιμάστηκε στα

1. http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Results/AdoptedTexts/Recommendations_en.asp#TopOfPage

πιλοτικά σχολεία, χωρίς ποτέ επισήμως να ανακοινωθεί και να αιτιολογηθεί η απόρριψή του (Επιτροπή Εμπειρογνωμόνων, 2012).

2. *Η ιστορική εκπαίδευση και προγράμματα σπουδών ιστορίας*

Κατά κοινή ομολογία η εκπαίδευση έχει αποτύχει να «διδάξει» ιστορικό γραμματισμό στους μαθητές, δηλαδή γνώση και κατανόηση της φύσης της επιστήμης της ιστορίας. Η σχετική συζήτηση επικεντρώνεται στην ιστορική άγνοια των μαθητών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, αφού η ιστορία ακόμη αντιμετωπίζεται ως μνημονική ανάκληση γεγονότων. Ωστόσο, προϋπόθεση για την κατάκτηση της ιστορικής κατανόησης και τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης αποτελεί, μεταξύ άλλων, η σύνδεση της ιστορίας με την καθημερινή ζωή. Τα ενδιαφέροντα των ατόμων και των συλλογικοτήτων καθοδηγούν την ιστορική κατανόηση, η οποία με τη σειρά της τους βοηθά να κατευθύνουν τον εαυτό τους μέσα στο χρόνο. Όπως επισημαίνει ο Jorn Rüsen, η πρακτική ζωή «πληροφορεί» την ιστορία με τον ίδιο τρόπο που η ιστορία πληροφορεί την καθημερινή ζωή σε μια διαλεκτική σχέση των δυο μορφών της, ως επιστήμης / πειθαρχίας (discipline) και ως πρακτικής ζωής / καθημερινότητας (lebenpraxis) (Lee, 2004: 3, 6). Οι μαθητές προσεγγίζουν την ιστορία στο σχολείο στο πλαίσιο της δικής τους ιστορικής κατανόησης, η οποία σταχυολογεί και μορφώνεται από τις οικογενειακές ιστορίες, τα ιστορικά φιλμ, τα ΜΜΕ, τις δημόσιες εκδηλώσεις και όλα εκείνα τα οποία συγκροτούν την ιστορική τους κουλτούρα και δημόσια ιστορία, στην οποία προστίθεται η πρότερη εμπειρία του σχολείου. Σε αυτή τη βάση κινούνται, φιλτράρουν, ξεχνούν και θυμούνται, προσθαφαιρούν και αναδομούν το πλαίσιο της ιστορικής τους κατανόησης, συχνά μέσω ασαφών αξιών, ιδεών και προδιαθέσεων (Seixas, 1997: 22-27).

Για να κατακτήσουν τον ιστορικό εναλφαβητισμό οι μαθητές, απαιτείται να κατανοήσουν στη φύση της ιστορίας, όπως το ότι είναι συνδεδεμένη με την έρευνα και απαιτεί πειθαρχία,

το ότι διέπεται από ορισμένες οργανωτικές ιδέες και διαθέτει ορισμένα αναγνωριστικά σημεία και ένα λεξιλόγιο εκφράσεων με ιδιαίτερο νόημα, όπως «παρελθόν», «συμβάν», «κατάσταση», «γεγονός», «αιτία», «αλλαγή», «ερμηνεία» κ.λπ. (Lee, 2004: 11). Οι μαθητές —και όχι μόνο αυτοί— ζητούν από την ιστορία μια ολοκληρωμένη και οριστική αφήγηση για τα περασμένα και δεν αντιλαμβάνονται ότι έγκυρες αφηγήσεις για το παρελθόν αλλάζουν, καθώς νέα γεγονότα και στοιχεία αποκαλύπτονται ή συμβαίνουν, δεν αντιλαμβάνονται δηλαδή ότι οι ιστορικές αφηγήσεις είναι κατασκευές και όχι αντίγραφα του παρελθόντος. Έτσι, ακόμη και αν γνωρίζουν σε βάθος κάποιες ιστορικές περιόδους και γεγονότα, αυτή η γνώση είναι αποσπασματική και στερούνται της ικανότητας να συγκροτήσουν τη μεγάλη εικόνα και ένα ιστορικό πλαίσιο με ειρμό. Αυτό λοιπόν που χρειάζονται οι μαθητές για την ιστορική κατανόηση και την καλλιέργεια του ιστορικού γραμματισμού σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, από την πρωτοβάθμια μέχρι την τριτοβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων, είναι μια διανοητική σκευή[2] η οποία θα τους βοηθά να αντιμετωπίζουν κριτικά τις διαφωνίες των ιστορικών πάνω σε ιστορικά ζητήματα, να μην περιμένουν ότι οι ιστορικές αφηγήσεις αντικατοπτρίζουν πιστά το παρελθόν, να μπορούν να σχηματίζουν τη «μεγάλη εικόνα» καθώς αντιμετωπίζουν ανταγωνιστικές και συμπληρωματικές αφηγήσεις του παρελθόντος μέσα και έξω από το σχολείο, να αναγνωρίζουν το «πρακτικό παρελθόν» το οποίο σχεδιάζεται για να αποδείξει ποιοι είμαστε εμείς ή ποιοι είναι οι άλλοι και τι θα πρέπει εμείς ή οι άλλοι να κάνουμε στη συνέχεια, σύμφωνα με τον ορισμό του M. Oakeshott περί «χρήσιμης» ιστορίας (Barca – Magalhães – Castro, 2005). Δηλαδή, η ιδέα και το «στοίχημα» είναι η διδασκαλία της ιστορίας να επιτύχει τη δόμηση ενός χρηστικού ιστορικού πλαισίου, το οποίο προσπερνά τα σπαράγματα των γεγονότων ή τα εθνικά

2. Να αποκτήσουν δηλαδή μια δυνατή μετα-ιστορική σκευή, έτσι ώστε να είναι σε θέση να αναπτύσσουν σύνθετα μοντέλα ιστορικής συνείδησης στο πλαίσιο της σχέσης μεταξύ της επιστήμης της ιστορίας και της καθημερινής ζωής κατά το σχήμα του Rüsen (Lee, ό.π., 6).

χαρακτηριστικά και δίνει νόημα στο αντικείμενο, την ιστορία των ανθρώπων, με το σχηματισμό της μεγάλης εικόνας, η οποία επαναλαμβάνεται και τονίζεται, έτσι ώστε οι εκπαιδευόμενοι να προσαρμόζουν νέα στοιχεία σε αυτή, να κάνουν τις απαραίτητες εσωτερικές συνδέσεις και συνδυασμούς, με στόχο ακριβώς την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και κατ' επέκταση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Είναι φυσικό αυτές να φαντάζουν, τουλάχιστον με τα σημερινά δεδομένα, ως υψηλών προδιαγραφών (;) απαιτήσεις για την ελληνική ιστορική εκπαίδευση.

Τα Προγράμματα Σπουδών Ιστορίας της τελευταίας τριακονταετίας στο ελληνικό σχολείο, από άποψη μορφής, κατατάσσονται είτε στα παραδοσιακά, τα οποία συνήθως αποτελούν καταλόγους συνοπτικών διαγραμμάτων των —ούτως ή άλλως δεσμευτικών για τον εκπαιδευτικό— περιεχομένων διδασκαλίας («διδακτέα ύλη») είτε σε εκείνα με μορφή Curriculum, δηλ. προγράμματα με συγκεκριμένο και σαφές περιεχόμενο και λεπτομερειακή περιγραφή της διαδικασίας της μάθησης, συγκροτημένα πάνω στα τέσσερα δομικά στοιχεία: στόχους, περιεχόμενο, μεθοδολογία και αξιολόγηση, τα οποία ωστόσο, (θα πρέπει να) υπόκεινται, θεωρητικά, σε διαρκή βελτίωση, αναμόρφωση και ανανέωση και χαρακτηρίζονται από σαφήνεια στόχων και ευελιξία. Η κριτική που έχει ασκηθεί και στις δυο περιπτώσεις, ιδιαίτερα στην ελληνική περίπτωση, αφορά την «κλειστότητα» των προγραμμάτων και την έλλειψη περιθωρίων αυτενέργειας και ουσιαστικής παρέμβασης του εκπαιδευτικού στην πράξη, καθώς και ευελιξίας στην επιλογή και τον προσδιορισμό επιμέρους στόχων και πρακτικών, κάτι το οποίο προσδιορίζεται και από το αμιγώς εξετασιοκεντρικό και συνακόλουθα απόλυτα δεσμευτικό εκπαιδευτικό μας σύστημα. Η επιλογή των περιεχομένων συναρτάται, ως ένα βαθμό, από τις μεθοδολογικές πρακτικές και αντίστροφα.

Ως προς το περιεχόμενο και την υπόρρητη σκοποθεσία και παρά την έκδηλη εξέλιξη σε επίπεδο ρητορικής / λεκτικής διατύπωσης σύγχρονων διδακτικών σκοπών και στόχων (Παληκίδης, 2012: 61-62, Κουργιαντάκης, 2005: 18), η ιδεολογική εγχάραξη, ο εθνοκεντρισμός και η προϊούσα ενίσχυση του ευρω-

κεντρισμού, η Μεγάλη Εθνική Αφήγηση και η ταύτιση ιστορικής πραγματικότητας και ερμηνείας (η ιστορία ως οντολογία) με στόχο την υπηρέτηση συγκεκριμένων και αδιαπραγμάτευτων πολιτικών και ιδεολογικών σκοπιμοτήτων, οι οποίες αναπόφευκτα μεταφέρονται στο επιστημολογικό, ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό πεδίο (Κόκκινος-Παπανδρέου, 2014), αποτελούν τα βασικά χαρακτηριστικά των Π.Σ. Ιστορίας (Κόκκινος, 2006, Κουλούρη, 1988). Το ζητούμενο λοιπόν ήταν, κατά την άποψή μας, η εκπόνηση Προγράμματος Σπουδών το οποίο θα εξασφάλιζε ανοιχτή διδασκαλία, διερευνητική, μαθητοκεντρική και διαφοροποιημένη, έξω από αγκυλώσεις και ιδεολογικές περιχαρακώσεις. Ανοιχτό Προγράμμα Σπουδών όμως σημαίνει μεταβίβαση πρωτοβουλίας στους εκπαιδευτικούς, κάτι που με τη σειρά του προϋποθέτει συνεχή και επαρκή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού και διαρκή επαφή του με τη σχετική διδακτική έρευνα και το επιστημονικό αντικείμενο αναφοράς και, συνεπώς, εμπεριέχει τις ανάλογες δυστοπίες. Όταν αυτό τέθηκε ως πρόβλημα και προϋπόθεση στην πολιτεία για να αρχίσουν οι σχετικές εργασίες, ήρθε ως ρητή διαβεβαίωση η επικείμενη αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με κεντρικό άξονα την συστηματική και παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ενίσχυση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολείων, τη δημιουργία ψηφιακών βάσεων δεδομένων, την αξιοποίηση της ειδικότητας κ.λπ. Παρά τις προφανείς και εύλογες αμφιβολίες, η ομάδα αποδέχτηκε την πρόκληση της ουτοπικής προσπάθειας μιας οιονεί αλλαγής παραδείγματος στο Π.Σ. Ιστορίας, με άξονα την εμπιστοσύνη στον εκπαιδευτικό κόσμο.

Το Π.Σ. Ιστορίας το οποίο κατατέθηκε ως πρόταση προς το ΥΠΑΙΘ, συντάχθηκε με βάση σύγχρονες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ακαδημαϊκές προτάσεις για τη διδασκαλία του αντικειμένου, με στόχο τη ριζική αλλαγή της ισχύουσας διδακτικής μεθόδου. Οι διδακτικές προσεγγίσεις στο ελληνικό σχολείο, στην πλειονότητά τους, βασίζονται στη μετωπική διδασκαλία-αφήγηση και στην αποστήθιση χρονολογιών και ονομάτων, χωρίς —παρά τις όποιες προσπάθειες σε επίπεδο προγραμματικών εξαγγελιών και καταγεγραμμένης στοχοθεσίας— ουσιαστική

παράθεση πολυπρισματικών προσεγγίσεων, εναλλακτικών αφηγήσεων με τη μορφή πολλαπλών και αντιθετικών παραθεμάτων και ιστορικών πηγών, χωρίς ουσιαστική αξιοποίηση πολυτροπικών μέσων, ομαδοσυνεργατικών μαθησιακών διαδικασιών, με αδυναμία ενεργοποίησης της ανακαλυπτικής διάθεσης των μαθητών και καλλιέργειας της κριτικής τους σκέψης. Με άλλα λόγια, η ιστορία στο ελληνικό σχολείο εξακολουθεί να διδάσκεται με τον ίδιο τρόπο που διδασκόταν εδώ και δεκαετίες. Όσοι εκπαιδευτικοί αποπειρώνται να ενεργοποιήσουν και να πειραματιστούν σε νέους, διαφορετικούς διδακτικούς τρόπους,[3] αντιμετωπίζουν πολύ μεγάλα προβλήματα, καθώς πρέπει να ισορροπήσουν ανάμεσα σε όλα αυτά που σχεδιάζουν και επιδιώκουν να υλοποιήσουν και σε ένα ασφυκτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα που από τη δομή του δεν επιτρέπει την ευελιξία. Εκτιμώντας όλες αυτές τις παραμέτρους, η Επιτροπή πρότεινε μια ριζική αλλαγή της διάρθρωσης του Π.Σ. τόσο ως προς τη μεθοδολογία όσο και ως προς το περιεχόμενο.

Με ανοιχτά τα διλήμματα, το προτεινόμενο Π.Σ. θα έπρεπε να αφήνει περιθώρια ενεργητικής συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην τελική διαμόρφωση και ανάπτυξή του, να δίνει αφετηρίες και να προτείνει εναλλακτικές δυνατότητες οργάνωσης της διδασκαλίας αλλά και της ύλης, να χαρακτηρίζεται από λειτουργική διαφοροποίηση στην εφαρμογή του και να λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις εκάστοτε διαφοροποιημένες ανάγκες, εμπειρίες, δυνατότητες και μαθησιακό προφίλ των μαθητών, χωρίς να αφήνει τον εκπαιδευτικό αβοήθητο. Πρακτικά αυτό σημαίνει ένα Π.Σ. ανοιχτό και κυρίως στοχοθετικό, το οποίο διαγράφει αδρομερώς το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναμένεται να κινηθεί ο εκπαιδευτικός, συμπεριλαμβάνει τα προαναφερθέντα τέσσερα δομικά στοιχεία, όμως, αποφεύγει να προσφέρει δεσμευτικές υποδείξεις, παρέχοντας ελευθερία κινήσεων στον εκπαι-

3. Ένας σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών που επιμορφώνεται τα τελευταία χρόνια στην παιδαγωγική αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών (Β΄ Επίπεδο ΤΠΕ), ανανεώνουν και εμπλουτίζουν παιδαγωγική γνώση και διδακτική εμπειρία και αυτό είναι ήδη ορατό στην αλλαγή των διδακτικών τους προσεγγίσεων.

δευτικό. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται βοήθεια και υποστήριξη, κυρίως όμως χρειάζεται διαρκή ανατροφοδότηση και επιμόρφωση στη διδακτική του αντικειμένου. Και φυσικά, κατά την εφαρμογή του, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος (παραπρόγραμμα / hidden curriculum) (Apple, 1986: 172-173, Γούναρη – Γρόλλιος, 2010: 72), το οποίο καθορίζεται από την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα και ανθρωπογεωγραφία κάθε σχολείου / περιοχής που διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην επίτευξη σκοπών και στόχων, ενώ παράλληλα «οργανώνει» ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής, οι οποίες συχνά ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται. Η φιλοσοφία αυτή υπηρετείται από την κατάρτιση προγραμμάτων «ανοιχτού τύπου» κατά τον Bernstein (Χοντολίδου 2003, Βερβενιώτη – Μαρμαρινός, 2007), κάτι το οποίο ακριβώς προϋποθέτει και υπαγορεύει διαφορετική σχέση με τη γνώση, διαφορετικές σχολικές πρακτικές, διαφορετική δόμηση της εμπειρίας – πρακτική η οποία εφαρμόστηκε με αρκετή επιτυχία στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας με τους γραμματισμούς στη θέση αμιγών διδακτικών αντικειμένων.

Ο Κοινωνικός και Ιστορικός Γραμματισμός των μαθητών αποτελεί βασική εκπαιδευτική επιλογή του σύγχρονου σχολείου. Για τη συγκρότηση του νέου Π.Σ. για την Ιστορία, η ομάδα εργασίας έλαβε υπόψη της τα δεδομένα από τις μέχρι τώρα κατευθύνσεις της Ιστορικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Μελετήθηκαν διεξοδικά τα Προγράμματα Σπουδών σε χώρες οι οποίες έχουν διαφορετική εκπαιδευτική κουλτούρα και παράδοση, όπως η Μ. Βρετανία, η Ολλανδία, η Δανία, η Γαλλία, η Ισπανία, η Ιταλία. Κοινό στοιχείο στις περισσότερες Ευρωπαϊκές χώρες αποτελεί η συχνή αλλαγή, ανανέωση και αναπροσαρμογή των Π.Σ. στις νέες επιστημονικές και παιδαγωγικές τάσεις και στα κοινωνικο-πολιτικά δεδομένα και ανάγκες της εκάστοτε περιοχής και εποχής, αλλαγή η οποία συνοδεύεται συχνότατα από ενστάσεις, αντιδράσεις και συγκρούσεις.[4]

4. Βλ. την απόπειρα συντηρητικής αναδίπλωσης στην Αγγλία με τον Υπουργό Παιδείας Michael Gove και την απόπειρα εφαρμογής ενός νέου

Τα Π.Σ. στις διάφορες ευρωπαϊκές χώρες είναι στοχοκεντρικά, ποικίλουν ως προς τη μορφή και το περιεχόμενό τους: η ύλη αναπτύσσεται είτε με χρονολογική —συνηθέστατα— διάταξη είτε με θεματική, είτε με συνδυασμό και των δύο επιλογών, ενώ τα Π.Σ. είναι αλλού περισσότερο και αλλού λιγότερο ανοιχτά. Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικές μονάδες συμμετέχουν στην επιλογή και τον καθορισμό της ύλης η οποία θα διδαχθεί, ανεξάρτητα από την ύπαρξη ή όχι κάποιου «κανόνα» ο οποίος καθορίζει το σώμα των συγκεκριμένων και θεωρούμενων ως σημαντικών θεματικών, οι οποίες θα πρέπει με τον ένα ή τον άλλο τρόπο να διδαχτούν οπωσδήποτε κατά τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, θα πρέπει να τονίσουμε ότι αλλού υπάρχει ένας επαναληπτικός κύκλος διδασκαλίας, κατά το σπειροειδές μοντέλο του J. Bruner, το οποίο με κάποιες διαφοροποιήσεις προβλέπει επανάληψη κάποιων θεματικών —με διαφορετικές βέβαια προσεγγίσεις— στην υποχρεωτική και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, συνιστά όμως πρακτική που ελάχιστα πλέον ακολουθείται, και αλλού η ιστορική ύλη διαφοροποιείται είτε με εναλλαγή χρονολογικών και θεματικών προσεγγίσεων είτε με ελεύθερες επιλογές θεματικών ανά περιοχή ή σχολική μονάδα, οι οποίες εξυπηρετούν την κατάκτηση συγκεκριμένων στόχων.

Για την κατανόηση και τη σύνταξη των Π.Σ. λήφθηκαν επίσης υπόψη παράμετροι όπως: η εκπαιδευτική παράδοση, η κουλτούρα, οι ιδιαίτερες συνθήκες, οι ευαισθησίες, οι δημόσιες χρήσεις της ιστορίας, τα κοινά στοιχεία και προβλήματα, όπως και η συνεχιζόμενη και με διάφορες παραλλαγές διαμάχη για την ιστορία και τις ποικίλες εκφράσεις της στον τόπο μας, στην Ευρώπη και αλλού (Liakos, 2008, Repoussi, 2007, Κόκκι-

---

εθνοκεντρικού Π.Σ. Ιστορίας, η οποία προκάλεσε θύελλα αντιδράσεων με πρωταγωνιστές την ιστορική και υπεραιωνόβια History Teachers' Association, πανεπιστήμια και ακαδημαϊκούς ιστορικούς με κύρος, όπως ο R. Evans, με αποτέλεσμα την απόσυρσή του (Βλ. http://www.theguardian. com/education/2013/jun/21/michael-gove-history-curriculum και http://www.theguardian.com/politics/2013/feb/16/historians-michael-gove-curriculum).

νος, 2005: 27-31).[5] Επίσης, συζητήθηκαν παράμετροι, όπως η αρχική εκπαίδευση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν το αντικείμενο, καθώς και η συνεχιζόμενη ενδοϋπηρεσιακή τους κατάρτιση, το εκπαιδευτικό υλικό και οι υπάρχουσες υποδομές διαφόρων εκπαιδευτικών συστημάτων στη βαθμίδα της υποχρεωτικής και μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι απολύτως επιτακτική η ανάγκη αλλαγών στην ανάθεση διδασκαλίας σε ειδικότητες που είναι σε θέση να ανταπεξέλθουν στο απαιτητικό αντικείμενο της ιστορίας, δηλ. σε ιστορικούς πρωτίστως, και, κυρίως, η ανάγκη για ουσιαστικές αλλαγές που αφορούν στην αρχική και ενδοϋπηρεσιακή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να γίνει εφικτή μια διαφορετική προσέγγιση —επιστημολογική, μεθοδολογική— του ιστορικού αντικειμένου (van Borris 2004, Κόκκινος 2006, Σακκά 2006).

Για τη συγκρότηση του νέου Π.Σ. Ιστορίας τέθηκε ως απαράβατη προϋπόθεση η προσέγγιση του αντικειμένου με βάση τις σύγχρονες επιστημονικές, παιδαγωγικές και μεθοδολογικές κατευθύνσεις. Επιπλέον, η ομάδα σύνταξης έλαβε σοβαρά υπόψη ότι η ιστορία δεν αποτελούσε ποτέ μονοπώλιο των ιστορικών, όπως επίσης ότι το σχολείο δεν έχει το μονοπώλιο στη συγκρότηση της ιστορικής γνώσης των μαθητών και την οικοδόμηση αντιλήψεων σχετικά με αυτήν, δηλαδή έλαβε υπόψη τη διαρκώς αυξανόμενη επιρροή της Δημόσιας Ιστορίας και τις διαδικασίες συγκρότησης της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών (Λιάκος, 2014, Σαλβάνου 2013, Σακκά 2013α, Lee, 2004, Wineburg, 2001: 233, Leinhart, 2000: 225). Έτσι, η συντακτική ομάδα πρότεινε ένα περισσότερο «ανοιχτό» Πρόγραμμα Σπουδών, το οποίο θα έδινε μεγαλύτερα περιθώρια αυτενέργειας στον εκπαιδευτικό, όπως θα παρουσιαστεί αναλυτικά παρακάτω.

Η μέχρι σήμερα παραδοσιακή προσέγγιση του ιστορικού αντικειμένου από τα παλαιότερα και τα εν ισχύ Π.Σ. συνοψίζεται στα εξής:

5. Βλ. σχετικά με την σινο-ιαπωνική σύγκρουση για τη διδασκαλία ιστορικών γεγονότων και τα βιβλία ιστορίας: http://thediplomat.com/2014/04/history-education-the-source-of-conflict-between-china-and-japan/ (ανάκτηση 20/6/2014).

- «Στατική» διαδικασία επανάληψης της ιστορικής ύλης στους τρεις κύκλους του Δημοτικού, Γυμνασίου και Λυκείου μέσα από το σπειροειδές μοντέλο.
- Έμφαση στο δασκαλοκεντρικό διδακτικό μοντέλο: «Διδασκαλία» Ιστορίας με υπόρρητο στόχο το φρονηματισμό.
- Συγκεκριμένη ιστορική ύλη η οποία πρέπει να καλυφθεί. Κυριαρχία ποσοτικού στοιχείου σε βάρος του ποιοτικού.
- Αναπαραγωγή της κλειστής και κυρίαρχης Μεγάλης Εθνικής Ιστορικής Αφήγησης σε αυστηρή χρονολογική διάταξη.[6] Παραγκωνισμός παγκόσμιας ιστορίας. Ανυπαρξία μεγάλης εικόνας, αδυναμία ένταξης ελληνικής ιστορίας στην ευρωπαϊκή και παγκόσμια.
- Κυριαρχία πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας.
- Ιστορική γνώση με συγκεκριμένο ορίζοντα και κατευθύνσεις, η οποία οικοδομείται κυρίως μέσα στην τάξη χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η επιρροή της Δημόσιας Ιστορίας.

3. *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών*

Το νέο Π.Σ., ενταγμένο στο επιστημονικό πεδίο «Κοινωνικές Επιστήμες – Ιστορία» και όχι στις Ανθρωπιστικές, σε δυναμική επικοινωνία και αλληλόδραση με τα αντικείμενα των Κοινωνικών Επιστημών και σε συνάφεια με τις σύγχρονες διεθνείς επιστημολογικές κατευθύνσεις και παιδαγωγικές προσεγγίσεις του αντικειμένου (Καρακατσάνη, 2008):

- Αποσκοπεί στην δόμηση ιστορικής σκέψης και γνώσης με απώτερο στόχο την ιστορική κατανόηση και ερμηνεία μέσα από την προσέγγιση ιστορικών εννοιών δευτέρου επιπέδου (αιτιότητα, συνέχεια, τομή) (Lee, 2004).
- Οικοδομεί ένα περιβάλλον ιστορικών αναφορών πλήρες νοήματος για το παρόν και το μέλλον. Η εθνική ιστορία προ-

6. Βλ. την αριστουργηματική αναπαράσταση του Δημήτρη Παπαϊωάννου στην τελετή έναρξης των Ολυμπιακών Αγώνων της Αθήνας το 2004: https://www.youtube.com/watch?v=UoJKHmkb0g4&feature=related

σεγγίζεται μέσα στο πλαίσιο της παγκόσμιας ιστορίας (Kokkinos, G. – Gatsotis, P. – Sakka, V. – Kourgiantakis, C., 2009: 63). Ολιστική προσέγγιση του αντικειμένου.

- Λαμβάνει υπόψη ότι η ιστορική γνώση δομείται όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά σε ένα ευρύτερο περιβάλλον ποικίλων κοινωνικο-πολιτισμικών διαδικασιών και αναφορών, συνομιλεί με και προκαλεί τις διαφορετικές προσεγγίσεις.
- Έχει ως στόχο την ανάπτυξη του ιστορικού, κοινωνικού, μιντιακού και οπτικού εναλφαβητισμού (historical, social, media, visual literacy), μέσα από μια αλληεπιδραστική διαδικασία, έτσι ώστε να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και την ενεργό πολιτειότητα και να ενδυναμώσει τη δημοκρατία και τις λειτουργίες της.

3.1. *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών - Περιεχόμενο*

Η Επιτροπή Εμπειρογνωμώνων για τη σύνταξη του Π.Σ. επέλεξε να μην υιοθετήσει το σπειροειδές μοντέλο ανάπτυξης προγραμμάτων, το οποίο χρησιμοποιείται ως σήμερα στη χώρα μας και το οποίο επιβάλλει με ελάχιστες διαφοροποιήσεις την επανάληψη της διδακτικής ιστορικής ύλης στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο (και στο Λύκειο) στο κλασικό σχήμα Αρχαία – Βυζαντινή / Μεσαιωνική – Νεότερη / Σύγχρονη Ιστορία, με αποτέλεσμα η ποσότητα της υποχρεωτικά διδασκόμενης ύλης να επισκιάζει κάθε προσπάθεια για ανάλυση, εμβάθυνση, ποιοτική προσέγγιση και σύνδεση ιστορικών περιόδων μεταξύ τους. Αντί αυτού του σχήματος, αναπτύχθηκε ένα Π.Σ. το οποίο προσεγγίζει τον κόσμο της ιστορίας ήδη από την Προσχολική και Πρωτοσχολική Ηλικία (ο παρελθών χρόνος) και βαθμιαία εισάγει τους μαθητές σε πιο σύνθετες μαθησιακές διαδικασίες και έννοιες για να φτάσει στην ολοκλήρωσή του (όσον αφορά τη γραμμική χρονολογική ιστορική εξέλιξη) στη Β΄ Γυμνασίου. Η Γ΄ τάξη Γυμνασίου λειτουργεί ως τάξη κριτικής ιστορικής εμβάθυνσης σε φαινόμενα και γεγονότα του παρελθόντος που συνδέονται με τη διδακτέα ύλη όλων των παρελθόντων ετών.

Συγκεκριμένα και ανά τάξη το νέο Π.Σ. έχει ως εξής: Στο Νηπιαγωγείο γίνεται η εισαγωγή στην έννοια του παρελθόντος χρόνου με βάση το πρόσφατο οικογενειακό παρελθόν, μέσα από θεματικές, όπως η καθημερινή ζωή στην εποχή του παππού και της γιαγιάς (εργασία, σχολείο, ομαδικά παιχνίδια, αντικείμενα κλπ). Στο Δημοτικό Σχολείο, 1η και 2η τάξη: Εισαγωγή στην Ιστορία και το παρελθόν στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής του οικογενειακού, κοινωνικού και τοπικού παρελθόντος, 3η τάξη: Προϊστορία. Οι άνθρωποι της Μεσογείου. Χώρος, καθημερινή ζωή, κλίμα, φαγητό, οικισμοί, μεταφορές, επικοινωνία, πολιτισμοί και Μυθολογία (οι μύθοι ως αφηγήσεις-ερμηνείες του μακρινού παρελθόντος). Οι τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου αφιερώνονται στη διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Ιστορίας μέχρι τους Ελληνιστικούς Χρόνους —4η τάξη—, της Ρωμαϊκής, Βυζαντινής και Μεσαιωνικής Ιστορίας —5η τάξη— και της Νεότερης Ιστορίας, από τον 16ο αιώνα, την Αναγέννηση, τις Ανακαλύψεις, την Αμερικανική και Γαλλική Επανάσταση έως και την Ελληνική Επανάσταση και τη δημιουργία Ελληνικού Κράτους (1830) – 6η τάξη. Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου δίνεται μεγάλη έμφαση και προτείνεται συστηματική αξιοποίηση της μουσειακής εκπαίδευσης και της ιστορίας έξω από το σχολείο (Νάκου, 2006: 301-308).

Στην Α΄ Γυμνασίου η διδακτέα ύλη εξαντλείται στον 19ο αιώνα, στις ποικίλες θεματικές της Παγκόσμιας, Ευρωπαϊκής και Ελληνικής Ιστορίας. Στη Β΄ Γυμνασίου ο 20ός αιώνας αποτελεί το αντικείμενο μελέτης επίσης σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο με έμφαση στην ιστορία της περιφέρειας των Βαλκανίων και της Ανατολικής Μεσογείου.

Στην Γ΄ τάξη του Γυμνασίου προτείνεται η επεξεργασία καίριων ζητημάτων του 21ου αιώνα, καθώς και σημαντικών ιστορικών θεμάτων, σε σχέση με την πορεία τους και τις διαφορετικές εκφάνσεις τους στο χρόνο, από την Προϊστορία έως το παρόν.

Η κατανομή αυτή αναμένεται να διευκολύνει τα παιδιά στην τελευταία τάξη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης να εμβαθύνουν στην προϋπάρχουσα γνώση, να προσεγγίσουν ιδιαίτερα απαιτητικά θέματα, στα οποία ο περιορισμένος χρόνος (η διδα-

σκαλία της Ιστορίας στην τάξη αυτή είναι 3 ώρες τη βδομάδα)[7] και η έλλειψη σχετικής ωριμότητας δεν επέτρεπε να το κάνουν σε βάθος σε προηγούμενες τάξεις (π.χ. λειτουργία Αθηναϊκής Δημοκρατίας και σύγχρονες δημοκρατίες, Θεσμοί και φιλανθρωπία στο Βυζάντιο και σήμερα, Φεουδαρχία και φεουδαρχικοί θεσμοί, Ισλάμ και Δύση - σύγκρουση πολιτισμών, Μορφές δουλείας στο χρόνο, Τέχνη και εποχή, Βιομηχανική Επανάσταση και ιδεολογικά κινήματα, κλπ). Η πρόταση αυτή είναι ιδιαίτερα καινοτόμα, καθώς αξιοποιεί την αυτενέργεια των εκπαιδευτικών και κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών τοποθετώντας την Ιστορία στη ζωή και την καθημερινότητά τους και προ(σ)καλώντας τους να θέσουν ερωτήματα πλήρη νοήματος γι αυτούς.

Στο νέο Π.Σ. επίσης αξιοποιείται πλήρως η Δημόσια Ιστορία μέσα από την κατανόηση, την αποδόμηση, τη διερεύνηση και τη συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο, το νόημα και το σκοπό των επετείων, των μνημειακών τόπων, των ιστορικών αναπαραστάσεων κλπ («Η ιστορία έξω από το σχολείο»). Τέλος, η Τοπική Ιστορία ενσωματώνεται οργανικά σε όλες τις τάξεις Δημοτικού και Γυμνασίου

---

7. Ήδη από την επόμενη χρονιά οι ώρες για την Γ΄ τάξη του Γυμνασίου θα έχουν μειωθεί σε δυο αντί τριών, υπέρ της Ζώνης Βιωματικών Δράσεων, στην οποία εμπεριέχεται η Τοπική Ιστορία και η ανάθεση της οποίας δίνεται πλέον σε όλες τις ειδικότητες! Πλήρης υπονόμευση της ήδη προβληματικής υπάρχουσας κατάστασης και βήματα πίσω. Παράλληλα, αφαιρέθηκε τελείως το μάθημα της ιστορίας από τη Β΄ τάξη των ΕΠΑΛ (Ιστορία Νεότερη και Σύγχρονη) με πρόσφατη απόφαση (σχ. έτος 2013-14) —την οποία αδυνατούμε να κατανοήσουμε— από την πλευρά της πολιτείας, σε μια ιδιαίτερα βεβαρημένη κοινωνικοοικονομική και πολιτική συγκυρία για την χώρα και μάλιστα από εκείνον τον τύπο σχολείου ο οποίος αποτελεί προνομιακό πεδίο στρατολόγησης οπαδών για τα διάφορα νεο-ναζιστικά μορφώματα. Φυσικά, επιλέγεται να διατηρηθεί στην Α΄ τάξη ΕΠΑΛ η Αρχαία Ελληνική και Βυζαντινή Ιστορία-αφού οι περικοπές στις ώρες δεν υπακούουν σε καμία παιδαγωγική λογική ή σχεδιασμό παρά στην εξοικονόμηση ωρών φιλολόγων, με το ίδιο σκεπτικό που σταδιακά αποκλείονται από τις ελεύθερες ζώνες μαθημάτων (Project και Σ.Κ.Ζ.).

3.1. *Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών - Μεθοδολογία*

Το νέο Π.Σ., σύμφωνα με το προαναφερθέν περιεχόμενο του αλλά και τη στοχοθεσία του, προσφέρει διαφορετικές προσεγγίσεις και προοπτικές για κάθε βαθμίδα και αποπειράται μια ολιστική προσέγγιση του ιστορικού αντικειμένου. Αυτό σημαίνει ότι οφείλει να βασιστεί σε ενεργητικές και ομαδοσυνεργατικές διακτικές/μαθησιακές μεθόδους και όχι στο ένα και μοναδικό σχολικό εγχειρίδιο. Αναφέρεται λοιπόν σε εκπαιδευτικούς επαρκώς επιμορφωμένους και με αυτοπεποίθηση, απαιτεί περισσότερη δουλειά και αξιοποίηση μιας ποικιλίας διδακτικών προσεγγίσεων, σε μια προσπάθεια αποστασιοποίησης από το κυρίαρχο δασκαλοκεντρικό μοντέλο της αφήγησης, ενώ παράλληλα προσφέρει λεπτομερείς οδηγίες και βασική παιδαγωγική καθοδήγηση.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες στο πλαίσιο αυτού του Π.Σ. Ιστορίας αντιμετωπίζονται ως σκεπτόμενα ενεργητικά υποκείμενα, οι μαθησιακές δυνατότητες των οποίων σε κάθε σχολική τάξη και βαθμίδα δεν εκλαμβάνονται μόνον σε σχέση με την ηλικία τους, αλλά και σε σχέση με την έμφυλη, πολιτισμική, κοινωνική σύνθεση των ομάδων, τις προηγούμενες γνώσεις, αντιλήψεις και ιδέες τους, τις πολύπλευρες ιδιαιτερότητες, ικανότητες και ανάγκες τους, καθώς και σε σχέση με το άμεσο και ευρύτερο εκπαιδευτικό, οικογενειακό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους, σε σχέση με το αντίστοιχο κυρίαρχο περιβάλλον της χώρας, το ευρύτερο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο περιβάλλον, αλλά και το σύγχρονο τεχνολογικό πλαίσιο πληροφόρησης και επικοινωνίας (Δημόσια Ιστορία, οπτικός και μιντιακός γραμματισμός).

Συγκεκριμένα, η ανάπτυξη του Π.Σ. βασιζόταν στους τέσσερις πυλώνες της εκπαίδευσης, με βάση σχετική δεσμευτική οδηγία του Υπουργείου Παιδείας: *γνωρίζω και κατανοώ*, *ερευνώ*, *επικοινωνώ και συνεργάζομαι* με τους άλλους και *συνδέω με τη ζωή* (UNESCO, 1996). Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, υιοθετήθηκε μια ολιστική προσέγγιση στην ιστορία μέσω βασικών περιγραμμάτων της παγκόσμιας και εθνικής ιστορίας,

αξιοποιήθηκαν —ως υποδείγματα— πολυπρισματικές προσεγγίσεις (multiperspectivity) με καλές πρακτικές από την ευρωπαϊκή και ελληνική εμπειρία και πολυτροπικές πηγές, με έμφαση στο οπτικό υλικό (στο πλαίσιο του οπτικού και μιντιακού γραμματισμού) παράλληλα με την υπολογιστικής τεχνολογίας και τα ψηφιακά εργαλεία (π.χ. εννοιολογικοί χάρτες).

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας και η ανάπτυξη σχεδίων ερευνητικών εργασιών (projects) κρίθηκε ως η προσφορότερη προκειμένου να δοθεί έμφαση στην καλλιέργεια επικοινωνιακών δεξιοτήτων. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να συνεργάζονται, να συζητούν, να επιχειρηματολογούν, να παρουσιάζουν και να υποστηρίζουν τη δουλειά τους σε ευρύτερο ακροατήριο. Επίσης, οι βιωματικές προσεγγίσεις (θεατρικές τεχνικές, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων) αξιοποιήθηκαν με στόχο την ανάπτυξη ενσυναισθητικών δεξιοτήτων (Καβαλιέρου 2006: 476-482).

Τέλος, η πρόταση της διδασκαλίας του μαθήματος σε δυο συνεχόμενες διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα για όλες τις τάξεις κρίθηκε απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να υλοποιηθούν οι προαναφερόμενοι στόχοι.

Η παιδαγωγική στήριξη του εγχειρήματος προφανώς εδράζεται στις αρχές του κοινωνικού εποικοδομητισμού (L. Vygotsky, J. Bruner), σύμφωνα με τις οποίες μέσα από βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και ανακαλυπτικές διαδικασίες και με τη χρήση μείγματος κατάλληλων «μαθησιακών εργαλείων» αξιοποιείται η προϋπάρχουσα γνώση και οικοδομείται η καινούργια, νοηματοδοτούσα και συνδεδεμένη με τη ζωή των μαθητών, υπογραμμίζοντας τον κοινωνικό χαρακτήρα της μάθησης. Η αξιοποίηση δε εικόνας και λόγου λειτουργεί προσθετικά στη μαθησιακή διαδικασία (Κιμουρτζής, 2013: 372) και καλλιεργεί τον κριτικό γραμματισμό. Τέλος, η διδασκαλία του αντικειμένου αποσκοπεί στην ανάπτυξη της κατανόησης ιστορικών εννοιών δευτέρου επιπέδου, οι οποίες αποτελούν τη βάση για την επιστημονική κατανόηση της ιστορίας που με τη σειρά της βοηθά τους μαθητές να προσεγγίσουν νέους τρόπους θέασης του κόσμου (Lee, 2011: 145).

Η προτεινόμενη λοιπόν διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση αναπτύχθηκε μέσα από τον σχεδιασμό έξι βημάτων – φάσεων διδασκαλίας:

1. Ανασκόπηση της προηγούμενης γνώσης. Έμφαση σε βασικά και κομβικά σημεία της ιστορικής γνώσης της προηγούμενης χρονιάς.
2. Εισαγωγή στο ιστορικό αντικείμενο της τρέχουσας χρονιάς: διαδραστική διαδικασία με έμφαση σε βασικές όψεις των ιστορικών φαινομένων. Διέγερση του ενδιαφέροντος των μαθητών: νοηματοδοτούσα ιστορία για τη ζωή τους.
3. Ομαδοσυνεργατική εργασία σε ευρύτερες θεματικές όπως: πόλεμοι, και συνθήκες, κοινωνία και καθημερινή ζωή, πολιτισμός, τέχνη και επικοινωνία, πολιτισμικές επαφές και συγκρούσεις, οικονομία και φύση/τόπος, ιστορικές προσωπικότητες.
4. Ομαδοσυνεργατική δουλειά η οποία αναπτύσσεται σταδιακά, συμπληρώνει το ιστορικό puzzle και ολοκληρώνεται με το τέλος της χρονιάς, πλαισιωμένη με ιστορική αφήγηση και προσωπική μελέτη (παρέχει δυνατότητα άμεσης και ενεργούς συμμετοχής μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες και διαφορετικά μαθησιακά προφίλ).
5. Επισκόπηση της δουλειάς η οποία έχει παραχθεί, σύνδεση με την προηγούμενη γνώση, διερευνητικές ερωτήσεις για το τι θα επακολουθήσει. Όχι ανούσιες λεπτομέρειες, αλλά επιμονή και επιστροφή στη μεγάλη εικόνα. Επιλεκτική διαδικασία.
6. Παρουσίαση εργασιών (ολόκληρων ή τμημάτων). Δημιουργία της ιστορικής αφήγησης των μαθητών, η οποία αναρτάται στην ιστοσελίδα του σχολείου.

4. *Προβλήματα*

Είναι προφανές ότι ένα βασικό σημείο τριβής με θεσμικούς παράγοντες του τότε Παιδαγωγικού Ινστιτούτου σχετικά με το προτεινόμενο Π.Σ., ήταν το γεγονός ότι στο Γυμνάσιο δίνεται

έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ιστορία έναντι της αρχαίας και βυζαντινής. Η θέση της επιτροπής των εμπειρογνωμόνων ήταν ότι αποτελεί κομβικής σημασίας ζήτημα η ενίσχυση της διδασκαλίας της νεότερης και σύγχρονης ιστορίας.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν ότι στο ελληνικό σχολείο ο μαθητής σπάνια έχει τα δυνατότητα να προσεγγίσει ιστορικά γεγονότα μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (Παληκίδης 2013, Σακκά 2013). Έτσι, δεν έχει τη δυνατότητα να προσεγγίσει και να διερευνήσει θέματα όπως εμφύλιοι πόλεμοι, Ψυχρός Πόλεμος, αποαποικιοποίηση, εκτροπές του δημοκρατικού πολιτεύματος, κατάρρευση του υπαρκτού σοσιαλισμού, παγκοσμιοποίηση, τρομοκρατία, φανατικό ισλάμ κ.λπ. Δημοφιλείς και σταθερές θεματικές σε όλες τις χώρες της δυτικής Ευρώπης, με σταθερή προσήλωση στην ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου στην τελευταία τάξη του λυκείου, όπως π.χ. η αραβοισραηλινή σύγκρουση, ο πόλεμος του Βιετνάμ, ο διαμελισμός και ο πόλεμος της Γιουγκοσλαβίας, το Ιρλανδικό Ζήτημα, μορφές σύγχρονης τρομοκρατίας, νεοφασισμός και νεοναζισμός κλπ, δεν υφίστανται καν στο Α.Π. του ελληνικού σχολείου.

Τα θέματα αυτά, συγκρουσιακά και αντιφατικά, θεωρούνται παραδειγματικά (Κόκκινος-Γατσωτής κ.ά. 2010), για την μελέτη και την ανάλυση αντιθετικών επιχειρημάτων, για συζήτηση και καλλιέργεια κριτικής σκέψης, ενώ προσφέρουν αναλυτικά και ερμηνευτικά εργαλεία για την προσέγγιση της σύγχρονης πραγματικότητας. Για παράδειγμα: πώς θα κατανοήσουν οι μαθητές την παρουσία μεταναστών στη χώρα μας αλλά και συνολικά στην Ευρώπη αν δεν γνωρίζουν το μεταπολεμικό κόσμο, τις διαδικασίες και τις συνέπειες της αποαποικιοποίησης, της κατάρρευσης του υπαρκτού σοσιαλισμού αλλά και τις νέες μορφές αποικισμού και τις συνέπειες της παγκοσμιοποίησης ώστε να ερμηνεύσουν τη μαζική έξοδο νέων κυρίως ανθρώπων από περιοχές της Α. Ευρώπης, της Ασίας και της Αφρικής; Πώς θα αντιληφθούν και θα αντισταθούν στην εκφορά διχαστικού, ψυχροπολεμικού, εμφυλιοπολεμικού λόγου αν δεν γνωρίζουν για τον Ελληνικό Εμφύλιο Πόλεμο (1946-1949) και δεν τον εντάξουν στο γενικότερο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου και των

παγκόσμιων γεωστρατηγικών ισορροπιών; Πώς θα σταθούν κριτικά στα νεοναζιστικά μορφώματα και θα υπερασπίσουν βασικά ανθρώπινα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, αν δεν γνωρίζουν για τις μεθόδους και τις πρακτικές του ναζισμού (Μπρεντάνου 2013, Παληκίδης, 2013, Σακκά, 2013);

Τα ερωτήματα αυτά συγκροτούν το βασικό ερώτημα που τίθεται εδώ: *Τι παιδεία θέλουμε;* Η απάντηση, κατά την άποψή μας, δεν μπορεί παρά να είναι: *μια παιδεία που οι βασικές της κατευθύνσεις αφορούν στην ενίσχυση της συνειδητοποίησης, της χειραφετικής γνώσης και της επικοινωνιακής πράξης, με στόχο τη δημιουργία ενός ενεργού πολίτη με βαθειά πολιτική και ιστορική συνείδηση ο οποίος θα μπορεί να παρεμβαίνει στην κοινωνία επί τα βελτίω*. Η ίδια απάντηση αφορά και το είδος της ιστορικής εκπαίδευσης το οποίο επιδιώκουμε. Προς την κατεύθυνση αυτή, η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί μείζον διακύβευμα και η σύνδεσή της με την καλλιέργεια της ενεργού πολιτειότητας (active citizenship) θεωρείται όρος sine qua non.

Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι, παρά τις επανειλημμένες προσπάθειες της επιτροπής, δεν κατέστη δυνατό να γίνει γνωστό το Π.Σ. και το μέλλον της Ιστορίας στο Γενικό και Επαγγελματικό Λύκειο, κάτι το οποίο αποτέλεσε μεγάλο εμπόδιο για την ανάπτυξη μιας πρότασης η οποία θα ελάμβανε υπόψη την πλήρη εικόνα της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο και θα προχωρούσε σε σχετικές αναμορφώσεις, διορθώσεις και προσαρμογές. Η απάντηση ήταν ότι στο Λύκειο πιθανότατα θα εφαρμοζόταν ένας συνδυασμός χρονολογικής και θεματικής ανάπτυξης ιστορίας στα επικείμενα νέα Π.Σ. Το «Νέο Λύκειο» σήμερα και η στροφή προς τις θετικές επιστήμες που προωθείται μέσω αυτού δίνει απαντήσεις στα προαναφερόμενα ερωτήματα.

Το Υπουργείο Παιδείας αντιμετώπισε στην αρχή με ενθουσιασμό και στη συνέχεια με επιφύλαξη το κατατεθέν Π.Σ. Διατυπώθηκαν ενστάσεις (αναμενόμενες) για την «ανοιχτότητα» του προγράμματος ειδικά στην Τρίτη τάξη του Γυμνασίου. Η απομάκρυνση από το σπειροειδές, επαναληπτικό μοντέλο ερμηνεύτηκε ως απουσία συστηματικής διδασκαλίας της Αρχαίας

Ελληνικής και Βυζαντινής Ιστορίας στο Γυμνάσιο, η οποία θέτει σε κίνδυνο την «εθνική ταυτότητα» και αμφισβητεί την «εθνική μας αφήγηση» σύμφωνα με διατύπωση αρμοδίου. Οι επιφυλάξεις αυτές, οι κρίσεις και επικρίσεις, υπαγορευμένες, κυρίως, από θεσμικούς παράγοντες του τότε Π.Ι. οδήγησαν στη συγκρότηση, εν αγνοία της επιτροπής, ομάδας εξωτερικών αξιολογητών, απαρτιζόμενης από πανεπιστημιακούς καθηγητές των ιστορικών τμημάτων της χώρας, οι οποίοι μελέτησαν την πρόταση, πριν αυτή κατατεθεί, και διατύπωσαν τις απόψεις τους, οι οποίες εκτείνονταν από το χαρακτηρισμό του Π.Σ. ως εθνοκεντρικού και συντηρητικού έως κοσμοπολιτικού, ακραίου αλλά και μετριοπαθούς – κάτι που κατά την άποψή μας αποτελεί δείγμα ότι μάλλον το Π.Σ. κινούνταν σε σωστή κατεύθυνση. Η πλειονότητα πάντως των εξωτερικών αξιολογητών ανταποκρίθηκε θετικά με συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης οι οποίες ελήφθησαν υπόψη. Ενστάσεις κατατέθηκαν επίσης από διοικητικούς παράγοντες για τη θεσμοθέτηση του συνεχόμενου διδακτικού δίωρου – πραγματικά εδώ δυσκολευόμαστε να παρακολουθήσουμε το σκεπτικό (;) τους. Τέλος, επισημάνθηκε η ανεπάρκεια της υλικής και τεχνολογικής υποστήριξης του εγχειρήματος ανατρέποντας μέσα σε λίγους μήνες όλες τις πολλαπλώς διατυπωμένες διαβεβαιώσεις περί του αντιθέτου.

Ήδη στον ορίζοντα διαγράφονταν το ζοφερό μέλλον των περικοπών στην εκπαίδευση και των βαρύτατων μνημονιακών «υποχρεώσεων». Η νέα πραγματικότητα της αύξησης των διδακτικών ωρών, της σύμπτυξης των τμημάτων με τον maximum αριθμό μαθητών, της υποχρηματοδότησης και των αλλεπάλληλων και εξοντωτικών μετακινήσεων εκπαιδευτικών για κάλυψη αναγκών και ωραρίου σε 2, 3 και 4 σχολεία με το υπάρχον προσωπικό, η ανάθεση της διδασκαλίας του μαθήματος σχεδόν εξ ολοκλήρου στα Γυμνάσια σε άλλες ειδικότητες, το πάγωμα παραγωγής ψηφιακού συμπληρωματικού υλικού και της προγραμματιζόμενης ψηφιοποίησης όλων των παλαιότερων σχολικών ιστορικών —και όχι μόνο— εγχειριδίων, καθώς και της δημιουργίας σταθερού επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών με βάση ειδικότητες δεν άφηναν περιθώρια για

εναλλακτικές προσεγγίσεις και μάλιστα στο ιστορικό αντικείμενο. Επιπλέον, και πάνω από όλα, ο φόβος της δημιουργίας μιας νέας περίπτωσης «Ρεπούση», σε μια περίοδο μάλιστα εσωστρεφούς αναδίπλωσης και ραγδαίας ανάπτυξης εθνικισμού (Φραγκουδάκη, 2013) έκανε την πλάστιγγα να γείρει οριστικά.

Θεωρούμε ότι προβλήματα, ενστάσεις και αντιστάσεις θα εμφανίζονταν και από τμήμα εκπαιδευτικών οι οποίοι, με δεδομένη την έλλειψη σχετικής ενημέρωσης και συστηματικής επιμόρφωσης κινούνται στο ασφαλές μονοπάτι της μιας αφήγησης και του ενός και μοναδικού εγχειριδίου το οποίο «διδάσκουν» δίκην Ευαγγελίου. Αναμενόμενες ήταν και οι αδρανειακού τύπου αντιδράσεις εκπαιδευτικών σε ό,τι απαιτεί νέα στάση παιδαγωγική και θέτει σε αμφισβήτηση την αντίληψη περί σχολικής ιστορίας, ενισχύοντας τις όποιες —και πολύ συχνά δικαιολογημένες— ανασφάλειές τους. Δεν συνυπολογίζουμε εδώ και τις θεωρούμενες ως δεδομένες αντιδράσεις των ισχυρών οργανωμένων συλλογικοτήτων, οι οποίες έχουν αναλάβει εργολαβικά να σώζουν την τιμή της Ιστορίας και να υπερασπίζονται την αενάως βαλλόμενη εθνική ταυτότητα και μοίρα του έθνους και της πατρίδας.

5. *Αντί επιλόγου*

Πρόσφατες εκπαιδευτικές έρευνες (Αποστολίδου 2013, Παληκίδης 2013, Σακκά 2013) ανέδειξαν τα προαναφερθέντα προβλήματα και τις παθογένειες της ελληνικής ιστορικής εκπαίδευσης τα οποία μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Οι ιστορικές προσλαμβάνουσες και αναπαραστάσεις /αφηγήσεις των μαθητών αλλά και φοιτητών στη συντριπτική πλειονότητά τους ακολουθούν το παραδοσιακό και παραδειγματικό μοντέλο του Rüsen (1987: 91), με έμφαση στη συνέχεια του ελληνισμού και τα ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά του, με κάποιες, ωστόσο, αναφορές στο κριτικό αφηγηματικό μοντέλο, έστω μειοψηφικά, δείγμα ότι κάτι προσπαθεί να αλλάξει στην ιστορική εκπαίδευση τουλάχιστον «από τα κάτω». Παράλληλα, αναδεικνύεται ως πρόβλημα το (επι)μορφωτικό έλλειμμα αρκετών

εκπαιδευτικών (επιστημολογία, ειδική διδακτική) (Σακκά-Καρακατσάνη, 2013, Κόκκινος 2006). Προβλήματα όπως: αδυναμία διατύπωσης κεντρικών ιστορικών ερωτημάτων και υποθέσεων εργασίας, αδυναμία πολυπρισματικής προσέγγισης ενός θέματος, αδυναμία ένταξης ιστορικών γεγονότων σε ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο, δηλαδή αδυναμία σύλληψης της «μεγάλης εικόνας», εθνοκεντρισμός, διδακτισμός, φρονηματισμός, στερεοτυπικές προσεγγίσεις, απουσία ενσυναίσθησης, ομφαλοσκοπικές και εσωστρεφείς προσεγγίσεις, ισοπεδωτικά «φιλειρηνικός» και άνευρα αντιπολεμικός λόγος, απουσία προσεγγίσεων ή ατολμία στην προσέγγιση ευαίσθητων και τραυματικών ζητημάτων, απουσία τεχνολογικής, θεατρικής, αισθητικής, κινηματογραφικής παιδείας και ελλειμματικός οπτικός εναλφαβητισμός.

Στο πλαίσιο της νεο-φιλελεύθερης παγκοσμιοποίησης επικρατούν κατευθύνσεις στην εκπαίδευση, οι οποίες επικεντρώνονται στην εργαλειακή και χρησιμοθηρική αξιοποίηση της γνώσης και υποβάλλουν εκείνη τη μορφή συνεχιζόμενης κατάρτισης, η οποία αφορά αποκλειστικά τις εκάστοτε ανάγκες μιας πορώδους και ρευστής αγοράς, υποβαθμίζοντας παράλληλα τη σημασία μιας ισχυρής κοινωνικής ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Giroux, 2010). Η μάθηση θεωρείται ως μια ατομική επιδίωξη και ευθύνη (βλ. τη σταδιακή αντικατάσταση στα κείμενα αναφοράς της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ε.Ε. της λέξης «εκπαίδευση» από την αντίστοιχη «μάθηση», π.χ. «δια βίου μάθηση» αντί του «δια βίου εκπαίδευση») (Καραλής, 2008: 26), ενώ η εκπαίδευση δεν υποστηρίζεται ως πρώτιστο και μέγα κοινωνικό αγαθό και συνταγματική υποχρέωση της πολιτείας – σε πλήρη εναρμόνιση με την αποδόμηση του κοινωνικού κράτους σε παγκόσμια κλίμακα. Η ενίσχυση της κριτικής σκέψης και στάσης, η καλλιέργεια της ιστορικής και κοινωνικής συνείδησης και η ανάπτυξη του κριτικού ιστορικού και πολιτειακού γραμματισμού είναι σαφές ότι δεν αποτελούν προτεραιότητα στη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική, παρά την περί αντιθέτου σχετική και μεγαλόστομη ρητορική. Ωστόσο, αυτό που μπορεί να προσφέρει προς αυτήν την κατεύθυνση το σχολείο, δεν μπορεί να το προσφέρει κανείς: δηλαδή, αν οι μαθητές μάθουν να προσεγγίζουν

το παρελθόν ιστορικά θα μπορούν να τοποθετούνται στον κόσμο κριτικά και να αναστοχάζονται πάνω στις σχέσεις του παρόντος και τη δική τους στάση, θα είναι σε θέση να αμφισβητούν και να αποστασιοποιούνται από άκριτες πεποιθήσεις, στερεότυπες θέσεις και προκαταλήψεις και να επανατοποθετούνται χτίζοντας μια μεταγνωστική σκευή με μεγάλη δύναμη επιρροής (Lee, 2011: 154, Καράβας, 2014). Γι' αυτό και οι ευθύνες του σχολείου είναι μεγάλες.

Προφανώς το σκεπτικό αυτό δεν έγινε δεκτό. Το Π.Σ. απερρίφθη μετ' επαίνων (σιωπηλά και ανεπίσημα), μια τρίτη επιτροπή ανέλαβε την εκπόνηση νέου Π.Σ., επιτροπή η οποία συγκροτήθηκε από τους πολέμιους του κατατεθειμένου Π.Σ., αλλά και από πανεπιστημιακούς εκπροσώπους των Ιστορικών Τμημάτων των Ελληνικών Πανεπιστημίων, ανάμεσα στους οποίους και υπερασπιστές του νέου Π.Σ. Με δεδομένη την αντίθεση αυτή —είναι άλλωστε αδύνατον να συγκροτηθεί επιτροπή με ανοιχτές διαδικασίες και να συμφωνούν οι ιστορικοί μεταξύ τους, όταν εκπροσωπούνται τόσο διαφορετικές σχολές ιστορικής σκέψης και συνεπώς εκπαίδευσης—, τρία χρόνια μετά κανείς δεν γνωρίζει τίποτα για αυτό το Π.Σ. το οποίο κατατέθηκε αλλά και πάλι δεν παρουσιάστηκε, σε μια χώρα που οι παθογένειες της ιστορικής της εκπαίδευσης αποτελούν μελέτη περίπτωσης, ξεπερνώντας κατά πολύ τους επίσης «ταλαιπωρημένους από την ιστορία» γείτονές της (Οζκιριμλί – Σοφός, 2008: 20-28) στην ευρύτερη περιοχή της Νοτιοανατολικής Μεσογείου.

"*Ever tried, ever failed: no matter: try again, fail again, fail better*" (S. Beckett).

Βιβλιογραφικές αναφορές

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, μτφρ. Τ. Δαρβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apostolidou, E. (2013). *Aspects of Students' Historical Consciousness in Situation of Crisis*, ανακοίνωση στο συνέδριο της HEIRNET, Nicosia, 14-15 September 2013.

Apostolidou, E. (2006). *The Historical Consciousness of 15 year-old students in Greece* (Phd dissertation), Institute of Education, University of London.

Βερβενιώτη, Τ. – Μαρμαρινός, Γ. (2007). Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας και η επινόηση του Κοινωνικού Γραμματισμού, στο: A. Lionarakis (ed.). *Forms of Democracy in Education: Open Access and Distance Education*, τόμος Β΄, Αθήνα: εκδ. Προπομπός, 292-298

Barca, I. – Magalhães, O. – Castro, J. (2005). Ideas on History and Orientation in Time: a study with Beginning Teachers, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4.2, στο: http://centres_exeter.ac.uk/historyresearch/journal8/barca.pdf (ανάκτηση 16 Δεκεμβρίου 2013).

Borris van, B. (2011). Historical Consciousness and Historical Learning: some results of my Ôwn empirical research, στο: L. Pericleous – D. Schemilt (eds), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Nicosia-Cyprus: AHDR, 284-311.

Γούναρη, Π. – Γρόλλιος, Γ. (επιμ.) (2010). *Κριτική Παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*. Αθήνα: Gutenberg.

Delors, J. (1999). *Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα*, μτφ. ΚΕΕ, Αθήνα: Gutenberg.

Επιτροπή Εμπειρογνωμόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών - Ιστορίας για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση (2012). «Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση» στη *Νέα Παιδεία*, τ. 142, στο: http://www.neapaideia-glossa.gr/pdf/142g.pdf (ανάκτηση 4/6/2014).

Giroux, H.A. (2010). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική (μτφ Κ. Θεριανός), στο: Π. Γούναρη – Γ. Γρόλλιος (επ.), *Κριτική Παιδαγωγική*, Αθήνα: Gutenberg, 63-120.

Καβαλιέρου, Μ. (2006). Η δραματοποίηση ως διδακτική πρακτική και η χρήση της στη διδασκαλία της Ιστορίας, στο: Γ. Κόκκινος, Ει. Νάκου (επ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 471-495.

Καράβας, Σ. (2014). Μυστικά και παραμύθια από την ιστορία της λογοτεχνίας, *Αυγή* 15/6/2014, http://www.avgi.gr/article/2994260/

mustika-kai-paramuthia-apo-tin-istoria-tis-makedonias (ανάκτηση 24/6/2014).

Καρακατσάνη, Δ. (2008). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της Κοινωνικής και Πολιτικής Εκπαίδευσης. Επαγγελματισμός, αυτοανάπτυξη και διδακτικές στρατηγικές στο: Σ. Μπαλτάς (επιμ.), *Ενεργός Πολίτης και Εκπαίδευση*, Αθήνα: εκδ. Παπαζήση, 151-173.

Καραλής, Θ. (2008). Εκπαίδευση Ενηλίκων και Δια Βίου Μάθηση: Απόπειρα χαρτογράφησης των ερευνητικών τάσεων, *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, τ. 14, Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ. 24-29.

Κιμουρτζής, Π. (επιμ.) (2013). *CineScience. Ο κινηματογράφος στο φακό της επιστήμης*, Αθήνα: Gutenberg.

Κόκκινος, Γ. – Παπανδρέου, Ζ. (2014). Πρέπει η βία να αποτελεί αντικείμενο ιστορικής μάθησης; Από τον ηθικολογικό εξορκισμό στην κατανόηση της ιστορικής πολυμορφίας της βίας με παράδειγμα την αντιμετώπιση γυναικών πολιτικών κρατουμένων στην Ελλάδα κατά την εμφυλιακή και μετεμφυλιακή περίοδο, ανακοίνωση στο *7ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πάτρα, 27-30 Ιουνίου 2014.

Κόκκινος, Γ. – Γατσωτής, Π. (2010). Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα, στο: Γ. Κόκκινος – Δ. Μαυροσκούφης – Π. Γατσωτής – Έ. Λεμονίδου (επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της ιστορίας*, Αθήνα: Νοόγραμμα, 14-34.

Κόκκινος, Γ. (2006). Πανεπιστημιακές σπουδές και επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα των εκπαιδευτικών που καλούνται να διδάξουν το μάθημα της Ιστορίας στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στο: Γ. Κόκκινος - Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 315-330.

Κόκκινος, Γ. (2005). *Συμβολικοί Πόλεμοι για την Ιστορία και την Κουλτούρα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1833-1914)*, Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Kokkinos, G. – Gatsotis, P. – Sakka, V. – Kourgiantakis, C. (2009). World History in Greek Primary and Secondary Education, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 8, n. 2, 63-91.

Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄ Βάθμιας και Β΄ Βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία* (διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρόδος.

Λιάκος, Α. (2014). Τα άπλυτα της νεοελληνικής ιστορίας και η λογοτεχνική τους μπουγάδα, *Χρόνος on line magazine*, τ. 14, Ιούλιος 2014, στο http://www.chronosmag.eu/index.php/ls-pl-ll-s-lg-pge.html (ανάκτηση 24/6/2014).

Lee, P. (2011). Historical Literacy and Transformative History, στο: L. Pericleous – D. Schemilt (eds), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Nicosia-Cyprus: AHDR, 129-167 (135, 154).

Lee, P. (2004). "Walking backwards into tomorrow". Historical consciousness and understanding history, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4 (1), 2004, στο: http://centre.exeter.ac.uk/historyresource/journal7/7contents.htm (ανάκτηση 16/12/2013).

Liakos, A. (2008). History Wars: Questioning Tolerance, ÛÙÔ: G. Hàlfadanarson (ed.), *Discrimination and Tolerance in Historical Perspective*, Pisa: Plus-Pisa University Press, 77-92.

Leinhart, G. (2000). Lessons on Teaching and Learning in History from Paul's Pen, στο: P. Stearns – P. Seixas – S. Wineburg, (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press-Δhe American Historical Association.

Levstick, L. (2000). Articulating the Silences: Teachers' and Adolescents' Conceptions of Historical Significance στο: P. Stearns - P. Seixas - S. Wineburg, (ed.), *Knowing, Teaching and Learning History*, New York and London: New York University Press, 284-305.

Μπρεντάνου Κ. (2013). Αποκαλύπτοντας τη συνενοχή, στο: Α. Παληκίδης (επιμ.) *Κριτικές Προσεγγίσεις του Ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 169-202.

Νάκου, Ει. (2006). Διδακτική της Ιστορίας, υλικός πολιτισμός και μουσεία, στο: Γ. Κόκκινος - Ε. Νάκου (επιμ.), *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση του 21ου αιώνα*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 279-311.

Οζκιριμλί, Ου. – Σοφός, Σ. (2008). *Το βάσανο της Ιστορίας. Ο εθνικισμός στην Ελλάδα και Τουρκία*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Παληκίδης, Α. (επιμ.), (2013). *Κριτικές Προσεγγίσεις του Ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Παληκίδης, Α. (2012). Προτάσεις για τη διδασκαλία της ιστορίας στην ελληνική εκπαίδευση, *Νέα Παιδεία*, τ. 142, 59-66.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008). *Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο: Πρόγραμμα Σπουδών – Διδακτική Μεθοδολογία – Αξιολόγηση του μαθήματος – Επιμόρφωση*, στο www.pi-schools.gr/istoria

Πλειός, Γ. (2006). *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*, Αθήνα: Πολύτροπον, σσ. 290-293.

Psaltis, C. – Lytras, E. – Costache S. & Fisher, C. (2011). Methodology, Epistemology and Ideology of History Educators Across the Divide in Cyprus, στο: L. Pericleous – D. Schemilt (eds), *The Future of the Past: Why History Education Matters*, Nicosia-Cyprus: AHDR, 343-378.

Repoussi, M. (2007). Politics question history education. Debates on Greek History Textbooks, *Historical Consciousness-Historical Culture*, International Society for the Didactics of History, Yearbook 2006/2007: Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts, 99-110.

Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future, στο: Luigi Cajani-Alistair Ross (eds), *History Teaching, Identities, Citizenship*, UK and Sterling USA: Stoke on Trent, Trentham Books / CiCe, 20-21.

Rüsen, J. (1987). Historical Narration: Foundation, Types, Reason, *History and Theory*, 26, 4.

Σακκά, Β. (2013α). «Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν»: σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ανακοίνωση στο *14ο Συνέδριο Δικτύου για τη μελέτη των Εμφυλίων Πολέμων «Χρήσεις και καταχρήσεις της Δημόσιας Ιστορίας»* (Βόλος, 31 - Αυγούστου - 1η Σεπτεμβρίου 2013), (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

Σακκά, Β. – Καρακατσάνη, Δ. (2013). Πολιτειότητα και Διδασκαλία της Ιστορίας: στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν ιστορία στην περιοχή της Μεσσηνίας. Η προσέγγιση τραυματικών και συγκρουσιακών θεμάτων στο σχολείο και η αναγκαιότητα ανα-

μόρφωσης και εκσυγχρονισμού των Προγραμμάτων Σπουδών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, εισήγηση στο *Συνέδριο Πειραματικού Λυκείου Ιωνιδείου Σχολής «Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδεύοντας, καλλιεργώντας...»*, *Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013* (υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του Συνεδρίου).

Σακκά, Β. (2013β). Εμείς και οι «άλλοι»: η εμπειρία του ανεπαίσθητου εκφασισμού μιας κοινωνίας και η σύγχρονη συγκυρία, στο Α. Παληκίδης (επιμ.) *Κριτικές Προσεγγίσεις του Ναζιστικού φαινομένου. Από την ιστοριογραφία και την πολιτική θεωρία στη σχολική ιστορική μάθηση*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 203-251.

Σακκά, Β. (2012). «Στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία στο Λύκειο: σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα έρευνας του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου», *Νέα Παιδεία*, τ. 142.

Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση / κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία: η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική, οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα..., *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 2, 39-59, στο: http://www.rhodes.aegean.gr/ptde/revmata/issue2/9Sakka.pdf (ανάκτηση 2-12-2013).

Sakka, V. – Brentanou, K. (2012). Teaching History in Greek schools. Adventures of a "fresh" History Curriculum for Compulsory Education. Another lost chance? Paper presented in the *13th International Conference of ISSEI, International Society for the Study of European Ideas in cooperation with the University of Cyprus, Nicosia 14-16* July *2012*, στο: http:// lekythos.library.ucy.ac.cy/bitstream/handle/10797/6228/ISSEIproceedings-Sakka%20Brentanou.pdf?sequence=1. (ανάκτηση 10-12-2013).

Σαλβάνου, Αι. (2013), Παίζοντας με το παρελθόν. Τα ψυχαγωγικά videogames με ιστορικό περιεχόμενο αποτελούν διαμορφωτικό παράγοντα της ιστορικής συνείδησης στην ψηφιακή εποχή, στο *ΧΡΟΝΟΣ on line magazine*, τ. 5, στο http://www.chronos-mag.eu/index.php/sl-p-plth.html (ανάκτηση 12/12/2013).

Seixas, P. (1997). Mapping the Terrain of Historical Significance, *Social Education* 6 (11), 1997, 22-27.

Stradling, R. (2001). A Council of Europe Handbook on Teaching 20th Century European History, στο: J. van der Leeuw-Roord (ed.), *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?*, Hamburg: Koerber-Stiftung, 230-248.

Φραγκουδάκη, Α. (2013). *Ο εθνικισμός και η άνοδος της ακροδεξιάς*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the future of teaching the past,* Philadelphia: Temple University Press.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Το Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας, στο: Βεκρής, Λ. – Χοντολίδου, Ε. (επιμ.), *Προδιαγραφές σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας*, Αθήνα: Γ.Γ.Ε.Ε.-Ι.Δ.ΕΚ.Ε., 7-80.

*Χαρίκλεια Μπαλή**

ΔΩΡΕΕΣ ΑΛΛΟΕΘΝΩΝ ΠΡΟΣ ΤΟ «ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΝ ΤΟΥ ΟΘΩΝΟΣ»

Οταν ιδρυθηκε το Πανεπιστήμιο Αθηνών το 1837 από τον Όθωνα, αντιμετώπιζε βασικές ελλείψεις σε κτήρια, βιβλιοθήκες και επιστημονικό εξοπλισμό. Για την υλική ενίσχυση του ιδρύματος έγινε δημόσια έκκληση προς τους Έλληνες και τους «Φιλέλληνες», στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Η ανταπόκριση των Ελλήνων δωρητών ήταν ενθουσιώδης. Αξιοσημείωτη ήταν η ανταπόκριση και αλλοεθνών δωρητών, κυρίως από τη Δυτική Ευρώπη, ιδιωτών, επιστημονικών ιδρυμάτων, ακαδημαϊκών, ηγεμόνων. Το ελληνικό πανεπιστήμιο, εκτός από τις ευχαριστίες του, απέδιδε σε αυτές τις δωρεές ευρύτερες ιδεολογικές και πολιτικές ερμηνείες.

Λέξεις-κλειδιά: *Πανεπιστήμιο Αθηνών, βασιλεία Όθωνος, φιλελληνισμός, «ευεργετισμός», Ελλάδα και Δύση.*

FOREIGN DONATIONS TO THE "UNIVERSITY OF OTTO" (UNIVERSITY OF ATHENS)

University of Athens was founded in 1837 by King Otto, but was lacking fundamental facilities, such as buildings, libraries and sci-

* Διδάκτωρ Ιστορίας – Ε.Δ.Ι.Π. – Εργαστήριο Ιστορικής Έρευνας και Τεκμηρίωσης – Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας – Φιλοσοφική Σχολή ΕΚΠΑ.

entific equipment. A public appeal was then addressed to Greeks and to "Philhellenes", in Greece and abroad, in order to financially support the new institution. Greeks responded to this appeal enthusiastically. It was remarkable that there was also response by foreign benefactors, mainly from Western Europe (individuals, scientific institutions, scholars, monarchs). The Greek University not only expressed its gratitude to them, but also attributed ideological and political interpretations to these donations.

K e y w o r d s: *University of Athens, King Otto, Philhellenism, benefactors and donations, Greece and Western Europe.*

Το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ιδρύθηκε στις 3 Μαΐου 1837 από τον πρώτο μονάρχη του νεοσύστατου ελληνικού κράτους ως «Οθώνειον» ή «Πανεπιστήμιον του Όθωνος», παίρνοντας το όνομα του ιδρυτή ηγεμόνα και διατηρώντας το έως την έξωσή του.[1] Η αποστολή του νεογέννητου ιδρύματος, επιστημονική και εθνική, ήταν βαριά. Η ίδρυσή του σκόπευε βασικά να καλύψει τις επείγουσες ανάγκες του νεοσύστατου κράτους για διοικητικά και επιστημονικά στελέχη. Εκτός από αυτό, απόλυτα συνειδητά, μαζί με τον επιστημονικό του ρόλο, προορίστηκε να διαμορφώνει και ιδεολογία σε σύμπνοια με τις εθνικές διεκδικήσεις, και να αποτελεί έναν από τους κύριους αγωγούς διάδοσής της σε όλο τον ελληνισμό και ιδιαίτερα στον «αλύτρωτο».[2]

---

1. Μετά την έξωση του Όθωνα, ονομάστηκε «Εθνικόν Πανεπιστήμιον». Με τον «Πανεπιστημιακό Οργανισμό» του 1911, για να μπορέσει να εισπράξει το κληροδότημα του Ι. Δομπόλη και τηρώντας όρο της διαθήκης του, χωρίστηκε τυπικά στα δύο, σε «Εθνικό» και σε «Καποδιστριακό» Πανεπιστήμιο. Με τον «Πανεπιστημιακό Οργανισμό» του 1922 επανενώθηκε και απέκτησε το σημερινό του όνομα.

2. Κ. Θ. Δημαράς, «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού πανεπιστημίου», στο: *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία. Ιστορική Διάσταση και Προοπτικές,* Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, τ. Α΄, σ. 43-54. Κ. Θ. Δημαράς, *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου*

Η πνευματική προκοπή του κράτους και του έθνους συνδέθηκε με την ύπαρξη και την επιτυχία του Πανεπιστημίου του. Στις πηγές της εποχής εκείνης παρουσιάζεται συχνά το σχήμα «Πανεπιστήμιο και φωτισμός του Έθνους», κληρονομιά, άλλωστε, του ευρωπαϊκού και του νεοελληνικού διαφωτισμού. Σε αυτό το πνεύμα, επισήμανε στον επίσημο απολογιστικό του λόγο ο πρύτανης Σπυρίδων Πήλληκας το 1852: «Κοινόν ανώτατον εκπαιδευτήριον ολοκλήρου της Ελληνικής φυλής προσκαλεί εις ειρηνικήν πνευματικήν και ηθικήν αναμόρφωσιν ολόκληρον το Έθνος, αδιακρίτως μάλιστα όλας τας φυλάς προς τας οποίας η ιστορία και η γεωγραφία μας συνδέει. Ποίον το πρώτον προμήνυμα της νέας ζωής του ελληνικού έθνους; Ο πόθος των φώτων, ο πολλαπλασιασμός των σχολείων, και κυρίως αι νέαι μέθοδοι. Ανοίγει ούτω ο οφθαλμός του έθνους, προτού κινηθή το σώμα αδύνατον. Κατά τούτο τα παλαιά Σχολεία και οι σεβάσμιοί των διδάσκαλοι, οι πρώτοι της επαναστάσεως πρόδρομοι· ο Κοραής, κυρίως της νέας μεθόδου αντιπρόσωπος, πρώτη αποφασιστική στροφή από το σκότος εις το φως, και περισσότερο ακόμη τα εντελώς εθνικά ονόματα του Βηλαρά και Χριστόπουλου. Αναλαμβάνον το Πανεπιστήμιον, μετά την διακοπήν του πολέμου, το αυτό έργον, εξακολουθεί την εθνεγερσία...».[3]

Ο ενθουσιασμός και η αισιοδοξία που διέπνεαν λόγους όπως ο παραπάνω[4] έρχονταν σε αντίθεση με τις μεγάλες υλικές ανάγκες

1837. Μελέτη ιστορική και φιλολογική, Σειρά Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών αρ. 1, Αθήνα 1987. Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, ΚΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2006, 99-132.

3. *Λόγοι εκφωνηθέντες την 28 Σεπτεμβρίου 1852 υπό του πρώην πρυτάνεως Σπυρίδωνος Πήλληκα, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του καθηγητού Περικλέους Αργυρόπουλου, διαδεχομένου αυτήν,* Αθήνα 1853, 8-9.

Στο εξής, οι παραπομπές στους απολογιστικούς πρυτανικούς λόγους θα γίνονται συντομογραφικά με το όνομα του πρύτανη και το έτος εκφώνησης. Βλ. τον κατάλογο των συντομογραφιών στο τέλος της εργασίας.

4. Βλ. ενδεικτικά και Ν. Κωστής, *Λόγος εκφωνηθείς υπό του Πρυτάνεως κ. Ν. Κωστή διαδεχομένου την διεύθυνσιν του Οθωνείου Πανεπιστημείου*, Αθήνα 1842, 2, 4.

του νέου ιδρύματος. Για τη στέγασή του χρησιμοποιήθηκε αρχικά η οικία του αρχιτέκτονα Κλεάνθη κάτω από την Ακρόπολη, το μόνο σχετικά ευρύχωρο κτίριο στην μετεπαναστατική Αθήνα.[5] Ωστόσο, ήταν σαφές ότι δεν κάλυπτε τις ανάγκες του. Το ίδρυμα, εκτός από το πρόβλημα στέγασης, αντιμετώπιζε βασικές ελλείψεις σε επιστημονική υποδομή, βιβλιοθήκες και όργανα, για να ανταποκριθεί στον εκπαιδευτικό ρόλο του.

Οι εκκλήσεις για ενίσχυση του Πανεπιστημίου

Καθώς τα υλικά μέσα του νέου κράτους ήταν ούτως ή άλλως πενιχρά, οι πανεπιστημιακές αρχές αποφάσισαν να απευθύνουν εκκλήσεις ενίσχυσης του ιδρύματος. Ο δεύτερος πρύτανης, Γεώργιος Α. Ράλλης, εξέδωσε την 1η Δεκεμβρίου 1838 «επίκληση» προς τους απανταχού «Έλληνες και φιλέλληνες» στα αρχαία ελληνικά, ζητώντας να συνδράμουν σε βιβλία και σε όργανα των φυσικών επιστημών, τονίζοντας παράλληλα τις δωρεές που είχαν γίνει αυθόρμητα μέχρι τότε. Η ανταπόκριση ήταν άμεση και εντυπωσιακή. Ενθαρρυμένος, στις 26 Ιανουαρίου 1839 απηύθυνε δεύτερη έκκληση για ανάλογη υποστήριξη της ανέγερσης του κτηρίου του ιδρύματος σε συγκέντρωση επιφανών προσώπων της αθηναϊκής κοινωνίας. Συγκροτήθηκε τότε επιτροπή, η «επί των συνδρομών προς ανέγερσιν ελληνικού πανεπιστημίου Επιτροπή», η οποία εγκρίθηκε επίσημα μετά από λίγο με Βασιλικό Διάταγμα.[6]

Η επιτροπή εράνου κατόρθωσε να κάνει με επιτυχία γνωστό, μέσα και έξω από το ελληνικό βασίλειο, ότι ανεγείρεται «διά συνδρομών» το Ελληνικό Πανεπιστήμιο. Δημοσίευε λεπτομερείς ονομαστικούς καταλόγους των δωρητών στον Τύπο, στα Φύλλα της Εφημερίδας της Κυβερνήσεως και τους παρουσίαζε

5. Σήμερα στο αναπαλαιωμένο αυτό κτήριο λειτουργεί το Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών.

6. Ιωάννης Πανταζίδης, *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου,* Αθήνα 1889, 16-18, 288-299.

στους ετήσιους απολογιστικούς λόγους των απερχόμενων πρυτάνεων. Οι Έλληνες, εντός και εκτός ελληνικού βασιλείου, ευκατάστατοι και μη, ανταποκρίθηκαν μαζικά, συνεχίζοντας άλλωστε την προεπαναστατική παράδοση του νεοελληνικού διαφωτισμού για ενίσχυση της παιδείας από ιδιώτες. Σε αυτούς τους καταλόγους βλέπουμε συμμετοχή από την Αθήνα, από φτωχά ελληνικά νησιά, ευημερούσες παροικίες του εξωτερικού και κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας.[7] Η ενίσχυση του Πανεπιστημίου Αθηνών έγινε εθνικό θέμα για τον ελληνισμό και μια από τις πρώτες εκδηλώσεις του φαινομένου του ελληνικού «Ευεργετισμού» του 19ου αιώνα, που προίκισε το ελληνικό κράτος με πολιτιστικά και κοινωνικής πρόνοιας ιδρύματα και θεσμούς.[8]

Εκτός όμως από τους Έλληνες, παρουσιάζεται στις παραπάνω πηγές ενδιαφέρουσα συμμετοχή στην ενίσχυση του ανώτατου

---

7. Βλ. «Κατάλογος των μέχρι της 25 Μαΐου 1839 γενομένων προσφορών προς ανέγερσιν του εν Αθήναις Ελληνικού Πανεπιστημίου κατά την χρονολογικήν σειράν των», ΦΕΚ 9.6.1839, 60-64. «Κατάλογος των από της 25 Μαΐου 1839 μέχρι της 30 Νοεμβρίου του αυτού έτους γενομένων προσφορών προς ανέγερσιν του εν Αθήναις Ελληνικού Πανεπιστημίου», ΦΕΚ 8.2.1840, 17-26. «Κατάλογος των έως 20 Μαΐου 1840 προς ανέγερσιν του Ελληνικού εν Αθήναις Πανεπιστημίου συνδρομών», ΦΕΚ 4.6.1840, σ. 56-58. «Κατάλογος των προς ανέγερσιν του Ελληνικού Πανεπιστημίου Όθωνος συνδρομών», ΦΕΚ 26.8.1840, 80-81. *«Η επί των συνδρομών προς ανέγερσιν Ελληνικού Πανεπιστημίου Επιτροπή»,* Παράρτημα ΦΕΚ έτους 1848, α΄-ιά΄.

8. Ειδικά για το θέμα του «ευεργετισμού» προς το Πανεπιστήμιο Αθηνών κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα, βλ. ενδεικτικά: Ιωάννης Πανταζίδης, *Χρονικόν της πρώτης πεντηκονταετίας πεντηκονταετίας του Ελληνικού Πανεπιστημίου,* Αθήνα 1889. *Διαθήκαι και δωρεαί υπέρ του Εθνικού Πανεπιστημίου μετά διαφόρων σχετικών εγγράφων από της ιδρύσεως αυτού μέχρι τέλους του 1899, Α΄ τ.,* Πρυτανεία Χ. Κρασσά, Αθήνα 1900. Δημήτριος Δημητριάδης, *Οι Ευεργέται των Πανεπιστημίων, Βιογραφικόν Απάνθισμα μετά εικόνων,* Πανεπιστήμιον Αθηνών, Αθήνα 1921. Βάσω Θεοδώρου, «Οι δωρεές των Ελλήνων του εξωτερικού στο Πανεπιστήμιο τον 19ο αιώνα: η εξέλιξη μιας πρακτικής», *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία.,* ό.π., τ. Α΄, 223-234. Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά το 19ο αιώνα,* ό.π. Ανδρέας Αντωνόπουλος - Χαρίκλεια Μπαλή, *Ευεργέτες και δωρητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, τ. Α΄ 1837–1944,* ΕΚΠΑ, Αθήνα 2003.

πνευματικού ιδρύματος του ελληνικού κράτους και από αλλοδαπούς, κυρίως δυτικών χωρών, που το στήριξαν με δύο τρόπους: με χρηματική συμμετοχή στον έρανο που πραγματοποιούσε η Επιτροπή για την ανέγερση του κτηρίου και με δωρεές επιστημονικού υλικού. Το επιστημονικό υλικό περιλάμβανε κυρίως βιβλία, αλλά και διάφορα όργανα και συλλογές προς τα διαμορφούμενα εργαστήρια και μουσεία του. Η παρούσα εργασία εξετάζει τη σημασία και το ιδεολογικό πλαίσιο αυτών των δωρεών. Ως χρονικό όριο της έρευνας επιλέχτηκε η διάρκεια της βασιλείας του Όθωνα, ως πρώτη φάση στην ιστορία του Πανεπιστημίου Αθηνών.[9] Δωρεές από μη Έλληνες, δεν εντοπίζονται μόνον τότε. Όμως κατά το χρονικό αυτό διάστημα καταγράφεται η μεγαλύτερη κινητικότητα στο θέμα που μας απασχολεί, για τους λόγους και τις συγκυρίες που θα παρουσιάσουμε παρακάτω. Άλλωστε συνδέεται η εμφάνιση του φαινομένου με το ίδιο το γεγονός της ίδρυσης του ελληνικού πανεπιστημίου.

Η υποδοχή του ελληνικού πανεπιστημίου

Πώς υποδέχθηκαν, άραγε, στην Ευρώπη την ίδρυση Πανεπιστημίου στην Αθήνα, τη συνδεδεμένη με τις κλασσικές αναμνήσεις πρωτεύουσα ενός κράτους, που πριν από λίγο είχε αποκτήσει την ανεξαρτησία του, με την επέμβαση και την εγγύηση των τριών Προστάτιδων Δυνάμεων; Το κράτος αυτό βρισκόταν στην άκρη της ευρωπαϊκής ηπείρου, σε περιοχή όμως που θεωρούνταν τότε «Ανατολή». Ωστόσο, ήταν το πρώτο ανεξάρτητο κράτος στην περιοχή, στα πρότυπα των δυτικών κρατών. Για την οργάνωσή του, η Βαυαρική διοίκηση της Αντιβασιλείας προσπάθησε με διαφορετικούς βαθμούς επιτυχίας να χρησιμοποιήσει τα γνωστά της μοντέλα. Και το ίδιο το Πανεπιστήμιο ήταν σαφώς ένας τέτοιος ευρωπαϊκός θεσμός.[10]

---

9. Βλ. σημ. αρ. 1.

10. Για την ίδρυση του Οθωνείου Πανεπιστημίου και τα πρότυπα αναφοράς, βλ. Κ. Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές…*, ό.π., 57-96. Παναγιώτης Κιμουρτζής, *Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): οι πρώτες γε-*

Η υποδοχή της ίδρυσης του ελληνικού Πανεπιστημίου φαίνεται πώς ήταν πολύ θετική. Αμέσως δέχθηκε προσκλήσεις για συμμετοχή αντιπροσώπων του σε επιστημονικά συνέδρια στην Ευρώπη. Οι προσκλήσεις έγιναν δεκτές κατά τα έτη 1839-1842 και στάλθηκαν καθηγητές του σε συνέδρια, στην Πίζα το 1839 ο Ι. Βούρης και ο Κυρ. Δομνάδος, στο Τορίνο το 1840 ο Αλ. Πάλλης, στις γερμανικές πόλεις «Ερλάγγη» (Erlangen) το 1841 ο Ι. Ολύμπιος, «Βρυνόπολη» (Braunschweig) το 1841 ο Ν. Κωστής και «Ούλμη» (Ulm) το 1842 ο Κ. Σχινάς. Έγιναν δεκτοί με «πολλή συμπάθεια» από τους συναδέλφους τους και τους εκεί ηγεμόνες. Αυτό ερμηνεύτηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών ως αποδοχή του από την ευρωπαϊκή επιστημονική κοινότητα, σύσφιξη των δεσμών του με αυτή και συνδέθηκε, επίσης, με το φαινόμενο των δωρεών.[11]

Το Πανεπιστήμιο, λοιπόν, συνδέει την Ελλάδα με την επιστημονική Ευρώπη. Ο καθηγητής Νικόλαος Κωστής, διαδεχόμενος το 1841 την πρυτανεία, τονίζει σχετικά: «Επιστρέψας, Κύριοι, προ ολίγου από επιστημονικήν αποστολήν... και κατά την οποίαν έλαβον την ευχάριστον ευκαιρίαν να γνωρίσω την προς ημάς διάθεσιν των εκτός της Ελλάδος Ελλήνων και Φιλελλήνων, και ν' ακούσω τας ευχάς των και προσδοκίας, σας βεβαιώ, ότι το αρτιπαγές των Αθηνών Πανεπιστημείον [...] αναγνωρίζεται ως ο ισχυρότατος δεσμός ο συνδέων ημάς όχι μόνον με όλους τους απανταχού διεσπαρμένους ομογενείς, αλλά και με όλον τον επιστημονικόν κόσμον. [...] Αυτό έλκον προς ημάς του επιστημονικού κόσμου τα βλέμματα, ως λαμπρός πυρσός της Ελληνικής ευμαθείας και ευφυΐας αιρόμενος εν τω μέσω του καλύπτοντος τας γείτονας χώρας σκότους, αποκαθιστά φίλους της Ελλάδος τους απανταχού φίλους του πολιτισμού και της επιστήμης.»[12]

νεές των διδασκόντων, διδακτορική διατριβή, τ. α'-β', Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης ΕΚΠΑ, Αθήνα 2001, 41-42, 77-80.

11. Για τις αποστολές αυτές και την αποτίμησή τους, βλ. Γ. Α. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 16, 18. Ν. Κωστής, *Λόγος εκφωνηθείς...*, ό.π., 2, 4. Ν. Κωστής, Πρυτ. Λόγος του 1842, 9-10. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1843, 7-8. Ι. Πανταζίδης, ό.π., 281-283.

12. *Λόγος εκφωνηθείς υπό του Πρυτάνεως κ. Ν. Κωστή, διαδεχομένου την διεύθυνσιν του Οθωνείου Πανεπιστημίου,* Αθήνα 1842, 2-4.

Συνεπώς, μέσα από τη σύναψη επιστημονικών σχέσεων, επιδιωκόταν η δημιουργία ευνοϊκού για την Ελλάδα κλίματος στο εξωτερικό και ασκούνταν ένα είδος διπλωματίας. Το νεοσύστατο ελληνικό κράτος την ασκούσε συνειδητά μέσα από το πρώτο του πανεπιστήμιο. Μέσα σε αυτό το κλίμα, οι δωρεές από το εξωτερικό, εκτός από υλική αξία, είχαν ταυτόχρονα ηθικό και πολιτικό βάρος.

