

**ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΤΜΗΜΑ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗΣ & ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Το σχολείο της εθnikοφροσύνης (1949-1974)

Εκπαιδευτική πολιτική και διδακτική πράξη στο δημοτικό σχολείο της
μετεμφυλιακής Ελλάδας



ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Δημήτρης Μαριόλης

ΑΘΗΝΑ 2022

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ : ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΔΕΣΠΟΙΝΑ
ΜΕΛΗ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ: ΚΟΥΛΟΥΡΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ &
ΠΑΠΑΣΤΡΑΤΗΣ ΠΡΟΚΟΠΗΣ

Μέλη επταμελούς Εξεταστικής Επιτροπής:

Παπαδημητρίου Δέσποινα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο (επιβλέπουσα)

Κουλούρη Χριστίνα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας και Πρύτανης στο Πάντειο Πανεπιστήμιο

Παπαστράτης Προκόπης, Ομότιμος Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Αθανασιάδης Χάρης, Καθηγητής στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο

Γρόλλιος Γιώργιος, Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ.

Καρακατσάνη Δέσποινα, Καθηγήτρια στο Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Αγωγής και της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών



Copyright © Δημήτρης Γ. Μαριόλης, 2022

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

...στη σκόνη του χρόνου που πέφτει πάνω από όλα, τα μικρά και τα μεγάλα

Θ. Αγγελόπουλος

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσά μου Δέσποινα Παπαδημητρίου για την υποστήριξή της όλο το διάστημα της εκπόνησης της διατριβής μου, τα μέλη της τριμελούς επιτροπής Χριστίνα Κουλούρη και Προκόπη Παπαστράτη καθώς και όλα τα μέλη της επταμελούς επιτροπής για τη συμμετοχή τους και τις παρατηρήσεις τους. Θα ήταν παράλειψή μου να μην αναφέρω ότι η διατριβή αυτή δεν θα είχε πραγματοποιηθεί χωρίς τη βοήθεια του συναδέλφου και φίλου μου Βασίλη Μακρή, ο οποίος με ενημέρωσε για την ύπαρξη των συγκεκριμένων αρχείων. Ιδιαίτερη συμβολή στη συγκεκριμένη προσέγγιση του αρχειακού υλικού είχε μια, μάλλον τυχαία, συζήτηση με τον Γιώργο Γρόλλιο και τον Γιώργο Λιάμπα, σε μια ταβέρνα της Θεσσαλονίκης μετά από μια εκδήλωση για την απελευθέρωση της πόλης από τους Γερμανούς. Αισθάνομαι την ανάγκη να αναφέρω εδώ τις πολύωρες συζητήσεις που είχαμε γύρω από το αντικείμενο αυτής της μελέτης με την φίλη και συνάδελφο Παυλίνα Νικολοπούλου. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Αναστασία Καλαντζή- Αζίι για την άδεια που μου παρείχε να χρησιμοποιήσω επώνυμα τα στοιχεία από τον ατομικό φάκελο του πατέρα της, για την μαρτυρία της αλλά και για τα τεκμήρια που απλόχερα μου παρείχε από το προσωπικό της αρχείο, τόσο για τον πατέρα της πρωτεργάτη της ειδικής αγωγής Κωνσταντίνο Καλαντζή όσο και για την μητέρα της, τη δασκάλα Ξανθίπη Βακαρέλλη-Καλαντζή.

Είναι αυτονόητο ότι οι επιλογές, οι παραλείψεις και τα τυχόν λάθη αποτελούν αποκλειστικά δική μου ευθύνη.

Φωτογραφία εξώφυλλου: Δεκαετία '60. Αξιολόγηση διδακτικού προσωπικού και μαθητών. Παρόντες ο πρόεδρος, ο παπάς, ο αγροφύλακας, ο χωροφύλακας και δυο επιθεωρητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

Περιεχόμενα

Εισαγωγή

Ερευνητικά ερωτήματα.....	10
Βιβλιογραφική επισκόπηση.....	15
Ο ρόλος του σχολείου.....	19
Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου.....	23
Το σχολείο της εθνοφροσύνης.....	32
Αρχεία Εκπαιδευτικών Περιφερειών.....	39
Κάτω από τη σκόνη του ιστορικού χρόνου: Μεθοδολογικές επιλογές.....	43
Το είναι και το φαίνεσθαι της σχολικής καθημερινότητας.....	48
Άτομο και ιστορία.....	51
Ζητήματα περιοδολόγησης.....	55
Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας.....	58

Κεφάλαιο πρώτο: Η εκπαιδευτική πολιτική στη μεταπολεμική Ελλάδα

Οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο.....	72
Εκπαιδευτικό πλαίσιο	
α. Κατοχή.....	84
β. Απελευθέρωση και εμφύλιος.....	87
γ. Το ξυπόλητο τάγμα.....	90
δ. Η ανασυγκρότηση της ΔΟΕ.....	93
ε. Η κατάσταση της εκπαίδευσης μετά τον εμφύλιο.....	95
στ. Το ταξικό πρόσημο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων.....	98
ζ. Η άνθιση των εκπαιδευτικών αγώνων και η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας.....	100
η. Η εκπαιδευτική μεταρύθμιση του 1964.....	103
θ. Δικτατορία, 1967-1974.....	107

ι. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση.....	111
κ. Τα στατιστικά δεδομένα.....	116

Κεφάλαιο δεύτερο: Οι παιδαγωγοί. Ιδεολογικά ρεύματα στην εκπαίδευση

Το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα.....	136
Το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα.....	149
Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα.....	157

Κεφάλαιο τρίτο: Οι επιθεωρητές.....	168
Ο ιέραξ έρχεται.....	178

Κεφάλαιο τέταρτο: Οι σκοποί της εκπαίδευσης

Μετά την απελευθέρωση.....	200
Η θεσμική κατοχύρωση.....	202
Παιδαγωγοί και επιθεωρητές.....	208
Ο λόγος της ΔΟΕ.....	211
Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια.....	212
Η δεκαετία του '60: από τη μεταρρύθμιση στη δικτατορία.....	218
Η σκοποθεσία της εκπαίδευσης στους ατομικούς φακέλους εκπαιδευτικών.....	221

Κεφάλαιο πέμπτο: Διδακτική μεθοδολογία, διοικητική δεξιότητα και διδακτική πράξη

Η Γενική Διδακτική του Εξαρχόπουλου.....	232
Οι Ειδικές Διδακτικές.....	240
Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος.....	256
Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία και Ολική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης.....	265

Η διδασκαλία της ιστορίας.....	291
Η διδασκαλία των Θρησκευτικών.....	307
Η διδασκαλία της Γεωγραφίας.....	310
Η διδασκαλία της Αριθμητικής.....	312
Η διδασκαλίας Φυσικής Ιστορίας, Φυσικής Πειραματικής, Πατριδογνωσίας.....	314
Η διδασκαλία Γυμναστικής, Χειροτεχνίας, Ιχνογραφίας, Ωδικής...	317
Η διοικητική δεξιότητα.....	319

Κεφάλαιο έκτο: Ο κοινωνικός ρόλος τού/τής δασκάλου/ας

Παιδαγωγοί και επιθεωρητές.....	329
«Διάγει βίον δημόσιον και ιδιωτικόν αδιάβλητον».....	336
Η εξωσχολική δράση.....	340
Το διδακτηριακό έργο.....	353
Ηθικός πανικός.....	363
Οικογενειακός βίος και προσωπικές σχέσεις.....	366
Η σκληρή ζωή της υπαίθρου.....	370
Πόλη και χωριό.....	374
Υψηλές απαιτήσεις, χαμηλές αποδοχές.....	383

Κεφάλαιο έβδομο: Τα φρονήματα

Μετά τη Βάρκιζα: ο βίος αβίωτος.....	387
Η εκκαθάριση των μετόπισθεν.....	392
Η προτεραιότητα του ιδεολογικού ελέγχου των εκπαιδευτικών.....	396
Ο ρόλος των επιθεωρητών.....	400
Η δήλωση νομιμοφροσύνης.....	402
Δύο μέτρα και δύο σταθμά.....	411
Τα μέτρα επιείκειας στην εκπαίδευση.....	415
«Εμφορείται υγιών κοινωνικών φρονημάτων».....	418

Δικτατορία και κοινωνικά φρονήματα.....	427
Η αποτελεσματικότητα και τα όρια του ελέγχου φρονημάτων.....	437
Δύο υπαλληλικοί βίοι διαμετρικά αντίθετοι.....	438
Κωνσταντίνος Καλαντζής: ο πρωτοπόρος της Ειδικής Αγωγής.....	439
Η περίπτωση του Ψ.Σ.: το πλυντήριο της εθνικοφροσύνης.....	447
Συμπεράσματα.....	460
Παράρτημα.....	473
Βιβλιογραφία – πηγές.....	494



Μαθητική παρέλαση, Ιεράπετρα, τέλη δεκαετίας '50. Προσωπικό αρχείο Δ. Μαριόλη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ερευνητικά ερωτήματα

Στις 17 Οκτωβρίου του 1949, η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση των ανταρτών, ανακοινώνει από το Βουκουρέστι, την επίσημη και τυπική λήξη του εμφυλίου με το γνωστό διάγγελμα που έθετε τα όπλα παρά πόδας. Την ίδια ημέρα, ανοίγει τις εργασίες του στην Αθήνα το Συνέδριο Γενικών Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως με αντικείμενο τις βασικές προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Συνέδριο, εκφωνεί κεντρική ομιλία ο υπουργός Εθνικής Παιδείας Κωνσταντίνος Τσάτσος και θέτει – μεταξύ άλλων – τον στόχο της ανάταξης του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο μετά από εννιά ολόκληρα χρόνια πολεμικών συγκρούσεων, παρουσίαζε εικόνα πλήρους διάλυσης. Χιλιάδες σχολεία έμειναν κλειστά ή υπολειπορούσαν στα χρόνια της κατοχής, χιλιάδες διδασκάλια παρέμεναν κατεστραμμένα ή καμένα, ενώ τα ποσοστά μαθητικής διαρροής ήταν υψηλά ακόμη και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Ωστόσο, το κέντρο βάρους της ομιλίας του υπουργού, προβάλλει μια εντελώς διαφορετική προτεραιότητα: την ανάγκη η εκπαίδευση να ευθυγραμμιστεί στις ιδεολογικές συντεταγμένες του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού και να συμβάλλει τα μέγιστα στην αποεμποποίηση του πληθυσμού.¹ Τι αναδεικνύει η επιλογή αυτής της προτεραιότητας;

Τα ισχυρά κοινωνικά και πολιτικά συμφέροντα της νέας αστικής τάξης² που αναδύθηκε από τα ερείπια της κατοχής και τις στάχτες του εμφυλίου και η αναγκαιότητα διασφάλισης της κοινωνικής και πολιτικής κυριαρχίας και της

¹ Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949.

² Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης ευνοήθηκε από δύο παραμέτρους: (α) την ανάδυση μιας νέας κατηγορίας νεόπλουτων μέσα από την ιδιόμορφη συνθήκη συσσώρευσης κεφαλαίου που δημιούργησε η κατοχή (καταστροφή παραδοσιακών περιουσιών, υπερπληθωρισμός, κερδοσκοπία, μεταβίβαση πλούτου και πόρων με αθέμιτα μέσα, μαυραγοριτισμός). Και (β) την οικονομική και κοινωνικοπολιτική στόχευση των ΗΠΑ να δημιουργηθούν νέες άρχουσες τάξεις ως στοιχείο σταθεροποίησης των χωρών που εντάχθηκαν στο σχέδιο Μάρσαλ. Ο Κ. Βεργόπουλος επισημαίνει ότι η νέα αστική τάξη συμπεριφερόταν περισσότερο ως τάξη «εισοδηματιών» που επιζητούν τις κρατικές επιχορηγήσεις παρά ως τάξη αστών που ενδιαφέρονται για τα κέρδη από την παραγωγή. Κώστας Βεργόπουλος, «Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης 1944-1952», στο Γιάννης Ο. Ιατρίδης, (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950, Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2006, σ. 534-545.

ιδεολογικής ηγεμονίας της – με όρους ισχύος – επιβάλλουν και τις αντίστοιχες στοχεύσεις. Ανάμεσα σε άλλα, την κοινωνική και πολιτική απομόνωση της αριστεράς και την αποεαμοποίηση του κοινωνικού σώματος. Σε αυτό τό πλαίσιο και ταυτόχρονα με το καθήκον της ανασυγκρότησης του εκπαιδευτικού συστήματος, επιχειρείται μέσα από τους μηχανισμούς του κράτους να αποκατασταθεί/αναπροσανατολιστεί το ιδεολογικό περιεχόμενο της στοιχειώδους εκπαίδευσης σύμφωνα με την ιδεολογία και τα κοινωνικά συμφέροντα αυτής της τάξης. Το σχολείο της εθνικοφροσύνης έπρεπε να ανοικοδομηθεί πάνω στα υλικά και κοινωνικά ερείπια της κατοχής και του εμφυλίου. Γι' αυτό στο Συνέδριο Επιθεωρητών του 1949 αναδεικνύονται δύο επείγουσες προτεραιότητες. Η πρώτη αφορά στην αντιμετώπιση της φυματίωσης και του υποσιτισμού του παιδικού πληθυσμού. Η δεύτερη αφορά στον ιδεολογικό του φρονηματισμό. Σε αυτό το άμεσο καθήκον που προβάλλει και επιβάλλει στο κοινωνικό σώμα παλιά και νέα αστική τάξη, συνολικά, το «άρχον συγκρότημα»,³ συγκλίνουν σε όλη αυτή την περίοδο, με εξαίρεση τη μεταρρύθμιση του 1964, οι εκπαιδευτικές πολιτικές.

Επομένως, με δυο λόγια: η ταξική ανασφάλεια που χαρακτηρίζει τον αστισμό στη μεταπολεμική συγκυρία αντανakλάται στην προσπάθειά του να διαμορφώσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα αυστηρά επιλεκτικό, αυταρχικό, προσκολλημένο στην εθνικοφροσύνη και την προγονολατρεία.

Ωστόσο, γρήγορα θα αναδειχτούν οι εγγενείς κοινωνικές αντιφάσεις των κυρίαρχων εκπαιδευτικών επιλογών:

α) με την ανάγκη καπιταλιστικού εκσυγχρονισμού, μαζικοποίησης της τριτοβάθμιας, παραγωγής επιστημονικού και εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού, στροφής στις θετικές επιστήμες, οργάνωσης και ανάπτυξης του δικτύου της τεχνικής εκπαίδευσης, αύξησης της κοινωνικής κινητικότητας και

β) με την ισχυρή τάση των λαϊκών τάξεων, για στροφή στην εκπαίδευση και κοινωνική άνοδο μέσω των εκπαιδευτικών μηχανισμών και την ανάπτυξη κοινωνικών διεκδικήσεων και εκπαιδευτικών κινημάτων με σύστοιχο περιεχόμενο.

³ Για μια οικονομικοκοινωνική ανάλυση των τμημάτων της αστικής τάξης και για την έννοια του άρχοντος συγκροτήματος, βλ. Νίκος Πουλαντζάς, *Η κρίση των δικτατοριών. Πορτογαλία, Ελλάδα, Ισπανία*, εκδ. Το Ποντίκι, χ.ε.ε., σ. 55-92.

Οι αντιφάσεις αυτές εκδηλώνονται και στο εσωτερικό της αστικής τάξης. Η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, ακριβώς επειδή στηρίχθηκε σε προαστικές αξίες, έρχεται σε σύγκρουση με τις προσπάθειες αστικού εκσυγχρονισμού που επιχειρούνται από τα τέλη της δεκαετίας του '50 και κυρίως τη δεκαετία του '60. Η ανάγκη ύπαρξης εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού οδηγεί, σε διεθνές επίπεδο, στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου. Είναι θεωρία του αστισμού, ωστόσο, ευνοεί εν μέρει τους αγώνες των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων για γενίκευση της εκπαίδευσης και ευρύτερη πρόσβαση των λαϊκών τάξεων στην τριτοβάθμια. Θα βρει απέναντί της την εθνικοφροσύνη που θα επιτεθεί στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες των κυβερνήσεων, με την Φιλοσοφική της Αθήνας προεξάρχουσα. Για αυτό το κατεξοχήν προπύργιο της εθνικοφροσύνης οποιαδήποτε εκσυγχρονιστική μεταρρυθμιστική προσπάθεια ισοδυναμεί με συνοδοιπορία με τον κομμουνισμό. Η πολιτική διαχείριση αυτών των εκρηκτικών αντιθέσεων τις επόμενες δύο δεκαετίες, θα γνωρίσει αξιοσημείωτες διακυμάνσεις που συνδέονται ευθέως με την πολιτική συγκυρία, τις οικονομικές εξελίξεις και την όξυνση του ταξικού ανταγωνισμού.

Τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, ωστόσο, αυτός ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός αντιμετώπιζε ένα πολύ πιο επείγον και άμεσο πρόβλημα. Η στρατηγική των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, προϋπέθετε ένα εκπαιδευτικό σώμα με αντίστοιχα ιδεολογικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Επομένως, η συνολική αναμόρφωση, ο ιδεολογικός αναπροσανατολισμός, ο κοινωνικός, πολιτικός και συνδικαλιστικός έλεγχος των δασκάλων αποτελούσε ένα σύνθετο και κρίσιμο διακύβευμα για τον αστισμό και οι σχετικές διαδικασίες που μπήκαν σε λειτουργία στην περίοδο αμέσως μετά τη Συμφωνία της Βάρκιζας υπηρετούσαν αυτόν ακριβώς το στόχο. Επρόκειτο για ένα στοίχημα που παρουσίαζε ιδιαίτερες δυσκολίες. Θα περίμενε κανείς ότι οι στερήσεις της κατοχής και ο αγώνας για επιβίωση θα οδηγούσε την πλειοψηφία των δασκάλων να χάσουν το ενδιαφέρον τους για ιδεολογικές αναζητήσεις. Ωστόσο, μπορούμε βάσιμα να υποθέσουμε ότι ακριβώς επειδή ο αγώνας για επιβίωση έπαιρνε συλλογική μορφή και αντιστασιακή διάσταση, με το ΕΑΜ να αποτελεί την κατ' εξοχήν έκφρασή της, οι δάσκαλοι/ες, λόγω της κοινωνικής τους θέσης αλλά και της κρισιμότητας του σχολικού θεσμού στις δράσεις κοινωνικής αλληλεγγύης, εντάχθηκαν οργανικά στα δίκτυα αλληλεγγύης και στο κίνημα αντίστασης. Και αυτή η εμπειρία ριζοσπαστικοποίησε το διδασκαλικό σώμα που παρουσίασε υψηλότερα ποσοστά ένταξης στις εαμικές οργανώσεις και πρωταγωνίστησε στις κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις της περιόδου. Η

αποεαμοποίηση, ο ασφυκτικός έλεγχος των δασκάλων και η οργανική ένταξή τους στο συνολικό σχέδιο της εθνικοφροσύνης αποκτούσε έτσι κρίσιμη σημασία, καθώς αφορούσε μια συμπαγή επαγγελματική ομάδα:

(α) με ισχυρή παρουσία στο εαμικό κίνημα

(β) με βαρύνοντα κοινωνικό, ιδεολογικό και ευρύτερα διαπαιδαγωγικό ρόλο στις τοπικές κοινωνίες

(γ) με καθοριστική σημασία για την επιτυχία των εκπαιδευτικών πολιτικών και τον ιδεολογικό φρονηματισμό της νέας γενιάς με βάση τις αξίες της εθνικοφροσύνης

Για την επιτυχία αυτού του εγχειρήματος επιστρατεύτηκαν όλα τα διαθέσιμα μέσα: διώξεις, απολύσεις, έλεγχος φρονημάτων, επιθεωρητισμός, έλεγχος της ΔΟΕ, εξωσχολικά δίκτυα ελέγχου.

Το κεντρικό ερώτημα που επιχειρεί να εξετάσει αυτή η έρευνα, είναι με ποιους τρόπους οι ελεγκτικοί – εκπαιδευτικοί και μη εκπαιδευτικοί – μηχανισμοί, η ίδια η ύπαρξη του υπηρεσιακού ατομικού φακέλου του δασκάλου και των εποπτικών και αξιολογικών διαδικασιών, λειτουργιών και δραστηριοτήτων που κατέγραφε, καθόριζαν την υπαλληλική συμπεριφορά και εξέλιξη του και σε ποιο βαθμό επηρέαζαν τη διδακτική του πράξη αλλά και τις κοινωνικές του σχέσεις, μεταξύ αυτών και τον ιδεολογικό και κοινωνικό του ρόλο εντός και εκτός σχολείου. Η διερεύνηση αυτού του ερωτήματος φωτίζει από μια διαφορετική πλευρά τη σχολική καθημερινότητα καταδεικνύοντας πως οι κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές διαμόρφωσαν τη φυσιογνωμία του μεταπολεμικού σχολείου, αυτού που στη συνέχεια θα ορίσουμε ως σχολείο της εθνικοφροσύνης. Τα δεδομένα των ατομικών φακέλων μας επιτρέπουν να μελετήσουμε πως κινήθηκαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες στη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, από τα χρόνια του εμφυλίου έως την πτώση της δικτατορίας, μέσα στο πλαίσιο που έθετε το τρίγωνο εκπαιδευτική πολιτική και νομοθεσία/κυρίαρχη παιδαγωγική/επιθεωρητές.

Από πού προκύπτει όμως η χρησιμότητα μιας τέτοιας προσέγγισης, δηλαδή, η επιλογή να ανασυσταθεί η εικόνα του σχολείου της εθνικοφροσύνης εστιάζοντας όχι μόνο στις κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές ή στις κατευθυντήριες της κυρίαρχης παιδαγωγικής αλλά και στη σχολική καθημερινότητα; Οι εκπαιδευτικές πολιτικές στο θεσμικό επίπεδο αφορούν στη δομή της εκπαίδευσης (γενική/τεχνική εκπαίδευση,

διάρκεια και σκοποί στοιχειώδους, μέσης και ανώτατης εκπαίδευσης, διάρκεια υποχρεωτικής εκπαίδευσης), στους γενικούς σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης, στους υλικούς όρους (δαπάνες, κτήρια, προσωπικό, υλικοτεχνική υποδομή), στον δημόσιο ή ιδιωτικό χαρακτήρα, στα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, στις διδακτικές μεθοδολογίες. Στο επίπεδο της καθημερινότητας όμως, διαθλώνται σε αυτό που πραγματικά συμβαίνει στις σχολικές τάξεις, εκεί όπου για παράδειγμα, η κυρίαρχη παιδαγωγική, οι γενικές και οι ειδικές διδακτικές, το αναλυτικό πρόγραμμα και το σχολικό εγχειρίδιο διαμεσολαβούνται από τον εκπαιδευτικό και τις πρακτικές που ακολουθεί ή τις αξίες που πρεσβεύει.⁴ Η αποτελεσματικότητα των σχολικών μηχανισμών, επομένως η αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών και η επιτυχία ή αποτυχία τους, σε σημαντικό βαθμό, κρίνεται σε αυτό ακριβώς το κρίσιμο πεδίο της καθημερινής σχολικής πραγματικότητας. Δεδομένου λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμεσολαβούν την εκπαιδευτική πολιτική και μάλιστα εν μέσω κοινωνικών αντιθέσεων από τις οποίες δεν μένουν ανεπηρέαστοι, το μαύρο κουτί της μεταπολεμικής σχολικής τάξης, η προσέγγιση και η διερεύνηση δηλαδή της πραγματικής, καθημερινής όψης του σχολείου της εθνοκοφροσύνης, αποτελεί μια από τις σημαντικές εκκρεμότητες της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παρούσα έρευνα, αναπόφευκτα, οφείλει να αναμετρηθεί με τα ερωτήματα που αφορούν στην ανάταξη της στοιχειώδους εκπαίδευσης, στον ιδεολογικό της προσανατολισμό και τον κοινωνικό της ρόλο. Πιο συγκεκριμένα θα επιχειρήσουμε:

- **Να εξετάσουμε πως ανακάμπτει η στοιχειώδης εκπαίδευση μετά το 1949** (δημόσιες δαπάνες, κτίρια, εκπαιδευτικό δυναμικό, μαθητές).
- **Να μελετήσουμε τη δομή και τις ιδεολογικές κατευθύνσεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης και συγκεκριμένα τον ταξικό τους χαρακτήρα και το βαθμό αποτελεσματικότητάς τους :**
 - ως κατανεμητικοί μηχανισμοί αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων,

⁴ Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ. 27-28. Επίσης: Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 8.

- ως ιδεολογικοί μηχανισμοί επιβολής και διαμόρφωσης της εθνικόφρονης ιδεολογίας
- **Να εκτιμήσουμε τους προσανατολισμούς της κυρίαρχης συντηρητικής παιδαγωγικής και τον βαθμό πρόσληψης από το διδασκαλικό σώμα και εφαρμογής της στη διδακτική πράξη.**
- **Να εξετάσουμε πως ανασυγκροτήθηκαν οι σχολικοί και εξωσχολικοί μηχανισμοί ελέγχου και να ελέγξουμε τον βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους στο σώμα των δασκάλων. Να διερευνήσουμε τον βαθμό εμπέδωσης των εθνικόφρονων αντιλήψεων στο πεδίο των σχολικών πρακτικών συνεκτιμώντας την ανάπτυξη εκπαιδευτικών αγώνων και κινήματων, τις διακηρυγμένες αντιλήψεις εκπαιδευτικών ρευμάτων ή φορέων αλλά και τις σιωπηρές ή λανθάνουσες αντιστάσεις των εκπαιδευτικών.⁵**

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η διατριβή μας, όπως ήδη αναφέρθηκε, επιχειρεί να ανασυστήσει την εικόνα του δημοτικού σχολείου της μεταπολεμικής περιόδου, εστιάζοντας όχι μόνο στις κεντρικές εκπαιδευτικές πολιτικές ή στις κατευθύνσεις της κυρίαρχης παιδαγωγικής αλλά και στη σχολική καθημερινότητα και τον ρόλο των εκπαιδευτικών εντός αυτής. Εντάσσεται επομένως, σε μια σειρά ιστορικών μελετών που αναφέρονται στο εκπαιδευτικό σύστημα διερευνώντας όψεις του σχολείου της μεταπολεμικής περιόδου. Αναφέρουμε ενδεικτικά ορισμένες από αυτές:

Οι εργασίες του Χαράλαμπου Νούτσου για το σχολείο της εθνικοφροσύνης⁶ αποτελούν πηγή έμπνευσης και αφετηριακό σημείο αναφοράς για την παρούσα διατριβή. Καλύπτοντας το χρονικό διάστημα από την απελευθέρωση έως το 1952, εισάγουν στην ιστορία της εκπαίδευσης τον όρο «σχολείο της εθνικοφροσύνης» και

⁵ Το ερώτημα διατυπώνεται στο κείμενο του Χαράλαμπου Νούτσου, «Το σχολείο της “εθνικοφροσύνης” (1945-1952)», στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τόμος Δ', μέρος Β', 1945-1952, Ανασυγκρότηση, εμφύλιος, παλινόρθωση, Βιβλιόραμα, 2009, σ. 124.

⁶ Χαράλαμπος Νούτσος, «*Ο δρόμος της καμήλας*» και το σχολείο. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, ό.π. και Χαράλαμπος Νούτσος, «Το σχολείο της “εθνικοφροσύνης” (1945-1952)», ό.π..

συμβάλλουν καθοριστικά στην «ερμηνεία της ανάκτησης και διασφάλισης της αστικής εξουσίας διαμέσου και του σχολικού μηχανισμού από το 1940 και ύστερα»⁷ εστιάζοντας στη διοίκηση του εκπαιδευτικού μηχανισμού, τη σχολική δομή, το γλωσσικό ζήτημα, την εκκαθάριση του εκπαιδευτικού σώματος, τον ελληνοχριστιανικό φρονηματιστικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, τον ταξικό χαρακτήρα της.

Το ερευνητικό συνθετικό έργο του Αλέξη Δημαρά, με αφετηρία το δίτομο *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε* και αποκορύφωμα την *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, με μόνιμα στραμμένο το ενδιαφέρον στα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα, παρακολουθεί τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους έως τις μέρες μας.⁸ Ορίζει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως την «αλλαγή προσανατολισμού», την «κυριάρχηση ενός νέου πνεύματος»⁹ και μελετά τη συνεχή ακύρωση των μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων λόγω της αντίδρασης των δυνάμεων της «αντι-μεταρρυθμισης».¹⁰

Η εργασία των Γ. Γρόλλιου και Χ. Τζήκα *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική* μελετά το Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, την περίοδο 1953-1967, ως το πεδίο συνύπαρξης παιδαγωγών, επιθεωρητών και δασκάλων και αντιπαράθεσης διαφορετικών ιδεολογικών τάσεων, ερευνώντας πλευρές της ηγεμονίας της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής στον κλάδο των δασκάλων και μελετώντας τον καθοριστικό ρόλο των παιδαγωγών και των επιθεωρητών στην κατάρτιση, επιτήρηση και συμμόρφωση των εκπαιδευτικών.¹¹

Ο Δ. Χαραλάμπους, στη διδακτορική του διατριβή, διερευνά την εκπαιδευτική πολιτική σε σχέση με το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, την περίοδο 1950 – 1974, εστιάζοντας στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, στη στάση των κομμάτων

⁷ Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο, ό.π., σ.8.

⁸ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1987 και Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013.

⁹ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, ό.π., τ. Α, σ. κ'.

¹⁰ Όπως συμπεραίνει «πάντα, άλλοτε με δικαιολογία την ανωριμότητα των περιστάσεων, άλλοτε με τον σιωπηρό παραμερισμό, άλλοτε με μια ξεκάθαρη αντιμεταρρύθμιση, τα πράγματα έμεναν ή επέστρεφαν στα καθιερωμένα». Στο ίδιο, σ. ιη'. Για την παγίωση του ιστοριογραφικού σχήματος της αδύνατης μεταρρύθμισης, βλ. Χριστίνα Κουλούρη, «Ιστορία και ιστοριογραφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Διλήμματα και στερεότυπα», στο *Η Ελλάδα της νεωτερικότητας. Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα (19^{ος} – 20^{ος} αιώνας). Κείμενα για τη Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου*, (επιμ.) Καίτη Αρώνη-Τσίχλη, Στέφανος Παπαγεωργίου, Αλεξάνδρα Πατρικίου, Παπαζήση, Αθήνα, 2014, σ. 207-222.

¹¹ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικό Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002.

καθώς και στις θέσεις των εκπαιδευτικών ρευμάτων (συντηρητικό, φιλελεύθερο, αριστερό).¹²

Η Ε. Ζαμπέτα, στη διατριβή της για την εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση την περίοδο 1974-1989, επικεντρώνεται στις πολιτικές εποπτείας και αξιολόγησης της εκπαίδευσης, τις οποίες αντιμετωπίζει ως «απαραίτητη προϋπόθεση των διαδικασιών απόδοσης λόγου των εκπαιδευτικών θεσμών».¹³ Η συγκεκριμένη εργασία δεν αφορά στην περίοδο μελέτης της διατριβής μας, εντάσσεται ωστόσο στο πλαίσιο της ιστορικής έρευνας του εκπαιδευτικού συστήματος και συμβάλλει στην κατανόηση των χαρακτηριστικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Η εργασία της Δ. Καρακατσάνη για τις εκπαιδευτικές πρακτικές και τα σχολικά ήθη στο πρωτοβάθμιο σχολείο την περίοδο 1950-1974, μελετά τη σχολική πραγματικότητα, δηλαδή, την εφαρμογή και υλοποίηση των εκπαιδευτικών πολιτικών διερευνώντας τις συνθήκες μόρφωσης, επιμόρφωσης, εποπτείας και εργασίας, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές των δασκάλων και διδασκαλισσών στις ιδιαίτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες της μεταπολεμικής περιόδου.¹⁴ Συμπεραίνει ότι οι δασκάλες και οι δάσκαλοι της εποχής είχαν ενστερνιστεί, σχεδόν άκριτα, «το κυρίαρχο τρίπτυχο της εποχής Πατρίς-Θρησκεία-Οικογένεια» και λειτουργούσαν ως «κήρυκες των εθνικών, πατριωτικών, χριστιανικών και ηθικών αξιών» τόσο στη ζωή τους όσο και στο διδακτικό τους έργο. Αντίθετα, εκτιμά ότι στο πεδίο των διδακτικών πρακτικών υπήρχαν διαφοροποιήσεις και περιθώρια επιλογών. Ωστόσο, συνήθως, όπως διαπιστώνει, οι δάσκαλοι/ες δεν επιλέγουν τις διδακτικές πρακτικές που έλκουν την καταγωγή τους από το σχολείο εργασίας και τη νέα αγωγή. Κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση της συλλογικής συνείδησης του κλάδου θεωρεί ότι είχαν οι σπουδές τους στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.

¹² Δημήτρης Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, 1990.

¹³ Εύη Ζαμπέτα, *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1995, σ.18.

¹⁴ Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Σχολικά Ήθη στο πρωτοβάθμιο σχολείο (1950 – 1974). Μια κοινωνική Ιστορία της διδασκαλίας στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Κείμενο κατατεθειμένο στο ΙΑΕΝ/ΚΝΕ-ΕΙΕ, Μάρτιος 2005.

Οι περισσότερες μελέτες, με εξαίρεση την εργασία της Καρακατσάνη, εστιάζουν στην εκπαιδευτική πολιτική, δηλαδή, στην πολιτική των κυβερνήσεων, αλλά και στα εκπαιδευτικά προγράμματα και την τακτική των κομμάτων, στη στάση των εκπαιδευτικών συνδικάτων, στις θέσεις και τη στάση των παιδαγωγών αναδεικνύοντας το ερευνητικό έλλειμμα μιας προσέγγισης που θα ερευνά την εκπαιδευτική πολιτική σε συνάρτηση με τη σχολική πραγματικότητα και το ρόλο των εκπαιδευτικών μέσα σε αυτήν. Η εργασία της Καρακατσάνη βασίζεται, ως επί το πλείστον, σε προφορικές μαρτυρίες δασκάλων, ενώ η δική μας εργασία εστιάζει στα γραπτά τεκμήρια, ερευνώντας τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών. Η Καρακατσάνη θεωρεί ότι τα επίσημα θεσμικά κείμενα «δεν θα μπορούσαν να φωτίσουν ιδιαίτερα όσον αφορά τις παιδαγωγικές νοοτροπίες και τα σχολικά ήθη», ωστόσο, διαπιστώνει ότι οι προφορικές μαρτυρίες δεν απαντούν τόσο στο ερώτημα τι συνέβαινε πραγματικά μέσα στην τάξη όσο στο ερώτημα πως βίωσαν οι δάσκαλοι αυτό που συνέβη και πως προσεγγίζουν αυτό το βίωμα μετά από ένα μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η προσέγγιση του σχολικού παρελθόντος με τη συνεχή αλλαγή οπτικής γωνίας επιχειρεί να κοιτάζει την ιστορία της εκπαίδευσης μέσα από το βλέμμα του/της δασκάλου/ας, του επιθεωρητή, του παιδαγωγού στο ευρύτερο πάντα πλαίσιο που θέτουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και η μετεμφυλιακή κοινωνικοπολιτική συγκυρία. Προσυπογράφοντας τη διαπίστωση ότι «οι σχετικές γνώσεις μας για μια σειρά από θεμελιώδεις όψεις της ιστορίας του νεοελληνικού σχολείου παραμένουν ισχνές»,¹⁵ έχουμε πλήρη επίγνωση ότι η εργασία μας εντάσσεται στο πεδίο των ιδεολογικών και ταξικών αντιπαραθέσεων της παρούσης συγκυρίας για το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της εκπαίδευσης. Θεωρούμε απαραίτητο ωστόσο, πριν την προσέγγιση των ερευνητικών ερωτημάτων, να επιχειρήσουμε να νοηματοδοτήσουμε βασικές έννοιες και πολιτικές καθώς και να αναφερθούμε σε ορισμένα μεθοδολογικά ζητήματα.

¹⁵ Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο, ό.π., σ. 7.

Ο ρόλος του σχολείου

Το σχολείο, με τη μορφή συγκροτημένου εκπαιδευτικού θεσμού που διαχωρίζει τον παιδικό πληθυσμό με σκοπό την αγωγή του, εμφανίζεται στην Ευρώπη το 17ο αιώνα, αποκτά τα χαρακτηριστικά της μαζικότητας και της υποχρεωτικότητας το 19ο αιώνα και συνδέεται αφενός με τη βιομηχανική εποχή,¹⁶ την ανάπτυξη του καπιταλισμού, τη δημιουργία και διαμόρφωση των εθνών-κρατών και αφετέρου με την εμφάνιση μιας νέας αντίληψης για την παιδική ηλικία και την αντιμετώπιση του παιδιού ως ξεχωριστής οντότητας.¹⁷

Έτσι, το εκπαιδευτικό σύστημα, ως θεσμός της νεωτερικότητας, συγκροτείται και αναπτύσσεται παράλληλα με το σχηματισμό των εθνικών κρατών, αποτελεί καθοριστικό μηχανισμό διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης και ταυτόχρονα, παραγωγής και αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης, αναπτύσσοντας τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις ζωής, τόσο για τη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία, όσο και για την ένταξη στο κοινωνικό και πολιτισμικό γίγνεσθαι.

Το σχολείο είναι ο θεσμός που αποσκοπεί στη διαμόρφωση της εργατικής δύναμης, της διάνοησης,¹⁸ του επιστημονικού δυναμικού, της νέας υπαλληλίας αλλά και του βιομηχανικού προλεταριάτου συμβάλλοντας καθοριστικά σε μια κατανομητική λειτουργία κοινωνικού διαχωρισμού ή διαφορετικά, όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί, εξασφαλίζει «τις συνθήκες που είναι αναγκαίες για τη συσσώρευση κεφαλαίου (με την επιλογή, τη δημιουργία μιας ιεραρχίας και την καλλιέργεια της φιλοσοφίας του ανταγωνισμού μεταξύ των μαθητών) αλλά και τις συνθήκες για τη νομιμοποίηση των παραπάνω συνθηκών (με την εξιδανίκευση της αξιοκρατίας, δηλαδή του ιδεολογικού σχήματος που νομιμοποιεί την ανισότητα)».¹⁹ Πράγματι, στη μεταπολεμική περίοδο, οι δομολειτουργιστές κοινωνιολόγοι, στο πλαίσιο της

¹⁶ Στέφανος Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987, σ. 236.

¹⁷ Philippe Aries, *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, Αθήνα, σ. 219. Όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί, η καινοτομία του 20ου αιώνα που έχει τις ρίζες της στο Διαφωτισμό είναι ότι επιδιώκεται να μπει στο κέντρο του ενδιαφέροντος το παιδί. Αυτό από μόνο του δεν είναι υποχρεωτικά προοδευτικό, έδωσε όμως τη δυνατότητα σε προοδευτικούς ή/και ριζοσπάστες παιδαγωγούς να αλλάξουν τον τρόπο που βλέπουμε το παιδί, τις δυνατότητες του και την εκπαίδευση και δημιούργησε μια ανθρωπιστική παράδοση που σήμερα αμφισβητείται. *Εκπαιδευτική Λέσχη*, περιοδικό για την κριτική παιδαγωγική και την κοινωνική χειραφέτηση, τ. 1, Μάιος 2018. Επίσης, για την εμφάνιση του σχολικού θεσμού, βλ. Κώστας Θεριανός, *Σχολείο και Ιδεολογία*. Αντλήθηκε από: <http://criticeduc.blogspot.com>

¹⁸ «Το σχολείο είναι το όργανο επεξεργασίας διανοουμένων διαφόρων βαθμών». Αντόνιο Γκράμσι, *Οι διανοούμενοι*, Στοχαστής, Αθήνα, 1972, σ. 60.

