

7. Συμπεράσματα, απόψεις και προοπτικές: Μπορεί με τις σημερινές συνθήκες να επαναληφθεί η καινοτομία;

Τα συμπεράσματα μου, καθώς τα έχω διασταυρώσει με ένα μεγάλο αριθμό εμπλεκόμενων πρωταγωνιστών όλης αυτής της ιστορίας, δηλαδή δασκάλους, γονείς και μαθητές είναι ενθαρρυντικό και θετικό. Συναφείς είναι και οι σκέψεις μου. Όσο τώρα για τις προοπτικές, αν μπορεί δηλαδή η καινοτομία να επαναληφθεί, θα είμαι ειλικρινής: λέω ναι με τη συνδρομή όμως κάποιων προϋποθέσεων:

- Να θεσμοθετηθεί τουλάχιστον για το δημοτικό σχολείο και να ενισχυθεί θεσμικά ο ρόλος των γονέων. Δηλαδή να προστατεύεται αυτό το δικαίωμα γονέα/κηδεμόνα από την εργατική νομοθεσία που θα επιβάλλει στην εργοδοσία, κρατική ή ιδιωτική, τη χορήγηση αδειών για τον έναν τουλάχιστον γονέα για δυο - τρεις επισκέψεις το χρόνο, όσα και τα τρίμηνα, με πλήρεις αποδοχές, και
- Να δηλώνονται στο σχολείο οι επιθυμίες των γονέων γι'αυτές τις επισκέψεις, ώστε στο σχολείο να μην αναστατώνονται, αλλά καταρτίζοντας σχετικό πρόγραμμα να δέχονται ακόμα και μικρές ομάδες γονέων μέχρι και τριών ατόμων.

Δάσκαλος μου έλεγε πρόσφατα, ότι δεν θα ήταν άσχημο οι γονείς να παρακολουθούσαν αυτές τις διδασκαλίες πίσω από έναν χώρο που δεν θα φαίνονταν, αλλά ούτε και θα παρακώλυαν τη διεξαγωγή τους. Υποθέσεις εργασίας θα μου πείτε. Αλλά μην ξεχνάμε ότι από κάτι τέτοιες υποθέσεις ξεκινούν μεγάλες διεκδικήσεις και μεγάλα επιτεύγματα.

8. Επίλογος

Κάθε καινοτομία που προτείνεται για εφαρμογή πρέπει να γίνεται αντικείμενο σοβαρής και εμπεριστατωμένης μελέτης να εφαρμόζεται πιλοτικά σε ένα μικρό αριθμό σχολείων ευρείας κοινωνικής διαστρωμάτωσης, με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και πάνω στις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, πριν εφαρμοστεί σε ευρεία κλίμακα με σοβαρή στάθμιση όλων των παραγόντων και μεταβλητών.

Κάθε άλλη προοπτική επί του προκειμένου θα μπορούσε να αποβεί άκαρπη και, ίσως, πολύ επικίνδυνη.

ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ

Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964: 43 χρόνια μετά. Κατάργηση της δωρεάν Παιδείας;

Γιαννοπούλου Α., *Εκπαιδευτικός, Μεταπτ. Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών*

Περίληψη

Η ιστορική έρευνα πραγματοποιήθηκε με βάση την ιστορικο-ερμηνευτική μέθοδο και με την ανάλυση περιεχομένου πρωτογενών και δευτερογενών πηγών. Κεντρικός στόχος της παρακάτω έρευνας αποτελεί η διερεύνηση και η ερμηνεία των τελευταίων εξελίξεων στο εκπαιδευτικό σύστημα με πλαίσιο αναφοράς την προοπτική νομιμοποίησης και αύξησης της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην χώρα μας. Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση του 1964 επιλέχθηκε ως μια πρωτοποριακή πρωτοβουλία στη χώρα μας εκείνη την εποχή, με ουσιαστικό σημείο αναφοράς την παροχή της δωρεάν παιδείας αλλά και την διευκόλυνση που παρείχε για την ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως κοινωνικών στρωμάτων, σε διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η δωρεάν παιδεία κατέστη έκτοτε ένα συνταγματικό δικαίωμα του Έλληνα πολίτη, το οποίο τίθεται υπό συζήτηση σήμερα. Θα μελετηθεί διεξοδικά η προέκταση στο σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα των σημαντικότερων αλλαγών που καθιερώθηκαν με τον Νόμο 4379/64. Τείνει το πολιτικό στοιχείο να παρέμβει τόσο δραστικά στο θεσμό της Παιδείας ώστε να επιτύχει την άρση του δικαιώματος των πολιτών στην δωρεάν παιδεία; Ποιες θα μπορούσαν να είναι οι επιπτώσεις ακόμα και στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση με την ψήφιση τελικά του πολυσυζητημένου άρθρου 16; Πρόκειται για μια προσπάθεια σύνδεσης της κοινωνίας με

την εκπαίδευση ή πρόκειται τελικά για μια τυχαία, συγκυριακή επιλογή βασισμένη απλά σε πολιτικο-οικονομικά συμφέροντα; Υπήρξε μέχρι τώρα ένας επιστημονικός έλεγχος με τον σχεδιασμό, τον πειραματισμό σε μικρή κλίμακα και την επιστημονική διερεύνηση του νέου θεσμού; Υπάρχει η πρόβλεψη για μια ουσιαστική επιστημονική μελέτη όσο αφορά μια ενιαία στρατηγική εκπαίδευσης που θα οδηγήσει τη χώρα μας με εφόδια στην αρένα του μέλλοντος, με την προϋπόθεση βεβαίως της αξιοποίησης ολόκληρου του ανθρώπινου δυναμικού της και προσφέροντας ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους; Με αυτή την έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση και ανάλυση του πολιτικο-οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού συγκείμενου των δύο εποχών, του 1964 και της σημερινής, αναζητώντας μέσα από την ερμηνεία τους πιθανές απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα. Ερωτήματα που ταλανίζουν σήμερα την κοινωνία μας, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, μια που η Παιδεία αποτελεί ή τουλάχιστον θα έπρεπε να αποτελεί την πρώτη μέριμνα κάθε ευνομούμενης κοινωνίας.

Εισαγωγή

Στην εργασία αυτή θα επιχειρηθεί μια εις βάθος ανάλυση του πολιτικού, οικονομικού, κοινωνικού και πολιτιστικού συγκείμενου των δύο υπό σύγκριση εποχών, της σημερινής και εκείνης του 1964 όσο αφορά την εκπαιδευτική πολιτική που πρότειναν οι διαφορετικές πολιτικές ηγεσίες. Η πραγματοποίηση του παραπάνω εγχειρήματος θα πραγματοποιηθεί μέσα από την ανάλυση περιεχομένου δύο σημαντικών τεκμηρίων. Για να αναλύσουμε τα σημερινά δρώμενα θα χρησιμοποιήσουμε ως εργαλείο το σχέδιο νόμου για την «Μεταρρύθμιση του Θεσμικού Πλαισίου για τη Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων» (ΥΠΕΠΘ, 20.2.2007), ενώ για να προσεγγίσουμε την εποχή του 1964, επιλέξαμε τις «Εξαγγελίες Γεωργίου Παπανδρέου για την Παιδεία στις 17-11-1963».

Η έμφασή μας ωστόσο θα εστιαστεί στα σύγχρονα δρώμενα, δεδομένου πως για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 υπάρχει εξαιρετική βιβλιογραφία από διακεκριμένους Έλληνες διανοητές, οι οποίοι έχουν ερμηνεύσει εις βάθος τους στόχους και της επιδιώξεις της εν λόγω μεταρρύθμισης σε σχέση με τις ανάγκες που προέκυπταν την εποχή εκείνη⁹. Στην ανακοίνωση αυτή θα επιδιώξουμε να ερμηνεύσουμε την τελευταία προσπάθεια λήψης ρυθμιστικών μέτρων για την Ανώτατη Εκπαίδευση από την παρούσα κυβέρνηση σε σχέση με το πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικο-πολιτιστικό συγκείμενο της εποχής μας. Το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο θα εντάξουμε την ερμηνεία μας αποτελεί η παγκόσμια λογική της δυναμικής του ιστορικού καπιταλισμού και η ξεκάθαρη θέση ότι η κινητήρια δύναμη της παγκοσμιοποίησης εντοπίζεται στη λογική της καπιταλιστικής παγκόσμιας οικονομίας, θεώρηση που αναλύθηκε διεξοδικά από τον Ιμμάνουελ Βάλλερσταϊν (Βάλλερσταϊν: 1983).

Εξαγγελίες Γεωργίου Παπανδρέου για την Παιδεία στις 17-11-1963

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 αποτελεί την «*πρώτη ουσιαστική μεταρρύθμιση*» (Π.Ξωχέλλης: 1995, σελ. 53). Το βασικό ζητούμενο αποτελεί ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος λαμβάνοντας υπόψη τις νέες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες που αναδύονται μέσα από την οπτική ενός «φιλελεύθερου μοντέλου». Το σχολείο καλείται να επιτελέσει ένα ρόλο μοχλού για την επίτευξη της κοινωνικής και οικονομικής ισότητας και προόδου. (στο ίδιο). Δύο από τις σημαντικότερες τομές που προσπάθησε να επιφέρει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, αποτέλεσαν τα λεγόμενα από τον Παπανούτσο «ανεπανόρθωτα», «*τον μεγαλύτερο εκπρόσωπο και τον πιο σημαντικό φιλελεύθερο μεταρρυθμιστή*» (Α. Καζαμίας, στο Συγκριτική Παιδαγωγική ΙΙΙ, 2001: σελ. 317): η δωρεάν παιδεία και η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Κύριος στόχος αποτελούσε η επίτευξη της κοινωνικής ισότητας μέσω της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση: «*τη βασική αυτή αρχή που το 1964 θέσπισε η μεγάλη αυτή μεταρρύθμιση της Ε.Κ. και του Γ. Παπανδρέου της πρόσβασης, της ίσης ισότιμης πρόσβασης όλων των κοινωνικών στρωμάτων στην εκπαίδευση*» (Γιώργος Παπανδρέου: 1995, σελ. 32).

⁹ Ενδεικτική βιβλιογραφία για το θέμα αυτό, αναφέρουμε το έργο του Καθηγητή Σ. Μπουζάκη, *Γεώργιος Παπανδρέου: Ο πολιτικός της παιδείας*, τ. Β':1933-1968, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1998)*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2002 (Ε' έκδοση), *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2005 (Δ' έκδοση). Επίσης σημαντικά άρθρα εμπεριέχονται στο Συμπόσιο «*Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: τριάντα χρόνια μετά*», Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», Πάτρα 1995.

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που μελετάμε αποτελεί μια εις βάθος μεταρρύθμιση. Αφορά τόσο την οργανωτική μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος (εσωτερική μεταρρύθμιση) όσο και σημαντικές πτυχές της εκπαίδευσης (εξωτερική μεταρρύθμιση) (Π. Ξωχέλλης: 1995, σελ. 52). Είναι εξαιρετικά σημαντικό να τονίσουμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας καθυστέρησε να αναπροσαρμοστεί στα μεταπολεμικά δεδομένα, λόγω των προβλημάτων που κληρονόμησε ο εμφύλιος πόλεμος, της προβληματικής οικονομικής κατάστασης στην οποία βρισκόταν η χώρα αλλά και λόγω της πολιτικής αστάθειας που κυριάρχησε μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Π. Ξωχέλλης, ο.π. σελ.53). Άλλωστε και ο ίδιος ο Γ. Παπανδρέου στο ξεταζόμενο ιστορικό τεκμήριο καταθέτει με γλαφυρότητα την διαπίστωσή του: *«Εις τον αιώνα της Τεχνικής και εις χώραν ευρισκομένην εις το στάδιον της οικονομικής αναπτύξεως η καθυστέρησις αυτή αποτελεί έγκλημα»*.

Στις εξαγγελίες που ξεταζούμε, ο Γ. Παπανδρέου αναφέρει με σαφήνεια ένα μέρος των βαθύτερων προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας που θα έπρεπε να αντιμετωπιστούν ώστε να γίνει η Ελλάδα μια χώρα ανταγωνιστική και σύγχρονη όσο αφορά την θέση της στο παγκόσμιο γίνεσθαι καθώς και να απαλλαγεί από όλα αυτά που την κρατούσαν δέσμια στην συντήρηση και την εθνική της απομόνωση και *«καθυστέρηση»*. *«Πρέπει προ πάντων δια της πλήρους εξυγιάνσεως της Διοικήσεως να τον απελευθερώσωμεν από τον κομματικόν ζυγόν και τον φόβον των διώξεων. Πλάσματα έμφοβα και εξηρημένα δεν δύναται να διαπλάσουν υψηλόφρονας ψυχάς»* (Γ. Παπανδρέου, Εξαγγελίες για την Παιδεία στις 17-11-1963). Στο σημείο αυτό γίνεται αναφορά στις πελατειακές σχέσεις που χαρακτήριζε και εξακολουθεί να χαρακτηρίζει την πολιτική ζωή του τόπου μας. Ένα φαινόμενο που πράγματι *«συνέτεινε στον εκμαυλισμό των συνειδήσεων των πολιτών»* (Σ. Μπουζάκης: 1994, σελ. 25).

Ο Γεώργιος Παπανδρέου το 1963 αναφέρει με διορατικότητα: *«Θα χρειαστεί να κινητοποιήσωμεν και άλλους πόρους της δημοσίας και ιδιωτικής οικονομίας μας, δια να εκπαιδεύσωμεν τον Νέον Έλληνα, εις χείρας του οποίου θα παραδώσωμεν αύριον τας τύχας της Πατρίδος. Μόνον ένα ευρύ και μακροχρόνιον, καλοστοχασμένον εις το σύνολον και τας λεπτομερείας του πρόγραμμα και η απόφασις να μη γίνεται φειδώ όταν πρόκειται δια την μόρφωσιν του Ελληνικού Λαού, θα επιτρέψει να υψώσωμεν την στάθμην του πνευματικού πολιτισμού της Χώρας και να δημιουργήσωμεν τας προϋποθέσεις δια την οικονομικήν ανάπτυξιν και την κοινωνικήν της πρόοδον. Διότι πρέπει να γίνει επί τέλους γενικώς συνειδητόν, ότι η Παιδεία και η Διοικήσις αποτελούν την υποδομήν της οικονομικής αναπτύξεως. Και ότι οι περισσότερον παραγωγικά επενδύσεις είναι αι δαπάναι της Παιδείας. Εντός της Κοινής Αγοράς δεν θα επικρατήσει η ύλη. Αλλά ο άνθρωπος.»*. Θεωρούμε τα λόγια αυτά διαχρονικά και προφητικά.

Σχέδιο Νόμου για την «Μεταρρύθμιση του Θεσμικού Πλαισίου για την Δομή και Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (20.2.2007) – Υπουργός Παιδείας Μαριέττα Γιαννάκου

«Η πρόσβαση στη γνώση αποκτά αυξημένη σπουδαιότητα ως κοινωνικό αγαθό, αλλά και ως πόρος για τα κράτη και τους λαούς. Η ανισότητα ευκαιριών στην κοινωνία της γνώσης και τη νέα οικονομία μπορεί να δημιουργήσει τον κίνδυνο νέων κοινωνικοοικονομικών διακρίσεων και αυτό οφείλουμε να το δούμε και να το προλάβουμε. Διανύουμε μια σύνθετη εποχή, στην οποία η γνώση μετουσιώνεται σε πλούτο και ο πολιτισμός σε ευημερία. Ο δρόμος του μέλλοντος απαιτεί και τα δύο, και επένδυση στη νέα γνώση και συνέπεια στις αξίες του πολιτισμού. Αυτός είναι ο διττός στόχος μας, στόχος που άλλωστε αποτελεί βασικό άξονα της στρατηγικής της Λισσαβόνας.»

(Κωνσταντίνος Καραμανλής, Από τα Πρακτικά της Βουλής, Συζήτηση για την Παιδεία στις 24-11-2006)

Η νέα κυβέρνηση, που ανέλαβε την διακυβέρνηση της χώρας το 2004 με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Καραμανλή τονίζει τον ρόλο της οικονομικής αποτελεσματικότητας στο πρόγραμμά της. Στην παραπάνω ομιλία του πρωθυπουργού αναφέρεται με σαφήνεια ο στόχος της παραπάνω μεταρρυθμιστικής προσπάθειας: *«Η πρόσβαση στη γνώση αποκτά αυξημένη σπουδαιότητα ως κοινωνικό αγαθό, αλλά και ως πόρος για τα κράτη και τους λαούς»* και *«η γνώση μετουσιώνεται σε πλούτο και ο πολιτισμός σε ευημερία»*. Αναφέρθηκε ο όρος μεταρρυθμιστική προσπάθεια, λήψη ρυθμιστικών μέτρων και δεν αποκαλούμε «μεταρρύθμιση» το παραπάνω σχέδιο νόμου καθώς τον όρο

«μεταρρύθμιση» επικαλείται συχνά λανθασμένα η πολιτική εξουσία για την περιγραφή περιορισμένων και μεμονωμένων ρυθμίσεων στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο με τον ορισμό «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» εννοούμε την πλήρη αλλαγή προσανατολισμού στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εννοούμε την αλλαγή όλων των παραμέτρων του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως για παράδειγμα την αλλαγή της εκπαιδευτικής γνώσης, της δομής, της διοίκησης και της οργάνωσης του συστήματος, την αλλαγή των βιβλίων κ.α.

«Όταν γίνεται εδώ λόγος για «εκπαιδευτική μεταρρύθμιση» εννοούνται μεγάλου εύρους αλλαγές και τομές στο εκπαιδευτικό σύστημα ή τουλάχιστον σε σημαντικά τμήματά του, με δομικές και –εν μέρει τουλάχιστον- ταυτόχρονες ουσιαστικές παρεμβάσεις, μέσα από μια όσο γίνεται συνολικότερη αντιμετώπιση. Δεν πρόκειται επομένως για επιμέρους ή μεμονωμένα μέτρα, που αποβλέπουν σε περιορισμένης κλίμακας ρυθμίσεις στο εκπαιδευτικό οικοδόμημα» (Ξωχέλλης, ο.π. σελ. 51).

Στην Αιτιολογική Έκθεση που κατατέθηκε στην Βουλή των Ελλήνων αναφορικά με το Σχέδιο Νόμου αναφέρονται οι σημαντικότερες ρυθμίσεις οι οποίες αποκαλούνται καινοτομίες:

- Η πρόβλεψη περί σύνταξης τετραετούς ακαδημαϊκού-αναπτυξιακού προγράμματος από τα ΑΕΙ
- Η θέσπιση υποχρέωσης για κατάρτιση εσωτερικού κανονισμού σε κάθε ΑΕΙ
- Η ανάδειξη των οργάνων διοίκησης των ΑΕΙ μέσω άμεσης και συλλογικής συμμετοχής ομάδων της ακαδημαϊκής κοινότητας στην εκλογική διαδικασία.
- Ο επαναπροσδιορισμός των βασικών λειτουργιών του ακαδημαϊκού ασύλου.
- Η κοινωνική λογοδοσία των ΑΕΙ.
- Η ουσιαστική στήριξη στους φοιτητές από ασθενέστερα εισοδηματικά στρώματα μέσω των εκπαιδευτικών δανείων καθώς και η σύνδεση των αποφοίτων με την κοινωνική πραγματικότητα.
- Η ενίσχυση της διαφάνειας στα ΑΕΙ, με την εφαρμογή της αρχής της δημοσιότητας σε όλες τις δραστηριότητές τους.
- Η συμμόρφωση προς τα αποτελέσματα της διαδικασίας αξιολόγησης Ν 3374/2005 (ΦΕΚ 189 Α')
- Ο εξορθολογισμός των διαδικασιών για την εκλογή των μελών ΔΕΠ, ώστε να διασφαλίζεται όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοκρατία και νομιμότητα.

Στο σημείο αυτό είναι εξαιρετικά ενδιαφέρον να σημειώσουμε ότι η αιτιολογική έκθεση απαριθμεί όλες τις «νομοθετικές παρεμβάσεις», το νέο σχέδιο νόμου είναι το 62^ο σε αριθμό, που πραγματοποιήθηκαν από το 1982 στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Χαρακτηριστική δε είναι η διαπίστωση ότι *«Ο αποσπασματικός χαρακτήρας των διαφόρων νομοθετικών παρεμβάσεων δημιούργησε ένα δαιδαλώδες θεσμικό πλαίσιο, του οποίου η χρησιμότητα συχνά τίθεται σε αμφισβήτηση»*. Το πρόβλημα λοιπόν αναγνωρίζεται, ωστόσο με μια ακόμη αποσπασματική παρέμβαση δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι επιλύθηκε το ζήτημα. Ο πρωθυπουργός Κωνσταντίνος Καραμανλής στην συζήτηση για την παιδεία στις 24-11-2006 διατείνεται ότι *«στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς για την περίοδο 2007-2013 ορίσαμε ως βασικό πυλώνα την εκπαίδευση και τη δια βίου μάθηση»*. Ωστόσο πουθενά στην ομιλία του δεν αναφέρει την οικονομική υποστήριξη εκ μέρους του κράτους σε αυτό το ζήτημα. Επιπλέον αναφέρεται σε *« μια μακρόπνοη στρατηγική διαρκούς αναβάθμισης της ελληνικής δημόσιας εκπαίδευσης σε όλα τα επίπεδα και πρώτα από όλα στην ανώτατη δημόσια εκπαίδευση»*. Αναρωτιόμαστε ποια λογική μπορεί να ερμηνεύσει αυτή την πρακτική. Να επιδιώκεται η βελτίωση της κορυφής της πυραμίδας της εκπαίδευσης όταν στην βάση δεν πραγματοποιούνται επίσης οι αναγκαίες βελτιώσεις.

Η αντιπολίτευση άσκησε την αναμενόμενη κριτική στην παραπάνω συζήτηση που πραγματοποιήθηκε στην Βουλή των Ελλήνων. Ο Αλέξανδρος Αλαβάνος, πρόεδρος του Συνασπισμού Ριζοσπαστικής Αριστεράς αντιπαραθέτει ότι *«το παιδί έχει γίνει ο στόχος των διαφημιστικών εταιρειών. Υπολογίζεται ότι το μεγαλύτερο μέρος της διαφημιστικής δαπάνης στην Ευρώπη και στις ΗΠΑ είναι δαπάνη η οποία διαμορφώνεται προς το παιδί. Ο ανταγωνισμός, η κερδοσκοπία έρχονται και ριζώνουν στο παιδί πριν ακόμη αρχίσει να*

καταλαβαίνει». Επίσης συμφωνεί ότι «μια χώρα κρίνεται από το βάρος που δίνει στην εκπαίδευση» τονίζει όμως ότι «το βάρος, πρώτα από όλα, μετριέται με τις χρηματοδοτήσεις που υπάρχουν στην εκπαίδευση». Αναφέρει δε με έμφαση ότι η παιδεία στην χώρα μας χρηματοδοτείται με 3,1% του ΑΕΠ ενώ η Γερμανία παρέχει 4,6 %. Ενδεικτικό ακόμη είναι ότι για την δημόσια δευτεροβάθμια παιδεία οι δαπάνες ανέρχονται σε 2,4 δισεκατομμύρια ευρώ ενώ για τον ίδιο σκοπό οι ιδιωτικές δαπάνες ανέρχονται σε 1,5 δισεκατομμύρια ευρώ.

Ο Γεώργιος Παπανδρέου, πρόεδρος του ΠΑΣΟΚ τονίζει το γεγονός ότι η ψαλίδα της κοινωνικής ανισότητας μεγαλώνει: «Ο οικογενειακός προϋπολογισμός επιβαρύνεται αφόρητα για εξωσχολικά και φροντιστηριακά μαθήματα». Επικρίνει την διατήρηση του συγκεντρωτισμού στο εκπαιδευτικό μας σύστημα αναφέροντας ότι «Ο συγκεντρωτισμός, η γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού μας συστήματος στερεί κάθε λογική πρωτοβουλίας», και συνεχίζει στο ίδιο πλαίσιο λέγοντας ότι «το σχέδιο που έχει καταθέσει η κυρία Γιαννάκου αποτελεί απόπειρα να διοικεί ο ίδιος Υπουργός τα πανεπιστήμια από το γραφείο του και οτιδήποτε άλλο». Παράλληλα τονίζει την ανάγκη για «υψηλής ποιότητας εκπαίδευση» καταθέτοντας το επιχείρημα ότι «η γνώση είναι δύναμη, είναι εξουσία». Έμφαση αποδίδεται στην «υποχρηματοδότηση της παιδείας» και στον ασφυκτικό έλεγχο που εξακολουθεί να ασκεί η πολιτική εξουσία στα πλαίσια του συγκεντρωτισμού τονίζοντας ότι «το Υπουργείο Παιδείας, το κράτος, είναι αυτό που είναι υπεύθυνο για το τι βιβλίο θα μπορεί να διαλέξει ο νέος σε μια εποχή δημοκρατίας και ελευθερίας και ανοικτών οριζόντων;». Τέλος επικρίνει την κυβέρνηση στο ζήτημα περί ενίσχυσης της αυτονομίας των Ανώτατων Ιδρυμάτων¹⁰ καταθέτοντας την άποψη ότι «φθάσατε αντί να απελευθερώσετε τα πανεπιστήμια να καταρτίσετε πρότυπο εσωτερικό κανονισμό λειτουργίας των ΑΕΙ αντίστοιχο με αυτόν που υπάρχει στις πολυκατοικίες». Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να αναφερθεί ότι ο Γ. Παπανδρέου δεσμεύτηκε ότι θα παρέχει αύξηση της χρηματοδότησης για να επιτευχθεί ο στόχος του 5% του ΑΕΠ με διάθεση και 40% του Τέταρτου Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης για τους ανθρώπινους πόρους, θεωρώντας ότι η αύξηση της χρηματοδότησης, η αξιοκρατία και η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν κομβικούς παράγοντες βελτίωσής του.

Προσπάθεια ερμηνείας:

Διανύουμε μια εποχή που τη συζήτηση μονοπωλούν οι έννοιες της ανταγωνιστικότητας, της αποδοτικότητας, της αποτελεσματικότητας και της απασχολησιμότητας τόσο σε εθνικό όσο και σε ευρωπαϊκό και παγκόσμιο πλαίσιο. Απόρροια ασφαλώς της παγκόσμιας κυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου οικονομικού παραδείγματος. Πρόκειται βεβαίως για οικονομικούς όρους που ωστόσο συμπεριλαμβάνουν και την εκπαίδευση με συνέπεια να στρέφεται το ενδιαφέρον προς την προώθηση της εργαλειακής, χρησιμοθηρικής γνώσης (Σ. Μπουζάκης: 2006, σελ. 65).

Η προσπάθεια σύγκλισης της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα συμπεράσματα του Συμβουλίου της Λισσαβόνας στις 23-24/3/2000 συνοψίζεται στην φράση του πρωθυπουργού: «Ο δρόμος του μέλλοντος απαιτεί και τα δύο, και επένδυση στη νέα γνώση και συνέπεια στις αξίες του πολιτισμού. Αυτός είναι ο διττός στόχος μας, στόχος που άλλωστε αποτελεί βασικό άξονα της στρατηγικής της Λισσαβόνας.» Το Συμβούλιο της Λισσαβόνας έθεσε έναν στρατηγικό στόχο για τη δεκαετία (2000-2010): «να γίνει (η ΕΕ) η ανταγωνιστικότερη και δυναμικότερη οικονομία της γνώσης ανά την υφήλιο, ικανή για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και με μεγαλύτερη κοινωνική συνοχή». Αποτυπώνεται με άλλα λόγια η τάση για μετάβαση προς μια γνώση βασισμένη στην οικονομία, ενώ η έμφαση που δίδεται στο ανθρώπινο κεφάλαιο και την εκπαίδευση έχει να κάνει με την αναβάθμιση της ποιότητας της απασχόλησης των Ευρωπαίων πολιτών στα πλαίσια οικοδόμησης ενός ενεργού κράτους πρόνοιας που θα εξασφαλίσει ότι «η εμφάνιση της νέας αυτής οικονομίας δεν θα επιτείνει τα υφιστάμενα κοινωνικά προβλήματα της ανεργίας, του κοινωνικού αποκλεισμού και της ένδειας». (Γ. Σταμέλος, Α. Βασιλόπουλος: 2004, σελ. 93).

¹⁰ Πολλά από τα ελληνικά Πανεπιστήμια, όπως για παράδειγμα το Πανεπιστήμιο Πατρών, διαθέτουν ήδη Εσωτερικό Κανονισμό Λειτουργίας.

Στο σημείο αυτό παρατηρούμε τις δύο βασικές αρχές που προτάσσει η ΕΕ: την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικονομική αποτελεσματικότητα. Στο ζήτημα αυτό θα πρέπει να αναφερθούν κάποιες ιδιαιτερότητες που προκύπτουν από την σύσταση και τη φύση της ΕΕ. Καταρχήν η Ευρωπαϊκή Ένωση αποτελείται από διακριτά έθνη κράτη που διατηρούν το καθένα τη δική του νομοθεσία και το δικό του εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπλέον είναι εμφανής η διάκριση και οι σημαντικές διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στον λεγόμενο βιομηχανικό βορρά και τον αγροτικό νότο και ανάμεσα στην Ευρώπη των 15 κρατών μελών και στην νέα Ευρώπη των 27 κρατών μελών με την ενσωμάτωση χωρών της πρώην Ανατολικής Ευρώπης. Ως εκ τούτου προκύπτει το ενδιαφέρον συμπέρασμα ότι οι ανάγκες των παραπάνω περιοχών θα είναι και διαφορετικές, άρα ένα ομογενοποιημένο εκ των άνω σχεδιασμένο εκπαιδευτικό και κοινωνικό σύστημα δεν θα μπορούσε να ικανοποιεί παράλληλα τις διαφορετικές ανάγκες που αναφέρθηκαν. Σήμερα θέτονται σημαντικά ζητήματα προς επίλυση. Το σημαντικότερο θέμα για ένα κράτος με όραμα και πρόγραμμα για το μέλλον αφορά την αποσαφήνιση και την ισορροπία ανάμεσα σε τρεις θεμελιώδεις τομείς: του κράτους, της κοινωνίας και της αγοράς, η οποία κυριαρχεί στο παγκόσμιο προσκήνιο. Τα κράτη ανέκαθεν διέφεραν μεταξύ τους και μάλιστα υπάγονταν σε κάποιο τύπο ιεραρχίας. Άλλοτε μπορεί το κριτήριο να ήταν η στρατιωτική υπεροχή, σήμερα ωστόσο η αποτελεσματική εξουσία ενός κράτους εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της οικονομίας του (Βάλλερστاین: 1983, σελ. 61).

Ένα τρίτο ζήτημα που θα πρέπει να αναφερθεί είναι το γεγονός ότι η Ευρώπη ακολουθεί το άρμα της νεοφιλελεύθερης πολιτικής. Το μοντέλο που προτείνεται «*μοιάζει να αναπαράγει την αμερικανική εκδοχή του πανεπιστημίου*» (Γ. Σταμέλος, Α. Βασιλόπουλος: 2004, σελ. 83). Η ΕΕΠ¹¹ λοιπόν δείχνει να αποδίδει στο πανεπιστήμιο το ρόλο της βραχυπρόθεσμης ικανοποίησης των αναγκών της αγοράς. Μια τροπή στην οποία θα μπορούσε κανείς να διακρίνει έναν κίνδυνο όσο αφορά τον κυρίαρχο έως σήμερα ρόλο του πανεπιστημίου στην ανάπτυξη της εξέλιξης και την διατήρηση της δημοκρατίας, καθώς υπήρξε το κυρίως βήμα άσκησης κριτικής στα κακώς κείμενα της ευνομούμενης πολιτείας. Μια στροφή προς την καθαρά εργαλειακή γνώση θα απογύμωνε τα πανεπιστήμια από την αυτονομία τους και θα περιόριζε σημαντικά την δυνατότητα άσκησης εμπειριστατωμένης κριτικής. Ο Henry Giroux, καθηγητής της εκπαίδευσης στην Αμερική και Καναδά σε συνέντευξή του στην Ελευθεροτυπία στις 18-2-2007 τόνισε ότι: «*Το πανεπιστήμιο πρέπει να υπερασπίσει το έργο του ως μια δυναμική δημόσια δημοκρατική σφαίρα, επειδή είναι από τους χώρους που επιτρέπει στους νέους να μάθουν τη δύναμη της αμφισβήτησης της εξουσίας... να εντοπίσουν τις αντιδημοκρατικές τάσεις που ωθούν τον κόσμο προς τις αυξανόμενες μορφές εκμετάλλευσης και κοινωνικού αποκλεισμού... Τα πανεπιστήμια έχουν γίνει επικίνδυνα όχι μόνο επειδή είναι από τα ελάχιστα μέρη όπου η διαφωνία εκφράζεται, η εξουσία αμφισβητείται και τα δημοκρατικά ιδανικά λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, αλλά και επειδή απειλούν την πρωτοκαθεδρία του φονταμενταλισμού της αγοράς*».

Στις ΗΠΑ δεν υπάρχουν οι προαναφερόμενες ιδιαιτερότητες. Άλλωστε θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι το αμερικανικό κράτος πρόνοιας στους τομείς της υγείας και της παιδείας δείχνει να είναι αν όχι ανύπαρκτο, τουλάχιστον υποβαθμισμένο. Το νεοφιλελεύθερο πολιτικοοικονομικό σύστημα στις ΗΠΑ θυσίασε την κοινωνική δικαιοσύνη στον βωμό της οικονομικής αποτελεσματικότητας. Στην Ευρώπη όπου η παράδοση του κράτους πρόνοιας είναι ιδιαίτερα ισχυρή μια τέτοια πολιτική θα μπορούσε να αποβεί καταστροφική και να εξεγείρει ευρείας κλίμακας συγκρούσεις με ανυπολόγιστες συνέπειες. Θα πρέπει συνεπώς να αποφευχθεί η δημιουργία ενός συστήματος δύο ταχυτήτων, ενός συστήματος εκπαίδευσης για τους λίγους και οικονομικά ικανούς και ένα υποβαθμισμένο σε ποιότητα που θα παράγει άτομα με αμφίβολης ποιότητας εκπαίδευση που θα είναι έρμαιο της αγοράς και φυσικά ανίκανοι να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους. «*Με άλλα λόγια, θα κατατείναμε σε ένα σύστημα που θα έμοιαζε απόλυτα με το αντίστοιχο των ΗΠΑ*» (Γ. Σταμέλος, Α. Βασιλόπουλος: 2004, σελ. 85). Συνακόλουθα αυτό θα ήταν και το τέλος της δωρεάν παιδείας καθώς δεν χρειάζεται να αναλύσουμε εδώ ότι το αμερικανικό δημόσιο σχολείο είναι στην ουσία ένα ανύπαρκτο σχολείο, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών ομάδων που αναγκαστικά

¹¹ Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική

φοιτούν εκεί δεν έχουν καμία ευκαιρία να βελτιώσουν αργότερα την κοινωνική τους θέση. Πρόκειται για ένα σύστημα άκρατου ατομικισμού με ανυπαρξία ισότητας ευκαιριών και με ακραία αναπαραγωγή των ισχυρών κοινωνικών τάξεων που με τον τρόπο αυτό διασφαλίζουν τα συμφέροντά τους.

Η χώρα μας είναι μια μικρή χώρα, με 11 περίπου εκ. πολίτες και βρίσκεται στο νότο. Πρόκειται για δεδομένα που θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Δεν διαθέτουμε βαριά βιομηχανία, ούτε παράγουμε υψηλή τεχνολογία. Ωστόσο έχουμε αρκετά θετικά στοιχεία. Την κομβική γεωγραφική θέση μας ανάμεσα σε ανατολή και δύση, τον τουρισμό, το γεγονός ότι η χώρα μας αποτελείται από βουνά και θάλασσα που συνεπάγεται πως με την κατάλληλη πολιτική περισυλλογής και φύλαξης θα έχουμε επάρκεια σε νερό, την αγροτική παραγωγή μας, την παράδοση της ελληνικής οικογένειας για την μόρφωση των παιδιών της, την ικανότητα του ελληνικού λαού να προσαρμόζεται και να προκόβει σε όποιο σημείο του πλανήτη και αν βρεθεί. Θα πρέπει όμως να δοθούν τα κατάλληλα και σύγχρονα εφόδια στο ανθρώπινο δυναμικό μας. Το πρόβλημά μας ως χώρα είναι η επίτευξη της ποιότητας σε οτιδήποτε και αν κάνουμε. Όλοι οι παραπάνω τομείς και πολλοί άλλοι είναι δυνατόν να βελτιωθούν με το κατάλληλα και επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό. Και το πολιτικό στοιχείο έχει την μεγαλύτερη ευθύνη για το έλλειμμα αυτό.

Αν η γνώση είναι δύναμη, είναι εξουσία, ένα κράτος με λίγους πολίτες όπως η Ελλάδα, αλλά σε συντριπτικό ποσοστό υψηλά καταρτισμένους, η δημιουργία μιας νέας κοινωνίας πολιτών με υψηλή μόρφωση και ανώτατη γνώση τουλάχιστον δύο ξένων γλωσσών που θα εξασφάλιζε την κινητικότητά τους στον ευρωπαϊκό χώρο, αποτελούν το κλειδί για την πρόοδο της χώρας μας. Σε μια εποχή που πάσχει από έλλειψη ιδανικών, το υψηλότερο ιδανικό που θα έπρεπε να εμψυχηθεί στους πολίτες είναι η Γνώση, η υψηλής ποιότητας Παιδεία, η διαρκής βελτίωση και η ικανότητα συμμετοχής των πολιτών μας στην Κοινωνία της Γνώσης και στη λήψη αποφάσεων σε διεθνές επίπεδο. Απαιτείται λοιπόν ένα ουσιαστικό και σε βάθος χρόνου εθνικό πρόγραμμα με το οποίο θα πρέπει να πορευτεί η εκάστοτε κυβέρνηση, χωρίς να μας καταδιώκει άλλο η Κατάρα του Σίσουφου, όπως χαρακτηριστικά ονομάζει ο Ανδρέας Καζαμίας την διαρκή αλλαγή της εκπαιδευτικής πολιτικής σύμφωνα με τις εναλλαγές της κάθε κυβέρνησης ακόμα και του κάθε υπουργού.

Αναλύουμε, θαυμάζουμε ή και ασκούμε κριτική για το αγγλοσαξονικό, το φιλανδικό, το ιρλανδικό και άλλα μοντέλα ανάπτυξης που θεωρούνται επιτυχή. Επιτυχή όμως για την περιοχή που εφαρμόστηκαν. Καθώς λήφθηκαν υπόψη ανάγκες και ιδιαιτερότητες της εκάστοτε χώρας. Ένα εισαγόμενο μοντέλο δεν προεξοφλεί την επιτυχία του σε μια άλλη χώρα. Είναι αναγκαίο πλέον να μελετήσουμε, να ερμηνεύσουμε και να οργανώσουμε το Ελληνικό Μοντέλο εκπαίδευσης και κοινωνικής συγκρότησης. Με αυτό τον τρόπο θα επιτευχθεί η αναβάθμιση της θέσης της Ελλάδας στο παγκόσμιο προσκήνιο. Η ρεφορμιστική στρατηγική δεν είναι εφικτό να προσφέρει διεξόδους στην περιφερειακή Ελλάδα (Σ. Μπουζάκης: 1989, σελ. 18). Ενδεικτικό όπως είδαμε είναι το γεγονός ότι μόνο στον τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης από το 1982 πραγματοποιήθηκαν 62 ρυθμιστικές παρεμβάσεις.

Οι δεκαετίες που πέρασαν μας διδάξαν ότι ο άκρατος συγκεντρωτισμός που χαρακτηρίζει το εκπαιδευτικό μας σύστημα και η επιθυμητή οικονομική αποτελεσματικότητα αποτελούν δύο έννοιες που δεν συμβαδίζουν. Παράλληλα θα πρέπει να αντιμετωπίσουμε όλες τις νέες προκλήσεις που επιφέρει η παγκοσμιοποίηση. Πρόκειται για μια πραγματικότητα που θα πρέπει να γίνει κατανοητή καθώς στην εποχή της δεύτερης νεωτερικότητας *«αυτό που συμβαίνει έξω από τα όρια του έθνους-κράτους είναι πιο σημαντικό απ' αυτό που συμβαίνει μέσα σ' αυτό»* (Σ. Μπουζάκης: 2005).