Οι δωρητές χαρακτηρίζονταν από τους αποδέκτες «φιλέλληνες».[13] Ο όρος αυτός παραπέμπει στα χρόνια του Αγώνα. Θεωρούσαν, λοιπόν, ότι η συνεισφορά της Δύσης στην πνευματική τώρα προσπάθεια του ελληνικού έθνους, μέσω της ενίσχυσης του πανεπιστημίου του, ήταν η συνέχεια του φιλελληνισμού εκείνης της εποχής. Πέρα από την πρακτική αξία της, όποια δωρεά προς το ελληνικό πανεπιστήμιο από ιδιώτες και επίσημους φορείς των ελεύθερων ευρωπαϊκών κρατών, από ηγεμόνες, ιδρύματα, ευγενείς, διανοούμενους και άλλους πολίτες, γινόταν αποδεκτή ταυτόχρονα ως ενίσχυση και ηθική στήριξη του νέου κράτους. Ο πρύτανης Κωνσταντίνος Ασώπιος έλεγε σχετικά τον Σεπτέμβριο του 1862, αναφερόμενος στις προσφορές προς την ενωμένη πια Δημόσια και Πανεπιστημιακή βιβλιοθήκη: «Αλλά ούτε οι αλλοδαποί απελίποντο φιλοτιμίας κατά τούτο προς την Ελλάδα· διότι απανταχόθεν Κυβερνήσεις τε και ιδιώται, γενναίας προσήνεγκον προσφοράς, και οι συγγραφείς δε τα ίδια και άλλοι άλλων συγγράμματα. Φαίνεται ότι το όνομα Ελλάς έχει τι γοητευτικόν, εις φίλους τε και μη επενεργούν· διότι ουχί μόνον οι απ' αρχής αυτής φίλοι ανεδείχθησαν δωρηταί, αλλά και ουκ ολίγοι, μετά δυσμενείας ουχί μικράς πρότερον και λαλήσαντες και γράψαντες, εν τέλει ενθυμηθέντες ότι περί Ελλάδος ο λόγος, έσπευσαν να δειχθώσιν εφάμιλλοι των πρώτων εις προσφοράς...».[14]

---

13. Βλ. π.χ. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1843, 43: «δωρησαμένου ταύτην [συλλογή ορυκτών] του εν Μονάχω περικλεούς και αρχαίου Φιλλέληνος Κυρίου Νεπομουνκήνου Ρίγκσαϊς».

14. Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1862, 32.

Εδώ πρέπει να γίνει μια σύντομη αναφορά στο φαινόμενο που ονομάστηκε «φιλελληνισμός»[15] ως πλαίσιο και κίνητρο αυτών των δωρεών. Πριν ακόμη την ελληνική επανάσταση παρουσιάστηκε αρκετά συχνά στην Δύση με συμπάθεια η υπόθεση των υπόδουλων Ελλήνων. Σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι κλασικές σπουδές, που αναπτύχθηκαν στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια και μέσα στον Μεσαίωνα, άνθισαν από την Αναγέννηση και μετά, καθώς και η ταυτόχρονη στροφή των τεχνών στα κλασσικά πρότυπα, στοιχεία που κρατούσαν τον όρο «Ελλάδα» συνεχώς ζωντανό. Αν, βέβαια, η εικόνα που είχε η Δύση για την Ελλάδα και τους Έλληνες συνέπιπτε με τη σύγχρονη πραγματικότητα στην ελληνική χερσόνησο, αυτό ήταν άλλο θέμα. Παρά τις αμφισβητήσεις για το εάν οι σύγχρονοι κάτοικοί της ήταν απόγονοι των

15. Για τον όρο αυτό βλ. Terence Spenser, *Ο αγγλικός φιλολογικός Φιλελληνισμός. Από τον Σαίξπηρ ως τον Μπάυρον.* Μετάφρ. Π. Καραγιώργος, Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1990, 9-10: «Φιλελληνισμός είναι το όνομα που από την αρχαία ελληνική χρήση του '*φιλέλλην*' έχει γίνει δεκτό από τις περισσότερες ευρωπαϊκές γλώσσες, για να περιγράψει την αφοσίωση εκείνη για την ευημερία της Ελλάδας και την πίστη εκείνη στο μέλλον της, που ήταν πλατιά διαδεδομένη μεταξύ των ξένων του κατά τις αρχές του 19ου αιώνα. Ο ενθουσιασμός προερχόταν από μια κλασική ιδιαίτερη αγάπη για τους υποτιθέμενους απογόνους των ειδωλολατρών αρχαίων Ελλήνων και ενέπνεε την επίγνωση πώς υπήρχε μια επείγουσα ηθική υποχρέωση για την Ευρώπη να επαναφέρει την ελευθερία στην Ελλάδα σαν είδος ανταμοιβής για τον πολιτισμό που η Ελλάδα είχε δώσει κάποτε στον κόσμο. Φιλέλληνες, έτσι χαρακτηριστικά ονομαζόμενοι, ήταν εκείνοι που προερχόμενοι από πολλές χώρες της Ευρώπης και από την Αμερική, με επίγνωση του καθήκοντός τους, και κατά ένα βυρωνικό τρόπο, ξεκίνησαν για την Ελλάδα κατά την έναρξη της εθνικής επανάστασης του 1821, με μεγάλες ελπίδες, αν όχι να ξαναδημιουργήσουν τη δημοκρατία του Περικλή και του Λυκούργου, τουλάχιστο να απελευθερώσουν έναν σπουδαίο, ενδιαφέροντα και κλασικό λαό από τη σκληρή καταπίεση του απίστου και να τον αποκαταστήσουν στη φιλική αναγνώριση των χριστιανικών εθνών.» Βλ. επίσης για το φαινόμενο του φιλελληνισμού, Ά. Μανδυλαρά - Γ. Νικολάου - Λ. Φλιτούρης - Ν. Αναστασόπουλος (επιμ.), *Φιλελληνισμός. Το ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τους Έλληνες από το 1821 ως σήμερα,* Δήμος Νικολάου Σκουφά/εκδόσεις Ηρόδοτος, Πέτα (Άρτα)/Αθήνα 2015.

αρχαίων εκείνων θαυμαστών προγόνων, οι περισσότεροι υποστήριξαν την άποψη ότι αυτό ισχύει και ότι πρέπει ο πολιτισμένος κόσμος να τους βοηθήσει να αποδείξουν ότι είναι, μέσω της απελευθέρωσής τους και ανύψωσης του πολιτιστικού επιπέδου τους.[16]

Κατά τη διάρκεια της πολύχρονης επανάστασης που είχε προηγηθεί είχε δημιουργηθεί στην Ευρώπη ισχυρό φιλελληνικό ρεύμα υπέρ της απελευθέρωσης των Ελλήνων. Ιδρύθηκαν επίσης σωματεία που επηρέαζαν την κοινή γνώμη και οργάνωναν σχετικούς εράνους. Αυτή η υπάρχουσα οργάνωση φίλων της ελληνικής υπόθεσης ήταν μια βάση για την ενίσχυση και των μετέπειτα εκπαιδευτικών εγχειρημάτων των Ελλήνων. Σχετικά, επίσης, κίνητρα θα μπορούσαν να παράσχουν στους ευρωπαίους δωρητές τα ιδεολογικά και καλλιτεχνικά ρεύματα της εποχής, ο νεοκλασικισμός και ο ρομαντισμός. Το πανεπιστήμιο του νέου εθνικού κράτους που προέκυψε μετά από απελευθερωτική επανάσταση, θα μπορούσε να τραβήξει τη συμπάθεια και των φιλελεύθερων ή όσων αγωνίζονταν να δημιουργήσουν εθνικά κράτη. Ας μη παραλειφθεί τέλος η κληρονομιά του ευρωπαϊκού διαφωτισμού για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών.

Οι δωρεές και οι δωρητές

Οι δωρεές των αλλοδαπών ήταν άνισες: από εντυπωσιακές, όπως στην περίπτωση του πρώην ηγεμόνα της Σερβίας Μίλος Οβρένοβιτς, που συνεισέφερε 25.000 δρχ. για την ανέγερση του κτηρίου, μέχρι λίγα βιβλία, που έστελναν οι ίδιοι οι συγγραφείς τους. Η ανταπόκριση όμως είναι πάντα ευγνώμων, καθώς καταγράφονταν και αναφέρονταν δημόσια ακόμη και οι πιο ασήμαντες. Συνεπώς, το ελληνικό πανεπιστήμιο δίνει σημασία στο ηθικό βάρος, στη σημειολογία της δωρεάς, πράξη η οποία το αναγνωρίζει, το «υποδέχεται», ανάμεσα στα επιστημονικά ιδρύματα της Ευρώπης.

16. Βλ. Terence Spenser, ό.π., κεφ. X: «Ελληνισμός και Φιλελληνισμός» 293-318, κεφ. XI: «Προφήτες, σκεπτικιστές και υπέρμαχοι της Ελλάδας», 319-369.

Πηγές για τον εντοπισμό των δωρεών είναι οι ετήσιοι απολογιστικοί Πρυτανικοί Λόγοι που εξέδιδε το Πανεπιστήμιο Αθηνών, τα Πρακτικά της Συγκλήτου και των Σχολών του, ο Τύπος και τα ΦΕΚ της δεκαετίας του 1840, όπου δημοσιεύονταν οι κατάλογοι των συνδρομητών για την ανέγερση του Πανεπιστημίου.[17] Μπορούμε να κατατάξουμε τους αλλοεθνείς δωρητές, σε γενικές γραμμές, σε ηγεμόνες και εκπροσώπους της κρατικής εξουσίας, σε ιδιώτες και σε επιστημονικά ιδρύματα. Στους Πρυτανικούς Λόγους, εκτός από ονομαστική καταγραφή, παρουσιάζονταν συχνά και κάποια στοιχεία για το κοινωνικό στάτους τους. Μάλιστα πιθανή ανώτερη κοινωνική θέση τονιζόταν με υπερηφάνεια από τους αποδέκτες της δωρεάς. Πάντως, ως προς την ταύτιση των αναγραφόμενων προσώπων προκύπτουν αρκετές δυσκολίες, καθώς τα ονόματά τους είναι εξελληνισμένα και πιθανώς μη μεταγραμμένα σωστά. Κάποιοι μπορούν να ταυτιστούν με γνωστές προσωπικότητες, άλλοι είναι δύσκολο να ταυτιστούν.

Εξετάζοντας τη συμμετοχή των δωρητών αυτών στον έρανο για την ανέγερση του κτηρίου του ιδρύματος, εντοπίζονται καταρχάς αρκετοί ευρωπαίοι που ζούσαν ή παρεπιδημούσαν στην Αθήνα. Αυτοί ήταν διοικητικοί υπάλληλοι του ελληνικού κράτους, ανώτεροι κυρίως, ή διπλωματικοί αντιπρόσωποι και διοικητικοί υπάλληλοι των ευρωπαϊκών κρατών.[18] Αυτό παρατηρείται, σε μικρότερο βαθμό, στην Πάτρα και στη Σύρο, όπου για εμπορικούς λόγους διέμεναν επίσης αλλοδαποί.[19] Ο έρανος οργανώθηκε και όπου υπήρχαν πλούσιες ελληνικές παροικίες, σε πόλεις της Ευρώπης και της Ανατολής. Ανάμεσα στους εκεί Έλληνες, εντοπίζονται στους καταλόγους να συμμετέχουν στην

17. Οι παραπομπές αυτής της εργασίας θα είναι περισσότερες προς τους απολογιστικούς Πρυτανικούς Λόγους της περιόδου αυτής, όπου οι δωρητές του πανεπιστημίου παρουσιάζονται όχι μόνο με το όνομά τους και τον τόπο της δωρεάς, όπως στα ΦΕΚ, αλλά αρκετά συχνά και με κάποιες άλλες πληροφορίες. Υπάρχει όμως το μειονέκτημα ότι οι δωρεές που παρουσιάζονται στους «Λόγους» δεν είναι όλες σημαντικές.

18. ΦΕΚ 9.6.1839, 8.2.1840, Παράρτημα ΦΕΚ έτους 1848.

19. ΦΕΚ 8.2.1840, Παράρτημα 1848.

ανέγερση του Πανεπιστημίου και ντόπιοι ή ευρωπαίοι παρεπιδημούντες, συντριπτικά λιγότεροι σε σχέση με τους ομογενείς βέβαια. Εντοπίζονται κυρίως στους καταλόγους από την Αλεξάνδρεια, τη Βιέννη, την Κωνσταντινούπολη, την Πέστη, το Γαλάτσι, το Ιάσιο.[20] Ενδιαφέρουσες είναι οι περιπτώσεις όπου καταγράφονταν συμμετοχές στον έρανο κυρίως ή αποκλειστικά αλλοδαπών, όπως από τη Φραγκφούρτη, τη Βόννη, το Μόναχο, το Ολδεβούργο, το Αμβούργο, τη Λειψία, το Βερολίνο, το Μάντσεστερ, τη Βοστόνη. Σε αυτές τις περιπτώσεις επρόκειτο είτε για πρόσωπα υψηλά ιστάμενα στην κρατική και κοινωνική ιεραρχία είτε για άτομα που είχαν κάποια σχέση με την Ελλάδα, διπλωματική ή άλλη (διπλωμάτες, ευγενείς, καθηγητές πανεπιστημίων, μέλη επιτροπών σχετικών με την ελληνική υπόθεση).[21] Σύμφωνα με τον πρύτανη Κ. Φρεαρίτη, οι «συνδρομές φιλελλήνων» κατά την περίοδο 1837-1841 έφτασαν τις 39.528,40 δραχμές και κατά την περίοδο 1841-1850 τις 10.000 δρχ.[22] Η σημασία του ρόλου τους και της ενεργοποίησής τους, άσχετα από τα κίνητρά τους, δεν μπορεί να κριθεί μόνο οικονομική και ηθική. Η υψηλή θέση τους αναπόφευκτα εντάσσει τις δωρεές τους και στη σφαίρα της πολιτιστικής πολιτικής μεταξύ των ευρωπαϊκών κρατών.

Οι δωρεές των αλλοδαπών σε βιβλία, κυρίως, και δευτερευόντως σε άλλο επιστημονικό υλικό, παρουσιάζονταν αρκετά αναλυτικά στους Πρυτανικούς Λόγους, που εκφωνούνταν κάθε χρόνο από τους απερχόμενους πρυτάνεις και κατόπιν δημοσιεύονταν. Από τον πρύτανη Μισαήλ Αποστολίδη αναφέρεται χαρακτηριστικά το 1851: «Και η βιβλιοθήκη δε του Πανεπιστημίου θαυμασίως κατά το σχολικόν τούτο έτος επλουτίσθη, χάρις

20. ΦΕΚ 9.6.1839, 8.2.1840, 4.6.1840, 26.8.1840, Παράρτημα 1848.

21. ΦΕΚ 8.2.1840, 4.6.1840, Παράρτημα 1848.

22. Σε σύνολο 392.138,22 δρχ. και 193.736,79 δρχ. αντίστοιχα. Οι άλλες κατηγορίες ήταν οι «συνδρομές από την Ελλάδα» και «ελλήνων υπηκόων και ομογενών». Για την περίοδο 1851-1863 δίνεται χωρίς διάκριση το ποσό 27.377,37 δρχ. Βλ. Κ. Φρεαρίτης, *Κατά την αποπεράτωσιν και ανακαίνισιν του Εθνικού Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1864, 38-48, 129-130, (από Κ. Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές…*, ό.π., 108.)

πρώτον τη αγαθή γνώμη και το υπέρ της Ελλάδος γενναίω φρονήματι πασών, ως ειπείν, των σεβαστών κυβερνήσεων της Ευρώπης, και των απανταχού αυτής σοφών ανδρών, οίτινες ευμενώς θεωρούντες την των επιστημών επάνοδον εις την αρχαίαν αυτών εστίαν, προθυμούνται συντελείν αυτή παντί σθένει·»[23] Πολύ σύντομα συγκεντρώθηκε μεγάλος αριθμός τόμων που συγκροτούσαν βιβλιοθήκη αξιόλογη βέβαια, αλλά όχι πλήρη από επιστημονική άποψη. Επίσης, ενώ δεν καλύπτονταν οι βασικές εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται ότι ο μεγάλος αριθμός των δωρεών βιβλίων δημιουργούσε πρόβλημα.[24]

Ανάμεσα στους δωρητές ξεχώριζαν ηγεμόνες των ευρωπαϊκών κρατών και οι κυβερνήσεις τους: η γαλλική κυβέρνηση και ο βασιλιάς της Γαλλίας Louis Philippe, η βελγική κυβέρνηση, ο βασιλιάς της Ολλανδίας Wilhelm Β΄, ο βασιλιάς των Δύο Σικελιών, ο βασιλιάς της Σαρδηνίας, ο Μέγας Δούκας της Τοσκάνης, ο αυτοκράτορας της Πρωσίας Friendrich Wilhelm Γ΄.[25] Σημειώνουμε ότι και ο ίδιος ο Όθωνας συνεισέφερε προσωπικά στο ίδρυμα περίπου 50.000 δρχ.[26] Οι ηγεμόνες της Ευρώπης στηρίζοντας το Πανεπιστήμιο στήριζαν ταυτόχρονα ηθικά και τον Όθωνα, του οποίου προσωπικό έργο θεωρήθηκε η ίδρυση Πανεπιστημίου στο ελληνικό κράτος, το οποίο και πήρε υπό την προστασία του. Λίγο μετά την Επανάσταση και στο ξεκίνημα της Μεγάλης Ιδέας, αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το νεότευκτο ελληνικό κράτος ως «επικύρωση» από τα ευρωπαϊκά, μέσω της αποδοχής και της ενίσχυσης του νεότευκτου επίσης ανώτατου πολιτιστικού του ιδρύματος, του πανεπιστημίου του.

---

23. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 17.

24. Βλ. Τριαντάφυλλος Σκλαβενίτης, «Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αθηνών (19ος αιώνας)», *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*, ό.π., τ. Α΄, 113-119.

25. Ενδεικτικά, Γ. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 14. Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1844, σ. 7-8. Θ. Μανούσης, Πρυτ. Λόγος του 1846, 14. Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 11. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος 1849, 8.

26. Παράρτημα ΦΕΚ έτους 1848, ια΄.

Οι ιδιώτες ήταν κυρίως διανοούμενοι, συχνά ελληνιστές, άνθρωποι που προφανώς επηρέαζαν την κοινή γνώμη. Ήταν στη συντριπτική τους πλειονότητα Γερμανοί (και αυστριακοί) και Ιταλοί, συχνά καθηγητές πανεπιστημίων[27] αλλά και γιατροί.[28] Αναφέρεται, ενδεικτικά, ο καθηγητής «Φυσιολογίας» στο Πανεπιστήμιο του Μονάχου Ιωάννης Ροδόλφος Ροθ,[29] που κληροδότησε το 1856 στο Πανεπιστήμιο Αθηνών την μεγάλης αξίας φυσιογραφική του βιβλιοθήκη.[30] Άλλοι καθηγητές δώριζαν επιστημονικό-εργαστηριακό υλικό, π.χ. ο καθηγητής της Παθολογικής Ανατομίας στη Βιέννη «Κάρολος Ροκιντάσκης, ζηλωτής της ελληνικής παιδείας».[31] Μερικές φορές η δωρεά ήταν χρηματική, όπως του Ρώσου «φιλέλληνος» Απόλλωνος Ρέντκιν.[32] Εντοπίζονται και άνθρωποι σχετικοί με το βιβλίο, εκδότες, τυπογρά-

---

27. Ενδεικτικά, Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1844, 6. Θ. Μανούσης, Πρυτ. Λόγος του 1846, 15-16. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος του 1849, 9-10. Γ. Α. Μαυροκορδάτος, Πρυτ. Λόγος του 1850, 23. Κ. Κοντογόνης, Πρυτ. Λόγος του 1855, 37.

28. Ενδεικτικά, Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 11: «Προσέτι ο παρ' ημίν διατελέσας φιλέλλην Γάλλος ιατρός κύριος Αρδουίνος έπεμψε τόμους 600», Ι. Ολύμπιος, Πρυτ. Λόγος του 1856, 24. Γ. Α. Μαυροκορδάτος, Πρυτ. Λόγος του 1850, 24.

29. Johannes Rudolf Roth (1815-1858), καθηγητής Ζωολογίας συγκεκριμένα, με αποστολές στην Βόρεια Αφρική, τη Μ. Ανατολή και την Ινδία. Βλ. Meyers Konversationslexikon, Verlag des Bibliographischen Instituts, Leipzig und Wien, Vierte Auflage, 1885-1892, Bd. 13, S. 996, σε http://www.retrobibliothek.de/retrobib/seite.html?id=113843

30. Βλ. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος του 1858, 21-22 και Α. Αντωνόπουλος - Χ. Μπαλή, *Ευεργέτες και Δωρητές του Πανεπιστημίου Αθηνών Α΄ 1937-1944*, ό.π., 156.

31. Ενδεικτικά, Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 18. Σπ. Πήλληκας, Πρυτ. Λόγος του 1852, 16-17. Ο Karl von Rokitansky (1804-1878), διαπρεπής ιατρός, ίδρυσε σχολή στην ειδικότητά του Βλ. Meyers Konversationslexikon, ό.π., Bd. 13, S. 892.

32. Δώρισε γύρω στο 1851 το ποσό των 18.000 δρχ. για κοινωφελή ιδρύματα της Ελλάδας, από το οποίο 10.000 δρχ. διατέθηκαν υπέρ της οικοδόμησης του κτηρίου του Πανεπιστημίου. Βλ. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 17.

φοι, βιβλιοπώλες από το Μιλάνο, το Τορίνο, τη Βενετία, τη Λειψία, έφοροι και διευθυντές βιβλιοθηκών.[33]

Οι Ακαδημίες, τα πανεπιστήμια και τα επιστημονικά ιδρύματα του εξωτερικού, έστελναν αδιάλειπτα δωρεές προς τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αθηνών. Ανάμεσα σε αυτό το υλικό, έστελναν και τις δικές τους εκδόσεις, σε σταθερή, ετήσια βάση. Εκτός από την πρακτική τους αξία, αυτές οι αποστολές συγγραμμάτων εντάσσονταν περισσότερο στη σφαίρα των επιστημονικών σχέσεων μεταξύ των πανεπιστημίων. Ήταν εθιμοτυπικός κανόνας ανάμεσα στα διάφορα πνευματικά ιδρύματα. Αυτό σήμαινε για το ελληνικό πανεπιστήμιο υποδοχή του ως ισότιμου μέλους στην επιστημονική κοινότητα της Ευρώπης. Γι' αυτούς τους λόγους αντιχάριζε με μεγάλη υπερηφάνεια στα ξένα επιστημονικά ιδρύματα τις μεταφράσεις στα ελληνικά ινδικής λογοτεχνίας και φιλοσοφίας του Δημητρίου Γαλανού.[34] Τις μεταφράσεις είχε εκδώσει σε επτά τόμους ο έφορος της Εθνικής Βιβλιοθήκης Γεώργιος Κοζάκης Τυπάλδος, με χρηματοδότηση του ομογενούς Ι. Δούμα.[35]

Κάποια άτομα έπαιζαν ρόλο «μεσολαβητών» που συνέλεγαν τις δωρεές, τις αποστολές χρημάτων και επιστημονικού υλικού. Ήταν οι πρόξενοι της Ελλάδας, επίσημα επιφορτισμένοι, αλλά και άλλων ευρωπαϊκών κρατών, ομογενείς, βαυαροί υπάλληλοι του ελληνικού κράτους, αλλοεθνείς λόγιοι, που συχνά ήταν ταυτόχρονα καθηγητές επιστημονικών ιδρυμάτων, και οι Έλληνες

---

33. Γ. Α. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 14. Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1844, 6. Θ. Μανούσης, Πρυτ. Λόγος του 1846, 15. Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 11. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος του 1849, 8-9. Γ. Α. Μαυροκορδάτος, Πρυτ. Λόγος του 1850, 23.

34. Ο λόγιος Δημ. Γαλανός (Αθήνα 1760 - Καλκούτα 1833), έζησε μεγάλο μέρος της ζωής του στην Ινδία, όπου σπούδασε την ινδική φιλοσοφία και θρησκεία. Κληροδότησε τα πονήματά του, μαζί με την μισή του περιουσία, στο πανεπιστήμιο που επρόκειτο κάποτε να ιδρυθεί στην πατρίδα του. Βλ. Αντωνόπουλος – Μπαλή, ό. π., 41-42.

35. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 18. Τριαντ. Σκλαβενίτης, «Η βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αθηνών (19ος αιώνας)», ό.π., 115.

καθηγητές, όταν βρίσκονταν στο εξωτερικό, όπως ο Κωνσταντίνος Σχινάς.[36] Όσο για τη μεταφορά, παρουσίαζε δυσκολίες την εποχή εκείνη. Ωστόσο, η ατμοπλοϊκή εταιρεία «Λόιδ» (Lloyd's), με έδρα την Τεργέστη, είχε για πολλά χρόνια αναλάβει να μεταφέρει δωρεάν από την Τεργέστη στην Αθήνα τα βιβλία από την Ευρώπη και από την Αθήνα προς την Ευρώπη το αντιχάρισμα του Πανεπιστημίου, τις εκδόσεις των έργων του Γαλανού.[37]

Γεωγραφική και εθνική προέλευση

Όσον αφορά στη γεωγραφική και εθνική προέλευση των δωρητών, εύκολα διαπιστώνεται η έντονη παρουσία Ιταλών και Γερμανών από την αρχή της εξεταζόμενης περιόδου και σταθερά σε όλη τη διάρκειά της. Η περίπτωση των πρώτων εξηγείται από τον πρύτανη Νικόλαο Κωστή λόγω της συμμετοχής αντιπροσώπων καθηγητών του ελληνικού Πανεπιστημίου σε επιστημονικά συνέδρια στην Ιταλία, όπου προώθησαν την υπόθεσή του.[38] Ρόλο έπαιξαν η γεωγραφική εγγύτητα, οι πολυάριθμες και ανθούσες ελληνικές κοινότητες στην Ιταλία, οι μακροχρόνιες εμπορικές και πνευματικές σχέσεις, ο ιταλικός φιλελληνισμός και η πολιτική συγκυρία στην ιταλική χερσόνησο κατά τη δεκαετία του 1850 (Risorgimento).[39] Οι πόλεις και περιοχές

---

36. Ο Κ. Σχινάς βρισκόμενος στη Βιέννη το 1842 οργάνωσε την εκεί επιτροπή εράνου και έπεισε τον ηγεμόνα της Σερβίας Μίλος Οβρένοβιτς να συμμετάσχει γενναία στην ανέγερση του Πανεπιστημίου. Βλ. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1843, 7-8. Ν. Βάμβας, Πρυτ. Λόγος του 1845, 11. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 19-20. Θανάσης Χρήστου, *Κωνσταντίνος Δημητρίου Σχινάς (1801-1857). Η ζωή, το έργο, η εποχή του,* Σύλλογος προς Διάδοσιν Ωφελίμων Βιβλίων, Αθήνα 1998, 179-180.

37. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 17-18.

38. Ν. Κωστής, Πρυτ. Λόγος του 1842, 9.

39. Σπύρος Δ. Λουκάτος, *Ο ιταλικός φιλελληνισμός κατά τον αγώνα ελληνικής ανεξαρτησίας 1821-1831,* Ελληνική Επιτροπή Σπουδών Νοτιο-

από όπου προέρχονται οι δωρεές καλύπτουν όλη σχεδόν τη χερσόνησο, κυρίως Βενετία, Τεργέστη, Μιλάνο, Φλωρεντία, Τορίνο, Πάντοβα, Πάρμα, Πίζα, Μπολόνια, Νάπολη, Μεσσήνη, Σαρδηνία.[40]

Η θερμή ανταπόκριση από τα γερμανικά κράτη και την Αυστρία είναι μάλλον αναμενόμενη, δεδομένων των δεσμών του Πανεπιστημίου Αθηνών και της ελληνικής μοναρχίας με τη Γερμανία.[41] Η ιδιαίτερη θέση που είχαν εκεί οι κλασικές σπουδές και η ανάπτυξη φιλλελληνικού ρεύματος κατά την προηγούμενη περίοδο ερμηνεύουν επίσης το φαινόμενο. Σχεδόν από όλες τις σημαντικές γερμανικές και γερμανόφωνες πόλεις, Βερολίνο, Βιέννη, Μόναχο, Λειψία, Δρέσδη, Γκαίτινγκεν, Βυτεμβέργη, Βύρτσμπουργκ, Ολδεβούργο, έφθασαν ενισχυτικές δωρεές στο ελληνικό ίδρυμα. Σε αυτό το κλίμα επιρροής της γερμανικής κουλτούρας μπορεί να ερμηνευτεί και η απρόσμενα αξιοσημείωτη ανταπόκριση από τις Σκανδιναβικές χώρες.[42]

Τα ισχυρά κράτη της εποχής δίνουν κατόπιν το παρόν: η Γαλλία, με δωρεές κυρίως από το Παρίσι και τη Μασσαλία, η Μεγάλη Βρετανία, από το Λονδίνο, την Οξφόρδη και το Καίμπριτζ, και η Ρωσία, από τη Μόσχα και την Αγία Πετρούπολη. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός της αποστολής δωρεών από τις

ανατολικής Ευρώπης, Αθήνα 1996. Ιωάννης Δ. Τσόλκας, «Ο 'διαφορετικός' ιταλικός φιλελληνισμός», στο Ά. Μανδυλαρά, κ.ά. (επιμ.), *Φιλελληνισμός. Το ενδιαφέρον για την Ελλάδα και τους Έλληνες από το 1821 ως σήμερα*, ό.π., 343-371. Στάθης Μπίρταχας, «Εκφάνσεις του ιταλικού φιλελληνισμού κατά τη δεκαετία του 1820», ό.π., 373-391.

40. Βλ. ενδεικτικά, Ν. Βάμβας, Πρυτ. Λόγος του 1845, 13.

41. Για τις σχέσεις του ελληνικού πανεπιστημίου με τα γερμανικά, εκτιμούμενες σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό, βλ. αντίστοιχα, Στέριος Φασουλάκης, «Οι γερμανικές καταβολές του ελληνικού πανεπιστημίου και ελληνικές αμφισβητήσεις του γερμανικού πανεπιστημίου», *Πανεπιστήμιο: Ιδεολογία και Παιδεία*, ό. π., σ. 99-104. Κ. Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές…*, ό.π., σ. 57-96. Π. Κιμουρτζής, *Πανεπιστήμιο Αθηνών (1837-1860): οι πρώτες γενεές…*, ό.π., 41-42, 77-80.

42. Βλ. επίσης, Βασίλης Σαμπατακάκης, «Πρώιμοι Σουηδοί περιηγητές και φιλελληνισμός», στο Ά. Μανδυλαρά, κ.ά. (επιμ.), *Φιλελληνισμός…*, ό.π., 159-184.

ΗΠΑ, ιδιωτών και επιστημονικών ιδρυμάτων.[43] Μάλιστα η πρώτη δωρεά προς τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποιήθηκε από τον κυβερνήτη της Μασαχουσέτης Ουΐνθροπ (Whinthrop).[44]

Εντοπίζονται και χρηματικές δωρεές από τα Βαλκάνια προς το μοναδικό μέχρι τότε στην περιοχή πανεπιστήμιο. Η μεγαλύτερη δωρεά μη Έλληνα που έγινε ποτέ ήταν του πρώην ηγεμόνα της Σερβίας Μίλος Οβρένοβιτς, με τη μεσολάβηση του καθηγητή Κωνσταντίνου Σχινά. Με τη γενναία χορηγία του των 25.000 δραχμών το 1842, συνέβαλε αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της ανέγερσης του ιστορικού κτηρίου του Πανεπιστημίου Αθηνών και στην αποτροπή της υποθήκευσής του λόγω οικονομικού αδιεξόδου.[45]

Αξίζει να σημειωθεί και μια ανταπόκριση εκτός Ευρώπης. Το 1847 ο αντιβασιλέας της Αιγύπτου Μεχμέτ Αλή, απάντησε θετικά σε πρωτοβουλία του εφόρου της Βιβλιοθήκης Γεώργιου Κοζάκη Τυπάλδου για ανταλλαγή επιστημονικών συγγραμμάτων. Επίσης, κάποιοι ιδιώτες Αιγύπτιοι συμμετείχαν στον έρανο που πραγματοποιήθηκε στην Αλεξάνδρεια.[46]

---

43. Γ. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 14. Ν. Κωστής, Πρυτ. Λόγος του 1842, 7. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος του 1849, 9-10. Ι. Ολύμπιος, Πρυτ. Λόγος του 1856, 24-25.

44. Βλ. Κ. Σχινάς, Πρυτ. Λόγος του 1838, 10. Γ. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 12. Πρόκειται για τον Thomas L. Winthrop, ο οποίος υπήρξε από τους ιδρυτές της "Boston Committee for the Aid of Greece" (19.12.1823). Βλ. James W Trent, Jr., *The manliest man: Samuel G. Howe and the contours of nineteenth-century American reform,* University of Massachusetts Press, 2012, 25.

45. Μίλος Θεοδώροβιτς Οβρένοβιτς (1780-1860), ιδρυτής της σερβικής βασιλικής δυναστείας των Οβρένοβιτς. Μετά από επανάσταση, το 1817 αναγνωρίστηκε ηγεμόνας της Σερβίας και το 1830 κληρονομικός ηγεμόνας. Παραιτήθηκε υπέρ του γιου του Μίλαν το 1839, επανήλθε στο θρόνο το 1858 μέχρι το θάνατό του. Βλ. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1843. Α. Αντωνόπουλος – Χ. Μπαλή, ό.π., 129.

46. Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 12. Ι. Σούτσος, Πρυτ. Λόγος του 1848, 30.

Σχετικά με τις δωρεές από επιστημονικά ιδρύματα, υπερτερούσαν τα γερμανόφωνα ή γερμανικής επιρροής Πανεπιστήμια, Ακαδημίες Επιστημών και Βιβλιοθήκες, για τους λόγους βέβαια που παρουσιάστηκαν και παραπάνω, όπως οι Ακαδημίες του Βερολίνου, του Μονάχου, της Λειψίας, του Αμβούργου, της «Ερλάγκης», του Freiburg, του Göttigen, του Marburg, του Grass, της Βιέννης, της Κρακοβίας, της Μπρατισλάβας, η Πρωσική Ακαδημία, η Δημόσια Βιβλιοθήκη του Βερολίνου. Από τη Ρωσία σημειώνονται η Αρχαιολογική και Νομισματική Εταιρεία της Αγίας Πετρούπολης, η Εταιρεία Φυσικής Ιστορίας της Μόσχας, το Πανεπιστήμιο της «εν Ρωσσία Δορπάτης». Δεν λείπουν τα επιστημονικά ιδρύματα της Βρετανίας: η Βασιλική Γεωγραφική Εταιρεία του Λονδίνου, το Βρετανικό Αρχαιολογικό Μουσείο, η Ιεροβιβλική Εταιρεία του Λονδίνου, τα Πανεπιστήμια Καίμπριτζ, Οξφόρδης και Λονδίνου, η Βασιλική Ακαδημία του Δουβλίνου. Από την Ιταλία, η Ακαδημία Επιστημών της Βονονίας και η Ακαδημία της Νεάπολης. Σχέσεις με το ελληνικό πανεπιστήμιο συνάπτουν μέσω των δωρεών συγγραμμάτων και επιστημονικά ιδρύματα από μακρινές περιοχές: Η Ακαδημία της Νέας Υόρκης και οι Ακαδημίες όλων των Σκανδιναβικών χωρών.[47]

Στις προσφορές αυτές μπορεί, πιθανόν, κάποιος να υποθέσει και ένα είδος συναγωνισμού των εθνικών πνευματικών ιδρυμάτων της Ευρώπης για την επίδειξη εύνοιας προς το ελληνικό πανεπιστήμιο και για την προσέλκυσή του στη δική τους σφαίρα πνευματικής και επιστημονικής επιρροής, ταυτόχρονα με τον ανταγωνισμό των Προστάτιδων Δυνάμεων για επιρροή στην περιοχή. Μια συγκυρία που πρέπει να ληφθεί ακόμη υπόψη είναι

47. Γ. Ράλλης, Πρυτ. Λόγος του 1841, 14. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1843, 13. Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1844, 7. Θ. Μανούσης, Πρυτ. Λόγος του 1846, 14. Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 12. Ι. Σούτσος, Πρυτ. Λόγος του 1848, 22, 24. Φ. Ιωάννου, Πρυτ. Λόγος του 1849, 8. Μ. Αποστολίδης, Πρυτ. Λόγος του 1851, 19. Σπ. Πήλληκας, Πρυτ. Λόγος του 1852, 29. Δ. Σ. Στρούμπος, Πρυτ. Λόγος του 1859, 43-44. Β. Οικονομίδης, Πρυτ. Λόγος του 1860, 14-15. Α. Πάλλης, Πρυτ. Λόγος του 1861, 34-35, 41-60, 75-77. Κ. Ασώπιος, Πρυτ. Λόγος του 1862, 32-33, 38, 56-75.

οι σύγχρονες εξελίξεις με την εμφάνιση του νέου τύπου Πανεπιστημίου που ονομάστηκε «νεωτερικό», στο οποίο στηρίζονται τα σύγχρονα πανεπιστήμια. Αυτό ξεκίνησε με την ίδρυση του Πανεπιστημίου του Βερολίνου το 1810. Το δημιουργικό αυτό κλίμα στο χώρο των λογίων και των επιστημονικών ιδρυμάτων της Ευρώπης μάλλον ευνοούσε τη θετική υποδοχή και στήριξη του νέου μέλους.

Συμπερασματικά

Αν συγκρίνει κάποιος τις δωρεές των αλλοδαπών προς το Πανεπιστήμιο Αθηνών με αυτές που προέρχονταν από τον ελληνισμό, παρατηρεί ότι, όπως είναι αναμενόμενο, η συμμετοχή των Ελλήνων ήταν συντριπτικά μεγαλύτερη, χωρίς μάλιστα κοινωνικό ή μορφωτικό περιορισμό. Άνθρωποι όλων των στρωμάτων ανταποκρίνονταν με φιλοτιμία στο κάλεσμα για την ενίσχυση του εθνικού πανεπιστημίου, από πόλεις και μικρά χωριά, στην Ελλάδα και το εξωτερικό, καθώς φαίνεται από τις πηγές και κυρίως από τα ΦΕΚ, όπου δημοσιευόταν κάθε δωρεά. Το μήνυμα της ενίσχυσης του Πανεπιστημίου Αθηνών μπορούσε να φτάσει ως τον Έλληνα των κατώτερων στρωμάτων και να τον συγκινήσει, ενώ στο εξωτερικό δεν μπορούσε να φτάσει παρά στους μορφωμένους, τους εύπορους ή σε όσους είχαν κάποια σχέση με την Ελλάδα.

Η προσφορά των ομογενών προερχόταν από φιλοπατρία, των δυτικών λογίων όμως ήταν ηθική υποχρέωση προς τη χώρα που πρόσφερε τις βάσεις του δυτικού πολιτισμού, όπως τόνιζε ο πρύτανης Α. Βενιζέλος: «...και ομογενείς, υπό ενθέρμου προς την κοινήν ημών πατρίδα έρωτος διαφλεγόμενοι, και σοφοί αλλοεθνείς άνδρες φιλέλληνες, καλά τα δίδακτρα αποδιδόντες εις την άλλοτε διδάσκαλον της οικουμένης Ελλάδα, δεν παύουσιν αδιαλείπτως και χρήματα και κτήματα και βιβλία προσφέροντες εις το ελληνικόν τούτο των Μουσών καταγώγιον».[48]

48. Α. Βενιζέλος, Πρυτ. Λόγος του 1847, 8.

Το Πανεπιστήμιο Αθηνών εκδήλωνε την ευγνωμοσύνη του προς τους δωρητές με πολλούς τρόπους. Η ίδια η δημοσίευση των ονομάτων τους μέσω του Τύπου και των Πρυτανικών Λόγων σκόπευε στην απονομή τιμής και στο ερέθισμα, βέβαια, της φιλοτιμίας. Αναμνηστικά μετάλλια κόπηκαν για τους ευεργέτες και συνδρομητές του ιδρύματος και καθιερώθηκε να τιμάται η μνήμη τους κατά τους εορτασμούς των Τριών Ιεραρχών.[49] Οι ηθικές αυτές ανταμοιβές αποσκοπούσαν επίσης να διατηρηθεί το ενδιαφέρον των «φίλων» της Ελλάδας για την ενίσχυση του ιδρύματος.[50]

Εκτός από την εκδήλωση ευγνωμοσύνης, οι δωρεές προς το Πανεπιστήμιο Αθηνών συνεπάγονταν και άλλες ηθικές υποχρεώσεις για το ίδρυμα και την Ελλάδα γενικότερα. Οι αποδέκτες έπρεπε να φανούν άξιοι των δωρεών και των ελπίδων που έτρεφαν για αυτούς οι δωρητές. Σε ένα ερμηνευτικό πλαίσιο, όπου Πανεπιστήμιο και ελληνισμός ταυτίζονταν, η ενίσχυση ομογενών και αλλοδαπών σημαίνει πίστη από μέρους τους στην πρόοδο της Ελλάδας. Ο πρύτανης Νεόφυτος Βάμβας επισήμαινε το 1845 ότι η υποχρέωση που προκύπτει για τους αποδέκτες των δωρεών είναι οι συνεχείς, σκληροί αγώνες για το σκοπό αυτό. Τα παρακάτω λόγια του εκφράζουν συγκινητικά πώς αντιλαμβανόταν το ρόλο του τότε το Πανεπιστήμιο Αθηνών, καθώς επίσης την πίστη και την αισιοδοξία του:

«Τοιαύται είναι, Κύριοι, αι προσφοραί των τε Ελλήνων και των Φιλελλήνων αι γενόμεναι και κατά το ήδη λήξαν έτος. Μεγάλην ευγνωμοσύνην οφείλομεν εις πάντας τούτους τους κοινούς της Ελλάδος ευεργέτας. Όσον δε ούτοι φιλοτιμούνται να ευεργετώσιν ημάς, τοσούτω μάλλον και ημείς οφείλομεν να αντιφιλοτιμώμεθα, ώστε να φαινώμεθα και να ήμεθα τωόντι άξιοι τοιούτων ευεργεσιών. Η ανάστασις της Ελλάδος είναι, Κύριοι,

---

49. Πανταζίδης, ό.π, 150. Περισσότερα για τη γιορτή αυτή στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, Έφη Γαζή, *Ο δεύτερος βίος των Τριών Ιεραρχών. Μια γενεολογία του «Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού»*, εκδόσεις Νεφέλη, Αθήνα 2004.

50. Ν. Κωστής, Πρυτ. Λόγος του 1842, 9.

μέγα θέαμα εις τον πεφωτισμένον κόσμον, και εις πάσαν φιλάνθρωπον και γενναιόφρονα ψυχήν· μέγα και καθ' εαυτήν, μέγα και διά τα εξ αυτής προσδοκώμενα μεγάλα και αγαθά αποτελέσματα. Λαών ολοκλήρων και εθνών η μέλλουσα τύχη εξαρτάται εκ της στερεώσεως και λογικής αναπτύξεως της Ελληνικής ελευθερίας. Η αναγέννησις ημών είναι, ως η του Ηρακλέους γέννησις, ουχί τρυφής, ουχί πολυτελείας, ουχί μικροφιλοτιμίας, ουχί χαμερπών παθών, αλλά Ηρακλείων αγώνων, και οικονομίας αυστηράς, και μεγαλοφροσύνης, και υψηλών παθών. Διά τοιούτους αγώνας, πολιτισμού, σοφίας, πραγματικής ευνομίας, γίνονται εις ημάς αι τοιαύται προσφοραί».[51]

Συντομογραφίες Πρυτανικών Απολογιστικών Λόγων

Αποστολίδης, Μ., Πρυτ. Λόγος του 1843: *Έκθεσις του Αρχιμ. κ. Μ. Αποστολίδου. Λογοδοσία του Πρυτάνεως*, [Αθήνα 1843].

Αποστολίδης, Μ., Πρυτ. Λόγος του 1851: *Λόγος εκφωνηθείς δημοσία τη 9 Σεπτεμβρίου 1851 υπό του πρυτάνεως Μισαήλ Αποστολίδου, αρχιμανδρίτου*, Αθήνα 1852.

Ασώπιος, Κ., Πρυτ. Λόγος του 1844: *Κωνσταντίνου Ασωπίου ομιλία, εκφωνηθείσα υπ' αυτού επί της παραδόσεως της του Πανεπιστημίου πρυτανείας, τη α΄ Οκτωβρίου 1844*, Αθήνα 1844.

Ασώπιος, Κ., Πρυτ. Λόγος του 1857: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 29 Σεπτεμβρίου 1857 υπό του καθηγητού των Ελληνικών Γραμμάτων Κωνσταντίνου Ασωπίου, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του καθηγητού της Φιλοσοφίας Φιλίππου Ιωάννου αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1857.

Ασώπιος, Κ., Πρυτ. Λόγος του 1862: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη κγ΄ Σεπτεμβρίω 1862 κατά την εγκαθίδρυση των αρχών του Εθνικού Πανεπιστημίου υπό του καθηγητού των Ελληνικών Γραμμάτων Κ. Ασωπίου παραδίδοντος την πρυτανείαν και υπό του καθηγητού του Ρωμαϊκού Δικαίου Π. Παππαρρηγοπούλου αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1863.

Αργυρόπουλος, Π., Πρυτ. Λόγος του 1853: *Λογοδοσία του πρυτάνεως Περικλέους Αργυροπούλου κατά την εγκατάστασιν των*

51. Ν. Βάμβας, Πρυτ. Λόγος του 1845, 15.

ακαδημαϊκών αρχών του 1853-1854 σχολαστικού έτους, Αθήνα [1854;].

Βάμβας, Ν., Πρυτ. Λόγος του 1845: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 30 Σεπτεμβρίου 1845, υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Ν. Βάμβα, παραδίδοντος εις τον διάδοχον αυτού την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του τακτικού καθηγητού της Ιστορίας κ. Θ. Μανούσου επί της αναδοχής της πρυτανείας του Πανεπιστημίου*, Αθήνα, 1845.

Βενιζέλος, Α., Πρυτ. Λόγος του 1847: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 5 Οκτωβρίου 1847 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Α. Βενιζέλου, τακτικού καθηγητού της γενικής χημείας, παραδίδοντος εις τον διάδοχον αυτού την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του τακτικού καθηγητού της Πολιτικής Οικονομίας κ. Ι. Σούτσου, επί της αναδοχής της πρυτανείας του Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1847.

Ιωάννου, Φ., Πρυτ. Λόγος του 1849: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 2 Οκτωβρίου 1849 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Φιλίππου Ιωάννου παραδίδοντος εις τον διάδοχον αυτού την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του τακτικού καθηγητού του Γαλλικού Κώδηκος (sic) κ. Γ. Α. Μαυροκορδάτου επί της διαδοχής της πρυτανείας του Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1849.

Ιωάννου, Φ., Πρυτ. Λόγος του 1858: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 7 Σεπτεμβρίου 1858 υπό του καθηγητού της Φιλοσοφίας Φιλίππου Ιωάννου, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του καθηγητού της Φυσικής Δ. Σ. Στρούμπου αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1858.

Κοντογόνης, Κ., Πρυτ. Λόγος του 1855: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 2 Οκτωβρίου 1855 υπό του καθηγητού της Θεολογίας Κωνσταντίνου Κοντογόνου, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του ιατρού και καθηγητού της Χειρουργικής Ιωάννου Ολυμπίου, αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1856.

Κωστής, Ν., Πρυτ. Λόγος του 1842: *Λόγος εκφωνηθείς τη 4 Οκτωβρίου 1842 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Ν. Κωστή, παραδίδοντος εις τον διάδοχόν του την διεύθυνσιν του Οθωνείου Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1842.

Κωστής, Ν., Πρυτ. Λόγος του 1854: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 3 Οκτωβρίου 1854 υπό του καθηγητού και ιατρού Νικολάου Κωστή, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστη-*

μίου και υπό του καθηγητού της Θεολογίας Κωνσταντίνου Κοντογόνου, αναδεχομένου αυτήν, Αθήνα 1855.

Μανούσης, Θ., Πρυτ. Λόγος του 1846: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 29 Σεπτεμβρίου 1846, υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Θ. Μανούση παραδίδοντος εις τον διάδοχον αυτού την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του τακτικού καθηγητού της Χημείας κ. Α. Βενιζέλου επί της αναδοχής της πρυτανείας του Πανεπιστημίου*, Αθήνα, [1846].

Μαυροκορδάτος, Γ. Α., Πρυτ. Λόγος του 1850: *Λόγος εκφωνηθείς δημοσία τη 1 Οκτωβρίου υπό του αντιπρυτάνεως Γ. Α. Μαυροκορδάτου περί των κατά την πρυτανείαν αυτού*, Αθήνα 1850.

Οικονομίδης, Β., Πρυτ. Λόγος του 1860: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 18 Σεπτεμβρίου 1860, ημέρα της εγκαθιδρύσεως των νέων αρχών του Πανεπιστημίου υπό του καθηγητού της Πολιτικής Δικονομίας Β. Οικονομίδου και υπό του καθηγητού της Ιατρονομικής Α. Πάλλη αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1860.

Ολύμπιος, Ι., Πρυτ. Λόγος του 1856: *Λόγος εκφωνηθείς δημοσία τη 25 Σεπτεμβρίου 1856 υπό του [πρώην] πρυτάνεως Ιωάννου Ολυμπίου κατά την εγκατάστασιν των ακαδημαϊκών αρχών του σχολαστικού έτους 1856-1857*, Αθήνα 1857.

Πάλλης, Α., Πρυτ. Λόγος του 1861: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη α΄ Οκτωβρίου 1861 κατά την εγκαθίδρυσιν των αρχών του Πανεπιστημίου Όθωνος υπό του καθηγητού της Ιατρονομικής Α. Πάλλη παραδίδοντος την πρυτανείαν και υπό του καθηγητού των Ελληνικών Γραμμάτων Κ. Ασωπίου αναδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1861.

Πήλληκας, Σπ., Πρυτ. Λόγος του 1852: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 28 Σεπτεμβρίου 1852 υπό του πρώην πρυτάνεως Σπυρίδωνος Πήλληκα, παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του καθηγητού Περικλέους Αργυρόπουλου, διαδεχομένου αυτήν*, Αθήνα 1853.

Ράλλης, Γ. Α., Πρυτ. Λόγος του 1841: *Λόγος εκφωνηθείς την 9 Νοεμβρίου 1841 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Γ. Α. Ράλλη, παραδίδοντος εις τον διάδοχόν του την διεύθυνσιν του Οθωνείου Πανεπιστημίου*, Αθήνα 1842.

Σούτσος, Ι., Πρυτ. Λόγος του 1848: *Λόγοι εκφωνηθέντες την 10 Οκτωβρίου 1848 υπό του πρώην πρυτάνεως κ. Ι. Σούτσου παραδίδοντος εις τον διάδοχον αυτού την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του τακτικού καθηγητού της Φιλοσο-*

φίας κ. Φιλίππου Ιωάννου επί της διαδοχής της πρυτανείας του Πανεπιστημίου, Αθήνα 1848.

Στρούμπος, Δ. Σ., Πρυτ. Λόγος του 1859: *Λόγοι εκφωνηθέντες τη 13 Σεπτεμβρίου 1859 υπό του καθηγητού της Φυσικής Δ. Σ. Στρούμπου παραδίδοντος την πρυτανείαν του Οθωνείου Πανεπιστημίου και υπό του καθηγητού της Πολιτικής Δικονομίας Β. Οικονομίδου αναδεχομένου αυτήν,* Αθήνα 1859.

Σχινάς, Κ., Πρυτ. Λόγος του 1838: *Λόγος εκφωνηθείς υπό του κυρίου Κωνστ. Σχινά κατά τη γ΄ Μαΐου αωλή, περιέχων έκθεσιν των εν τω Οθωνικώ Πανεπιστημείω κατά την παύσασαν διοικητικήν περίοδον γιγενομένων,* Αθήνα 1838.

*Χάρης Αθανασιάδης**
*Αλεξάνδρα Πατρικίου***

«ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΟΔΟΝ ΑΡΤΙΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑΣ ΤΗΣ ΝΕΟΤΗΤΟΣ ΤΟΥ ΕΘΝΟΥΣ». ΟΙ ΣΧΟΛΙΚΟΙ ΑΓΩΝΕΣ ΣΤΗ ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΦΑΙΡΑ (1900-1901)

Ενα απο τα νομοσχεδια του 1899 που συνάντησε την αποδοχή της Βουλής και έγινε νόμος του κράτους στόχευε στην αναβάθμιση της γυμναστικής σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Ανάμεσα στα επιχειρήματα που επιστρατεύτηκαν για την υποστήριξή του από τον τότε υπουργό Παιδείας Αθανάσιο Ευταξία ήταν και η πιθανολογούμενη συμβολή της γυμναστικής στα αλυτρωτικά σχέδια του ελληνικού κράτους. Προκειμένου να καταστεί ορατή στο ευρύτερο κοινό αυτή η εθνική αξία της γυμναστικής, ο νόμος θέσπιζε ετήσιους σχολικούς αγώνες, οι οποίοι θα διεξάγονταν με λαμπρότητα σε δημόσιο χώρο. Οι αγώνες διεξήχθησαν πράγματι κατά τα αμέσως επόμενα δύο έτη (1900-1901) στο Παναθηναϊκό Στάδιο —στον ίδιο τόπο που είχαν διεξαχθεί οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες τέσσερα χρόνια νωρίτερα— και προβλήθηκαν συστηματικά από τον Τύπο της

* Ιστορικός, καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
** Ιστορικός, ερευνήτρια στο Εβραϊκό Μουσείο της Ελλάδας.

εποχής. Σε αυτήν ακριβώς τη δημόσια τελετουργία, στις στοχεύσεις, μα κυρίως στις προσλήψεις της, επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του παρόντος άρθρου. Αυτό, διότι οι αγώνες και η αποτύπωσή τους στον Τύπο θα αποκαλύψουν όψεις από την εν εξελίξει τότε διαδικασία ανασυγκρότησης της εθνικής ταυτότητας – κυρίως από την πρόσληψη και άρα τη συνδιαμόρφωσή της από την ευρύτερη δημόσια σφαίρα. Το ενδιαφέρον μας, συνεπώς, μετακινείται από τις (γνωστές) επιδιώξεις του κράτους, στην εφαρμογή και δημόσια πρόσληψη του νέου θεσμού – στους τρόπους με τους οποίους έγιναν αντιληπτές και αναπαραστάθηκαν στη δημόσια σφαίρα οι προθέσεις του νομοθέτη περί «άρτιας παιδαγωγίας της νεότητος του έθνους».

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολικοί αγώνες, φυσική αγωγή, εθνική ταυτότητα, εκπαιδευτικά νομοσχέδια Ευταξία.*

«TOWARDS THE PATH OF AN IMPECCABLE EDUCATION OF THE NATION'S YOUTH». SCHOOL GAMES IN THE PUBLIC SPHERE (1900-1901)

The 2621 Law of 1899 «On gymnastics and school games» —one of Athanasios Eftaxias' educational bills that received parliamentary approval— regulated a variety of physical education issues in primary and secondary education, from the lessons' content to teacher training. In an effort to make the value of physical education visible to the wider national public, this law introduced annual school games, which would take place in public, hoping to evolve into «true festivals», capable of attracting the interest of all citizens. These games were actually organized only for the first two years after the passing of the law (1900-1901) and were held at the Panathenaic Stadium —the same place where the first contemporary Olympic Games of 1896 had taken place four years earlier— and were systematically covered by the daily Press. The article focuses on this public ritual, its aspirations, and especially its reception by the wider public in order to reveal, through a reading of the daily Press,

aspects of the national identity formation. Our interest, therefore, moves from the state's (known) aspirations, to the implementation and public perception of the new institution, i.e. the ways in which the legislator's intentions for the provision of an «impeccable education to the nation's youth» were perceived and represented in the public sphere.

K e y w o r d s: *School games, physical education, national identity, Eftaxias' educational bill.*

> *Εκεί* [στο Παναθηναϊκό στάδιο] *θα ίδωσι την μαθητιώσαν νεολαίαν των Αθηνών και του Πειραιώς, όχι πλέον αναιμικήν και καχεκτικήν, αλλά σφριγώσαν και ευσταλή εκτελούσαν διαφόρους τακτικάς, ελευθέρας και ενοργάνους ασκήσεις μετά ζήλου και ενθουσιασμού τέως αγνώστου εις αυτήν. Θα ίδωσιν, οπόσον επέδωκεν εντός βραχέος χρονικού διαστήματος η υγεία και ρώμη αυτής, οποίαι δε χρυσαί ελπίδες προσμειδιώσιν εξ αυτής διά την πατρίδα.*[1]

Εισαγωγικά

Η ήττα στον ελληνοτουρκικό πόλεμο του 1897 σήμανε το τέλος των εθνικών ψευδαισθήσεων. Οι ρομαντικές φαντασιώσεις πως αρκεί η Μεγάλη Ιδέα, ο εθνικιστικός οίστρος και η εγγενής γενναιότητα των Ελλήνων για μια νικηφόρα προέλαση στην οθωμανική Μακεδονία, χάθηκαν στην άτακτη και εξευτελιστική υποχώρηση. Με την επέμβαση των Μεγάλων Δυνάμεων η χώρα απέφυγε τα χειρότερα —την απώλεια της Θεσσαλίας— μα όχι και μια οδυνηρή συνθήκη που σφράγισε την απώλεια της εθνικής κυριαρχίας, επιβάλλοντας επιτροπή Διεθνούς Οικονομικού Ελέγχου, ώστε να διασφαλιστεί η καταβολή των υψηλών πολεμικών αποζημιώσεων. Η επόμενη ημέρα είχε τις δικές της δυσκολίες: κρίση νομιμοποίησης, πολιτική αστάθεια, ιδεολογικός

1. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», εφ. *Ακρόπολις*, 9 Απριλίου 1900.

αποπροσανατολισμός. Η διαχείριση της ήττας κυμάνθηκε από την αναζήτηση αποδιοπομπαίων τράγων, τη μεμψιμοιρία, τη συλλογική αυτολύπηση (αντιδράσεις αναμενόμενες όσο και άγονες) έως τις ορθολογικές αναλύσεις, τα εκσυγχρονιστικά αιτήματα και στοιχήματα.[2]

Το πιο φιλόδοξο και πιο ελπιδοφόρο από τα εκσυγχρονιστικά προτάγματα δρομολογήθηκε δυο χρόνια μετά την ήττα, όταν στην κυβέρνηση ανήλθε το Νεωτερικό Κόμμα, το κόμμα που είχε ιδρύσει ο Χαρίλαος Τρικούπης, με ηγέτη στη συγκυρία αυτή τον μετριοπαθή κερκυραίο πολιτικό Γεώργιο Θεοτόκη. Το σχέδιο περιλάμβανε δομικές παρεμβάσεις σε όλους σχεδόν τους θεσμούς του κράτους· στο στρατό πρωτίστως και την οικονομία, μα επίσης στη δικαιοσύνη και την εκπαίδευση. Σε αυτή την τελευταία —την εκπαίδευση— εκπονήθηκαν και προτάθηκαν στη Βουλή πέντε νομοσχέδια, των οποίων οι στοχεύσεις ξεπερνούσαν κατά πολύ τον απλό εξορθολογισμό του συστήματος. Οι ρυθμίσεις και οι προβλέψεις τους επιχειρούσαν μια συνολική απάντηση στο κρίσιμο ερώτημα πώς θα συμβάλει το σχολείο στη διαμόρφωση του ικανού —σωματικά και διανοητικά— πολίτη· του πολίτη, ο οποίος θα συμβάλει, ταυτόχρονα, στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας (ως παραγωγικός εργαζόμενος), στην καλή λειτουργία της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας (ως υπεύθυνος πολίτης) και στην εκπλήρωση των αλυτρωτικών πόθων (ως ικανός στρατιώτης). Όχι μόνον αυτά, αλλά και αυτά.[3] Στην ειδική ιστοριογραφία, τα νομοθετικά αυτά

---

2. Για την ήττα του 1897 βλ. Γιάννης Γιαννουλόπουλος, *«Η ευγενής μας τύφλωσις». Εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα» από την ήττα του 1897 έως τη μικρασιατική καταστροφή*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 1999· επίσης το ευσύνοπτο: Νίκη Μαρωνίτη, «Η εποχή του Γεωργίου Α΄», στο Βασίλης Παναγιωτόπουλος (επιμ.), *Ιστορία του νέου ελληνισμού, 1770-2000*, τόμ. 5, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2000, 9-36.

3. Στα νομοσχέδια υπήρξαν, για παράδειγμα, μέριμνες και για τη γυναικεία εκπαίδευση. Ήταν η δεύτερη (αποτυχημένη) απόπειρα (μετά από τα νομοσχέδια Θεοτόκη του 1889) να ιδρυθούν κρατικά «ανώτερα» παρθεναγωγεία και διδασκαλείο θηλέων, δηλαδή να αναλάβει το κράτος τη γυναικεία δευτεροβάθμια εκπαίδευση και τη μόρφωση δασκαλισσών και

κείμενα καταγράφηκαν ως «νομοσχέδια Ευταξία», από τον υπουργό Παιδείας που τα πρότεινε, και αποτιμήθηκαν ως η πρώτη αξιοσημείωτη απόπειρα για μια αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.[4]

Το φιλόδοξο αυτό σχέδιο δεν δοκιμάστηκε τελικώς στην πράξη, διότι τα τέσσερα από τα πέντε νομοσχέδια δεν υπερψηφίστηκαν στη Βουλή. Ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός (όπως και ευρύτερα ο εκσυγχρονισμός του κράτους) προσέκρουσε στα συμφέροντα, στις σχέσεις εξουσίας, τις νοοτροπίες και τις πρακτικές που είχαν εδραιωθεί και παγιωθεί στο δεύτερο μισό του δεκάτου ενάτου αιώνα. Ούτε η πολιτική ελίτ ήταν επαρκώς προσανατολισμένη και ικανή, ούτε η ελληνική κοινωνία είχε ακόμη τις δεκτικότητες και τις δομικές μεταμορφώσεις που θα επέτρεπαν το κρίσιμο άλμα – αυτό θα επιχειρηθεί με αξιώσεις ύστερα από την Επανάσταση στο Γουδί.

Αν, όμως, η κυβέρνηση απέτυχε να αναδείξει στη Βουλή την αξία του αστικού αναπροσανατολισμού της εκπαίδευσης (ώστε το σχολείο να καταστεί στήριγμα της οικονομίας και της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας), δεν κοπίασε ιδιαιτέρως να πείσει για την αναγκαιότητα των εθνικών της επιδιώξεων, για την έγκαιρη, δηλαδή, καλλιέργεια όσων δεξιοτήτων και διανοητικών έξεων των μαθητών προοιώνιζαν τη συγκρότηση ενός αξιόμαχου στρατεύματος. Ακριβώς γι' αυτό, το μόνο από τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που συγκέντρωσε ευρεία υποστήριξη και κατέστη νόμος του κράτους ήταν εκείνο που αναμόρφωνε ριζικά τη σχολική Γυμναστική – τόσο το περιεχόμενο του ίδιου του

άρα να γίνει ο κύριος φορέας της γυναικείας εκπαίδευσης, όπως και ήταν για την ανδρική.

4. Για το εγχείρημα του Ευταξία διαφωτιστική και έγκυρη παραμένει η παλιά μελέτη της Άννας Φραγκουδάκη (Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, Κέδρος, Αθήνα 1977, 2-26). Μια πιο αναλυτική και κριτική ανασύνθεση επιχείρησε δυο δεκαετίες αργότερα ο Στρατής Μπουρνάζος· βλ. Στρατής Μπουρνάζος, «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο Χ. Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Η Ελλάδα του 20ού αιώνα*, τόμ. Α2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, [1999], 189-281 [κυρίως 189-202]

μαθήματος όσο και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης των γυμναστών.[5] Η Γυμναστική ήταν εκείνη που θα καλλιεργούσε τη σωματική ρώμη, τη ροπή προς την πειθαρχία, την ακριβή εκτέλεση των παραγγελμάτων, όλα όσα θα χρειάζονταν μελλοντικά οι μαθητές, προκειμένου να καταστούν ικανοί στρατιώτες. Ο ίδιος ο Ευταξίας στην εισηγητική του έκθεση δεν άφηνε αμφιβολίες για τη στόχευση του συγκεκριμένου νομοσχεδίου: «*Η γυμναστική καλλιεργούμενη* παρ' ημίν, ως παρά τοις πάλαι ημών προγόνοις, παρά τοις νυν Γερμανοίς και ιδία παρά τοις Ελβετοίς και Σουηδοίς, *θα κατέθετε τον θεμέλιον λίθον και της στρατιωτικής μορφώσεως του Ελληνικού λαού*».[6] Η γυμναστική, συνεπώς, θεωρούμενη ως προανάκρουσμα της στρατιωτικής εκπαίδευσης, μετακινείται στο κέντρο του σχολικού προγράμματος. Αντιρρήσεις στο ζήτημα αυτό δεν καταγράφηκαν· το όνειδος της ήττας του 1897 δεν άφηνε περιθώρια για διαφωνίες και αποκλίσεις. Η αναβάθμιση της σχολικής γυμναστικής δεν υποστηρίζεται, βέβαια, μόνο με επιχειρήματα στρατιωτικής και εθνικής υφής. Όπως ορθά σημειώνει η Κουλούρη, η αναβάθμιση της Γυμναστικής οφείλει επίσης πολλά και στην αίγλη που είχαν προσδώσει στην άθληση οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες που οργανώθηκαν στην Αθήνα το 1896,[7] ενώ «η αρμονική ισορροπία σωματικής και πνευματικής μορφώσεως» κατά το πρότυπο της αρχαίας αθηναϊκής παιδείας, καθώς και παιδαγωγικές

5. ν. ΒΧΚΑ΄ «Περί γυμναστικής και γυμναστικών και αθλητικών αγώνων», ΦΕΚ Α΄ 141/12.7.1899. Αναλυτική παρουσίαση του νόμου βλ. στο Θανάσης Τσούμας, *Η Γυμναστική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Από τις «Σωμασκίες» στη «Σωματική Αγωγή» (1834-1936)*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα 2009 (Διδακτορική διατριβή), 202-213.

6. Αθανάσιος Π. Ευταξίας, *Τα νομοσχέδια του Υπουργείου της Παιδείας*, Εκ του Τυπογραφείου Π. Δ. Σακελλαρίου, Εν Αθήναις 1900, 23. Και με τα λόγια του νομοθέτη: «Σκοπός της γυμναστικής είνε η ανάπτυξις των σωματικών και η εν ακμή διατήρησις των ψυχικών δυνάμεων, *η εν τη καρτερία έξις και η διά τον στρατιωτικόν βίον προπαρασκευή των νέων*» (ν. ΒΧΚΑ΄ / 1899). Η έμφαση δική μας.

7. Βλ. Χριστίνα Κουλούρη, *Αθλητισμός και όψεις της αστικής κοινωνικότητας. Γυμναστικά και αθλητικά σωματεία 1870-1922*, ΙΑΕΝ, Αθήνα 1997.

αντιλήψεις για την φύση του παιδιού και τη συμβολή των «παιδιών» στην ανάπτυξή τους επιστρατεύθηκαν ως κεντρικά επιχειρήματα στην αιτιολογική έκθεση του νομοσχεδίου – γι' αυτό, άλλωστε, η γυμναστική αποτέλεσε βασικό μάθημα και για τα κορίτσια.[8] Όμως, είναι το εθνικό επιχείρημα εκείνο που κυρίως παρήγαγε τη διακομματική συναίνεση και την ομόθυμη ψήφιση του νομοσχεδίου στη Βουλή, πράγμα που γνώριζαν οι συντάκτες του νομοσχεδίου, ως φαίνεται από την επίμονη ανάδειξη των εθνωφελών διαστάσεων της γυμναστικής, ακόμα και εκείνων των πτυχών της που αποσκοπούν στην «χαράν και αναψυχήν», όπως τα πάσης φύσεως ομαδικά παιχνίδια: «*Από αυτής της απόψεως εξεταζόμεναι αι παιδιαί αποβαίνουσιν υπόθεσις εθνική μεγίστης σημασίας, διότι είνε και η αρίστη προπαιδεία της φιλοπατρίας, ήτις εν τούτω κυρίως συνίσταται, εν τω υποτάττειν την ιδίαν τη κοινή βουλήσει και θυσιάζειν εκείνην ταύτη*».[9]

Σε μια προσπάθεια να καταστεί ορατή στο ευρύτερο κοινό η εθνική αξία της σχολικής Γυμναστικής, ο συγκεκριμένος νόμος θέσπιζε ετήσιους σχολικούς αγώνες, οι οποίοι θα διεξάγονταν εκτός σχολείου, σε δημόσιο χώρο, με την ελπίδα να εξελιχθούν σε «αληθείς πανηγύρεις», ικανές να προσελκύσουν το ενδιαφέρον όλων των πολιτών. Οι αγώνες αυτοί πράγματι οργανώθηκαν κατά τα δύο πρώτα έτη μετά την ψήφιση του νόμου (1900-1901), διεξήχθησαν στο Παναθηναϊκό Στάδιο —στον ίδιο τόπο που είχαν διεξαχθεί οι πρώτοι Ολυμπιακοί Αγώνες τέσσερα χρόνια νωρίτερα— και προβλήθηκαν συστηματικά από τον Τύπο της εποχής.

Σε αυτήν ακριβώς τη *δημόσια τελετουργία*, στις στοχεύσεις, αλλά κυρίως στις προσλήψεις της, επικεντρώνεται το ενδιαφέρον του παρόντος άρθρου. Αυτό, διότι οι αγώνες και η απεικόνισή τους στον Τύπο θα αποκαλύψουν όψεις από την εν εξελίξει τότε διαδικασία ανασυγκρότησης της εθνικής ταυτότητας – κυρίως από την πρόσληψη και άρα τη συνδιαμόρφωσή της από

8. βλ. Δαυίδ Αντωνίου, *Τα προγράμματα της μέσης εκπαίδευσης (1833-1929)*, τ. 1, ΙΑΕΝ, Αθήνα 1988, 398-408 [τεκμήριο 86].

9. Στο ίδιο, 405.

την ευρύτερη δημόσια σφαίρα. Το ενδιαφέρον, δηλαδή, στρέφεται από τις γνωστές, εν πολλοίς, επιδιώξεις του κράτους, στους τρόπους με τους οποίους έγιναν αντιληπτές και αναπαραστάθηκαν στη δημόσια σφαίρα οι προθέσεις του νομοθέτη περί «άρτιας παιδαγωγίας της νεότητος του έθνους».[10] Εκτός από την πλευρά του πομπού, θα φωτιστεί, έτσι, και η πλευρά του δέκτη με την ελπίδα να καταδειχθεί ο αμφίδρομος χαρακτήρας των μεταξύ τους σχέσεων. Στα ειδικότερα και στα επιμέρους, θα σκιαγραφηθούν οι αναπαραστάσεις της νέας γενιάς και θα αναζητηθούν τα εμπόδια που απέτρεψαν τη μακροημέρευση και παγίωση της ετήσιας τελετουργίας, παρά την επιτυχημένη διεξαγωγή και την αρχικά ενθουσιώδη υποδοχή τους – διότι, όπως αναφέρθηκε, οι σχολικοί αγώνες, παρά τις διακηρύξεις, οργανώθηκαν τελικώς μόνο για δύο έτη.

Οι ανωτέρω στοχεύσεις προκρίνουν ένα πολύ συγκεκριμένο είδος πρωτογενών πηγών. Πού αλλού θα μπορούσαν να αποτυπωθούν οι προσλήψεις ενός γεγονότος στην Αθήνα των αρχών του 20ού αιώνα, αν όχι στις στήλες των ημερησίων εφημερίδων; Ξεχωρίσαμε επτά από αυτές, οι οποίες κάλυπταν επαρκώς τόσο τις δύο κομματικές πυκνώσεις του πολιτικού χάρτη της εποχής (Εθνικό και Νεωτερικό κόμμα), όσο και τα ποικίλα ενδιάμεσα μορφώματα που γεννήθηκαν ύστερα από το ταρακούνημα του 1897. Σε αδρές γραμμές, το Νεωτερικό κόμμα (με ηγέτη τον Γ. Θεοτόκη) επιχειρεί να ανανεώσει το αίτημα του εκσυγχρονισμού της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, ενώ το Εθνικό (με ηγέτη τον Θ. Δηλιγιάννη) αμύνεται λίγο πολύ στα συντηρητικά αναχώματα που στήθηκαν από την εποχή του Κουμουνδούρου. Όπως όμως υπογραμμίστηκε, στο ζήτημα της γυμναστικής και των σχολικών αγώνων που ενδιαφέρει εδώ, οι αποκλίσεις ανάμεσα στα πολιτικά κόμματα στη συγκυρία του 1900 είναι μάλλον μικρές και οι διαφορές περισσότερο ύφους και χροιάς.[11]

---

10. Φιλόδημος, «Οι σχολικοί αγώνες», περ. *Εθνική Αγωγή*, τχ. 1 (Μάιος 1900), 129-131 [κύριο άρθρο].

11. Οι δυο δημοφιλέστερες εφημερίδες της εποχής στηρίζουν την κυβέρνηση: η *Ακρόπολις* του Βλάσση Γαβριηλίδη μάλλον κριτικά, το *Εμπρός*

Μεγάλες προσδοκίες

Αν κρίνουμε από τα δημοσιεύματα του Τύπου, φαίνεται ότι οι σχολικοί αγώνες του 1900 υπήρξαν ένα από τα σημαντικά συμβάντα της τότε αθηναϊκής ζωής. Όλες οι εφημερίδες, ανεξαρτήτως πολιτικής τοποθέτησης, ανέδειξαν τα δρώμενα με εκτενή κείμενα – τα περισσότερα ειδησεογραφικά, μα και ορισμένα άρθρα γνώμης. Η διενέργεια των αγώνων αποτελούσε για όλους ένα θετικό γεγονός, που επιπλέον στέφθηκε με επιτυχία, καθώς ο κόσμος το υποδέχθηκε ενθουσιωδώς και το στήριξε εμπράκτως. Αντιπροσωπευτικό το ακόλουθο σχόλιο της εφημερίδας *Ακρόπολις*:

> *«Ο ενθουσιασμός του λαού. Θέαμα απερίγραπτον. Ο καιρός ήτο καταλληλότατος διά την πανήγυριν των σχολείων, εις την οποίαν εκλήθη όλη η Πρωτεύουσα. Ο Ουρανός σκεπασμένος από νέφη ελαφρά απήλλαξε το [πλήθος] της ενοχλήσεως του Ηλίου. […] ήρχισε να συρρέη εις το Παναθηναϊκόν Στάδιον ο κοσμάκης. Από όλας τα συνοικίας πλούσιοι και πτωχοί, νέοι και γέροι, προσήρχοντο αθρόοι και ρεύμα συνεχές […] Χιλιάδες λαού εντός του Σταδίου και χιλιάδες εις τους πέριξ λόφους και ολόγυρα αυτού. Αν δεν παρευρίσκοντο χθες εκεί όσοι κατά τους Ολυμπιακούς*

του Δημητρίου Καλαποθάκη περισσότερο μαχητικά. Στα εθνικά θέματα και οι δύο λειτουργούν ως ένθερμοι κήρυκες του αλυτρωτισμού. Μαχητικά ενάντια στον Δηλιγιάννη τάσσονται επίσης οι *Καιροί* του Πέτρου Κανελλίδη, μια μικρής κυκλοφορίας εφημερίδα που από την ίδρυσή της το 1872 λειτούργησε ως δημοσιογραφικό όργανο του Τρικούπη. Στην πλευρά του Εθνικού Κόμματος βρίσκουμε την *Πρωία* (που λειτουργούσε ουσιαστικά ως όργανό του) και την *Εφημερίδα* του Δημήτρη Κορομηλά. Λιγότερο σαφείς ως προς την πολιτική τους τοποθέτηση είναι η *Εστία* του Άδωνη Κύρου και το *Άστυ*, που με αρχισυντάκτη τον Δημήτριο Κακλαμάνο ακολούθησε μια μάλλον ουδέτερη και αμιγώς ειδησεογραφική πολιτική. Εκτός από τις ανωτέρω εφημερίδες, αξιοποιήθηκε επικουρικά το περιοδικό *Εθνική Αγωγή* του ποιητή Γ. Δροσίνη, ακριβώς επειδή έθετε στο επίκεντρο το αίτημα της εθνικής ανάτασης δια της Παιδείας, και δειγματικά δύο φωτογραφίες (από ένα σύνολο 26 συναφών) που απόκεινται στο Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο (ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ). Τούτες, αν κάτι συνεισφέρουν, είναι μια αίσθηση χώρου, πλήθους και ύφους.

αγώνας, τούτο αποδοτέον εις την έλλειψιν ξένων, διότι Αθηναίοι βέβαιον [είναι ότι] παρευρίσκοντο όσοι και τότε. […] Το θέαμα ήτο απεριγράπτως ωραίον».[12]

Διθυραμβικά τα σχόλια και για το νόμο περί γυμναστικής, τον νόμο που θέσπισε τους σχολικούς αγώνες – ο ίδιος ο βασιλιάς είχε δηλώσει πως ήλπιζε σε «πολλά διά το μέλλον [της χώρας] εξ αυτού».[13] Ο Αθανάσιος Ευταξίας, ο εμπνευστής του νόμου, που είχε παραιτηθεί ύστερα από την καταψήφιση των υπόλοιπων νομοσχεδίων του, θα επαινεθεί με αφορμή τους αγώνες ακόμα και από την εφ. *Εστία*, η οποία στο παρελθόν του είχε ασκήσει προσωπική κριτική,[14] αλλά τώρα ζητούσε να δοθεί το υπουργείο Παιδείας πίσω στα «σιδερένια χέρια» του.[15] Αυτά για την ποιότητα και τη χρησιμότητά του νόμου· για την καλή εφαρμογή του, ωστόσο, εκφράστηκαν ευθύς εξαρχής ορισμένες επιφυλάξεις:

«Αλλά πόσοι νόμοι, άριστοι και χρησιμώτατοι, δεν ελησμονήθησαν και ευρίσκονται εν πλήρει αχρηστία! […] Είδομεν τόσα ωραία, τόσα πρακτικά, τόσα μεγάλης εθνικής σημασίας πράγματα, τα οποία ήρχισαν και τα οποία εσταμάτησαν και τα οποία ελησμονήθησαν. Είδομεν τόσον ζήλον σβεσθέντα και τόσην προθυμίαν εξατμισθείσαν».[16]

Η εφ. *Ακρόπολις* είχε ήδη επισημάνει την πλημμελή εφαρμογή του νόμου, την απέδιδε όμως στην έλλειψη παράδοσης

---

12. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 11 Απριλίου 1900. Η έμφαση δική μας. Πρβλ. «Οι χθεσινοί αγώνες εις το στάδιον», *Εμπρός*, 11 Απριλίου 1900· «Θρίαμβος», *Εστία*, 11 Απριλίου 1900· «Οι γυμναστικοί αγώνες των μαθητών των γυμνασίων εις το στάδιον», *Εφημερίς*, 12 Απριλίου 1900· «Η γυμναστική», *Καιροί*, 11 Απριλίου 1900· «Οι αγώνες των δημοτικών σχολείων», *Πρωία*, 11 Απριλίου 1900.

13. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 11 Απριλίου 1900. Πρβλ. «Από τα σχολεία ο στρατός», *Ακρόπολις*, 12 Απριλίου 1900· «Η γυμναστική», *Καιροί*, 11 Απριλίου 1900.

14. «Το έργον του», *Εστία*, 12 Απριλίου 1900.

15. «Ο κ. Ευταξίας», *Εστία*, 11 Απριλίου 1900.

16. «Διδάγματα», *Εμπρός*, 18 Απριλίου 1900.

σχολικών αγώνων στην Ελλάδα και υπέθετε πως θα ξεδιπλώσει τη δυναμική του στα αμέσως επόμενα έτη.[17] Σε παρόμοια κατεύθυνση, η εφ. *Καιροί* θα εξάρει το «ζωηρόν ενδιαφέρον» του Ευταξία για την αναβάθμιση της φυσικής αγωγής στα σχολεία, αλλά θα σημειώσει πως αυτό δεν στάθηκε αρκετό να «άρη τα από του κυβερνητικού συστήματος παρεμβαλλόμενα δυσυπέρβλητα προσκόμματα».[18] Σύμφωνα με την οπτική της εφημερίδας, τόσο η κυβέρνηση Θεοτόκη όσο και οι προγενέστερες απέτυχαν και στον ευρύτερο στόχο τους: να εξασφαλίσουν την «διάδοσι και έξι των σωματικών ασκήσεων» δια της ίδρυσης αθλητικών συλλόγων.[19] Σε αδρές γραμμές, πάντως, η πρόσληψη του νόμου υπήρξε θετική: ο στόχος του γινόταν αντιληπτός ως «μέγας και υψηλός».[20] Όσο μπορεί να συναγάγει κανείς από τα δημοσιεύματα, την αποδοχή αυτή συμμεριζόταν και ο διδασκαλικός κόσμος, ο οποίος διεκδικούσε μερίδιο της επιτυχούς και ελπιδοφόρου καινοτομίας. Χαρακτηριστική, ως προς αυτό, η ακόλουθη επιστολή του Γ. Κ. Βασιλάκη, διευθυντή του 8ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών:

> *«Τ' αποτελέσματα ταύτα οφείλονται εις τον κ. Ευταξίαν και τους δημοδιδασκάλους [και όχι στους αθλητικούς και γυμναστικούς συλλόγους]. Τιμή λοιπόν εις τον πολυμαθή ανακαινιστή πολιτευτή· τιμή και ενθάρρυνσις εις περιφρονημένους της χθες, τιμημένους της σήμερον και δεδοξασμένους της αύριον δημοδιδασκάλους. […] Τιμή εις τον βαθύνουν πολιτευτήν, όστις απέδειξεν, ότι η «Ελλάς δεν έπαυσε γεννώσα πολιτικούς άνδρας».*[21]

---

17. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 9 Απριλίου 1900.

18. «Οι αγώνες εν τω Σταδίω», *Καιροί*, 13 Απριλίου 1900, 1.

19. «Οι αγώνες εν τω Σταδίω», *Καιροί*, 14 Απριλίου 1900, 1.

20. «Οι αγώνες της γυμναστικής εν τω παναθηναϊκώ σταδίω», *Εμπρός*, 13 Απριλίου 1900, 1.

21. «Τιμή εις τον κ. Ευταξίαν και τους δημοδιδασκάλους», *Άστυ*, 19 Απριλίου 1900. Η μόνη απόκλιση σε αυτή την καθολική αποδοχή ήταν η διαμαρτυρία του ιδιωτικού εκπαιδευτηρίου Δημ. Μακρή, μετέπειτα Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου, και η αποχή από τους αγώνες του 1900 – για ζητήματα, ωστόσο, διαδικασίας και όχι ουσίας· θεωρούσε ότι δεν διασφαλιζόταν ο ισότιμος ανταγωνισμός ανάμεσα στα ιδιωτικά σχολεία («Οι

Η ομόθυμη αυτή αποδοχή, σχετιζόταν αναμφίβολα με το γεγονός ότι στις στοχεύσεις του νόμου ήταν διατυπωμένη ρητά (όπως ήδη αναφέρθηκε παραπάνω) η αξιοποίηση της γυμναστικής και των σχολικών αγώνων για τη διαμόρφωση των μαθητών ως ετοιμοπόλεμων στρατιωτών. Συνεπώς, από φεμινιστική οπτική θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως η γυμναστική και οι σχολικοί αγώνες αξιοποιήθηκαν στη συγκυρία εκείνη για την υποστήριξη ενός συγκεκριμένου έμφυλου ρόλου. Αυτό είναι εν μέρει αληθές, καθώς ο νόμος ΒΧΚΑ΄ προέβλεπε ίσες ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της γυμναστικής και για τα κορίτσια. Βέβαια, από την Δ΄ τάξη του Δημοτικού και εξής το περιεχόμενο των ασκήσεων διαφοροποιούνταν με κριτήριο το φύλο,[22] με κριτήριο στην πραγματικότητα το κοινωνικό φύλο – τα κυρίαρχα στερεότυπα για τις δυνατότητες αγοριών και κοριτσιών και τους αναμενόμενους ρόλους που καλούνταν να επιτελέσουν ως μελλοντικοί άνδρες και γυναίκες. Από αυτή την άποψη, έχει ενδιαφέρον να σχολιαστεί ο αποκλεισμός των μαθητριών από τους πρώτους σχολικούς αγώνες, όπως και το γεγονός ότι ο αποκλεισμός σχολιάστηκε ελάχιστα στη δημόσια σφαίρα. Η μόνη αναφορά που εντοπίσαμε ήταν ένα μικρό σχόλιο στην εφ. *Ακρόπολις*. Το σχόλιο επέκρινε τη μη συμμετοχή των κοριτσιών ως «σοβαρωτάτην παράλειψιν», αντλώντας, ωστόσο, επιχειρήματα από το παραδοσιακό οπλοστάσιο: «μήπως οι Ελληνόπαιδες φυτρώνουν από πέτρας και όχι από μητέρας, διά να μην ενδιαφερώμεθα περί γυμναστικής των θηλέων»;[23] Τα κορίτσια κακώς αποκλείστηκαν εφόσον η γυμναστική ενισχύει την υγεία του σώματος και υποστηρίζει τον μελλοντικό τους ρόλο ως μητέρων. Αλλά και τούτη η αντίρρηση περιορίστηκε σε ένα μικρής έκτασης σχόλιο. Οι διαφορετικές αντιλήψεις περί φύλου που

σχολικοί εν τω Σταδίω διαγωνισμοί. Η απ' αυτών αποχή του ελληνικού εκπαιδευτηρίου Δημ. Ν. Μακρή», *Άστυ*, 17 Απριλίου 1900). Φαίνεται, όμως, πως και αυτές διευθετήθηκαν κατά το επόμενο σχολικό έτος, εφόσον το σχολείο συμμετείχε κανονικά στους αγώνες του 1901 («Αι εξετάσεις της γυμναστικής. Ποια σχολεία διεκρίθησαν», *Άστυ*, 26 Μαρτίου 1901).

22. Τσούμας, *ό.π.*, 220.

23. «Κατά τούτο ημάρτησε», *Ακρόπολις*, 14 Απριλίου 1900.

είχαν κάνει την εμφάνισή τους στο γύρισμα του αιώνα και είχαν ήδη αποτυπωθεί στο αναλυτικό πρόγραμμα,[24] δεν φαίνεται να επηρέασαν την κυρίαρχη ιδεολογία, όχι τουλάχιστον τόσο ώστε να θεωρείται αυτονόητη η συμμετοχή των κοριτσιών σε δημόσιες αθλητικές διοργανώσεις. Η καθιέρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας δεν συνεπάγεται αυτονόητα τη δημόσια έκθεση. Ο περίβολος του σχολείου λειτουργεί ως το όριο διεύρυνσης του ιδιωτικού, του «φυσικού» χώρου εντός του οποίου ξεδιπλώνεται η γυναικεία δράση, εν προκειμένω η αθλητική δράση των κοριτσιών. Ο πραγματικός δημόσιος χώρος —τον οποίο στην περίπτωση των σχολικών αγώνων σηματοδοτεί και συμβολίζει το Καλλιμάρμαρο— συνεχίζει να ανήκει κατά προτεραιότητα στα αγόρια, στους μελλοντικούς άνδρες. Επακριβώς, στους μελλοντικούς στρατιώτες, διότι, όπως ήδη υποστηρίχθηκε, η καθιέρωση της γυμναστικής και η σύνδεσή της με δημόσιες τελετουργίες έγιναν αντιληπτές ως εθνικό καθήκον που θα ανέστρεφε το κλίμα ηττοπάθειας και προοπτικά θα έσβηνε το «εθνικό ατύχημα» του 1897.[25] Πρόκειται μάλιστα, για ένα καθήκον που ανήκει πρωτίστως στην εκπαίδευση και όχι σε ανεξάρτητους αστικούς θεσμούς, όπως οι ποικίλοι γυμναστικοί σύλλογοι.

> *«Και συνηδελφώθησαν αι δύο γενεαί εις μίαν ελπίδα, εις ένα πόθον και επευφήμησεν η πρώτη την δευτέραν και αναμιμνησκομένη ημερών ατυχών και μαύρων ήλπισεν επί μέλλον ευ-*

24. Για το ζήτημα αυτό βλ. επίσης το άρθρο της Ε. Φουρναράκη, «Κατασκευάζοντας το ελληνοπρεπές σώμα: Έμφυλες και ταξικές σημασιοδοτήσεις της άθλησης και της εθνικής ταυτότητας στη συγκυρία των Ολυμπιακών Αγώνων του 1896», στο Γ. Γκότση, Ν. Διαλέτη, Ε. Φουρναράκη (επιμ.), *Το φύλο στην ιστορία: Αποτιμήσεις και παραδείγματα*, Ασίνη, Αθήνα 2015. Στο άρθρο αυτό η Φουρναράκη, μεταξύ άλλων, σχολιάζει τον διαφορετικό κριτικό λόγο που διαμορφώνει το περ. *Εφημερίς των Κυριών* σχετικά με την στρατηγική εγγραφής των γυναικών στην εθνική ταυτότητα του ολυμπιακού ιδεώδους. Καταλήγει όμως ότι τελικά το περιοδικό προσαρμόστηκε, αναδιαμορφώνοντας αυτόν τον κριτικό λόγο, στη μαζικότητα του αθλητικού θεάματος (των Ολυμπιακών Αγώνων).

25. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 9 Απριλίου 1900 και «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 13 Απριλίου 1900.

δαιμονέστερον της Πατρίδος και επί την διά νικών και θριάμβων απόσβεσιν του προσαφθέντος αυτή ονείδους».[26]

Από τα πυκνά δημοσιεύματα των εφημερίδων κατά τις ημέρες των αγώνων αναδύεται πράγματι μια αίσθηση τομής με το «θλιβερό» παρελθόν και μια «πατριωτική ελπίδα» πως η αναγέννηση του έθνους βρισκόταν προ των θυρών.[27] Κάποιες φορές η ανάκτηση της αισιοδοξίας συνδυάζεται με ανυπομονησία, με προτροπές για άμεση στρατιωτική προπαρασκευή, με εκ νέου προτάγματα για εδώ και τώρα εθνική ολοκλήρωση. Γράφει το *Εμπρός* σε κύριο άρθρο του κατά τη διάρκεια των σχολικών αγώνων:

«Διά μίαν ακόμη φοράν οι θαυμάσιοι αγώνες του Παναθηναϊκού Σταδίου απέδειξαν την αδιόρθωτον επιπολαιότητά μας. Η έξοχος ικανότης των μικροσώμων εκείνων γιγάντων, η προκαλέσασα τον ενθουσιασμόν και τα δάκρυα ενός ολοκλήρου πλήθους, δεν έσχε το μέγα ηθικόν αποτέλεσμα, το οποίον ανεμένομεν, διότι πάντες οι Έλληνες θεωρούμεν πλέον καθήκον, αμέριμνοι περί του παρόντος, να αναθέσωμεν την εκδίκησιν, την ανόρθωσιν και την αποκατάστασιν εις το μέλλον. […] Εργασία ουχί αύριον, αλλά σήμερον. Παρασκευή στρατού, ουχί διά γενικών διοικήσεων, αλλά δι' αυξήσεως του αριθμού, διά συστηματοποιήσεως αυτού και δι' αφθόνου αγοράς υλικών του πολέμου».[28]

Ακόμα και τα χρήματα από τα εισιτήρια, όσα περίσσευαν από τα οργανωτικά έξοδα των αγώνων (τον σημαιοστολισμό του Σταδίου, τις στολές των μαθητών και την αγορά οργάνων για σχολικά γυμναστήρια), αποφασίστηκε να δοθούν στην υπό συγκρότηση Ολυμπιακή Επιτροπή για τα βραβεία σε αγώνες σκοποβολής. Και με αυτόν τον τρόπο «ολόκληρος η Ελλάς θα μεταβληθή απ' άκρου σ' άκρον, εις μέγα σκοπευτήριον, το οποίον θα παραδίδη κατ' έτος εις το Έθνος στρατόν ολόκληρον από δοκίμους σκοπευτάς».[29]

---

26. «Το κορύφωμα», *Εμπρός*, 17 Απριλίου 1900.

27. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 13 Απριλίου 1900· «Η γυμναστική», *Καιροί*, 11 Απριλίου 1900.

28. «Διά το παρόν», *Εμπρός*, 14 Απριλίου 1900.

29. «Αι εισπράξεις των αγώνων», *Εστία*, 12 Απριλίου 1900.

Φωτογραφία 1:
Σχολικοί αγώνες, Παναθηναϊκό Στάδιο 1900
(ΕΛΙΑ, Αρχείο Τομπάζη)

Φωτογραφία 2:
Παναθηναϊκό Στάδιο, τελετή 1900
(ΜΙΕΤ/ΕΛΙΑ, Αρχείο Τομπάζη L137.008)

Η θετική ανταπόκριση του αθηναϊκού κοινού στους σχολικούς αγώνες του 1900 αποτυπώνεται και στο φωτογραφικό υλικό. Στην Φωτογραφία 1 είναι φανερός ο συνωστισμός στις πάνω κερκίδες. Εκεί μαζεύονταν από νωρίς άτομα των λαϊκών στρωμάτων, διότι για τις θέσεις αυτές δεν απαιτούνταν εισιτήριο. Στη Φωτογραφία 2, οι κάτω κερκίδες, οι οποίες απαιτούσαν εισιτήριο, τείνουν επίσης να γεμίσουν, με άτομα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων, όπως φαίνεται από τα ημίψηλα και τα μπαστούνια των ανδρών ή τα φορέματα και τις ομπρέλες των γυναικών.