¹⁹ Michael Apple, *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1993, σ. 33.

κυρίαρχης ιδεολογίας και θεωρώντας αμετάκλητα δεδομένα τα δομικά χαρακτηριστικά της οικονομικής οργάνωσης και των κοινωνικών σχέσεων,²⁰ βασισμένοι στις θέσεις του Durkheim, προσεγγίζουν τον ρόλο της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων ως μια φυσική λειτουργία επιλογής των ικανότερων, αποτέλεσμα των δομικών διαφοροποιήσεων των σύγχρονων βιομηχανικών κοινωνιών, που νομιμοποιείται από τα ιδεολογήματα των ίσων ευκαιριών και της αξιοκρατίας και συμβάλει στην εξισορρόπηση του κοινωνικού συστήματος, μελετούν τα εκπαιδευτικά ζητήματα με ψυχολογικούς όρους, δίνουν έμφαση στη συμβολή του σχολείου στην κοινωνική ενσωμάτωση «μέσω της αποδοχής κοινών αξιών και προτύπων συμπεριφοράς ώστε να εξασφαλισθεί η κοινωνική συναίνεση»²¹ και στην κοινωνική κινητικότητα, ενώ αποδίδουν τις σχολικές ανισότητες στις ατομικές ικανότητες των μαθητών και στον βαθμό αποδοχής των – αναμφισβήτητων και μοναδικών – αξιών του σχολείου και της κοινωνίας.²²

Στη σημερινή συγκυρία, η κατανομητική λειτουργία της εκπαίδευσης, η σύνδεση της σχολικής επιτυχίας με την κοινωνική άνοδο και η συσχέτιση των σχολικών επιδόσεων με το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον συνιστούν θέσεις που υποστηρίζονται, κυρίως, μέσα σε ένα διαφορετικό ιδεολογικοπολιτικό πλαίσιο νεοφιλελεύθερης κατεύθυνσης, από κείμενα υπερεθνικών οργανισμών όπως ο ΟΟΣΑ.

Ταυτόχρονα, το σχολείο αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς – τον σημαντικότερο κατά τον Althusser καθώς «κανένας ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους δε διαθέτει εξασφαλισμένο ακροατήριο για τόσο μεγάλη χρονική διάρκεια».²³ Άρα, ο γνωστικός του ρόλος συνδέεται πολύπλευρα με την «πραγματοποίηση της ιδεολογίας της κυρίαρχης τάξης»²⁴ και την ηγεμονία της στο κοινωνικό σύνολο, με την αναπαραγωγή, τη νομιμοποίηση και την αποδοχή των κοινωνικών σχέσεων, της κοινωνικής, ταξικής ιεραρχίας. Η ιδεολογική ηγεμονία εγγράφεται στην εκπαιδευτική νομοθεσία, στους σκοπούς της εκπαίδευσης,

²⁰ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σ. 27. Επίσης: «Η φονξιοναλιστική θεωρία επομένως αντιμετωπίζει τις κοινωνικές συγκρούσεις που παρατηρούνται σε όλες τις ταξικά διαστρωματωμένες κοινωνίες, όχι ως εγγενές χαρακτηριστικό της ταξικής διαστρωμάτωσης, της οργάνωσης της οικονομίας και των κοινωνικών σχέσεων, αλλά σαν δείγμα ανομίας». Στο ίδιο, σ. 29.

²¹ Μαρία Αδάμου, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1970»*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002, σ. 171.

²² Για τις αντιλήψεις των δομολειτουργιστών βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 152-157 και σ. 249-276.

²³ Louis Althusser, *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, Θέσεις (1964-1975), Αθήνα, Θεμέλιο, 1999, σ. 94.

²⁴ Στο ίδιο, σ. 119.

στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, στους διδακτικούς στόχους και τη διδακτική ύλη, στις διδακτικές μεθόδους, στο εξεταστικό πλέγμα επιλογής και απόρριψης, στις σχολικές γιορτές, στις κανονικότητες και ρουτίνες της σχολικής καθημερινότητας, στη σχολική αρχιτεκτονική. Πέρα και πίσω από το επίσημο πρόγραμμα σπουδών και το ρητά διατυπωμένο θεσμικό πλαίσιο, ιδιαίτερη σημασία έχει και το σχολικό πλαίσιο λειτουργίας (έγκαιρη προσέλευση, αυστηρή κατανομή του σχολικού χρόνου κατά τα βιομηχανικά πρότυπα, υπακοή, πειθαρχία), το αξιακό σύστημα που διαχέεται στη σχολική καθημερινότητα, αλλά και οι ιδεολογικές συγκρούσεις, οι τυπικές και άτυπες αντιστάσεις που διαπερνούν αυτή την καθημερινότητα: «αν θέλουμε να κατανοήσουμε πως λειτουργούν οι ιδεολογίες μέσα στο σχολείο θα πρέπει να στραφούμε στην καθημερινή σχολική πρακτική».²⁵

Το σχολείο, επομένως, εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο κοινωνικών και οικονομικών σχέσεων, ωστόσο δεν είναι απλώς και μόνο ένας μηχανισμός που συντηρεί και αναπαράγει τις κοινωνικές σχέσεις αφού διαπερνάται από τις δομικές αντιφάσεις τους. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αντίφαση ανάμεσα στο ρόλο του σχολείου ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κοινωνικής ανισότητας από τη μία και από την άλλη, στην ανάγκη να προβάλλει αξίες ισότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και κοινωνικής κινητικότητας ώστε να νομιμοποιείται στο σύνολο της κοινωνίας. Δηλαδή την αντίφαση ανάμεσα στην απαραίτητη (για τη νομιμοποίησή του) τυπική εκπαιδευτική ισότητα και στη διαίρεση του μαθητικού σώματος, την αντίφαση, για παράδειγμα, ανάμεσα στην ανθρωπιστική κουλτούρα μεγάλου τμήματος εκπαιδευτικών που πιστεύουν ότι το σχολείο οφείλει να υπηρετεί τις ανάγκες όλων των παιδιών από τη μία πλευρά και από την άλλη στις σκληρές εκπαιδευτικές πολιτικές επιλογής/απόρριψης που οφείλουν να υπηρετήσουν. Ο κατανομητικός και ο ιδεολογικός ρόλος του σχολείου αλληλοσυνδέονται αλλά δεν ταυτίζονται πάντα καθώς οι ανάγκες του κατανομητικού ρόλου έρχονται σε αντίφαση με την απαραίτητη νομιμοποίησή του.

Οι θεωρητικοί της αναπαραγωγής (Bowles, Gintis, Bourdieu, Passeron, Althusser κ.α.) με εργασίες τους γύρω από την ιστορία, την οικονομία και την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, έχουν διατυπώσει τη θέση ότι ο σχολικός θεσμός υπηρετεί την οικονομική και πολιτισμική αναπαραγωγή των ταξικών σχέσεων.²⁶

²⁵ Michael Apple, *ό.π.*, σ.56.

²⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Pierre Bourdieu, Jean – Claud Passeron, *Οι κληρονόμοι, Οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα, Καρδαμίτσα, 1996, Samuel Bowles, Herbert

Ενδεικτικά αναφέρουμε το έργο των Bourdieu – Passeron *Οι κληρονόμοι* και την έκθεση Coleman *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών* που από τα μέσα της δεκαετίας του '60 τεκμηρίωσαν ότι δεν υφίσταται ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση διερευνώντας τους μηχανισμούς διάκρισης με βάση κοινωνικά, οικονομικά και φυλετικά κριτήρια.²⁷

Ωστόσο, σε αντίθεση με μηχανιστικές εκδοχές των θεωριών αναπαραγωγής, οι υποστηρικτές της θεωρίας της αντίστασης (Apple, Giroux, McLaren κ.α.) αποδέχονται τον κατανομητικό και ιδεολογικό ρόλο του σχολείου αλλά υποστηρίζουν ότι η αναπαραγωγή των ταξικών συνθηκών της κοινωνίας από το σχολείο «δεν πραγματοποιείται με την παθητική αποδοχή της κυρίαρχης ιδεολογίας αλλά μέσα από αντίσταση και συγκρούσεις» οι οποίες πάντως «διεξάγονται σε πλαίσια που έχουν καθοριστεί από το κεφάλαιο και όχι από τους εργαζόμενους».²⁸ Τα σχολεία, επομένως, εντός των οποίων «δεν υπάρχει μόνο η κυρίαρχη ιδεολογία, αλλά και οι ιδεολογίες των ανθρώπων και των ομάδων που δραστηριοποιούνται μέσα σε αυτά», είναι «πεδία ιδεολογικής διαπάλης και ανταγωνισμού ανάμεσα σε αντιμαχόμενες ταξικές κουλτούρες».²⁹ Οι εσωτερικές αντιφάσεις και οι φανερές ή άτυπες μορφές αντιστάσεων ερμηνεύουν επίσης το γεγονός ότι η λειτουργία του σχολείου δεν προσαρμόζεται στις ανάγκες της οικονομίας με ομαλό και άμεσο τρόπο.³⁰ Η προσαρμογή αυτή γίνεται μέσα από αντιφάσεις, αντιστάσεις και πολλές φορές το αποτέλεσμα προκύπτει ημιτελές και αντιφατικό.

Η συνεχής αυτή αντιπαράθεση, ανταγωνιστικών ταξικών συμφερόντων συνιστά το ευρύτερο πεδίο εντός του οποίου συγκροτούνται και αναπτύσσονται τα ιδεολογικά και παιδαγωγικά ρεύματα, από τους υποστηρικτές του ουδέτερου, υπερταξικού και εθνικού χαρακτήρα του σχολείου και της αξιοκρατίας μέχρι τους σύγχρονους τεχνοκράτες της ιδεολογίας του νεοφιλελευθερισμού και της αγοράς και από τη νέα αγωγή και τις αστικές και σοσιαλιστικές εκδοχές του σχολείου εργασίας μέχρι τους θεωρητικούς της αναπαραγωγής και της αντίστασης.

Επίσης, η ιδιαίτερη κοινωνική/οικονομική θέση των εκπαιδευτικών που είναι ταυτόχρονα εργαζόμενοι αλλά και διανοούμενοι, ενταγμένοι στην παραγωγή αλλά

Gintis, «Schooling in capitalist America», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σ. 469 – 491.

²⁷ Εκτεταμένα αποσπάσματα και από τα δύο κείμενα στο Α. Φραγκουδάκη, *ό.π.*

²⁸ Michael Apple, *ό.π.*, σ. 47.

²⁹ Κώστας Θεριανός, *Η αμφισβήτηση του σχολείου στη δεκαετία του '60*. Αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://criticeduc.blogspot.com/2017/07/blog-post.html>.

³⁰ Michael Apple, *ό.π.*, σ.46.

και κοινωνικοί πολιτισμικού κεφαλαίου, μας βοηθά να κατανοήσουμε το έδαφος από το οποίο αναδύονται, ενίοτε σε εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες, οι εκπαιδευτικοί αγώνες, από τις απεργίες των δασκάλων στις δεκαετίες του '50 και του '60³¹ έως τις απεργίες και το κίνημα των δασκάλων στις ΗΠΑ στις αρχές του 2018.³²

Επομένως, αντιλαμβανόμαστε τον εκπαιδευτικό θεσμό ως ιδεολογικό μηχανισμό, μηχανισμό κοινωνικής αναπαραγωγής και ταυτόχρονα ως πεδίο οξύτατων και ακατάπανστων ταξικών συγκρούσεων. Οι ιδεολογικές, πολιτικές και κοινωνικές συγκρούσεις συνιστούν εγγενές χαρακτηριστικό του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς αποτελούν εκφράσεις του συνολικού ταξικού ανταγωνισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου

Από τις αρχές της δεκαετίας του '60, κυρίαρχη νεοκλασική προσέγγιση στα οικονομικά της εκπαίδευσης είναι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου – η οποία αποτελεί «ένα είδος τεχνολογικού φονξιοναλισμού».³³ Η ανάπτυξη και η ευρύτατη διάδοση της οδήγησε στην δημιουργία του κλάδου της Οικονομικής της Εκπαίδευσης.

Η πρώτη συγκροτημένη παρουσίασή της γίνεται από τον Theodore Shultz με τη δημοσίευση των άρθρων *Capital Formation by Education* το 1960 και *Investment in Human Capital* το 1961 όπου εισάγονται οι έννοιες του ανθρώπινου κεφαλαίου και της ανθρώπινης επένδυσης, προτείνεται «να θεωρηθεί η εκπαίδευση ως επένδυση στον άνθρωπο και να αντιμετωπιστούν οι συνέπειές της ως μορφή κεφαλαίου».³⁴ Η εκπαίδευση, η κατάρτιση, η υγειονομική περίθαλψη θεωρούνται μορφές επενδύσεων οι οποίες βελτιώνουν την οικονομική θέση του ατόμου και τροφοδοτούν την

³¹ Δημήτρης Πολυχρονιάδης, *Οι απεργιακές κινητοποιήσεις των Εκπαιδευτικών Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο 1949 – 1963*, Σεμιναριακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, ΠΜΣ Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία, Αθήνα, Ιούνιος 2009.

³² Ελένη Παπαποστόλου, «Τι δεν ακούσατε στα δελτία των 8: κύμα απεργιών σαρώνει Πολιτείες των ΗΠΑ», *Εκπαιδευτική Λέσχη*, τ.1, Μάιος 2018.

³³ Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σ. 27.

³⁴ Theodore W. Schultz, «Capital Formation by Education», *Journal of Political Economy*, Vol. 68, No. 6, Dec., 1960, pp. 571-583.

οικονομική ανάπτυξη προσφέροντας ειδικευμένο εργατικό δυναμικό.³⁵ Επομένως, οι γνώσεις, το επίπεδο εξειδίκευσης, οι ικανότητες και οι εμπειρίες ενός ατόμου αποτελούν μορφή κεφαλαίου (τη σημαντικότερη) και οι δαπάνες για την ανάπτυξή τους πρέπει να θεωρούνται επενδυτικές. Συνιστούν το ανθρώπινο κεφάλαιο, που είναι ενσωματωμένο στο άτομο, δεν διαχωρίζονται από αυτό και αποτελούν μορφή κεφαλαίου ως πηγές μελλοντικών ικανοποιήσεων και κερδών. Το 1960, ο Shultz παρουσιάζει τους βασικούς άξονες της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου σε ομιλία του στην 73η ετήσια συνάντηση του Αμερικανικού Οικονομικού Συνδέσμου.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει αιτιώδης σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση, την παραγωγικότητα, το εισόδημα και την οικονομική ανάπτυξη επικεντρώνοντας στον ανθρώπινο παράγοντα με σκοπό την αύξηση της παραγωγικότητας. Ο ίδιος ο Schultz επισημαίνει ότι η έννοια του ανθρώπινου κεφαλαίου προέκυψε από την ανάγκη ερμηνείας της ανεξήγητης αύξησης της οικονομικής αξίας του ανθρώπου³⁶ υποστηρίζοντας ότι η διαφορά στις αποδοχές μεταξύ των ανθρώπων, των κοινωνικών τάξεων αλλά και μεταξύ αναπτυγμένων και υπανάπτυκτων χωρών σχετίζεται με τις διαφορές στις επενδύσεις για ανθρώπινο κεφάλαιο, ενώ αναγνωρίζει ότι η αρχική ιδέα προέρχεται από τον Adam Smith ο οποίος υποστήριζε ότι τα άτομα και οι αποκτώμενες ικανότητές τους αποτελούν τον πλούτο των εθνών.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει επικριθεί ως μια οικονομίστικη προσέγγιση που παραβλέπει το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο επικεντρώνοντας στο ιδεολόγημα των ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση και την απασχόληση³⁷ και αγνοεί τις σύνθετες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές λειτουργίες της εκπαίδευσης εντάσσοντάς την σε ένα μοντέλο οικονομετρικής ανάλυσης κόστους – απόδοσης. Χαρακτηριστικά, όπως υποστηρίζει ο Σ. Πεσμαζόγλου, «οποιοσδήποτε χρησιμοποιήσει μεθόδους αποδοτικότητας της εκπαίδευσης με βάση εισοδηματικές συναρτήσεις ως κριτήριο των εκπαιδευτικών προσανατολισμών και δαπανών, ουδέποτε θα υπολογίσει τις άλλες λειτουργίες της εκπαίδευσης»,³⁸ δηλαδή τις

³⁵ T. Schultz, «Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, Mar., 1961, p. 1.

³⁶ Theodore W. Schultz, «Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities», *Economic Research: Retrospect and Prospect*, Volume 6, Human Resources, National Bureau of Economic Research, 1972, p.1. Retrieved from: <http://www.nber.org/chapters/c4126>.

³⁷ Samuel Bowles, Herbert Gintis, «Schooling in capitalist America», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985, σ. 469 – 491.

³⁸ Στέφανος Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987, σ. 25.

πολιτισμικές ή κοινωνικές λειτουργίες που αντιμετωπίζονται ως εξωτερικές οικονομίες οι οποίες αποδίδονται στο σύνολο της κοινωνίας. Αποτέλεσμα είναι, το μόνο μέτρο αξιολόγησης του εκπαιδευτικού συστήματος να είναι η παραγωγικότητα των αποφοίτων του.³⁹

Υποδηλώνοντας ότι η ταξική θέση κάθε ατόμου είναι αποτέλεσμα των προσωπικών του επιλογών, επομένως «αν δεν ικανοποιείται κανείς από τη θέση του στην αγορά εργασίας δεν έχει παρά να την αλλάξει», η θεωρία παραβλέπει ότι «οι εργάτες μπορούν να βελτιώσουν το ανθρώπινο κεφάλαιό τους και τη μελλοντική τους θέση στην αγορά εργασίας μόνο στην περίπτωση που έχουν ήδη ένα επιπλέον ποσό για να ξοδέψουν κατά τη διάρκεια της περιόδου της επιμόρφωσης/επένδυσης».⁴⁰ Τόσο η προαναφερθείσα όσο και κάθε άλλη διάκριση στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας αντιμετωπίζονται από τη θεωρία ως ατέλειες της αγοράς κεφαλαίου παραγνωρίζοντας ότι ο χώρος μέσα στον οποίο μπορούν να κινηθούν όσοι προέρχονται από λαϊκές κοινωνικές τάξεις «είναι μάλλον περιορισμένος και ότι τα χαρακτηριστικά της φυλής, του φύλου, και του πολιτιστικού τους επιπέδου, τους ακινητοποιούν μέσα σε μια συγκεκριμένη περιοχή στην αγορά εργασίας και τους στερούν τη δυνατότητα της ανεμπόδιστης ανόδου με βάση την προσωπική επιλογή».⁴¹ Η εκπαίδευση θεωρείται πηγή εισοδημάτων ενώ «τα εισοδήματα συνδέονται με συγκεκριμένες θέσεις απασχόλησης στην κοινωνική ιεραρχία και όχι με την εκπαίδευση».⁴²

Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι μεθοδολογικά η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου «εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο που ορίζεται από τον απλοϊκό εμπειρισμό» αφού μεταβάλλει περιγραφικές σε αιτιώδεις συσχετίσεις οδηγώντας σε αμφισβητούμενα συμπεράσματα.⁴³ Ο ίδιος ο Schultz αναγνωρίζει ότι είναι αδύνατον να υπολογιστεί το επενδυτικό στοιχείο της εκπαίδευσης και να διαχωριστεί από το στοιχείο των καταναλωτικών εκπαιδευτικών δαπανών, ακόμα όμως και να ήταν εφικτός ένας τέτοιος διαχωρισμός και να υπολογιστεί η συσχέτιση του επενδυτικού στοιχείου της εκπαίδευσης με το μελλοντικό εθνικό εισόδημα, όπως βάσιμα έχει

³⁹ Στο ίδιο, σ. 23.

⁴⁰ Bettin Berch, «Οι μισθοί και η εργασία», στο Francis Green, Petter Nore, *Τα οικονομικά χωρίς προσωπείο*, Κάλβος, Αθήνα, 1980, σ. 152.

⁴¹ Στο ίδιο, σ. 156.

⁴² Στέφανος Πεσμαζόγλου, *ό.π.*, σ. 29.

⁴³ Στο ίδιο, σ. 29.

επισημανθεί, «αυτό θα αποτελούσε το αποκλειστικό κριτήριο της εκπαιδευτικής πολιτικής».⁴⁴

Δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στη συνάρτηση παραγωγής Cobb-Douglas, η οποία θεωρεί ότι και οι τρεις συντελεστές παραγωγής (κεφάλαιο, εργασία, γη) παράγουν αξία. Από αυτή την άποψη η διαφορά των νεοκλασικών οικονομικών αναλύσεων με τις μαρξιστικές είναι θεμελιώδης, αφού οι τελευταίες θεωρούν ότι όλοι οι παραγωγικοί συντελεστές αποτελούν στην ουσία έναν, την εργασία που εμφανίζεται σε διαφορετικές μορφές.⁴⁵ Σε κάθε περίπτωση, η μη υλική φύση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών θεωρείται από τη μαρξιστική ανάλυση ότι εγείρει ανυπέρβλητα εμπόδια στη μέτρηση της αποδοτικότητας και της παραγωγικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου αναδύθηκε μέσα στο περιβάλλον της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης, αφού τις τρεις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, για μια σειρά από λόγους που δεν έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση, οι αναπτυγμένες καπιταλιστικές οικονομίες σημείωσαν πρωτοφανή ανάπτυξη, με την παραγωγικότητά τους να αυξάνεται με ρυθμό 6% κατ' έτος.⁴⁶ Σε αυτό το πλαίσιο, οι πολιτικές ανοικοδόμησης που προωθούνται για να αντιμετωπίσουν τις καταστροφικές συνέπειες του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, προϋποθέτουν εξειδικευμένο προσωπικό και επομένως, ενίσχυση των εκπαιδευτικών δομών και αύξηση της χρηματοδότησής τους. Συνολικά, την περίοδο 1950-1970, «οι δαπάνες για την εκπαίδευση στις βιομηχανικές χώρες που είναι μέλη του ΟΟΣΑ αυξάνονται με ρυθμό 10% τον χρόνο, αύξηση κατά το μισό μεγαλύτερη από την ετήσια αύξηση του ΑΕΠ και μιάμιση φορά μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των δημοσίων δαπανών».⁴⁷

Επιπλέον, το 1957, το αποκαλούμενο Sputnik shock, δηλαδή, το δέος και η ανησυχία που προκάλεσε η εκτόξευση από τους Σοβιετικούς του πρώτου τεχνητού δορυφόρου στον κόσμο, σε συνδυασμό με τα επιτακτικά αιτήματα που θέτει η καπιταλιστική ανάπτυξη,⁴⁸ λειτουργεί καταλυτικά για τη στροφή των δυτικών κοινωνιών στην εκπαίδευση και ειδικότερα στις θετικές επιστήμες. Μέσα στο κλίμα

⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 27.

⁴⁵ Γιάννης Σαμαράς *Κράτος και Κεφάλαιο στην Ελλάδα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1986, σ. 29.

⁴⁶ Κώστας Θεριανός, *Η ασθένεια του διπλώματος, η προσέγγιση του Ronald Dore στις σπουδές, τα πτυχία και την απασχόληση*. Αντλήθηκε από: http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html.

⁴⁷ Άννα Φραγκουδάκη, ό.π., σ. 17.

⁴⁸ Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Ιωάννινα, 1973, σ. 55-59.

του Ψυχρού Πολέμου⁴⁹ και κάτω από το βάρος αυτής της εξέλιξης, το 1958 το Κογκρέσο των ΗΠΑ ψηφίζει τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Παιδείας, γνωστό και ως νόμο του ενός δισεκατομμυρίου δολαρίων, ο οποίος προωθεί τη χρηματοδότηση δανείων για τις σπουδές φοιτητών, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού δημόσιων και ιδιωτικών σχολείων με στόχο τη βελτίωση της διδασκαλίας των επιστημών, των μαθηματικών και των ξένων γλωσσών και τη χρηματοδότηση φοιτητικών δανείων, υποτροφιών και επιστημονικού εξοπλισμού για δημόσια και ιδιωτικά σχολεία.⁵⁰ Από αυτό το σημείο και μετά, η στροφή στις θετικές επιστήμες και η αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση καταγράφεται ως μια σταθερή τάση τόσο στις ΗΠΑ όσο και στις αναπτυγμένες αλλά και αναπτυσσόμενες οικονομίες: «χώρες, όπως η Νιγηρία, η Χιλή, η Σιγκαπούρη και η Αλγερία επένδυσαν περίπου το 30% του προϋπολογισμού τους και αναπτυγμένες χώρες, όπως οι Η.Π.Α., η Σουηδία, η Μεγάλη Βρετανία επένδυσαν το 15% του προϋπολογισμού τους στην εκπαίδευση».⁵¹



Αμερικάνικη γελοιογραφία της εποχής. G. Tindall, D. Shi, ό.π., p. 1214

Υπερεθνικοί οργανισμοί, κυβερνήσεις και επιχειρηματικοί όμιλοι υιοθετούν τη συσχέτιση οικονομικής ανάπτυξης και εκπαίδευσης και διαμορφώνουν τις εκπαιδευτικές πολιτικές τους με βασικό εργαλείο τις οικονομετρικές μεθόδους (ανάλυση κόστους-κέρδους, ανάλυση του ποσοστού αποδοτικότητας, ανάλυση κόστους-αποδοτικότητας). Η Παγκόσμια Τράπεζα χρηματοδοτεί εκπαιδευτικά

⁴⁹ Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη του Burton Clark, *Educating the expert society*, όπου προσεγγίζεται η επίτευξη ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση ως μέσο για να αποδυναμωθεί «η εξάπλωση του ολοκληρωτισμού». B. Clark, *Educating the expert society*, Αγ. Φραγκίσκος, εκδ. Glander, p. 1, στο σ. Μαρία Αδάμου, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1970»*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002, σ. 177.

⁵⁰ Η χρηματοδότηση της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα η αλλαγή του προσανατολισμού της, αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου στρατιωτικού σχεδίου για να διασφαλίσουν την στρατιωτική τους ηγεμονία οι ΗΠΑ. Μέσα στο κλίμα της λεγόμενης Sputnik crisis, η χρηματοδότηση των αμυντικών προγραμμάτων αυξήθηκε «περισσότερο απ' ό,τι ο Eisenhower θα ήθελε», αναπτύχθηκε ταχύτερα το πρόγραμμα διηπειρωτικών πυραύλων, ιδρύθηκε η NASA: «Τέλος, το 1958, το Κογκρέσο θέσπισε τον Εθνικό Νόμο Αμυντικής Εκπαίδευσης που χορήγησε ομοσπονδιακές χρηματοδοτήσεις για την εκπαίδευση στα μαθηματικά, τις επιστήμες, τις σύγχρονες γλώσσες καθώς και για σπουδαστικά δάνεια και υποτροφίες». George Brown Tindall, David Emory Shi, *America. A Narrative History*, Norton Company, New York, 2007, seventh edition, p. 1214.

⁵¹ Κώστας Θεριανός, Η αμφισβήτηση του σχολείου στη δεκαετία του '60, <http://criticeduc.blogspot.com/2017/07/blog-post.html>.

προγράμματα – από το 1963 ως το 1979 δαπανά 2,74 τρις δολάρια σε 195 προγράμματα⁵² ενώ ήδη από το 1957 ο ΟΗΕ έχει ιδρύσει την UNESCO με σκοπό τη στήριξη της εκπαίδευσης και του πολιτισμού. Το 1968, «σε μια περίοδο αυξανόμενων επενδύσεων και προσδοκιών για την εκπαίδευση», ιδρύεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) το CERI (Centre for Educational Research and Innovation) με την υποστήριξη δύο μεγάλων ιδρυμάτων - Ίδρυμα Ford και Royal Dutch Shell, με βασικούς άξονες εργασιών την ισότητα στην εκπαίδευση και την καινοτομία.⁵³

Ο Angel Gurría χαρακτηρίζοντας την προσέγγιση του ΟΟΣΑ για την εκπαίδευση ως μια «εξελισσόμενη αφήγηση ανθρώπινου κεφαλαίου» επισημαίνει ότι «από την ίδρυσή του, ο ΟΟΣΑ έχει τονίσει τη σημασία των ανθρώπινων ικανοτήτων για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη» με αφετηρία την ανάπτυξη των αναδυόμενων θεωριών του ανθρώπινου κεφαλαίου από τον Gary Becker, τον Theodore Schultz και άλλους, στη διάσκεψη του Οργανισμού για την οικονομική ανάπτυξη και τις επενδύσεις στην εκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε στην Ουάσινγκτον, το 1961.⁵⁴

Η επιρροή της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν καθοριστικής σημασίας, τόσο στις παρεμβάσεις των ΗΠΑ στην ελληνική εκπαίδευση όσο και στις εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκήθηκαν, ιδιαίτερα τη δεκαετία του 1960. Οι παρεμβάσεις του αμερικανικού παράγοντα αλλά και των βασιλικών ιδρυμάτων στην ελληνική εκπαίδευση και την έρευνα, στην υπό εξέταση περίοδο, εγγράφονται στο πλαίσιο της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και, ως εκ τούτου, αντιμετωπίζονται ως παραγωγική επένδυση, απαραίτητη για την παραγωγική ανασυγκρότηση.⁵⁵

⁵² Banque Mondiale, «Education, Politique sectorielle», στο Γιώργος Σταμέλος, Ανδρέας Βασιλόπουλος, Άγγελος Καβασακαλής, *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Ζωγράφου, 2015, σ. 22.

⁵³ Jarl Bengtsson (πρώην επικεφαλής του CERI), *OECD's Centre for Educational Research and Innovation – 1968 to 2008, OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy"*. Retrieved from: <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>

⁵⁴ Angel Gurría, OECD Secretary-General, *Fifty years of change in education, Education at a Glance*, OECD, 2011, p. 16.

⁵⁵ Γιάννης Μπέτσας, Σοφία Ηλιάδου, Ανδρέας Ανδρέου, «Πολιτικές των βασιλικών ιδρυμάτων για τη νεολαία, την έρευνα και την εκπαίδευση στη μετεμφυλιακή Ελλάδα. Η εφαρμογή του αμερικανικού προτύπου πολιτισμικής αφομοίωσης», στο *Η Ελλάδα και ο Ψυχρός Πόλεμος, Επεκτείνοντας τις ερμηνείες*, επιμέλεια: Νίκος Μαραντζίδης, Ιάκωβος Μιχαηλίδης, Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2018, σ. 259.

Η USIS (United States Information Service)⁵⁶ και το αμερικανικό Υπουργείο Εξωτερικών θεωρούσαν ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηριζόταν από τις ανεπαρκείς κρατικές δαπάνες για την παιδεία, τις απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας, τα αναχρονιστικά προγράμματα σπουδών και την υποτίμηση της τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η αντιμετώπιση αυτών των παθογενειών αποτελούσε, σύμφωνα με τους Αμερικανούς αξιωματούχους, προϋπόθεση για τον κοινωνικό εκσυγχρονισμό και την οικονομική ανάπτυξη⁵⁷ και για αυτούς ακριβώς τους λόγους, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 υποστηρίχθηκε από τις ΗΠΑ.⁵⁸ Στα πλαίσια της αμερικανικής βοήθειας χρηματοδοτήθηκε η οικοδόμηση και επισκευή σχολείων, συστήθηκε «Γραφείο Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης», το οποίο εκπόνησε σχέδιο Νόμου για την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση, οργανώθηκε δίκτυο γνωστικής μαθητείας με τη συμμετοχή 60.000 μαθητών στα έτη 1948-1954, επαναλειτούργησαν 22 επαγγελματικές σχολές, λειτούργησαν και χρηματοδοτήθηκαν αμερικανικά εκπαιδευτικά ιδρύματα και υλοποιήθηκε αμερικανικό πρόγραμμα υποτροφιών και πανεπιστημιακών ανταλλαγών.⁵⁹

Η Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου ασκεί ισχυρή επιρροή στους φιλελεύθερους παιδαγωγούς. Ο Παπανούτσος θεωρεί ότι «οι δαπάνες για την εκπαίδευση είναι οι αποδοτικότερες επενδύσεις του Κράτους και των ιδιωτικών επιχειρήσεων»⁶⁰ και υποστηρίζει ότι «μόνο με την παιδεία των νέων θα κατορθώσει το κράτος να αναπτύξει την οικονομία του[...]είναι ανάγκη ζωτική για τη χώρα μας να αποκτήσει το συντομότερο σε μεγάλη κλίμακα επαγγελματίες εκπαιδευμένους έτσι ώστε να στηρίζουν την εθνική της οικονομία».⁶¹ Επίσης, θα επηρεάσει τον προσανατολισμό της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, καθώς οι υποστηρικτές της θα επικαλεστούν σταθερά τη βασική της αρχή ότι «οι δαπάνες για την Παιδεία αποτελούν επενδύσεις πρώτου βαθμού».⁶²

⁵⁶ Δίκτυο υπηρεσιών που αναπτύχθηκε το διάστημα 1945-1953 με αποστολή να υλοποιήσει ανά τον κόσμο την πολιτική του αμερικανικού Υπουργείου Εξωτερικών στην πολιτιστική πολιτική και προπαγάνδα. Ζηνοβία Λιαλιούτη, *Ο «άλλος» Ψυχρός Πόλεμος. Η αμερικανική πολιτιστική διπλωματία στην Ελλάδα, 1953-1973*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2019, σ. 32.

⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 254-255.

⁵⁸ Μπέτσας, Ηλιάδου, Ανδρέου, *ό.π.*, σ. 264.

⁵⁹ Στο ίδιο, σ. 264-267.

⁶⁰ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα, 1982, σ. 81.

⁶¹ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1965, σ.35-37.

⁶² *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Συνεδρίασις 58^η της 17^{ης} Μαρτίου 1964, ομιλία του βουλευτή της Ένωσης Κέντρου, Κωνσταντίνου Δημόπουλου.

Τα βασικά συμπεράσματα της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου ότι η αύξηση της χρηματοδότησης της εκπαίδευσης και η επένδυση στο ανθρώπινο δυναμικό θα διορθώσει τις ατέλειες της αγοράς εργασίας, θα μειώσει την άνιση κατανομή του εισοδήματος, θα ευνοήσει την οικονομική ανάπτυξη τόσο στις αναπτυγμένες όσο και στις υπό ανάπτυξη χώρες, παρά το ότι ενίσχυσαν «ένα γενικευμένο αίτημα για ισότητα στην εκπαίδευση»,⁶³ δεν επιβεβαιώθηκαν από την πραγματικότητα.

Επιπλέον, η οικονομική κρίση της δεκαετίας του '70 διέψευσε αυτές τις προσδοκίες και τροφοδότησε την αμφισβήτηση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου από διαφορετικές, αντίθετες μεταξύ τους, προσεγγίσεις. Οι νεοφιλελεύθεροι υποστήριζαν ότι η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών, δεν συσχετίζεται με την οικονομική ανάπτυξη, αντίθετα, σπαταλά οικονομικούς πόρους δημιουργώντας πληθωρισμό πτυχιούχων και αντιπρότειναν τη δραστηκή περικοπή τους, την πλήρη εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, τη λειτουργία των σχολείων με όρους επιχείρησης, τη γονεϊκή επιλογή σχολείων. Ενδεικτικά, το 1981, ο νεοφιλελεύθερος Hanusek ερμηνεύοντας την έρευνα του Coleman για την *Ισότητα εκπαιδευτικών ευκαιριών* ως τεκμήριο για την αναποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού γράφει το άρθρο *Throwing money at schools*, υποστηρίζοντας ότι οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι ανώφελες.⁶⁴

Στις δεκαετίες που θα ακολουθήσουν ο πυρήνας της θεωρίας ανθρώπινου κεφαλαίου που αφορά στην οικονομική σημασία του ανθρώπινου παράγοντα αποτελεί συστατικό στοιχείο των εκπαιδευτικών πολιτικών υπερεθνικών οργανισμών και κυβερνήσεων στην κατεύθυνση όμως του περιορισμού των δημόσιων δαπανών και της προσαρμογής της εκπαίδευσης στις ανάγκες της αγοράς. Αναγνωρίζεται ότι «οι επενδύσεις σε ανθρώπινο κεφάλαιο βρίσκονται στο επίκεντρο των στρατηγικών στις χώρες του ΟΟΣΑ για την προώθηση της οικονομικής ευημερίας, της πληρέστερης απασχόλησης και της κοινωνικής συνοχής(...)σε ένα πλαίσιο που επιδιώκει να επεκτείνει τη δια βίου μάθηση σε όλους».⁶⁵ Αναπτύσσονται νεότερες θεωρίες οικονομικής μεγέθυνσης που εστιάζουν στη σημασία της χρηματοδότησης

⁶³ Άννα Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 35-37.

⁶⁴ E.A. Hanusek, «Throwing money at schools», *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 1, 1981, pp. 19-41 στο Κ. Θεριανός, *ό.π.*

⁶⁵ OECD, «*Human Capital Investment An International Comparison*», Center for Educational Research and Innovation, 1998, p.7. Retrieved from: <http://www.ingentaconnect.com/content/oecd/16815378/1998/00001998/00000003/9698021e#>.

της έρευνας και της ανάπτυξης της τεχνολογίας.⁶⁶ Σύμφωνα με τον ορισμό που δίνει ο ΟΟΣΑ το 1998, «ανθρώπινο κεφάλαιο είναι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και άλλες ενσωματωμένες στα άτομα ιδιότητες οι οποίες σχετίζονται με την οικονομική δράση(...)επομένως, αποτελεί άυλο περιουσιακό στοιχείο με την ικανότητα να ενισχύει ή να υποστηρίζει την παραγωγικότητα, την καινοτομία και την απασχολησιμότητα».⁶⁷ Στο ίδιο κείμενο, αναγνωρίζεται ότι ο ορισμός περιορίζεται μόνο στα χαρακτηριστικά που έχουν οφέλη μέσω οικονομικών δραστηριοτήτων, άλλωστε διακηρυγμένος στόχος είναι να αναπτυχθεί ένα σύνολο δεικτών μέτρησης της αποτελεσματικότητας των επενδύσεων σε ανθρώπινο κεφάλαιο.

Η μετατόπιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με αφετηρία τη διάψευση των προσδοκιών των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών είναι σαφής. Ο Jacques Delors, προλογίζοντας την έκθεση της UNESCO για την εκπαίδευση το 2002, αναγνωρίζει αυτή τη μετατόπιση όταν αναφέρεται στην «απαισιόδοξη διάθεση, η οποία έρχεται σε έντονη αντίθεση με τις ελπίδες που γεννήθηκαν στα χρόνια που ακολούθησαν μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο».⁶⁸ Στην έκθεση, αναφέρεται χαρακτηριστικά ότι «η καλλιέργεια της ικανότητας του ανθρώπου να ελέγχει την ανάπτυξή του αποτελεί μία από τις βασικές επιδιώξεις της εκπαίδευσης, η οποία οφείλει να καταστήσει ικανό τον καθένα μας να πάρει την τύχη του στα χέρια του και παράλληλα να πρέπει να συνεισφέρει στην κοινωνική πρόοδο».⁶⁹

Σε αυτό το πλαίσιο, ενισχύεται η μετατόπιση του κόστους από το κράτος στο άτομο, η διαχείριση και όχι η αμφισβήτηση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών ανισοτήτων και η διασφάλιση «δίκαιων» και «αξιοκρατικών» όρων κοινωνικής κινητικότητας. Το εργαλείο δεν είναι πια το κράτος πρόνοιας και η κρατική χρηματοδότηση της εκπαίδευσης αλλά η εύρυθμη λειτουργία της εκπαιδευτικής αγοράς, απαλλαγμένη από τις στρεβλώσεις της κρατικής παρέμβασης, του

⁶⁶ Αντωνία Αθανασίου Τσακνάκη, *Δημόσιες δαπάνες και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση της Ελλάδας 1960-2000*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2009, σ. 82.