Είναι γεγονός ότι σήμερα οι απόφοιτοι λυκείου στη χώρα μας είναι στην ουσία απόφοιτοι φροντιστηρίου που εισάγονται στο πανεπιστήμιο ήδη εξαντλημένοι από το βαρύ πρόγραμμα των προηγούμενων ετών καθώς είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν στην πραγματικότητα δύο σχολεία. Βεβαίως πρόκειται μόνο για εκείνους που έχουν την δυνατότητα να ανταποκριθούν οικονομικά ή να αντέξουν τα δυσβάσταχτα για την ελληνική οικογένεια έξοδα. Συνακόλουθα προκύπτει πως η εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης έχει ήδη εισέλθει δυναμικά στον ελληνικό χώρο αυξάνοντας την κοινωνική ανισότητα. Ωστόσο έτσι η χώρα μας χάνει ένα σημαντικό αριθμό ικανού ανθρώπινου δυναμικού. Στις αλλαγές που έχουν επέλθει δεν καλούμαστε μόνο εμείς να ανταποκριθούμε. Η Γερμανία επίσης

εισάγει μεγάλες ρυθμιστικές επεμβάσεις στην Ανώτατη εκπαίδευση¹² μέσα όμως στα πλαίσια του δημόσιου πανεπιστημίου. Θα αναφέρουμε ενδεικτικά μερικές από αυτές ώστε να προβούμε σε μερικά χρήσιμα συμπεράσματα.

Πρόκειται για την Agenda 2010¹³. Αφορά ένα κυβερνητικό πρόγραμμα με στόχο την εξασφάλιση της οικονομικής ανάπτυξης, την αναδόμηση του συστήματος πρόνοιας και ασφάλισης και την εν γένει μεταρρύθμιση της αγοράς εργασίας. Ο δεύτερος άξονας της Agenda 2010 αφορά την πρωτοβουλία υπεροχής με επίκεντρο τους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης και της Έρευνας. Σύμφωνα με το πρόγραμμα αυτό, κατόπιν διαγωνισμού, 10 κορυφαία πανεπιστήμια θα λάβουν κατά μέσο όρο το καθένα 21 εκατομμύρια €. Το σχέδιο θα υποστηριχθεί επίσης με 1.9 τρις € από το 2011, καθώς και με επιπλέον ποσά κατά έτος με στόχο την προώθηση εξαιρετών νέων ερευνητών. Το παραπάνω πρόγραμμα αποβλέπει στην αύξηση των εισακτέων στα πανεπιστήμια, στην προσέλκυση επιστημόνων και ερευνητών υψηλής ποιότητας με την παράλληλη διευκόλυνση της παραμονής τους στην Γερμανία και στην ανάδειξη διεθνώς αναγνωρισμένων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Η επιτυχία αυτού του σχεδίου προϋποθέτει έρευνα και διδασκαλία υψηλής ποιότητας, αποτελεσματικές διοικητικές δομές, στενότερη συνεργασία μεταξύ πανεπιστημίων, ερευνητικών κέντρων και οικονομίας. Η παραπάνω πολιτική μεταφράζεται ως εξής: «θέτουμε συναινετικούς στόχους, παρέχουμε την χρηματοδότηση και αξιολογούμε τα αποτελέσματα» (Pritchard: 2006). Στην δική μας ρεφορμιστική παρέμβαση είναι ενδιαφέρον να σημειωθεί η απουσία ανάλογης οικονομικής στήριξης εκ μέρους του κράτους (Α. Γιαννοπούλου: 2006)

Ένα ακόμη μέτρο της γερμανικής κυβέρνησης είναι η παροχή κινήτρων στο ακαδημαϊκό προσωπικό, με την μορφή μιας νέας κλίμακας μισθοδοσίας. Η νέα κλίμακα μισθοδοσίας εφαρμόζεται σε εκείνους που εισέρχονται στο επάγγελμα για πρώτη φορά. Δεν υπάρχει αυτόματη προσαρμογή της αμοιβής σε σχέση με την ηλικία, ωστόσο προβλέπεται η δυνατότητα αύξησης των αμοιβών βάση ιδιαίτερων επιτευγμάτων¹⁴. Η νέα κλίμακα έχει ανώτερο ύψος αμοιβών από την προηγούμενη. Στόχοι αποτελούν η δυνατότητα επιβράβευσης της εξαιρετικής απόδοσης, η προσέλκυση υψηλής ποιότητας επιστημόνων και η ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας ανάμεσα σε συναδέλφους και πανεπιστήμια. Η κυβέρνηση παρέχει αρχική επιχορήγηση της τάξεως των 180 εκατομμυρίων € για να υποστηριχθούν τα κρατίδια σε αυτήν τη μεταρρύθμιση της δομής του ακαδημαϊκού προσωπικού (Pritchard: 2006). Περισσότερα από 50 πανεπιστήμια και από τα 16 κρατίδια έκαναν ήδη αιτήσεις για τα χρήματα αυτά¹⁵. Είναι περιττό να σχολιαστεί η ανυπαρξία παρόμοιων μέτρων εκ μέρους της ελληνικής κυβέρνησης (Α. Γιαννοπούλου: 2006).

Είναι ενδιαφέρον να αναφερθεί επιπλέον ότι η παράδοση των γερμανικών πανεπιστημίων οδήγησε στο γεγονός ότι η εσωτερική τους οργάνωση χαρακτηρίζεται από ένα μεγάλο βαθμό αυτοτέλειας και αυτοδιαχείρισης των σχολών και των τμημάτων. Εν αντιθέσει η παγκοσμιοποίηση οδηγεί στην ομογενοποίηση και ο ρόλος του εθνικού κράτους επιβάλλεται να περιοριστεί αν όχι και να συρρικνωθεί ώστε να εδραιωθεί ένα νεοφιλελεύθερο μοντέλο, προσφιλές στην παγκοσμιοποίηση (Pritchard: 2004, σελ.511) και (Pritchard: 2005, σελ.434). Είναι παράδοξο και αντιφατικό λοιπόν το γεγονός ότι το ελληνικό κράτος έχει ως στόχο την εφαρμογή της νεοφιλελεύθερης πολιτικής διατηρώντας ταυτόχρονα την συγκεντρωτική μορφή του. Στο σημείο αυτό θα πρέπει ίσως να αναζητηθούν οι αιτίες αυτής της αντίφασης στις ομάδες πίεσης που προσπαθούν να επιβάλλουν τις δικές τους πολιτικές με γνώμονα ασφαλώς τα συμφέροντά τους.

¹² Για επιπλέον πληροφορίες βλ. Άννα Γιαννοπούλου, «Τελευταίες εξελίξεις στη Διοίκηση- Οργάνωση και Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η Περίπτωση της Γερμανίας», Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης Εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.Ε.Κ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Αρτα, 3/12/2006).

¹³ Επιπλέον πληροφορίες για την Agenda 2010 βλ. www.bundesregierung.de/Themen-A-Z/Agenda-2010-9913/Agenda-2010-im-Ueberblick.htm

¹⁴ Η νέα κλίμακα της μισθοδοσίας: W1 €3.405,34, W2 €3.890,03, W3 €4.723,61. (Hubert Detmer and Ulrike Preissler, «Die nette Professorenbesoldung», «Forschung und Lehre 5 (2005): 256-58.

¹⁵ Για περισσότερες πληροφορίες βλ. BMBF Pressemitteilung, «Grosse Resonanz auf millionenschweres BMBF-Förderprogramm für Juniorprofessuren» (press release, BMBF, Berlin, November 11, 2001).

Τέλος θα θέλαμε να επισημάνουμε ότι στο τελευταίο νομοσχέδιο που είδαμε για την Ανώτατη Εκπαίδευση στο άρθρο 1 παράγραφος 2, περί της αποστολής των ΑΕΙ, αναγράφεται συγκεκριμένα ότι σκοπό έχουν «να συμβάλλουν στη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών, ικανών να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες όλων των πεδίων των ανθρώπινων δραστηριοτήτων με επιστημονική, επαγγελματική και πολιτιστική επάρκεια». Είναι άραγε τυχαίο που αφαιρέθηκε η φράση που υπάρχει στον Ν1268/1982 περί διαμόρφωσης πολιτικής και κοινωνικής συνείδησης;

Καταληκτικά συμπεράσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε τα κράτη ανέκαθεν διέφεραν μεταξύ τους και μάλιστα υπάγονταν σε κάποιο τύπο ιεραρχίας. Σήμερα η αποτελεσματική εξουσία ενός κράτους εξαρτάται από την αποτελεσματικότητα της οικονομίας του. Η χώρα μας ως κράτος μέλος της ΕΕ συνυπογράφει τις αποφάσεις και προσπαθεί να συγκλίνει με τους κοινούς στόχους. Στις 12/2/2001 εγκρίθηκε η έκθεση «Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης» (Έκθεση του Συμβουλίου Παιδείας, 5980/01). Το έγγραφο αυτό στην ουσία σκιαγραφεί την ανάγκη διεύρυνσης της Ανώτατης Εκπαίδευσης θέτοντας τρεις βασικούς στόχους:

1. Βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στην ΕΕ.
2. Διευκόλυνση της πρόσβασης όλων στην εκπαίδευση και την κατάρτιση σε όλη τη διάρκεια της ζωής.
3. Άνοιγμα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης στον κόσμο. (Γ. Σταμέλος, Α. Βασιλόπουλος: 2004, σελ. 97).

Σύμφωνα με όσα προαναφέρθηκαν θεωρούμε πως μεμονωμένες ρυθμιστικές παρεμβάσεις δεν αναβαθμίζουν την ποιότητα της εκπαίδευσής μας. Μια συνεχιζόμενη υποβάθμιση της Ανώτατης Εκπαίδευσης, με σκοπό την ανεξέλεγκτη εισροή των ιδιωτικών ιδρυμάτων στη χώρα μας, απόρροια της ικανοποίησης οικονομικών και πολιτικών συμφερόντων, πρώτον θα διεύρυνε σημαντικά την ψαλίδα των κοινωνικών ανισοτήτων με μια ποιοτική παιδεία για λίγους και μια υποβαθμισμένη για τους πολλούς και δεύτερον θα απομάκρυνε τη χώρα μας από τους στόχους της ΕΕ, δηλαδή της οικονομικής αποτελεσματικότητας, καθώς δεν θεωρούμε ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί από τους λίγους για όλους, αλλά και της κοινωνικής δικαιοσύνης, καθώς η κοινωνική ανισότητα αναπόφευκτα θα αυξανόταν. Ως εκ τούτου διαφαίνεται αν όχι η επιδείνωση, τουλάχιστον η στασιμότητα της θέσης της χώρας μας στην ιεραρχική κλίμακα των κρατών. Η ευημερία μιας χώρας αποτιμάται από το βιοτικό της επίπεδο και την παιδεία της και σήμερα η γνώση είναι δύναμη, είναι εξουσία. Συνεπώς η γνώση για το σύνολο των πολιτών θα μας οδηγήσει στην ευημερία. Απαιτείται λοιπόν ένα ενιαίο, συνεκτικό και μακροπρόθεσμο πρόγραμμα από την προσχολική μέχρι και την Ανώτατη Εκπαίδευση με επίκεντρο τον ευέλικτο Άνθρωπο, τον Έλληνα αλλά παράλληλα και ευρωπαϊό πολίτη.

Οι διεθνείς, οι εθνικές και οι τοπικές δυνάμεις θα πρέπει να εισέλθουν σε μια διαλεκτική σχέση ώστε να επιτευχθεί η άμβλυση των αναπόφευκτων αντιθέσεων μεταξύ τους προς ένα κοινό σκοπό: τις καλύτερες λύσεις για το μέλλον της ελληνικής εκπαίδευσης και του ελληνικού λαού.

Βιβλιογραφία

- Βαλλερστάιν Ιμμάνουελ, Ιστορικός Καπιταλισμός, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1987.
- Γιαννοπούλου Άννα, Τελευταίες εξελίξεις στη Διοίκηση- Οργάνωση και Αξιολόγηση της Ανώτατης Εκπαίδευσης: Η Περίπτωση της Γερμανίας, Εισήγηση στο 1^ο Διεθνές Συνέδριο Διοίκησης Εκπαίδευσης του ΚΕ.Δ.ΕΚ. του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών (Αρτα, 3/12/2006).
- Καζαμιάς Α., *Η Κατάρα του Σίσυφου στην ελληνική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: μια κοινωνικοπολιτική και πολιτισμική ερμηνεία*, στο Σ. Μπουζάκης (επιμ), *Συγκριτική ΙΙΙ, θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, σελ. 169-183, Σειρά: Συγκριτική Παιδαγωγική, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

- 1993, β' έκδοση 2001.
- Μουζέλης Ν., *Νεοελληνική κοινωνία: Όψεις υπανάπτυξης*, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1978.
- Μπουζάκης Σ., *Η Πανεπιστημιακή Εκπαίδευση στην Ελλάδα*, τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006.
- Μπουζάκης Σ., *Σύγχρονα Παιδαγωγικά και Εκπαιδευτικά Προβλήματα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989.
- Μπουζάκης Σ., *Γεώργιος Παπανδρέου: Ο Πολιτικός της Παιδείας (1933-1968)*, τ. Β', εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1999.
- Ξωχέλλης Π., Γιώργος Παπανδρέου, *Τριάντα χρόνια εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (1964-1994): σύντομος κριτικός απολογισμός από τη σκοπιά της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, στο *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά*, Πρακτικά συμποσίου, Πάτρα 12-13/11/1994, διοργάνωση «Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος 'Γεωργίου Παπανδρέου'», επιμ. Σ. Μπουζάκη, Πάτρα 1995, σελ. 51-60.
- Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α., *Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2004.
- Pritchard Rosalind, *Humboldtian values in a changing world: staff and students in German universities*, in *Oxford Review of Education*, Vol. 30, No. 4, December 2004.
- Pritchard Rosalind, *The influence of market force culture on British and German academics*, in *Comparative Education*, Vol. 41, No. 4, November 2005, pp. 433-454.
- Pritchard Rosalind, *Trends in the Restructuring of German Universities*, in *Comparative Education Review*, Vol. 50, No. 1, February 2006.

Η εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα: συνάψεις και αποκλίσεις στον κύκλο της θεσμικής ασυνέχειας

Ράπτης Π., *Σχολικός Σύμβουλος*

Περίληψη

Δεσπόζουσα συνιστώσα της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής κίνησης του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα ήταν ο εκσυγχρονισμός της δημόσιας ζωής, με όχημα την οργανωτική και λειτουργική αναδιάρθρωση του εκπ/κού μηχανισμού. Κύριος εκφραστής αυτής της φιλοσοφίας/ιδεολογίας στο πολιτικό πεδίο υπήρξε ο Ελ. Βενιζέλος και το κόμμα των Φιλελευθέρων. Στο χώρο των ιδεών και των παιδαγωγικο/ιδεολογικών ζυμώσεων, καταλυτική αποδείχθηκε η δράση του Εκπ/κού Ομίλου (1910-1927) και ιδιαίτερα των τριών επιφανέστερων εκπροσώπων του (Δελμούζου, Γληνού, Τριανταφυλλίδη) κατά την πρώτη (γλωσσο)-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-20, όταν από θεσμικές/οργανικές θέσεις προσδιόριζαν σε ένα βαθμό τις παιδαγωγικο-διδασκτικές συντεταγμένες του περιεχομένου της Μεταρρύθμισης. Για τους σχεδιαστές της παραπάνω (γλωσσο)-εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η μεταβολή του σχολικού γλωσσικού καθεστώτος – που πλησίαζε έναν αιώνα περίπου θεσμοθετημένης ζωής – υπερέβαινε τα όρια της αναδιάρθρωσης του παιδαγωγικού κλίματος και της αναμόρφωσης του σχολικού προγράμματος. Η δυναμική της γλωσσικής μεταβολής, μέσα από τη σταδιακή αποδόμηση του “αρχαιοπρεπούς” εκπ/κού οικοδομήματος, θα οδηγούσε (νομοτελειακά) στον αναπροσανατολισμό της γνωστικής, κοινωνικής και αξιακής προσέγγισης του κόσμου των πραγμάτων, των προσώπων και των ιδεών από μέρους των μαθητών. Θα συντελούνταν έτσι μια ανασυγκρότηση της διαδικασίας απόδοσης νοήματος και σημασιοδότησης του περιβάλλοντος χώρου με βάση τις ανάγκες αναδιοργάνωσης του κοσμο-ειδώλου στη βάση των νέων κοινωνικο-οικονομικών αναγκών. Μέσα στο πλαίσιο μιας νέας διεργασίας ανακαθορισμού των όρων και των συνθηκών προσέγγισης και νοηματοδότησης της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας (αναφέρομαι στην εποχή του πρώτου τρίτου του 20^{ου} αιώνα), οι μαθητές θα διαμόρφωναν μια νέα συνείδηση γύρω από την ταυτότητα και την πορεία του νέου ελληνισμού, στην οργανική του συνάφεια με το δυτικο-ευρωπαϊκό μοντέλο. Η δεύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση (1929-1932), η πρώτη ολοκληρωμένη στην ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, συνδέεται οργανικά με την εντατικοποίηση της εκσυγχρονιστικής αναπροσαρμογής του κοινωνικο-οικονομικού χάρτη της χώρας. Με την ενσωμάτωση της ελληνικής οικονομίας ολόενα και περισσότερο στη διεθνή αγορά και το ξένο χρηματοπιστωτικό κεφάλαιο καθίσταται συνθήκη *sine qua non* ο εξορθολογισμός και η ανασυγκρότηση της εξωτερικής και εσωτερικής δομής της εκπ/σης. Στο ιστορικό συγκείμενο του Μεσοπολέμου όμως οι όροι και οι συνθήκες που υπαγορεύουν τις μεταρρυθμιστικές δράσεις

αναδείχνουν παράλληλα και τις πολιτικο-κοινωνικές δυνάμεις που θέτουν τα όρια ανάπτυξης τέτοιων εγχειρημάτων. Είναι αξιοσημείωτο πάντως ότι μέσα στις αντι-μεταρρυθμιστικές φάσεις επιβιώνουν μεταρρυθμιστικά μέτρα που δηλώνουν αφ' ενός τις συνάψεις και τις αποκλίσεις του κάθε φορά θεσμισμένου πεδίου με το κοινωνικο-ιστορικό συγκείμενο στην ανακύκλιση της κίνησης αφ' ετέρου δε υπογραμμίζουν μια σχέση ενδημικής απόκλισης ανάμεσα στην πολιτική εξουσία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Εισαγωγή

Η περίοδος του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής σηματοδοτείται από τις δύο εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1917- 1920 και του 1929 – 1932. Ο «ελληνικός μεσοπόλεμος» που ξεκινά για τα εκπαιδευτικά μας πράγματα από μια «επαναστατικογενή» κυβέρνηση – την κυβέρνηση Θεσσαλονίκης του Ελ. Βενιζέλου – και ολοκληρώνεται με την επιβολή της μεταξικής δικτατορίας, θεωρείται το κομβικό χρονικό σημείο της ελληνικής ιστορίας τουλάχιστον κατά το πρώτο μισό του 20ου αιώνα (Αδ. Πεπελάσης, 1981). Πρόκειται για μια ιστορική περίοδο η οποία συμπυκνώνει όλες εκείνες τις κρίσιμες συνιστώσες, στις οποίες κατέληξαν τα προγενέστερα (και τα οποία επιτρέπουν να ερμηνευθούν τα μεταγενέστερα) γεγονότα της πολιτικής αλλά και της εκπαιδευτικής μας ιστορίας. (Θ. Διαμαντόπουλος, 1997, 107-109) Και τούτο γιατί η ενδημική πολιτική κρίση των εκατό πρώτων χρόνων του ελεύθερου εθνικού βίου αποκρυσταλλώνει την ταυτότητα της ελληνικής πολιτικής παθολογίας, η οποία στη μεσοπολεμική φάση εμφανίζει τα γνωρίσματα μιας παρατεταμένης και πολυεπίπεδης συγκρουσιακής και οίονει εμφυλιοπολεμικής αντιπαράθεσης.

Πολιτικός φορέας σχεδιασμού και υλοποίησης της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής κίνησης του μεσοπολέμου είναι ο Ελ. Βενιζέλος και το κόμμα των Φιλελευθέρων. Το γεγονός αυτό δημιουργεί τις συντεταγμένες του πεδίου δράσης, ορίζοντας παράλληλα την εμβέλεια και τα όρια του σχετικού εγχειρήματος σε επίπεδο κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων.

2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920: από τα πολεμικά γεγονότα στην πολεμική της κομματικής αντιπαράθεσης.

2.1. Στη δίνη του πρώτου Μεγάλου Πολέμου με τις κοσμοϊστορικές πολυεπίπεδες αλλαγές σε πλήρη εξέλιξη δημιουργούνται συνθήκες που καθιστούν κατ' αρχήν πρόσφορο το κλίμα για την εισαγωγή διαρθρωτικών μέτρων πολιτικής στο ανελαστικό και δυσλειτουργικό - στη διαχρονία του - εκπαιδευτικό μας σύστημα. Στις εγχώριες επαναστατικές συνθήκες του 1917, η μετάβαση από το λογιότατισμό (ως μιας περικλειστής αμυντικοστραφούς λογικής) στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό ως της φιλοσοφίας αναδόμησης του περιεχομένου και του προσανατολισμού της εκπ/σης εμφανιζόταν ως αδήριτη ανάγκη. Έτσι μέσα από τους ιδιαίτερους, τους επαναστατικογενείς ιστορικούς όρους της γέννησής της, η μεταρρύθμιση που ξεκινάει από τη Θεσ/νίκη του 1917 δίνει διέξοδο εφαρμογής του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού στη σχολική πράξη.

Στην πρώτη μεταρρύθμιση του Μεσοπολέμου (1917-1920) κομβικό μέτρο συνιστούσε η κατάργηση της καθαρεύουσας και η καθιέρωση της κοινής ομιλουμένης (δημοτικής) στη διδακτική πράξη του Δημοτικού Σχολείου. Σε αυτή τη συνάφεια οριζόταν ότι η «δημοτική» γλώσσα θα εισαγόταν στην καθημερινή σχολική ζωή αφενός ως μέσο-όργανο διδασκαλίας και αφετέρου ως αντικείμενο μάθησης στο δημοτικό σχολείο. Παράλληλα προβλεπόταν η αλλαγή του συστήματος συγγραφής και έγκρισης των αναγνωστικών βιβλίων, καταργούνταν το κρατικό μονοπώλιο του σχολικού βιβλίου και το καθεστώς του μοναδικού υποχρεωτικού βιβλίου. (Π. Ράπτης, 1996, 32-36). Για τους σχεδιαστές της μεταρρύθμισης (Δ. Γληνό-Α. Δελμούζο και Μ. Τριανταφυλλίδη) η κορυφαία αυτή μεταβολή του σχολικού γλωσσικού καθεστώτος – που πλησίαζε έναν αιώνα περίπου θεσμοθετημένης ζωής – υπερέβαινε τα όρια της αναδιάταξης του παιδαγωγικού κλίματος και της μεταβολής του σχολικού προγράμματος. Η δυναμική της γλωσσικής μεταβολής, μέσα από τη σταδιακή αποδόμηση του «αρχαιοπρεπούς» εκπ/κού οικοδομήματος, θα οδηγούσε [κατά κάποιο τρόπο νομοτελειακά] στον αναπροσανατολισμό της γνωστικής, κοινωνικής και αξιακής προσέγγισης του κόσμου των πραγμάτων, των προσώπων και των ιδεών από τους μαθητές, τους αυριανούς πολίτες της χώρας.

Μέσα στο πλαίσιο μιας νέας διεργασίας ανακαθορισμού των όρων και των συνθηκών προσέγγισης και νοηματοδότησης της σύγχρονης (για την εποχή του πρώτου τρίτου του 20^{ου} αι.) κοινωνικής πραγματικότητας, οι μαθητές θα διαμόρφωναν μια νέα συνείδηση γύρω από την ταυτότητα και την πορεία του νέου ελληνισμού. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο βενιζελισμός, ως «ο κατ' εξοχήν φορέας του αστικού εθνικισμού» (Γ. Θ. Μαυρογορδάτος χ.χ., 49) διαβλέπει μέσα στο πολεμικό σκηνικό της δεκαετίας του 1910-1920 το προνομιακό πεδίο για την πραγματοποίηση της εθνικής ολοκλήρωσης και την ικανοποίηση των προσδοκιών, που είχε γεννήσει κατά το 19^ο αιώνα η ιδεολογία της «Μεγάλης Ιδέας». Στο ρομαντικό, ανεδαφικό και ρητορικό «μεγαλοϊδεατισμό» του αντιβενιζελισμού προβάλλει ένα δυναμικό, ανακαινιστικό και κυρίως πραγματιστικό σχέδιο εσωτερικής ανόρθωσης με βάση τη σφυρηλάτηση της εθνικής ενότητας (Θ. Διαμαντόπουλος, 1988, 26).

Ο Αλ. Δελμούζος σε άρθρο του στο Δελτίο του Εκπ/κού Ομίλου στα 1919 προσδιορίζει τις διαστάσεις της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης επισημαίνοντας τις κοινωνικοπολιτικές της συνιστώσες αλλά και την πνευματική δυναμική που θα ενεργοποιούσε. Σημείωνε χαρακτηριστικά: «Για πρώτη φορά κυβερνητική πρόνοια μας δίνει τα μέσα να υψωθούμε σε αληθινή δημιουργία και να πλησιάσουμε προς το ιδανικό για την ευημερία των ατόμων, την κοινωνική και την εθνική πρόοδο». (Αλ. Δελμούζος, 1917-1919, 1).

Στο πεδίο της εσωτερικής πολιτικής η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920, κατακρημνίζεται σε σωρό ερειπίων – μέσα σε ένα παρατεταμένο οξύ κομματικό περιβάλλον μετά την ήττα των βενιζελικών στις εκλογές της 1/14 Νοεμβρίου 1920 – θεωρούμενη ως «πραξικοπηματική δράση» και απότοκος της Επαναστατικής Κυβέρνησης Θεσσαλονίκης. Στον κοινωνικό, πνευματικό, παιδαγωγικό χαρακτήρα της γλωσσικής διαμάχης προστίθεται σωρευτικά πλέον και η κομματική-πολιτική διάσταση, η οποία θα αναδειχθεί στο δεσπόζων γνώρισμα της αντιπαράθεσης – και πέρα από το Μεσοπόλεμο – γύρω από το γλωσσικό ζήτημα.

2.2. Το έργο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1917-1920 μετά την εκλογική ήττα που υπέστη ο Ελ. Βενιζέλος επρόκειτο αρχικά να ανακοπεί και στη συνέχεια να καταργηθεί. Ήδη κιόλας από το Νοέμβριο του 1920 ο νέος Υπουργός Παιδείας της φιλομοναρχικής συντηρητικής κυβέρνησης του Λαϊκού Κόμματος Θ. Ζαΐμης αποφασίζει τη σύσταση “Επιτροπείας προς εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων”. Στην Επιτροπή μετέχουν ή συγκριτικά ασήμαντοι εκπαιδευτικοί ή μαχητικοί πολέμοι της δημοτικής με δικαιοδοσία τη μελέτη και την κρίση της καταλληλότητας των 13 αναγνωστικών βιβλίων, που είχαν εγκριθεί και εισαχθεί στο δημοτικό σχολείο την τριετία 1917-1920 (Αλ. Δημαράς, 1976, μ και Αθ. Γκότοβος, 1991, 51).

Η Επιτροπεία στις 10 Φεβρουαρίου 1921 με Έκθεσή της υπέβαλε τα πορίσματα και τις προτάσεις της στο Υπουργείο Παιδείας. Η Έκθεση που συντάχθηκε, έκτασης 160 σελίδων, δημοσιεύθηκε από το Υπουργείο την άνοιξη του ίδιου έτους και κυκλοφόρησε σε 20.000 αντίτυπα. Είναι δηλωτική της σύνθεσης και της σκοπιμότητας συγκρότησης της Επιτροπείας, το γεγονός – όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής Έκθεσης – ότι το ενδιαφέρον επικεντρώνεται σχεδόν αποκλειστικά στη γλωσσική διάσταση της μεταρρύθμισης, φανερό άλλωστε και από την επωνυμία της.

Οι αναφορές στο περιεχόμενο των αναγνωστικών βιβλίων είναι υποβαθμισμένες και έχουν επικουρικό, αποσπασματικό και εμβόλιμο χαρακτήρα. Καμία αναφορά δεν επισημαίνεται στο πολυσέλιδο αυτό κείμενο για τις υπόλοιπες θεσμικές μεταβολές, όπως ήταν το δικαίωμα επιλογής αναγνωστικού βιβλίου από τους δασκάλους, η σύνταξη βιβλίων από ειδικές επιτροπές, η νέα μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης, η έκδοση ειδικών μεθοδολογικών οδηγιών για το δάσκαλο. Επικρατεί αντιθέτως μian απόλυτη σιωπή. Το σχόλιο του Ελ. Γιαννίδη στην προκειμένη περίπτωση είναι αποκαλυπτικό, γράφει: «Η κρίση της Επιτροπής απάνω στα Αναγνωστικά αποβλέπει σε δύο σημεία: στο περιεχόμενο και στη γλώσσα. Είναι όμως φανερό πως τα βιβλία αυτά καταδικάζονται επειδή είναι γραμμένα στη δημοτική και πως η κρίση του περιεχομένου έρχεται επικουρικώς να επικυρώσει την καταδίκη τους και κανένας λόγος δε θα γινότανε γι' αυτό αν ήτανε γραμμένα στην καθαρεύουσα». (Ελ. Γιαννίδης, 1933, 36)

Την απορία και την έκπληξη που προκάλεσε η δημοσιοποίηση της Έκθεσης γρήγορα διαδέχθηκε μια σημαντική αρθρογραφία (αναφέρω ενδεικτικά τα ονόματα των Μ. Τριανταφυλλίδη, Δ. Γληνού {με το ψευδώνυμο Αντων. Γαβριήλ}, Κ.Δ. Σωτηρίου, Ελ. Γιαννίδη, Αλ. Σβώλου, Αλ. Δελμούζου, Louis Roussel), η οποία μεθοδικά, με ισχυρή επιχειρηματολογία και με ευπρέπεια ύφους απάντησε στις ανακρίβειες και τις μετέωρες κατηγορίες της Επιτροπείας. Τα μέλη της Επιτροπείας δεν επιθυμούν να κάνουν διάλογο γι' αυτό και δεν απαντούν σε κανένα σχετικό δημοσίευμα. Είναι φανερό ότι η Έκθεση χρησιμεύει ως η επιστημονική (ή επιστημονικοφανής) κάλυψη μιας συγκεκριμένης πολιτικής απόφασης (και ειλημμένης θα έλεγα) για την απομάκρυνση των αναγνωστικών από το δημοτικό σχολείο και τη συνολική κατάργηση της νομοθεσίας της μεταρρύθμισης.

Με όρους πολιτικής θεώρησης η ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής ιδεολογίας – με όχημα την εισαγωγή της κοινής ομιλουμένης (δημοτικής) στη διδακτική διαδικασία – θα καθιστούσε δασκάλους και μαθητές φορείς νέων αντιλήψεων και ιδεών, σύστοιχους με τα δεδομένα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας. Στη συνάφεια αυτή η εκπαιδευτική ιδεολογία θα εγκιβώτιζε τα στοιχεία (δομή σκέψης και εννοιολογικό πλαίσιο) της «αστικής οπτικής», ως αναπαράσταση / απεικασμα στο σχολικό πεδίο του ομόζυγου στην πολιτική οικονομικο-κοινωνικού αστικού εκσυγχρονισμού.

Στην πολιτική των βιωμάτων και των εντυπώσεων, όπου ορισμένες αποφάσεις-τομές στην παραδεδομένη τάξη πραγμάτων καταλογίζονται στον αντίπαλο – προσλαμβάνοντας ταυτόχρονα και τεχνηέντως μορφή “εφιαλτική και τερατώδη” - γίνεται αδήριτη ανάγκη (και κομματικά επιβαλλόμενη) να εξουδετερώνονται και να καταργούνται Πρόκειται για μια οιωσεί “μεταμφιεσμένη” προσπάθεια εξορκισμού του “κακού”, με τη συμβολική συντριβή του άλλου, του εχθρού, στο πεδίο της κομματικής αρένας. Είναι με άλλα λόγια η διεξαγωγή της πολιτικής με πολεμικούς όρους. (Κ.Δ.Σωτηρίου, 1923, 8-11, Αλ. Δελμούζος, 1947, 38, Αθ. Γκότοβος, 1991, 51.)

Η διασύνδεση της μεταρρύθμισης του 1917-1920 με το γενικότερο βενιζελικό πρόγραμμα κυβερνητικής δράσης και μάλιστα η εκπαιδευτική πολιτική, είχε θεωρηθεί ως μία από τις πλέον αυθεντικές εκφράσεις πραγμάτωσης της πολιτικής φιλοσοφίας του Βενιζέλου στην εκπαίδευση. Η δαιμονολογική οπτική και θεώρηση αυτής της μεταρρύθμισης παρέμεινε ισχυρή για πολλά χρόνια στον αντιβενιζελικό πολιτικό κόσμο, προσδιορίζοντας το μέτρο της κυρίαρχης λογικής των πολιτικών αντιπάλων του Βενιζέλου και την αποφασιστικότητα που επέδειξαν για την αναίρεσή της.

Ο Υπουργός Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλης, από τα σημαίνοντα στελέχη της αντιβενιζελικής παράταξης (ανήκε στο κόμμα των “Ελευθεροφρόνων” του στρατηγού Ι. Μεταξά) σε αγόρευσή του στη Βουλή στις 5 Σεπτεμβρίου 1933, με αφορμή συζήτηση για το νομοσχέδιο “Περί διδακτικών βιβλίων”, τόνιζε αποκαλυπτικά: «Ωστε το πρώτον η δημοτική γλώσσα επιβάλλεται δια νόμου εις το Δημοτικόν Σχολείον το έτος 1917 από την συνεχίζουσαν τον επαναστατικόν της βίον και υπό επιληψίας κατεχομένην εκείνην Κυβέρνησιν και λησμονεί την τραγικήν ούτως εκείνην περίοδον από του 1917-1920 καθ’ ην εμαρτύρησε κυριολεκτικώς ο Ελληνικός λαός από την Κυβέρνησιν Βενιζέλου». (Θ. Τουρκοβασίλης, 1933, 5) Σε αυτή την πολεμική ατμόσφαιρα, με τα πάθη και τις συμφορές να ορίζουν τους δρόμους του Τόπου μας ήταν επόμενο η κορυφαία αυτή στιγμή της μεταρρύθμισης της παιδείας μας να μεταβληθεί σε κορυφαία τραγωδία. (Χ.Τσολάκης, 1992, 16)

3. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932: το διακύβευμα μιας εκκρεμότητας.

3.1. Η δεύτερη εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του μεσοπολέμου (1929-1932), πρώτη ολοκληρωμένη μεταρρύθμιση στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, συνδέεται οργανικά και αυτή, όπως και η προηγούμενη, με την εκσυγχρονιστική αναπροσαρμογή του κοινωνικο-οικονομικού χάρτη της Ελλάδας. Είναι η περίοδος, κατά την οποία, μετά την κατάργηση της Μεγάλης Ιδέας, η χώρα με ενδοσκοπική διάθεση φροντίζει να επουλώσει τις πληγές της, να τακτοποιήσει τα “του οίκου της” και να παρακολουθήσει τις νέες εξελίξεις που συντελούνται πανευρωπαϊκά, εκεί στα μέσα του μεσοπολέμου.

Η Ελλάδα εισέρχεται πλέον σε μια εντονότερη φάση αστικοποίησης. Η οικονομική παράμετρος αποκτά θεμελιώδη σημασία στη ζωή των ανθρώπων και παράλληλα, η μεταβολή

του κοινωνικο-επαγγελματικού χάρτη, με την έντονη ανάδυση του στοιχείου του ανταγωνισμού στις οικονομικές συναλλαγές καθιστά επιτακτικότερη τη συνολική αναδιάρθρωση της Γενικής εκπαίδευσης. (Γ. Παπανδρέου, 1930, 1232)

Η σταδιακή αναδιάρθρωση της παραγωγικής δομής, η οικονομικο-πολιτική κυριαρχία της αστικής τάξης, η είσοδος της ελληνικής οικονομίας στη διεθνή αγορά και η διασύνδεσή της με το ξένο κεφάλαιο συγκροτούν τους αναγκαίους όρους για τον αναπροσανατολισμό της Γενικής εκπαίδευσης προς πρακτικότερες κατευθύνσεις. Με τη δεύτερη μεταρρύθμιση του μεσοπολέμου ολοκληρώνεται η θεσμοθέτηση του ελληνικού αστικού σχολείου, με την ίδρυση του δεύτερου σχολικού δικτύου (δηλ. του τεχνικο-επαγγελματικού σκέλους).

Η μεταρρύθμιση αυτή ολοκληρώνεται σε δύο φάσεις. Η πρώτη πράξη της μεταρρύθμισης (1929-1930) σηματοδοτείται με την κατάθεση από τον Υπουργό Παιδείας Κ. Γόντικα στη Βουλή 14 νομοσχεδίων. Η δεύτερη περίοδος συνδέεται με τη θητεία του Γ. Παπανδρέου στο Υπουργείο Παιδείας, από τον Ιανουάριο του 1930 μέχρι το Μάιο του 1932. Τα δύο βασικότερα νομοθετήματα της πρώτης μεταρρυθμιστικής φάσης – ο Ν.4397/1929 για τη Στοιχειώδη και ο Ν.4373/1929 για τη Μέση εκπαίδευση – συμπληρώνονται και εξειδικεύονται στα επόμενα δύο έτη της υπουργίας Γ. Παπανδρέου.

Σύμφωνα με τη γενική αιτιολογική έκθεση του 1929 για τα 14 νομοσχέδια οι εκπαιδευτικές ανεπάρκειες θα αντιμετωπιζόνταν με τα ακόλουθα μέτρα. Το δημοτικό σχολείο έπρεπε να γίνει 6/ετές με υποχρεωτική φοίτηση και παροχή χρήσιμων και πρακτικών γνώσεων. Η κατάργηση του Σχολαρχείου θα οδηγούσε στο 6/χρονο γυμνάσιο , με δύο κατευθύνσεις στις ανώτερες τάξεις, τη θεωρητική και την πρακτική. Ακόμη αναβαθμιζόνταν τα Διδασκαλεία στα οποία εκπαιδεύονταν οι υποψήφιοι δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, ιδρύονταν Διδασκαλείο οικοκυρικής εκπαίδευσης, ιδρύονταν πειραματικά σχολεία στα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, δημιουργούνταν κατώτερα επαγγελματικά σχολεία, θεσπιζόταν η χορήγηση εκπαιδευτικής άδειας σε εκπαιδευτικούς της μέσης εκπ/σης για ευρύτερες σπουδές στο εξωτερικό.

Την περίοδο 1930-1932 αναδιρθώνεται η διοίκηση της εκπαίδευσης, συστήνεται το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο με επιτελικό και γνωμοδοτικό χαρακτήρα, εμπεδώνεται η αποκεντρωτική αρχή με την επέκτασή της και στη μέση εκπαίδευση. Επίσης εισάγονται τα βοηθητικά βιβλία και τα ελεύθερα αναγνώσματα. Αναμορφώνεται το πρόγραμμα του Γυμνασίου. Καθιερώνεται ο θεσμός των Εκπαιδευτικών Συνεδρίων. Συνάπτεται το περίφημο διδακτηριακό δάνειο του 1930 που αποτελεί πραγματικό σταθμό στην ιστορία της σχολικής στέγης στην Ελλάδα.