Στη σκιά των γιγάντων

Υπ' αυτήν την οπτική, οι σχολικοί αγώνες προοιωνίζονταν το εθνικό μέλλον, τροφοδοτούσαν τις αλυτρωτικές προσδοκίες. Όμως ο εθνικισμός είναι σαν τον Ιανό· το ένα του πρόσωπο κοιτάζει το μέλλον, το άλλο το παρελθόν. Αναζητά τις ένδοξες σελίδες του παρελθόντος και εγγράφει εκεί όσες πτυχές του παρόντος είναι χρήσιμες για τις σύγχρονες στοχεύσεις του. Οι σχολικοί αγώνες θα καταξιωθούν και θα επιτελέσουν το σκοπό τους αν ανακαλέσουν στο φαντασιακό των σύγχρονων Ελλήνων κάτι από την αίγλη της αρχαιότητας. Για τούτο διεξήχθησαν στο Παναθηναϊκό Στάδιο, εκεί όπου διεξάγονταν οι γυμνικοί αγώνες κατά τον 4ο αιώνα π.Χ., στον ίδιο χώρο που αναγεννήθηκαν οι πρώτοι σύγχρονοι Ολυμπιακοί Αγώνες τέσσερα μόλις χρόνια νωρίτερα, το 1896.[30] Για τούτο και τα βραβεία των νικητών —«κλάδοι και στέφανοι ελαίας κοσμημένοι διά μεταξωτών ταινιών»—

30. Για τη σχέση του νεότερου αθλητισμού (του 19ου και 20ού αι.) με το αθλητικό πρότυπο της κλασικής αρχαιότητας βλ. ενδεικτικά Christina Koulouri, «Athleticism and Antiquity: Symbols and Revivals in Nineteenth-Century Greece», *The International Journal of History of Sport*, 15: 3 (1998), 142-149. Επίσης, το διεισδυτικό: Γιώργος Κόκκινος, «Ελληνική διανόηση και Ολυμπιακοί Αγώνες (1896, 1906)», στο Χ. Κουλούρη (επιμ.), *Αθήνα, πόλη των Ολυμπιακών Αγώνων (1896-1914)*, Διεθνής Ολυμπιακή Ακαδημία, Αθήνα 2004, 125-185.

κατασκευάστηκαν «κατ' απομίμησιν των αρχαίων τοπικών εν Αθήναις αγώνων».[31] Γράφει το *Εμπρός*:

> *«Δύνασθε ν' αρνηθήτε ότι αι σκέψεις αυταί σας επήλθον κατά τας τρεις ημέρας ας διήλθετε εν τω Σταδίω; Δεν ανεζήσατε χωρίς να θέλετε την προ 2000 ετών ζωήν; Δεν ευρέθητε ταυτοχρόνως και εν τω Σταδίω και εν τη Αγορά και εν τη Πνυκί;»*[32]

Αν ο στόχος ήταν η υπόμνηση του αρχαίου κλέους, το οργανωτικό πλαίσιο των σχολικών αγώνων δεν θα μπορούσε να ήταν καλύτερο. Μα ακόμα και το τελειότερο πλαίσιο κινδυνεύει να εκφυλιστεί σε κέλυφος αν δεν κερδηθεί η «ψυχή» των ανθρώπων —πρωτίστως των ίδιων των μαθητών. Αυτή όμως είναι λιγότερο δουλειά του κράτους και περισσότερο των λογίων — των ποιητών κυρίως, οι περισσότεροι από τους οποίους λειτούργησαν σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα ως «εθνικοί ποιητές», ως διανοούμενοι του εθνικισμού θα λέγαμε σήμερα.[33] Γράφει ο Αριστομένης Προβελέγγιος απευθυνόμενος «Εις την νεότητα του Σταδίου»:[34]

> […]
> Σκέψου, πως το χώμα που με ιδρώτα βρέχεις,
> τώχουνε πατήσει Μαραθωνομάχοι,
> πώς σ' αυτά τα ίδια, τ' αγιασμένα μέρη,
> έχουνε μεστώσει γενεές της Νίκης,
> κ' έψαλαν το Κλέος, κ' έψαλαν την Δόξαν.
>
> Χαίρεται το χώμα, που βροντάς το πόδι
> μ' υψηλόν το πνεύμα και το φρόνημά σου,
> κ' απ' της γης τα βάθη κι απ' τους λόφους γύρω
> μια ηχώ μεγάλου, αθανάτου κόσμου
> γύρω σου ξαπλόνει σαν την ευλογία.

---

31. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 12 Απριλίου 1900.

32. Σπ. «Η αίθουσα των Αθηνών», *Εμπρός*, 14 Απριλίου 1900.

33. Για το ζήτημα αυτό βλ. Γιάννης Παπαθεοδώρου, *Ρομαντικά πεπρωμένα*, Πόλις, Αθήνα 2014.

34. Αριστομένης Προβελέγγιος, «Εις την νεότητα του Σταδίου», εφ. *Ακρόπολις*, 16.4.1900.

[...]
Ω χρυσή νεότης, η μικρή πατρίς σου
σκέψου, πώς υπήρξε κοσμοδοξασμένη,
κι από σένα ελπίζει, κι από σε προσμένει
να της δώσης πάλι το αρχαίον στέμμα,
την χαράν της Νίκης, την αυγή της Τέχνης.

Στο ποίημα αυτό (που δημοσιεύθηκε πρωτοσέλιδα στην εφ. *Ακρόπολις* κατά τις ημέρες των αγώνων), οι νέοι καλούνται να φανταστούν τον συλλογικό εαυτό τους άρρηκτα δεμένο με τη φύση και την ιστορία· ως εάν να αναδύεται μέσα από τη φύση και την ιστορία. Μια φύση ζωντανή («χαίρεται το χώμα»), ομιλούσα («κι απ' τους λόγους γύρω μια ηχώ») και καθαγιασμένη («τ' αγιασμένα μέρη») από τους Μαραθωνομάχους, από τις περασμένες γενιές της Νίκης, του Κλέους και της Δόξας.

Μιλάει, βεβαίως, ο Ρομαντισμός· μα είναι ενδιαφέρουσα αυτή η συνάντηση του ρομαντικού πνεύματος με μια ορθολογική διαχείριση και οργανωτική επάρκεια. Την σύμφυση τη συναντούμε συχνά στο γύρισμα του αιώνα, σε διάφορες περιοχές, ακόμα και στην ιστοριογραφία όπου το ρομαντικό πάθος συναντιέται με την αυστηρότητα του θετικισμού.[35] Είναι, άλλωστε, αυτή η συνάντηση που θα εκβάλει τέσσερα χρόνια αργότερα στον Μακεδονικό Αγώνα. Όπως θα αποτιμήσει ο Γιώργος Μαργαρίτης: «Οι μηχανισμοί διεξαγωγής του αγώνα λειτούργησαν με αρτιότητα που έως τότε δεν είχε επιδείξει το ελληνικό κράτος· (...) Η τεχνική αρτιότητα σε συνδυασμό με την ανελέητη αποφασιστικότητα, πρόδιδε μεγάλες αλλαγές σε σχέση με το πρόσφατο 1897...».[36]

---

35. Έφη Γαζή, «Μια ρομαντική ιστορική επιστήμη: Η περίπτωση του Σπυρίδωνος Π. Λάμπρου (1851-1919)», στο Πασχάλης Μ. Κιτρομηλίδης, Τριαντάφυλλος Ε. Σκλαβενίτης (επιμ.), *Ιστοριογραφία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας, 1833-2002*, τόμ. Α', Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, Αθήνα 2004, 195-212.

36. Γιώργος Μαργαρίτης, «Οι πόλεμοι», στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Η Ελλάδα του 20ού αιώνα*, τόμ. Α2, 149-187.

Δεσμώτες του παρόντος

Η σχετικά καλή διοργάνωση των αγώνων και η επαρκής ανταπόκριση της μαθητιώσας νεολαίας επαινέθηκαν από τον Τύπο από τη στιγμή που προοιωνίζονταν ένα ετοιμοπόλεμο έθνος. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η εύρυθμη αυτή λειτουργία παρουσιάστηκε ως κάτι το εξαιρετικό και αξιοπερίεργο, που ερχόταν σε αντίθεση με «πάγιες νοοτροπίες» αταξίας, αγένειας και ανορθολογισμού. Οι πειθαρχημένες κινήσεις των μαθητών παρουσιάζονται συχνά σε αντίστιξη με την ελεεινή συμπεριφορά των θεατών που διαγκωνίζονται για τις καλύτερες θέσεις, δέρνουν και ποδοπατούν ο ένας τον άλλο δι' ασήμαντον αφορμήν και στην πρώτη αναποδιά τρέχουν να φύγουν.[37] Από τη μια, λοιπόν, η θαυμαστή «τελειότητα» της οιονεί στρατιωτικής μηχανής, από την άλλη η απογοητευτική αταξία του πλήθους.

> *«Αλλ' ενώ τόσον ωραία ετελούντο αι ασκήσεις δυστυχώς δεν δυνάμεθα να είπωμεν ότι ετηρήθη ωραία και η τάξις. Και όμως είχον κληθή χάριν αυτής της τάξεως ενωμοτίαι αστυφυλάκων και χωροφυλάκων και διμοιρίαι πεζών και ευζώνων, και σκαπανέων και πυροβολητών. Αλλ' η σύγχυσις και η αταξία, η οποία επεκράτησε πάλιν ήτο αυτόχρημα χαώδης».*[38]

Για τον Τύπο η «σύγχυσις» και η «αταξία» δεν αποτελούσαν έκπληξη, καθόσον η «κραιπάλη» και η «οινοποσία» συγκαταλέγονταν στις συνήθεις διασκεδάσεις του λαού. Θεωρήθηκε, μάλιστα, επίτευγμα η απουσία βιαιότερων διενέξεων μεταξύ των θεατών και – άρα ο «λαός» τείνει με τα χρόνια να «σωφρονίζεται».[39] Οι αγώνες συνεισέφεραν και ως προς αυτό· για λίγες έστω ημέρες έσωσαν τον «λαόν από το κακόν» προσφέ-

---

37. Για τις εντάσεις και τους διαπληκτισμούς των θεατών κυρίως γύρω από το ζήτημα των εισιτηρίων και των «τζαμπατζήδων», βλ. «Οι γυμναστικοί αγώνες», *Άστυ*, 9 Απριλίου 1900· «Σχολικοί γυμναστικοί αγώνες», *Εφημερίς*, 9-10 Απριλίου 1900· «[Η χθεσινή τάξις]», *Εστία*, 12 Απριλίου 1900.

38. «Οι αγώνες», *Εστία*, 11 Απριλίου 1900.

39. «[Μικρά μικρά από τους αγώνες]», *Εστία*, 12 Απριλίου 1900.

ροντας «ευθηνοτάτας λαϊκάς διασκεδάσεις».[40] Παρά τη βελτίωση, ωστόσο, η «αναμπουμπούλα» και «το επικρατούν πανδαιμόνιον» οδήγησαν τελικά στην ακύρωση των προγραμματισμένων ομιλιών του πρωθυπουργού Γεωργίου Θεοτόκη και του απελθόντος υπουργού Παιδείας Αθανάσιου Ευταξία.[41] Συνεπώς, η ιδιαίτερη προβολή και η υπεραξίωση της πειθαρχίας οφείλονται, βέβαια, στην υπόσχεση που αυτή κόμιζε για ένα εθνικά φωτεινό μέλλον, μα επίσης στη σπανιότητά της.

Ένα χρόνο αργότερα, κατά τη δεύτερη διοργάνωση του 1901, η μεμψιμοιρία πήρε το προβάδισμα. Το πολιτικό σκηνικό παρέμενε σε γενικές γραμμές ίδιο με αυτό της προηγούμενης χρονιάς. Ως προς τους αγώνες ειδικά, τα διαθέσιμα στοιχεία δεν έδειχναν ούτε ιδιαίτερες αδυναμίες στα οργανωτικά, ούτε λειψή ανταπόκριση των μαθητών, ούτε αδιαφορία των θεατών.

Σε αδρές γραμμές όλα έμειναν ίδια με το 1900· ο σχολιασμός όμως και η πρόσληψή τους από τον Τύπο διαφέρουν αισθητά. Το ενδιαφέρον τώρα επικεντρώθηκε στις οργανωτικές δυσλειτουργίες, οι οποίες διογκώθηκαν υπέρμετρα. Πρακτικές ομόλογες με αυτές της προηγούμενης χρονιάς, όπως ο στρατιωτικός αποκλεισμός του Σταδίου στη διάρκεια των δοκιμαστικών αγώνων (προανάκρουσμα των επίσημων), επέσυραν τώρα τη χλεύη προς τον υπουργό Παιδείας Γ. Στάη, τον «μωρότατο από καταβολής της Ελλάδος υπουργών της Παιδείας».[42] Αυτή καθεαυτή η αξία των σχολικών αγώνων αμφισβητήθηκε, ενώ, ταυτόχρονα, υπερτονίστηκαν οι επιπτώσεις της διεξαγωγής τους στη γνωστική πρόοδο των μαθητών. «Το έργον της διδασκαλίας», σημειώνεται, «παραλύει απελπιστικώς» στην πιο κρίσιμη περίοδο του σχολικού έτους, λόγω της έμφασης στην έντονη σωματική άσκηση, η οποία μάλλον «εκνευρίζει και φονεύει τα σώματα αντί να ενισχύει και εξυγιαίνει αυτά».[43] Η χρήση

40. «Και πρόσθετον αγαθόν» *Ακρόπολις*, 12 Απριλίου 1900.

41. «Οι γυμναστικοί αγώνες των σχολείων», *Ακρόπολις*, 17 Απριλίου 1900.

42. «Ο αποκλεισμός του Σταδίου», *Ακρόπολις*, 29 Μαρτίου 1901.

43. «Θύματα γυμναστικής», *Πρωία*, 28 Μαρτίου 1901· «Ουχί κατά της γυμναστικής», *Πρωία*, 31 Μαρτίου 1901. «Οι σχολικοί αγώνες», *Και-*

του Σταδίου, που κατά το 1900 θεωρήθηκε πως προσδίδει αίγλη στους αγώνες και συνδέει το τώρα με το ένδοξο χθες, προσλαμβάνεται πλέον ως ύβρις έναντι των αρχαίων ημών προγόνων, καθότι, λόγω της «παχυλής αμαθείας, εξικνουμένης μέχρι διανοητικής αποτυφλώσεως, εκτελούμεν αγώνων παρωδίαν, απελπιστικώς ανιαράν, έρημον δε θελγήτρων και μεγαλοπρεπών εντυπώσεων».[44] Οι θετικές κρίσεις δεν λείπουν παντελώς, αλλά η καθολική αποδοχή των αγώνων, όπως και του νόμου περί γυμναστικής, δεν μαρτυρούνται πια το 1901. Κυρίως, έχει εξασθενίσει, έχει σχεδόν εξαχνωθεί, το οραματικό στοιχείο, η προβολή των ελπιδοφόρων πρακτικών του σήμερα στο αύριο.

Σε ένα τόλμημα ανανέωσης, το υπουργείο της Παιδείας —ανιχνεύοντας ίσως τις ανοχές της κοινωνίας και την ελαστικότητα της κυρίαρχης ιδεολογίας— θα επιτρέψει το 1901 τη συμμετοχή των κοριτσιών στους αγώνες. Μα ούτε τούτη η ανανέωση θα βοηθήσει. Ο φιλικός Τύπος θα επιλέξει επ' αυτού την αιδήμονα σιωπή, ενώ ο αντίπαλος θα αδράξει την ευκαιρία να επικρίνει. Χαρακτηριστικά, σε επιστολή ανώνυμου που θα δημοσιεύσει η *Πρωία*, η συμμετοχή μαθητριών σε δημόσιους αγώνες χαρακτηρίζεται «επιβλαβής» (προφανώς για τα χρηστά ήθη) νεωτερισμός:

> *«Ειμπορεί μερικοί παιδαγωγοί και άλλοι διάφοροι αναμορφωταί —άρρενες και θήλεις (δυστυχώς)— γουστάρωσι να βλέπωσι και τα κοράσια γυμναζόμενα δημοσία. […] Οι κανονισμοί ουδαμού λέγουσιν, ότι αι θήλεις μαθήτριαι γυμνάζονται δημοσία, δηλ. προ των ομμάτων ατόμων, ως δεν επιτρέπεται η είσοδος εν τη περιοχή του σχολείου· οι κανονισμοί ουδαμού αναφέρουσιν ότι αι μαθήτριαι είτε των δημοτικών είτε των ιδιωτικών παρθεναγωγείων, είτε του Αρσακείου είναι υποχρεωμέναι να εξετάζωνται εις το μάθημα της γυμναστικής εν τω Σταδίω!»*[45]

ροί, 29 Μαρτίου 1901, από όπου το ακόλουθο παράθεμα: «Αναγκάζονται [οι μαθητές] χάριν των εξετάσεων εν τη γυμναστική και των σχολικών αγώνων να παραμελώσιν εντελώς πάντα τα άλλα μαθήματα, να ασκώνται επί ώρας πολλάς καθ' ημέραν, υφιστάμενοι υπέρμετρον κόπωσιν, να καταστρέφωνται προσηκόντως τα αγαθά των σωματικών ασκήσεων».

44. «Το στάδιον», *Καιροί*, 8 Απριλίου 1901.

45. «Η δημόσια γυμναστική των θηλέων», εφ. *Πρωία*, 23 Μαρτίου 1901.

Εν κατακλείδι, οι μεγάλες προσδοκίες για μια γενικευμένη, θεσμική και οικονομική, ανάκαμψη της χώρας δεν ευοδώθηκαν – ή καλύτερα δεν ευοδώθηκαν στον βαθμό και με τον ρυθμό που έλπιζαν οι πιο ανυπόμονοι. Γι' αυτό, απέναντι στους εραστές της κατήφειας, υπήρχαν κι εκείνοι που συνέχιζαν να προσμένουν με αδημονία τους σχολικούς αγώνες, όχι τόσο πλέον ως προανάκρουσμα ενός δοξαστικού μέλλοντος, αλλά οπωσδήποτε ως μια αισθητική απόλαυση και μια όαση χρωμάτων μέσα στις πολλαπλές αποχρώσεις του θεσμικού και κοινωνικού γκρίζου:

> *«Αν αποβλέψη κανείς εις το τι πέρνομεν οι πολίται πίσω από την τρομεράν φορολογίαν που υφιστάμεθα, αφόβως δυνάμεθα να είπωμεν ότι το θέαμα των αγώνων είναι το μόνον αντάλλαγμα που έχομεν. Αι ψυχαί μας ευχαριστούνται και τέρπονται εις το θέαμα· η καρδιά μας συλλαμβάνει ελπίδας διά το μέλλον· το καμάρι των παιδιών μας είναι καμάρι δικό μας […] Αφού ούτε ο Στρατός, ούτε το Ναυτικόν, ούτε η Δικαιοσύνη, ούτε τίποτε άλλο πολιτειακόν μας παρέχει ουδέ την ελαχίστην ικανοποίησιν, άφετέ μας αθολώτους και αταράκτους τους γυμναστικούς αγώνας και τους Πανελληνίους αγώνας. […] Μη μας θολώνετε τη μόνην μας χαράν».*[46]

Επιλογικά

Έξι χρόνια αργότερα, το 1907, οι μαθητές της Σχολής Γυμναστών υπέβαλαν στη Βουλή ένα υπόμνημα, με το οποίο αντιδρούσαν στην ψήφιση του νομοσχεδίου που θεσμοθετούσε το Στρατιωτικό Σχολείο Γυμναστικής.[47] Τα ανομολόγητα ελατήρια εκείνης της αντίδρασης ήταν πιθανότατα συντεχνιακά, αλλά από την οπτική της παρούσας εργασίας ενδιαφέρουν τα επίσημα

---

46. «Οι σχολικοί αγώνες», *Ακρόπολις*, 31 Μαρτίου 1901. Έχει διατηρηθεί η ορθογραφία του πρωτοτύπου.

47. *Η εν Ελλάδι γυμναστική και το νομοσχέδιον περί στρατιωτικού σχολείου γυμναστικής. Υπόμνημα των μαθητών της Σχολής Γυμναστών προς την Βουλήν των Ελλήνων*, Αθήναι 1907, σ. 12-13. Οι γυμναστές αντιδρούσαν στον ν. ΓΡΝΗ΄ «Περί συστάσεως Στρατιωτικής Σχολής Γυμναστικής», ΦΕΚ Α΄ 180/27.7.1906

επιχειρήματα, όσα προσκομίστηκαν για την υποστήριξή της. Το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο, ισχυρίζονταν οι γυμναστές, είναι αρκετό, αρκεί να εφαρμοστεί· υπάρχουν αρκετές διατάξεις του νόμου ΒΧΚΑ΄, του νόμου περί γυμναστικής, που δεν έχουν δρομολογηθεί, όπως η ίδρυση γυμναστηρίων, και άλλες που ατρόφησαν για λόγους οικονομίας, όπως οι σχολικοί αγώνες, οι οποίοι περιορίστηκαν στην πρωτεύουσα και ακολούθως ενσωματώθηκαν στους (μη σχολικούς) Πανελλήνιους Αγώνες[48] – ουσιαστικά, δηλαδή, εγκαταλείφθηκαν. Πράγματι, οι σχολικοί αγώνες που ξεκίνησαν με τυμπανοκρουσίες και συνάντησαν αρχικά αμέριστη αποδοχή και προβολή, δεν θα διεξαχθούν ως τέτοιοι παρά μόλις για δύο συνεχόμενα έτη. Δεν έχουμε στοιχεία που να επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό των γυμναστών ότι οι αγώνες ανεστάλησαν για οικονομικούς λόγους ή αν απλώς συμπτύχθηκαν με τους Πανελληνίους, όταν η αρχικά θερμή υποδοχή τους υποχώρησε και όδευε προς την αδιαφορία.

Σε κάθε περίπτωση, οι σχολικοί αγώνες έπαιξαν τον μικρό τους ρόλο. Καταρχάς, αποτύπωσαν στο θεσμικό επίπεδο την ανάγκη ενός ηττημένου έθνους να ανασυγκροτήσει την εικόνα του και να ανακτήσει την αυτοπεποίθησή του. Για το σκοπό αυτό αντλήθηκαν και εδώ —όπως σε όλα σχεδόν τα κράτη της Ευρώπης— υλικά και τρόποι από τις πλούσιες τότε πηγές του εθνικισμού: αρρενωπότητα, ρώμη, πειθαρχία, πάθος για στράτευση και θυσία για την πατρίδα. Στην περίπτωση της Ελλάδας όλα αυτά έβρισκαν τα ομόλογά τους στο αρχαίο παρελθόν, συμπληρώνοντας έτσι και ενισχύοντας την ταυτότητα των νέων Ελλήνων (καθ' εικόνα και ομοίωσιν των παλαιών), η οποία καλλιεργούνταν συστηματικά σε ολόκληρο τον 19ο αιώνα. Την επομένη, συνεπώς, της ήττας του 1897, η γυμναστική ως άσκηση, μα κυρίως ως δημόσιο θέαμα, κλήθηκε να συνεισφέρει (στο μέτρο που της αναλογούσε) στην ανασυγκρότηση της ελληνικής εθνικής ταυτότητας ως δυναμικής, μαχητικής, ρωμαλέας μα ταυτόχρονα πειθαρχημένης και ορθολογικής. Άρα στην εικόνα ενός έθνους έτοιμου και αποφασισμένου να επιχειρήσει εκ νέου,

48. «Πανελλήνιοι αγώνες», *Ακρόπολις*, 6 Απριλίου 1901.

επιτυχώς αυτή τη φορά, τον αλυτρωτικό του στόχο. Και τούτος ο στόχος, παρά τις μεμψιμοιρίες, τις παλινωδίες και τα ημιτελή εγχειρήματα, προωθήθηκε τελικώς σημαντικά. Αυτό, τουλάχιστον, καταδείχθηκε λίγα χρόνια αργότερα στον Μακεδονικό Αγώνα αρχικά και στους Βαλκανικούς Πολέμους στη συνέχεια.

*Έλλη Λεμονίδου**

Η ΓΕΡΜΑΝΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ Α΄ ΠΑΓΚΟΣΜΙΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑΣ – ΜΙΑ ΗΜΙΤΕΛΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗ[1]

Η μνημη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα, ακόμα και κατά τη διάρκεια της επετειακής εκατονταετηρίδας, παραμένει σχετικά υποβαθμισμένη σε σχέση με την πραγματική σημασία του γεγονότος, τόσο στη γενική όσο και στην ειδικότερη ελληνική του διάσταση. Καθώς η σχολική ιστορία θεωρείται ένας από τους βασικούς πυλώνες για την οικοδόμηση ιστορικής συνείδησης, το άρθρο εστιάζει στη διαχρονική αντιμετώπιση μιας κρίσιμης πτυχής του πολέμου, συγκεκριμένα της γερμανικής του διάστασης, στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταγράφονται η επί πολλά έτη περιγραφική αποτύπωση αυτής της πτυχής στα εγχειρίδια και οι παραλλαγές που υπήρξαν σε μεμονωμένα βιβλία τις τελευταίες τέσσερις δεκαετίες, ενώ τονίζονται

* Επίκουρη καθηγήτρια Νεότερης και Σύγχρονης Ιστορίας Πανεπιστημίου Πατρών.

1. Το κείμενο αποτελεί επεξεργασμένη και βιβλιογραφικά ενημερωμένη μορφή ανακοίνωσης που είχε παρουσιαστεί στο Πάντειο Πανεπιστήμιο στις 12/11/2015, στο πλαίσιο επιστημονικής συνάντησης με θέμα «Σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας και ελληνογερμανικές σχέσεις».

αφενός οι λόγοι που επιτάσσουν μια συστηματικότερη μελέτη και καταγραφή του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στη σχολική ιστορία, αφετέρου ορισμένα κρίσιμα ζητούμενα για τη διαπραγμάτευση της γερμανικής πτυχής μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: *Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, εγχειρίδια Ιστορίας, Γερμανία, Ιστορία-Μνήμη.*

THE GERMAN DIMENSION OF THE FIRST WORLD WAR IN THE GREEK HISTORY TEXTBOOKS – AN INCOMPLETE NARRATION

The memory of the First World War remains rather underestimated in Greece, when related to the real importance of the event, in both its general and its Greek dimension. As school history is considered one of the main pillars for the construction of historical consciousness, the article focuses on the various approaches to a crucial aspect of the war, namely its German dimension, in Greek school history textbooks. For many years the narrative for this aspect has been linear and descriptive, while some variations have occurred in individual cases during the last four decades. The main arguments for a more systematic study of the First World War in school history, as well as some crucial issues in the negotiation of the German aspect are also discussed in the text.

K e y w o r d s: *First World War, Greek history textbooks, Germany, History-Memory.*

Καθώς το κείμενό μας αφορά την αντιμετώπιση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και, ειδικότερα, την αντιμετώπιση της Γερμανίας στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας, θα θέλαμε να ξεκινήσουμε με μια μικρή εισαγωγή για το γενικότερο θέμα της μνήμης του Μεγάλου Πολέμου στην Ελλάδα, κάτι που εκτιμούμε πως συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση και αξιολόγηση και του παραδείγματος της σχολικής ιστορίας.

Όπως έχει επισημανθεί και σε άλλες περιπτώσεις, η εκατονταετηρίδα από την έναρξη του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου δεν πέρασε μεν εντελώς απαρατήρητη στην Ελλάδα, ωστόσο φαίνεται ότι απασχόλησε με τρόπο μάλλον αναιμικό τόσο την ακαδημαϊκή όσο και τη δημόσια σφαίρα, με τις λιγοστές εξαιρέσεις απλώς να επιβεβαιώνουν τη γενικότερη εικόνα. Η πραγματικότητα αυτή αντικατοπτρίζει έναν γενικότερο προβληματισμό σε σχέση με τη σαφώς υποβαθμισμένη θέση που φαίνεται να έχει το μείζον αυτό γεγονός της ευρωπαϊκής και παγκόσμιας ιστορίας τόσο στην κοινότητα των ιστορικών, όσο και ευρύτερα στη συλλογική συνείδηση των Ελλήνων.[2] Ωστόσο, η μελέτη της περιόδου πείθει για το ότι η ακριβώς αντίθετη προσέγγιση είναι αναγκαία, και όχι μόνο λόγω της δεδομένης θέσης του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου ως ενός σημαντικότατου οροσήμου στην ευρωπαϊκή ιστορία, με κομβική θέση για την κατανόηση συνολικά της ιστορίας του εικοστού αιώνα. Η ίδια η —κατεξοχήν παραγνωρισμένη— ελληνική διάσταση του πολέμου παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον, καθώς τα έτη των εχθροπραξιών τοποθετούνται χρονολογικά στην καρδιά μιας κρίσιμης δεκαετίας για τη χώρα, που αρχίζει με την αποθέωση και ολοκληρώνεται με την καταβαράθρωση της Μεγάλης Ιδέας – και με ένα εκρηκτικό πολιτικό και κοινωνικό σκηνικό στο εσωτερικό μέτωπο. Πολλές πτυχές εκείνης της εποχής παρουσιάζουν εξαιρετικό ενδιαφέρον για την ιστορική ανάλυση και για τη συλλογική μνήμη – από τον άτυπο εμφύλιο πόλεμο, στον οποίο είχε σύρει τη χώρα ο Εθνικός Διχασμός, έως τη στρωματογραφία, την τυπολογία και τις συνέπειες της ξένης στρατιωτικής παρουσίας στο ελληνικό έδαφος και τις κακουχίες τις οποίες υπέστη ένα μέρος του πληθυσμού, σε μια πρώιμη εμφάνιση φαινομένων που θα επανέρχονταν με ακόμα μεγαλύτερη δριμύτητα στην ελληνική ιστορία τρεις δεκαετίες αργότερα.

---

2. Elli Lemonidou, «La Première Guerre Mondiale des Grecs: une guerre "inconnue" et oubliée», στο: Elli Lemonidou (επιμ.), *100 ans après: la mémoire de la Première Guerre mondiale,* École française d'Athènes (EfA) – Πανεπιστήμιο Πατρών, Αθήνα 2018 (υπό έκδοση).

Υπάρχουν, συνεπώς, πολλοί πυρήνες γύρω από τους οποίους θα μπορούσε να αναδειχθεί η έρευνα και η μνήμη για την εποχή, όπως επίσης και αρκετοί λόγοι που θα μπορούσαν να εξηγήσουν την υποβάθμισή της. Ίσως οι δυο πιο προφανείς και σημαντικοί είναι, αφενός, το ότι το ενδιαφέρον των Ελλήνων επικεντρώθηκε, στην πορεία του χρόνου, στα δύο μεγάλα ορόσημα πριν και μετά τον Μεγάλο Πόλεμο, δηλαδή στις στρατιωτικές επιτυχίες των Βαλκανικών Πολέμων, που επέκτειναν σημαντικά τα σύνορα του ελληνικού κράτους, και στην τραγωδία της Μικρασιατικής Καταστροφής του 1922· αφετέρου, το ότι η δεκαετία του 1940, με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, την Κατοχή και τον Εμφύλιο πόλεμο που ακολούθησε, επισκίασε με το βαρύ τραυματικό της φορτίο, —όπως, εξάλλου, συνέβη και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες—, τη μνήμη και το ενδιαφέρον για τον παλαιότερο πόλεμο, με μια δυναμική μάλιστα που διατηρείται με την ίδια αμείωτη ένταση έως τις μέρες μας.[3]

Ανεξάρτητα όμως από αυτήν την υποβάθμιση, το ζήτημα της ανάδειξης της σημασίας του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στον ελληνικό χώρο παραμένει κομβικό και επίκαιρο, ιδίως όσο είναι ακόμα σε εξέλιξη οι εκδηλώσεις της εκατονταετηρίδας, που ευνοούν αναστοχασμούς και αναθεωρήσεις της ιστορικής εμπειρίας. Και ένας από τους μοχλούς που θα μπορούσαν να παίξουν σημαντικό ρόλο για την αφύπνιση του σχετικού ενδιαφέροντος είναι, ασφαλώς, και η σχολική ιστορία – ως ο παράγοντας που σηματοδοτεί και νοηματοδοτεί την πρώτη συστηματική προσπάθεια εισαγωγής των παιδιών και των εφήβων στη γνώση του παρελθόντος.

Πριν όμως καταλήξουμε, προς το τέλος του άρθρου μας, σε μια σειρά από σκέψεις και επιχειρήματα για μια αναβαθμισμένη παρουσίαση του θέματος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου —και της γερμανικής του πτυχής— στις σχολικές αίθουσες, κρίνουμε σκόπιμο να εκθέσουμε πώς έχει παρουσιαστεί έως τώρα το θέμα αυτό μέσα από τις σελίδες των σχετικών εγχειριδίων, με μια ιδιαίτερη έμφαση στα εγχειρίδια που είναι σε χρήση αυτήν

3. *Στο ίδιο.*

την εποχή, στη σχέση των αναφορών με τα εκάστοτε ιστοριογραφικά ρεύματα, αλλά και στην αντιμετώπιση του γερμανικού παράγοντα μέσα σε αυτό το πλαίσιο.

1. *Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας*

Ειδικότερα τώρα σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά κανόνα ο πόλεμος παρουσιάζεται στην ελληνική του διάσταση και στις βασικές του μόνο πτυχές, σχεδόν ποτέ με πληρότητα, καθώς «πνίγεται» από όσα προηγούνται, δηλαδή τους ένδοξους Βαλκανικούς Πολέμους, που διπλασίασαν τα εδάφη της χώρας, αλλά και από την ενότητα που ακολουθεί και που δεν είναι άλλη από τη Μικρασιατική Καταστροφή.

Τα παλαιότερα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι και τη δεκαετία του 1980, διακρίνονται αφενός για τον εθνοκεντρισμό τους, αφετέρου για την κυριαρχία της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας, ενώ οι αναφορές στις εξελίξεις στην Ευρώπη είναι μόνο αποσπασματικές. Είναι βιβλία παραδοσιακής μορφής, όπου κυριαρχεί ο αφηγηματικός λόγος, ενώ η εικόνα είτε απουσιάζει πλήρως, είτε έχει εντελώς διακοσμητικό χαρακτήρα και δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διδακτική αξιοποίηση.

Τη δεκαετία του 1980 αποσύρονται οριστικά από την ελληνική εκπαίδευση τα παλαιά σχολικά εγχειρίδια και γράφονται νέα, με στόχο να ενσωματώσουν τις σύγχρονες ιστοριογραφικές τάσεις. Η μετάβαση δεν ήταν εύκολη.[4] Στα δύο τελευταία εγχειρίδια της ΣΤ΄ Δημοτικού, αυτό του 2006 από την ομάδα με επικεφαλής τη Μαρία Ρεπούση (Ρεπούση 2006)[5] και το ισχύον,

4. Στο εγχειρίδιο των Ακτύπη κ.ά. (1997), το οποίο θα χρησιμοποιηθεί για πολλά χρόνια, γίνεται λόγος αποκλειστικά και πολύ συνοπτικά για πολιτικά και στρατιωτικά γεγονότα, με αφηγηματικό χαρακτήρα και εντελώς στοιχειώδη εικονογράφηση.

5. Στο τέλος της ανακοίνωσης αναφέρονται τα πλήρη στοιχεία των εγχειριδίων.

του 2012 (Κολιόπουλος 2012), γίνεται προσπάθεια να δοθεί έμφαση στη διαθεματικότητα, υπάρχουν πλούσια παραθέματα και συνοδευτικό υλικό που ξεπερνούν σε έκταση το αφηγηματικό κείμενο. Ωστόσο, σε όλα δίνεται σαφής έμφαση στην ελληνική διάσταση – ή, ακόμη και στον νικηφόρο για την Ελλάδα χαρακτήρα του πολέμου, όπως είναι η περίπτωση του ισχύοντος εγχειριδίου.

Σε ό,τι αφορά στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στα εγχειρίδια και έως και το 1982 ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος περιγράφεται με άξονα τη διπλωματία ή τις μάχες, σε αφηγηματικά κείμενα, χωρίς εικονογράφηση, με αναφορές στα βασικά γεγονότα του πολέμου στην Ευρώπη και στον Εθνικό Διχασμό στην Ελλάδα.[6]

Μετά το 1984 εμφανίζονται πλέον νέα εγχειρίδια, και ορισμένα από αυτά προσπαθούν να ενσωματώσουν και τις νέες ιστοριογραφικές τάσεις. Για παράδειγμα, το κεφάλαιο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στο εγχειρίδιο του 1984 (Κρεμμυδάς 1984) για την Γ΄ Γυμνασίου τιτλοφορείται «Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος ή ο Πόλεμος των Νεύρων», και γίνεται αναφορά στις

6. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν, ωστόσο, ορισμένα από τα ευρήματα της έρευνας στα Αναλυτικά Προγράμματα – πιο συγκεκριμένα, το 1969 προβλέπεται για την Γ΄ Γυμνασίου ένα κεφάλαιο να είναι αφιερωμένο στη «συμβολή της Αμερικής εις την νίκην των συμμάχων», ενώ το 1978 για την ίδια τάξη το κεφάλαιο που είναι αφιερωμένο στην ευρωπαϊκή διάσταση του πολέμου τιτλοφορείται «Ο Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος (1914-1918) και η Ρωσική Επανάστασις (1917)». Επίσης, υπάρχουν αναφορές στις κακουχίες του άμαχου πληθυσμού στην Ευρώπη, και, σε ό,τι αφορά τον ελληνικό Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αναφορές στην «απομάκρυνση του νομίμου Πρωθυπουργού» το 1915 και στο Κίνημα της Θεσσαλονίκης, ακόμα και στο παράπλευρο θέμα της «εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης (1917-1920)»: βλ. Έλλη Λεμονίδου, «Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη γαλλική και την ελληνική ιστορική εκπαίδευση: από τον πληθωρισμό στην υποβάθμιση», Πρακτικά 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης με τίτλο: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – συγκριτικές προσεγγίσεις», Πανεπιστήμιο Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014, προσβάσιμο στο: *http://eriande-elemedu.e-millescreations.com*> Θεματικές > Αναλυτικά προγράμματα, 63-64.

συνέπειες που είχε ο πόλεμος στην ψυχολογία των Ευρωπαίων. Στο εγχειρίδιο που κυκλοφόρησε την ίδια χρονιά για την Γ΄ Λυκείου (Σκουλάτος – Δημακόπουλος – Κόνδης 1984) και που επρόκειτο να είναι ένα από τα μακροβιότερα και περισσότερο αποδεκτά ιστορικά εγχειρίδια στο ελληνικό σχολείο, εμφανίζονται επίσης μια σειρά από καινοτομίες, καθώς και μια αξιοσημείωτη ισορροπία μεταξύ αφηγηματικού κειμένου και παραθεμάτων. Το βιβλίο παρουσιάζει με έγκυρο και τεκμηριωμένο τρόπο τα διάφορα στάδια του πολέμου, ακολουθώντας τις ιστοριογραφικές τάσεις της ξένης, κυρίως της γαλλικής, βιβλιογραφίας εκείνης της εποχής για τον Μεγάλο Πόλεμο. Αναφέρεται στην ηθική κρίση του έτους 1917, που έπληξε και τα δύο αντίπαλα στρατόπεδα, και προχωρά ακόμη παραπέρα θίγοντας ευαίσθητα θέματα που ούτε στα γαλλικά σχολικά εγχειρίδια της εποχής δεν μνημονεύονται, όπως είναι για παράδειγμα οι λιποταξίες και οι τυφεκισμοί προς παραδειγματισμό πολεμιστών που εξεγέρθηκαν κυρίως την άνοιξη του 1917.

Επίσης, στο εγχειρίδιο των Κόκκινου κ.ά. *Ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου Κόσμου* (Κόκκινος 2002), το οποίο γράφτηκε για να αντικαταστήσει το παραπάνω εγχειρίδιο, χωρίς ωστόσο τελικά να χρησιμοποιηθεί,[7] το κεφάλαιο για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο καλύπτει σφαιρικά τις εξελίξεις σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αλλά και τις εξελίξεις στην Ελλάδα, όπου γίνεται για πρώτη φορά προσπάθεια να εξηγηθεί ο Εθνικός Διχασμός με κοινωνικούς όρους, ενώ τονίζονται οι ιδεολογικές διαφοροποιήσεις των δύο αντιπάλων παρατάξεων. Στο εγχειρίδιο επιχειρείται η ανάδειξη μιας κοινωνικής και πολιτισμικής ιστορίας του πολέμου, πολύ πέρα από την παραδοσιακή εθνοκεντρική οπτική, με χρήση ικανού αριθμού παραθεμάτων και με παράθεση βιβλιογραφικών προτάσεων για περαιτέρω μελέτη.

Το εγχειρίδιο των Λούβη κ.ά. *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία* (Λούβη 2007), ισχύον εγχειρίδιο για την Γ΄ Γυμνασίου, είναι περιεκτικό, με φιλική προς τον αναγνώστη διάταξη κειμένου.

---

7. Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα 2015, 100-143.

Και εδώ επιχειρείται σαφώς η εισαγωγή των κοινωνικών και πολιτισμικών διαστάσεων του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, ενώ αξιοσημείωτη καινοτομία αποτελούν οι προτάσεις για κινηματογραφικές ταινίες και για διαθεματικές δραστηριότητες.

Τέλος, το ισχύον εγχειρίδιο για την Γ΄ Λυκείου, που εκδόθηκε το 2007 (Κολιόπουλος 2007), επαναφέρει το θέμα της «ψυχικής ισορροπίας» των στρατιωτών, το οποίο μνημονεύεται σε λεζάντα φωτογραφίας από τα χαρακώματα, ενώ καινοτομεί δίνοντας έμφαση στην τεχνολογία που αξιοποιήθηκε στο πεδίο της μάχης, από τα όπλα μεγάλου βεληνεκούς και μαζικής εξολόθρευσης και τα δηλητηριώδη αέρια έως τη χρήση του αεροπλάνου και του αυτοκινήτου.[8]

2. *Οι γερμανικού ενδιαφέροντος αναφορές σχετικά με τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια*

Αν και, χωρίς αμφιβολία, όταν γίνεται λόγος για το παρελθόν των ελληνογερμανικών σχέσεων η σκέψη σχεδόν αυτόματα οδηγείται στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, εντούτοις και η ιστορία της πρώτης παγκόσμιας σύρραξης —και της θέσης της Ελλάδας σε αυτήν— είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τη Γερμανία.

Στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας περιλαμβάνονται αρκετές αναφορές στη Γερμανία σε σχέση με τον Μεγάλο Πόλεμο, τις περισσότερες φορές σε ουδέτερο, περιγραφικό τόνο, ενίοτε με κάποιον χρωματισμό, θετικό ή αρνητικό, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Σχεδόν ποτέ οι αναφορές δεν είναι πλήρεις ώστε να καλύψουν όλο το φάσμα της γερμανικής ή ελληνογερμανικής

8. Για μια αναλυτική περιγραφή για την αντιμετώπιση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας στην Ελλάδα, βλ. Έλλη Λεμονίδου, «Ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη γαλλική και την ελληνική ιστορική εκπαίδευση...», ό.π., 57-72. Στο ίδιο άρθρο επιχειρείται επίσης αντιπαραβολή του ελληνικού εκπαιδευτικού παραδείγματος με το αντίστοιχο της Γαλλίας.

διάστασης του πολέμου, ωστόσο, αυτό είναι μια σχεδόν αναπόφευκτη παράλειψη, δεδομένης της ίδιας της φύσης των σχολικών εγχειριδίων και του σχετικά περιορισμένου χώρου που αφιερώνεται στα περισσότερα από αυτά στον συγκεκριμένο πόλεμο.

Μέσα από την ανάλυση 13 συνολικά εγχειριδίων,[9] παλαιών και νέων, μπορούμε να κατατάξουμε τις γερμανικού ενδιαφέροντος αναφορές σε τρεις μεγάλες κατηγορίες, τις οποίες θα αναλύαμε ως εξής:

α) Η πρώτη περίπτωση αφορά τον γενικότερο ρόλο που διαδραμάτισε η Γερμανία στην έναρξη του πολέμου και κατά τη διάρκεια των εχθροπραξιών. Ως προς το πολυσυζητημένο θέμα των απαρχών του πολέμου, η Γερμανία μνημονεύεται ως συστατικό μέρος του οικονομικού ανταγωνισμού των μεγάλων δυνάμεων (που αποτέλεσε μια από τις αιτίες που οδήγησαν στον πόλεμο),[10] ενώ, σε ορισμένες περιπτώσεις, ο οικονομικός επεκτατισμός της Γερμανίας κατονομάζεται ως μια βασική ρίζα της σύρραξης.[11]

9. Τα εγχειρίδια αναφέρονται στο τέλος του κειμένου μας.

10. Ως αιτία του πολέμου αναφέρεται η διαμάχη των κυριότερων εκβιομηχανισμένων ευρωπαϊκών κρατών, η ανάγκη τους να εξασφαλίσουν πρώτες ύλες. Κάποια εγχειρίδια αναφέρονται συγκεκριμένα στον ρόλο της Γερμανίας σε αυτόν, τονίζοντας τη σημασία του (Σακκαδάκης 1969, Ακτύπης 1997), αλλού (όπως στα βιβλία για το Δημοτικό: Ρεπούση 2006 και Κολλιόπουλος 2012) γίνεται λόγος για οικονομικό ανταγωνισμό Γερμανίας έναντι Αγγλίας και Γαλλίας.

11. Αναλύεται περισσότερο εκτεταμένα το παράδειγμα της Γερμανίας με την αναζήτηση νέων χώρων, προκειμένου να διοχετεύσει τα προϊόντα της και να έχει πρώτες ύλες, ώστε να προσδιοριστεί ο όρος «ιμπεριαλισμός» (βλ. Κρεμμυδάς 1984) – αυτή η ανάγκη την οδήγησε σε προετοιμασίες για τον πόλεμο, μέσω του εκσυγχρονισμού και της αύξησης του οπλισμού και του στρατού και της διόγκωσης της πολεμικής της βιομηχανίας. Επίσης, στο Σφυρόερας 1991 διαβάζουμε πως: «Η νίκη της Γερμανίας στον γαλλογερμανικό πόλεμο του 1870 και η ραγδαία οικονομική ανάπτυξή της στις επόμενες δεκαετίες δημιούργησαν νέους συσχετισμούς στην ευρωπαϊκή ισορροπία. Η γερμανική πολιτική και εμπορική διείσδυση τόσο στη νοτιοανατολική Ευρώπη όσο και στην Αφρική και στην Ασία, έπληττε τα συμφέροντα της Βρετανικής αυτοκρατορίας, που κυριαρχούσε ως τότε στην διεθνή οικονομική ζωή. Η θεαματική πρόοδος γερμανικής πολεμικής βιομηχανίας, εξ άλλου, ενίσχυε τις ανησυχίες των άλλων χωρών [...]» (σ. 301).

Την αναλυτικότερη εκδοχή σε σχέση με τις απαρχές του πολέμου δίνει το εν ισχύι εγχειρίδιο του Γυμνασίου (Λούβη 2007), όπου γίνεται αναφορά σε τρεις παράλληλους παράγοντες εντός του γερμανικού κράτους (μιλιταρισμός, εθνικισμός, ιμπεριαλισμός) που συντέλεσαν στην έκρηξη του πολέμου,[12] ενώ παρατίθεται και ένα χαρακτηριστικό απόσπασμα από το γνωστό μυθιστόρημα *Ουδέν Νεότερο από το Δυτικό Μέτωπο*, ένα από τα έργα με την πλέον καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της εικόνας για τον πόλεμο σε διεθνή κλίμακα.[13]

Έχει ενδιαφέρον, ωστόσο, ότι σε όλα τα εγχειρίδια, και σε σχέση με τις εξελίξεις που οδήγησαν στον πόλεμο απουσιάζει η αναφορά στην πτυχή της ασφάλειας και, συγκεκριμένα, στον φόβο «περικύκλωσης» από εχθρικές δυνάμεις, που για πολλούς έπαιξε καθοριστικό ρόλο στις αποφάσεις της γερμανικής ηγεσίας το καλοκαίρι του 1914.

Όσο για τον ρόλο της Γερμανίας στο πεδίο των μαχών, αυτός καταγράφεται σε όλα τα εγχειρίδια ιδίως αναφορικά με το Δυτικό Μέτωπο, ενώ αξιοσημείωτη για την ιστορία του θέματός μας είναι η περίπτωση παλαιότερων εγχειριδίων (Σακκαδάκης 1969 —για το Δημοτικό, Λαζάρου 1959— για το Λύκειο), οι συγγραφείς των οποίων δεν κρύβουν τον θαυμασμό τους για την πολεμική ισχύ των Γερμανών· ειδικά στο εγχειρίδιο του 1959

12. Αναφέρεται σε σχέση με τον ιμπεριαλισμό: «Καταλυτικός παράγοντας στάθηκε η επιθετική προσπάθεια της ταχύτατα αναπτυσσόμενης Γερμανίας να καλύψει τις ανάγκες της σε πρώτες ύλες, καύσιμα και αγορές μέσω της αναδιανομής του παγκόσμιου πλούτου και των αποικιών», όπως και σε ό,τι αφορά τον μιλιταρισμό: «Η ανάπτυξη της γερμανικής πολεμικής βιομηχανίας και η στρατιωτική ενίσχυση της Γερμανίας ώθησαν και τις άλλες ευρωπαϊκές Δυνάμεις στην κλιμάκωση των στρατιωτικών εξοπλισμών» (89).

13. «Μας εκπαίδευσαν δέκα εβδομάδες σ' ένα στρατόπεδο και αυτό το διάστημα μας επηρέασε πιο βαθιά από τα δέκα χρόνια του σχολείου. Μάθαμε πως ένα γυαλιστερό κουμπί βαραίνει περισσότερο από τέσσερις τόμους του Σοπενάουερ. Ξαφνιασμένοι στην αρχή, ύστερα πικραμένοι και στο τέλος αδιάφοροι παραδεχτήκαμε πως, σημασία δεν έχει ο νους μα η βούρτσα των παπουτσιών, το πνεύμα μα το σύστημα, η ελευθερία μα τα γυμνάσια» (Λούβη 2007, 89).

ο συγγραφέας του αφιερώνει πολλές σελίδες προκειμένου να περιγράψει τον γενναίο και άκρως οργανωμένο πόλεμο των Γερμανών, ενώ συμμερίζεται ακόμα και την άποψη περί αδικίας σε βάρος των Γερμανών στο μεταπολεμικό σκηνικό.[14]

β) Η δεύτερη περίπτωση αφορά τις ελληνογερμανικές σχέσεις κατά τη διάρκεια του πολέμου. Εδώ η έμφαση δίνεται αφενός στη συγγενική σχέση του Βασιλιά Κωνσταντίνου με τον Κάιζερ, αφετέρου στις στρατιωτικές επιχειρήσεις των Κεντρικών Δυνάμεων στο μακεδονικό μέτωπο. Το πρώτο θέμα αναλύεται σε συσχετισμό με την εξήγηση της ελληνικής στάσης υπέρ της ουδετερότητας, η οποία σε δύο εγχειρίδια χαρακτηρίζεται ως «στάση, που ευνοούσε περισσότερο τις Κεντρικές δυνάμεις» (Ρεπούση 2006, Κολιόπουλος 2012). Το γεγονός της συγγένειας του Κωνσταντίνου με τον Κάιζερ έχει αναφερθεί σε δύο παλαιότερα εγχειρίδια, όπου τονίζεται και η πίστη του βασιλιά και του περιβάλλοντός του στη «νίκη της πανίσχυρης τότε Γερμανίας» (Σφυρόερας 1991) και όπου συνδέεται αυτή η συγγενική σχέση με την γερμανοφιλία του βασιλιά και του περιβάλλοντός του (Σκουλάτος – Δημακόπουλος – Κόνδης 1984).[15] Η αναφορά στη

14. Ο Λαζάρου αναλύει όλες τις εξελίξεις στο δυτικό μέτωπο δίνοντας πολλές λεπτομέρειες (σαν να γράφει στρατιωτική ιστορία) και από τη σκοπιά πάντα της Γερμανίας, μιλώντας για τους αρχηγούς του γερμανικού στρατού που χαρακτηρίζονται ως «ήρωες», «ο γερμανικός στρατός καταρρίπτει τα πάντα στο πέρασμά του», σημειώνει «καταπληκτικές επιτυχίες», ενώ σε ένα ειδικό κεφάλαιο στο τέλος με τίτλο «η γερμανική Επανάσταση» (σ. 237), διαβάζουμε: «Ο γερμανικός στρατός, ο τραγικός ήρως της μεγάλης τραγωδίας, κλονιζόμενος υπό την κολοσσιαίαν πίεσιν, απεσύρετο από τα εδάφη, τα οποία κατείχεν από τετραετίας. Δεν είχε χάσει ούτε την πειθαρχίαν του ούτε την συνοχήν του». Τέλος, σε μία συμπερασματική παράγραφο με τίτλο «προς νέον πόλεμον» (243), αναφέρει: «Η μεταπολεμική περίοδος δεν υπήρξεν, όπως ήλπισαν οι εργάται των συνθηκών, ειρηνική. [...] Τα δύο μεγάλα κράτη της Ευρώπης η Γερμανία και η Ιταλία, εξήρχοντο ηδικημένα από τον πόλεμο και επεζήτησαν με πάντα τρόπον να επανορθώσουν την αδικία [...]».

15. Σελ. 76 και 78 διαβάζουμε: «Αντίθετα, ο βασιλιάς Κωνσταντίνος έτρεφε έντονα φιλογερμανικά αισθήματα (η σύζυγος του, βασίλισσα Σοφία, ήταν αδελφή του Κάιζερ της Γερμανίας Γουλιέλμου του Β΄), θαύ-

συγγενική σχέση υπάρχει και στο ισχύον εγχειρίδιο του Γυμνασίου (Λούβη 2007), όπου αναλύεται περισσότερο η φιλογερμανική στάση του Κωνσταντίνου[16] και τονίζεται περαιτέρω μάλιστα, με παράθεση και ενός χαρακτηριστικού σχετικού βιβλιογραφικού αποσπάσματος.[17]

Σε ό,τι αφορά την επίθεση και εισβολή των Κεντρικών Δυνάμεων ή πιο συγκεκριμένα των Γερμανο-Βουλγάρων στη Μα-

---

μαζε το γερμανικό στρατοκρατικό πνεύμα και πίστευε στη νίκη της Γερμανίας. Για το λόγο αυτό και επειδή δεν μπορούσε να ωθήσει την Ελλάδα στο ίδιο στρατόπεδο με την Τουρκία διακήρυττε την ανάγκη τήρησης αυστηρής *ουδετερότητας*. Τις απόψεις του και τα αισθήματά του συμμερίζονταν το Γενικό Επιτελείο και η παλαιά ολιγαρχία, την οποία ενοχλούσε η ανοδική πορεία των αστικών φιλελεύθερων δυνάμεων που αναπτύσσονταν στην Ελλάδα με τη βοήθεια και των Ελλήνων αστών των Νέων Χωρών. Γύρω από τα ανάκτορα και τα παλαιά κόμματα συσπειρώθηκε και ένα μεγάλο μέρος μικροαστών (μικροεμπόρων, μικροβιοτεχνών) που φοβόταν τον οικονομικό ανταγωνισμό που είχε προκύψει από την προσάρτηση στην παλαιά Ελλάδα νέων εύρωστων εμπορικών κέντρων».

16. Στη σελ. 92 αναφέρεται: «Η θέση του Κωνσταντίνου. Ο βασιλιάς Κωνσταντίνος ήθελε την Ελλάδα σύμμαχο των Κεντρικών Δυνάμεων. Επειδή όμως η Οθωμανική αυτοκρατορία και η Βουλγαρία είχαν ήδη ταχθεί στο πλευρό της Γερμανίας, ο βασιλιάς υποστήριζε, σε συνεννόηση με τον Γερμανό αυτοκράτορα, τη «διαρκή ουδετερότητα» με το επιχείρημα ότι έτσι η Ελλάδα θα προστατευόταν από τον πόλεμο. Ήταν η πιο φιλική προς τη Γερμανία πολιτική που μπορούσε να ακολουθήσει η Ελλάδα».

17. Στην ίδια πάντα σελ. 92 του εγχειριδίου υπάρχει και μια πηγή δίπλα στο κείμενο με τίτλο «Η κωνσταντινική ουδετερότητα», όπου αναφέρεται το εξής απόσπασμα από το βιβλίο του του Γ. Γιανουλόπουλου, *Η ευγενής μας τύφλωσις* (Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003): «Η [...] πολιτική της ουδετερότητας την οποία σταθερά πρόβαλλε μέχρι την αποπομπή του από τις δυνάμεις της Entente το καλοκαίρι του 1917, δεν αντιστοιχούσε, βεβαίως, σε κάποια διάθεση τηρήσεως ίσων αποστάσεων από τους δύο εμπολέμους συνασπισμούς. Ήταν απλώς η φιλογερμανικότερη δυνατή πολιτική που μπορούσε να ακολουθήσει μία χώρα της οποίας η γεωγραφική θέση την καθιστούσε όμηρο των διαθέσεων του πανίσχυρου βρετανικού στόλου που κυριαρχούσε τότε στην ανατολική Μεσόγειο. Σε συνεχή τηλεγραφική επικοινωνία με τον γυναικαδελφό του γερμανού αυτοκράτορα —ερήμην ακόμη και των αντιβενιζελικών κυβερνήσεών του— είχε εξασφαλίσει την πλήρη έγκριση του Βερολίνου στο ζήτημα αυτό [...]».

κεδονία, αυτή περιγράφεται σε ορισμένα εγχειρίδια, με λεπτομέρειες και φρασεολογία που ποικίλλουν. Την πιο αναλυτική αναφορά κάνει το εγχειρίδιο των Σκουλάτου – Δημακόπουλου – Κόνδη (1984, 80) για το Λύκειο, όπου γίνεται λόγος για την εισβολή γερμανοβουλγαρικών δυνάμεων στην Ανατολική Μακεδονία, την παράδοση της Καβάλας στους Βούλγαρους και την αιχμαλωσία και μεταφορά στο Γκαίρλιτς του Δ΄ Σώματος Στρατού τον Σεπτέμβριο του 1916.[18] Άλλες αναφορές στο ίδιο θέμα συνδέουν τις εξελίξεις στην Ανατολική Μακεδονία με το βενιζελικό κίνημα και τη σύσταση προσωρινής κυβέρνησης στη Θεσσαλονίκη,[19] ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι σε ορισμένα εγχειρίδια (μεταξύ αυτών και στο ισχύον του Λυκείου: Κολιόπουλος 2007) γίνεται λόγος για «βουλγαρική εισβολή», χωρίς αναφορά στην παρουσία ή έστω τη σύμφωνη γνώμη και υψηλή καθοδήγηση από γερμανικής πλευράς.[20]

γ) Η τρίτη κατηγορία αναφορών σχετίζεται με τη μεταπολεμική κατάσταση στη Γερμανία και συγκεκριμένα με την ταραγμένη εσωτερική κατάσταση στη χώρα και τις οδυνηρές συνέπειες της Συνθήκης των Βερσαλλιών. Γίνεται αναφορά, μεταξύ άλλων, στα δεινά του πληθυσμού, στην εγκατάλειψη του

18. Μεταφέρθηκαν γύρω στους 6.000 αξιωματικούς και οπλίτες, που κατ'ευφημισμό θα τους προσφερόταν «φιλοξενία» από τους Γερμανούς, στο Γκαίρλιτς της Σαξονίας, όπου παρέμειναν μέχρι το 1919. Και αυτό, για να αποφύγουν την ταπεινωτική βουλγαρική αιχμαλωσία, βλ. Γεράσιμος Αλεξάτος, *Οι Έλληνες του Γκαίρλιτς. 1916-1919*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2010.

19. Η εισβολή αναφέρεται ρητά ως η αιτία που οδήγησε τον Βενιζέλο να δημιουργήσει την προσωρινή του κυβέρνηση στη Θεσσαλονίκη (Καφεντζής 1974) ή, όπως σημειώνεται στο ισχύον εγχειρίδιο του Δημοτικού (Κολιόπουλος 2012), στη δημιουργία της «βενιζελικής Επιτροπής Εθνικής Άμυνας».

20. Σε κάποια παλαιότερα «φιλογερμανικά» εγχειρίδια απουσιάζουν παντελώς οι Γερμανοί, π.χ. στο Σακκαδάκης (1969 – για το Δημοτικό) αναφέρεται πως: «Οι Βούλγαροι κατέλαβον την Ανατολική Μακεδονία, ηχμαλώτισαν τον εκεί ελληνικόν στρατόν και τον μετέφεραν εις το Γκέρλιτς (Γερμανίας)» (Οι Βούλγαροι!), ενώ στο Λαζάρου (1959 – για το Λύκειο) δεν υπάρχει επίσης καμία αναφορά σε εισβολή των Γερμανών στην Ελλάδα.

θρόνου από τον Κάιζερ Γουλιέλμο Β΄ και στην αποτυχημένη επανάσταση των σοσιαλιστών (Σφυρόερας 1991, Κόκκινος 2002, Λούβη 2007).[21] Σε όλα τα παραπάνω περιγράφονται και οι επαχθείς όροι της Συνθήκης των Βερσαλλιών, ενώ σε δύο εγχειρίδια (Κολιόπουλος 2007 και, με ακόμη περισσότερη επεξήγηση, Κόκκινος 2002) επιχειρείται άμεση σύνδεση της κατάστασης που δημιούργησε η Συνθήκη με την περίοδο του Μεσοπολέμου και την εργαλειοποίησή της από την προπαγάνδα των Ναζί.[22]

Μια αριθμητική καταμέτρηση των αναφορών στα ισχύοντα εγχειρίδια έδειξε μια σχετική ισορροπία στις αναφορές στους Γερμανούς σε σχέση με τις αντίστοιχες στους Αγγλογάλλους της Αντάντ – μάλιστα στην περίπτωση του ισχύοντος εγχειριδίου για το Γυμνάσιο οι γερμανικού ενδιαφέροντος μνείες υπερτερούν ελαφρώς (20 συνολικά, έναντι 16 στους Άγγλους ή τους Γάλλους).

Ως μια γενική αποτίμηση μπορεί να ειπωθεί ότι η μελέτη των εγχειριδίων έφερε στο φως μια αξιοσημείωτη ποικιλία αναφορών στον γερμανικό παράγοντα, με ύφος που μπορεί να χαρακτηριστεί γενικά συγκρατημένο, ακόμα και όταν γίνεται λόγος για τον ρόλο της Γερμανίας στο ξέσπασμα του πολέμου, με τη σχολική ιστορία να απηχεί, με τρόπο αναλογικό και στο δικό της μέτρο, τόσο τις πολλές δεδομένες διασυνδέσεις με την

21. Περισσότερες λεπτομέρειες για την σοσιαλιστική εξέγερση δίνονται στο Κόκκινος 2002 και Λούβη 2007.

22. Εντύπωση προκαλεί ο τρόπος με τον οποίο οι συγγραφείς του ισχύοντος εγχειριδίου για το Δημοτικό (Κολιόπουλος 2012, καταληκτική παράγραφος του κεφαλαίου 4 «Η Ελλάδα στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο») επιλέγουν να αντιπαραβάλουν τα δεινά της ηττημένης Γερμανίας με τα οφέλη που αποκόμισε η Ελλάδα: «Ακολούθησαν σκληρές μάχες εναντίον των Γερμανών και των Βουλγάρων, στις οποίες συμμετείχαν και Έλληνες στρατιώτες. Οι Κεντρικές Δυνάμεις ηττήθηκαν και *συνθηκολόγησαν* το 1918. Η Γερμανία υποχρεώθηκε να πληρώσει αποζημιώσεις, ενώ έχασε και πολλά εδάφη. Μετά τη λήξη του πολέμου η Ελλάδα είχε σημαντικά οφέλη: Με τη *Συνθήκη των Σεβρών* (10 Αυγούστου 1920) κατοχύρωσε τα νησιά του Αιγαίου, με εξαίρεση τα Δωδεκάνησα, κέρδισε τη Δυτική και την Ανατολική Θράκη (εκτός από την Κωνσταντινούπολη) και ανέλαβε για πέντε χρόνια τη διοίκηση στην περιοχή της *Σμύρνης*».

ελληνική ιστορία[23] και τον έτσι κι αλλιώς κομβικό ρόλο της Γερμανίας στη γενική ιστορία του πολέμου, όσο και τα ερωτηματικά που μένουν ακόμα ανοιχτά από τη σχετική έρευνα.

3. *Προς μια νέα διδασκαλία του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα*

Μετά από την παραπάνω ανάλυση και έχοντας πλέον ενώπιόν μας το ενδιαφέρον πανόραμα, αλλά και τα αρκετά ζητούμενα που προκύπτουν ως προς τη διαχείριση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στα ελληνικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας, μπορούμε να προβούμε σε κάποιες σκέψεις, διαπιστώσεις και προτάσεις ως προς τη διδασκαλία αυτού του θέματος στο ελληνικό σχολείο.

α) *Γιατί πρέπει να διδάσκεται ο Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος*

Όπως τονίστηκε και στην αρχή του άρθρου, το αποτύπωμα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου στον σημερινό κόσμο είναι πολύ πιο βαθύ από όσο μπορεί να φανταστεί ο ανυποψίαστος μέσος άνθρωπος της εποχής μας – κι αυτή η συσχέτιση οφείλει να γίνει κτήμα των νέων ανθρώπων, με την ανάλυση όλων εκείνων των λόγων για τους οποίους ο πόλεμος αυτός σφράγισε το οριστικό τέλος ενός κόσμου που είχε ήδη αρχίσει να κατακλύζεται ή «να διαβρώνεται» κατ' άλλους μέσα από την καταιγίδα των τεχνολογικών εξελίξεων και των πολιτικών και ιδεολογικών ζυμώσεων του 19ου αιώνα.[24]

Κι αν πει κανείς ότι η επόμενη μέρα έφερε τον ακόμα πιο καταστροφικό Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, η διεθνής έρευνα υποστηρίζει πια —σχεδόν ομόφωνα— ότι είναι αδύνατο να καταλάβει κανείς τη δεύτερη παγκόσμια σύρραξη χωρίς μια καλή γνώση

23. Για μια επισκόπηση των ελληνογερμανικών σχέσεων στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου, βλ. Elli Lemonidou, «Aspects des relations gréco-allemandes au cours de l'année 1917» *Revue d'Allemagne*, nº 2 (2017) (υπό έκδοση).

24. Emilio Gentile, *L'apocalypse de la modernité. La Grande Guerre et l'homme nouveau*, éd. Aubier, Paris 2011.

της πρώτης – μια σειρά από πολιτικές και διπλωματικές εξελίξεις των δεκαετιών του 1920 και του 1930 έχουν τις ρίζες τους στο μεταπολεμικό σκηνικό, ενώ πολλά από τα φαινόμενα βίας κατά του άμαχου πληθυσμού, μαζικής εξόντωσης που όλοι συνδέουμε με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, είχαν τις ρίζες τους στις εκατόμβες του Δυτικού Μετώπου και στα δεκάδες άλλα, μικρά ή μεγάλα πεδία μάχης του Μεγάλου Πολέμου.

Δεν θα πρέπει, τέλος, να παραγνωριστεί η σημασία των νεότερων πορισμάτων της επιστημονικής έρευνας, που εμφανίστηκαν και πάλι δυναμικά στο προσκήνιο με αφορμή την εκατονταετηρίδα και που είναι σκόπιμο να ενσωματωθούν και στους βασικούς άξονες της σχολικής διδασκαλίας – ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε την ολοένα και πιο συζητούμενη διεθνώς ανάγκη για δι-εθνικές (transnational) προσεγγίσεις στην ιστορία του πολέμου και την αναζήτηση τρόπων μέσα από τους οποίους μια τέτοια προοπτική θα μπορούσε να αφορά την ελληνική διάσταση του γεγονότος.[25]

β) *Γιατί πρέπει να διδάσκεται η ελληνική διάσταση του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου;*

Ως προς αυτό το θέμα, την ελληνική δηλαδή διάσταση, υπάρχει μια σειρά από πολύ ενδιαφέρουσες πτυχές της ιστορίας του πολέμου (όπως, για παράδειγμα, οι τυπικές ή ουσιαστικές καταλήψεις ελληνικών εδαφών από ξένα στρατεύματα),[26] που βρίσκονται έξω όχι μόνο από τη σχολική ιστορία, αλλά και από τη γενικότερη δημόσια εικόνα που υπάρχει για τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Είναι επίσης πολύ σημαντική η καλή γνώση και κατανόηση του Εθνικού Διχασμού, καθώς δεν μπορούμε να αγνοούμε τι μεσολάβησε μεταξύ των Βαλκανικών πολέμων και

25. Jay Winter, «General Introduction», στο: Jay Winter (ed), *The Cambridge History of the First World War*, Cambridge University Press, New York 2014, 1-10 και του ίδιου, «The Trans-national History of the Great War», στο: Elli Lemonidou (επιμ.), *100 ans après…*, *ό.π.*

26. Έλλη Λεμονίδου, «Τυπολογία και συνέπειες της ξένης στρατιωτικής παρουσίας στην Ελλάδα του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου», *Αρχειοτάξιο*, τ. 17 (Δεκέμβριος 2015), 8-18.

της Μικρασιατικής Καταστροφής. Χωρίς αυτήν τη γνώση, η ιστορικοποίηση αυτών των δύο σημαντικών ορόσημων της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας παραμένει ελλιπής, ιδίως σε ό,τι αφορά τη Μικρασιατική Καταστροφή, που εξακολουθεί να απασχολεί έντονα τόσο την επιστημονική κοινότητα όσο και τη δημόσια συζήτηση στη χώρα μας.

γ) *Γιατί πρέπει να συμπεριληφθούν στη διδασκαλία της Ιστορίας και οι ελληνογερμανικές σχέσεις στον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο;*

Τέλος, στο θέμα της Γερμανίας και των ελληνογερμανικών σχέσεων κατά τη διάρκεια του πολέμου, μια σοβαρή και περιεκτική διαχείριση του ζητήματος στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας θα έχει πολλαπλά οφέλη:

- Θα αποφεύγεται το ιστορικό άλμα (στο οποίο δυστυχώς υποπίπτουν αρκετοί) της μετάβασης από τον βασιλιά Όθωνα και τους Βαυαρούς συνεργάτες του στους Γερμανούς του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, χωρίς αναφορά στις ενδιάμεσες εξελίξεις και ιδίως στον τρόπο με τον οποίο η Γερμανία επηρέασε την ελληνική ιστορία κατά τη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου.
- Θα εξετάζεται το θέμα της γερμανοφιλίας μιας σημαντικής μερίδας Ελλήνων, η οποία συνδεόταν στενά, αλλά όχι αποκλειστικά με τις βασιλικές επιλογές και προτιμήσεις (δεν πρέπει, για παράδειγμα, να ξεχνάμε τον ρόλο ορισμένων ελίτ με σπουδές στη Γερμανία και ισχυρή επιρροή στη χώρα)[27] και στην οποία φαίνεται ότι πόνταρε έως και λίγους μήνες πριν από τη λήξη του πολέμου ο ίδιος ο Γερμανός αυτοκράτορας, – όπως έδειξε ένα τεκμήριο από πρόσφατη έρευνά μας σε γερμανικές πηγές.[28]

---

27. Μιχάλης Μ. Ψαλιδόπουλος (επιμ.) *Επιστημονικές ανταλλαγές μεταξύ Ελλάδας και Γερμανίας, 1870-1933. Επιρροές και επεξεργασίες*, Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις, Αθήνα 2013.

28. Elli Lemonidou, «Creating an Online Information Portal for the History of the First World War in Greece», κείμενο ομιλίας στο πλαίσιο

- Θα αποφεύγεται η σκιαγράφηση, σε βάρος της ιστορικής αλήθειας, μιας απλοποιητικής εικόνας των «καλών» Συμμάχων της Αντάντ (οι οποίοι, παρεμπιπτόντως, δεν δίστασαν να χρησιμοποιήσουν κάθε θεμιτό ή αθέμιτο μέσο, ακόμα και την ανοιχτή παραβίαση της κυριαρχίας και ουδετερότητας της Ελλάδας, προκειμένου να πετύχουν τον στόχο του προσεταιρισμού της Ελλάδας στο στρατόπεδό τους)[29] και του «κακού» βασιλιά ή των «κακών» Γερμανών.

Οι δυνατότητες μελέτης αυτού του μεγάλου θέματος —στη γενική, στην ελληνική και στην ελληνογερμανική του διάσταση— είναι ούτως ή άλλως απίστευτα πολλές· κάτι που προδήλως ισχύει, σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό, και για τη διδακτική του αξιοποίηση.

Σχολικά εγχειρίδια

Τα δεκατρία (13) συνολικά σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που μελετήθηκαν είναι τα εξής (κατά χρονολογική σειρά έκδοσης):

Θεοδωρίδης, Χ. – Λαζάρου, Α. (1939) *Ιστορία Ελληνική και Ευρωπαϊκή των Νέων Χρόνων, ΣΤ΄ Γυμνασίου*, εκδ. Σιδέρη, Αθήνα.

Λαζάρου, Α. (1959) *Ιστορία των Νεωτάτων Χρόνων, ΣΤ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΣΒ/ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ημερίδας με τίτλο: «Digital Humanities and the First World War», διοργανωτές: CENDARI – Universität Stuttgart, Στουτγάρδη, Universität Stuttgart, 3 Δεκεμβρίου 2015.

29. Για το πόσο περίπλοκη ήταν η κατάσταση στην Ελλάδα την εποχή του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και για τη μεγάλη πίεση που άσκησαν οι Σύμμαχοι στις ελληνικές κυβερνήσεις, προκειμένου να αποφασίσουν τη στάση που θα κρατούσαν, βλ. Elli Lemonidou, «Une neutralité inflammable ou quand tous désiraient la Grèce en tant qu'alliée», στο: Ineke Bocking, Béatrice Fonck, Pauline Piettre (dir.), *1914: neutralités, neutralismes en question*, Peter Lang, Berne 2017, 109-119. Έλλη Λεμονίδου, «Τυπολογία και συνέπειες της ξένης στρατιωτικής παρουσίας...», *ό.π.*

Σακκαδάκης, Κ. (1969) *Ελληνική ιστορία των νεωτέρων χρόνων, διά την ΣΤ΄ τάξιν των Δημοτικών Σχολείων*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Καφεντζής, Γ. (1974) *Ιστορία των Νεώτερων Χρόνων, Τάξη ΣΤ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κρεμμυδάς, Β. (1984) *Ιστορία Νεότερη-Σύγχρονη Ελληνική-Ευρωπαϊκή και Παγκόσμια, Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Σκουλάτος, Β. – Δημακόπουλος, Ν. – Κόνδης, Σ. (1984) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, τεύχος Β΄: Γ΄ Ενιαίου Λυκείου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Σφυρόερας, Β. (1991) *Ιστορία νεότερη και σύγχρονη, Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ακτύπης, Δ. – Βελαλίδης, Αρ. – Καΐλα, Μ. – Κατσουλάκος, Θ. – Παπαγρηγορίου, Γ. –Χωρεάνθης, Κ. (1997, αναθεωρημένη έκδοση) *Στα νεότερα χρόνια, Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κόκκινος, Γ. – Αλεξάκη, Ευγ. – Βατούγιου, Σ. – Γατσωτής, Π. – Κάββουρα, Θ. – Κοντογιώργη, Έ. – Κώστογλου, Αγ.-Ουρ. – Μαρκέτος, Σ. – Παπαθεοδώρου, Γ. – Προύσαλη, Ε. – Ράπτης, Κ. – Συριάτου, Α. (2002) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου – Γ΄ Ενιαίου Λυκείου Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ρεπούση, Μ. – Ανδρεάδου, Χ. – Πουταχίδης, Α. – Τσιβάς Α. (2006) *Ιστορία ΣΤ΄ Δημοτικού. Στα νεότερα και σύγχρονα χρόνια*, ΠΙ-ΥΠΕΠΘ, Αθήνα.

Λούβη, Ευ. – Ξιφαράς, Δ. (2007), *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ΄ Γυμνασίου*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κολιόπουλος, Ι. – Σβολόπουλος, Κ. – Χατζηβασιλείου, Ευ. – Νημάς, Θ. – Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. (2007) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου (από το 1815 έως σήμερα), Γ΄ Τάξη Γενικού Λυκείου και Δ΄ Τάξη Εσπερινού Λυκείου Γενικής Παιδείας*, ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Κολιόπουλος, Ι.– Καλλιανιώτης, Α. – Μιχαηλίδης, Ι. – Μηνάογλου, Χ. (2012) *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, ΣΤ΄ Δημοτικού*, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», Αθήνα.

*Βασίλης Α. Φούκας**

Η ΠΟΡΕΙΑ ΑΦΟΜΟΙΩΣΗΣ ΤΩΝ ΣΛΑΒΟΦΩΝΩΝ ΣΤΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ: ΑΠΟΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΩΝ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ (1924-1925)

Η ΠΑΡΟΥΣΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, αξιοποιώντας τις ανέκδοτες έως σήμερα πρωτογενείς εκθέσεις των Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων της Μακεδονίας προς τη Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, σκιαγραφεί διαστάσεις της εκπαίδευσης των ξενοφώνων στον ευρύτερο χώρο της Μακεδονίας σε μία ιδιαίτερα κομβική χρονική περίοδο, την περίοδο 1924-1925. Η παρούσα έρευνα εστιάζεται στις απαντήσεις των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης στο ερώτημα του Γενικού Διοικητή Μακεδονίας αναφορικά με τη γλωσσική εκπαίδευση των ξενοφώνων, και, ιδίως, των σλαβοφώνων της Μακεδονίας. Η εργασία δομείται σε δύο άξονες: στη συμβολή της εκπαίδευσης στη γλωσσική αφομοίωση των σλαβοφώνων, και, στα μέτρα που προτείνονται από τους Επιθεωρητές για την επίτευξη της γλωσσικής αφομοίωσης και στον αντίκτυπό τους στην ευρύτερη άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Λέξεις-κλειδιά: *σλαβόφωνοι, Εκθέσεις Επιθεωρητών, αφομοίωση, εκπαιδευτική πολιτική, 20ος αιώνας, Μακεδονία.*

---

* Επίκουρος καθηγητής στο Τμήμα Φιλοσοφίας - Παιδαγωγικής του Α.Π.Θ.

THE ASSIMILATION PROCESS OF SLAVIK SPEAKERS IN MACEDONIA: CONCEPTS AND SUGGESTIONS OF THE PRIMARY SCHOOL'S SUPERVISORS (1924-1925)

This paper, based on unpublished primary reports of the Primary School's Supervisors of Macedonia, presents dimensions of the foreign speakers' education in Macedonia during the period 1924-1925. The research focused on the Supervisors' responses to the question of the Governor General of Macedonia, which relates on the linguistic outcomes of Slavic speakers of Macedonia. This paper is structured in two parts: The first part deals with the contribution of education in the linguistic assimilation of Slavic speakers, and the second part discusses the suggested measures of Primary School's Supervisors for succeed linguistic assimilation and their impact on educational policy.

K e y w o r d s: *Slavic speakers, Primary School's Supervisors, assimilation, educational policy, 20th century, Macedonia.*

Εισαγωγικά

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος στη μελέτη της εκπαίδευσης των ξενοφώνων στη Μακεδονία με ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες, ποσοτικά και ποιοτικά, μονογραφίες, άρθρα, διδακτορικές διατριβές και μεταπτυχιακές εργασίες.[1] Ωστόσο, παρατηρούνται ακόμη κενά, κυρίως, σε επίπε-

1. Αναφέρω ορισμένες, ενδεικτικές, εργασίες: Γούναρης Βασίλης Κ., «Οι Σλαβόφωνοι της Μακεδονίας: Η πορεία της ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος, 1870-1940», στο: *Μακεδονικά, Σύγγραμμα Περιοδικόν της Εταιρείας Μακεδονικών Σπουδών*, τόμ. 29, 1994, 209-236. Αδαμοπούλου Ευγενία, *Δημοτικισμός: Γλωσσικές θέσεις και πολιτικές αντιπαραθέσεις (1888-1917)*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ρέθυμνο 2002. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, «Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στις Νέες

Χώρες την περίοδο 1918-1927: Το παράδειγμα του νομού Φλώρινας», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης,* τχ. 2, 2003, 25-54. Αλεξάκης Νίκος και Γεωργίου Χρήστος, «Οι παιδαγωγικές απόψεις των δημοτικιστών για τη διαχείριση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στις αρχές του 20ού αιώνα», στο: *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης,* Πανεπιστήμιο Πατρών – ΠΤΔΕ – Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα 2004, προσβάσιμο στο http://eriande.elemedu.upatras.gr. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, «Γλωσσικά, εθνικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην εκπαίδευση της Μακεδονίας (1912-1936). Το παράδειγμα του νομού της Φλώρινας», στο: *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης,* Πανεπιστήμιο Πατρών – ΠΤΔΕ – Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, Πάτρα 2004, προσβάσιμο στο http://eriande.elemedu.upatras.gr. Βούρη Σοφία, *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία (1903-1913): Τεκμήρια ιστορίας,* Gutenberg, Αθήνα 2005. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας,* Gutenberg, Αθήνα 2006. Τζιόβας Δημήτρης, *Οι μεταμορφώσεις του εθνισμού και το ιδεολόγημα της ελληνικότητας στον Μεσοπόλεμο,* Οδυσσέας, Αθήνα 2006. Ηλιάδου-Τάχου Σοφία, «'Εξελλήνισις ξενοφώνων': Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία 1912-1936 (Το παράδειγμα του νομού της Φλώρινας)», *Κλειώ, περιοδική έκδοση για τη νεότερη ιστορία,* τχ. 2, 2006, σσ. 113-146. Κωστόπουλος Τάσος, *Η Απαγορευμένη Γλώσσα. Κρατική Καταστολή των Σλαβικών Διαλέκτων στην Ελληνική Μακεδονία,* Βιβλιόραμα, Αθήνα 2008. Μαστρογεώργης Γεώργιος, *Όψεις των ελληνοβουλγαρικών σχέσεων κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου.* Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ – Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Θεσσαλονίκη 2007. Μιχαηλίδης Ιάκωβος Δ., «Το "Νέο Κράτος" και οι Σλαβόφωνοι», στο: Βερέμης Θάνος (επιμ.), *Ο Μεταξάς και η εποχή του,* Ευρασία, Αθήνα 2009, 181-190. Δαμανάκης Μιχάλης, «Παιδαγωγικός λόγος και εθνικός άλλος στην περίοδο του Μεσοπολέμου», στο: *Επιστήμες Αγωγής,* τ. 2, 2011, 197-219. Κακουλίδου Μαρία, *Πολιτισμική ετερότητα και εκπαίδευση στη Μακεδονία 1913-1930.* Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα ΦΠΨ, Ιωάννινα 2011. Μαυροσκούφης Δημήτρης και Γιάννης Μπέτσας, «"Τι πρέπει να κάνωμε για να αφομοιώσωμε τους ξενοφώνους"; Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόγλωσσων [σε Αττική και Κορινθία]», στο: *Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης «Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση»,* Πάτρα, 30-9 και 1-10-2011, προσβάσιμο στο: http://www.eriande.elemedu.upatras.gr, σσ. 285-298.

δο μικρο-ιστορίας, και ειδικότερα σε ό,τι αφορά τον σχολικό θεσμό και τις αντανακλάσεις του στους ανθρώπους που έζησαν στις σλαβόφωνες περιοχές της Μακεδονίας. Με την παρούσα εργασία επιχειρώ να σκιαγραφήσω διαστάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στον ευρύτερο χώρο της Μακεδονίας, και, ειδικότερα, σε περιοχές με υψηλά ποσοστά σλαβόφωνων πληθυσμών, κατά την περίοδο 1924-1925,[2] με βασική πηγή τις ανέκδοτες εκθέσεις των Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων προς τη Γενική Διοίκηση Μακεδονίας.[3]

Τριανταφυλλίδου Δέσποινα Α., *Πρόσκοποι του Έθνους: προσκοπική ιδεολογία και δραστηριότητα στις Νέες Χώρες*. Διπλωματική μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ – Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Θεσσαλονίκη 2011. Μητσοπούλου Αφροδίτη, *Στάση της ελληνικής πολιτείας και κοινωνίας απέναντι στους σλαβόφωνους της ελληνικής Μακεδονίας 1949-1967. Πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις και οι επιπτώσεις τους στην προσχολική και δημοτική εκπαίδευση του συγκεκριμένου πληθυσμού*. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ – Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη 2012. Διβάνη Λένα, *Η «ύπουλος θωπεία» Ελλάδα και Ξένοι, 1821-1940*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα 2014. Παυλίδου Ευθυμία, *Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση ξενοφώνων πληθυσμών στην Ελλάδα την περίοδο 1912-1940*. Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη 2017.

2. Η συγκεκριμένη χρονική περίοδος συνδέεται με την προσφυγική αποκατάσταση και είναι ιδιαίτερα σημαντική, καθώς παρουσιάζει —σε ιδεολογικό και εκπαιδευτικό επίπεδο— αρκετές αναλογίες με την περίοδο 1917-1920. Στο εκπαιδευτικό προσκήνιο βρίσκονται ξανά οι απόψεις του δημοτικισμού.

3. Βλ. Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας/Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, φάκελος «Ελλείψεων και αναγκών των εν Μακεδονία Σχολείων. Σχολ. Έτος 1924-25». Η σημασία των Εκθέσεων αυτών έγκειται στο γεγονός ότι άλλοτε απηχούν και άλλοτε διαμορφώνουν —ως έναν τουλάχιστον βαθμό— την εκπαιδευτική πολιτική του επίσημου κράτους. Μέρος των Εκθέσεων αυτών έχει αξιοποιηθεί και σε άλλες δημοσιευμένες εργασίες. Στην παρούσα εργασία αξιοποιείται το σύνολο των Εκθέσεων. Τμήμα της παρούσας εργασίας παρουσιάστηκε στο Συνέδριο που οργανώθηκε από το Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και τη Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Πέλλας στην Έδεσσα (17-18 Νοεμβρίου 2012) με θέμα: *«Η Εκπαίδευση στην περιοχή της Πέλλας (19ος - μέσα 20ού αι.)»*.

Η μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι η ιστορική-ερμηνευτική (Samaran, 1979 και McCulloch & Richardson, 2000). Με αυτή επιχειρούμε, τηρώντας τους κανόνες της ερμηνευτικής μεθόδου, αφού πρώτα κατανοήσουμε, να παρουσιάσουμε τις Εκθέσεις των Επιθεωρητών της συγκεκριμένης χρονικής περιόδου σε συνάρτηση με το συγκείμενό τους, πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτισμικό. Η πρώτη ανάγνωση των πηγών γίνεται χωρίς προδιατυπωμένα ερωτήματα – διεργασία η οποία μάς επιτρέπει τον «ανοιχτό διάλογο με τις πηγές». Στη συνέχεια η παρουσίαση γίνεται με βάση τρεις άξονες: *κοινωνικό*, *εκπαιδευτικό-γλωσσικό* και *κρατικό-διοικητικό*. Η ερμηνευτική προσέγγιση των πηγών γίνεται με βάση τα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά γεγονότα της περιόδου στην οποία αναφερόμαστε. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι συνειδητά παρατίθενται «εκτενή» αποσπάσματα των πρωτογενών πηγών, προκειμένου να απεικονίσουμε —στο μέτρο του δυνατού— την εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά την περίοδο του μεσοπολέμου μέσα από τους «λόγους» των Επιθεωρητών. Στα κείμενα αυτά διατηρείται ο τρόπος γραφής και έκφρασης, αλλά ακολουθείται το μονοτονικό σύστημα.

1. *Ιστορικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο*

Η περίοδος 1920-1932 χαρακτηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία ως περίοδος «ήπιας αφομοίωσης» (Κωστόπουλος, 2008, 112). Κύρια χαρακτηριστικά της είναι οι αντιφάσεις και παλινδρομήσεις τόσο στη γενικότερη στάση του Κράτους απέναντι στους ξενόφωνους πληθυσμούς —ιδίως τους σλαβόφωνους— όσο και στην εκπαιδευτική πολιτική (Ηλιάδου-Τάχου, 2006β, 128-130). Ειδικότερα:

Σε επίπεδο εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής, η περίοδος που μελετούμε αρχίζει με τους καλύτερους οιωνούς, ύστερα από την υπογραφή της Συνθήκης των Σεβρών (1920), αλλά στην πορεία επισκιάζεται από την ήττα του Ελευθερίου Βενιζέλου

στις εκλογές του Νοεμβρίου 1920, την παλινόρθωση του βασιλιά Κωνσταντίνου, τη Μικρασιατική Καταστροφή (1922) και την ανταλλαγή των πληθυσμών, την εγκατάσταση των προσφύγων στην Ελλάδα —αρκετοί από τους οποίους είναι ξενόφωνοι—, την επικράτηση τριών στρατιωτικών κινημάτων (Νικόλαου Πλαστήρα-Στυλιανού Γονατά, Θεόδωρου Πάγκαλου και Γεωργίου Κονδύλη), το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώφ (1924) (Τούντα-Φρεγάδη, 1986 και Διβάνη, 2014, 362-363), με το οποίο αναγνωρίζεται η ύπαρξη βουλγαρικής μειονότητας αλλά δεν επικυρώνεται από την ελληνική Βουλή (Ηλιάδου-Τάχου, 2006β, 130), τη δημιουργία ειδικού αλφαβητάριου για τους σλαβόφωνους (*Abecedar*, 1925) (Michailidis, 1996, 329-343), το Γ΄ Έκτακτο Συνέδριο του Κ.Κ.Ε., στο οποίο γίνεται λόγος για αυτονόμηση της Μακεδονίας (Διβάνη, 2014, 218-226), την ελληνοσερβική συνθήκη του 1926 από τη δικτατορία του Θεόδωρου Πάγκαλου, με την οποία αναγνωρίζονται αμοιβαία αντίστοιχες μειονότητες —χωρίς και αυτή να επικυρωθεί από την ελληνική Βουλή— και το διάταγμα (του 1926) για την μετονομασία πόλεων, χωριών και συνοικισμών *«ίνα μεταβληθώσι ξενόφωνα ή κακόηχα ονόματα...»* (Ηλιάδου-Τάχου, 2006α). Η δεκαετία κλείνει με τη μακροβιότερη κυβέρνηση Ελευθερίου Βενιζέλου (1928-1932) (Τερζής, 2014[3], 311-312).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, επισημαίνεται η ανατροπή της μεταρρύθμισης του 1917-1920, η επαναφορά στο Υπουργείο Παιδείας, το 1923, των οπαδών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού, η διοργάνωση και πραγματοποίηση στην Αθήνα, το 1925, του Εθνικού Συνεδρίου *«προς καταπολέμησιν των εχθρών και διαφθορέων της Θρησκείας, της Γλώσσης, της Οικογενείας, της Ιδιοκτησίας, της Ηθικής, της Εθνικής Συνειδήσεως, της Πατρίδος»*, τα *«Μαρασλειακά»*, το 1925-1926, η ίδρυση (το 1925) και λειτουργία (το 1926) του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης ως φορέα διάχυσης των απόψεων του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στη μέση βαθμίδα (Φούκας, 2016), η κρίση, διάσπαση (1927) και οριστική διάλυση (1929) του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Χαραλάμπους, 1987), τα *«Διδασκαλειακά»* (1928) στο Διδασκαλείο θηλέων Θεσσαλονίκης με διευθυντή

τον παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1929-1931 (Τερζής, 2014[3], 312-323). Αναφορικά με την εκπαίδευση των ξενοφώνων κατά την περιόδο αυτή, το βασικό επιχείρημα των δημοτικιστών, για τον *«εξελληνισμό των ξενοφώνων»* μέσω της δημοτικής, παραμένει σταθερό. Η πολιτική της αφομοίωσης[4] συνεχίζεται, άλλοτε με ηπιότερα και άλλοτε με σκληρότερα μέτρα (Μαυροσκούφης, 2012). Το επιχείρημα του γερμανοσπουδασμένου καθαρευουσιάνου καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής Αθηνών Ανδρέα Σκιά (1861-1922) ότι οι δημοτικιστές είναι ανακόλουθοι αναφορικά με την πολιτική τους απέναντι στους ξενοφώνους, γιατί από τη μια υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, δηλαδή της δημοτικής, είναι η μόνη επιστημονικά ενδεδειγμένη λύση, ενώ από την άλλη δεν αναγνωρίζουν ότι, αν αυτό ισχύει απόλυτα, τότε και οι ξενόφωνοι έχουν το δικαίωμα να ζητήσουν τη διδασκαλία της δικής τους μητρικής γλώσσας, μένει ουσιαστικά αναπάντητο (Σκιάς, 1917, 13). Εξαίρεση στον κυρίαρχο παιδαγωγικό λόγο του Μεσοπολέμου αποτελεί ο επίσης γερμανοσπουδασμένος παιδαγωγός Νικόλαος Καραχρίστος (1884-1967) (Δαμανάκης, 2008), ο οποίος προτείνει, με βάση τις αρχές της Ψυχολογίας και της Διδακτικής των σύγχρονων γλωσσών, στα σχολεία των χωριών με σημαντικό πληθυσμό ξενοφώνων η ελληνική να διδάσκεται ως ξένη γλώσσα και οι δάσκαλοι να μαθαίνουν τη γλώσσα των ντόπιων, ενώ, παράλληλα, να λαμβάνεται μέριμνα από την πολιτεία για την *«ανάπτυξιν πνεύματος και καρδίας»*, καθώς και για *«μόρφωσιν και εκπολιτισμόν»* (Καραχρίστος, 1923, 10 και, αναλυτικότερα, Δαμανάκης, 2011, 197-219).