⁶⁷ OECD, ό.π., p.9. Ενδεικτική της μονόπλευρης οικονομικής προσέγγισης της εκπαίδευσης και της επενδυτικής ή καταναλωτικής της διάστασης είναι η αναγνώριση στο ίδιο κείμενο ότι ο κρίσιμος ρόλος «που διαδραματίζει το ανθρώπινο κεφάλαιο στις οικονομίες του ΟΟΣΑ, που αποτελεί κεντρικό ζήτημα πολιτικής, δεν έχει ως σκοπό να υπονοήσει ότι όλες οι μορφές εκπαίδευσης πρέπει να υπηρετούν οικονομικούς σκοπούς. Είναι σαφές ότι η εκπαίδευση, για παράδειγμα, έχει υψηλή καταναλωτική αξία, αν και αυτή η πτυχή του οφέλους της δεν εξετάζεται εδώ».

⁶⁸ UNESCO, *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ. 25.

⁶⁹ Στο ίδιο, σ. 116.

περιοριστικού θεσμικού πλαισίου που συγκροτεί τον δημόσιο δωρεάν χαρακτήρα των εκπαιδευτικών συστημάτων και της ενοχλητικής δράσης των συνδικάτων.

Όπως αναφέρεται εύγλωττα σε ένα σχόλιο στην επίσημη ιστοσελίδα του ΟΟΣΑ με τίτλο «μπορούμε να αντιμετωπίσουμε την πρόκληση της καινοτομίας;» «στη δεκαετία του 1960 και του 70, η αιτιολόγηση για πολλές κρατικές επενδύσεις στη Δύση ήταν ο Ψυχρός Πόλεμος - η αρχική "στιγμή Sputnik". Σήμερα, αυτό δεν υπάρχει πλέον».⁷⁰

Το σχολείο της εθnikοφροσύνης

Η έννοια της εθnikοφροσύνης⁷¹ συγκροτείται την περίοδο της απελευθέρωσης και του εμφυλίου ως αντίπαλο δέος στον κομμουνισμό και την ιδεολογική επιρροή της εαμικής αριστεράς. Κεντρική θέση στην ιδεολογία της εθnikοφροσύνης έχει ο επιθετικός αντικομμουνισμός.⁷² Οι κομμουνιστές δεν θεωρούνται τμήμα του έθνους αλλά εξωτερική απειλή (είναι χαρακτηριστική η συνεχής επίκληση του «από βορά κινδύνου»), πρόκειται για Σλάβους ή σλαβοκίνητους με εγκληματική φυσιογνωμία, που επιστρατεύουν το ψέμα και την απάτη για να παρασύρουν τμήματα του λαού στα αντεθνικά τους σχέδια.⁷³ Μετά το Δόγμα Τρούμαν, ο ελληνικός αντικομμουνισμός

⁷⁰ OECD, *Can we meet the innovation challenge?* Retrieved from: <http://oecdinsights.org/tag/education/page/7/>.

⁷¹ Ο όρος εθnikοφροσύνη εισήχθη με την ίδρυση του κόμματος των Εθnikοφρόνων το 1913 από τον Παναγιώτη Γούναρη. Πρόκειται για πρόδρομο πολιτικό σχηματισμό του Λαϊκού Κόμματος που, με επικεφαλής και πάλι τον Γούναρη, αποτελεί τον πολιτικό πόλο του αντιβενιζελισμού. Στη δεκαετία του '30, ο όρος χρησιμοποιείται περιορισμένα για να εκφράσει κυρίως αντικομμουνιστικές στάσεις και αναφορές. Η έννοια της εθnikοφροσύνης ανανοηματοδοτείται και μετατρέπεται σε επίσημο κρατικό ιδεολόγημα κατά τη διάρκεια του εμφυλίου.

⁷² Για τον φανατικό αντικομμουνισμό και τις όψεις φανατισμού στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου, βλ. Χριστίνα Κουλούρη, «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων», *Μνήμων*, τ. 18, Αθήνα, 1996, σ. 143-156.

⁷³ «Δεν υπάρχουν έλληνες κομμουνιστές. Όταν κανείς γίνει συνειδητός κομμουνιστής παύει νάναι Έλληνας». Στρατής Μυριβήλης, *Ο κομμουνισμός και το παιδομάζωμα*, Τυπογραφία «Σημαίας», Καλαμάτα, 1948, σ. 8. Για τη συγκρότηση της εθnikοφροσύνης βλ. Στρατής Μπουρνάζος, «Το κράτος των εθnikοφρόνων: αντικομμουνιστικός λόγος και πρακτικές», στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τόμος Δ', μέρος Β', 1945-1952, Ανασυγκρότηση, εμφύλιος, παλινόρθωση, Βιβλιόραμα, 2009. Επίσης: «Σχετικό εγχειρίδιο που εξέδωσε το Γενικό Επιτελείο Στρατού (ΓΕΣ), το 1961, προειδοποιούσε ότι ο κομμουνισμός δεν απειλούσε μόνον το κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα: συνιστούσε διαρκή «απειλήν καθαρώς κατά της εθνικής και φυλετικής μας υποστάσεως», αφού σκοπό είχε να παραδώσει τη βόρεια Ελλάδα στους Βούλγαρους, να αλλοιώσει την εθνική συνείδηση των Ελλήνων και να οδηγήσει στον «ολοκληρωτικών αφανισμόν της φυλής μας»· έβγαине, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι οι ιδιότητες του «Έλληνα» και του «κομμουνιστή» ήταν εξ ορισμού ασύμβατες». Ιωάννης Στεφανίδης, «...Η Δημοκρατία δυσχερής; Η ανάπτυξη των μηχανισμών του "αντικομμουνιστικού αγώνος" 1958-1961», *Μνήμων*, τ. 29, 2008, σ. 199-241.

εντάσσεται στο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου,⁷⁴ αποκτά στοιχεία της ιδεολογίας του ατλαντισμού και της ανάδειξης των ΗΠΑ ως χώρας της ελευθερίας, εγγράφεται στο πλαίσιο της αντιπαράθεσης ιδέας και ύλης, ευρωπαϊκού πολιτισμού και ασιατικού δεσποτισμού, της αντιπαράθεσης του ελεύθερου και δημοκρατικού κόσμου με το «σιδηρούν παραπέτασμα», της έννοιας του αντι – ολοκληρωτισμού που, εν ονόματι της ελευθερίας και της δημοκρατίας, εναντιώνεται στον ολοκληρωτισμό του φασισμού αλλά και του κομμουνισμού.⁷⁵ Ως βασικό αντίπαλο δέος του κομμουνισμού ορθώνεται το ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, ένα αμάλγαμα που συνδυάζει τις αξίες και την κοσμοαντίληψη του χριστιανισμού με τον εθνικισμό, τη θεώρηση για την ελληνική φυλή που επιφορτίζεται με την προαιώνια αποστολή της υπεράσπισης του ελεύθερου κόσμου από τις ασιατικές βαρβαρικές φυλές, το έθνος που μάχεται ενάντια στις κομμουνιστικές συμμορίες, προμαχώνας και υπερασπιστής της πανανθρώπινης ελευθερίας. Στο πλαίσιο της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, εδραιώνεται ένα κρατικο-θρησκευτικό σχήμα που παραπέμπει στη βυζαντινή κληρονομιά: «το κράτος [ιδιοποιείται] την ιερότητα της εκκλησίας και η εκκλησία τη δύναμη του κράτους».⁷⁶ Έτσι, σύμφωνα με την επίσημη εκκλησιαστική εκδοχή, εθνικοφροσύνη «είναι η επί του πολιτικού πεδίου προσήλωσις εις τας πολιτικάς, κοινωνικάς και θρησκευτικάς αξίας, τας οποίας προβάλλει η ιστορία του Έθνους, και η υπεράσπισις αυτών έναντι του κομμουνισμού».⁷⁷

Στην ιδεολογία της εθνικοφροσύνης συγκλίνουν όλες οι προπολεμικές παραδοσιακές συντηρητικές αξίες για την πατρίδα, τη θρησκεία, την οικογένεια, την

⁷⁴ Για την ανάδυση της εθνικοφροσύνης στη μεταπολεμική περίοδο, τις αναλογίες της με τον αντικομμουνισμό στις ΗΠΑ και την όσμως της με τον αντιολοκληρωτισμό, βλ. αναλυτικά: Δέσποινα Παπαδημητρίου, *Από το λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνικοφρόνων*, Αθήνα, Σαββάλας, 2006, σ. 177 – 222.

⁷⁵ «Ως κεντρικές έννοιες αυτής [της εθνικοφροσύνης] θεωρούμε την ελευθερία και τη δημοκρατία, όπως εντάσσονται στο μύθο περί του πολέμου εναντίον του ολοκληρωτισμού. Η εθνικοφροσύνη αντλεί πολλές περιφερειακές έννοιες από τον πολιτικό συντηρητισμό και στοιχεία από τη νομιμοφροσύνη προς το βασιλέα και τον εθνικισμό». Δέσποινα Παπαδημητρίου, *ό.π.*, σ. 208. Επίσης: «Η δεξιά αντίληψη άλλωστε για τον Παγκόσμιο και τον Εμφύλιο Πόλεμο εμφανίζεται σχεδόν ενοποιημένη: ο Εμφύλιος δεν αποτελεί παρά τη συνέχιση του «εθνικού πολέμου» κατά του φασιστικού ολοκληρωτισμού, στο μέτωπο αυτή τη φορά της πάλης εναντίον του ερυθρού ολοκληρωτισμού». Δέσποινα Παπαδημητρίου, «Και εχρειάσθη η 21^η Απριλίου δια να μην απωλεσθή η νίκη του Γράμμου»: η ιδεολογία της μετεμφυλιακής Δεξιάς και η κατάργηση της Ιστορίας στο λόγο της «Επανάστασης», στο Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, *Η Δικτατορία 1967-1974, Πολιτικές πρακτικές – Ιδεολογικός λόγος – Αντίσταση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999, σ. 155.

⁷⁶ Δημήτρης Αρκάδας, ««Το κατά αντικομμουνιστήν Ευαγγέλιον: Δυνάμεις του Εμφυλίου πολέμου στην πολιτικο-θρησκευτική ιδεολογία της ελληνικής εκκλησιαστικής διοίκησης», *Θέσεις*, Τεύχος 132, περίοδος: Ιούλιος - Σεπτέμβριος 2015.

⁷⁷ Βασίλης Μουστάκης, «Εθνικοφροσύνη», *Θρησκευτική και Ηθική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 5, Αθήνα, Αθαν. Μαρτίνο, 1964, σ. 357, στο Δ. Αρκάδας, *ό.π.*

ιδιοκτησία, τη νομιμοφροσύνη προς το βασιλικό θεσμό.⁷⁸ Το στέμμα,⁷⁹ η εκκλησία και ο στρατός λειτουργούν ως ιδεολογικοί, κοινωνικοί και πολιτικοί βραχίονες της εθνικοφροσύνης. Ωστόσο, ο μεταπολεμικός εθνικισμός, παρά τις επιμέρους αλυτρωτικές διεκδικήσεις (Β. Ήπειρος, Κυπριακό), δεν εντάσσεται σε κάποιο γενικό αλυτρωτικό σχέδιο αντίστοιχης εμβέλειας με τη Μεγάλη Ιδέα, είναι «αμυντικός, οπισθοδρομικός και εσωστρεφής».⁸⁰ Η εθνικοφροσύνη του '50 επιστρέφει σε προαστικά ιδεολογικά σχήματα και στο σημείο αυτό διαφοροποιείται από τον εθνικισμό του μεσοπολέμου. Οι φιλελεύθερες πολιτικές και ιδεολογικές αναφορές των πλέον δραστήριων τμημάτων της ελληνικής μεσοπολεμικής αστικής τάξης δεν αντιστοιχούν στους προσανατολισμούς των νέων κοινωνικών στρωμάτων που έχουν αναδυθεί από την κόλαση της κατοχής και διεκδικούν ηγετικό ρόλο. Επιπλέον, συνολικά το άρχον συγκρότημα, διακατέχεται από έντονη κοινωνική και πολιτική ανασφάλεια, έχει βιώσει με τον πιο οδυνηρό τρόπο τον κίνδυνο κοινωνικής ανατροπής στην κατοχή, τα Δεκεμβριανά και τον εμφύλιο, επομένως, κάθε άλλη κοινωνική και ιδεολογική στόχευση υποχωρεί μπροστά στην προτεραιότητα της συστράτευσης ενάντια στον κομμουνιστικό κίνδυνο.⁸¹ Στην προσπάθεια τους να αντιμετωπίσουν ιδεολογικές αξίες που διαπερνούν το κοινωνικό σώμα και σχετίζονται με αιτήματα κοινωνικής προόδου και δικαιοσύνης που συνδέονται με το ΕΑΜ, παλιά και νέα αστική τάξη στοιχίζονται πίσω από την επιθετική ιδεολογία της εθνικοφροσύνης επιστρατεύοντας αξίες και στερεότυπα που παραπέμπουν σε προαστικές, παραδοσιακές κοινωνικές δομές.⁸²

Η πολιτική και κοινωνική αυτή δυναμική ιδεολογικής οπισθοδρόμησης δεν αποτελεί ιδιαιτερότητα του μεταπολεμικού ελληνικού αστισμού. Στο εντελώς διαφορετικό ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο του μεσοπολέμου, σε αρκετές ευρωπαϊκές χώρες, τμήματα των αστικών τάξεων, ευνόησαν την ανάπτυξη του φασισμού/ναζισμού ως αντίπαλο δέος στο οργανωμένο εργατικό κίνημα και

⁷⁸ Δέσποινα Παπαδημητρίου, *ό.π.*, σ. 208.

⁷⁹ Ο βασιλικός θεσμός δίκασε επί δεκαετίες την ελληνική κοινωνία και αμφισβητήθηκε έντονα από τους βενιζελικούς. Ωστόσο, παρ' ό,τι, όπως αναφέρει η Παπαδημητρίου, η βασιλοφροσύνη όντως δεν αποτέλεσε πυρηνική έννοια της εθνικοφροσύνης, το στέμμα λειτούργησε μεταπολεμικά ως φορέας της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης.

⁸⁰ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ. 36.

⁸¹ «Μετά την εκδήλωση του εμφυλίου πολέμου, η αίσθηση θανάσιμης απειλής που κατέλαβε τις πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις του λεγόμενου αστικού χώρου ώθησε πολλά μετριοπαθή στοιχεία να υιοθετήσουν, όπως και οι αντίπαλοί τους της Δεξιάς, το σχήμα της εθνικοφροσύνης ως πλαίσιο πολιτικώς ορθής συμπεριφοράς». Ιωάννης Στεφανίδης, *ό.π.*

⁸² Βλ. πιο αναλυτικά στην ενότητα για τους σκοπούς της εκπαίδευσης.

συναίνεσαν στον ιδεολογικό του εξοπλισμό με ισχυρά στοιχεία αναβίωσης αριστοκρατικών ιδεών, όπως για παράδειγμα το «καθαρό αίμα», η «ανώτερη φυλή» και το «χώμα – έδαφος».⁸³ Ωστόσο, στο ευρύτερο μεταπολεμικό τοπίο του Ψυχρού Πολέμου, η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, όπως συγκροτήθηκε στη μεταπολεμική Ελλάδα, εγγράφεται ως μια από τις πλέον επιθετικές εκδοχές αντικομμουνισμού. Στην ίδια ψυχροπολεμική συγκυρία, ο ιταλικός καθολικισμός, ίσως η πιο αντιπροσωπευτική περίπτωση επιθετικού αντικομμουνισμού στην Ευρώπη, συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός δογματικού αντικομμουνιστικού λόγου, σύμφωνα με τον οποίο κανείς δεν θα μπορούσε να είναι καθολικός και κομμουνιστής ταυτόχρονα. Ο Πάπας Πίος XII, τον Δεκέμβριο του 1946, θέτει το δίλημμα με σαφήνεια: «Είτε με το Χριστό ή εναντίον του Χριστού, είτε με την Εκκλησία Του είτε κατά της Εκκλησίας».⁸⁴ Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση, ο κομμουνισμός αντιπροσωπεύει τη «δαιμονική ενσάρκωση της ηθικής διαφθοράς που επιδιώκει να καταστρέψει την ηθική ακεραιότητα της Εκκλησίας».⁸⁵ Στη μεταπολεμική Ιταλία, ο καθολικός αντικομμουνισμός «παρείχε στους πολίτες, τους διανοούμενους και την πρώην ελίτ της φασιστικής Ιταλίας ένα αποδεκτό μέσο για την έκφραση συντηρητικών και ρατσιστικών απόψεων»,⁸⁶ επιτρέποντας μια ιδεολογική γέφυρα μεταξύ των ετών πριν και μετά το 1945. Έτσι, ο χριστιανικός πολιτισμός και ο αντικομμουνισμός «απαλλάχθηκαν από φασιστικές υποδηλώσεις και ανανοηματοδοτήθηκαν μέσω της σύνδεσης με την υπεράσπιση της δυτικής “δημοκρατίας” και με μια αμερικανικού τύπου ελευθερία και ειρήνη, προσφέροντας σε εκατομμύρια Ιταλούς ένα νέο πολιτικό-πολιτιστικό-συμβολικό σημείο αναφοράς».⁸⁷ Όπως και στην περίπτωση της εθνικοφροσύνης, «περιορίστηκε σε μια αρνητική αντι-ιδεολογία, χωρίς αρχικό περιεχόμενο ή αξία, βασισμένη αποκλειστικά σε προκαταλήψεις» και αξιοποιήθηκε «ως μέσο πολιτικού αγώνα και ταξικών συμφερόντων, που αναπτύσσονται από τις ελίτ για να διαμορφώσουν τον πολιτισμό, τις πολιτικές ιδέες και την κοσμοθεωρία των κοινών ανθρώπων». Ωστόσο, ακριβώς επειδή στην Ιταλία το Κομμουνιστικό Κόμμα αποτελεί αναπόσπαστη συνιστώσα του

⁸³ «Καθαρό αίμα: οι γαμήλιες επιμιξίες των γαλαζοαίματων, ανώτερη φυλή: η από το θεό βεβαιωμένη ανωτερότητα των βασιλικών οίκων, χώμα έδαφος: η φεουδαρχία». Για την αναβίωση αριστοκρατικών ιδεών από τον ιστορικό φασισμό/ναζισμό, βλ. *Ιστορικισμός, αναβιώσεις και νέος ολοκληρωτισμός*. Αντλήθηκε από: http://www.sarajevomag.gr/entipa/teuhos_73/i73_p18_istor.html.

⁸⁴ Rosario Forlenza, «The Enemy Within: Catholic Anti-Communism in Cold War Italy», *Past & Present*, Volume 235, Issue 1, May 2017, Pages 207–242.

⁸⁵ Στο ίδιο.

⁸⁶ Στο ίδιο.

⁸⁷ Στο ίδιο.

πολιτικού συστήματος, «σε αντίθεση με τις Ηνωμένες Πολιτείες, όπου ο εγχώριος κομμουνισμός θα μπορούσε να αντιμετωπισθεί ως αλλοδαπός και αντι-αμερικανικός, στην ιταλική περίπτωση μια τέτοια επιλογή θα συνιστούσε αδιανόητη δαιμονοποίηση».⁸⁸ Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο το Χριστιανοδημοκρατικό Κόμμα, ενώ υιοθετεί τον αντικομμουνισμό, αντιστέκεται στο δογματικό σχέδιο που προβάλλουν οι ΗΠΑ και το Βατικανό για απαγόρευση του Ιταλικού Κομμουνιστικού Κόμματος και αντιμετώπισή του ως αντι-ιταλικό κόμμα.⁸⁹

Παρ' όλες τις εμφανείς αναλογίες, στην Ελλάδα τα πράγματα εξελίσσονται διαφορετικά. Η φυσιогνωμία της ελληνικής αστικής τάξης, το πολιτικό βάρος, οι παραδόσεις, η αποχή του αστικού πολιτικού κόσμου από την εθνική αντίσταση και, κυρίως, η εμπειρία και η έκβαση του εμφυλίου πολέμου διαφοροποιούν το ελληνικό παράδειγμα από την ιταλική περίπτωση σε αυτό ακριβώς το σημείο: οι έννοιες του κομμουνιστή και του Έλληνα θεωρούνται ασύμβατες. Και στην ελληνική περίπτωση βέβαια, η αξία του θρησκευτικού φρονηματισμού αποτελεί ισχυρό ιδεολογικό αντίβαρο στον κομμουνισμό και την επιρροή του.

Η αναγκαιότητα της ιδεολογικής αντιπαράθεσης με τον κομμουνισμό ενισχύει τις ανορθολογικές και μεταφυσικές θεωρήσεις και στο χώρο της εκπαίδευσης. Το εγχείρημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού αναλαμβάνει να προωθήσει η εκκλησιαστική οργάνωση ΖΩΗ, η οποία γιγαντώνεται έως τα μέσα της δεκαετίας του '50, λειτουργεί τον μεγαλύτερο εκδοτικό οίκο στη χώρα, συγκροτεί οργανώσεις παντού και κυριαρχεί στην εκπαίδευση. Στην ιδεολογία της νεωτερικότητας αντιπαρατίθεται η ιδεολογία της «αγνής ελληνικής υπαίθρου», ένα συνονθύλευμα προαστικών αντιλήψεων και αξιών. Σε αυτό το πλαίσιο, της αναδιοργάνωσης της κοινωνίας με βάση τη χριστιανική κοσμοθεωρία και της ανάδειξης μιας νέας πνευματικής ηγεσίας σε αντιπαράθεση με τον υλισμό, το 1946 συγκροτείται η Χριστιανική Ένωση Επιστημόνων (ΧΕΕ) συσπειρώνοντας στις τάξεις της την

⁸⁸ Στο ίδιο.

⁸⁹ Στην Ιταλία το Κομμουνιστικό Κόμμα αποτελεί αναπόσπαστη συνιστώσα του πολιτικού συστήματος: «Και όμως πώς θα μπορούσε κανείς να παρουσιάσει κομμουνιστές σαν “Αλλοδαπούς” στην Ιταλία; Οι κομμουνιστές αποτελούν συστατικό μέρος της ιταλικής πολιτικής σκηνής. Είχαν συνεργαστεί με Καθολικούς στον αντιφασιστικό αγώνα, στη μετάβαση στη δημοκρατία, στη συγγραφή του Συντάγματος. Οι κομμουνιστές ήταν νόμιμη συνιστώσα του δημοκρατικού χώρου. Οκτώ εκατομμύρια Ιταλοί έκαναν το χέρι τους ψήφισαν το Λαϊκό Μέτωπο το 1948. Μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1940, ένας στους τρεις Ιταλούς ήταν κομμουνιστής - ένας στους δύο στις περιοχές της κεντρικής Ιταλίας. Οι καθολικές/κομμουνιστικές οικογένειες ήταν ο κανόνας και όχι η εξαίρεση στη μεταπολεμική Ιταλία. Πολύ συχνά, οι άνθρωποι συνδύαζαν καθολικές θρησκευτικές πρακτικές και αξίες με κομμουνιστική μαχητικότητα. Ένας συγκεκριμένος “κομμουνιστικός” τρόπος ζωής σε αντίθεση με έναν συγκεκριμένο “καθολικό” τρόπο ζωής δεν υπήρχε στην Ιταλία». Στο ίδιο.

πνευματική ελίτ της Ορθοδοξίας. Στην διακήρυξη της ΧΕΕ, η οποία υπογράφεται από 222 επιστήμονες, επιχειρείται η επιστημονική τεκμηρίωση του χριστιανισμού και η ιδεολογική αντιπαράθεση με τον υλισμό, τον φροϋδισμό, τη θεωρία της εξέλιξης, τον αθεϊσμό, την αντιχριστιανική άρνηση που «εκυβέρνησε πνευματικώς την ανθρωπότητα»⁹⁰ με αποτέλεσμα την απομάκρυνση από τις χριστιανικές αξίες. Η επιστήμη καλείται να υπηρετήσει την υψηλή αποστολή της υπεράσπισης του χριστιανισμού ως θεμελίου του σύγχρονου πολιτισμού. Η άρνηση αυτού του θεμελίου, «ο συνειδητός, συστηματικός πόλεμος κατά του Χριστιανισμού», οδήγησε στην ηθική κατάρπωση και στα τραγικά γεγονότα του 20^{ου} αιώνα. Όσον αφορά στο κομβικό ζήτημα της εκπαίδευσης και της διαπαιδαγώγησης της νέας γενιάς με βάση τις χριστιανικές αξίες, η διακήρυξη επισημαίνει ότι, σε πολλές περιπτώσεις, «ο αρνητής δάσκαλος, δεν ετίμησεν την αποστολήν του(...)εστάθη εις την άρνησιν [του Χριστιανισμού] υπό την μορφήν στείρας προγονοπληξίας νεκρού συντηρητισμού(...)είτε εν ονόματι των νέων ιδεών(...)με το όνομα του Φρόντ ως μαγικήν λέξιν που δικαιολογεί τα πάντα».⁹¹

Οι εξελίξεις αυτές επηρεάζουν καθοριστικά τις κοινωνικές επιστήμες, την Παιδαγωγική αλλά και την καθημερινή σχολική πράξη. Χαρακτηριστικά, γίνονται προσπάθειες να αναιρεθούν θεωρίες όπως η «Θεωρία της Εξέλιξης», η ανάγκη ύπαρξης πειραματικών μεθόδων στις κοινωνικές επιστήμες, καταργούνται οι εμπειρικές μέθοδοι στην Παιδαγωγική οι οποίες απορρίπτονται ως αντιπνευματικές. Ο Θετικισμός και η προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με την κοινωνική πραγματικότητα καταδικάζονται και η χώρα οδηγείται σε απομόνωση από το ευρωπαϊκό επιστημονικό/παιδαγωγικό γίγνεσθαι και τις εξελίξεις της Παιδαγωγικής στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Ο Κ. Τσουκαλάς διαπιστώνει μια «θεαματική πνευματική και πολιτιστική παρακμή» μετά το 1945 και επισημαίνει ότι «ενώ στο παρελθόν η ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα είχε προσπαθήσει να μιμηθεί τα ευρωπαϊκά πρότυπα της εποχής, στο τέλος της δεκαετίας του '40 είχε αποβεί τελείως οπισθοδρομική».⁹² Πρόκειται για μια συντηρητική οπισθοδρόμηση που με τη βοήθεια των σχολικών μηχανισμών και με την κυριαρχία της ΖΩΗΣ φτάνει και στο τελευταίο

⁹⁰ Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων, Αθήναι, 1946, σ. 18.

⁹¹ Στο ίδιο, σ. 25. Σχετικά με τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τα φρονήματά του, η ΧΕΕ δεν παραλείπει να διαπιστώσει ότι «ουτοπία είναι να περιμένωμεν προκοπήν από τον αρνητήν διδάσκαλον που καλείται να μεταδώση ότι ο ίδιος δεν έχει». Στο ίδιο, σ. 198-199.

⁹² Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 49 και σ. 46 αντίστοιχα.

σχολείο. Ο σχολικός θεσμός, ως ιδεολογικός κρατικός μηχανισμός, αξιοποιείται στο έπακρο για να προβληθεί και να εμπεδωθεί στο κοινωνικό σώμα η επίσημη κρατική ιδεολογία της εθνικοφροσύνης.⁹³ Αυτή η στοχοθεσία υπηρετείται με τη συνταγματική σκοποθεσία της εκπαίδευσης, την αναδιαμόρφωση του ιδεολογικού περιεχομένου της, τον ασφυκτικό κοινωνικό/πολιτικό/παιδαγωγικό έλεγχο του διδακτικού προσωπικού, την επαναφορά και ένταξη στο νέο μεταπολεμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο όλων των συντηρητικών εκπαιδευτικών επιλογών του μεσοπολέμου για τη γλώσσα, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, τη δομή της εκπαίδευσης (και ιδιαίτερα τη διαφύλαξη του κλασσικού χαρακτήρα του γυμνασίου), την οργάνωση της σχολικής καθημερινότητας. Ταυτόχρονα, στο επίπεδο της κατανομής λειτουργίας, επικρατούν οι πλέον αριστοκρατικές αντιλήψεις για την πρόσβαση στο σχολικό θεσμό και τη δυνατότητα κοινωνικής κινητικότητας. Από την άλλη πλευρά, η επιτακτική ανάγκη για συμβολή της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη αλλά και η επιρροή του Σχολείου Εργασίας διαμορφώνουν ένα αντιφατικό τοπίο, όπου υπερσυντηρητικές θεωρήσεις για την κοινωνία και την εκπαίδευση συνυπάρχουν με εκπαιδευτικές πολιτικές και παιδαγωγικές θέσεις που ενέχουν στοιχεία εκσυγχρονισμού. Η αντίφαση αυτή εντείνεται όσο πλησιάζουμε στη δεκαετία του '60 και συμβάλλει στην υποχώρηση των πιο αντιδραστικών αντιλήψεων,⁹⁴ μέχρι την επιβολή της δικτατορίας, όπου επανοηματοδοτείται η εθνικοφροσύνη για να υπηρετήσει τους στόχους της δικτατορίας. Επομένως, το σχολείο της εθνικοφροσύνης δεν αναφέρεται ως όρος μόνο στη λειτουργία του σχολικού θεσμού στην εποχή που ηγεμονεύει η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης. Χαρακτηρίζει τη σκοποθεσία, το περιεχόμενο και τη συνολική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού θεσμού ο οποίος καλείται να προβάλλει και να νομιμοποιήσει την επίσημη ιδεολογία του κράτους, να υιοθετήσει σύστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και να υπηρετήσει αντιφατικές στοχεύσεις.

Σύμφωνα με τον Νούτσο, το σχολείο της εθνικοφροσύνης «συγκροτήθηκε ιστορικά ως αποτέλεσμα της κρατικής βίας[...]με στόχο τη συντριβή κατ' αρχήν των

⁹³ «Η ιδεολογική διαφώτιση του ελληνικού λαού είναι δικαίωμα και καθήκον όλων των εθνικών κομμάτων και ολοκλήρου του κρατικού μηχανισμού και των προοδευτικών και πνευματικών θεσμών του, του Σχολείου, του Ραδιοφώνου, του Στρατού, της Εκκλησίας». *Μεσημβρινή*, 28-12-1966, σ. 5, στο Δέσποινα Παπαδημητρίου, *ό.π.*, σ. 157.

⁹⁴ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. xvii.

κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων και της ιδεολογίας της εαμικής αριστεράς».⁹⁵ Αυτή η βία ασκήθηκε σε τρία επίπεδα:

- Στο επίπεδο των μαζικών διώξεων αριστερών εκπαιδευτικών. Ο κρατικός μηχανισμός «εξυγιαίνεται» και στεγανοποιείται με τις χιλιάδες απολύσεις και διαθεσιμότητες αριστερών υπαλλήλων. Την τετραετία 1946 – 1950 τίθενται σε διαθεσιμότητα ή απολύονται 3174 εκπαιδευτικοί της στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης σε σύνολο 18.000, δηλαδή, ποσοστό 11%.⁹⁶
- Στο επίπεδο της επιβολής της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, με τα αναλυτικά προγράμματα, τα νέα σχολικά εγχειρίδια, τις πολυάριθμες σχολικές εορτές, εκδηλώσεις και τελετές, τον αυστηρό σχολικό και εξωσχολικό έλεγχο των μαθητών και το σημαντικότερο, με τη θεσμική, συνταγματική κατοχύρωση της ελληνοχριστιανικής σκοποθεσίας της εκπαίδευσης.
- Στο επίπεδο της έντασης των ταξικών φραγμών και της επιλεκτικής λειτουργίας του σχολείου με την επαναφορά της καθαρεύουσας και των μηχανισμών απόρριψης. Τα ποσοστά σχολικής διαρροής έχουν μειωθεί σε σχέση με την προπολεμική περίοδο αλλά παραμένουν εξαιρετικά υψηλά, για παράδειγμα, περίπου το 50% των μαθητών που εγγράφονται στην Α΄ Δημοτικού δεν ολοκληρώνουν τη στοιχειώδη εκπαίδευση.⁹⁷

Αρχία Εκπαιδευτικών Περιφερειών

Με το νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 η χώρα διαιρείται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες στις οποίες τοποθετούνται Νομαρχιακοί Επιθεωρητές, οι οποίοι, μεταξύ άλλων, αναλαμβάνουν την επιθεώρηση των σχολείων της περιοχής τους, την άσκηση

⁹⁵ Χαράλαμπος Νούτσος, «Το σχολείο της “εθνικοφροσύνης” (1945-1952)», *ό.π.*, σ. 131.

⁹⁶ Χαράλαμπος Νούτσος, *στο ίδιο*.

⁹⁷ Στη δεκαετία του 1930, τα αντίστοιχα ποσοστά κυμαίνονταν γύρω στο 30%. Ενδεικτικά, από τους/τις 251.787 μαθητές και μαθήτριες που εγγράφονται στην Α΄ Δημοτικού το σχολικό έτος 1933-34, μόλις 77.800 (ποσοστό 31% ή πιο αναλυτικά: 34,5% για τα αγόρια και 27% για τα κορίτσια) καταφέρνουν να εγγραφούν στην Στ΄ Δημοτικού το σχολικό έτος 1938-39. *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Δημοτική Εκπαίδευσις, Μέρος Α΄, σχολικό έτος 1933-34*, Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, 1937 και *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Μέρος Α΄, σχολικό έτος 1938-39*, Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, 1940. Αξιοσημείωτο είναι ότι όσον αφορά στα κορίτσια, τα ποσοστά διαρροής παραμένουν σταθερά υψηλά: τα κορίτσια της Στ΄ Δημοτικού το σχολικό έτος 1948-49 αντιστοιχούν στο 30% των κοριτσιών της Α΄ Δημοτικού της ίδιας χρονιάς, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα αγόρια είναι 47%.

πειθαρχικής εξουσίας, τη σύνταξη φύλλων ποιότητας και την τήρηση μητρώου των δασκάλων. Οι εκπαιδευτικές περιφέρειες των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων ανέρχονται σε 70 το 1914, σε 100 το 1937 και σε 176 το 1970.⁹⁸ Όλο αυτό το διάστημα, τηρείται σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια αρχείο που περιλαμβάνει τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, τα βιβλία ετήσιων εκθέσεων επιθεώρησης σχολείων και δασκάλων και άλλο σχετικό υλικό (για παράδειγμα τις αποφάσεις των Περιφερειακών Υπηρεσιακών Συμβουλίων Στοιχειώδους Εκπαίδευσης – ΠΥΣΣΕ).

Οι κείμενες διατάξεις περί ατομικών φακέλων και εκθέσεων ικανότητας τροποποιούνται με το νόμο 1811/51 που προβλέπει ότι «Πάσα υπηρεσία οφείλει να τηρή δι' έκαστον των παρ' αυτή υπηρετούντων υπαλλήλων ίδιον φάκελλον, περιλαμβάνοντα πάντα τα στοιχεία τα αφορώντα εις την εν γένει κατάστασιν, το ήθος, την νομιμοφροσύνην, την υπαλληλικήν ποιότητα και υπηρεσιακήν ικανότητα αυτού». Επιπλέον, στον φάκελο αυτό «αναγράφονται η αστική και η στρατολογική κατάστασις του υπαλλήλου, τα προσόντα, τα του διορισμού, αι μεταβολαί της καταστάσεως, αι ηθικαί αμοιβαί, αι πειθαρχικαί ποιναί αυτού και πάσα άλλη χρήσιμος ένδειξις».⁹⁹ Από την πρόσληψη έως τη συνταξιοδότηση του εκπαιδευτικού, ο φάκελός του ενημερώνεται από το υπαλληλικό προσωπικό της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας με την εποπτεία και τη γενική ευθύνη του Επιθεωρητή ενώ σε περίπτωση μετάθεσης ή απόσπασης του εκπαιδευτικού, ο φάκελός του αποστέλλεται στη νέα περιφέρεια. Μετά τη συνταξιοδότηση του εκπαιδευτικού, ο ατομικός φάκελος φυλάσσεται στο αρχείο της Περιφέρειας.

Οι ατομικοί φάκελοι εκπαιδευτικών της μεταπολεμικής περιόδου και μέχρι την κατάργηση του επιθεωρητισμού, περιέχουν τους παρακάτω υποφακέλους:

Α' Υποφάκελος: Προσόντα (αντίγραφα πτυχίων)

Β' Υποφάκελος: Αστική – οικογενειακή κλπ κατάστασις (πιστοποιητικά γέννησης και στρατολογικής κατάστασης, περιουσιακά στοιχεία του υπαλλήλου, χρεόγραφα και ομολογίες, δάνεια, χρέη, περιουσιακά στοιχεία συζύγου και τέκνων)

Γ' Υποφάκελος: Υπαλληλική σταδιοδρομία (διορισμός, μεταθέσεις, αποσπάσεις, διαβαθμίσεις, προαγωγές, υποβιβασμοί, προσανξήσεις, παραιτήσεις)

⁹⁸ Νόμος 240/16-4-1914, ΦΕΚ 97 τ. Α', «Περί διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως», Α.Ν. 767/5-8-1937, ΦΕΚ 255 τ. Α', «Περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως» και Ν.Δ. 651/29-8-1970, ΦΕΚ 179 τ. Α'.

⁹⁹ Α.Ν. 1811/16-5-51 ΦΕΚ 141, τ. Α', «Γενικά διατάξεις περί μεταβολών καταστάσεως του Δημ. Υπαλλήλου», αρθρ. 92 και 93.

Δ΄ Υποφάκελος: Ηθικάί αμοιβαί – ποιναί – νομιμοφροσύνη (έπαινοι, εκφράσεις ευαρέσκειας, διακρίσεις, κλήσεις σε απολογία, απολογίες, εκθέσεις διοικητικών ανακρίσεων, απολύσεις, δηλώσεις νομιμοφροσύνης)

Ε΄ Υποφάκελος: Υπηρεσιακή ικανότης (εκθέσεις επιθεωρήσεως, εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας, φύλλα ποιότητας, δελτία επιθεωρήσεως)

Στ΄ Υποφάκελος: Άδειαι – νοσήλεια (άδειες κανονικές, αναρρωτικές, εκπαιδευτικές, νοσηλεία, είδος ασθένειας, καρτέλα με τα προστατευόμενα μέλη της οικογένειας του εκπαιδευτικού, αλληλογραφία του επιθεωρητή με τις οικείες υγειονομικές αρχές, έξοδα νοσηλείας κλπ.)

Ζ΄ Υποφάκελος: Διάφορα (καταγγελίες, δημοσιεύματα στον τύπο, σχέδια εργασιών, πορείες διδασκαλιών, έγγραφα προσωπικής φύσης)

Επίσης, εκτός από τους υποφακέλους, τηρείται και ατομικό βιβλιάριο, με τη φωτογραφία του/της εκπαιδευτικού και τη συνοπτική παρουσίαση των στοιχείων των υποφακέλων. Όπως ορίζει ο νόμος 1811/51, «Πάσα αρχή ή υπάλληλος εκδίδων οιονδήποτε έγγραφον επί της εν γένει καταστάσεως, του ήθους, της νομιμοφροσύνης, της υπαλληλικής ποιότητος και της υπηρεσιακής ικανότητος» του υπαλλήλου οφείλει να κοινοποιήσει αντίγραφο στον αρμόδιο προϊστάμενο, που στην περίπτωση των δασκάλων είναι ο οικείος επιθεωρητής στοιχειώδους εκπαίδευσης.¹⁰⁰ Επομένως, οι ατομικοί φάκελοι συγκεντρώνουν το σύνολο των υπηρεσιακών εγγράφων που αφορούν κάθε υπάλληλο και συνιστούν σημαντικό τεκμήριο.