3.2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1929-1932 θεμελιώνεται σε δύο άξονες: το γλωσσικό προσανατολισμό προς τη δημοτική και το νεωτεριστικό παιδαγωγικο-διδακτικό πλαίσιο. Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και το Σχολείο Εργασίας συνιστούν τα δύο κυρίαρχα παιδαγωγικο-ιδεολογικά ρεύματα, που οριοθετούν το δεύτερο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα του μεσοπολέμου. Επιπλέον η ώσμωση της κοινωνικής δομής με το εκπ/κό σύστημα είναι περισσότερο εμφανής τώρα. Οι μεταρρυθμιστικές καινοτομίες φαίνεται ότι μπορούν να υπονομεύσουν το προκαπιταλιστικό-παραδοσιακό σύστημα αξιών, ενεργοποιώντας σταδιακά διαδικασίες ανακατάταξης στην κοινωνική διαστρωμάτωση. Σε αυτή τη συνάφεια δημιουργούνται αντιδράσεις, αναπτύσσεται ένα κλίμα καχυποψίας, (μέχρι τα όρια της εχθρότητας) από εκείνους (κοινωνικο-επαγγελματικούς φορείς και πολιτικές δυνάμεις), που αναλαμβάνουν να υποστηρίξουν την παραδοσιακή κοινωνική δομή.

Το παραδοσιακό-τυπολατρικό ερβαριανό σχολείο, που χαρακτηριζόταν από βερμπαλισμό και σχολαστικισμό, δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις διαδικασίες εξαστισμού της ελληνικής μεσοπολεμικής κοινωνίας . Η ελληνική κοινωνία της εποχής προσπαθώντας να επουλώσει τις πληγές της Μικρασιατικής Καταστροφής (1922) , αναζητά ένα νέο εθνικό όραμα, ικανό να αντικαταστήσει το παλιό, που χάθηκε αμετάκλητα. Ο Ελ. Βενιζέλος προβάλλει τον εκσυγχρονισμό της κοινωνίας και της οικονομίας – ως πρόταγμα προτεραιότητας στο ριζικό φαντασιακό του κοινωνικού σώματος – με ένα δομημένο πρόγραμμα δράσης. Οι ειδικότεροι τώρα στόχοι αυτού του προγράμματος είναι η ανασυγκρότηση της παραγωγικής δομής, η περαιτέρω διεύρυνση της εσωτερικής αγοράς και η ενσωμάτωση στις νέες δομές της συμπεριφοράς και της νοοτροπίας των πολιτών.(Κ.

Βεργόπουλος, 1978) Αυτό που ενδιαφέρει το Βενιζέλο είναι η διαμόρφωση σε συλλογικό και ατομικό επίπεδο μιας νέας αντίληψης ετοιμότητας και διαθεσιμότητας στο διαμορφούμενο περιβάλλον για την αντιμετώπιση και τη διαχείριση των ζητημάτων της μεταπολεμικής εποχής. Οι συντεταγμένες αυτές συνοψίζονται στην επιδίωξη διαμόρφωσης μιας νέας εθνικής συνείδησης, (Γ.Θ. Μαυρογορδάτος, χ.χ., 50) η οποία με όχημα κυρίως την εκπαίδευση θα συντελούσε αποφασιστικά και στην αφομοίωση των προσφυγικών πληθυσμών.

Σε αυτή τη συνάφεια οι σχεδιαστές της μεταρρύθμισης επιδιώκουν, μέσα από το συνολικότερο εξορθολογισμό της εκπαιδευτικής δομής, να αναδείξουν τα στοιχεία του δεύτερου σχολικού δικτύου, με έμφαση στα γνωρίσματα της γεωργικής και τεχνικο-επαγγελματικής παιδείας. Απώτερη επιδίωξη του Βενιζέλου, εκτιμώ πως ήταν, το εκσυγχρονισμένο εκπαιδευτικό σύστημα να αποτελέσει τον κομβικό άξονα συναρμογής, από τη μια μεριά της ταχύρρυθμης οικονομικής ανάπτυξης σε κλίμα σταθερότητας και από την άλλη μεριά, της επίτευξης της εθνικής ολοκλήρωσης. Σε αυτό το πλαίσιο της βενιζελικής πολιτικής για την αναδιάταξη του κοινωνικο-οικονομικού χάρτη της Ελλάδας η σχολική αγωγή καλείται να λάβει ευρύτερες διαστάσεις και μέσα από την ενεργοποίηση διαδικασιών και μηχανισμών δημοκρατικοποίησής της να καλύψει τις παιδευτικές ανάγκες των μαθητών που προέρχονταν από τη λαϊκή κοινωνική διαστρωμάτωση. (Π. Ράπτης, 1995, 23).

Το πολιτικό τοπίο μάλιστα της εποχής γίνεται συνθετότερο (δηλ. ουσιαστικά δυσχερέστερο για την ευδοκίμηση της μεταρρύθμισης) συνεκτιμώντας τις επιπτώσεις του προσφυγικού προβλήματος, το σοβαρό αντίκτυπο από τη διεθνή οικονομική κρίση του 1929 και την ανάπτυξη της δράσης και της διάδοσης του προγράμματος του Κ.Κ.Ε. στους πρόσφυγες και στην εγχώρια εργατική τάξη. Στο πλαίσιο ρευστότητας και αβεβαιότητας που προκαλείται από τις διαδικασίες αποκατάστασης των προσφύγων, ο ριζοσπαστισμός των κομμουνιστών ανησυχεί, δυσανάλογα με τις πραγματικές τους δυνατότητες την ελληνική αστική τάξη. Στον ενδοαστικό διχασμό της περιόδου, ο οποίος κλιμακώνεται καθώς φθίνει η κυβερνητική τετραετία του Βενιζέλου, το «φάντασμα του κομμουνισμού» αποδεικνύεται ένα ισχυρό όπλο στις αντιβενιζελικές κυρίως δυνάμεις που το διαχειρίζονται ως προπαγανδιστικό εργαλείο πολιτικής πλαισίωσης των μαζών. (Α. Δημαράς. 1988, 331-332.)

Αναζητώντας τώρα τα ενδογενή αίτια που δυσχέραναν την εδραίωση της μεταρρύθμισης, απαριθμώ

1. τον ελλιπή ρεαλιστικό σχεδιασμό και προγραμματισμό
2. την αγνόηση του παράγοντα «χρόνος» με την έλλειψη ενός σαφούς χρονοδιαγράμματος εφαρμογής
3. την αδυναμία διασφάλισης της ελάχιστης δυνατής κοινωνικοπολιτικής συναίνεσης
4. την περιορισμένη χρηματοδότηση,

παθογενή γνωρίσματα που ενδημούν στην ιστορία των νεοελληνικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων.

Στον αντίποδα των αντιρρήσεων και της πολεμικής που εκφράζεται από τις κοινωνικο-πολιτικές δυνάμεις του αντιβενιζελισμού και της Ιεραρχίας της Ελλαδικής Εκκλησίας, αυστηρή κριτική ασκεί εναντίον της μεταρρύθμισης ο Δ. Γληνός (με αιχμή του δόρατος τα νομοσχέδια του 1929) σε 13 άρθρα του τον Ιούνιο του 1929 στην εφημερίδα “Ακρόπολις”. Με αφετηρία τη μαρξιστική ανάλυση θα χαρακτηρίσει στο πρώτο άρθρο του ως «ίλαροτραγωδία και νέα παράσταση της παλιάς κωμωδίας» τη μεταρρύθμιση, επισημαίνοντας τις εγγενείς αδυναμίες και προβλέποντας σε γενικές γραμμές την έκβασή της.

Στο συγκεκριμένο της εποχής ο αντικομμουνισμός θα χρησιμοποιηθεί ως το καταλυτικό πολιτικό όπλο για την υπονόμηση και την εξουθένωση του κομματικού αντιπάλου, του βενιζελισμού. Πολύ γρήγορα το “φάντασμα του κομμουνισμού” αρχίζει να συνοδεύει κάθε προσπάθεια φιλελεύθερου ανοίγματος. (Χ. Νούτσος, 1990, 70-71).

Έτσι γίνεται ευχερέστερη η χειραγώγηση των ομάδων της παραδοσιακής κοινωνικής στρωμάτωσης, αφού ενεργοποιούνται τα αμυντικά αντανάκλαστικά και το πνεύμα αυτοσυντήρησης.

Στις ιδιαίτερες συνθήκες της εποχής συντελούνται σοβαρές ζυμώσεις και προκαλούνται ρηγματώσεις στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον της χώρας. Το αποτέλεσμα είναι να αναδυθούν νέες ταξικές αντιθέσεις και συγκρούσεις, εκφραστής των

οποίων γίνεται το κομμουνιστικό κόμμα. Στο ιδεολογικό κενό που δημιουργήσε η Μικρασιατική καταστροφή και στη συνεπόμενη ρευστότητα και αβεβαιότητα του πολιτικού σκηνικού ο ριζοσπαστισμός του κομμουνιστικού λόγου τρομοκρατεί την αστική τάξη. Η τελευταία διαβλέποντας την σταδιακή διείσδυση και απήχηση των κομμουνιστών στα πιο εξυθλιωμένα τμήματα των λαϊκών στρωμάτων αναδιπλώνεται, θωρακίζεται και οργανώνει τα ερείσματά της στους κρατικούς μηχανισμούς εξουσίας.

Στη φάση της πολιτικής-πολιτειακής μεταβολής του 1933-35, με την αλλαγή του κυβερνητικού πολιτικού προσωπικού, σε ένα κλίμα διογκούμενου πολιτικού αυταρχισμού και εντεινόμενου αντικομμουνισμού δημιουργούνται γρήγορα οι όροι και οι συνθήκες για την αναίρεση των πιο επίμαχων μεταρρυθμιστικών μέτρων και την επαναφορά στα προ-μεταρρυθμιστικά εκπαιδευτικά σχήματα.

Ο Ε. Παπανούτσος, στα Απομνημονεύματά του, το 1982, επιγραμματικά, με το γνωστό γλαφυρό του ύφος, αποδίδει την εκπαιδευτική ατμόσφαιρα της εποχής, με τα ακόλουθα: «Μαζί με τον Γ. Παπανδρέου απομακρύνθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας τα προοδευτικά στοιχεία, και από τότε αρχίζει να απλώνεται στη διοίκηση της Παιδείας ο σκοταδισμός – το αντιδραστικό, σχολαστικό πνεύμα, ο πατριωτισμός των κούφιων λόγων, η έχθρα προς κάθε ανακαινιστική ορμή. Πώς να εργαστείς μέσα σε μια τέτοια ατμόσφαιρα καχυποψίας και μισαλλοδοξίας όπου έφτανε ν' ακουστεί ότι edίδασκες και έγγραφες στη δημοτική γλώσσα, ότι καινοτομούσες στις μεθόδους της σχολικής εργασίας, ότι αντί να είσαι φόβητρο έχεις γίνει φίλος των μαθητών σου, για να χαρακτηριστείς αμέσως μαλλιαροκομμουνιστής, άθεος και αναρχικός;». (Ε.Π. Παπανούτσος, 1982, 32).

Αντί επιλόγου

Στον ελληνικό Μεσοπόλεμο δεσπόζοντα γνωρίσματα ενός σύνθετου πολιτικού τοπίου – με εμφανή τη δράση και τις επιρροές εξωθεσμικών δυνάμεων εξουσίας – είναι η έντονη κομματική αντιπαλότητα, ένα διάχυτο κλίμα ρεβανσισμού, αλλά και πρακτικές δίωξης των πολιτικών αντιπάλων.

Παράλληλα, το εκσυγχρονιστικό τμήμα της αστικής τάξης αγωνίζεται ενάντια στις προκαπιταλιστικές δομές επιχειρώντας την αναδιάταξη του κοινωνικο-οικονομικού χάρτη σε συνθήκες παρατεταμένης κομματικής αντιπαράθεσης.

Η φόρτιση του διχαστικού κλίματος της εποχής, ανάμεσα στα δύο μείζονα συγκροτήματα πολιτικής εξουσίας, σηματοδοτεί καθοριστικά τα δρώμενα της εποχής και δεν είναι δυνατό να υποτιμηθεί. Η ενδοαστική πόλωση συνιστά μian αξονική-κομβική παράμετρο, που συνέχεται με τις κοινωνικο-ταξικές αντιθέσεις και συγκρούσεις της περιόδου. Καθώς μάλιστα αυτή οξύνεται και αποκτά διαστάσεις ανοικτής διαμάχης, διαδραματίζει ένα όλο και πιο ρυθμιστικό ρόλο στις εξελίξεις της εκπαίδευσης αλλά και στις εκδηλώσεις της δημόσιας ζωής.

Σε αυτό το πολιτικό κλίμα ασφυκτιά η εκπαίδευση και ορίζονται δηλαδή περιορίζονται η εμβέλεια και τα όρια κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας.

Βιβλιογραφία

- Βεργόπουλος, Κ. (1978), *Η ελληνική οικονομία από το 1926 ως το 1935*, στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΕ, Αθήνα.
- Γιαννίδης, Ε. (1933). *Οικοδόμοι και εμπρηστές ή η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η έκθεση της επιτροπής*. (2^η έκ) Αθήνα.
- Γκότοβος, Α. (1991). *Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο*. Αθήνα, εκδ. Δωδώνη.
- Δελμούζος, Α. (1917-1919). *Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση*. Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμος Ζ, Αθήνα.
- Δελμούζος, Α. (1947). *Παιδεία και Κόμμα*. Αθήνα, εκδ. Αλικιώτη.
- Δημαράς, Α. (1976). *Το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*. Αθήνα, εκδ. Ερμής-NEB.
- Δημαράς, Α. (1988). *Ιδεολογικά ρεύματα και βενιζελισμοί: Εκπαίδευση*. Συμπόσιο για τον Ελευθέριο Βενιζέλο-Πρακτικά, Αθήνα, εκδ. ΕΛΙΑ-Μουσείο Μπενάκη.

- Διαμαντόπουλος, Θ. (1988). *Το πολιτικό και κοινωνικό μήνυμα του Βενιζελισμού της ανόρθωσης*. Συμπόσιο για τον Ελευθέριο Βενιζέλο-Πρακτικά, Αθήνα, εκδ. ΕΛΙΑ-Μουσείο Μπενάκη.
- Διαμαντόπουλου, Θ. (1997). *Η ελληνική πολιτική ζωή: εικοστός αιώνας*. Αθήνα, εκδ. Παπαζήση.
- Μαυρογορδάτος, Γ.Δ. (χ.χ.). *Μελέτες και κείμενα για την περίοδο 1909-1940*. Αθήνα-Κομοτηνή, εκδ. Σάκουλα.
- Νούτσος, Χ. (1990). *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα , εκδ. Ο Πολίτης.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1982). *Απομνημονεύματα*. Αθήνα, εκδ. Φιλιππότη.
- Πεπελάσης. Α. (1980). *Η αντινομική πορεία του νέου ελληνισμού*. Εφ. Το Βήμα. Αθήνα
- Ράπτης. Π. (1995), *Το πνεύμα της « Νέας Αγωγής » και η εισαγωγή του στην ελληνική εκπαίδευση*, περ. Σύγχρονο Σχολείο, αρ.τχ. 25, Αθήνα, σ.23-25.
- Ράπτης. Π. (1996). *Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917-1920. Η βασική νομοθεσία – σχολιογραφία*. περ. Ανοιχτό Σχολείο, αρ. τχ. 60, Αθήνα. σ. 32-36.
- Σωτηρίου. Κ.Δ. (1923). *Τα Ψηλά Βουνά – Απάντηση στην Επιτροπή*. Αθήνα, εκδ. Αθηνά-Ράλλης.
- Τσολάκης. Χ. (1992). *Το γλωσσικό ζήτημα και τα σχολικά αναγνωστικά (εισαγωγή)*. στο: Έκθεσις της Επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων. (1921 ανατύπωση). Θεσσαλονίκη, εκδ. Βάνιας.
- « Αγόρευσις Θεόδ. Τουρκοβασίλη, Υπουργού Παιδείας και θρησκευμάτων, κατά την 33 συνεδρίασιν της 5 Σεπτεμβρίου 1933». (1933). Εν Αθήναις, εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- « Εφημερίς των συζητήσεων της Βουλής» (Γ. Παπανδρέου). Συνεδριάσις 110, 24 Ιουνίου 1929, εν Πειραιεί 1930.

Η πολιτική της Δ.Ο.Ε. για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση κατά την περίοδο 1924-1985: Μια εμπειρική μελέτη

Τρίγκα Δήμητρα, *Εκπαιδευτικός, Υποψ. Διδάκτ.* Παν. Πατρών
Υφαντή Αμαλία, *Επίκ. Καθηγήτρια*, Τ.Ε.Ε.Α., Παν. Πατρών

Περίληψη

Στην εργασία αυτή εξετάζεται ο εκπαιδευτικός λόγος της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (Δ.Ο.Ε.), με σκοπό την αποκάλυψη των ενδεχόμενων εκσυγχρονιστικών θέσεων που αυτή διατύπωσε κατά την περίοδο 1924-1985 για τη συνολική αναβάθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα, καθώς και τη διερεύνηση της παρεμβατικής δυνατότητας της Δ.Ο.Ε. στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής κατά το σχεδιασμό, την επεξεργασία και τη τελική διαμόρφωση του περιεχομένου των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, που επιχειρήθηκαν κατά την ανωτέρω περίοδο. Συγκεκριμένα, το ερευνητικό υλικό προέκυψε από τη μελέτη 37 τευχών του Διδακταλικού Βήματος (Δ.Β.), που κυκλοφόρησαν κατά την υπό εξέταση περίοδο, η οποία, για λόγους ευχερέστερης μεθοδολογικής ανάλυσης, χωρίστηκε σε τρεις επιμέρους ιστορικές περιόδους, την προπολεμική (1924-1936), τη μεταπολεμική (1947-1967) και τη μεταπολιτευτική (1975-1985). Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου. Ειδικότερα, οι εκσυγχρονιστικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. ταξινομήθηκαν με βάση το περιεχόμενό τους σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες ανάλυσης, τις εξής: δημοκρατία και εκπαίδευση, η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εκπαίδευση και ηθική. Από την εξέταση των δεδομένων πρόκυψε ότι η Δ.Ο.Ε., καθ' όλη τη διάρκεια της υπό εξέταση περιόδου, εμφορείται από την εκσυγχρονιστική αντίληψη ότι η εκπαίδευση είναι κοινωνικό αγαθό, το οποίο πρέπει να παρέχεται ισότιμα προς όλα τα μέλη μιας δημοκρατικής κοινωνίας. Ως εκ τούτου, υπογράμμισε με έμφαση την ανάγκη οικοδόμησης ενός παρεμβατικού κράτους πρόνοιας, το οποίο θα εξασφάλιζε στο σύνολο των πολιτών την πρόσβαση στο πρωτοβάθμιο σχολείο. Κατά κύριο λόγο, η Δ.Ο.Ε. επικεντρώθηκε στην ανάπτυξη των εξωσυστημικών παρεμβάσεων του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης (π.χ. αλφαριθμητισμός, δωρεάν παιδεία), με βασικό στόχο την άρση των τεχνικών και οικονομικών φραγμών του εκπαιδευτικού συστήματος. Μόνον κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο, το ενδιαφέρον της Δ.Ο.Ε.

στράφηκε και στις ενδοσυστημικές παρεμβάσεις (π.χ. ολόημερο σχολείο, εσωσχολική βοήθεια), συνδέοντας τη σχολική επιτυχία με την κοινωνική προέλευση των μαθητών. Όσον αφορά στην κοινωνική διάσταση του πρωτοβάθμιου σχολείου, την ανασύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων και την έμπρακτη άσκηση του ατόμου στις ηθικές αξίες μέσα στη κοινωνική ζωή, η Δ.Ο.Ε. διατύπωσε εκσυγχρονιστικές θέσεις μόνον κατά την προπολεμική και τη μεταπολιτευτική περίοδο, ενώ κατά τη μεταπολεμική περίοδο, μέσα στο γενικότερο συντηρητικό πολιτικό κλίμα που επικρατούσε, ο εκπαιδευτικός λόγος της Δ.Ο.Ε. έχασε κάθε εκσυγχρονιστική διάσταση. Συμπερασματικά, οι θέσεις της Δ.Ο.Ε., παρ' ότι σχετίστηκαν κάποιες φορές με τη δεσπόζουσα εκπαιδευτική πολιτική, δεν υιοθετήθηκαν τελικά από την επίσημη κυβερνητική αρχή, κυρίως λόγω του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του τρόπου λήψης των εκπαιδευτικών αποφάσεων στην Ελλάδα και του περιορισμένου ρόλου της Δ.Ο.Ε. επί της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Εισαγωγή

Καθ' όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα ο εκσυγχρονισμός των δυτικών κοινωνιών συνδέθηκε στενά με την εκπαίδευση των πολιτών, καθώς αυτή θεωρήθηκε ως βασική παράμετρος διαμόρφωσης της πολιτικής και εθνικής ταυτότητας των λαών αλλά και ως ουσιαστικό μέσο οικονομικής ανάπτυξης και προόδου. Ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού θεσμού αποτέλεσε τον πυρήνα του παιδαγωγικού προβληματισμού του κινήματος της προοδευτικής εκπαίδευσης στην Αμερική και της νέας αγωγής στην Ευρώπη και συνδέθηκε καταρχάς με την επίκληση της καθιέρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dewey 1916, Green 1992, Meyers et al 1992). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η μαζική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι θα αποτελούσε τη βασική οδό για τη μύηση του ατόμου στην πολιτική κουλτούρα των καπιταλιστικών δημοκρατιών και την οικοδόμηση της πολιτικής του ταυτότητας. Μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου η προβληματική του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού θεσμού συνυφαίνεται περισσότερο με τις θεωρίες της οικονομικής ανάπτυξης (Harbison & Myers 1964, Schulz 1972). Η μετατόπιση του εκπαιδευτικού λόγου στον οικονομικό, αναπτυξιακό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος σε συνδυασμό με τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ενισχύει την κρατική παρέμβαση στο χώρο της εκπαίδευσης και καθιστά την εκπαιδευτική πολιτική αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής πολιτικής, στοχεύοντας στο άνοιγμα του εκπαιδευτικού συστήματος στην κοινωνία και επομένως, στην άρση του επιλεκτικού του χαρακτήρα (Finch 1984, Levin 1989, Πυργιωτάκης 1995). Ο εκσυγχρονιστικός εκπαιδευτικός λόγος την περίοδο αυτή επικεντρώνεται στην έννοια της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών, για την οποία αναπτύσσονται δύο διαφορετικές τάσεις, η φιλελεύθερη, που απορρέει από την παραδοχή του ουδέτερου κράτους (Parsons 1959), και η ριζοσπαστική, η οποία εισηγείται τη θετική διάκριση προς όφελος των κατώτερων κοινωνικών τάξεων (Coleman 1968). Ο εκσυγχρονισμός βέβαια ως γενικότερη ιδεολογία συνδέεται με το δημοκρατικό ιδεώδες και τη βαθιά πίστη στις δυνατότητες της ανθρώπινης φύσης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εκσυγχρονιστικός εκπαιδευτικός λόγος επικεντρώνεται στη δημιουργία ενός δημοκρατικού σχολείου, το οποίο θα προάγει τη συνεργασία, το διάλογο, την κρίση και το στοχασμό (Ifanti 1995, Υφαντή 2003, Σαϊτής 2005, Υφαντή & Βοζαΐτης 2005).

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η μελέτη των εκπαιδευτικών θέσεων της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο 1924-1985, με βασικό σκοπό να αποκαλυφθεί αν αυτές επηρεάστηκαν από τις βασικές αρχές του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, που κυριάρχησαν κατά την περίοδο αυτή στον ευρύτερο αμερικανικό και ευρωπαϊκό χώρο, και με δευτερεύοντα στόχο την διερεύνηση της παρεμβατικής δυνατότητας της Δ.Ο.Ε. στη διαμόρφωση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Τα δεδομένα της έρευνας προέρχονται από τη μελέτη 37 τευχών του επίσημου συνδικαλιστικού οργάνου της Δ.Ο.Ε. του Δ.Β., από την έκδοση του πρώτου φύλλου του Δ.Β., το 1924, μέχρι το 1985. Τα δεδομένα αποτελούν μέρος μιας εκτενέστερης μελέτης 321 τευχών του Δ.Β., που κυκλοφόρησαν κατά την προαναφερθείσα περίοδο. Θεωρώντας αναπόφευκτο ότι η διατύπωση των θέσεων της Δ.Ο.Ε. επηρεάζεται άμεσα τόσο από τις ιστορικές συνθήκες όσο και από τις εκάστοτε ανάγκες του πρωτοβάθμιου σχολείου, η μελέτη του Δ.Β. χωρίστηκε σε τρεις διακριτές ιστορικές περιόδους, την προπολεμική (1924-1936), τη μεταπολεμική (1947-

1967) και τη μεταπολιτευτική (1975-1985). Στην παρούσα εργασία δεν συμπεριλαμβάνεται η μελέτη των θέσεων της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο της επτάχρονης δικτατορίας (1967-1974), διότι το συνδικαλιστικό κίνημα των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποκλήρυξε τη δράση των τότε διοικήσεων της Δ.Ο.Ε. ως νοθευμένη από το δικτατορικό καθεστώς.

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος που ακολουθήθηκε στην εργασία αυτή είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, αφού πρωτίστως μάς ενδιέφερε ο χαρακτήρας και το περιεχόμενο του μηνύματος που εκφράζεται στα γραπτά κείμενα. Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιήθηκε το γενικό θέμα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. κωδικοποιήθηκαν με γνώμονα το περιεχόμενό τους σε τέσσερις θεματικές κατηγορίες, τις ακόλουθες:

1. Δημοκρατία και εκπαίδευση. Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. που αφορούν στον εκδημοκρατισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
2. Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπου παρουσιάζονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τη σχέση της εκπαίδευσης με την κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη και πρόοδο.
3. Το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, όπου εμπεριέχονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, το τι και το πώς της διδασκαλίας.
4. Εκπαίδευση και ηθική, όπου παρουσιάζονται οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για τον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Τα δεδομένα

Ακολουθεί η παρουσίαση των δεδομένων βάσει των κατηγοριών ανάλυσης που αναφέρθηκαν ανωτέρω.

Δημοκρατία και εκπαίδευση

Η θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης αποτελεί το βασικότερο αίτημα της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο του μεσοπολέμου «ώστε να εξασφαλιστούν εις πάντας αδιακρίτως τους πολίτες του κράτους, άρρενας και θήλεις, τα απαραίτητα δια πάντα σύγχρονον άνθρωπον στοιχεία της μορφώσεως και της αγωγής.» (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1). Το αίτημα της Δ.Ο.Ε. απορρέει από τις βασικές αρχές του εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού, καθώς προβάλλεται η κοινωνική δικαιοσύνη στο χώρο της εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη λειτουργικότητα της γνώσης.

Όσον αφορά στο πρώτο σκέλος του αιτήματος, δηλαδή στην ισότιμη πρόσβαση των πολιτών στο πρωτοβάθμιο σχολείο, βασική αρχή της Δ.Ο.Ε. είναι ότι σε μια δημοκρατική πολιτεία η εκπαίδευση αποτελεί αναφαίρετο δικαίωμα του πολίτη και ταυτόχρονα θεμελιώδη υποχρέωση του κράτους (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). Για το λόγο αυτό, πρεσβεύει ότι η νομοθετική ρύθμιση για την υποχρεωτικότητα του λαϊκού σχολείου πρέπει απαραίτητως να συνοδεύεται από την ανάπτυξη προνοιακών πολιτικών, με σκοπό την αρωγή των άπορων ατόμων (Δ.Β., 7-6-1925, τχ. 30, σ. 1, Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 1). Ωστόσο η επίσημη θεσμοθέτηση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τη μεταρρύθμιση του 1929 συνοδεύεται μόνον από χρηματικές κυρώσεις σε περίπτωση παραβίασης του οικείου Νόμου. Οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές παραλείπουν να αναφερθούν στο κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, το οποίο θέτει όρια και περιορισμούς στη σχολική φοίτηση, και άρα να λάβουν μέτρα, προκαλώντας την αντίδραση της Δ.Ο.Ε. (Δ.Β., 16-6-1929, τχ. 270, σ. 2). Η κοινωνική ουδετερότητα της μεταρρύθμισης του 1929 ωθεί τη Δ.Ο.Ε. να κατηγορήσει την κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου για δημοκρατικό έλλειμμα (Δ.Β. 11-11-1928, τχ. 200, σ. 1).

Οι παρεμβάσεις του κράτους πρόνοιας στον τομέα της εκπαιδευτικής πολιτικής διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες, τις εξωσυστημικές, οι οποίες σχετίζονται με την άρση των τεχνικών φραγμών του εκπαιδευτικού συστήματος, και τις ενδοσυστημικές, οι οποίες αφορούν σε παρεμβάσεις στο ενδοσχολικό και στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον (Πυργιωτάκης 1995). Η Δ.Ο.Ε. την περίοδο αυτή (1924-1936) εμμένει κυρίως στην πρώτη κατηγορία, καθώς η έλλειψη των αναγκαίων υποδομών καθιστούν δυσχερή την πρόσβαση μεγάλου μέρους του μαθητικού πληθυσμού στο πρωτοβάθμιο σχολείο και μειώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας. Έτσι η Δ.Ο.Ε. επικεντρώνεται κατά κύριο λόγο στην

αντιμετώπιση του αναλφαβητισμού (Δ.Β., 8-8-1926, τχ. 90, σ. 3) και στην εξασφάλιση ενιαίων συνθηκών μάθησης για όλους τους μαθητές του κράτους. Στη συνάφεια αυτή ως πάγια αιτήματα της περιόδου αναδεικνύονται η μείωση της αναλογίας δασκάλου – μαθητών, η οποία αγγίζει το 1- 90 (Δ.Β., 30-6-1929, τχ. 232, σ. 3) και η εξασφάλιση στοιχειώδους υλικοτεχνικής υποδομής σε όλα τα σχολεία (Δ.Β., 19-7-1925, τχ. 37, σ. 1). Παρ' όλα αυτά, η έννοια των ενδοσυστημικών παρεμβάσεων δεν απουσιάζει από τον εκπαιδευτικό λόγο της Δ.Ο.Ε., δεδομένου ότι εισηγείται τη θεσμοθέτηση της προσχολικής αγωγής (Δ.Β., 2-9-1928, τχ. 190, σ. 2).

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), ως πρωταρχικό αίτημα τίθεται η επιμήκυνση της υποχρεωτικής φοίτησης με τη θέσπιση του οκτάχρονου ενιαίου δημοτικού σχολείου. «... Η εξαετής όθεν βασική μόρφωσις δεν είναι επαρκής, απαιτεί συμπλήρωσιν... (αφού) ο σημερινός άνθρωπος πρέπει να διδαχθή πολύ περισσότερα δια να δύναται ανέτως να παρακολουθή την ραγδαία εξέλιξιν του πολιτισμού.» (Δ.Β., 10-2-1954, τχ. 247, σ. 2). Η Δ.Ο.Ε. εμμένει στον ενιαίο χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, διαφωνώντας με τη διάσπασή της από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964: «... Είναι αφύσικος ο κομματιασμός της ενιαίας φοίτησης... που θα έπρεπε να έχη ως μοναδικό φορέα της το ενιαίο σχολείο, μπροστά στην πόρτα του κάθε χωριού.» (Δ.Β., 20-4-1965, τχ. 566, σ. 14). Όσον αφορά στην ισότιμη πρόσβαση του συνόλου των πολιτών στο πρωτοβάθμιο σχολείο, η Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο αυτή (1947-1967) μορφώνει την εκπαιδευτική της αντίληψη από το φιλελεύθερο παράδειγμα και συνδέει την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών μόνον με την άρση των εξωγενών δυσχερειών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αντίληψή της για την κρατική παρέμβαση στο χώρο της εκπαίδευσης ενισχύεται σε σχέση με την προπολεμική περίοδο. Έτσι, η Δ.Ο.Ε., την περίοδο αυτή, συμπληρώνοντας τις μεσοπολεμικές της διεκδικήσεις απαιτεί την ίδρυση περισσότερων δημοτικών σχολείων, ώστε αυτό να καταστεί προσπελάσιμο από όλες τις γεωγραφικές περιοχές της χώρας (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 2), τη χορήγηση υποτροφιών στους μαθητές με υψηλή επίδοση (Δ.Β., 30-7-1947, τχ. 50, σ. 2) και, τέλος, τη θεσμοθέτηση της δωρεάν παιδείας για όλους τους μαθητές του κράτους ανεξαρτήτως των κοινωνικών τους χαρακτηριστικών (Δ.Β., 5-9-1963, τχ. 522, σ. 11).

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε., στοχεύοντας στον εκδημοκρατισμό της οργάνωσης και της διοίκησης της εκπαίδευσης, λαμβάνει ριζοσπαστικότερες θέσεις σε σχέση με τις προηγούμενες περιόδους. Αιτείται την κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή και την αντικατάστασή του από το θεσμό του σχολικού συμβούλου και τη θέσπιση αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών, με σκοπό την άμβλυνση των εκπαιδευτικών και, κατά συνέπεια, των κοινωνικών ανισοτήτων. Ως βασικές αντισταθμιστικές εκπαιδευτικές πολιτικές προτείνονται η θεσμοθέτηση του ολοήμερου σχολείου (Δ.Β., Μάρτιος 1985, τχ. 963, σ. 3), η θέσπιση της «εσωσχολικής βοήθειας για τους αδύνατους μαθητές» (Δ.Β., Μάιος 1985, τχ. 966, σ. 5), η ευνοϊκότερη μεταχείριση των σχολείων και των μαθητών των υποβαθμισμένων περιοχών (Δ.Β., ό.π.), η ενίσχυση του δημοσίου χαρακτήρα της εκπαίδευσης και η θεσμοθέτηση του υποχρεωτικού χαρακτήρα της προσχολικής αγωγής (Πίνακας 1).

Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Ο κοινωνικός προσανατολισμός του πρωτοβάθμιου σχολείου αποτελεί βασική θέση της Δ.Ο.Ε. καθ' όλη τη διάρκεια της προπολεμικής περιόδου (1924-1936). Ως εκ τούτου, η οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και η εν γένει διάπλαση του κοινωνικού ανθρώπου μέσα από το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου αποτελούν τα βασικότερα αιτήματα της περιόδου αυτής. Η άποψη της Δ.Ο.Ε. για την οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ιδιαίτερα δημοκρατική, καθώς τάσσεται κατά της θεσμοθέτησης του διπλού σχολικού δικτύου, που τελικά επιλέγεται από τη βενιζελική μεταρρύθμιση του 1929, αντιπροτείνοντας τη δημιουργία ενός ενιαίου οκτάχρονου δημοτικού σχολείου, όπου θα δίδεται η δυνατότητα στους μαθητές, παράλληλα με τη γενική παιδεία, να αποκτούν και προσόντα για την ένταξή τους στην παραγωγική διαδικασία (Δ.Β., 19-2-1930, τχ. 264, σ. 1). Όσον αφορά στην καλλιέργεια των κοινωνικών αρετών των πολιτών, ως παιδαγωγικά μέσα επιλέγονται από την Ομοσπονδία η οργάνωση των μαθητικών

κοινοτήτων (Δ.Β., 18-4-1928, τχ. 171, σσ. 1-2), η σχολική αυτοδιοίκηση καθώς επίσης και η στενή συνεργασία του σχολείου με την τοπική κοινωνία (Δ.Β., 4-11-1928, τχ. 199, σ. 1).

Η φιλελεύθερη εκσυγχρονιστική αντίληψη της Δ.Ο.Ε. για την κοινωνική και οικονομική λειτουργία της λαϊκής εκπαίδευσης ατονεί σημαντικά κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967). Οι κυρίαρχες ιδεολογικές και πολιτικές σταθερές, που χαρακτηρίζουν τη μεταπολεμική Ελλάδα, οδηγούν τη Δ.Ο.Ε. στη διατύπωση συντηρητικών εκπαιδευτικών θέσεων. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αγνοείται -σε μεγάλο βαθμό- η αναγκαιότητα προσαρμογής του δημοτικού σχολείου στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της περιόδου αυτής και υπερτονίζεται η ιδεολογικοπολιτική λειτουργία της εκπαίδευσης, η οποία επικεντρώνεται στην ελληνοχριστιανική διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Παρ' όλα αυτά, η Δ.Ο.Ε. αντιλαμβάνεται τις δυσάρεστες κοινωνικές συνέπειες της κοινωνικοοικονομικής απομόνωσης του δημοτικού σχολείου (Δ.Β., 20-5-1954, τχ. 257, σ. 2, Δ.Β., 20-2-1964, τχ. 535, σ. 4) με δεδομένο μάλιστα το γεγονός ότι κατά την περίοδο αυτή το 85% του λαού παρέμενε με την εγκύκλιο παιδεία που του παρείχε το δημοτικό σχολείο (Δ.Β., 20-1-1958, τχ. 365, σ. 3). Για το λόγο αυτό, επαναφέρει το προπολεμικό αίτημα για τη θέσπιση του οκτάχρονου ενιαίου δημοτικού σχολείου. Η εκσυγχρονιστική διάσταση όμως της πρότασης αυτής αποδυναμώνεται ή και αναιρείται από τις γενικότερες συντηρητικές θέσεις που εκφράζει για τη λειτουργία, την οργάνωση και το πρόγραμμα σπουδών του πρωτοβάθμιου σχολείου.

Η σύνδεση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις μακροχρόνιες και παραμελημένες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας αποτελεί τη βασική προβληματική της Δ.Ο.Ε. κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985). Για την επίτευξη του στόχου αυτού θέτει δύο βασικές προϋποθέσεις, την αποκέντρωση του θεσμικού πλαισίου άσκησης της εξουσίας (Δ.Β., Ιούνιος 1981, τχ. 897, σ. 2) και την αυτοδιαχείριση της σχολικής μονάδας (Δ.Β., Ιούλιος- Αύγουστος 1983, τχ. 940-941, σ. 42). Μόνον κατ' αυτόν τον τρόπο, σύμφωνα με την άποψη της Δ.Ο.Ε., μπορεί το σχολείο να μεταβληθεί σε πυρήνα κοινωνικής και πολιτιστικής ανάπτυξης, διαπλάθοντας εν τέλει τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη (Δ.Β., Σεπτέμβριος 1983, τχ. 942, σ. 3) (Πίνακας 1).

Το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Ο εκσυγχρονιστικός παιδαγωγικός προβληματισμός για την ανασύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, που αναπτύσσεται κατά την περίοδο του μεσοπολέμου, επηρεάζει καθοριστικά τις οικείες θέσεις της Δ.Ο.Ε. κατά την περίοδο αυτή. Είναι χαρακτηριστικό ότι η Ομοσπονδία των δασκάλων, αποβλέποντας στη ανακαίνιση των αναλυτικών προγραμμάτων του δημοτικού σχολείου από την κυβέρνηση του Ε. Βενιζέλου, ζητά απαντήσεις στα ερωτήματα που ανακύπτουν για τις κατευθύνσεις της μεταρρύθμισης στο πρωτοποριακό για την εποχή αυτή έργο του J. Dewey "The Child and the Curriculum" (1902), το οποίο δημοσιεύεται μεταφρασμένο στο Δ.Β. (Δ.Β., 1930, τχ. 297, 298, 299, 300, 303, 304). Ως εκ τούτου, υποστηρίζει την αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος και την προσαρμογή του στις κοινωνικές ανάγκες κάθε γεωγραφικής περιοχής (Δ.Β., 9-11-1928, τχ. 191, σ. 1). Όσον αφορά στη διδακτική μεθοδολογία, υιοθετεί τη μέθοδο της εργασίας και την ενεργοποίηση του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία (Δ.Β., 19-4-1925, τχ. 23, σ. 3).

Οι εκσυγχρονιστικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την ανασύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων αποσύρονται κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967) και ακολουθείται το εθνικό ιδεολόγημα των ελληνοχριστιανικών ιδεωδών, που βρίσκει την απόλυτη έκφρασή του στις αναχρονιστικές αρχές της ερβαρτιανής διδασκαλίας (Δ.Β., 30-9-1957, τχ. 355, σ. 3). Η Δ.Ο.Ε. την περίοδο αυτή εμφανίζεται απόλυτα πεπεισμένη ότι η μάθηση είναι αποτέλεσμα διδαχής και αποστήθισης, οπότε δεν ασχολείται περαιτέρω με το θέμα της μεθόδου διδασκαλίας.