Η δεδηλωμένη πρόθεση της κυβέρνησης, πάντως, να αφομοιώσει γλωσσικά τους μη ελληνόφωνους πληθυσμούς της Μα-

4. Το «τοπίο» είναι θολό αναφορικά με την ελληνική πολιτική ως προς το ζήτημα των σλαβοφώνων, καθώς δεν είναι ξεκάθαρο ρητά αν στοχεύει στη σταδιακή αφομοίωση των μειονοτήτων ή στη διατήρηση της διαφορετικότητάς τους. Ο σχετικός διάλογος, πάντως, για τη χρήση της δημοτικής ή της καθαρεύουσας στις περιοχές της Μακεδονίας που ζουν ξενόφωνοι πληθυσμοί αναπτύσσεται από τις αρχές του 20ού αιώνα. Βλ. ενδεικτικά Βούρη, 2005, 139-161 και Διβάνη, 2014, 365.

κεδονίας, με κύριο φορέα την εκπαίδευση, προσδίδει εθνικές διαστάσεις στο ζήτημα της γλώσσας που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας.[5] Η κατά καιρούς επικράτηση του φιλελεύθερου ρεύματος, σε περιόδους πολιτικής κυριαρχίας του Ελευθερίου Βενιζέλου,[6] έχει ως αποτέλεσμα τη μεταφορά των εκπαιδευτικών επιλογών των φιλελευθέρων και στο ζήτημα της εκπαίδευσης των πληθυσμών της Μακεδονίας. Σε μία τέτοια χρονική συγκυρία, 1924-1925, εντάσσεται και η παρούσα «έρευνα» του Γενικού Διοικητή Μακεδονίας, σε μία περίοδο κατά την οποία την κυβέρνηση έχει αναλάβει ο Ανδρέας Μιχαλακόπουλος (7 Οκτωβρίου 1924-26 Ιουνίου 1925) —στέλεχος της ευρύτερης βενιζελικής παράταξης— και στο υπουργείο Παιδείας βρίσκεται επικεφαλής προσωρινά ο Υπουργός Εθνικής Οικονομίας Κωνσταντίνος Σπυρίδης (7 Οκτωβρίου 1924-9 Μαρτίου 1925).

Ως «γλωσσική αφομοίωση», επομένως, υιοθετείται από την παρούσα κυβέρνηση και από τον Γενικό Διοικητή Μακεδονίας, Ιωάννη Κανναβό (1867-1953), όχι μόνον η χρήση της ελληνικής από τους ξενόφωνους ως ξένης γλώσσας, αλλά ως μητρικής και ως κατεξοχήν μέσου έκφρασης στην καθημερινότητά τους. Υιοθετείται, δηλαδή, ο προσδιορισμός του όρου όπως τον διατυπώνει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης το 1915, ο οποίος σημειώνει ότι «γλωσσική αφομοίωση» *«... θα πή μαθαίνω και διαδίνω στους ξενόφωνους αυτούς ανθρώπους τη γλώσσα μου, τούς κάνω να μεταχειρίζωνται τη γλώσσα που μιλώ εγώ – όχι όμως σαν κάτι ξένο, καθώς λ.χ. άμα μαθαίνομε εμείς γαλλικά ή γερ-*

5. Για το γενικότερο ιστορικό πλαίσιο και τη συζήτηση αναφορικά με τη γλωσσική αφομοίωση των ξενοφώνων στις αρχές του 20ού αιώνα βλ. ενδεικτικά, Βούρη, 1992 και 2005· Ηλιάδου-Τάχου, 2004· Ντίνας & Ηλιάδου-Τάχου, 2006, 347-357· Μαυροσκούφης & Μπέτσας, 2011, 285-298.

6. Ο Ελ. Βενιζέλος αναφερόμενος στο θέμα της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενόφωνων στις 15 Δεκεμβρίου 1914 στη Βουλή σημειώνει: *«... Εάν θέλωμεν τους αλλογλώσσους αυτούς να τους κάμωμεν να μάθουν τα ελληνικά και Έλληνας, οφείλομεν να τους διδάξωμεν την λαλουμένην γλώσσαν και όχι την ψευδή. Βεβαίως εάν θελήσωμεν να τους πούμε τον σκύλο να τον λέγουν κύνα δεν θα κατορθώσωμεν ποτέ να κάμωμεν τίποτε...»*.

μανικά, μα έτσι που να γίνη σιγά σιγά δική τους, σα μητρική, και να τη μεταχειρίζωνται σε κάθε της ζωής τους περίσταση, σε χαρά και λύπη, για σκέψεις κι αισθήματα, στο σπίτι, στη δουλειά και στην κοινωνική ζωή...» (Τριανταφυλλίδης, 1915, 13).

2. *Εκθέσεις Επιθεωρητών: Αποτύπωση της εκπαιδευτικής κατάστασης*

Στο πλαίσιο που σκιαγραφήθηκε παραπάνω ο Γενικός Διοικητής Μακεδονίας, Ιωάννης Κανναβός στις 3 Νοεμβρίου 1924 με έγγραφό του προς τους Επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων της Μακεδονίας ζητά να του αποστείλουν αναλυτικές Εκθέσεις,[7] στις οποίες θα απαντούν στα παρακάτω οκτώ ερωτήματα: 1. Βελτιώθηκε από ποιοτική άποψη το προσωπικό των σχολείων; 2. Πόσες κενές θέσεις δασκάλων υπάρχουν; 3. Πόσα νέα σχολεία ιδρύθηκαν κατά το προηγούμενο σχολικό έτος; Ποια από αυτά λειτουργούν; Πόσα ακόμα πρέπει να ιδρυθούν; 4. Πόσο αυξήθηκε ο αριθμός των μαθητών και των μαθητριών και ποια η αναλογία τους με τους/τις πρόσφυγες μαθητές/τριες; 5. Ποια η κατάσταση των σχολικών κτιρίων; 6. Είναι ικανοποιητικά από μορφωτική άποψη τα αποτελέσματα του παρελθόντος σχολικού έτους σε σύγκριση με αυτά των προηγούμενων σχολικών ετών; 7. Ποια είναι τα αποτελέσματα από γλωσσικής άποψης στα ξενόφωνα, και, ιδίως, στα σλαβόφωνα χωριά της Μακεδονίας;

7. Πρέπει να σημειώσουμε ότι στις 2 Ιουλίου 1924 πραγματοποιήθηκε στην Κοζάνη συνέδριο με θέμα τα ξενόφωνα σχολεία. Σε αυτό συμμετείχαν ο ανώτερος επόπτης Δημοτικής Εκπαίδευσης, Μ. Τριανταφυλλίδης, οι επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων Ανασελίτσης, Βεροίας, Γρεβενών, Εδέσσης, Κοζάνης και Φλωρίνης, ορισμένοι εκπαιδευτικοί Μέσης Εκπαίδευσης και οι δημοδιδάσκαλοι των περιοχών Ανασελίτσης, Βεροίας, Γρεβενών, Εδέσσης, Ελασσώνος και Φλωρίνης. Πολλά από τα πορίσματα του συνεδρίου αυτού ταυτίζονται με τις προτάσεις που καταθέτουν οι Επιθεωρητές λίγους μήνες αργότερα στον Γενικό Διοικητή Μακεδονίας. Για τα πορίσματα του Συνεδρίου αυτού βλ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ψηφιοποιημένο Αρχείο, [χειρόγραφο 4σέλιδο].

8. Ποια είναι η ψυχολογική κατάσταση των κατοίκων στις περιφέρειες της Μακεδονίας (ηθικές αρχές, εθνοπρεπή αγωγή και αρετή) και ποιες τάσεις παρατηρούνται;

Από το σύνολο των ερωτημάτων και των απαντήσεων, η παρούσα εργασία εστιάζεται στο έβδομο ερώτημα του Γενικού Διοικητή, που αφορά στην πορεία της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενοφώνων. Το ερώτημα αυτό προσδιορίζει δύο άξονες έρευνας, με βάση τους οποίους δομείται και η παρούσα εργασία: α) συμβολή της εκπαίδευσης στη γλωσσική αφομοίωση των ξενοφώνων. Εξετάζεται, δηλαδή, σε ποιο βαθμό και για ποιους λόγους η γλωσσική αφομοίωση δεν έχει επιτευχθεί, πλήρως, στις περιοχές της Μακεδονίας, έως την περίοδο που μελετούμε, σύμφωνα με την άποψη των Επιθεωρητών, και, β) μέτρα που προτείνουν οι Επιθεωρητές προκειμένου η γλωσσική αφομοίωση να αποδώσει στο άμεσο μέλλον στο πλαίσιο άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής.

Μέσα στο ευρύτερο αυτό πλαίσιο, η εικόνα, την οποία σχηματίζουν από τις περιοδείες τους στα κατά τόπους σχολεία και αποτυπώνουν στις Εκθέσεις τους οι Επιθεωρητές αναφορικά με τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων πληθυσμών, κυμαίνεται από απλώς ικανοποιητική έως άκρως αρνητική. Η άποψή τους εξαρτάται, ασφαλώς, από την περιοχή ευθύνης τους. Τα μεγαλύτερα προβλήματα εντοπίζονται, από τις συνολικά οκτώ περιφέρειες της Μακεδονίας,[8] στις περιφέρειες Εδέσσης, Σερρών και Φλωρίνης. Ο Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Έδεσσας, Π. Πύρζας, σημειώνει: *«... Η διάδοσις της Ελληνικής γλώσσης εις τα Σλαυόφωνα χωρία της περιφερείας μας κατόπιν ελευθέρου βίου δώδεκα ολοκλήρων ετών είναι ανεπαίσθητος, ίνα μη είπω μηδαμινή...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης). Την ίδια περίπου εικόνα αποτυπώνουν οι Επιθεωρητές Σερρών και Φλωρίνης, αποδίδοντας μεγάλο μέρος

8. Στο Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας (ΙΑΜ/ΓΔΜ φάκελος «Ελλείψεων και αναγκών των εν Μακεδονία Σχολείων. Σχολ. Έτος 1924-25») σώζονται οι Εκθέσεις των Επιθεωρητών: Ανασελίτσης, Βεροίας, Γενιτσών, Εδέσσης, Κοζάνης, Σερρών, Σιδηροκάστρου και Φλωρίνης, οι οποίες αξιοποιούνται στην παρούσα εργασία.

ευθύνης στο εκπαιδευτικό σύστημα και στον τρόπο λειτουργίας του. Ο Επιθεωρητής Σερρών σημειώνει: *«... Από γλωσσικής απόψεως τα σχολικά μας αποτελέσματα εις τους σλαυοφώνους πληθυσμούς δεν υπήρξαν ικανοποιητικά όχι μόνον εφέτος αλλ' ανέκαθεν. Απόδειξις είνε ότι εν ώ τα σχολεία μας λειτουργούν επί σειράν ετών εις συνοικισμούς σλαυοφώνων, όμως δεν κατορθώσαμεν να αφομοιώσωμεν τους πληθυσμούς αυτούς και να τους μεταδώσωμεν την γλώσσαν μας εκριζούντες την ιδικήν των...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών), ενώ ο Επιθεωρητής Φλώρινας διαπιστώνει: *«...Ελάχιστα επιτεύχθησαν μέχρι τούδε αποτελέσματα και ως προς το ζήτημα τούτο. Εν αυτή τη Φλωρίνη ένθα ένεκα μεγαλυτέρας επικοινωνίας προς ελληνοφώνους έδει να είχεν υποχωρήσει σημαντικώς η σλαυόφωνος λαλιά, ουχί σπανίως ή μάλλον συνήθως συναντά τίς ομάδας μαθητών παιζόντων καθ' οδόν ή μαθητριών αίτινες ποιούνται χρήσιν της μητρικής αυτών γλώσσης...»* (Χριστοδουλόπουλος, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Φλωρίνης).

Η επιχειρηματολογία με την οποία τεκμηριώνουν οι Επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων της Μακεδονίας το «πρόβλημα» της αφομοίωσης των ξενόφωνων, αρθρώνεται σε τρία επίπεδα: το κοινωνικό, το εκπαιδευτικό-γλωσσικό και το κρατικό-διοικητικό.

2.1. *Κοινωνικό επίπεδο: «... το ασθενές δεν δύναται ν' αφομοιώση το ισχυρόν...»*

Οι αναφορές των Επιθεωρητών εστιάζονται, κυρίως, στην ευρεία και αποκλειστική χρήση της «βουλγαρικής γλώσσας» σε όλες τις εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής των πολιτών, στην οικογένεια, στην αγορά, στις συναθροίσεις, στις πολιτιστικές τους εκδηλώσεις. Οι ξενόφωνοι πληθυσμοί στην καθημερινότητά τους δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα. Ιδιαίτερα σημαντικός προς αυτή την κατεύθυνση είναι ο ρόλος των γυναικών-μητέρων, οι οποίες δεν μιλούν την ελληνική: *«... εν τη οικία και εν τη αγορά μεταξύ των εντοπίων ουδαμώς γίνεται χρήσις της*

ελληνικής· το περιβάλλον παρελθόν τε και παρόν, η άγνοια της ελληνικής ιδία υπό των μητέρων και η συνήθεια έχει ως άμεσον συνέπειαν την χρήσιν της εγχωρίου γλώσσης εν τη οικογενεία σχεδόν γενικώς, καίτοι μέλη τινά αυτής τυχόν γνωρίζουσι την ελληνικήν...» (Χριστοδουλόπουλος, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Φλωρίνης).

Ακόμα, όμως, και οι δάσκαλοι στην καθημερινή τους επικοινωνία με τους κατοίκους αναγκάζονται να μιλούν την ντόπια διάλεκτο, γεγονός που δρα ανασταλτικά, κατά την άποψη των Επιθεωρητών, στη γλωσσική αφομοίωση των κατοίκων των περιοχών αυτών: *«... Και αυτοί δε οι διδάσκαλοι ερχόμενοι εις επικοινωνίαν μετά των οικογενειών των μαθητών εν τη υπαίθρω χώρα δεν ομιλούσιν ειμή την εγχώριον διάλεκτον κατ' ανάγκην...»* (Χριστοδουλόπουλος, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Φλωρίνης). Έτσι, *«... ο μαθητής εξερχόμενος του σχολείου ευρίσκεται αμέσως εν περιβάλλοντι ξενοφώνω, αδυνατεί δ' ούτος να επιβάλη την και δι' αυτόν ξένην και νέαν γλώσσαν εις τους περί εαυτόν· το ασθενές δεν δύναται ν' αφομοιώση το ισχυρόν. Εφ' όσον δεν λαμβάνονται και έτερα μέτρα γενικότερα και ει δυνατόν, πειστικά, το επιζητούμενον αποτέλεσμα δεν θα επέλθη ημή βραδύτατα...»* (Χριστοδουλόπουλος, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Φλωρίνης).

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην Έκθεση του Επιθεωρητή Εδέσσης, ο οποίος σημειώνει: *«... ελαχίστων τοιούτων χωρίων οι μαθηταί εις τας κατ' ιδίαν συναναστροφάς συνδιαλέγονται ελληνιστί, εις δε τας οικίας μετά των γονέων και λοιπών πάντοτε με το Σλαυανάμικτον ιδίωμα. Πλήν χωρίων τινών δυναμένων και τούτων να μετρηθώσιν εις τους δακτύλους της μιάς χειρός, των οποίων οι κάτοικοι δεικνύουσι, επειδή ανέκαθεν ήσαν πειθαρχικοί, μικρόν τι ενδιαφέρον διά τα Σχολικά πράγματα, των λοιπών η αδιαφορία διά τοιούτου είδους ζητήματα είναι αυτόχρημα εγκληματική. Δολιεύονται και μηχανεύονται τα πάντα, ώστε να μη αποστέλλωσι τα τέκνα των και δή τα κοράσια εις το Δημοτικόν Σχολείον... Εις τα συμπόσια και τους γάμους άδονται εις την Βουλγαρικήν άσματα ερωτικά, ίσως δε και επιλήψιμα... Οι χοροί αυτών παραμένουν οι ίδιοι...»*

(Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης). Από το παραπάνω παράθεμα γίνεται κατανοητή η σθεναρή αντίσταση σημαντικής μερίδας κατοίκων στη γλωσσική τους αφομοίωση, γεγονός που ορισμένες φορές οδηγεί, σύμφωνα με την αναφορά του Επιθεωρητή, ακόμα και στην μη εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο.

Γίνεται, έτσι, σαφές ότι οι όποιες προσπάθειες γίνονται στο σχολείο, εκμηδενίζονται στο πλαίσιο της οικογένειας και των άλλων κοινωνικοποιητικών ομάδων. *«... Οι γονείς εκ φόβου φαίνονται πρόθυμοι να συντρέξωσι το σχολείον, αλλά τα πάντα αναβάλλουσιν εκ πείσματος. Εις την εκκλησίαν, εις τας κατ' ιδίαν συναναστροφάς, εις τας δημοσίας συναθροίσεις, πανηγύρεις, γάμους, λοιπάς εορτάς ομιλούσι την βουλγαρικήν, καίτοι άριστα γνωρίζουσι την Ελληνικήν...»* (Πατίστας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Βεροίας). Κατά την άποψη της πλειονότητας των Επιθεωρητών, επομένως, η αδυναμία της ελληνικής γλώσσας να «απομακρύνει» τη βουλγαρική πιστοποιεί την αναποτελεσματικότητα της εργασίας στα σχολεία των περιοχών αυτών.

2.2. *Εκπαιδευτικό-γλωσσικό επίπεδο: «... ανάλογα της φιλοπονίας των διδασκάλων...»*

Οι εκπαιδευτικές αδυναμίες εντοπίζονται, από τους Επιθεωρητές, κυρίως, σε τέσσερις τομείς: α) στην προσχολική εκπαίδευση, β) στη γυναικεία εκπαίδευση, γ) στη σχολική γλώσσα, και, δ) στο διδακτικό προσωπικό.

Στον *πρώτο τομέα*, επισημαίνεται η απουσία κατάλληλων Νηπιαγωγείων στον χώρο της Μακεδονίας. Και αυτό σημειώνεται, παρά την εκπόνηση νέου Αναλυτικού Προγράμματος για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και την παροχή οδηγιών πρακτικής διδασκαλίας για τις Νηπιαγωγούς των ξενόγλωσσων περιοχών τόσο το 1900 όσο και το 1908 με τις Οδηγίες του Ευθύμιου Μπουντώνα,[9] τον Εσωτερικό Οργανισμό του Εκπαιδευτικού Τμήματος

9. *«... Είναι γνωστόν ότι το νηπιαγωγείον, και μάλιστα το κατά τας αρχάς του Froebel λειτουργούν, απεδείχθη εν όλω ωφέλιμον διά την πρώ-*

της Ενώσεως των Ελληνίδων, στις 5/6/1908, στο άρθρο 25 του οποίου προβλέπεται μεταξύ άλλων η *«... επί υγιών βάσεων θρησκείας και φιλοπατρίας ειδικής μορφώσεως Ελληνίδων Νηπιαγωγών και Παιδονόμων, καταλλήλων να συνελθώσιν εις την ενίσχυσιν και διάδοσιν του Ελληνισμού...»* (Αντωνίου, 1988, 219) και παρά την ίδρυση Διδασκαλείων Νηπιαγωγών σε πόλεις της Μακεδονίας.[10]

Στον *δεύτερο τομέα* κρίνεται ως ανεπαρκής η φοίτηση των κοριτσιών στα Παρθεναγωγεία σε συνάρτηση με τον ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο που καλούνται να επιτελέσουν ως μητέρες στο μέλλον και, συνεκδοχικά, στην καλλιέργεια του εθνικού φρονήματος των παιδιών τους. Για τον λόγο αυτό προτείνεται η λήψη ιδιαίτερων μέτρων.

Στον *τρίτο τομέα* αξιολογείται αρνητικά η επιλογή της καθαρεύουσας ως γλωσσικού οργάνου διδασκαλίας. Ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων καταγράφεται από τους Επιθεωρητές το περιεχόμενο και η γλώσσα των σχολικών βιβλίων που διδάσκονται στα σχολεία της Μακεδονίας και τα οποία δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες των κατοίκων των περιοχών αυτών. Το ζήτημα αυτό, το οποίο απασχολεί τους οπαδούς του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού από τη δεκαετία του 1910, κυριαρχεί, όπως φαίνεται, και στις Εκθέσεις των Επιθεωρητών των Δημοτικών Σχολείων στα μέσα της δεκαετίας του 1920. Ο κυριώτερος λόγος αποτυχίας της γλωσσικής αφομοίωσης των ξενό-

---

την γλωσσικήν διδασκαλίαν των ξενοφώνων ομογενών...» (Μπουντώνας, 1908, γ΄).

10. Με βάση το ΒΔ της 5.10.1914 ιδρύεται στη Θεσσαλονίκη Διδασκαλείο Νηπιαγωγών, προσαρτημένο στο Διδασκαλείο θηλέων. Το 1915 (ΒΔ της 24.1.1915) το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών λειτουργεί ως ανεξάρτητο, ενώ, το 1918 (ΒΔ της 13.10.1918), καταργείται το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης και ιδρύεται άλλο στην Έδεσσα. Το 1919 (ΒΔ της 28.8.1919) ιδρύονται αυτοτελή Διδασκαλεία Νηπιαγωγών στις Σέρρες και στην Καστοριά, ενώ το 1920 (ΒΔ της 25.7.1920) ιδρύεται αυτοτελές Διδασκαλείο Νηπιαγωγών με οικοτροφείο στη Φλώρινα. Βλ. Αντωνίου, 1988, 258 και Τζήκας & Μπουζάκης, 2002, 62, 484, 517, 526.

φωνων πληθυσμών αποδίδεται στη σχολική γλώσσα. Ο Επιθεωρητής των Σερρών σημειώνει χαρακτηριστικά: *«... Επεδιώξαμεν την γλωσσικήν αφομοίωσιν των ξενογλώσσων διά βιβλίων αναγνωστικών λίαν ακαταλλήλων διά τον σκοπόν τούτον και συντεταγμένων εις την καθαρεύουσαν. Είχομεν δε την αξίωσιν διά του ιδίου βιβλίου να μορφώνονται οι παίδες των Αθηνών και διά του αυτού βιβλίου οι παίδες της Βροντούς, του Τερλίτς και της Φρασταίνης...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών).

Γίνεται σαφές ότι το ελληνικό κράτος προσπαθεί να αφομοιώσει τους ξενόφωνους πληθυσμούς της Μακεδονίας με την επίσημη γλώσσα του, την οποία, όμως, ούτε οι πολίτες αλλά ούτε και οι δάσκαλοι στην πλειονότητά τους ομιλούν στην καθημερινότητά τους. Το γεγονός αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα και προβάλλει την ανάγκη εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία και, ιδιαίτερα, στα σχολεία της Μακεδονίας. Ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, διαπιστώνοντας το πρόβλημα λίγα χρόνια νωρίτερα, σημειώνει: *«... Και μεταχειρίζεται στα ξενόφωνα παιδάκια της Μακεδονίας, που έχουν σπίτι τους μιά ζωντανή γλώσσα, αλφαβητάρια που λεν λ.χ. τα χοιρίδια υίζουσιν, οι σκόμβοι είναι ιχθύες, οι όρνιθες κακκάζουσι, και προσπαθεί να στηρίξη την εθνική συνείδηση μ' ένα ιδίωμα που ούτε για φιλολογική γλώσσα δε δείχτηκε άξιο. Και από την τυφλή αυτή μανία του γλωσσικού καθαρισμού δε γλίτωσαν ούτε τα νηπιαγωγεία, όπου τεσσάρων ετών παιδιά αντί να γίνουν σωστά ελληνόπαιδα, πέφτουν θύματα του πανελλήνιου νεοελληνικού δασκαλισμού...»* (Τριανταφυλλίδης, 1915, 15). Η παρότρυνση του Π. Πύρζα,[11] ήδη από το 1915, δεν βρίσκει, όπως φαίνεται από τα λεγόμενα των Επιθεωρητών, ακόμα σταθερή θέση στην εκπαιδευτική πολιτική του Κράτους.

Στον *τέταρτο τομέα* χαρακτηρίζεται ως ελλιπής η κατάρτιση των δασκάλων. Οι περισσότεροι Επιθεωρητές αποδίδουν

11. *«... Χωρίς τη δημοτική γλώσσα κάθε κόπος μας για τη γλωσσική αφομοίωση στη Μακεδονία είναι μάταιος...»*. Βλ. Άποψη του βουλευτή, τότε, Π. Πύρζα, όπως παρατίθεται στο Τριανταφυλλίδης, 1915, 43.

μεγάλο μέρος ευθύνης, άμεσα μεν, στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, έμμεσα, όμως, στο Κράτος, το οποίο δεν προετοιμάζει κατάλληλους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη μιας τόσο σοβαρής αποστολής. Η ανεπάρκεια κατάλληλα καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού, την οποία σημειώνει ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης σε άρθρο του το 1915,[12] υπογραμμίζεται και από τους Επιθεωρητές της περιόδου που μελετούμε. Ο Επιθεωρητής των Σερρών σημειώνει: *«...Εστήλαμεν διδασκάλους εις τα ξενόφωνα μέρη ως επί το πλείστον ανθρώπους ακαταρτίστους και ανικάνους, μη δυναμένους ν' ανταποκριθούν εις το βαρύ και δύσκολον έργον των...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών), ενώ την ίδια άποψη διατυπώνει και ο Επιθεωρητής Κοζάνης, αφήνοντας αιχμές για τις επιλογές του Υπουργείου στη στελέχωση των σχολείων της Μακεδονίας:[13] *«... Τ' αποτελέσματα των σχολείων των σλαυοφώνων συνοικισμών... από επόψεως ευρυτέρας διαδόσεως της ελληνικής γλώσσης και αφομοιώσεως των ξενοφώνων υπήρξαν μεν ικανοποιητικά, αλλά θα ήσαν ικανοποιητικώτερα, αν ετοποθετούντο εις αυτά οι άριστοι των διδασκάλων της Π. Ελλάδος και των διδασκαλισσών...»* (Σλαβάρας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Κοζάνης). Θίγεται στο σημείο αυτό μία διάσταση της γλωσσικής διδασκαλίας, η οποία σχετίζεται άμεσα με το προφίλ των εκπαιδευτικών, αφορά δηλαδή στο ποιοι εκπαιδευτικοί είναι καταλληλότεροι για την εκπαίδευση των ξενόφωνων· οι ντόπιοι δίγλωσσοι ή οι δάσκαλοι από το Κράτος; Η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική επιμένει, από το 1914, να επιχειρη-

12. *«... Φταίει και η ανεπάρκεια παιδείας και διδαχτικού προσωπικού, που κάνει λ.χ. και δεν έχομε ούτε αρκετούς ούτε κατάλληλους δασκάλους σε όλα τα μέρη όπου θα έπρεπε να τους έχωμε...»* (Τριανταφυλλίδης, 1915, 12).

13. Από το 1880 προβάλλεται επιτακτικά η ανάγκη δημιουργίας εγχώριων φορέων της εθνικής δράσης –δασκάλων και ιερέων– από τις ντόπιες δυνάμεις. Για το σκοπό αυτό αναβαθμίζονται τα Γυμνάσια των κεντρικών μακεδονικών πόλεων, ιδρύονται ορφανοτροφεία, προσφέρονται υποτροφίες σε Μακεδόνες μαθητές, συστήνονται τα Διδασκαλεία Σερρών (1872) και Θεσσαλονίκης (1876) και το Υποδιδασκαλείο και η Ιερατική Σχολή του Μοναστηρίου (Βούρη, 1995, 318 και Βούρη, 2005).

ματολογεί υπέρ των μη γηγενών εκπαιδευτικών. Σε αντίθεση με τις θέσεις αυτές ο επιθεωρητής Εδέσσης Π. Πύρζας διατυπώνει επανειλημμένως —το 1919, το 1923 και το 1924[14]— προτάσεις, θεμελιωμένες στις προσωπικές εμπειρίες του από το χώρο και την πολυετή υπηρεσία του σε σχολεία της Μακεδονίας, δείχνοντας εμπιστοσύνη στους ντόπιους δασκάλους, δασκάλες, νηπιαγωγούς αλλά και καθηγητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Χαρακτηριστική, τέλος, είναι η αναφορά του Επιθεωρητή Γιαννιτσών, ο οποίος σημειώνει: *«... Τα αποτελέσματα της γλωσσικής μορφώσεως εις τα σλαυόφωνα σχολεία είναι ανάλογα της διδακτικής ικανότητος, της φιλοπονίας, της ευπροσηγορίας και διπλωματικής συμπεριφοράς των διδασκάλων. Όπου υπηρετούσι φιλόπονοι διδάσκαλοι και ευπροσήγοροι, οι μαθηταί δυσκόλως διακρίνονται ότι είναι ξενόφωνοι και οι γονείς προθυμοποιούνται να στέλλωσι τα παιδιά των εις το σχολείον και δεικνύουσιν ενδιαφέρον δι' αυτό. Ενώ όπου οι διδάσκαλοι είναι ανίκανοι, οκνηροί και φιλοκατήγοροι, μαθηταί και γονείς αποστρέφονται διδάσκαλον και Σχολείον...»* (Γεραντώνης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Γενιτσών). Από το παραπάνω παράθεμα γίνεται φανερός ο ιδιαίτερος ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη γενικότερη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς σε περιοχές στις οποίες διδάσκουν «απαιδαγώγητοι» δάσκαλοι παρατηρείται αποστροφή των μαθητών και των μαθητριών για την εκπαίδευση, ενώ σε περιοχές, στις οποίες οι δάσκαλοι είναι φίλεργοι, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον για μάθηση.

Δεν λείπουν, βέβαια, και οι περιπτώσεις κατά τις οποίες ο Επιθεωρητής αποδίδει λιγότερες ή καθόλου ευθύνες στον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον οποίο, μάλιστα, επαινεί για τις ενέργειές του, κατανοεί τις δυσκολίες που έχει καθημερινά να αντιμετωπίσει και τον χαρακτηρίζει *«εργάτη του έθνους»* και *«εθναπόστολο»*.

---

14. *«Πρέπει από κάθε σλαυόφωνη περιφέρεια να κληθούν στο κέντρο οι πιο μορφωμένοι δάσκαλοι, για να συντάξουν αλφαβητάρια κι αναγνωστικά αποκλειστικά για τα σχολεία της περιφερείας των»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

Χαρακτηριστικές είναι οι αναφορές των Επιθεωρητών Βεροίας και Ανασελίτσης. *«... Οι διδάσκαλοι πράττουσι το καθήκον των και εργάζονται εθνοπρεπώς. Ενεργούσι μετά συνέσεως και σωφροσύνης, μη παρέχοντες ουδεμίαν αφορμήν παρεξηγήσεως. Φέρονται μετά λεπτότητος και ευγενείας και δεικνύουσιν αγάπην, ίνα κερδίσωσι την εμπιστοσύνην και την προς το σχολείον αγάπην...»* (Πατίστας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Βεροίας) υπογραμμίζει ο Επιθεωρητής της Βέροιας, ενώ και ο Επιθεωρητής της επαρχίας Ανασελίτσης σημειώνει, στο ίδιο πνεύμα, *«... εις Νεστίμην όμως παρατηρείται εμμονή και εις την γλώσσαν και —ως αντιλήφθην ο ίδιος— και εις ξενικήν εθνικήν ιδέαν· και ο λόγος, όχι τόσον ότι δεν ειργάσθη το Σχολείον - απεναντίας εδώ υπηρετεί άριστος διδάσκαλος και εθναπόστολος...»* (Λεοντάρης, Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Ανασελίτσης).

2.3. *Κρατικό-διοικητικό επίπεδο: «... είδομεν τας ελπίδας μας όλας διαψευσομένας...»*

Η κριτική, την οποία ασκούν οι Επιθεωρητές στους κρατικούς λειτουργούς της διοίκησης, είναι αυστηρή, παραθέτοντας, συχνά, απόψεις των ξενόφωνων κατοίκων, οι οποίες επιβεβαιώνουν και τεκμηριώνουν την κριτική τους στάση. Από τις Εκθέσεις των Επιθεωρητών γίνεται σαφές ότι η φροντίδα του επίσημου ελληνικού κράτους στις περιοχές αυτές είναι ασυντόνιστη, ενώ μπορεί να χαρακτηριστεί ως περιστασιακή ή και επιφανειακή.[15] Ενδεικτική είναι η αναφορά που γίνεται στην Έκθεση του Επιθεωρητή Σερρών: *«... Τί έπραξαν τα λοιπά όργανα της Διοικήσεώς μας; Πότε και πώς επεκοινώνησαν με τους ξενοφώνους κατοίκους και διά τίνος μέσου επεδίωξαν να επιτύχουν την εμπιστοσύνην και την αγάπην αυτών; Πολλοί εκ των ξενοφώνων κατοίκων με διηγήθησαν τα ακόλουθα. «Την Ελληνικήν*

15. *«... Τελευταία θα εκφράσω μια θερμή και δίκαιη παράκληση προς τους αρμόδιους, να τραβήξη δηλαδή το ανατομικό τους μαχαίρι λίγο πιο βαθιά στην εκπαίδευση των ξενόφωνων μερών...»* (Πύρζας, 1917-1919, 208).

διοίκησιν την περιμέναμεν με παλμούς ψυχής και επανηγυρίσαμεν την εμφάνισίν της με χαράν απερίγραπτον. Και όμως είδομεν τας ελπίδας μας όλας διαψευσομένας». Και ο κόσμος αυτός εν πολλοίς δεν έχει άδικον. Είδε μίαν φοβεράν φορολογίαν να εκμυζά μέγα μέρος των πόρων του. Αντικρύζει συγκοινωνίαν κακίστην, τον Έλληνα υπάλληλον να συμπεριφέρηται βαναύσως και κακώς προς αυτόν. Βλέπει τον ιερέα περισσότερον φιλοχρήματον και ολιγώτερον άνθρωπον του Θεού. Είδε και τί δεν είδε. Ιδού διατί οι περισσότεροι των ξενοφώνων μάς εμίσησαν. Πόσον διαφορετικά όμως θα εσκέπτετο όλος αυτός ο κόσμος, εάν εφρόντιζε το Κράτος μας ειδικώς διά την Μακεδονίαν να συγκεντρώση τους κρατίστους των υπαλλήλων του! Τότε και το ζήτημα της αφομοιώσεως θα ήτο εύκολον, και η αγάπη των κατοίκων προς την Ελληνικήν εν γένει διοίκησιν άδολος, ειλικρινής και ανυπόκριτος...» (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών).

Η απουσία, επομένως, συντονισμένης πολιτικής από την πλευρά του ελληνικού κράτους και οι συχνές απρέπειες και ύβρεις από την πλευρά των εντεταλμένων κρατικών λειτουργών αποτελούν αιτίες αντίστασης των ξενόφωνων κατοίκων στην αφομοίωσή τους. Ο Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Βέροιας σημειώνει χαρακτηριστικά: *«... Δυστυχώς πουθενά δεν ευρίσκουσι προστασίαν, περιφρονούνται, συκοφαντούνται υπό των επιτηδείων, αποκαλούνται Βούλγαροι, καταδιώκονται ενίοτε ως κομμουνισταί {οι ανίδεοι αυτοί, χωρίς να έχωσιν ιδέαν κομμουνισμού}*[16] *και παντί τρόπω διασύρονται...»* (Πατίστας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Βεροίας). Ο Επιθεωρητής

16. Τον Νοέμβριο του 1924 το ΚΚΕ, παρά τις αντιδράσεις ορισμένων μελών του, αποδέχεται τη διακήρυξη της Κομιντέρν για την «ενιαία και ανεξάρτητη Μακεδονία». Η απόφαση αυτή του ΚΚΕ συνδέει στη συνείδηση μεγάλου μέρους του ελληνικού πληθυσμού τους σλαβόφωνους της Μακεδονίας με τους κομμουνιστές, παρά το γεγονός ότι οι σλαβόφωνοι υποστήριζαν συστηματικά σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου το κόμμα των Λαϊκών. Η άποψη αυτή αποτυπώνεται και στην Έκθεση του Επιθεωρητή. Βλ. σχετικά Ελεφάντης, 1979², 36-38· Γούναρης, 1990, 313-335· Γούναρης, 1997, 96-97· Διβάνη, 2014, 218-226.

Εδέσσης, τέλος, υπογραμμίζει ως αναγκαία τη συνεργασία μεταξύ των σλαβοφώνων και της ελληνικής διοίκησης. *«... Πάντα όμως τ' ανωτέρω υποδεικνυόμενα μέτρα ουδέν σοβαρόν αποτέλεσμα θα έχωσι αν οι υπάλληλοι και των άλλων υπηρεσιών δεν συμπεριφέρονται ελληνοπρεπώς προς τους Σλαυοφώνους και αν δεν υπάρχη ειλικρινή συνεργασία μεταξύ όλων των πολιτικών και στρατιωτικών υπαλλήλων προς επιτέλεσιν του επιδιωκομένου κοινού σκοπού...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

3. *Οι προτάσεις των Επιθεωρητών και ο αντίκτυπός τους στην εκπαιδευτική πολιτική*

Από όλα όσα προηγήθηκαν κοινή είναι η διαπίστωση των Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαίδευσης ότι πρέπει να ληφθούν συγκεκριμένα μέτρα προκειμένου να υπάρξουν αποτελέσματα προς την κατεύθυνση της αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας. Τα μέτρα, τα οποία προτείνουν οι Επιθεωρητές, μπορούν να συνοψιστούν και να ομαδοποιηθούν στα εξής:

α. Ανέγερση περικαλλών διδακτηρίων εφοδιασμένων με κατάλληλα εποπτικά και άλλα μέσα διδασκαλίας.[17] Υπό το πρίσμα αυτό κατά τη διάρκεια της δεύτερης τετραετίας της κυβέρνησης Ελ. Βενιζέλου (1928-1932) η ηγεσία του Υπουργείου Παιδείας, με επικεφαλής τους υπουργούς Κωνσταντίνο Γόντικα και Γεώργιο Παπανδρέου, αποφασίζει να αντιμετωπίσει συστηματικά τις ελλείψεις στη σχολική στέγη σε ολόκληρη τη χώρα. Για τον σκοπό αυτόν τίθεται σε εφαρμογή το γνωστό πρόγραμ-

17. *«... Ν' ανεγερθούν περικαλλή και μεγαλοπρεπή διδακτήρια εις άπαντα ανεξαιρέτως τα Σλανόφωνα χωρία και να πλουτισθούν ταύτα με σχολικά σκεύη και μετά εποπτικά...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης). *«... αν ανηγείροντο υγιεινά και μεγαλοπρεπή διδακτήρια όπου είνε ανάγκη, αν εφωδιάζοντο υπό του Κράτους πλουσίως τα υπάρχοντα σχολεία διά διδακτικών οργάνων, σχολικών επίπλων και βιβλιοθηκών...»* (Σλαβάρας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Κοζάνης).

μα ανέγερσης νέων σχολικών κτιρίων, στο πλαίσιο του οποίου εκτιμάται ότι κατασκευάστηκαν πάνω από 3.000 νέα σχολικά κτίρια (δημοτικά και γυμνάσια), πολλά από τα οποία σε πόλεις της Μακεδονίας (π.χ. Β΄ και Δ΄ Γυμνάσιο αρρένων Θεσσαλονίκης, περικαλλές Γυμνάσιο Εδέσσης, Α΄ Γυμνάσιο αρρένων Σερρών κ.τ.λ.).

β. Ικανοποιητικό σε αριθμό και καλά καταρτισμένο διδακτικό προσωπικό,[18] στο οποίο να δοθούν κίνητρα —χρηματικά[19] ή άλλα— προκειμένου να διδάσκει σε σχολεία στα οποία φοιτούν και ξενόφωνοι πληθυσμοί. Η εντοπιότητα των δασκάλων και των διδασκαλισσών αποτελεί σημείο διαφορετικών εκτιμήσεων της διοίκησης, της κοινότητας και των επιθεωρητών. Αυτοβιογραφικά κείμενα εκπαιδευτικών αναδεικνύουν, ωστόσο, ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών. Η γνωστή δασκάλα και λογία της Θεσσαλονίκης Αγγελική Τσιώμου-Μεταλλινού εξομολογείται: *«Στα σκληρά της Τουρκοκρατίας χρόνια, εδίδαξα, μεταξύ άλλων και στο χωρίον Μεσημέρι Εδέσσης με τις τριάντα τουρκικές λίρες τον χρόνο, τις οποίες μάς έδιδε η Κοινότης πέρνοντας τον διορισμόν μας απ' τον Γενικόν Γραμματέα του Προξενείου μας τον κ. Σ. Αστεριάδη. Εργάτρια κι' εγώ της Εθνικής Ιδέας εδίδαξα στα βουλγαρό-*

18. *«... Η θεραπεία του ατόπου τούτου θα επιτευχθή όταν συν τω χρόνω αποκτήσωμεν προσωπικόν αρκετόν κατ' αριθμόν και καλώς κατηρτισμένον...»* (Γεραντώνης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Γενιτσών). Στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη, η Επιτροπή προτείνει μεταξύ άλλων: *«... να εξευρεθή υπό του υπουργείου της παιδείας ο τρόπος, καθ' όν θα καταστούν ικανοί οι διδάσκαλοι να εφαρμόσουν μαθητικάς κοινότητας εις τα ξενόφωνα σχολεία, διά τα οποία η σημασία των τοιούτων κοινοτήτων είναι εξαιρετική...»*. (Αρχείο Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, [χειρόγραφο σημείωμα με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924, 4])

19. *«... Να αποσταλούν εις Μακεδονίαν οι κράτιστοι Διδάσκαλοι και μάλιστα εις τα ξενόφωνα μέρη. Ούτοι να αμείβωνται καλλίτερον των άλλων διότι θα εργάζωνται εις εθνικά κέντρα...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών). Κίνητρα προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς που θα διδάξουν στα σχολεία των ξενοφώνων από το 1914. Ενδεικτικά, αναφέρονται οι νόμοι 402/1914, 1067/1918, 1386/1919.

φωνα χωριά της Μακεδονίας, όχι βέβαια μόνον τα γράμματα του συντακτικού και της Γραμματικής, αλλά κυρίως της Πατρίδος» (Μεταλλινού, 1925, 62 και, γενικότερα, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2012).

γ. Φοίτηση στα πολυτάξια Διδασκαλεία σλαβόφωνων μαθητών και μαθητριών, οι οποίοι/ες στη συνέχεια θα γίνουν δάσκαλοι/δασκάλες[20] στις περιοχές αυτές. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι σαφές ότι λειτουργούν θετικά και οι εθνικοί ανταγωνισμοί μεταξύ των κοινοτήτων, οι οποίοι οδηγούν στο να δοθεί έμφαση στην ποιότητα ως προς τα προσόντα των εκπαιδευτικών, με αποτέλεσμα το υψηλό επίπεδο εκπαίδευσης.

δ. Σύσταση και οργάνωση Νηπιαγωγείων, ακόμα και σε περιοχές με μικρό αριθμό νηπίων.[21] Η πρόταση αυτή επανέρχεται, καθώς έχει διατυπωθεί πολλές φορές στο παρελθόν από τους Επιθεωρητές και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς.[22]

ε. Σύσταση και λειτουργία Νυχτερινών Σχολείων για τα αγόρια[23] και Κυριακών Σχολών για τα κορίτσια.[24] Πρόκειται

---

20. *«... Να γίνη πάσα δυνατή ενέργεια, ώστε εις τα πολυτάξια Διδασκαλεία να προσλαμβάνωνται δωρεάν και Σλαυόφωνοι μαθηταί και μαθήτριαι...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

21. *«... συνέστη νηπιαγωγείον και ετοποθετήθη νηπιαγωγός διά την εκ μικράς ηλικίας άσκησιν των παίδων εις την ελληνικήν γλώσσαν...»* (Λεοντάρης, Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Ανασελίτσης). *«... Να ιδρυθούν Νηπιαγωγεία όπου υπάρχουν έστω και 10 μόνον νήπια...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

22. *«... Πρώτα είναι ανάγκη εθνική, είναι ανάγκη απόλυτη να ιδρυθούν νηπιαγωγεία σε όλα τα ξενόφωνα χωριά, όσο μικρά κι αν είνε έστω κι αν έχουν είκοσι μόνο νήπια...»* (Πύρζας, 1917-1919, 207). *«... να ιδρυθούν πανταχού, όπου υπάρχουν περισσότερα των 10 νηπίων, νηπιαγωγεία, να λειτουργούν δε δημοτικά σχολεία με έξ τάξεις...»* (Αρχείο Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, [χειρόγραφο σημείωμα με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924, 1]).

23. *«... Διά νόμου να λειτουργήσουν νυκτεριναί σχολαί εις όλους τους ξενοφώνους συνοικισμούς και να υποχρεωθούν εις φοίτησιν οι υπερβαίνοντες την μαθητικήν ηλικίαν μέχρι του 30 έτους...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών). *«... Να ιδρυθούν νυκτερινά Σχολεία*

για μία πρόταση που είχε διατυπωθεί και παλιότερα από τον Επιθεωρητή Π. Πύρζα. Ο Επιθεωρητής σημείωνε σε άρθρο του στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* λίγα χρόνια νωρίτερα: *«... είναι ανάγκη να λειτουργή σε κάθε ξενόφωνο χωριό και νυχτερινό σχολειό, από τον Οχτώβρη τουλάχιστο ως τον Μάρτη. Σ' αυτό υποχρεωτικά να φοιτούν τα μεγάλα παιδιά, που δεν ξέρουν την ελληνική γλώσσα. Θα προσέρχωνται με μεγάλη προθυμία, γιατί σε λίγο θα πάν στρατιώτες και ξέρουν από τους μεγάλους πόση αξία έχει η γλώσσα. Το πρόγραμμά της όλο να έχη ως περιεχόμενο τις ασχολίες των κατοίκων κάθε χωριού. Όλοι ξέρομε πώς το μικρό παιδί μεγαλώνοντας μαθαίνει να μιλά τη γλώσσα της μάνας του. Γι' αυτό είναι επίσης σπουδαίο ή μάλλον αναγκαιότατο να υποχρεωθούν οι δασκάλες των ξενόφωνων μερών να μαζεύσουν τις Κυριακές και τις γιορτές τα κορίτσια των χωριών, τις μέλλουσες μητέρες που δε φοιτούν σχολειό, και να τα μαθαίνουν με γλώσσα ελληνική πώς να μαγειρεύουν, πώς να κεντούν, να υφαίνουν κτλ. Δε φαντάζεστε με πόση προθυμία τρέχουν τα μεγάλα κορίτσια των χωριών στη δασκάλα και πόση μεγάλη επίδραση μπορεί να εξασκήση η δασκάλα στα κορίτσια αυτά...»* (Πύρζας, 1917-1919, 207-208). Στην κατεύθυνση αυτή ιδιαίτερης σημασίας είναι το γεγονός ότι το 1925 ιδρύεται στην Αθήνα η *Μακεδονική Εκπαιδευτική Εταιρία* με βασικές αρμοδιότητες την ίδρυση Νηπιαγωγείων, Νυχτερινών και Πρακτικών Σχολών στη Μακεδονία και στη Θράκη.[25]

εις όλα ανεξαιρέτως τα Σλαυόφωνα χωρία, άτινα θα λειτουργούν με δύο τμήματα· εις μεν το πρώτον θα φοιτώσιν υποχρεωτικώς οι γνωρίζοντες οπωσδήποτε την Ελληνικήν, εις δε το έτερον οι παντάπασιν αγνοούντες ταύτην...» (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

24. *«... Να ιδρυθούν Σχολαί Κυριακών και Εορτών, εις άς θα φοιτώσιν ωσαύτως υποχρεωτικώς τα μεγάλα κοράσια των χωρίων, αι μέλλουσαι δηλαδή μητέρες...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

25. Η Μακεδονική Εκπαιδευτική Εταιρεία (ΜΕΕ) ιδρύθηκε το 1925 με σκοπό την προαγωγή της εκπαίδευσης στη Μακεδονία και τη Θράκη. Πρώτος πρόεδρός της είναι ο Αντ. Α. Χρηστομάνος και σύμβουλοι οι: Α. Κεραμόπουλος, Κ. Άμαντος, Ναταλία Π. Μελά, Άννα Τριανταφυλλίδου, Κωνστ. Δ. Παπακωνσταντίνου, Μανόλης Τριανταφυλλίδης, Δημ. Ανδρεά-

στ. Συγγραφή σχολικών βιβλίων, ειδικών για τους ξενόφωνους μαθητές,[26] σε συνδυασμό με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία.[27] Με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας γενικεύεται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο τελευταίες τάξεις της βαθμίδας αυτής, ενώ εισάγεται η χρήση της δημοτικής και στη Μέση Εκπαίδευση σε περιορισμένο, ωστόσο, βαθμό (Τερζής, 2014[3], 322-323).

ζ. Ίδρυση Σχολικών Βιβλιοθηκών και δωρεάν διανομή βιβλίων και περιοδικών στους άπορους μαθητές.[28] Η αναγκαιότητα αυτή είχε γίνει ορατή στη Μακεδονία από τον 19ο αιώνα και οι Φιλεκπαιδευτικοί Σύλλογοι προσπαθούσαν να καλύψουν τις ανάγκες αυτές με τη σύσταση Βιβλιοθηκών, Αναγνωστηρίων

δης, Αθαν. Βρυζάκης, Κλέων Χατζηλάζαρος, Α. Αθηνογένης, Αλεξ. Σβώλος, Β. Χατζηλίας, Γρ. Τηλικίδης, Σ. Λιούμπης, Κωνστ. Τσιμινάκης, Γ. Παπαθανασίου (Ζιώγου, 2012).

26. *«... Να συγγραφούν βιβλία αναγνωστικά ειδικώς διά τους ξενοφώνους μαθητάς...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών). Στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη, η Επιτροπή καταλήγει στο συμπέρασμα: *«... να καταρτίζωνται ειδικαί εκδόσεις των εκάστοτε εγκρινομένων διδακτικών βιβλίων προσαρμοζόμεναι... προς τον παραστατικόν κύκλον των ξενοφώνων μαθητών...»*. (Αρχείο Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, [χειρόγραφο σημείωμα με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924, 3])

27. *«... Ν' αποσκορακισθή άπαξ διά παντός η νεκρά καθαρεύουσα από όλας τας τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ήτις ουχί ολίγον συνεβάλετο εις την μην γλωσσικήν αφομοίωσιν Σλαυοφώνων παίδων...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης). Και στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη, η Επιτροπή προτείνει: *«... να εισαχθή αμέσως η δημοτική γλώσσα εις πάσας τας τάξεις των δημοτικών σχολείων...»*. (Αρχείο Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, [χειρόγραφο σημείωμα με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924, 3])

28. *«... Να ιδρυθούν μαθητικαί βιβλιοθήκαι εις τα Σλαυόφωνα χωρία και ν' αποστέλλονται δωρεάν εις ταύτας κατάλληλα παιδικά περιοδικά... Να δίδωνται δωρεάν βιβλία και γραφική ύλη εις τους απόρους μαθητάς...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης).

και σειρά ειδικών Αναγνωσμάτων που παρακολουθούσαν όλα τα μέλη (Μπονίδης, 1996 και Βούρη, 2005).

η. Αυστηρότητα αναφορικά με την υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών και μαθητριών μέχρι του σημείου της φυλάκισης των γονέων εκείνων που δεν συμμορφώνονται.[29] Πρόκειται, ασφαλώς, για ένα αντιπαιδαγωγικό μέτρο, το οποίο όμως προτείνουν με απόλυτο τρόπο οι Επιθεωρητές των περιοχών αυτών. Το μέτρο αυτό γίνεται αντικείμενο συζήτησης στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1929 στη Βουλή (*Επίσημα Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής*, 1929, 7-10).

θ. Ίδρυση προσκοπικών ομάδων.[30] Ο προσκοπισμός διδάσκεται την περίοδο αυτή στα Διδασκαλεία, συνδέεται με το μάθημα της Γυμναστικής και συμβάλλει στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος (Ατσιάς, 2005, 141-158).

ι. Μείωση της στρατιωτικής θητείας των σλαβόφωνων εκείνων, που θα έχουν απολυτήριο Δημοτικού Σχολείου, ώστε να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές των σλαβόφωνων περιοχών να φοιτούν στα Δημοτικά Σχολεία.[31] Πρόκειται για ένα

---

29. *«... Η φοίτησις εις τα Σχολεία των παίδων αμφοτέρων των φύλων να διαρκεί υποχρεωτικώς μέχρι της αποφοιτήσεως αυτών εκ της 6ης τάξεως του Δημοτικού... Να τροποποιηθή ο Νόμος περί υποχρεωτικής φοιτήσεως επιβαλλομένου εις τους δυστροπούντας γονείς μείζονος προστίμου, εν υποτροπή δε της ποινής της φυλακίσεως...»* (Πύρζας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Εδέσσης). Στο Εκπαιδευτικό Συνέδριο στην Κοζάνη, η Επιτροπή προτείνει για το θέμα αυτό: *«...να καταστή αύτη πραγματική διά τα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία τιμωρουμένων ταχέως και αυστηρώς των δυτροπούντων γονέων...»*. (Αρχείο Ιδρύματος Μανόλη Τριανταφυλλίδη, [χειρόγραφο σημείωμα με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924, 3])

30. *«... συνέστησαν δε και προσκοπικαί ομάδες και πάν τι επιβαλλόμενον ενεργείται διά την εθνικήν γλωσσικήν αυτών αφομοίωσιν...»* (Λεοντάρης, Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Ανασελίτσης). *«... αν ανασυνιστάτο ο προσκοπισμός δαπάναις του Κράτους...»* (Σλαβάρας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Κοζάνης).

31. *«... Να ελαττωθή η στρατιωτική θητεία των σλαυοφώνων οίτινες θα τύχουν απολυτηρίου του δημοτικού σχολείου...»* (Οικονομίδης, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Σερρών).

μέτρο πίεσης των σλαβοφώνων να στέλνουν τα παιδιά τους στα ελληνόφωνα δημοτικά σχολεία.

Επιλογικά

Από όλα όσα παρουσιάστηκαν παραπάνω γίνεται σαφές ότι:

α) Οι περιοχές της Μακεδονίας με τον μεγαλύτερο αριθμό ξενόφωνων πληθυσμών στα μέσα της δεκαετίας του 1920 είναι οι περιοχές της Φλώρινας, των Σερρών και της Έδεσσας, όπως προκύπτει από τις αναφορές των Επιθεωρητών. Τις περιοχές αυτές η πολιτεία προσπαθεί να ενισχύσει με την ίδρυση Διδασκαλείων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων γενικότερα.

β) Την πιο συστηματική και τεκμηριωμένη Έκθεση καταθέτει στον Γενικό Διοικητή Μακεδονίας ο Επιθεωρητής Έδεσσας Π. Πύρζας, τον οποίο φαίνεται ότι απασχολεί ιδιαίτερα το ζήτημα της εκπαίδευσης και της αφομοίωσης των ξενόφωνων πληθυσμών. Η βιοπορεία του συγκεκριμένου ανθρώπου δικαιολογεί τον παραπάνω ισχυρισμό. Ο Π. Πύρζας υπηρετεί, αρχικά, ως δάσκαλος στη Φλώρινα και στο Μοναστήρι, στη συνέχεια γίνεται Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Φλώρινας, διευθυντής στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης, βουλευτής Φλώρινας το 1915, και, στη συνέχεια, Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Σιδηροκάστρου, Εδέσσης —κατά την περίοδο που μελετούμε— και, αργότερα, Γρεβενών. Υπηρετεί δηλαδή σε περιοχές με σημαντικά ποσοστά ξενόφωνων πληθυσμών και, κατά συνέπεια, γνωρίζει τα προβλήματα «εκ των έσω». Απόψεις του αναφορικά με το θέμα της εκπαίδευσης των ξενόφωνων δημοσιεύονται στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* τόσο το 1915 όσο και το 1917-1919, γεγονός το οποίο φανερώνει ότι το ζήτημα αυτό τον απασχολεί ιδιαίτερα. Η αρθρογραφία του, επίσης, στο *Δελτίο* αποδεικνύει ότι τάσσεται με την πλευρά —και ενισχύει τα επιχειρήματα— των οπαδών του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού.

γ) Ως αιτίες αποτυχίας του σχολείου να αφομοιώσει τους ξενόφωνους πληθυσμούς της Μακεδονίας προσδιορίζονται από

τους Επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων η κακοδιοίκηση του ελληνικού κράτους και η ανεπάρκεια των εκπροσώπων του, η ανεπαρκής εκπαίδευση δασκάλων και διδασκαλισσών και, κυρίως, νηπιαγωγών, η καθιέρωση της καθαρεύουσας ως σχολικής γλώσσας και η παγιωμένη γλωσσική αντίληψη των κατοίκων στις μεταξύ τους συναναστροφές. Υπό το πρίσμα αυτό, οι Επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων προτείνουν μέτρα, τα οποία θα μπορούσαν, ίσως, ως ένα βαθμό να χαρακτηριστούν ριζοσπαστικά, πάντως, συντάσσονται με το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο, το οποίο δημιουργεί η κοινοβουλευτική πλειονοψηφία των Φιλελευθέρων τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, και επιμένουν στην υποχρεωτική καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στα Δημοτικά Σχολεία των ξενόφωνων της Μακεδονίας, προκειμένου να επιτευχθεί ταχύτερα η γλωσσική τους αφομοίωση.

δ) Οι Επιθεωρητές, αλλά και η επίσημη Διοίκηση θεωρούν αρκετό το χρονικό διάστημα των δώδεκα χρόνων από την ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο Κράτος προκειμένου να αφομοιωθούν γλωσσικά οι ξενόφωνοι πληθυσμοί. Νοοτροπίες, γλώσσα, ήθη και έθιμα ετών, όμως, δεν είναι δυνατόν να εξαλειφθούν, να «εκριζωθούν», όπως σημειώνει ο Επιθεωρητής Σερρών, σε τόσο σύντομο χρονικό διάστημα και να υιοθετηθεί μία άλλη γλώσσα και κουλτούρα. Θα πρέπει, επομένως, να ερευνηθεί η μεταβατικότητα. Αν, δηλαδή, δόθηκε ευκαιρία να προετοιμαστούν οι κάτοικοι των Νέων Χωρών για την ένταξη, αν προβλέφτηκε παράταση της προηγούμενης κατάστασης και αν αξιοποιήθηκαν θετικά στοιχεία της έως το 1912 εκπαιδευτικής πρακτικής. Η εκπαιδευτική πολιτική βρίσκεται, αρχικά, μακριά από τις ανάγκες των ίδιων των μελών των κοινοτήτων, την αμοιβαία αποδοχή και συνεργασία που έχει αναπτυχθεί ή την ανοχή σε διαφορετικές επιλογές ατόμων και ομάδων που έχει σφυρηλατηθεί από τη συμβίωση αιώνων. Φαινόμενα, δηλαδή, που για τους αρμόδιους φορείς της εθνικής πολιτικής αποτελούν δείγματα ενός χαλαρού εθνικού αισθήματος δικαιολογούνται μέσα σε ένα κοινοτικό πλαίσιο μη διακριτών ορίων ανάμεσα στους πληθυσμούς (αναλυτικότερα βλ. Βούρη, 1992).

Συγκεφαλαιωτικά, πέρα από γλωσσικούς κώδικες αυτό που προβάλλει ως επιτακτική ανάγκη είναι η δημιουργία συναισθημάτων αμοιβαίας επικοινωνίας και αναγνώρισης μεταξύ των κατοίκων. Προς την κατεύθυνση αυτή κινείται η Έκθεση του Επιθεωρητή Βέροιας, ο οποίος υπογραμμίζει: *«... Εάν η συμπεριφορά ημών δεν αλλάξη, εάν δεν ανοίξωμεν την καρδίαν μας προς αυτούς, δεν τους περιβάλωμεν με εμπιστοσύνην, εάν πάσαι αι υπηρεσίαι δεν ακολουθήσωσιν εν τω μέλλοντι μίαν και την αυτήν πολιτικήν προς επιτυχίαν ενός ωρισμένου σκοπού, καθωρισμένου υπό του κέντρου, πάντως ούτως θα απέλθωσιν εις Βουλγαρίαν εκόντως οι παλαιότεροι άκοντες οι νεώτεροι, γενόμενοι οι ασπονδότεροι εχθροί μας. Κατά την αντίληψιν ημών τούτο δεν συμφέρει εις ημάς...»* (Πατίστας, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Βεροίας).

Πηγές-Βιβλιογραφία

Αντωνίου, Δ. (1988). *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*. Τόμ. Β΄, Αθήνα: ΙΑΕΝ-ΓΓΝΓ.

Ατσιάς, Απ. (2005). Ο προσκοπισμός ως αντικείμενο μάθησης στα Διδασκαλεία. Στο: *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου. Η ελληνική παιδεία από τον 18ο ως τον 20ό αι. Ερευνητικές συνιστώσες*. Φλώρινα: ΠΤΔΕ, 141-158.

Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας 1870-1904*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Βούρη, Σ. (1995). Βοδενά 1900: εθνικές και εκπαιδευτικές όψεις. Στο: Κιουτούτσκας Γ. (επιμ.). *Πρακτικά Α΄ Πανελληνίου Επιστημονικού Συμποσίου Η Έδεσσα και η περιοχή της. Ιστορία και Πολιτισμός*. Έδεσσα.

Βούρη, Σ. (2005). *Οικοτροφεία και υποτροφίες στη Μακεδονία (1903-1913): Τεκμήρια ιστορίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Γούναρης, Β. (1990). Βουλευτές και Καπετάνιοι: Πελατειακές σχέσεις στη μεσοπολεμική Μακεδονία. *Ελληνικά*, 41, 313-335.

Γούναρης, Β. (1997). Οι Σλαβόφωνοι της Μακεδονίας. Η πορεία της ενσωμάτωσης στο ελληνικό εθνικό κράτος, 1870-1940. Στο: Τσιτσελίκης Κ. & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.). *Το μειονοτικό φαι-*

νόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών. Αθήνα: Κριτική, 73-118.

Δαμανάκης, Μ. (2008). Τα 'σχολεία των ξενοφώνων' στην περίοδο του μεσοπολέμου. Στο: *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη», 3-5 Οκτωβρίου 2008*, http://www.eriande.elemedu.upatras.gr.

Δαμανάκης, Μ. (2011). Παιδαγωγικός Λόγος και Εθνικός Άλλος στην Περίοδο του Μεσοπολέμου. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 197-219.

Διβάνη, Λ. (2014). *Η «ύπουλος θωπεία» Ελλάδα και Ξένοι, 1821-1940*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ελεφάντης, Άγγ. (1979[2]). *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: ΚΚΕ και αστισμός στον μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Επίσημα Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Βουλής, Έκτακτος σύνοδος, Συνεδρίασις Α΄, 4 Ιουλίου 1929, 7-10.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2012). Σχολεία και εκπαιδευτικοί στην Έδεσσα στο μεταίχμιο της μετάβασης από την Κοινότητα στο Κράτος (1912-1914): Εθνικές προτεραιότητες-Κοινοτικές αντιστάσεις. Στο: Πρακτικά «Η Εκπαίδευση στην περιοχή της Πέλλας στον 19ο αιώνα και μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα». http:// www.didepellas.gr/images/stories/documents/synedria-DDE/ziogoy. pdf.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2004). Γλωσσικά, Εθνικά και Παιδαγωγικά ζητήματα στην Εκπαίδευση της Μακεδονίας (1912-1936). Το παράδειγμα του Νομού της Φλώρινας. Στο: *3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Πάτρα. Σε cd-rom και στην ιστοσελίδα http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006α). *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού Ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2006β). 'Εξελλήνισις ξενοφώνων': Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία 1912-1936 (Το παράδειγμα του νομού της Φλώρινας). *Κλειώ, περιοδική έκδοση για τη νεότερη ιστορία*, τχ. 2, 113-146.

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών / Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ψηφιοποιημένο Αρχείο, [χειρόγραφο 4σέλιδο με τίτλο Προτάσεις του εκπαιδευτικού συνεδρίου Κοζάνης περί των ξενοφώνων σχολείων, 2-7-1924].

Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας / Γενική Διοίκηση Μακεδονίας, φάκελος «Ελλείψεων και αναγκών των εν Μακεδονία Σχολείων. Σχολ. Έτος 1924-25».

Καραχρίστος, Ν. Γ. (1923). *Διδακτική του Σχολείου των Ξενοφώνων ως και παντός είδους σχολείων*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικόν Κατάστημα Σ. Παπανέστορος.

Κωστόπουλος, Τ. (2008). *Η απαγορευμένη γλώσσα. Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*, Αθήνα: Βιβλιόραμα.

McCulloch G. & W. Richardson (2000). *Historical Research in educational settings*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.

Μαυροσκούφης, Δ. (2012). Εκπαιδευτική πολιτική και αφομοίωση των «ξενοφώνων»: θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο. Στο: *Πρακτικά «Η Εκπαίδευση στην περιοχή της Πέλλας στον 19ο αιώνα και μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα»*, http://www.didepellas.gr/images/stories/documents/synedriaDDE/Mayroskoyfis.pdf.

Μαυροσκούφης, Δ. & Γ. Μπέτσας (2011). 'Τί πρέπει να κάνωμε για να αφομοιώσουμε τους ξενόφωνους'. Το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη Γλωσσική Αφομοίωση των Ξενόγλωσσων (σε Αττική και Κορινθία). Στο: *6ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με θέμα Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση*. Πάτρα 2011, 285-298. Σε cd-rom και στην ιστοσελίδα http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/.

Μεταλλινού, Αγγ. (1925). *Από τον Μακεδονικόν Αγώνα. Αναμνήσεις της διδασκαλικής μου ζωής*. Μακεδονικόν Ημερολόγιον Ν. Σφενδόνη, 62.

Michailidis, I. (1996). Minority rights and educational problem in Greece interwar Macedonia: The case of the Primer "Abecedar", *Journal of the Modern Greek Studies*, 14 (2), 329-343.

Μπονίδης, Κ. (1996). *Οι Ελληνικοί Φιλεκπαιδευτικοί Σύλλογοι ως φορείς εθνικής παιδείας και πολιτισμού στη διαφιλονικούμενη Μακεδονία (1869-1914)*. Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μπουντώνας, Ευθ. (1908). *Σχολικά Προγράμματα και διδακτικαί οδηγίαι. Α'. Το Νηπιαγωγείον των ξενοφώνων ελληνικών κοινοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Ιερά Μητρόπολις Θεσσαλονίκης.

Ντίνας, Κ. & Σ. Ηλιάδου-Τάχου (2006). Η ελληνική γλώσσα ως ξένη (;) για τους 'ξενόφωνους ομογενείς'. Ένα ενδιαφέρον κείμενο για τη γλωσσική πολιτική στην Ελλάδα του 1913. Στο: *Όψεις της Δυτικής Μακεδονίας*. Φλώρινα: Βιβλιολόγειον, 347-357.

Πύρζας, Π. (1917-1919). Οι ξενόφωνοι της Μακεδονίας και η γλωσσική τους αφομοίωση. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Τόμ. Ζ', 204-208.

Samaran, Ch. (1979). *Ιστορία και μέθοδοί της*. Τόμ. Α'. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Σκιάς, Α. Ν. (1917). *Περί του εξελληνισμού ξενοφώνων πληθυσμών*. Εν Αθήναις: Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.

Τερζής, Ν. Π. (2014[3]). *Μελέτη της εκπαίδευσης του Νεοελληνισμού. Πριν από το κράτος – έξω από το κράτος – στο κράτος*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Τζήκας, Χρ. & Σ. Μπουζάκης (2002). *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Τόμ. Α', Αθήνα: Gutenberg.

Τούντα-Φρεγάδη, Α. (1986). *Ελληνοβουλγαρικές μειονότητες. Το πρωτόκολλο Πολίτη-Καλφώφ 1924-1925*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.

Τριανταφυλλίδης, Μ. (1915). Η γλώσσα μας στα σχολεία της Μακεδονίας. *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Ε', 11-46.

Φούκας, Β. Α. (2016). *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Πρόσωπα και προγράμματα, πορεία και πρωτοπορία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

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

*Αντώνης Χουρδάκης**

ΠΑΡΕΛΚΥΣΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΕΤΑΚΙΝΗΣΗ ΤΩΝ ΝΕΩΝ ΧΩΡΩΝ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ ΣΤΙΣ ΑΠΟΠΕΙΡΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΤΩΝ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΝ ΤΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΒΕΝΙΖΕΛΟΥ (1913-1929)[1]

Η ΚΡΗΤΗ (όπως επίσης η Μακεδονία και η Λέσβος), έχοντας εγκαθιδρύσει διαφορετικό εκπαιδευτικό σύστημα πριν από την Ένωσή της με την Ελλάδα, επιδιώκεται να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις του Ελευθερίου Βενιζέλου σχεδίαζαν για το παλαιό κράτος μετά τη γεωγραφική και πολιτική της «μετακίνηση» (1913-1914). Με τις φιλελεύθερες ιδέες τους Τσι-

* Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Κρήτης.

1. Στο άρθρο αυτό η κεντρική θεματική συγκροτείται στο σημασιολογικό πεδίο όρων που (υπο-) δηλώνουν την έννοια *«μετακίνηση»* στην ιστορία της εκπαίδευσης κατά την εξεταζόμενη περίοδο, όπως: ένωση, ενσωμάτωση, ένταξη, εισαγωγή, εγκαθίδρυση, διείσδυση, διεμβολισμός, επέκταση, αντικατάσταση, αποκέντρωση, μεγέθυνση, μετάβαση, κίνημα, επανάσταση, μεταρρύθμιση, μεταβολή, μετασχηματισμός κ.λπ., αλλά και ορισμένων αντίθετων εννοιών, όπως: αναστολή, αναβολή, παρελκυστική πολιτική, στασιμότητα, αμεταβλησία, αποκλεισμός, διαρρύθμιση (ως διευθέτηση), αντιμεταρρύθμιση, αμεταρρύθμιστη (εκπαίδευση), οπισθοδρόμηση, κ.λπ.

ριμώκος και Γληνός, επεδίωξαν, διαμέσου της μεταφοράς των δύο εξαετών κύκλων εκπαίδευσης που λειτουργούσαν στις Νέες Χώρες και ειδικά στην Κρήτη, την εκπαιδευτική αναγέννηση της χώρας. Θα συναντήσουν όμως σφοδρές αντιδράσεις στον τρόπο της εκπαιδευτικής μετακίνησης των νέων επαρχιών από την Παλαιά Ελλάδα. Με την βραχύβια μεταρρύθμιση του 1917 η εκπαίδευση διαρθρώθηκε με βάση το παράδειγμα των Νέων Χωρών. Ωστόσο, το 1920 ακυρώθηκε κι αυτή η προσπάθεια για να επαναληφθεί το 1929, όταν εντέλει οι δύο εξαετείς κύκλοι (6 + 6) θα αντικαταστήσουν την παλιά βαυαρική εκπαιδευτική δομή (4 + 3 + 4). Οι πολιτικές καταστάσεις όμως που ακολούθησαν δεν επέτρεψαν την εδραίωση και επέκταση μιας σύγχρονης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ο Βενιζέλος θα παραιτηθεί το 1932 και ο μεγάλος χαμένος κι αυτή τη φορά θα είναι η ίδια η εκπαίδευση που έμεινε ξανά αμεταρρύθμιστη.

Λέξεις-κλειδιά: *Ένωση, ενσωμάτωση, Παλαιά Ελλάδα, Νέες Χώρες, εκπαιδευτικό σύστημα, βασιλικά διατάγματα, αναβολή, επέκταση, μετακίνηση, παρελκυστική πολιτική, μεταρρύθμιση, αντιμεταρρύθμιση, εκπαιδευτικός διεμβολισμός, διείσδυση, δύο ενιαίοι εξαετείς κύκλοι, βενιζελισμός, αντιβενιζελισμός, πρώτος Εθνικός Διχασμός.*

POLICIES OF DELAY IN THE EDUCATIONAL 'LOCOMOTION' OF THE NEW COUNTRIES AND THE ROLE OF CRETE IN THE EFFORTS OF EDUCATIONAL REFORM OF ELEFTHERIOS VENIZELOS GOVERNMENTS (1913-1929)

Crete (such as Macedonia and Lesvos), having established a different educational system before its unification with Greece, is intended to be used as an example of the educational reforms that liberal governments of El. Venizelos planned for Old Greece after its geographical and political «remove» (1913-1914). With their liberal ideas, Tsirimokos and Glinos pursued, through the transfer of the two six-year cycles of education operating in the New Provinces end especially in Crete, the educational re-

generation of the country. However, they will encounter intense reactions in the way of the educational incorporation of the New Provinces by Old Greece. With the short-lived educational reform of 1917, education was structured on the basis of the example of the New Provinces. However, in 1920, this attempt was rescinded and it was finally repeated in 1929, when the two six-year cycles (6 + 6) eventually replaced the old Bavarian educational structure (4 + 3 + 4). However, the political situations that followed did not allow the consolidation and expansion of a modern educational structure. Venizelos will resign in 1932, and the educational system of Greece would be once again the great loser that was unregulated.

K e y w o r d s: *Union, incorporation, Old Greece, New Provinces, educational system, royal decrees, postponement, expansion, remove, delay policy, reform, counter-reform, educational invade, penetration, two single six-year cycles, Venizelism, anti-Venizelism, first National Division.*

Εισαγωγή

Την 1η Δεκεμβρίου του 1913, όπως είναι γνωστό, ολοκληρώθηκε η πολιτική Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός της συγχρωτισμός με το εκπαιδευτικό καθεστώς του ελεύθερου ελληνικού κράτους δεν θα ολοκληρωνόταν παρά μόνο τότε, όταν το επέτρεπαν οι συνθήκες μιας συνολικής μεταρρύθμισης του όλου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αντίθετα απ' ότι διαπιστώνει μέχρι σήμερα η σύγχρονη εκπαιδευτική ιστοριογραφία. Η Κρήτη (όπως άλλωστε η Μακεδονία και η Λέσβος),[2] έχοντας εγκαθιδρύσει διαφορετικό εκπαιδευτικό

2. Για τη βαθμιαία μετακίνηση των περιοχών της Μακεδονίας προς το παλαιό ελληνικό κράτος βλ. Ι. Μπουνόβα (2013). Στην περιοχή της Δ. Μακεδονίας, γενικά, ίσχυε ό,τι και στην Κρήτη: *«διατηρούνται σε ισχύ πολλοί από τους υφιστάμενους νόμους [της]»* (Ηλιάδου-Τάχου, 2001: 212). Επίσης, στη Λέσβο το 1911-1912 η εκπαίδευση περιλάμβανε εξατάξιες αστι-

καθεστώς, επιδιώκεται να αξιοποιηθεί ως παράδειγμα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων που οι φιλελεύθερες κυβερνήσεις σχεδιάζουν για την Παλαιά Ελλάδα μετά τη γεωγραφική και πολιτική της μεγέθυνση. Και οι λόγοι αυτής της παρελκυστικής πολιτικής στην αφομοίωσή της που διατυπώνονται ρητά στους λόγους και τις εξαγγελίες φιλελεύθερων βουλευτών και του δεύτερου υπουργού παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου στα πρακτικά της Βουλής των ετών 1914-1915 φαίνεται αφενός να πηγάζουν από τα ευρύτερα πολιτικά, οικονομικά και ιδεολογικά πλαίσια μιας σύνθετης κοινωνίας μονίμως αλυτρωτικής και διαρκώς μετακινούμενης, και αφετέρου να συγκροτούνται στο πλαίσιο των πολιτικών μεταβάσεων και των ενωτικών κινημάτων που διενεργούνται στον ελληνικό χώρο (Χουρδάκης, 2011: 25-48).

Μια πιο συστηματική, επομένως, ματιά στις πηγές καταδεικνύει πως αυτή η μετακίνηση και μάλιστα σε ένα δύσκολα, όπως φαίνεται εκ των υστέρων, διευθετούμενο χώρο, σαν αυτόν της εκπαίδευσης, καταλήγει να είναι όψιμη και πιο σύνθετη ώστε δικαιολογημένα να τίθεται το ιστορικό ερώτημα, εάν και σε ποιο βαθμό το δίκτυο εκπαίδευσής της αφομοιώθηκε εν τέλει από εκείνο του εθνικού κέντρου ή μήπως συνέβη ακριβώς το αντίθετο, δηλαδή ότι το μητροπολιτικό εκπαιδευτικό σύστημα αναζήτησε σε αυτό τον μηχανισμό βελτίωσης ή και αλλαγής του; Με άλλα λόγια, εάν κατάφερε να διεισδύσει και να καθιερωθεί σε όλη την ελληνική επικράτεια (παλαιά και νέα) το ενιαίο εξαετές δημοτικό σχολείο των Νέων Χωρών, ώστε να αρθούν πλέον, κατά τον Δ. Γληνό, *«[…] τα δύο μέτρα εκπαιδεύσεως παρά τω Ελληνικώ λαώ»* (Γληνός, 1983: 174).

Και οι λόγοι, όπως διαφαίνεται, ήταν και *εξωτερικοί* (κυρίως ιδεολογικοί και πολιτικοί) και *εσωτερικοί* (καθαυτό εκπαιδευτικοί), και αφορούσαν και τους δύο πόλους, την Κρήτη, ως νέα επαρχία, και την Παλαιά Ελλάδα, το εθνικό και πολιτικό

κές σχολές (σε κάποιες περιπτώσεις επτατάξιες ή οκτατάξιες) και εξατάξιο γυμνάσιο. Και *«ενώ στην Ελλάδα συνεχίζει η διάκριση των δημοτικών σχολείων σε πλήρη εξαετή και κοινά τετραετή, στη Μυτιλήνη όλα τα παιδιά παρακολουθούν το ίδιο σχολείο, το οποίο είναι εξαετές και ονομάζεται πλέον Αστική σχολή»* (Λυκιαρδοπούλου, 2008: 80, 138).

κέντρο. Για λόγους μεθοδολογικούς θα μπορούσε κανείς να διακρίνει δύο περιόδους αυτής της παρελκυστικής πολιτικής στη μετακίνησή της: α) την προ-ενωτική (1909-1913) και β) τη μετα-ενωτική (1914-1929), με μια ενδιάμεση φάση (1917-1920). Ειδικότερα, από την εισαγωγή του θεσμού των εξαταξίων δημοτικών σχολείων στην Κρήτη, το 1909, έως την Ένωσή της. Και από τα βασιλικά διατάγματα (β.δ.) της 19ης Αυγούστου και 8ης Νοεμβρίου 1914 και τον πρώτο Εθνικό Διχασμό (1915) έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της τελευταίας διακυβέρνησης του Βενιζέλου, το 1929. Με ενδιάμεσες τις βραχύβιες μεταρρυθμίσεις του 1917, που αποτέλεσαν μεν μια οργανωμένη πρόταση αναβάθμισης της εκπαίδευσης, αλλά διήρκεσαν ελάχιστα, λόγω της κυβερνητικής αλλαγής το 1920.

Το 1914 τα σχολεία των Νέων Χωρών διατηρούσαν τη μορφή που είχαν ως τότε: στην Ήπειρο και τη Σάμο τα σχολεία ήταν ήδη όπως στην Παλαιά Ελλάδα, όμως στη Μακεδονία, Λέσβο και Κρήτη λειτουργούσαν εξατάξια δημοτικά και εξατάξια γυμνάσια. Συνεπώς, η *μετακίνηση* και *ένταξη* της Κρήτης που εξετάζουμε εδώ στο κεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης του ελληνικού βασιλείου αναστέλλεται, περιοριζόμενη σε επιμέρους διοικητικής φύσεως εκπαιδευτικά ζητήματα (Χουρδάκης, 2011: 42).[3]

---

3. Γενικά, η κοινοτική εκπαίδευση στη Δ. Μακεδονία δεν αντικαθίσταται, όπως αναφέρεται, 'οριστικά' από την εκπαίδευση του κεντρικού κράτους μετά το 1914 (Ηλιάδου-Τάχου, 2001: 23, 217). Η στοιχειώδης εκπαίδευση (αστικές σχολές) θα παραμείνει, στις περισσότερες των περιπτώσεων, εξαετής και κάποιες φορές πενταετής ή και επταετής. Σύμφωνα με τον Λέφα: *«Εις τας νέας χώρας ανέκαθεν η στοιχειώδης εκπαίδευσις ήτο εξαετής* [...]» (Λέφας, 1942: 46 και σ. 47). Επίσης και ο Θ. Χατζηστεφανίδης (1986: 75) αναφέρει ότι με την καθοδήγηση του διευθυντή του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης, Χ. Παπαμάρκου, στα σχολεία της Μακεδονίας εφαρμόστηκαν οι δύο εξαετείς κύκλοι. Ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική ακολουθήθηκε και στη Λέσβο με την κατάργηση του ελληνικού σχολείου και την ίδρυση δύο εξαετών κύκλων (Λυκιαρδοπούλου, 2008: 138, 146-149). Οι περιπτώσεις της Μακεδονίας και της Κρήτης, ωστόσο, μετά την απελευθέρωσή τους, αντιμετωπίζονται από την πρώτη διακυβέρνηση Βενιζέλου ως *ιδιαιτερότητες* αναφορικά με τον τρόπο, το χρόνο και τον βαθμό *αφομοίωσής* τους, εκπαιδευτικά, διοικητικά, πολιτικά και οικονομικά.

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα στην Κρήτη λίγο πριν από το κίνημα στου Γουδή

Αν και τον Σεπτέμβριο του 1908 η Κρητική Πολιτεία ενέκρινε την κατάργηση της αρμοστείας και την εισαγωγή του Ελληνικού πλέον Συντάγματος στο νησί, ιδρύοντας ανώτερες διευθύνσεις για την προσωρινή άσκηση της εκτελεστικής εξουσίας, το ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αναστελλόταν κυρίως από την κυριαρχία μιας διοικητικής και πελατειακής τάξης που μαζί με την ισχυρή συντηρητική μερίδα των πολιτικών αντιπάλων του Βενιζέλου παρακώλυαν τη γενίκευση του θεσμού των εξαταξίων δημοτικών σχολείων σε όλο το νησί, επικαλούμενοι τόσο την έλλειψη μαθητών και προσοντούχων δασκάλων, όσο και οικονομικούς λόγους. Ο κύριος εκφραστής αυτών των αντιμεταρρυθμιστικών αντιδράσεων ήταν ο Αντ. Μιχελιδάκης, πρόεδρος της Κρητικής Βουλής και πολιτικός αντίπαλος του Βενιζέλου, με μακρά εκπαιδευτική και πολιτική εμπειρία, και με ισχυρούς δεσμούς με το περιβάλλον του πρίγκιπα, όσο και με την παραδοσιακή μεγαλοαστική-γαιοκτητική αλλά και τη μεσαία κρατικοδίαιτη αστική τάξη. Εντούτοις, οι κοινωνικές και πολιτικές γραμμές που χώριζαν τα δύο κόμματα, με τις διαταξικές κοινωνικές τους συνθέσεις, ήταν κάποιες φορές δυσδιάκριτες.

Η γνωστή κοινωνικά διαφοροποιημένη δομή εκπαίδευσης (4 + 3 + 4, ήτοι: δημοτικό - ελληνικό - γυμνάσιο) που υποστήριζε ο Μιχελιδάκης και οι οπαδοί του βρισκόταν μεν σε πλήρη

Για τη Μακεδονία, οι ρυθμοί *αφομοίωσης* υπαγορεύονται από τους λόγους της πολυπολιτισμικής και εθνολογικής σύνθεσής της. Συνεπώς, η πλήρης πολιτική και εκπαιδευτική ενσωμάτωσή της όφειλε να γίνει σταδιακά και όχι απότομα. Στην Κρήτη, αν και η πολιτική πρακτική ήταν ανάλογη, οι αιτίες ήταν διαφορετικές. Όπως αναφέρουν βουλευτές και των δύο πολιτικών μερίδων, πολιτικά και πολιτιστικά η Κρήτη θεωρούνταν πιο ώριμη και εθνικά πιο ομοιογενής από τις 'απολυτρωθείσες' περιφέρειες και είχε οργανώσει το εκπαιδευτικό της σύστημα έτσι ώστε η κυβέρνηση να μπορεί να το αξιοποιήσει ως παράδειγμα για την εκπαιδευτική αναγέννηση της Παλαιάς Ελλάδας. Έμενε, ωστόσο, να ωριμάσουν οι συνθήκες.

αντιστοιχία με το συντηρητικό εκπαιδευτικό καθεστώς της Παλαιάς Ελλάδας, αλλά προσέκρουε στις φιλελεύθερες αντιλήψεις που τελικά επικράτησαν: *«[…]Διότι ο νομοθέτης»*, έλεγε, *«ενόμισεν ότι ηδύνατο ουχί μόνον να αντικαταστήση τα από πολλού υφιστάμενα και εις την Ελλάδα υπάρχοντα Ελληνικά σχολεία, αλλά και να τα αναπληρώση… Κατηργήσαμεν, Κύριοι, τα Ελληνικά σχολεία, τα οποία είνε αναγκαιότατα […]»*. Αυτό, βεβαίως, δεν θα τον εμποδίσει να υποστηρίξει ότι η ύπαρξη των γυμνασίων αποτελούσε αναγκαίο αντισταθμιστικό παράγοντα στα απορροφητικά στοιχεία της Ένωσης, μέσω της εκπαίδευσης του δυναμικότερου τμήματος του κρητικού πληθυσμού, της μεσαίας τάξης: *«Τα γυμνάσια πρέπει να υπάρχωσιν. […] Ημείς δε οι οποίοι από ημέρας εις ημέραν αναμένομεν την Ένωσιν μετά της Ελλάδος, πρέπει να ευρεθώμεν παρεσκευασμένοι δια να μην απορροφηθώμεν αλλά να διατηρήσωμεν την ατομικότητα μας* […]» (Χουρδάκης, 2011: 40-41). Όμως, επρόκειτο για γυμνάσια του ίδιου τύπου με την Παλαιά Ελλάδα, τετραετούς κύκλου, θεωρητικής καθαρά κατεύθυνσης, τα οποία στην πράξη, και εδώ υπάρχει αντίφαση με τις θέσεις του, θα επιτάχυναν την εκπαιδευτική *απορρόφηση* της Κρήτης. Την ίδια αντίληψη για την ανάγκη διατήρησης της παλαιάς εκπαιδευτικής δομής στην Κρήτη εξέφρασε το 1909 και ο πρόεδρος της *εκπαιδευτικής επιτροπείας*, ο οποίος στην εισήγησή του, επικαλούμενος την εκκρεμή πολιτική κατάσταση, πρότεινε την αναστολή κάθε είδους μεταρρύθμισης ώστε να καταστεί εφικτότερη η μετακίνηση της Κρήτης προς την Ελλάδα: *«[…] Καίτοι το εν Ελλάδι Εκπαιδευτικόν σύστημα παρουσιάζει ελλείψεις […], εν τούτοις η Επιτροπεία λαβούσα προ οφθαλμών λόγους εξωτερικής και εσωτερικής φύσεως παραδέχεται όπως διαρρυθμισθώσιν και τα παρ' ημίν τα της εκπαιδεύσεως ως έχουσιν εν Ελλάδι* […]» (Χουρδάκης, 2011: 38-39).

Παρόλα αυτά, στις 12 Σεπτεμβρίου του 1909 αντικαθίσταται τελικά το προηγούμενο εκπαιδευτικό καθεστώς και δημοσιεύεται ο υπ' αριθ. 146 νέος εκπαιδευτικός οργανισμός της Κρητικής Πολιτείας ο οποίος, παρά τις αντιρρήσεις που εγέρθηκαν και τους προβληματισμούς που διατυπώθηκαν, εισάγει

ταυτόχρονα, χωρίς να καταργεί τα ελληνικά σχολεία των πόλεων, τα ανώτερα εξατάξια δημοτικά: *«[…] προς διδασκαλίαν των εις τον βίον χρησίμων στοιχειωδών γνώσεων, ευρύτερον και πρακτικώτερον ή εν τοις κοινοίς τετραταξίοις δημοτικοίς σχολείοις παρεχομένων»*. Κι ένα χρόνο μετά, τον Οκτώβριο του 1910, ο επί της παιδείας επίτροπος φέρνει για συζήτηση στη Βουλή, μεταξύ των άλλων, και το νομοσχέδιο *«Περί διαιρέσεως της εκπαιδεύσεως εις δύο εξαετείς κύκλους»*, ενώ το 1911 με το υπ' αριθ. 72 ψήφισμα 02/1911 η Συνέλευση εξουσιοδοτεί την εκτελεστική επιτροπή να οργανώσει με νομοθετικά διατάγματα (ν.δ.) τη δημόσια εκπαίδευση σε δύο εξαετείς κύκλους, ενσωματώνοντας τα ελληνικά σχολεία στα τετραετή γυμνάσια. Έτσι, στο αμέσως επόμενο διάστημα με το υπ' αριθ. 103 κανονιστικό ν.δ. και το υπ' αριθ. 135 ν.δ. του 1911 η δημόσια εκπαίδευση στην Κρήτη ρυθμίζεται σε δύο εξαετείς κύκλους, με την υποχρέωση (άρθρ. 111) η ανωτέρα διεύθυνση της παιδείας *«να συναρμόση τας εν ισχύϊ μένουσας διατάξεις των εκπαιδευτικών νόμων και διαταγμάτων και να συνεκδώση εις ένα κώδικα […] παραλείπουσα τας καταργηθείσας»* (Χουρδάκης, 2010: 328). Όσο, λοιπόν, η πολιτική Ένωση πλησίαζε τόσο η εκπαιδευτική μετακίνηση της Κρήτης προς την Παλαιά Ελλάδα αναστελλόταν, όχι χωρίς διαμάχες και εντέλει ορατές και αδιόρατες ρήξεις μεταξύ των νεο-αστικών, φιλελεύθερων δυνάμεων με τις παλαιομοναρχικές, συντηρητικές κομματικές δυνάμεις, ακολουθώντας πιο καινοτόμες και ευρωπαΐζουσες για τα εκπαιδευτικά δεδομένα της εποχής τάσεις (Χουρδάκης, 2011: 26, Δρακάκης και Μάλλη, 2012: 2, 25).

Με τον τρόπο αυτό, όπως θα φανεί στη συνέχεια, η Κρήτη διατήρησε για μακρύ διάστημα τους δύο εξαετείς κύκλους, μέσω των γενικών της διοικήσεων[4] αλλά και της αρνητικής στάσης

4. Πρώτος γενικός διοικητής Κρήτης πριν από την Ένωση διετέλεσε ο Στ. Δραγούμης (Οκτώβριος 1912 - Σεπτέμβριος 1913), τον οποίο αναπλήρωσε ο Γ. Πλουμίδης (Ιούνιος 1913 - Νοέμβριος 1913). Τον Οκτώβριο του 1913 - Απρίλιο του 1915 καθήκοντα ανέλαβε ο Λ. Κανακάρης-Ρούφος, τον οποίο αναπλήρωσε ο Ν. Γιαμαλάκης (Νοέμβριος 1913 - Μάρτιος 1915).