Τα αρχεία των εκπαιδευτικών περιφερειών κατέστησαν ανενεργά τη δεκαετία του '80 με την αλλαγή του θεσμικού πλαισίου για τη διοίκηση της εκπαίδευσης και την κατάργηση του επιθεωρητισμού. Μέχρι το 2011 φυλάσσονταν στα Γραφεία Εκπαίδευσης. Με την κατάργηση των Γραφείων Εκπαίδευσης¹⁰¹ και τη μεταφορά όλων των ενεργών αρχείων στις Διευθύνσεις Εκπαίδευσης, το υλικό των Αρχείων Εκπαιδευτικών Περιφερειών που περιέχει δεδομένα παλαιότερων δεκαετιών, μεταφέρθηκε και φυλάσσεται σήμερα σε αποθηκευτικούς χώρους σχολικών μονάδων. Η τύχη τους είναι παρόμοια ή και χειρότερη με το αρχειακό υλικό του Υπουργείου Παιδείας: αταξινόμητη και πρόχειρη αποθήκευση υλικού, απώλεια υλικού, και βέβαια έλλειψη οργάνωσης, απουσία καταλόγων, ταξινόμησης κλπ. Οι συνθήκες συγκέντρωσης και φύλαξής του δεν είναι οι καλύτερες δυνατές, με αποτέλεσμα να κινδυνεύει να χαθεί οριστικά ένα μεγάλο πλήθος αρχειακού υλικού, αξιόλογου και

¹⁰⁰ Α.Ν. 1811/16-5-51, άρθρο 2.

¹⁰¹ Ν. 4027/2011, άρθρ. 32 και σχετική εγκύκλιος Αρ.Πρωτ. Φ.350/ 63/ 128632 /Δ1/9 – 11 – 2011.

αναξιολογήτου – πρόκειται για ένα ακόμα σύμπτωμα αποδόμησης των δημόσιων υπηρεσιών. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, από όσο μπορέσαμε να διαπιστώσουμε, μέρος αυτού του αρχειακού υλικού μεταφέρθηκε σε παραρτήματα των Γενικών Αρχείων του Κράτους (Αναφέρουμε ενδεικτικά, ΓΑΚ, Αρχεία Ν. Λέσβου και ΓΑΚ, Αρχεία Ν. Φλώρινας). Η σημασία των ατομικών φακέλων και η κρισιμότητα της διάσωσης αυτών των αρχείων για την ιστορία της εκπαίδευσης έχει επισημανθεί έγκαιρα αλλά μάταια όπως αποδεικνύουν οι εξελίξεις.¹⁰²

Από το υλικό των Αρχείων της Α΄ και της Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών, αξιοποιήθηκαν 3 βιβλία ετήσιων εκθέσεων επιθεώρησης σχολείων και δασκάλων και 214 ατομικοί φάκελοι εκπαιδευτικών. Οι εν λόγω φάκελοι αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που συνταξιοδοτήθηκαν από την Α΄ και τη Ζ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Η αντιπροσωπευτικότητα των ατομικών φακέλων όμως δεν περιορίζεται σε περιοχές της Αθήνας. Παρ' ότι αντλήθηκαν από δύο περιφέρειες αποτελούν πανελλαδικό δείγμα, αφού περιέχουν αρχειακό υλικό σχεδόν από όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες της χώρας, ακολουθώντας την υπηρεσιακή πορεία κάθε εκπαιδευτικού από την πρόσληψη και τις μεταθέσεις του έως τη συνταξιοδότησή του/της.

Από το σύνολο των στοιχείων που προκύπτουν από τους φακέλους για κάθε εκπαιδευτικό μελετήθηκαν:

1. Ορισμένα βασικά στοιχεία για τη συγκρότηση του προφίλ του ερευνητικού δείγματος, δηλαδή το φύλο, το έτος λήψης πτυχίου, το έτος διορισμού, ο τόπος πρώτου διορισμού, οι τίτλοι σπουδών τους, το επάγγελμα πατρός, ο τόπος καταγωγής
2. Η αξιολόγηση του έργου τους από τους επιθεωρητές
3. Κάθε τεκμήριο που παρέχει πληροφορίες για αμοιβές, ποινές, φρονήματα, παιδαγωγικές αντιλήψεις, κοινωνικές αντιλήψεις ή πρακτικές, καταγγελίες γονέων, ανακριτικές διαδικασίες κλπ.

¹⁰² Χαρακτηριστικά, από το 1992 ακόμα, ο Ανδρέας Ανδρέου εκτιμούσε ότι «οι ατομικοί φάκελοι αποτελούν ιστορικές πηγές και τεκμήρια της ιστορίας μας. Μια συστηματική μελέτη των φακέλων αυτών θα έδινε μια μοναδική αποτύπωση του διδακτικού προσωπικού της γενικής εκπαίδευσης, του τρόπου αξιολόγησης και εποπτείας του κ.λ.π. Η ενεργοποίηση των τοπικών αρχείων για τη διάσωσή τους, την καταγραφή και την ταξινόμησή τους, θα επέτρεπε την επανάληψη, ίσως με άλλη μορφή, του έργου των υφικαμένων της χαλυβουργικής». Ανδρέας Ανδρέου, *Πηγές της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη, 1992, σ. 24.

Το κύριο πρόβλημα είναι πως οι φάκελοι που ερευνήθηκαν δεν είναι πλήρεις στο σύνολό τους, παρουσιάζουν ελλείψεις, για παράδειγμα ο υποφάκελος που αναφέρεται στην υπηρεσιακή ικανότητα δεν περιέχει πάντα όλες τις εκθέσεις αξιολόγησης. Σε πολλούς φακέλους δεν συμπεριλαμβάνονται τα ατομικά βιβλιάρια, σε πολλά βιβλιάρια επίσης δεν αναγράφονται στοιχεία, όπως για παράδειγμα το επάγγελμα πατρός.

Κάτω από τη σκόνη του ιστορικού χρόνου: Μεθοδολογικές επιλογές

Έχει ειπωθεί ότι «ανασύνθεση του παρελθόντος δεν σημαίνει αναγνώρισή του με τον τρόπο που υπήρξε πραγματικά αλλά, απόκτηση μιας ανάμνησης σε μια στιγμή κινδύνου» – αιωρείται εδώ ένας υπαινιγμός: κοιτώντας κανείς προς τα πίσω μπορεί να διαισθανθεί αυτό που πρόκειται να έλθει.¹⁰³ Παρά την, σχεδόν μεταφυσική, ιστορική απαισιοδοξία που υπαινίσσεται αυτή η θέση, οι άνθρωποι συχνά προσπαθούν να προσεγγίσουν τη συγκυρία του παρόντος ή και τις μελλοντικές εξελίξεις μέσα από κάποια μορφή ανάγνωσης του παρελθόντος το οποίο άλλωστε συνδέεται συστηματικά με το παρόν και το μέλλον.¹⁰⁴ Όπως το θέτει ο Enzo Traverso, το παρελθόν νοηματοδοτείται από το παρόν και, επιπλέον, προμηθεύει στα ιστορικά υποκείμενα τις αναμνήσεις και τις εμπειρίες για να σκιαγραφήσουν το μέλλον, «να διατυπώσουν τις προσδοκίες τους, να θρέψουν τις ουτοπίες τους».¹⁰⁵

Τα αρχεία των εκπαιδευτικών περιφερειών της στοιχειώδους εκπαίδευσης με το πλήθος των ατομικών φακέλων δασκάλων (ανδρών και γυναικών) της μεταπολεμικής περιόδου που διαθέτουν, αποτελούν αναμφίβολα μια σημαντική πρωτογενή πηγή. Η μελέτη τους ανοίγει ένα παράθυρο στο παρελθόν του σχολείου και ταυτόχρονα, προσθέτει ένα κρίσιμο κλειδί ερμηνείας της εξέλιξης του ελληνικού

¹⁰³ Αναφερόμαστε στη θέση VI για τη Φιλοσοφία της Ιστορίας του Walter Benjamin, καθώς και στη θέση IX, όπου αναφέρεται στον άγγελο της ιστορίας που έχει στραμμένο το πρόσωπό του στο παρελθόν ενώ μια δυνατή θύελλα τον σπρώχνει ακαταμάχητα προς το μέλλον στο οποίο έχει στραμμένη την πλάτη του. Βλ. επίσης, Winfried Menninghaus, Joshua Gunn, *Μύθος και μαγεία στη σκέψη του Βάλτερ Μπένγιαμιν*, Ύψιλον, 2008, σ. 89.

¹⁰⁴ Eric Hobsbawm, *Για την Ιστορία*, Θεμέλιο, 1998, σ. 57. Επίσης, βλ. σχετικά, W.H. Walsh, *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Ιστορίας*, MIET, 2006, σ. 64. Επίσης: «Ρόλος της ιστορίας είναι να προάγει τη βαθύτερη κατανόηση τόσο του παρελθόντος όσο και του παρόντος, μέσω της αμοιβαίας συσχέτισής τους». E.H.Carr, *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2015, σ.123.

¹⁰⁵ Enzo Traverso, *Η ιστορία ως πεδίο μάχης, ερμηνεύοντας τις βιαιότητες του 20^{ου} αιώνα*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2016, σ. 336.

εκπαιδευτικού συστήματος, εργαλεία κατανόησης του εκπαιδευτικού παρόντος καθώς και κάποιων πιθανών μελλοντικών εκδοχών του.

Ο όγκος του αρχειακού υλικού και το ενδιαφέρον που παρουσιάζει ενέχει μεθοδολογικούς κινδύνους για τον ερευνητή που θα επιχειρήσει να περιοριστεί σε μια ανιστορική παρουσίαση αποκομμένη από το ευρύτερο οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και ιδεολογικό πλαίσιο του σχολικού θεσμού, σε μια εμπειρική παράθεση γεγονότων της σχολικής καθημερινότητας που δεν μπορεί από μόνη της να οδηγήσει παρά μόνο στην κατάσταση που περιέγραφε ο Lucien Febvre: «όταν δεν ξέρουμε για τι ψάχνουμε, δεν ξέρουμε και τι βρίσκουμε».¹⁰⁶ Το στοίχημα επομένως είναι εάν το αφήγημα θρυμματίζεται σε ένα πλήθος προσωπικών ιστοριών ή εάν οι προσωπικές ιστορίες συμβάλλουν στη σύνθεση μιας πολυδιάστατης εικόνας για την εκπαίδευση της εποχής. Σε αντίθεση με την τάση θρυμματισμού της ιστορίας, κατατεμαχισμού του παρελθόντος σε επιμέρους εξειδικευμένα και ασύνδετα πεδία, η σφαιρική προσέγγιση επιμένει στην αναγκαιότητα της συνθετικής εργασίας: ο ιστορικός «οφείλει να κινείται συνεχώς παλινδρομικά, από τη γεγονοτολογία στο θεωρητικό πλαίσιο και αντίστροφα. Η σύνθεσή του δεν είναι μια απλή συγκόλληση διαφόρων τμημάτων που διατάσσονται στη σειρά το ένα μετά το άλλο, αλλά αναζήτηση αιτιακών συστημάτων».¹⁰⁷ Η τοποθέτηση επομένως του αρχειακού υλικού στη βάση των κοινωνικών, παιδαγωγικών και ιδεολογικών αντιπαραθέσεων της συγκυρίας του και η ταυτόχρονη κριτική επισκόπηση σχετικών ερευνών και μελετών, μπορεί να τεκμηριώσει γόνιμους προβληματισμούς για τη λειτουργία του σχολείου της εθνοπροσύνης – άλλωστε όπως έχει πολύ σωστά επισημανθεί, «ο μόνος τρόπος να φτάσει κανείς σε πραγματικά συγκεκριμένες αναλύσεις γεγονότων της σχολικής ζωής – όπως βέβαια και κάθε άλλης πραγματικότητας – είναι να έχει από πριν υποβάλει σε θεωρητική ανάλυση αυτά τα γεγονότα».¹⁰⁸ Κάθε ένα από αυτά τα γεγονότα, αναδεικνύει πλευρές μιας πραγματικότητας που είναι «αξεχώριστη από έναν αστερισμό αξιών που περιστρέφεται γύρω της και της δίνει τη σημασία της».¹⁰⁹ Γι' αυτό άλλωστε, επιλέγουμε να μην ακολουθήσουμε στην ανάλυσή μας την ταξινομία

¹⁰⁶ Francois Dose Francois, *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1993, σ. 59.

¹⁰⁷ Στο ίδιο, σ. 279.

¹⁰⁸ Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα, Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας*, εκδ. Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννινα, 1983, σ. 15.

¹⁰⁹ Charles Samaran (διεύθυνση), *Ιστορία και οι μέθοδοί της*, Encyclopédie de la Pléiade, τ. α', μτφ. Ελένης Στεφανάνκη, Αθήνα, MIET, 1987, σ. 405.

των ατομικών φακέλων, ακριβώς γιατί προτιμούμε να τους αξιοποιήσουμε συνθετικά και όχι να παρουσιάσουμε το περιεχόμενό τους, αν και, οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι η μελέτη και αποδελτίωση των φακέλων μας οδήγησε στην αναδιατύπωση ορισμένων αρχικών ερωτημάτων της έρευνας.¹¹⁰

Διευκρινίσαμε ήδη ότι πρόκειται για ένα ανέκδοτο και αναξιοποίητο υλικό. Αυτό προσθέτει έναν ακόμα πειρασμό για τον ερευνητή ο οποίος έχει τη δυνατότητα να αποδομήσει τη συνολική εικόνα σε ένα πλήθος από προσωπικές περιπέτειες, να επιλέξει εκείνα τα στιγμιότυπα που επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές του υποθέσεις και να ανασυνθέσει μια νέα συνολική αφήγηση, πρακτική εξαιρετικά προσφιλή στους συντελεστές του «νέου κύματος» και του ιστορικού αναθεωρητισμού. Προφανώς μια τέτοια μεθοδολογική πρακτική παραβιάζει κάθε όριο επιστημονικής εντιμότητας, πέρα από αυτό όμως, το κάθε γεγονός, το κάθε στιγμιότυπο της σχολικής ρουτίνας, δεν μπορεί να κατανοηθεί ανεξάρτητα από την ιστορική και κοινωνική συγκυρία στην οποία καταγράφεται. Επομένως, επιδιώκοντας να αποφύγουμε εμπειρικές θεωρήσεις και ανιστορικές προσεγγίσεις, δεν μας ενδιαφέρει απλώς να παρουσιάσουμε και να ταξινομήσουμε το υλικό των φακέλων αλλά να το αξιοποιήσουμε συνθετικά και συμπληρωματικά με το θεσμικό πλαίσιο, κείμενα παιδαγωγών και άλλες πηγές, για να ανιχνεύσουμε πως λειτούργησε η εκπαίδευση στο κοινωνικό/πολιτικό πλαίσιο της μεταπολεμικής περιόδου. Και ακόμα βαθύτερα, ποια είναι η εικόνα που συγκροτείται για τη λειτουργία του σχολείου, πως αποτυπώνεται το θεσμικό πλαίσιο στη σχολική πραγματικότητα, τι επιπτώσεις έχει για την προσωπική ζωή, τις κοινωνικές σχέσεις, τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη μικρή κοινωνία του χωριού, της κωμόπολης, της γειτονιάς, τη σχέση του με την εκκλησία, το στρατό, τους γονείς, τους μαθητές του. Με μια έννοια, το υλικό των φακέλων μας παρέχει πρόσβαση στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα, στη σχολική καθημερινότητα, στην κουλτούρα και τις αξίες της εποχής καθώς καταγράφονται με αρκετά παραστατικό τρόπο, οι άνθρωποι, η ζωή, οι σπουδές τους, η ηλικία τους, η υπηρεσιακή τους εξέλιξη, η εξωσχολική τους ενασχόληση, η οικογενειακή τους κατάσταση, διαφαίνονται τα πάθη τους, περιγράφονται οι διαδρομές τους.

¹¹⁰ Όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί, «οι αρχειακές πηγές απαντούν, εν γένει, σε πολλά ερωτήματα, εγείροντας ταυτόχρονα άλλα τόσα». Mark Mazower, *Όσα δεν είπες. Ένα ρωσικό παρελθόν και το ταξίδι προς την πατρίδα. Φόρος τιμής*, Αθήνα, Άγρα, 2017, σ. 197.

Εδώ, αναδύεται ένας ολόκληρος κόσμος, με τις αντιλήψεις του περί δικαίου και αδίκου των εκθέσεων επιθεώρησης, των απολύσεων, των πολιτικών διώξεων και εκκαθαρίσεων, των καταγγελιών ή παρεμβάσεων διάφορων τοπικών φορέων (τοπική αυτοδιοίκηση, γονείς), για την εκπαιδευτική πολιτική και τη διδακτική μεθοδολογία. Εκθέσεις επιθεωρητών, ανώνυμες ή επώνυμες καταγγελίες γονέων ή εκπαιδευτικών, δηλώσεις νομιμοφροσύνης, έγγραφα αξιολόγησης εξωσχολικών φορέων, δημοσιεύσεις των εκπαιδευτικών στον τύπο, παιδαγωγικά άρθρα, πορείες διδασκαλίας,¹¹¹ ομιλίες σε εκδηλώσεις μας επιτρέπουν να ανασυγκροτήσουμε ένα πιο σύνθετο αφήγημα για το πρόσφατο παρελθόν της εκπαίδευσης, να εξετάσουμε, αξιοποιώντας ένα πρωτότυπο και αναξιποίητο αρχειακό υλικό, πως λειτούργησαν οι εκπαιδευτικοί μηχανισμοί και, μέσα σε αυτό το πλαίσιο λειτουργίας, ποια ήταν η στάση των δασκάλων και των διδασκαλισσών σε μια μακρόχρονη κατάσταση έκτακτης ανάγκης.

Η επεξεργασία των δεδομένων του αρχειακού υλικού, η διασταύρωσή τους με νομικά κείμενα, έργα παιδαγωγών και δευτερογενείς πηγές, συνιστά μια πολύπλευρη διαδικασία σύνθεσης μιας συνεκτικής αφήγησης που αξιοποιεί ένα συνδυασμό μεθόδων από το χώρο των κοινωνικών επιστημών. Για παράδειγμα, όσο αφορά στην αξιοποίηση της ιστορικής μεθόδου, η προσέγγιση εκπαιδευτικών πολιτικών και παιδαγωγικών εννοιών μας υποχρεώνει να πάρουμε υπόψη και τα κοινωνικά, πολιτικά και εκπαιδευτικά προλεγόμενα της περιόδου την οποία εξετάζει η παρούσα μελέτη, με αφετηρία την περίοδο τις πρώτες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις των αρχών του 20^{ου} αιώνα. Επίσης, όσον αφορά στην αξιοποίηση της συγκριτικής μεθόδου, η ελληνική μετεμφυλιακή ιδιαιτερότητα εμφανίζει έντονες διαφορές αλλά και κοινά χαρακτηριστικά με τις πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στη Δύση μέσα στο γεωπολιτικό πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου.

Το αρχειακό υλικό μας παρέχει μετρήσιμα αλλά και μη μετρήσιμα δεδομένα, επομένως για να αξιοποιηθούν, χρησιμοποιούνται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων. Χρησιμοποιούμε την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου για να διαμορφώσουμε το προφίλ των εκπαιδευτικών του δείγματος (δημογραφικά στοιχεία, επάγγελμα πατρός, σπουδές, τόπος και χρόνος διορισμού,

¹¹¹ Πορεία διδασκαλίας: αναλυτικό σχέδιο οργάνωσης της διδασκαλίας ενός μαθήματος.

κλπ.) αλλά και την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου για να επεξεργαστούμε τις εκθέσεις των επιθεωρητών, τις δηλώσεις νομιμοφροσύνης, τα έγγραφα ανακριτικών διαδικασιών κλπ.¹¹²

Ωστόσο, το επισημάναμε ήδη, επιδιώκουμε όχι να ταξινομήσουμε απλώς στιγμιότυπα της εκπαιδευτικής πολιτικής ή ψηφίδες της σχολικής ρουτίνας όπως προκύπτουν από τις πηγές, για παράδειγμα από ένα νομικό κείμενο ή από μια έκθεση αξιολόγησης, αλλά να ανασυστήσουμε τη συνάφειά τους: «η αποκατάσταση των γεγονότων είναι αζεχώριστη από την αξιολόγηση και την ενεργοποίησή τους: κατανόηση, εξήγηση. Αυτές οι δύο φάσεις ή καλύτερα οι μορφές της ιστορικής προσπάθειας δεν μπορούν να χωριστούν: η προσπάθεια αποκατάστασης ενός γεγονότος είναι μαζί και προσπάθεια κατανόησής του».¹¹³ Επομένως, η εμπειρική έρευνα συμπληρώνεται με μια ερμηνευτική διαδικασία ανασύνθεσης και κατανόησης του κοινωνικού και εκπαιδευτικού πλαισίου της περιόδου. Αξιοποιούμε εργαλεία της ερμηνευτικής μεθόδου για να εξηγήσουμε αιτιακές σχέσεις, να κατανοήσουμε και να ερμηνεύσουμε πράξεις, θέσεις, στάσεις, να αναζητήσουμε νόημα στις επιλογές και συμπεριφορές των δρώντων υποκειμένων, να αναπλάσουμε το παρελθόν του σχολείου εντάσσοντας τα γεγονότα που μελετάμε και τους πρωταγωνιστές τους σε αυτό αλλά και στην ευρύτερη συνάφεια του κράτους έκτακτης ανάγκης.

Η διαδικασία αυτή περιέχει ένα βαθμό υποκειμενικότητας – προφανώς, ο εννοιολογικός εξοπλισμός του ερευνητή δεν είναι ουδέτερος. Δεν είναι ουδέτερα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία φέρουν το βάρος των αξιών, των φιλοσοφικών παραδοχών και ιδεολογικών επιλογών του. Όπως δεν είναι ουδέτερη η αρχική αντίληψη του ερευνητή, το αφετηριακό σημείο της έρευνας, οι προγενέστερες γνώσεις του αλλά και η επιλογή του υλικού: «ο ιστορικός πριν αρχίσει να γράφει ιστορία είναι ο ίδιος προϊόν της ιστορίας».¹¹⁴ Επομένως, η ανακατασκευή του παρελθόντος υπόκειται στην υποκειμενικότητα του ερευνητή, μια υποκειμενικότητα όμως που δοκιμάζεται μέσα από τη διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των

¹¹² «Η ανάλυση περιεχομένου περιγράφεται ως η επιστημονική μελέτη του περιεχομένου της επικοινωνίας. Είναι η μελέτη του περιεχομένου σε σχέση με τις έννοιες, τα πλαίσια και τις προθέσεις που περιέχονται στα μηνύματα». *Devi Prasad, Content Analysis, A method in Social Science Research.* (αντλήθηκε από: <http://www.css.ac.in/download/Content%20Analysis.%20A%20method%20of%20Social%20Science%20Research.pdf>). Σύμφωνα με τον B. Berelson, η ανάλυση περιεχομένου είναι «μια τεχνική έρευνας που εφαρμόζεται για να επιτευχθεί η αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του εμφανούς περιεχομένου των επικοινωνιών με τελικό στόχο την ερμηνεία τους», Bernard Berelson, *Content analysis in communication research*, Hafner Press, New York, 1952.

¹¹³ Charles Samaran *ό.π.*, σ. 405.

¹¹⁴ E.H. Carr, *ό.π.*, σ. 75.

πηγών, εκεί που οι προσωπικές του υποθέσεις αντιπαραβάλλονται με τα τεκμήρια.¹¹⁵ Η προσέγγιση του υλικού με τη διαδικασία του ερμηνευτικού κύκλου συνδυάζει και συσχετίζει διαλεκτικά την αρχική σύλληψη του ερευνητή με την πραγματικότητα που αναδύεται από τις πηγές, την υπόθεση εργασίας με την επιβεβαίωση ή τη διάψυσή της, την εξήγηση με την κατανόηση, την προσέγγιση του μέρους με την ανασύνθεση του όλου.

Το είναι και το φαίνεσθαι της σχολικής καθημερινότητας

Επισημάναμε ήδη ότι η διερεύνηση της πραγματικής, καθημερινής όψης του σχολείου της εθνοκοφροσύνης, αποτελεί μια εκκρεμότητα με την οποία φιλοδοξούμε να αναμετρηθούμε. Μια τέτοια προσέγγιση μπορεί να συμβάλλει σε πιο σύνθετη μελέτη των σχέσεων που ανταπτύσσονται μέσα στο σχολείο και ευρύτερα του ρόλου του εκπαιδευτικού θεσμού στη συγκεκριμένη περίοδο καθώς, παρά το πλήθος και την ποιότητα των σχετικών ερευνών, «βρισκόμαστε μακριά από μια πολύπλευρη κατανόηση της ιστορίας της διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και ακόμα μακρύτερα από μία σε βάθος κριτική προσέγγισή της».¹¹⁶ Ωστόσο, απαιτείται εδώ μια διάκριση ανάμεσα στο είναι και στο φαίνεσθαι της σχολικής πράξης αλλά και μια διευκρίνιση για την μεταξύ τους σχέση. Το είναι της σχολικής πράξης αφορά αυτό που πραγματικά συνέβαινε, την πραγματική δηλαδή καθημερινή εικόνα της σχολικής τάξης, μεταξύ άλλων, τις πραγματικές αντιξοότητες και αντιθέσεις που καλούνταν να διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί, τις επιλογές και το σύνολο των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούσαν, το βαθμό ανταπόκρισης και απόδοσης των μαθητών, το βαθμό αποκλίσεων ή και παραβατικότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων, το βαθμό σχολικής αποτυχίας και των μορφωτικών ανισοτήτων. Ενώ το φαίνεσθαι, αποτελεί το στιγμιότυπο της σχολικής τάξης όπως καταγράφεται στα έγγραφα των ατομικών φακέλων και ιδιαίτερα στις εκθέσεις επιθεώρησης, αφορά δηλαδή στην εικόνα της σχολικής τάξης κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης και μάλιστα από την υποκειμενική οπτική γωνία του επιθεωρητή. Το φαίνεσθαι απέχει σημαντικά από μια πιστή αντανάκλαση της σχολικής πραγματικότητας, δε συνιστά όμως σε καμιά περίπτωση μια ψευδή εικόνα, αλλά την, κατά το δυνατόν, πιο ωραιοποιημένη όψη της λειτουργίας της σχολικής τάξης και μάλιστα με αρκετά

¹¹⁵ Francois Dose, *ό.π.*, σ. 59.

¹¹⁶ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. xii.

στοιχεία θεατρικής παράστασης. Μιας θεατρικής παράστασης που προετοιμαζόταν μεθοδικά όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και στόχο είχε να παρουσιάσει μια ιδανική εικόνα της σχολικής τάξης ή έστω συμβατή με τις απαιτήσεις της επιθεώρησης, δεν μπορούσε όμως πάντα να αποκρύψει από το έμπειρο και δεισδυτικό μάτι του επιθεωρητή αδυναμίες του εκπαιδευτικού ή δυσλειτουργίες της σχολικής τάξης. Επιπλέον, καθώς οι διαδικασίες μάθησης είναι σύνθετες και αφήνουν μακροχρόνια και ανεξίτηλα τα ίχνη τους, όσο εύκολο είναι να παρουσιαστεί μια εξιδανικευμένη εικόνα άλλο τόσο δύσκολο είναι να αποκρυφτούν από μια εξονυχιστική διαδικασία επιθεώρησης οι όποιες αδυναμίες, ολιγωρίες, δυσλειτουργίες. Η μακρόχρονη προετοιμασία της σχολικής τάξης για τη στιγμή της επιθεώρησης, σήμαινε ότι η διδασκαλία και το σύνολο των σχέσεων που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη, προσαρμόζονταν στους στόχους και τους σκοπούς που έθετε η νομοθεσία, η κυρίαρχη παιδαγωγική και το σώμα των επιθεωρητών.

Επομένως, οι όψεις και τα δεδομένα που αναδεικνύονται από τα έγγραφα των ατομικών φακέλων, αποτελούν μια κρίσιμη αρχειακή πηγή που οφείλουμε να την προσεγγίσουμε με την προϋπόθεση της σχετικότητας που περιγράψαμε και σε διασταύρωση με άλλες πηγές και τεκμήρια. Όπως το θέτει η Arlette Farge: «Με σπάνιες εξαιρέσεις, το έγγραφο, το κείμενο ή το αρχείο δεν αποτελούν οριστική απόδειξη μιας οποιασδήποτε αλήθειας, αλλά αδιάψευστο μάρτυρα του οποίου το νόημα πρέπει στη συνέχεια να συνθέσουμε με ειδικά ερωτήματα».¹¹⁷

Άλλωστε, μια πραγματική, ολοκληρωτική ανάδυση και διατύπωση της εικόνας του σχολικού παρελθόντος αποδεικνύεται αδύνατη,¹¹⁸ επιπλέον, σε ορισμένες περιπτώσεις τα τεκμήρια που προκύπτουν από τους ατομικούς φακέλους μάλλον λειτουργούν παραπλανητικά. Ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ, είναι η περίπτωση των σωματικών ποινών, ιδιαίτερα των ραβδισμών. Το θεσμικό πλαίσιο κάθε άλλο παρά ενθαρρύνει τέτοιες πρακτικές,¹¹⁹ οι παιδαγωγοί είναι αντίθετοι,¹²⁰ οι

¹¹⁷ Arlette Farge, *ό.π.*, σ. 114.

¹¹⁸ Eric Hobsbawm, *ό.π.*, σ. 292.

¹¹⁹ Από το 1854 ακόμη, εκδίδονται σχετικές εγκύκλιοι που απαγορεύουν τις σωματικές τιμωρίες «είτε δια ράβδου είτε και δια της χειρός πληγής». Βλ. Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, *ό.π.*, τ. Α', σ. 124-125.

¹²⁰ «Την απαγόρευση της σωματικής ποινής έχει επιβάλει και το σεβαστόν Υπουργείον της Παιδείας. Ωστε ο ραβδίζων και προξενών, έστω και ακουσίως, σωματικήν τινά βλάβην εις μαθητήν του (π.χ. εις τους οφθαλμούς, ότα κλπ.) εκτός της εν δικαστηρίω διώξεως υπό των γονέων, να αντικρύζη και πειθαρχικήν ποινήν υπό των προϊσταμένων αρχών, δυναμένην, εν περιπτώσει επαναλήψεως, να φτάση και μέχρι απολύσεως εκ της θέσεώς του». Γεώργιος Ν. Παλαιολόγος, Γενικός Διευθυντής της Μαρσλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, *Γενική Παιδαγωγική*, Τυπογραφείον Μ.Δ. Μυρτίδη, Εν

επιθεωρητές εμφανίζονται να επιβραβεύουν τη νηφάλια διαχείριση της σχολικής τάξης και να στηλιτεύουν κάθε βάνανυση συμπεριφορά,¹²¹ οι δάσκαλοι/ες, εμφανίζονται τουλάχιστον αμήχανοι/ες στις αφηγήσεις τους. Με άλλα λόγια, δεν είναι και τόσο απλό να τεκμηριωθεί με βάση τις πηγές το προφανές και πανθομολογούμενο από όσους και όσες πέρασαν από τα μαθητικά θρανία της περιόδου: ότι οι σωματικές ποινές ήταν στοιχείο της σχολικής ρουτίνας και η βέργα αναπόσπαστο μέρος της μεταπολεμικής διδακτικής πράξης. Η σιωπή των φακέλων είναι αποκαλυπτική όσο αφορά αυτή την πλευρά της σχολικής ζωής: οι δάσκαλοι/ες εμφανίζονται σχεδόν στο σύνολό τους να απέχουν από τέτοιες πρακτικές. Όπως αποκαλυπτικό είναι και το γεγονός ότι όσοι/ες δάσκαλοι/ες κατηγορήθηκαν για βάνανυση συμπεριφορά αθώωθηκαν σχεδόν στο σύνολό τους – και σε αυτή την περίπτωση, το αρχείο γίνεται κατανοητό ως προϊόν της εξουσίας που του δίνει ζωή, το υλικό που περιέχει όπως και οι σιωπές του, υπακούουν σε σκοπιμότητες της εξουσίας που το παράγει.¹²²

Από πολλές πλευρές έχουν διατυπωθεί προβληματισμοί σε σχέση με το βαθμό αξιοποίησης των υπηρεσιακών εγγράφων καθώς οι τυποποιημένες και επαναλαμβανόμενες διατυπώσεις των επιθεωρητών πράγματι δεν βοηθούν την ιστορική έρευνα να διεισδύσει βαθύτερα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, σε αυτό που πραγματικά συνέβαινε στις σχολικές τάξεις αλλά και έξω από αυτές, στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Από την πλευρά μας υποστηρίζουμε ότι η μελέτη των ατομικών φακέλων, των εκθέσεων επιθεώρησης, των εγγράφων των διαφόρων υπηρεσιών αλλά και των ίδιων των δασκάλων μας επιτρέπει να αναζητήσουμε τις υπηρεσιακές και σχολικές ρουτίνες, να ανασυγκροτήσουμε τον αλγόριθμο λειτουργίας του εποπτικού συστήματος αλλά και το πλαίσιο λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Πιο απλά, να κατανοήσουμε το κανονιστικό πλαίσιο της εκπαίδευσης. Αυτό από μόνο του είναι πολύ σημαντικό και δεν πρέπει να υποτιμάται. Όταν όμως το υλικό της έρευνας είναι πολύ μεγαλύτερο από 100 ή 200 εκθέσεις αξιολόγησης τότε παρατηρούνται εξαιρετικά ενδιαφέρουσες διακυμάνσεις και αποκλίσεις. Ο ερευνητής θα έχει κάνει μισή δουλειά αν μείνει μόνο στον κανόνα και αμελήσει να παρατηρήσει την εξαίρεση. Η παρατήρηση των παραβάσεων, των πειθαρχικών διαδικασιών, των μικροσυγκρούσεων, των καταγγελιών, της διαχείρισης

Αθήνας, 1955, σ. 350. Επίσης, βλ. σχετικά, Κοσμάς Μιχαηλίδης, Γεώργιος Κελεμένης, *Ο νεώτατος πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου*, τ. Α', Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1951, σ. 183.

¹²¹ Βλ. σχετική ενότητα της διατριβής για τη διοικητική δεξιότητα του επιθεωρούμενου.

¹²² Arlette Farge, *ό.π.*, σ.14.

μικρών ενδοσχολικών κρίσεων, των αρνήσεων εκτέλεσης εντολών, των επιπλήξεων, των ποινών, η παρατήρηση δηλαδή της εξαίρεσης, όπως καταγράφεται στα υπηρεσιακά έγγραφα, μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε πιο διεισδυτικά το κοινωνικό και εκπαιδευτικό τοπίο της περιόδου που μελετάμε. Δεν παραβλέπουμε τους κινδύνους που έχει μια τέτοια μεθοδολογική θεώρηση. Πότε οι διακυμάνσεις αυτές συνιστούν μια ανεξιχνίαστη πλευρά της σχολικής ζωής και δεν είναι απλώς ένα μεμονωμένο γεγονός; Εναπόκειται στον ερευνητή να διασταυρώσει κάθε ξεχωριστό γεγονός με άλλα αντίστοιχα και, ταυτόχρονα, με άλλες πρωτογενείς ή δευτερογενείς πηγές πριν διακινδυνεύσει μια λογική διαδικασία γενίκευσης. Τελευταία επισήμανση γι' αυτή την επιλογή προσέγγισης: ολόκληρη η διαχείριση του ελέγχου φρονημάτων των αριστερών δασκάλων, οι απολύσεις και η επαναφορά μέρους των απολυθέντων, αποτελεί μια πολύ ενδιαφέρουσα κατάσταση εξαίρεσης. Οι πολιτικές που ακολούθησε το μετεμφυλιακό κράτος αλλά και οι προσωπικές επιλογές των δασκάλων με εαμικό παρελθόν είναι εξαιρετικά αποκαλυπτικές για τη σύνθεση και τη συλλογική συνείδηση του εκπαιδευτικού σώματος.

Άτομο και ιστορία

Η μελέτη περιπτώσεων δασκάλων καθώς και η διερεύνηση των κοινωνικών, πολιτικών, διδακτικών επιλογών τους, όπως καταγράφονται στους φακέλους, στηρίζεται σε ένα υλικό που συγκροτείται σε ατομικό επίπεδο. Στο επίπεδο της ατομικής υπαλληλικής διαδρομής κάθε εκπαιδευτικού. Ωστόσο, η ιστορία του σχολικού θεσμού δεν μπορεί να διερευνηθεί ως ιστορία ατόμων, ξεχωριστών περιπτώσεων και γεγονότων, ούτε ως το άθροισμά τους. Αλλά ως ιστορία των κοινωνικών σχέσεων, των σχέσεων που διαμορφώνουν οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι εκφράσεις του ταξικού ανταγωνισμού στο πεδίο της εκπαίδευσης. Στη συνάφεια αυτών των σχέσεων τοποθετούνται τα άτομα, εγγράφεται η δράση τους και οι επιλογές τους, διαμορφώνεται η πραγματικότητα της καθημερινής σχολικής πράξης και σε αυτό το πλαίσιο επιχειρείται να ταξινομηθεί και να διερευνηθεί το πλήθος των εμπειρικών δεδομένων και να δοκιμαστούν οι ερευνητικές υποθέσεις. Μια τέτοια προσέγγιση αντιλαμβάνεται τους εκπαιδευτικούς της περιόδου ως φορείς δράσης σε διαλεκτική σχέση με τις κοινωνικές δομές, δηλαδή, ως δρώντα υποκείμενα στο πλαίσιο δομών που δεν είναι ακίνητες και αμετάβλητες. Κάθε εκπαιδευτικός, είναι

μέρος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας που λειτουργεί εντός του σχολικού θεσμού και ενεργεί στο έδαφος των περιορισμών της κοινωνικής και πολιτικής συγκυρίας, οι προσωπικές του επιλογές επηρεάζουν την ιστορική εξέλιξη στο βαθμό που του αντιστοιχεί, από τη θέση του εκπαιδευτικού που διδάσκει σε ένα δημοτικό σχολείο, ή αλλιώς, όπως προσδιορίζει η γνωστή φράση του Μαρξ: «Οι άνθρωποι δημιουργούν την ίδια τους την ιστορία, τη δημιουργούν όμως όχι όπως τους αρέσει, όχι μέσα σε συνθήκες που οι ίδιοι διαλέγουν, μα μέσα σε συνθήκες που υπάρχουν άμεσα». ¹²³ Άλλωστε, κάθε άνθρωπος εντάσσεται σε ένα κοινωνικό σύνολο, η ύπαρξή του, οι επιλογές του, οι διαδρομές που ακολουθεί, είναι μέρος ενός αδιάσπαστου συνόλου σχέσεων και μάλιστα κοινωνικών σχέσεων, οι πράξεις και οι ενέργειές του «συνδέονται με τον έναν ή τον άλλον τρόπο με την ιδιότητά του ως μέλους της κοινωνίας». ¹²⁴

Αυτό δεν σημαίνει ότι το ιστορικό υποκείμενο είναι άμοιρο ευθυνών. Ούτε ότι οι επιλογές του είναι χωρίς νόημα για την εξέλιξη των γεγονότων. Κάθε άλλο. Προφανώς κάθε εκπαιδευτικός φέρει αμέριστη την ευθύνη για τις προσωπικές επιλογές του, που όπως γνωρίζουμε υπήρξαν ποικίλες. Αν για παράδειγμα επιλέγει να προσαρμοστεί στη μετεμφυλιακή πραγματικότητα, να αλλάξει ιδέες, να υπογράψει δήλωση νομιμοφροσύνης, να ευθυγραμμιστεί με τις υποδείξεις του επιθεωρητή, να μην διακινδυνεύσει την υπαλληλική του ιδιότητα ή έστω, να κρατήσει τις ιδέες του για τον εαυτό του. Ή ακόμα, αν επιλέγει να υπερασπιστεί ότι θεωρεί ως αξιοπρέπειά του διατηρώντας τη θέση του στο δημόσιο, συνδυασμός εξαιρετικά δύσκολος για όσους και όσες είχαν εκτεθεί με τη συμμετοχή τους στις εαμικές οργανώσεις. Ή αν επιλέγει να υπερασπίσει τις ιδέες του με κάθε κόστος, ακόμα κι αν χρειαστεί να βρεθεί εκτός εκπαίδευσης, ακόμα κι αν χρειαστεί να πάρει το δρόμο για το βουνό ή την υπερορία, ακόμα κι αν χρειαστεί να στήσει την πλάτη του στον τοίχο απέναντι στο εκτελεστικό απόσπασμα. Η ιστορική έρευνα όμως δεν καταγράφει αυτές τις επιλογές για να καταλογίσει ευθύνες αλλά για να ανασυγκροτήσει μια πιο σύνθετη αφήγηση για το παρελθόν του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί δεν αποτελούν μια κοινωνική ομάδα με πολιτική και ιδεολογική ομοιογένεια, αυτή η διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από τις διαφορετικές επιλογές που ακολούθησαν την περίοδο της

¹²³ Καρλ Μαρξ, Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη, στο *Μαρξ – Ένγκελς, Διαλεχτά έργα*, τόμος πρώτος, εκδοτικό της ΚΕ του ΚΚΕ, σελ. 282.