Ήδη από τις αρχές της μεταπολιτευτικής περιόδου (1975-1985), ο νοησιαρχικός χαρακτήρας του ελληνικού σχολείου αμφισβητείται από τη Δ.Ο.Ε. και ο εκσυγχρονισμός του αναλυτικού προγράμματος ανάγεται σε μείζον θέμα (Δ.Β., 29-9-1975, τχ. 780, σ. 6), με σκοπό να προσαρμοστεί αυτό «στις σύγχρονες απαιτήσεις της παιδαγωγικής επιστήμης» (Δ.Β., 15-10-1979, τχ. 856, σ. 3). Ενόψει της εσωτερικής μεταρρύθμισης του δημοτικού σχολείου, η οποία αρχίζει το 1982, η Δ.Ο.Ε. προβάλλει τη θέση για ένα νέο αποκεντρωμένο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο θα καλλιεργεί τις κοινωνικές και συμμετοχικές

δραστηριότητες των δημοκρατικών πολιτών και θα αναπτύσσει την κριτική σκέψη, την ερευνητική διάθεση και το δημιουργικό πνεύμα των μαθητών (Δ.Β., Ιούλιος- Αύγουστος 1983, τχ. 940-941, σ. 42) (Πίνακας 1).

Εκπαίδευση και ηθική

Η Δ.Ο.Ε., καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου (1924-1985) που εξετάζεται στην εργασία αυτή, θεωρεί ότι το σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να επιδιώκει τη δημιουργία του ηθικού ανθρώπου. Παρ' όλα αυτά όμως η έννοια της ηθικότητας, η καλλιέργεια αυτής καθώς και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά του ηθικού ανθρώπου είναι μεταβαλλόμενα, αμφιλεγόμενα και εξαρτώνται άμεσα από τις πολιτικές και ιστορικές συνθήκες. Συνεπώς, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936), η Δ.Ο.Ε., στοχεύοντας στον εκσυγχρονισμό και τον εκδημοκρατισμό της ελληνικής κοινωνίας μέσω του λαϊκού σχολείου, θεωρεί ότι οι ιδιότητες που συνιστούν τον ηθικό χαρακτήρα είναι η δημοκρατική συνείδηση και η κοινωνική ευαισθησία (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1), οι οποίες είναι προϊόν άσκησης και τριβής στην κοινωνική ζωή (Δ.Β., 15-8-1928, τχ. 188, σ. 4) και ανάπτυξης της κριτικής σκέψης (Δ.Β., 26-8-1928, τχ. 189, σ. 1). Αντιθέτως, κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), θέτοντας το φρονηματισμό ως βασικό και αδιαφιλονίκητο άξονα της εκπαίδευσης, η Δ.Ο.Ε. διατείνεται ότι η ηθικότητα συνυφαίνεται με τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη (Δ.Β., 10-2-1953, τχ. 215, σ. 1) και, κατά συνέπεια, ο ηθικός άνθρωπος μορφώνεται με την κατήχηση και τη διδασκαλία. Ακολούθως, κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), θέτοντας ως βασικότερο αίτημα τον εκδημοκρατισμό των πολιτικών και των εκπαιδευτικών δομών της χώρας η Δ.Ο.Ε. ταυτίζει τον ηθικό άνθρωπο με τον ενεργό δημοκρατικό πολίτη, οποίος θα πρέπει να βιώνει τις δημοκρατικές αξίες στην καθημερινή σχολική πρακτική (Δ.Β., Ιούλιος 1981, τχ. 897, σ. 2). (βλ. Πίνακα).

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η Δ.Ο.Ε., καθ' όλη τη διάρκεια της περιόδου που εξετάστηκε στην εργασία αυτή (1924-1985), εκφράζει την άποψη ότι η μαζική και υποχρεωτική εκπαίδευση των πολιτών έχει τεράστια εκσυγχρονιστική δυναμική, με την έννοια ότι είναι ικανή να συμβάλει αποφασιστικά στην κοινωνική ανάπτυξη και ευημερία. Θεωρούμενη λοιπόν η εκπαίδευση ως αδιαμφισβήτητης αξίας δημόσιο αγαθό όχι μόνον για τα άτομα αλλά και για το κοινωνικό σύνολο, διατυπώνεται η θέση ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελεί αντικείμενο δημοσίου ενδιαφέροντος και, επομένως, να αναχθεί σε μια από τις βασικές λειτουργίες του κράτους. Συνεπώς, οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το χαρακτήρα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τη σχέση του κράτους με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, όσο και αν διαφοροποιούνται ως προς το πολιτικό, ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο κάθε περιόδου, διαχρονικά μορφώνονται από τις θεωρητικές προσεγγίσεις του κράτους πρόνοιας.

Ειδικότερα, κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936), η Δ.Ο.Ε., εκτιμώντας την εκσυγχρονιστική δύναμη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την οποία το επίσημο κράτος παραβλέπει έως τη μεταρρύθμιση του 1929, θέτει το αίτημα για τη θεσμοθέτηση του εξάχρονου υποχρεωτικού σχολείου. Εκτιμώντας τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής, όπως ήταν η μεγάλη ένδεια του πληθυσμού και η έλλειψη των αναγκαίων υποδομών, εκφράζει τη βεβαιότητα ότι η εφαρμογή του μέτρου αυτού είναι ανέφικτη χωρίς την ανάπτυξη μιας στέρεης κοινωνικής πολιτικής και τη συστηματική παρέμβαση του κράτους στο χώρο της εκπαίδευσης, ώστε να εξασφαλιστούν οι ελάχιστες προϋποθέσεις για τη μόρφωση των ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού. αυτό Ωστόσο, η μεταρρύθμιση του 1929 ωστόσο, χαρακτηριζόμενη από το φιλελεύθερο παράδειγμα, αποδίδει υπερβολική έμφαση στο ρόλο του σχολείου για την κοινωνική ανάπτυξη και πρόοδο. Επομένως, αποκόπτει την εκπαιδευτική από την κοινωνική πολιτική και ως εκ τούτου ο υποχρεωτικός χαρακτήρας της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ακυρώνεται στην πράξη.

Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), παρ' ότι η Δ.Ο.Ε. οδηγείται σε συντηρητική αναδίπλωση, η άποψή της για τη διεύρυνση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και τον ενιαίο χαρακτήρα αυτής αποτελεί μια εκσυγχρονιστική θέση με ιδιαίτερη αξία, αφού η μικρή διάρκεια του υποχρεωτικού σχολείου όχι μόνον δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις ανάγκες της μεταβαλλόμενης μεταπολεμικής ελληνικής κοινωνίας αλλά βρισκόταν επίσης σε αναντιστοιχία με την επέκταση παγκοσμίως της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η Δ.Ο.Ε.

επηρεασμένη από τη διεθνή συζήτηση θεωρεί την εκπαίδευση ως επένδυση ανθρώπινου κεφαλαίου και για το λόγο αυτό αξιώνει τη διεύρυνση της κρατικής παρέμβασης στο χώρο της εκπαίδευσης. Η άποψη που κατάθέτει για την εκπαιδευτική πολιτική του κράτους πρόνοιας μορφώνεται από το φιλελεύθερο παράδειγμα. Η Δ.Ο.Ε. πιστεύει ότι η άρση των εξωγενών δυσχερειών του εκπαιδευτικού συστήματος θα δώσει τη δυνατότητα στους άξιους και τους ικανούς να ανέλθουν στις εκπαιδευτικές και, κατά συνέπεια, στις κοινωνικές βαθμίδες. Σε αυτό το πλαίσιο της αξιοκρατίας εντάσσεται και το αίτημα της δωρεάν παιδείας.

Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η Δ.Ο.Ε. εκφράζει την άποψη πως το κράτος και το σχολείο βρίσκονται σε αμοιβαία αλληλεπίδραση. Κατά συνέπεια, υποστηρίζει πως αναγκαία προϋπόθεση για τον εκδημοκρατισμό του πρωτοβάθμιου σχολείου είναι ο εκσυγχρονισμός του θεσμικού συγκείμενου. Κατά την περίοδο αυτή η Δ.Ο.Ε., κατανοώντας τις βασικές αρχές του φιλελεύθερου κράτους πρόνοιας, όπως τη δωρεάν παιδεία, είναι σε θέση να αντιληφθεί ότι η ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών δεν επιτυγχάνεται μόνον με τη λήψη εξωσυστημικών μέτρων. Αναγνωρίζοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τον αναπαραγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού συστήματος, εστιάζει τις προτάσεις της σε θέματα εφαρμογής αντισταθμιστικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Ο Νόμος 1566/1985 απηχεί, τουλάχιστον ως προς το περιεχόμενό του, τα αιτήματα της Δ.Ο.Ε. κινούμενος στην κατεύθυνση απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης.

Η Δ.Ο.Ε., επίσης, στοχεύοντας σε ένα πρωτοβάθμιο σχολείο που θα συμβάλει αποφασιστικά στη κοινωνικοποίηση των μαθητών, δηλαδή στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική και παραγωγική διαδικασία, απαιτεί κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936) τη σύνδεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τις ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες. Η πρότασή της για την ενοποίηση της επαγγελματικής με τη γενική εκπαίδευση στο πρωτοβάθμιο σχολείο είναι αδιαμφισβήτητα εκσυγχρονιστική, αφού το ενιαίο δημοτικό σχολείο, ως η μόνη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, στην οποία είχαν πρόσβαση τα λαϊκά στρώματα, παρείχε όλα τα εχέγγυα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης του λαού σε συνάρτηση με την ομαλή μετάβαση των αποφοίτων στην αγορά εργασίας. Το αίτημα αυτό της Ομοσπονδίας δεν υιοθετήθηκε τελικά από τη μεταρρύθμιση του 1929. Κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), παρ' ότι η διεθνή συζήτηση επικεντρώνεται στην οικονομική σημασία της εκπαίδευσης, οι θέσεις της Δ.Ο.Ε. για την εκπαίδευση είναι αναχρονιστικές και αντιαναπτυξιακές. Η επαναφορά του προπολεμικού αιτήματος για τη θεσμοθέτηση του οκτάχρονου ενιαίου δημοτικού σχολείου στα μέσα της δεκαετίας του 1950 χάνει κάθε εκσυγχρονιστική αξία, αφού τίθεται μέσα σε ένα γενικότερο συντηρητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), το ενδιαφέρον της Δ.Ο.Ε. εστιάζεται στην αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος και στη σύνδεση του δημοτικού σχολείου με τη δημοκρατική κοινωνία. Ο μεταρρυθμιστικός Νόμος 1566/1985 εισάγει την έννοια του δημοκρατικού προγραμματισμού στην εκπαίδευση, τουλάχιστον σε επίπεδο θεσμικό.

Όσον αφορά στις θέσεις της Δ.Ο.Ε. για το αναλυτικό πρόγραμμα, οι πλέον εκσυγχρονιστικές απόψεις κατατίθενται κατά την περίοδο του μεσοπολέμου (1924-1936). Οι απόψεις της Ομοσπονδίας για την αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος, το σεβασμό των ενδιαφερόντων των μαθητών, τη βιωματική μάθηση και την ενίσχυση του κριτικού νου φανερώνουν αφενός μεν το βαθμό της επιστημονικής της ενημέρωσης, παρ' ότι η εκπαίδευση των δασκάλων είναι σημαντικά υποβαθμισμένη, και αφετέρου την αγωνία της ΔΟΕ για τον εκσυγχρονισμό του πρωτοβάθμιου σχολείου, το οποίο παραμένει σταθερά προσκολλημένο στις παραδοσιακές αξίες και το συντηρητισμό. Αυτές οι εκσυγχρονιστικές αντιλήψεις δεν μπορούν βέβαια να διατυπωθούν κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967). Η μεταρρύθμιση των 1964, εκφράζοντας τις διαχρονικές προσδοκίες των δασκάλων για τον εκσυγχρονισμό της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, προτείνει αλλαγές στο σχολικό αναλυτικό πρόγραμμα. Κατά τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985), η μεταρρύθμιση του περιεχομένου της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συνδέεται με το γενικότερο αίτημα για τον εκδημοκρατισμό του δημοτικού σχολείου και δίδεται έμφαση στην καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αιτήματα τα οποία αποτελούν τους βασικούς άξονες της εσωτερικής μεταρρύθμισης του δημοτικού σχολείου, η οποία τελικά υλοποιείται μόλις το 1982.

Όσον αφορά στον απώτερο σκοπό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η Δ.Ο.Ε., με εξαίρεση τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), επικεντρώνεται στη διάπλαση του συνειδητού, ενεργού, κοινωνικά ευαίσθητου, δημοκρατικού πολίτη.

Συνοψίζοντας, η Δ.Ο.Ε., κατά την υπό εξέταση περίοδο (1924-1985), θεώρησε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ως αδιαπραγμάτετο κοινωνικό αγαθό και βασική υποχρέωση της δημοκρατικής πολιτείας στο να την παρέχει ισότιμα στα μέλη της. Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η λειτουργικότητα της γνώσης, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η καλλιέργεια των δημοκρατικών αρετών στους πολίτες αποτέλεσαν αντικείμενα προβληματισμού της Δ.Ο.Ε., κυρίως κατά την προπολεμική (1924-1936) και τη μεταπολιτευτική περίοδο (1975-1985). Αντιθέτως, κατά τη μεταπολεμική περίοδο (1947-1967), η Δ.Ο.Ε. εκφράζει συντηρητικές θέσεις και τούτο γιατί την περίοδο αυτή το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων περιορίζεται.

Γίνεται φανερό λοιπόν ότι, κατά την υπό εξέταση περίοδο (1924-1985), η Δ.Ο.Ε. διατύπωσε εκσυγχρονιστικές θέσεις για την αναβάθμιση του πρωτοβάθμιου σχολείου μόνον όταν οι πολιτικές συνθήκες ευνοούσαν την ελεύθερη διατύπωση ιδεών και επέτρεπαν το δημοκρατικό διάλογο.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1924-1936: Τεύχη 1925: 23, 30, 37, 1926: 90, 1928: 171, 188, 189, 190, 191, 199, 200, 1929: 232, 270, 1930: 264, 297, 298, 299, 300, 303, 304.

Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1947-1967

1947: 50, 1953: 215, 1954: 247, 257, 1957: 355, 1958: 365, 1963: 522, 1964: 535, 1965: 566.

Διδασκαλικό Βήμα της περιόδου 1975-1985

1975: 780, 1979: 856, 1981: 897, 1983: 940, 941, 942, 1985: 963, 966.

Πυργιωτάκης, Ι. (1995). Κράτος πρόνοιας και εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Καζαμιάς Α. & Κασσωτάκης Μ. (Επ.), *Ελληνική εκπαίδευση: προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (σσ. 84-119). Αθήνα: Σείριος.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Διοίκηση και οργάνωση της εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Schulz, Th. (1973). *Η οικονομική αξία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Υφαντή, Α.Α. (2003). Πολιτικές αποκέντρωσης στο σύγχρονο αναλυτικό πρόγραμμα και οι επιρροές της παγκοσμιοποίησης. Στο Μπαγάκης Γ. (Επ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα* (σσ. 116-124). Αθήνα: Μεταίχιμο.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση*, 34, 28-44.

Ξενόγλωσση:

Coleman, J. (1968). The concept of equality of educational opportunity. *Harvard Educational Review*, 38, 237-246.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. United Kingdom: Kessinger.

Finch, J. (1984). *Education as social policy*. London: Longman.

Green, A. (1992). *Education and state formation: the rise of education systems in England, France and the U.S.A.* New York: St. Martins Press.

Harbison, F. & Myers, C. A. (1964). *Education, manpower and economic growth*. New York: McCrawfill.

Ifanti, A.A. (1995). Policy making, politics and administration in education in Greece. *Educational Management and Administration*, 3 (4), 271-278.

Levin, H. (1989). Education as a public and private good. In: Devins N. E. (Ed.), *Public values, private schools* (pp. 215-232). London: The Palmer Press.

Meyers, J., Ramirez, B. & Soysal, Y. (1992). *World expansions of mass education*. Stanford: Stanford University Press.

Parsons, T. (1959). The school class as a social system: some of its functions in American society. *Harvard Educational Review*, 4, 297-318.

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: Οι βασικές θέσεις της Δ.Ο.Ε. ανά κατηγορία ανάλυσης

Ιστορική περίοδος	Δημοκρατία και εκπαίδευση	Η κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	Το αναλυτικό πρόγραμμα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	Εκπαίδευση και ηθική
Προπολεμική περίοδος (1924-1936)	Θέσπιση της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης - ανάπτυξη εξωσυστημικών παρεμβάσεων.	Οργάνωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης σε σύζευξη με τη γενική παιδεία.	Αποκέντρωση του αναλυτικού προγράμματος.	Έμπρακτη άσκηση των μαθητών στις δημοκρατικές αξίες.
Μεταπολεμική περίοδος (1947-1967)	Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και διεύρυνση των εξωσυστημικών παρεμβάσεων.	Θεσμοθέτηση του οκτάχρονου ενιαίου σχολείου.	Το αναλυτικό πρόγραμμα συντάσσεται βάσει των αρχών της ερβαρτιανής παιδαγωγούσας διδασκαλίας.	Ο ηθικός χαρακτήρας διαπλάθεται μέσω της διδασκαλίας και της κατάρτισης.
Μεταπολιτευτική ή περίοδος (1975-1985)	Ανάπτυξη των ενδοσυστημικών παρεμβάσεων.	Εκδημοκρατισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας.	Το αναλυτικό πρόγραμμα στοχεύει στην πολιτική διαπαιδαγώγηση του ατόμου για τη δημοκρατία.	Έμπρακτη άσκηση των μαθητών στις δημοκρατικές αξίες.

**Οι κοινωνικές προϋποθέσεις των εκπαιδευτικών αλλαγών.
Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα
1878 - 1880**

Τζήκας Χρήστος, *Επικ. Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί εκφράζουν τις επιδιώξεις των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων και υπηρετούν την κυρίαρχη ιδεολογία, οδηγεί στην παραδοχή ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα αλλαγών στο οικονομικό ή στο κοινωνικό ή στο πολιτικό επίπεδο της κοινωνίας και εκφράζουν τις αλλαγές στους συσχετισμούς των κοινωνικών ομάδων στο εσωτερικό των κοινωνικών σχηματισμών. Ένα παράδειγμα - αγνοημένο σ' όλες του τις διαστάσεις από τις μελέτες για τη νεοελληνική εκπαίδευση - είναι οι αλλαγές που επιτεύχθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη διετία 1878-1880. Το εκπαιδευτικό σύστημα που θεμελιώθηκε από τους Βαυαρούς και απέκτησε τα βασικά του χαρακτηριστικά ανάμεσα στα έτη 1834-1837, έμεινε σχεδόν αναλλοίωτο μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1870. Οι περισσότερες από τις επιμέρους αλλαγές μέχρι τότε συνιστούν υποχώρηση

σε ρομαντικά μοτίβα και είναι αντίθετες σε έναν ορθολογικό εκσυγχρονισμό για εκπαίδευση χρήσιμη στη ζωή και την οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Βασικό χαρακτηριστικό του δημοτικού σχολείου ήταν η οργάνωσή του σύμφωνα με το μηχανισμό της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, η οποία χρησιμοποιούνταν ακόμη τη δεκαετία 1870-1880, παρά το γεγονός ότι προ πολλού είχε καταργηθεί ακόμη και στις χώρες όπου επινοήθηκε και πρωτοεφαρμόστηκε. Το κράτος επέμενε στη χρήση της μεθόδου, εφόσον το 1873 εκδίδεται για τελευταία φορά Οδηγός της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου με την έγκρισή του. Η μέθοδος διδασκαλίας, όμως, όριζε όχι μόνο τον τρόπο διδασκαλίας, αλλά την οργάνωση, τα περιεχόμενα του και το παιδονομικό σύστημα του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο, η πρώτη σημαντική αλλαγή στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έλαβε χώρα τη διετία 1878-1880 και αφορούσε συνολικά την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Αναφέρονταν στη δομή και τα περιεχόμενα του δημοτικού σχολείου, αλλά και στη μόρφωση των δασκάλων, ώστε να καταστούν ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου που θεμελιώνονταν με τη ρύθμιση του 1880. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επέβαλαν τις συγκεκριμένες αλλαγές και να συσχετίσει το λόγο για τη μεταρρύθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις συνθήκες αυτές.

I. Η παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί θεσμοί εκφράζουν την κυρίαρχη ιδεολογία, υπηρετούν τις επιδιώξεις των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων και συμβάλλουν στην αναπαραγωγή της ταξικής εξουσίας, οδηγεί στην παραδοχή ότι οι αλλαγές στην εκπαίδευση είναι αποτέλεσμα των συγκρούσεων στο κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο και των αλλαγών στους συσχετισμούς των κοινωνικών δυνάμεων στο εσωτερικό των κοινωνικών σχηματισμών.

Ένα παράδειγμα - αγνοημένο σ' όλες του τις διαστάσεις από τις μελέτες για τη νεοελληνική εκπαίδευση - είναι οι αλλαγές που επιτεύχθηκαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τη διετία 1878-1880.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες που επέβαλαν τις συγκεκριμένες αλλαγές και να συσχετίσει το λόγο για τη μεταρρύθμιση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με τις συνθήκες αυτές.

II. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώθηκε από τους Βαυαρούς ανάμεσα στα έτη 1834-1837 και τα βασικά του χαρακτηριστικά ήταν η μονοδρομικότητα και ο κλασικιστικός προσανατολισμός (Β. Δ. 1836: αρ.7-16, 69-83). Ο νόμος για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, που πρόβλεπε μακρόχρονο και υποχρεωτικό σχολείο με θεωρητικό και πρακτικό προσανατολισμό, δεν εφαρμόστηκε. Με την επικράτηση της αλληλοδιδασκτικής το σχολείο περιορίστηκε σε διάρκεια και περιεχόμενα, απέκτησε κλασικιστικό προσανατολισμό και μετατράπηκε σε προβαθμίδα της μέσης εκπαίδευσης (Τζήκας, 1996: 54-63, 82-93). Το σύστημα έμεινε σχεδόν αναλλοίωτο μέχρι το 1880, ενώ οι περισσότερες από τις επιμέρους αλλαγές (απαγόρευση συμφοίτησης αγοριών και κοριτσιών 1853, κατάργηση Διδασκαλείου 1864, θέσπιση εισιτηρίων εξετάσεων για το ελληνικό σχολείο και νέο αναλυτικό πρόγραμμα για τη μέση εκπαίδευση 1867) συνιστούν συντηρητική αναδίπλωση και εκφράζουν - για να χρησιμοποιήσω την τυπολογία του Κιτρομηλίδη - τον ρομαντικό εθνικισμό, η άνοδος του οποίου υποκαθιστά το δημοκρατικό εθνικισμό που πήγαζε από το διαφωτισμό (Κιτρομηλίδης, 1984:31).

Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος, εκτός από το ότι θεωρούνταν φθηνή και γρήγορη για την εκμάθηση των γραμμάτων, διευκόλυνε τον έλεγχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τη διαμόρφωση της εθνικής ιδεολογίας και την αποδοχή της εξουσίας. Γι' αυτό, όταν επί Καποδίστρια καθιερώθηκε με νόμο, όσοι δάσκαλοι την εφαρμόζαν αναγνωρίζονταν ως τέτοιοι λαμβάνοντας κρατικό δίπλωμα, όσοι δεν συμμορφώνονταν προς τη μέθοδο λόγω ανικανότητας ή διαφωνίας απολύονταν (Δασκαλάκης, 1968:1123). Όταν το 1855 έγινε αντιληπτό ότι ορισμένοι δάσκαλοι δεν την εφαρμόζαν επακριβώς, στην - απειλητική προς τους δασκάλους - εγκύκλιο συνδέεται το ομοιόμορφο της μεθόδου με τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης: *«Έχομεν αφορμή να υποπτεύωμεν ότι (...) ο εν χρήσει της δημοδιδασκαλίας Οδηγός ή δεν λαμβάνεται παντάπασιν υπόψιν ή εφαρμόζεται ατελώς τροποποιούμενος κατά το δοκούν εκάστον: την ανωμαλίαν ταύτην, ως αντιβαίνουσαν εις το της προκαταρκτικής διδασκαλίας ομοιόμορφον επί του οποίου στηρίζεται το οικοδόμημα της εθνικής ημών διαμορφώσεως, οφείλοντες ν' αναστείλωμεν (...) παραγγέλλομεν υμίν εντόνως,*

ίνα εξακολουθείτε ακριβώς συμμορφούμενοι προς την υπό του Οδηγού κεκανονισμένην μέθοδον εφαρμόζοντες απανταχού όλας αυτού τας διατάξεις» (Εγκ. 2646, 24 Ιουν. 1855).

Οδηγός της μεθόδου ήταν εκείνος που είχε εισαχθεί το 1830 και είχε επανεκδοθεί το 1864 για πέμπτη φορά (1830, 1841, 1850, 1860, 1864) με ελάχιστες αλλαγές. Ήταν η χρονιά που απεβίωσε ο εισηγητής της Ι. Π. Κοκκώνης και καταργήθηκε το Διδασκαλείο, στο οποίο την μάθαιναν οι δάσκαλοι, οι οποίοι στο εξής θα προσλαμβάνονταν με μια μόνο εξέταση από επιτροπή (Μπουζάκης - Τζήκας, 1996:28-30). Το 1866 προκηρύχθηκε διαγωνισμός για τη συγγραφή νέου Οδηγού, ο οποίος έπρεπε να «έχει βάσιν την σήμερον εν χρήσει εν Ελλάδι αλληλοδιδασκτικήν μέθοδον χωρίς συστηματικών και αυθαιρέτων καινοτομιών» (Β. Δ. 24 Φεβρ. 1866). Έπειτα από μια άγονη έκβαση του διαγωνισμού, το 1868 θα εγκριθεί ο Οδηγός του Γ. Κωνσταντινίδη και θα επανεκδοθεί το 1873 (Κωνσταντινίδης, 1873). Η επανέκδοσή του προϋπέθετε την ισχύ της αλληλοδιδασκτικής ως επίσημα αποδεκτής μεθόδου διδασκαλίας για τα δημοτικά σχολεία.

III. Λίγα χρόνια αργότερα (1879) το υπουργείο εκφράζεται αρνητικά για την ίδια μέθοδο διδασκαλίας: «Αποσκορακίσατε κατά μικρόν την άψυχον μηχανικήν διδασκαλίαν, την αποναρκούσαν το πνεύμα και καταψύχουσαν και καταπικραίνουσαν την καρδίαν των παιδών, και αντ' αυτής εγκολπώθητε την απλήν και φυσικήν διδασκαλίαν δι' ης αι γνώσεις και αι εμπειρία μεταδίδονται (...) σαφείς και ευκατάληπτοι (...) και μετά κέντρου κινητικού της βουλήσεως αυτών προς το αγαθόν» (Εγκ. αρ. 7639, 12 Σεπτ. 1879).

Αφορμή για την αλλαγή στάσης του υπουργείου απέναντι στη μέθοδο αποτέλεσαν οι διαπιστώσεις των έκτακτων επιθεωρητών που είχαν σταλεί για έλεγχο στα σχολεία (Πλάτων, 1879, έτος Β': 57-60), διαπιστώσεις που υιοθέτησε το υπουργείο και διεβίβασε στους δασκάλους: «Πάντες οι παρά του υπουργείου εκπεφθέντες αρτίως επιθεωρηταί ομοφώνως απεφήναντο, ότι το μέγιστον και γενικότατον των κατατρυχόντων τα δημοτικά σχολεία δεινών (...) είναι η εκ φρονοπονίας ολεθρία των πλείστων εξ' υμών έξις να εξαναγκάζητε τους παίδας εις ανάγνωσιν άνευ προηγουμένης αναπτύξεως (...) και εις απομνημόνευσιν ολοκλήρων διδασκτικών βιβλίων» (Εγκ. αρ. 7639, 12 Σεπτ 1879). Ωστόσο, οι διαπιστώσεις αποτέλεσαν μόνο την αφορμή, γιατί αιτία ήταν η ληφθείσα ήδη απόφαση για μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου.

Η πρώτη προϋπόθεση για την αλλαγή του δημοτικού σχολείου ήταν η προετοιμασία των δασκάλων. Γι' αυτό ένα χρόνο πριν, το 1878, είχε ιδρυθεί (νόμος ΧΘ') και είχε αρχίσει να λειτουργεί το νέο Διδασκαλείο που εκπαίδευε τους μελλοντικούς δασκάλους στη νέα μέθοδο (Μπουζάκης - Τζήκας, 1996: 31-37). Την επόμενη χρονιά με Β. Διάταγμα καταργούνται η αλληλοδιδασκτική και εισάγονταν η συνδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας, ενώ το δημοτικό σχολείο γινόταν τετρατάξιο (Β. Δ. 3 Σεπτ. 1880).

Έχουμε λοιπόν δύο ρυθμίσεις - μόρφωση δασκάλων και αλλαγή της διδασκτικής μεθόδου - με κοινό στόχο την αναμόρφωση του δημοτικού σχολείου.

Τώρα η κριτική στην αλληλοδιδασκτική θα είναι πιο άμεση και σκληρή: «προς τοιούτον πλαστικόν του ήθους και του χαρακτήρος μορφωτικόν σκοπόν του σχολείου ήκιστα, ως εικός, δύναται να συντελέση η δια μεταφράσεως του Γάλλου Σαραζίνου, τω 1830 το πρώτον εισαχθείσα και επικρατήσασα αλληλοδιδασκτική μέθοδος, ήτις είναι, αυτό τούτο αθέτηση του τοιούτου σκοπού (...) εις διδάσκαλος πώς να επιδράση μορφωτικήν επίδρασιν επί τοσούτων ψυχών, νεναρκωμένων ως εικός δια της μηχανικής διδασκαλίας ετέρων παιδών τυφλών τυφλούς οδηγούτων;» (Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880).

Για να ολοκληρωθεί η μεταρρύθμιση του σχολείου χρειαζόταν πρόγραμμα μαθημάτων και επιμόρφωση των δασκάλων. Γι' αυτό εγκρίθηκαν οι *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία...* του επιθεωρητή Δ. Πετρίδη (Πετρίδης, 1881) ως πρόγραμμα (Τζήκας 1988: 40-80), ενώ η επιμόρφωση των δασκάλων στη νέα μέθοδο προβλέφθηκε με Β. Δ. το 1881, αλλά επιτεύχθηκε το 1884 (Μπουζάκης - Τζήκας - Ανθόπουλος, 2000: 17-20).

IV. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, την πραγματοποίηση μιας αλλαγής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η οποία πρέπει να σχετίζεται με αλλαγές της κοινωνίας σε άλλα επίπεδα.

Παρατηρούμε κατ' αρχήν ότι η νομοθεσία με βάση την οποία αναμορφώνεται το δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί κεραυνό εν αιθρία. Τη δεκαετία 1870-1880 υπεβλήθησαν στη Βουλή πολλά νομοσχέδια με τα οποία επιχειρούνταν η μεταρρύθμιση της βασικής εκπαίδευσης. Το 1870 ο υπουργός Γ. Βακαλόπουλος εισηγούνταν στη Βουλή νομοσχέδια στα

οποία προβλέποταν: 2ετές Νηπιαγωγείο και 6ετές Δημοτικό σχολείο. Το 1874 ο Ι. Βαλασόπουλος κατέθεσε το νομοσχέδιο «*περί εφημερίων του κράτους και περί δημοδιδασκάλων*» προτείνοντας την υπαγωγή των δημοτικών σχολείων στην Εκκλησία, που αποτελούσε παλαιότερη πρόταση του Σαρίπολου ως αντίδραση των συντηρητικών απέναντι στο ριζοσπαστισμό που έθρεψε η επανάσταση (Νούτσος, 1986: 13-34). Το 1877 το νομοσχέδιο του Γ. Μίληση πρόβλεπε τη λειτουργία 3ετούς Γραμματοσχολείου, 4ετούς Δημοτικού ή 6ετούς Αστικού σχολείου, ανάλογα με το μέγεθος και την επαγγελματική διαστρωμάτωση του πληθυσμού του κάθε τόπου. Το ίδιο σχέδιο εισηγήθηκαν και οι Δηλιγιάννης (1877) και Αυγερινός (1880).

Όλα τα παραπάνω νομοσχέδια περιέχουν και διατάξεις για τη μόρφωση ή τα προσόντα των δασκάλων. Ο νόμος ΧΘ΄ του 1878 (Υπ. Δηλιγιάννης) και το Βασιλικό Διάταγμα της 3^{ης} Σεπτ. 1880 (Υπ. Μαυροκορδάτος) είναι, λοιπόν, δύο από τα πολλά της περιόδου σχέδια που καταλήγουν σε ψήφιση και εφαρμογή.

Η νομοθετική κινητικότητα δεν είναι χωρίς σημασία, εφόσον πέρα από καθαυτές τις αλλαγές φαίνεται να εκφράζει μια νέα κατάσταση που διαμορφώνεται στην κοινωνία.

V. Τα νομοσχέδια και οι αλλαγές λαμβάνουν χώρα μέσα σ' ένα κλίμα συλλογικών κινήσεων άγνωστων μέχρι τότε στην έκταση αυτή. Μια σειρά συλλόγων δραστηριοποιούνται με σκοπό να συμβάλλουν στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του λαού και συχνά προτείνουν ή δοκιμάζουν αλλαγές στο υφιστάμενο σύστημα εκπαίδευσης.

Το 1865 ιδρύεται ο Σύλλογος «*Αθήναιοι*», μια Εταιρεία «*εντός της οποίας τα μέλη θέλουσι διδάσκη εκ περιτροπής μαθήματα της εκλογής αυτών*» (Πανδώρα, 1865: 235-237). Την ίδια χρονιά ιδρύεται ο Φιλ. Σύλλογος «*Παρνασσός*» που το 1872 ίδρυσε τη σχολή απόρων παιδών για τους λεγόμενους «*Μάγκες του Ρολογιού*» (Βοβολίνης, 1951: 65-67), ώστε να μορφώνει ορφανά, εργαζόμενα ή εγκαταλειμμένα παιδιά (Δηλιγιάννης - Ζηνόπουλος, 1875: 599- 604, Ευαγγελίδου, 1991). Η επιτυχία του θεσμού επέτρεψε την ίδρυση σχολείων στην Κέρκυρα (1873), στην Καλαμάτα και στη Σύρο (1874), στη Θήβα (1875), ενώ ο σκοπός του Συλλόγου προσαρμόστηκε στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες (Βοβολίνης, 1951:73-92). Το 1866 ιδρύεται η «*Εταιρεία φίλων του λαού*» με σκοπό «*την εκπαίδευσιν των εργατικών τάξεων*» με παράδοση μαθημάτων, την εκτύπωση βιβλίων και την ίδρυση βιβλιοθηκών (Δηλιγιάννης - Ζηνόπουλος, 1875: 593-599). Το 1869 ιδρύεται ο «*Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων*», που τον ομώνυμο σκοπό θα τον πετυχαίνει με την ίδρυση σχολείων, τη συγγραφή, έκδοση και διάδοση χρήσιμων βιβλίων (Ο εν Αθήναις..., 1970: 55-57). Το 1872 ιδρύεται ο «*Σύλλογος κυριών προς γυναικείαν παιδευσιν*» με σκοπό την ίδρυση «*παιδαγωγικών καταστημάτων υπέρ των απόρων*», τη διεύθυνση παρθεναγωγείων, την έκδοση βιβλίων, την εκπαίδευση νοσοκόμων, υπηρετιών, την ίδρυση εργαστηρίων για άπορες γυναίκες (Δηλιγιάννης - Ζηνόπουλος, 1875: 586 - 590).

Την επόμενη χρονιά (1873) ιδρύεται ο «*Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος*», στον οποίο συμμετέχουν εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων και έχει σκοπό: «*α) την βελτίωσιν της μέσης και κατωτέρας εκπαιδύσεως, β) την ίδρυσιν σχολής προς μόρφωσιν διδασκάλων της κατωτάτης παιδείας (...) και γ) την οικονομικήν αρωγήν εις τα ένεκα γήρωσ ή ασθενείας αποχωρούντα μέλη του συλλόγου*» (Προσωρινόν καταστατικόν..., 1873: 11). Το 1874 ιδρύεται στον Πειραιά «*Φιλανθρωπική Εταιρία*» με σκοπό την ίδρυση Παιδαγωγείου για ορφανά και άπορα παιδιά (Β. Δ. 6 Ιουλ. 1874, ΦΕΚ αρ. 29, 20 Αυγ. 1874).

Τέτοιοι σύλλογοι ιδρύθηκαν και στον έξω Ελληνισμό, αποτελούσαν με τους εντός του κράτους συγκοινωνούντα δοχεία και η δράση τους εντάσσεται στον εθνικό αγώνα (Μπονίδης, 1996). Θα αναφερθώ στη δράση ορισμένων συλλόγων που συνέβαλαν στην πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών αλλαγών της περιόδου 1878-1880. Οι δραστηριότητές τους δεν αποτελούν μόνο τον καμβά πάνω στον οποίο οι κυβερνήσεις επιχείρησαν τις αλλαγές, αλλά πρόσφεραν πρακτική βοήθεια, δοκίμασαν νέες μορφές διδασκαλίας και συνέβαλαν στη διαμόρφωση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής.

Με σκοπό τη συμβολή στη βελτίωση της εκπαίδευσης, ο Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων προκήρυξε διαγωνισμούς με θέματα την κατάσταση της παιδείας και τα μέσα προς θεραπεία των ελλείψεων, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τα βιβλία, τη μέθοδο και τη μόρφωση των εκπαιδευτικών. Αργότερα προκήρυξε διαγωνισμούς κληροδοτημάτων όπως τους «*Κατελούζιους*» για τη ναυτιλία και τους «*Δόσιους*» για τη

δημόσια ασφάλεια, την εργασία, τη βιομηχανία, τη γεωργία και το εμπόριο (Ο εν Αθήναις..., 1872: 61-69, 75-86). Οι τελευταίοι διαγωνισμοί δεν είναι χωρίς σημασία εφόσον αναφέρονται στην οικονομική ανάπτυξη, ζήτημα καθόλου άσχετο με το αίτημα της προσαρμογής της εκπαίδευσης στην εξυπηρέτηση των οικονομικών και κοινωνικών αναγκών, εδώ, όμως, θα μας απασχολήσουν οι άμεσα σχετιζόμενοι με την εκπαίδευση διαγωνισμοί. Οι δύο πρώτοι διαγωνισμοί ολοκληρώθηκαν το 1871 και το 1873 αντίστοιχα, είχαν ως αποτέλεσμα να γραφούν εργασίες για την οργάνωση της εκπαίδευσης και τη διδασκαλία της γλώσσας (*Περί της κατωτέρας...*, 1872). Ορισμένες εργασίες που είδαν το φως της δημοσιότητας τότε οφείλονται στους διαγωνισμούς του Συλλόγου. Είτε γράφτηκαν με αφορμή το διαγωνισμό, όπως του Δ. Μαυροκορδάτου που τυπώθηκε το 1872 με δαπάνες του Συλλόγου (Μαυροκορδάτος, 1872) είτε είχαν υποβληθεί στο διαγωνισμό και είχαν σχολιασθεί θετικά όπως των Κ. Ξανθόπουλου και Α. Βλάση (Ξανθόπουλος, 1873, Βλάσης, 1880), είτε δημοσιεύτηκαν με τη οικονομική συνδρομή του Συλλόγου (Ο εν Αθήναις..., 1874: 87-92), όπως οι εργασίες των Μ. Βεργώτη και Κ. Ξανθόπουλου (Βεργώτης 1873, Ξανθόπουλος 1875).