των βενιζελικών κυβερνήσεων απέναντι στον κλασικισμό και τον αντιπαραγωγικό ρόλο του παλαιού εκπαιδευτικού συστήματος. Και θα μπορούσε, επομένως, να συμφωνήσει κάποιος με εκείνους που υποστήριξαν ότι ο Βενιζέλος ενήργησε ορθώς από την πλευρά της πολιτικής σκοπιμότητας. Αφού μια εσπευσμένη ένταξη των Νέων Χωρών στο ελληνικό πολιτικό σύστημα θα διακινδύνευε αφενός να ανατρέψει τις πολιτικές ισορροπίες και αφετέρου θα έθετε σε κίνδυνο την εθνική πολιτική που ο ίδιος ακολουθούσε και η οποία αναντίρρητα φαίνεται να ευδοκίμησε έστω και για μικρό χρονικό διάστημα.

Στην προσέγγιση αυτή θα περιοριστούμε στο πλαίσιο μιας παρελκυστικής πολιτικής που ήθελε τα εκπαιδευτικά πράγματα αμετάβλητα, χωρίς όμως να επεκταθούμε σε άλλες διαστάσεις ούτε θα εξετάσουμε τις συνέπειες αυτής της εκπαιδευτικής «παραφωνίας» στο διοικητικο-εκπαιδευτικό σύστημα της υπόλοιπης χώρας.

Τα εκπαιδευτικά ζητήματα στην Παλαιά και Νέα Ελλάδα μετά το κίνημα στου Γουδή έως το 1929

Για τον ιστορικό της εκπαιδευτικής πολιτικής του Βενιζέλου η μελέτη της κρητικής περιόδου του εμπεριέχει, σε κλίμακα, κομβικά στοιχεία που αποτέλεσαν αργότερα αιχμές της εκπαιδευτικής πολιτικής του δράσης κατά τις κύριες πρωθυπουργικές του θητείες στην ελεύθερη Ελλάδα. Η εφαρμογή τους, όμως, στον παλαιο-ελλαδικό χώρο θα καθυστερήσουν σχεδόν δεκαπέντε χρόνια (1913-1929), γιατί, ανεξάρτητα από τις ραγδαίες πολιτικο-στρατιωτικές εξελίξεις κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, οι αντιδράσεις στο εσωτερικό ήταν πολλές, πείσμονες, συνεχείς και ισχυρές.[5] Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός εκσυγχρονισμός της χώρας,

---

Η θητεία του Λ. Ρούφου συνέπεσε με την επίσημη Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα (βλ. γενικά, Δετοράκης, 1990: 464-465).

5. Η μεταρρύθμιση δεν ήταν υπόθεση εύκολη και απρόσκοπτη σε ένα βαθιά θεσμοποιημένο σύστημα, όπως ήταν η εκπαίδευση, η οποία είχε

δεν μπορούσε να επέλθει παρά με την ταυτόχρονη και ενεργή συμμετοχή μιας ομάδας δημοτικιστών παιδαγωγών και διανοουμένων που συχνά ανέπτυξαν αντιφατικές σχέσεις με τη βενιζελική εξουσία (Νούτσος, 2007: 43).

Είναι γνωστό ότι ο Νόμος ΒΤΜΘ′ του 1895, της κυβέρνησης του Θ. Δηλιγιάννη, αλλά και η ανερμάτιστη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης του Γ. Θεοτόκη το 1899 με υπουργό παιδείας τον Αθ. Ευταξία, δεν κατόρθωσαν να δημιουργήσουν ένα ενιαίο δημοτικό σχολείο για όλους, ούτε να μειώσουν το χάσμα μεταξύ εγγραμμάτων και αναλφάβητων, πόσο δε μάλλον να προωθήσουν την κοινωνικο-οικονομική απαίτηση για τον τεχνικο-επαγγελματικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση.[6]

διαποτιστεί με πολλές αξίες και προσδοκίες, συχνά αντιφατικές. Το 1929 όταν η κυβέρνηση Βενιζέλου θα φέρει στη Βουλή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια προς ψήφιση για τη μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος υπήρχε διάχυτη η πεποίθηση ότι αποτελούσαν συνέχεια και επανάληψη των ανολοκλήρωτων μεταρρυθμίσεων του 1914: *«[η Κυβέρνησις] δεν εφαντάζετο βεβαίως ότι μετά πάροδον δέκα και πέντε ολοκλήρων ετών θα επανήρχετο επί του αυτού σημείου, εξ ου τότε εξώρμα»* (παρατίθεται σε: Μπουζάκης, 1994: 215. Βλ. και Κουλούρη, 2014: 211, 217).

6. Αν και υπήρχαν τα *πλήρη δημοτικά σχολεία* που ήταν εξατάξια και θεωρητικά λειτουργούσαν στις πόλεις και στην επαρχία, κατ' ουσία, η δημοτική εκπαίδευση, όπως παρατηρούσε και ο Δ. Γληνός, *«παρέμεινε […] τετραετής […] διότι ελάχιστοι μαθηταί φοιτώσιν εις τας δύο ανωτέρας τάξεις <και> εφαρμόζεται εν αυταίς το πρόγραμμα των δύο πρώτων τάξεων του ελληνικού σχολείου, προς ας και τελευταίως […] εξωμοιώθησαν»*. Επομένως, τα σχολεία αυτά δεν ήταν τίποτε άλλο παρά «ατελή» ελληνικά σχολεία και συνιστούσαν αποτυχία ενός κατακερματισμένου θεσμού που είχε απωλέσει πλέον την αυτοτέλειά του. Στη μέση εκπαίδευση, από την άλλη πλευρά, τα ελληνικά σχολεία που λειτουργούσαν είχαν επίσης αποτύχει, καθώς, αν και συμπεριλαμβάνονταν στον επταετή κύκλο (μαζί με τα τετραετή γυμνάσια) της μέσης, δεν εφαρμοζόταν σε αυτά ενιαίο πρόγραμμα, αλλά διαιρούνταν *«εις δύο κύκλους διχασμού»* με ατελή καταρτισμό. Αλλά και το γυμνάσιο ήταν μονομερές και ατελές ακόμα και για τους λίγους προνομιούχους που το παρακολουθούσαν. Τον ίδιο και χειρότερο φαύλο κύκλο ακολουθούσε και η εκπαίδευση των κοριτσιών, για τη μόρφωση των οποίων η πρόνοια ήταν περιορισμένη, καθιστώντας την και αυτή ατελή και ατελέσφορη. Η κρατική απρονοησία και η ιδιωτική πρωτοβουλία δημιούργησαν έναν τετραετή, έναν εξαετή και έναν διετή ανώ-

Μετά τη β΄ αναθεώρηση του Ελληνικού Συντάγματος το 1911 και την αγωνιώδη, αλλά άγονη μεταρρυθμιστική προσπάθεια του πρώτου υπουργού παιδείας στη διακυβέρνηση Βενιζέλου, Απ. Αλεξανδρή, με στόχο τη συμπόρευση του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αστικο-φιλελεύθερες δυνάμεις της ελληνικής κοινωνίας, τον Νοέμβριο του 1913, ο διάδοχός του, Ι. Τσιριμώκος, θα καταθέσει στην Βουλή νέα νομοσχέδια για μια εκ νέου εδραίωση του «αστικού» λεγόμενου σχολείου, εκμεταλλευόμενος τις πολιτικές συγκυρίες. Ήταν η περίοδος που η Ελλάδα είχε σημειώσει επιτυχίες στους Βαλκανικούς Πολέμους (1912-1913), διπλασιάζοντας σχεδόν τα εδάφη της, τους πλουτοπαραγωγικούς πόρους της και τον πληθυσμό της, και είχε αποκτήσει αυτοπεποίθηση και γόητρο. Όμως, υπήρξαν και πάλι αντιδράσεις από όλες εκείνες τις προ-αστικές (προ-καπιταλιστικές) δυνάμεις που επιβίωναν ακόμα και τα νομοσχέδια δεν ψηφίστηκαν στο σύνολό τους. Αντιδράσεις που προέρχονταν τόσο από τους συντηρητικούς αστούς όσο και από μερίδα των φιλελευθέρων για τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, όπως επίσης αντιδράσεις κατά του τρόπου της ενσωμάτωσης των νέων επαρχιών από τους γνωστούς συντηρητικούς κύκλους του Πανεπιστημίου Αθηνών, τους γλωσσαμύντορες, και από τον φιλικά προς τις συντηρητικές δυνάμεις διακείμενο ημερήσιο Τύπο, οι οποίες ήταν ακόμα πολύ ισχυρές και *εντύπως* απαξιωτικές και ακραίες.

Με τα β.δ. λοιπόν της 19ης Αυγούστου 1914 *«Περί του προσωπικού των σχολείων της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως των νέων χωρών»*, της 31ης Οκτωβρίου / 8ης Νοεμβρίου 1914 *«Περί επεκτάσεως εις τας Νέας Χώρας της Νομοθεσίας περί δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως»*, αλλά και τους νόμους 402/1914 *«Περί κυρώσεως του από 19 Αυγούστου ε.ε. Β.Δ. 'περί του προσωπικού των σχολείων της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως των νέων χωρών'»* (ΦΕΚ 348/25.11.1914),[7]

τερο κύκλο που δεν αντιστοιχούσε πουθενά σε σχέση με την εκπαίδευση των αγοριών (Γληνός, 1983: 190-212).

7. Ο ν. 402 επικύρωνε το β.δ. που είχε προηγηθεί, επιφέροντας κάποιες αλλαγές και προσθήκες στις διατάξεις του.

577/1915, *«Περί προσαυξήσεων του μισθού και συντάξεως των εν ταις νέαις χώραις λειτουργών της εκπαιδεύσεως κ.λπ.»* (ΦΕΚ 19/15.1.1915),[8] και 1067/1917 *«Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 402 'περί του προσωπικού των σχολείων της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως των νέων χωρών'»* (ΦΕΚ 268/21.11.1917),[9] τα σχολεία των προσαρτημένων επαρχιών εν πολλοίς έμεναν αμετακίνητα,[10] μέχρι την έκδοση νέου β.δ. (Χουρδάκης, 2011: 42, Ηλιάδου-Τάχου, 2001: 23, 268-269, Αντωνίου, 1987: 15).

Κατά τη δεύτερη συζήτηση του νομοσχεδίου στην Βουλή τον Νοέμβριο του 1914 για την επικύρωση του β.δ. της 19ης Αυγούστου διαφαίνονται από την αρχή οι προθέσεις των βουλευτών τόσο της κυβερνητικής όσο και της αντιπολιτευτικής παράταξης, μέσα από την πολιτικο-ιδεολογική υπεράσπιση των επιχειρημάτων τους «περί μετακινήσεως» ή μη των νέων επαρχιών. Ο «μυθικός», όπως τον αποκάλεσαν, Ν. Δημητρακόπουλος, πρώην βουλευτής και υπουργός του κόμματος των φιλελευθέρων, θα αποδώσει *«εξαιρετικήν σημασίαν εις το νομοσχέδιον»*, καθώς (και δεν έχει άδικο ως προς αυτό) *«αποτελεί την πρώτην νομοθετικήν οργάνωσιν της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως των νέων χωρών, ως προς τα Σχολεία, ως προς το διδακτικόν προσωπικόν και ως προς τους οικονομικούς πόρους»*, διαπιστώνοντας, εντέλει, ότι *«εν ταις νέαις χώραις, εν Κρήτη και αλλαχού, δεν έχομεν ακόμη τον αυτόν ως και εν τη παλαιά Ελλάδι οργανισμόν των Γυμνασίων, των Ελληνικών και των Δημοτικών Σχολείων»*. Και ενώ οι νέες επαρχίες διοικούνταν εδώ και

8. Με το άρθρο (1) αναγνωρίστηκαν πλέον οριστικά ως λειτουργοί της εκπαίδευσης όλοι οι διορισμένοι στις κενές ή νέες θέσεις των σχολείων των νέων επαρχιών, καθώς και όσοι υπηρέτησαν σε εκείνες πριν από την ενσωμάτωσή τους στην Ελλάδα, υπαγόμενοι στις προσαυξήσεις του μισθού τους, όπως όριζε η ελληνική νομοθεσία (εδάφ. 1).

9. Ο ν. 1067 περιλαμβάνει τροποποιήσεις του ν. 402 και κατ' επέκταση του β.δ. (ΦΕΚ 234/21.8.1914).

10. Στην περίπτωση της Κρήτης το νέο εκπαιδευτικό καθεστώς δημιούργησε αντιδράσεις αναφορικά με τη δυνατότητα που έδινε να τοποθετούνται καθηγητές γυμνασίου στη διεύθυνση των δημοτικών σχολείων.

μια διετία με γενικές διοικήσεις και θα ανέμενε κανείς ότι *«θα ερρυθμίζετο το μέγα ζήτημα της εκπαιδεύσεώς των […] προς τας εν τη παλαιά Ελλάδι ισχυούσας εκπαιδευτικάς συνθήκας ή διατάξεις»*, συνέβη ακριβώς το αντίθετο και μάλιστα *«κατά τρόπον ξένον εντελώς»*, χωρίς τη νομοθετική σύμπραξη της Βουλής που κλήθηκε απλώς να επικυρώσει νομοθετική απόφαση της εκτελεστικής εξουσίας, η οποία κατ' ουσία ελεγχόταν, επειδή διέπραττε αντιποίηση αρχής, καθώς δεν συνέτρεχαν οι εξαιρετικές εκείνες περιστάσεις, κατά τον ομιλητή, που θα αιτιολογούσαν την ενέργεια αυτή εκ μέρους της κυβέρνησης (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 25.11.1914: 1004).

Ο υπουργός παιδείας, Ι. Τσιριμώκος, απαντώντας στον Ν. Δημητρακόπουλο, θα είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικός αναφορικά με τις προθέσεις της κυβέρνησης: *«Η Κυβέρνησις δεν ηθέλησε να θίξη το καθεστώς της εκπαιδεύσεως των νέων χωρών […]. Ουδ' έπρεπε να γίνη μεταβολή, διότι μεταβολή εν ταις νέαις χώραις θα επέλθη τότε, όταν οριστικώς λυθή το εκπαιδευτικόν ζήτημα εν τω παλαιώ Βασιλείω»* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 25.11.1914: 1007). Η όποια, επομένως, εκπαιδευτική μεταβολή θα έπρεπε ή να περιμένει την οριστική λύση του εκπαιδευτικού ζητήματος στο παλαιό κράτος[11] ή το παλαιό κράτος θα έπρεπε να «μετακινηθεί», καλύτερα να προσανατολιστεί, ακροβατώντας προς τις εκπαιδευτικές δομές των Νέων Χωρών και ειδικότερα προς την Κρήτη, και χαράσσοντας φυγόκεντρη και αντιστρεπτική μεταρρυθμιστική πολιτική προς

11. Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμιστικές απόπειρες που είχαν προηγηθεί και είχαν αποτύχει αλλά κυρίως τα πνευματικά και πολιτικά αιτήματα που αναδείχτηκαν μετά το κίνημα στου Γουδή (έστω και με την απειλή της βίας, βλ. Μαρωνίτη, 2014: 87) συγκεφαλαίωναν και καθιστούσαν επιτακτική τη συμπλήρωση του σχολικού προγράμματος, τη γυναικεία εκπαίδευση και τον πρακτικό προσανατολισμό του δημοτικού σχολείου. Ενδεικτικό παράδειγμα για την τεχνικοεπαγγελματική μεταρρύθμιση της ελληνικής εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της κυβερνητικής πολιτικής που επιδίωξε να επιφέρει στην Παλαιά Ελλάδα, χρησιμοποιώντας ουσιαστικά σαν 'δούρειο ίππο' τις προσαρτηθείσες επαρχίες, ήταν η ενίσχυση της τεχνικής εκπαίδευσης στη Μακεδονία από τον τότε υπουργό δικαιοσύνης στην κυβέρνηση Βενιζέλου, Κ. Ρακτιβάν, ως αντιπροσώπου της (Νάκος, 2014: 139).

την παλαιοελλαδική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως επί το πλείστον φιλο-νεοελλαδική, κατά το μέρος των κυβερνητικών προθέσεων και στόχων.[12]

Η τοποθέτηση του βουλευτή Σπ. Αγαπητού στη συζήτηση στο κοινοβούλιο για το νομοσχέδιο *«περί Διοικητικής Διαιρέσεως και Διοικήσεως των Νέων Χωρών»* δίνει με σαφή και κατηγορηματικό τρόπο απάντηση στο παραπάνω δίλημμα: *«Νομίζω ότι εις όλα τα ζητήματα τα αφορώντα την σύνδεσιν των Νέων χωρών προς τας Παλαιάς, ηκολουθήσαμεν μέθοδον όχι ριζικήν. Απερροφήθημεν πάντοτε από την ιδέαν ότι έπρεπε αι Νέαι Χώραι να αφομοιωθώσιν ολίγον κατ' ολίγον προς την Παλαιάν Ελλάδα […], θα ήτο δυνατόν να σκεφθή τις και κατ' άλλον τρόπον ήτοι όχι μόνον πως πρέπει να κατορθώσωμεν ολίγον κατ' ολίγον να επεκτείνωμεν τα συστήματα τα οποία έχομεν εν τη Παλαιά Ελλάδι, αλλ' ίσως θα ηδυνάμεθα να σκεφθώμεν και μη τυχόν υπάρχουσιν και εις τας νέας χώρας σημεία τινα προς τα οποία θα ήτο ίσως ωφελιμώτερον να προσανατολίσωμεν την Παλαιάν Ελλάδα […]. Αι τοιαύται σκέψεις έπρεπε να επικρατήσωσιν δί όλους τους κλάδους της διοικήσεως, την Εκπαίδευσιν, την Δικαιοσύνην, την ασφάλειαν κλπ.»* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 09.12.1914: 1365-1366).

Η *αφομοίωση*, συνεπώς, στις Νέες Χώρες, και ειδικά στην Κρήτη, περιορίστηκε στο διδακτικό προσωπικό, στους δασκάλους της και σε ορισμένα ζητήματα διοικητικής φύσης. Στην αναγκαία αυτή διοικητική μετακίνηση και στις αλλαγές στον τρόπο και στους πόρους χρηματοδότησης της εκπαίδευσης αποδίδει, εξάλλου, ο υπουργός τις όποιες *αντιποιήσεις* της νομοθετικής

12. Δεν αποτελεί μονάχα η Κρήτη το «εξαιρετικό» παράδειγμα. Και στη Μακεδονία μεταξύ των προτάσεων που ενεργοποιήθηκαν για τη διοικητική της μετακίνηση η πλέον ρηξικέλευθη, υπογράμμιζε ότι *«η διοικητική παράδοση των Νέων Χωρών μπορούσε να αξιοποιηθεί ώστε να μεταρρυθμιστεί το διοικητικό σύστημα της παλαιάς Ελλάδας. Μεταξύ αυτών των εκδοχών ο Βενιζέλος ακολούθησε μία μέση λύση, η οποία ήταν συμβατή με τις πολιτικές προτεραιότητες της εποχής […] καθυστέρησε την ένταξη των περιοχών αυτών στο ελληνικό πολιτικό σύστημα»* (Μοσχόπουλος, 2013: 3).

εξουσίας, για τις οποίες τον εγκαλούσε η αντιπολίτευση: *«Ωμιλήσατε περί Κρήτης,[…] ότι ιδρύθησαν Σχολεία εν Κρήτη επί Γενικής Διοικήσεως. Δεν αγνοείται ότι η Κρήτη είναι ωργανωμένη Πολιτεία και εφ' όσον επεκτείνονται οι νόμοι του Βασιλείου παύουσιν ισχύοντες οι νόμοι της Κρητικής Πολιτείας. Δυνάμει των νόμων δύναται να ιδρυθώσιν Σχολεία και να καταργηθώσιν όπου δεν υπήρχον»* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 25.11.1914: 1007-1008). Από την άλλη, ο κυβερνητικός βουλευτής Π. Πολυχρονιάδης, απαντώντας στις καταγγελίες του Ν. Δημητρακόπουλου ότι *«διωρίσθησαν τριακόσιοι νέοι ελληνοδιδάσκαλοι και διδάσκαλοι εν Κρήτη από του Μαρτίου του 1913 μέχρι του Μαρτίου του 1914»*, θα αναφέρει ως βασικό αντεπιχείρημα πως επρόκειτο *«περί νέων δημοδιδασκάλων […] διότι κατά το κρατούν εκεί σύστημα δεν υπάρχουσιν ελληνοδιδάσκαλοι»* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 09.12.1914:1019-1020).[13]

Στην Κρήτη *το σύστημα «το διέπον τα της εκπαιδεύσεως ήταν διμερές»*. Βάσει του του νόμου 4134/1913 *«περί διοικήσεως των στρατιωτικώς κατεχομένων χωρών»*, που εξακολουθούσε να είναι σε ισχύ, παρά την ολοκλήρωση της ενωτικής διαδικασίας, η γενική διοίκηση ως αντιπρόσωπος της κεντρικής εκτελεστικής εξουσίας μπορούσε να ιδρύει σχολεία, να διορίζει δασκάλους, να διορίζει τους νέους γενικούς επιθεωρητές, να αποφασίζει για το ποια βιβλία θα έπρεπε να χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι και οι μαθητές κατά τα ισχύοντα στην Παλαιά Ελλάδα κ.λπ.[14] Η δομή όμως της εκπαίδευσης (6 + 6) καθοριζόταν

13. Ο Βουλευτής στην επιχειρηματολογία του περί αθρόων διορισμών αποσιωπά σκοπίμως μια σοβαρή αιτία αυτών των διορισμών, τα τεράστια κενά που ανέκυψαν με την επιστράτευση των δασκάλων στον πόλεμο.

14. Ο νόμος αυτός έθετε το πλαίσιο μιας περιόδου προσαρμογής τόσο για την Κρήτη όσο και για τη Μακεδονία πριν περάσει η εκπαίδευσή τους στον κεντρικό κρατικό έλεγχο. Μέχρι την επικύρωση της Συνθήκης των Αθηνών, μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας (1/14 Νοεμβρίου 1913), τα απελευθερωμένα εδάφη της τελούσαν υπό μεταβατικό διοικητικό καθεστώς που το ρύθμιζε ο νόμος αυτός, σε συμφωνία με τη Σύμβαση της Χάγης (1907), η οποία προέβλεπε σεβασμό προς την ισχύουσα νομοθεσία του κατεχόμενου

από τους νόμους της Κρητικής Πολιτείας και σ' αυτή δεν έγινε καμία μεταβολή. Η κυβερνητική αυτή αποκέντρωση, αν και κλόνιζε την εκπαιδευτική ομοιογένεια, προτάσσοντας την πολιτική σκοπιμότητα σε βάρος της πολιτειακής τάξης και συνταγματικής νομιμότητας, επέτρεπε να «ενδημούν» σε μια ενοποιημένη πλέον επικράτεια δύο εκπαιδευτικά συστήματα που έρχονταν σε αντίθεση το ένα με το άλλο.

Η οριακότητα αυτή αποτυπώνεται ευθέως στα *παραρτήματα* των ΦΕΚ της γενικής διοίκησης Κρήτης της περιόδου 1913-1914.[15] Σύμφωνα με το νόμο 4134 / 1913, δημοσιεύονται ν.δ. με τα οποία ιδρύονταν σχολικοί κήποι στα σχολεία της (υπ' αριθ. 42 ν.δ. ΦΕΚ, τχ. Αον 16/01/1914, αριθ. 8), ρυθμίζονταν τα του αναλυτικού της προγράμματος για τη διδασκαλία *«του μαθήματος της Σκοποβολίας και των Στρατιωτικών Ασκήσεων»* στα ανώτερα (εξατάξια) δημοτικά σχολεία και στα εξατάξια γυμνάσια (υπ' αριθ. 433, ΦΕΚ τχ. Αον 13/05/1914, αριθ. 43), επανερχόταν σε ισχύ το υπ' αριθ. 44 ν.δ. της 20ης Μαΐου 1902 της Κρητικής Πολιτείας *«περί απολυτηρίων και συμπληρωματικών εξετάσεων»* σε όλα τα σχολεία (υπ' αριθ. 477, ΦΕΚ 12/06/1914, αριθ. 48), ενώ, παράλληλα, δημοσιευόταν ο νόμος *«περί επεκτάσεως των ισχυόντων νόμων και Β. Διαταγμάτων περί διδακτικών βιβλίων εις τας γενικάς Διοικήσεις Μακεδονίας, Ηπείρου, Κρήτης, των νήσων του Αιγαίου και την διοίκησιν Σάμου»* (ΦΕΚ, τχ. Αον 13/08/1914 αριθ. 65). Ο διχασμός, ωστόσο, του συστήματος αποτυπώνεται ρητά σε επόμενη εγκύκλιο του επιθεωρητή δημοτικών σχολείων Χανίων, ο οποίος ενημερώνει τους δασκάλους της περιφέρειάς του ότι ψηφίστηκε ο νόμος *«περί*

εδάφους και καθιέρωνε τον θεσμό του γενικού διοικητή, ο οποίος διέθετε διευρυμένες αρμοδιότητες. Είναι φανερό ότι το σύστημα αυτό δεν ήταν πλήρως συμβατό με το ισχύον Ελληνικό Σύνταγμα, αλλά είχε στοιχεία πολιτειακής παρέκκλισης (Μοσχόπουλος, 2013: 6 κ.εξ.).

15. Η εξουσία του παλαιού κράτους για τον περιορισμό των αρμοδιοτήτων των γενικών διοικήσεων διενεργούνταν με β.δ., γεγονός που συχνά έδινε την εντύπωση ότι υπήρχε ένα χάσμα μεταξύ τους και ότι η Βουλή συχνά τελούσε εν αγνοία των αποφάσεων των γενικών διοικήσεων ή και το αντίστροφο.

προσωρινής χρήσεως αναγνωστικών βιβλίων», σύμφωνα με τον οποίο «*εις τα δημοτ. σχολεία επιτρέπεται η εισαγωγή πάντων των κατά τον νόμον ΒΙΓ΄ του 1895 εγκεκριμένων βιβλίων […] Εν Κρήτη δε και των υπό της Κρητικής Πολιτείας εγκεκριμένων. Των βιβλίων αυτών θα γίνη χρήσις μέχρις άρσεως αυτής δια Βασ. Διατάγματος* [...]». Τα βιβλία που εγκρίνονται αφορούσαν όλες τις τάξεις των εξαταξίων δημοτικών σχολείων του νησιού (ΦΕΚ, τχ. Βον 10/11/1914, αριθ.99).[16]

Κατά τους τελευταίους μήνες του 1914 στις συζητήσεις στη Βουλή η περίπτωση της Κρήτης ήταν αντικείμενο έντονων αντιπαραθέσεων μεταξύ των βουλευτών της αντιπολίτευσης και των εισηγητών και υπουργών της πλειοψηφίας. Η Κρήτη, μολονότι χαρακτηρίζεται από βουλευτές της αντιπολίτευσης *ως «περιοχή έχουσα πολύ ανώτερον πολιτισμόν»* και συνεπώς πιο ώριμη *προς αφομοίωσιν* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 09.12.1914: 1366-1369),[17] θα διατηρήσει θεσμούς εκτελεστικής και οικονομικής εξουσίας (γενική διοίκηση, κοινωφελές ταμείο), αλλά και τις δομές της εκπαιδευτικής οργάνωσης και λειτουργίας της, όχι απλά αποκεντρωτικές, αλλά και διεμβολιστικές των αντίστοιχων δομών της Παλαιάς Ελλάδας στη σχεδιαζόμενη μεταβολή τους. Η διαδικασία όμως αυτή του διεμβολισμού (διείσδυσης) και της διαρρύθμισης των εκπαιδευτικών πραγμάτων, όπως είπαμε, θα είναι δύσκολη και βραδύνουσα.[18] Καίριο ρόλο για τη βραδυπορία αυτή διαδραμάτισαν ο πρώ-

---

16. Στο *Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*, ως νεοδιοριζόμενη τότε δασκάλα, η Έλλη Αλεξίου αναφέρεται στο ζήτημα αυτό. Η ανέχεια των φτωχών μαθητριών της την έκαναν να χρησιμοποιήσει από την αποθήκη του πατέρα της παλιά αλφαβητάρια της Κρητικής Πολιτείας (Αλεξίου, 1978: 103, και Νικολουδάκη –Σουρή, 2001: 8-9).

17. Αντίθετα στη Μακεδονία, σύμφωνα με τον Πολυχρονιάδη, ο οποίος ακολουθεί την άποψη του R. Pinon (1911), *«οι κάτοικοι τόσο δυστυχείς και φτωχοί, δεν διαθέτουν την απαραίτητη ελευθερία πνεύματος […] Δεν επιθυμούν παρά ένα πράγμα, να απελευθερωθούν από τους Τούρκους και να μην ζουν σε ένα σύστημα αυθαιρεσίας»* (Πολυχρονιάδης, 1913: 22).

18. Ο Ελευθ. Βενιζέλος μέσα στη δίνη των δύο πολέμων και έχοντας στόχο την ολοκλήρωση του «αλυτρωτικού» του σχεδίου μετέθετε χρονικά

τος εθνικός διχασμός και η κυβέρνηση της Θεσσαλονίκης, η Συνθήκη των Σεβρών και η Μικρασιατική τραγωδία, η πολιτική, οικονομική και εκπαιδευτική αστάθεια πριν και μετά το 1922 και μέχρι το 1928. Βεβαίως, ο τύπος του κοινού δημοτικού, όπως αναφέρει ο Λέφας, *«μη ψηφισθέντων των νομοσχεδίων του 1913»* και σύμφωνα με το νόμο ΓΨΗ/ 1905 που κατέτασσε τα δημοτικά σε δύο minima γενικής μόρφωσης, τα κοινά και τα πλήρη, διατηρήθηκε μέχρι το 1921, οπότε και καταργήθηκε με το νόμο 2858, με τον οποίο τα κοινά δημοτικά σχολεία αφομοιώθηκαν προς τα μονοτάξια πλήρη και το εξαετές δημοτικό σχολείο έγινε μεν γενικό, αλλά χωρίς να κατοχυρωθεί (Λέφας, 1943: 46-47). Εντούτοις, τη δομή αυτή διατήρησε και συστηματοποίησε ο νόμος 4397/1929, ο οποίος κατοχύρωσε εντέλει την υποχρεωτική εξαετή φοίτηση.[19]

Ας μην ξεχνάμε, όμως, ότι το ελληνικό κοινοβούλιο συζητούσε τα εκπαιδευτικά ζητήματα των Νέων Χωρών σε μια δύσκολη οικονομική συγκυρία για το ελληνικό κράτος με δεδομένη τη δημοσιονομική του ανεπάρκεια να ανταποκριθεί στο κόστος τόσο των πολεμικών επιχειρήσεων όσο και της *διοίκησης των Νέων Χωρών* μετά την ενσωμάτωσή τους.[20] Το δεύτερο ζήτημα συναρτάτο με την *αφομοίωση των υπαλλήλων της Κρήτης προς τους υπαλλήλους της Παλαιάς Ελλάδος* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 12.12.1914: 1466-1467) και με τον *προϋπολογισμό των εσόδων και εξόδων του Κράτους του έτους*

την εσωτερική ανασυγκρότηση της Ελλάδας και ειδικότερα την εκπαιδευτική της αναγέννηση μετά την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών.

19. Υπουργοί - γενικοί διοικητές Κρήτης στην κυβέρνηση Βενιζέλου κατά την περίοδο αυτή (1929-1932) υπήρξαν ο Γ. Κατεχάκης και εν συνεχεία ο Ν. Ασκούτσης.

20. Γενικός διοικητής τότε είχε αναλάβει ο ίδιος ο υπουργός Ι. Τσιριμώκος (1915-1917), κατόπιν ο Σωτ. Κροκιδάς (1917-1920) και πριν την Μικρασιατική Καταστροφή ο Κ. Τσαλδάρης (1921-1922). Το 1922 ως γενικοί διευθυντές υπηρέτησαν ο Γ. Καρπετόπουλος, ο Πολ. Πολυχρονίδης και ο Δ. Τομπάζης-Μαυροκορδάτος. Το 1923 ανέλαβε ο Περ. Μαζαράκης, το 1924 ο Π. Ευριπαίου και μέχρι το 1925 ο Ν. Παρίτσης. Το 1926 αναλαμβάνει ο Μ. Κούνδουρος και ο Ν. Ζουρίδης, ενώ την περίοδο 1927-1928 ο Τ. Γεωργιάδης.

1913 (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 12.12.1914: 1551 κ.ε.). Επομένως, εκ των πραγμάτων ετίθετο σε σαφή αντιδιαστολή η Παλαιά από τη Νέα Ελλάδα (και ειδικά την Κρήτη)[21] και δημιουργούνταν ένας προϊδεασμός για τον πρώτο «σχισματικό» διχασμό τους, τόσο υπό την έννοια της ταξικής διαμάχης όσο και υπό αυτήν της κρίσης εθνικής ολοκλήρωσης (1914-1917) (Μαυρογορδάτος, 1993: 227-232, 2005: 149-190, Kitromilides, 2008: 1-3, Κωστής, 2015: 566-567). Πρόκειται για μια εθνική «διάσπαση» που θα αρχίσει να διενεργείται και στο χώρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων το 1913-1914, μοιράζοντας στα δύο το εκπαιδευτικό φρόνημα, σε τέτοιο μάλιστα βαθμό εκτοξευθείσας λοιδορίας που θα κάνει τον Γληνό να απορεί και να ενίσταται: *«[Π]ώς λησμονείται η Νέα Ελλάς; Τι άγνοια είνε αυτή του ευτυχεστάτου δια το έθνος γεγονότος; Εις τους πολεμίους της μεταρρυθμίσεως κατήντησε να είνε σχεδόν δυσάρεστον το γεγονός αυτό* [...]» (Γληνός, 1983: 383-384, σημ.). Η Ελλάδα έχει ήδη αρχίσει να μοιράζεται στα δύο.

Ως γνωστό, οι προτάσεις για τον αναβαθμισμένο εξαετή τύπο σχολείου δεν εγκρίθηκαν από το κοινοβουλευτικό σώμα

---

21. Στην τοποθέτησή του για το νομοσχέδιο *«περί Διοικητικής Διαιρέσεως ...»*, ο βουλευτής Κέρκυρας Γ. Θεοτόκης θα αναφέρει, απευθυνόμενος στον Ελευθ. Βενιζέλο: *«Διότι το σύστημα [...] είναι να καταρρίπτη, όσον είναι δυνατόν, τους προκατόχους του· ουδέν έπραξαν οι προκάτοχοί του· αυτός (ενν. τον Βενιζέλο) εκ του μηδενός τα πάντα έπραξεν [...], εάν επράξατε εκείνο το οποίον επράξατε [...], το επράξατε διότι ηύρετε την Ελλάδα παρασκευασμένην [...]. Σεις υβρίζατε τον Βασιλέα και την Επανάστασιν»*, ενώ ο βουλευτής Ακαρνανίας Ν. Στράτος, μιλώντας για τον προϋπολογισμό, θα χρωματίσει με εντονότερα χρώματα τη διάσταση μεταξύ Παλαιάς και Νέας Ελλάδας: *«Ήτο ανάγκη καθ' όν χρόνον τα του Κράτους ευρίσκοντο εν τη καταστάσει, ήτις σήμερον βεβαιούται, καθ' όν χρόνον πάσα ικμάς έπρεπε να περισυλλεγή δια την εξασφάλισιν της αμύνης της χώρας, ήτο ορθόν να επιτραπή η κατασκευή εν Κρήτη δημοσίων έργων 1.800.000 δραχμών; [...] δεν έχουσι μόνον να αισθανθώσι την ευθύνην οι Έλληνες πολίται του Παλαιού Βασιλείου, αλλά και αι ελευθερωθείσαι επαρχίαι των Νέων Χωρών [...] είναι ορθόν ίνα και οι νέοι πολίται της Ελλάδος συμμετάσχωσιν αμέσως όλων των βαρών εκείνων, άτινα προς απελευθέρωσιν αυτών έχουσιν αναληφθή [...]* (Εφημερίς των Συνεδριάσεων της Βουλής, 17.12.1914: 1584).

και οι ευθύνες για την ανολοκλήρωτη αυτή προσπάθεια αποδόθηκαν όχι μόνο στη συντηρητική τάξη και στους εκπροσώπους των δύο πολιτικών μερίδων. Ο Δημ. Γληνός δεν θα διστάσει να συμπεριλάβει στην κριτική του για την αποτυχία του εγχειρήματος και την εκπαιδευτική κοινότητα (Γληνός, 1983: 382-383). Ο εκ των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών που είχαν διασταυρωθεί στις αρχές του 20ού αιώνα με τις ευρωπαϊκές κοινωνιστικές θεωρίες, ήθελε να αλλάξει την ελληνική κοινωνία με όχημα την εκπαίδευση. Ωστόσο, η χώρα οδηγούνταν στον καπιταλιστικό μετασχηματισμό της μέσω ενός εκπαιδευτικού μοντέλου, στη βάση του οποίου θεμελίωνε σχέσεις εξουσίας και, ταυτόχρονα, συνέδεε το σχολείο και με την παραγωγική διαδικασία.

Ο Γληνός, υπερασπιζόμενος την ανάγκη, αλλά και το δικαίωμα των δασκάλων των Νέων Χωρών να επιμορφωθούν στα υπό ίδρυση Μονοτάξια Διδασκαλεία, θα απαντήσει με θυμό σε όλους τους «μικρόνοες» που είχαν εναντιωθεί με τόσο μένος στις εφημερίδες «Εμπρός», «Καιροί» και «Ακρόπολις», χαρακτηρίζοντας τους νεοελλαδίτες συναδέλφους τους: *[…] τυχάρπαστους […] κομπογιαννίτες και αγύρτες […], δολοφόνους του παιδικού πνεύματος, στρεβλωτές και δηλητηριαστές των παιδικών ψυχών […], των οποίων τα μικρότερα ελαττώματα θα είνε η τεμπελιά [και] η ψευτιά […]»*. Αντιθέτως, για εκείνον ήταν δάσκαλοι *«εν τη δούλη και εν διασπορά Ελλάδι»*, οι οποίοι: *«[…] ούτε κατά τον ζήλον τον ένθεον, ενίοτε δε ούτε και κατά την διδακτικήν ικανότητα υστερούσι των οιασδήποτε άλλης μορφώσεως τυχόντων. Εργαζόμενοι ανά τας κώμας και τα χωρία της Μακεδονίας, της Ηπείρου, της Θράκης, ανά τας νήσους και την Κρήτη και τα ενδότερα της Μικράς Ασίας επί μισθοίς γλισχροτάτοις […] εκτεθειμένοι εις μυρίους κινδύνους, πολλάκις δια του ιδίου των αίματος ποτίζοντες τα σπέρματα της ελευθερίας και της φιλοπατρίας […] ούτε στρεβλωταί βεβαίως των ψυχών, ούτε αγύρται, ούτε βωμολόχοι, ούτε τυχάρπαστοι, ούτε ψεύσται, ούτε υβρισταί απεδείχθησαν, αλλά εν κινδύνοις και στερήσεσι καρτερικοί εργάται του εθνικού μεγαλείου* […]» (Γληνός, 1983: 166).

Αντιπαρατιθέμενος, μάλιστα, στον πυρήνα των αντιμεταρρυθμιστικών αντιδράσεων των συντηρητικών κύκλων, θα γράψει για την ανάγκη καθιέρωσης των δύο αυτοτελών και ανεξάρτητων κύκλων εξαετούς φοίτησης, όπως ακριβώς ίσχυαν στην Κρήτη και στις ελληνικές κοινότητες της Τουρκίας: «[...] *Και ενταύθα (ενν. την παλαιά Ελλάδα) ακριβώς γίνεται κατάδηλος η μεγάλη κοινωνική σημασία του κοινού δημοτικού σχολείου* [...] *Υπάρχει δε εν πλήρει εφαρμογή εν τη κατ' εξοχήν φιλελευθέρα Αμερική* [...] *Και παρ' ημίν δε δεν είνε τι άγνωστον, διότι υπό τον τύπον αστικής σχολής λειτουργεί από τριακονταετίας περίπου εις τας ομογενείς κοινότητας της Τουρκίας, τελευταίως δε εισήχθη και εν Κρήτη* [...]» (Γληνός, 1983: 238-239). Διαλαμβάνοντας επίσης και την ανάγκη της αστικής μεταρρύθμισης του παλαιού κλασικού γυμνασίου, θα φέρει ξανά ως παράδειγμα εφαρμοσμένης εκπαίδευσης την Κρήτη, της οποίας ο εξαετής γυμνασιακός κύκλος αναγνωριζόταν από το Πανεπιστήμιο Αθηνών: «*Πλείστα των υπό του ημετέρου Πανεπιστημίου αναγνωριζομένων κλασικών γυμνασίων του εξωτερικού, εν οις και τα Κρητικά είνε εξαετή δεχόμενα μαθητάς από του εξαταξίου δημοτικού* [...]. *Τα δε αποτελέσματα της εν αυτοίς διδασκαλίας και της ελληνικής γλώσσης και των άλλων μαθημάτων είνε τοιαύτα ώστε δυνάμεθα μετά πεποιθήσεως να προβώμεν εις την μεταρρύθμισιν εν συνειδήσει* [...]» (Γληνός, 1983: 249).

Στο πλαίσιο των κοινωνιολογικών θεωρήσεων και του ευρωπαϊκού φιλελευθερισμού της εποχής, οι Γληνός και Τσιριμώκος επιδίωξαν, διαμέσου της διείσδυσης του εξαετούς δημοτικού σχολείου από τις νέες επαρχίες, τον οργανωμένο αστικοφιλελεύθερο μετασχηματισμό της ελληνικής εκπαίδευσης και την εδραίωση του διαφοροποιημένου κοινωνικά προσανατολισμού της σχολικής γνώσης για τον κεφαλαιοκρατικό μετασχηματισμό μιας περιφερειακής χώρας, όπως ήταν η Ελλάδα («εκπαιδευτική αναγέννηση», θα την αποκαλέσουν, βλ. Γληνός, 1983: 218). Οι πολιτικοί εκπρόσωποι της αστικής τάξης αναγνώριζαν μεν ότι όλοι όφειλαν να μορφωθούν, αλλά όχι το ίδιο και με τον ίδιο τρόπο. Η ελληνική κοινωνία, όπως και τα κόμματα στελεχών

της, είχαν ξεκάθαρες διαχωριστικές γραμμές, οι οποίες ίσχυαν ακόμα και για τους φιλελεύθερους (Κοντονή 1997: 177, Μπουζάκης, 2003: 80).

Αν λοιπόν το 1909 μπορούμε να κάνουμε λόγο για μια επανάσταση της αστικής τάξης στο σύνολό της, το 1915 ο αντιβενιζελισμός προχώρησε σε μια άλλη μικροαστική, θα λέγαμε, αντεπανάσταση με τους επίστρατους, κάνοντας έτσι να εκραγεί ο πρώτος εμφύλιος πόλεμος (Κωστής, 2015: 558). Οι παλαιομικροαστοί που το 1909 πείστηκαν να στηρίξουν το εγχείρημα των πιο προοδευτικών τμημάτων της ελληνικής κοινωνίας και τάχθηκαν υπέρ του κινήματος στου Γουδή, τρομοκρατήθηκαν τώρα από τις εκσυγχρονιστικές προσπάθειες, μηδένισαν τις όποιες επιτυχίες της χώρας στον εξωτερικό και εσωτερικό τομέα και συσπειρώθηκαν «νοικοκυρίστικα» γύρω από το στέμμα, με ιδεολογικό καμουφλάζ όλα εκείνα τα παραδοσιακά στοιχεία της συντηρητικής παράταξης: ξενοφοβία, θρησκευτικό φανατισμό, σχολαστικισμό, γλωσσαμυντορισμό, εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κ.λπ.

Μετά την τραυματική νίκη και επάνοδό του στην Αθήνα το 1917, ο Βενιζέλος θα θέσει σε εφαρμογή μια σειρά κοινωνικοοικονομικών και εκπαιδευτικών μέτρων που είχε βεβαίως ήδη δρομολογήσει από τη Θεσσαλονίκη, καταγράφοντας έτσι στην πολιτική του μια εκπαιδευτική ανατροπή. Η δεύτερη αυτή απόπειρα εκπαιδευτικών αλλαγών έγινε κατά τη διάρκεια της τρίτης κυβέρνησής του, με υπουργό παιδείας τον Δ. Δίγκα. Σε αυτήν έπαιξε και πάλι πρωτεύοντα ρόλο η κορυφαία Τριανδρία του Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Και μπορεί τα νομοσχέδια του 1913 να μπήκαν στο «χρονοντούλαπο», όπως απογοητευμένος δήλωνε ο Δ. Γληνός, ωστόσο, με τη μεταρρύθμιση του 1917 η δομή του εκπαιδευτικού συστήματος διαρθρώθηκε με βάση το σχήμα τους: εξάχρονο δημοτικό, τριετές αστικό (αντίστοιχο του γερμανικού Realschule), με πρακτικό και τεχνικό προσανατολισμό, και εξαετές γυμνάσιο, για τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Έτσι, οι μεταρρυθμίσεις της περιόδου (1913-1917) αποτέλεσαν την πρώτη νομοθετική προσπάθεια στον 20ό αιώνα, μια ολοκληρωμένη πρόταση αστικής μεταρρύθμισης της ελληνικής εκπαίδευσης (Δημαράς,

1986: λθ΄- μά, Μπουζάκης, 2003: 78-86), με βάση το παράδειγμα των Νέων Χωρών και ειδικά της Κρήτης – και αυτό θα πρέπει να υπογραμμιστεί ιδιαιτέρως, καθώς η σύγχρονη ιστοριογραφία το αγνοεί ή το αποσιωπά. Όμως, η διάρκεια των μεταρρυθμίσεων αυτών δεν θα ήταν μεγάλη, διότι με την κυβερνητική αλλαγή του 1920 ακυρώθηκαν, με συνέπεια να υπάρξει βίαιη εκπαιδευτική (επι-)στροφή.

Τον Νοέμβριο του 1920 ο Βενιζέλος θα χάσει τις εκλογές, η μεταπολίτευση θα αναχαιτίσει για άλλη μια φορά τη μεταρρύθμιση και οι πρωτεργάτες της θα παραιτηθούν από τις θέσεις τους. Ωστόσο, όπως είπαμε, το 1921 θα γενικευτούν τα πλήρη δημοτικά σχολεία με το νόμο 2858. Μετά την Μικρασιατική Καταστροφή θα επέλθει σειρά μεταβολών στα εκπαιδευτικά πράγματα, αλλά μέχρι το 1928 η πολιτική αστάθεια δεν θα αφήσει περιθώρια για ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις. Το 1927 ψηφίζεται το νέο Σύνταγμα, στο οποίο για πρώτη φορά οριζόταν ότι τα *«έτη της υποχρεωτικής φοιτήσεως... δεν δύνανται να είναι ολιγώτερα των έξ»* και επιπλέον δεν υπήρχαν οι προηγούμενες συνταγματικές δεσμεύσεις για την καθαρεύουσα, παρότι και πάλι τα ποσοστά αναλφαβητισμού εξακολουθούσαν να μειώνονται με αργούς και ασυνεχείς ρυθμούς.

Στις 2 Απριλίου 1929 ο υπουργός παιδείας της πέμπτης περιόδου διακυβέρνησης της χώρας από τον Βενιζέλο, Κ. Γόντικας, με εισηγητή τον Γ. Παπανδρέου, μετέπειτα υπουργό, θα καταθέσει προς ψήφιση στη Βουλή μια σειρά από νομοσχέδια, ανάμεσά τους και εκείνα για τη στοιχειώδη και μέση Εκπαίδευση που θα γίνουν νόμοι του κράτους (Ν. 4397/ 16-08-1929 & Ν. 4373/13-08-1929) παρά την επαναλαμβανόμενη αντίδραση της Εκκλησίας και της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η διάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος 6+6 που αντικατέστησε την παλαιά εκπαιδευτική δομή, από την εποχή των Βαυαρών, περιλάμβανε πλέον: το διετές Νηπιαγωγείο, το εξαετές υποχρεωτικής φοίτησης δημοτικό σχολείο, το εξαετές γυμνάσιο ή το εξαετές πρακτικό λύκειο (μετά από σχετικές εισαγωγικές εξετάσεις), το πενταετές Διδασκαλείο, το τετραετές ανώτερο παρθεναγωγείο (για τα κορίτσια), καθώς και

μια σειρά επαγγελματικών σχολείων (γεωργικά, βιοτεχνικά, οικοκυρικά) με διάρκεια σπουδών δύο έως τριών χρόνων και, τέλος, μετά από εξετάσεις, τα ΑΕΙ (Δημαράς, 1986: μζ'- μθ', Μπουζάκης, 2003: 99-105). Οι νέες χώρες είχαν πλέον διεισδύσει εκπαιδευτικά στην Παλαιά Ελλάδα.

Η πολυπόθητη όμως, μεταρρύθμιση του 1929 δέχτηκε και τη σκληρή κριτική του Δ. Γληνού, ο οποίος από άλλη πλέον σκοπιά δεν δίστασε να μιλήσει για *«εμπαιγμό του λαού»* και για μια τεχνικο-επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία στην πράξη έμεινε ανεφάρμοστη εξαγγελία. Οι πολιτικές καταστάσεις που ακολούθησαν δεν επέτρεψαν την εδραίωση και επέκταση της μεταρρύθμισης. Ο Βενιζέλος θα παραιτηθεί το 1932 και ο μεγάλος χαμένος κι αυτή τη φορά θα είναι η εκπαίδευση που έμεινε ξανά *αμεταρρύθμιστη*.

Επίλογος

Εν κατακλείδι, πατρική κηδεμονία (αφομοίωση) ή μητρικός εναγκαλισμός (ενσωμάτωση) της Παλαιάς Ελλάδας με τις Νέες Χώρες, μετέωρες μεταβάσεις, διλήμματα στην παιδεία και για την παιδεία μιας χώρας, ενός έθνους, στην πιο κρίσιμη ίσως περίοδο της νεότερης ιστορίας του (1909-1932), με στιγμές «λυτρωτικού θριάμβου», αλλά και εθνικού διχασμού και συντριβής (Μ. Ασία), αποτελούν μετεωρισμούς και διλήμματα για την ελληνική κοινωνία, η οποία, ενώ βρισκόταν ήδη σε φάση διαμόρφωσης, γνωρίζει διευρύνσεις και ενσωματώσεις, τις οποίες θα προσπαθήσει να αφομοιώσει μέσα σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο διεθνές και εσωτερικό περιβάλλον και μέσα από οξύτατες κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συγκρούσεις του παλαιού στοιχείου με το νέο, του συντηρητικού με το φιλελεύθερο. Κι όμως, παρά τα έντονα διχαστικά πολιτικά πάθη της, είναι πια φανερό πως οι δύο πόλοι αυτής της σύγκρουσης, βενιζελισμός και αντιβενιζελισμός, αποτελούσαν διαταξικές συμμαχίες, συγκέντρωναν δηλαδή η καθεμιά τους κοινωνικά στρώματα και μερίδες από όλες τις τάξεις (αγροτική, αστική, μικροαστική, εργατική) της ελληνικής κοινωνίας (Μαυρογορδάτος, 1982, 55-57).

Τα αντιπολιτευτικά πυρά που είχε εξαπολύσει προς τον Βενιζέλο η συμπολιτευόμενη εφημερίδα του Ρεθύμνου *Αναγέννησις*, το 1907, αποδείχθηκαν, τελικά, ακουσίως προβλεπτικά: *«[…] Εν τούτοις φρονούμεν ότι δεν είνε δυνατόν […] εν Κρήτη να διεπώμεθα υπό διαφόρου εκπαιδευτικού συστήματος του εν Μητρί Ελλάδι ισχύοντος, εκτός αν ημείς θα έχωμεν την αξίωσιν να μεταδώσωμεν νέα εκπαιδευτικά συστήματα εις το ελεύθ. Κράτος. Και άλλοτε ο μέγας κατά φαντασίαν της Κρήτης πολιτικός κ. Βενιζέλος κατά την πρώτην Κυβέρνησιν […] εζήτησε να νομοθετήση και προικίση το Κρητ. Κράτος του και δια της Κρήτης το Ελληνικόν με νέους νόμους […]»* (*Αναγέννησις*, 18 Αυγούστου 1907: φ. 20).

Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Έ. (1978). *Το Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα Προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Νεολαίας, Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Γληνός, Δ. (1983). *Άπαντα*, τ. Β΄ (1910-1914), Ηλιού Φίλιππος (επιμ.) Αθήνα: Θεμέλιο.

Δετοράκης, Θ. (1990). *Ιστορία της Κρήτης*, Ηράκλειο.

Δημαράς, Α. (1986, β΄ ανατύπωση). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, τ. Β΄, Αθήνα: Ερμής.

Δρακάκης, Μ. – Μάλλη, Ά. (επιμ.) (2012). *Εν Αρχείοις. Κατάλογος και Ευρετήριο Εκπαιδευτικών Αρχείων (1919-1989)*, Ηράκλειο: ΓΑΚ - Αρχεία Ν. Ηρακλείου.

Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής (περίοδος Ιθ΄, σύνοδος Γ΄), Αθήνα, 15.09.1914 - 21.02.1915: 4-1897.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2001). *Η Εκπαίδευση στη Δυτική και Βόρεια Μακεδονία (1840-1914). Συμβολή στην ιστορία της εκπαίδευσης του μείζονος Μακεδονικού Χώρου*, Θεσσαλονίκη: Ηρόδοτος.

Kitromilides, P.M. (2008[2]) (ed.). *Eleftherios Venizelos: The Trial of Statesmanship*, Edinburgh: Edinburgh University Press.

Κοντονή, Α. (1997). *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, Αθήνα: Κριτική.

Κουλούρη, Χρ. (2014). «Ιστορία και ιστοριογραφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Διλήμματα και στερεότυπα», Κ. Αρώνη-Τσίχλη, Σ. Παπαγεωργίου και Α. Πατρικίου (επιμ.), *Η Ελλάδα της νεωτερικότητας: Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα (19ος-20ος αιώνας). Κείμενα για την Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου*, Αθήνα: Παπαζήσης, 207-222.

Κωστής, Κ. (2015[2]). *Τα κακομαθημένα παιδιά της ιστορίας. Η διαμόρφωση του νεοελληνικού κράτους 18ος-19ος αιώνα*, Αθήνα: Πατάκης.

Μαρωνίτη, Ν. (2014). «Όψεις, χρήσεις και δυναμική του 'εκσυγχρονισμού' στην Ελλάδα (1870 - πρώτες δεκαετίες 20ού αιώνα)», Κ. Αρώνη-Τσίχλη, Σ. Παπαγεωργίου και Α. Πατρικίου (επιμ.), *Η Ελλάδα της νεωτερικότητας...*, ό.π., 73-92.

Λέφας, Χρ. (1943). *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: ΟΕΣΒ.

Λυκιαρδοπούλου, Στ. (2008). *Η εκπαίδευση στη Λέσβο κατά την τελευταία περίοδο της Οθωμανοκρατίας (1800-1912)*, διδακτορική διατριβή, Ρόδος: ΤΕΠΑΕΣ Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Μαυρογορδάτος, Γ. (1982). *Μελέτες και Κείμενα για την περίοδο 1909-1940*, Αθήνα: Σάκκουλα.

Μαυρογορδάτος, Γ. Θ. (1993). «Τα σπέρματα του διχασμού». *Η Ελλάδα των Βαλκανικών Πολέμων, 1910-1914*, Αθήνα: ΕΛΙΑ, 227-232.

Μαυρογορδάτος, Γ. (2005). «Ο εθνικός διχασμός. Β. Η σύγκρουση Βενιζέλου-Κωνσταντίνου, Γ. Το κράτος των Αθηνών και το κράτος της Θεσσαλονίκης», Θ. Βερέμης και Ηλ. Νικολακόπουλος (επιμ.) *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και η εποχή του*, Αθήνα: Τα Νέα και Ελληνικά Γράμματα, 149-190.

Μοσχόπουλος, Δ. (2013). «Γενική Διοίκηση Μακεδονίας (1913-1929): Από την κυβερνητική στην διοικητική αποκέντρωση», https://www.researchgate.net/profile/Dionysios_Moschopoulos/publication/280312180_Genike_Dioikese_Makedonias1913-1929_Apo_ten_kybernetike_sten_dioiketike_apokentrose/links/55b1c05308ae092e964ff3f9/Genike-Dioikese-Makedonias-1913-1929-Apo-ten-kybernetike-sten-dioiketike-apokentrose.pdf

Μπουζάκης, Σ. (1994). *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, τ. Α΄: Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1913-1929*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουζάκης, Σ. (2003). *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπουνόβας, Ι. (2013). «Η εκπαιδευτική κίνηση στας Σέρρας και στην ευρύτερη περιοχή το 1913-1914: Απογραφή και σταδιακή μετάβαση στο ελληνικό κράτος», εισήγηση στο *1ο Συνέδριο Ιστορίας της Διοίκησης και των Θεσμών των Σερρών (1870-1936)*, 15 Μαΐου.

Νάκος, Γ. (2014). «Το νέο σύστημα δικαίου στη Μακεδονία κατά και μετά την απελευθέρωση», Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών, *Όψεις 100 ετών. Θεσσαλονίκη 1912-2012*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 97-201.

Νικολουδάκη-Σουρή, Ε. (2001). «Έλλης Αλεξίου *Γ΄ Χριστιανικόν Παρθεναγωγείον*: διαπολιτισμική κοινότητα και σχολική εμπειρία», Θ. Δετοράκης και Αλ. Καλοκαιρινός (επιμ.), *Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Κρητολογικού Συνεδρίου*, Ηράκλειο: ΕΚΙΜ, 1-15.

Νούτσος, Χ. (2007). Τα όρια του βενιζελικού εκσυγχρονισμού στη σχολική γνώση (1913-1931), Β. Βαρουχάκη και Α. Βατσάκη (επιμ.), *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, Πρακτικά συνεδρίου 20-24 Ιανουαρίου 2004, Αθήνα, 2007: Βιβλιόραμα και Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθ. Βενιζέλος: 8.

Πολυχρονιάδης, Κ.Δ. (1913). *Μελέτη περί της Διοικήσεως των ανακτηθεισών χωρών της Μακεδονίας*, Αθήνα.

Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Παπαδήμας.

Χουρδάκης, Α. (2010). *Πολιτεία υπό αναίρεση. Η εκπαίδευση στην Κρήτη πριν την Ένωσή της με την Ελλάδα*, τ. Γ΄, Αθήνα: Gutenberg.

Χουρδάκης, Α. (2011). «Μεταβάσεις, επιλογές και κοινωνική διαστρωμάτωση στο χώρο της εκπαίδευσης στην Κρήτη στις αρχές του 20ου αιώνα», *Επιστήμες της Αγωγής*, Θεματικό τεύχος 11, Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης-ΠΤΔΕ, 25-48.

*Παναγιώτης Πυρπυρής**

Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ (1828-1974): ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΕΠΙΤΕΥΞΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΚΟΠΩΝ ΚΑΙ ΣΤΟΧΩΝ Ή ΕΦΑΛΤΗΡΙΟ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ;

Ο ΟΡΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΠΕΙΘΑΡΧΙΑ έχει διαχρονικά λάβει διαφορετικό περιεχόμενο από ειδικούς των επιστημών της αγωγής, από όσους χαράζουν την εκπαιδευτική πολιτική —ανάλογα με τις εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικές στοχεύσεις τους— και από εκπαιδευτικούς, ανάλογα με την προσωπική θεωρία καθενός. Συχνά δε παρουσιάζεται χάσμα ανάμεσα στα σχετικά επιστημονικά πορίσματα και την πρακτική εφαρμογή τους στη σχολική ζωή. Το χάσμα δεν οφείλεται μόνο στην ταχύτητα και την (α-)προθυμία με την οποία η εκάστοτε πολιτική ηγεσία υιοθετεί και επιχειρεί να προωθήσει τα πορίσματα αυτά, αλλά αντίστοιχα και σε εκείνη με την οποία οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τα κελεύσματα τόσο των επιστημόνων όσων και της πολιτικής ηγεσίας. Στη νεοελληνική εκπαίδευση, η σχολική πειθαρχία χρησιμοποιήθηκε ως το 1974 ως μηχανισμός συμμόρφωσης και κανονικοποίησης των μαθητών/τριών. Η σχολική πειθαρχία, ως «πειθαρχική εξουσία», συνέτεινε στην αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας και προφανώς όχι στην ατομική ανάπτυξη και την

* Διδάκτωρ Ιστορίας – Σχολικός Σύμβουλος.

κοινωνική αλλαγή. Η χαλάρωση της άσκησης αυτής της εξουσίας στο σχολείο ήταν πρακτικώς αδύνατη, μια και επιχειρήθηκε σπάνια και μάλλον ευκαιριακά και σπασμωδικά.

Λέξεις-κλειδιά: *Σχολική πειθαρχία – πειθαρχική εξουσία – κανονικοποίηση – επιτήρηση.*

SCHOOL DISCIPLINE IN MODERN GREEK EDUCATION SYSTEM (1828-1974):

A PRECONDITION FOR THE ACHIEVEMENT OF EDUCATIONAL AIMS AND GOALS OR A CONDUIT OF POWER?

Historically, school discipline has been conceptualized by educationists, politicians and school teachers in various ways, i.e. on the basis of their socio-political aspirations or in accordance to their personal occupational perspective. More often than not, a hiatus is witnessed between academic research findings and their practical implementation in schooling. This can be attributed not only to the various temporalities and to the (un-)eagerness with which education policy makers of the day adopt and seek to promote these findings, but also to the responses of school teachers to the mandates of both educationists and policy makers. In the context of the Modern Greek education system, up until the mid-70's school discipline had been used as a normalization mechanism that served the reproduction of the dominant ideology rather than individual development and social change. Until 1974 the loosening of "disciplinary power" in Greek schools proved to be impossible in practice, despite occasional attempts in this direction.

K e y w o r d s: *School discipline - disciplinary power – normalization – surveillance.*

Α. *Το θεωρητικό πλαίσιο*

Με ποια μέσα επιχειρήθηκε στη χώρα μας η επίτευξη της σχολικής πειθαρχίας στη μακρά πορεία από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως τη Μεταπολίτευση; Επέβαλαν πάντοτε οι εκπαιδευτικοί στους μαθητές/τριές τους κυρώσεις σύμφωνες με τα πορίσματα της κάθε φορά κυρίαρχης παιδαγωγικής θεωρίας ή/και σύμφωνες με το πνεύμα και το γράμμα των εκάστοτε σχετικών εγκυκλίων; Έχουν δίκιο ο μεν Fend, όταν επισημαίνει πως η σχολική πειθαρχία είναι αναγκαία γιατί *σταθεροποιεί το σχολείο ως θεσμό, αλλά τα όρια μεταξύ αυτής ως μέσου της σχολικής αγωγής και της πειθαρχίας ως στόχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι λεπτά* και, ως εκ τούτου, «το αρχικό μέσο (πειθάρχηση) μπορεί εύκολα να μετατραπεί σε σκοπό και οι αρχικοί σκοποί να περάσουν στο περιθώριο»[1] ή ο Παπανούτσος που ισχυριζόταν ότι «η ισχύς που δίνει [στον εκπαιδευτικό] η θέση μέσα στην τάξη, μπορεί εύκολα να [τον] παρασύρει στην υπεροψία, την αυθαιρεσία και την κατάχρηση εξουσίας»;[2]

Το περιεχόμενο και οι σκοποί της σχολικής πειθαρχίας έχουν κατά καιρούς επιδεχθεί διαφορετικές προσεγγίσεις. Αλλιώς προσδιορίστηκαν —και προσδιορίζονται— από τους παιδαγωγούς και τους (σχολικούς) ψυχολόγους κι αλλιώς από τους κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης και τους φιλόσοφους. Ακόμα και σήμερα, η σχολική πειθαρχία δεν σημασιοδοτείται το ίδιο σε όλες τις κοινωνίες, και κάθε κοινωνία —αλλά και κάθε εκπαιδευτικός— μπορεί να τη νοεί με διαφορετικά και να υιοθετεί άλλα «μέσα» για την επίτευξή της.

Το περιεχόμενο του όρου μεταβάλλεται κυρίως ανάλογα με: α) τις κάθε φορά κυρίαρχες επιστημονικές αντιλήψεις για τη φύση της παιδικής ηλικίας, β) τις εκάστοτε κυρίαρχες παιδαγωγικές

---

1. Βλ. Α. Κυρίδης (1999). *Η Πειθαρχία στο Σχολείο*, Gutenberg, Αθήνα, 32.

2. Ε. Π. Παπανούτσος, στο Γ. Αραβανής (2000). *Πειθαρχία και Εκπαίδευση. Ο ρόλος των ποινών και των αμοιβών στο σχολείο και στο νηπιαγωγείο*, Γρηγόρης, Αθήνα, 11.

θεωρίες σε συνδυασμό όμως και με το βαθμό στον οποίο επιζούν στοιχεία παλιότερων, αυταρχικών, παιδαγωγικών, γ) τους τρόπους που κάθε κοινωνία προκρίνει για τον χειρισμό των παιδιών και των *προβλημάτων* που αντιμετωπίζουν ή/και που δημιουργούν, δ) τις επιδιώξεις όσων χάραζαν —και χαράζουν— την εκπαιδευτική πολιτική, επιδιώξεις που συχνά σχετίζονται με το πολιτικο-ιδεολογικό και το κοινωνικο-οικονομικό συγκείμενο. Οι παραπάνω παράγοντες βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης, αλλά και αντιμαχίας.

Όταν εξετάζει κανείς τη σχολική πειθαρχία από την άποψη της παιδαγωγικής πρακτικής, μπορεί να διακρίνει δύο ισχυρές τάσεις, οι οποίες, παρόλο που εμφανίζονται με διαφορετικά ονόματα στην βιβλιογραφία, δεν παύουν να εκφράζουν τον αυταρχικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης η μια και τον φιλελεύθερο η άλλη. Ο πρώτος ανακλάται στις αρχές της λεγόμενης παραδοσιακής παιδαγωγικής, που κυριαρχούσε στη νεοελληνική εκπαίδευση την περίοδο που εξετάζουμε. Σε γενικές γραμμές τα γνωρίσματά της είναι τα εξής: α) η έλλειψη εμπιστοσύνης στις αρετές της παιδικότητας, β) οι ιεραρχικές σχέσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα – και στον σχολικό οργανισμό, καθώς και ο καταναγκασμός, γ) η μετωπική διδασκαλία και η έμφαση στην επανάληψη και την απομνημόνευση, δ) ο εκπαιδευτικός–αυθεντία, εκτός από το ότι μεταδίδει γνώσεις και εμπειρία, διδάσκει *ήθος* και συνήθειες, ε) ο καταλυτικός ρόλος των εξετάσεων, στ) η καλλιέργεια του ατομικισμού και του ανταγωνισμού, ζ) η υιοθέτηση «σκληρής» στάσης στα μαθητικά παραπτώματα, η) η έμφαση στη διατήρηση της πειθαρχίας, στην υιοθέτηση «σωστής», «κανονικής» συμπεριφοράς, στη συνέπεια και την ένδειξη σεβασμού.

Οι Curwin & Mendler ονομάζουν τα εκπαιδευτικά συστήματα που διέπονται από τις παραπάνω αρχές *συστήματα άκαμπτου εξωτερικού ελέγχου* (Strict and Complete External Control) και τα αντιδιαστέλλουν στα συστήματα *απουσίας του εξωτερικού ελέγχου ή εσωτερικού ελέγχου* (No External Control). Ο εσωτερικός έλεγχος θεωρεί τις ανάγκες του ατόμου πιο σημαντικές από αυτές της ομάδας ή του σχολείου. Τα δε προβλή-

ματα πειθαρχίας αποδίδονται στην παρέμβαση του σχολείου στη φυσική διαδικασία ανάπτυξης του μαθητή.[3]

Οι υποστηρικτές των θεωριών του *εξωτερικού ελέγχου* υιοθετούν την άποψη ότι οι ανάγκες της ομάδας και της εξουσίας είναι πιο σοβαρές από τις ανάγκες του ατόμου. Τονίζουν ότι ανεξάρτητα από το πόσο ευχάριστο είναι το σχολείο, εμπλέκει τους μαθητές σε μία διαδικασία σκληραγώγησης, που είναι πολύτιμη αυτή καθ' αυτή. Για παράδειγμα, το 1959 ο R. Hubert, παρόλο που καταδίκαζε την *πειθαρχία που περιορίζεται σε διαταγές, κινήσεις και σε στάσεις συμβολικές, που δεν καταλήγει παρά σε μια άψυχη σχηματοποίηση, αποκλειστικά προορισμένη να εκδηλώνει την παντοδυναμία του δασκάλου,* διατεινόταν ότι το σχολείο έχει ανάγκη από μια γενική τάξη και μια παιδαγωγική, σκοπός της οποίας είναι η τέλεια προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του.[4] Την ίδια περίπου εποχή, το 1966, ο Mosse Bastide ισχυριζόταν ότι «Πειθαρχία σημαίνει να απογυμνώσεις το παιδί από τον πρωτογονισμό του».[5]

Στον αντίποδα, ο Μακαρένκο (1977) αντιμετωπίζει την πειθαρχία ως «προϊόν του συνόλου της διαπαιδαγωγικής επίδρασης, που σ' αυτό συμπεριλαμβάνεται και η διδακτική ενέργεια και οι διαδικασίες της διαμόρφωσης του χαρακτήρα, των διενέξεων και της λύσης των διενέξεων μέσα στην τάξη ή στο σχολείο, της φιλίας και της εμπιστοσύνης...».[6] Ο Καψάλης, ο οποίος αναγνωρίζει την ευρύτητα και γενικότητα του όρου, ισχυρίζεται πως η σχολική πειθαρχία δεν είναι συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής λειτουργίας, αλλά προϋπόθεση, ώστε ο μαθητής να σκέφτεται αυτόνομα και να ενεργεί αυτόβουλα.[7] Βέβαια, έχει

---

3. R. L. Curwin & A. Mendler (1991). «Πειθαρχία και αγωγή». στο *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια. Λεξικό*, Ελληνικά Γράμματα, τ. 7, Αθήνα, 3790.

4. R. Hubert (1972). *Γενική Παιδαγωγική*, Κένταυρος, Αθήνα, 695.

5. B. Doyet (1992). *Πειθαρχία και τιμωρίες στο σχολείο*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 34.

6. Α. Σ. Μακαρένκο (1977). *Διαλεχτά παιδαγωγικά έργα*. Αθήνα, 74.

7. Βλ. Αχ. Καψάλης (1989). *Παιδαγωγική ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 525 και Α. Κυρίδης (1999). *Η Πειθαρχία...*, ό.π., 28.

υποστηριχθεί η άποψη πως στο σχολείο «υπάρχει πάντα μία μέθοδος αυταρχική και κατευθυντική (directive), στην ουσία της και μία πιο φιλελεύθερη, αυτοπειθαρχίας και μη κατευθυντισμού (non-directivisme)».[8]

Ας απομακρυνθούμε τώρα λίγο από τον χώρο των παιδαγωγών και ας δούμε πως προσεγγίζεται η σχολική πειθαρχία από τους κοινωνιολόγους. Κεντρική θέση στο έργο του Durkheim, ο οποίος εισάγει την έννοια της πειθαρχίας στο χώρο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, κατέχει το πρόβλημα της επίτευξης και της διασφάλισης της τάξης στην κοινωνία. Η πειθαρχία συνιστά εργαλείο με το οποίο εξασφαλίζεται η *κανονικοποίηση* της συμπεριφοράς ατόμων και κοινωνιών, η ενστάλαξη των βασικών κανόνων κοινωνικής συμπεριφοράς, των κοινωνικών αξιών και της ηθικής. Η ηθική συμπεριφορά προϋποθέτει τη συμμόρφωση σε κανόνες και την προσαρμογή στην πραγματικότητα. Τα άτομα οφείλουν να περιορίζουν τις επιθυμίες και τις ορέξεις τους για χάρη του συλλογικού συμφέροντος και η εκπαίδευση πρέπει να διδάσκει την *αυτοπειθαρχία,* η οποία συμβάλλει σε αυτόν τον περιορισμό.[9]

Ο Φουκώ κατέδειξε τη σχέση της σχολικής πειθαρχίας με την εξουσία. Διατείνεται πως κάθε σχολικός οργανισμός συνιστά ένα *«μπλοκ»* ικανότητας-επικοινωνίας-εξουσίας, αφού στηρίζεται:

α) σε μια ολόκληρη σειρά μεθόδων εξουσίας ή αλλιώς «*τεχνικών πειθαρχίας*» (στις οποίες συγκαταλέγει την αυστηρή οριοθέτηση του χώρου, τη λεπτομερή κατάτμηση/ρύθμιση κάθε στιγμής του σχολικού χρόνου, την επιτήρηση, την ανταμοιβή και την τιμωρία, την πυραμιδοειδή ιεραρχία, την ταξινόμηση/κατηγοριοποίηση). Οι τεχνικές αυτές *αναλύουν, ρυθμίζουν, καθιστούν αναγνωρίσιμα και τυποποιούν τα παιδιά που ανατίθενται στο σχολικό θεσμό και χαρα-*

8. B. Doyet (1992). *Πειθαρχία...*, ό.π.

9. Durkheim E. (1994). Η ηθική αγωγή, στο *Πειθαρχία και γνώση. Τοπικά α΄.* Αθήνα: Εκδόσεις ΕΜΕΑ, 41 κ.ε.

κτηρίζουν αποφασιστικά τον τρόπο άσκησης της σχολικής εξουσίας»[10] και

β) σε ένα ολόκληρο σύνολο *ρυθμισμένων επικοινωνιών*, ώστε να επιτευχθεί η εκμάθηση και η απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς.[11]

Τα δε παιδαγωγικά πρότυπα που σχηματοποιήθηκαν από τον 18ο αιώνα και εξής ο Φουκώ σχηματικά τα εντάσσει σε τρεις «κατηγορίες»: α) στις *πειθαρχικές παιδαγωγικές*, που γενικεύονται από τον 18ο αιώνα, β) τις *σωφρονιστικές παιδαγωγικές*, που αναφύονται στις αρχές του 20ού αιώνα σε συνάφεια με το νέο σχολείο και γ) τις *ψυχολογικές παιδαγωγικές*, που αναπτύσσονται από τα τέλη του 20ού. Αυτά τα πρότυπα υιοθετούν διαφορετικές μορφές απονομής θεσμικού πλαισίου στη γνώση, διαφορετικές μορφές άσκησης εξουσίας, διαφορετικές μορφές παραγωγής της υποκειμενικότητας και έχουν διαφορετικές αντιλήψεις του χώρου και του χρόνου.[12]

Στο σχολείο, ισχυρίζεται ο Φουκώ, αλλά και στο κέντρο κάθε πειθαρχικού συστήματος, λειτουργεί ένας *«μικρός ποινικός μηχανισμός»*, ο οποίος περιλαμβάνει ένα ολόκληρο *«μικροσύστημα ποινών»* για το χρόνο (καθυστερήσεις), τη δραστηριότητα (απροσεξία), τη συμπεριφορά (αγένεια), το λόγο (φλυαρία), το σώμα («επιλήψιμη» στάση).[13] Οι τιμωρίες που επιβάλλονται κυμαίνονται από την ελαφριά σωματική τιμωρία μέχρι ελάσσονες στερήσεις και μικροταπεινώσεις. Αποτελούν μια σειρά λιγότερο η περισσότερο εκλεπτυσμένων μεθόδων πειθάρχησης. Η *«πειθαρχική τιμωρία»* συνιστά ένα στοιχείο του διττού συστήματος

---

10. Ιωσήφ Σολομών (1992[4]). *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 16.

11. Μισέλ Φουκώ (1989). *Επιτήρηση και Τιμωρία – Η γέννηση της φυλακής*, (μτφρ. Κ. Χατζηδήμου – Ιουλ. Ράλλη) εκδ. Ράππα, Αθήνα, 89-89.

12. J. Varela (1994). «Χωροχρονικές κατηγορίες και σχολική κοινωνικοποίηση: από τον ατομισμό στον ναρκισσισμό), στο Ιωσ. Σολομών – Γερ. Κουζέλης (επιμ.) *Πειθαρχία και γνώση*, ΕΜΕΑ, Αθήνα, 87.

13. Μ. Φουκώ, *Επιτήρηση και τιμωρία*..., ό.π., 236-237.

ανταμοιβή-κύρωση και σκοπός της είναι να περιορίζει τις παρεκτροπές και να είναι επανορθωτική.[14]

Ο Φουκώ υποστηρίζει επίσης πως κατά την περίοδο εκείνη (18ος - αρχές 20ού αι.), οπότε επικρατούσε η πειθαρχική παιδαγωγική, η τιμωρία δεν αποσκοπούσε ούτε στον εξιλασμό ούτε ακριβώς στην καταστολή, αλλά προέβαινε σε πολύ διαφορετικές ενέργειες: 1) ανήγε τις πράξεις, τις επιδόσεις, τις ατομικές συμπεριφορές σε ένα σύνολο που ήταν, ταυτόχρονα, πεδίο σύγκρισης, χώρος διαφοροποίησης και θεμελιακή αρχή ενός κανόνα που πρέπει να τηρείται, 2) διαχώριζε τα άτομα μεταξύ τους και σε συνάρτηση με αυτόν τον γενικό κανόνα, 3) μετρούσε με όρους ποσοτικούς και ταξινομούσε με όρους αξίας τις ικανότητες, το επίπεδο, τη φύση των ατόμων, 4) εξανάγκαζε σε συμμόρφωση, 5) χάραζε το όριο που προσδιορίζει τη διαφορά σε σχέση με όλες τις άλλες διαφορές, το εξωτερικό σύνορο του μη-κανονικού. Πρόκειται, καταλήγοντας, για μια διηνεκή απειλή της ποινής που περνά από όλα τα σημεία και ελέγχει ακατάπαυστα τους πειθαρχικούς θεσμούς, συγκρίνει, διαφορίζει, ιεραρχεί, εξομοιώνει, αποκλείει και με μια λέξη: *«κανονικοποιεί»*.[15]

Και ο Σολομών, ακολουθώντας τον Φουκώ, αναγνωρίζει τον εξουσιαστικό ρόλο του σχολείου. Θεωρεί ότι ο ρόλος του ως διαύλου μετάδοσης γνώσης είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με το ρόλο της πειθάρχησης, της μετάδοσης αξιών, κανόνων σχολικής, κοινωνικής και πολιτικής τάξης. Η όποια γνώση μεταδίδει το σχολείο, οι όποιες δεξιότητες επιδιώκει να γίνουν κτήμα των μαθητών, είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με την έννοια της πειθαρχίας, και η τελευταία δεν είναι δυνατόν να νοηθεί ξέχωρα από τη γνώση και τις δεξιότητες. Γνώση και πειθαρχία συγχωνεύονται σε μια αδιάσπαστη ενότητα. Άλλωστε, μια σειρά νόμων, διαταγμάτων, προτύπων, κανονισμών και *«απρόσωπων κανόνων και μέτρων τάξης και πειθαρχίας»*[16] για την ομαλή διεξαγωγή της διδασκαλίας και την επίτευξη των άλλων, ευρύτερων, στόχων

14. Μ. Φουκώ, *Επιτήρηση...*, ό.π., 238-239.
15. Μ. Φουκώ, *Επιτήρηση...*, ό.π., 242-243.
16. Ιωσ. Σολομών (1992[4]). *Εξουσία και τάξη...*, ό.π., 52.

του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού διαμορφώνουν σχέσεις κυριαρχίας στο σχολείο μεταξύ εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Η πειθάρχηση του μαθητή με την «*καθυποταγή*» του σώματος και τη «*σύγκλιση των δυνάμεων*» αναμένεται να οδηγήσει στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης, κυρίαρχη θέση στους οποίους έχει η *κανονικοποίηση*.[17]

Β. *Η περίπτωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος*

Από το 1828 και για 150 περίπου χρόνια το νεοελληνικό σχολείο έμεινε εγκλωβισμένο, με ελάχιστα διαλείμματα, στις αρχές της πειθαρχικής εξουσίας και της παραδοσιακής, αυταρχικής, παιδαγωγικής.

Η παιδαγωγική πρακτική του Ορφανοτροφείου της Αίγινας διακρινόταν για τον αυστηρά σωφρονιστικό της χαρακτήρα. Στις *Οδηγίες* που το 1828 εξέδωσε ο Ιω. Καποδίστριας[18] για τη λειτουργία του περιλαμβάνεται ένα σύστημα ελέγχων και ένα ευρύ φάσμα ταπεινωτικών ποινών, από τη στέρηση τροφής μέχρι τον «φυλακισμόν» και τον «διωγμόν». Σημειωτέον, αφενός μεν ότι το πνεύμα των *Οδηγιών* προκάλεσε την αντίδραση των μαθητών, αφετέρου δε ότι είχε μεγάλη απόσταση από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις που είχαν ήδη αναπτυχθεί στην Ελλάδα της εποχής χάρη στη δράση παιδαγωγών, όπως ο Νικητόπουλος και ο Γρ. Κωνσταντάς, και οι οποίες είχαν φιλελεύθερες και δημοκρατικές αποχρώσεις, χωρίς, ωστόσο, αυτό να σημαίνει ότι και οι τελευταίες δεν οδηγούσαν στην υποταγή του παιδιού.

Το 1830 εκδόθηκε διάταγμα με το οποίο η αλληλοδιδακτική μέθοδος του Sarazin, μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα καθ' ημάς από τον Ιω. Κοκκώνη, καθίσταται «τύπος και κανών

---

17. Γ. Τζάρτζας (2002). «Το Αλληλοδιδακτικό Σχολείο στην υπηρεσία της πειθαρχημένης κοινωνίας», στο http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/tzartzas.htm

18. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999²). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια Ιστορίας*, τ. Α΄, Εστία, Αθήνα, 19-20.

απαράβατος του καθ' ύλην διοργανισμού όλων των κατά την Επικράτειαν αλληλοδιδακτικών σχολείων και της κατά την μέθοδον ταύτην παραδόσεως των μαθημάτων».

Όπως έχει δείξει ο Σολομών, βασικός στόχος της εφαρμογής της στα χρόνια του Καποδίστρια ήταν η διαρκής επιτήρηση των μαθητών. Αναλύοντας, μεταξύ άλλων, και τη διαμόρφωση του «έντονα τελετουργικού», όπως τον χαρακτηρίζει, χώρου των αλληλοδιδακτικών σχολείων, ο εν λόγω μελετητής παρατηρεί πως το έδαφος των σχολικών τάξεων ήταν κεκλιμένο, ώστε ο εκπαιδευτικός, καθισμένος σ' ένα τεράστιο βάθρο, και ο «γενικός πρωτόσχολος» που ήταν όρθιος μπροστά στα γραφεία που κάθονταν οι μαθητές, να ελέγχουν και να γνωρίζουν ανά πάσα στιγμή ό,τι συμβαίνει στην αίθουσα. Παράλληλα, ένα μεγάλο παράθυρο ακριβώς πίσω από το γραφείο του δασκάλου τού επέτρεπε να έχει την εποπτεία όλων, χωρίς όμως να μπορούν τα παιδιά να διακρίνουν εύκολα τι ακριβώς κοιτά. Γιατί, όπως είναι γνωστό, αν κάποιος παρεμβάλλεται μεταξύ του ματιού και της πηγής του φωτός, τότε φαίνεται μόνο το περίγραμμά του.[19]

Συν τοις άλλοις, η τοποθέτηση του δασκάλου —που ουδέποτε σχεδόν σηκωνόταν από την έδρα του επειδή τη διδασκαλία αναλάμβαναν οι πρωτόσχολοι— σε επίπεδο υψηλότερο από τους μαθητές και κάτω ακριβώς από το ιερό σύμβολο της θρησκείας και εκείνο της κοσμικής εξουσίας, είχε και συμβολική σημασία, καθώς τόνιζε τη δύναμή του, την εξουσία του και τις πηγές νομιμοποίησής της. Εξάλλου, στο ιδιαίτερα μεγάλο γραφείο του δασκάλου ήταν συγκεντρωμένα όλα τα αντικείμενα - όργανα της αυθεντίας/εξουσίας του: το κουδούνι και η σφυρίχτρα, τα «προς αμοιβήν γραμμάτια», τα «κατάστιχα» κ.λπ.

Οι δάσκαλοι, ως υπεύθυνοι για την κοσμιότητα και ευταξία των σχολείων και των μαθητών τους είχαν «την απεριόριστον επιτήρησιν» αυτών και το δικαίωμα απονομής αμοιβών και τιμωριών για συμπεριφορές εντός και εκτός σχολείου.[20] Λάμβαναν

19. Ιωσ. Σολομών (1992[4]). *Εξουσία και τάξη*..., ό.π., 89 κ.ε.

20. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999[2]). *Η μεταρρύθμιση*..., τ. Α', ό.π., 46.

δε πλήρεις οδηγίες ώστε να επιτευχθεί ο έλεγχος των κινήσεων του σώματος των μαθητών. Κατά την έξοδο από το σχολείο, στο δρόμο προς τα σπίτια τους, οι μαθητές χωρίζονταν σε «λόχους» —κατά την στρατιωτική ορολογία— ανά γειτονιά ή ενορία και οριζόταν υπεύθυνος της ευταξίας κάθε λόχου. Παράταξη σε λόχους είχαν και κατά τη συγκέντρωση στην αυλή, ενώ η είσοδος στις αίθουσες γινόταν επίσης με τον ίδιο τρόπο (σε λόχους) κατόπιν του παραγγέλματος: «Ίτε μετ' ευταξίας». Στην τάξη, παραγγέλματα που αφορούσαν την κίνηση των χεριών δίνονταν σχεδόν σε κάθε περίσταση. Λόγου χάριν, πριν γράψει ένας μαθητής έπαιρνε εντολή να φέρει τα χέρια από την πλάτη στα γόνατα και από εκεί στο τραπέζι. Με τα χέρια στην πλάτη μετακινούνταν επίσης ανάμεσα στους διαδρόμους.

Όσα περιγράφηκαν αποσκοπούν στο να «τεθώσι αι αρχαί ενός συστήματος πειθαρχικού» και να επανορθωθούν «τα ελαττώματα της εν οίκω ανατροφής» των παιδιών.[21] Έμειναν δε, κατά το μάλλον ή ήττον, αναλλοίωτα με την υιοθέτηση της ομιλούσας και, λίγο αργότερα (από το 1880 κ.ε.) της συνδιδακτικής διδασκαλίας. Η συνδιδακτική μέθοδος, παρόλο που συνιστούσε ένα σώμα παιδαγωγικών αντιλήψεων και πρακτικής ανεξάρτητο από την αλληλοδιδακτική μέθοδο, προέτασσε, και αυτή, την ευταξία, την απόλυτη ησυχία, την αυστηρή ταξινόμηση των μαθημάτων κ.ά.. Η διατήρηση στοιχείων της αλληλοδιδακτικής είναι εμφανής και στον έλεγχο του σώματος των μαθητών. Οι μαθητές έπρεπε να κάθονται ευθυτενείς με τα πόδια ενωμένα στο υποπόδιον του θρανίου τους, τα χέρια πάντα σταυρωμένα πάνω στο θρανίο, όταν δεν κρατούσαν βιβλίο, και το βλέμμα προσηλωμένο στον δάσκαλο.[22] Όταν καλούνταν να κάνουν χρήση βιβλίων και πλακών (για να γράψουν) τα προστάγματα θύμιζαν την αλληλοδιδακτική μέθοδο, αλλά και τα στρατιωτικά παραγγέλματα: «Κελεύει ο διδάσκαλος: "Τα βιβλία (ή τας πλάκας) επάνω! Έν!". Εν τούτω, συλλαμβάνουσιν οι μαθηταί τα επί της

21. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999²). *Η μεταρρύθμιση...*, τ. Α', ό.π., 96.

22. Ιωσ. Σολομών. (1992⁴). *Εξουσία και τάξη...*, ό.π., 261 και 264.

σανίδος υποτιθέμενα βιβλία, κύπτοντες, εν ανάγκη να ίδωσι, πάντες εκ του δεξιού μέρους. "Δύο!". Εν τούτω ανυψούσι τα ληφθέντα υπεράνω του γραφείου, έχοντες τας χείρας οριζοντείους. "Τρία!". Εν τούτω καταθέτουσιν αυτά επί του γραφείου αψοφητί. Ομοία τάξις τηρείται και κατά την υπόθεσιν αυτών [...]».[23] Σημειωτέον, επίσης, ότι η σχολική τάξη εξοπλίζεται τώρα με «θρανιοβαθμίδες» ή «βαθμοκλίμακες» ώστε ο κινούμενος πλέον και διδάσκων εκπαιδευτικός να μπορεί να *περιλαμβάνει* «τους πάντας με ένα βλέμμα». Συνεχίζεται έτσι το καθεστώς της συνεχούς και αυστηρής επιτήρησης και εποπτείας. Αλλά και κατά την κατασκευή των θρανίων σπάνια λαμβανόταν υπόψη η σωματομετρία του μέσου μαθητή, καθένας από τους οποίους καλείτο να βολευτεί σε συγκεκριμένων διαστάσεων θρανία.

Ακριβείς ήταν και οι οδηγίες για το σύστημα αμοιβών και ποινών. Ανάλογα με την επίδοση και τη διαγωγή οι μαθητές προωθούνταν ή υποβιβάζονταν σε κλάσεις, σειρά και θέσεις. Επίσης, υφίσταντο μικροταπεινώσεις διαμέσου επιπλήξεων, επιβολής ασιτίας ή/και επιπρόσθετης εργασίας, ορθοστασίας με το πρόσωπο στραμμένο στον τοίχο, γονατίσματος «επί της αναβάθρας της διδασκαλοέδρας», μικρών σανίδων («ποινικών παρασήμων» ή πιττακωμάτων) που τους κρεμούσαν στον λαιμό με λέξεις, όπως: «φλύαρος, οκνηρός, ρυπαρός, ψεύτης, διεστραμμένος» κ.ά. σε αντιστοιχία με κανόνες ησυχίας (το μάθημα έπρεπε να διεξάγεται σε απόλυτη ησυχία), φιλοπονίας, καθαριότητας, εντιμότητας, σεξουαλικού ήθους κ.λπ. Για τα σοβαρότερα «αμαρτήματα» προβλεπόταν απομάκρυνση (αποβολή) από το σχολείο και για τα «βαρέα» (όπως κλοπές, *βαρέα ψέματα*, συκοφάντηση, *ασυγχώρητες αισχρολογίες* κ.ά.) η σύσταση «δικαστηρίου» που αποτελείτο από τον δάσκαλο, τους πρωτόσχολους και ορισμένους μαθητές που κληρώνονταν ή εκλέγονταν.

Μια επιπλέον «ποινή» για τους μαθητές αποτελεί από το 1840 και εξής ο χαρακτηρισμός της διαγωγής τους. Οι εκπαιδευτικοί έδιναν μεγάλη σημασία σε αυτήν. Μάλιστα το 1916 οι σύλλογοι του 8ου Γυμνασίου Αρρένων Αθήνας και του 1ου Θεσσαλονίκης

23. Ιωσ. Σολομών. (1992[4]). *Εξουσία και τάξη*..., ό.π., 266.

πρότειναν ακόμα και να «βαθμολογῆται ἡ διαγωγὴ τῶν μαθητῶν ὡς καὶ τὰ λοιπὰ μαθήματα καὶ ὁ βαθμὸς οὗτος συνυπολογιζόμενος ὡς ἰσοδύναμος μετὰ τοῦ βαθμοῦ τῶν ἄλλων μαθημάτων νὰ ἐπιδρᾷ ἐπὶ τῆς προαγωγῆς ἢ ἀπολύσεως τῶν μαθητῶν...».[24] Ασφαλώς, ο χαρακτηρισμός της διαγωγής δεν αφορά μόνον τη σχολική ζωή, αλλά συνοδεύει το μαθητή και μετά από αυτήν. Γενικά, η κοσμία διαγωγή και οι κατώτεροι αυτής χαρακτηρισμοί αποτελούν πρόσκομμα για την επαγγελματική εξέλιξη του νέου, ειδικά την εισαγωγή του σε κάποιες σχολές, για τον διορισμό του στο δημόσιο τομέα, ενώ για τα κορίτσια ισοδυναμούσε με μεγάλη ηθική μείωση.