¹²⁴ E.H. Carr, *ό.π.*, σ. 61.

κατοχής. Οι ατομικές επιλογές τους αποκτούν ιδιαίτερη ιστορική σημασία καθώς ενίοτε εντάσσονται σε ευρύτερα κοινωνικά/πολιτικά σχέδια, επηρεάζουν την ιστορική εξέλιξη καθώς τείνουν να γίνουν συνισταμένη ενός ολόκληρου κλάδου. Οι ασύμβατες με την εθνικοφροσύνη συμπεριφορές και πρακτικές των τελευταίων ετών της δεκαετίας του '40, σταδιακά και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50 εκλείπουν. Οι ατομικές επιλογές από αυτό το σημείο και μετά, παρουσιάζουν κανονικότητα, οι αποκλίσεις είναι ελάχιστες, ερμηνεύσιμες, διαχειρίσιμες και προβλέψιμες.

Παρά το ότι μια τέτοια ανάλυση φαντάζει υπερβολικά ντετερμινιστική, δεν υποτιμά την ύπαρξη και το ρόλο του μη αιτιακού στην ιστορική εξέλιξη.¹²⁵ Ωστόσο, το σχέδιο ανασυγκρότησης του σχολείου στην αξιακή βάση της εθνικοφροσύνης είναι ένα συνειδητό σχέδιο από την εφαρμογή του οποίου προκύπτουν αιτιακές σχέσεις μέσα στις οποίες εγγράφονται οι ατομικές συμπεριφορές, η κανονικότητα και οι αποκλίσεις τους. Η μελέτη τους, σε αυτό το πλαίσιο και όχι σε κοινωνικοπολιτικό κενό, μας επιτρέπει να κατανοήσουμε τον πολύπλοκο και σύνθετο χαρακτήρα ανασυγκρότησης και λειτουργίας του σχολικού θεσμού στη μεταπολεμική περίοδο.

Πράγματι, η σχολική πραγματικότητα που αναδύεται από το αρχειακό υλικό είναι σύνθετη και ενδιαφέρουσα. Στα υπηρεσιακά έγγραφα, πίσω από τους στερεότυπους κώδικες επικοινωνίας, κάτω από την ομοιόμορφη επιφάνεια των «λαμβάνω την τιμήν να αναφέρω» και των «ευπειθέστατος», κινούνται τα υπόγεια ρεύματα της συμπεριφοράς και των τακτικών επιβίωσης των εκπαιδευτικών: η προσαρμογή, η αλλαγή στάσης, η υποταγή και η πειθάρχηση, η υπομονή, η διακριτικότητα, η μετάθεση ευθυνών, η απολογητική διάθεση, η παραδοχή του λάθους και η συγγνώμη, η επιμονή στο δίκαιο ενός αιτήματος και η σθεναρή διεκδίκησή του. Οι προσωπικές διαδρομές των ανθρώπων δεν είναι πάντα ευθύγραμμες, προβλέψιμες και προκαθορισμένες. Συχνά, γίνονται τεθλασμένες και καμπύλες, ειδικά εκεί που οι βασικές αρχές και οι αξίες τους ή οι προσωπικές τους ανάγκες έρχονται σε αντίθεση με τη μετεμφυλιακή τάξη πραγμάτων, εκεί που οι επιδιώξεις, οι στόχοι και οι προσδοκίες αναζητούν διαδρομές μέσα στους λαβύρινθους της εκπαιδευτικής γραφειοκρατίας, εκεί που η προσωπική αξιοπρέπεια συγκρούεται με την αδυσώπητη ανάγκη για επιβίωση, εκεί που οι απαιτήσεις και τα

¹²⁵ Για το ρόλο του αιτιακού και του μη αιτιακού στην ιστορική εξέλιξη, βλ. Κορνήλιος Καστοριάδης, *Η φανταστική θέσμιση της κοινωνίας*, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1981, σ. 66-68.

καθήκοντα της υπηρεσίας υπερβαίνουν τις δυνατότητες του δασκάλου ή της δασκάλας, εκεί που η διδακτική επάρκεια (ή ανεπάρκεια) συναντά το φόβο της επιθεώρησης, εκεί που ο δάσκαλος ή η δασκάλα πρέπει να απαντήσει σε μια καταγγελία, σε μια ΕΔΕ ή πρέπει να συμπληρώσει μια δήλωση νομιμοφροσύνης. Παραφράζοντας τον Lucien Febvre θα λέγαμε ότι το άτομο δεν είναι πάντα ακριβώς αυτό που η εποχή και το κοινωνικό περιβάλλον του επιβάλλουν να είναι.¹²⁶ Ατενίζοντας από αυτή την οπτική γωνία τα γεγονότα θα λέγαμε ότι η σχέση επιθεωρητή-δασκάλου είναι πιο σύνθετη από μια ευθύγραμμη σχέση αντανάκλασης ανάμεσα σε ένα ανακλώντα και σε ένα ανακλώμενο πόλο.

Τα κείμενα στα υπηρεσιακά έγγραφα είναι δαχτυλογραφημένα ή χειρόγραφα, επομένως, οι διορθώσεις και οι συμπληρώσεις γίνονται πάνω στο κείμενο και είναι ακόμα και σήμερα ορατές. Υπάρχουν κάποιες σπάνιες περιπτώσεις, όπου τα λάθη που διορθώνονται προδίδουν την ταραχή ή τις βαθύτερες προθέσεις του γράφοντος. Για παράδειγμα, η επιλογή μιας πολιτικής αξιολογικής κρίσης που σβήστηκε εκ των υστέρων ή μια λανθασμένη απάντηση στη δήλωση νομιμοφροσύνης που μουτζουρώθηκε νευρικά.

Η ηγεμονία μιας υπερσυντηρητικής παιδαγωγικής, απόλυτη μετά το 1952, αφήνει κάποια περιθώρια διαφοροποίησης σε διδακτικές μεθόδους και πρακτικές αλλά δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις σε ζητήματα που αφορούν την ιδεολογική λειτουργία του σχολείου. Η κυρίαρχη παιδαγωγική της μεταπολεμικής περιόδου, αποτελεί ένα αμάλγαμα αντιλήψεων και μεθόδων, με κοινό παρανομαστή την ιδεολογία της εθνικοφροσύνης και τον διακηρυγμένο σκοπό του εθνικού και θρησκευτικού φρονηματισμού. Το σχολείο, ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους, το σημειώσαμε ήδη, οφείλει να συμβάλλει τα μέγιστα στην αποεαμοποίηση του πληθυσμού και στην ηγεμονία της εθνικόφρονης ιδεολογίας. Η υψηλή αυτή αποστολή, τον βαθμό αποτελεσματικότητας της οποίας καλούμαστε να διερευνήσουμε, αποτελεί το πιο συνεκτικό και ανθεκτικό στο χρόνο στοιχείο του σχολείου της εθνικοφροσύνης και εκφράζεται με τη μορφή ενός φρονηματισμού που περιλαμβάνει και αγκαλιάζει κάθε έκφανση και πτυχή της κοινωνικής ζωής: αποτυπώνεται στο Σύνταγμα του 1952, στα αναλυτικά προγράμματα, στις σελίδες

¹²⁶ Η ακριβής διατύπωση είναι: «το άτομο δεν είναι ποτέ παρά αυτό που η εποχή και το κοινωνικό του περιβάλλον του επιτρέπουν να είναι». Francois Dose, *ό.π.*, σ. 90 .

των σχολικών εγχειριδίων, στην καθημερινή διδασκαλία και τον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών, στις διαλέξεις και τις δημόσιες ομιλίες τους, στις τελετές, τις σχολικές γιορτές και τις παρελάσεις, σε κάθε πτυχή της σχολικής ζωής αλλά και της εξωσχολικής δραστηριότητας εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων. Σε επίπεδο μεθόδων, το σχολείο της εθνικοφροσύνης ενσωματώνει με αντιφατικό πολλές φορές τρόπο, στοιχεία της νέας αγωγής, στον βαθμό όμως που υπηρετούν ή έστω δεν αντιστρατεύονται την εθνικόφρονη σκοποθεσία. Ωστόσο, η σχολική καθημερινότητα που αναδεικνύει η μελέτη των ατομικών φακέλων, μοιάζει σε μεγάλο βαθμό να είναι συντηρητικότερη από τη ρητορική της κυρίαρχης παιδαγωγικής. Οι μέθοδοι της νέας αγωγής που εισηγούνταν για παράδειγμα ο Εξαρχόπουλος, όπως η ενιαία διδασκαλία, συναντώνται σχεδόν αποκλειστικά σε πρότυπα σχολεία και με την πάροδο του χρόνου, σταδιακά, εκλείπουν. Από την άλλη πλευρά, οι επιθεωρητές, σε αρκετές περιπτώσεις, εμφανίζονται επιφυλακτικοί και ανασφαλείς απέναντι στην ολική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης για παράδειγμα.

Τα περιθώρια για έμπρακτη αμφισβήτηση της κυρίαρχης παιδαγωγικής στις σχολικές τάξεις ήταν ασφυκτικά. Οι ειδικοί διδακτικοί στόχοι κάθε μαθήματος, οι πορείες διδασκαλίας, περιγράφονταν εξαντλητικά στις ειδικές διδακτικές, ήταν αναλυτικές και συγκεκριμένες και έπρεπε να τηρούνται με ευλάβεια και ακρίβεια. Ένα σύνολο αδιαμφισβήτητων αυστηρών μονοσήμαντων και αδιαμφισβήτητων κανόνων, κυρώσεων και διευθετήσεων ρυθμίζει και την παραμικρή λεπτομέρεια, από τη διαδοχή των διδακτικών σταδίων έως το ύψος της φωνής του δασκάλου και από τη χωροταξία της σχολικής τάξης έως το χρονοδιάγραμμα εορτών και τελετών. Οι παρεκκλίσεις σημειώνονταν από τους επιθεωρητές και οδηγούσαν σε σχετικές συστάσεις και χαμηλές βαθμολογίες. Οι διδακτικές μέθοδοι από την άλλη, εμφάνιζαν μια περιορισμένη ποικιλία, οπότε ο δάσκαλος διέθετε κάποια σχετικά περιθώρια επιλογής, ωστόσο, οι πιο παραδοσιακές μέθοδοι αποτελούσαν μια πιο ασφαλή επιλογή για τον επιθεωρούμενο.

Ζητήματα περιοδολόγησης

Ως χρονική αφετηρία επιλέγεται το έτος 1949 που συμπίπτει με τη λήξη του εμφυλίου και ταυτόχρονα με το σχολικό έτος 1949-1950, το οποίο είναι το πρώτο σχολικό έτος που εξελίσσεται σε συνθήκες ειρηνικής ζωής μετά από μια ολόκληρη

δεκαετία πολεμικών συγκρούσεων. Επομένως, αποτελεί την αφετηρία της επιστροφής σε μια κανονικότητα και της αποκατάστασης των εκπαιδευτικών δομών και θεσμών. Η χρονική κατάληξη οριοθετείται με την πτώση της δικτατορίας το 1974 και τη δρομολόγηση των πολιτικών και εκπαιδευτικών εξελίξεων που οδήγησαν στην μεταρρύθμιση του 1976.

Για τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ολόκληρη η μετεμφυλιακή περίοδος, μέχρι το 1974, εμφανίζει ενιαία χαρακτηριστικά από παιδαγωγικής άποψης, διδακτικής μεθοδολογίας και σχολικής πραγματικότητας. Σημαντικές διακυμάνσεις εμφανίζονται στην εκπαιδευτική πολιτική, κατά τη διάρκεια του κεντρώου διαλείμματος του Πλαστήρα, μετά το Σύνταγμα του 1952 και την επικράτηση του Παπάγου, κατά τη διάρκεια της κυβέρνησης Παπανδρέου και βέβαια, μετά το στρατιωτικό πραξικόπημα της 21ης Απριλίου. Ωστόσο, από παιδαγωγικής άποψης και σχολικής πραγματικότητας όπως τη βίωναν οι μαθητές και μαθήτριες της στοιχειώδους, από την οπτική γωνία των μαθητών δηλαδή, οι όποιες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική μας επιτρέπουν ίσως να διακρίνουμε την περίοδο σε χρονικά διαστήματα αλλά δεν αλλοιώνουν τα κεντρικά χαρακτηριστικά του σχολείου της εθνοφροσύνης.

Όπως για παράδειγμα ήταν εμφανείς στο μαθητικό πληθυσμό οι αλλαγές μετά το 1974, το σκίσιμο της σελίδας με το πουλί ή το συμβολικό κάψιμο του στην αυλή του σχολείου, η δημοτική γλώσσα, η εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, τα νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια ή αργότερα, η κατάργηση της ποδιάς, η πενθήμερη σχολική εβδομάδα, η κατάργηση των εξετάσεων από το δημοτικό στο γυμνάσιο, το μονοτονικό κλπ. Οι τομές (αλλά και οι συνέχειες) της μεταπολίτευσης σηματοδοτούν το τέλος αυτής της περιόδου. Επομένως, απαιτείται η δημοκρατική ρήξη της μεταπολίτευσης για να ανατραπεί μαζί με τη δικτατορία το σχολικό μοντέλο της εθνοφροσύνης και να θεσμοθετηθούν τελεσίδικα τα βασικά απαιτούμενα της αστικής φιλελεύθερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Παρ' όλα αυτά, δομικά στοιχεία της μετεμφυλιακής περιόδου επιβιώνουν μέχρι το 1981-1982. Χαρακτηριστικά παραδείγματα, τα έγγραφα ευαρέσκειας που απονεμήθηκαν από τη Νομαρχία Αθήνας στους ελάχιστους εκπαιδευτικούς που δεν συμμετείχαν στην απεργία του 1976,¹²⁷ οι εκθέσεις επιθεώρησης που ακόμα και το 1980 περιέχουν σαφείς αναφορές στα φρονήματα, αναπαράγοντας το λεξιλόγιο της εθνοφροσύνης, καθώς και οι παρεμβάσεις της υπηρεσίας στην εξωσχολική ζωή των εκπαιδευτικών.

¹²⁷ Βλ. σχετικά αναφορά, υποσημείωση 1625.

Το 1981-82, με την πτώση της Ν.Δ. και την κατάργηση του επιθεωρητισμού και τα τελευταία αυτά στοιχεία του σχολείου της εθνικοφροσύνης θα εκλείψουν οριστικά. Ο επιθεωρητισμός καταγράφεται στη συλλογική μνήμη των εκπαιδευτικών ως μια σκοτεινή περίοδος και η ανάμνησή του συνεχίζει, ακόμα και σήμερα, να αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο στην αντίσταση που προβάλλουν αποτελεσματικά εδώ και τρεισήμισι δεκαετίες σε κάθε απόπειρα να επιβληθεί η αξιολόγησή τους.

Σε πολλές περιπτώσεις καθίστανται υποχρεωτικές οι χρονικές υπερβάσεις των ορίων της περιόδου καθώς είναι εμφανές ότι δεν μπορεί να αγνοηθεί στην αφήγησή μας η δεκαετία του '40 κατά τη διάρκεια της οποίας σχηματοποιούνται καθοριστικής σημασίας χαρακτηριστικά για την υπό εξέταση περίοδο, όπως η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, το θεσμικό πλαίσιο των εκκαθαρίσεων, η δομή της εκπαίδευσης. Αντίστοιχα, έχουν ιδιαίτερη σημασία οι αναφορές στις προηγούμενες δεκαετίες όταν αναφερόμαστε για παράδειγμα στη διαμόρφωση των ιδεολογικών εκπαιδευτικών ρευμάτων.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών της έρευνας

Ως ερευνητικό υλικό επιλέχθηκαν 214 ατομικοί φάκελοι εκπαιδευτικών της Α' και Ζ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών που φυλάσσονται στο 12ο Δημοτικό Σχολείο Ζωγράφου και στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας αντίστοιχα.

Αφορούν συγκεκριμένα 116 δασκάλους και 98 δασκάλες που συνταξιοδοτήθηκαν από τις συγκεκριμένες Περιφέρειες.

Η επιλογή των φακέλων έγινε τυχαία καθώς πέρα από τη φύλαξή τους σε αποθηκευτικούς χώρους δεν προβλέπεται αρχειοθέτηση και ταξινόμηση του υλικού. Επομένως, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε με ακρίβεια ποιο μέρος του συνόλου του αρχειακού υλικού ερευνήθηκε, κατά προσέγγιση ωστόσο, αξιοποιήθηκε σχεδόν το 50% των φακέλων των συγκεκριμένων αρχείων. Ο μόνος περιορισμός που θέσαμε είναι η – κατά προσέγγιση – αντιστοιχία της αναλογίας ανδρών και γυναικών του δείγματος με την αναλογία του διδασκαλικού σώματος της περιόδου. Ο κορεσμός του ερευνητικού υλικού που διαπιστώθηκε από ένα σημείο και μετά καθόρισε και τον αριθμό των φακέλων που τελικά αποδελτιώθηκαν.

Αποδελτιώσαμε επίσης τα αντίστοιχα στοιχεία από τα βιβλία εκθέσεων επιθεώρησης σχολικών μονάδων και δασκάλων της Ζ' Περιφέρειας Αθηνών για τα σχολικά έτη 1963-64, 1966-67 και 1968-69 για να ελέγξουμε κατά πόσο η συσχέτισή τους με τα δεδομένα των ατομικών φακέλων των δύο αρχείων μπορεί να οδηγήσει σε κάποια πιο αξιόπιστα συμπεράσματα. Τέλος, αναζητήσαμε αντίστοιχες έρευνες και διασταυρώσαμε με τα αντίστοιχα στοιχεία των Στατιστικών εκθέσεων της ΕΣΥΕ για να διαπιστώσουμε σε ποιο βαθμό παρατηρούνται οι ίδιες τάσεις και επομένως επιβεβαιώνονται ή όχι οι σχετικές υποθέσεις εργασίας που αφορούν στο σύνολο του διδασκαλικού σώματος της συγκεκριμένης περιόδου.

Με τον όρο προφίλ εκπαιδευτικού εννοούμε το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που συνθέτουν την εικόνα του εκπαιδευτικού παρέχοντας ένα εύρος πληροφοριών για τα ατομικά, μορφωτικά, επαγγελματικά και κοινωνικά του γνωρίσματα. Η δημιουργία του προφίλ του υπό εξέταση υλικού επιτρέπει τη συνολική αποτύπωση της σύνθεσης και των χαρακτηριστικών του, στοιχεία απαραίτητα για τη μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων.

Χρονική αφετηρία του δείγματος είναι το έτος 1925, οπότε χρονολογείται ο παλαιότερος διορισμός εκπαιδευτικού στο υπό έρευνα αρχείο και χρονικό πέρας, το

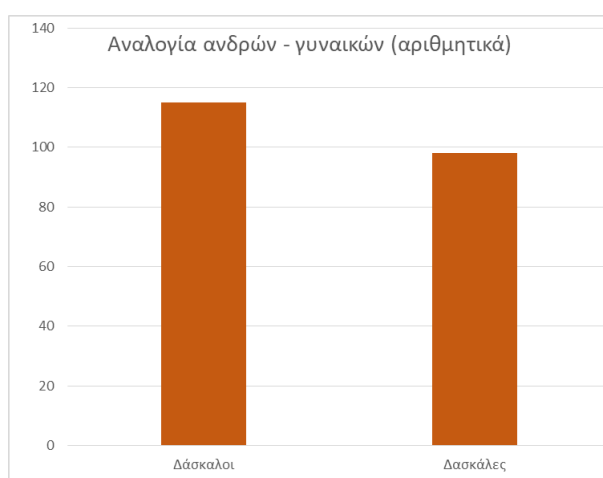
έτος 1966 που αντιστοιχεί στο νεότερο διορισμό, ώστε να μελετηθεί το προφίλ των δασκάλων σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο και μέχρι την πτώση της δικτατορίας

Από το σύνολο των στοιχείων για τη διαμόρφωση του προφίλ του διδασκαλικού σώματος, αξιοποιούμε τα παρακάτω στοιχεία:

- Φύλο
- Έτος γέννησης
- Έτος λήψης πτυχίου
- Έτος διορισμού
- Καταγωγή
- Επάγγελμα πατρός
- Βασικές σπουδές
- Συμπληρωματικές σπουδές
- Τόπος σπουδών, τόπος πρώτου διορισμού

Περιγραφή και σχολιασμός των ευρημάτων του ερευνητικού υλικού από τους ατομικούς φακέλους δασκάλων

1. Αναλογία με βάση το φύλο



Η αναλογία φύλου του ερευνητικού υλικού (116 δάσκαλοι, 98 δασκάλες) βρίσκεται σε αντιστοιχία με τον συνολικό πληθυσμό του διδασκαλικού σώματος, καθώς, όπως

προκύπτει από τα σχετικά στοιχεία της ΕΣΥΕ, σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο, οι δάσκαλοι είναι περισσότεροι από τις δασκάλες.

2. Έτος γέννησης, έτος λήψης πτυχίου, έτος διορισμού

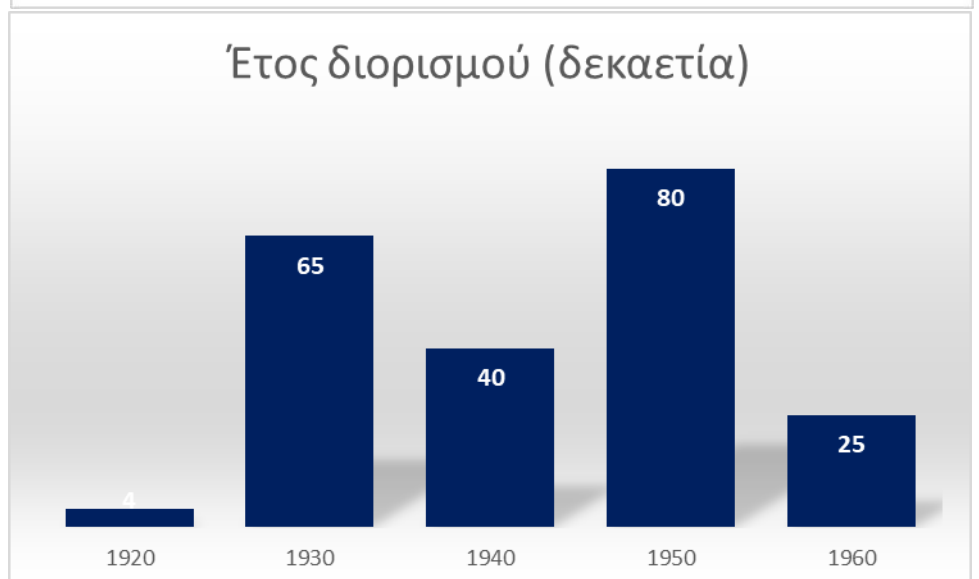
Έτος γέννησης	
δεκαετία	πλήθος
1900	12
1910	72
1920	70
1930	51
1940	9



Έτος λήψης πτυχίου	
δεκαετία	πλήθος
1920	12
1930	62
1940	56
1950	71
1960	13



Έτος διορισμού	
δεκαετία	πλήθος
1920	4
1930	65
1940	40
1950	80
1960	25



Τα σχετικά στοιχεία που παρουσιάζονται στους πίνακες δηλούν ότι η κατανομή του δείγματος στον χρόνο είναι αντιπροσωπευτική αν λάβουμε υπόψη ότι μελετάμε τις γενιές των δασκάλων που υπηρέτησαν κατά βάση τις δεκαετίες του '40, του '50 και του '60. Οι τρεις αυτές δεκαετίες εκπροσωπούνται αναλογικά στο δείγμα όπως προκύπτει από τα παραπάνω στοιχεία. Στη συντριπτική τους πλειοψηφία, οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του ερευνητικού δείγματος έχουν γεννηθεί πριν τον πόλεμο. Μόνο 9 από αυτούς έχουν γεννηθεί τη δεκαετία του 1940.

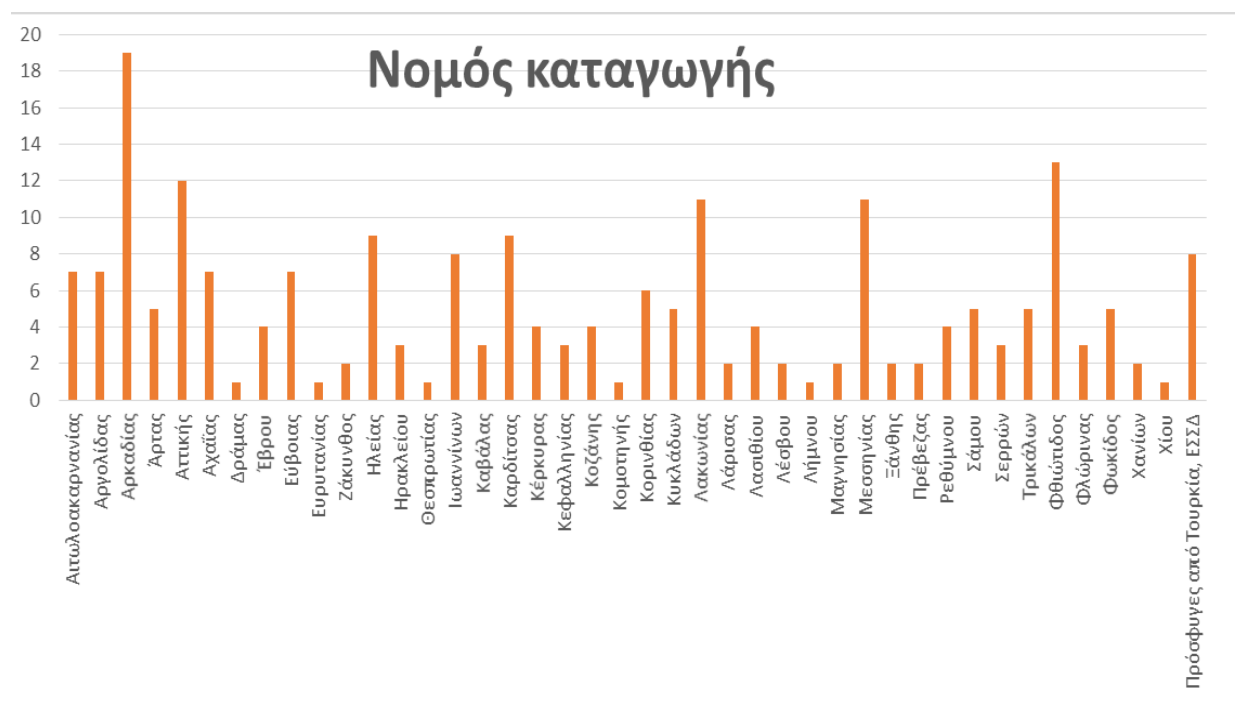
Επίσης, έχει μια σημασία να επισημάνουμε ότι οι δάσκαλοι και δασκάλες που διορίστηκαν πριν το 1945, δηλαδή πριν τη συμφωνία της Βάρκιζας είναι 78. Επομένως, οι υπόλοιποι 136 υπόκεινται, από τη στιγμή ακόμη του διορισμού τους, σε αυστηρές, θεσμικές και εξωθεσμικές, διαδικασίες ελέγχου των κοινωνικών και πολιτικών τους φρονημάτων. Οι 78 που είχαν διοριστεί πριν το 1945, αποτελούν μια ενδιαφέρουσα υποκατηγορία καθώς οι πολιτικές επιλογές που ακολούθησαν τα κρίσιμα χρόνια της κατοχής καθόρισαν σε μεγάλο βαθμό τον υπαλληλικό τους βίο.

3. Καταγωγή

Ως δείκτη γεωγραφικής προέλευσης εκλάβαμε τον τόπο καταγωγής που αναφέρεται στο ατομικό βιβλιάριο ή/και στις εκθέσεις επιθεώρησης. Το εντυπωσιακό στοιχείο εδώ είναι το εξαιρετικά μικρό ποσοστό των δασκάλων που κατάγονται από το νομό Αττικής. Συγκεκριμένα, μόνο 12 στους 214, δηλαδή το 5,6% των δασκάλων κατάγεται από την ευρύτερη περιφέρεια της πρωτεύουσας. Αν το εύρημα αυτό έχει γενική ισχύ, σημαίνει ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και διδασκαλισσών που υπηρετούν στα τέλη της δεκαετίας του '60 στην Αθήνα και τον Πειραιά, προέρχονται από την επαρχία. Ένα εντυπωσιακά μεγάλο τμήμα των δασκάλων κατάγονται από την Πελοπόννησο. Μάλιστα, αν σε αυτούς τους 72 Πελοποννήσιους δασκάλους και δασκάλες προσθέσουμε άλλους 25 συναδέλφους τους που προέρχονται από γειτονικούς στην πρωτεύουσα νομούς (Εύβοια, Φθιώτιδα, Φωκίδα), παρατηρούμε ότι 97 συνολικά δάσκαλοι και δασκάλες, δηλαδή σχεδόν οι μισοί από αυτούς που μετακινούνται από την επαρχία στην πρωτεύουσα, προέρχονται από αυτούς τους πλησιέστερους νομούς.

Να σημειώσουμε εδώ, ότι αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών, ενισχύοντας έτσι την υπόθεση της αγροτικής προέλευσης του διδασκαλικού

σώματος.¹²⁸ Ενισχυτικά, στην ίδια κατεύθυνση, είναι και τα στοιχεία που προκύπτουν από τα Βιβλία Επιθεωρήσεως Διδασκάλων της Ζ΄ Περιφέρειας Αθηνών. Το σχολικό έτος 1963-64, από τους 96 επιθεωρούμενους δασκάλους, μόλις οι 8 κατάγονται από το νομό Αττικής, το 1966-67 από τους 36 επιθεωρούμενους κατάγονται από το νομό Αττικής οι 3, ενώ το 1968-69, από τους 57 επιθεωρούμενους καταγωγή από το νομό Αττικής έχουν οι 5.¹²⁹



¹²⁸ Σε σχετική έρευνα του 1960-61 που διεξήγαγε ο Κώστας Χάρης, καθηγητής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Τρίπολης, σε δείγμα 212 δασκάλων, πάνω από το 90% κατάγονται από χωριά, κομποπόλεις ή μικρές πόλεις, από οικογένειες γεωργών ή μικροκτηματιών. Κ. Χάρης, *ό.π.*, σ. 332. Επίσης, σε αντίστοιχη έρευνα του Σταύρου Καλλώνη στα αρχεία των σπουδαστών Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Διδασκαλείων της δεκαετίας του '30, τα συμπεράσματα είναι αντίστοιχα. Σταύρος Καλλώνης, *Αίτια και κοινωνικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των Ελλήνων δασκάλων στα γεγονότα της περιόδου 1940-1949. Αλβανικό Μέτωπο, Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος*, Διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Δεκέμβρης 2016, σ. 66-73.

¹²⁹ Βιβλία Επιθεωρήσεως Διδασκάλων της Ζ΄ Περιφέρειας Αθηνών, σχολικά έτη 1963-64, 1966-67, 1968-69.

Νομός Καταγωγής	
Αιτωλοακαρνανίας	7
Αργολίδας	7
Αρκαδίας	19
Άρτας	5
Αττικής	12
Αχαΐας	7
Δράμας	1
Έβρου	4
Εύβοιας	7
Ευρυτανίας	1
Ζάκυνθος	2
Ηλείας	9
Ηρακλείου	3
Θεσπρωτίας	1
Ιωαννίνων	8
Καβάλας	3
Καρδίτσας	9
Κέρκυρας	4
Κεφαλληνίας	3
Κοζάνης	4

Κομοτηνής	1
Κορινθίας	6
Κυκλάδων	5
Λακωνίας	11
Λάρισας	2
Λασιθίου	4
Λέσβου	2
Λήμνου	1
Μαγνησίας	2
Μεσσηνίας	11
Ξάνθης	2
Πρέβεζας	2
Ρεθύμνου	4
Σάμου	5
Σερρών	3
Τρικάλων	5
Φθιώτιδος	13
Φλώρινας	3
Φωκίδος	5
Χανίων	2
Χίου	1
Πρόσφυγες από Τουρκία, ΕΣΣΔ	8

4. Επάγγελμα πατρός

Ως δείκτη κοινωνικής προέλευσης εκλάβαμε το επάγγελμα του πατέρα, που αναφέρεται στο ατομικό βιβλιάριο ή/και στο βασικό πτυχίο. Να σημειώσουμε ότι το επάγγελμα της μητέρας δεν αναφέρεται σε κανένα έγγραφο. Το γεγονός αυτό, ενδεικτικό της νοοτροπίας της εποχής, δεν πρέπει να περάσει απαρατήρητο καθώς, εκτός όλων των άλλων, αφαιρεί από το οπτικό πεδίο μας το ποσοστό των δασκάλων και διδασκαλισσών όπου το επάγγελμα της μητέρας τους ήταν δασκάλα. Καθώς τα έγγραφα στους ατομικούς φακέλους εμφανίζουν ελλείψεις (ιδιαίτερα τα ατομικά βιβλιάρια απουσιάζουν από αρκετούς φακέλους) τα στοιχεία που αφορούν το επάγγελμα του πατέρα δεν εντοπίστηκε για το σύνολο του ερευνητικού σώματος.

Ένα απροσδόκητα μεγάλο ποσοστό δασκάλων και διδασκαλισσών (47 στους 214, δηλαδή, 22%) καταγράφονται ως «ορφανοί», χωρίς καμιά άλλη πληροφορία για το επάγγελμα πατρός. Θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε εδώ ότι οι πατέρες των δασκάλων/διδασκαλισσών, διέτρεξαν την στρατεύσιμη ηλικία τους εν μέσω πολεμικών αναμετρήσεων (βαλκανικοί πόλεμοι, Α΄ Παγκόσμιος, μικρασιατική εκστρατεία, Β΄ Παγκόσμιος, κατοχή, εμφύλιος). Επίσης, σε 24 φακέλους δεν υπάρχει καμιά

πληροφορία για το επάγγελμα πατρός. Επομένως η βάση υπολογισμού των ποσοστών των επαγγελματιών είναι οι εναπομείναντες 143 φάκελοι.

Με βάση το επάγγελμα του πατέρα, προκύπτει ότι, το 44,7% του ερευνητικού σώματος, έχει κοινωνική καταγωγή από γεωργούς και κτηματίες. Η διαφοροποίηση των επαγγελματικών γνωρισμάτων των γονιών, ανάμεσα σε γεωργούς και κτηματίες, σηματοδοτεί ότι οι δάσκαλοι και δασκάλες με την αντίστοιχη κοινωνική καταγωγή, δεν προέρχονται μόνο από τα εύπορα αγροτικά στρώματα αλλά από το σύνολο της αγροτικής τάξης.¹³⁰ Αν λάβουμε υπόψη μας ότι τα ποσοστά του ενεργού αγροτικού πληθυσμού σε σχέση με το σύνολο του ενεργού πληθυσμού, κυμαίνονται ανάμεσα στα έτη 1950 – 1971 από 58% έως 42%, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το ποσοστό αγροτικής καταγωγής των δασκάλων, προσεγγίζει το αντίστοιχο ποσοστό του αγροτικού πληθυσμού.¹³¹ Δηλαδή, τουλάχιστον στο ερευνητικό δείγμα, το αντίστοιχο ποσοστό των αγροτών ούτε υπερεκπροσωπείται ούτε υποεκπροσωπείται, αν και υπολείπεται από τα αντίστοιχα ποσοστά που σημειώνονται στο φοιτητικό πληθυσμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών.

Σε ποσοστό 13,3% ανέρχεται το τμήμα του ερευνητικού σώματος με πατέρα δάσκαλο, γεγονός που σηματοδοτεί ότι ένα μέρος του κλάδου τροφοδοτείται από τον ίδιο τον κλάδο, σε μια συγκυρία βέβαια που είναι σύνηθες τα παιδιά να ακολουθούν το επάγγελμα του πατέρα στα πλαίσια μιας ισχυρής τάσης εκπαιδευτικής και επαγγελματικής κληρονομικότητας.

Οι δάσκαλοι και δασκάλες με πατέρες εργάτες και τεχνίτες ανέρχονται σε 21, δηλαδή, ποσοστό 14,7%, που κινείται στα επίπεδα των αντίστοιχων ποσοστών του συνολικού πληθυσμού των φοιτητών Παιδαγωγικών Ακαδημιών με αντίστοιχη κοινωνική καταγωγή.¹³² Εξαιρετικά μειωμένο είναι το ποσοστό που προέρχεται από

¹³⁰ Χρειάζεται να κάνουμε εδώ μια διευκρίνιση για τη διαφορά των όρων «γεωργός» και «κτηματίας». Με τον όρο «γεωργός» νοείται ο εργάτης γης, ο οποίος, μπορεί να είναι ακτήμονας ή να κατέχει ένα μικρό κλήρο ωστόσο δεν απασχολεί εργατικό δυναμικό σε αυτόν και πάντως σε κάθε περίπτωση εμπλέκεται άμεσα στην παραγωγική διαδικασία, ενώ «ως κτηματίας εννοείται ο ιδιοκτήτης-εισοδηματίας, που δεν έχει άμεση ανάμιξη στην παραγωγική διαδικασία», διαθέτει οικονομική ευπορία και ανεξαρτησία που απορρέει από την κατοχή της γης. Βλ. σχετικά, Σταυρούλα Α. Βερράρου, *Από τον κτηματία στον αγρότη. Οικονομικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί στην επαρχία Τριφυλίας το 19ο αιώνα*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ρέθυμνο, 2014, σ. 126-127. Ωστόσο, δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τα ακριβή κριτήρια με βάση τα οποία γίνεται ο διαχωρισμός στα επαγγέλματα που δηλώνονται στους τίτλους σπουδών και στα ατομικά βιβλιάρια των δασκάλων.

¹³¹ Κώστας Βεργόπουλος, *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Η κοινωνική ενσωμάτωση της γεωργίας*, Εξάντας, Αθήνα, 1975, σ. 261.

¹³² Βλ. σχετικά, την ανάλυση των στοιχείων της ΕΣΥΕ από την οποία προκύπτει ότι τα αντίστοιχα ποσοστά κυμαίνονται από 12% έως 16%.

επαγγέλματα της μεσαίας τάξης ή μικροαστικών στρωμάτων, όπως δικηγόροι, στρατιωτικοί, πλοίαρχοι, κλπ. Ωστόσο, εάν στα παραπάνω επαγγέλματα προσθέσουμε τους κτηματίες, προκύπτει ότι 28 δάσκαλοι/ες (ποσοστό 19,7%) προέρχονται από πιο εύπορα οικονομικά στρώματα. Περιορισμένο είναι και το ποσοστό προέλευσης δασκάλων από οικογένειες με υψηλό μορφωτικό επίπεδο (28 στους 143, δηλαδή ποσοστό 19,7%), όπου και εδώ η πλειοψηφία προέρχεται από οικογένειες με πατέρα δάσκαλο.