Η άλλη σημαντική δραστηριότητά του, η αποστολή νέων στη Γερμανία για παιδαγωγικές σπουδές, αποτελούσε προϋπόθεση για την ίδρυση διδασκαλείου και την αναμόρφωση του σχολείου. Μετά την επιστροφή τους οι τρεις υπότροφοι (Μωραΐτης, Οικονόμου και Παπαμάρκου) δημοσίευσαν κείμενα για τη νέα μέθοδο (Μωραΐτης, «Διδασκαλικά» *Πλάτων*, 1879, τομ. Α': 137-156, 169-187, 217- 234, 257- 267 και Οικονόμου, «Ανέκδοτοι επιστολαί δύο διδασκάλων», *Πλάτων*, 1879, τομ. Α': 61-66, 87-94, 161-164, 189-191, 290-293), δοκίμασαν τη μέθοδο στην πράξη και εκπαίδευσαν τους πρώτους δασκάλους με δαπάνες του Συλλόγου (Savvopoulos, 1986). Στο εξατάξιο Παιδαγωγείο, που ίδρυσε ο Σύλλογος, οι δάσκαλοι δίδασκαν και διδάσκονταν παράλληλα το νέο σύστημα από το διευθυντή του σχολείου Σπ. Μωραΐτη. Διδάσκονταν, επίσης, θεωρητικά και ασκούσανταν πρακτικά στη Διδασκαλία νέοι, οι οποίοι έπειτα αναχωρούσαν για να οργανώσουν παρόμοια τα σχολεία εντός και εκτός της χώρας.

Διδασκαλείο ίδρυσε ο Σύλλογος στη Θεσσαλονίκη το 1876, με διευθυντή τον Χ. Παπαμάρκου και διευθυντή του προτύπου τον Π. Οικονόμου, με σκοπό τη μόρφωση δασκάλων, τη χρήση της νέας διδακτικής μεθόδου και τη βελτίωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Και αυτή η απόπειρα στέφθηκε με επιτυχία (Ο εν Αθήναις..., 1878: 53-60), ενισχύοντας έτσι τις αποφάσεις του κράτους.

Ο Σύλλογος που προσπάθησε, επίσης, να επηρεάσει την κρατική εκπαιδευτική πολιτική ήταν ο Ελληνικός Διδασκαλικός Σύλλογος. Κατ' αρχήν αντιμετώπισε το νομοσχέδιο «*Περί εφημερίων του κράτους και περί δημοδιδασκάλων*» του Ι. Βαλασόπουλου. Σχετική πρόταση είχε απευθύνει η Ιερά Σύνοδος με έγγραφό της προς το Σύλλογο, ο οποίος έπειτα από πολλές προφορικές και γραπτές εισηγήσεις (*Πρακτικά των Ειδ. Συνελεύσεων...*, 1874: 9-95) προσπάθησε να διαφωτίσει τους δασκάλους και το λαό ότι η πρόταση αποτελεί οπισθοδρόμηση. Η άποψη του Συλλόγου για το νομοσχέδιο συνάντησε την αντιπαλότητα του ίδιου του Υπουργείου που τον απειλούσε ακόμη και με διάλυση (*Πρακτικά του Ελληνικού...* 1876: στ' - ζ').

Στις δημόσιες συζητήσεις του Συλλόγου η μόρφωση των δασκάλων και η μέθοδος διδασκαλίας είχαν για πολλά χρόνια κυρίαρχη θέση. Η ίδρυση Διδασκαλείου θεωρείται το μόνο μέσο να αποκτήσουν οι δάσκαλοι τα απαιτούμενα προσόντα, ώστε και η μέθοδος να διορθωθεί και τα μαθήματα θα διευρυνθούν (*Πρακτικά του Ελληνικού...*, 1876: 7, 13, 20-24, 33-34, 44-53, 61-79, 90-100, *Πρακτικά των Γεν. και Ειδικών...*, 1878: 23-74).

Ο Σύλλογος προκήρυξε διαγωνισμούς για τη συγγραφή παιδικών αναγνωσμάτων (Νικοδήμιοι Αγώνες) ή παιδαγωγικών βιβλίων (Μαραθέιοι αγώνες) (*Πρακτικά του εν Αθήναις...*, 1874: 24-27, *Πλάτων*, έτος Β', 1880: 269, 318- 347, 408-409, έτος Γ', 1881: 74-98, έτος Δ', 1882: 16-107, 154-167, 359- 360), οργάνωσε συζητήσεις και συγκρότησε επιτροπές μελέτης, όπως την πενταμελή με αντικείμενο «Πώς διδακτέα η Ιερά Ιστορία εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» (*Πλάτων*, έτος Β', 1880: 455-456, έτος Γ', 1881: 374-376) και την «Εννεαμελή Επιτροπεία» για τις διδακτικές μεθόδους. Η τελευταία συγκροτήθηκε στις 5 Μαΐου 1879 και κατέθεσε το πόρισμά της στις 22 Μαρτίου 1880. Σύμφωνα με το πόρισμα η Συνδιδασκτική μέθοδος, που έχει το πλεονέκτημα ότι ο δάσκαλος διδάσκει όλους τους

μαθητές και όλα τα μαθήματα, μπορεί να εισαχθεί στην Ελλάδα υπό τις προϋποθέσεις ότι το δημοτικό πρέπει να είναι τετρατάξιο και μόνο στις πόλεις εξατάξιο, ότι σε κάθε σχολείο δεν θα υπάρχουν πάνω από 80 μαθητές, ότι θα δοθούν οδηγίες στους δασκάλους κ.λ.π. (*Πρακτικά των Γενικών Συνελεύσεων...*, 1880: 1-2 18-19, 54-55). Στη Γεν. Συνέλευση του Συλλόγου (13 Αυγ. 1880) ανακοινώθηκε το πόρισμα της επιτροπής, έγινε αποδεκτό και ανακοινώθηκε ότι η κυβέρνηση είχε αποφασίσει να εισάγει το νέο διδακτικό σύστημα (*Πλάτων*, 1881, τομ. Δ': 419-421).

Η μεταρρύθμιση, λοιπόν, του δημοτικού σχολείου δεν είναι απλά το αποτέλεσμα της νομοθετικής κινητικότητας της δεκαετίας 1870-1880 και δεν εκδηλώνεται μόνο μέσα στο πλαίσιο συλλογικών μορφωτικών πρωτοβουλιών, αλλά ακολουθεί τις εκφρασμένες απόψεις των συλλόγων και τις επιτυχημένες εφαρμογές τους.

VI. Όμως ποιες είναι οι κοινωνικοοικονομικές και πολιτικές συνθήκες στο πλαίσιο των οποίων επιχειρείται η αλλαγή του σχολείου και στις ανάγκες των οποίων πρέπει αυτό να ανταποκρίνεται;

Στο τρίτο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα γίνονται φανερά τα σημάδια αλλαγών που συμβαίνουν στον ελληνικό κοινωνικό σχηματισμό. Η δεκαετία του 1870 αποτελεί καμπή στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής οικονομίας. Η αργόσυρτη γεωργική ανάπτυξη και η μετάβαση από την αυτοκαταναλωτική στην εμπορευματική παραγωγή επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στις δεκαετίες 1850 και 1870 με ανάπτυξη της εξαγωγικά προσανατολισμένης γεωργίας και εκχρηματισμό της αγροτικής οικονομίας.

Εκδηλώνεται εντονότερα το ενδιαφέρον του κράτους για τη γεωργία με την ίδρυση νέων θεσμών ενίσχυσής της όπως τα Γεωργικά Συμβούλια και οι Γεωργικές Εταιρείες, η έκθεση των Ολυμπίων (Καλλιβρετάκης, 1990: 68-69, 74, 195 κ.ε.), οι διευκολύνσεις εισαγωγής ή παραγωγής και γεωργικών εργαλείων (Παναγιωτόπουλος, 1980: 207- 223). Τέλος, το 1871 γίνεται η διανομή εθνικών γαιών (Νόμος ΥΛΑ' 1871) που σημαίνει ότι ο μικρός γεωργικός κλήρος θα παραμείνει κυρίαρχο μοντέλο, αλλά ανοίγεται ο δρόμος να γίνει η γη εμπορεύσιμο αγαθό, να αυξηθεί η δανειοληπτική ικανότητα των αγροτών και οι δυνατότερες βελτίωσης της παραγωγής.

Μολονότι οι προσπάθειες δεν στέφθηκαν όλες από επιτυχία το τελικό αποτέλεσμα είναι θετικό. Η παραγωγή σταφίδας: από 57 εκατ. ενετικές λίτρες το 1851 ξεπερνά τα 150 εκατ. το 1871 (Αγριαντώνη, 1986: 62). Η παραγωγή (εκκοκισμένου) βάμβακος το 1850 έφτανε μόλις στους 400 τόνους, το 1864 φτάνει στους 5.250 (Αγριαντώνη, 1986: 73-74). Ο Καπνός από 767.000 οκάδες το 1856 έφτασε στα 3.650. 000 οκάδες το 1876.

Οι εξελίξεις αυτές συμβάλλουν στη βελτίωση των μεταφορών. Αν και η διάνοιξη δρόμων στόχευε κατ' αρχήν στην ενοποίηση, την υπεράσπιση και την υποταγή στην κεντρική εξουσία του εθνικού χώρου, η ανάπτυξη του οδικού δικτύου σχετίζεται με την κυκλοφορία των εμπορευμάτων. Από τη «δεκαετία του 1830 μέχρι τη δεκαετία του 1870 κατασκευάστηκαν περίπου 460 χλμ., ενώ από τη δεκαετία του 1870 μέχρι τη δεκαετία του 1880 περισσότερα από 2.600 χλμ.» (Συναρέλλη, 2003: 119). Ανάπτυξη έχουμε και στις θαλάσσιες μεταφορές, παρά το ότι μετά το 1870 το βάρος πέφτει στην ατμοκίνηση και επομένως ο ποιοτικός εκσυγχρονισμός δείχνει στασιμότητα της ανάπτυξης σε απόλυτους αριθμούς (1850: 4.016 καράβια με χωρητικότητα 266. 201 τόνους, 1875: 5.434 καράβια με χωρητικότητα 269.032 τόνους) (Συναρέλλη 1989: 225).

Οι συνθήκες αυτές (υποδομές, εκχρηματισμός και διεύρυνση της οικονομίας της αγοράς) αποτελούν προϋποθέσεις της βιομηχανικής ανάπτυξης. Τη δεκαετία του 1870 έχουμε την πρώτη μετακίνηση ανθρώπινων και οικονομικών πόρων από τον αγροτικό στο βιομηχανικό τομέα. Ανάμεσα στα 1868 και 1875 εντοπίζεται αυτό που ονομάστηκε συμβολικά «απογείωση» της βιομηχανίας. Το 1868 οι μονάδες που θα χαρακτηρίζονταν βιομηχανικές δεν ξεπερνούν τις 30, μεταξύ των οποίων 23 ατμοκίνητες, το 1875 είναι 150 εκ των οποίων οι 107 ατμοκίνητες. Η ισχύς σε ατμόιππους από 300 περίπου το 1868 φτάνει στους 2.000 το 1875 και οι εργάτες της βιομηχανίας από 1.000 το 1867 σε 5.000 το 1875 (Αγριαντώνη, 1986: 111-112, 117-118). Ο Σβορώνος ανεβάζει τον συνολικό αριθμό των εργοστασίων σε 168 για το 1867 και σε 199 για το 1874, υπολογίζει την ιπποδύναμη σε 297 ατμόιππους το 1867 και σε 1967 το 1874 και τους βιομηχανικούς εργάτες σε 7.300 το 1870 (Σβορώνος, 1988: 101-102), περιλαμβάνοντας προφανώς και πιο μικρές παραγωγικές

μονάδες στη μέτρηση. Στατιστική της εποχής ανεβάζει τις βιομηχανικές μονάδες σε 765 (Δεμάθας, 1876: 409-427), περιλαμβάνοντας ίσως κάθε είδους εργαστήρια. Φυσικά δεν μπορούμε να μιλούμε για βιομηχανική επανάσταση, αλλά για διαδικασία εκσυγχρονισμού, διαδικασία μετάβασης από μια κοινωνία αγροτική σε μια κοινωνία βιομηχανική, μετάβαση που θα έχει μακρά διάρκεια.

Η διαδικασία οικονομικού μετασχηματισμού σχετίζεται και με την εισροή κεφαλαίων στη χώρα. Τη δεκαετία του 1870 ένα μέρος κεφαλαίων των Ελλήνων αστών των Βαλκανίων και της Ρωσίας αρχίζουν να εισρέουν και να επενδύονται στη χώρα, κυρίως στο εμπόριο, στη ναυτιλία και στις τράπεζες, εκεί, δηλαδή, όπου μπορούσαν να συνεργάζονται αντί να ανταγωνίζονται με τις δυτικές δυνάμεις (Σβορώνος 1987: 289).

Ο αστικός πληθυσμός αυξάνεται καθώς επεκτείνονται οι βιομηχανικές, τραπεζικές, ναυτιλιακές κ.λ.π. δραστηριότητες. Σε μια δεκαετία η Αθήνα αυξάνει κατά ένα τρίτο τον πληθυσμό της (από 44.510 κατοίκους το 1870 φτάνει στους 63.374 το 1879) και ο Πειραιάς τον διπλασιάζει (από 10.963 φτάνει στις 21.055). Η Πάτρα από 19.641 φτάνει στις 25.494 και η Τρίπολη από 7.020 σε 10.057. Λιγότερη αύξηση έχουν οι άλλες πόλεις, ενώ παραμένουν σχεδόν στάσιμες η Ερμούπολη και η Κέρκυρα (Αγριαντώνη, 2003: 58). Το 1879 ο αστικός πληθυσμός αποτελεί το 28% του συνολικού πληθυσμού, ενώ το 1853 αποτελούσε το 8% (Σβορώνος, 1987: 245, Σβορώνος 1988:102).

VII. Παρά το γεγονός ότι οι στατιστικές του 19^{ου} αι. παρουσιάζουν αποκλίσεις ανάμεσα στους συγγραφείς, είναι βέβαιο ότι τη δεκαετία του 1870 η εικόνα της χώρας αλλάζει, τα αστικά κέντρα αρχίζουν να αναπτύσσονται και νέα αστικά στρώματα, «διεσπασμένα και ασταθή», εμφανίζονται (Σβορώνος, 1987: 290). Τα στρώματα αυτά επιζητούν ένα διαφορετικό πολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο θα εκφραστούν. Το πολιτικό πλαίσιο σταθεροποιείται, εξασφαλίζεται η δράση των φιλελεύθερων δυνάμεων στην πολιτική κονίστρα της χώρας με κύριο εκφραστή τους το Χαρίλαο Τρικούπη (Μηλιός, 1988: 242), ενώ η μετάβαση στο δικομματισμό θεωρείται, κατά τα πρότυπα των δυτικών χωρών, εκσυγχρονισμός. Τα δύο κόμματα που επικρατούν παρουσιάζουν ιδεολογικές αντιθέσεις: το ένα εκφράζει τις παλιές συντηρητικές οικογένειες και το άλλο τα αστικά στρώματα που εμφανίζονται όλο και πιο ενισχυμένα εκφράζονται μέσα από την τρικουπική πολιτική (Σβορώνος, 988: 102).

Η πολιτειακή μεταβολή του 1862 δημιούργησε τις προϋποθέσεις για την ανάδειξη του λαού ως ρυθμιστή του πολιτεύματος (Σωτηρέλης, 1991: 138-158), ωστόσο, οι παρεμβάσεις του βασιλιά με το διορισμό μειοψηφικών κυβερνήσεων, οι επεμβάσεις κυβερνήσεων στις εκλογές (1868, 1869, 1872, 1873), με αποκορύφωμα του Βούλγαρη (1874) (Καρανικόλας, 1973: 255-300) και «τα στηλιτικά» οδήγησαν σε αναταραχές και άσκηση πιέσεων από τις αστικές δυνάμεις για εκσυγχρονισμό του πολιτικού συστήματος. Μετά από τα δημοσιεύματα του Τρικούπη (29 Ιουνίου και 9 Ιουλίου 1874) καθιερώνεται η αρχή της δεδηλωμένης (1875) και η απροϋπόθετη καθολική ψηφοφορία (1877): Σύμφωνα με το άρθρο 4 του εκλογικού νόμου της 5^{ης} Νοεμ. 1864 «*Το δικαίωμα του ψηφοφορείν ανήκει εις πάντας τους κατά τους καθεστώτας νόμους πολίτας Έλληνας, συμπληρώσαντας το 21^ο έτος της ηλικίας των, έχοντας ιδιοκτησίαν τινά ή μετερχόμενος οιονδήποτε επάγγελμα ή επιτήδευμα*», ενώ σύμφωνα με το άρθρο 4 του ΧΜΗ' νόμου της 17^{ης} Σεπτ. 1877 «*Το δικαίωμα του ψηφοφορείν εν εκάστη επαρχία ανήκει εις πάντα δημότην ενός των δήμων της επαρχίας, συμπληρώσαντα το 21^ο έτος της ηλικίας του*» (Σωτηρέλης, 1991: 61- 219).

Όσο κι αν το ζήτημα της καθολικής ψηφοφορίας ήταν σχεδόν τυπικό, στο συμβολικό επίπεδο η κατάργηση κάθε εμποδίου σηματοδοτεί τις νέες κοινωνικές δυναμικές. Εννοείται ότι θα υπάρξει γνησιότερη εκπροσώπηση όλων των κοινωνικών στρωμάτων στη Βουλή, αλλά και όλοι οι πολίτες πρέπει να κάνουν ορθολογική χρήση των πολιτικών δικαιωμάτων. Το σχολείο στην περίπτωση αυτή έχει να παίξει σοβαρό ρόλο.

Το περιοδικό του Διδακταλικού Συλλόγου «*Πλάτων*» φιλοξένησε εκτενές άρθρο του καθηγητή Ν. Καζάζη με τον τίτλο «*Δημοτική παιδείσις και καθολική ψηφοφορία*» (Καζάζης, 1879), όπου συνδέεται το σχολείο με την ικανότητα της ψηφοφορίας. Δημοκρατία είναι η αρχή των πολλών, που οφείλει να στηρίζεται στη γνώση, τη φρόνηση, τη σοφία που εξασφαλίζονται μέσω της εκπαίδευσης. Η καθολική ψηφοφορία χωρίς παιδεία καταντά όργανο καταστροφής, επειδή όσοι δε γνωρίζουν τα κοινωνικά προβλήματα, ούτε νιώθουν

ευθύνη για το σύνολο μπορούν εύκολα να παρασυρθούν από τους λαοπλάνους ή να ανταλλάξουν την ψήφο τους με προσωπική ωφέλεια. Επομένως, η μόρφωση των πολιτών γίνεται κομβικό ζήτημα για τη σωστή χρήση της ψήφου. Γι' αυτό η πολιτεία νομομοποιείται να εξαναγκάζει τους πολίτες να φοιτούν στο δημοτικό σχολείο (Καζάζης 1879: 12-15). Εντέλει προτείνει: «ο αγνοών το αναγινώσκειν και γράφειν (...) στερείται των θεμελιωδών στοιχείων και προσόντων του πολίτου, συνεπώς απαγορεύεται αυτό το δικαίωμα ψήφου» γιατί «Οπόταν μέγα μέρος του πληθυσμού ενός έθνους αγνοεί το γράφειν, το αναγινώσκειν, συνεπώς το σκέπτεσθαι κατά το μάλλον και ήττον, διατελούν ξένον καθ'ολοκληρίαν προς τον πολιτισμόν και την πρόοδον, εντελής χειραφεσία θέλει αφεύκτως επενέγκει την σύγχυσιν και την καταστροφήν» (Καζάζης 1879: 70, 79).

VIII. Η δεκαετία 1870-1880 είναι καμπή και για μια άλλη πλευρά της κοινωνικής ζωής που αν και δεν φαίνεται η άμεση σχέση της με την εκπαίδευση αποτελεί τον καμβά πάνω στον οποίο διαμορφώνονται οι θέσεις γι' αυτήν. Η παρακμή του ρομαντισμού, η γέννηση της λαογραφίας και η εμφάνιση της Νέας Αθηναϊκής Σχολής είναι λίγα από τα σημάδια της αρχόμενης αλλαγής στο πολιτιστικό επίπεδο.

Το 1878 θα εκδοθεί το περιοδικό «Ραμπαγάς» και θα φιλοξενήσει λογοτέχνες που θα παίξουν σημαντικό ρόλο στην επόμενη περίοδο. Αντιδρώντας και στηρίζοντας τον αρχαισμό ο Κ. Κόντος θα γράψει τις *Γλωσσικές Παρατηρήσεις* (1882), ενώ θα του απαντήσει ο Βερναρδάκης με τον *Ψευδοαττικισμό Έλεγχο* (1884) υποστηρίζοντας τη «βαθμιαία επιστροφή στη λαϊκή γλώσσα» (Πολίτης, 1978: 208-209). Στην πραγματικότητα έχουμε το ξεκίνημα του γλωσσικού ζητήματος. Η στροφή στη ζωντανή γλώσσα, όπως και η στροφή του σχολείου στο ζωντανό πολιτισμό και στις ανάγκες της ζωής είναι ομόλογα φαινόμενα και σχετίζονται με την ενδυνάμωση της αστικής τάξης και την ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας.

IX. Τέλος, μετά το 1870 διέρχεται καμπή και το εθνικό ζήτημα, καθώς η αποτυχία της Κρητικής Επανάστασης, η Βουλγαρική Εξαρχία, ο Ρωσοτουρκικός πόλεμος και η συνεπαγόμενη ένταση των εθνικών ανταγωνισμών στα Βαλκάνια το θέτουν κάτω από νέες δυσκολότερες συνθήκες. Στη διαμόρφωση ισχυρού εθνικού αισθήματος είχε αποτύχει ο μηχανισμός της αλληλοδιδασκτικής. Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των επιθεωρητών «η παντελής των πλείστων ακαρπία και η παρ' ημίν του θρησκευτικού αισθήματος απονάρκωσις και του εθνικού φρονήματος κατάπτωσης, είναι η εκ φυγοπονίας ολεθρία των πλείστων εξ' υμών έξις να εξαναγκάζητε τους παίδας εις ανάγνωσιν άνευ προηγουμένης αναπτύξεως» (Εγκ. αρ. 7639, 12 Σεπτ. 1879). Η διαμόρφωση του ενθουσιώδους πατριώτη χρειαζόταν πιο βαθιά επίδραση που μπορούσε να γίνει με την παιδαγωγική επαφή, με την άμεση επικοινωνία μαθητή και δασκάλου την οποία περιόριζε η αλληλοδιδασκαλία.

X. Πως εμφανίζεται, όμως, στο λόγο που υποστηρίζει τις αλλαγές στο σχολείο η σχέση των αλλαγών με διάφορες παραμέτρους των νέων συνθηκών; Κατ' αρχήν διευρύνεται ο σκοπός του σχολείου και περιλαμβάνει, εκτός από την ηθική και θρησκευτική διάπλαση, την απόκτηση γνώσεων χρήσιμων για την παραγωγή της υλικής ζωής: «σκοπός δ' αυτού τίθεται (...) μετάδοσις των στοιχειωδών από της φύσεως και της ιστορίας γνώσεων, δι' ων δύναται να μορφωθή ο νέος πολίτης ου μόνον μέλος της Εκκλησίας και της Πολιτείας χρηστόν, εγκεντρισμένον δια των εθνικών χαρακτήρων, αλλά και εργάτης δεξίος και πεφωτισμένος εν παντί βιωτικό επαγγέλματι, ου η έλλογος άσκησις χρήζει απαραιτήτως κεφαλαίου τινος στοιχειωδών γνώσεων» (Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880).

Ένας τέτοιος διευρυμένος σκοπός είχε τεθεί ήδη από άλλο φορέα το 1872. Στην έκθεση της επιτροπής για το διαγωνισμό του Συλλόγου προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων διαβάζουμε: «Ανάγκη οι πολλοί να γίνωσιν ουχί σοφοί, ουχί λογιώτατοι, αλλά χρηστοί και χρήσιμοι πολίται. Προβάδην και αρμονική ανάπτυξις των σωματικών, διανοητικών και ηθικών δυνάμεων του παιδός, και διδασκαλία των ωφελίμων και πρακτικών γνώσεων, ιδού το έργον της κατωτέρας ή δημοτικής εκπαιδεύσεως» (Περί της κατωτέρας..., 1872: 75).

Το υπουργείο στην εγκύκλιο για την εφαρμογή του Β. Διατάγματος που εισήγαγε τη συνδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας αποδεχόταν ότι υπήρχε εποχή που η μετάδοση ελάχιστων γνώσεων με μηχανικό τρόπο στα παιδιά του λαού αρκούσε για τη ζωή τους: «Ην ποτε χρόνος καθ' ον η δια μηχανικής ασκήσεως μετάδοσις δι' ενός διδασκάλου πολλοίς μαθηταίς συνωστιζομένοις και αλληλοδιδασκομένοις των εμπειριών της ασυνειδήτου αναγνώσεως της γραφής και των τεσσάρων της αριθμητικής πράξεων μετά τινων στοιχείων θρησκευτικών και

ιστορικών γνώσεων, εν τη των παιδων μνήμη οπωσδήποτε αποτιθεμένων, εκρίνετο ικανή παιδείσις και εν τω βίω εφόδιον των τέκνων του λαού, προσωρισμένων να διανύσωσιν ανανταγωνιστον βιωτικόν στάδιον καθ' απλήν έξιν ασκούντες τα πρακτικά επιτηδεύματα (...) ο γεωργός, ο κτηνοτρόφος, ο κηπουρός, ο εργάτης, ο βιομήχανος, ο έμπορος μικράς έχριζον τότε αναπτύξεως προς άσκησιν του έργου των κατά τινας πατροπαράδοτους έξεις και αμεταβλήτους κανόνας ασκουμένων εν τη απλοϊκή κοινωνία, εν ή ηδύνατο να πορίζηται πας τις τα προς το ζην», Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880). Τώρα, όμως, με τις νέες οικονομικές, κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες, δηλαδή με την εφαρμογή των πορισμάτων των φυσικών επιστημών στην παραγωγή, με τον παγκόσμιο ανταγωνισμό, το σχολείο πρέπει να προσφέρει ισχυρά πνευματικά και ηθικά εφόδια: «Αλλ' εν τοις καθ' ημάς καιροίς η εφαρμογή των πορισμάτων των φυσικών επιστημών εν τη γεωργία, τη βιομηχανία και των εμπορίω και ο εν αυτοίς παγκόσμιος ανταγωνισμός ου μόνον καθιστά τούτο αδύνατον, αλλά και δυστυχείς τους λαούς τους μη δυναμένους να συμβαδίσωσιν εν τη ευρεία ταύτη οδώ του νεωτέρου πολιτισμού δι' έλλειψιν ηθικών και πνευματικών εφοδίων» (Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880).

Η γενίκευση και η βελτίωση του δημοτικού σχολείου σχετίζεται άμεσα και με την ορθή χρήση των πολιτικών ελευθεριών. Σύμφωνα με εγκύκλιο του υπουργείου υπήρχε εποχή κατά την οποία ο γεωργός, ο κτηνοτρόφος, ο εργάτης και ο έμπορος ήταν «πάντη των κοινών αμέτοχος» (Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880), τώρα όμως οι γνώσεις δεν είναι απαραίτητες μόνο στην παραγωγή, αλλά τα ηθικά και πνευματικά εφόδια είναι «έτι μάλλον απαραίτητα προς ορθήν χρήσιν της πολιτικής ελευθερίας και της δια της ψήφου ασκουμένης επί των κοινών συμμετοχής» (Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880).

Αυτό που προκύπτει είναι ότι ένας διαφορετικός πολίτης με αυξημένες ικανότητες πρέπει να διαπλαστεί, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των νέων καιρών. Γι' αυτό χρειάζεται μια άλλη παιδαγωγική, τα χαρακτηριστικά και τις δυνατότητες της οποίας μας δίνει ένας από τους εισηγητές της.

Ο Διευθυντής του Παιδαγωγείου Σπ. Μωραΐτης, που εφάρμοσε και δίδαξε πρώτος τη συνδιδασκτική μέθοδο διδασκαλίας, στο λόγο του στις πρώτες εξετάσεις του ιδρύματος υποστήριξε ότι η αντικατάσταση απλώς της Αλληλοδιδασκτικής με τη Συνδιδασκτική δεν εμποδίζει την παντελή απουσία της νέας μεθόδου στο σχολείο. Εκτός από την εξωτερική οργάνωση, τη διοίκηση της σχολικής τάξης (Schuleirichtung), με τη νέα μέθοδο, που είναι «πόρισμα συμπάσης της διανοητικής εργασίας πάντων των εθνών και πάντων των αιώνων» ο δάσκαλος γνωρίζει το σκοπό της ζωής του ανθρώπου, πως τελειοποιείται ο άνθρωπος, γνωρίζει ποιες από τις σωματικές και πνευματικές του δυνάμεις είναι ασκήσιμες και πως πρέπει να ασκηθούν, με ποιες ασκήσεις και ποια μέσα και σε ποια ηλικία μπορούν να ασκηθούν, ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του ανθρώπου (Λέφας, 1942: 120). Πρόκειται για μια μέθοδο, δηλαδή για μια παιδαγωγική επιστήμη που είχε σκοπό (την ηθική), είχε επιστημονικό υπόβαθρο (την ψυχολογία), είχε διαδικασία (τα στάδια) και μέσα (την εποπτεία και τον εξελικτικό διάλογο). Επρόκειτο για την ερβαρτιανή παιδαγωγική, η οποία θα ανταποκρινόταν στις νέες συνθήκες της χώρας οικονομικές, κοινωνικές, πολιτικές και εθνικές. Η νέα αυτή μέθοδος θα έπειθε παιδαγωγικά και δεν θα επέβαλε μηχανικά τις γνώσεις και τις αξίες (Κοντονή, 1997:123).

Βιβλιογραφία

- Ο εν Αθήναις προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος, (1872) *Έκθεσις των πεπραγμένων από της συστάσεως αυτού μέχρι τούδε, 17 Απρ. 1869 - 31 Δεκ. 1871*, (Αθήνα: Α. Κορομηλάς).
- Ο εν Αθήναις προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος, (1874) *Έκθεσις των κατά τα έτη 1872 και 1873 πεπραγμένων*, (Αθήνα: Α. Κορομηλάς).
- Ο εν Αθήναις προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων Σύλλογος, (1875) *Έκθεσις των κατά το 1874 πεπραγμένων*, (Αθήνα: Α. Κορομηλάς).
- Ο εν Αθήναις Σύλλογος προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων, (1970) *Η δράσις του Συλλόγου κατά την εκατονταετίαν 1869-1969*, (Αθήναι).
- Αγριαντώνη, Χ., (1986) *Οι απαρχές της εκβιομηχάνισης στην Ελλάδα το 19^ο αιώνα* (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο - Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος).

- Αγριαντώνη Χ., (2003) «Η ελληνική Οικονομία, η συγκρότηση του ελληνικού καπιταλισμού 1870-1909» στο: *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, τομ. 5^{ος}, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα - Τα «Νέα»).
- Βεργωτής, Μ., (1873) *Δοκίμιον περί της διδ. της Ελληνικής γλώσσης*, (Αθήνα: Βλαστός).
- Βλάσης, Α., (1880) *Σκέψεις περί βελτιώσεως της εν Ελλάδι Δημ. Εκπαιδεύσεως* (Αθήνα).
- Βοβολίνης, Κ., (1951) *Το χρονικόν του «Παρνασσού» 1865-1950*, (Αθήνα).
- Δασκαλάκης, Α., (1968) *Κείμενα - Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*, Σειρά Τρίτη τα Περί Παιδείας, Μέρος Πρώτον (Αθήναι).
- Δεμάθας, Ν., (1876) «Περί βιομηχανικής προόδου εν Ελλάδι» στο: *Αττικόν Ημερολόγιον 1877* (έκδ. Ειρ. Ασωπίου).
- Δηλιγιάννης, Θ. – Ζηνόπουλος, Γ., (1875) *Ελληνική νομοθεσία, από του 1833 μέχρι του 1875*, τόμ. ΣΤ', (Αθήνα: Ι. Αγγελόπουλος).
- (1864) *Εγχειρίδιον ή οδηγός της αλληλοδ. μεθόδου νέος, τελειοποιημένος και πληρέστερος του μέχρι τούδε εν χρήσει οδηγού του Σ.* (Αθήνα: Νικολαΐδης Φιλαδελφεύς).
- Ευαγγελίδου Ε., (1991) *Σχολή απόρων παιδών του φιλολογικού Συλλόγου «παρνασσός». Τα πρώτα είκοσι χρόνια 1872-1892*, Αδημ. Μεταπτ. εργασία, στο τμήμα Φ. Π. Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Α. Π.Θ.
- Καζάκης Ν., (1879) «Δημοτική παιδείσις και καθολική ψηφοφορία», *Πλάτων*, έτος Α' 1879: 483 - 498, έτος Β', 1879: σσ. 1-20, 65-80.
- Καλλιβερέτακης Λ., (1990) *Η δυναμική του αγροτικού εκσυγχρονισμού στην Ελλάδα του 19^{ου} αιώνα* (Αθήνα: Μ. Ι. Α.Τ.).
- Καρανικόλας, Γ., (1973 Β' έκδοση) *Νόθες εκλογές στην Ελλάδα (1844-1936)*, (Αθήνα: Επικαιρότητα).
- Κιτρομηλίδης, Π., (1984) «Ιδεολογικά ρεύματα και πολιτικά αιτήματα: προοπτικές από τον 19^ο αιώνα» στο: Τσαούση, Γ. Δ., (Επιμέλεια) *Όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 19^{ου} αιώνα* (Αθήνα: Εστία).
- Κοντονή, Α., (1997) *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, (Αθήνα: Κριτική).
- Κωνσταντινίδης, Γ., (1873) *Οδηγός ήτοι εγχειρίδιον της προκαταρκτικής διδασκαλίας προς χρήσιν των δημοδιδασκάλων*, (Αθήνα: τυπ. Λακωνίας).
- Λέφας, Χ., (1942) *Ιστορία της Εκπαιδεύσεως*, (Αθήνα: ΟΕΣΒ).
- Μαυροκορδάτος, Δ., (1872) *Υπομνημάτιον περί εκπαιδεύσεως του λαού*, (Αθήνα).
- Μηλιός Γ., (1988) *Ο ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός από τον επεκτατισμό στην καπιταλιστική ανάπτυξη*, (Αθήνα: Εξάντας).
- Μπονίδης, Κ., (1996) *Οι ελληνικοί φιλεκπαιδευτικοί σύλλογοι ως φορείς εθνικής παιδείας στη διαφιλονικουμένη Μακεδονία (1869-1914)*, (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης).
- Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ., (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τομ. Α' 1834-1933, (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ. - Τζήκας, Χ. - Ανθόπουλος, Κ., (2000) *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων- διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Νομοθεσία: Ν. ΥΛΑ' 29 Μαρτ. 1871 «Περί διαθέσεως και διανομής της Εθνικής γης».
- Β. Δ. 31 Δεκ. 1836 «Περί του κανονισμού των Ελληνικών σχολείων και γυμνασίων» *ΦΕΚ*, αρ. 87, 31 Δεκεμβρίου 1836.
- Β. Δ. 24 Φεβρ. 1866 «Πρόγραμμα προς σύνταξιν νέου Οδηγού της Αλληλοδιδασκτικής μεθόδου», *ΦΕΚ*, αριθ. 22, 14 Μαρτίου 1866.
- Β. Δ. 3 Σεπτ. 1880 «Περί μεθόδου διδασκαλίας εν τοις δημοτικοίς σχολείοις» *ΦΕΚ*, αρ. 97, 15 Σεπτ. 1880.
- Β. Δ. 16 Μαρτίου 1881 «Περί ασκήσεως και εξετάσεως των δημοδιδασκάλων», *ΦΕΚ*, αρ. 32, 27 Μαρτ. 1881.
- Εγκ. αρ. 2646, 20 Ιουνίου 1855, «Περί εφαρμογής του Οδηγού»,
- Εγκ. αρ. 7639, 12 Σεπτ. 1879 «Περί διορθώσεως πλημμελειών εν τη διδασκαλία».
- Εγκ. αρ. 7876, 4 Σεπτ. 1880 «Περί εκτελέσεως του από 3 Σεπτ. 1880 Β. Διατάγματος».
- Νούτσος, Χ., (1986) *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική* (Αθήνα: Θεμέλιο).

- Ξανθόπουλος, Κ., (1873) *Πρώτη και Μέση Εκπαίδευσις και περί ανατροφής και εκπαιδεύσεως των κορασίων*, (Αθήνα: Αφοί Περρή).
- Ξανθόπουλος Κ., (1875) *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσης εν τοις δημοτικοίς και ελληνικοίς σχολείοις και γυμνασίοις της Ελλάδος*, εκδίδεται δαπάνη του προς διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων Συλλόγου, (Σμύρνη: «Ο τύπος»).
- Παναγιωτόπουλος, Β., (1980) «Η βιομηχανική επανάσταση και η Ελλάδα 1832-1871» στο: *Εκσυγχρονισμός και βιομηχανική επανάσταση στα Βαλκάνια*, (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Πανδώρα, τομ. Ιστ', Φυλ. 369, 1 Αυγ. 1865.
- Πετρίδης, Δ., (1881) *Στοιχειώδεις πρακτικά οδηγία περί διδασκαλίας μαθημάτων εν τοις Δημοτικοίς Σχολείοις*, (Αθήνα: Σ. Κ. Βλαστός).
- Πλάτων, έτος Α' 1878-1879, έτος Β' 1879-1880, έτος Γ' 1880-1881, έτος Δ' 1881-1882.
- Πολίτης, Λ., (1978) *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, (Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.).
- Πρακτικά του εν Αθήναις Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου*, έτος Β' - 1874 εν Αθήναις εκ του τυπογραφείου Αδελφών Φορτούνα 1875, σσ. 24-27
- (1876) *Πρακτικά του Ελληνικού Διδ. Συλλόγου*, του έτους 1875, (Αθήνα: Φιλοκαλία).
- (1874) *Πρακτικά των Ειδικών Συνελεύσεων του εν Αθήναις Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου*, Έτος Β' - 1874, (Αθήνα: Αφοί Περρή).
- (1878) *Πρακτικά των Γενικών και Ειδικών Συνελεύσεων του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου του έτους 1876-1877*, (Αθήνα: Φιλοκαλία).
- (1880) *Πρακτικά των γενικών συνελεύσεων των εταιρών του Ελληνικού Διδασκαλικού Συλλόγου, του σ' συλλογικού έτους 1878-1879*, (Αθήνα).
- (1873) *Προσωρινόν καταστατικόν του Ελλην. Διδασκαλικού Συλλόγου*, (Αθήνα: Κτενάς).
- Savvopoulos Philippos, (1986) *Der "Syllogos" und seine Stipendiaten Charisios Paramarkos, Panagiotis Oikonomos ud Spyridon Moraites*, (Frankfurt am Main - Berlin - New York: Peter Lang).
- Σβορώνος, Ν., (1987) *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*, (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Σβορώνος, Ν., (1988) *Επισκόπηση της νεοελληνικής Ιστορίας*, (Αθήνα: Θεμέλιο).
- Συναρέλλη Μ., (2003) «Το οδικό δίκτυο. Κρατική πολιτική και οδοποιΐα το 19^ο αιώνα», *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού 1770-2000*, (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα), τ. 4^ο.
- Συναρέλλη, Μ., (1989) *Δρόμοι και Λιμάνια στην Ελλάδα 1830-1880*, (Αθήνα: Πολιτιστικό-Τεχνολογικό Ίδρυμα ΕΤΒΑ).
- Σωτηρέλλης, Γ., (1991) *Σύνταγμα και εκλογές στην Ελλάδα 1864-1909, Ιδεολογία και πράξη της καθολικής ψηφοφορίας*, (Αθήνα: Θεμέλιο)
- Τζήκας, Χ., (1988) «Η εισαγωγή της συνδιδασκατικής μεθόδου και το πρώτο επίσημο πρόγραμμα του δημοτικού σχολείου», στο: Ανδρέου. Α. - Τζήκας, Χ., *Προγράμματα Δημοτικού Σχολείου, Αναλυτικά και Ωρολόγια, Βιβλιογραφία – Αρθρογραφία για τα προγράμματα του δημ. σχολείου*, Α.Π.Θ. - Π.Τ.Δ.Ε., Τεκμηρίωση II, (Θεσσαλονίκη).
- Ψαλιδόπουλος, Μ., (Επιμ. Εισαγωγή) (1994) *Κείμενα για την ελληνική βιομηχανία τον 19^ο αιώνα, Φυσική εξέλιξη ή προστασία;* (Αθήνα: Πολιτιστικό-Τεχνολογικό Ίδρυμα ΕΤΒΑ).