Η συμπεριφορά των μαθητών ρυθμιζόταν και ελεγχόταν και διαμέσου των κανόνων της ενδοσχολικής ζωής, των «εσωτερικών κανονισμών λειτουργίας» των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Οι «εσωτερικοί κανονισμοί» ρυθμίζουν τη συμπεριφορά όλων των μαθητών και όχι μόνον των «άτακτων». Εγχαράσσουν στους μαθητές/τριες τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες και την κυρίαρχη ιδεολογία κι επιβάλλουν ορισμένες τάσεις και πρακτικές. Μολονότι η σύνταξή τους δεν ήταν πάντοτε υποχρεωτική για τον καθηγητικό σύλλογο, το πειθαρχικό πνεύμα που τους διέπει είναι το ίδιο, αφού κάθε σύλλογος διδασκόντων τείνει να εναρμονιστεί με τις εκάστοτε υπηρεσιακές εντολές και τις επικρατούσες κοινωνικές συνθήκες. Κοινός τόπος στους κανονισμούς αυτούς είναι η επιβολή σωρείας υποχρεώσεων στον μαθητή/τρια. Λόγου χάριν, οι μαθητές/τριες υποχρεώνονταν να μην συνεργάζονται και να μην επιδεικνύουν αλληλεγγύη μεταξύ τους, να δείχνουν σεβασμό στον εκπαιδευτικό ή τον ξένο (με το να σηκώνονται λ.χ. από τα θρανία όταν αυτοί εισέρχονται στην τάξη). Εκτός από ένδειξη σεβασμού, η όρθια στάση επιτρέπει την επιτήρηση του μαθητή όταν «εξετάζεται».[25]

---

24. Από πρακτικό Συλλόγου Διδασκόντων, στο Γ. Σπάλα (2010). *Οι αταξίες των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1836-1950): κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές διαστάσεις*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα, 148.

25. Ιωσ. Σολομών (1992[4]). *Εξουσία και τάξη...*, ό.π., 250-251.

Ακόμη, ελεγχόταν η σωματική καθαριότητα των μαθητών/τριών. Στο έργο *Διδασκαλική* του Μωραΐτη, το οποίο διδασκόταν στους δασκάλους από το 1880 και εξής, οι οδηγίες για τον καθημερινό έλεγχο της καθαριότητας των μαθητών είναι τόσο λεπτομερείς ώστε αναφέρονται ακόμα και τα προστάγματα που έπρεπε να χρησιμοποιούνται: 1) «Τας χείρας επάνω», ώστε οι μαθητές να γυρίσουν το πάνω μέρος των χεριών τους, ενώ ο δάσκαλος αρχίζει τον έλεγχο διασχίζοντας τους διαδρόμους, 2) «Στρέψατε αυτάς!», ώστε να ελέγξει τις παλάμες. Επιπλέον, ο δάσκαλος έπρεπε να επιθεωρήσει την καθαριότητα των προσώπων, των μαλλιών, των αυτιών, της ένδυσης και υπόδησης, ακόμη και των μαντιλιών με το πρόσταγμα «Τα μανδήλια σας!». Βέβαια, ο έλεγχος αυτός, παρότι ταπεινωτικός, ιδίως από τη στιγμή που οι «ακάθαρτοι» τιμωρούνταν με σωματική ποινή ή/και με προσβολές, θεωρείτο επιβεβλημένος για τη μη μετάδοση μολυσματικών ασθενειών σε εποχές που το σύστημα οικιακής ύδρευσης ήταν ανεπαρκές και ενίοτε ανύπαρκτο, αλλά και γενικότερα οι συνθήκες υγιεινής ήταν προβληματικές τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο χώρο.

Η εξωσχολική ζωή των μαθητών ελεγχόταν και αυτή από τα τέλη του 19ου αιώνα. Το 1887, έγγραφο της διευθύνσεως διοικητικής αστυνομίας Αθηνών και Πειραιώς προς το υπουργείο Παιδείας, ζητά να τιμωρούνται και από το σχολείο όσοι μαθητές συλλαμβάνονταν να συχνάζουν σε καφενεία και ζυθοπωλεία.[26] Έντεκα χρόνια αργότερα, το 1898, εκδίδεται η εγκύκλιος του υπουργού παιδείας «περί της εκτός των σχολείων επιτηρήσεως των μαθητών», που θα αποτελέσει ένα σημαντικό κεφάλαιο του θέματος των μαθητικών παραπτωμάτων ή «αταξιών» και της οποίας τα σημαντικότερα άρθρα θα ισχύσουν και κατά τον 20ό αιώνα. Η εγκύκλιος αυτή επιτρέπει στον γυμνασιάρχη ή τον σχολάρχη να εισέρχεται, αν κρίνει αναγκαίο, σε κάθε ώρα στο δωμάτιο των μαθητών που δεν κατοικούν με τους γονείς τους, παίρνοντας μαζί του —αν θέλει— και υπαξιωματικό αστυφύλακα

26. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999²). *Η μεταρρύθμιση...*, ό.π., τ. Α′, 268-269.

ή υπαστυνόμο ή αστυνόμο. Επίσης ο γυμνασιάρχης ορίζει κάθε εβδομάδα εναλλάξ δύο από τους καθηγητές, που αναλαμβάνουν εναλλάξ την εξωσχολική επιτήρηση των μαθητών όλο το 24ωρο. Επιπλέον, με τη συγκεκριμένη εγκύκλιο απαγορεύεται στους μαθητές:

α. Να περιφέρονται σε μέρη απαγορευμένα από τον σύλλογο των διδασκόντων ή να συγκεντρώνονται στο σχολείο πριν ή μετά τα πρωινά και τα μεσημεριανά μαθήματα.
β. Να συχνάζουν σε καφενεία, οινοπωλεία, οινοπνευματοποιεία ή σε άλλα μέρη που υποδεικνύονται από τον σύλλογο των διδασκόντων ως άσεμνα ή που θεωρείται ότι συντελούν στην ηθική διαφθορά η ότι είναι επιβλαβή στην υγεία.
γ. Να περιφέρονται στους δρόμους κατά την ώρα της διδασκαλίας ή μετά την οριζόμενη από το σύλλογο εσπερινή ώρα μεταξύ της 6ης και 9ης (αναλόγως της εποχής του έτους). Επιτρέπεται η κυκλοφορία τους στον δρόμο μόνο σε απόλυτη ανάγκη, οπότε λαμβάνουν άδεια από τον γυμνασιάρχη, τον σχολάρχη, τον πατέρα ή τον κηδεμόνα τους, την οποία οφείλουν να επιδεικνύουν στους δασκάλους που έχουν αναλάβει την εξωσχολική επιτήρηση. Ο παραβάτης συλλαμβάνεται, οδηγείται στους γονείς ή τους κηδεμόνες του και τιμωρείται την επόμενη μέρα.
δ. Να καπνίζουν και να κρατούν μπαστούνι κ.ά.[27]

Κατά τη δεκαετία του 1930 νέες εγκύκλιοι ζητούν από τα σχολεία να συντάξουν κανονισμούς για την επιτρεπόμενη ενδυμασία, την κόμμωση και την επιτήρηση της εξωσχολικής ζωής των μαθητών. Η ένδυση των μαθητών είχε ομογενοποιηθεί με διάταγμα του 1876 «περί ιματισμού των μαθητών»[28] προκειμένου να καταστεί δυνατή η επιτήρησή τους όχι μόνο μέσα στο σχολείο, αλλά και έξω από αυτό. Φαίνεται όμως ότι το διάταγμα δεν εφαρμόστηκε παντού. Γι' αυτό ίσως βασικό αίτημα είναι

27. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999[2]). *Η μεταρρύθμιση...*, ό.π., τ. Β΄, 16-18, 177 και 227-228.

28. *Στο ίδιο*, 224-227.

τώρα το πηλίκιο για τα αγόρια και το περιβραχιόνιο για τα κορίτσια, όπου αναγράφεται το σχολείο και ο αριθμός μαθητολογίου. Έτσι, οποιοσδήποτε μπορεί να καταγγείλει στο σχολείο πράξη ή παράλειψη οποιουδήποτε μαθητή. Επαναδιατυπώνονται οι απαγορεύσεις του 1898 και καθορίζονται εκ νέου λεπτομερώς οι απαγορευμένοι χώροι και οι ώρες κυκλοφορίας των μαθητών. Για την αστυνόμευση των μαθητών, το σχολείο μπορεί να έχει (ιδίως από τις αρχές της δεκαετίας του 1920 κ.ε.) την επικουρία ειδικών παιδονόμων, έργο των οποίων ήταν να αναφέρουν στον σύλλογο των διδασκόντων τα στοιχεία των απειθαρχούντων μαθητών.

Το μεταξικό καθεστώς αύξησε τα περιοριστικά μέτρα εσωσχολικής και εξωσχολικής ζωής μαθητών/τριών, έδωσε έμφαση στην απαγόρευση συμμετοχής σε εξωσχολικές οργανώσεις εκτός από εκείνες των προσκόπων και της ΧΑΝ, απαίτησε να γραφτούν όλοι οι μαθητές στην ΕΟΝ, επέβαλε τον τιμητικό τρόπο χαιρετισμού της και τη στολή της κι επέτεινε την εκπλήρωση των θρησκευτικών καθηκόντων. Το αντικομμουνιστικό μένος, που είχε εκδηλωθεί από τα τέλη της δεκαετίας του 1920 (Ιδιώνυμο 1929), εντάθηκε, ενώ ασφυκτικός έγινε ο έλεγχος και των εκπαιδευτικών, κυρίως από τη στιγμή που ο ίδιος ο Ιω. Μεταξάς ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας (9/11/1938): «[...] Άμα η απόφασις [μου] εκδηλωθή δια μίας διαταγής, δια διατάγματος ή νόμου ουδεμία αντίστασις επιτρέπεται πλέον [...]. Αντίστασιν δεν εννοώ μονάχα εκείνην την οποία φυσικά κανείς δεν μπορεί να φέρη, δηλαδή από απόψεως τυπικής, αλλά και εσωτερικής, δηλαδή την έλλειψιν ιεραρχίας και υποταγής εν διανοία [...]. Δεν επιτρέπω από κανένα [...] καμίαν υπόκωφον αντίστασιν εις τας θελήσεις μου καθ' οιονδήποτε τρόπον».[29]

Άλλο ένα διαχρονικό στοιχείο της νεοελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας ήταν οι σωματικές τιμωρίες, παρόλο που τυπικά απαγορεύονταν, όπως απαγορεύονταν και οι τιμωρίες προσβολής της προσωπικότητας και της αξιοπρέπειας (όπως λ.χ. η συλλογική κουρά, το μουτζούρωμα κ.ά.). Κυρίως οι δάσκαλοι χαστούκιζαν, τραβούσαν αυτιά και φαβορίτες, ράβδιζαν ή και

29. *Στο ίδιο*, 189-190.

μαστίγωναν τους μικρούς μαθητές τόσο συχνά, ώστε πολλές εγκύκλιοι, πέρα από το να υπενθυμίζουν μετ' επιτάσεως ότι τέτοιου είδους πρακτικές πρέπει να αποφεύγονται, καθιστούσαν σαφές πως η υιοθέτησή τους μπορεί να επισύρει την ίδια την απόλυση του εκπαιδευτικού.[30] Παρά ταύτα, ποινές όπως η υποχρεωτική νηστεία, η απλή γονυκλισία ή η γονυκλισία με τα χέρια ψηλά, η κράτηση στο σχολείο κ.ά. ήταν στην ημερήσια διάταξη τουλάχιστον έως το 1940. Στο γυμνάσιο, οι απαγορευμένες σωματικές ποινές δεν επιβάλλονταν στους μικρότερους μαθητές, όχι επειδή οι καθηγητές τηρούσαν τον νόμο ή επειδή είχαν γνώσεις παιδαγωγικής και παιδαγωγική ευαισθησία, αλλά διότι δεν ήταν πάντοτε ακίνδυνο γι' αυτούς το να δείρουν. Στα πρακτικά πολλών σχολείων καταγράφονται θερμά επεισόδια μεταξύ καθηγητή και μαθητή μετά από χαστούκι του πρώτου στον δεύτερο. Επίσης, η ποινή της νηστείας δεν μπορούσε εδώ να λειτουργήσει, επειδή πολλοί έφηβοι προτιμούσαν να απειθαρχήσουν και να τιμωρηθούν με αυστηρότερη ποινή —συνήθως αποβολή— παρά να παραμείνουν σε κράτηση στο σχολείο. Συνηθισμένες, ωστόσο, ήταν στα γυμνάσια οι βρισιές και οι ειρωνείες. Ποικίλοι χαρακτηρισμοί (σγουβέας, σκυλόψαρο, κουρουνιασμένος κ.ά) συνόδευαν προσταγές, όπως: «Λέγε, χάνο, την ευκτικήν του ενεστώτος του αιρώ!». Αυτή η ζοφερή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν σκιαγραφείται μόνο στα επίσημα έγγραφα, αλλά και αποδίδεται γλαφυρά από πολλούς λογοτέχνες μας.

Από τη στιγμή που και η πιο μικρή αταξία (λ.χ. το λύσιμο των «συμπεπλεγμένων ἐπὶ τοῦ θρανίου χειρών», η μη ακριβής απόδοση του περιεχομένου του μαθήματος, η μικρή αργοπορία προσέλευσης κ.ά.) αντιμετωπιζόταν με το ξύλο, δεν είναι να απορεί κανείς ούτε που η μεγαλύτερη φοβέρα που μπορούσε να πει κανείς σ' ένα μαθητή ήταν «θα σε μαρτυρήσω στο δάσκαλο», ούτε ότι ο μαθητής μισούσε το σχολείο και δεν έβλεπε την ώρα πότε να απαλλαγεί από αυτόν τον *εφιάλτη*.[31]

---

30. *Στο ίδιο*, τ. Α', 154.

31. Βλ. ενδεικτικά Τζουμελέας-Παναγόπουλος, *Η εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια*, εκδ. Δημητράκος, Αθήνα 1933.

Μετά τον Εμφύλιο Πόλεμο, οι κανονισμοί των σχολείων κινούνταν στο πνεύμα εκείνων των παλιότερων εποχών και, μεταξύ άλλων, απαγόρευαν στα κορίτσια τον καλλωπισμό: «απαγορεύεται η βαφή των ονύχων, του προσώπου, [...] άτινα δημιουργούν ως γνωστόν, κακέκτυπον του πρωτοτύπου», «τα βραχιόλια και τα κολλιέ πλην του Σταυρού». Έπρεπε τα μαλλιά τους να είναι ομοιόμορφα, «ήτοι πλεξούδες συνδεδεμέναι με κορδέλλαν λευκήν, απαγορευμένης άλλης τινός», να προσέρχονται στο σχολείο φορώντας ποδιά «φθάνουσαν κάτω του γονάτου με περιλαίμιον λευκόν», ενώ απαγορευόταν με την σχολική ποδιά «το φουρό». Οι μαθητές όφειλαν να «φέρουν το πηλήκιον καινουργές ή σε καλήν κατάστασιν», «καθ' εκάστην εν παντί χρόνω και τόπω» και έπρεπε επίσης να είναι κοντοκουρεμένοι.[32]

Οι περίπατοι των μαθητών και μαθητριών δεν μπορούσαν να γίνονται «καθ' ομάδας πέραν των τριών ατόμων», ενώ απαγορεύονταν οι συγκεντρώσεις τόσο σε δημόσιους χώρους για παιχνίδι όσο και «εις ξένα δωμάτια», δηλαδή φίλων και συμμαθητών τους.[33] Όπως στο παρελθόν έτσι και κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο, ο εκκλησιασμός ήταν υποχρεωτικός και ο διευθυντής υποχρεωνόταν να αναφέρει κάθε μήνα τους εκκλησιασμούς που έγιναν, αλλά και να παρωθεί τους μαθητές να παρακολουθούν «κατά τας Κυριακάς τα Κατηχητικά σχολεία», προκειμένου να βρίσκονται «εις διαρκή ενασχόλησιν».[34]

Στο «καθεστώς της καχεκτικής δημοκρατίας» (1949-1967), η χωροφυλακή παρακολουθούσε ακόμη και μαθητές και ενημέρωνε με υπηρεσιακά σημειώματα το σχολείο για τα κοινωνικά τους φρονήματα. Μαθητές εμφορούμενοι από «αθεΐστικές» αντιλήψεις και αντεθνικές ιδέες αποβάλλονταν τουλάχιστον μέχρις

32. Από εσωτερικούς κανονισμούς Γυμνασίων, στο Γ. Σκούρας (2002). *Κοινωνία και σχολείο. Οι ποινές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μετά τον πόλεμο (1950-2000)*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πάντειο Πανεπιστήμιο, 96

33. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999²). *Η μεταρρύθμιση...*, ό.π., τ. Β΄, σ. 227-228.

34. Βλ. Γ. Σκούρας (2002). *Κοινωνία και σχολείο. Οι ποινές...*, ό.π., 97-99.

ότου η χωροφυλακή βεβαιώσει την ιδεολογική «μεταστροφή» τους. Επίσης, το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να *ματαιώσει τη διαστροφή της ιστορικής αλήθειας* καλούσε τους καθηγητές να απαγορεύσουν στους μαθητές την ανάγνωση ορισμένων *αντεθνικών* περιοδικών και βιβλίων, όπως, για παράδειγμα, το *Γράμμα εις τον Οπενχάουερ* του Ν. Βρεττάκου, *Οι κερασιές θ' ανθίσουν κι εφέτος* του Λουντέμη κ.ά. και να προωθούν άλλα με *εθνικό* περιεχόμενο. Οι ασφυκτικές συνθήκες δημιουργούσαν αντιδράσεις στους κόλπους του σχολείου και οι παραβάτες τιμωρούνταν παραδειγματικά. Στο πλαίσιο του Νόμου 4000/1958 τιμωρούνταν με εξαιρετικό αυταρχισμό και οι νέοι που έξω από το σχολικό πλαίσιο υιοθετούσαν παραβατική συμπεριφορά.[35]

Στα ελληνικά σχολεία επέζησαν έως τουλάχιστον το 1974 οι πειθαρχικές παιδαγωγικές και πρακτικές, που επιτάθηκαν, άλλωστε, κατά την επταετία της χούντας. Και τούτο, παρά το ότι όψεις του σχολικού *μικρού ποινικού μηχανισμού* ήταν από καιρό παράνομες (λ.χ. οι σωματικές τιμωρίες) και παρά την αμφισβήτηση του αυταρχισμού και την ανάδυση του Νέου Σχολείου (οι αρχές του οποίου στη χώρα μας αφέθηκαν να εφαρμοστούν για λίγο στα 1908-1911 με τον Δελμούζο). Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί σε πολλούς λόγους, η πλήρης ανάλυση των οποίων είναι έξω από τους στόχους του παρόντος άρθρου. Ωστόσο, θα καταθέτω με συντομία κάποιες σκέψεις.

Οι τυραννικές παραδόσεις είναι αυτοδιαιωνιζόμενες. Ό,τι έχει υποστεί κάποιος από τους γονείς του τείνει, ασυνείδητα, να το υιοθετεί ως συμπεριφορά προς το παιδί του. Πόσο μάλλον όταν η σκληρότητα των εκπαιδευτικών λειτουργεί μέσα σε ένα κλίμα ανοχής και παρότρυνσης και από τους γονείς, οι οποίοι φαίνεται πως είχαν βαθιά χαραγμένη στην ψυχή τους τόσο την αντλημένη από τον κωμωδιογράφο του 4ου π.Χ. αιώνα Μένανδρο αντίληψη πως «ο μη δαρείς ου παιδεύεται», όσο και ρήσεις της Παλαιάς Διαθήκης, όπως *«Όστις φείδεται της εαυτού*

35. Βλ. ενδεικτικά Αλ. Δημαράς (1999[2]). *Η μεταρρύθμιση...*, ό.π., τ. Β΄, 237.

βακτηρίας μισεί τον υιόν αυτού, ο δε αγαπών επιμελώς παιδεύει», και *«Συ μεν... παράξεις αυτό ράβδω, την δε ψυχήν αυτού εκ θανάτου ρύση»*, που αποτυπώνονται στο γνωστό λαϊκό ρητό «το ξύλο βγήκε από τον Παράδεισο».[36] Παρόμοιοι μηχανισμοί συντείνουν και στην εκ μέρους των εκπαιδευτικών διαιώνιση της βίαιης προς τα παιδιά συμπεριφοράς. Η επαγγελματική ταυτότητα των εκπαιδευτικών θεμελιώνεται στις εικόνες που έχουν διαμορφώσει οι ίδιοι ως μαθητευόμενοι για τους δικούς τους δασκάλους, στις αρχικές τους απόψεις και αντιλήψεις σχετικά με το πώς ορίζεται ο «σωστός» εκπαιδευτικός, καθώς και στις θεωρίες διδασκαλίας που έχουν ως μαθητές/φοιτητές εμπεδώσει.[37]

Στη διαιώνιση των πειθαρχικών παιδαγωγικών και πρακτικών πιθανώς να έδωσαν άλλοθι κάποιες πλευρές του «Ερβατιανού Συστήματος Αγωγής», το οποίο άσκησε μακρά και μεγάλη επίδραση στη χώρα μας. Ο Έρβατος διατεινόταν πως η «υπό των γονέων και διδασκάλων» ασκούμενη αυστηρότητα προετοίμαζε τα παιδιά «δια την έτι μείζονα σκληρότητα, ην θα απαντήσωσιν εν τη ζωή». Σκοπός της αγωγής κατ' αυτόν είναι η «ηθικοποίηση», ώστε ο μαθητής να οδηγηθεί στην «αρετή». Τα μέσα για την επίτευξη αυτού του κύριου σκοπού της αγωγής, δηλαδή της «ηθικής τελείωσης», είναι δύο ανεξάρτητες ενέργειες, οι οποίες στην πράξη «ενούνται»: η διδασκαλία και η κυρίως αγωγή (η παιδονομία).[38] Η «παιδονομία» όντας «μέσον αγωγής» αλλά «δευτερευούσης σχετικώς σημασίας» θα πρέπει να διέρχεται «εκ της εξωτερικής επιβολής και να καταλήγει εις αυτοπειθαρχίαν». Αυτή επιτυγχάνεται διαμέσου των ποινών. Οι ποινές δεν είναι «πλαστοί και ανωφελώς επιβαλλόμενοι πόνοι», αλλά αποτελούν «προσκόμματα ευεργετικά δι' ων

36. Γ. Σπάλα (2010). *Οι αταξίες των μαθητών...*, ό.π., 136.

37. Βλ. σχετικά D. C. Lortie (1975). *Schoolteacher: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press και S. J. Ball (Ed.) (1990). *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*, Routledge, London, κυρίως 1-8.

38. Γ. Ξέκαλος (1970). *Η αγωγή διαμέσου των αιώνων*, εκδ. Φρα, Ηράκλειο, 223-225.

αναστέλλονται αι τάσεις υμών προς πράξεις κατ' ουσίαν αντιθέτους τη σωματική ευεξία».[39] Μέσο αγωγής είναι και η «αστυνόμευσις», ένα σύστημα αυστηρών απαγορεύσεων, οι οποίες έπρεπε να περιορίζονται «εις το απολύτως αναγκαίον όριον». Οι προτροπές του Έρβαρτου για λελογισμένη χρήση ποινών και αστυνόμευσης δεν λαμβάνονταν υπόψη στη νεοελληνική εκπαιδευτική πρακτική.

Δεν πρέπει, ακόμη, να λησμονείται ότι οι κύριοι σκοποί της νεοελληνικής εκπαίδευσης ήταν από τη σύσταση του κράτους η ηθική και θρησκευτική αγωγή και ότι σε αυτούς ήρθε να προστεθεί και ο εθνικός φρονηματισμός (αρχικά μετά την ήττα του 1897 και την έξαρση του Μακεδονικού Αγώνα). Οι σκοποί αυτοί, σε συνδυασμό με την συντηρητική ελληνική κοινωνία και με το αυταρχικό κράτος, δεν άφηναν χώρο για επικέντρωση στα ενδιαφέροντα και στις κλίσεις των μαθητών, ούτε βέβαια για την αυτενέργειά τους, για τις θεμελιώδεις δηλαδή αρχές της Νέας Αγωγής, οι εκπρόσωποι της οποίας στη χώρα μας πολεμήθηκαν. Ως ύπουλοι νεωτερισμοί αντιμετωπίστηκαν, όπως είναι γνωστό, τα νομοσχέδια του 1913, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1929, και μεταπολεμικά του 1964 και του 1976.

Στη διαιώνιση των πειθαρχικών παιδαγωγικών και πρακτικών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο η προσπάθεια νομιμοποίησης της εξουσίας των νικητών του Εμφυλίου. Ένας από τους τρόπους με τους οποίους επιχειρήθηκε αυτό ήταν η προσκόλληση σε αναχρονιστικά εκπαιδευτικά πρότυπα και η αξιοποίηση του σχολείου ως μηχανισμού για την εμφύτευση στους μαθητές πολύ συγκεκριμένων αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων, του σεβασμού και της υποταγής. Κύριος στόχος της λειτουργίας των σχολείων —τόσο από το τέλος του Εμφυλίου έως το 1963 όσο και κατά την περίοδο της δικτατορίας (1967-74)— ήταν να ανασχέσει την επίδραση κάθε στοιχείου, κάθε ιδεολογίας που θα μπορούσαν να οδηγήσουν τους νέους στην αμφισβήτηση της καθεστηκυίας τάξης πραγμάτων.

---

39. Ε. Σπένσερ (1914). *Η αγωγή* (μτφρ. Λασκάρεως), χ.ε., Αθήνα, 168.

Εν κατακλείδι, με εξαίρεση το σύντομο διάλειμμα της διετίας 1964-66 οπότε το ελληνικό σχολείο εκδημοκρατίζεται και φιλελευθεροποιείται από πολλές πλευρές, η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση λειτουργούν μέχρι το 1974 ως μηχανισμός πειθάρχησης και άσκησης άμεσης εξουσίας στις νέες γενιές. Οι μαθητές βρίσκονταν υπό τοπικό περιορισμό και διαρκή επίβλεψη, προκειμένου να αποφευχθούν άχρηστες ή/και επικίνδυνες για την καθεστηκυία τάξη επικοινωνίες και να ενθαρρυνθούν οι χρήσιμες παραγωγικές σχέσεις. Η φυσική δομή του σχολικού κτηρίου, η διάταξη και το σχήμα των επίπλων ήταν —και εν μέρει παραμένουν ακόμη— τέτοια ώστε να διευκολύνεται ο πλήρης έλεγχος των σωμάτων των μαθητών καθιστώντας εύκολη την παρέμβαση του εκπαιδευτικού οποιαδήποτε στιγμή για να επιβραβεύσει, να τιμωρήσει, να διορθώσει και να κανονικοποιήσει. Ο σχολικός χρόνος κατακερματίζεται έκτοτε και, παράλληλα, καθιερώνονται δοκιμασίες που αντιστοιχούν σε μαθησιακά στάδια και περιλαμβάνουν ασκήσεις ολοένα μεγαλύτερης δυσκολίας. Η αξιολόγηση είχε ρόλο αυστηρά ιεραρχικό, ταξινομικό και ενίοτε τιμωρητικό. Η σχολική πειθαρχία αποσκοπούσε στο να διδάξει τους νέους να ζουν και να εργάζονται εντός ενός δεδομένου πλαισίου, να αποδέχονται συγκεκριμένες αξίες και μια δεδομένη επιλογή, οργάνωση, ρυθμό και χρονική διάταξη της γνώσης. Οι εκ μέρους των μαθητών αντιδράσεις που προκαλούσε ο ασφυκτικός έλεγχος, οι οποίες ποτέ δεν έλειψαν, αντιμετωπίζονταν κυρίως με μέτρα καταστολής. Επομένως, και η σχολική πειθαρχία ήταν μάλλον εφαλτήριο άσκησης εξουσίας παρά προϋπόθεση μετάδοσης γνώσης. Παρόλο που πάντοτε υπήρχαν φωτισμένοι εκπαιδευτικοί, λειτουργοί που αγαπούσαν το παιδί και το έδειχναν, στο σχολείο κυριαρχούσε συνήθως ο φόβος, σπάνιζε η χαρά της δημιουργίας, της μάθησης και της ανακάλυψης, όπως και άλλες ενδογενείς τέρψεις και ανταμοιβές.

Στις μέρες μας η αυστηρή πειθαρχία, όπως σκιαγραφήθηκε παραπάνω, επιζητείται όλο και λιγότερο, κι όταν γίνεται λόγος για *σχολική πειθαρχία*, νοείται κυρίως η εξασφάλιση των προϋποθέσεων εκείνων που επηρεάζουν την απρόσκοπτη εργασία και συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη μαθησιακή

διαδικασία. Κυριαρχεί η άποψη ότι οι θεμελιώδεις σκοποί της εκπαίδευσης, η μάθηση και η κοινωνικοποίηση, μπορούν να επιτευχθούν μόνο σε έναν ήρεμο σχολικό οργανισμό και σε μια ήρεμη τάξη. Σύμφωνα με την σύγχρονη εκπαιδευτική ψυχολογία, ηρεμία δεν σημαίνει ησυχία ή ακαμψία. Ήρεμος οργανισμός και ήρεμη τάξη είναι αυτή στην οποία εκπαιδευτικοί και μαθητές προβαίνουν συνειδητά σε συγκεκριμένες ενέργειες με συγκεκριμένους, προσυμφωνημένους, στόχους. Και ήρεμη τάξη είναι αυτή στην οποία μαθητές εργάζονται συνειδητά για να επιτύχουν κάποιους στόχους, που τίθενται από τους εκπαιδευτικούς (ενίοτε σε συνεργασία και με τους μαθητές), που έχουν νόημα για τους μαθητές και που σχετίζονται άμεσα με τη μαθησιακή διαδικασία. Μια τάξη, λόγου χάριν, όπου οι μαθητές εργάζονται σε ομάδες για να γράψουν ένα κείμενο ή να λύσουν μια άσκηση, και που μπορεί ακόμα και να κινούνται προς και από τη βιβλιοθήκη για να αντλήσουν υλικό, είναι δυνατόν να είναι πιο ήρεμη από μια άλλη στην οποία μπορεί κανείς να ακούσει το πέταγμα μιας μύγας Και τούτο, γιατί το βουητό και η κίνηση σε μια σχολική τάξη —και σε έναν σχολικό οργανισμό— μπορεί κάλλιστα να συνδέεται με την ενασχόληση με κάποια σημαντική δραστηριότητα και να ευνοεί τον αυτοέλεγχο. Μια τάξη που λειτουργεί έτσι μπορεί να αποτρέψει τα προβλήματα της σχολικής πειθαρχίας.[40]

Κι ακόμα, το βάρος πέφτει πλέον στην υιοθέτηση συμπεριφορών, στρατηγικών, διαχειριστικών και εκπαιδευτικών διαδικασιών και μέσων για την πρόληψη των προβλημάτων συμπεριφοράς και για την ανάπτυξη του εσωτερικού ελέγχου, της αυτοπειθαρχίας των μαθητών. Τα προβλήματα πειθαρχίας που μπορεί να ανακύψουν αντιμετωπίζονται συστημικά και με όχημα τα πορίσματα της σχολικής ψυχολογίας και της κυρίαρχης αντιαυταρχικής εκπαίδευσης, η οποία, μεταξύ άλλων, ενθαρρύνει πολλές και διαφορετικές ερμηνείες για την ίδια προβληματική

40. St. Elliot – Th. Kratochwill – J. Cook – J. Travers (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Αποτελεσματική διδασκαλία. Αποτελεσματική μάθηση* (μτφρ. Αγγ. Λεοντάρη – Φρ. Καλύβα), Gutenberg, Αθήνα, 490.

συμπεριφορά κι εστιάζει στην αλλαγή της προβληματικής κατάστασης.

Από την άλλη πλευρά, παρά το γεγονός ότι βασικές θέσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής είναι λόγου χάριν «Εκπαίδευση αντί Ποινή» και «Θεραπεία αντί Ποινή», από τα σημερινά σχολεία δεν απουσιάζουν οι τιμωρίες, αν και η χρήση τους γίνεται με περίσκεψη και φειδώ σε σύγκριση με το παρελθόν. Ας μη λησμονείται, τέλος, πως είναι έντονος και σοβαρός ο προβληματισμός σχετικά με τους τρόπους με τους οποίους η ταξική ρύθμιση των κοινωνικών σχέσεων (δηλαδή οι ανισότητες που προκύπτουν από την κατανομή της εξουσίας και τις αρχές κοινωνικού ελέγχου) δημιουργεί, αναπαράγει και νομιμοποιεί κυρίαρχες και κυριαρχούμενες αρχές, που ρυθμίζουν τις σχέσεις μεταξύ των κοινωνικών ομάδων και τις μορφές της συνείδησής τους.

*Ταναμπάση Γ. Αναστασία**

ΤΑ ΡΟΥΜΑΝΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΣΤΗ ΝΟΤΙΑ ΒΑΛΚΑΝΙΚΗ (τέλη 19ου - μέσα 20ού αι.)

Το παρον αρθρο επικεντρώνεται στη λειτουργία των ρουμανικών σχολείων στη Βαλκανική χερσόνησο από το τέλος του 19ου μέχρι τα μέσα του 20ού αι. Δίνεται έμφαση στην έρευνα και την αξιολόγηση του ρουμανικού εκπαιδευτικού δικτύου στη νότια Βαλκανική μέσα από τις αρχειακές πηγές, αλλά και μέσα από την ανάδειξη των προφορικών μαρτυριών σε φωνές της ιστορίας. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η σύντομη περιγραφή του ρουμανικού εκπαιδευτικού δικτύου, η αποτύπωση του νομικού πλαισίου λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων, η σκιαγράφηση του προφίλ του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού. Ταυτόχρονα, καταγράφεται ο ρόλος της Ρουμανίας, της Οθωμανικής αυτοκρατορίας και των βαλκανικών εθνικών κρατών στη λειτουργία των συγκεκριμένων εκπαιδευτηρίων.

Λέξεις-κλειδιά: *ρουμανικό εκπαιδευτικό δίκτυο, ρουμανικά σχολεία, προπαγάνδα, Βλάχοι, Βαλκάνια.*

* Ιστορικός – Διδάκτωρ Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

THE ROMANIAN SCHOOLS IN THE SOUTHERN BALKAN PENINSULA (from the end of the 19th century until the middle of the 20th)

This article focuses on the function of Romanian schools in the Balkan Peninsula from the end of the 19th until the middle of the 20th century. The emphasis of this paper lies on the research and evaluation of the Romanian education network in the southern Balkans on the basis of archive material, as well as by incorporating oral testimonies into historical writing. In this paper there has been an effort to briefly describe the Romanian educational network, present the legal framework for Romanian schools and outline the profile of the school personnel and the students. Simultaneously, the role of Romania, Ottoman Empire and Balkan nation-states in the function of these schools is being examined.

K e y w o r d s: *Romanian education network, Romanian schools, propaganda, Vlachs, Balkans*.*

Σκοπός του άρθρου[1] είναι να παρουσιάσει και να αξιολογήσει το ρουμανικό εκπαιδευτικό δίκτυο της νότιας Βαλκανικής από τα τέλη του 19ου μέχρι τα μέσα του 20ού αι., όπως αναδεικνύεται από τη μελέτη του αρχειακού υλικού των Υπουργείων Παιδείας και Εξωτερικών της Ρουμανίας και από τις προφορικές μαρτυρίες των μαθητών των ρουμανικών σχολείων κατά την ύστερη περίοδο της λειτουργίας τους.

Στόχοι της έρευνας, πηγές, μεθοδολογικά εργαλεία

Οι στόχοι, που τέθηκαν ήταν: α) να περιγραφεί το ρουμανικό εκπαιδευτικό δίκτυο, β) να καταγραφεί το νομικό πλαίσιο λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων, γ) να αξιολογηθεί η λειτουργία

1. Το παρόν άρθρο είναι βασισμένο στη διδακτορική διατριβή της Αναστασίας Γ. Ταναμπάση, που εκπονήθηκε και δημόσια υποστηρίχθηκε στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, με επιβλέπουσα καθηγήτρια την κ. Σοφία Ηλιάδου-Τάχου.

των εκπαιδευτηρίων σε κρίσιμες ιστορικές συγκυρίες, δ) να αποτυπωθεί το προφίλ του διδακτικού προσωπικού και του μαθητικού δυναμικού και ε) να αναδειχθεί ο ρόλος της Ρουμανίας, της οθωμανικής αυτοκρατορίας και των υπολοίπων εθνικών κρατών της Βαλκανικής.

Χρησιμοποιήθηκαν αδημοσίευτες και δημοσιευμένες πηγές, ρουμανικές και ελληνικές. Οι αδημοσίευτες, που ήταν στη ρουμανική γλώσσα, προέρχονταν από αρχεία του Υπουργείου Παιδείας[2] της Ρουμανίας και από ιδιωτικές αρχειακές συλλογές.[3] Αντίστοιχα, οι ελληνικές αδημοσίευτες πηγές προέρχονταν από το Αρχείο Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων,[4] τα Αρχεία της Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας,[5] Δραγούμη[6] και του ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών.[7]

---

2. ANIC/MCIP: Archive Naţionale Istorice Centrale (Κεντρική Υπηρεσία Εθνικών Ιστορικών Αρχείων) / Ministerul Cultelor şi Instrucţiunii Publice (Υπουργείο Θρησκευμάτων και Δημόσιας Παιδείας).

3. Αρχείο Κουκούδη Α., Φωτογραφικό λεύκωμα με τίτλο Primul Congres General al Corpului Didactic Secudar şi Primar Aromânesc din Turcia ţinut la Bitolia între 2-11 Septembre 1909. Αρχείο Βιβλιοθήκης Ακαδημίας της Ρουμανίας (BAR). Αρχείο Φωτιάδη Κ., Şcoala Primara Româna De Baeţi din Verria 1943-1944. Αρχείο Φωτιάδη Κ., Διαχείρισις των εν Ελλάδι Ρουμανικών Σχολείων και Εκκλησιών. Κατάστιχον Επιθεωρήσεως. Administraţia Şcoalelor şi Bisericilor Române din Grecia. Registru de Inspecţioni. Αρχείο Φωτιάδη Κ., Γενικός Έλεγχος. Catalog de Notare la Studii.

4. Αρχείο Ξένων & Μειονοτικών σχολείων. Φάκελοι 4, 93, 93β, 95α, 100, 104, Εμπιστευτική Επιστολή Αθανασίου Παπαευγενίου προς το ΓΕΣ/949/ ΥΠΣ Αθήνας (αρ. ε.π. 49/ 28 Ιανουαρίου 1948), Υπ' αρ. 5/945 Εγκύκλιος της Γενικής Διοίκησης Ρουμανικών Σχολείων της Ελλάδας και Αρχ. Βουλγ. Κατοχ., Έγγραφο 343, Αριθ. Πρωτοκόλλου 10/2/2/3^{α}.

5. Αρχείο Γενικής Διοίκησης Μακεδονίας, Φ. 71, Μεταναστεύσεις ρουμανιζόντων 1926-1929 και Ιστορικό Αρχείο Μακεδονίας, «Ρουμανική αποστολή». *Φως*. 17 Ιανουαρίου 1925. Φ. 4922.

6. Αρχείο Δραγούμη, Φ. 104, Υποφ. 2, Έγγραφο 47.

7. ΑΥΕ 1920-1923 1923/Β37. Έκθεση Α. Λάμπρου προς ΥΠΕΠΘ 169108/ 18.5.1923, 1469/10.12.1923. Ιστορικό Αρχείο Υπουργείου Εξωτερικών, 1925, Γ/65α: Εγκύκλιος του Υπ. Εξωτερικών της 12.9.1925. Ιστορικό Αρχείο Υπουργείο Εξωτερικών, 1929, Α/21/ΙΙΙ.

Για τον εμπλουτισμό του αρχειακού υλικού των ετών 1900-1945 χρησιμοποιήθηκε το δίτομο πόνημα των Adina Berciu-Drăghlisescu και Maria Petre (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2004, 2006) για τα ρουμανικά σχολεία και τις εκκλησίες του εξωτερικού, όπου οι δύο συγγραφείς αποδελτίωσαν και παρέθεσαν σημαντικό αριθμό αρχείων του Υπουργείου Εξωτερικών της Ρουμανίας. Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν τα στατιστικά στοιχεία του ρουμανικού Υπουργείου Παιδείας, όπως τα δημοσίευσε ο M. V. Cordescu (Cordescu, 1906), τα οποία αφορούσαν τα ρουμανικά σχολεία, το διδακτικό προσωπικό και το μαθητικό δυναμικό της περιόδου 1866-1906. Στοιχεία για τα ρουμανικά σχολεία αντλήθηκαν, επίσης, από τις μονογραφίες των M. D. Peyfuss και A. Berciu-Drăghlisescu (Peyfuss, 1994· Berciu-Drăghlisescu, 1996).

Αντίστοιχα, Αρχεία του Υπουργείου Εξωτερικών της Ελλάδας έχουν δημοσιευθεί στις μελέτες της Ε. Νικολαΐδου, της Σ. Ηλιάδου-Τάχου και της Σ. Βούρη (Νικολαΐδου, 1978, 1984, 1995; Ηλιάδου-Τάχου, 2004; Βούρη, 1992). Οι συγκεκριμένες μελέτες καλύπτουν ιστορικά την περίοδο μέχρι τις αρχές του 20ού αιώνα. Ορισμένα στατιστικά στοιχεία για τα 10 από τα 24 ρουμανικά σχολεία της Ελλάδας μέχρι τον Ιούλιο του 1942 δημοσίευσε ο Αθ. Χρυσοχόου στο βιβλίο του για τη δράση της ιταλορουμανικής προπαγάνδας (Χρυσοχόου, 1951: 85-87), ενώ η Λ. Διβάνη παρέθεσε μια στατιστική του Υπουργείου Εξωτερικών για τα ρουμανικά σχολεία των αρχών της δεκαετίας του 1920 (Διβάνη, 1999: 104). Τέλος, χρησιμοποιήθηκε η κοινή εισήγηση των Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Ανδρέου και Α. Ταναμπάση για τα ρουμανικά σχολεία της ύστερης περιόδου λειτουργίας τους (Ηλιάδου, Ανδρέου & Ταναμπάση, 2011).

Στο πλαίσιο της έρευνας κρίθηκε σκόπιμη η διενέργεια συνεντεύξεων σε μαθητές των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων της ύστερης περιόδου λειτουργίας τους, δεδομένου ότι αποτελούσαν μια σημαντική ιστορική πηγή, η οποία θα συμπλήρωνε τα γραπτά ιστορικά τεκμήρια και που εν τέλει προσέφερε ιστορικές λεπτομέρειες άγνωστες από την επίσημη ιστορία.

Ως μεθοδολογικά εργαλεία χρησιμοποιήθηκαν η ιστορική ερμηνευτική μέθοδος και η προφορική ιστορία. Ειδικότερα, σχε-

τικά με το πρώτο μέρος της έρευνας, μετά τη διερεύνηση και επιλογή των αρχείων του Υπουργείου Δημόσιας Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ρουμανίας, το υλικό αποδελτιώθηκε και μεταφράστηκε στα ελληνικά από την ίδια την ερευνήτρια. Ιδιαίτερα σημαντική θεωρήθηκε η κατηγοριοποίηση της λειτουργίας των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων όσον αφορά τους φορείς εποπτείας και διοίκησης των ρουμανικών σχολείων, το προφίλ του διδακτικού προσωπικού, τη γεωγραφική κατανομή των σχολείων, καθώς και την ταξινόμησή τους με βάση το επίπεδο σπουδών. Άλλες κατηγορίες αφορούσαν το μαθητικό δυναμικό, το διοικητικό και βοηθητικό προσωπικό, τους φορείς χρηματοδότησης των σχολείων, τα αιτήματα των ρουμανικών κοινοτήτων, αλλά και τις συνθήκες λειτουργίας των εκπαιδευτηρίων.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, όπως έχει ήδη επισημανθεί, ακολουθήθηκε η μέθοδος της προφορικής ιστορίας (oral history). Με εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, οι πληροφορητές είχαν τη δυνατότητα να μιλήσουν ελεύθερα σύμφωνα με τη δική τους λογική και όχι μέσω μιας αυστηρά καθορισμένης σειράς ερωτήσεων, όπου θα ελλόχευε ο κίνδυνος υπαγόρευσης των απαντήσεων (Θανοπούλου, 2000: 48). Το κριτήριο επιλογής των πληροφορητών αποτέλεσε η φοίτησή τους σε ρουμανικό σχολείο ή η συγγένειά τους με στελέχη της ρουμανικής εκπαίδευσης του εξωτερικού.

Ο σχεδιασμός της έρευνας βασίστηκε σε οκτώ κεντρικούς θεματικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορούσε την περιγραφή της δράσης του πληροφορητή στο σύστημα των ρουμανικών σχολείων. Ο δεύτερος αναφερόταν στην αποτύπωση της οργάνωσης, διοίκησης και λειτουργίας των εν λόγω σχολείων. Ο τρίτος επικεντρωνόταν στη διδασκαλία της ρουμανικής γλώσσας στα ρουμανικά σχολεία. Ο τέταρτος αφορούσε τη θέση που κατείχε η ελληνική γλώσσα στο πρόγραμμα σπουδών του ρουμανικού σχολείου. Ο πέμπτος απέδιδε τη σημασία της δεύτερης γλώσσας (γαλλικής, ιταλικής, γερμανικής) στα ρουμανικά εκπαιδευτήρια. Ο έκτος είχε ως αντικείμενό του την περιγραφή της σχέσης του ρουμανικού σχολείου με το ελληνικό κράτος, ενώ ο έβδομος την περιγραφή της σχέσης με το ρουμανικό κράτος.

Τέλος, ο όγδοος θεματικός άξονας του ερωτηματολογίου κάλυπτε τη λειτουργία των σχολείων κατά την κατοχική περίοδο.

Περιοδολόγηση της λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων της νότιας Βαλκανικής

Κρίθηκε σκόπιμο να γίνει περιοδολόγηση της λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων. Ως εκ τούτου, η πρώτη περίοδος ξεκινά από το 1900 και καταλήγει το 1912, η δεύτερη καλύπτει την περίοδο 1913-1940 και η τρίτη την ύστερη περίοδο λειτουργίας των σχολείων 1941-1945. Η έρευνα του αρχειακού υλικού αρχίζει από το 1900, χωρίς να υπάρχει κάποιο συγκεκριμένο κριτήριο επιλογής του συγκεκριμένου έτους. Συγχρόνως, η έρευνα σταματά στο 1945, διότι, παρά το γεγονός ότι τα ρουμανικά εκπαιδευτήρια έκλεισαν επίσημα στην Ελλάδα το Φεβρουάριο του 1946, εντούτοις υπολειτουργούσαν ήδη από το σχολικό έτος 1944-1945 και η συντριπτική πλειονότητα του προσωπικού τους είχε τεθεί σε διαθεσιμότητα.

1900-1912: *Από τα σχολεία των «Μακεδονορουμανικών» συλλόγων στα σχολεία του millet.*

Η πρώτη περίοδος χωρίζεται σε δύο υποπεριόδους λόγω του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας των σχολείων. Έτσι, μέχρι το 1905 τα ρουμανικά σχολεία λειτουργούσαν υπό τη θεσμική εκκλησιαστική κάλυψη της βουλγαρικής Εξαρχίας και ιδρύονταν από μέλη των «Μακεδονορουμανικών» συλλόγων, όπως το Lumina στην οθωμανική αυτοκρατορία και τον Unirea στη Βουλγαρία. Από το 1905, μετά την έκδοση του σουλτανικού ιραδέ, που αναγνώριζε βλαχική κοινότητα, τα σχολεία καθιερώθηκαν ως κοινοτικά. Καταρτίσθηκε άμεσα κοινοτικός κανονισμός για την ανάδειξη των εκπροσώπων της κοινότητας και των εποπτικών οργάνων των ρουμανικών σχολείων και εκκλησιών (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2004: 207-209).

1913-1940: *Τα σχολεία της Συνθήκης του Βουκουρεστίου.*

Η δεύτερη περίοδος λειτουργίας των σχολείων ονομάσθηκε έτσι, καθώς με την υπογραφή της Συνθήκης του Βουκουρεστίου (10.8.1913) το βλάχικο millet θεωρούνταν πλέον ρουμανική μειονότητα. Οι επιστολές Μαγιορέσκου-Βενιζέλου και Μαγιορέσκου-Τόντσεφ (της Βουλγαρίας) αποτέλεσαν τη νομική βάση για τη συγκεκριμένη συνθήκη (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2004: 18). Την ίδια περίοδο υπογράφηκαν και άλλες συνθήκες για την προστασία των μειονοτήτων, με τις οποίες δεσμεύτηκαν η Σερβία (Συνδιάσκεψη ειρήνης Παρισίων 1919 και Συνθήκη Αγίου Γερμανού 1919), η Αλβανία (αλβανικό Σύνταγμα 1928), η Βουλγαρία (Συνθήκη Νεϊγύ 1919), η Ελλάδα (Συνθήκη Σεβρών 1920 και Λωζάνης 1924) (Σταυρινού, 1995: 315-334; Tanaşoca, 2011: 313-315; Τσιτσελίκης, 1996: 23-26).

1941-1945: *Τα σχολεία του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.*

Η τελευταία περίοδος λειτουργίας των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων σχετίζεται κυρίως με τα ρουμανικά σχολεία της Ελλάδας, δεδομένου ότι τα ρουμανικά αρχεία τόσο του Υπουργείου Παιδείας όσο και του Υπουργείου Εξωτερικών επικεντρώνονταν στα ρουμανικά σχολεία της Ελλάδας, με ελάχιστες αναφορές στα ρουμανικά σχολεία της Αλβανίας και της Βουλγαρίας.

Η διακοπή λειτουργίας των σχολείων αυτών υπήρξε σχεδόν ταυτόχρονη. Στη Βουλγαρία τα ρουμανικά σχολεία έκλεισαν το Μάιο του 1945, στην Αλβανία το 1946 και στην Ελλάδα το Φεβρουάριο του 1946.

Εποπτεία και διοίκηση των ρουμανικών σχολείων

Κατά την πρώτη περίοδο (1900-1912), διακρίνονται δύο υποπερίοδοι όσον αφορά στην εποπτεία και τη διοίκηση των σχολείων. Η πρώτη από το 1900 έως το 1906 και η δεύτερη από το 1906 μέχρι το 1912.

Μέχρι το 1906 τα ρουμανικά σχολεία της Βαλκανικής λειτουργούσαν υπό την ανώτατη εποπτεία του ρουμανικού Υπουρ-

γείου Παιδείας, ενώ ανώτερο εποπτικό ρόλο είχαν τα ρουμανικά Προξενεία και η Πρεσβεία Κωνσταντινούπολης. Μετά την εποχή παντοδυναμίας του Απόστολου Μαργαρίτη και με σκοπό τη διενέργεια μόνιμου ελέγχου των σχολείων, το ρουμανικό Υπουργείο Παιδείας όρισε το 1902 το G. C. Ionescu ως Γενικό Διοικητή και το Lazar Duma ως Γενικό Επιθεωρητή των ρουμανικών σχολείων της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Ο Γενικός Διοικητής επόπτευε τους σχολικούς Επιθεωρητές, ενώ στη γενικότερη εποπτεία των εκπαιδευτηρίων συνεπικουρούσαν οι σχολικές Εφορείες και οι Διευθυντές.

Από το 1906 μέχρι το 1919 την ανώτατη εποπτεία των ρουμανικών σχολείων της νότιας Βαλκανικής ανέλαβε το ρουμανικό Υπουργείο Εξωτερικών με ανώτερους επόπτες τις προξενικές αρχές. Είναι ενδεικτικό ότι ακόμα και η αλληλογραφία των ανώτερων διοικητικών οργάνων της ρουμανικής εκπαίδευσης ελεγχόταν πρώτα από το Προξενείο και στη συνέχεια προωθούνταν με καθυστέρηση στο Υπουργείο, γεγονός που διαπιστώνεται από τις σφραγίδες των εγγράφων. Το 1906 με τον *«Κανονισμό για τη διαχείριση των σχολικών και εκκλησιαστικών υποθέσεων της Τουρκίας»* καταργείται ο θεσμός της Γενικής Διοίκησης και ο Γενικός Επιθεωρητής αποκτά διευρυμένες αρμοδιότητες μέχρι το 1910 (Berciu-Drăghlisescu, 1996: 90-93). Ορίζεται, μάλιστα, Γενικός Επιθεωρητής ο N. Tacit, ένας πρώην υπότροφος των ρουμανικών σχολείων του εξωτερικού.[8]

Το 1910 στο πλαίσιο της πολιτικής εκτουρκισμού, που υιοθέτησαν οι Νεότουρκοι και λόγω του ότι από το 1908 είχε επιβληθεί από το καθεστώς οικονομικός και διοικητικός έλεγχος όλων των κοινοτικών σχολείων, καταργήθηκε ο θεσμός της Γενικής Επιθεώρησης και οι Σχολικές Εφορείες είχαν —με βάση ένα νέο Κανονισμό— ενισχυμένες αρμοδιότητες (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2004: 233, 234). Επρόκειτο στην ουσία για λύση

8. Σύμφωνα με τον Προϋπολογισμό του Υπουργείου Παιδείας της Ρουμανίας για το οικονομικό έτος 1902-1903, ο Nicolae Tacit ήταν υπότροφος στη Νομική Σχολή Κωνσταντινούπολης και λάμβανε 90 lei το μήνα. Βλ. ANIC/MCIP, Dosar 420_1902, 162-167.

ανάγκης. Οι σχολικοί Επιθεωρητές και οι Διευθυντές συνεπικουρούσαν στην εποπτεία και διοίκηση των ρουμανικών σχολείων.

Τη δεύτερη περίοδο (1913-1940), διαπιστώνονται συνεχείς αλλαγές ως προς την εποπτεία των σχολείων. Μέχρι το 1919, όπως προαναφέρθηκε, ανώτατη εποπτική αρχή ήταν το Υπουργείο Εξωτερικών και στη συνέχεια, ανέλαβε και πάλι το Υπουργείο Παιδείας. Ήδη από το 1911 στο Υπουργείο εξωτερικών είχε αποφασισθεί η συγκρότηση μιας Μόνιμης Επιτροπής, υπεύθυνης για τα εκπαιδευτικά και εκκλησιαστικά ζητήματα της Βαλκανικής. Η Επιτροπή απαρτιζόταν από ακαδημαϊκούς και στελέχη του Υπουργείου Παιδείας και συνέτασσε γνωμοδοτικές εκθέσεις. Σκοπός ήταν να μην αντικαθίστανται τα μέλη της Επιτροπής με την εναλλαγή κυβερνήσεων. Στο Υπουργείο Παιδείας, που ανέλαβε εκ νέου την εποπτεία το 1919, έδρευε μία ανάλογη υπηρεσία, η *Υπηρεσία Ρουμανικών Σχολείων και Εκκλησιών του Εξωτερικού ή της Βαλκανικής*. Η συγκεκριμένη Υπηρεσία συνέτασσε εκθέσεις, ενώ ο Διευθυντής της διατελούσε, ταυτόχρονα, μέλος της Μόνιμης Επιτροπής του Υπουργείου Εξωτερικών. Το ίδιο διάστημα, μετά τα Προξενεία και τις Πρεσβείες, εποπτικό ρόλο είχαν αναλάβει σε κάθε κράτος Διοικητές και Επιθεωρητές των σχολείων, λόγω της διασποράς των ρουμανικών σχολείων σε τέσσερα κράτη. Κατά συνέπεια, καταγράφονται Διοικητές στη Σερβία, την Αλβανία και την Ελλάδα. Όχι όμως στη Βουλγαρία. Το ίδιο ίσχυε και για τους Επιθεωρητές (Κορυτσάς, Θεσσαλονίκης και Μοναστηρίου). Σημαντικός παρέμενε ο ρόλος των Διευθυντών, οι οποίοι υποχρεούνταν να συντάσσουν τις αναφορές τους κάθε μήνα.

Και στην πρώτη και στη δεύτερη περίοδο άτυπο εποπτικό ρόλο είχε αναλάβει η Εταιρεία του «Μακεδονορουμανικού» Πολιτισμού, τα μέλη της οποίας στο διάστημα Φεβρουαρίου-Απριλίου 1913 είχαν πραγματοποιήσει ευρωπαϊκή περιοδεία, με σκοπό την προώθηση της ιδέας τους περί ενός αυτόνομου μακεδονικού κράτους.

Από την πλευρά των βαλκανικών κρατών, ασκήθηκε εντονότερος έλεγχος στη λειτουργία των ρουμανικών σχολείων, πρώτα στη Βουλγαρία και αργότερα, στην Αλβανία και την

Ελλάδα. Στη Βουλγαρία από το 1912 θεσμοθετήθηκαν τα Σχολικά Συμβούλια με μέλη εκπροσώπους του βουλγαρικού κράτους, τα οποία θα επόπτευαν το εκπαιδευτικό έργο και θα ασκούσαν αυστηρό οικονομικό και διοικητικό έλεγχο. Το βουλγαρικό νομικό πλαίσιο ήταν τόσο σαφές, ώστε καθοριζόταν το ύψος της μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών.[9]

Στην Αλβανία από το 1926 περιορίσθηκε η διδασκαλία της ρουμανικής γλώσσας σε 3 διδακτικές ώρες την εβδομάδα, ενώ το 1933 κρατικοποιήθηκαν τα ιδιωτικά ρουμανικά σχολεία, όπως και τα υπόλοιπα ξένα σχολεία της χώρας.[10] Το 1935 τα εκπαιδευτήρια επαναλειτούργησαν με γλώσσα διδασκαλίας τη ρουμανική (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2006: 313, 314, 322).

Στην Ελλάδα από το 1929 παρατηρείται μια συντηρητική στροφή της ελληνικής κυβέρνησης, όταν δεν χορηγείται η άδεια ίδρυσης Διδασκαλείου κοντά στην Εμπορική Σχολή Θεσσαλονίκης. Το 1930 απαγορεύτηκε η πρόσληψη αλβανών, γιουγκοσλάβων και βουλγάρων υπηκόων στα ρουμανικά σχολεία και δόθηκε η εντολή μείωσης των ρουμάνων εκπαιδευτικών (Κολλάρος, 2015: 349). Το 1936 η εποπτεία των σχολείων από το ελληνικό κράτος ενισχύθηκε με την ίδρυση της Επιθεώρησης των Ξένων και Μειονοτικών σχολείων από το μεταξικό καθεστώς.[11]

Στην τρίτη περίοδο (1941-1945) με βάση τα αρχεία που συγκεντρώθηκαν και που επικεντρώνονταν αποκλειστικά στη λειτουργία των ρουμανικών σχολείων της Ελλάδας, διαπιστώθηκε η ύπαρξη μιας νέας υπηρεσίας στο ρουμανικό Υπουργείο Παιδείας. Πρόκειται για την Υπηρεσία Μακεδονίας, όπου υπέβαλε τις αναφορές του ο Γενικός Διοικητής, ενώ ο Γενικός Επιθεωρητής τις προωθούσε στην Υπηρεσία Πολιτισμού των

9. ANIC/MCIP, Dosar 912_1913, 218-226.

10. Μετά την προσφυγή της ελληνικής μειονότητας Αλβανίας στην Κοινωνία των Εθνών τον Ιανουάριο του 1934, το Διαρκές Δικαστήριο Διεθνούς Δικαιοσύνης της Χάγης γνωμοδότησε στις 6 Απριλίου 1935 ότι η απόφαση της αλβανικής κυβέρνησης να κλείσει τα ιδιωτικά σχολεία δεν συμφωνούσε με τις δεσμεύσεις της Αλβανίας προς την Κοινωνία των Εθνών (Μαντά, 2010: 251, 252).

11. ΑΝ 248 12/17.10.1936, Κώδιξ Θέμιδος 1936, Φ. 91, 720.

Ρουμάνων του εξωτερικού, την πρώην Υπηρεσία Ρουμανικών Σχολείων και Εκκλησιών. Εκτός από τις προξενικές αρχές, που εξακολουθούσαν να είναι τα ανώτερα εποπτικά όργανα της ρουμανικής εκπαίδευσης του εξωτερικού, μέχρι την 1η Απριλίου 1944 λειτουργούσε ο θεσμός της Γενικής Διοίκησης. Μετά τις κατηγορίες που προσήψαν στο Γενικό Διοικητή Papagheorghe για υπεξαίρεση των σχολικών επιχορηγήσεων (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2006: 599, 600) και ακολούθως, τον υποβιβασμό του σε απλό καθηγητή του Εμπορικού Λυκείου, η Γενική Διοίκηση διαιρέθηκε σε δύο τμήματα: α) τη Διοίκηση Ρουμανικών Σχολείων και β) τη Διοίκηση Ρουμανικών Εκκλησιών.[12] Διοικητής ανέλαβε ο Γενικός Επιθεωρητής, Blidariu, ο οποίος με βάση ρουμανικό έγγραφο του 1948 κατηγορήθηκε επίσης για υπεξαίρεση. Ωστόσο, σύμφωνα με την εμπιστευτική έκθεση του Επιθεωρητή Αθ. Παπαευγενίου προς το ΓΕΣ στις 28.1.1948, *«η προπαγάνδα εστράφη κατ' αυτού, διότι ούτος, ως επληροφορήθημεν, επρόκειτο να εισηγηθή, ίσως και εισηγήθη, την απόλυση 19 Δημοδιδασκάλων, διότι επέδειξαν ανθελληνική στάση. Και ακόμη, ως έχομεν διαπιστώσει κατά σχετικάς μετ' αυτού συζητήσεις, ούτος έκλινε προς την ειλικρινήν μετά της Ελλάδος συνεννόησιν».*[13]

Το διδακτικό προσωπικό των ρουμανικών σχολείων

Οι πρώτοι διδάσκοντες των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων αποφοίτησαν από το σχολείο των Αγίων Αποστόλων Βουκουρεστίου (1865-1867), Λύκειο Αγίου Σάββα και Mathei Basarab (Cordescu, 1906: 15, 17). Σύμφωνα με τον Κανονισμό του 1869, τα διπλώματά τους έπρεπε να εγκριθούν από τις οθωμανικές αρχές (Μπέτσας, 2005: 75; Cordescu, 1906: 19) και, για όσους εργάζονταν στη Βουλγαρία, από τις βουλγαρικές αρχές.

12. ANIC/MCIP, Dosar 1519_1944, 4.

13. Αρχείο Ξένων και Μειονοτικών σχολείων. Εμπιστευτική επιστολή Αθανασίου Παπαευγενίου προς το ΓΕΣ/949/ΥΠΣ Αθήνας, αρ. εμπ. πρ. 49/28.1.1948.

Το 1899 αναστάτωση προκάλεσε στο ρουμανικό Υπουργείο Παιδείας η απόφαση της Υψηλής Πύλης να απαγορεύσει την πρόσληψη ξένων υπηκόων στα σχολεία (Ηλιάδου-Τάχου, 2004: 199). Ωστόσο, το 1903 παραχωρήθηκε το δικαίωμα ίδρυσης σχολείων με ρουμάνους δασκάλους (Νικολαΐδου, 1978: 179). Μια ακόμη δυσκολία στη στελέχωση των σχολείων με διδακτικό προσωπικό ήταν όταν το 1910 οι Νεότουρκοι απαγόρευσαν την πρόσληψη μη οθωμανών υπηκόων (Μπέτσας, 2005: 105, 106). Ανάλογοι περιορισμοί δεν καταγράφηκαν στη Βουλγαρία αυτήν την περίοδο.

Το 1903 συγκροτήθηκε ο Σύλλογος Διδακτικού Προσωπικού & Κλήρου με έδρα το Μοναστήρι. Σύμφωνα με το Καταστατικό του Συλλόγου,[14] σκοπός ίδρυσής του ήταν η διαφώτιση των Βλάχων της οθωμανικής αυτοκρατορίας και η αφύπνιση των εθνικών και θρησκευτικών τους συναισθημάτων. Ως μέσο επίτευξης θεωρήθηκε η έκδοση του περιοδικού *Lumina*, του οποίου το κόστος έκδοσης ήταν υπέρογκο. Ο συγκεκριμένος Σύλλογος διοργάνωνε, επίσης, συνέδρια. Το Πρώτο Συνέδριό τους μετά την επικράτηση του Κινήματος των Νεότουρκων ήταν στις 2-11 Σεπτεμβρίου 1909, όπου συμμετείχαν 159 εκπαιδευτικοί.[15] Κατά τη διάρκεια του συνεδρίου, οι εκπαιδευτικοί στηλίτευσαν τις αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος του εξωτερικού και συγκεκριμένα, το γεγονός ότι δεν υπήρχαν ρουμανικά σχολεία σε πολλά χωριά, ενώ εξέφραζαν τα παράπονά τους για το χαμηλό επίπεδο των μισθών τους (Caragiani, 1999: 159; Berciu-Drăghlisescu, 2003: 173). Το 1910 διεκόπη η λειτουργία του Συλλόγου.

Κατά τη δεύτερη περίοδο λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων, παρατηρείται μια διασπορά των διδασκόντων των ρουμανικών σχολείων λόγω της παρατεταμένης εμπόλεμης περιό-

14. Για το Καταστατικό του Συλλόγου βλ. ANIC/MCIP, Dosar 1149_ 1905, 167-180.

15. Αρχείο Κουκούδη Α., Φωτογραφικό λεύκωμα με τίτλο Primul Congres General al Corpului Didactic Secudar şi Primar Aromânesc din Turcia ţinut la Bitolia între 2-11 Septembre 1909. Αρχείο Βιβλιοθήκης Ακαδημίας της Ρουμανίας (BAR).

δου. Άλλοι επέστρεψαν στη Ρουμανία και άλλοι μετέβησαν σε σχολεία της Δοβρουτσάς. Με βάση τις μισθοδοτικές καταστάσεις του 1922-1923, γνωρίζουμε ότι ορισμένοι εκπαιδευτικοί της Περιφέρειας Μοναστηρίου αμείβονταν κανονικά, παρά το γεγονός ότι τα ρουμανικά σχολεία της Σερβίας είχαν κλείσει οριστικά. Όσον αφορά στο επίπεδο κατάρτισης των διδασκόντων της δεύτερης περιόδου, αυτό ήταν σαφώς υψηλότερο, ενώ καταγράφονται περισσότερες ειδικότητες πρακτικού προσανατολισμού.

Στη Βουλγαρία, οι διδάσκοντες των ρουμανικών σχολείων Βουλγαρίας υπακούοντας στη σχετική βουλγαρική νομοθεσία, υποχρεώθηκαν να συγκροτήσουν σχολικές επιτροπές παρέχοντας πλήρη ενημέρωση στα σχολικά συμβούλια του βουλγαρικού κράτους.

Συγχρόνως, αντικείμενο των αναφορών των δασκάλων της δεύτερης περιόδου αποτελούσε κυρίως η ανάσχεση του τέλματος της ρουμανικής εκπαίδευσης με σχετικές δικές τους προτάσεις. Συνδικαλιστική τους δράση σημειώθηκε το 1915,[16] όταν κινητοποιήθηκαν στη Θεσσαλονίκη, με σκοπό την αύξηση του μισθού τους από 60 σε 80 lei, αύξηση που εξασφάλισαν αλλά δεν εφαρμόστηκε λόγω του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Τανα-μπάση, 2013: 125-134). Ενδεικτική του προνομιακού καθεστώτος των εκπαιδευτικών της Βαλκανικής σε σχέση με τους συναδέλφους τους στη Ρουμανία, ήταν η απόφαση του ρουμανικού Υπουργείου Παιδείας το 1930 για μονιμοποίηση των εκπαιδευτικών των ρουμανικών σχολείων του εξωτερικού με επταετή προϋπηρεσία και χωρίς εξετάσεις ικανότητας.[17] Το ζήτημα της μονιμοποίησης των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών έθεσε δέκα χρόνια αργότερα, στις 22 Νοεμβρίου 1940, ο Πρόξενος Ιωαννίνων, V. Ştirbu. Υπέβαλε, συγκεκριμένα, την πρότασή του για τη μονιμοποίηση των προσωρινών δασκάλων και το διπλασιασμό του αριθμού τους (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2004: σ. 554-557).

Περιορισμούς στην πρόσληψη διδασκόντων στα ρουμανικά σχολεία της Αλβανίας επέφερε η απόφαση της αλβανικής κυβέρ-

16. ANIC/MCIP, Dosar 461_1920, 45, 46.
17. ANIC/MCIP, Dosar 1217_1938, 73.

νησης το 1927 σχετικά με την υποχρεωτική πρόσληψη αλβανών υπηκόων στα ξένα σχολεία. Αντίστοιχα, από το Φεβρουάριο του 1930, η κυβέρνηση Ελ. Βενιζέλου απαγόρευσε την πρόσληψη εκπαιδευτικών αλβανικής, γιουγκοσλαβικής και βουλγαρικής υπηκοότητας (Berciu-Drăghlisescu & Petre, 2006: 162, 229).

Στην τρίτη περίοδο δεν τέθηκαν περιορισμοί πρόσληψης ξένων υπηκόων στην Ελλάδα. Συγκροτήθηκαν Επιτροπές Επαλήθευσης και Ελέγχου στα ρουμανικά Γυμνάσια-Λύκεια, όπου, πέρα από τον οικονομικό έλεγχο των σχολικών επιχορηγήσεων, υπολόγιζαν την ισοτιμία leu-δραχμής. Ταυτόχρονα, οι αναφορές των δασκάλων αποτυπώνουν το κλίμα ρευστότητας και την ακρίβεια της εποχής. Έτσι, τον Ιανουάριο του 1944 καταγράφεται η πρώτη και τελευταία απεργία διδασκόντων.[18]

Τα ρουμανικά σχολεία

Κατά την πρώτη περίοδο, τα ρουμανικά σχολεία της οθωμανικής αυτοκρατορίας κατανέμονταν σε σχολικές περιφέρειες, ο αριθμός των οποίων διέφερε. Το 1900 ήταν 4, το 1906 καταγράφονται 5 σχολικές περιφέρειες, ενώ το 1910 7 σχολικές περιφέρειες. Παράλληλα, από το 1905 επαναλειτούργησαν τα ρουμανικά σχολεία θηλέων και αρρένων Κωνσταντινούπολης και το ίδιο έτος (1905) ιδρύθηκε και λειτούργησε το ρουμανικό Πανεπιστημιακό Οικοτροφείο Κωνσταντινούπολης. Από την άλλη πλευρά, τα ρουμανικά σχολεία Βουλγαρίας δεν κατανέμονταν σε περιφέρειες.

Όσον αφορά στα αριθμητικά δεδομένα των σχολείων της πρώτης περιόδου, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτά διέφεραν ακόμη και μεταξύ των ιθυνόντων της ρουμανικής εκπαίδευσης, γεγονός που δεν οδηγεί στη συναγωγή ασφαλών συμπερασμάτων.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα ήταν ίδιο με των σχολείων της αντίστοιχης βαθμίδας στη Ρουμανία, με τη διαφορά ότι στην οθωμανική αυτοκρατορία διδασκόταν η τουρκική και στη Βουλ-

18. ANIC/MCIP, Dosar 1518_1944, 337.

γαρία η βουλγαρική γλώσσα. Ξεχωριστή σημασία είχε η διοργάνωση σχολικών εορτών και η διεξαγωγή εξετάσεων.

Κατά τη δεύτερη περίοδο, ο αριθμός των σχολικών περιφερειών παρουσιάζει και πάλι διακυμάνσεις. Το 1919 καταγράφονται 8 σχολικές περιφέρειες. Μετά το 1922-1923, η σχολική περιφέρεια Μοναστηρίου έπαψε να υφίσταται, ενώ τα σχολεία Αλβανίας καταγράφονταν πολλές φορές ως μία περιφέρεια (Αλβανίας).

Λόγω της οριστικής διακοπής λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων της Σερβίας, καταγράφηκε ραγδαία μείωση του συνολικού αριθμού των σχολείων. Το 1924 αποφασίσθηκε η ίδρυση του ρουμανικού Γυμνασίου Σόφιας[19] και του Γυμνασίου Γρεβενών, ενώ το 1935 με απόφαση του Υπουργείου Παιδείας της Ρουμανίας,[20] διαχωρίστηκε το Μεικτό Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης με τον Εμπορικό Κύκλο σπουδών σε: α) Εμπορική σχολή Αρρένων και β) Επαγγελματική Σχολή Θηλέων. Σε γενικές γραμμές, τα ρουμανικά αρχεία αποτυπώνουν ένα ξεκάθαρα πρακτικό προσανατολισμό της ρουμανικής εκπαίδευσης.

Κατά την τρίτη υπό εξέταση περίοδο, καταγράφεται μια διαρκής μείωση του συνολικού αριθμού των λειτουργούντων σχολείων τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αλβανία, όπου το 1941-1942 λειτουργούσαν 3 σχολεία (2 στην Κορυτσά, 1 στη Σίπσκα). Με εξαίρεση τα ρουμανικά Δημοτικά σχολεία της Βέροιας, Ντόλιανης (Κουμαριά), Θεσσαλονίκης, Βοδενών (Έδεσσα), Γρεβενών και Μπελκαμένη (Δροσοπηγή), τα υπόλοιπα σχολεία δε λειτούργησαν κατά το σχολικό έτος 1945-1946. Από το σχολικό έτος 1944-1945 δεν λειτούργησε κανένα Γυμνάσιο ή Λύκειο.

Το μαθητικό δυναμικό των ρουμανικών σχολείων

Ο αριθμός των φοιτούντων στα ρουμανικά εκπαιδευτήρια κατά την πρώτη περίοδο επηρεάστηκε αρνητικά την περίοδο της ένοπλης φάσης του Μακεδονικού Αγώνα. Το 1908 ο Γενικός

19. ANIC/MCIP, Dosar 755_1924, 212.
20. ANIC/MCIP, Dosar 856_1936, 14.

Επιθεωρητής N. Tacit αναφέρεται σε συρρίκνωση του μαθητικού δυναμικού το διάστημα 1903-1908 αποδίδοντάς την στη δράση των ελληνικών ανταρτικών σωμάτων εναντίον των «ρουμανιζόντων» (Ionuț, 2009: 217). Παράλληλα, το 1908 καταγράφηκε η ίδρυση του πρώτου μαθητικού συλλόγου στη Σόφια Βουλγαρίας.[21]

Τη δεύτερη περίοδο παρατηρείται μια κινητικότητα του μαθητικού δυναμικού από τη Σερβία/Γιουγκοσλαβία και την Αλβανία προς την Ελλάδα. Ένα από τα παράδοξα της στάσης του ελληνικού κράτους είναι πως, μολονότι το καθεστώς λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων είναι εν πολλοίς προνομιακό, τα πτυχία των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων της Ελλάδας δεν αναγνωρίζονταν από το ελληνικό κράτος, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αδυνατούν να τα χρησιμοποιήσουν και να υποχρεώνονται να μεταναστεύσουν στη Ρουμανία για την εξέλιξη των σπουδών τους. Αυτό επιστέγασε την αποτυχία της ρουμανικής πολιτικής,[22] σύμφωνα με το Ρουμάνο Πρόξενο στη Θεσσαλονίκη, G. Trifu.

Την τρίτη περίοδο, τα χρόνια της Κατοχής, ο αριθμός των μαθητών αυξήθηκε λόγω των παροχών σίτισης. Έτσι, για παράδειγμα, στην Εμπορική Σχολή Θεσσαλονίκης λειτούργησε Τμήμα Ένταξης για τους μαθητές, οι οποίοι είχαν μετεγγραφεί από τα ελληνικά σχολεία. Όσον αφορά στα ελληνικά αρχεία, η Επιθεώρηση των Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων διέθετε ατελή στατιστικά στοιχεία του αριθμού των μαθητών, καθώς δεν είχε τη δυνατότητα πρόσβασης στα αρχεία των ρουμανικών σχολείων.[23]

---

21. ANIC/MCIP, Dosar 485_1912, 7.

22. Ενδεικτικά βλ. την επιστολή του Προξένου της Ρουμανίας στη Θεσσαλονίκη, G. Trifu προς το Διευθυντή Εκπαίδευσης του Εξωτερικού του Υπουργείου Παιδείας της Ρουμανίας, Aug. Caliani στις 27 Σεπτεμβρίου 1934 (Berciu-Drăghilescu & Petre, 2006: 306, 307).

23. Στην υπ' αρ. 213 έκθεση του Επιθεωρητή Ξένων και Μειονοτικών σχολείων με τίτλο «Περί των εν περιφερεία της Γενικής Διοικήσεως Μακεδονίας Μειονοτικών σχολείων», ο Αθ. Παπαευγενίου καταγγέλλει την απροθυμία πολλών Διευθυντών ρουμανικών σχολείων να παραδώσουν στατιστικά στοιχεία του μαθητικού τους δυναμικού στην ελληνική επιθεώ-

Και στις τρεις υπό εξέταση περιόδους, στα ρουμανικά σχολεία της Βέροιας καταγράφεται ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών και μαθητριών. Το γεγονός ότι η Βέροια παρουσιάζει το μεγαλύτερο μαθητικό πληθυσμό, αποδίδεται στη μεγάλη επιρροή που ασκούσε η οικογένεια Χατζηγώγου, γεγονός που φάνηκε και στις μεγάλες μεταναστευτικές ροές Βλάχων προς τη νότια Δοβρουτσά τη δεκαετία του 1920.

Οι ρουμανικές σχολικές επιχορηγήσεις

Δικαιούχοι των ποσών των σχολικών επιχορηγήσεων σε όλες τις υπό εξέταση περιόδους υπήρξαν οι Πρόξενοι. Στη συνέχεια, γινόταν κατανομή των ποσών στα σχολεία. Στη Βουλγαρία, λόγω του οικονομικού ελέγχου ήδη από το 1912, τα σχολεία φαίνεται ότι χρηματοδοτούνται από τη ρουμανική κοινότητα. Ωστόσο, στις αναφορές αποδεικνύεται ξεκάθαρα η χρηματοδότησή τους από το ρουμανικό κράτος. Στην Αλβανία ίσχυε το ίδιο καθεστώς. Στην Ελλάδα κατά την τρίτη περίοδο —λόγω της κατάργησης του ρουμανικού Προξενείου Θεσσαλονίκης— παρουσιάζονται δικαιούχοι των σχολικών επιχορηγήσεων ο Γενικός Διοικητής και ο Γενικός Επιθεωρητής στη Θεσσαλονίκη.

Μετά τη διάλυση της οθωμανικής αυτοκρατορίας, η Διεύθυνση Λογιστικής του Υπουργείου ασχολήθηκε με την ισοτιμία του ρουμανικού leu με τα αντίστοιχα εθνικά νομίσματα. Σε περιόδους κρίσης, όπως ήταν μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο ή κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου προβλεπόταν από τη ρουμανική κυβέρνηση η καταβολή επιδομάτων. Έτσι, στα τέλη 1918 αποφασίστηκε για πρώτη φορά η καταβολή του επιδόματος ακρίβειας. Το 1942 προβλέφθηκε επίδομα τέκνων, με σκοπό τη διανομή της επισιτιστικής βοήθειας. Το 1943 χορηγήθηκε με αναδρομική ισχύ επίδομα ευφήμου μνείας και δράσης για τη στάση των εκπαιδευτικών και ιερέων της Ρουμανίας την

ρηση. Βλ. Αρχείο Ξένων και Μειονοτικών σχολείων, Φ. 104, Απόφ. 2, Έγγραφο 47.

περίοδο των εκτοπισμών από το μεταξικό καθεστώς. Παράλληλα, στην περίοδο της Κατοχής ένα μέρος της μισθοδοσίας του διοικητικού, διδακτικού και βοηθητικού προσωπικού των ρουμανικών σχολείων της Ελλάδας καταβαλλόταν σε ελβετικά φράγκα λόγω της μείωσης της αγοραστικής δύναμης της δραχμής.

Επίσης, στην περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου η ρουμανική κυβέρνηση αποφάσισε την πρόσθετη ενίσχυση των ρουμανικών κοινοτήτων των Βαλκανίων, με τη μορφή επισιτιστικής βοήθειας (Berciu-Drăghlisescu, 2004: 603). Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτής της βοήθειας το έλαβαν οι «ρουμανίζοντες» της Ελλάδας.

Συνθήκες λειτουργίας των σχολείων

Στα χρόνια της ένοπλης φάσης του Μακεδονικού Αγώνα, καταγράφονται στα ρουμανικά αρχεία διώξεις και δολοφονίες διδασκόντων από τα ελληνικά ανταρτικά σώματα. Την περίοδο του Μεσοπολέμου, στη Βουλγαρία διαπιστώνονται συλλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών με την κατηγορία του μπολσεβικισμού. Στην Ελλάδα συλλήψεις έγιναν την περίοδο του Μεταξά με την κατηγορία της χρήσης της βλάχικης γλώσσας, ενώ το Νοέμβριο του 1940 δόθηκε εντολή για τους εκτοπισμούς των ρουμανιζόντων Βλάχων στην αρχή, στο στρατόπεδο της Κορίνθου και αργότερα, στη Χίο, τη Λέσβο και την Κρήτη. Η κατηγορία, που τους απαγγέλθηκε τότε, αφορούσε αντεθνική και συνωμοτική δράση.

Οι προφορικές μαρτυρίες

Η έρευνα για τη συγκέντρωση των προφορικών αφηγήσεων με τη μέθοδο της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε στους νομούς Ημαθίας, Πέλλας και Θεσσαλονίκης. Άρχισε τον Ιούλιο του 2011 και ολοκληρώθηκε τον Ιανουάριο του 2015. Συνολικά ελήφθησαν είκοσι μία (21) συνεντεύξεις. Χρησιμοποιήθηκε δείγμα όχι αντιπροσωπευτικά τυχαίο, με τη στενή στατιστική του έννοια, αλλά

δείγμα που αποτελείτο αποκλειστικά από άτομα που σχετίζονταν με το θέμα της έρευνας. Ειδικότερα, οι πληροφορητές ήταν παλαιοί μαθητές ή μαθήτριες των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων. Λόγω της μεγάλης χρονικής απόστασης, θεωρήθηκε σχεδόν αδύνατο να βρεθούν πληροφορητές, που διετέλεσαν εκπαιδευτικοί στα ρουμανικά σχολεία, με αποτέλεσμα να τεθεί ως στόχος να εντοπισθούν συγγενείς εκπαιδευτικών ρουμανικών σχολείων.

Ενδεικτικά, θα αναφερθούν δύο ερωτήσεις προς τους πληροφορητές.

Στην ερώτηση για το σκοπό ύπαρξης ρουμανικών σχολείων στην Ελλάδα, ορισμένοι πληροφορητές επικεντρώθηκαν στο κοινωνικό αγαθό της μόρφωσης, άλλοι συνέδεσαν το σκοπό με τη ρουμανική προπαγάνδα ή ακόμα και με την εξατομικευμένη διδασκαλία που τους είχε παρασχεθεί, ενώ κάποιοι αναφέρθηκαν στην ύπαρξη ελληνο-ρουμανικών συμφωνιών. Σύμφωνα με την πληροφορήτρια ΜΚ, *«Στη Ρουμανία είναι πάρα πολλοί Έλληνες και έχουνε 300 σχολεία. Εμείς εδώ είχαμε 60. Είχε γίνει μια μορφωτική ανταλλαγή»*.

Όσον αφορά στη σημασία της εμπειρίας φοίτησης σε ρουμανικό εκπαιδευτήριο, η πλειονότητα των πληροφορητών τη χαρακτήρισε θετική. Αρκετοί τόνισαν τις παροχές δωρεάν εκπαίδευσης, σίτισης, ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης και ελεύθερης μετακίνησης την περίοδο της Κατοχής μέσω του δελτίου ρουμανικής ταυτότητας. Σύμφωνα με τον πληροφορητή ΔΤ, *«Υπήρχε και το ελληνικό σχολείο, αλλά επειδή δίνανε στο ρουμάνικο πολύ φαγητό, πηγαίνανε περισσότερα παιδιά εκεί πέρα»*.

Διαπιστώσεις αρχειακής έρευνας, προφορικών μαρτυριών

Σύμφωνα με τα ρουμανικά αρχεία, η αποτυχία της ρουμανικής εκπαίδευσης του εξωτερικού αποδίδεται: α) στο αβέβαιο νομικό καθεστώς των εθνικών κρατών λόγω της μη τήρησης των διεθνών Συνθηκών, β) στις απόπειρες «απεθνικοποίησης» των Βλάχων από τις βαλκανικές κυβερνήσεις και γ) στη διακοπή

της αδιάσπαστης συνέχειας των εκπαιδευτηρίων, όπως κατά την πρώτη περίοδο.[24]

Σύμφωνα με τα ελληνικά αρχεία, το καθεστώς λειτουργίας των σχολείων υπήρξε προνομιακό και αντέβαινε το πνεύμα των Συνθηκών. *«Παρά το πνεύμα των Συνθηκών περί μειονοτήτων επετράπη να λάβωσι ταύτα προνομιούχον θέσιν μεταξύ των μειονοτικών σχολείων, θέσιν ασυδοσίας»*.[25] Ο Επιθεωρητής Ξένων και Μειονοτικών σχολείων θεωρούσε, μάλιστα, λανθασμένη την απαγόρευση λειτουργίας των σχολείων λόγω του αναπόφευκτου κλεισίματός τους. *«Ημείς είχομεν αντίθετον γνώμην δια το κλείσιμον των ρουμανικών σχολείων, διότι ταύτα εφυλλορρόουν σταθερώς και με μίαν εντατικήν και συστηματικήν εκ μέρους ημών προσπάθειαν, ταύτα θα έκλειον»*.

Το σύστημα εποπτείας και διοίκησης των ρουμανικών σχολείων του εξωτερικού παρέμεινε και στις τρεις περιόδους συγκεντρωτικό. Την πρώτη περίοδο μέχρι το 1905 θεσμική εκκλησιαστική κάλυψη παρείχε η βουλγαρική Εξαρχία. Από το 1905 η αναγνώριση του βλάχικου millet διαμόρφωσε το αναγκαίο θεσμικό πλαίσιο χαρακτηρίζοντας τα σχολεία ως κοινοτικά. Τη δεύτερη περίοδο, μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Βουκουρεστίου τα ρουμανικά σχολεία της νότιας Βαλκανικής αναγνωρίσθηκαν ως μειονοτικά. Την τρίτη περίοδο το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας των ρουμανικών σχολείων, όπως είχε καθιερωθεί από τα βαλκανικά κράτη όπου έδρευαν τα σχολεία, έπαψε να ισχύει λόγω της συνεργασίας με τις αρχές Κατοχής.

---

24. Ενδεικτικά βλ. την έκθεση της Υπηρεσίας Ρουμανικών Σχολείων και Εκκλησιών της Νότιας Βαλκανικής προς τον Υπουργό Δημόσιας Παιδείας της Ρουμανίας το 1923. ANIC/MCIP, Dosar 799_1923, 1-5. Η φράση «απεθνικοποίηση των Βλάχων» καταγράφεται στη συγκεκριμένη έκθεση του 1923, όπου διατυπώνεται ο φόβος των επίσημων ρουμανικών αρχών να απωλέσουν οι ρουμανίζοντες Βλάχοι των Βαλκανίων τη ρουμανική εθνική τους ταυτότητα λόγω της μαθητείας τους στα σχολεία των βαλκανικών κρατών, της θητείας τους στο στρατό και της συμμετοχής τους σε άλλες δημόσιες λειτουργίες.

25. Αρχείο Ξένων & Μειονοτικών σχολείων. Εμπιστευτική Επιστολή Αθ. Παπαευγενίου προς το ΓΕΣ/949/ΥΠΣ Αθήνας, αρ. εμπ. πρ. 49/ 28.1.1948.

Τα ρουμανικά σχολεία της δεύτερης περιόδου επηρεάστηκαν από το ιστορικό συγκείμενο των πολέμων (Βαλκανικοί πόλεμοι, Α΄ Παγκόσμιος, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος), καθώς και από το διπλωματικό παρασκήνιο, που καθόριζε τις σχέσεις των βαλκανικών κρατών. Ειδικότερα, στη Σερβία το κλείσιμο των ρουμανικών σχολείων λειτούργησε ως αντίποινο στη μη παροχή βοήθειας από τη Ρουμανία προς τη Σερβία το 1915 (Neagu, 2014: 7), όταν η Βουλγαρία επιτέθηκε στη Σερβία. Αντίθετα, για τη Βουλγαρία και την Ελλάδα η ύπαρξη βουλγαρικής και ελληνικής μειονότητας στη Ρουμανία ήταν καθοριστικός παράγοντας για τη διατήρηση των ρουμανικών σχολείων και την τήρηση των διεθνών συνθηκών για την προστασία των μειονοτήτων. Η στάση της αλβανικής κυβέρνησης άρχισε να μεταβάλλεται από το 1926 με την επιβολή περιορισμών στη λειτουργία των ρουμανικών σχολείων, ενώ η συντηρητική στροφή της ελληνικής κυβέρνησης Βενιζέλου διαπιστώνεται από το 1929 και κορυφώθηκε την περίοδο της μεταξικής δικτατορίας. Από την άλλη πλευρά, αξίζει να επισημανθεί ότι την τρίτη περίοδο και μέχρι το 1943 η Ιταλία και η Ρουμανία ανταγωνίζονταν διεκδικώντας την προστασία των «ρουμανιζόντων» Βλάχων.

Με βάση τις συνεντεύξεις διαπιστώνεται ότι δεν διαμορφώθηκε ρουμανική εθνική συνείδηση στη συντριπτική πλειονότητα των πρώην μαθητών-νυν πληροφορητών. Ένας από τους εικοσιένα πληροφορητές προσδιορίσθηκε ως Ρουμάνος και οι υπόλοιποι ως βλαχόφωνοι Έλληνες.

Το ενοχικό σύνδρομο παρέμεινε ισχυρό κυρίως στους φοιτήσαντες για μικρό χρονικό διάστημα στα πρωτοβάθμια ρουμανικά σχολεία και συνδέεται με την ταύτιση μερίδας των ρουμανιζόντων Βλάχων με τις δυνάμεις κατοχής. Δεν ίσχυε το ίδιο για τους φοιτήσαντες για μεγάλη χρονική περίοδο.

Οι διώξεις των Βλάχων το 1940 επηρέασαν αρνητικά πολλούς πληροφορητές. Διαπιστώνονται αισθήματα κλονισμού ως προς το αίσθημα του ανήκειν[26] και ταυτόχρονα, αισθήματα θαυ-

26. Το αίσθημα της αδικίας, που διακατείχε τους περισσότερους πληροφορητές, αποτυπώνεται με τον καλύτερο τρόπο στο ακόλουθο απόσπασμα

μασμού για την προστάτιδα —εκείνη την εποχή— Ρουμανία. Ο ρόλος της Ρουμανίας ως προστάτιδας δύναμης ενισχύθηκε ιδιαίτερα την περίοδο της Κατοχής με την κάλυψη των επισιτιστικών τους αναγκών.

Οι πληροφορητές ομολόγησαν, ακόμη, ότι η φοίτησή τους στο ρουμανικό σχολείο λειτούργησε αρνητικά στη σχέση τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό δίκτυο. Η μη αναγνώριση των πτυχίων τους από το ελληνικό κράτος συνεπαγόταν την ακύρωση των ετών σπουδών τους. Επιπλέον, η οριστική διακοπή λειτουργίας των ρουμανικών εκπαιδευτηρίων το σχολικό έτος 1945-1946 ανέστειλε τα όνειρα αρκετών πληροφορητών για πανεπιστημιακές σπουδές στη Ρουμανία.

Τέλος, οι μεταβλητές φύλο, ηλικία, περιοχή προέλευσης φαίνεται ότι δεν επηρέασαν τις στάσεις των πληροφορητών.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και εθνικισμός στα Βαλκάνια. Η περίπτωση της βορειοδυτικής Μακεδονίας (1870-1904)*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Διβάνη, Λ. (1999). *Ελλάδα και Μειονότητες. Το σύστημα Διεθνούς Προστασίας της Κοινωνίας των Εθνών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2004). *Τα Βαλκάνια στη δίνη των εθνικιστικών αντιπαραθέσεων. Ο ελληνορουμανικός και ελληνοσερβικός ανταγωνισμός στο βιλαέτι Μοναστηρίου (1870-1912)*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

από την επιστολή του Δ. Λαμπράκη προς τον εξόριστο Πρωθυπουργό Τσουδερό τον Ιανουάριο του 1944: *«Ενώ όλαι αι ηλικίαι ευρίσκοντο από την πρώτη στιγμή και εις την πρώτην γραμμήν υπό τα όπλα, την ημέρα ενάρξεως του πολέμου, συνελήφθησαν και εξετοπίσθησαν εκατοντάδες πατέρες και αδελφοί των στρατιωτών. Παρά πάσαν ενέργειαν εκρατήθησαν πεισμόνως μέχρι τέλους, μολονότι τα παιδιά των επολεμούσαν εις τα αλβανικά βουνά και πολλοί ετραυματίζοντο, εφονεύοντο, ηνδραγάθουν»*. Βλ. «Το άγνωστο 1940. Η καταστολή του "εσωτερικού εχθρού"», *Ιός Ελευθεροτυπίας*. Ανακτήθηκε από: http://www.enet.gr?i=news.el.article&id=95359

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. & Ανδρέου, Α. & Ταναμπάση, Α. (2011). Τα ρουμανικά σχολεία στη Μακεδονία (1939-1949). Στο *Πρακτικά ΛΑ΄ Πανελληνίου Ιστορικού Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, 253-273.