Πίνακας : επάγγελμα πατρός	
γεωργός	43
κτηματίας	21
δάσκαλος	19
έμπορος	8
εργάτης	7
ιερέας	6
υποδηματοποιός	4
ράπτης	3
παντοπώλης	2
δικηγόρος	2
δημ. υπάλληλος	2
συνταξιούχος	2
εργολάβος	2
οπωροπώλης	2
αξιωματικός	2
ξυλουργός	1
εκπαιδευτικός	1
υπάλληλος	1
υλοτόμος	1
ανάπηρος πολέμου	1
καφεπώλης	1
κτίστης	1
βαφέας	1
εκτελωνιστής	1
πλοίαρχος	1
ναυτικός	1
αρτοποιός	1
άεργος	1
βυρσοδέψης	1
τυπογράφος	1
καθηγητής	1
κουρέας	1

5. Βασικές σπουδές

Βασικές σπουδές	
Ιεροδιδασκαλείο	7
1/ταξιο Διδ/λείο	4
3/ταξιο Διδ/λείο	26
5/ταξιο Διδ/λείο	20
6/τάξιο Διδ/λείο	4
Παιδ. Ακαδημία	153



Όπως είναι αναμενόμενο, η μεγάλη πλειοψηφία των δασκάλων και διδασκालισσών του δείγματος είναι πτυχιούχοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, καθώς το κύριο τμήμα του δείγματος πήρε το βασικό του πτυχίο μετά το 1933 – οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες θεσμοθετήθηκαν το 1933 και ξεκίνησαν τη λειτουργία τους το ακαδημαϊκό έτος 1934 – 1935.

6. Συμπληρωματικές σπουδές

Συμπληρωματικές σπουδές			
	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
Μετεκπαίδευση (διδασκαλείο)	12	4	16
κάτοχοι έτερου διπλώματος ανώτερης επιστήμης (εξωτερικό)	1	1	2
πτυχίο αγγλικής	1	1	2
Διδακτορικό	1		1

Από τους/τις 214 δασκάλους/ες του δείγματος, οι 18 (13 άνδρες και 5 γυναίκες) διαθέτουν συμπληρωματικές σπουδές – δηλαδή ποσοστό 8,4%. Σημειώνουμε ότι το ποσοστό του διδασκαλικού σώματος που διαθέτει συμπληρωματικές σπουδές στην περίοδο που μελετάμε κυμαίνεται από 3% το 1954 έως 5,6% το 1973. Ωστόσο, θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι οι ατομικοί φάκελοι

των δασκάλων καταγράφουν το σύνολο της υπαλληλικής τους σταδιοδρομίας και όχι μια τυχαία στιγμή της, όπως συμβαίνει για παράδειγμα με τον πληθυσμό του διδασκαλικού σώματος το 1973. Επομένως, είναι αναμενόμενο το ποσοστό αυτών που κατά τη διάρκεια του υπαλληλικού τους βίου προχώρησαν σε συμπληρωματικές σπουδές να εμφανίζεται αυξημένο. Πέρα από την ιδιαίτερη περίπτωση του Κωνσταντίνου Καλατζή, αυξημένα προσόντα εμφανίζουν δύο δασκάλες, η πρώτη με πτυχίο μετεκπαίδευσης και πτυχίο αγγλικής) και η δεύτερη με διετές πτυχίο του Πανεπιστημίου της Γενεύης «για την εκπαίδευση των «καθυστερημένων παιδιών».

7. Καταγωγή, τόπος σπουδών και τόπος πρώτου διορισμού

Μια συγκριτική μελέτη των στοιχείων του ερευνητικού σώματος, οδηγεί σε περαιτέρω συμπεράσματα που συσχετίζουν τον τόπο καταγωγής, τον τόπο σπουδών και τον τόπο πρώτου διορισμού. Σημειώνουμε εδώ, ότι στις περιπτώσεις συσχέτισης, συμπεριλάβαμε και εκείνες που αφορούν γειτονικούς νομούς, δηλαδή, για παράδειγμα, την περίπτωση όπου ο τόπος καταγωγής είναι ο νομός Λακωνίας και ο τόπος σπουδών η Τρίπολη. Με αυτή την προϋπόθεση προκύπτει ότι σε 69 από τις 214 περιπτώσεις, ποσοστό 32,2%, ο τόπος καταγωγής, ο τόπος σπουδών και ο τόπος πρώτου διορισμού συμπίπτουν ή συσχετίζονται. Επιπλέον, σε 25 περιπτώσεις, ποσοστό 11,6%, συσχετίζεται ο τόπος καταγωγής και ο τόπος σπουδών, ενώ σε 55 περιπτώσεις, ποσοστό 25,7%, συσχετίζεται ο τόπος καταγωγής και ο τόπος πρώτου διορισμού. Επομένως, η πλειοψηφία των δασκάλων, κινείται στον περιορισμένο ορίζοντα εμπειριών και παραστάσεων του τόπου καταγωγής του – συμπέρασμα που έχει ιδιαίτερη βαρύτητα αν συνεκτιμήσουμε ότι στους γειτονικούς νομούς δεν συμπεριλάβαμε στις παραπάνω περιπτώσεις τους νομούς Αττικής και Θεσσαλονίκης.

Η υπόθεση για μια σταδιακή και σχετικά αργή διαδικασία αστικοποίησης στηρίζεται σε αυτήν ακριβώς τη διαπίστωση, του περιορισμένου ορίζοντα κοινωνικών και πολιτισμικών εμπειριών.

Ορισμένες πρόσθετες ερμηνευτικές παρατηρήσεις

Η συσχέτιση μεταξύ της γεωγραφικής προέλευσης και της κοινωνικής καταγωγής του διδασκαλικού σώματος οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα. Η προέλευση της μεγάλης πλειοψηφίας των δασκάλων από αγροτικές περιοχές και,

ταυτόχρονα, η αγροτική κοινωνική καταγωγή σε ποσοστά που προσεγγίζουν ή και ξεπερνούν το 50%, διαμορφώνουν μια ισχυρή, σχεδόν ομοιογενή, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα, που ενισχύεται και από άλλους παράγοντες, όπως για παράδειγμα, από τη σύντομη διάρκεια των σπουδών και από το γεγονός της περιορισμένης κινητικότητας που παρατηρείται ανάμεσα στον τόπο καταγωγής, στον τόπο σπουδών και στον τόπο πρώτου διορισμού.

Σε μια εποχή όπου η δυνατότητα μετακίνησης στο χώρο δεν ήταν καθόλου δεδομένη για την πλειοψηφία του αγροτικού πληθυσμού, ένα σημαντικό τμήμα παιδιών με αγροτική προέλευση, αναμετρίεται με επιτυχία με τους μορφωτικούς φραγμούς της εποχής – η προαγωγή από το δημοτικό στο γυμνάσιο και η φοίτηση σε κάποιο γυμνάσιο, κατά κανόνα μακριά από την οικογενειακή εστία, συνιστούν ανυπέρβλητα εμπόδια για ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού σώματος.

Παρά τους ταξικούς φραγμούς που ορθώνονται για τα παιδιά της υπαίθρου, παρά το υψηλό οικονομικό κόστος που συνεπάγεται η μετακίνηση από το χωριό τους για να φοιτήσουν στο γυμνάσιο κάποιας γειτονικής κωμόπολης, παρά το χαμηλό πολιτισμικό οικογενειακό κεφάλαιο (ας μην ξεχνάμε τα υψηλότερα ποσοστά αναλφάβητων), παρά το ότι εκτίθενται σε ένα γλωσσικά δύσκολα προσπελάσιμο σχολικό περιβάλλον, δεν οδηγούνται σε σχολική αποτυχία, διανύουν τη σχολική διαδρομή και προχωρούν και ένα βήμα παραπέρα, σε δίχρονες ακαδημαϊκές (ή έστω μεταγυμνασιακές) σπουδές. Η πρόσβαση των αγροτικών πληθυσμών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες φαίνεται να διευκολύνεται σε σημαντικό βαθμό και από το μεγάλο εύρος διασποράς τους.

Σε οικονομικό επίπεδο, οι δυσκολίες της αγροτικής οικογένειας να αντιμετωπίσει τα έξοδα μιας τέτοιας εκπαιδευτικής διαδρομής είναι δεδομένες – πάνω από το 80% των αγροτών πραγματοποιούσαν εισόδημα «αισθητώς κατώτερο απ' το αντίστοιχο του ανειδίκευτου εργάτη των πόλεων».¹³³ Εδώ θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε βέβαια ότι ο βαθμός της κοινωνικής πολυσθένειας είναι σαφώς υψηλότερος στην ευέλικτη αγροτική οικονομία της υπαίθρου.¹³⁴ Οι αγρότες, παρ' ότι πραγματοποιούν χαμηλότερο εισόδημα, συνδυάζουν τις γεωργικές με άλλες περιστασιακές δραστηριότητες.

¹³³ Κώστας Βεργόπουλος, *ό.π.*, σ. 264.

¹³⁴ Βλ. σχετικά, Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, εργασία, κοινωνία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1985.

Επιπλέον, η δυνατότητα της αγροτικής οικογένειας να σπουδάσει το παιδί της, ευνοείται και από τα κοινωνικά δίκτυα στήριξης και αλληλεγγύης στην ύπαιθρο (οικογένεια, φιλικός/ευρύτερος συγγενικός περίγυρος) από την ίδια τη φύση των αγροτικών εργασιών και του κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος της οικογένειας. Ακόμα και η φοίτηση στο δημοτικό σχολείο για τα παιδιά οικογενειών που κατοικούσαν σε απομακρυσμένα μικρά χωριά στηριζόταν σε τέτοιου είδους δίκτυα αλληλεγγύης και αντιπραγματισμού. Για παράδειγμα, μέχρι και τη δεκαετία του '70, σε ορεινά χωριά της Άνδρου που δεν διέθεταν ούτε δημοτικό σχολείο, οι μαθητές και μαθήτριες μετακινούνταν και διέμεναν στα κεφαλοχώρια ως οικότροφοι σε σπίτια φιλικών οικογενειών, με ένα χαμηλό αντίτιμο που συνοδευόταν από την προσφορά σε είδος (κρέας, γεωργικά προϊόντα) και επέστρεφαν στην οικογενειακή τους εστία μόνο τα σαββατοκύριακα. Χωρίς αυτόν τον συγγενικό/φιλικό περίγυρο, πολύ δύσκολα θα μπορούσαμε να φανταστούμε, για παράδειγμα, τη μετακίνηση των κοριτσιών και τη διαμονή τους σε κάποια γειτονική πόλη επί σειρά ετών. Το καθοριστικό στοιχείο εδώ είναι η διαφορετική κοινωνική θέση και οικονομική δυνατότητα που επιτρέπει στις αγροτικές οικογένειες να προσβλέπουν σε μια ανοδική κοινωνική κινητικότητα και να σχεδιάζουν αντίστοιχους οικογενειακούς προγραμματισμούς. Επιπλέον, ο συνολικός φοιτητικός πληθυσμός, όπως είναι αναμενόμενο, παρουσιάζει υψηλότερα οικογενειακά επαγγελματικά επίπεδα από το φοιτητικό πληθυσμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών. Οι φοιτητές που προέρχονται μικροαστικά στρώματα, ιδιαίτερα των αστικών περιοχών, φαίνεται ότι δεν προσελκύονται από την προοπτική του διδασκαλικού επαγγέλματος. Αντίθετα, οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες προσφέρουν ευκαιρίες για ανοδικές εκπαιδευτικές και επαγγελματικές μετακινήσεις πολύ πιο προσιτές στις αγροτικές οικογένειες που θεωρούν το διδασκαλικό επάγγελμα καλύτερο από το αγροτικό. Η παρατήρηση αυτή, αποκτά ιδιαίτερη σημασία αν συνυπολογίσουμε ότι οι μελέτες των επαγγελματικών ροών της μεταπολεμικής περιόδου επισημαίνουν ότι «οι γεωργοί(...)τροφοδοτούν κατά κύριο λόγο την κατηγορία εργάτες/τεχνίτες».¹³⁵

Το ισχυρό ενδιαφέρον του αγροτικού πληθυσμού για κοινωνική και επαγγελματική ανοδική κινητικότητα και οι σχετικές συγκρίσεις με την αντίστοιχη συμπεριφορά της εργατικής τάξης, αναδεικνύονται και από σχετικές έρευνες που αφορούν στην κινητικότητα εργασίας. Επισημαίνεται για παράδειγμα ότι «οι γεωργοί,

¹³⁵ Κούλα Κασσιμάτη, *Δομές και Ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Gutenberg, Αθήνα 2004, σ. 272.

παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζουν, αποβλέπουν στην επαγγελματική άνοδο, τη δική τους και των παιδιών τους(...)γι' αυτό και ολόκληρη η αγροτική οικογένεια, δεμένη καθώς είναι, βοηθά τα μέλη της στην κοινωνική άνοδο».¹³⁶

Η μικρή διάρκεια των σπουδών, τα χαμηλότερα εκπαιδευτικά τέλη σπουδών και η δυνατότητα άμεσης επαγγελματικής αποκατάστασης, φαίνεται ότι αποτελούν ένα πολύ ισχυρό κίνητρο που καθιστά πολύ πιο προσιτή στις λαϊκές κοινωνικές τάξεις την επιλογή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας από άλλες πολύχρονες και πιο δαπανηρές σπουδές. Για παράδειγμα, δάσκαλος εκείνης της περιόδου αναφέρει: «που να βρεις τα λεφτά να σπουδάσεις; Τότε μια εγγραφή στο Πανεπιστήμιο είχε 3.500 και εγώ τελειώνω ένα χρόνο στην Ακαδημία με 2.500 όλο το χρόνο», ενώ άλλος: «ήμουν στο φυσικομαθηματικό τμήμα του πανεπιστημίου, πέθανε ο πατέρας μου και έμεινα μόνος με τη μητέρα μου και έπρεπε κάπου να τα βγάλουμε πέρα. Άφησα τη σχολή, δούλεψα ένα χρόνο και μετά αποφάσισα να γίνω δάσκαλος».¹³⁷

Παρ' όλα αυτά, οι εργατικές οικογένειες, παρά το ότι κινούνται σε ένα επίπεδο κοινωνικών και μορφωτικών δεδομένων αντίστοιχο με εκείνο των φτωχών αγροτικών στρωμάτων, εμφανίζουν περιορισμένη εκπροσώπηση.¹³⁸ Έτσι, μια εργατική οικογένεια της Αθήνας ή του Πειραιά, εμφανίζεται να έχει πολύ λιγότερες πιθανότητες να στείλει το παιδί της να σπουδάσει στη Μαρασλείο Παιδαγωγική Ακαδημία από ότι μια αγροτική οικογένεια κάποιου γειτονικού νομού – μια ένδειξη που σηματοδοτεί περιορισμένο ορίζοντα κοινωνικών προσδοκιών. Για παράδειγμα, από τους 80 φοιτητές της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας το ακαδημαϊκό έτος 1934-35, μόνο οι 10 κατάγονται από την Αττική. Όσο αφορά το επάγγελμα πατρός, ενδεικτικά αναφέρουμε, οι 18 είναι γεωργοί, οι 13 κτηματίες, οι 9 δάσκαλοι, ενώ μόλις οι 2 είναι εργάτες.¹³⁹ Επίσης, από τους 4258 φοιτητές της Μαρασλείου της περιόδου 1945-1965 μόλις οι 500 κατάγονται από την Αττική, οι 522 έχουν εργατική καταγωγή (ποσοστό 12,26%), ενώ οι 1782 (41,85%) προέρχονται από οικογένειες

¹³⁶ Κούλα Κασιμάτη, *Τάσεις κινητικότητας εργασίας στην ελληνική βιομηχανία*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα 1980, σ. 79.

¹³⁷ Δέσποινα Καρακατσάνη, *ό.π.*, σ. 89 και 90.

¹³⁸ «Εκτιμούμε λοιπόν ότι με βάση την εικόνα που έχουμε την περίοδο του Μεσοπολέμου, η βιομηχανική ανάπτυξη στην Αθήνα και τον Πειραιά, απορρόφησε ένα σημαντικό ποσοστό εργασίας παιδιών. Συνεπώς τα παιδιά της προλεταριοποιημένης εργατικής τάξης της εποχής, αντιμετωπίζαν ταξικούς φραγμούς στη μόρφωση και φυσικά ήταν αποκλεισμένοι. Αντίθετα ακόμα και τα φτωχά στρώματα της επαρχίας φαίνεται πως βρίσκονται σε καλύτερη οικονομική θέση. Οι δεσμοί αλληλεγγύης, αλλά και τα κίνητρα για μόρφωση σ' αυτές τις κοινωνικές ομάδες της επαρχίας ίσως είναι περισσότερο ισχυροί». Σταύρος Καλλώνης, *ό.π.*, σ. 70-71.

¹³⁹ Βλ. αναλυτικά στοιχεία από τα αρχεία των Παιδαγωγικών Ακαδημιών για την περίοδο του μεσοπολέμου. Στο *ίδιο*, σ. 68-71.

αγροτών, αλιέων ή κτηνοτρόφων.¹⁴⁰ Σε όλη την περίοδο που μελετάμε, τα ποσοστά των φοιτητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών που προέρχονται από πατέρες εργατοτεχνίτες κυμαίνονται ανάμεσα στο 12% και το 16% ποσοστά που υπολείπονται από τα αντίστοιχα μεγέθη των εργατών/τεχνιτών στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού.¹⁴¹

Η αγροτική καταγωγή της πλειοψηφίας του διδασκαλικού σώματος, σε συνδυασμό με την πολύχρονη προϋπηρεσία σε ολιγοθέσια επαρχιακά σχολεία, συμβάλλει σε σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση μιας συλλογικής ταυτότητας με ισχυρές προσλαμβάνουσες παραστάσεις από τις προαστικές παραδοσιακές αξίες της υπαίθρου. Η σταθερή προσκόλληση του αγροτικού πληθυσμού σε ένα παραδοσιακό σύστημα αξιών, συχνά προκαλούσε την απογοήτευση ακόμα και σε επιφανή στελέχη της αστικής τάξης. Για παράδειγμα, ο Στρ. Ανδρεάδης, Πρόεδρος του Συλλόγου Ελλήνων εφοπλιστών, παρατηρούσε το 1966 ότι «στο αγροτικό περιβάλλον η ζωή συνεχίζει μέχρι σήμερα να προσδιορίζεται από τους παραδοσιακούς παράγοντες(...) Η γενική νοοτροπία είναι διαποτισμένη από ένα σύστημα κοινωνικών αξιών, το οποίο είναι ουσιαστικώς ξένο και κλειστό στις έννοιες της επιχειρήσεως, του κέρδους και της οικονομικής αξιοποιήσεως του χρόνου».¹⁴²

¹⁴⁰ Δέσποινα Καρακατσάνη, *ό.π.*, σ. 339 και 348.

¹⁴¹ Για παράδειγμα, τα αντίστοιχα ποσοστά του 1951, 1961 και 1971 είναι 17,9%, 22,1% και 29,8% στο σύνολο του ενεργού πληθυσμού με βάση τα στοιχεία που καταγράφονται στις απογραφές πληθυσμού της ΕΣΥΕ.

¹⁴² Κώστας Βεργόπουλος, *ό.π.*, σ. 202.

Κεφάλαιο πρώτο: Η εκπαιδευτική πολιτική στη μεταπολεμική Ελλάδα

Οικονομικό και κοινωνικό πλαίσιο

Κατά τη διάρκεια του μεσοπολέμου εξελίσσεται μια διαδικασία εκβιομηχάνισης, γενίκευσης της μισθωτής εργασίας, επικράτησης των καπιταλιστικών σχέσεων παραγωγής με τη διείσδυση του κεφαλαίου και στον αγροτικό τομέα και συγκρότησης μιας αστικής τάξης με παραγωγικούς επενδυτικούς προσανατολισμούς: μιας αστικής τάξης απαισιόδοξης και φοβικής που, ωστόσο, επιχειρεί να διατυπώσει ένα «εθνικό πρόγραμμα αυτόνομης εγχώριας ανάπτυξης».¹⁴³ Συγκεκριμένα, την περίοδο 1922 – 1940, ο ρυθμός αύξησης του βιομηχανικού προϊόντος είναι θετικός, ενώ παράλληλα αυξάνεται και η συγκεντροποίηση του κεφαλαίου. Το 1930, περίπου 300.000 άτομα απασχολούνται σε επιχειρήσεις από τα οποία, τα 108.000 εργάζονται σε 1.100 επιχειρήσεις μεγάλου μεγέθους οι οποίες απασχολούν πάνω από 25 άτομα.¹⁴⁴ Σε αυτή την περίοδο δημιουργείται ένας αξιοσημείωτος αριθμός ελαφρών βιομηχανιών και μια εργατική βιομηχανική τάξη «αδύναμη ακόμη και ασυνειδητοποιήτη»,¹⁴⁵ ενώ η εκβιομηχάνιση στηρίζεται στην εσωτερική αγορά στα πλαίσια μιας πολιτικής αυτάρκειας, και τροφοδοτείται κυρίως από επιχειρηματίες που αδυνατούν να επενδύσουν στο εμπόριο και την κερδοσκοπία το σύνολο των κεφαλαίων τους και από τη φθινή εργατική δύναμη που προσφέρουν οι πρόσφυγες και οι άνεργοι αγρότες. Ωστόσο, η πολιτική εξωτερικού δανεισμού και ανεξέλεγκτης επενδυτικής δραστηριότητας ξένου κεφαλαίου που ακολουθεί το κράτος, εντείνει τους δεσμούς της ελληνικής οικονομίας με τα ανεπτυγμένα ξένα καπιταλιστικά μονοπωλιακά συμφέροντα στα οποία εκχωρούνται στρατηγικοί τομείς της οικονομίας και, επομένως, δεν ευνοεί την τάση της ενδογενούς βιομηχανικής ανάπτυξης. Μια σημαντική εξέλιξη της περιόδου αυτής, είναι η ανασύνθεση της αγροτικής τάξης με την αγροτική μεταρρύθμιση του 1917 και την κατανομή της

¹⁴³ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς *Κράτος, Κοινωνία, Εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, 1987, σ. 19.

¹⁴⁴ ΕΣΥΕ, *Στατιστικές Επετηρίδες, 1930 – 1936*.

¹⁴⁵ Νίκος Σβορώνος, «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950», στο *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950, Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2006, σ.28.

μεγάλης γαιοκτησίας στους ακτήμονες μετά το 1922 που δημιούργησε μια μεγάλη αγροτική πλειοψηφία μικροϊδιοκτητών.¹⁴⁶

Η κατοχή παρείχε τις ιστορικές δυνατότητες για ευρύτατες κοινωνικές ανακατατάξεις. Μέσα σε συνθήκες απόλυτης ένδειας, οικονομικής λεηλασίας από τον κατακτητή και πρωτοφανούς έκτασης καταστροφής παραγωγικών δυνάμεων, με όχημα τον δωσιλογισμό και τη συνεργασία με τις κατοχικές αρχές, μια νέα αρπακτική αστική τάξη αναδύεται.¹⁴⁷ Μια αστική τάξη η οποία πλούτισε αποσπώντας κέρδη με τις ανορθόδοξες μεθόδους εύκολης και γρήγορης συσσώρευσης κεφαλαίου που αντιστοιχούσαν στην εποχή: εκβιασμός, κατάδοση, μαύρη αγορά, αποθεματοποίηση, δηλαδή συγκέντρωση αποθεμάτων αγαθών, π.χ. λαδιού, και διάθεσή τους σε υψηλές τιμές ή εξαφάνισή τους από την αγορά.¹⁴⁸ Ταυτόχρονα, παλιά και νέα τμήματα της αστικής τάξης επωφελούνται από τις ιδιόμορφες συνθήκες της κατακτητικής οικονομίας για να εξασφαλίσουν υπέρογκα κέρδη. Για παράδειγμα: «Σύμφωνα με την Εφορία, δεκαέξι κατηγορίες επιχειρήσεων είχαν πραγματοποιήσει τεράστια κέρδη από τον Απρίλιο του 1941. Ανάμεσά τους βρίσκονταν εργολάβοι δημοσίων έργων, κατασκευαστικές εταιρίες ναυαγαιρέσεων, εταιρίες εισαγωγών, καπνοβιομηχανίες, βαμβακοβιομηχανίες, οινοποιίες, βιομηχανίες δέρματος και επεξεργασίας ελαιολάδου, παραγωγοί τροφίμων και, φυσικά, τράπεζες».¹⁴⁹

Το κοινωνικό τοπίο της απελευθερωμένης Ελλάδας ήταν εντελώς διαφορετικό από το αντίστοιχο προπολεμικό.¹⁵⁰ Ο Μπάτσης υπολογίζει σε 60 εκ. χρυσές λίρες, δηλαδή όσο το μέγεθος ενός εθνικού εισοδήματος του 1938-39, τα κεφάλαια που

¹⁴⁶ Κώστας Βεργόπουλος, *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Η κοινωνική ενσωμάτωση της γεωργίας*, Εξάντας, Αθήνα, 1975, σ. 173-179.

¹⁴⁷ Ένα ασφαλές μέτρο του πλούτου που άλλαξε χέρια αποτελούν οι μεταβιβάσεις ακινήτων. Πάνω από 350.000 τίτλοι ακινήτων μεταβιβάστηκαν κατά τη διάρκεια της Κατοχής. Βλ. αναλυτικά: Παναγιώτης Σάμιος, *Αγοραπωλησίες Ακινήτων 1941-1944. Οι «χρυσές» ευκαιρίες της Κατοχής*, εκδόσεις Εταιρεία Σύγχρονης Ιστορίας, Αθήνα, 2019.

¹⁴⁸ Οι οικονομικές δραστηριότητες της κατοχής συνιστούν μια ιδιόμορφη εκδοχή πρωταρχικής συσσώρευσης σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές. Βλ. ενδεικτικά: Θανάσης Καλαφάτης, Ευάγγελος Πρόντζας, *Οικονομική ιστορία του ελληνικού έθνους*, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα, 2011, σ. 186.

¹⁴⁹ Αρχείο Τσουδερού, Σειρά Γ. Φάκελος 7,Ι (14): Εφορία προς το Υπουργείο Οικονομικών, 13/10/1945, στο Θανάσης Σφήκας, *Οι Άγγλοι εργατικοί και ο εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα*, Αθήνα, Φιλίστωρ, 1977, σ. 95.

¹⁵⁰ Για τις οικονομικές εξελίξεις στην περίοδο της κατοχής και συγκεκριμένα για τις οικονομικές δραστηριότητες της ελληνικής αστικής τάξης και τη διαπλοκή/συνεργασία της με τον κατακτητή βλ. αναλυτικά: Χρήστος Χατζηιωσήφ, «Η ελληνική οικονομία, πεδίο μάχης και αντίστασης», στο Χρήστος Χατζηιωσήφ, Προκόπης Παπαστράτης (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007, σ. 181-217.

συσσωρεύτηκαν στην περίοδο της κατοχής.¹⁵¹ Στη νέα μεταπολεμική πραγματικότητα, με τις παραγωγικές δυνάμεις της χώρας κατεστραμμένες, η αστική τάξη, που είχε αναπτυχθεί κατά την διάρκεια του μεσοπολέμου, δεν μπόρεσε να αναλάβει τον προηγούμενο κοινωνικό και οικονομικό ρόλο της. «Την πρωτοβουλία πήρε τώρα μια νέα γενιά κερδοσκόπων, καιροσκόπων και μαυραγοριτών, που αναδύθηκαν από τον πόλεμο με μεγάλες περιουσίες και πολυτέλεια».¹⁵² Η νέα, αναδυόμενη άρχουσα τάξη επιδεικνύει ταξική απαισιοδοξία και έντονο καιροσκοπισμό.¹⁵³ Στο ρευστό και ανασφαλές οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον των πρώτων μεταπολεμικών χρόνων, το επενδυτικό πνεύμα αυτής της νέας γενιάς επιχειρηματιών χαρακτηρίζεται από την αναζήτηση εύκολης και γρήγορης κερδοσκοπίας, αφού τα κέρδη που εξασφάλιζαν επιδιδόμενοι σε αγοραπωλησία χρυσού και συναλλάγματος, τακτικές αποθεματοποίησης, μαυραγοριτισμού και οικειοποίησης της ξένης βοήθειας ήταν πολύ υψηλότερα από οποιαδήποτε παραγωγική επένδυση, με αποτέλεσμα τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια οι κεφαλαιούχοι να αρνούνται «κάθε επένδυση που υποσχόταν ποσοστό κέρδους κάτω από 40%, ποσοστό συνηθισμένο για κέρδος επί απλών συναλλαγών συναλλάγματος και χρυσού».¹⁵⁴ Ο Μπάτσης μάλιστα ισχυρίζεται ότι για αυτή την αστική τάξη οι συντελεστές παραγωγής έχουν αξία «σαν κεφάλαιο για κερδοσκοπία στα χέρια λίγων οικονομικών, τραπεζιτικών και χρηματιστικών συγκροτημάτων», που έχουν εγκαταλείψει «συνειδητά κάθε παραγωγική προσπάθεια έξω από τα περιθώρια μονοπωλιακού κέρδους που μπορεί να τους εξασφαλίσει η ισχνή ελληνική αγορά και έχουν επιδοθεί στο μαυραγοριτισμό και το χρηματιστηριακό σπεκουλαντισμό».¹⁵⁵ Στα οργανωμένα ταξικά συμφέροντα προσκρούει κάθε προσπάθεια επιβολής ακόμα και μιας αστικής εκσυγχρονιστικής οικονομικής πολιτικής σε ολόκληρη τη μεταπολεμική περίοδο.

Επιπρόσθετα, η νέα αστική τάξη και τα κοινωνικά μεσοστρώματα που αναδύθηκαν κατά τη διάρκεια της κατοχής αισθάνονταν μια ιδιαίτερη ταξική ανασφάλεια, ειδικά για τα κατοχικά υπερκέρδη που είχαν συσσωρεύσει με αθέμιτα

¹⁵¹ Δημήτρης Μπάτσης, *Η βαρεία βιομηχανία στην Ελλάδα*, Κέδρος, 1977 (πρώτη έκδοση, εκδ. οίκος Τα Νέα Βιβλία - Α.Ε., Αθήνα, 1947), σ. 498.

¹⁵² Προτάσεις της Αμερικανικής Οικονομικής Αποστολής στο Κωνσταντίνο Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 18.

¹⁵³ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 112.

¹⁵⁴ Βλ. αναφορά του Κ. Τσουκαλά σε μελέτη του Twentieth Century Fund (Frank Smothers, William H. McNeil and Elizabeth D. McNeil, Report on the Greeks, New York 1948, σ. 75) στο Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 21.

¹⁵⁵ Δημήτρης Μπάτσης, «Το βασικό πρόβλημα της ανοικοδόμησης», *Ανταίος*, χρόνος Α, τ. 1, 20 Μαΐου 1945, σ. 2-4.

μέσα. Γι' αυτές τις κοινωνικές ομάδες, που λειτουργούσαν αδίστακτα και κυνικά μέσα σε καθεστώς μιας ιδιόμορφης «πρωταρχικής συσσώρευσης», ο εμφύλιος πόλεμος αποτελούσε τη «συνέχιση της πολιτικής με άλλα μέσα»,¹⁵⁶ μια διαδικασία που μεγιστοποιούσε τη χρησιμότητά τους στο διεθνές αντικομμουνιστικό στρατόπεδο και εξασφάλιζε τη συνεχή ροή χρημάτων και πόρων. Για τους ίδιους ακριβώς λόγους, μετά το 1949, η συγκρότηση του κράτους έκτακτης ανάγκης, ο έλεγχος των φρονημάτων, οι βίαιες διαδικασίες αποεαμοποίησης, συνιστούσαν την επωφελή συνέχιση του εμφυλίου πολέμου με άλλα μέσα.¹⁵⁷

Ο εμφύλιος πόλεμος, το κράτος έκτακτης ανάγκης και οι κυρίαρχες κοινωνικές, ιδεολογικές και πολιτικές επιλογές που καλείται να υπηρετήσει στη μεταπολεμική περίοδο το εκπαιδευτικό σύστημα εγγράφονται στο ευρύτερο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου, της «σταθερής αντιπαράθεσης των δύο υπερδυνάμεων που αναδύθηκαν από το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο».¹⁵⁸ Μιας αντιπαράθεσης που δεν περιορίστηκε στην κούρσα των εξοπλισμών, τις γεωπολιτικές διενέξεις και τον ανταγωνισμό για τις διαχωριστικές γραμμές ανάμεσα στις δύο ζώνες επιρροής αλλά επεκτάθηκε σε όλες τις σφαίρες της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού, δηλαδή, μιας αντιπαράθεσης ιδεολογιών, αξιών, κοινωνικών και πολιτισμικών προτύπων. Μέσα στο μεταπολεμικό κλίμα καχυποψίας και φόβου, ο ψυχροπολεμικός διπολισμός – πέρα από το επίπεδο των διπλωματικών σχέσεων και της διεθνούς πολιτικής – διαπερνούσε κράτη, κυβερνήσεις και λαούς, πολιτικές δυνάμεις και ιδεολογικά ρεύματα.

Η σφοδρότητα με την οποία εκφράστηκε αυτή η σύγκρουση στην περίπτωση της Ελλάδας, με όλες τις μορφές φυσικής και συμβολικής βίας να επιστρατεύονται, συνδέεται σαφέστατα με το γεγονός ότι η θέση της χώρας στο δυτικό στρατόπεδο, όπως προέκυψε από τις συμφωνίες των συσκέψεων κορυφής από το 1943 έως το 1945, αμφισβητήθηκε έντονα, όχι από τη Σοβιετική Ένωση, αλλά από ένα σημαντικό

¹⁵⁶ Stavros Thomadakis, «Stabilization, Development and Government Economic Authority», στο Iatrides John, Wrigley Linda (eds), *Greece at the Crossroads. The Civil War and its Legacy*, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1995, σ. 174.

¹⁵⁷ Ο ίδιος ο P. Porter, επικεφαλής της Αμερικανικής Οικονομικής Αποστολής, εκτιμούσε το 1947, ότι «η ελληνική κυβέρνηση δεν είχε καμία άλλη πολιτική εκτός από το να εκλιπαρεί για ξένη βοήθεια ώστε να διατηρήσει την εξουσία, απარიθμώντας θορυβωδώς τις θυσίες της Ελλάδας στον πόλεμο και επικαλούμενη τον ίδιο της τον τεραστίων διαστάσεων αντικομμουνισμό ως επιχείρημα για την παροχή ξένης βοήθειας σε τεράστιες ποσότητες[...]ως μέσο για τη διαίωνιση των προνομίων μιας μικρής κλίκας από τραπεζίτες και έμπορους που αποτελούν την αόρατη εξουσία στην Ελλάδα». Paul A. Porter, *Ζητείται ένα θαύμα για την Ελλάδα, Ημερολόγιο ενός προεδρικού απεσταλμένου, 20 Ιανουαρίου - 27 Φεβρουαρίου 1947*, Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις, Αθήνα, 2008, σ. 223.

¹⁵⁸ Eric Hobsbawm, *Η εποχή των άκρων. Ο σύντομος εικοστός αιώνας (1914-1991)*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2010, σ. 184.

τμήμα της ελληνικής κοινωνίας, το οποίο μάλιστα πρωταγωνίστησε στον αντιφασιστικό αγώνα και στην αντίσταση ενάντια στις δυνάμεις του Άξονα. Οι πολιτικές εξελίξεις στη χώρα απέκτησαν ιδιαίτερη σημασία για τους αμερικανούς αξιωματούχους, οι οποίοι εκτιμούσαν ότι η Ελλάδα αποτελούσε το τελευταίο εμπόδιο ανάμεσα στην ΕΣΣΔ και τη Μεσόγειο, επομένως, ο έλεγχός της ήταν καθοριστικός για τη σταθερότητα και την κυριαρχία των ΗΠΑ στην ευρύτερη περιοχή.¹⁵⁹ Έτσι, στο πλαίσιο της στρατηγικής της ανάσχεσης του κομμουνιστικού κινδύνου,¹⁶⁰ το Δόγμα Τρούμαν διασφάλισε την στρατιωτική αλλά και οικονομική ενίσχυση της κυβέρνησης της Αθήνας και καθόρισε την έκβαση του εμφυλίου πολέμου.¹⁶¹ Εύστοχα έχει επισημανθεί, ότι ο εμφύλιος «θα μπορούσε να αναγνωρισθεί ως στοιχειώδες μέρος της παγκόσμιας στρατηγικής της Δύσης, συνθηματικά γνωστής ως “Ψυχρός Πόλεμος”, κάτι που ενέταξε την Ελλάδα στους μηχανισμούς αυτής της στρατηγικής».¹⁶²

Όμως, πέρα από τη ζωτική σημασία της συντριβής του Δημοκρατικού Στρατού, το ενδιαφέρον των αμερικανικών αρχών προσανατολίστηκε στην ηγεμονία των αξιών του αντικομμουνισμού και του αντλαντισμού στην ελληνική κοινωνία. Όπως δήλωνε χαρακτηριστικά ο αμερικανός πρεσβευτής στην Ελλάδα Χ. Γκραϊντντ, «Η Ελλάδα, περισσότερο από οποιαδήποτε άλλη χώρα αποτελεί μια δοκιμή των ικανοτήτων της Αμερικής να ηγηθεί του Ελεύθερου Κόσμου».¹⁶³ Ο ιδεολογικός χαρακτήρας αυτού του στοιχήματος αναβαθμίζει την ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης, ενώ, από την άλλη πλευρά, η αναγκαιότητα ανασυγκρότησης της κατεστραμμένης ελληνικής οικονομίας προϋποθέτει ριζικές τομές σε ένα

¹⁵⁹ Ευάνθης Χατζηβασιλείου, *Εισαγωγή στην ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου*, Πατάκης, Αθήνα, 2001, σ. 96-98.

¹⁶⁰ Στη διαμόρφωση της στρατηγικής της ανάσχεσης συνέβαλε ο George F. Kennan, διπλωμάτης της αμερικανικής πρεσβείας στη Μόσχα, με τα κείμενά του και ιδιαίτερα με άρθρο που δημοσίευσε τον Ιούλιο του 1947 στο περιοδικό *Foreign Affairs* χρησιμοποιώντας το ψευδώνυμο «X». Εκτιμούσε ότι η Σοβιετική Ένωση ακολουθούσε μια επεκτατική πολιτική, επομένως οι ΗΠΑ πρέπει να την αντιμετωπίζουν ως αντίπαλο και όχι ως εταίρο στη διεθνή πολιτική σκηνή δίνοντας έμφαση σε μια επιθετική οικονομική πολιτική. Το άρθρο κατέληγε στην εκτίμηση ότι «η σοβιετική εξουσία, όπως και ο καπιταλιστικός κόσμος της σύλληψής της, φέρει μέσα της τους σπόρους της δικής της αποσύνθεσης και ότι η βλάβη αυτών των σπόρων είναι αρκετά προχωρημένη». George F. Kennan, *The Sources of Soviet Conduct*, *Foreign Affairs* magazine, July 1947. Retrieved from: https://en.wikisource.org/wiki/The_Sources_of_Soviet_Conduct.

¹⁶¹ Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, 1946-1949*, τόμος 1, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2005, σ. 426-436.

¹⁶² Βασίλης Κρεμμυδάς, «Προσφώνηση», στο Επιστημονικό Συμπόσιο: 1949-1967, *Η εκρηκτική εικοσαετία*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, 10-12 Νοεμβρίου 2000, σ. 13.

¹⁶³ Ζηνοβία Λιαλιούτη, *Ο «άλλος Ψυχρός Πόλεμος. Η αμερικανική πολιτιστική διπλωματία στην Ελλάδα, 1953-1973*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2019, σ. 38.