Το επάγγελμα της δασκάλας στα Βαλκάνια (Ελλάδα, Βουλγαρία και Τουρκία) κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα

Τζήκας Χρήστος, *Επίκ. Καθηγητής*, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
Χανή-Μουσιάδου Βαγ., *Δρ Ιστορίας*
Αραμπατζή Θεοδ., *Εκπαιδευτικός*

Περίληψη

Η παρουσία και η απασχόληση της γυναίκας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς κάνουν την εμφάνισή τους κατά το πρώτο μισό του 19^{ου} αιώνα. Το γεγονός αυτό σχετίζεται με το ξεκίνημα του ενδιαφέροντος για τη μόρφωση των κοριτσιών και το παράλληλο ξεκίνημα της εξόδου των γυναικών στην εργασία. Το επάγγελμα της δασκάλας είναι το πρώτο γυναικείο επάγγελμα που ασκείται σε δημόσιο χώρο και αποκτά αξιώσεις κοινωνικής αναγνώρισης και κύρους για τη γυναίκα. Η διάδοση του επαγγέλματος

της δασκάλας οφείλεται στη διάδοση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, η οποία, καθώς προσφέρεται σε χωριστά σχολεία, απαιτεί την προσφορά της από γυναίκες εκπαιδευτικούς. Με παρόμοιο τρόπο η δασκάλα μορφώνεται επαγγελματικά σε χωριστά σχολεία (διδασκαλεία θηλέων ή ανώτερα παρθεναγωγεία), τα οποία ανήκουν κατ' αρχήν στο χώρο της ιδιωτικής πρωτοβουλίας. Μόνο μετά τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και τη γενίκευση της εκπαίδευσης των κοριτσιών, η μόρφωση της δασκάλας εξασφαλίζεται με την ευθύνη του κράτους, είτε με την εποπτεία του, είτε σε κρατικά ιδρύματα. Σε κάθε περίπτωση η διεύρυνση του επαγγέλματος και η αποδοχή του από τις κοινωνίες σχετίζεται με το βαθμό αστικοποίησης των κοινωνιών και τη γενίκευση της μόρφωσης των κοριτσιών. Το επάγγελμα της δασκάλας γνωρίζει διάδοση και αποδοχή από τις κοινωνίες των βαλκανικών χωρών από το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Ωστόσο, η δασκάλα στις βαλκανικές χώρες έχει να αντιμετωπίσει μια σειρά από δυσκολίες οι οποίες ξεκινούν από τους βαλκανικούς εθνικισμούς, που την επιφορτίζουν με ιδιαίτερες ευθύνες, και φτάνουν μέχρι τα προσκόμματα των ηθικοκοινωνικών αντιλήψεων για την αρετή και την κοινωνική θέση της γυναίκας, που έχουν την καταγωγή τους στην παραδοσιακή κοινωνία. Η δασκάλα των Βαλκανίων, ωστόσο, μέχρι την περίοδο του μεσοπολέμου όχι μόνο καταξιώνεται στο επάγγελμα, αλλά κυριαρχεί αριθμητικά και κάνει έντονη της παρουσία της πνευματικά στο χώρο της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Σκοπός της εργασίας είναι η συγκριτική μελέτη της επαγγελματικής κατηγορίας των δασκαλισσών, της κοινωνικής τους θέσης και των συνθηκών εργασίας στις χώρες των Βαλκανίων (Ελλάδα Βουλγαρία και Τουρκία) από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα μέχρι το Β' παγκόσμιο πόλεμο. Ως υλικό χρησιμοποιείται η νομοθεσία για τη μόρφωση, τις υποχρεώσεις και τις αμοιβές των διδασκαλισσών κατά το 19^ο και το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Τουρκία, αρθρογραφία και βιβλιογραφία και αυτοβιογραφικά κείμενα της ίδιας περιόδου. Η μελέτη γίνεται με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και την ιστορική ερμηνευτική μέθοδο, καθώς οι απόψεις που εκφράζονται στις πηγές τοποθετούνται και ερμηνεύονται στα κοινωνικά πλαίσια της εποχής τους.

I. Η μισθωτή εργασία, η δημόσια παρουσία και δράση της γυναίκας και οι αγώνες της για πολιτική, κοινωνική και εργασιακή ισότητα, είναι φαινόμενα που εμφανίζονται στην αστική κοινωνία. Η παρουσία και η απασχόληση της γυναίκας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς στις περιοχές της νοτιοανατολικής Ευρώπης σχετίζεται με τη διαμόρφωση των εθνοτήτων και των εθνικών κρατών, με την διάδοση της εκπαίδευσης των κοριτσιών και το βαθμό αστικοποίησης των κοινωνιών αυτών. Το επάγγελμα της δασκάλας είναι το πρώτο γυναικείο επάγγελμα που ασκείται σε δημόσιο χώρο και αποκτά αξιώσεις κοινωνικής αναγνώρισης. Βγάζει τη γυναίκα από την οικογενειακή εστία και την «πατριαρχική τάξη» απελευθερώνει την προσωπικότητά της, της ανοίγει το δρόμο για τη λογοτεχνία, τη δημοσιογραφία, το φεμινιστικό κίνημα (Βαρίκα, 1996 β: 242-246). Στην παρούσα εργασία διερευνάται η εξέλιξη του επαγγέλματος της δασκάλας στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Τουρκία από τις αρχές του 19^{ου} αιώνα που πρωτοεμφανίζεται μέχρι την περίοδο του μεσοπολέμου που αποκτά σε μεγάλο βαθμό τα ίδια επαγγελματικά και μισθολογικά δικαιώματα με το άνδρα συνάδελφό της.

II. Στη μακρά περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας το επάγγελμα της δασκάλας δεν εμφανίζεται σε καμιά από τις εθνοπολιτισμικές κοινότητες που κατοικούν στα γεωγραφικά πλαίσια της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Τα λίγα κορίτσια - γόνοι ανώτερων κοινωνικών τάξεων - που μαθαίνουν γράμματα και οι ελάχιστες λόγιες ή προστάτιδες των γραμμάτων γυναίκες, όπως η Φιλοθέη Βενιζέλου, η Ρωξάνη Σκαρλάτου και η Σουλτάνα Μαυροκορδάτου (Γεδεών, 1899: 425-426) συνεχίζουν μια συνήθεια από τη βυζαντινή περίοδο και μορφώνονται στο σπίτι με άνδρες δασκάλους (Ζιώγου - Καραστεργίου, 1986: 23-28). Το ίδιο συμβαίνει και με τις ποιήτριες Mihri, Zeynep, Leyla, οι οποίες ακολούθησαν στη γραφή τους την αριστοκρατική παράδοση (Toska, 1998: 21).

III. Η μόρφωση, όμως, λίγων κοριτσιών της αριστοκρατίας αποτελεί εξαίρεση, γιατί η αντίληψη για τη μόρφωση της γυναίκας, αν δεν είναι παντελώς απύουσα, είναι πολύ περιορισμένη και σχετίζεται με τη θρησκεία. Σε όσα μοναστήρια γυναικών διδάσκονται στοιχεία ανάγνωσης και γραφής (Γεδεών, 1930: 332-333) η διδασκαλία προσφέρεται από μοναχές και περιορίζεται στις μοναχές, ενώ σχολείο κοριτσιών πριν από την επανάσταση του 1821 δεν μπορούμε να δεχτούμε με βεβαιότητα ότι λειτουργεί, εκτός από το σχολείο που λειτουργούσε στη «Μονή Ευγενών Ελληνίδων» της Βενετίας (Κούκκου, 1965). Εξάλλου η μόρφωση και η μορφωτική δραστηριότητα της πρώτης Βουλγάρδας δασκάλας το 18^ο αιώνα συνδέεται με τη μοναχική ζωή. Πρόκειται για τη Fota (γεν. 1734), η οποία μετά το θάνατο

του συζύγου της έγινε μοναχή με το όνομα Θεοκτίστη σε μοναστήρι του Κιέβου, ενώ αργότερα ίδρυσε μετόχι στο Samokon (Čolakov, 1981). Οι μουσουλμάνες γυναίκες, επίσης, χωρίς καμιά σχέση με την επαγγελματική ζωή, ήταν περιορισμένες στο σπίτι και ελάμβαναν στοιχειώδη, κυρίως θρησκευτική, μόρφωση (Toska, 1998: 21, Gelişli, 2004: 126).

IV. Την περίοδο του διαφωτισμού, στα πλαίσια της αντίληψης ότι η ανάπτυξη της λογικής και η γνώση μπορούν να βελτιώσουν τον άνθρωπο και την κοινωνία, διαδίδεται η άποψη ότι άνδρες και γυναίκες πρέπει να μορφώνονται. Κατά τον Ρήγα «*Όλοι χωρίς εξαίρεση έχουν χρέος να ηξεύρουν γράμματα. Η πατρίς έχει να καταστήσει σχολεία εις όλα τα χωρία δια τα αρσενικά και θηλυκά παιδιά*» (Βελεστινλής, 1797: 41). Την περίοδο αυτή θα εμφανιστούν οι δασκάλες και θα πυκνώσει η παρουσία μορφωμένων γυναικών (Ζιώγου - Καραστεργίου, 1986: 33-36), ιδιαίτερα ανάμεσα στους Έλληνες που γίνονται οι πρώτοι φορείς του διαφωτισμού στη νοτιοανατολική Ευρώπη.

Στην περίοδο της ελληνικής επανάστασης τέτοιες απόψεις θα αποτυπωθούν σε κείμενα όπως στην προκήρυξη της Πελοποννησιακής Γερουσίας (1822) με την οποία καλούνταν οι πολίτες να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Θα δηλωθεί η πίστη στην αναγκαιότητα της παιδείας για τη διαμόρφωση μιας ελεύθερης και ευνομούμενης πολιτείας, χωρίς να διαχωρίζεται η μόρφωση κοριτσιών και αγοριών: «*Μην αμελήσετε την παιδείαν των αγαπητών Σας τέκνων αρρένων τε και θηλέων*» (Δασκαλάκης, 1968:32).

Στα επόμενα χρόνια θα συναντήσουμε την Ελένη Δανέζη να διδάσκει στα Κύθηρα, την Ευανθία Καϊρη στην Ερμούπολη, τη χήρα του Κλεόβουλου στην Αίγινα, θα λειτουργήσουν σχολεία θηλέων στην Ερμούπολη, στο Ναύπλιο, στο Άργος, στην Αθήνα, στην Αίγινα, θα ιδρυθούν τα σχολεία των Volmerange και Hill, ενώ κορίτσια θα φοιτούν και σε σχολεία αγοριών των παραλιακών περιοχών και των αστικών κέντρων (Ζιώγου - Καραστεργίου, 1986: 41-54).

Ο νόμος του ελληνικού κράτους για τη στοιχειώδη εκπαίδευση (1834) θα προβλέψει την ίδρυση σχολής για τη μόρφωση δασκάλων και διδασκαλισσών χωρίς διάκριση. Σκοπός του Διδασκαλείου ήταν: «*1) Να σχηματίζει ικανούς διδασκάλους και διδασκαλίσσας 2) Να εξετάζει τους υποψηφίους διδασκάλους και τας διδασκαλίσσας και να καταστρώνη τους καταλόγους αυτών*», ενώ θα προβλέπει την ίδρυση προτύπου σχολείου θηλέων για την πρακτική άσκηση των διδασκαλισσών (Νόμος, 1834: άρθρ. 66, 68).

Η πρώτη μέριμνα των υπευθύνων του Διδασκαλείου ήταν να υποβάλουν σε εξέταση όσους δασκάλους εργαζόταν ήδη και να συντάξουν καταλόγους από τους οποίους οι αρχές θα διόριζαν. Οι δάσκαλοι κλήθηκαν στο Διδασκαλείο για εξέταση, αλλά εξαίρεση αποτέλεσαν οι δασκάλες. Έπειτα από πρόταση του διευθυντή οι δασκάλες, για λόγους δυσκολίας μετάβασής τους στο Ναύπλιο, εξαιτίας του φύλου τους, μπορούσαν να εξεταστούν στον τόπο που εργαζόνταν, όχι από την επιτροπή του Διδασκαλείου, σύμφωνα με το νόμο, αλλά μόνο από το διευθυντή κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης του σχολείου τους. Έτσι ρυθμίστηκε η εξέταση των διδασκαλισσών του σχολείου του Hill στην Αθήνα, της C.M.S. στη Σύρο και της Χιώτισσας μοναχής Πουλχερίας, δασκάλας των νηπίων και των κοινών γραμμάτων στην Ερμούπολη (Τζήκας, 1996: 141-142). Αναγνωρίζεται, λοιπόν, μια εγγενής - εξαρτώμενη από το φύλο - δυσκολία μετακίνησης των διδασκαλισσών στη χώρα. Εξάλλου φαίνεται πως πολύ μικρά κορίτσια επιχειρούσαν να ασκήσουν το επάγγελμα της δασκάλας για το λόγο αυτό το υπουργείο εξέδωσε διάταγμα σύμφωνα με το οποίο ορίστηκε «*ο ελάχιστος όρος της απαιτούμενης ηλικίας δια το επάγγελμα των διδασκαλισσών εις 15 έτη*» (Κλάδος, 1860: 550-551).

Στο Διδασκαλείο όμως δεν ιδρύθηκε τμήμα διδασκαλισσών, γι' αυτό η Φιλεκπαιδευτική Εταιρία, που αρχικός σκοπός της ήταν «*η πρόοδος των δημοτικών σχολείων και η στοιχειώδης εκπαίδευσις του λαού*», στράφηκε στην εκπαίδευση του γυναικείου φύλου «*δια συστάσεως παρθεναγωγείων, διδασκαλείων και σχολείων προς την στοιχειώδη και εγκύκλιον εκπαίδευσιν*» (Δηλιγιάννης - Ζηνόπουλος, 1875: 534-535). Σημαντικό ρόλο στη στροφή της Εταιρίας έπαιξε το μέλος του Διοικητικού της Συμβουλίου και διευθυντής του Διδασκαλείου Ι. Π. Κοκκώνης που ήθελε να ελέγχει και τη μόρφωση των διδασκαλισσών (Τζήκας, 1999: 197-202). Πραγματικά τον έλεγχο των διδασκαλισσών κρατούσε το (κρατικό) Διδασκαλείο των αρρένων, εφόσον επιτροπή των καθηγητών του εξέταζε τις υποψήφιες δασκάλες και έδινε τα πτυχία.

Η φοίτηση στο «διδασκαλειακό» τμήμα του παρθεναγωγείου διαρκούσε τέσσερα έτη και τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν Ελληνικά Γαλλικά, Θρησκευτικά, Πρακτική Αριθμητική, Γεωμετρία, Ιστορία, Γεωγραφία, Φυσική Ιστορία, Φυσική Πειραματική, Καλλιγραφία, Ιχνογραφία, Μουσική, Γυναικεία Εργόχειρα. Το 1851 τα έτη σπουδών έγιναν πέντε και προστέθηκε το μάθημα της Οικιακής Οικονομίας. Το πρόγραμμα αυτό δεν έχει τίποτε να ζηλέψει από το πρόγραμμα του Διδασκαλείου των αρρένων, εκτός από το μάθημα της παιδαγωγικής, αλλά τόσο ο πλούτος των μαθημάτων του παρθεναγωγείου όσο και η απουσία των παιδαγωγικών μπορούν να ερμηνευτούν με το γεγονός ότι αποτελούσε και σχολείο της ανώτερης κοινωνικής τάξης, τα κορίτσια της οποίας χρειαζόνταν ανώτερη, αλλά όχι επαγγελματική μόρφωση. Μετά την κατάργηση του κρατικού Διδασκαλείου (1864) αναγορεύεται σε αυτόνομο Διδασκαλείο. Ο σύλλογος των δασκάλων της ανώτατης τάξης, με πρόεδρο τον Γεν. Επιθεωρητή των σχολείων, διενεργεί τις πτυχιακές εξετάσεις των υποψηφίων διδασκαλισσών, ενώ στα προγράμματα που το ίδρυμα υποβάλει στο υπουργείο για έγκριση προστίθενται παιδαγωγική, διδακτική μεθοδολογία και πρακτικές ασκήσεις (Μπουζάκης - Τζήκας, 1996: 27-28).

Ο αριθμός των διδασκαλισσών παραμένει το 19^ο αιώνα πολύ μικρότερος από τον αριθμό των δασκάλων, εφόσον η φοίτηση κοριτσιών στο σχολείο ήταν μικρή. Οι περισσότερες δασκάλες εργάζονταν σε ιδιωτικά σχολεία, εφόσον η μόρφωση των κοριτσιών αφορούσε κυρίως τα κορίτσια των αστικών κέντρων και προσφερόταν σε τέτοια σχολεία. Οι μαθήτριες αποτελούσαν το 9 % του μαθητικού πληθυσμού το 1836 και έφτασαν στο 19 % το 1874, ενώ το 1870 τα 62 από τα 84 δημοτικά σχολεία θηλέων ήταν ιδιωτικά (Τζήκας 1996: 75-77). Οι δασκάλες ήταν 66, το 1854, έναντι 388 δασκάλων (Αργυρόπουλος, 1855) και το 1858 ήταν 79 έναντι 454 δασκάλων (Περίληψις, 1858).

Ο Διαφωτισμός στη Βουλγαρία, που στήριζε θεωρητικά και την προσπάθεια για την «Παλιγγενεσία», οδήγησε και στη συνειδητοποίηση της ανάγκης να μορφωθεί η Βουλγάρια. Στα μέσα του 19^{ου} αιώνα η εκπαίδευση των κοριτσιών και των διδασκαλισσών συνδέεται ακόμη με τα μοναστήρια. Σε μοναστήρι, σταλμένη από τον μητροπολίτη της (Vraca) Αγάπιο, έμαθε τα γράμματα, η υπηρέτριά του Anastasia Dimitrova, το φτωχοκόριτσο που θα ιδρύσει το 1840 στο Pleven το πρώτο αλληλοδιδασκτικό σχολείο θηλέων (Dorosiev, 1925: 93), οι απόφοιτες του οποίου θα ιδρύσουν ομόλογα σχολεία σε διάφορες πόλεις της Βουλγαρίας, όπως η Mica Nikolova στη Sofia, η Paraškeva Nejkona στο Loveč και η Zinovia Konstantinova στο Gabrovo.

Από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα και εξής η εκπαίδευση των διδασκαλισσών επιδιώκεται με ποικίλους τρόπους: εξακολουθούν να υπάρχουν οι δασκάλες που παρακολούθησαν μαθήματα γραφής και ανάγνωσης σε μοναστήρια και μετόχια (Gečev, 1967). Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1840 και ως την απελευθέρωση εκπαιδεύονται στα αλληλοδιδασκτικά και στα λεγόμενα klasni σχολεία θηλέων, ενώ κατά τη δεκαετία 1860-1870 πολλές δασκάλες φοιτούσαν σε ξένα εκπαιδευτικά ιδρύματα, κυρίως στο Κίεβο και στην Οδησό, όπου αποκτούσαν γνώσεις παιδαγωγικής. Οι πιο αξιόλογες από αυτές ήταν οι: Anastasia Toševa, Sanda Milkova, Rada Gugova και Careva Miladinova.

Η Toševa (γεν. 1837 στη St. Zagora), που υπήρξε μια από τις πιο σπουδαίες δασκάλες της περιόδου κατά την εκτίμηση των Βουλγάρων, επιστρέφοντας από τη Ρωσία το 1870/1 εργάστηκε στο σχολείο θηλέων του Gabrovo. Μέχρι το 1877 ανέπτυξε αξιόλογη εκπαιδευτική και κοινωνική δράση στη St. Zagora και στο Gabrovo. Στη St. Zagora οργάνωσε - όχι χωρίς δυσκολίες - και διηύθυνε το σχολείο θηλέων μέχρι το 1876. Στο Οικοτροφείο που, επίσης, η ίδια διηύθυνε ζούσαν κορίτσια απ' όλα τα μέρη της Βουλγαρίας, που προετοιμάζονταν για δασκάλες. Μετά την απελευθέρωση και μέχρι το 1881 δίδασκε στο Gabrovo. Έξυπνη γυναίκα και καλά καταρτισμένη δασκάλα, η Toševa, ξεχώρισε και για το ενδιαφέρον της για την κοινωνική θέση της γυναίκας (Toševa, 1911), με διαλέξεις και δράση στο γυναικείο συλλόγο "Μητρική αγάπη" (Gospodinova - Petrova, 1996: 37). Αξιόλογη απόφοιτη ρωσικού σχολείου ήταν και η Rada Gugova, η οποία τελείωσε το Γυμνάσιο Fundukleev με άριστα στο Κίεβο το 1866, ενώ ζούσε στο Ορφανοτροφείο που ίδρυσε η πριγκίπισσα Levašova. Στο τέλος του ίδιου έτους τοποθετήθηκε ως Διευθύντρια στο σχολείο θηλέων "Blagovestenie" της Φιλιππούπολης όπου δίδαξε ως το 1868. Η Gugova αναφερόταν

συχνά στο ρόλο της γυναίκας διανοούμενης, με στόχο να μορφώσει τις Βουλγάρες (Kirkonič, 1927).

Στο οθωμανικό κράτος κατά την περίοδο της Μεταρρύθμισης (δεύτερο μισό του 19^{ου} αιώνα) η ανεπάρκεια του εκπαιδευτικού συστήματος κατέστησε απαραίτητη την ιδιωτική εκπαίδευση. Έτσι κάποια προνομιούχα νοικοκυριά λειτούργησαν σαν σχολεία δίνοντας τη δυνατότητα στα κορίτσια που ανατρέφονταν σ' ένα τέτοιο περιβάλλον, πέρα από τη γλώσσα, τη λογοτεχνία και τη μουσική, να ασχοληθούν ακόμη και με τις θετικές επιστήμες (Toska, 1998: 21).

Είναι αξιοσημείωτο το ότι ενώ στις μουσουλμανικές κοινότητες τα κορίτσια είχαν περιορισμένες ευκαιρίες πέρα από τη στοιχειώδη εκπαίδευση, οι μη μουσουλμανικές κοινότητες της Αυτοκρατορίας ίδρυσαν σχολεία για κορίτσια, στα οποία γίνονταν δεκτά ακόμη και νεαρές μουσουλμάνες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η περίπτωση της Ayşe Sidika Hanım, μιας από τις πρώτες δασκάλες του Διδασκαλείου Θηλέων, η οποία μορφώθηκε στο Ζάμπειο, το Ελληνικό σχολείο θηλέων στο Beyoğlu (Toska, 1998: 21). Η εναλλακτική όμως λύση των ξένων σχολείων έβρισκε αντίθετο τον Abdüllhamid II και απρόθυμες τις μουσουλμανικές οικογένειες. Έτσι η συνηθισμένη πρακτική για τις εύπορες οικογένειες ήταν η εκπαίδευση των κοριτσιών στο σπίτι (Inankur, 2001: 2).

Στην προσπάθειά τους να σώσουν την Αυτοκρατορία από την παρακμή, οι διανοούμενοι και πολιτικοί που αποτελούσαν την φωτισμένη élite της Μεταρρύθμισης, θεώρησαν απαραίτητη τη βελτίωση της κοινωνικής, πολιτιστικής και οικονομικής θέσης της γυναίκας πιστεύοντας ότι η δυτικοποίηση και η γενικότερη ανάπτυξη του κράτους ήταν αδύνατη χωρίς αυτή τη βελτίωση. Γι' αυτό και ήταν οι πρώτοι που πρότειναν τη σοβαρή αντιμετώπιση των θεμάτων που αφορούσαν τη γυναικεία εκπαίδευση (Toska, 1998: 22, Gelişli, 2004: 122-123). Αποτέλεσμα αυτού του ενδιαφέροντος των μεταρρυθμιστών ήταν η θεμελίωση εκπαιδευτικών ιδρυμάτων για τις γυναίκες, οι οποίες μέχρι τότε ζούσαν μέσα στην άγνοια, αποξενωμένες από την κοινωνία (Toska, 1998: 22).

«Η ίδρυση σχολείων μέσης εκπαίδευσης θηλέων το 1859, ήταν μια πολύ σημαντική εξέλιξη στην ιστορία της τουρκικής εκπαίδευσης» (Gelişli, 2004: 126). Το πρώτο Γυμνάσιο Θηλέων ή ανώτερο Δημοτικό ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη τον Ιανουάριο του 1859 και ονομάστηκε Γυμνάσιο Θηλέων Cevri Usta και Γυμνάσιο Θηλέων Sultanahmet (Akyüz, 2002: 64, Gelişli, 2004: 123).

Στην αρχή, η διάρκεια της εκπαίδευσης στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης ήταν δύο χρόνια, αλλά το άρθρο 20 του Γεν. Κανονισμού για την Παιδεία που δημοσιεύτηκε το 1869, αύξησε τη διάρκεια στα τέσσερα χρόνια. Σύμφωνα με το άρθρο 27 οι πόλεις με μουσουλμανικό και μη μουσουλμανικό πληθυσμό έπρεπε να έχουν δύο σχολεία μέσης εκπαίδευσης για κορίτσια - ένα για μουσουλμάνες και ένα για μη μουσουλμάνες. Οι πόλεις με αυστηρά μουσουλμανικό πληθυσμό χρειάζονταν μόνον ένα τέτοιο σχολείο. Το άρθρο 29 περιείχε πρόγραμμα σπουδών για τα σχολεία μέσης εκπαίδευσης θηλέων το περιεχόμενο του οποίου ήταν: εισαγωγικές έννοιες θρησκευτικών, οθωμανική γραμματική, στίξη και σύνταξη, αραβική και περσική γραμματική, οικιακή οικονομία, ραπτική, σχέδιο, οθωμανική και γενική ιστορία, όπως και γεωγραφία (Gelişli, 2004: 124).

Κατά τα πρώτα χρόνια ίδρυσης των σχολείων αυτών λόγω του μικρού αριθμού διδασκαλισσών, διορίζονταν ως δάσκαλοι ηλικιωμένοι άνδρες άμεμπτης ηθικής. Γυναίκες, μουσουλμάνες και μη, προσλαμβάνονταν μόνο για μαθήματα χειροτεχνίας, όπως η ραπτική και το κέντημα (Akyüz, 2002: 64, Toska, 1998: 23, Gelişli, 2004: 126). Οι οικογένειες όμως των μαθητριών δεν ήθελαν να στείλουν τις κόρες τους στο σχολείο, επειδή οι δάσκαλοι ήταν άνδρες και επειδή οι μαθήτριες ήταν στην ηλικία της εφηβείας, (Akyüz, 2002: 64, Gelişli, 2004: 126). Σα συνέπεια, για τη στελέχωση με διδακτικό προσωπικό των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδρύθηκαν τα πρώτα Διδασκαλεία Θηλέων (Toska, 1998: 23).

V. Η δεκαετία του 1870 αποτελεί καμπή όχι μόνο στην ελληνική, αλλά και στη βουλγαρική και την οθωμανική κοινωνία. Στην Ελλάδα ξεκινά η περίοδος εμφάνισης νέων αστικών στρωμάτων που ζητούν αναμόρφωση της χώρας στο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο και αποτελεσματικό χειρισμό του εθνικού προβλήματος που με τη βουλγαρική Εξουσία αποκτά άλλες διαστάσεις και μπαίνει σε κρίσιμη καμπή. Η περίοδος

αυτή με συμαντικές επιτεύξεις και αποτυχίες θα αποτελέσει την πρώτη φάση του αστικού εκσυγχρονισμού και θα κλείσει με την επανάσταση στο Γουδί. Στα εκπαιδευτικά ζητήματα επιχειρήθηκε η αναμόρφωση κυρίως της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με την κατάργηση της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου και την εισαγωγή της ερβαρτιανής, με την ίδρυση τριών διδασκαλείων αρρένων και τον καλύτερο έλεγχο της εκπαίδευσης.

Για την εκπαίδευση των γυναικών που βρισκόταν σε δραματικά χαμηλά επίπεδα, ιδρύθηκε το 1872 ο «Σύλλογος κυριών προς γυναικείαν παιδευσιν» (Δηλιγιάννης - Ζηνόπουλος, 1875: 586-590). Μολονότι τα αποτελέσματα της δράσης του δεν ήταν θεαματικά, η ίδρυσή του, όπως και σειράς ακόμη φιλεκπαιδευτικών συλλογικών κινήσεων μετά το 1865, αποτελεί δείγμα ότι μπαίνουμε σε άλλη περίοδο. Στο τέλος του αιώνα αναπτύσσεται το γυναικείο κίνημα, σημαντικές προσωπικότητες μορφωμένων γυναικών (Λεοντιάς, Παρρέν, Λασκαρίδου, Κεχαγιά, Αλιμπέρτη, Ασπριώτου, Παπαδοπούλου, Καλλισπέρη, κ.ά.) αναπτύσσουν δημόσια δράση για τα δικαιώματα της γυναίκας, ενώ εκδίδεται και το πρώτο γυναικείο έντυπο (*Εφημερίς των κυριών*). Οι φεμινίστριες - και μαζί τους οι δασκάλες - θα γνωρίσουν τις επιθέσεις και τη χλεύη των ανδρών. Την περίοδο αυτή πληθαίνουν τα ιδρύματα που μορφώνουν δασκάλες τόσο στη χώρα όσο και στις περιοχές του υπόδουλου Ελληνισμού. Στα σχέδια για την αναδιοργάνωση της εκπαίδευσης, όπως του Θεοτόκη το 1889 και του Ευταξία το 1899, προβλεπόταν η ίδρυση κρατικών διδασκαλείων θηλέων, αλλά καθώς δεν ψηφίστηκαν η μόρφωση των διδασκαλισσών παρέμεινε στην ιδιωτική πρωτοβουλία. Το κράτος, παρά το ότι δεν αναλαμβάνει ούτε τη μόρφωση ούτε την αμοιβή των διδασκαλισσών, επιχειρεί να ελέγξει και να βελτιώσει την ποιότητά τους καθορίζοντας το περιεχόμενο του διδασκαλειακού τμήματος των παρθεναγωγείων (Μπουζάκης- Τζήκας, 1996: 40-44) και αναλαμβάνει την επιμόρφωση των διδασκαλισσών στη νέα μέθοδο (Μπουζάκης- Τζήκας - Ανθόπουλος, 2000: 17-20). Οι δασκάλες θα καταξιωθούν μέσα από έναν άλλο αγώνα, από τον αγώνα για τη διάδοση της εκπαίδευσης - και επομένως της διατήρησης της εθνικής συνείδησης των κατοίκων - σε περιοχές του υπόδουλου ελληνισμού που παρατηρούνται οι εθνικοί ανταγωνισμοί κυρίως με τους Βούλγαρους και τους Αλβανούς. Οι μετακινήσεις διδασκαλισσών στις βαλκανικές περιοχές με όλους τους κινδύνους που συνεπάγονται για γυναίκες και Ελληνίδες, δίνουν παράλληλα μια αίσθηση ελευθερίας, αλλά και καταξίωσης του ρόλου τους (Βαρίκα: 1996 β': 234-244).

Η ολοκλήρωση του Βουλγαρικού εθνικισμού, η Εξαρχία και η οργάνωση του Βουλγαρικού κράτους θα σημάνουν εξελίξεις στα εκπαιδευτικά πράγματα της Βουλγαρίας και παράλληλα στην εκπαίδευση των κοριτσιών. Οι οικονομικές και πολιτικές αλλαγές που ακολούθησαν την απελευθέρωση από τους Οθωμανούς (1878) επηρέασαν και την εκπαίδευση. Οι προσπάθειες του Drinov που διηύθυνε το «Τμήμα Παιδείας και Πνευματικών Έργων» οδήγησαν στη δημιουργία εκπαιδευτικού συστήματος που περιελάμβανε σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης (τρεις τάξεις), μέσης εκπαίδευσης (δύο τάξεις) στις μεγαλύτερες κοινότητες και κύριας εκπαίδευσης (τέσσερις τάξεις) στις μεγάλες πόλεις. Σε μεγαλύτερα κέντρα ιδρύθηκαν πρακτικά και κλασικά γυμνάσια (Velev, 1906). Το 1879/80 ιδρύθηκαν παρθεναγωγεία στις πόλεις Sofia και Tărnovo για την εκπαίδευση διδασκαλισσών για τα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης, τα οποία με το νόμο 1879 του 1882 μετονομάστηκαν σε «Διδασκαλεία». Η διαπίστωση όμως ότι έλειπε από την εκπαίδευση των μελλοντικών διδασκαλισσών η πρακτική εξάσκηση συνέβαλε στην ίδρυση πρότυπων σχολείων στοιχειώδους εκπαίδευσης, όπου θα εκπαιδεύονταν οι σπουδάστριες κατά το πέμπτο έτος των σπουδών τους. Ωστόσο, παρά τις καλές προθέσεις, οι ελλείψεις σε εκπαιδευμένο προσωπικό και υλικοτεχνική υποδομή καθιστούσαν αδύνατη την επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων (Obreškov, Cingilev, Čakarov, Veličkov, Grigorov, 1967: 92). Το Σεπτέμβριο του 1881 ιδρύθηκαν παρθεναγωγεία στις πόλεις Φιλιπούπολη και St. Zagora, τα οποία το 1883/84 έγιναν εξατάξια με πρόγραμμα σπουδών που περιελάμβανε και μαθήματα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Obreškov, Cingilev, Čakarov, Veličkov, Grigorov, 1967: 100).

Στις αρχές του 1888/9 όλα τα παρθεναγωγεία έγιναν εξατάξια και εφαρμόστηκε ενιαίο πρόγραμμα σπουδών με το νόμο 5509, που ωστόσο έμεινε σε ισχύ για δύο χρόνια. Το 1890 με το νόμο 6933 εφαρμόστηκε νέο πρόγραμμα που ίσχυσε ως το 1889/1900 και το οποίο εφαρμόστηκε σε τριτάξια σχολεία και σε γυμνάσια κλασικά και πρακτικά, όπως και σε Διδασκαλεία. Τα παρθεναγωγεία, αν και αποκτούσαν ειδική παιδαγωγική κατεύθυνση για τα

δύο τελευταία έτη σπουδών, δεν διαμορφώθηκαν σε αμιγή Διδασκαλεία, αφού πιο πολύ έδιναν έμφαση στη δημιουργία άριστων νοικοκυρών και δευτερευόντως στη δημιουργία διδασκαλισσών για νηπιαγωγεία και δημοτικά. Με νόμο του 1897 τα παρθεναγωγεία αναδιοργανώνονται και γίνονται επτατάξια με πέντε κατώτερες και δύο ανώτερες τάξεις και κατευθύνσεις παιδαγωγικής και γενικής παιδείας. Το 1900 εφαρμόστηκε και σ' αυτά πρόγραμμα σπουδών στηριγμένο στο αντίστοιχο των διδασκαλείων αρρένων του 1895. Σταδιακά, και τελικά με το νόμο 1429 του 1905, εξισώθηκαν τα προγράμματα σπουδών των διδασκαλείων αρρένων και θηλέων, οπότε έπαψε και η διαφοροποίηση των σπουδών δασκάλων και διδασκαλισσών (Obreškov, Cingilev, Čakarov, Veličkov, Grigorov, 1967: 105)

Με νόμο του 1891 καθορίζονται για πρώτη φορά τα προσόντα και οι υποχρεώσεις των διδασκαλισσών στη Βουλγαρία. Έτσι, οι μόνιμες δασκάλες έπρεπε να έχουν τη βουλγαρική υπηκοότητα, να έχουν τελειώσει το παρθεναγωγείο, να έχουν δώσει κρατικές εξετάσεις, να έχουν κλείσει το 17^ο έτος της ηλικίας τους, να είναι αμέμπτου ηθικής και αρτιμελείς (Obreškov, Cingilev, Čakarov, Veličkov, Grigorov, 1967: 123).

Η μόρφωση διδασκαλισσών οργανώνεται συστηματικότερα την ίδια περίοδο και στη φθίνουσα αυτοκρατορία. Το 1870, με βάση το άρθρο 68 του Γενικού Κανονισμού για την Παιδεία, ιδρύθηκε στην Κωνσταντινούπολη, στην περιοχή της Αγίας Σοφίας το πρώτο Διδασκαλείο Θηλέων, με διδακτικό προσωπικό δύο δασκάλες και στόχο την εκπαίδευση γυναικών, οι οποίες θα κάλυπταν τις θέσεις διδασκαλίας και στην πρωτοβάθμια και στη μέση εκπαίδευση θηλέων. Εκείνη την εποχή τα 8 σχολεία μέσης εκπαίδευσης θηλέων της Κωνσταντινούπολης είχαν 207 μαθήτριες γεγονός που καθιστούσε αναγκαία την εκπαίδευση περισσότερων διδασκαλισσών (Gelişli, 2004: 126).

Σύμφωνα πάντα με άρθρα του Γεν. Κανονισμού, το Διδασκαλείο έπρεπε να αποτελείται από δύο τμήματα, ένα για μουσουλμάνες και ένα για μη μουσουλμάνες σπουδάστριες με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ελήφθησαν υπόψη οι εκπαιδευτικές ανάγκες και των μουσουλμάνων αλλά και των μη μουσουλμάνων πολιτών, γι' αυτό τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος ήταν προσαρμοσμένα στη γλώσσα και στο θρήσκευμα των σπουδαστριών (Gelişli, 2004: 126-127).

Η σχολή έπρεπε να έχει μία διευθύντρια, επαρκή αριθμό γυναικών δασκάλων, έμπειρες κεντήτριες και δύο άτομα σαν υπηρετικό προσωπικό. Οι σπουδάστριες γίνονταν δεκτές στη σχολή κατόπιν εξετάσεων. Οι πρώτες σπουδάστριες που εισήχθησαν στη σχολή ανέρχονταν στον αριθμό των πενήντα. Επίσης, σύμφωνα με τον Κανονισμό, οι σπουδάστριες που προετοιμάζονταν για τα σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα έπαιρναν 30 Kurush και οι σπουδάστριες που προετοιμάζονταν για τη μέση εκπαίδευση 60 kurush σαν υποτροφία. (Gelişli, 2004: 126). Αξίζει να αναφερθεί ότι «Οι κοπέλες που σπούδαζαν στο Διδασκαλείο Θηλέων δεν ήταν της ανώτερης κοινωνικής τάξης, αλλά κατάγονταν από οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων» (Inankur, 2001: 2).

Η διάρκεια σπουδών στο τμήμα πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Διδασκαλείου θηλέων ήταν δύο χρόνια και τα μαθήματα που διδάσκονταν ήταν: θεολογία, οθωμανική γραμματική και έκθεση, Αραβικά, Περσικά, Τουρκικά, γλώσσες μειονοτήτων, διδακτική μεθοδολογία, ηθική, φυσική-χημεία, λογιστική, Οθωμανική ιστορία, γεωγραφία, μουσική, ραπτική και κέντημα (Gelişli, 2005: 142). Στο τμήμα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η διάρκεια σπουδών ήταν τρία χρόνια και το αναλυτικό πρόγραμμα περιελάμβανε τα μαθήματα: θεολογία, Οθωμανική γραμματική και έκθεση, Αραβικά, Περσικά, Τουρκικά, γλώσσες μειονοτήτων, Οθωμανική ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, φυσική-χημεία, σχέδιο, μουσική και οικιακή οικονομία (Gelişli, 2005: 142).

Το 1874-1875, στην 3^η τάξη του Διδασκαλείου Θηλέων, προστέθηκε ένα μάθημα με την ονομασία «εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής του αλφαβήτου», το οποίο ήταν ειδικό μάθημα διδακτικής μεθοδολογίας. Σημαντικό ρόλο στην καθιέρωση και βελτίωση διδακτικής μεθοδολογίας έπαιξε η Ayşe Sidika Hanım, η οποία το 1897 έγραψε το βιβλίο «Μεθοδολογία εκπαίδευσης και Μαθήματα Αγωγής», το οποίο αποτέλεσε και το πρώτο βιβλίο της παιδαγωγικής επιστήμης στην Τουρκία (Akyüz, 2002: 65).