Θανοπούλου, Μ. (2000). *Η προφορική μνήμη του πολέμου. Διερεύνηση της συλλογικής μνήμης του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου στους επιζώντες ενός χωριού της Λευκάδας*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, 48.

Κολλάρος, Β. (2015). *Η μειονοτική πολιτική του Ελευθερίου Βενιζέλου (Διδακτορική διατριβή)*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών – Τμήμα Διεθνών, Ευρωπαϊκών και Περιφερειακών Σπουδών.

Μαντά, Ε. (2010). *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία κατά το Μεσοπόλεμο*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Μπέτσας, Ι. (2005). *Θεσμικές και λειτουργικές όψεις της εκπαίδευσης των ελληνορθοδόξων κοινοτήτων της οθωμανικής επικράτειας: από την έναρξη των μεταρρυθμίσεων του Τανζιμάτ έως την επανάσταση των Νεότουρκων*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Νικολαΐδου, Ε. (1978). *Ξένες Προπαγάνδες και εθνική αλβανική κίνηση στις μητροπολιτικές επαρχίες Δυρραχίου και Βελεγράδων κατά τα τέλη του 19ου και τις αρχές του 20ού αι*. Ιωάννινα: ΙΜΙΑΧ.

Νικολαΐδου, Ε. (1984). *Η αλβανική κίνηση στο βιλαέτι Ιωαννίνων και η συμβολή των λεσχών στην ανάπτυξή της (1908-1912)*. Ιωάννινα: ΙΜΙΑΧ.

Νικολαΐδου, Ε. (1995). *Η ρουμανική προπαγάνδα στο βιλαέτι Ιωαννίνων και στα βλαχόφωνα χωριά της Πίνδου. Τόμος Α΄ (μέσα 19ου - 1900)*. Ιωάννινα: Εταιρεία Ηπειρωτικών Μελετών.

Σταυρινού, Μ. (1995). Ξένη Προπαγάνδα στη Θεσσαλονίκη, την παραμονή της συνδιάσκεψης της Λωζάνης. Στο *ΙΕ΄ Πανελλήνιο Ιστορικό Συνέδριο της Ελληνικής Ιστορικής Εταιρείας. Πρακτικά*. Θεσσαλονίκη: Ελληνική Ιστορική Εταιρεία, σ. 315-334.

Ταναμπάση, Α. (2013). Μια επιστολή από τη Βέροια του 1920. Σκιαγράφηση της οικονομικής κατάστασης των ρουμανικών σχολείων της Μακεδονίας μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στο *Πρακτικά Β΄ Επιστημονικής Ημερίδας Τοπικής Ιστορίας. Μιλάμε για τη Βέροια του 20ού αιώνα 1910-1925. Από την αυτο-*

κρατορία στο εθνικό κράτος. Βέροια: Εταιρεία Μελετών Ιστορίας και Πολιτισμού Ημαθίας, 125-134.

Τσιτσελίκης, Κ. (1996). *Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς προστασίας των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Χρυσοχόου, Αθ. (1951). *Η κατοχή εν Μακεδονία. Η δράσις της ιταλορουμανικής προπαγάνδας. Βιβλίο Γ΄*. Θεσσαλονίκη: Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

«Το άγνωστο 1940. Η καταστολή του "εσωτερικού εχθρού"». Ιός Ελευθεροτυπίας. Ανακτήθηκε από: http://www.enet.gr?i=news.el.article&id=95359

Ξενόγλωσση

Berciu-Drăghilescu, A. (1996). *Românii din Balcani. Cultură şi spiritualitate. Sfâr itul secolului al XIX-lea – începutul secolului al XX-lea*. Bucureşti: Globus.

Berciu-Drăghilescu, A. (2003). Biserica aromânilor din Balcani. Documente de arhiva (a doua jum tate a secolului XIX şi primele decenii ale secolului XX). Στο *Perenitatea vlahilor în Balcani. Istorie şi civiliza ie aromânească. Selec ie de comunicări de la edi ile I-IX (anii 1995-2003)*. (Επιμ. Aurel Popori). Constanţa.

Berciu-Drăghilescu, A. & Petre, M. (2004). *Şcoli şi Biserici Române ti din Peninsula Balcanică – Documente (1864-1948). Vol. I*. Bucureşti: Editura Universitaţii din Bucureşti.

Berciu-Drăghilescu, A. & Petre, M. (2006). *Şcoli şi Biserici Române ti din Peninsula Balcanică. Documente (1918-1953). Vol. II*. Bucureşti: Editura Universitaţii din Bucureşti.

Cordescu, M. V. (1906). *Istoricul Şcoalelor Române din Turcia, Sofia şi Turtucaia din Bulgaria şi al seminarilor de limba româna din Lipsca, Viena şi Berlin*. Bucureşti.

Ionuţ, N. (2009). *"Problema Aromâna" în raporturile României cu statele balcanice (1903-1913)*. Iaşi: Editura Universit ţii "Alexandru Ioan Cuza".

Neagu, D. (2014). *Societatea de Cultură Macedo-română 1879-1948. Rezumat*. Târgovişte: Universitatea Valahia din Târgovişte. Ανακτήθηκε από: www.scoaladoctorala.valahia.ro/wp-content/uploads/2014/11/rezumatneagudoru.pdf

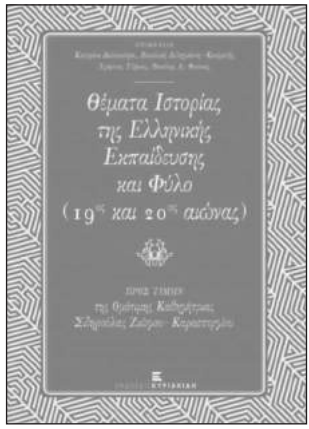
Peyfuss, M. D. (1994). *Chestiunea Aromânească*. Bucureşti: Editura Enciclopedică.

Tanaşoca, N. (2011). La position du Ministére des Affaires Étrangères de la Roumanie sur la "question aroumaine" à la veille de la Conférence de la Paix de Paris (1945). Στο *Travaux de Symposium International Le Livre. La Roumanie. L' Europe. Tome IV*. Bucharest: Éditeur Bibliothéque de Bucarest, 305-322.

ΕΚΔΗΛΩΣΗ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΔΟΣΗ ΤΙΜΗΤΙΚΟΥ ΤΟΜΟΥ
ΣΤΗΝ ΟΜΟΤΙΜΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου

Θεσσαλονίκη, 13 Μαΐου 2017
Αίθουσα Τελετών παλαιού κτιρίου Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ



Στο πλαίσιο του Συνεδρίου με θέμα *Εκατό χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917*, το οποίο οργανώθηκε από την Κοσμητεία της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΑΠΘ και το Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Επιστήμες της Αγωγής», σε συνεργασία με την Ελληνική Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης (ΕΛΕΙΕ), το Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος», το Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη) και το Ίδρυμα Γληνού, πραγματοποιήθηκε η επίδοση αφιερωματικού τόμου στην Ομότιμη Καθηγήτρια κ. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου με τίτλο: *Θέματα Ιστορίας της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Φύλο (19ος και 20ός αιώνας)*.

Ο Κοσμήτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του ΑΠΘ, Καθηγητής Δημήτρης Μαυροσκούφης, συνέδεσε την επίδοση του τόμου με το συνέδριο αναφερόμενος στην πλούσια προσφορά της τιμώμενης στη διοργάνωση συνεδρίων και στο γεγονός ότι μία από τις πρώτες ερευνητικές εργασίες της τιμώμενης σε νεαρή ακόμη ηλικία (το 1981) είχε ως θέμα της «Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου», θεματική —η διάσταση του φύλου— που την απασχόλησε ερευνητικά όλα τα χρόνια της ακαδημαϊκής της διαδρομής. Η εργασία είχε δημοσιευτεί σε συνεργασία με την Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή στο περιοδικό *Φιλόλογος*.

Για τον τόμο μίλησαν οι επιμελητές και οι επιμελήτριές του: η Κατερίνα Δαλακούρα, αναπληρώτρια καθηγήτρια Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης, η Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, καθηγήτρια Ψυχολογίας του ΑΠΘ, ο Χρήστος Τζήκας, αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ του ΑΠΘ και ο Βασίλης Φούκας, επίκουρος καθηγητής Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής του ΑΠΘ.

Βασιλική Δεληγιάννη-Κουϊμτζή
Καθηγήτρια Ψυχολογίας ΑΠΘ

Αν καθίσω να αναλογιστώ τη μακρόχρονη συνεργασίας μας με τη Ρούλα Ζιώγου, διαπιστώνω ότι ένα βιβλίο ήταν πάντα στο επίκεντρο.

Το βιβλίο που διαβάζαμε και σχολιάζαμε.

Το βιβλίο που ονειρευόμαστε να γράψουμε.

Το βιβλίο που είχαν γράψει κάποιοι άλλοι και που ζηλεύαμε, γιατί δεν είχαμε σκεφτεί να το γράψουμε εμείς.

Το βιβλίο που σχεδιάζαμε, που γράφαμε, που διορθώναμε, που εκδίδαμε, που διαδίδαμε...

Γιατί μερικά από τα σχέδιά μας αυτά έγιναν όντως πραγματικότητα. Και τα είδαμε τυπωμένα, τα βρήκαμε στα βιβλιοπωλεία και στις βιβλιοθήκες, αισθανθήκαμε περήφανες γι' αυτά.

Ανατρέχοντας σήμερα στα εξώφυλλα των βιβλίων αυτών, δεν μπορώ να μη σταθώ στους τίτλους και τους υπότιτλους: παντού κυριαρχεί η θεματική του φύλου και ένας υπότιτλος επαναλαμβάνεται συστηματικά: Ιστορική διάσταση και σύγχρονες προσεγγίσεις, σηματοδοτώντας το συνδετικό κρίκο που ένωσε για τρεις περίπου δεκαετίες τις κοινές μας δραστηριότητες, σε μια προσπάθεια αξιοποίησης του παρελθόντος για την ερμηνεία του παρόντος, ή κατανόησης του σήμερα μέσα από την ανάλυση του χτες.

Σ' αυτό το συνδετικό κρίκο, λοιπόν, επέλεξα να εστιάσω στην πολύ σύντομη σημερινή μου παρουσίαση, επιχειρώντας να αναδείξω σε μια ιστορική προοπτική την πορεία της έρευνας για τις μεταβατικές διαδικασίες των νεαρών ατόμων από το σχολείο στην ενήλικη ζωή στο ελληνικό πλαίσιο, μια από τις πρώτες θεματικές με τις οποίες ασχοληθήκαμε ερευνητικά. Δεν μπορώ να πω, βέβαια, ότι δεν αισθάνομαι κάποια ανησυχία, που τολμώ ένα τέτοιο εγχείρημα μπροστά σε τόσους ειδικούς, σε ένα συνέδριο ιστορικών, εγώ που ελάχιστα γνωρίζω για την ιστορική έρευνα. Ελπίζω όμως ότι δεν θα με κρίνετε πολύ αυστηρά.

Οι μεταβατικές διαδικασίες των νέων αποτελούν μια θεματική που συγκεντρώνει διεθνώς το ενδιαφέρον των κοινωνιολόγων, των κοινωνιολόγων της εκπαίδευσης και όσων ασχολούνται με τη νεανική ηλικία εδώ και τρεις δεκαετίες περίπου. Εξετάζοντας κανείς τη σχετική βιβλιογραφία, διαπιστώνει ότι στο επίκεντρο των ερευνών δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και στο ρόλο που αυτό διαδραματίζει στις μεταβατικές διαδικασίες των νεαρών ατόμων από την εφηβεία στην ενηλικίωση, από την εκπαίδευση στην επαγγελματική ζωή, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα τις προσδοκίες και τις αντιλήψεις τους για τον μελλοντικό τους προορισμό ως ενηλίκων ατόμων. Σχεδόν ταυτόχρονα, η έρευνα αυτή συνδέθηκε με την ευρύτερη φεμινιστική έρευνα για το φύλο στην εκπαίδευση, επιχειρώντας να διερευνήσει τις διαδικασίες του σχολείου, όσον αφορά την εκπαίδευση των κοριτσιών καταρχήν, και των δύο φύλων μετέπειτα, σε σχέση με τις διαδικασίες του χώρου της απασχόλησης.

Στη χώρα μας, στα τέλη της δεκαετίας του 1980, το ενδιαφέρον των ειδικών για τους μηχανισμούς μετάβασης γενικά και για την εμπλοκή του φύλου στις διαδικασίες αυτές ειδικότερα ήταν εξαιρετικά περιορισμένο. Είχαμε την τύχη, μέσα από μια ευνοϊκή συγκυρία, να χρηματοδοτηθούμε το 1989 από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας για να μελετήσουμε τις επαγγελματικές επιλογές των εφήβων και την επίδραση του φύλου, και να είμαστε ανάμεσα στις πρώτες που ασχολήθηκαν ερευνητικά με το θέμα αυτό. Στο διάστημα των 20 χρόνων που ακολούθησαν, προέκυψαν και άλλα προγράμματα, ευρωπαϊκά και εθνικά, με την ίδια ή παρεμφερή θεματική. Έτσι, μάς δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουμε τη μεταβαλλόμενη πορεία της μετάβασης των κοριτσιών από το σχολείο στην ενήλικη ζωή επί δυόμισι δεκαετίες περίπου, μια πορεία η οποία, όπως θα δούμε, αντικατοπτρίζει τις αλλαγές στις σχέσεις των φύλων και τις ζωές των γυναικών που σηματοδότησαν την ελληνική κοινωνία τα τελευταία τριάντα χρόνια.

Πιο συγκεκριμένα, στη σημερινή μου ομιλία θα αναφερθώ στις παρακάτω έρευνες, με τη σειρά κατά την οποία χρηματοδοτήθηκαν και εκπονήθηκαν:

- 1989-1991: Η έρευνα «Φύλο και επαγγελματικές επιλογές»
- 1996-1998: Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα 'Αριάδνη': «Ανδρικές ταυτότητες στην εφηβεία»
- 1998-2000: Η έρευνα «Ταυτότητες Φύλου και Επιλογές Ζωής»
- 2005-2008: Η Έρευνα «Φύλο και μεταβατικές διαδικασίες από την εκπαίδευση στην απασχόληση».

Οι έρευνες και η εποχή τους

Στον πίνακα που ακολουθεί, μπορεί κανείς να μελετήσει με μια ματιά το κοινωνικό/εκπαιδευτικό πλαίσιο που επικρατούσε στο διεθνές και το ελληνικό περιβάλλον όσον αφορά τη μετάβαση των δύο φύλων από το σχολείο στην απασχόληση στις διάφορες περιόδους, κατά τις οποίες εκπονήθηκαν οι σχετικές μελέτες.

Διαπιστώνει κανείς την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις μεταβολές των κοινωνικών συνθηκών και τα αποτελέσματα των ερευνών, σε μια διαδικασία διαρκούς ανατροφοδότησης. Ταυτόχρονα, διαπιστώνει την παράλληλη πορεία του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι στον ελληνικό και τον διεθνή χώρο και κατανοεί τον τρόπο με τον οποίο συντελέστηκε η αλλαγή στις σχέσεις των φύλων στη χώρα μας όσον αφορά την παρουσία των νέων γυναικών στη μισθωτή αγορά και την οικονομική ανεξαρτησία. Από την άλλη, διαφαίνονται με σαφήνεια και οι τομείς που συντηρούν και βαθαίνουν το παρατηρούμενο χάσμα των φύλων και τίθενται ερωτήματα τα οποία απασχολούν και σήμερα τους ερευνητικούς και κοινωνικούς προβληματισμούς γύρω από το θέμα των κοινωνικών σχέσεων των φύλων στις σύγχρονες κοινωνίες.

Πίνακας
Έρευνες και κοινωνικό-ιστορικό πλαίσιο με μια ματιά

	Θεωρητικό πλαίσιο	*Κοινωνικό πλαίσιο και διεθνής έρευνα*	*Ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα*	*Η έρευνα για τις μεταβατικές διαδικασίες και το φύλο/Συμπεράσματα*
Δεκαετία του ’80	Φιλελεύθερη προσέγγιση/ στερεότυπα και ρόλοι των φύλων. Μαρξιστική προσέγγιση: ο κατά φύλα καταμερισμός της εργασίας.	Το αγόρι: ο πραγματικός μαθητής/ Το κορίτσι: εισβολέας στην εκπαίδευση. Χαμηλές επιδόσεις και αδιαφορία των κοριτσιών/κορίτσια που αντιστέκονται. Στερεότυποι ρόλοι των φύλων διδάσκονται στο σχολείο. Αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής στο πλαίσιο της εκπαίδευσης. Ανάπτυξη της φεμινιστικής έρευνας σε θέματα εκπαίδευσης.	Μεταβαλλόμενη ελληνική κοινωνία: προώθηση της νομικής ισότητας. Η διείσδυση των γυναικών στην αγορά εργασίας και τις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης αυξάνει σταδιακά. Η έρευνα για το φύλο περιορισμένη.	Φύλο και επαγγελματικές επιλογές. Απεικόνιση μιας ανδρικής αγοράς εργασίας εκ μέρους των εφήβων. Καταμερισμός της αγοράς εργασίας, των επαγγελμάτων και των επιλογών. Στερεότυποι ρόλοι. Αγόρια: ρεαλιστικές επιλογές. Κορίτσια: ιδεαλιστικές προσδοκίες/ασαφείς επιδιώξεις/αντιφατικά ευρήματα.

Δεκαετία του ’90	Μεταδομική-μεταμοντέρνα φεμινιστική προσέγγιση. Έμφαση στις ταυτότητες φύλου.	Αλλάζει η σχολική πραγματικότητα: χαμηλές επιδόσεις των αγοριών/ ακαδημαϊκή επιτυχία των κοριτσιών. Κρίση της ανδρικής ταυτότητας/ Η εικόνα του νέου άνδρα. Το σχολείο αναπαράγει και μεταδίδει κυρίαρχες ταυτότητες φύλου/ προστατεύει και διατηρεί ηγεμονικές ταυτότητες. Δυναμική παρουσία των γυναικών στην εκπαίδευση/ αύξηση της πρόσβασης στην εργασία / περιορισμένη συμμετοχή στη δημόσια ζωή και τη λήψη αποφάσεων. Διατήρηση του κάθετου και οριζόντιου καταμερισμού της εργασίας κατά φύλα.	Ακαδημαϊκή επιτυχία των κοριτσιών. Το πρότυπο του καλού κοριτσιού: σύνθεση παραδοσιακών και νέων χαρακτηριστικών. Ανδρική ταυτότητα υπό απειλή: το δίπολο σε έμφαση. Μεταβαλλόμενη ελληνική κοινωνία.	Έρευνες για ανδρικές ταυτότητες/ Ταυτότητες φύλου και επιλογές ζωής. Σύνδεση μεταβατικών διαδικασιών με τις έμφυλες ταυτότητες. Μεταβαλλόμενοι ρόλοι των φύλων. Διεύρυνση ανδρικών και γυναικείων ταυτοτήτων. ΟΜΩΣ: οι κυρίαρχες και ηγεμονικές πτυχές των έμφυλων κατασκευών εξακολουθούν να κυριαρχούν.

	Θεωρητικό πλαίσιο	*Κοινωνικό πλαίσιο και διεθνής έρευνα*	*Ελληνική κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα*	*Η έρευνα για τις μεταβατικές διαδικασίες και το φύλο/Συμπεράσματα*
2000-	Κριτική Θεωρία της Νεωτερικότητας	Εδραιώνεται η διείσδυση των γυναικών σε όλους τους τομείς της ζωής/ εξακολουθούν να παραμένουν χαμηλά τα ποσοστά στα κέντρα λήψης αποφάσεων. Ιδιωτική σφαίρα: άνιση κατανομή δύναμης και εξουσίας στις διαπροσωπικές σχέσεις των φύλων/ γυναίκες θύματα ενδο-οικογενειακής βίας. Κρίση και παγκοσμιοποίηση διαταράσσουν τις παραδοσιακές πορείες μετάβασης των νεαρών ατόμων.	Πρωτοκαθεδρία των κοριτσιών στις εκπαιδευτικές δομές. Η παρουσία παιδιών μεταναστών: διακρίσεις με πολλές διαστάσεις. Νέες μορφές ανισοτήτων/ εκφοβισμός, ηλεκτρονικός εκφοβισμός, σχολική βία. Κατά τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή: ανεργία η μεγάλη απειλή. Χαρακτηριστικά: καθυστερημένη ανεξαρτησία/ εξάρτηση από γονείς. Αντιφάσεις και συγκρούσεις.	Φύλο και Μεταβατικές Διαδικασίες. Το γυναικείο φύλο ως φορέας αλλαγής. Χάσμα των φύλων με άλλη μορφή.

Ανακεφαλαιώνοντας τη συνοπτική αυτή παρουσίαση, θα μπορούσαμε να πούμε ότι η έρευνα 25 χρόνων ανέδειξε το μεταβαλλόμενο πρόσωπο του κοινωνικού πλαισίου που διέπει τη διαμόρφωση όχι μόνο των έμφυλων ταυτοτήτων, αλλά και των μεταβατικών διαδικασιών. Έτσι, και ανάλογα με τις διάφορες εποχές, διαπιστώνουμε:

- Στη δεκαετία του 1980: Υιοθέτηση παραδοσιακών απόψεων και επιλογών.
- Στη δεκαετία του 1990: Εποχή της αμφισβήτησης των υφιστάμενων σχέσεων των φύλων/ διεύρυνση των γυναικείων ταυτοτήτων/ προβληματισμοί γύρω από το περιεχόμενο και τη δομή των ανδρικών ταυτοτήτων.
- Στη δεκαετία του 2000: Οι αλλαγές στις σχέσεις των φύλων εδραιώνονται/ η κοινωνική αλλαγή συνδέεται με το γυναικείο φύλο και προωθείται από αυτό / αναδεικνύεται η διατήρηση του χάσματος των φύλων.

Οι προβληματισμοί, βέβαια, δεν σταματούν εδώ. Η διεθνής κοινωνικο-οικονομική συγκυρία και η ελληνική πραγματικότητα θέτουν νέα σημαντικά ερωτήματα και επαναπροσδιορίζουν τα ήδη υπάρχοντα. Η επιστημονική έρευνα επιχειρεί να βρει το δρόμο της μέσα από αυτά, προβάλλει νέα ζητήματα που συνδέονται με τη σύγχρονη πραγματικότητα της οικονομικής κρίσης και αφορούν τους φόβους για παλινδρόμηση σε πιο παραδοσιακές κοινωνικές δομές, τους τρόπους με τους οποίους οι νέες πραγματικότητες της αγοράς εργασίας θα επηρεάσουν τη μετάβαση των νέων γυναικών, από τη μια, και την αντίδραση αυτών των τελευταίων στις προκλήσεις που απορρέουν από την κρίση, από την άλλη. Τελικά, θα υπάρξουν χαμένοι και κερδισμένοι στις σχέσεις των φύλων;

Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι,

Με τη σύντομη αυτή παρουσίαση μιας ερευνητικής προσπάθειας 30 χρόνων θέλησα να δείξω ότι τα κοινωνικά φαινόμενα και οι κοινωνικές αλλαγές δεν εμφανίζονται εν κενώ, αλλά μπορούν να γίνουν κατανοητές μόνο μέσα από μια προοπτική που

τις εξετάζει σε βάθος χρόνου. Αυτός είναι προφανώς ο λόγος για τον οποίο η ερευνητική μας συνεργασία με τη Ρούλα Ζιώγου υπήρξε τόσο γόνιμη από επιστημονικής πλευράς και τόσο συναρπαστική από προσωπική άποψη για μάς τις ίδιες, καθώς, μέσα από τη σύνδεση των διαφορετικών μας προσεγγίσεων, μάς επέτρεψε να κατανοήσουμε τις μεταβαλλόμενες σχέσεις των φύλων στην ελληνική κοινωνία.

Το βιβλίο που παρουσιάζουμε σήμερα ενώνει στις σελίδες του τις προσεγγίσεις του φύλου με τις ιστορικές μελέτες. Επιπλέον, σφραγίζει τις συνεργασίες της Ρούλας Ζιώγου με ανθρώπους που δούλεψαν μαζί της κατά τη διάρκεια της μακρόχρονης καριέρας και που ένωσαν τις προσπάθειές τους για την διαμόρφωση και την έκδοσή του.

Θα επιδώσω, λοιπόν, το βιβλίο αμέσως τώρα στην τιμώμενη, επισημαίνοντας ότι δεν θα είναι το τελευταίο. Γιατί στη λίστα των βιβλίων που απαρίθμησα στην αρχή, υπάρχει ακόμη μια κενή θέση: είναι το βιβλίο που δεν γράψαμε ακόμη. Εύχομαι να μάς δοθεί ο χρόνος και η δύναμη για να το ολοκληρώσουμε.

Χρήστος Τζήκας
Αναπληρωτής καθηγητής ΠΤΔΕ ΑΠΘ

Κύριε Κοσμήτορα, κύριε πρόεδρε, κυρία Ζιώγου, κυρίες και κύριοι

Έχουμε σήμερα μπροστά μας έναν πολυσέλιδο τόμο, αφιερωμένο ως τιμή στην ομότιμη καθηγήτρια Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου.

Είκοσι εννέα επιστήμονες (δεκαεπτά γυναίκες και δώδεκα άνδρες), εκπαιδευτικοί όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, στους οποίους περιλαμβάνονται ομότιμοι καθηγητές και καθηγήτριες, όλες οι βαθμίδες των πανεπιστημιακών δασκάλων, εκπαιδευτικοί της πράξης και στελέχη της δημόσιας εκπαίδευσης, ερευνητές και ερευνήτριες της ιστορίας της εκπαίδευσης, διδάκτορες και διδακτόρισσες, υποψήφιοι διδάκτορες και υποψήφιες διδακτόρισσες, κάτοχοι μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Όλοι αυτοί έβαλαν ένα λιθάρι, θέλησαν να εκφράσουν τον επιστημονικό τους λόγο και να τον αφιερώσουν με τιμή και ευγνωμοσύνη στην κυρία Ζιώγου και έτσι προέκυψε ο τόμος που έχουμε μπροστά μας.

Όλοι αυτοί και αυτές —και δεν είναι οι μόνοι και οι μόνες— είχαν μία σχέση μαζί της. Η σύνδεσή τους με την κυρία Σιδηρούλα Ζιώγου είναι πολυδιάστατη είτε ως μαθητές και μαθήτριές της είτε ως συνεργάτες και συνάδελφοι, αλλά πάντα φίλοι της. Σε όλους ενέπνευσε την αγάπη για την έρευνα των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων στο χθες και στο σήμερα και μάλιστα των παραμελημένων από την παρελθούσα έρευνα πλευρών τους, όπως είναι η εκπαίδευση του φύλου και η τοπική εκπαιδευτική ιστορία.

Δεν θα αναφερθώ στα περιεχόμενα του τόμου, για τα οποία θα μιλήσουν, εξάλλου, άλλοι συνάδελφοι, αλλά θα δείξω τη δομή περιεχομένων του τόμου σε σχέση με τα ερευνητικά και συγγραφικά ενδιαφέροντα της κυρίας Ζιώγου.

Η 40χρονη ακαδημαϊκή παρουσία και διαδρομή της κυρίας Σιδηρούλας Ζιώγου συμπίπτει με την ανανέωση και την ανά-

πτυξη των κοινωνικών επιστημών στην Ελλάδα, όπως και με τη συγκρότηση και την ανάπτυξη του κλάδου της Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός ότι Έλληνες διανοούμενοι ασχολήθηκαν με τη διερεύνηση και την καταγραφή του εκπαιδευτικού παρελθόντος από τα μέσα του 19ου αιώνα, η Ιστορία της Εκπαίδευσης καθιερώθηκε στην Ελλάδα ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος τις τελευταίες τρεις έως τέσσερις δεκαετίες, δηλαδή από τη Μεταπολίτευση και έπειτα.

Οι πρώτοι συγγραφείς ακολούθησαν το παράδειγμα της εθνικής ιστορίας και επιχειρούσαν να αποδείξουν τη συνεχή παρουσία του ελληνισμού με τους λογίους, τα γράμματα και τα σχολεία στα Βαλκάνια και τη Μικρά Ασία, ως επιχείρημα στο πλαίσιο των εθνικιστικών ανταγωνισμών στις περιοχές αυτές κατά το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα.

Είναι γεγονός ότι η Ιστορία της Εκπαίδευσης δεν είχε συσταθεί ως ακαδημαϊκό αντικείμενο και ότι οι πανεπιστημιακοί καθηγητές της Ιστορίας δεν είχαν ασχοληθεί επισταμένα με αυτό το πεδίο, ενώ η σχετική έρευνα και η συγγραφή έμεινε στα χέρια υπαλλήλων του υπουργείου της Παιδείας, επιθεωρητών της εκπαίδευσης και καθηγητών των διδασκαλείων και των παιδαγωγικών ακαδημιών, οι οποίοι δίδασκαν με βάση ενιαίο για όλες τις σχολές αναλυτικό πρόγραμμα που εκπονούνταν από το υπουργείο της Παιδείας.

Η Ιστορία της Εκπαίδευσης αποτελούσε μια γραμμική παράθεση εκπαιδευτικών γεγονότων με βάση τη νομοθεσία και την οπτική από την πλευρά του κράτους. Επομένως, απουσίαζε τόσο η κριτική αντιμετώπιση, η ιδεολογική και η κοινωνική διάσταση της λειτουργίας των εκπαιδευτικών θεσμών όσο και οι «ηττημένες» και αποκλεισμένες απόψεις για την οργάνωση και τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης που είχαν εκφραστεί στο παρελθόν. Απουσίαζαν, ακόμη, πλευρές της εκπαίδευσης που δεν αποκαλύπτει η οπτική από τα πάνω, όπως η ταξική και η γεωγραφική διάσταση των εκπαιδευτικών ευκαιριών, η μόρφωση και ο ιδεολογικός ρόλος των εκπαιδευτικών, η εκπαίδευση ομάδων ή κατηγοριών που διαφοροποιούνταν από το γενικό

πληθυσμό, όπως οι γλωσσικές μειονότητες και οι πρόσφυγες, η παιδική ηλικία μέσα από την οπτική των παιδιών, η διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση.

Τα αιτήματα για εκδημοκρατισμό του σχολείου, για διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών και στροφή των περιεχομένων στις σύγχρονες ανάγκες της ζωής και η απελευθέρωση κοινωνικών και επιστημονικών δυνάμεων, που ακολούθησαν τη Μεταπολίτευση, η ανεμπόδιστη έρευνα των κοινωνικών επιστημών, η έρευνα και η διδασκαλία της Ιστορίας της Εκπαίδευσης ως αυτοτελές επιστημονικό αντικείμενο στο πανεπιστήμιο συνέβαλαν, ώστε ο κλάδος αυτός να αποκτήσει επιστημονικό στάτους.

Μια σειρά από έλληνες επιστήμονες με παιδαγωγικό και ιστορικό επιστημονικό οπλισμό δραστηριοποιήθηκαν πρωτίστως στα Τμήματα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας των Φιλοσοφικών Σχολών και στις Παιδαγωγικές Σχολές. Χρησιμοποιώντας νέα μεθοδολογικά εργαλεία και μελετώντας συστηματικά τις πηγές, με τις έρευνες και τις δημοσιεύσεις άνοιξαν τον δρόμο, ώστε να προκύψει μια ποιοτική και ποσοτική άνθιση των ερευνών και των εκδόσεων στον χώρο που ονομάζουμε Ιστορία της Εκπαίδευσης ή Ιστορική Παιδαγωγική.

Σήμερα η Ιστορία της Εκπαίδευσης διδάσκεται σε όλα τα πανεπιστήμια της χώρας, ερευνητικά κέντρα την περιλαμβάνουν στα αντικείμενά τους, πραγματοποιούνται συχνά σχετικά συνέδρια, ενώ λειτουργεί, με σημαντική προσφορά, η πρώτη Εταιρεία Ιστορικών της Εκπαίδευσης.

Η κυρία Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου συγκαταλέγεται μεταξύ των πρωτοπόρων επιστημόνων και πανεπιστημιακών δασκάλων και υπήρξε δασκάλα πολλών νεότερων επιστημόνων, που άνοιξαν δρόμους, δημιούργησαν νέα επιστημονικά παραδείγματα και διαμόρφωσαν τις προϋποθέσεις ανάπτυξης του κλάδου της Ιστορίας της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Τα εκατόν επτά δημοσιεύματα, τα ερευνητικά προγράμματα, η διδασκαλία σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, η επίβλεψη μεταπτυχιακών εργασιών και διδακτορικών διατριβών αποτυπώνουν το πολυδιάστατο έργο της.

Το ερευνητικό και συγγραφικό έργο της κ. Ζιώγου καλύπτει μια μεγάλη χρονική περίοδο από τον Νεοελληνικό Διαφωτισμό μέχρι την πρόσφατη εκπαιδευτική μας ιστορία, με κέντρο βάρους των ερευνών της τον 19ο αιώνα μέχρι και το τέλος του Μεσοπόλεμου.

Το θεματικό της πεδίο είναι, επίσης, ευρύ και πρωτοπόρο.

Άνοιξε πρώτη το δρόμο για τη μελέτη της ιστορίας της γυναικείας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, δίνοντας ένα νέο ερευνητικό παράδειγμα με την εργασία της «Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)», η οποία αποτελεί θεμέλιο και υπόδειγμα για τις σχετικές μελέτες που ακολούθησαν και που σήμερα καταλαμβάνουν ένα μεγάλο μέρος της ιστοριογραφικής έρευνας στον χώρο της Ιστορίας της εκπαίδευσης.

Στην κατεύθυνση αυτή η κ. Ζιώγου προώθησε την έρευνα με μια σειρά εργασιών που ακολούθησαν για τα παρθεναγωγεία, τα διδασκαλεία θηλέων, την πρόσβαση των γυναικών στο πανεπιστήμιο, τις δασκάλες στο ελληνικό κράτος και στον έξω ελληνισμό και τη μελέτη της εκπαιδευτικής πολιτικής για τη γυναικεία εκπαίδευση.

Παράλληλα, στράφηκε στη μελέτη της σύγχρονης πραγματικότητας με έρευνες που αφορούν την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης, τα στερεότυπα του φύλου, τη δόμηση της ταυτότητας του φύλου, την προώθηση της ισότητας του φύλου στην εκπαίδευση, την ιδιότητα του πολίτη για τις γυναίκες, την επιστημονική και την ακαδημαϊκή δραστηριότητα των γυναικών.

Ωστόσο, η κυρία Ζιώγου δεν έμεινε μόνο στη μελέτη του φύλου, της εκπαίδευσης και της ιστορίας του.

Μια δεύτερη κατηγορία ερευνών, στην οποία πρωτοστάτησε, ήταν εκείνη της τοπικής εκπαιδευτικής ιστορίας. Από τις μεγάλες αφηγήσεις στράφηκε στη μελέτη της εκπαίδευσης ορισμένων τόπων και ορισμένων σχολείων. Μελέτησε αρχεία, περιοδικά, εφημερίδες, αυτοβιογραφικά κείμενα, με σκοπό να διερευνήσει την ιστορία από τα κάτω, από το τοπικό προς το γενικό και από τις εμπειρίες των ίδιων των ιστορικών προσώπων. Η Θεσσαλονίκη και η εκπαίδευσή της τον 19ο αιώνα, τα σχο-

λεία της, οι εκπαιδευτικοί και ο μαθητικός πληθυσμός, οι εφημερίδες και τα περιοδικά της, ο προσφυγικός πληθυσμός τον 20ό αιώνα μελετήθηκαν και αναδείχθηκαν από την κ. Ζιώγου, γι' αυτό και σήμερα θεωρείται από τους ειδήμονες στα εκπαιδευτικά της πόλης. Θα ακολουθήσει η μελέτη της εκπαίδευσης σε μια σειρά πόλεων (Κοζάνη, Γρεβενά, Δράμα, Ελασσόνα, Θάσο, Φιλιππούπολη και Κωνσταντινούπολη). Η οργάνωση των εκπαιδευτικών θεσμών και οι θεσμοί διοίκησης και συντήρησης των σχολείων, ο ρόλος της Εκκλησίας και των κοινοτήτων την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, οι παιδαγωγοί και οι παιδαγωγικές αντιλήψεις τους, η συγκρότηση αρχειακών συλλογών και βιβλιογραφιών, η καταγραφή σχολικών βιβλιοθηκών του παρελθόντος στάθηκαν ανάμεσα στα ενδιαφέροντα και τις έρευνές της.

Γεωγραφικά, οι έρευνές της, από τους εκπαιδευτικούς θεσμούς του ελληνικού κράτους έρχονται στη Θεσσαλονίκη, και απλώνονται στη Μακεδονία και στα Βαλκάνια.

Επομένως, αν μπορούσαμε να δώσουμε πολύ σύντομα ένα χρονικό, γεωγραφικό και θεματικό στίγμα των επιστημονικών δραστηριοτήτων της κυρίας Σιδηρούλας Ζώγου ως ιστορικού της εκπαίδευσης, θα μπορούσαμε να πούμε: Γυναίκα και εκπαίδευση, γυναίκα εκπαιδευτικός, γυναίκα και κοινωνική της θέση τους δύο τελευταίους αιώνες. Εκπαίδευση στα Βαλκάνια, στη Μακεδονία, στη Θεσσαλονίκη και στο ελληνικό κράτος από την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας μέχρι τα μέσα του 20ού αιώνα, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία.

Πρόκειται για ευρύ χρονικά και γεωγραφικά και πολυδιάστατο ως προς τις θεματικές έργο.

Η διάρθρωση των είκοσι επτά εργασιών που περιλαμβάνονται στον παρόντα τόμο, εκτός από τον πρόλογο, τα εισαγωγικά κείμενα των επιμελητών και την αναλυτική εργοβιογραφική και ακαδημαϊκή διαδρομή της κυρίας Σιδηρούλας Ζιώγου, που με συστηματικό τρόπο έχει καταγράψει ο Βασίλης Φούκας, αποτυπώνει με κάποιον τρόπο τα πεδία στα οποία κινήθηκαν τα ερευνητικά και συγγραφικά ενδιαφέροντα της τιμώμενης καθηγήτριας.

Βλέπουμε, λοιπόν, έναν κύκλο επτά εργασιών που αναφέρονται στην ερευνητική συνεργασία επιστημόνων της Βαλκανικής για την ιστορία της εκπαίδευσης στα Βαλκάνια, την εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη, στη Μακεδονία, στην ευρύτερη περιοχή της Θεσσαλονίκης και στην πόλη της Θεσσαλονίκης, από τα εκπαιδευτήρια της Ορθοδόξου Κοινότητας της πόλης μέχρι το ρόλο του πανεπιστημίου της στην πνευματική της κίνηση για μια μεγάλη περίοδο.

Στον δεύτερο κύκλο, που περιλαμβάνει δέκα εργασίες, διερευνώνται θέματα της ιστορίας της εκπαίδευσης και της δράσης γυναικών εκπαιδευτικών από την απελευθέρωση και έπειτα – χώρος στον οποίο η κ. Ζιώγου στάθηκε πρωτοπόρα. Οι εργασίες αυτές αναφέρονται σε γυναικεία έντυπα, στις σπουδές, στη δημόσια δράση και στο συγγραφικό έργο συγκεκριμένων γυναικών, στη συμβολή γυναικών εκπαιδευτικών σε κοινωνικο-εκπαιδευτικά κινήματα, καθώς και στο συνδικαλισμό των γυναικών εκπαιδευτικών.

Ένας τρίτος κύκλος, πέντε εργασιών, αναφέρεται σε σύγχρονες διαστάσεις και δραστηριότητες του φύλου των γυναικών, όπως οι γυναικείες ταυτότητες, οι γυναίκες στο θέατρο, η ακαδημαϊκή πορεία των γυναικών – θέματα που αποτέλεσαν ακόμη ένα πεδίο ερευνών και συγγραφών της τιμώμενης καθηγήτριας.

Τέλος, μια τέταρτη ομάδα, επίσης πέντε εργασιών, αναφέρεται σε γενικότερα ζητήματα παιδαγωγικών ιδεών, ιστορίας σχολείων, προγραμμάτων και βιβλίων.

Συνολικά ο τόμος καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και ενδιαφερόντων από την ιστορία της εκπαίδευσης και του φύλου, που προσιδιάζει στα ενδιαφέροντα, τις ενασχολήσεις, τις έρευνες, τις συγγραφές και την προσφορά της κυρίας Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου.

Μέσα στον παρόντα τόμο αποτυπώνεται, κατά τη γνώμη μου, ακόμη κάτι σημαντικό που τιμά την κυρία Ζιώγου: είναι ότι νέοι επιστήμονες και επιστημόνισσες παίρνουν τη σκυτάλη για να συνεχίσουν, να διευρύνουν και να βαθύνουν τους δρόμους που άνοιξε η ίδια και για τους οποίους, επίσης η ίδια, στά-

θηκε εμπνευστής, καθοδηγητής και συμπαραστάτης στα πρώτα τους επιστημονικά βήματα.

Οι περισσότεροι... δεν μπορεί... όταν ερευνούν και γράφουν... παρά να τη νιώθουν δίπλα τους, ως να συνομιλούν και να πορεύονται μαζί της.

Βασίλης Φούκας
Επίκουρος καθηγητής ΑΠΘ

Κύριε Κοσμήτορα, Κυρίες και Κύριοι,

Ο τόμος «*Θέματα στην Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης και Φύλο (19ος και 20ός αιώνας) προς τιμήν της Ομότιμης Καθηγήτριας Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου*», τον οποίο παρουσιάζουμε και επιδίδουμε σήμερα στην τιμώμενη αποτελείται από είκοσι επτά (27) άρθρα-μελέτες, τα οποία αξιοποιούν —στο μεγαλύτερο μέρος τους—

- αδημοσίευτο αρχειακό υλικό και πρωτογενείς πηγές, που οι συγγραφείς τους τις προσεγγίζουν με βάση την ιστορική-ερμηνευτική μέθοδο,
- αυτοβιογραφικά και λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία αναλύονται με βάση τη φουκωϊκή έννοια των «τεχνολογιών του εαυτού» και με βιογραφικές προσεγγίσεις,
- σπάνια και λιγότερο σπάνια εκπαιδευτικά και παιδαγωγικά περιοδικά και εφημερίδες του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα που προσεγγίζονται με την ποσοτική και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου,
- συνεντεύξεις και αφηγήσεις ζωής που αναδεικνύουν ερμηνευτικά ρεπερτόρια,
- υλικό από έρευνα δράσης και, τέλος,
- περιορισμένο φωτογραφικό υλικό (λόγω των δυσκολιών της έκδοσης).

Δύο μελέτες είναι γραμμένες στην αγγλική γλώσσα (της Kathleen Weiler και της Lynne Chisholm). Ενώ δύο άρθρα του τόμου είναι σε συνεργασία (συμμετέχουν έτσι συνολικά στον τόμο 29 συνάδελφοι και συναδέλφισσες).

Ως προς τη διάσταση του φύλου —μιας και ο τόμος αφιερώνεται στην κ. Ζιώγου— θα πρέπει να σημειώσω ότι οι συμμετέχουσες στον τόμο είναι 17 (58,6%) και οι συμμετέχοντες 12 (41,4%). Ως προς το περιεχόμενο των άρθρων, 16 από τις 27 ερ-

γασίες αναφέρονται με άμεσο τρόπο στη γυναικεία εκπαίδευση ή στη διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση. Διάσταση η οποία δεν λείπει, ωστόσο, ούτε από τις υπόλοιπες εργασίες που περιλαμβάνονται στον τόμο – γεγονός το οποίο καταδεικνύει ότι οι κόποι, το επιστημονικό και το διδακτικό έργο της τιμώμενης δεν πήγαν χαμένοι.

Στον τόμο συμμετέχουν:

- 13 μέλη ΔΕΠ (από το ΑΠΘ, το Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, το Πανεπιστήμιο Κρήτης και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων),
- 3 καθηγήτριες από Πανεπιστήμια του εξωτερικού· η Kathleen Weiler από το Πανεπιστήμιο Tufts της Βοστόνης, η Μαρία Ταμπούκου από το East London University και η Lynne Chisholm από το Πανεπιστήμιο του Innsbruck (Αυστρία) [η τελευταία, δυστυχώς, από το 2015 δεν είναι πια μαζί μας],
- 10 διδάκτορες ή υποψήφιοι διδάκτορες/διδακτόρισσες της κ. Ζιώγου, και,
- 2 καταξιωμένοι στον χώρο τους επιστήμονες-φίλοι και μακροχρόνιοι συνεργάτες της κ. Ζιώγου.

Ο σκοπός της έκδοσης είναι διττός: Αφενός να κατατεθούν στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία «συλλογικά» πορίσματα της νεότερης έρευνας σε συγκεκριμένες θεματικές της ιστορικής έρευνας στην εκπαίδευση και αφετέρου να αναδειχθούν τα πεδία έρευνας και συγγραφικής ενασχόλησης της τιμώμενης. Έτσι, οι εργασίες που κατατέθηκαν, οργανώθηκαν σε διακριτές θεματικές που αντανακλούν τη θεματογραφία και τα ερευνητικά ενδιαφέροντα της κ. Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου.

Οι θεματικές αυτές αποτελούν και τα αντίστοιχα μέρη στη διάρθρωση του τόμου και είναι οι εξής τέσσερις: α) *Η εκπαίδευση εκτός συνόρων: Βαλκάνια, οθωμανική-μεταοθωμανική Μακεδονία και Θεσσαλονίκη,* β) *Γυναικεία εκπαίδευση και φύλο: Ιστορικές προσεγγίσεις και μελέτες περίπτωσης*, γ) *Γυναικεία εκπαίδευση και φύλο: Συγχρονικές προσεγγίσεις* και δ) *Εκπαίδευση και κοινωνία.*

Των θεματικών αυτών προηγούνται πέντε κείμενα, τα οποία αναφέρονται σε μεθοδολογικές και θεματολογικές πτυχές του έργου της Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου που συνέβαλαν στην ανανέωση και προώθηση της έρευνας στον κλάδο της ιστορίας της εκπαίδευσης και της ιστορίας των γυναικών και του φύλου, στην ερευνητική διαδρομή, στους προβληματισμούς, στις χαρές και στις δυσκολίες της πορείας αυτής, και, τέλος, στην εργογραφία της και στην ευρύτερη ακαδημαϊκή πορεία της τιμώμενης [Το συγγραφικό της έργο ξεπερνά τις 100 εργασίες, μονογραφίες και άρθρα-μελέτες].

Στο πρώτο μέρος του συλλογικού τόμου περιλαμβάνονται επτά εργασίες, οι οποίες αναφέρονται στην εκπαίδευση πέρα από το κράτος, ακολουθώντας το σχήμα των τριών ομόκεντρων κύκλων, τους οποίους μελέτησε και ανέπτυξε ερευνητικά η κ. Ζιώγου, αλλά και δίδαξε μαζί με τον Ομότιμο, πλέον, Καθηγητή κ. Νίκο Τερζή στο πλαίσιο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Τομέα Παιδαγωγικής, δηλαδή στα Βαλκάνια [2 εργασίες: του Ν. Τερζή και του Γ. Μπέτσα], στη Μακεδονία (οθωμανική και μεταοθωμανική) [2 εργασίες: του Στρ. Βαχάρογλου και η κοινή εργασία των Σ. Ηλιάδου και Β. Ιωσηφίδη] και στη Θεσσαλονίκη [3 εργασίες: των Ευάγ. Χεκίμογλου, Δ. Μαυροσκούφη και Β. Φούκα].

Οι εργασίες της θεματικής αυτής, ειδικότερα, αναφέρονται:

- Στα αποτελέσματα της δράσης της τιμώμενης, στη δημιουργία δηλαδή υποστηρικτικών ερευνητικών δομών, όπως το Ιστορικό Αρχείο Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, το οποίο συνδιηύθυνε με τον κ. Τερζή, από το 1992 έως το 2012, η εκδοτική σειρά για την Ιστορία της Εκπαίδευσης στον εκδοτικό οίκο των αδελφών Κυριακίδη, η οποία αριθμεί 17 τόμους, η συμμετοχή της στη Βαλκανική Εταιρεία Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης, η σύνδεση της πανεπιστημιακής έρευνας με εξωακαδημαϊκούς ερευνητικούς φορείς, όπως το Κέντρο Ιστορίας του Δήμου Θεσσαλονίκης [εργασία Ν. Τερζή].
- Στις παιδαγωγικές απόψεις, στο εκπαιδευτικό-διδακτικό έργο και στην κοινωνική-πολιτική-πολιτιστική δραστηριό-

τητα εκπαιδευτικών που δραστηριοποιήθηκαν στην Κωνσταντινούπολη [εργασία Γ. Μπέτσα] και στον καζά Λαγκαδά [εργασία Στρ. Βαχάρογλου]. Θα πρέπει να σημειώσουμε στο σημείο αυτό ότι η κ. Ζιώγου αφήνει ως παρακαταθήκη στο πεδίο αυτό της έρευνας την έκδοση ενός πολύ σημαντικού τόμου με τίτλο *Το Οικουμενικό Πατριαρχείο, η οθωμανική διοίκηση και η εκπαίδευση του Γένους: Κείμενα-Πηγές 1830-1914* απαραίτητο εργαλείο για όσους/όσες ασχολούνται με την περίοδο και την επιστημονική περιοχή.

- Σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής, αναφορικά με πληθυσμιακές ομάδες για τις οποίες παρατηρούνται ως τώρα «εκκωφαντικές σιωπές» στην επιστημονική έρευνα, όπως για τους ξενόφωνους/σλαβόφωνους πληθυσμούς της Δυτικής Μακεδονίας [εργασία των Σ. Ηλιάδου & Β. Ιωσηφίδη] ή για την ιστορία της Θεσσαλονίκης, αντλώντας παραδείγματα από τη σχολική ιστορία [εργασία Δ. Μαυροσκούφη].
- Σε άγνωστες έως σήμερα πτυχές της ιστορίας της Ελληνικής Ορθοδόξου Κοινότητος Θεσσαλονίκης και στις σχέσεις της με τα μετόχια ορθόδοξων μοναστικών αδελφοτήτων [εργασία Ευάγ. Χεκίμογλου] και της Φιλοσοφικής Σχολής Θεσσαλονίκης και των σχέσεών της με την τοπική κοινωνία από το 1926 έως το 1974 [εργασία Β. Φούκα].

Το δεύτερο μέρος του συλλογικού τόμου, περιλαμβάνει δέκα εργασίες, οι οποίες ως προς το περιεχόμενό τους αναφέρονται:

- Σε θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα, όπως η σχέση φύλου και ιστορικής αφήγησης και η συμβολή της φεμινιστικής προσέγγισης στη μελέτη του φύλου στην ιστορία [εργασία K. Weiler].
- Στην έμφυλη ανάλυση της ζωής και του έργου ανδρών παιδαγωγών, όπως του John Dewey, και στην προσπάθεια ανάδειξης των «ξεχασμένων» από την ιστορία γυναικών παιδαγωγών, στη διαπερατότητα δηλαδή των ορίων μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού χώρου και, συνεκδοχικά, στην

ανάδειξη της παρουσίας των γυναικών σε ιστορικές περιόδους που κατά την κυρίαρχη ιστορική αφήγηση οι γυναίκες είναι απούσες [εργασίες των K. Weiler, Κ. Δαλακούρα, Μ. Δελάκη, Ε. Γιαννάτη, Π. Χατζημπέη].

- Στην ιστορία των γυναικών στο πεδίο της εκπαίδευσης, στις κυρίαρχες αντιλήψεις κατά τον 19ο αιώνα αναφορικά με τις δυνατότητες και τους περιορισμούς πρόσβασης των γυναικών στην εκπαίδευση, στον λόγο των γυναικών εκπαιδευτικών και τις διεκδικήσεις τους [εργασίες των Δ. Χασεκίδου, Χρ. Τζήκα, Ε. Γιαννάτη].
- Στη δραστηριότητα των γυναικών εκπαιδευτικών στον δημόσιο χώρο, μέσα από τα παραδείγματα της Αλεξάνδρας Παπαδοπούλου, της Σαπφούς Λεοντιάδος, της Κρυσταλλίας Χρυσοβέργη, της Σεβαστής Καλλισπέρη, της Κορνηλίας Πρεβεζιώτου [εργασίες των Μ. Ταμπούκου, Χρ. Τζήκα, Κ. Τσεβίκ].
- Στη συγγραφική δραστηριότητα γυναικών εκπαιδευτικών και σε γυναικεία έντυπα (*Βοσπορίς, Εφημερίς των Κυριών*) [εργασίες των Χρ. Τζήκα, Κ. Τσεβίκ, Ε. Γιαννάτη].
- Στην κοινωνική και συνδικαλιστική δράση των διδασκαλισσών κυρίως μέσα από τα «παραδείγματα» των διδασκαλισσών στην Κύπρο και στην Κρήτη [εργασίες των Δ. Χαραλάμπους, Κ. Δαλακούρα, Μ. Δελάκη Ε. Γιαννάτη].
- Στη συμμετοχή των ελληνίδων παιδαγωγών στον Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό, στη διαμόρφωση της παιδαγωγικής θεωρίας, στη συμμετοχή τους στις εκπαιδευτικές καινοτομίες του κινήματος, στην εκπαιδευτική ιεραρχία και στη διοίκηση της εκπαίδευσης [εργασία της Λ. Χατζημπέη].

Η τρίτη θεματική του παρόντος τόμου περιλαμβάνει πέντε εργασίες, οι οποίες αναφέρονται σε σύγχρονες διαστάσεις και δραστηριότητες των γυναικών. Οι μελέτες αυτές εστιάζουν:

- Στους νέους και στις μεταβατικές διαδικασίες προς την ενηλικίωση μέσα στο θολό ευρωπαϊκό περιβάλλον των αρχών του 20ού αιώνα και στις συνέπειες της οικονομικής

κρίσης στις ζωές των νεαρών ατόμων στην Ευρώπη [εργασία L. Chisholm].
- Στη διαχρονική διαμόρφωση κυρίαρχων λόγων και ιδεολογιών για το φύλο που διαμορφώνουν τις γυναικείες εφηβικές ταυτότητες στο ελληνικό πλαίσιο [κοινή εργασία της Κ. Δεληγιάννη και της Χρ. Αθανασιάδου].
- Στις γυναίκες πανεπιστημιακούς και στις δυσκολίες ανέλιξής τους στην ακαδημαϊκή ιεραρχία [εργασία Ελ. Μαραγκουδάκη].
- Στην εξελικτική πορεία του γυναικείου θεατρικού προσώπου – μέσα από το παράδειγμα της Αλκμήνης [εργασία Χαρ. Σβαλίγκου].
- Στις απόψεις μαθητών και μαθητριών για την αξιοποίηση των ΤΠΕ (τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας) στην εκπαιδευτική διαδικασία και ειδικότερα στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας [εργασία Χρ. Παλάζη].

Η τέταρτη θεματική, τέλος, που αποτελεί το *τέταρτο μέρος* του τόμου, περιλαμβάνει πέντε εργασίες, οι οποίες αναφέρονται σε γενικότερα ζητήματα παιδαγωγικών ιδεών, ιστορίας εκπαιδευτηρίων, προγραμμάτων σπουδών και σχολικών εγχειριδίων κατά τον 19ο και τις αρχές του 20ού αιώνα. Ειδικότερα, αναφέρονται:

- Στις ιδεολογικές χρήσεις του κοραϊσμού από τους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (Αλ. Δελμούζο, Δ. Γληνό, Μ. Τριανταφυλλίδη) [εργασία Ν. Βαρμάζη].
- Στη σχέση των ξένων σχολείων (γαλλικών και ιταλικών) με το ελληνικό κράτος [εργασία Δ. Αντωνίου].
- Στον ρόλο του μαθήματος των γαλλικών στα ελληνικά σχολεία της μέσης εκπαίδευσης του ελληνικού κράτους και του εξωκρατικού ελληνισμού κατά τον 19ο αιώνα [εργασία Κ. Χοϊδά].
- Στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών σε δύο εκπαιδευτικά ιδρύματα της Κωνσταντινούπολης (Μεγάλη του Γένους Σχολή και Ζωγράφειο) κατά τον 19ο και την πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα [εργασία Κ. Κούγκα].

- Στον πρώτο διαγωνισμό και στη δημοσίευση του πρώτου αλφαβηταρίου στη δημοτική γλώσσα μέσα από το περιοδικό *Ο Νουμάς*, το 1905-1906, αποτυπώνοντας τη συζήτηση για την αναγκαιότητα συγγραφής δημοτικιστικού αλφαβηταρίου προσανατολισμένου στις ανάγκες του παιδιού [εργασία Δ. Τζήκα]. Η τελευταία εργασία σχετίζεται και με το θέμα του Συνεδρίου μας, αφού ακόμη και αν ο διαγωνισμός του *Νουμά* δεν έδωσε ένα αλφαβητάριο για χρήση στα σχολεία, άνοιξε, όμως, τη συζήτηση για την ανάγκη συγγραφής δημοτικιστικού αλφαβηταρίου, προσανατολισμένου στις πραγματικές ανάγκες του παιδιού.

Ο παρών τόμος, τον οποίο με συντομία προσπάθησα να σας παρουσιάσω, είναι πλουραλιστικός, πολυφωνικός και πολυμεθοδολογικός, και επιχειρεί να δημιουργήσει ακόμη περισσότερα ερευνητικά ερωτήματα από αυτά στα οποία απαντά. Προσεγγίζει ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση στα Βαλκάνια, στην αμφισβητούμενη Μακεδονία του 19ου και των αρχών του 20ού αιώνα και στον ρόλο των εκπαιδευτικών, παρουσιάζει την εκκωφαντική και τη σιωπηρή ιστορία της Θεσσαλονίκης, την ιστορία της γυναικείας εκπαίδευσης και τη διάσταση του φύλου στην εκπαίδευση, αλλά και, ευρύτερα θέματα που απασχολούν την ελληνική εκπαίδευση κατά τον 19ο και τον 20ό αιώνα τόσο στο κράτος όσο και στον πέρα από τα σύνορά του ελληνισμό, ζητήματα τα οποία πολλές φορές είναι επίκαιρα ακόμη και στις μέρες μας.

Από τη θέση αυτή θέλουμε να εκφράσουμε τις θερμές μας ευχαριστίες προς όλες και όλους, όσες και όσοι με προθυμία, απέστειλαν τις επιστημονικές τους εργασίες και συνέβαλαν στην έκδοση του συλλογικού αυτού τόμου. Ευχαριστούμε, τέλος, θερμά τις εκδόσεις Κυριακίδη και ιδιαιτέρως τον κ. Τάσο Κυριακίδη που πρόθυμα ανέλαβαν την έκδοση του τιμητικού τόμου.

Κύριε Κοσμήτορα, Κυρίες και Κύριοι,

Θεωρώ ότι ο τόμος αυτός αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για κάθε ερευνητή και ερευνήτρια του κλάδου, καταφέρνει να συζη-

τήσει και να συνδυάσει θέματα, με τα οποία ασχολήθηκε ερευνητικά η κ. Ζιώγου και τα οποία αποτέλεσαν τη βάση για εμάς τους νεότερους, δίνοντάς μας τη δυνατότητα και την ευκαιρία να τα προσεγγίσουμε, να τα ερευνήσουμε, να τα κατανοήσουμε και να εμβαθύνουμε. Γι' αυτό την ευχαριστούμε θερμά και της αφιερώνουμε τον τόμο αυτό με πολλή αγάπη. Σας ευχαριστούμε κυρία Ζιώγου για τις ευκαιρίες που μας δώσατε.

Αντιφώνηση τιμώμενης,
Ομότιμης Καθηγήτριας
κ. Σιδηρούλας Ζιώγου-Καραστεργίου

Η σημερινή εκδήλωση αποτελεί, ομολογώ, μια ιδιαίτερη στιγμή στη ζωή μου. Μέσα στο θολό τοπίο των γενικότερων συνθηκών δροσίζει την ατμόσφαιρα και επαναφέρει αισθήματα ανθρώπινων σχέσεων και αισιοδοξίας που μόνο η εκδήλωση αγάπης και εκτίμησης μπορεί να δημιουργήσει.

Ευχαριστώ θερμά την Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου για τη μοναδική ευκαιρία που μας έδωσε να υλοποιηθεί η εκδήλωση αυτή μια μέρα που είμαστε συγκεντρωμένοι οι ιστορικοί της εκπαίδευσης από όλη τη χώρα. Αυτό γιατί τα αισθήματα εκτίμησης που νιώθω για όλους τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσες που είναι εδώ σήμερα είναι βαθιά και ειλικρινή. Είμαι πολύ περήφανη και χαρούμενη που μοιράζομαι μαζί σας αυτή την ιδιαίτερη στιγμή.

Τα βαθιά αισθήματά μου για τον Εκδοτικό Οίκο Κυριακίδη δεν βρίσκω λόγια να διατυπώσω. Χωρίς τη γενναιοδωρία του κ. Τάσου Κυριακίδη, την κατανόηση και την αυτοθυσία πραγματικά της Δέσποινας και του Παύλου δεν θα υπήρχε τρόπος να υλοποιηθεί το εγχείρημα αυτό. Η συμπαράστασή τους με συγκίνησε. Επιμέλεια προσεγμένη, συνέπεια και αποτελεσματικότητα άριστη, διάθεση εξαιρετική σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του έργου. Τους ευχαριστώ θερμά.

Στα μέλη του Τομέα Παιδαγωγικής τα βαθύτερα αισθήματα εκτίμησης για την πολύχρονη και βαθειά σχέση που αναπτύξαμε σαράντα ολόκληρα χρόνια.

Στον Κώστα και στα παιδιά μου, τον Στέλιο, τη Σάντη και τον Βαγγέλη, ιδιαίτερα, όμως στον εγγονό μου Κωνσταντίνο αφιερώνω με όλη μου την αγάπη την τιμητική αυτή προσφορά.

Αφήνω τώρα να μιλήσουν για μένα —γιατί τα αισθήματά μας ταυτίζονται παρόλα τα χρόνια που μας χωρίζουν— γυναί-

κες εκπαιδευτικοί από το παρελθόν που με συντροφεύουν με τις εμπειρίες τους όλα αυτά τα χρόνια. Μέσα από τα κείμενά τους αισθάνομαι ότι εκφράζω τα συναισθήματά μου:

- Για τη σχέση μου με τους φοιτητές και φοιτήτριες,
- Για το έργο και την προσφορά μου,
- Για τους συνεργάτες/τριές μου - επιμελήτριες/ές του τόμου.

Για τη σχέση μου με τους φοιτητές και φοιτήτριες:
Σταυρούλα Μαρκέτου, *Στα θρανία και στην έδρα*

«Η σχέσις μου με τις μαθήτριες, όλα τα χρόνια που εργάστηκα στη Μέση Εκπαίδευση, λογαριάζεται στα καλύτερα δώρα που μου έδωσε η ζωή. Πόσο τις αγαπούσα και πώς μ' εμπιστευότανε!»

Για το έργο και την προσφορά μου:
Αρσινόη Παπαδοπούλου, *Μητρός υποθήκαι*

Προς τας μαθητρίας: «...δεν ευεργετεί την πατρίδα του μόνον ο πράττων έργα μεγάλα, αλλά και η ελαχίστη μαθήτρια και η αφανεστάτη κόρη ευεργετεί αυτήν, αν εις την θέσιν εις την οποίαν ετάχθη, εκτελεί με ακρίβειαν τα καθήκοντά της».

Για τις επιμελήτριες και επιμελητές του τόμου, αγαπητές/ούς συναδέλφους που πορευτήκαμε μαζί τόσα χρόνια.

Αγγελική Παναγιωτάτου, *Ο Αγών της ζωής μου*

«Οφείλω πάντως να δηλώσω, να επικυρώσω ίσως, ότι τη φτωχή ζωή μου, την ταπεινή δράσιν μου αφιέρωσα στην Επιστήμην. Γι' αυτήν έζησα, στο βωμό της εθυσίασα κάθε μου άνεσιν, κάθε διασκέδασιν, αφού ευτυχώς εύρισκα αληθινήν απόλαυσιν στη μελέτη, στην Επιστημονικήν έρευναν. Και η επίμονη και αδιάκοπη ασχολία μου μπορώ να πω ότι με ικανοποίησε, γιατί μεταξύ άλλων μου εχάρισε την αλησμόνητη φράση ενός σοφού Καθηγητού της Σορβόνης των Παρισίων, μετά το ελεύθερον μάθημά μου εις την Σορβόνην, την εξής: «Σας συγχαίρω κυρία μου, και Καθηγηταί θα σας εζήλευαν». Έ λοιπόν πιστεύσατέ με, η ημέρα αυτή ήταν από τις ευτεχέστερες ημέρες της ζωής μου, γιατί ο Καθηγητής αυτός, ένας Γίγας του Πνεύματος, της Διανόησης και της Επιστήμης

δεν είχε κανένα λόγον να ψευσθή, δεν είχε κανένα λόγον να θελήση να κολακεύση μίαν ξένην, την οποίαν ήκουε για πρώτην φοράν... Και σήμερον η αδύνατη φωνή μου σαν απάντηση στα ευγενικά λόγια του σοφού Καθηγητού αναφωνεί... ευχαριστώ!».

Σε αντιστοιχία με τα αισθήματα αυτά της Παναγιωτάτου, σήμερα η αδύνατη φωνή μου σαν απάντηση στην ευγενική χειρονομία των 'σοφών' συνεργατών και συνεργατριών μου αναφωνεί: Κική, Κατερίνα, Χρήστο και Βασίλη, 'Γίγαντες' του Πνεύματος και της Επιστήμης - της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, σας ευχαριστώ θερμά που μου χαρίσατε αυτή την εμπειρία, καθώς δεν είχατε κανένα λόγο να κολακεύσετε μια συνταξιούχο δασκάλα που σάς αγαπά πολύ και σάς ευχαριστεί.

Χάρης Αθανασιάδης (2015), *Τα αποσυρθέντα βιβλία: Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, εκδ. Αλεξάνδρεια, 2015

Τα σχολικα εγχειριδια ως αντικείμενο έρευνας έχουν προσελκύσει και στη χώρα μας το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών (Αβδελά, Φραγκουδάκη, Κουλούρη, Περσιάνης, Καψάλης-Χαραλάμους, Ρεπούση κ.ά). Τα σχολικά εγχειρίδια ακολούθησαν την ταραχώδη και σισύφειο πορεία της ελληνικής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα όταν επιχειρήθηκε η αλλαγή των περιεχομένων τους («να καώσι», το 1921 —να αποσταλούν προς πολτοποίηση, το 1965— να αποσυρθούν, Καλοκαιρινός 1965, Κόκκινος 2002, Ρεπούση 2006-2008). Είναι, ακόμη, γνωστό ότι η επιλογή, η κατανομή, η ταξινόμηση και η διάχυση της σχολικής γνώσης, δηλαδή των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων, ήταν και παραμένει αποτέλεσμα πολιτικών επιλογών των κάθε φορά κυρίαρχων δυνάμεων που εκφράζουν την εκπαιδευτική πολιτική στο επίπεδο του κράτους.

Οι συγκρούσεις, οι «πόλεμοι» για τα σχολικά εγχειρίδια, αφορούσαν κυρίως εκείνα που έχουν ταξινομηθεί από τους ερευνητές ως βιβλία ιδεολογικού περιεχομένου και που συνδέονται με το έθνος-κράτος, το κυρίαρχο θρησκευτικό δόγμα και συνακόλουθα με την απόκτηση εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν τα εγχειρίδια της γλώσσας, των θρησκευτικών και της σχολικής ιστορίας. Στα βιβλία αυτά, εγκεκριμένα από τους αρμόδιους θεσμούς του ελληνικού κράτους (ΚΕΜΕ, ΠΙ, ΙΕΠ), έχουν καταγραφεί στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευση διαστρεβλώσεις, παραχαράξεις, μύθοι, ιδεολογικές-πολιτικές χρήσεις, σιωπές, μαύρες τρύπες. Είναι χαρακτηριστικό πώς αποτυπώνονται στα βιβλία ιστορίας της ΣΤ΄ Δημοτικού (Καφετζή, Παπαγρηγορίου, Ρεπούση, Κολιόπουλου) και πώς αλλάζουν από τη μια περίοδο στην άλλη τα αφηγήματα των εθνικών «δρα-

μάτων», «τραυμάτων» και «αλμάτων». ακόμη και κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (επανάσταση του 1821, μικρασιατική καταστροφή, εθνική αντίσταση, εμφύλιος πόλεμος, κυπριακό κ.λπ.).

Η υπάρχουσα σχετική με τα παραπάνω ελληνόγλωσση βιβλιογραφία έχει εμπλουτισθεί σημαντικά κατά τη μεταπολίτευση. Όμως, υπάρχει βιβλιογραφικό κενό σε επιμέρους μελέτες για τα σχολικά εγχειρίδια. Ένα τέτοιο κενό έρχεται να καλύψει η μελέτη του ομότεχνου, γνωστού στην επιστημονική κοινότητα των ιστορικών της εκπαίδευσης από άλλες αξιόλογες εργασίες του, καθηγητή του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων Χάρη Αθανασιάδη. Ο συγγραφέας στρέφει αυτή τη φορά το ενδιαφέρον του στα αποσυρθέντα βιβλία – πριν αυτά παραδοθούν στην πυρά... Με τη διεισδυτική του ματιά και τα πειστικά ερμηνευτικά του εργαλεία, επέλεξε να ασχοληθεί στη μελέτη του αυτή με τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα αποσυρθέντων βιβλίων. Πρόκειται για «Τα ψηλά Βουνά», του Ζαχαρία Παπαντωνίου της δημιουργικής Βενιζελικής περιόδου 1917-1920, την ιστορία της ΣΤ΄ Δημοτικού της Μαρίας Ρεπούση που προκάλεσε θύελλα στη διετία 2006-2008, την «Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου» της Γ΄ Λυκείου με επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας τον Γιώργο Κόκκινο (2002) και την «Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική» της Β΄ Γυμνασίου, του Κ. Καλοκαιρινού (1965).

Ο συγγραφέας ακτινογραφεί όλο το συγκρουσιακό τοπίο της κάθε περιόδου και παραθέτει με εξαντλητική βιβλιογραφία τα επιχειρήματα των υπερασπιστών και επικριτών των βιβλίων που αποσύρθηκαν. Να σημειώσουμε πάντως εδώ ότι οι καινοτόμες παρεμβάσεις στη σχολική γνώση, στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων, τουλάχιστον μέχρι τη μεταπολίτευση, πιστώνονται στις φιλελεύθερες δυνάμεις που επιχείρησαν την αστικοδημοκρατική γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση (πρώτη και δεύτερη Βενιζελική περίοδος, ανολοκλήρωτη μεταρρύθμιση των Γεωργίου Παπανδρέου και Ευάγγελου Παπανούτσου την περίοδο 1964-1965), ενώ οι ανατροπές και αποσύρσεις σχολικών εγχειριδίων χρεώνονται στις συντηρητικές δυνάμεις των καθαρευουσιάνων με σημαιοφόρο το πανεπιστήμιο Αθηνών, τη «φωλιά των γλωσσαμυντόρων». Στην Ελλάδα του περιφερειακού καπιταλισμού και της εξαρτημένης ανάπτυξης, οι αδιάλλακτες συγκρούσεις (και) στην εκπαίδευσης συνδέονται με δύο διακριτά και με σαφείς πολιτικές αναφορές ρεύματα, το αστικοδημοκρατικο-φιλελεύθερο και το συντηρητικό.

Ο Χάρης Αθανασιάδης στην μελέτη του τεκμηριώνει τον ισχυρισμό του ότι η απόσυρση των εγχειριδίων και ο πόλεμος γι' αυτά, δεν έχει να κάνει μόνο με τη γλώσσα τους (δημοτική) αλλά με την αμφισβήτηση της αδιάλειπτης συνέχειας του ελληνικού έθνους, όπως την επέβαλε η γραμμή Παπαρρηγόπουλου. Έτσι, «Τα Ψηλά Βουνά» αμφισβητούνται όχι μόνο για τη δημοτική, στην οποία είναι γραμμένα, αλλά και επειδή έχουν ελάχιστες έως καθόλου αναφορές στο έθνος, τον χριστιανισμό και την πολεμική ανδρεία του Έλληνα, δηλαδή παραλείπουν όλα αυτά που θα διαμόρφωναν την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα της νέας γενιάς. «Περί των μεγάλων ιδανικών της πατρίδος, της θρησκείας ουδείς γίνεται λόγος... οι μαθηταί ούτε πρωί, ούτε εσπέρας, ούτε προ του φαγητού, ούτε μετ' αυτό προσεύχονται...», θα υποστηρίξει ο πολέμιος των βιβλίων της περιόδου 1917-1920 γλωσσολόγος Γ. Χατζηδάκις. Η Ιστορία του Καλοκαιρινού θα επικριθεί ήδη για τον τίτλο της («Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική» και όχι «Βυζαντινή»), με το σκεπτικό ότι αμφισβητεί την καθιερωμένη γραμμή Παπαρρηγόπουλου. Το βιβλίο του Κόκκινου, με πολλά καινοτομικά στοιχεία, θα αμφισβητηθεί «έξωθεν», από την κυπριακή κυβέρνηση, επειδή εμπεριείχε τη φράση «...στην Κύπρο η ΕΟΚΑ του στρατηγού Γρίβα πρόβαλλε έναν κοινωνικό υπερσυντηρητικό εθνικισμό». Η περιπέτεια του βιβλίου της Ρεπούση με τον «συνωστισμό» στα παράλια της Σμύρνης που προκάλεσε το συνωστισμό, τις περισσότερες φορές άσχετων, στα τηλεπαράθυρα και τη σύμπτυξη ενός φαιοκόκκινου μετώπου, είναι γνωστή και διδακτική. Την ίδια περίπου περίοδο, μια 15μελής επιστημονική επιτροπή με επικεφαλής τον τότε πρύτανη του Πανεπιστημίου Πατρών Σταμάτη Αλαχιώτη και επιστημονικό υπεύθυνο τον υπογράφοντα, με ανάθεση από τη νομαρχία Αχαΐας, προχώρησε στη συγγραφή ενός βιβλίου τοπικής ιστορίας. Το βιβλίο αυτό, έκτασης 300 σελίδων, δεν κυκλοφόρησε ποτέ (ας προστεθεί, επομένως, και αυτό το βιβλίο στα αποσυρθέντα βιβλία ιστορίας). Ο λόγος ήταν ότι δεν εμπεριείχε το γνωστό μύθο της Αγίας Λαύρας, με αποτέλεσμα να ξεσηκώσει θύελλα διαμαρτυριών από την τοπική εκκλησία, τα κόμματα και άλλους φορείς, πρόσωπα και συλλογικότητες.

Σημαντική είναι η συμβολή του συγγραφέα και στην ανακάλυψη και ανάδειξη θετικών παραδειγμάτων σχολικών εγχειριδίων, που επιβίωσαν για μεγάλο χρονικό διάστημα. Τρία τέτοια παραδείγματα, άγνωστα στη μέ-

χρι τώρα έρευνα, παραθέτει ο Αθανασιάδης στα δύο τελευταία κεφάλαια του βιβλίου του. Πρόκειται για τα βιβλία της περιόδου 1858-1917, το ένα πριν από την έκδοση του έργου του Παπαρρηγόπουλου. Πρόκειται για το βιβλίο «Ο Γεροστάθης» του Λέοντος Μελά (1858). Το κείμενο απηχούσε τις ιδέες του διαφωτισμού και του Κοραή και ευτύχησε να είναι από τα μακροβιότερα (διδάχθηκε περί τα 40 χρόνια) σχολικά βιβλία στη νεοελληνική εκπαίδευση. Τα άλλα δύο βιβλία είναι, το αναγνωστικό «Έλλην πολίτης» του δημοσιογράφου και δικηγόρου Θεόδωρου Αποστολόπουλου και το εγχειρίδιο ιστορίας «Ελληνική ιστορία από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι της σήμερον» των παιδαγωγών Αριστοτέλη Κουρτίδη και Βλασίου Σκορδέλη. Και τα δύο τελευταία βιβλία, κινούμενα βέβαια στη γραμμή αφήγησης του μεγαλόπνοου έργου του Παπαρρηγόπουλου (εκδόθηκε το 1874), θα μακροημερεύσουν και ούτε θα καούν ούτε θα αποσυρθούν...

Η παραπάνω μελέτη του Χάρη Αθανασιάδη, πρωτότυπη, ενδιαφέρουσα και τεκμηριωμένη εμπλουτίζει την υπάρχουσα βιβλιογραφία, ανοίγει νέα ερευνητικά πεδία και προκαλεί νέα ερωτήματα που σίγουρα θα απασχολήσουν στο μέλλον και άλλους ερευνητές.

Σήφης Μπουζάκης

* * *

Δημήτρης Χαραλάμπους (2015), *Έθνος, κοινωνία, παιδεία* (τομ. Α΄-Β΄), Αθήνα: εκδ. Μεταίχμιο

Ο ΔΗΜΗΤΡΗΣ ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΥΣ μας επιφύλαξε, με το κλείσιμο του 2015, μία ευχάριστη έκπληξη με το παραπάνω ογκώδες δίτομο έργο, που έχει ως αντικείμενο την Ομοσπονδία Καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης της Κύπρου (ΟΕΛΜΕΚ) και τη συμβολή της στον αγώνα της ανεξαρτησίας κατά την περίοδο της Αγγλοκρατίας. Ο συγγραφέας είχε, βέβαια, ασχοληθεί και στο παρελθόν με το ζήτημα των οργανώσεων των Κυπρίων εκπαιδευτικών και μας έχει δώσει, ως καρπό μακρόχρονης ιστορικής έρευνας, το τρίτομο έργο-άθλο για το ρόλο της Ομοσπονδίας των Κυπρίων Δασκάλων (ΠΟΕΔ) στον αγώνα για τη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και την κατάκτηση της ανεξαρτησίας.

Έτσι, αυτή τη φορά ο Δημήτρης Χαραλάμπους δεν ξεκινά «εκ του μηδενός». «Ακουμπά» και σ' εκείνο το έργο και, έχοντας την καθολική, απλόχερη και δικαιολογημένη επιβράβευση της

επιστημονικής κοινότητας —όχι μόνο των ιστορικών— αναλαμβάνει το δεύτερο πιο δύσκολο ερευνητικό εγχείρημα, αυτή τη φορά για τη δευτεροβάθμια κυπριακή εκπαίδευση και τον εθνικοπολιτικό και κοινωνικο-πολιτιστικό ρόλο της μέσα από τις οργανώσεις των καθηγητών κατά την περίοδο της αγγλικής αποικιοκρατίας.

Για τον ρόλο των ελληνικών οργανώσεων των εκπαιδευτικών, ιδιαίτερα των πρωτοβάθμιων, τον εκπαιδευτικό και κοινωνικοπολιτικό ρόλο που αυτές ως «μεγαφορείς δράσης», ως «ομάδες, πίεσης-ομάδες συμφερόντων» για να χρησιμοποιήσουμε όρους της σύγχρονης κοινωνιολογίας, με ερμηνευτικό κλειδί τις θεωρίες του κορπορατσισμού (κοινωνικού ή κρατικού), έχουν δει την τελευταία δεκαετία το φως της δημοσιότητας πολλές ενδιαφέρουσες εργασίες ελλήνων ερευνητών (Αθανασιάδης, Παπαδούρης, Μπάκας, Βασιλού-Παπαγεωργίου, Σαλτερής κ.ά.).

Οι παραπάνω, βέβαια, εργασίες που αφορούν στις ελληνικές ομοσπονδίες (ΔΟΕ και ΟΛΜΕ), έχουν ένα εντελώς άλλο συγκείμενο-ιστορικό πλαίσιο, μια κανονικότητα (το έθνος-κράτος ως κυρίαρχο υποκείμενο), εν αντιθέσει με τις αντίστοιχες συλλογικότητες στην Κύπρο, στην οποία έχουμε συνθήκες αποικιοκρατίας (αγγλική κατοχή). Οι ρόλοι, επομένως, των εκπαιδευτικών Ομοσπονδιών στην Κύπρο είναι διαφορετικοί. Στην Ελλάδα, η εξουσία είναι ενδογενής. Από το κυρίαρχο κράτος οι εκπαιδευτικές οργανώσεις διεκδικούσαν κυρίως την ικανοποίηση επαγγελματικών-συντεχνιακών αιτημάτων, έχοντας ως μέσο πάλης την απεργία και απέναντι τους ένα κράτος που τους αντιμετώπιζε ακόμη και με «ιδιώνυμα» (1929). Στην Κύπρο, η εξουσία, ο «κακός άλλος», είναι η αποικιοκρατική δύναμη, ο Άγγλος δυνάστης-κατακτητής.

Για τους παραπάνω λόγους, και τα ερωτήματα που ο ερευνητής θέτει για το ρόλο των εκπαιδευτικών οργανώσεων σε συνθήκες αποικιοκρατίας και τη σχέση τους με το Έθνος, την Κοινωνία και την Παιδεία, που εύστοχα ο Δημήτρης Χαραλάμπους έχει προμετωπίδα στον τίτλο του βιβλίου του και ως υπότιτλο τη Μέση Εκπαίδευση και τις οργανώσεις του καθηγητικού κόσμου, είναι διαφορετικά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που θέτει ο ερευνητής, ερωτήματα που, όπως δηλώνει, τέθηκαν εξαρχής ή γεννήθηκαν καθ' οδόν, είναι πολλά:

- Πώς λειτούργησε το δευτεροβάθμιο σχολείο μέσα στο αποικιακό πλαίσιο;

- Ποιά η σχέση του με την εθνική κοινότητα και ποιά με την κυρίαρχη δύναμη;
- Ποιά η σχέση των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (καθηγητών, μαθητών, οργανώσεων) με τα ιδεολογικά ρεύματα, το ενωτικό κίνημα και τους άλλους μεγαή μικρο-φορείς δράσης, π.χ. την Εκκλησία, το προξενείο, τις προσωπικότητες, τις σχολικές Εφορείες, κ.ά.

Πρόκειται για απαιτητικά ερωτήματα που η απάντησή τους προϋποθέτει αναζήτηση πηγών, τεκμηρίων, σχολαστική διασταύρωσή τους, εξαντλητικό διάλογο με τα τεκμήρια, ερμηνεία ευρημάτων. Ο συγγραφέας αναζήτησε, εντόπισε και αξιοποίησε —τηρώντας με ευλάβεια τους κανόνες της ιστορικής έρευνας και κυρίως την ιστορικότητα των φαινομένων— έναν τεράστιο όγκο πρωτογενών και δευτερογενών πηγών, όπως π.χ. 146 τόμους κυπριακών εφημερίδων και 367 τεκμήρια που παραθέτει στο δεύτερο τόμο του έργου του. Ο Δημήτρης Χαραλάμπους εξάντλησε τις πηγές του, αλλά είμαι βέβαιος ότι αυτές δεν τον εξάντλησαν. Επιπλέον, γνωρίζει ότι τα εκπαιδευτικά φαινόμενα δε συντελούνται σε κοινωνικο-οικονομικό κενό για να θυμηθούμε τον Husén ή πως ό,τι συμβαίνει έξω από το σχολείο είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό, για να πάμε ακόμη πιο πίσω, στον Sadler, το 1900. Έτσι, για να βοηθήσει στην κατανόηση αλλά και στην ερμηνεία και για να μην περιορισθεί σε μια επίπεδη γεγονοτογραφία, μας παρουσιάζει σε αδρές γραμμές το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου τόσο σε μακρο-επίπεδο (αποικιοκρατία) όσο και σε μικρο-επίπεδο (σχολείο). Γνωρίζει καλά ότι το παρελθόν, όπως μας δίδαξε ο αείμνηστος Αλέξης Δημαράς, κατανοείται με μέτρα του παρελθόντος, τα εκπαιδευτικά φαινόμενα κατανοούνται και ερμηνεύονται μόνο μέσα στο συγκεκριμένο ιστορικό τους πλαίσιο.

Στην παρουσίαση που ακολουθεί και επειδή είναι αδύνατον να καλυφθούν όλες οι ενότητες του βιβλίου, επιλέγω να μείνω περισσότερο στην περιγραφή του ιστορικού πλαισίου της περιόδου που τον απασχολεί και για την οποία είχε την τύχη να έχει στη διάθεσή του και σημαντικές δευτερογενείς πηγές. Πρόκειται για εργασίες άλλων επιστημόνων που είχαν ασχοληθεί με την περίοδο της Αγγλοκρατίας. Αναφέρω χαρακτηριστικά τις εργασίες του Ευάνθη Χατζηβασιλείου, του Γεωργή, του Κιτρομηλίδη κ.ά. Επιτρέψτε μου να αναφερθώ ιδιαίτερα στην εργασία του κορυφαίου ιστορικού της κυπριακής εκπαίδευσης, του Π. Περσιάνη, με

τίτλο «Συγκριτική ιστορία της εκπαίδευσης της Κύπρου», στην οποία αναλύεται η εκπαιδευτική πολιτική των Άγγλων αποικιοκρατών. Την προσέγγιση του τελευταίου και τα εννοιολογικά εργαλεία, με τα οποία αναλύει την εκπαιδευτική πολιτική των Άγγλων, υιοθετεί και ο Δημήτρης Χαραλάμπους και μέσα στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής επιχειρεί να προσεγγίσει τον ρόλο των οργανώσεων των καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίοδος της δεκαετίας του 1930, «τα προϊστορικά», και η τομή στο συγκείμενο αυτής της περιόδου εξαιτίας των «Οκτωβριανών» του 1931. Το πολιτικό κλίμα αλλάζει ριζικά μετά τα «Οκτωβριανά», και αυτό αποτυπώνεται σ' ένα διάγγελμα ελληνοκυπρίων βουλευτών, το 1931, όπως το παραθέτει ο συγγραφέας: «Το σπίτι μας, άλλοτε παλάτι παλαιάς δόξης και μεγαλείου, το διευθύνουν, όπως θέλουν οι Άγγλοι, ξένοι προς την ιστορίαν μας, προς το υπερτρισχιλιετές ιστορικό παρελθόν μας, ξένοι προς την ψυχή μας, ξένοι προς τα συμφέροντά μας, κωφοί προς τους πόνους μας, ανάλγητοι προς την δυστυχία μας».

Η μέχρι το 1931 ανεκτικότητα και η φιλελευθερίζουσα ατμόσφαιρα του αποικιακού καθεστώτος υποχωρεί πλήρως και αντικαθίσταται από τον συγκεντρωτισμό, τον αυταρχισμό και την κατάργηση πολλών ελευθεριών. Ο συγγραφέας, μέσα σ' αυτό το ιστορικό πλαίσιο και την αλλαγή-σκλήρυνση της αποικιοκρατικής πολιτικής των Άγγλων, παρακολουθεί και αναδεικνύει με γλαφυρό τρόπο τόσο την ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης των Ελληνοκυπρίων όσο και την έξαρση του ενωτικού κινήματος και της ελληνοκεντρικής, ενωσιακής πολιτικής με δεσπόζουσα, βέβαια, και αυτήν την περίοδο, την Εκκλησία με τον εθναρχικό της ρόλο. Εξαιρετικό ενδιαφέρον έχει, επίσης, αυτή την περίοδο σε σχέση με τον ενωτικό προσανατολισμό, η θέση του Κομμουνιστικού Κόμματος Κύπρου (ΚΚΚ).

Όπως σημειώνει ο συγγραφέας, η ελληνοκυπριακή Μέση Κοινοτική Εκπαίδευση, έχοντας κουλτούρα διοικητικής αυτονομίας, κινείται και προσπαθεί να ισορροπήσει μετά την έναρξη της αγγλικής κατοχής ανάμεσα σε δύο μεταβλητές που πλέον τη συνδιαμορφώνουν: από τη μια, εναρμόνιση ή ταύτιση με το πολιτικό ζητούμενο, δηλαδή την Ένωση της Κύπρου με την Ελλάδα, και, από την άλλη, τον φανερό ή λανθάνοντα ανταγωνισμό προς τους «εθνικούς άλλους». Το πρώτο (και τα δύο υποβάλλουν την ελληνικότητα ως ταυτότητα την ελληνοκυπριακής εκπαίδευσης)

επιβάλλει την ευθυγράμμιση της λειτουργίας του σχολείου με τα ελληνικά πρότυπα, όπως συμβαίνει με το Παγκύπριο Γυμνάσιο, «φάρο ελληνικότητας», ενώ το δεύτερο συνδέεται με την απόρριψη επιλογών, ιδεών και πολιτικών που προέρχονται από το αποικιακό καθεστώς.

Όσα συμβαίνουν στην κρίσιμη δεκαετία του '30, περιγράφονται και αναλύονται στο πολύ ενδιαφέρον κεφάλαιο «Η περίοδος της σιωπής και το νέο θεσμικό πλαίσιο». Σε αυτή την περίοδο, η Ομοσπονδία Καθηγητών, η τότε ΟΛΜΕ, με τη βραχύβια ύπαρξή της δεν προλαβαίνει να δράσει ούτε επαγγελματικά ούτε εθνικά. Έτσι, μένει ελεύθερο το πεδίο στις Σχολικές Εφορείες, ενώ οι Σύλλογοι μεμονωμένων σχολείων —όπως του ιστορικού Παγκυπρίου Γυμνασίου— και οι εκκλησιαστικοί παράγοντες προσπαθούν να κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Οι καθηγητές εισηγούνται τη σύσταση Ταμείου Πρόνοιας, έτσι ώστε να εξασφαλιστούν και οι συντάξεις και η μονιμότητα. Δε γνωρίζω, αν υπάρχει «Πλατεία Κλαυθμώνος» στην Κύπρο...

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής του αποικιακού καθεστώτος κατά τη δεκαετία αυτή ορόσημα αποτελούν οι περίοδοι 1931-1933 και 1935-1936: Το 1931 εγκαταλείπεται η πολιτική της «προσαρμοσμένης εκπαίδευσης» και υιοθετείται η πολιτική του «επιλεκτικού δανεισμού» (όροι του Π. Περσιάνη). Το 1933, ο κυβερνήτης συγκεντρώνει στα χέρια του όλες τις εξουσίες που αφορούν στη Δημοτική Εκπαίδευση, το 1935 δημοσιεύεται ο νόμος για τα σχολεία Μέσης Εκπαίδευσης και το 1936 οι κανονισμοί τους.

Η νέα αποικιακή εκπαιδευτική πολιτική, σημειώνει ο συγγραφέας, «φαίνεται να βαίνει παράλληλα με την προσπάθεια διαμόρφωσης και ανάδειξης από την πλευρά του αποικιακού καθεστώτος μιας αγγλόφωνης κοινωνικής τάξης στην οποία θα διανέμονται πολιτικά αξιώματα, οικονομικές ευκαιρίες και ηθικές αμοιβές». Η προσπάθεια των Άγγλων για εκμαίευση της κοινωνικής συναίνεσης, είναι προφανής. Το αποικιακό καθεστώς επιχειρεί να διαμορφώσει μία εκπαιδευτική πολιτική υποταγής και χειραγώγησης μέσα από τον έλεγχο του Σχολείου ως ιδεολογικού μηχανισμού των αποικιοκρατών και ιδιαίτερα

1. της σχολικής γνώσης (σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα)
2. της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και
3. της καθιέρωσης αυταρχικών συγκεντρωτικών ελεγκτικών-επιθεωρητικών μηχανισμών.