εκπαιδευτικό σύστημα με αναχρονιστικές δομές, περιεχόμενο και μεθόδους. Η διάσταση ανάμεσα σε αυτούς τους δύο στόχους της αμερικανικής πολιτικής, δηλαδή, ανάμεσα στον στόχο του εκσυγχρονισμού του εκπαιδευτικού συστήματος από τη μία πλευρά και στον στόχο της έμφασης στον αντικομμουνισμό από την άλλη, δηλαδή, ανάμεσα στην εκσυγχρονιστική και την αντικομμουνιστική ατζέντα, συνιστά μία αξιοσημείωτη αντίφαση.¹⁶⁴

Την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία, η ανασυγκρότηση της χώρας στηρίχθηκε κυρίως στα κεφάλαια της αμερικανικής βοήθειας στο ευρύτερο πλαίσιο του Σχεδίου Μάρσαλ. Η Αμερικανική οικονομική βοήθεια και το καθεστώς επιτροπείας που αυτή συνεπάγονταν, σχετίζονταν με τον συγκεκριμένο ρόλο που επιφυλάχθηκε στην Ελλάδα στο πλαίσιο των ψυχροπολεμικών σχεδιασμών και στόχευε, μεταξύ άλλων, στην ενίσχυση και ανασυγκρότηση της άρχουσας τάξης και των ανερχόμενων μεσαίων στρωμάτων, στη συντριβή της ελληνικής αριστεράς, στον εξοβελισμό των αγορών της ανατολικής Ευρώπης από το πεδίο των διεθνών οικονομικών σχέσεων της χώρας και στη δημιουργία μιας εξαρτημένης σχέσης της βιομηχανίας της χώρας με εκείνη των ΗΠΑ «στη βάση εξαγωγής ημι-κατεργασμένων πρώτων υλών και εισαγωγής έτοιμων εμπορευμάτων, χωρίς ισομερή ανάπτυξη της βαριάς της βιομηχανίας».¹⁶⁵ Όπως έχει εύστοχα επισημανθεί, «η Ελλάδα εξαναγκάστηκε να αποδεχθεί όλες τις στρατηγικές φιλελευθεροποίησης του διεθνούς εμπορίου»,¹⁶⁶ ενώ δεν υπήρξε η παραμικρή απόπειρα να τεθούν εγχώριες προτεραιότητες.¹⁶⁷

Το ύψος της ξένης βοήθειας τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια ήταν τέτοιο που «από την πλευρά των διαθέσιμων αγαθών η χώρα βρισκόταν ήδη στο προπολεμικό επίπεδο χωρίς να υπολογίζεται η εγχώρια παραγωγή».¹⁶⁸ Ωστόσο, ο πακτωλός της ξένης βοήθειας, στο όνομα της αντικομμουνιστικής αποστολής, διοχετευόταν στους ισχυρούς οικονομικούς παράγοντες στα κέντρα αποφάσεων της Αθήνας και στους τοπικούς παράγοντες εξουσίας στην ύπαιθρο. Έτσι, ένα μεγάλο τμήμα της αστικής τάξης αλλά και ένας σεβαστός αριθμός μικροαστών που πλούτισαν στην κατοχή, αύξησαν ακόμη περισσότερο τις περιουσίες τους εκμεταλλευόμενοι τα χρήματα του

¹⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 40-41 και σ. 317-318.

¹⁶⁵ Μιχάλης Λυμπεράτος, *Μετά τον εμφύλιο. Πολιτικές διαδικασίες και κοινωνική πόλωση στις απαρχές της προδικτατορικής περιόδου*, Εκδόσεις Νότιος Άνεμος, Αθήνα, 2015, σ. 125.

¹⁶⁶ Στο ίδιο, σ. 146.

¹⁶⁷ Στο ίδιο, σ. 263.

¹⁶⁸ Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του Ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ.2, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2001, σ.116.

σχεδίου Μάρσαλ – αυτοί άλλωστε αποτελούσαν τον κύριο κορμό του επιχειρηματικού δυναμικού που αναγνωρίστηκε από τις ΗΠΑ οι οποίες σύντομα νομιμοποιούν τις παρασιτικές του δραστηριότητες. Οι αρχικοί σχεδιασμοί της πρώτης αμερικανικής αποστολής για αξιοποίηση των εγχώριων πηγών ενέργειας και του ορυκτού πλούτου για τη βιομηχανική ανάπτυξη, γρήγορα αναπροσανατολίστηκαν από τις επόμενες αμερικανικές αποστολές προς τον τομέα του τουρισμού στα πλαίσια του συνολικότερου στρατηγικού σχεδιασμού της ενιαίας ευρωπαϊκής αγοράς.¹⁶⁹

Οι διαδικασίες μιας πρωτόγονης συσσώρευσης¹⁷⁰ τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια λειτουργούν καταλυτικά για τη συγκρότηση μιας πολυάριθμης κοινωνικής ομάδας επιχειρηματιών. Μέσα σε δυο δεκαετίες, το σώμα των επιχειρηματιών θα ανανεωθεί πλήρως: «Όλοι οι Έλληνες επιχειρηματίες του 1961 είχαν ξεκινήσει τις επιχειρήσεις τους μέσα στην προηγούμενη εικοσαετία, δηλαδή, το 1941».¹⁷¹ Ενδεικτική της σπουδής των ΗΠΑ για την ανασυγκρότηση του εφοπλιστικού κεφαλαίου είναι η εκχώρηση, το 1947, των 100 αμερικανικών παλαιών πολεμικών πλοίων «Liberty», σε Έλληνες εφοπλιστές με εξαιρετικά ευνοϊκούς όρους.

Επιπρόσθετα, η ανακατασκευή μιας νέας μεσαίας τάξης, απόλυτα εξαρτώμενης από το κράτος με ποικίλες μορφές προσοδισμού, μιας τάξης που θα λειτουργεί ως συμπαγής κοινωνική βάση της εθνικοφροσύνης, αποτελεί μόνιμο στόχο των μεταπολεμικών κυβερνήσεων. Είναι χαρακτηριστική, από αυτή την άποψη, η δήλωση του Σ. Μαρκεζίνη: «Επειδή βρίσκεται μεταξύ δύο άκρων, η μεσαία τάξις ενεργεί πάντοτε ως φύλαξ του καθεστώτος. Αποτελεί πάντοτε πολύτιμον στοιχείον σταθερότητας και ισορροπίας το οποίον διαφυλάσσει το αστικό καθεστώς».¹⁷² Η εκπαίδευση έχει το δικό της μερίδιο σε αυτές τις διεργασίες λειτουργώντας ως ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους και, ταυτόχρονα, ως καταναεμητικός μηχανισμός, προσφέροντας τις ευκαιρίες για κοινωνικό προβιβασμό, με προαπαιτούμενο πάντοτε τα νόμιμα φρονήματα.

Η μεγάλη αγροτική μάζα που απομακρύνθηκε υποχρεωτικά από τις περιοχές των πολεμικών συγκρούσεων στα χρόνια του εμφυλίου καθώς και τα τεράστια

¹⁶⁹ Γιώργος Σταθάκης, «Η οικονομία του Εμφυλίου Πολέμου», στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος*, επιμ. Ηλίας Νικολακόπουλος, Ιωάννα Παπαθανασίου, εκδόσεις Τα Νέα, Αθήνα, 2017, σ.102, 105.

¹⁷⁰ Κώστας Βεργόπουλος, «Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης 1944-1952», στο *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950, Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2006, σ. 537.

¹⁷¹ Στο ίδιο, σ. 547.

¹⁷² Εγκαίνιος λόγος στο Υπουργείο Συντονισμού, Δεκέμβριος 1952, Νέα Οικονομία, Δεκέμβριος 1952, στο Κώστας Βεργόπουλος, *ό.π.*, σ. 544.

τμήματα του πληθυσμού των πόλεων που παρέμεναν άνεργοι εξαρτώνται πλέον αποκλειστικά από την κρατική βοήθεια για αρκετά χρόνια.¹⁷³ Η διαχείριση των τεράστιων προσόδων του Σχεδίου Μάρσαλ καθορίζει τον προσανατολισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων και δημιουργεί πρωτόγνωρες συνθήκες προσοδισμού: από τη νέα αστική τάξη που απολαμβάνει πιστώσεις και μεταβιβάσεις πόρων έως τα νέα μικροαστικά στρώματα και από τους ξεριζωμένους αγρότες έως τους άνεργους των αστικών κέντρων, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού, εξαρτά τις διαδικασίες πλουτισμού, κοινωνικής ανόδου ή απλά της επιβίωσής του από τις σχέσεις του με το κράτος.

Η διόγκωση του ρόλου του κράτους, αφορά τις ποικίλες παρεμβάσεις στην παραπάνω κατεύθυνση, τη θεαματική ανάπτυξη των κατασταλτικών μηχανισμών του και τον ασφυκτικό έλεγχο φρονημάτων με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός «μονόχρωμου»,¹⁷⁴ πολιτικά και ιδεολογικά, κρατικού μηχανισμού αφού ο στόχος της εξουδετέρωσης της αριστεράς και της δημιουργίας κοινωνικής βάσης της εθνοφροσύνης επιβάλλει τη διανομή τεραστίων κονδυλίων για επιλεκτική οικονομική εξασφάλιση.

Η διόγκωση του κράτους έκτακτης ανάγκης και των μηχανισμών του, αφορά τον στρατό, τη δικαιοσύνη, τα σώματα ασφαλείας, το πολυάριθμο δυναμικό που μισθοδοτούσαν οι μυστικές υπηρεσίες. Αντίθετα, το κράτος πρόνοιας, η εκπαίδευση, η υγεία, η περίθαλψη, η κοινωνική πρόνοια, υποχρηματοδοτούνται. Ταυτόχρονα, η κρατική διόγκωση δεν συνδέεται με εθνικοποιήσεις και δημιουργία στρατηγικής σημασίας δημοσίων υπηρεσιών όπως σε άλλες χώρες της Ευρώπης.

Ανεξάρτητα από τις διαφορετικές εκτιμήσεις που διατυπώνουν οι ερευνητές για το χαρακτήρα και τον προσανατολισμό του μεταπολεμικού κράτους, η περιορισμένη ανάπτυξη του κράτους πρόνοιας αποτελεί κοινό τόπο. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε την άποψη του Ιορδάνογλου για την «καχεξία» του κοινωνικού κράτους: «Η δημόσια Παιδεία και Υγεία οφθαλμοφανώς υποσιτίζονταν. Το δε «δίκτυο κοινωνικής προστασίας» είχε τόσα κενά που, συνήθως, άφηνε εξ ολοκλήρου την

¹⁷³ Ο Τσουκαλάς υπολογίζει ότι ο αριθμός των αγροτών που μετακινήθηκαν κυμαίνεται από 500.000 έως 700.000. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 23.

¹⁷⁴ Στο *ίδιο*, σ. 95.

φροντίδα για τους πολύ φτωχούς και τους άτυχους στην ευρεία ελληνική οικογένεια».¹⁷⁵

Ενδιαφέρον παρουσιάζει και η άποψη του Ν. Κοτζιά, ο οποίος διαφωνώντας με το σχήμα του Τσουκαλά για τον διογκωμένο κρατικό τομέα, υποστηρίζει ότι «η ιδιομορφία του ελληνικού κράτους στη μεταπολεμική εποχή δεν έγκειται στο καθαυτό μέγεθός του, αλλά στη δομή και τη διάταξη αυτού του μεγέθους».¹⁷⁶ Δηλαδή, στην υπερβολική ανάπτυξη της κατασταλτικής και παρεμβατικής πλευράς του κράτους και στην καχεξία του κράτους πρόνοιας αλλά και του «κράτους – στρατηγείου ανάπτυξης του συνολικού συστήματος».

Κάτω από το βάρος αυτών των εξελίξεων, η δεκαετία του '50 χαρακτηρίζεται από βασικά έργα υποδομής, είναι μια περίοδος οικονομικής σταθεροποίησης και προετοιμασίας για την ανάπτυξη που θα ακολουθήσει τα επόμενα χρόνια, μια περίοδος όπου η απουσία κρατικής συμμετοχής στην ανάπτυξη οικονομικών επενδυτικών δραστηριοτήτων και η εκχώρηση του οικονομικού σχεδιασμού στα αμερικανικά επιτελεία συνοδεύεται από την ατσάλινη πυγμή των κρατικών κατασταλτικών μηχανισμών. Ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα, αποτελεί ο νόμος Μαρκεζίνη το 1953, που θεσμοθετεί την πολιτική ανοιχτών θυρών για ξένες επενδύσεις, με τα κίνητρα, τα προνόμια και την συνταγματική προστασία του ξένου κεφαλαίου που παρέχει.¹⁷⁷ Η Ελλάδα παραμένει μια αναπτυσσόμενη χώρα, με κυρίαρχο τον αγροτικό τομέα, διόγκωση του τομέα υπηρεσιών αλλά και των παρασιτικών και μεταπρατικών δραστηριοτήτων.

Παρά τη στασιμότητα, την αποτυχία των μεγάλων αναπτυξιακών σχεδιασμών και τις δυσοίωνες προβλέψεις για το μέλλον της ελληνικής οικονομίας μετά την εφαρμογή του Σχεδίου Μάρσαλ και τα σταθεροποιητικά προγράμματα του 1951 και του 1952, μετά το 1953 η οικονομία σημειώνει αισθητή άνοδο.¹⁷⁸ Ιδιαίτερα η δεκαετία του '60, εγκαινιάζει μια περίοδο εκτατικής φάσης της οικονομικής μεγέθυνσης που διαρκεί μέχρι το 1973 και χαρακτηρίζεται από υψηλότερους ρυθμούς

¹⁷⁵ Χρυσάφης Ι. Ιορδάνογλου, *Η ελληνική οικονομία στη «μακρά διάρκεια»*, 1954-2005, εκδόσεις ΠΟΛΙΣ, Αθήνα, 2008, σ.485.

¹⁷⁶ Νίκος Κοτζιάς, «Η κοινωνία της συνενοχής. Κρατική νομιμότητα και νομιμοποίηση στη μεταπολεμική Ελλάδα», στο *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειον Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Β' τόμος, 1993, σ. 132.

¹⁷⁷ Ν.Δ. 2687/53, «Περί προστασίας κεφαλαίων εξωτερικού».

¹⁷⁸ Γιώργος Σταθάκης, *Το Δόγμα Τρούμαν και το Σχέδιο Μάρσαλ, Η ιστορία της αμερικανικής βοήθειας στην Ελλάδα*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2004, σ. 420-421.

οικονομικής ανάπτυξης, ανάπτυξη της ελληνικής βιομηχανίας σε παραδοσιακούς κλάδους χαμηλού τεχνολογικού επιπέδου (όπως οικοδομικές εργασίες και κατασκευές), μείωση του αγροτικού τομέα, αύξηση των αυτοαπασχολούμενων και των ελεύθερων επαγγελματιών, του τουρισμού και της ναυτιλίας, ανάπτυξη του εφοπλιστικού κεφαλαίου. Επίσης, κομβικής σημασίας γεγονός αποτελεί η υπογραφή της Συμφωνίας Σύνδεσης με την ΕΟΚ το 1961. Η αλλαγή καταναλωτικών προτύπων και καταναλωτικής συμπεριφοράς του πληθυσμού, η μαζική μετακίνηση αγροτικών οικογενειών στην Αθήνα και τις μεγάλες πόλεις,¹⁷⁹ η σταδιακή εγκατάλειψη των προαστικών προτύπων ζωής και η ισχυρή τάση αστικοποίησης και υιοθέτησης δυτικών προτύπων, δημιουργούν προϋποθέσεις αυξημένης κοινωνικής κινητικότητας και έχουν άμεσες επιπτώσεις στο πεδίο των κοινωνικών προσδοκιών που εκφράζονται σε ατομικό επίπεδο με την αυξημένη ζήτηση εκπαίδευσης και σε συλλογικό επίπεδο με την άνθιση του νεολαιίστικου και του εργατικού κινήματος.

Σε όλη την περίοδο που μας αφορά, ασκούνται έντονα περιοριστικές πολιτικές. Οι εντυπωσιακοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης – για παράδειγμα, μεταξύ των ετών 1961 και 1966, το ΑΕΠ της Ελλάδος «αυξανόταν με σταθερό ποσοστό της τάξης του 7% το χρόνο»¹⁸⁰ – δεν αντανakλώνται και σε αντίστοιχη αύξηση του βιοτικού επιπέδου για μεγάλα τμήματα των μισθωτών καθώς στηρίζονται, μεταξύ άλλων, σε περιοριστικές εισοδηματικές πολιτικές. Όπως επισημαίνει σχετική μελέτη, «οι πραγματικοί μισθοί, ως τα μέσα της δεκαετίας του 1950 ήταν χαμηλότεροι από τους μισθούς της προπολεμικής περιόδου», ενώ μόνο στη δεκαετία του '60 επιταχύνεται η άνοδος των μισθών.¹⁸¹ Επιπλέον, ο φιλελεύθερος προσανατολισμός της οικονομικής ανάπτυξης ευνοεί τη διατήρηση υψηλότατων ποσοστών ανεργίας. Χαρακτηριστικό είναι ότι το 1961, ο απόλυτος αριθμός των ανέργων προσέγγιζε τον αντίστοιχο της κατοχικής περιόδου, ενώ σε ποσοστό, έφτανε το 14,3%. Τα ποσοστά

¹⁷⁹ Ενδεικτικά για τα κίνητρα μαζικής εσωτερικής μετανάστευσης των αγροτικών πληθυσμών όπου επιβεβαιώνεται ότι οι απολαύσεις της αστικής ζωής συνιστούν ισχυρό λόγο προσέλκυσης στα αστικά κέντρα: ΕΣΥΕ, Έκθεσις ερεύνης επί των κινήτρων και των συνθηκών μεταναστεύσεως του πληθυσμού των αγροτικών περιοχών, Αθήνα, 1962, σ. 23, στο Αγγελική Κόκκαλη, *Η ιδεολογία της ελληνικής κοινωνίας στη μετεμφυλιακή περίοδο (1952-1967) μέσα από τη διαφημιστική – κινηματογραφική αφίσα*, Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών, Αθήνα, 1992, σ. 83.

¹⁸⁰ Βασίλης Καφίρης, *Η ελληνική οικονομία κατά τη διάρκεια της δικτατορίας (1967-1974): Μια επισκόπηση*. Προσαρμοσμένη μορφή της περίπτωσης της έρευνας η οποία έγινε για λογαριασμό του Ανδρέα Γ. Παπανδρέου με σκοπό την πληροφόρηση του για βασικά δεδομένα σε σχέση με την περίοδο της χούντας. Αντλήθηκε από: <http://greekjunda.blogspot.gr>.

¹⁸¹ Στέργιος Μπαμπανάσης, *Η οικονομική ανάπτυξη και οι κοινωνικές επιπτώσεις της στην Ελλάδα, στο Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Β' τόμος, 1993, σ. 52.

ανεργίας παρέμειναν υψηλά τροφοδοτώντας μαζικότατα κύματα μετανάστευσης και περιορίζοντας την ανάπτυξη του βιομηχανικού προλεταριάτου.¹⁸²

Αντίστοιχη περιοριστική πολιτική ασκεί και η δικτατορία, με τη διαφορά ότι είναι η αύξηση της φορολογίας, η απαγόρευση συνδικαλιστικής δράσης και η έκρηξη του πληθωρισμού (που μέχρι τότε κινούνταν σε χαμηλά επίπεδα) που μειώνουν τις πραγματικές αποδοχές των μισθωτών. Όσο αφορά στον τομέα της βιομηχανίας, ακολουθεί τους ίδιους προσανατολισμούς, αξιοποιώντας το Σύνταγμα του 1952 αλλά και το δικό της του 1968, τα οποία συμπεριελάμβαναν άρθρα σχετικά με την προστασία ξένων επενδύσεων και παρέχοντας φορολογικά και πιστωτικά προνόμια σε ξένα και εγχώρια μονοπώλια «φιλικά προσκείμενα προς το καθεστώς, όπως οι Ωνάσης, Παππάς και Νιάρχος».¹⁸³

Επομένως, στις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες, η ελληνική οικονομία και κοινωνία γνώρισαν ραγδαίες διαρθρωτικές αλλαγές. Σημειώνονται εκρηκτικοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης που οφείλονται στη χαμηλή βάση εκκίνησης της οικονομίας μετά τη δεκαετία του '40 και στα τεράστια μεγέθη της βοήθειας του Σχεδίου Μάρσαλ. Ένας ιδιότυπος μονοπωλιακός καπιταλισμός συγκροτείται με καθυστέρηση, κάτω από τη βαριά σκιά του ξένου κεφαλαίου, με τα χαρακτηριστικά της υποτέλειας να κυριαρχούν. Η ανάπτυξη της μεταπολεμικής εκβιομηχάνισης οφείλεται πρωτίστως στη διείσδυση του ξένου κεφαλαίου ενώ στην εγχώρια αστική τάξη εκχωρείται ένα μέρος μόνο του μεταποιητικού τομέα που βασίζεται σε κλάδους που επεξεργάζονται πρώτες ύλες στα πρώτα στάδια παραγωγής ή συναρμολογούν εισαγόμενα μηχανήματα. Αυτός ο περιορισμένος και ιδιόμορφος χαρακτήρας εκβιομηχάνισης, έχει τις επιπτώσεις του και στην ταξική διάρθρωση με τη διαμόρφωση μιας νέας αστικής τάξης κρατικοδίαιτης, ανασφαλούς και καιροσκοπικής, με την περιορισμένη ανάπτυξη βιομηχανικού προλεταριάτου, τη μείωση του γεωργικού τομέα και του αγροτικού πληθυσμού, την έκρηξη των κοινωνικών ανισοτήτων και του μεταναστευτικού ρεύματος, τη διατήρηση του ποσοστού ανεργίας σε υψηλά επίπεδα και τη διόγκωση του τριτογενούς τομέα. Παρά τη ρητορική και τους διακηρυγμένους στόχους των αρμόδιων οικονομικών στελεχών των ΗΠΑ και των κυβερνήσεων για την προτεραιότητα της εκβιομηχάνισης, η ανάπτυξη της βιομηχανίας περιορίστηκε σε συγκεκριμένους τομείς ελαφρών βιομηχανιών και το συνολικό μερίδιο του

¹⁸² Πάνω από 1.000.000 Έλληνες, κάτω από το βάρος της ανεργίας, καταφεύγουν στα εργοστάσια της Κεντρικής και Δυτικής Ευρώπης από το 1955 έως το 1970. Κ. Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 119.

¹⁸³ Βασίλης Καφίρης, *ό.π.*

βιομηχανικού τομέα ως ποσοστού του ΑΕΠ κυμάνθηκε στο 30%, ενώ το αντίστοιχο του τομέα των υπηρεσιών «δεν έπεσε ποτέ κάτω από το συμβολικό όριο του 50%».¹⁸⁴ Η οικονομική διάρθρωση της ελληνικής οικονομίας ερμηνεύει, ως ένα βαθμό, την αδιαφορία των κυρίαρχων κοινωνικών τάξεων και την αντιπαλότητα των συντηρητικών πολιτικών δυνάμεων για ριζικές εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.¹⁸⁵ Την ίδια στιγμή, στο πεδίο της πολιτικής, ακόμα και οι κοινοβουλευτικές κυβερνήσεις της Δεξιάς δεν είχαν την δυνατότητα να ελέγξουν και να διαχειριστούν εξ ολοκλήρου το πρόβλημα της εξουσίας καθώς «ο ξένος παράγοντας, τα Ανάκτορα και οι υπό τον έλεγχό τους παραστρατιωτικές και παρακρατικές οργανώσεις ρύθμιζαν τις πολιτικές εξελίξεις».¹⁸⁶

Οι διεθνείς και εγχώριες οικονομικές εξελίξεις στις αρχές της δεκαετίας του '70 αναιρούν βασικά δεδομένα των πρώτων μεταπολεμικών δεκαετιών. Το 1971 οι ΗΠΑ, κάτω από το βάρος των ενδοϊμπεριαλιστικών ανταγωνισμών, υποχρεώνονται να αναστείλουν μονομερώς την ανταλλαξιμότητα του δολαρίου με χρυσό οδηγώντας σε κατάρρευση το σύστημα σταθερών ισοτιμιών του Bretton Woods και το 1973 η τιμή των καυσίμων τετραπλασιάζεται ως αποτέλεσμα της πετρελαϊκής κρίσης – από εκείνο το σημείο και μετά η ελληνική οικονομία εισέρχεται σε μια φάση υψηλού πληθωρισμού.¹⁸⁷ Η πτώση της δικτατορίας το 1974 σηματοδοτεί τη στροφή σε λιγότερο περιοριστικές εισοδηματικές και δημοσιονομικές πολιτικές. Ταυτόχρονα, το τοπίο αλλάζει και στον αγροτικό τομέα. Ο Γάλλος κοινωνιολόγος Guy Burgel επισημαίνει τους μετασχηματισμούς της αγροτικής οικονομίας στις αρχές της δεκαετίας του '70: «η γεωργία της αυτοσυντήρησης παραχωρεί τη θέση της σε μια ειδικευμένη γεωργία βασισμένη στην εμπορευματοποίηση μερικών προϊόντων επιλεγμένων πάνω στη βάση των τοπικών συνθηκών[...]ο μικρός αγρότης που ζούσε από μια σχεδόν αυτάρκη καλλιέργεια μερικών δεκάδων στρεμμάτων καταδικάζεται

¹⁸⁴ Θ. Καλαφάτης, Ε. Πρόντζας, *ό.π.*, σ. 194.

¹⁸⁵ Για παράδειγμα, ο Μιχάλης Κασσωτάκης εκτιμά ότι το ελληνικό κεφάλαιο στράφηκε σε τομείς που δεν απαιτούσαν εξειδικευμένη τεχνική εκπαίδευση, επομένως δεν είχε άμεσα οικονομικά οφέλη να αποκομίσει από τη συγκρότηση ενός μαζικού δικτύου τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης. Βλ. σχετικά: Μιχάλης Κασσωτάκης, *Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-80 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση*, Αθήνα, 1985, σ. 12 και Ανθή Προβατά, *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965). Ο «Λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ.46-47.

¹⁸⁶ Βασίλης Κρεμμυδάς, «Προσφώνηση», στο Επιστημονικό Συμπόσιο: 1949-1967, *Η εκρηκτική εικοσαετία*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ιδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, 10-12 Νοεμβρίου 2000, σ. 14.

¹⁸⁷ Βλ. αναλυτικά, Χρυσάφης Ιορδάνογλου, *ό.π.*, σ. 488-490.

να χρεωθεί βαριά για να ειδικεύσει και αυξήσει την παραγωγή του ή να φύγει».¹⁸⁸ Έτσι, το τέλος της μετεμφυλιακής περιόδου συμπίπτει με τη διεθνή οικονομική κρίση και τις ριζικές επιπτώσεις της στην ελληνική οικονομία.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο

α. Κατοχή

Τα γεγονότα της δεκαετίας του 1940, ο πόλεμος, η κατοχή και ο εμφύλιος, οδήγησαν στην πλήρη αποδιάρθρωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατά τη διάρκεια της κατοχής, στις περισσότερες περιοχές της χώρας, τα σχολεία παρέμειναν κλειστά και η όποια ευκαιριακή λειτουργία τους στις υπόλοιπες περιοχές¹⁸⁹ συνδέεται περισσότερο με την σίτιση και την προστασία των παιδιών παρά με εκπαιδευτικούς σκοπούς.¹⁹⁰ Άλλωστε, η έκταση του φαινομένου της πείνας που αποτελεί την κύρια αιτία θανάτου στις αστικές περιοχές το φονικό χειμώνα 1941-42,¹⁹¹ θέτει ως το πιο επιτακτικό καθήκον την προστασία και διάσωση της νέας γενιάς. Παρά το ότι ο ακριβής υπολογισμός των θανάτων από πείνα προσκρούει σε αντικειμενικές δυσκολίες εκτιμάται ότι η ανάπτυξη προγραμμάτων συσσιτίων από τον Ερυθρό Σταυρό, την Εκκλησία και άλλους φορείς περιόρισε το φαινόμενο, ιδιαίτερα στα παιδιά σχολικής ηλικίας.¹⁹² Παρ' όλα αυτά, ο Καλαντζής εκτιμά ότι 60.000 παιδιά πέθαναν από την πείνα ενώ η υγεία 130.000 παιδιών καταστράφηκε οριστικά.¹⁹³ Επιπλέον, οι καταστροφικές και αλλοπρόσαλλες επιλογές των κατοχικών δοσιλογικών κυβερνήσεων επιτείνουν το πρόβλημα. Για παράδειγμα, από τη μία πλευρά, λόγω των επιτάξεων, κλείνουν ιδρύματα και ορφανοτροφεία, πετώντας κυριολεκτικά στο δρόμο εκατοντάδες ορφανά και από την άλλη περισυλλέγουν από

¹⁸⁸ Guy Burgel, *La condition industrielle a Athens*, Duxieme partie, Centre Nationale de Recherches Sociales, Athenes 1972, στο Περικλής Παπαδόπουλος, *Η ταξική διάρθρωση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1987, σ. 162.

¹⁸⁹ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, ό.π., τ. Β', σ. ν'.

¹⁹⁰ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 208.

¹⁹¹ Αγγελική Τζαφέρα, «Αιτίες θανάτου στην Κατοχή για τον Πειραιά, το Κερατσίνι και τη Νίκαια» στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Μ. Λυμπεράτος, Π. Παπαστράτης, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2014.

¹⁹² Ζέτα Τζαβάρα, «Η “μάστιγα” της Κατοχής: Η πείνα ως αιτία θανάτου στην Ελλάδα της Κατοχής (1941-1944) και η αναζήτηση των θυμάτων της, στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960*, ό.π.

¹⁹³ Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Η παιδεία εν Ελλάδι*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002, σ. 100.

τους δρόμους 450 παιδιά και τα οδηγούν σε εγκλεισμό στο Δημόσιο Ψυχιατρείο, όπου ζουν επί σειρά ετών μαζί με τους ψυχοπαθείς.¹⁹⁴

Το σχολικό έτος 1940-41 θα διαρκέσει μόλις τρεις μήνες, ενώ το επόμενο, 1941-42 μόνο είκοσι ημέρες.¹⁹⁵ Η υπολειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος την περίοδο αυτή, πέρα από τις άμεσες αρνητικές συνέπειες για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (υπολογίζεται ότι 600.000 παιδιά δεν φοίτησαν στο Δημοτικό σχολείο την περίοδο 1940-45), δημιουργεί και μακροπρόθεσμες συνέπειες, καθώς, όπως διαπιστώνει ο Αλέξης Δημαράς, «από τους δασκάλους και τις δασκάλες που υπηρετούσαν το 1955, περισσότερο από το 40% ανήκαν σε γενεές με ελλιπέστατη εγκύκλια ή/και επαγγελματική μόρφωση».¹⁹⁶

Οι αντιπαραθέσεις γύρω από το γλωσσικό ζήτημα συνεχίστηκαν και στα χρόνια της κατοχής, με κορυφαίο γεγονός τη «Δίκη των τόνων», τη δίωξη δηλαδή του καθηγητή της Φιλοσοφικής Ι. Κακριδή για το μονοτονικό σύστημα που χρησιμοποίησε στο έργο του Ελληνική Κλασσική Παιδεία.

Στις απελευθερωμένες από τον ΕΛΑΣ περιοχές καταβάλλεται ιδιαίτερη προσπάθεια να λειτουργήσουν τα σχολεία. Η Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) εγκρίνει το «Σχέδιο για μια Λαϊκή παιδεία», ιδρύει δύο Παιδαγωγικά Φροντιστήρια για την εκπαίδευση νέων δασκάλων με 130 σπουδαστές, εκδίδει δύο νέα σχολικά αναγνωστικά. Το «Σχέδιο για μια Λαϊκή παιδεία», εισήγηση επιτροπών του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ στη Γραμματεία παιδείας της ΠΕΕΑ με εμπνευστή το Δ. Γληνό, είναι επηρεασμένο από τις παιδαγωγικές αρχές του σχολείου εργασίας και εντάσσεται στα ευρύτερα σχέδια για την ανασυγκρότηση της χώρας σε κατευθύνσεις ριζικά διαφορετικές από τις προπολεμικές.¹⁹⁷ Βασικές κατευθύνσεις του Σχεδίου είναι η υποχρεωτική και δωρεάν προσχολική αγωγή, το 8χρονο υποχρεωτικό δημοτικό σχολείο, οι αυξημένες δαπάνες για την Παιδεία, η δημοκρατική διοίκηση της εκπαίδευσης, η πανεπιστημιακή μόρφωση των δασκάλων και η μισθολογική τους εξίσωση με τους καθηγητές, η καθιέρωση της δημοτικής

¹⁹⁴ Στο ίδιο, σ. 101.

¹⁹⁵ Αθανάσιος Τ. Καραφύλλης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2013, σ. 142.

¹⁹⁶ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ. 208.

¹⁹⁷ «Εμείς θα επιδιώξουμε μέσα στο λαϊκό κράτος η παιδεία να εξυπηρετήσει τα ζωντανά ιδανικά, της λευτεριάς, της λαοκρατίας, της ειρήνης». Απόσπασμα από τη σχετική εισήγηση του καθηγητή Π. Κόκκαλη στην Εθνοσυνέλευση των Κορυτσάδων, στο Ρ. Ιμβριώτη, *Παιδεία και Κοινωνία – Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1983, σ. 24.

γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες, η κατάργηση των τόνων και η απλοποίηση της ιστορικής ορθογραφίας, η παροχή στους μαθητές δωρεάν ιματισμού, βιβλίων, γραφικής ύλης, συσσιτίων, η δωρεάν Παιδεία και οι ίσες ευκαιρίες μόρφωσης. Ωστόσο, όπως σημειώνει ο Δημαράς, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΠΕΕΑ, «αντίθετα από ότι έγινε αλλού σε ανάλογες περιπτώσεις», ελάχιστα επηρέασε την μεταπολεμική εκπαιδευτική πολιτική.¹⁹⁸

Οι προπολεμικές πολιτικές περιορισμού της στοιχειώδους εκπαίδευσης συνεχίζονται και στα χρόνια της κατοχής. Πιο συγκεκριμένα, η μεταξική δομή της εκπαίδευσης περιορίζει το δημοτικό σε τέσσερις τάξεις, με το οκτατάξιο γυμνάσιο-λύκειο στο οποίο γράφονται οι μαθητές του Δημοτικού μετά την τετάρτη τάξη και το εξατάξιο δημοτικό για όσα παιδιά δεν συνεχίζουν στο γυμνάσιο.¹⁹⁹ Τα παιδιά που δεν συνεχίζουν στη μέση εκπαίδευση υποχρεώνονται να συνεχίσουν για άλλα δύο χρόνια στο δημοτικό ώστε να ολοκληρώσουν εξαετή υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση. Η δομή αυτή μετέτρεψε τις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σε «τάξεις των φτωχών μαθητών»,²⁰⁰ ωστόσο δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί καθώς με τον Α.Ν. 1849/1939 θεσπίζονται εξετάσεις στην τετάρτη δημοτικού, ενώ στη μέση εκπαίδευση δημιουργείται μια χαοτική κατάσταση με την ταυτόχρονη λειτουργία τεσσάρων διαφορετικών σχολικών τύπων (αστικό σχολείο, προγυμνάσιο, κλασσικό γυμνάσιο, πρακτικό λύκειο). Το 1944, με τον κατοχικό νόμο Ν.1468/1944, μετατρέπονται σε οκτατάξια τα γυμνάσια καθώς καταργούνται τα 2τάξια λύκεια και αυτές οι δύο τάξεις προστίθενται ως 7η και 8η τάξη στο εξαετές γυμνάσιο. Διάταξη που αναιρέθηκε στην πράξη με υπουργική απόφαση που καταργούσε την πρώτη και δεύτερα γυμνασίου επαναφέροντας και πάλι το εξατάξιο γυμνάσιο. Επομένως, η αντιφατικότητα και η πολυτυπία που χαρακτηρίζει το θεσμικό πλαίσιο και τις αλλεπάλληλες μεταβολές του, αλλά και η υπολειτουργία της εκπαίδευσης στα χρόνια του πολέμου και της κατοχής, συνέβαλαν ώστε να μην λειτουργήσει στην πράξη η οργανωτική δομή της πρώτης μεταξικής περιόδου, αλλά να δημιουργηθεί μια περίπλοκη κατάσταση με την οποία καλούνταν να αναμετρηθούν οι πρώτες μεταπολεμικές κυβερνήσεις.

¹⁹⁸ Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, ό.π., τ. Β', σ. νβ'.

¹⁹⁹ Α.Ν. 770/1937 «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδευσεως».

²⁰⁰ Σπύρος Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική Εκπαίδευση*, τ. Β', Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 1998, σ. 70.

β. Απελευθέρωση και εμφύλιος

Έξι ημέρες μετά την απελευθέρωση της Αθήνας, στις 18 Οκτωβρίου, η Κυβέρνηση Εθνικής Ενότητας φθάνει στην πρωτεύουσα και αναλαμβάνει τα καθήκοντά της. Οι φιλελεύθεροι δημοτικιστές εκτιμούν ότι η παρουσία του Παπανδρέου στην πρωθυπουργία αποτελεί μια ιστορική ευκαιρία για την οριστική επικράτηση του δημοτικισμού και τη χάραξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής, ριζικά διαφορετικής τόσο από την αντίστοιχη της μεταξικής και κατοχικής περιόδου, όσο και από το εαμικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΠΕΕΑ. Ο ορισμός του Πάνου Χατζηπάνου, μέλους του Λαϊκού Κόμματος και του Χριστιανικού Κοινωνικού Κύκλου, ως υπουργού Παιδείας και, ταυτόχρονα, του Ευάγγελου Παπανούτσου ως γενικού διευθυντή, εκφράζει τόσο το πνεύμα της εθνικής ενότητας, όσο και τον τακτικισμό του Παπανδρέου στη συγκεκριμένη συγκυρία. Τα καθήκοντα του γενικού διευθυντή Παιδείας, όπως ορίζονται με νόμο στις αρχές Νοέμβρη, συνιστούν επί της ουσίας ένα πλαίσιο υπεραρμοδιοτήτων που επιτρέπουν στον Παπανούτσο να ασκεί επί της ουσίας τη διοίκηση του υπουργείου Παιδείας.²⁰¹

Έχει σημασία να σημειώσουμε εδώ ότι οι εκπαιδευτικές πολιτικές που ασκούνται μετά την απελευθέρωση συναρτώνται από τις κεντρικές πολιτικές εξελίξεις και το ιδιόμορφο καθεστώς επιτροπείας που σταδιακά αλλά αποφασιστικά διαμορφώνει ο βρετανικός παράγοντας. Σε επίπεδο πολιτικής κατεύθυνσης, η βρετανική πολιτική υποδεικνύει σαφέστατα το «δρόμο της καμήλας», με την απόρριψη της μεταξικής και κατοχικής πολιτικής αλλά και των κατευθύνσεων του ΕΑΜ.²⁰²

Οι πρωθυπουργικές εξαγγελίες για την εκπαίδευση, στα μέσα Νοέμβρη, δικαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις παραπάνω εκτιμήσεις, καθώς, από τη μία πλευρά επαγγέλλονται την κάθαρση του Πανεπιστημίου από καθηγητές που εκλέχτηκαν την μεταξική και κατοχική περίοδο ή συνεργάστηκαν με τον κατακτητή και από την άλλη

²⁰¹ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ. 30-32.