Μετά από την περίοδο της Μεταρρύθμισης, στο Διδασκαλείο Θηλέων της Κωνσταντινούπολης, στα Διδασκαλεία Θηλέων της επαρχίας και στα παρθεναγωγεία, δόθηκε προτεραιότητα στο διορισμό γυναικών εκπαιδευτικών. Σε περίπτωση που δε βρίσκονταν γυναίκες εκπαιδευτικοί, διορίζονταν άντρες με την προϋπόθεση να είναι 'ηλικιωμένοι και ευπρεπείς'. Για τους άντρες εκπαιδευτικούς το να είναι κανείς 'άσχημος' ήταν ένα από τα ζητούμενα προσόντα (Akyüz, 2002: 66).

Ως πρώτη διευθύντρια του Διδασκαλείου Θηλέων, σύμφωνα με την *Επετηρίδα του Δημοσίου* (Devlet Salnamesi, Νοέμ. 1881), εμφανίζεται η Fatimatüzzehra Hanım, πράγμα από το οποίο συνάγεται ότι διορίστηκε μέσα στο ακαδημαϊκό έτος 1880-81 (Akyüz, 2002: 66). Ωστόσο, ο *Κανονισμός του Διδασκαλείου Θηλέων*, που δημοσιεύτηκε τον Ιούλιο του 1895, ανέτρεψε τα ήδη ισχύοντα, καθιερώνοντας το θεσμό του 'άντρα διευθυντή' και μιας 'γυναίκας διευθύντριας', υφισταμένης του. Ο *Κανονισμός* αυτός τοποθέτησε τη γυναίκα διευθύντρια σ' ένα επίπεδο πιο χαμηλό από αυτό του άντρα διευθυντή, περιόρισε τις αρμοδιότητες και τα καθήκοντά της, ενώ όρισε με σαφήνεια ότι η πραγματική διαχείριση ανήκε στον άντρα διευθυντή (Akyüz, 2002: 66). Ο αριθμός των αποφοίτων του Διδασκαλείου Θηλέων αυξανόμενος σταδιακά έφτασε, το ακαδημαϊκό έτος 1901-1902 στις 381. Δηλαδή κάθε χρόνο αποφοιτούσαν από το Διδασκαλείο κατά μέσο όρο μέχρι και 12 γυναίκες εκπαιδευτικοί, αριθμός αναμφίβολα ανεπαρκής για τις ανάγκες της χώρας σε γυναίκες εκπαιδευτικούς (Akyüz, 2002: 66).

VI. Ο εικοστός αιώνας ξεκίνησε με καλύτερες προϋποθέσεις για τη μόρφωση του γυναικείου φύλου και την κοινωνική θέση της δασκάλας. Στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1904 συμμετείχαν και 155 γυναίκες αντιπρόσωποι και προβλήθηκε το αίτημα για συστηματική οργάνωση της γυναικείας αγωγής (*Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον*, 1904: 175- 213). Οι γυναίκες άρχισαν να φοιτούν - σε μικρά, βέβαια, ποσοστά - στα Ελληνικά Σχολεία και στα Γυμνάσια (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2006: 149). Ωστόσο, οι αντιλήψεις των φυσιολογιστών, αλλά και τα ήθη που θεωρούσαν ότι οι γυναίκες πρέπει να παίρνουν μόρφωση χρήσιμη για το ρόλο τους στην οικογένεια δεν θα επιτρέψουν ακόμη την κατάργηση της διάκρισης των φύλων και την κοινή αντιμετώπιση μαθητών - μαθητριών και εκπαιδευτικών αρρένων και θηλέων.

Παρά τον προοδευτικό χαρακτήρα των νομοσχεδίων «Περί οργάνωσης της γυναικείας εκπαίδευσης» και «Περί ιδρύσεως διδασκαλείου θηλέων», του Σ. Στάη το 1908, στα νομοσχέδια Αλεξανδρή (1911) και στο υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη μόρφωση των γυναικών (1912) θα τονισθεί η φυσιολογική ιδιαιτερότητα και οι διαφορετικές ανάγκες των γυναικών (*Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 1912: 202-262).

Από το 1911 οι δάσκαλοι και οι δασκάλες γίνονται κρατικοί υπάλληλοι, εφόσον, σύμφωνα με το άρθρο 16 του αναθεωρημένου Συντάγματος, η στοιχειώδης εκπαίδευση παρέχεται δωρεάν από το κράτος και, επομένως, η μισθοδοσία τους θα βαρύνει τον κρατικό προϋπολογισμό. Αυτό είναι ένα καλό βήμα για τη βελτίωση της θέσης των διδασκαλισσών, αλλά έμενε να γίνουν ακόμη πολλά στην κατεύθυνση αυτή.

Παρά το ότι τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 στα οποία καταργείται κάθε διάκριση αγοριών και κοριτσιών στην εκπαίδευση (Ζιώγου - Καραστεργίου, 2006: 157-166) δεν ψηφίζονται, για τις δασκάλες υπήρχαν θετικές εξελίξεις. Το 1912 ιδρύουν χωριστή οργάνωση, τον «Πανελλήνιο Διδασκαλικό Σύνδεσμο των Κυριών» και αποκτούν δυνατότητα να προωθήσουν τα αιτήματά τους, το 1914 ιδρύονται τα τριτάξια διδασκαλεία αρρένων και θηλέων και οι δασκάλες μορφώνονται για πρώτη φορά σε ιδρύματα ίδια με τους δασκάλους. Έχουν κοινό πρόγραμμα μαθημάτων, εκτός από τα οικιακά για τα κορίτσια, τις στρατιωτικές ασκήσεις, τα στοιχεία δικαίου και πολιτικής οικονομίας και την εκκλησιαστική μουσική για τα αγόρια. Από τα επτά (7) διδασκαλεία θηλέων, τα τέσσερα ήταν τα αναγνωρισμένα της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας (Αθήνας, Πάτρας, Κέρκυρας και Λάρισας) ένα του Δήμου Πειραιά, ένα του Ηρακλείου Κρήτης και το νεοϊδρυμένο της Θεσσαλονίκης. Αργότερα τα πολυτάξια Διδασκαλεία θα είναι, επίσης, αρρένων και θηλέων (Μπουζάκης - Τζήκας, 1996: 52-56). Καθώς τα διδασκαλεία ήταν διασκορπισμένα σε διάφορες περιοχές της χώρας, διευκολυνόταν η φοίτηση κοριτσιών των ασθενέστερων και των αγροτικών κοινωνικών στρωμάτων.

Οι αγώνες των διδασκαλισσών για την επίτευξη της ισότητας θα ενισχυθούν μετά τη μικρασιατική καταστροφή, καθώς αυξάνεται ο αριθμός των εργατών και των εργατριών, ισχυροποιούνται οι φιλελεύθερες πολιτικές δυνάμεις, το εργατικό κίνημα και οι φεμινιστικές οργανώσεις και ιδρύονται χωριστά σωματεία γυναικών (Εθνικής Τράπεζας, Διδασκαλισσών, Ελληνίδων Επιστημόνων, Φοιτητριών). Η ίδρυση (1922) της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας (Δ.Ο.) αποτέλεσε καταλύτη για τη συμμετοχή στο συνδικαλισμό και τον αγώνα των διδασκαλισσών για τα δικαιώματά τους. Οι δασκάλες την περίοδο 1924-1934 αποτελούν το 26 % των μελών των Διοικητικών Συμβουλίων των τοπικών Συλλόγων, το 2,30 % των αντιπροσώπων των Γεν. Συνελεύσεων της Ομοσπονδίας, ενώ δυναμικές συνδικαλίστριες και φεμινίστριες δασκάλες όπως οι Ναυπλιώτου, Στεργιοπούλου, Μουζακιάτου, Ρέπουλη, Οικονόμου, Δεσύπρη, Μπαμπαδάκη, Ταμπακοπούλου, Σαμαροπούλου, Μαυρίδου, Κοκκίνου κ.α. εκλέγονται μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Δ. Ο. (Αθανασιάδης, 1999: 757-760, Τζήκας, επίβλ., κ. α. 2005: 174-178). Η Δ. Ο. με τη συνδρομή του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας (ΣΔΓ) πέτυχε την αναγνώριση της ισομισθίας δασκάλων και διδασκαλισσών (Δ.Β. 2/1924), όχι χωρίς αντιρρήσεις από την πλευρά των δασκάλων. Το ίδιο υπήρχαν αντιρρήσεις για την ικανότητα της δασκάλας να συνδυάζει το επάγγελμά της με το ρόλο της ως συζύγου και μητέρας (Αβδελά, 1988: 46-53, Τζήκας, επίβλ. κ. α. 2005: 182-184). Πολύ δύσκολο ήταν και το ζήτημα της ανάληψης διευθυντικών θέσεων από τις γυναίκες. Στα σχολεία θηλέων οι δασκάλες κατείχαν τις θέσεις διευθυντριών. Με τη μικτοποίηση των σχολείων (1929) και την παρουσία διδασκαλισσών και δασκάλων στο ίδιο σχολείο αμφισβητείται η ικανότητά τους για τη θέση αυτή. Το θέμα ανακινήθηκε το 1932 στο Δ. Β. χωρίς να πάρει έκταση εξαιτίας της παρέμβασης της Επιτροπής Αμύνης των Συμφερόντων Γυναικών Υπαλλήλων (Δ. Β. 392/1932, Αβδελά, 1988: 52). Ωστόσο, δεν θα συναντήσουμε - από όσα στοιχεία διαθέτουμε μέχρι τον πόλεμο - γυναίκες διευθύντριες σε δημοτικά σχολεία (Τζήκας, επίβλ. κ.α. 2005: 180-181).

Στη Βουλγαρία, ενώ η Πολιτεία μείωσε το ενδιαφέρον της για την εκπαίδευση κατά τους Βαλκανικούς και τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο, ίδρυσε ένα νέο τύπο σχολείου μέσης εκπαίδευσης και κατήργησε τις διαφορές στα προγράμματα σπουδών των διδασκαλείων αρρένων και θηλέων (Jordanov, 1925). Δημοκρατικού χαρακτήρα αναδιοργάνωση των διδασκαλείων έγινε από την Αγροτική κυβέρνηση της Βουλγαρίας το 1921. Σύμφωνα με το άρθρο 158, νόμου του 1921 η φοίτηση στα διδασκαλεία, που διακρίνονταν σε αρρένων και θηλέων, ήταν δωρεάν και περιελάμβανε δύο έτη σπουδών (7^η και 8^η τάξη). Τα κορίτσια που γίνονταν δεκτά στην 7^η τάξη έπρεπε να έχουν τελειώσει, σύμφωνα με το άρθρο 160, πρακτικό σχολείο, να είναι υγιή και αρτιμελή και να μην είναι μεγαλύτερα των 20 ετών. Μετά από επιτυχείς απολυτήριες εξετάσεις είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν ως μόνιμες δασκάλες στο δημοτικό.

Η κατάσταση άλλαξε με το πραξικόπημα του Ιουνίου 1923. Με νόμο του 1924 τα έτη σπουδών στα διδασκαλεία έγιναν πέντε, εκ των οποίων τα τρία πρώτα παρείχαν γενική παιδεία και τα δύο τελευταία ειδίκευση. Το 1925 συντάχθηκε νέο πρόγραμμα σπουδών που έμεινε σε ισχύ ως το 1932/33. Ένα από τα μέτρα που πήρε η πραξικοπηματική κυβέρνηση του Α. Cankov ήταν η παροχή γης σ' όλους τους δασκάλους, γεγονός που αύξησε κατακόρυφα τον αριθμό τους, ώστε να μην απορροφώνται και να μένουν αδιόριστοι μέχρι και 10 χρόνια. Η κατάσταση αυτή οδήγησε το Υπουργείο Παιδείας στην απόφαση να κλείσει το 1932 όλα τα διδασκαλεία.

Η προσπάθεια, λοιπόν, για τη μόρφωση της Βουλγάρας δεν υπήρξε ούτε εύκολη ούτε ακύμαντη. Η πορεία δεν ήταν ευθύγραμμη, αλλά είχε διαρκή πισωγυρίσματα. Επειδή, όμως, από τη δεκαετία 1850-1860 έγινε σαφές ότι η ολόπλευρη ανάπτυξη του βουλγαρικού λαού, όπως κάθε λαού, ήταν συνδεδεμένη με την απελευθέρωση της γυναίκας και ότι απελευθέρωση σήμαινε μόρφωση, η προσπάθεια δεν εγκαταλείφθηκε. Αντίθετα συνεχίστηκε με αυξανόμενη ένταση, με αποτέλεσμα ο αριθμός των κοριτσιών που σπούδαζαν για να γίνουν δασκάλες να μεγαλώνει διαρκώς. Έτσι, το 1878 στη Βουλγαρία υπήρχαν 132 δασκάλες, το 1880/81, 322, το 1890/91, 804 και το 1894/95, 1262. Αριθμοί που δείχνουν παράλληλα την πνευματική εξέλιξη ενός λαού μέσα από την προσπάθειά του να προχωρήσει στην επίτευξη της ισότητας των δύο φύλων.

Στην Τουρκία «οι γυναίκες που σπούδασαν στα Διδασκαλεία δεν εργάστηκαν μόνο ως δασκάλες, αλλά αγωνίστηκαν για τη γενική πρόοδο των γυναικών (...) οι νέες ομάδες φωτισμένων γυναικών πήραν τη θέση τους δίπλα στις γυναίκες της ανώτερης τάξης, που απολάμβαναν τα δικαιώματα μιας εξαιρετικής ιδιωτικής εκπαίδευσης. Επίσης οι δασκάλες είχαν και την πρώτη τους εμπειρία ως συγγραφείς, γράφοντας σε γυναικείες εφημερίδες και περιοδικά μέσα από τα οποία κάποιες όμοιές τους είχαν ήδη αποκτήσει φήμη» (Toska, 1998: 23). Το κράτος ενδιαφέρθηκε περισσότερο για τη γυναικεία εκπαίδευση μετά τους Βαλκανικούς πολέμους. Στόχευε στην εκπαίδευση ενάρετων, θρησκευόμενων γυναικών που θα αγαπούσαν την πατρίδα, θα φρόντιζαν για την οικογένεια και θα γνώριζαν πώς να αναθρέψουν τα παιδιά τους σύμφωνα με τις επιταγές των καιρών. Η διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αυξήθηκε στα έξι χρόνια, εμφανίστηκαν «πρότυπα» σχολεία στα οποία διδάσκονταν η γαλλική, η γερμανική και η αγγλική γλώσσα. Τα κορίτσια διδάσκονταν οικιακή οικονομία, υγιεινή, ραπτική, κοπτική, χειροτεχνία, ζωγραφική, μαγειρική, γεωργία και κτηνοτροφία, ενώ μπορούσαν να παρακολουθήσουν και μαθήματα φυσικής, χημείας και μαθηματικών, όπως και τα αγόρια (Toska, 1998: 25). Την περίοδο της Δημοκρατίας το επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βελτιώθηκε ακόμη. Δημιουργήθηκαν εργαστήρια φυσικής και χημείας, ενώ η μουσική και τα σπορ περιλήφθηκαν στο αναλυτικό πρόγραμμα. Στην ανώτατη εκπαίδευση όλες οι σχολές δέχονταν πλέον και φοιτήτριες. Η άποψη του Κεμάλ ότι «τα εκπαιδευτικά ιδρύματα του κράτους θα έπρεπε να είναι ενιαία για γυναίκες και άντρες» προανήγγειλε το νόμο για Ενότητα στη Εκπαίδευση που ψηφίστηκε στις 3 Μαρτίου 1924 Σύμφωνα με το νόμο το Υπουργείο Παιδείας αναλάμβανε την ευθύνη για τη δημόσια εκπαίδευση που ήταν εξίσου στη διάθεση των δύο φύλων (Toska, 1998: 27-29).

VII. Η ανάδειξη και η καταξίωση της γυναίκας στο επάγγελμα της δασκάλας με την απόκτηση ισότιμης - με το άνδρα συνάδελφό της - μόρφωσης, εργασιακών συνθηκών, αμοιβών και υπηρεσιακής εξέλιξης ήταν μια μακριά πορεία και συντελέστηκε, στο βαθμό που συντελέστηκε, στα πλαίσια της αστικής κοινωνίας.

Στην Ελλάδα, τη Βουλγαρία και την Τουρκία παρατηρείται μια παράλληλη πορεία από την εμφάνιση του επαγγέλματος της δασκάλας μέχρι την πλήρη κοινωνική αποδοχή της. Η εμφάνιση σχετίζεται με τη διαμόρφωση της εθνικής συνείδησης και η ισόνομη και ισότιμη κοινωνική αποδοχή της με τη διαμόρφωση δυτικού τύπου αστικοποιημένων σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό κοινωνιών. Στην πορεία αυτή παρατηρούνται ανάμεσα στις χώρες χρονικές αποκλίσεις. Οι δασκάλες εμφανίζονται κατ' αρχήν στους ελληνοφώνους πληθυσμούς που είναι οι πρώτοι που απέκτησαν εθνική συνείδηση και δυτικότροπη αστική τάξη. Το ίδιο παρατηρείται και στη μόρφωση των διδασκαλισσών. Στο ελληνικό κράτος οργανώνεται διδασκαλείο θηλέων πριν το 1840, στην Βουλγαρία και στην Τουρκία τριάντα περίπου χρόνια αργότερα, αλλά στη Βουλγαρία η εξέλιξη των σχολών για δασκάλες θα προχωρήσει γρηγορότερα από ό,τι στην Τουρκία.

Σήμερα παρά τη νομοθετική εξασφάλιση της ισότητας οι νοοτροπίες και οι αντιλήψεις για τα ρόλο της γυναίκας στην εργασία και την οικογένεια δεν επιτρέπουν ακόμη την παραγματική απελευθέρωσή της και την ισότιμη αποδοχή της επαγγελματικής της δράσης και ανέλιξης. Για παράδειγμα, ενώ ο αριθμός των εκπαιδευτικών γυναικών στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ μεγαλύτερος από εκείνον των ανδρών, ο αριθμός των γυναικών στελεχών, τόσο σε επίπεδο σχολικής μονάδας όσο και σε περιφερειακό επίπεδο, παρεμένει και στις τρεις χώρες δραματικά χαμηλός σε σχέση με εκείνον των ανδρών.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε., (1988) Η θέση της δασκάλας, Λόγοι και αντίλογοι σε ένα μεσοπολεμικό επαγγελματικό έντυπο, *Δίνη, φεμινιστικό περιοδικό*, τ. 3 Ιούλιος.
- Αθανασιάδης, Θ., (1999) *Η διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή στο Τμήμα Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.
- Akyüz, Y. (2002) Osmanlı da ilk açılan öğretmen okulları, *Toplumsal tarih*, (No 105).

- Αργυρόπουλος, Π., (1855) «Πίναξ της εν Ελλάδι Δημοσίας Εκπαιδύσεως κατά το έτος 1854», *Γενικά Αρχεία του Κράτους*, Οθωνικών Αρχείων, Δημοσία Εκπαιδευσις, ΙΓ' Ελληνικών Σχολείων 1850-1862, φ. 8.
- Βαρίκα, Ε., (1996, β') *Η εξέγερση των κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στη Ελλάδα 1833-1907*, (Αθήνα: Κατάρτι).
- Βελεστινλής Ρήγας (1797) «Νέα Πολιτική Διοίκησης. . .» στο: Βουλή των Ελλήνων (2000) *Ρήγα βελεστινλή άπαντα τα σωζόμενα*, τομ. 5^{ος}, (Αθήνα).
- Velev S., (1906) *Marin Drinov kato präv urednik na učebnoto delo v Bälgaria*, Učilišten pregled, kn. 3-4.
- Γεδεών, Μ. Ι., (1899) «Γνώσεις χρήσιμοι τη ιστορία της παρ' ημίν παιδείας» *Εκκλησιαστική Αλήθεια*, τομ. ΙΘ', αριθ. 46, 5 Νοεμβρίου (Κωνσταντινούπολη).
- Γεδεών, Μ. Ι., (1930) «Ελληνίδων εκπαιδευσις μετά την άλωσιν», *Πρακτικά της Ακαδημίας Αθηνών*, τομ. 5^{ος} (Αθήνα: Γραφείον Δημοσιευμάτων Ακαδημίας).
- Čolakov, N., (1981) Chadži Fota Jončeva, v. *Anteni*, g. XI, br. 40, 7 Oktomvri.
- Δασκαλάκης, Α., (1968) *Κείμενα - Πηγαί της Ιστορίας της Ελληνικής Επαναστάσεως*, Σειρά Τρίτη τα Περί Παιδείας, Μέρος Πρώτον (Αθήναι).
- (1912) *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, τομ. Β'.
- Δηλιγιάννης, Θ. - Ζηνόπουλος, Γ., (1875) *Ελληνική Νομοθεσία από του 1833 μέχρι του 1875*, τομ. Στ', (Αθήνα: Αγγελόπουλος).
- Dorosiev L. Iv., (1925) *Materiali za izučvane na učebnoto delo v Bälgaria, našite klasni, sredni I specialni učilišta*, kn. I, (Sofia).
- Gečev M., (1967) *Kilijnite učilišta v Bälgaria*, (Sofia).
- Gelišli, Y., (2004) Education of women from the Ottoman Empire to modern Turkey, *South-East Europe Review* (4^ο/2004).
- Gelišli, Y., (2005) The development of teacher training in the Ottoman Empire from 1848 to 1918, *South-East Europe Review* (3^ο/ 2005).
- Gospodinova - Petrova E., (1996) *Život i pedagogičeska dejnost na Anastasia Toševa*, (Stara Zagora).
- Ζιώγου - Κραστεργίου, Σ., (1986) *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα: Ι.Α.Ε.Ν. – Γ.Γ.Ν.Γ.).
- Ζιώγου - Κραστεργίου, Σ., (2006) «Η διάσταση του φύλου στην παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική πράξη από το 1900 έως το 1930: Λόγος - αντίλογος στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του Ελευθερίου Βενιζέλου», στο: Τζήκας, Χ., (επιμ.) *Ζητήματα ιστορίας και ιστοριογραφίας της Εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο).
- Inankur, Z., (2001) «The changing image of Women in 19th Century Ottoman Painting», *11th International Congress of Turkish Art, Utrecht-the Netherlands, August 23-28, 1999*, (Utrecht: M. Kiel, N. Landman & H. Theunissen).
- Jordanov V., (1925) *Materiali za izučvane na učebnoto delo v Bälgaria, našeto prosvetno delo prez vreme na vojnite (1913-1919)*, (Sofia).
- Kirkovič, R., (1927) *Spomeni*, (Sofia).
- Κλάδος, Π., (1860) *Εκκλησιαστικά και Εκπαιδευτικά, ήτοι Νόμοι., Διατάγματα, Εγκύκλιοι, Οδηγίαι κ.λ.π. αποβλέποντα εις την Εκκλησίαν και την Εκπαίδευσιν* (Αθήνα: Αγγελόπουλος).
- Κούκου, Ε., (1965) *Η Ορθόδοξος Μονή Ευγενών Ελληνίδων Βενετίας (1599-1822)*, (Αθήναι)
- Μπουζάκης, Σ., -Τζήκας, Χ., (1996) *Η κατάρτιση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στην Ελλάδα*, τομ. Α', Η περίοδος των διδασκαλείων 1834-1933 (Αθήνα: Gutenberg).
- Μπουζάκης, Σ., -Τζήκας, Χ., - Ανθόπουλος, Κ., (2000) *Η επιμόρφωσης και η μεταεκπαίδευση των δασκάλων - διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος* (Αθήνα: Gutenberg).
- Obreškov O., Cingilev T., Čakarov N., Veličkov Iv., Grigorov Iv., (1967) *Podgotovka na učitelski kadri u nas v minaloto (ot Vázraždaneto do 9 IX. 1944g.)* (Sofia).
- (1859) Περίληψις των υπό του Υπουργείου της Δημ.Εκπαιδύσεως συνταχθέντων πινάκων δια το έτος 1858, *Εφημερίς των Φιλομαθών*, έτος Ζ' αριθ. 299, 19 Ιουνίου.

- (1904) *Πρώτον Ελληνικόν Εκπαιδευτικόν Συνέδριον, Αθήναι 31 Μαρτίου - 4 Απριλίου 1904, μετά σχολικής εκθέσεως*, (Αθήναι).
- Toševa, A., (1911) *Avtobiografija (živopis) na Anastasia Toševa, učreditelka na pārvata Bālgarska devičeska petoklasna gimnazija v Stara Zagora*, (Zagora: Svetlina).
- Τζήκας, Χ., (1996) *Το Βασιλικό Διδασκαλείο 1834-1864*, Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή (Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. - Π.Τ.Δ.Ε.).
- Τζήκας Χ., (1999) *Ι. Π. Κοκκώνης, Ο ρόλος του στη θεμελίωση και τα πρώτα βήματα της Δημοτικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα*, (Αθήνα: Gutenberg).
- Τζήκας Χ. (επίβλ.), Γιαχανού, Β.- Δεμιρόπουλος, Γ. - Ζαφειρίου, Φ. - Καλαμαρινού, Π. - Κρέκη, Ε. - Μιχαηλίδου, Α. - Σταμούλη, Α. - Τζίκας, Γ., (2005) «Ο λόγος της δασκάλας και ο λόγος για τη δασκάλα στο Διδασκαλικό Βήμα και στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου 1924-1998» στο: Α.Π.Θ. - Π.Τ.Δ.Ε. - Διδασκ. «Δημήτρης Γληνός», *Περίληψεις Ερευνητικών Προγραμμάτων*, (2002-2004), (Θεσσαλονίκη).
- Toska, Z., (1998) «A brief look at women's education», στο: *Kadın eserleri kütüphanesi ve bilgi merkezi vakfi, No 13, 1998 Ajandası..*

Ταυτότητες εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) από το 19^ο αιώνα έως το Μεσοπόλεμο: Αναλύοντας αυτοβιογραφικά και λογοτεχνικά κείμενα

Καραστεργίου-Ζιώγου Σιδηρούλα, *Καθηγήτρια*, Π.Φ.Σ., Α.Π.Θ.
Φούκας Βασίλης, *Υποψ. Διδάκτ.* Π.Φ.Σ., Α.Π.Θ.

Περίληψη

Στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης η έρευνα γύρω από τους/ τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων έχει προχωρήσει πολύ αλλά έχει επικεντρωθεί, κυρίως, στα θέματα της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, των φορέων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών και στο θέμα της αμφισβήτησης που εκφράστηκε, κατά καιρούς, από τους φορείς αυτούς. Σήμερα το πεδίο της έρευνας διευρύνεται αισθητά. Διερευνώνται πτυχές της καθημερινής ζωής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία και ανιχνεύονται οι σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές περιγραφές και στην πολύπλοκη επαγγελματική/ σχολική-εκπαιδευτική πραγματικότητα. Η διάσταση του φύλου στην ιστορία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών είχε υποβαθμιστεί ή αγνοούνταν για πολλά χρόνια από τους ιστορικούς της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερες αναφορές στην ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών, τη σημασία της διδασκαλίας για τις γυναίκες και την προσφορά τους στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχουν, αλλά δεν έχει γίνει, μέχρι σήμερα, συνολική συστηματική μελέτη και έρευνα που να καλύπτει όλες τις διαστάσεις του σχετικού προβληματισμού. Οι μεταβαλλόμενες προσεγγίσεις για τον/ την εκπαιδευτικό καθώς και τα διάφορα στάδια δόμησης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα διερευνώνται με τη χρήση νέων επιστημολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Στο πλαίσιο αυτό αξιοποιείται ένα ευρύ φάσμα πηγών: κλασικές ιστορικές πρώτες πηγές (επίσημα κείμενα, δημοσιευμένες πηγές κ.ά.), αλλά η έμφαση δίνεται σε αυτοβιογραφικά κείμενα, αλληλογραφία, λογοτεχνικά κείμενα και φωτογραφικό υλικό. Η έμφαση, δηλαδή, δεν δίνεται μόνον στη θεωρία και στη γνώση αλλά και στις διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, το ρόλο και το έργο τους. Η έρευνα αυτή, επομένως, διερευνά την ιστορία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών γενικά, και υπεισέρχεται, ειδικότερα, σε επιμέρους θεματικές της προσωπικής ιστορίας των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών) με έμφαση στην εξέλιξη των εννοιών «ιδιωτικό» και «δημόσιο». Με βάση αυτοβιογραφικά-λογοτεχνικά κείμενα θα μελετηθεί α) ο τρόπος με τον οποίο έχουν κατασκευαστεί οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών β) το περιεχόμενο αυτής της κατασκευής και, γ) οι συνέπειες της χρήσης των κειμένων αυτών στην αναπαραγωγή κοινωνικών-επαγγελματικών ταυτοτήτων και ταυτοτήτων φύλου.

Η εισήγηση αυτή αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος Πυθαγόρας Ι, με τίτλο: «*Η διάσταση του φύλου στη δόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το προφίλ των γυναικών εκπαιδευτικών κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα*» με επιστημονικά υπεύθυνη την Καθηγήτρια Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου.¹⁶

¹⁶ Σχετικά με τους βασικούς στόχους αυτού του ερευνητικού προγράμματος βλ. Σ. Ζιώγου-Καραστεργίου, «*Η διάσταση του φύλου στη δόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το προφίλ*

Στην Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης η έρευνα γύρω από τους/ τις εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων έχει προχωρήσει πολύ αλλά έχει επικεντρωθεί, κυρίως, στα θέματα της βασικής κατάρτισης και επιμόρφωσης, των φορέων εκπροσώπησης των εκπαιδευτικών και στο θέμα της αμφισβήτησης που εκφράστηκε, κατά καιρούς, από τους φορείς αυτούς.¹⁷ Σήμερα το πεδίο της έρευνας διευρύνεται αισθητά. Διερευνώνται πτυχές της καθημερινής ζωής των εκπαιδευτικών στο σχολείο, στο σπίτι, στην κοινωνία και ανιχνεύονται οι σχέσεις ανάμεσα στις προσωπικές περιγραφές και στην πολυδιάστατη επαγγελματική/ σχολική-εκπαιδευτική πραγματικότητα. Αναδεικνύεται, επίσης, η διάσταση του φύλου στην ιστορία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών, διάσταση η οποία είχε υποβαθμιστεί ή αγνοούνταν για πολλά χρόνια από τους ιστορικούς της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Ειδικότερες αναφορές στην ιστορία των γυναικών εκπαιδευτικών, τη σημασία της διδασκαλίας για τις γυναίκες και την προσφορά τους στην ελληνική εκπαίδευση υπάρχουν, αλλά δεν έχει γίνει, μέχρι σήμερα, συνολική συστηματική μελέτη και έρευνα που να καλύπτει όλες τις διαστάσεις του σχετικού προβληματισμού.

Στο πλαίσιο του ευρύτερου αυτού προγράμματος διερευνώνται οι μεταβαλλόμενες προσεγγίσεις για τον/ την εκπαιδευτικό καθώς και τα διάφορα στάδια δόμησης της ταυτότητας των εκπαιδευτικών κατά το 19^ο και 20^ο αιώνα με τη χρήση παλαιών και νέων επιστημολογικών και θεωρητικών προσεγγίσεων της σύγχρονης ιστοριογραφίας. Αξιοποιείται δηλαδή ένα ευρύ φάσμα κλασικών ιστορικών πρώτων πηγών (επίσημα κείμενα, δημοσιευμένες πηγές κ.ά.), αλλά η έμφαση δίνεται σε αυτοβιογραφικά κείμενα, αλληλογραφία, λογοτεχνικά κείμενα και φωτογραφικό υλικό. Αυτό γιατί δεν ενδιαφέρει μόνον η θεωρία και η γνώση αλλά και οι διαδικασίες μέσα από τις οποίες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, το ρόλο και το έργο τους. Η έρευνα αυτή, επομένως, διερευνά την ιστορία του επαγγέλματος των εκπαιδευτικών γενικά, και υπεισέρχεται, ειδικότερα, σε επιμέρους θεματικές της προσωπικής ιστορίας των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών).

Ως προς το εύρος, η εισήγηση αυτή περιλαμβάνει ένα μέρος του ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος. Με βάση ορισμένα μόνον παραθέματα από αυτοβιογραφικά και λογοτεχνικά κείμενα θα μελετηθεί ο τρόπος με τον οποίο έχουν κατασκευαστεί οι ταυτότητες των εκπαιδευτικών και θα αναδειχθούν ορισμένες μόνον διαστάσεις που σχετίζονται με το περιεχόμενο αυτής της κατασκευής.

Εισαγωγικά μεθοδολογικά

Η θεματική αυτή εντάσσεται θεωρητικά στο ευρύτερο πεδίο της μικρο-ιστορίας¹⁸, αφού στοχεύει να διερευνήσει μια μορφή της κοινωνικής ιστορίας, τη δόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών, με βάση τεχνικές που αναδεικνύουν τις βιωματικές όψεις της καθημερινής

των γυναικών εκπαιδευτικών κατά τον 19^ο και 20^ο αιώνα: ειδολογικές και μεθοδολογικές συνιστώσες», στο: *Συμπόσιο: Η ελληνική παιδεία από τον 18^ο ως τον 20^ο αιώνα – Ερευνητικές συνιστώσες*, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα 2005, σσ. 185-197.

¹⁷ Βλ. ενδεικτικά: Σ. Μπουζάκης, - Χρ. Τζήκας, *Η κατάρτιση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στην Ελλάδα*. Αθήνα 1998, εκδ. Gutenberg, και, Σ. Μπουζάκης, - Χρ. Τζήκας, - Κ. Ανθόπουλος, *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων-Διδασκαλισσών και Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος*, Αθήνα 2000, εκδ. Gutenberg. Επίσης, Γ. Γρόλλιος, - Χρ. Τζήκας, *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου (1953-1967)*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

¹⁸ Βλ. σχετικά Γ. Κόκκινος, *Από την Ιστορία στις Ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της ιστορίας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, β' έκδοση, 1998, σσ. 267-274. Η μικρο-ιστορία δημιουργείται από τον ποικίλο θεωρητικό προβληματισμό στο χώρο της ιστορίας, από την όσμωση ιστορίας, πολιτισμικής ανθρωπολογίας (Cl. Geertz), θεωρίας της λογοτεχνίας (M. Bachtin) και μεταδομισμού (M. Foucault). *Ο.π.*, σ. 268.

ζωής. Στόχος είναι, δηλαδή, να αναδειχθούν τα άτομα που μέσα από τη ζωή, τη δράση και τη σκέψη τους λειτουργούν ως πρίσματα για την αναγωγή του ιδιαίτερου και ατομικού στο γενικό και συλλογικό.

Από μεθοδολογική άποψη μας απασχόλησαν θέματα που σχετίζονται:

α. με την αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων ως ιστορικών πηγών, και, β. με την αξιοποίηση αυτοβιογραφικών κειμένων και προσωπικών μαρτυριών.

α. Λογοτεχνία και Ιστορία

Είναι γενικά παραδεκτό ότι τα λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν σημαντικές πηγές για την Ιστορία καθώς παρέχουν αξιόλογα στοιχεία «από μέσα» για την κοινωνική, πολιτισμική και διανοητική ιστορία. Αποδίδουν, δηλαδή, με πιστότητα το κλίμα της εποχής, το ιστορικό πλαίσιο της δράσης και τα ψυχογραφικά χαρακτηριστικά των προσώπων.¹⁹ Σε λογοτεχνικά κείμενα ιστορίας, μυθοπλασίας ή στοχασμού δεν ακούμε μόνο τις φωνές των συγγραφέων, ακούμε επίσης διαφορετικούς λόγους για τα θέματα που μας ενδιαφέρουν.²⁰

Στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία ήδη έχουν αξιοποιηθεί λογοτεχνικά κείμενα για να μελετηθούν διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας ή η εικόνα των εκπαιδευτικών στο σχολείο και στην κοινωνία.²¹

Βασική προϋπόθεση στη συγκεκριμένη έρευνα θεωρήθηκε τα λογοτεχνικά-αυτοβιογραφικά κείμενα που θα αξιοποιηθούν να ανήκουν σε εκπαιδευτικούς ή σε λογοτέχνες που υπηρέτησαν κάποιο διάστημα ως εκπαιδευτικοί και καταγράφουν τις εμπειρίες τους.

β. Αυτοβιογραφικά κείμενα – Προσωπικές μαρτυρίες

Είναι γνωστό ότι σταδιακά έχει επικρατήσει μια αμφισβήτηση των πηγών γνώσης στο χώρο της Ιστορίας της εκπαίδευσης γενικότερα και της ιστορίας για τους/ τις εκπαιδευτικούς ειδικότερα. Τα ερωτήματα που προβάλλουν σήμερα σχετίζονται κυρίως με το πώς εννοιολογείται πολιτισμικά (με ποιες κατηγορίες) ο «εαυτός»/ η ταυτότητα των εκπαιδευτικών του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Πρόκειται, δηλαδή, για την διυποκειμενική συμβολική συγκρότηση του εαυτού, σύμφωνα με την ανθρωπολογία.²² Η υιοθέτηση όμως της μεθοδολογίας αυτής από ιστορικούς παρουσιάζει στην εφαρμογή της πολλές δυσκολίες αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι όσο πιο μακριά στο χρόνο είναι η περίοδος που μελετούμε τόσο οι διαθέσιμες πηγές για την καθημερινή ζωή του σχολείου και των εκπαιδευτικών είναι λιγοστές έως ανύπαρκτες.

Από τη σχετική βιβλιογραφία γίνεται εμφανές ότι η αξιοποίηση αυτοβιογραφικών κειμένων και η προσέγγιση προφορικών μαρτυριών δημιουργεί πολλά ερωτήματα για τους ιστορικούς - ερευνητές: *τι είδους πληροφορίες δίνουν τα αφηγηματικά κείμενα;* Πώς μπορούμε να τα διαβάσουμε; *Πώς εμπλεκόμαστε, ως ερευνητές/ τριες, στη δημιουργία της κοινωνικής-ιστορικής γνώσης;* Για να θεωρήσουμε ότι μια αφήγηση είναι αξιόπιστη απαιτείται από τους ιστορικούς όχι μόνο να είναι προσεκτικοί στη διατύπωση των δικών τους συμπερασμάτων καθώς συλλέγουν «πληροφορίες» αλλά και να λαμβάνουν υπόψη *το πλαίσιο μέσα στο οποίο*

¹⁹ Βλ. σχετικά Δ. Μαυροσκούφης, *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*, Θεσσαλονίκη, Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, 2005, σ. 51.

²⁰ Παράδειγμα αξιοποίησης λογοτεχνικών κειμένων προς την κατεύθυνση αυτή βλ. Φρ. Αμπατζοπούλου, *Ο άλλος εν διωγμό: Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1998.

²¹ Ενδεικτικά παραδείγματα: Στ. Παπαθανασίου, *Ο εκπαιδευτικός στην κοινωνία του Μεσοπολέμου. Μελέτη του προσώπου του δασκάλου και της δασκάλας στο έργο του Μυριβήλη*, Διδακτορική Διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Π.Τ.Δ.Ε., Αθήνα 1992, Δ. Κουκουλομάτης, *Ο δάσκαλος στη λογοτεχνία*, Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα 1993, Μ. Σαριδάκη, *Η εικόνα το εκπαιδευτικού στην ελληνική πεζογραφία*, Μεταπτυχιακή εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Φιλοσοφική Σχολή, Θεσσαλονίκη 2001, Α. Χουρδάκης, «Το σχολείο μέσα από τις μαθητικές αναμνήσεις του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη», *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τχ. 1, 2002-2003, σσ. 175-188, Κ. Ακρίβος, *Να μαθαίνω γράμματα... Το σχολείο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.

²² Σχετική ανάλυση στο Ευθ. Παπαταξιάρχης, «Το φύλο στην Ανθρωπολογία (και την Ιστοριογραφία): ορισμένες γνωστικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις», *Μνήμων*, 19, 1997, σσ. 201-210.