Στο παραπάνω πλαίσιο:

- Ήδη από το 1923, και αυτό συνδέεται με την έξαρση του Ενωτικού Κινήματος, το αποικιακό καθεστώς περιορίζει με νόμο την αυτοδιοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης αυξάνοντας το δικό του έλεγχο και το 1929 υπαλληλοποιεί τους δασκάλους. Ως άμυνα και πρόληψη στους παραπάνω και παραπέρα αυτοδιοικητικούς περιορισμούς, ο έλληνας πρόξενος (με πρωτοβουλία του οποίου θα ιδρυθεί το 1930 η ΟΛΜΕ Κύπρου) το 1929 θα εισηγηθεί στην Αρχιεπισκοπή τη θέσπιση ενός Εκπαιδευτικού Συμβουλίου Μέσης Εκπαίδευσης, κάτω από το οποίο θα υπαγόταν οι πολύ ισχυρές Σχολικές Εφορείες, τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί. Σε αυτούς τους σχεδιασμούς εύστοχα ο συγγραφέας εντοπίζει τις επιδράσεις στην Κύπρο, από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929 της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων (το παραπάνω Συμβούλιο θυμίζει το ΑΕΣ του 1930). Ακόμη πιο ενδιαφέρουσα είναι η παρατήρηση ότι στην Κύπρο, όπως και στην Ελλάδα, συναντά μεγάλες αντιστάσεις η προσπάθεια «πρακτικοποίησης» της εκπαίδευσης, δηλαδή του εγχειρήματος οι γνώσεις να αποκτήσουν λειτουργικότητα μέσα από τη μετατροπή των Κλασικών Γυμνασίων σε Πρακτικά, με στόχο να δοθεί αναπτυξιακός προσανατολισμός στην εκπαίδευση. Θυμίζω τη φράση του Ελευθερίου Βενιζέλου το 1929: «θα ιδρύσω 80 τεχνικά Γυμνάσια ακόμη και αν με καταργήσουν». Το Παγκύπριο Γυμνάσιο, με παράδοση στην κλασική παιδεία, αντιδρά στην πρακτικοποίηση της εκπαίδευσης θυμίζοντας τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών, η οποία βρέθηκε απέναντι σε όλες τις γλωσσο-εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των Φιλελευθέρων στην Ελλάδα.
- Το 1935, το καθεστώς θα επιβάλει νέο αναλυτικό πρόγραμμα στα δημοτικά σχολεία.
- Με το νόμο του 1935 οι Σχολικές Εφορείες θα δίνουν εγγράφως πληροφορίες για το αναλυτικό πρόγραμμα και τα εγχειρίδια που χρησιμοποιεί κάθε σχολείο. Ο Διευθυντής Παιδείας μπορεί να απαγορεύσει τη χρήση οποιουδήποτε βιβλίου που, κατά τη γνώμη του, είναι «στασιαστικό», «ανήθικο» και «βλαβερό», ενώ ο καθηγητής που το χρησιμοποιεί θα υπόκειται σε φυλάκιση μέχρι έξι μηνών και σε πρόστιμο έως και 50 λίρες. Είναι φανερό ότι επιβάλ-

λεται ιδεολογικός έλεγχος της σχολικής γνώσης.

- Από το 1936-37 η επιχορήγηση των σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης εξαρτάται από την έγκριση του Διευθυντή Παιδείας των αναλυτικών και των ωρολογίων προγραμμάτων καθώς και των σχολικών βιβλίων.
- Οι κανονισμοί του 1936, όπως παρατηρεί ο έλληνας πρόξενος, είναι «προμήνυμα εισαγωγής της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας εις τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης»
- Και στο χώρο της κατάρτισης δασκάλων οι παρεμβάσεις στοχεύουν στον πλήρη έλεγχό τους. Την περίοδο 1933-37 θα κλείσουν το Ιεροδιδασκαλείο Λάρνακας, το Διδασκαλείο του Παγκύπριου Γυμνασίου και το Διδασκαλείο Θηλέων του Παρθεναγωγείου Φανερωμένης. Από το 1937, το αποικιακό καθεστώς θέτει σε λειτουργία το Διδασκαλείο της Μόρφου. Εντέλει, ως καθηγητές προσλαμβάνονταν όσοι «ήσαν πρόθυμοι κι πιστοί συνεργάτες εις την προσαρμογήν της παιδείας προς τους ορίζοντας τους οποίους επιθυμεί ο Χορηγός την άδεια» (μαρτυρία μέλους του ΑΚΕΛ). Αυτό μου θυμίζει τη φράση έλληνα Υπουργού Παιδείας επί Γ. Παπαδόπουλου «δε θέλουμε σοφούς, αλλά πιστούς»...

Τον Ιανουάριο του 1939 ιδρύεται η οργάνωση Λειτουργών Μέσης Παιδείας Κύπρου και είναι ουσιαστικά φορέας της νέας κατηγοριοποίησης των Κοινοτικών Σχολείων Μέσης Εκπαίδευσης, ως απόρροια του νόμου του 1935 που διακρίνει τα σχολεία σε επιχορηγούμενα και μη. Η χρηματοδότηση ήταν, άλλωστε, το πλέον ισχυρό όπλο των αποικιοκρατών για να πετύχουν την πλήρη υποταγή των σχολείων και τη σιωπή, δηλαδή την εξαγορασμένη συναίνεση των εκπαιδευτικών.

Με το δίτομο έργο του ΔΧ για την ΟΕΛΜΕΚ και το τρίτομο για την ΠΟΕΔ ο συγγραφέας μάς προσφέρει ένα ολοκληρωμένο έργο για τη συμβολή των κυπρίων εκπαιδευτικών στην εθνική υπόθεση της μεγαλονήσου.

Οι ερευνητές επιβιώνουν και πέρα από την εποχή τους, στην επόμενη ή στις επόμενες γενιές ερευνητών, με έργα-σταθμούς, έργα αναφοράς. Τον Αλέξη Δημαρά, π.χ., τον συνδέσαμε κυρίως με το έργο του «Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε», την Άννα Φραγκουδάκη με τους «Φιλελεύθερους διανοούμενους», τον Κωνσταντίνο Τσουκαλά με το «Εξάρτηση και αναπαραγωγή». Τον Δημήτρη Χαραλάμπους, οι επόμενες γενιές ιστορικών, θα τον συνδέσουν, θα τον ταυτίσουν κυρίως με τους πέντε τόμους του

εκπαιδευτικού συνδικαλισμού στην Κύπρο. Ουδείς στο μέλλον θα δικαιούται να γράψει σχετικά με τα θέματα αυτά, αν αγνοεί τα παραπάνω έργα ζωής. Κι εδώ ισχύει πλήρως αυτό που λέμε στην Κρήτη: των μπροστινών πατήματα των πισινών γεφύρια. Είναι τυχεροί οι επόμενοι ερευνητές που θα διαβούν τέτοια γεφύρια και ευτυχής ο παιδαγωγός-ιστορικός «μηχανικός» που τα έστησε.

Σήφης Μπουζάκης

* * *

Σήφης Μπουζάκης (2016), *Ο Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος & Η Ελληνική Εκπαίδευση. Από την Κρητική Πολιτεία (1898-1913) στις κυβερνητικές περιόδους στην Ελλάδα (1910-1920 και 1928-1932)*, Αθήνα: εκδ. Gutenberg

Ογδοντα χρονια πέρασαν από το θάνατο του Ελευθερίου Βενιζέλου και ο Ομότιμος καθηγητής του Πανεπιστημίου Πατρών, Σήφης Μπουζάκης, μας πρόσφερε ως αντίδωρο στην επέτειο αυτή, ένα ιστορικό λεύκωμα / άτλαντα για τον μεγάλο πολιτικό και συμπατριώτη του με θέμα τη συμβολή του στη μεγάλη και σισύφεια ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, εκκινώντας από τις ανησυχίες και τα διλήμματα του νεαρού ακόμα πολιτικού από την περίοδο της Κρητικής πολιτείας και λίγο πριν. Τότε που γεμάτος νεανικό ενθουσιασμό και οράματα για τον επαναστατημένο τόπο του δημοσιογραφούσε στην εφημερίδα «Λευκά Όρη» των Χανίων, για να κλείσει με τη «μεγάλη» περίοδο του ύστερου Βενιζελισμού.

Η δημοσίευση αυτής της σύντομης εκπαιδευτικής ιστορίας με πλούσιο και προσεκτικά επιλεγμένο φωτογραφικό υλικό ακολουθεί μια μακρά σειρά σημαντικών εργασιών ατομικών, συλλογικών, συνεδριακών, οι οποίες έχουν ασχοληθεί με την εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου. Έχει ως στόχο με τρόπο κατανοητό και εύληπτο να: *«καταχωρηθούν και [να] σχολιαστούν σύντομα, ταξινομημένα θεματολογικά και χρονολογικά στο εσωτερικό κάθε ενότητας, πλήθος τεκμηρίων»* (φωτογραφικά τεκμήρια, συχνά σπάνια, νομοσχέδια, διατάγματα, νόμοι, εγκύκλιοι, εισηγητικές εκθέσεις, εφημερίδες περιοδικά, επιστολές, κ.λπ.) που αφορούν την πολιτική του Βενιζέλου στον ευαίσθητο και διαχρονικά συγκρουσιακό τομέα της εκπαίδευσης σε αναφορά πάντοτε με σημαντικές πτυχές της γενικής ιστορίας.

Το εμπνευσμένο αυτό έργο αποτελεί βασικό δοκίμιο και ει-

σαγωγή στις βενιζελικές σπουδές περί παιδείας και εκπαίδευσης και τοποθετείται αρμονικά στην επιστημονική σκευοθήκη του Σήφη Μπουζάκη συμπληρώνοντας ένα τριμερές σχήμα συνεχειών και ασυνεχειών στις βιογραφικές συντεταγμένες που εγείρουν το ερευνητικό του ενδιαφέρον και αποτελούν χαρακτηριστικές περιπτώσεις διαχρονικότητας: Βενιζέλος – Γ. Παπανδρέου – Λεντάκης.

Το λεύκωμα είναι σπονδυλωμένο σε τρεις χρονικές ενότητες/τομές: (1898-1910), (1910-1920), (1928-1932) και υποενότητες. Δίνει μια πλήρη επισκόπηση σε ζητήματα που αφορούν όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο. Έχοντας ως άξονες ενδιαφέροντος τη διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τη γλώσσα, τον εκπαιδευτικό, την κοινωνική πολιτική, τη γυναικεία εκπαίδευση, την ειδική αγωγή, το κτηριολογικό ζήτημα, τα ξένα σχολεία, κ.ά., εντάσσει όλες αυτές τις θεματικές περιοχές μέσα στο κοινωνικό και ιδεολογικο-πολιτικό κλίμα της εποχής που τροφοδοτούσε συγκρούσεις και έντονες αντιπαραθέσεις πολλών και ποικίλων συλλογικοτήτων και ομάδων συμφερόντων (Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, Εκκλησία, διανοούμενοι, συνδικαλιστές, σύλλογοι, σωματεία, και επαγγελματικές ενώσεις, κ.ά).

Άλλωστε, ο Ευάγγελος Παπανούτσος το έχει καταστήσει σαφές και η θέση του έχει και εδώ την εφαρμογή της: *«Σε ό,τι αφορά τις βλέψεις, τις επιδιώξεις της παιδείας, ας παραδεχτούμε ότι α-πολιτική εκπαιδευτική πολιτική δεν υπάρχει! Κάθε πολιτική παράταξη πιστεύει στον τύπο ανθρώπου που οραματίζεται να διαπλάσει… Αφού ζούμε σε μια πολιτεία πολυκομματική, σε πολυκομματικό και όχι σε μονοκομματικό Κράτος, πώς είναι δυνατόν να μην έχει κάθε κόμμα το δικό του πρόγραμμα στο κεφάλαιο της Παιδείας;»*.

Η Βουλή, η Γερουσία, ο Τύπος, το Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος, τα ΓΑΚ, το Ιστορικό Αρχείο του ΕΚΠΑ, κ.λπ. αποτέλεσαν πηγές άρδευσης του εκπαιδευτικού άτλαντα που εκπόνησε ο Σήφης Μπουζάκης.

Στο ιστορικό αυτό πανόραμα καταδεικνύονται για άλλη μια φορά τα αδιέξοδα της ελληνικής παιδείας και του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος κατά τις τρεις περιόδους της βενιζελικής διακυβέρνησης. Πρόκειται για μια δραματική διαπίστωση αναφορικά με ένα εκπαιδευτικό παρελθόν που εξακολουθεί να μας στοιχειώνει, καλώντας μας,

ωστόσο, μέσα από αδιάπτωτες προσπάθειες, όπως αυτές του Ελευθέριου Βενιζέλου, να ενεργήσουμε δημιουργικά και λειτουργικά στο παρόν και το μέλλον, διαβάζοντας τις απόψεις του για ζητήματα που βρίσκονται στο κέντρο του εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος σήμερα και σε μια προοπτική ριζοσπαστικής ανανέωσης του εκπαιδευτικού μας ενεργήματος και επιτεύγματος.

Αντώνης Χουρδάκης

* * *

Κώστας Γαγανάκης (2016), *Θουκυδίδης ή Ευσέβιος; Προτεσταντική ιστοριογραφία στη Γαλλία των Θρησκευτικών Πολέμων (1560-1600)*, Αθήνα: εκδ. Πόλις, σελίδες 172.

Ο ιστορικος Κώστας Γαγανάκης, ειδικός στην κοινωνική και πολιτισμική ιστορία της πρώιμης νεότερης Ευρώπης, όπως επίσης στην ιστορία της ιστοριογραφίας, έχει μια «αυτοκαταστροφική» αρετή – συγχωρήστε μου την παραδοξολογία: σε πείσμα των κυρίαρχων πανεπιστημιακών ηθών, αγαπά περισσότερο την ερευνητική διαδικασία και τη διδασκαλία, την κριτική αναπαραγωγή της ιστορικής γνώσης στα αρχεία και τα πανεπιστημιακά σεμινάρια, δίνοντας ώθηση σε πολλούς νέους συναδέλφους και εμπνέοντας μεγάλα ακροατήρια προπτυχιακών φοιτητών, και πολύ λιγότερο τη δημόσια επικοινωνία, την υψηλή εκλαΐκευση και γενικώς τη γραφή. Οφείλω να ομολογήσω βεβαίως ότι η λακωνικότητά του —σε επίπεδο βιβλίων— δεν οφείλεται διόλου στον τρόμο της λευκής σελίδας, στη χαρούμενη τεμπελιά που διακήρυσσε ως ιδεώδες ο τελικώς αυτόχειρ Λαφάργκ, στον φόβο της επικοινωνίας και της δημοσιότητας ή ενδεχομένως στη μοναχική απαισιοδοξία του μαχητή των ιδεών που αποδέχεται τη ματαιότητα της δημιουργικής βούλησης στην εποχή του ρητορικού ακκισμού, της θεωρητικής ομφαλοσκόπησης, των προσομοιώσεων και του παροντισμού. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει μάλιστα στην περίπτωση του Γαγανάκη: η λακωνικότητά του, σε σχέση με τον όγκο της έρευνας που έχει διεξαγάγει, τη συγκριτική του προσέγγιση και γενικώς τις ικανότητές του, που είναι γνωστές σε όλους τους παρεπιδημούντες —γιατί είναι ένας από τους σημαντικότερους ιστορικούς της γενιάς μας και γνωστός στη διεθνή ακαδημαϊκή κοινότητα του πεδίου του—, είναι απόρροια της πυκνό-

τητας της σκέψης του και της συνεχούς διύλισης των κειμένων του, που έχουν συχνά τα χαρίσματα του μεστού και σπάνιου αποστάγματος. Ο ίδιος άλλωστε είναι εξαιρετικός οινογνώστης και γευσιγνώστης, άνθρωπος των εκλεπτυσμένων ηδονών.

Ο Κ. Γαγανάκης συγκαταλέγεται στους εκλεκτούς του «σωκρατικού θιάσου», που επιλέγουν να μην διακινδυνεύσουν περνώντας ανάμεσα στις συμπληγάδες του δημόσιου λόγου και της Δημόσιας Ιστορίας, δημιουργώντας είδωλα ή αντιπαλεύοντας με τα είδωλα άλλων. Στον αντίποδα, η συμμετοχή του στις διεργασίες της στενής ακαδημαϊκής του κοινότητας είναι πυκνή, συστηματική, καρποφόρα, καινοτόμος, ουσιώδης. Μιλώντας και γράφοντας λοιπόν στην ελληνική γλώσσα λιγότερο από όσο θα θέλαμε, σύμφωνα με την επιστημονική αξία του και τις προσδοκίες που μας δημιουργεί το έργο του, κάθε φορά που εκδίδει ένα νέο βιβλίο σχηματίζεται στο σινάφι μας —χωρίς ασφαλώς να το επιδιώκει ο ίδιος— μια αύρα ευαρέσκειας και επιθυμίας να επικοινωνήσουμε μαζί του. Καταλήγοντας στο θέμα αυτό θα έλεγα ότι η διακριτικότητα του Κ. Γαγανάκη στο δημόσιο χώρο και λόγο δεν είναι ένδειξη ούτε πολύ περισσότερο απόδειξη του ελιτισμού και της ενδοστρέφειάς του —κάθε άλλο μάλιστα—, δεδομένου ότι αντιμετωπίζει την ιστορική γνώση και κουλτούρα ως πολύτιμο δημόσιο αγαθό. Είναι κατά πάσα πιθανότητα πρόσκαιρη επιλογή αποχής, στάση εφεκτικότητας και αναμονής, καθώς και ο ίδιος αγωνίζεται για τη διαμόρφωση όρων μη αγελαίας κοινωνικής διαβούλευσης αναφορικά με τα πολλαπλά νοήματα του παρελθόντος και τη σημασία καίριων όψεών του για το παρόν και το μέλλον.

Το *Θουκυδίδης ή Ευσέβιος;* είναι ένα ευσύνοπτο βιβλίο μεγάλης όμως θεωρητικής συγκρότησης, εννοιολογικής πυκνότητας, ερευνητικού μόχθου, ιστορικής εμβρίθειας και γλωσσικής διαύγειας. Πρόκειται, κατά την ταπεινή μου γνώμη, για συμβολή όχι μόνο στην ελληνική αλλά και τη διεθνή ιστοριογραφία. Παράλληλα, όμως και στην ιστορία της ιστοριογραφίας. Διανοίγει έναν ακόμα συγκλίνοντα δρόμο στην συστηματική προσπάθεια του συγγραφέα να δώσει ολιστικό-σφαιρικό και εσωτερικά πολυδιάστατο σχήμα στην ερμηνευτική δυναμική που χαρακτηρίζει το έργο του. Ας μη λησμονούμε ότι ήταν ο πρώτος —στη δική μου γενιά ιστορικών— συστηματικός μελετητής ζητημάτων που αφορούσαν την ιστορία και την επιστημολογία της ιστορίας, με επίκεντρο τις θεωρητι-

κές, ιδεολογικές και ιστοριογραφικές συντεταγμένες, καθώς και τις φάσεις εξέλιξης της Σχολής των Annales. Μη λησμονούμε επίσης ότι στο προηγούμενο βιβλίο του *Ο πόλεμος των λέξεων. Θρησκευτική διαμάχη και προπαγάνδα στη Γαλλία τον καιρό της Νύχτας του Αγίου Βαρθολομαίου* (2003), αποδείχθηκε εγκρατέστατος γνώστης των εργαλείων της ιστορίας των εννοιών, αλλά και της μεθόδου που ανέπτυξαν οι Quentin Skinner και J.G.A. Pocock, εκλαμβάνοντας τα κείμενα-πηγές ως συμβολικές επιτελέσεις, δράσεις και αντιδράσεις εντός συγκεκριμένων πλαισίων νοήματος και συναφών σχέσεων κυριαρχίας. Επίσης, ας μη λησμονούμε ότι συνέβαλε καθοριστικά και στη δεξίωση από την ελληνική ιστοριογραφία νέων προσεγγίσεων ανανεωτικού μαρξιστικού προσανατολισμού με τη μετάφραση του βιβλίου του John Haldon *Μαρξισμός και ιστοριογραφία: πρόσφατες εξελίξεις και σύγχρονες συζητήσεις στη Βρετανία*, που εκδόθηκε από την Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού-Μνήμων το μακρινό 1992. Η σπουδαία μεταφραστική-διαμεσολαβητική δουλειά του Κ. Γαγανάκη έχει να επιδείξει ένα ακόμα έργο αναφοράς, το κλασικό βιβλίο του Karl Polanyi *Ο μεγάλος μετασχηματισμός: οι πολιτικές και κοινωνικές απαρχές του καιρού μας*, το οποίο εκδόθηκε από τον πρωτοπόρο εκδοτικό οίκο του Βασίλη Τομανά, τις Νησίδες. Τέλος, δεν πρέπει να παραγνωρίζουμε και μία ακόμη υποδειγματική συμβολή του Κ. Γαγανάκη στο πεδίο της κοινωνικής ιστορίας: το βιβλίο *Κοινωνική και Οικονομική Ιστορία της Ευρώπης*, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα 1999. Πρόκειται για ένα από τα βασικότερα βιβλία αναφοράς, εγχειριδιακού βεβαίως χαρακτήρα, για τη μακρά ιστορική περίοδο η οποία εκτείνεται από τις απαρχές του δυτικού Μεσαίωνα έως τη γένεση, την ιστορική ανάδυση και την κυριαρχία του καπιταλισμού και του κόσμου της νεωτερικότητας.

Αυτό που εντυπωσιάζει στο νέο βιβλίο του Κ. Γαγανάκη είναι η αναίρεση του προσδοκεντρισμού γενικώς στην εξέλιξη της ιστορικής σκέψης και γνώσης και ειδικότερα στη διαδοχή των παραδειγμάτων στο πεδίο της ιστοριογραφίας. Ο συγγραφέας δείχνει χαρακτηριστικά ότι άξονες ιστορικού προβληματισμού οι οποίοι αποτέλεσαν μετά από αιώνες δομικά στοιχεία κυρίως της σύγχρονης ολιστικής ιστοριογραφίας, όπως και των μορφών ιστορικού λόγου που προηγήθηκαν και επακολούθησαν του νεωτερικού ολισμού, αναδύθηκαν πολύ πρώιμα σε σχέση τουλάχι-

στον με τις τρέχουσες συμβατικές αντιλήψεις. Και μάλιστα, όχι ως εκδοχές/εκφάνσεις μιας ειρηνικής λογιοσύνης, αλλά ως όπλα στη διαμάχη για την επιβίωση και την κυριαρχία στη διάρκεια των Θρησκευτικών Πολέμων στη Γαλλία. Πιο συγκεκριμένα, ο πόλεμος και η ήττα, η διεργασία της τραυματικής εμπειρίας που επιχειρεί ένα τμήμα των νικημένων, αποτέλεσαν την υπαρξιακή συνθήκη μιας μείζονος μεταβολής στη θεώρηση του παρελθόντος. Μεταβολής που αποτέλεσε στους μετέπειτα αιώνες την βάση έδρασης τόσο του ιστορικιστικού παραδείγματος όσο και αυτού της δομικής-ολικής ιστορίας. Όπως ισχυρίζεται ο Αντώνης Λιάκος σε πρόσφατο άρθρο του, υπάρχουν διαχρονικά τέσσερις τρόποι ιστορικής σκέψης, δηλαδή μια γενεαλογία τεσσάρων διαδοχικών σταδίων στην εξέλιξη της θεωρίας της Ιστορίας: α) το στάδιο της ανάδυσης της ιστοριογραφικής συνείδησης που οδηγεί στον σχηματισμό της Φιλοσοφίας της Ιστορίας και των «μεγάλων αφηγημάτων», β) το στάδιο της επιστημονικοποίησης και της ακαδημαϊκής θεσμοποίησης, δηλαδή ο θετικιστικός ιστορικισμός, γ) το στάδιο της εξήγησης ή αντιστικτικά της ερμηνείας, καθώς και της επιστημολογικής αναζήτησης των προϋποθέσεων εγκυρότητας και αντικειμενικότητας του ιστορικού λόγου, ως καίρια πτυχή του οποίου λογίζεται η γλωσσική στροφή, και, τέλος, δ) το στάδιο της πολλαπλής και ασύμμετρης νοηματοδότησης του παρελθόντος και της κριτικής αναμέτρησης μαζί του.[1] Η αποδοχή ενός τέτοιου σχήματος θα μπορούσε να οδηγήσει στην άποψη, σύμφωνα με την συστηματική ανάλυση του Κ. Γαγανάκη, ότι στο έργο του La Popelinière προοικονομούνται, κατά κάποιο τρόπο, και συμπυκνώνονται επιμέρους δομικά στοιχεία και των τεσσάρων σταδίων που προαναφέρθηκαν. Γεγονός εντυπωσιακό και ούτως ή άλλως άξιο ερμηνείας.

Οι γάλλοι προτεστάντες ιστορικοί του 16ου αιώνα από τη μια πλευρά προοικονομούν κατά κάποιον τρόπο την επιστημονική-επαγγελματική κουλτούρα και δεοντολογία, τον επιστημονικό θετικισμό-ιστορικισμό των αρχών του 19ου αιώνα, εισάγοντας στην ιστορική σκέψη και γραφή καινοφανή εργαλεία. Τέτοια ήταν η ιστορία ως εκκοσμικευμένη ανθρωπογνωσία, ο απογαλακτι-

1. Antonis Liakos, "Does Historical Theory matter?", αδημοσίευτη ανακοίνωση στην επιστημονική συνάντηση με θέμα «Θεωρητική μελέτη της ιστορικής κουλτούρας» (ηλεκτρονική πρόσβαση 4 Μαρτίου 2017).

σμός από τη ρητορική, η αναζήτηση της αιτιότητας, η δεσπόζουσα σημασία της πολιτικής ιστορίας, η συλλογή, ανθολόγηση και σχολιασμένη έκδοση σωμάτων πηγών, η επικέντρωση στην εθνική/κρατική ιστορία, σε συνδυασμό με την απαλλαγή από την προνοιακή σύλληψη της Ιστορίας και τον ενδελεχή έλεγχο για την αυθεντικότητα και την ακρίβεια των ιστορικών πηγών. Και από την άλλη, συγκροτούν ένα πρόπλασμα της Νέας Ιστορίας του 20ού, με χαρακτηριστικότερες πτυχές τις εξής: τον διάλογο του παρόντος με το παρελθόν, την αυτονομία της ιστορικής έρευνας, τον σεβασμό για όλες τις ιστορικές περιόδους και κοινωνίες, την αμφισβήτηση των κανονιστικών παραδειγμάτων, τη σύλληψη των οικουμενικών διαστάσεων του ανθρώπινου δράματος, την αποκαθήλωση των κρατικών μύθων, τη συνάρτηση και συνεξέταση εσωτερικής και εξωτερικής πολιτικής, την προσμέτρηση παραγόντων όπως το φυσικό περιβάλλον, η δημογραφία, ο θεσμικός ιστός του κράτους, η ταξική διαστρωμάτωση και τα ανταγωνιστικά συμφέροντα του πληθυσμού και βεβαίως την αναζήτηση «κρυμμένων φωνών», δηλαδή την καταγραφή μαρτυριών που κείνται πέραν της επίσημης εκδοχής ή συλλέγονται ακριβώς για να επιβεβαιώσουν ή να διαψεύσουν πολλαπλασιάζοντας το φάσμα των διασταυρούμενων πηγών που έχει στη διάθεσή του ο ιστορικός.

Τόσο η γένεση και η ανάδυση του οιονεί ιστοριογραφικού παραδείγματος, το οποίο ευαγγελίστηκε ο La Popelinière και προέκυψε από τη σύγκλιση ενδογενών και εξωγενών ως προς την ιστοριογραφία παραγόντων, όσο και η γονιμοποιός του λειτουργία στην ιστορία της ιστοριογραφίας κατά τους αιώνες της νεωτερικότητας, επιβεβαιώνουν την ερμηνευτική εμβέλεια που έχει η ανάγνωση και η ερμηνεία των σχέσεων κυριαρχίας από την οπτική γωνία των μειοψηφιών και των ηττημένων —για να θυμηθούμε τον Benjamin, τον Koselleck και τον Λιάκο—, καθώς και τον συνήθως ανανεωτικό και ριζοσπαστικό τους χαρακτήρα. Παρ' όλα αυτά, ο γάλλος ιστορικός, όπως με μεγάλη επιδεξιότητα δείχνει ο Κ. Γαγανάκης, δεν παρέμεινε προσκολλημένος στην ιστορία των ηττημένων, στην κανονιστική καλβινική γραφή, αλλά αντέταξε σε αυτήν, πληρώνοντας ικανό τίμημα, παρά τον συμβιβασμό του, την «ιστορία όλων», νικητών και νικημένων. Στο πλαίσιό της ο χώρος της εμπειρίας, το τραυματικό παρελθόν και παρόν, υποχωρεί μπροστά στη δύναμη του ορίζοντα προσδοκιών, στο ανοιχτό στη δημιουρ-

γικότητα των ανθρώπων μέλλον. Πρόκειται για μια κρίσιμης σημασίας μετατόπιση από τη στάση της καθήλωσης στην τραυματική εμπειρία, που συνυφαίνεται με μια μορφή κριτικής ιστορικής συνείδησης, όπου η Ιστορία εννοείται ως μια ατελεύτητη τραγική διαπάλη μεταξύ ασυμφιλίωτων δυνάμεων, προς μια ανθρωπολογία του κακού, των εμφύλιων παθών και των αυτοκαταστροφικών ροπών της ανθρώπινης φύσης, που η επισήμανσή τους θα αποτρέψει ενδεχομένως την πιστή επανάληψή τους, την αέναη περιστροφή του τροχού της καταστροφής. Συγχρόνως. η μετατόπιση αυτή θα συνεπιφέρει την αναδιάταξη των κυρίαρχων μορφών ιστορικής συνείδησης. Μολονότι η βάση θεμελίωσής τους θα παραμείνει η παραδειγματικότητα της αναλλοίωτης ανθρώπινης φύσης, εντούτοις το περιεχόμενο και ο τροπισμός της νέας συνειδησιακής μορφοποίησης θα είναι απόρροια μιας γενετικής προοπτικής, σύμφωνα με το θεωρητικό υπόδειγμα του Jörn Rüsen. Αυτή αναγνωρίζει μεταξύ άλλων την κρισιμότητα της εκάστοτε περίστασης για την ιστορική δράση και αντίδραση, την πολυαιτιακότητα των ιστορικών γεγονότων (τυχαία και δομική), τα αποκλίνοντα και συγκρουσιακά κίνητρα των ατομικών και συλλογικών υποκειμένων, την πολυπρισματικότητα και την ιστορικότητα της αναπαράστασης και της ερμηνείας του παρελθόντος, θεωρώντας φενάκη την αξιακή ουδετερότητα του ιστορικού, χωρίς όμως παράλληλα να υποστέλει τη σημαία της αντικειμενικότητας που εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της διαντίδρασης μεταξύ ιστορικών ερωτημάτων, μεθόδων και πηγών. Με άλλα λόγια, η ιδεολογική στράτευση του ιστορικού δεν τον μετατρέπει αυτόματα σε ζηλωτή, προπαγανδιστή ή τεχνολόγο της εξουσίας. Αντιθέτως, η αναγνώριση και παραδοχή των συντεταγμένων της αρχικής θέσης του ιστορικού σε συνάρτηση με το αίτημα της αμεροληψίας, που συνεπάγεται την ευρυγώνια και πολυδιάστατη αποτύπωση του πεδίου, γίνονται το κίνητρο για την κριτική του αποστασιοποίηση από την ίδια τη συλλογικότητα στην οποία ανήκει. Ειδικά όταν αυτή, όπως συνέβη με το κυρίαρχο ρεύμα των γάλλων προτεσταντών, στον αγώνα της για επιβίωση και επικράτηση φανατίζεται, προκαλεί τον αντίπαλο, εκτρέπεται, μεγαλοποιεί, διαστρεβλώνει, παραπλανά σκοπίμως, δαιμονοποιεί, περιβάλλει με την αύρα της αυθεντίας ή της θεϊκής επιβεβαίωσης τις αποφάσεις της, αυτοεγκλωβίζεται στον «χιλιαστικό ενθουσιασμό» της και στους αυ-

τοδικαιωτικούς της μύθους. Στην περίπτωση όμως του La Popelinière, το επιστημολογικό αίτημα της αλήθειας και της εξονυχιστικής εξέτασης των προϋποθέσεων για την επίτευξή της —μη αρεστό ούτε στην παράταξή του—, σε συνδυασμό με τη διεργασία της τραυματικής εμπειρίας της μακροχρόνιας εμφύλιας σύρραξης, μετασχηματίζεται σε γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια και του ηθικού αιτήματος για δικαιοσύνη, καταλλαγή των παθών, ψύχραιμη θέαση του διχαστικού παρελθόντος, ανοχή της ετερότητας, ειρήνη και συναίνεση. Αλλά στο βάθος του ορίζοντα και για επανασυγκόλληση των διεστώτων μελών του έθνους με θεραπευτικό μέσο ένα νέο προσδιορισμό της εθνικής ταυτότητας. Όπως καθίσταται σαφές, η επικαιρότητα του έργου του La Popelinière σε επιστημολογικό επίπεδο έγκειται στην παραδοχή της ιστορικότητας της ίδιας της ιστορικής έρευνας και γραφής, που όμως δεν αποτελεί την αχίλλειο πτέρνα της, όπως πολλοί παλαιοί και νέοι θετικιστές θα έσπευδαν να παρατηρήσουν χαιρέκακα, αλλά απεναντίας το συγκριτικό της πλεονέκτημα.

Είναι πράγματι πρόδηλη και εντυπωσιακή η σχέση που συνδέει τον La Popelinière με τον αρχαίο συνοδοιπόρο του, τον Θουκυδίδη: αναλογίες όπως η αριστοκρατική καταγωγή και η τραυματική εμπειρία της ήττας στο πεδίο της μάχης, ο εκπατρισμός και η εξορία στην περίπτωση του αθηναίου ιστορικού κι από την άλλη ο κίνδυνος εκπατρισμού, η λογοκρισία και ο αναθεματισμός στην περίπτωση του γάλλου ομοτέχνου του, και, πάνω από όλα, η άμεση προσωπική εμπλοκή στα βιωμένα και εξιστορούμενα γεγονότα γίνονται η γενέθλια συνθήκη της ενασχόλησής τους με το πρόσφατο παρελθόν. Κάνουν και οι δύο ιστορία του παρόντος χρόνου ή άμεση ιστορία —για να χρησιμοποιήσω την τρέχουσα ορολογία—, αποδεικνύοντας ότι η θετικιστική εμμονή στη χρονική απόσταση, κοινός τόπος της μετέπειτα ιστοριογραφίας, δεν θεωρούνταν ούτε αυτονόητη ούτε επιβεβλημένη επιστημολογική σύμβαση στις απαρχές της επιστημονικοποίησης της ιστοριογραφίας.

Θουκυδίδης και La Popelinière αρνούνται να παίξουν το ρόλο του «χρονικογράφου» της εξουσίας, του απολογητή ή του προφήτη. Ειδικά στην περίπτωση του La Popelinière είναι πολύ ενδιαφέρον ότι το νέο ιστοριογραφικό παράδειγμα που αναδύεται ως απότοκο κρίσιμων πολιτικών και επιστημολογικών συνειδητοποιήσεων, δεν συμπαρασύρει όλο το στρατόπεδο του κυνηγημένου προτεσταντισμού. Αυτό μέ-

νει μάλλον αδρανώς προσδεδεμένο σε μια προνοιακό-εργαλειακή θεώρηση της καταγραφής του παρελθόντος. Το νέο παράδειγμα, ωστόσο, δημιουργεί εναλλακτικούς θύλακες στο σώμα της ιστοριογραφίας, νησίδες μιας νέας εκκοσμικευμένης θεώρησης στο πέλαγος των εδραιωμένων θεοκρατικών-προνοιακών συμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, η θεοκρατική συνιστώσα της γαλλικής προτεσταντικής ιστοριογραφίας, όπως παραστατικά και ανάγλυφα δείχνει ο Κ. Γαγανάκης, που η οπτική της γωνία και ταυτόχρονα ο αξιακός γνώμονας δεν ήταν το έθνος, όπως στην περίπτωση των «νέων ιστορικών» και του La Popelinière, αλλά η διωκόμενη και μαχόμενη Εκκλησία, ενώπιον των δεινών που την έπληττα, με αποκορύφωμα τις σφαγές της Νύχτας του Αγίου Βαρθολομαίου (1572), αναζήτησε παραμυθία και καταφύγιο στον βολικό μύθο της βιβλικής παράδοσης για τον περιούσιο λαό που δοκιμάζεται από τον Θεό. Υπό ένα τέτοιο πρίσμα, οι ήττες και η αντοχή των γάλλων προτεσταντών στα μαρτύρια, η χαλύβδινη πίστη και η αποφασιστική καρτερία τους θα τους εξασφάλιζαν αναπόφευκτα στο μέλλον τη δικαίωση, υλοποιώντας το άδηλο θεϊκό σχέδιο. Απεναντίας, στον γερμανόφωνο χώρο οι ίδιοι κύκλοι οδηγήθηκαν σε μια εσχατολογική σύλληψη μανιχαϊκού τύπου, όπου στις σκοτεινές σατανικές και αντίχριστες δυνάμεις της Παπικής Εκκλησίας αντιπαρατάσσονται οι φωτεινές δυνάμεις της διωκόμενης Προτεσταντικής Εκκλησίας: όμως και στο σχήμα αυτό η αρχική πτώση και η αυτοθυσία των μαρτύρων της ορθής πίστης οδηγούν τελικά στη λύτρωση.

Αξίζει υπογράμμισης το γεγονός ότι η Νέα Ιστορία που υπηρέτησαν ορισμένοι κύκλοι των γάλλων προτεσταντών με επιφανέστερο εκπρόσωπο τον La Popelinière, κάνει την εμφάνισή της στα συμφραζόμενα που ορίζουν οι ανταγωνισμοί για την εδραίωση της μοναρχίας και η κρίση ταυτότητας που προκάλεσε η Μεταρρύθμιση σε συνδυασμό με τις αντιθέσεις για τη γενεαλογία του γαλλικού έθνους που αφορούσαν τη γενέθλια σύνδεση εναλλακτικά με την τρωική, τη γαλατική, τη ρωμαϊκή ή την φραγκική καταγωγή των Γάλλων. Ταυτόχρονα, όμως, στα συμφραζόμενα πρέπει να προσμετρηθεί και η παρόξυνση της κρίσης αυτής από παράγοντες όπως η διάθεση απεξάρτησης από το ιταλικό ουμανιστικό πολιτισμικό πρότυπο και οι διαμφισβητήσεις του ρόλου του γαλλικού βασιλείου από την Ισπανία και τον γερμανό αυτοκράτορα. Ειδικά στην περίπτωση των γάλ-

λων προτεσταντών, η επιλογή/επινόηση/εγκόλπωση παρελθόντος για την κατασκευή του εθνικού αφηγήματος και επομένως για τη σφυρηλάτηση μιας νέας εθνικής ταυτότητας συνδέθηκε οργανικά και άρρηκτα με τους πολιτικούς προσανατολισμούς και τις σκοπιμότητες της διωκόμενης αυτής ομάδας: η επικράτηση του σεναρίου της γαλατικής καταγωγής του γαλλικού έθνους οφείλεται προφανώς στον αγώνα των Γαλατών για την αποτίναξη του ρωμαϊκού ζυγού. Το σενάριο αυτό διαδραμάτισε το ρόλο ενός εθνικού αντιστασιακού αρχέτυπου και ταυτόχρονα της καθοδηγητικής αρχής για τη γαλλική εθνική ιδέα και ιστορική αποστολή. Συγκρότησε μια ταυτότητα αντίστασης απέναντι τόσο «στη νέα τυραννία της (παπικής) Ρώμης» όσο και «στην ιταλική διοίκηση της χώρας» από την Αικατερίνη των Μεδίκων (σελ. 45).

Πολύ ενδιαφέρουσα είναι και η άποψη του La Popelinière ότι η ιστορική σκέψη δεν είναι προνόμιο ορισμένων λαών, αλλά ανθρωπολογική διάθεση και δεξιότητα που καλλιεργείται. Ανάγκη που σχετίζεται όχι μόνο με τη διανοητική ικανότητα, αλλά και με τη συγκυρία, το ιστορικό πλαίσιο, την κρισιμότητα των περιστάσεων και των επιλογών. Κάτι δηλαδή σαν μια παγκόσμια νοητική γραμματική, ένας κοινός ανθρωπολογικός κώδικας, που εξελίσσεται δυνάμει σε αλληλοδιάδοχα στάδια διανοητικής εκλέπτυνσης.

Χρησιμοποιώντας τρεις φακούς, τρία φίλτρα που διαφοροποιούνται ως προς το εύρος της γωνίας παρατήρησης και επομένως και ως προς την έκταση του πεδίου αποτύπωσης του πραγματικού, ο La Popelinière διακρίνει τρεις μορφές ιστορίας: την παγκόσμια ή μεγάλη, τη μεσαία ή συγκριτική, που αφορά τα κράτη που δεσπόζουν στην παγκόσμια σκηνή και τις ανταγωνιστικές σχέσεις τους, και, τέλος, τη μικρή, που παραπέμπει στην κυμαινόμενη κλίμακα του κράτους, του έθνους, της πόλης-κράτους, της επαρχίας, ενός μεμονωμένου γεγονότος, ενός μικρού λαού. Ειδικότερα, η εκτύλιξη του δράματος των Θρησκευτικών Πολέμων γίνεται, όπως διαπιστώνουμε, και στα τρία επίπεδα, δεδομένου ότι αυτοί αντιμετωπίζονται όχι μόνο ως μια τοπική ή εθνική, αλλά και ως μια ευρωπαϊκή εμφύλια σύγκρουση.

Ολοκληρώνοντας την επισκόπηση του βιβλίου, αισθάνομαι την ανάγκη να σταθώ στη μεγάλη αναγνωστική εμβέλεια της ιστοριογραφίας του 16ου αιώνα, όπως πιστοποιούν οι αλλεπάλληλες εκδόσεις των σημαντικότερων έργων, αλλά και οι μετα-

φράσεις τους. Γεγονός που σημαίνει ότι η ζήτηση ιστορίας είναι ίδιον των ταραγμένων καιρών και ευθέως ανάλογη των κρίσεων ταυτότητας που προξενούν οι μεγάλες ιστορικές ρήξεις.

Γιώργος Κόκκινος

* * *

Αγαθοκλής Αζέλης (2014), *Τύπος και Κρίση. Οι αντιπαραθέσεις για πολιτική κρίση και μεταρρυθμίσεις στον ελληνικό τύπο από την ήττα του 1897 έως το κίνημα του 1909 στο Γουδή*, Τρίκαλα: εκδ. λογεῖον.

Παρουσιαζει, αναμφίβολα, ξεχωριστό ενδιαφέρον η απόφαση του Αγαθοκλή Αζέλη να μεταφράσει, να επικαιροποιήσει και να εκδώσει στα ελληνικά, μετά από αρκετά χρόνια, ένα κείμενο που είχε υποβληθεί ως διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης. Όπως ομολογεί και ο ίδιος ο συγγραφέας στο τέλος του βιβλίου, στη δεκαπενταετία που μεσολάβησε από την υποβολή και έγκριση της διατριβής η Ελλάδα άλλαξε άρδην, με πορεία μάλιστα αντιστρόφως ανάλογη σε σχέση με τη χρονική περίοδο που αναλύεται στη μελέτη – και αυτή η αλλαγή επιδρά, αναπόφευκτα, και στον τρόπο θέασης και ερμηνείας του παρελθόντος.

Πριν γίνει λόγος για το βιβλίο, αξίζει να αναφερθούν κάποια δεδομένα σε σχέση με το ιστορικό και, κυρίως, το ιδεολογικό πλαίσιο της εποχής που εξετάζει ο Αζέλης, με αναγωγή και στις αμέσως προηγούμενες δεκαετίες, προκειμένου να γίνουν καλύτερα κατανοητές οι σχετικές διεργασίες σε μια πιο μακρά διάρκεια.

Οι τελευταίες δεκαετίες του 19ου αιώνα συνιστούν μια περίοδο έντονων ιδεολογικών ζυμώσεων στο νεοελληνικό κράτος. Η συμπλήρωση μισού αιώνα ελεύθερου κρατικού βίου, οι αποφασιστικές κινήσεις που είχαν γίνει για την αναμόρφωση του πολιτεύματος και του τρόπου λειτουργίας του, η ενσωμάτωση των Επτανήσων, η πρόσκαιρη βελτίωση των οικονομικών μεγεθών ήταν μερικοί μόνο από τους παράγοντες που ωθούσαν στη διατύπωση νέων ερωτημάτων για την επόμενη μέρα της μικρής ελλαδικής πραγματικότητας. Ο σχετικός προβληματισμός αναπτύχθηκε, κυρίως, σε έναν διττό άξονα: από τη μια μεριά υπήρχε το αίτημα για εκσυγχρονισμό του κράτους και των δομών της ελληνικής κοινωνίας, για προσέγγιση με το επίπεδο ζωής των μεγάλων δυτικών δυνάμεων της εποχής· από την άλλη, διατυπωνόταν ολοένα

και πιο κυρίαρχο το αίτημα για εθνική ολοκλήρωση του ελληνισμού, μέσα από την απελευθέρωση και ενσωμάτωση στον κορμό του ελληνικού κράτους των αλύτρωτων περιοχών όπου κατοικούσαν ελληνικοί πληθυσμοί.

Τα χρόνια από το 1880 και έως το τέλος του 19ου αιώνα σημαδεύτηκαν από μια πρωτόγνωρη άνθηση της παραγωγής λόγου, με επίκεντρο τον οργανωμένο πια αστικό ιστό της πρωτεύουσας Αθήνας και τον σχετικά μικρό αριθμητικά, ωστόσο συμπαγή και δυναμικό πυρήνα μορφωμένων πολιτών που ήταν σε θέση να παρακολουθήσουν και να ανατροφοδοτήσουν την πνευματική κίνηση. Η άνθηση αυτή εκφραζόταν κυρίως μέσω του τύπου και των λογοτεχνικών περιοδικών, ενώ αξιοσημείωτη για τα δεδομένα της εποχής εμφανίζεται και η παραγωγή βιβλίων.

Οι περισσότεροι διανοούμενοι της εποχής είχαν γενικά ασπαστεί, έστω και με επιμέρους διαφοροποιήσεις, το ιδανικό της Μεγάλης Ιδέας και δεν ήταν τυχαίο ότι συμμετείχαν —οι περισσότεροι εξ αυτών— ενεργά στις οργανώσεις που έπαιξαν καταλυτικό ρόλο (κυρίως η «Εθνική Εταιρεία» και η Εταιρεία «Ελληνισμός»)[2] στην έξαρση του πατριωτικού κλίματος τη δεκαετία του 1890, κάτι που τελικά οδήγησε και στην ατυχή περιπέτεια του πολέμου του 1897. Το σοκ από την ήττα, όπως ορθά επισημαίνει και ο Αζέλης, έδωσε το έναυσμα για έναν νέο κύκλο προβληματισμού και ενδοσκόπησης. Ακόμα και οι πλέον φανατικοί υποστηρικτές της Μεγάλης Ιδέας ένιωθαν την ανάγκη να αναπροσδιορίσουν στοχεύσεις και στρατηγικές. Παράλληλα, σε όλη εκείνη την περίοδο συνεχιζόταν αμείωτη η σκληρή κριτική, που είχε ξεκινήσει ήδη από τις προηγούμενες δεκαετίες, προς τα πρόσωπα και τους φορείς εξουσίας του νέου ελληνικού κράτους, η οποία διατρέχει άλλωστε και τις καταγραφές στον τύπο της περιόδου που μελετά ο Αζέλης.

---

2. Γιάννης Ν. Γιανουλόπουλος, *«Η ευγενής μας τύφλωσις...». Εξωτερική πολιτική και «εθνικά θέματα» από την ήττα του 1897 έως τη Μικρασιατική Καταστροφή*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003. Γιώργος Κόκκινος, *Ο πολιτικός ανορθολογισμός στην Ελλάδα. Το έργο και η σκέψη του Νεοκλή Καζάζη (1849-1936)*, Τροχαλία, Αθήνα 1996. Αθανάσιος Μποχώτης, *Η ριζοσπαστική Δεξιά. Αντικοινοβουλευτισμός, συντηρητισμός και ανολοκλήρωτος φασισμός στην Ελλάδα, 1864-1911*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2003. Νίκος Ποταμιάνος, *Οι Νοικοκυραίοι. Μαγαζάτορες και βιοτέχνες στην Αθήνα 1880-1925*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο 2015, 259-286.

Περνώντας τώρα στο ίδιο το βιβλίο, πρώτα από όλα (και σε συνδυασμό με τα προηγούμενα) οφείλουμε να τονίσουμε πόσο σημαντική είναι η έκδοση ενός τόσο αναλυτικού έργου για τη συγκεκριμένη περίοδο από το 1897 έως το 1910. Είναι μια εποχή μάλλον άγνωστη στις λεπτομέρειές της, όχι μόνο στο ευρύ κοινό, αλλά ακόμα και σε μεγάλο μέρος των ίδιων των ιστορικών, μια περίοδος μεταιχμιακή ανάμεσα σε σημαντικά ορόσημα της νεοελληνικής ιστορίας.

Από τα πλουσιότατα ερεθίσματα που προσφέρει εκείνη η δεκαετία, ο Αζέλης επικεντρώνει την προσοχή του σε δύο σημαντικές πτυχές: πρώτον, στο πώς είδαν και πώς διαχειρίστηκαν οι εφημερίδες της εποχής τον προβληματισμό γύρω από τις παθογένειες του πολιτικού συστήματος και, δεύτερον, πώς αντιμετώπισαν τα ίδια φύλλα μερικά χρόνια αργότερα το Κίνημα του Στρατιωτικού Συνδέσμου στο Γουδί, δηλαδή ένα από τα πλέον καθοριστικά γεγονότα εκείνης της περιόδου, στη ρητορική του οποίου υπήρχαν πολλά από τα στοιχεία που περιλαμβάνονταν στον προηγηθέντα δημόσιο διάλογο.

Η χρονική απόσταση που μας χωρίζει από τα γεγονότα είναι μεγάλη. Ο σημερινός αναγνώστης, διαβάζοντας τα δημοσιεύματα εκείνης της εποχής στο βιβλίο του Αζέλη, παραξενεύεται και εκπλήσσεται. Παραξενεύεται, καταρχάς, γιατί στις πολύ διαφορετικές ιστορικές προσλαμβάνουσες και πολιτειακές συντεταγμένες του σήμερα, ένα σημαντικό μέρος της τότε επιχειρηματολογίας μοιάζει αναχρονιστικό, σχεδόν εξωπραγματικό (όπως, για παράδειγμα, η συζήτηση για τη σκοπιμότητα της καθολικής ψηφοφορίας και τη μονή ψήφο). Ωστόσο, την ίδια στιγμή εκπλήσσεται, γιατί ο πυρήνας της συζήτησης παραμένει απρόσμενα επίκαιρος, καθώς τα ερωτηματικά για τον τρόπο λειτουργίας της αντιπροσωπευτικής δημοκρατίας στην Ελλάδα και για επιμέρους σχετικά ζητήματα, όπως το εκλογικό σύστημα, παραμένουν ακόμα καίρια μετά από έναν αιώνα πολυκύμαντου πολιτειακού βίου· έκαναν, μάλιστα, εκ νέου την εμφάνισή τους, με ιδιαίτερη δριμύτητα, τα τελευταία χρόνια της βαθιάς οικονομικής και κοινωνικής κρίσης.

Η έρευνα του Αζέλη διακρίνεται από επιμονή, ιδιαίτερη επιμέλεια και μεθοδικότητα. Ο συγγραφέας δεν φείσθηκε χρόνου και κόπου προκειμένου να εξετάσει ένα πραγματικά πολύ μεγάλο, σχεδόν εξαντλητικό δείγμα εφημερίδων της εποχής. Προσδιόρισε με πολλή ακρίβεια τόσο τα ερωτήματα της έρευνας όσο και

τη μεθοδολογία της, με αποτέλεσμα να αποφύγει τον μεγαλύτερο σκόπελο που αντιμετωπίζει εκ των πραγμάτων κάθε ασχολούμενος ερευνητικά με τον τύπο, να πελαγοδρομήσει δηλαδή στο χάος που συχνά δημιουργείται από τον όγκο, την πολυμορφία και τη δυσκολία οργάνωσης και ταξινόμησης του διαθέσιμου υλικού.[3]

Από τον πλούτο του υλικού και των πληροφοριών που περιέχει το βιβλίο επισημαίνονται ενδεικτικά, λόγω της ιδιαίτερης σημασίας τους, τα εξής:

Πρώτον, η επιλογή του συγγραφέα να ξεκινήσει το βιβλίο με δυο εκτενείς στατιστικές αναφορές που αφορούν αφενός την κατάταξη των δημοσιευμάτων στο υπό εξέταση δείγμα εφημερίδων, αφετέρου την τυπολογία των τίτλων, προσφέρει στον ίδιο αλλά και στην υπόλοιπη ερευνητική κοινότητα ένα πολύτιμο ποσοτικό εργαλείο, από αυτά που δυστυχώς απουσιάζουν —σε μεγάλο βαθμό— από τα έργα αναφοράς για την περίοδο.

Έπειτα, είναι εξαιρετικά βοηθητικός για τον αναγνώστη ο τρόπος με τον οποίο ο Αζέλης δομεί το κύριο μέρος της ύλης του βιβλίου και ιδίως η χρήση κεφαλαίων με περιεκτικά συμπεράσματα στο τέλος κάθε μεγάλης ενότητας. Ακόμα κι αν κάποιος «χαθεί» στις εκτενείς περιγραφικές αναφορές στην αντιμετώπιση του θέματος σε κάθε μεμονωμένη εφημερίδα, είναι βέβαιο πως μια ματιά σε αυτά τα συμπεράσματα αρκεί για να κωδικοποιήσει εύκολα και άμεσα τα κύρια πορίσματα της έρευνας.

Επίσης, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη, τόσο από ιστορική όσο και από κοινωνιογλωσσολογική άποψη, η δισέλιδη καταγραφή της ορολογίας που χρησιμοποίησαν οι εφημερίδες της εποχής για να καταγράψουν το κίνημα στο Γουδί – είναι αυτονόητο να τονιστεί πόσο μεγάλη σημασία έχει να γνωρίζουμε, όπου αυτό είναι εφικτό, την ιστορία και τα συμφραζόμενα ενός όρου, την ιδιαίτερη σημασία και τις αποχρώσεις μιας λέξης ή μιας έννοιας σε μια συ-

3. Λουκία Δρούλια «Προλεγόμενα», στο: Λουκία Δρούλια – Γιούλα Κουτσοπανάγου (επιμ.), *Εγκυκλοπαίδεια του ελληνικού τύπου 1784-1974. Εφημερίδες, Περιοδικά, Δημοσιογράφοι, Εκδότες*, τ. Α΄, ΙΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2008, 13-20. Λουκία Δρούλια (επιμ.), *Ο Ελληνικός Τύπος, 1784 έως σήμερα. Ιστορικές και θεωρητικές προσεγγίσεις*, Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Αθήνα, 23-25 Μαΐου 2002, ΙΝΕ/ΕΙΕ, Αθήνα 2005. Νίκος Μπακουνάκης, *Δημοσιογράφος ή ρεπόρτερ. Η αφήγηση στις ελληνικές εφημερίδες, 19ος - 20ός αιώνας*, Πόλις, Αθήνα 2014.

γκεκριμένη ιστορική στιγμή. Χρήσιμη επίσης είναι και η επιλογή της παράθεσης αρκετών αυτούσιων αποσπασμάτων από τις εφημερίδες στο κύριο αφηγηματικό μέρος αυτού του κεφαλαίου.

Ερεθιστικό, όσο και επίκαιρο μέχρι τις μέρες μας, σε σχέση με τον ρόλο του τύπου στη διαμόρφωση της δημόσιας ατζέντας, είναι το ερώτημα που θέτει στο τέλος του βιβλίου του ο Αζέλης αναφορικά με τον βαθμό στον οποίο οι θέσεις του Στρατιωτικού Συνδέσμου το 1909 επηρεάστηκαν, διαμορφώθηκαν ή απλώς διευκολύνθηκαν από την κυρίαρχη στο δημόσιο λόγο όλα τα προηγούμενα χρόνια (και μέσα από τις σελίδες του τύπου) συζήτηση για τα αδύνατα σημεία της δημοκρατικής λειτουργίας.[4]

Και μια καταληκτική παρατήρηση: από όλη την ανάλυση του Αζέλη σε ένα τόσο ευρύ δείγμα και σε μια διόλου ευκαταφρόνητη χρονική διάρκεια, με αντικείμενο μάλιστα ένα εξόχως πολιτικό θέμα, δεν φαίνεται να προκύπτει η ύπαρξη δικτύων οργανωμένης πολιτικής προπαγάνδας στον τύπο της εποχής, κάτι που, αντίθετα, θα παρατηρηθεί μερικά χρόνια αργότερα με τη στράτευση των εφημερίδων υπέρ του βενιζελικού ή του φιλοβασιλικού στρατοπέδου κατά την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Εθνικού Διχασμού. Τα άρθρα των εφημερίδων φαίνεται είτε να ακολουθούν μια πολύ γενική ιδεολογική πυξίδα (με τα αιτήματα της εθνικής ολοκλήρωσης και της γενικής ανόρθωσης του κράτους να αποτελούν και εδώ τους κύριους άξονες), είτε να αντανακλούν πρόσκαιρες απόψεις ή και μικροσυμφέροντα του συντάκτη ή του εκδότη. Μοναδική εξαίρεση σε αυτόν τον κανόνα φαίνεται ότι αποτελεί η στάση της εφημερίδας ΧΡΟΝΟΣ σε σχέση με το κίνημα του 1909, η οποία, όπως επισημαίνει και ο Αζέλης, λειτουργεί —σχεδόν απροκάλυπτα— ως όργανο του Στρατιωτικού Συνδέσμου με ανάλογες επιπτώσεις στην κατεύθυνση της αρθρογραφίας της.

Αναμφίβολα, η χρονική περίοδος με την καταπιάνεται ο Αζέλης στη μελέτη του αποτελεί ένα θέμα εξαιρετικά σύνθετο και ενδιαφέρον, για το οποίο θα μπορούσε κάποιος να γεμίσει πολλές σελίδες ανάλυσης. Το βιβλίο του Αζέλη συνιστά πλέον έργο αναφοράς για την περίοδο. Όντας προϊόν σοβαρού ερευνητικού μόχθου, εκφράζεται η ελπίδα ότι η ερευνητική και αναλυτική βάση του θα αποτελέσει πηγή έμπνευ-

4. Gunnar Hering, *Τα πολιτικά κόμματα στην Ελλάδα. 1821-1936*, τ. Β΄, ΜΙΕΤ, Αθήνα 2008, 751-776.

σης και για νέες εργασίες στην ίδια κατεύθυνση. Επισημαίνεται, εντελώς ενδεικτικά, η ανάγκη μιας αντίστοιχης συστηματικής καταγραφής και ανάλυσης της παρουσίας της μεγαλοϊδεατικής σκέψης και των αποχρώσεών της στον τύπο της ίδιας περιόδου – πρόκειται για μια τεράστια πηγή υλικού, που έχει πολλάκις χρησιμοποιηθεί μεμονωμένα από την έρευνα, αλλά δεν έχει βρει μέχρι σήμερα τον ιστορικό που θα την μελετήσει συστηματικά και θα την κωδικοποιήσει. Το πεδίο μελέτης, ειδικά για νέους ιστορικούς, είναι πλούσιο και ελκυστικό.

Έλλη Λεμονίδου

* * *

Νικόλας Σεβαστάκης (2016), *Φαντάσματα του καιρού μας. Αριστερά, κριτική, φιλελεύθερη δημοκρατία*, Αθήνα: εκδ. Πόλις, σελ. 138

Καποτε, όχι και πολύ παλιά, ένας από τους κοινούς τόπους της δημόσιας σφαίρας ήταν η καταγγελία της προδοσίας των διανοούμενων. Δεν στέκονταν στο καθαγιασμένο ύψος ενός Albert Camus ή ενός Jean-Paul Sartre, δεν ασκούσαν κριτική στην εξουσία, δεν ορθοτομούσαν το λόγο της αληθείας, είχαν σιωπήσει, είχαν εκμαυλιστεί από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, είχαν γίνει όλοι τους Bernard-Henri Levy. Η οικονομική κρίση μετέβαλε ριζικά την κατάσταση τόσο διεθνώς όσο και στα καθ' ημάς. Και αν όλες οι παραπάνω ιερεμιάδες που εκφέρονταν κατά των διανοούμενων δεν ήταν παρά η ανάγκη μας να μυθοποιήσουμε μια πρότερη στιγμή της διανοητικής ιστορίας του 20ού αιώνα ανάγοντάς τη σε καθολικό μέτρο κρίσης όλων των ανθρώπων του δημόσιου λόγου, θα έπρεπε να ομολογήσουμε ότι στη διάρκεια της τελευταίας επταετίας οι δημόσιοι διανοούμενοι και έγραψαν και στοχάστηκαν και επιχειρηματολόγησαν και εισήλθαν σε διάλογο – δημόσια. Και κείμενα όπως αυτά του βιβλίου του Νικόλα Σεβαστάκη, παρά το ότι εδώ μόνο ένα τηρεί τη συνθήκη της πρότερης δημοσίευσης, είναι ήδη σημαντικά ως κατάθεση: γιατί συγκροτούν ένα σώμα κειμένων με τα οποία θα μπορούμε στο μέλλον πρώτα και κύρια να μετρήσουμε την εποχή και εν συνεχεία τον τρόπο με τον οποίο την αντιλήφθηκαν οι συγγραφείς τους. Επομένως, υφίσταται ήδη στις συλλογές πολλών δημοσιολόγων που εκδίδονται με αυξανόμενους ρυθμούς ένα διπλό κέρδος: αυτό της παρακολούθη-

σης μιας μεγάλης συζήτησης για βασικά ζητήματα κοινωνίας, πολιτικής και δημοκρατίας αφενός, εκείνο του αντικαθρεφτίσματος, της πρόσληψης της κατάστασης των πραγμάτων από ευαίσθητες κεραίες της εποχής (για να δανειστώ τον τίτλο του Ανταίου Χρυσοστομίδη) αφετέρου. Στην περίπτωση του Νικόλα Σεβαστάκη το κέρδος καθίσταται τριπλό, γιατί προστίθεται η ποιότητα του λόγου και της ανάλυσης, της σήμανσης και της χρήσης καίριων εννοιών, ορισμένες από τις οποίες θα θίξω στην υπόλοιπη εισήγηση.

Ποια είναι τα «φαντάσματα του καιρού μας»; Η αριστερά, η κριτική, η φιλελεύθερη δημοκρατία του υπότιτλου; Ενδεχομένως, αν θεωρήσει κανείς ότι στην παρούσα κατάσταση μακρόχρονης κρίσης απαντώνται χλωμές εκφράσεις ή υποκατάστατα των παραπάνω εννοιών. Όλες τους άλλωστε είχαν ήδη υποστεί τη διαδικασία της αποδόμησης στον μεταψυχροπολεμικό κόσμο, μια και σε αυτό το άλλο τοπίο έμοιαζαν εξαρχής υποτίθεται παράταιρες, είχαν χάσει το βηματισμό τους, είχαν χάσει κάτι κρίσιμο από τον καθορισμένο ρόλο τους. Ενδεχομένως, όμως, οι εν λόγω έννοιες να αντιτάσσονται ή να οφείλουν να αντιτάσσονται σε άλλα φαντάσματα, τα οποία πραγματεύονται τα δοκίμια του βιβλίου: τον εξτρεμιστικό ισλαμισμό, τον ολοκληρωτισμό, τον αφορισμό των πολιτικά διαφοροποιούμενων από εμάς, για παράδειγμα. Υπάρχουν, οπωσδήποτε, αλληλεξαρτήσεις μεταξύ των ίδιων των εννοιών στο σημερινό πολιτικό τοπίο: η κριτική της αριστεράς στη φιλελεύθερη δημοκρατία αποτελεί το θέμα του κειμένου περί «δημοκρατισμού», το οποίο την ίδια στιγμή στοιχειοθετεί μια εμπεριστατωμένη κριτική του λόγου, των ιδεολογικών προκείμενων, των ιδεολογικών χρήσεων και της πολιτικής κουλτούρας της ριζοσπαστικής αριστεράς ως αξιωματικής αντιπολίτευσης και ως κυβέρνησης. Ο «δημοκρατισμός» στην ανάλυση του Νικόλα Σεβαστάκη από πρόταση πολιτικού λόγου ακολουθεί το δρόμο της μετάπτωσης σε ersatz ιδεολογία και τελικά της έκπτωσης σε ρητορική μανιέρα. Το δοκίμιο «Nous sommes en guerre» προσεγγίζει τη δυστοκία σημαντικού μέρους της ευρωπαϊκής αριστεράς να απορρίψει απερίφραστα την τζιχαντιστική βία αντί να αναζητεί ιστορικούς συμψηφισμούς ή ελαφρυντικά στην αποικιοκρατία και τον ιμπεριαλισμό. Ενώ η διαπραγμάτευση του εθνορομαντισμού υπενθυμίζει πως «φορτία σημασιών διαμορφωμένα στο χρονικό διάστημα από τις αρχές του ’80 ως το 2000 θα γνώριζαν μια “δεύτερη” ζωή (και νιότη)

στα χρόνια της κρίσης» ως μία από τις πηγές του αντιμνημονίου δημιουργώντας μια γέφυρα συνάντησης πολιτισμικής κριτικής: «του ορθόδοξου αντιδυτικισμού, κάποιων αριστερών θεωριών της ξένης εξάρτησης (ξενοκρατίας) και μιας ρομαντικής φιλοσοφίας για την ελληνική ζωή ως απειλούμενο τόπο της αυθεντικότητας».

Ωστόσο, το βιβλίο υπογραμμίζει τις έννοιες αυτές και με έναν άλλον τρόπο χρήσης, πιστεύω, ως εναλλακτικά ερμηνευτικά εργαλεία σε συνήθεις αναγνώσεις της πολιτικής πράξης. Ο «δημοκρατισμός» θέτει σε εξηγητικό πλαίσιο τον αντισυστημικό λόγο, δίνοντας ένα υπόβαθρο κριτικής που δεν εμμένει στην τετριμμένη γεγονοτολογική αναφορά, στο τι ειπώθηκε ή δεν ειπώθηκε, στο τι έγινε ή δεν έγινε, στο ποια υπόσχεση εκπληρώθηκε ή «προδόθηκε», άρα δεν εμμένει στη «σκόνη της Ιστορίας», κατά τον Φερνάν Μπρωντέλ, προχωρά στη σκιαγράφηση ενός μέρους της λογικής που χαρακτηρίζει τελικά τη συνολική πολιτεία της «κυβέρνησης της Αριστεράς». Το ζήτημα της σημασίας του ολοκληρωτισμού και των πολλαπλών συνδηλώσεών του αποσυνδέεται από την ιστορική διαμάχη για τη συνεξέταση φασισμού, ναζισμού και κομμουνισμού ως μορφολογικών παραλλαγών του ίδιου φαινομένου και εντοπίζεται στην «κατανόηση του εύθραυστου χαρακτήρα της δημοκρατίας». Η αποστροφή περί «ρητορικής βίας» στο κείμενο περί αφορισμού και πολιτικής κριτικής αναδεικνύει ένα εμβληματικό στοιχείο της σημερινής δημόσιας σφαίρας. Ίσως μάλιστα ακριβώς στην αποστροφή αυτή οφείλουμε να σταθούμε κάπως περισσότερο, μια και η «ρητορική βία» αποτελεί μείζον χαρακτηριστικό του τρέχοντος δημόσιου λόγου το οποίο θα κληροδοτηθεί αμιγές στη μετέπειτα εποχή. Και η σημασία του έγκειται στο ότι σε αντίθεση με την προηγούμενη κοντινότερη εποχή ακραίας πόλωσης, εκείνη της δεκαετίας του ’80, η σημερινή εγγράφεται σε ένα πολύ πιο αφιλόξενο τοπίο. Τότε η πόλωση αναπτυσσόταν γύρω από ζητήματα δημοκρατικών αρχών και στάσης έναντι των θεσμών, τώρα ανάγεται ουσιαστικά σε χάσματα κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Ο τότε κομματικός λόγος της Μεταπολίτευσης έχω την αίσθηση ότι χρησιμοποιούσε τη σφοδρή λεκτική αντιπαράθεση συνοδευόμενη από πολεμικό λεξιλόγιο (κάθε πολιτική πράξη, από μια συζήτηση προ ημερησίας διατάξεως στη Βουλή ως την εκλογική διαδικασία ήταν «μάχη») ως τελετουργική επίκληση: η «επάρατη δεξιά» και η

«χούντα του ΠΑΣΟΚ» γέμιζαν πλατείες, δεν έδιναν όμως την αίσθηση ότι μπορούσαν να παραγάγουν πλήθη έτοιμα να ριχτούν στη φυσική βία της προαναφερθείσας μάχης. Στο σκηνικό της κρίσης θα έλεγα ότι περισσότερο από τον εμπρηστικό λόγο των κομμάτων θα πρέπει να μας προβληματίσει η πιθανότητα αντανάκλασής του στη ρητορική βία στα πεδία διαλόγου, στον Τύπο, το διαδίκτυο και τα κοινωνικά μέσα. Κι αυτό γιατί εκεί έχουμε έναν δείκτη συμπεριφορών ευρέως φάσματος που υποδεικνύει τη διάχυση μιας μισαλλοδοξίας επιδοκιμαζόμενης από πολλούς. Ώστε το ερώτημα είναι μήπως η ρητορική βία έχει αντίστροφο πρόσημο, δεν εκπορεύεται αποκλειστικά από την πολιτική τάξη, αλλά αποτελεί ως ένα βαθμό μεταφορά από μια κοινωνία πιο πρόθυμη να κάνει την οργή της πράξη.

Σε κάθε περίπτωση, αν θεωρήσουμε ότι σε αυτή τη νέα κανονικότητα της διαρκούς κρίσης ξεπεράσαμε ένα πρώτο στάδιο μελέτης των αιτίων και καταγραφής της πραγματικότητάς της, αυτό που έχει ανοιχθεί μπροστά μας είναι εκείνο της διερεύνησης του ιδεολογικού φόρτου, του λόγου και των πρακτικών που εμφανίστηκαν ως απάντησή της. Και απαντήσεις παράχθηκαν στο πολιτικό φάσμα, η καταλληλότητά τους να συστήσουν και διεξόδους είναι που ελέγχεται. Η συλλογή του Νικόλα Σεβαστάκη θεωρώ ότι αποτελεί πολύτιμο εργαλείο σε αυτή τη διαδικασία αποτίμησης, μία από τις πιο ουσιαστικές και περιεκτικές συμβολές ως τώρα. Κι αυτό γιατί δεν παρασύρεται από το καλειδοσκοπικό αποτέλεσμα των τροχών της πολιτικής καθημερινότητας που γυρίζουν ατέρμονα, αλλά εστιάζει στα δομικά στοιχεία του οχήματος, τους άξονες συγκρότησης και τους μηχανισμούς κίνησης.

Μάρκος Καρασαρίνης

* * *

Pierre-André Taguieff (2017), *Ο εξτρεμισμός και τα είδωλά του. Επίκαιρες σκέψεις για τον τζιχαντισμό, την άκρα δεξιά, τον αντισημιτισμό, τον λαϊκισμό και τη συνωμοσιολογία*, πρόλογος – μετάφραση – επιμέλεια Ανδρέας Πανταζόπουλος, Θεσσαλονίκη: εκδ. Επίκεντρο, σελ. 240

Σε δύο ανθρώπους θα πρέπει να προστρέξει κανείς για μια εισαγωγή και κατανόηση του συνωμοσιολογικού φαινομένου. Στον Ουμπέρτο Έκο και το *Εκκρεμές του Φουκώ*, αν επιθυμεί τη διανοητική τέρψη μέσα από ένα δεξιοτεχνικό λογοτεχνικό παιχνίδι κατόπτρων, στον Πιέρ-Αντρέ Ταγκιέφ και μια πλειάδα έργων του εφόσον αναζητεί μια στερεή επιστημονική ανάλυση με τα εργαλεία του ιστορικού των ιδεών και του πολιτικού επιστήμονα. Οι θεωρίες συνωμοσίας συνιστούν την πρέπουσα αφετηρία προσέγγισης του βιβλίου *Ο εξτρεμισμός και τα είδωλά του* (από τις εκδόσεις Επίκεντρο στην άξια μετάφραση του Ανδρέα Πανταζόπουλου) γιατί εν τέλει αποτελούν θεμελιώδες συστατικό στοιχείο των όσων ο Ταγκιέφ πραγματεύεται εδώ: τζιχαντισμός, άκρα δεξιά, αντισημιτισμός, λαϊκισμός, μια λεγεώνα αφυπνισμένων δαιμόνων της τρέχουσας ευρωπαϊκής πολιτικής πραγματικότητας. Πρόκειται για κείμενο που μας ενδιαφέρει διπλά: όχι μόνο γιατί αποσαφηνίζει πτυχές μιας επίκαιρης οξείας προβληματικής, αλλά και γιατί έρχεται ως μια επί του πιεστηρίου καταγραφή της: τα πιο πρόσφατα από τα δοκίμιά του γράφτηκαν μεταξύ Δεκεμβρίου 2016 και Ιανουαρίου 2017. Εδώ θα επικεντρωθώ στις πτυχές τη συνωμοσιολογίας και της ακροδεξιάς, μια και θεωρώ αφενός ότι αποδίδουν καταλληλότερα το πνεύμα των δοκιμίων αυτών, αφετέρου γιατί η πραγμάτευση του τζιχαντισμού αποτελεί μια ολόκληρη, διαφορετική συζήτηση από μόνη της.

Ας κάνουμε μια διάκριση εξαρχής, αυτονόητη ενδεχομένως, αλλά πάντοτε χρήσιμη για την οικονομία του διαλόγου στη δημόσια σφαίρα. Συνωμοσίες στη διάρκεια της ιστορίας βρίσκει κανείς πλήθος. Υπάρχουν επιτυχείς συνωμοσίες. Υπάρχουν ανεπιτυχείς συνωμοσίες. Υπάρχουν αληθινές συνωμοσίες, όπως η συνωμοσία του Κατιλίνα, μια προσπάθεια να ανατραπεί η κείμενη ισορροπία δυνάμεων στη Ρώμη του 1ου αι. π.Χ. και η αριστοκρατική κυριαρχία της Συγκλήτου. Υπάρχουν ψευδείς συνωμοσίες, όπως η λεγόμενη «Παπική πλεκτάνη» στην Αγγλία της Παλινόρθωσης μεταξύ 1678 και 1681, κατασκευασμένη με στόχο τους Καθολικούς της πλειοψηφικά προτεσταντικής πλέον χώρας. Υπάρχουν ψευδείς

συνωμοσίες που αποτελούν προκάλυμμα για αληθινές συνωμοσίες, όπως οι «δίκες της Μόσχας» (1936-1938) στις οποίες μια σειρά σημαντικών πολιτικών και στρατιωτικών στελεχών της Ρωσικής Επανάστασης καταδικάστηκαν ως αντεπαναστάτες με στοιχεία χαλκευμένα από τον μηχανισμό του σταλινικού καθεστώτος.

Όταν αναλύουμε ωστόσο τη θεματική των θεωριών συνωμοσίας δεν αναφερόμαστε σε εξακριβωμένα, διαπιστωμένα, τεκμηριωμένα γεγονότα. Μιλάμε κατ' αρχάς για μια επιστημολογική και μεθοδολογική διάκριση. Κατά τον σύντομο ορισμό του Ταγκιέφ, η έννοια προσιδιάζει σε «αφελείς εξηγήσεις —ή θεωρούμενες ως τέτοιες— οι οποίες σκηνοθετούν μία ή περισσότερες ομάδες που δρουν στη σκιά ή μυστικά για να πραγματοποιήσουν ένα σχέδιο κυριαρχίας, εκμετάλλευσης ή εξόντωσης». Έχουμε επομένως να κάνουμε με πλασματικές ή φαντασιακές συνωμοσίες, αποδιδόμενες σε «δρώσες μειονότητες (επαναστατικές ομάδες, ανατρεπτικές δυνάμεις) ή σε κατεστημένες εξουσίες (κυβερνήσεις, μυστικές υπηρεσίες, κλπ.)». Εκφράζουν κατά κανόνα συλλογικούς φόβους και αναδύονται σε «συγκυρίες συνολικής κρίσης ή βαθιών ανατροπών της κοινωνικής τάξης που κλονίζουν τα θεμέλια των αξιών και των νορμών». «Σε κατάσταση κρίσης», επισημαίνει αλλού ο Ταγκιέφ,[5] «η κοινωνία γίνεται δυσανάγνωστη στα μέλη της· δεν φαίνεται μόνο υπερβολικά περιπεπλεγμένη, αλλά ακατανόητη και απειλητική». Το άτομο δεν αναγνωρίζει πλέον το οικείο τοπίο και περιέρχεται σε μια «κατάσταση γνωσιολογικής ασυμφωνίας» η οποία στο μυαλό του συνωμοσιολόγου επιλύεται δια της δαιμονοποίησης ατόμων και συλλογικών οντοτήτων.

Μηχανισμός άμυνας και αντίδοτο απέναντι στον φόβο, η συνωμοσιολογική αναπαράσταση του κόσμου προσδίδει νόημα, πλαίσιο και εξηγητικές αρχές σε γεγονότα που διαφορετικά μοιάζουν ασυνάρτητα στοιχεία μιας αποσταθεροποιητικής εποχής. Ως εκ τούτου, στη βάση των καταστατικών αρχών της («τίποτα δεν είναι τυχαίο», «όλα οφείλονται σε απόκρυφες βουλές», «τίποτα δεν είναι αυτό που είναι», «όλα συνδέονται μεταξύ τους», «η επίσημη αλήθεια είναι είτε λάθος είτε ψέμα») αυτή η στάση χωρά τα πάντα και περικλείει εντός της τα πάντα. Γι' αυτό και οι πρωταγωνιστές του Ουμπέρτο Έκο, ο Μπέλμπο και ο Καζαουμπόν, κα-

5. Pierre-André Taguieff, *Σύντομη πραγματεία περί συνωμοσιολογίας*, μτφρ. Σώτη Τριανταφύλλου, Πατάκης 2016, σ. 21.

τασκευάζουν ένα Σχέδιο το οποίο με ευφυέστατο τρόπο συγκροτεί μια εναλλακτική ιστορία της νεώτερης Ευρώπης και αναδιατάσσοντας κάθε σημαίνουσα πτυχή της ως απότοκη της δράσης μυστικών εταιρειών. Για τον ίδιο λόγο και η σύγχρονη συνωμοσιολογική αναπαράσταση του κόσμου συγκροτεί μια «μεγασυνωμοσία» όπου κυβερνήσεις, ομάδες συμφερόντων, διεθνείς οργανισμοί, πολυεθνικές επιχειρήσεις, εγκληματικές οργανώσεις, θρησκευτικοί ηγέτες, κορυφαίοι εκπρόσωποι του κεφαλαίου, σε αγαστή συνεργασία με φανταστικά όντα και εξωγήινους, κινούν τα νήματα από το παρασκήνιο. Εδρασμένη στην έλευση του διαδικτύου και του πλήθους, της ταχύτητας, της διάχυσης της πληροφορίας χωρίς τη διαμεσολάβηση και διαλογή της από τα συχνά απαξιωμένα παραδοσιακά ΜΜΕ, δεν αποτελεί εν τούτοις σύγχρονη επινόηση. Ο Ταγκιέφ υποδεικνύει ένα σχεδίασμα μιας αρχαιολογίας της παγκόσμιας συνωμοσίας που ξεκινά ως «ιακωβινομασονική» επί Γαλλικής Επανάστασης, ενδύεται τον μανδύα της «εβραιομασονικής / εβραιομπολσεβικικής» επί Ρωσικής Επανάστασης και απολήγει στην 11η Σεπτεμβρίου ως «αμερικανοσιωνιστική» συνωμοσία.

Αν σε κάτι αυτή η θέαση της πραγματικότητας που αναλύει ο γάλλος φιλόσοφος μοιάζει δυνητικά να συμπορεύεται με τις διαθέσεις σημαντικού μέρους της δυτικής κοινής γνώμης, αυτό είναι ο ουσιαστικός εξοβελισμός της πολιτικής. Κόμματα και πολιτικό προσωπικό έχουν αξία μόνο ως μαριονέτες, αχυράνθρωποι, προσόψεις κατά την αρχή «τίποτα δεν είναι αυτό που φαίνεται», ως ιμάντες μεταφοράς των κρυφών βουλήσεων άλλων, ως εκφραστές της «ψευδούς επίσημης αλήθειας». Μια τέτοια αφαίρεση της πολιτικής από την εξίσωση της κατανόησης της κατάστασης των πραγμάτων φαινομενικά εξηγεί την άμβλυνση των ιδεολογικών διαφορών ανάμεσα στις παραδοσιακές δυτικές παρατάξεις – δεν πρόκειται για καινοφανή σύμπλευση αλλά για αρχέγονη σύμπνοια: τα πέπλα απομακρύνονται, τα σχήματα καθίστανται διάφανα και πίσω από τα νεοφιλελεύθερα ιδεολογήματα αχνοφαίνονται τα πραγματικά συμφέροντα που κινούσαν (και κινούν) το πολιτικό γίγνεσθαι. Το γιατί βέβαια κάτι τέτοιο συμβαίνει τώρα, γιατί η όραση οξύνεται ξαφνικά έπειτα από δεκαετίες μυωπίας, γιατί την επιτυχή συγκάλυψη διαδέχεται αίφνης η ολική αποκάλυψη, είναι άτοπο ερώτημα: αφενός η συνωμοσιολογία προϋποθέτει «βαθιά λαρύγγια», ρωγμές και διαρροές σε κάθε κατά τα άλλα αδιαπέραστα στεγανά,

αφετέρου διαθέτει το πλεονέκτημα άμα τη αποδοχή της να μας καθιστά όλους έξυπνους. Ωστόσο, με αυτήν τη νύξη για την απάλειψη της πολιτικής αγγίζουμε ήδη την επικράτεια των σημερινών άκρων – της σκέψης, αρχικά, αλλά όπως θα φανεί στη συνέχεια και της πρακτικής της έκφρασης.

Θα έλεγα ότι το σημαντικότερο κέρδος που αποκομίζει κανείς από την ανάγνωση του βιβλίου είναι η μεθοδική διασάφηση του τοπίου. Ο Ταγκιέφ ορίζει, διακρίνει, κατατάσσει. Αυτή η επακριβής οριοθέτηση καθίσταται προφανής στο δοκίμιο για τον εξτρεμισμό, ιδιαίτερα στο τμήμα που χαρτογραφεί την άκρα δεξιά. Ο εξτρεμισμός, λέει ο συγγραφέας, «ομοιοκαταληκτεί με το μανιχαϊκό πνεύμα. Γι' αυτό και ο πολιτικός εξτρεμισμός είναι αδιαχώριστος από μια συνωμοσιολογική πρόσληψη της πορείας του κόσμου, η οποία κατασκευάζει τον απόλυτο εχθρό εναντίον του οποίου η βία όχι μόνο επιτρέπεται αλλά και επιβάλλεται». Τι συνιστά όμως τα «άκρα» σε σχέση με το «μέσον»; Εδώ ο Ταγκιέφ προβαίνει σε μια σειρά από ενδιαφέροντες διαχωρισμούς. Διακρίνει μεταξύ φιλελεύθερων και συντηρητικών μορφών δεξιάς και αριστεράς, οι οποίες συγκροτούν το «δημοκρατικό πεδίο» και επαναστατικού, αντιδημοκρατικού ή ψευδοδημοκρατικού πεδίου όπου κατατάσσει τα άκρα. Για τον συγγραφέα η «άκρα δεξιά» και η «άκρα αριστερά» δεν είναι συγγενείς της δεξιάς ή της αριστεράς, δεν προκύπτουν από υπερέκταση προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση. Ειδικά για την «άκρα δεξιά» (σε εισαγωγικά, όπως συχνά τη χρησιμοποιεί) θεωρεί ότι πρόκειται για έναν ρητορικό και ιδεολογικό σωρό και ως εκ τούτου κακώς συνοψίζεται με ενιαία ονομασία. Οι λόγοι είναι λόγοι διάκρισης και πάλι: η αριστερά εξομοιώνει πολιτικά τη mainstream δεξιά με την εξτρεμιστική, η mainstream δεξιά αναδεικνύει τον εαυτό της ως μετριοπαθή και σεβαστό σε αντίθεση με αυτήν.

Ωστόσο, το πρόβλημα τόσο του εξτρεμισμού όσο και του λαϊκισμού, φαινόμενα που ο Ταγκιέφ χαρακτηρίζει με τον ίδιο όρο («ύφος σκέψης και δράσης» / «πολιτικό ύφος», αντίστοιχα), δεν προέρχεται από την ουσία τους. Λαμβάνει το νόημά του από την κατάρρευση του διπολισμού ο οποίος δίνει χώρο στο σύνθημα «ni droite, ni gauche» («ούτε δεξιά ούτε αριστερά»), μεσοπολεμικό μότο της φασίζουσας Action Française – και ας μην υπάρξει σύγχυση με παρόμοιες αποστροφές της προεκλογικής εκστρατείας του νέου προέδρου της Γαλλίας, Εμμανουέλ Μακρόν: η με-

ταπολεμική υιοθέτηση, διαχείριση, προβολή και εκμετάλλευση της φράσης αποτελεί σήμα κατατεθέν και προνόμιο του Εθνικού Μετώπου ήδη από τη δεκαετία του ’80. Στην πολιτική των εκτός συστήματος, των άκρων, των αντισυστημικών, των επερχόμενων δημαγωγών με εξέχουσα μορφή τον Ντόναλντ Τραμπ, κοινό στοιχείο αποτελεί ότι «η λειτουργική διαίρεση μεταξύ δεξιάς και αριστεράς στερείται κάθε αξίας». Οι μεγάλες ιδεολογίες του 19ου και του 20ού αιώνα (συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός) έχουν περάσει από την επαγγελία ενός καλύτερου κόσμου στην υπόσχεση αποφυγής του χειρότερου. Και παρόμοιες άχρωμες έννοιες υποσκελίζονται από όσους προβάλλουν πιο τεχνικολόρ οράματα: να δραπετεύσουν από τη φυλακή της γραφειοκρατίας των Βρυξελλών, να στραγγίξουν τον βάλτο της Ουάσινγκτον, να αποκαλύψουν παιχνίδια σε βάρος του λαού, να ξεσκεπάσουν τις απαραίτητες συνωμοσίες.

Με δεδομένο το παραπάνω πλαίσιο είναι ενδιαφέρον ότι ο Ταγκιέφ θεωρεί πως εξτρεμισμός και λαϊκισμός, στο ρητορικό τουλάχιστον πεδίο, έχουν πια κανονικοποιηθεί αποτελώντας μια «ομαλή παθολογία της δημοκρατίας». Αυτό ίσως να εξηγεί και τον εκ μέρους του χαρακτηρισμό κομμάτων όπως του Εθνικού Μετώπου της Μαρίν Λεπέν στη Γαλλία, του αυστριακού Κόμματος της Ελευθερίας των Νόρμπερτ Χόφερ και Χάιντς-Κρίστιαν Στράχε, του ολλανδικού Κόμματος της Ελευθερίας του Γκερτ Βίλντερς ως αντιμεταναστευτικών και αντι-Ισλαμικών κομμάτων «των οποίων ο εθνικισμός είναι πάνω από όλα πολιτισμικός», ως λαϊκιστικών δεξιών «οι οποίες είναι παρεκκλίνουσες μορφές μιας συντηρητικής, κατά το μάλλον ή ήττον, δεξιάς». Δήλωση προκλητική, οπωσδήποτε, μια και όσον αφορά τη Λεπέν οι άμεσες συγγένειες με το κόμμα του πατρός της και το λόγο μίσους που εξέπεμπε, καλυμμένα και απροκάλυπτα, διακρίνονται κάτω από τη διακόσμηση με πιο στρογγυλεμένες έννοιες που εκείνη επέβαλε μετά την ανάληψη της ηγεσίας το 2011. Επομένως, το επίθετο «ομαλή» ως προς την παθολογία καθίσταται τουλάχιστον συζητήσιμο. Στην προοπτική του συγγραφέα ωστόσο όλοι οι προαναφερθέντες κομματικοί σχηματισμοί εγγράφονται στο περίγραμμα ενός νέου εθνικισμού που επικοινωνεί μεν με το παρελθόν, αποτελώντας όμως ταυτόχρονα καινοφανή εκδήλωση. Εδώ αναρωτιέμαι αν ως προς το Εθνικό Μέτωπο τουλάχιστον θα έπρεπε να προεκτείνει κανείς τη σκέψη του προς την κατεύθυνση

που ο Ταγκιέφ αγγίζει, αλλά δεν ακολουθεί: τη χρησιμοποίηση της φράσης «ni droite ni gauche» υπό μία έννοια λιγότερο περιγραφική και περισσότερο λειτουργική στο πρότυπο εκείνης των Λυκ Μπολτανσκί και Αρνώ Εσκέρ[6] – την επαναπροσέγγιση και εκ νέου κωδικοποίηση των στοιχείων του λόγου της Action Française ως μιας γέφυρας που υπερβαίνει τη γκωλική δεξιά παραπέμποντας σε έναν πιο αυταρχικό λόγο που είχε βρει συμπαγές ακροατήριο στη Γαλλία του Μεσοπολέμου για να απονομιμοποιηθεί τελικά από την πρόσκρουση στο όνειδος του Βισύ.

Σε αυτό το τοπίο η γνωμάτευση του Πιέρ-Αντρέ Ταγκιέφ δεν είναι αισιόδοξη: η θεατρική προσωπικότητα, η ανεξαρτησία από το κομματικό έρεισμα, η ηγεσία ως ιδιότητα «πολιτικού αυτοεπιχειρηματία» ή «μοναχικού λύκου» που επικοινωνεί με το λαό δημοψηφισματικά, χωρίς διαμεσολάβηση, μεταμορφώνοντας το πολίτευμα σε δημαγωγική μεταδημοκρατία ή «δημοκτατορία» μοιάζει δυνητικά εφαρμόσιμη στην καρδιά της Ευρώπης, τώρα και στο κοντινό μέλλον. Γιατί στην εποχή μιας κρίσης που δεν ξεπεράστηκε, ενός κενού που δεν πληρώθηκε, μιας «γνωσιολογικής ασυμφωνίας» που δεν επιλύθηκε, εξτρεμιστές, λαϊκιστές και συνωμοσιολόγοι έφεραν το λόγο τους από το περιθώριο στο προσκήνιο και τώρα «επαναμαγεύουν τον κόσμο, με τον κίνδυνο να κάνουν να ξαναγεννηθεί η πίστη στον διάβολο».

Μάρκος Καρασαρίνης

6. Luc Boltanski και Arnaud Esquerre, *Η επέκταση του πεδίου της δεξιάς*, Πόλις 2015.

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 κυρίως ελληνόγλωσσες και σε ορισμένες περιπτώσεις και ξενόγλωσσες εργασίες από την περιοχή της ιστορίας της εκπαίδευσης. Η έκταση των εργασιών δεν πρέπει να ξεπερνά τις 18 σελίδες (συμπεριλαμβανομένης και της βιβλιογραφίας, πιθανών σημειώσεων κ.λπ.), των 30 γραμμών και 60 χαρακτήρων.

ΥΠΟΒΟΛΗ ΚΑΙ ΚΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Το περιοδικό δέχεται εργασίες οι οποίες δεν έχουν υποβληθεί για δημοσίευση ή δεν έχουν δημοσιευθεί εν όλω ή εν μέρει σε άλλο περιοδικό ή αυτοτελώς. Οι εργασίες υποβάλλονται 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, 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 τρεις κριτές. Παράλληλα, ενημερώνει σχετικώς τον συγγραφέα.

Σε εύλογο χρονικό διάστημα, οι συγγραφείς θα παίρνουν μια πρώτη ενημέρωση. Σε περίπτωση κατά την οποία οι τρεις κριτές κρίνουν ομόφωνα για το δημοσιεύσιμο ή μη της εργασίας, η Σ.Ε. ακολουθεί υποχρεωτικά την απόφαση των κριτών. Διαφορετικά, σε περίπτωση μη ομοφωνίας, αποφασίζει η Σ.Ε. για το αν μια εργασία θα παραπεμφθεί για διόρθωση.

Σε περίπτωση κατά την οποία οι κριτές ή η Σ.Ε. 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, το fax 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.

ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΛΕΠΤΟΜΕΡΕΙΕΣ

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

50 1964 - 2014
ΧΡΟΝΙΑ
5000 ΤΙΤΛΟΙ

Eutenberg

ΕΚΔΟΣΕΙΣ - ΒΙΒΛΙΟΠΩΛΕΙΟ

Ιστορία μέλλοντος

ISSN 1109-5806