παράγονται τέτοιες πληροφορίες (όπως κείμενα ή αφηγήσεις). Οι προσωπικές ερμηνείες για το παρελθόν – οι ιστορίες που οι άνθρωποι «αφηγούνται» για τον εαυτό τους με στόχο να εξηγήσουν πώς βρέθηκαν στο σημείο που βρίσκονται τώρα – είναι συχνά πολύ ασαφείς και αντιφατικές. Μια απλή ανάγνωση των αφηγήσεων των εκπαιδευτικών, ανδρών και γυναικών, δημιουργεί ερωτήματα για το σύνθετο χαρακτήρα του νοήματος και της ταυτότητας που προκύπτει μέσα από την αφήγηση. Μια συστηματική προσέγγιση, όμως, ερευνά όχι μόνο τις αντιφάσεις αυτές αλλά και το πλαίσιο μέσα στο οποίο έγιναν οι αφηγήσεις και τις σχέσεις δυναμικής μέσα από τις οποίες δόθηκαν οι μαρτυρίες.²³ Στο πλαίσιο αυτό, για τις γυναίκες εκπαιδευτικούς ειδικότερα, τα αυτοβιογραφικά κείμενα δεν ενδιαφέρουν ως λογοτεχνικό είδος αλλά ως ιστορικά ντοκουμέντα για τη γυναικεία εμπειρία, την ύπαρξη και παρουσία στο χώρο της εκπαίδευσης.²⁴

Με βάση τις διαπιστώσεις αυτές, η ερευνητική ομάδα έλαβε υπόψη το γεγονός ότι η δυνατότητα να κατανοήσουμε ιστορικά τις ζωές των εκπαιδευτικών περιορίζεται από το είδος των πληροφοριών που διαθέτουμε. Ακόμα, όμως, και όταν διαθέτουμε αυτοβιογραφίες ή αλληλογραφία εκπαιδευτικών που γράφηκαν κατά τον 19^ο ή στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, είναι απαραίτητο να τα διαβάζουμε έχοντας υπόψη τις συνθήκες κάτω από τις οποίες αυτά δημιουργήθηκαν. Οι γραπτές και προφορικές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών, δηλαδή, οι ίδιες οι αναμνήσεις τους, οι τρόποι που δικαιολογούν τις αποφάσεις που παίρνουν και ο τρόπος που αντιμετωπίζονται από τους σχολιαστές της εποχής, όλα χρειάζονται να εξεταστούν ως επιμέρους θέματα που δημιουργούνται σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές, κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες και έχοντας υπόψη ότι απευθύνονται σε διαφορετικό, κάθε φορά ακροατήριο. Είναι, οπωσδήποτε, ιδιαίτερα σημαντικό να λάβουμε υπόψη τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες δίνεται η μαρτυρία όχι μόνο σε συνάρτηση με τις κυρίαρχες αντιλήψεις της εποχής – ο τρόπος, για παράδειγμα, που οι εκπαιδευτικοί ή η διδασκαλία παρουσιάζονται γενικά – γιατί υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε ένα γραπτό κείμενο που εκδόθηκε ιδιωτικά και για το λόγο αυτό κυκλοφόρησε μεταξύ των μελών της κοινότητας στην οποία έζησε ο/ η συγγραφέας, σε ένα λογοτεχνικό κείμενο που απευθύνεται σε ευρύτερο ακροατήριο και σε μια προσωπική μαρτυρία ενός αυτοβιογραφικού κειμένου ή μιας επιστολής.²⁵

Με βάση όλους αυτούς τους περιορισμούς, η ερευνητική ομάδα αποφάσισε να αξιοποιήσει μεθοδολογικά την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για την ερμηνευτική προσέγγιση των λογοτεχνικών πηγών και των αυτοβιογραφικών μαρτυριών. Πιο συγκεκριμένα:

Σε **μακρο-επίπεδο**, η διάσταση του φύλου στη δόμηση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών και το προφίλ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών διερευνάται μέσα από την ανάλυση αυτοβιογραφικού και λογοτεχνικού υλικού.

Σε **μικρο-επίπεδο**, έχοντας ως αφετηρία τις σπουδές φύλου (gender studies) και τις νεότερες συζητήσεις αναφορικά με την κατασκευή/ δόμηση των κοινωνικών ταυτοτήτων, η ομάδα επιχειρεί να διερευνήσει μέσω της ανάλυσης αυτοβιογραφικών και λογοτεχνικών κειμένων ελλήνων και ελληνίδων εκπαιδευτικών του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα: α) τον τρόπο με τον οποίο έχουν κατασκευαστεί οι ταυτότητες ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, β) το περιεχόμενο αυτής της κατασκευής και, γ) τις συνέπειες της χρήσης των κειμένων αυτών στην αναπαραγωγή κοινωνικών-επαγγελματικών ταυτοτήτων φύλου.

²³ K. Weiler, “Women’s History and the History of Women Teachers”, *Journal of Education*, Vol. 171, No. 3, 1989, pp. 9-24, και, της ίδιας, “Reflections on Writing a History of Women Teachers”, *Harvard Educational Review*, vol. 67, No. 4, 1997, pp. 635-657. Βλ. επίσης, V. Bezgorov – O. Kosheleva, «Η αυτοβιογραφική αφήγηση και ο ρόλος της στη μελέτη της Ιστορίας της Εκπαίδευσης», *Θαλλώ*, τχ. 11, Χανιά, 2000, σσ. 121-130. Βλ. σχετικά και, P. Μπενβενίστε - Θ.Παραδέλλης (επιμ.), *Διαδρομές και τόποι της μνήμης. Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1999.

²⁴ Μ. Ταμπούκου, «Χαρτογραφώντας τον εαυτό της. Προσεγγίσεις της γυναικείας ύπαρξης στην εκπαίδευση μέσα από αυτοβιογραφικά κείμενα», *Δίνη: φεμινιστικό περιοδικό*, 9, 1997, σ. 53.

²⁵ K. Weiler, *ό.π.* Αναλυτική παρουσίαση των σχετικών θεμάτων βλ. Μ. Ταμπούκου, *ό.π.*, σσ. 51-74.

Παραδείγματα από την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών

Ο προσδιορισμός του ρόλου των εκπαιδευτικών είναι πολυδιάστατος και πολυεπίπεδος: αφορά στις απόψεις της πολιτείας (θα γίνει με βάση επίσημα κείμενα του Υπουργείου Παιδείας), αλλά σχετίζεται άμεσα και με την αντίληψη που έχουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί για το ρόλο τους (καταγράφεται σε αυτοβιογραφικά κείμενα και προσωπικές μαρτυρίες). Η αποδοχή ή μη του έργου των εκπαιδευτικών από το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο ενδιαφέρει, επίσης, ιδιαίτερα καθώς προσδιορίζει το κοινωνικό status και διαμορφώνει την αυτο-αντίληψη των δασκάλων και διδασκαλισσών.

I. Εκπαιδευτική πολιτική

Η μελέτη πηγών του 19^{ου} αιώνα φανερώνει καθαρά ότι το επάγγελμα της δασκάλας οριοθετείται από την πολιτεία και την κοινωνία «ως προέκταση της γυναικείας φύσης» και ως θεσμοθέτηση της ένταξης των γυναικών στην ιδιωτική σφαίρα (Δασκάλα-μητέρα, Κοινωνική μητρότητα). Για τους άνδρες εκπαιδευτικούς, αντίθετα, συνδέεται άμεσα και εμφανώς με τη γνώση και την εξουσία. Παραθέτουμε, ενδεικτικά, Εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας και αυτοβιογραφικά κείμενα εκπαιδευτικών του 19^{ου} και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα.

«...Η υπόληψις υμών, φίλοι νεάνιδες, είνε το τιμαλφέστατον πάντων κτημάτων, όπερ οφείλετε να διατηρήσετε απρόσβλητον και από απλής υπονοίας. Ο Θεός εδημιούργησεν υμάς ευπαθεστέρας και ευαισθητοτέρας των ανδρών, αλλά, ελαττούμεναι εκείνων κατά τούτο, υπερέχετε πολύ κατά την περί το παιδαγωγείν ευχέρειαν και την μόρφωσιν της καρδιάς των παιδίων.

Η παιδαγωγική, το σπουδαιότατον μέρος της διδασκαλίας, ής ηκροάσθητε τας αρχάς, υπέδειξεν ήδη υμίν, ότι ο μή παιδαγωγηθείς ορθώς λογίζεται απαίδευτος κάν ήθελεν αποκτήση γνώσεων περιουσίαν, εμάθετε δε πάντως, ότι το σώμα του ανδρός επλάσθη διά τον έξω και εν υπαίθρω βίον το δε της γυναικός διά τον οίκον. Αλλ' υπό την ιδιότητα ταύτην οποία ιερότης καθηκόντων, οποία λαμπηδών παντοίων αρετών!! Και διά τούτο μήτηρ περιστοιχουμένη υπό τέκνων εναρέτων, τα οποία εις την μέριμναν και το παράδειγμα αυτής οφείλουσι βίον ευδαιμόνα, είναι το ωραιότατον των θεαμάτων. Τας αρχάς ταύτας επιμελήθητε, φίλοι, να καταστήσητε κοινάς ταις παρ' υμών διδασκομέναις, παρέχουσαι υμάς αυτάς παράδειγμα των ηθικών παραγγελμάτων, όσα δεν λείπετε, είμαι βέβαιος, να επαναλαμβάνητε συχνά ταις μαθητρίαις σας.»²⁶

II. Αυτοαντίληψη

II. α. Φροντίδα – «Κοινωνική μητρότητα»

Για τις πρώτες δασκάλες φαίνεται ότι το επάγγελμα σχετίζεται άμεσα με την φροντίδα και αγάπη για το παιδί, τη διδασκαλία και την κοινωνική προσφορά.

Σε αιτήσεις διδασκαλισσών προβάλλονται ως λόγοι διορισμού και οι εξής:

«...διότι διακαώς επιθυμώ ίνα διδάξω τας μικράς συμπολίτιδάς μου και φανώ χρήσιμος εις την πατρίδα μου...»²⁷

«...αισθάνομαι πολύν προθυμίαν και αγάπην προς το διδασκαλικόν έργον...»²⁸

«...αισθανομένη ιδιαίτεραν κλίσιν προς το διδασκαλικόν επάγγελμα...»²⁹

Σε αυτοβιογραφικά κείμενα διδασκαλισσών αποτυπώνονται, επίσης, συχνά, αισθήματα σχετικά με τη φροντίδα και την «κοινωνική μητρότητα»:

²⁶ Εγκύκλιος Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως (Υπουργός Δ. Σ. Μαυροκορδάτος) «Προς τας δημοδιδασκάλους. Περί της συμπεριφοράς αυτών, παραινετική», Αθήναι 12 Σεπτεμβρίου 1872.

²⁷ Αίτηση διορισμού Μαρίας Κασσανδρέως (25 Αυγούστου 1885). Αρχείο Ιεράς Μητροπόλεως Θεσσαλονίκης.

²⁸ Αίτηση διορισμού Ασπασίας Αρσένη (19 Ιουνίου 1911). Αρχείο Ι. Μ.Θ.

²⁹ Αίτηση διορισμού Ευανθίας Οικονόμου (26 Ιουνίου 1911). Αρχείο Ι.Μ.Θ.

«Κοπελλούδα ακόμη, στο άνθισμα των δεκαοχτώ της χρόνων αφήνει τα μαθητικά θρανία γεμάτη σφρίγος και όνειρα και ρίχνεται στον αγώνα της ζωής. Έχει συναίσθηση των υψηλών καθηκόντων της και με κάποια περηφάνεια δέχεται το βαρύ φορτίο της. Στ' αυτιά της αντηχούν ακόμα τα ενθουσιώδικα λόγια του Παιδαγωγού της: 'Η κοινωνία σας έταξε πολύ ψηλά, γι' αυτό κι' από σας ζητάει πολλά. Είστε το πνευματικό φώς! Φωτίστε κάθε απόμερη γωνιά. Διαλύστε τα σκότη της αμαθείας. Θυσιαστήτε για την ανθρωπότητα!!

...Θα σφίξη στην αγκαλιά της σα φιλόστοργη μητέρα τόσο τον παιδικό κόσμο, τον ξυπόλυτο, το ρακενδυτο, τον άπλυτο μα αθώο εκείνο κόσμο, που στυλώνει τα ματάκια του πάνω της σα σε σανίδι σωτηρίας, όσο και τον άλλο, τον πλασμένο, το ζυμωμένο μ' όλα τα ελαττώματα της αμάθειας. Θα χύση το ευεργετικό της φώς στις άπλαστες παιδικές ψυχούλες και θα γεννήση την εμπιστοσύνη και την αγάπη σ' αυτές, μα θα γίνη κι' η οδηγήτρα φίλη και συντρόφισσα των μεγάλων κοριτσιών του χωριού κι' ο συμβουλάτορας των γέρον». ³⁰

Σύμφωνα με τα αυτοβιογραφικά κείμενα, η αφήγηση των διδασκαλισμών επικεντρώνεται στο συνηθισμένο θέμα της θυσίας και της φροντίδας για τους άλλους. Αυτή η εικόνα, συχνά, αποκαλύπτει ένα μοντέλο φροντίδας και υπευθυνότητας που χαρακτηρίζει, συνήθως, τις αφηγήσεις των γυναικών – εκπαιδευτικών. Οι αφηγήσεις αυτές αποπνέουν, επίσης, έναν τόνο ηθικού διδάγματος καθώς μιλούν εμφαντικά για το καλό της κοινότητας από μια ηθική σκοπιά.

Η Ευθαλία Αδάμ επισημαίνει στις απόφοιτες Ζαππίδες: «Ο οικογενειακός και διδασκαλικός βίος εις όν καλείσθε, φίλοι, είνε στάδιον ευεργετικής και εκπολιτιστικής δράσεως. Αι μητέρες και αι διδάσκαλοι είνε οι σκαπανείς της οδού, ήτις άγει ευθύ προς την πρόοδον, προς την ιδιωτικήν, την εθνικήν και κοινωνικήν ευδαιμονίαν...». ³¹

Π. β. Κοινωνική προσφορά/ Γνώση-Εξουσία

Η μελέτη πηγών και μαρτυριών του 19^{ου} αιώνα φανερώνει καθαρά ότι για τους άνδρες εκπαιδευτικούς το επάγγελμα αντιμετωπίζεται, επίσης, ως κοινωνικός ρόλος, αλλά, ταυτόχρονα, συνδέεται πιο στενά με τις διαστάσεις της γνώσης και της εξουσίας.

Σε αυτοβιογραφικό κείμενο του Βλάσιου Σκορδέλη ο ρόλος του εκπαιδευτικού χαρακτηρίζεται εμφανώς ως κοινωνική αποστολή: «...Φρονώ ότι εκλήθην να εργασθώ υπέρ του λαού, ίνα ανυψώσω αυτόν εκ της πτώσεώς του και οδηγήσω την νεότητα εις το φως και εις την οδόν του καθήκοντος...». ³²

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει, όμως, η αντίληψη του ίδιου εκπαιδευτικού για τη σχέση δάσκαλου-μαθητών και την έμφαση που δίνει στη διάσταση της εξουσίας του εκπαιδευτικού που συσχετίζεται με εκείνη των αξιωματικών του στρατού.

«...Σήμερον τέλος πάντων εξήγαγον τους μαθητάς μου εις περίπατον διδακτικόν... εστάθησαν όλοι εις γραμμήν και διελθών θριαμβευτικώς έμπροσθεν αυτών είδον την φαιδρότητα επί του προσώπου πάντων, ομολογώ ότι ησθάνθη ενδόμυχον χαράν αναμειγμένην με κάποιαν υπερηφάνειαν. Τα ογδοήκοντα εκείνα παιδιά ανέμενον το πρόσταγμά μου, δια να παίξωσιν... Πρώτον μεν λοιπόν έθεσα όρια εις τα τρεξίματα και τας απομακρύνσεις των... έπειτα δε είπον ότι έχουσι την άδειάν μου να παίξωσι... Εγώ δε καθίσας επί υψηλής πέτρας εθεώρουν το μικρόν στράτευμά μου...». ³³

Η σχέση αυτή δασκάλου - μαθητών/ τριών διαφοροποιείται αισθητά στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα με βάση τις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας. Η αλλαγή αποτυπώνεται με ενάργεια στα κείμενα του Αλέξανδρου Δελμούζου που καταγράφουν την εμπειρία του στο Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου.

³⁰ Αρ. Κοτέτσου, Διδασκάλισσα Πατρών, «Δασκάλα στο χωριό», Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως 1932, Αθήνα, έτ. Α', 1932, σσ. 319 - 320.

³¹ Σύνδεσμος των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών, Μνήμη Ευθαλίας Αδάμ, Διευθύντριας Ζαππίου Παρθεναγωγείου Κωνσταντινουπόλεως 1860-1954. Το αρχείο της, Αθήνα 2000, σσ. 174-175.

³² Βλ. Σκορδέλης, Ημερολόγιον Δημοδιδασκάλου ήτοι η παιδαγωγία εν τη πράξει, Αθήνα, 1885, σ. 9.

³³ Βλ. Σκορδέλης, ό.π., σ. 16.

«Όταν πρωτομπήκα στην τάξη μου βρήκα εμπρός μου 25 μαθήτριες. Όλες κάθονταν με θαυμαστή ησυχία, τα χέρια σφιχτοδεμένα και τα μάτια ανυπόμονα καρφωμένα απάνω μου.»³⁴

«... Έβαλε τα χέρια σε στρατιωτική προσοχή και άρχισε...»³⁵

Οι έντονα ιεραρχικές αυτές σχέσεις δασκάλου-μαθητριών είναι, κατά τον Αλ. Δελμούζο, φανερές σε όλες τις πλευρές της σχολικής ζωής, μέσα και έξω από την αίθουσα διδασκαλίας, στο διάλειμμα και στις εκδρομές.

«Το κουδούνι χτύπησε διάλειμμα και όλες οι μαθήτριες βγήκαν έξω. Άλλες άρχισαν το τρέξιμο, το παιχνίδι και τις κραυγές, και άλλες σε ομίλους έλεγαν με ζωνρότητα τις εντυπώσεις των για τον καινούριο δάσκαλο. «Ο διευθυντής!» ψιθύριζαν τρομαγμένα, και όλα μονομιάς νεκρώθηκαν. Άλλες βιαστικά σαν αγριοκάτσικα, και άλλες σιγά σιγά αποτραβιόνταν σε μέρος που να μην τις βλέπω. Βγήκα έξω, μα τότε ήταν που χάθηκε κάθε ίχνος από κίνηση και ζωή.»³⁶

«Το Σάββατο το απόγεμα έκανα με τις μαθήτριές μου τον πρώτο περίπατο σ' ένα εξοχικό μέρος. Δεν τις έβαλα στη γραμμή, τις άφησα ελεύθερες, μα οι περισσότερες με απόφευγαν, όπως τον παλιό καιρό τα παιδιά το χωροφύλακα.»³⁷

Η αντιμετώπιση από την πλευρά του εκπαιδευτικού θεμάτων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ατομικότητας των παιδιών και ουσιαστική αλλαγή στη σχέση με το δάσκαλο προϋποθέτει, οπωσδήποτε, ειδική θεωρητική κατάρτιση. Οι αρχές της Νέας Αγωγής είναι εμφανείς στη σκέψη και τις προτάσεις του Δελμούζου:

«Ο ένας, ο κοινός σχολικός τύπος που παρουσίαζαν 34 ισοπεδωμένα παιδιά έπρεπε να σπάσει, και το καθένα τους έπρεπε να προβάλλει κι εμπρός στο δάσκαλο και μέσα στο σχολείο φυσικό και ζωντανό όπως στη σπιτική και κοινωνική ζωή του. Γι' αυτό ήταν ανάγκη ν' αλλάξει ριζικά η σχέση τους με το δάσκαλο και η ριζωμένη βαθιά αντίληψή τους γι' αυτόν και την αποστολή του. Ο φόβος να λειψη ολότελα. Βασικά μέσα: η στάση του δασκάλου απέναντί τους και η πλούσια κι ελεύθερη σχολική ζωή.»³⁸

Η Κατίνα Παπά, μία από τις πρώτες Ελληνίδες φιλολόγους στη δεκαετία του 1930, διατυπώνει τις ίδιες περίπου σκέψεις σχετικά με το ρόλο της εκπαιδευτικού και τη σχέση αγάπης και στοργής δασκάλας-μαθητριών.

«... πώς έπρεπε να είναι ο καλός εκπαιδευτικός. Έπρεπε να είναι ένας φυσικός και ανυπόκριτος άνθρωπος, δίχως καμιά απολύτως πόζα, δίχως υποκριτικές γλύκες και δίχως επίδειξη εμβριθείας, και να φέρεται στα παιδιά όπως θα φερνόταν και στα δικά του τα παιδιά, αν είχε, ή στους καλύτερους φίλους του: με στοργή, με καλοσύνη και με ευγένεια. Τότε γίνονται αμέσως και τα παιδιά καλά και ευγενικά, και αφήνονται στα χέρια του έτσι όπως αφήνονται και στα χέρια της μητέρας τους ή της μεγαλύτερης αδερφής τους.»³⁹

III. Η εθνική διάσταση του έργου των εκπαιδευτικών

Όπως είναι γνωστό στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα η εκπαίδευση συνδέεται στενά με την εθνική διάσταση και ο ρόλος του σχολείου θεωρείται ιδιαίτερα κρίσιμος. Στο πλαίσιο αυτό αναβαθμίζεται αισθητά και η προσφορά των εκπαιδευτικών αφού συνδέεται άμεσα με την εθνική υπόθεση. Ιδιαίτερα κρίσιμος, μάλιστα, θεωρείται ο ρόλος των διδασκαλισσών επειδή συνδέεται στενά με τη διδασκαλία της γλώσσας και την προετοιμασία των μελλοντικών μητέρων. Οι συνθήκες αυτές αποτυπώνονται εμφανώς σε αυτοβιογραφικά κείμενα όπου οι δασκάλες δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην εθνική διάσταση του ρόλου τους, και φανερώνουν ότι αντιλαμβάνονται το έργο τους ως «αποστολή» εθνική και ως ιδιαίτερα σημαντική προσφορά στην πατρίδα. Η Καλλιόπη Κεχαγιά, μια από τις πιο γνωστές ελληνίδες παιδαγωγούς του 19^{ου} αιώνα, σε λόγους που απευθύνει ως Διευθύντρια

³⁴ Αλ. Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό. 1908-1911*. Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ., 2006, σ. 40.

³⁵ *Ο.π.*, σ. 41.

³⁶ *Ο.π.*, σ. 42.

³⁷ *Ο.π.*, σ. 45.

³⁸ *Ο.π.*, σσ. 58-59.

³⁹ Κ. Παπά, *Σ' ένα Γυμνάσιο Θηλέων. Χρονικό*, Αθήνα, χ.χ., «Εστία», σ. 102.

του Ζαπτείου Παρθεναγωγείου Κωνσταντινουπόλεως προς τις απόφοιτες-υποψήφιες δασκάλες τονίζει:

«...Υμείς δε, προσφιλείς μου μαθήτριά, προς ών το μέλλον το κατ' ιδέαν του βίου τεθεμελιώνεται, αναμνησκόμενοι, ότι πρόκειται υμίν αγών ευγενής παρασκευάζων την μέλλουσαν υμών δράσιν κατά το πολύμορφον βιωτικόν δράμα, **υμείς, λέγω, αι του μέλλοντος της πατρίδος χρησταί ελπίδες**, αλείψετε προς το υψηλόν εκείνο κατ' ιδέαν των σοφών της ανθρωπότητος, **αγωνιζόμενοι** ου μόνον τον ατομικόν της τελειοποιήσεως αγώνα, αλλά και **προς την εθνικήν δόξαν παρασκευαζόμενοι**...».⁴⁰

Η προσφορά στην πατρίδα προσδιορίζεται ως σκοπός της ζωής και τίθεται πάνω από το καλό του ατόμου ή της οικογένειας:

«...**Η πατρίς εστιν ο αγρός, εν ώ μέλλετε να σπείρητε τα αγαθά της ευσεβείας και της ορθοδοξίας σπέρματα. Εμελετήσατε τας ανάγκας αυτής υπό την έποψιν της εντολής υμών; Δεν είναι δίκαιον να καθιερώσωμεν τας πρώτας ημών σκέψεις προς αυτήν, ήτις κυρίως χαρακτηρίζει τον σκοπόν του ημετέρου βίου; ...**».

«...**μη λησμονείτε ότι όπισθεν των προς την σχολήν και τον οίκον καθηκόντων ίσταται η πατρίς, η κοινή πάντων μήτηρ, ής τα δικαιώματα εισίν και ισχυρότερα και ιερώτερα, διότι, υπ' αυτής ορθώς η καρδιά εμπνεομένη θέλει δυνηθή ποτε να κατανοήση και το καθολικώτερον των καθηκόντων, το προς την ανθρωπότητα**...».⁴¹

Ιδιαίτερη είναι η έμφαση που δίνεται από την Ευθαλία Αδάμ στην έννοια του καθήκοντος:

«...Τον αγώνα τούτον τον καλόν φιλοτίμως αγωνισάμενοι και υμείς, αγαπηταί Ζαπτίδες, και αισίως τη αρωγή του υψίστου εις το ποθητόν τέρμα αφικόμενοι **δαυιλείς δρέπετε σήμερα τους καρπούς των κόπων σας εν τη συνειδήσει της επιτελέσεως υπερτάτου και ιερωτάτου καθήκοντος, ...**», και, «...**Υψίστη και ιερωτάτη ου μην αλλά και τιμιωτάτη αποστολή του ανθρώπου εν τω κόσμω τούτω είνε η πιστή και αυστηρά εκπλήρωσις του καθήκοντος. Η ιδέα του καθήκοντος, αγαπηταί, την θείαν απ' αιώνων ερμηνεύουσα θέλησιν και τον σκοπόν αποτελούσα της ηθικής του ανθρώπου ενεργείας, είνε νόμος καθολικός της ανθρωπότητος. ...**».⁴²

IV. Αποδοχή του επαγγέλματος – Δυσκολίες

Ενώ στη θεωρία φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί (άνδρες και γυναίκες) υιοθετούν ιδιαίτερα υψηλές προσδοκίες για το ρόλο και την αποστολή τους, στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη αναγνωρίζουν ότι συναντούν πολλές δυσκολίες τόσο στην υλοποίηση των στόχων τους όσο και στην κοινωνική αποδοχή του έργου τους.

⁴⁰ Κ. Κεχαγιά, *Παιδαγωγικά Μελέται ήτοι Λόγοι εκφωνηθέντες εν τω Ζαπτείω κατά την διανομήν των βραβείων*, Κωνσταντινούπολις, 1880, σ. 100.

⁴¹ Κ. Κεχαγιά, *ό.π.*, σσ. 201 και 217.

Παρόμοιες εκτιμήσεις καταγράφονται και σε κείμενα της Ευθαλίας Αδάμ, Διευθύντριας, επίσης, του Ζαπτείου:

«...Ναι, το Ζάπτειον απολαμβάνει ήδη την γλυκείαν αμοιβήν των κόπων του, βλέπει ήδη χαίρον και αγαλλόμενον εν τη κοινωνία, ενταύθα τε και αλλαχού, όπου ακούεται η ελληνική φωνή, Ζαπτίδας οικοδεσποίνας και μητέρας αι οποία εθεμελίωσαν οίκους αγλαούς, βλέπει πανταχού υπερηφάνως τας θυγατέρας αυτού σεμνώματα και στηρίγματα του πατρικού οίκου, **εργάτιδας αφωσιωμένας της εθνικής παιδείας**, μετ' αγάπης δε χαιρετίζει πάσας εν τη ώρα ταύτη και μετά συγκινήσεως προσαγορεύει εκείνας όσαι σήμερα κοσμούσι την πανήγυριν ταύτην...».

«...Έχετε εν νο ότι ο ευγενής, ο περίλαμπρος αγών εις τον οποίον θέλετε αποδυθή μετ' ου πολύ **ως αποστολοι του Έθνους του Ελληνικού** είτε εν τη οικογενεία είτε εν τη Σχολή, δεν είνε αγών σοφίας και πίστημης, αλλ' αγών **ηθικός και Εθνικός**, απαιτών πρό πάντων προσόντα καρδιάς και χαρακτήρος...».

«...Και ήδη, φίλταται Ζαπτίδες, εις υμάς απευθύνω εξ ονόματος του Ζαπτείου την εγκάρδιον ευχήν όπως αναδειχθήτε άξια των ονειρών τούτων, άξια της στοργής και των πόθων της σχολής, **εργάτιδες εύορκοι του καθήκοντος υμών προς την Οικογένειαν, την Εκκλησίαν, προς την Πατρίδα**...»

Σύνδεσμος των εν Αθήναις Μεγαλοσχιολιτών, *Μνήμη Ευθαλίας Αδάμ, Διευθύντριας Ζαπτείου Παρθεναγωγείου Κωνσταντινουπόλεως 1860-1954. Το αρχείο της*, Αθήνα 2000, σσ. 189, 223 και 216.

⁴² *Ο.π.*, σσ. 182 και 134-135.

Η Αργυρώ Κοτέτσου αποτυπώνει με ενάργεια τη σχολική εμπειρία της μικρής δασκάλας, τον κοινωνικό έλεγχο που ασκείται στην επαρχία και τις προσωπικές θυσίες που απαιτεί το έργο της:

*«Η απόμερη γωνιά τη δέχεται με την κρυάδα μητριάς. Πρόσωπα ξένα γεμάτα επιφύλαξη την περιτριγυρίζουν... Η εξωσχολική της δράση πρέπει να βαίνει παράπλευρα με την εσωσχολική, αν θέλη να νικήση... Πρέπει να πνίξει κάθε νεανική της ορμή η δασκαλίτσα... Πρέπει νάναυαυη αυτή το ζωντανό παράδειγμα της ηθικής... Στέκει στην κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας η δασκαλίτσα και τα βλέμματα όλων στρέφονται σ' αυτή. Η κάθε της κίνηση η κάθε της πράξη κρίνεται απ' όλους. ... Για να μπορέσης ν' ανθέξης σε μια τέτοια πάλη πρέπει νάσαι οπλισμένη με χαρακτήρα ασάβινο. Φτωχή δασκαλίτσα! Δεν ξέρω κατά πόσον είναι σε θέση οι τρυφεροί σου ώμοι να σηκώσουν το βαρύ αυτό φορτίον των καθηκόντων κι αν τις περισσότερες φορές δε βγαίνης νικημένη στον άνισο αυτό αγώνα που ξανοίγεται!».*⁴³

Παρόμοιες δυσκολίες επισημαίνονται και από το Βλάσιο Σκορδέλη, ο οποίος όμως προσδιορίζει και τα βασικότερα αίτια:

*«Πολλά είναι τα βάσανα του δυστυχούς διδασκάλου. Υποφέρει υπό των μαθητών, υπό των γονέων, υπό των πολιτών, υπό των Αρχών... Η θέσις του διδασκάλου είναι οικτρά. Μεταξύ δε των δεινών του η αμάθεια και το απροπαράσκευον αυτού εις το ιερόν έργον δεν είναι τα ελάχιστα... Αλλ' απελπιστική είναι η αδιαφορία της κοινωνίας προς το σχολείον».*⁴⁴

Κοινωνική προέλευση εκπαιδευτικών

Η παρουσία, το έργο και η κοινωνική αποδοχή των εκπαιδευτικών συνδέεται, στο 19^ο αιώνα άμεσα με την κοινωνική προέλευση των ίδιων των εκπαιδευτικών. Τα αυτοβιογραφικά κείμενα δύο πρωτοπόρων Ελληνίδων εκπαιδευτικών που έζησαν στις τελευταίες δεκαετίες του 19^{ου} αιώνα κάνουν εμφανή τη διάσταση αυτή. Πρόκειται για τη γνωστή δασκάλα και λογοτέχνη Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου (1867-1906) που έζησε και έδρασε στην Κωνσταντινούπολη (κυρίως) και την επίσης γνωστή παιδαγωγό και εκπαιδευτικό Αικατερίνη Λασκαρίδου (1842-1916) που έδρασε στην Αθήνα.

Η Αλεξάνδρα Παπαδοπούλου καταφεύγει σε πολύ μικρή ηλικία στην οικοδιδασκαλία για λόγους οικονομικούς: *«Δεν έχει ο πατέρας καιρό να με τρέφει και να με ντύνη, μου είπε χθές η μητριά μου και είναι ανάγκη να φύγω, να υπάγω να γείνω οικοδιδασκάλισσα».*⁴⁵ Η απομάκρυνση όμως από την ασφάλεια της οικογένειας σε μικρή ηλικία δημιουργεί αισθήματα δυνατά που οδηγούν σε ηθική εξάντληση: *«Η λέμβος έφυγε γρήγορα και τα παραθαλάσσια σπίτια του Φαναρίου εις το μέσον των οποίων ήτο το ιδικόν μας, εχάνοντο ένα-ένα, ...και εγώ ήμην εις την ιδίαν κατάστασιν της ηθικής εξαντλήσεως».*⁴⁶

Η κοινωνική θέση του επαγγέλματος βιώνεται και αποτυπώνεται ως ιδιαίτερα χαμηλή. Στο ατιμόπλοιο που ταξιδεύει οι προσφωνήσεις συνεπιβατών είναι: *«Έννοια σου, καψοδασκάλα...», «Αί καψοδασκάλα...», «Φάγε καψοδασκάλα».*⁴⁷ Για το λόγο αυτό η Παπαδοπούλου σχολιάζει θετικά την αποδοχή που είχε στο σπίτι της Αντωνιάδου στην Αρτάκη: *«Μου αφήκε καλήν εντύπωσιν, δεν ήτο από εκείνας που θεωρούν τας διδασκαλίτσας υπηρετριάς».*⁴⁸

Διαφορετική εμφανίζεται η εμπειρία της Λασκαρίδου. Κόρη ευκατάστατης οικογένειας, με υψηλή κοινωνική θέση και γνωριμίες στην Αθήνα, έχει την ευκαιρία να μορφωθεί κοντά σε γνωστούς λογίους της εποχής, να διδάξει αρχικά σε ένα από τα καλύτερα σχολεία της πρωτεύουσας, τη Σχολή Χίλλ, και τη δυνατότητα, στη συνέχεια, να ιδρύσει δικό της σχολείο. Η πρωτοβουλία της γίνεται γρήγορα και εύκολα αποδεκτή από τους κύκλους της Αθηναϊκής κοινωνίας αρχικά και λόγω της ποιότητας, βέβαια, το έργο της γίνεται ευρύτερα

⁴³ Αρ. Κοτέτσου, *ό.π.*, σσ. 320-321.

⁴⁴ Βλ. Σκορδέλης, *ό.π.*, σσ. 27 και 29.

⁴⁵ Αλ. Παπαδοπούλου, *Περιπέτεια μιάς διδασκαλίσεως. Στο Μοναστήρι*. Αθήνα, εκδ. Πατάκη [Κων/πολις, 1891], σ. 8.

⁴⁶ *Ό.π.*, σ. 15.

⁴⁷ *Ό.π.*, σσ. 16-17.

⁴⁸ *Ό.π.*, σ. 19.

αποδεκτό τόσο στο κράτος όσο και στον έξω από το κράτος ελληνισμό. Η πορεία αυτή αποτυπώνεται με ειλικρίνεια και σαφήνεια σε ένα σύντομο αυτοβιογραφικό κείμενο:

«Δίκαιον φόρον ευγνωμοσύνης αποδίδω αναφέρουσα ενταύθα, ότι την εις ανώτερον βαθμόν εκπαιδεύσεως τάσιν μου οφείλω κατά την εποχήν εκείνην εις τα σπουδαία διδάγματα του λογίου φίλου του πατρός μου Γρ. Παππαδοπούλου. Δεόντως λοιπόν παρασκευασθείσα, συνειργάσθην επί διετίαν, ήτοι από του 1865-1867 μετά της Φ. Μ. Χίλλ, της σεβασμίας εκείνης και λογίας γυναικός, ήτις επί τοσούτον είχεν επιδράσει αρχήθεν επί την άρτι εκ του ζυγού των Τούρκων ελευθερωθείσαν Αθηναϊκήν κοινωνίαν. Αλλά το 1867 ίδρυσα το υπό την διεύθυνσίν μου μέχρι τούδε λειτουργούν Ελλ. Παρθεναγωγείον, όπερ υπέστη μεν πολλές / οικονομικάς κρίσεις, δεν έπαυσεν όμως επιδιώκον τον ιερόν σκοπόν της ιδρύσεώς του, την μόρφωσιν δηλ. χρηστών μητέρων και ευσεβώς διεπλασμένων Ελληνίδων.»⁴⁹

Η παρουσία της Λασκαρίδου στο χώρο της γυναικείας εκπαίδευσης αποτελεί ένα ιδιαίτερα θετικό πρότυπο επειδή αν και εισήλθε στο επάγγελμα σε ηλικία αρκετά ώριμη, για τα δεδομένα της εποχής (23 χρόνων), ήταν παντρεμένη και μητέρα, κατόρθωσε να επιμορφωθεί στο εξωτερικό, να ειδικευτεί στη Φροεβελιανή μέθοδο και να ασχοληθεί συστηματικά με την εκπαίδευση των Νηπιαγωγών και την οργάνωση της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα.

Επιλογικά

Στα αυτοβιογραφικά κείμενα των εκπαιδευτικών του 19^{ου} αιώνα κυρίως, καταγράφονται, σε γενικές γραμμές, υψηλές προσδοκίες για το ρόλο τόσο των δασκάλων όσο και των διδασκαλισσών χωρίς όμως θεωρητική τεκμηρίωση και θεμελίωση. Παράλληλα, καταγράφονται αισθήματα ανασφάλειας και αβεβαιότητας που σχετίζονται κυρίως με ελλείψεις στη βασική κατάρτιση. Διατυπώνεται, τέλος, έντονος σκεπτικισμός για την αποτελεσματικότητα του έργου και την ευρύτερη κοινωνική αποδοχή.

Σε κείμενα διδασκαλισσών αποτυπώνονται ακραία αισθήματα φροντίδας - αλτροϊσμού και αυτοθυσίας (κοινωνική μητρότητα) σε συνθήκες έντονων ιεραρχικών σχέσεων, ελέγχου και επιτήρησης της ιδιωτικής ζωής και της δημόσιας δράσης. Οι άνδρες εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη έμφαση στην εξουσία και την επιβολή στους μαθητές, αλλά προβληματίζονται έντονα για την κοινωνική αποδοχή, την αποτελεσματικότητα και την αναγνώριση του έργου τους. Κοινό σημείο αναφοράς αποτελεί η σκληρή καθημερινότητα των δημόσιων δημοτικών σχολείων, αλλά, εκφράζονται, παράλληλα, έντονες προσωπικές αναζητήσεις και γίνονται προτάσεις για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής, προσωπικής και επαγγελματικής.

Αισθητή διαφοροποίηση παρουσιάζεται στις απόψεις και την πρακτική εκπαιδευτικών που ακολουθούν στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα τις αρχές της Νέας Αγωγής. Στα κείμενα των εκπαιδευτικών αυτών, αυτοβιογραφικά και λογοτεχνικά, είναι εμφανής η θεωρητική τεκμηρίωση, ο προβληματισμός και η συνειδητή επιδίωξη αλλαγών σε όλες τις διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Από τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα γίνεται έντονη κριτική στο ρόλο και την παρουσία των εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται ο θεωρητικός προβληματισμός για τη φιλοσοφία της παιδείας και το ρόλο του σχολείου και των εκπαιδευτικών (ανδρών και γυναικών). Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συζήτηση για την κοινωνική θέση, το ρόλο και τις διεκδικήσεις των γυναικών σε σχέση με το σχολείο και την εκπαίδευση. Αποτυπώνεται, σε γενικές γραμμές, μια πιο αισιόδοξη αντίληψη για το ρόλο και τις δυνατότητες παρέμβασης των εκπαιδευτικών γενικά και των γυναικών εκπαιδευτικών ειδικότερα. Η εικόνα και αυτο-αντίληψη των τελευταίων, μάλιστα, καθώς συνδέεται σταδιακά με τις εμπειρίες των καθηγητριών της Β/θμιας Εκπαίδευσης, διευρύνεται αισθητά και παρουσιάζεται εμφανώς ενισχυμένη, και σαφέστερα προσδιορισμένη.

⁴⁹ Αικ. Λασκαρίδου, «Βιογραφικά σημειώσεις», Εν Αθήναις, 25^η Αυγούστου 1885.