²⁰² Στο ίδιο, σ. 13. Οι Βρετανοί, στο πλαίσιο του ευρύτερου στόχου ανασύστασης του αποικιοκρατικού μοντέλου, επιδίωκαν να κρατήσουν με κάθε τίμημα τον έλεγχο της Ελλάδας και να αποκαταστήσουν την προπολεμική τάξη πραγμάτων προστατεύοντας τους θαλάσσιους δρόμους προς την Ινδία και τις πετρελαιοπηγές της Μέσης Ανατολής. Εγγύηση για αυτούς τους στόχους αποτελούσε η επάνοδος του Γεώργιου Β' και εμπόδιο καθοριστικής σημασίας το ΕΑΜ, γι' αυτό όποια τακτική και αν ακολουθούσε, η συντριβή του αποτελούσε μόνιμο στόχο τους. Για τη βρετανική πολιτική, βλ. διεξοδικά: Προκόπης Παπαστράτης, «Η διαδικασία της Απελευθέρωσης, το πολιτικό προοίμιο του Δεκέμβρη», στο, *Από την Απελευθέρωση στα Δεκεμβριανά: Μια τομή στην πολιτική ιστορία της Ελλάδας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία 2016. Επίσης: Θανάσης Σφήκας, *Οι Άγγλοι εργατικοί και ο εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα*, Φιλίστωρ, 1977.

προβάλουν τον προσκοπισμό και την εισαγωγή της Πολιτικής Αγωγής ως αντίβαρο στην επιρροή της ΕΠΟΝ στη νεολαία. Η νοσηματοδότηση του «Εθνικού ιδεώδους» ως κύριου σκοπού της παιδείας, η δομή της εκπαίδευσης (έξι χρόνια δημοτικό, τέσσερα χρόνια γυμνάσιο και δύο χρόνια λύκειο), η καθιέρωση της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό και ισότιμης με την καθαρεύουσα στη μέση εκπαίδευση αποτελούν τις κύριες κατευθύνσεις που διατυπώνει ο Παπανδρέου, ενώ ταυτόχρονα, τονίζεται ότι «ο δάσκαλος είναι η πρώτη υπόθεση της παιδείας» και βασικό του γνώρισμα είναι η πίστη στα ιδεώδη «μιας εθνικής αποστολής».²⁰³

Στην ίδια κατεύθυνση, η κατάργηση του κατοχικού Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, η απόλυση των μελών του και η συγκρότηση του Κεντρικού Διοικητικού και Γνωμοδοτικού Συμβουλίου Εκπαιδευσεως (ΚΔΓΣΕ), αποτελεί κρίσιμο βήμα για την κυριαρχία των φιλελεύθερων κύκλων στους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς.²⁰⁴ Το Νοέμβριο του 1944, συγκροτείται η Ανώτατη Επιτροπή Μελέτης Εκπαιδευτικών Ζητημάτων, η οποία πάντως, μέχρι την κατάργησή της το 1959 δεν πρόσφερε ουσιαστικά έργο.

Αμέσως μετά τα Δεκεμβριανά, στην κυβέρνηση Πλαστήρα, υπουργός Παιδείας αναλαμβάνει ο Κ. Άμαντος, παλαιό μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η πολιτική κατάσταση όμως είναι πια διαφορετική. Η μάχη του Δεκέμβρη, η αποχώρηση του ΕΛΑΣ από την Αθήνα και η συμφωνία της Βάρκιζας, ανατρέπουν τον κοινωνικό και πολιτικό συσχετισμό και διαμορφώνουν νέα δεδομένα που θα επιδράσουν καταλυτικά και στις εκπαιδευτικές εξελίξεις. Η συντηρητική παράταξη ταυτίζει το δημοτικισμό με τον κομμουνισμό, επομένως, κάθε πρωτοβουλία που προωθεί τη δημοτική επισύρει την κατηγορία της συνοδοιπορίας. Έτσι, το νομοθέτημα που προωθεί ο Άμαντος για την καθιέρωση της δημοτικής, έστω ως ισότιμης γλώσσας, δέχεται δριμύτατη πολεμική από τη συντηρητική παράταξη, συναντά την απροθυμία του αντιβασιλέα Δαμασκηνού να το υπογράψει και, τελικά, με το σχηματισμό της κυβέρνησης Βούλγαρη στις 8 Απριλίου 1945 και την τοποθέτηση στο υπουργείο Παιδείας του Δ. Μπαλάνου, το ζήτημα παραπέμπεται στις καλένδες.

Στο ζήτημα της σχολικής δομής, οι εξελίξεις είναι διαφορετικές. Η σχετική επιτροπή που, μετά από προτροπή του Παπανούτσου, συγκροτεί ο Μπαλάνος καταλήγει με συντριπτική πλειοψηφία στη διατήρηση του εξάχρονου δημοτικού

²⁰³ Στο ίδιο, σ. 34.

²⁰⁴ Στο ίδιο, σ. 38.

σχολείου και στη δομή 6 χρόνια στοιχειώδης εκπαίδευση και 6 χρόνια μέση. Αυτή είναι η δομή που θα διατηρηθεί σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο. Η προσπάθεια του υπουργού Παιδείας Α. Παπαδήμου, μετά τις εκλογές του 1946, να επαναφέρει τη μεταξική σχολική δομή, παρά την ευνοϊκή για τη συντηρητική παράταξη συγκυρία, αποτυγχάνει καθώς συναντά τη σφοδρή αντίδραση τόσο των φιλελεύθερων διανοούμενων όσο και της, εθνικόφρονης πλέον, Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος (ΔΟΕ). Στη συγκυρία του εμφυλίου, η αντιπαράθεση για τη σχολική δομή διεξάγεται και από τις δύο πλευρές με εθνικόφρονα επιχειρήματα. «Το εξατάξιο σχολείο είναι έργο του Γληνού και αποτελεί εστία αναπτύξεως και διαδόσεως του κομμουνισμού», διακηρύσσει από το βήμα της Βουλής ο βουλευτής του κόμματος Εθνικών Φιλελευθέρων Ε. Γονής, ενώ η ΔΟΕ απαντά μέσα από τις στήλες του Διδασκαλικού Βήματος: «Όλοι οι κομμουνιστές έχουν αποφοιτήσει από τετρατάξιο σχολείο».²⁰⁵

Ο έλεγχος του σχολικού μηχανισμού αφορά τόσο στον ανταγωνισμό συντηρητικών και φιλελεύθερων για τη στελέχωση της διοίκησης όσο και στη διαδικασία εκκαθαρίσεων και διώξεων κυρίως των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στις εαμικές οργανώσεις. Η παρουσία του Παπανούτσου στη γενική διεύθυνση Παιδείας και η σύνθεση του ΚΔΓΣΕ ευνοούν τους φιλελεύθερους, τουλάχιστον μέχρι τις εκλογές του 1946. Ωστόσο, η ήττα του ΕΑΜ το Δεκέμβρη του 1944 και κυρίως η επικράτηση της δεξιάς στις εκλογές του 1946 και η γενίκευση του εμφυλίου πολέμου εδραιώνουν την κυριαρχία της συντηρητικής παράταξης στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Εκείνοι όμως που πλήρωσαν το βαρύ τίμημα της ήττας της αριστεράς ήταν οι εαμίτες δάσκαλοι. Με το άρθρο 7 της Συμφωνίας της Βάρκιζας προβλέπεται η συγκρότηση Συμβουλίων για την εκκαθάριση των δημοσίων υπαλλήλων που συνεργάστηκαν με τον κατακτητή ή τη μεταξική δικτατορία αλλά και εκείνων «που συμμετέσχον ή συνήργησαν εις την εκδήλωσιν των γεγονότων από της 3 Δεκεμβρίου 1944 μέχρι της υπογραφής του παρόντος».²⁰⁶ Στην πράξη, η εφαρμογή του άρθρου 7 συρρικνώνεται σχεδόν αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στις εαμικές οργανώσεις. Έτσι, από το 1945 ακόμα ξεκινά η διαδικασία μονομερούς

²⁰⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 118, 10 Οκτωβρίου 1949. Επίσης, βλ. Γιώργος Γαλάνης, «Η στάση της ΔΟΕ κατά τη μετακατοχική περίοδο: από την αντίσταση στην εθνικοφροσύνη», περιοδικό *Εκπαιδευτική Λέσχη*. Αντλήθηκε από: <https://www.e-lesxi.gr>.

²⁰⁶ Η συμφωνία της Βάρκιζας, άρθρο 7, στο Τμήμα Ιστορίας της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δεκέμβρης του '44, Κρίσιμη ταξική σύγκρουση*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 2014, σ. 302.

εκκαθάρισης της εκπαίδευσης που θα ενταθεί και θα κορυφωθεί με το Θ΄ Ψήφισμα «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών» τον Αύγουστο του 1946 και με τον Α.Ν. 516/1948 «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης». Το πολιτικό και ιδεολογικό κενό που αφήνουν πίσω τους οι απολυμένοι αριστεροί και δημοκρατικοί εκπαιδευτικοί και η καθαίρεση των συνδικαλιστικών τους ηγεσιών θα οδηγήσει με ταχύτατους ρυθμούς στην πλήρη ανατροπή των συσχετισμών στο εκπαιδευτικό σώμα. Έτσι, το 1947 συγκροτείται η «Χριστιανική Ένωσις Εκπαιδευτικών Λειτουργών» με 1500 μέλη και με μαχητικό αντικομμουνιστικό προσανατολισμό στους στόχους της.²⁰⁷

γ. Το ξυπόλητο τάγμα

Ωστόσο, ο απώτερος στόχος της αποεαμοποίησης της εκπαίδευσης δεν είναι οι εκπαιδευτικοί αλλά οι μαθητές. Οι προβληματισμοί στο Συνέδριο επιθεωρητών του 1949 για τον ιδεολογικό φρονηματισμό των μαθητών αντανakλούν τις βαθύτερες ανησυχίες του αντιεαμικού μπλοκ για τη δυσκολία αποκατάστασης της ιδεολογικής και πολιτικής ηγεμονίας στη νέα γενιά και καθιστούν επείγουσα προτεραιότητα την αναγκαιότητα της διαπαιδαγώγησής της στη βάση της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης. Η μαζική ένταξη της νεολαίας στην ΕΠΟΝ και η ευρύτατη απήχηση της αριστεράς, συνιστούν ένα δυσεπίλυτο πρόβλημα ακόμα και μετά τη στρατιωτική ήττα του ΔΣΕ. Ένα ολόκληρο αξιακό σύστημα παραδοσιακών αρχών και ηθικής, υπακοής, πειθαρχίας, ευσέβειας προς την ιεραρχία και ευλάβειας προς τους μεγαλύτερους έχει κλονιστεί.²⁰⁸ Οι παιδαγωγοί και οι επιθεωρητές δεν παραλείπουν να στιγματίσουν την έλλειψη σεβασμού προς τους θρησκευτικούς κανόνες και τη ροπή προς αντικοινωνικές εκδηλώσεις, κρούοντας τον κώδωνα του

²⁰⁷ Για τον αντικομμουνιστικό χαρακτήρα της οργάνωσης, παραθέτουμε χαρακτηριστικά: «Ονομάζομεν την εκπαίδευσιν των παιδιών της Ελλάδος ελληνικήν, εθνικήν παιδείαν. Και πρέπει να είναι τοιαύτη, προσηρμοσμένη προς τα ιδιάζοντα γνωρίσματα της ελληνικής ψυχής και εμπνεόμενη από τας ευγενείς και ανεκτιμήτου αξίας παραδόσεις του χριστιανικού μας έθνους. Ο κομμουνισμός αντιτίθεται προς την έννοιαν της εθνικής και χριστιανικής παιδείας, διότι ακριβώς σκοπεί να συμπνίξη την εθνικήν συνείδησιν». *Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών*, Αρ. 13, Αθήναι, Μάιος 1950.

²⁰⁸ Ο Γενικός επιθεωρητής Μέσης Εκπαιδεύσεως Χ. Μόσχος εκτιμά: «Η κατοχή και η μετέπειτα κατάστασις έβλαψε δυστυχώς την νεολαίαν μας τα μέγιστα(...) Η ένταξις των εις διαφόρους ομάδας ΕΠΟΝ κλπ. έφθειρε ή μάλλον διέφθειρε τον χαρακτήραν και την σκέψιν αυτών. Κατέστησε τους νέους θρασείς, κατέστησε τους νέους αλαζόνες, υπερόπτας και αναιδείς. Η σεμνότης και η ευλάβεια, ως και ο σεβασμός των νέων προς τους ανωτέρους εξέλιπε. Το πνεύμα της φιλοπονίας έσβυσεν. Οι νέοι μας, φυγόπονοι εν πολλοίς και οκνηροί, επιζητούν να προάγωνται από τάξεως εις τάξιν αναξίως, προβάλλοντες ασυστόλως δικαιολογίας ανυποστάτους ή απειλούντες καθηγητάς και γυμνασιάρχας. Μαθητής εντεταγμένος εις οργάνωσιν επεδείκνυε το περίστροφόν του προκλητικώς προς καταναγκασμόν και εκφοβισμόν των καθηγητών ίνα του δώσουν το απολυτήριον του Γυμνασίου». Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών*, ό.π., σ. 261.

κινδύνου για την ηθική κρίση που διαπερνά την παιδική ηλικία και τη νεολαία.²⁰⁹ Οι προπολεμικές ισορροπίες έπρεπε να αντικατασταθούν επειγόντως, το πνεύμα κοινωνικής ανυπακοής και απειθαρχίας δεν είχε καμιά θέση στην πειθαρχημένη κοινωνία που οραματίζονταν οι εθνικόφρονες. Επρόκειτο για ένα δύσκολο εγχείρημα. Πράγματι, το «ξυπόλητο τάγμα» που καθόταν στα θρανία των σχολείων του 1949, δεν ήταν μια τυχαία σχολική γενιά. Αυτά τα παιδιά πέρασαν δια πυρός και σιδήρου, γεννήθηκαν και μεγάλωσαν μέσα στον πόλεμο και την κατοχή, επιβίωσαν μέσα στις πιο σκληρές συνθήκες πείνας και θανάτου, έπαιξαν με τον πόλεμο, έγιναν σαλταδόροι, τσιλιαδόροι, μικροί ήρωες και μάρτυρες σε μικρά ή μεγάλα γεγονότα, έζησαν την ιστορία ως πρωταγωνιστές και μέτρησαν νεκρούς από το οικογενειακό, το σχολικό και φιλικό τους περιβάλλον. Για τη διαπαιδαγώγηση – ή αν προτιμάτε αναμόρφωση - αυτής της μαθητικής γενιάς με βάση τα ιδεολογήματα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και τη διαμόρφωση μιας εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στα μέτρα της εθνικοφροσύνης, εκτός από την εκκαθάριση και διαρκή επιθεώρηση του εκπαιδευτικού σώματος, την προσήλωση στα αναλυτικά προγράμματα του 1913, τα νέα σχολικά εγχειρίδια και τον υποχρεωτικό εμπλουτισμό των σχολικών βιβλιοθηκών με «εθνικά» αναγνώσματα,²¹⁰ με βάση και την εμπειρία της μεταξικής περιόδου, επιστρατεύτηκε πλήθος μικρών και μεγάλων καταναγκασμών, τελετών, παρελάσεων και εθνικών εορτών, τακτικών εκκλησιασμών, εράνων για τα «θύματα του σλαυοκομμουνισμού», υποχρεωτικής συμμετοχής στο κατηχητικό και βέβαια, ένα καθεστώς αυστηρής επιτήρησης και ελέγχου των μαθητών εντός και εκτός του σχολείου.²¹¹

²⁰⁹ «Η παιδική ηλικία και γενικώς η νεολαία μας, λόγω των ανωμαλιών της τελευταίας δεκαετίας, διήλθε και διέρχεται μίαν περίοδον ηθικής κρίσεως[στην οποία συντέλεσε μεταξύ άλλων] η συμμετοχή των νέων εις πολιτικές και αντεθνικές οργανώσεις(...)Αποτέλεσμα επίσης των κακών τούτων επιδράσεων είναι η κατάπτωσης και η έλλειψις σεβασμού προς κάθε ηθικόν και θρησκευτικόν κανόνα και η ροπή προς αντικοινωνικάς εκδηλώσεις». Τοποθέτηση Κ. Μάργαρη, επιθεωρητή Παιωνίας. Στο *ίδιο*, σ. 273.

²¹⁰ Χαρακτηριστική είναι η εγκύκλιος της Διευθύνσεως Διδακτικών Βιβλίων του ΥΠΕΠΘ προς τους Γενικούς Επιθεωρητές με Αρ. Πρ.102581/3-1-1949, να φροντίσουν να προμηθευτούν «απαραιτήτως» για όλες τις σχολικές βιβλιοθήκες της μέσης και της στοιχειώδους εκπαίδευσης, το βιβλίο που εκδόθηκε από το Γ.Ε.Σ. το 1948 «Μάνα μου : Εθνικό παιδοφύλαγμα» και να αναπτυχθεί το περιεχόμενο του στους μαθητές σε ειδικές συγκεντρώσεις. Βάσω Θεοδώρου, Νοσηματοδοτήσεις του εμφυλίου πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1950 – 1991, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, Ιούλιος – Αύγουστος 2003, σ. 114.

²¹¹ Η επιρροή και η αποτελεσματικότητα του υπερσυντηρητικού φρονηματισμού στις γενιές των μαθητών-τριών που κάθισαν στα θρανία της μετεμφυλιακής εκπαίδευσης δεν μπορεί προφανώς να μετρηθεί. Ωστόσο, η διαμόρφωση μιας πλειοψηφικής συντηρητικής λαϊκής βάσης στις επόμενες δεκαετίες και, από την άλλη, η ανάπτυξη του κινήματος της νεολαίας, το φοιτητικό κίνημα, οι Λαμπράκηδες και τα Ιουλιανά, θα καταδείξουν τα όρια επιτυχίας αυτού του εγχειρήματος.

Έτσι, ο έλεγχος του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης αλλά και της κατανομής της λειτουργίας συνοδεύεται από σκληρά μέτρα ελέγχου και καταστολής κάθε πρωτοβουλίας ή εκδήλωσης ριζοσπαστισμού της μαθητιώσας νεολαίας. Το Υπουργείο Παιδείας, από το 1945 ακόμη, με τη διαταγή υπ. Αριθ. 17065/15-4-45, απαγορεύει στους μαθητές «να εγγράφονται μέλη εις οργανώσεις, αίτινες σκοπούσιν εις την εξυπηρέτησιν είτε εμμέσως, είτε αμέσως πολιτικών κομμάτων ή παρατάξεων»²¹² ενώ το 1948, με εμπιστευτικό έγγραφό του προς τους γυμνασιάρχες με αφορμή «μεμονωμένων κρουσμάτων κομμουνιστικής κινήσεως παρατηρηθείσης μεταξύ ελαχίστων μαθητών ενεργούντων προπαγάνδαν και εράνους υπέρ των συμμοριτών», καλεί τους καθηγητές να προβαίνουν σε ομιλίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας των «φρονηματιστικών μαθημάτων» όπου θα καταγγέλλονται τα «μίσθαρνα όργανα των εχθρών της Ελληνικής Φυλής», να μεριμνήσουν ώστε να οργανωθεί «συστηματική παρακολούθησις των μαθητών και να γίνεται αυστηρός έλεγχος των πράξεων αυτών εν τε τω σχολείω και εκτός αυτού» και να επιβάλλουν αυστηρότατες κυρώσεις όταν αποδεικνύεται «η ενοχή μαθητών εις αντεθνικάς κινήσεις».²¹³

Σε επίπεδο περιεχομένου σπουδών, η πρώτη σπουδή του Υπουργείου Παιδείας είναι να ακυρώσει ορισμένα μέτρα των κατοχικών κυβερνήσεων. Το 1945 για πρώτη φορά θεσμοθετούνται τα αγγλικά μαζί με τα γαλλικά ως υποχρεωτική ξένη γλώσσα στις τέσσερις τελευταίες τάξεις του γυμνασίου αντικαθιστώντας τα γερμανικά και τα ιταλικά.²¹⁴ Ο γεωπολιτικός προσανατολισμός της χώρας αποτυπώνεται έτσι και στο πρόγραμμα σπουδών.

Και ενώ για τη στοιχειώδη εκπαίδευση ισχύουν ακόμα τα αναλυτικά προγράμματα του 1912, στο πεδίο της συγγραφής, έκδοσης και κυκλοφορίας σχολικών βιβλίων που αντανakλούσαν ανταγωνιστικές παιδαγωγικές αλλά και ιδεολογικές αντιλήψεις, από τους πρώτους μήνες της απελευθέρωσης ήδη, μαινόταν ένας άλλος, ιδιόμορφος εμφύλιος. Στις αρχές του 1945, το ΚΔΓΣΕ εγκρίνει τα εγχειρίδια της μεταξικής και κατοχικής περιόδου,²¹⁵ έχοντας αφαιρέσει τα κείμενα

²¹² Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο*, ό.π., σ. 138.

²¹³ Εγκύκλιος αρ. πρ. εμπ. 878/20-3-1948, Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Παιδείας.

²¹⁴ Α.Ν. 752/1945 «Περί εισαγωγής της αγγλικής ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα γυμνάσια», ΦΕΚ 311/21-12-1945.

²¹⁵ Η ίδια πρακτική ακολουθήθηκε και την επόμενη σχολική χρονιά γεγονός που καταγγέλλεται από την αριστερά: «Το 1946 με πολύ πρωτότυπο τρόπο αντιμετώπισε το υπουργείο τα τεταρτοαυγουστιανά αναγνωστικά: Είχε μεγάλο στοκ από αυτά ο ΟΕΣΒ. Για να μην πάνε χαμένα έκοψε τα φύλλα όπου ήταν κεφάλαια αφιερωμένα στον... πρώτο αγρότη της Ελλάδας αρχηγό του καθεστώτος κι έτσι κολοβωμένα τα κυκλοφόρησε στα σχολεία. Χωρίς βέβαια να μπορεί να εξαλείψει, όχι το πνεύμα αλλά

και την εικονογράφηση τα τμήματα των σελίδων που υμνούσαν το μεταξικό καθεστώς.²¹⁶ Ακολούθως, στις 27 Ιουνίου του 1947, το Υπουργείο Παιδείας προκηρύσσει διαγωνισμό για τα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Οι προδιαγραφές της προκήρυξης κινούνται σε συντηρητική κατεύθυνση όσο αφορά στο περιεχόμενο ενώ προβλέπεται ότι στις τρεις τελευταίες τάξεις τα αναγνωστικά θα περιλαμβάνουν εξίσου κείμενα της δημοτικής «του προφορικού λόγου των μορφωμένων ανθρώπων» και της καθαρεύουσας.²¹⁷ Στην πράξη, τα κείμενα των νέων αναγνωστικών χρησιμοποιούν μια εκδοχή απλής καθαρεύουσας. Για όλα τα υπόλοιπα σχολικά βοηθητικά βιβλία όμως, συνεχίζεται έως και τη σχολική χρονιά 1949 – 1950 η μεταβατική περίοδος όπου οι εκπαιδευτικές ανάγκες καλύπτονται με βοηθητικά βιβλία μη εγκεκριμένα. Το Υπουργείο Παιδείας, συχνά προχωρά σε συστάσεις συγκεκριμένων βοηθητικών βιβλίων αλλά και σε εγκυκλίους προς τα σχολεία να μην εισάγουν βοηθητικά βιβλία εξυγιανθέντων εκπαιδευτικών.²¹⁸

Η αντιπαράθεση γύρω από τα βοηθητικά εγχειρίδια εντάθηκε με αφορμή την έκδοση σχολικών εγχειριδίων από την Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση που είχε συγκροτηθεί στα βουνά με πρωτοβουλία του ΚΚΕ. Συγκεκριμένα, το Υπουργείο Παιδείας, με την εγκύκλιο υπ. αριθμ. 824431/22-10-48, απαγορεύει τη χρήση βοηθητικών βιβλίων «αναρχικών συγγραφέων», «ανεθνικώς δρώντων ατόμων», «ανωνύμων συγγραφέων» ή «επιτροπών», προβλέποντας μάλιστα αυστηρές ποινές.²¹⁹ Έχει προηγηθεί η συγκρότηση της Επιτροπής Βοήθεια στο Παιδί (ΕΒΟΠ), το Μάιο του 1948 στο Βουκουρέστι και η έκδοση των πρώτων σχολικών βιβλίων της υπερορίας που φέρουν τις υπογραφές «Έκδοση της Επιτροπής Δασκάλων» ή «Έκδοση του Υπουργείου Δημόσιας Εκπαίδευσης».²²⁰

δ. Η ανασυγκρότηση της ΔΟΕ

Με πρωτοβουλία των εαμιτών δασκάλων ξεκινούν από την άνοιξη του 1945 οι διαδικασίες για την ανασυγκρότηση των τοπικών συλλόγων και της Διδασκαλικής

ούτε κι αυτά τα συνθήματα της δικτατορίας που φάνταζαν εδώ και κει στα αναγνωστικά». Π. Δημητρίου, *Η λαϊκή παιδεία και το σχολικό βιβλίο*, περ. *Ανταίος*, δεκαπενθήμερο περιοδικό για τη μελέτη των προβλημάτων ανοικοδόμησης, περ. Β', χρόνος 6^{ος}, αρ. 4-5, Απρίλης – Μάης 1951.

²¹⁶ Χαράλαμπος Νούτσος, «Το σχολείο της «εθνικοφροσύνης» (1945 – 1952)», *ό.π.*, σ. 127.

²¹⁷ Στο ίδιο, σ. 121.

²¹⁸ Βλ. Δημητρίου, περ. *Ανταίος*, *ό.π.*

²¹⁹ Βλ. σχετικά: *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 89, 10 Νοεμβρίου 1948.

²²⁰ Άννα Ματθαίου, Πόπη Πολέμη, *Η εκδοτική περιπέτεια των ελλήνων κομμουνιστών, από το βουνό στην υπερορία (1947 – 1968)*, Βιβλιόραμα, ΑΣΚΙ, Αθήνα, 2003, σ. 151 – 155.

Ομοσπονδίας. Η ιδρυτική Γενική Συνέλευση πραγματοποιείται τον Ιανουάριο του 1946. Οι πολιτικές εξελίξεις επηρεάζουν καταλυτικά τους εσωτερικούς συσχετισμούς στο εκπαιδευτικό σώμα της στοιχειώδους διχοτομώντας τους δασκάλους σε εθνικόφρονες και μη. Στην ιδρυτική ΓΣ της Ομοσπονδίας, οι 2 από τους 24 τοπικούς συλλόγους που αναγνωρίζονται φέρουν τον επιθετικό προσδιορισμό «εθνικός». Στις αρχαιρεσίες για την εκλογή της Διοίκησης της Ομοσπονδίας αναδεικνύεται μια δημοκρατική πλειοψηφία δημοκρατών, σοσιαλιστών και κομμουνιστών δασκάλων. Αυτό το συσχετισμό αντανακλούν οι αποφάσεις της ΓΣ: «Οι δάσκαλοι, μέσω του συνδικαλιστικού τους οργάνου, διεκδικούν να αυξηθούν οι μισθοί τους, να τους χορηγηθεί ύφασμα για ένα κουστούμι και από ένα ζευγάρι παπούτσια, να βελτιωθούν οι συντάξεις, να καταργηθεί η καθαρεύουσα στο δημοτικό σχολείο, να χορηγείται στις δασκάλες υποχρεωτική εξάμηνη άδεια εγκυμοσύνης με πλήρεις αποδοχές».²²¹

Επίσης, οι αποφάσεις της ιδρυτικής ΓΣ περιλαμβάνουν όλα τα αιτήματα που αφορούν στη διασφάλιση της ζωής και της ασφάλειας των δασκάλων από επιθέσεις κρατικών οργάνων και «ανεύθυνων στοιχείων», στην απελευθέρωση των κρατούμενων εκπαιδευτικών, στην ακύρωση μεταθέσεων για πολιτικούς λόγους, στην επαναφορά στη δημόσια υπηρεσία των δασκάλων που απολύθηκαν κλπ.²²²

Ωστόσο, το επόμενο διάστημα, ιδιαίτερα μετά τις εκλογές του 1946 και την αποχή του ΕΑΜ, οι διώξεις των εαμιτών δασκάλων και, ταυτόχρονα, η συγκρότηση εθνικόφρονων τοπικών συλλόγων που αποκλείουν την εγγραφή δημοκρατικών εκπαιδευτικών θα ανατρέψουν το συσχετισμό της ιδρυτικής ΓΣ. Πράγματι, τον Ιούλιο του 1946, διεξάγεται η ΙΗ΄ Γ.Σ., στην οποία οι δυνάμεις των εθνικόφρονων θα αποσπάσουν την απόλυτη πλειοψηφία στη Διοίκηση της Ομοσπονδίας. Στην επόμενη Γ.Σ. τον Ιούλιο του 1947, οι εθνικόφρονες πλειοψηφούν συντριπτικά και «προσθέτουν στον τίτλο της Ομοσπονδίας τη λέξη “Ελλάδος”». Πρόκειται πλέον για τη Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδος και την ήττα των αριστερών δασκάλων».²²³

Έτσι, από το καλοκαίρι του 1946 και μετά η Διδασκαλική Ομοσπονδία ταυτίζεται με τις δυνάμεις της εθνικοφροσύνης που στοχεύουν στη συντριβή των κομμουνιστών και μέσα από τις στήλες του Διδασκαλικού Βήματος εξυμνεί τα κατορθώματα του Εθνικού Στρατού, καταδικάζει «την τακτική των αναρχικών οι

²²¹ Απόσπασμα από το Διδασκαλικό Βήμα της 29^{ης} Ιανουαρίου 1946, στο Γ. Γαλάνης, ό.π.

²²² Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο*, ό.π., σ. 146.

²²³ Στο ίδιο, σ. 150.

οποίοι σφάζουν, λεηλατούν, σπέρνουν την καταστροφή και τον όλεθρον»,²²⁴ αναλαμβάνει πρωτοβουλίες καταγγελίας του «παιδομαζώματος» ενώ οι τοπικοί σύλλογοι διενεργούν εράνους, οργανώνουν εκδηλώσεις, συλλέγουν ρούχα και είδη πρώτης ανάγκης για τον Εθνικό Στρατό και τις οικογένειες των στρατιωτών. Όσο γενικεύεται ο εμφύλιος και παίρνουν μαζικές διαστάσεις οι διαδικασίες διαθεσιμότητας, απόλυσης, φυλάκισης, εξορίας, ακόμα και εκτέλεσης εαμιτών δασκάλων, τόσο περισσότερο ταυτίζεται η ηγεσία της ΔΟΕ με τις κρατικές επιλογές.²²⁵ Συμπερασματικά, ο απηνής διωγμός των εαμιτών δασκάλων σε συνδυασμό με την τακτική της συνδικαλιστικής διάσπασης εξασφάλισε την ανατροπή των συσχετισμών και την κυριαρχία των εθνικόφρονων δυνάμεων και στη ΔΟΕ.

Η ταύτιση αυτή όμως δεν αφορά όλα τα πεδία της συνδικαλιστικής δράσης των δασκάλων. Έτσι, το μισθολογικό, η δομή της εκπαίδευσης και οι προσπάθειες υποβάθμισης του δημοτικού σχολείου σε τετρατάξιο αποτελούν δύο ζητήματα συγκρούσεων της Ομοσπονδίας με τις εθνικόφρονες κυβερνήσεις. Ιδιαίτερα οι χαμηλές αποδοχές των εκπαιδευτικών θα οδηγήσουν την, εθνικόφρονη πλέον, ΔΟΕ σε απεργιακούς αγώνες διαρκείας όπως θα δούμε στη συνέχεια.

ε. Η κατάσταση της εκπαίδευσης μετά τον εμφύλιο

Το σχολικό έτος 1949 – 50 ξεκινά σχεδόν ταυτόχρονα με τη λήξη του εμφυλίου. Το εκπαιδευτικό σύστημα, μετά από εννιά ολόκληρα χρόνια πολεμικών συγκρούσεων, παρουσιάζει εικόνα πλήρους διάλυσης. Η έλλειψη διδακτικού προσωπικού, οι πληθωρικές τάξεις με 80 και 100 μαθητές ανά δάσκαλο, τα χιλιάδες σχολικά κτίρια που παραμένουν κατεστραμμένα, ανεπισκεύαστα ή ημιτελή, οι ελλείψεις θρανίων, η ανυπαρξία εποπτικών μέσων και βιβλιοθηκών, τα εκρηκτικά ποσοστά αναλφαριθμητισμού και σχολικής διαρροής από τις πρώτες ακόμα τάξεις του δημοτικού αποτελούν μερικές μόνο πλευρές αυτής της εικόνας. Η ανάταξη του αποδιαρθρωμένου εκπαιδευτικού συστήματος προϋποθέτει πριν απ' όλα την άμεση αποκατάσταση των απολύτως στοιχειωδών όρων για την ομαλή λειτουργία του. Είναι χαρακτηριστικό ότι τους πρώτους μήνες μετά την απελευθέρωση, ο Γενικός Επιθεωρητής Πειραιώς και νήσων, απεύθυνε σύσταση για μείωση της διδακτικής ώρας ακόμα και στο ημίωρο στα στερούμενα θρανίων σχολεία όπου οι μαθητές

²²⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, 31 Μαΐου 1947.

²²⁵ Διεξοδικά για την ανατροπή των συσχετισμών στη ΔΟΕ και τη στάση της νέας διοίκησης της Ομοσπονδίας μετά τον Ιούνιο του 1947 βλ. Γαλάνης, ό.π.

«ακροώνται όρθιοι του μαθήματος».²²⁶ Ακόμα και στη λήξη της σχολικής χρονιάς 1949-1950, μετά από πολυήμερη περιοδεία του, ο Υπουργός Παιδείας Αθανασιάδης Νόβας, διαπιστώνει ότι «1000 διδακτήρια είναι ανεπισκεύαστα, περί τα 1200 ημιτελή και 600 κοινότητες στερούνται παντελώς διδακτηρίων».²²⁷

Ακόμα πιο ανησυχητικές είναι οι διαπιστώσεις για την κατάσταση του μαθητικού πληθυσμού. Η πλειοψηφία των παιδιών δεν σιτίζεται κανονικά, το 50% των παιδιών που φοιτούν στα σχολεία εξ αιτίας του υποσιτισμού και των ανθυγιεινών συνθηκών ζωής είναι «αναιμικά, επίνουσα, σκελετώδη, ωχρά, αδενοπαθή, με θώρακα στενό».²²⁸ Τα φαινόμενα υποσιτισμού των παιδιών αντανακλούν μια κοινωνική πραγματικότητα απίστευτης φτώχειας, στερήσεων και πείνας για μεγάλα τμήματα του πληθυσμού. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η περίπτωση όπου η μητέρα μικρού υποσιτισμένου μαθητή καιροφυλακτούσε έξω από την πόρτα του σχολείου, άρπαζε από τα χέρια του παιδιού της το γάλα του σχολικού συσσιτίου και το έπινε η ίδια.²²⁹ Στο Συνέδριο Επιθεωρητών του 1949, προτείνεται η συστηματικότερη λειτουργία μαθητικών συσσιτίων εντός των σχολείων καθώς διαπιστώνεται ότι τα φαινόμενα υποσιτισμού του μαθητικού πληθυσμού πολλαπλασιάστηκαν κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1940. Τα μαθητικά συσσίτια έχουν ξεκινήσει από το 1927, ωστόσο, η λειτουργία τους επεκτείνεται το 1946 με τις υπουργικές αποφάσεις 99686/1946 και 99687/1946 που θεσμοθετούν τα όργανα και τους φορείς των μαθητικών συσσιτίων, ορίζουν τις πηγές χρηματοδότησης, ρυθμίζουν λεπτομέρειες της λειτουργίας τους και συγκροτούν την Κεντρική Επιτροπή Μαθητικών Συσσιτίων (ΚΕΜΣ). Ωστόσο, τα μαθητικά συσσίτια μαζικοποιούνται ουσιαστικά μετά το 1964. Το σχολικό έτος 1965-1966 τα συσσίτια καλύπτουν 600.000 μαθητές (πρωινό ρόφημα και μεσημβρινό φαγητό), ενώ από το επόμενο σχολικό έτος ο θεσμός γενικεύεται σε όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία. Από το 1966 γενικεύτηκε η λειτουργία μαθητικών συσσιτίων σ' όλα σχεδόν τα δημοτικά σχολεία. Σταδιακά, καθώς πλησιάζουμε στη δεκαετία του 1970 και λόγω της βελτίωσης των όρων διαβίωσης η λειτουργία των συσσιτίων άρχισε να χάνει τη σημασία της και περιορίζεται μόνο σε ορισμένα σχολεία της υπαίθρου.²³⁰

²²⁶ Μιχαήλ Π. Μιχαλόπουλος, *Υπέρ της Πατρίδος, της Εκπαιδεύσεως και του Παιδιού*, Αθήναι, 1949, σ. 102.

²²⁷ Κώστας Σωτηρίου, «Η Παιδεία μας», περ. *Ανταίος*, αρ.5-6, περίοδος Β', χρόνος 5ος, Ιούλιος 1950.

²²⁸ Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949, σ. 66.

²²⁹ Στο ίδιο, σ. 67.

²³⁰ Αναλυτικά για τα μαθητικά συσσίτια, βλ. Χαράλαμπος Λεβεντάκης, Βασιλική Γκαρίλα, *Κράτος πρόνοιας και Εκπαίδευση: ο θεσμός των μαθητικών συσσιτίων (1931-1967)*. Αντλήθηκε από:

Ταυτόχρονα, μια σειρά από ζητήματα που αφορούν στον καταναμητικό αλλά και ιδεολογικό ρόλο του σχολείου παραμένουν εκκρεμή. Η δομή της εκπαίδευσης, η ανάγκη για νέα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, το γλωσσικό ζήτημα, ο προσανατολισμός και το περιεχόμενο της γνώσης αποτελούν το επίδικο ιδεολογικών και πολιτικών αντιπαραθέσεων.

Με τον Α.Ν.1823/1951 «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως» επιβεβαιώνεται η διάρθρωση της εκπαίδευσης σε δύο βαθμίδες, την εξαετή στοιχειώδη και την εξαετή μέση, η οποία όμως διαιρείται σε δύο τριετείς κύκλους σπουδών, το γυμνάσιο και το λύκειο.²³¹ Επιπλέον, καθορίζονται εισιτήριες εξετάσεις από τη μία βαθμίδα στην άλλη. Τέλος, για πρώτη φορά καταγράφεται σε θεσμικό επίπεδο ότι ο γενικός σκοπός της μέσης εκπαίδευσης είναι η διάπλαση «χρηστών πολιτών εν τω πλαισίου των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού». Ο σκοπός της μέσης και της στοιχειώδους εκπαίδευσης για πρώτα φορά περιλαμβάνεται σε συνταγματικό επίπεδο με το Σύνταγμα του 1952, το οποίο ψηφίζεται επί κυβερνήσεως Πλαστήρα, δηλαδή κατά τη διάρκεια του λεγόμενου «κεντρώου διαλείμματος». Στο άρθρο 16 καθορίζεται με σαφήνεια ότι η διδασκαλία στη μέση και τη στοιχειώδη εκπαίδευση «αποσκοπεί [...] στην ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού», ενώ στο άρθρο 107 καθορίζεται ως επίσημη γλώσσα του κράτους η καθαρεύουσα.

Ο ιδεολογικός πειθαναγκασμός του μαθητικού πληθυσμού έφτανε μάλιστα σε ακραία όρια όπως τονίζει ο Παπανούτσος με αφορμή την υποχρέωση της μαθητικής νεολαίας να παραστεί ως πανηγυρικό πλήθος στην υποδοχή του βασιλέα της Αβησσυνίας το 1954: συνεχίζοντας τη μεταξική κληρονομιά, οι μαθητές της Αθήνας, σε κάθε επίσκεψη ξένου ηγέτη, είτε με ήλιο είτε με βροχή, υποχρεώνονται να παραταχθούν σε πυκνές φάλαγγες και να υπομένουν ώρες ορθοστασίας, για να επευφημήσουν το τιμώμενο πρόσωπο, με δυο λόγια, χρησιμοποιούνται ως φόντο σε εκδηλώσεις υποδοχής κάθε είδους.²³²

[file:///C:/Users/jimma/Downloads/%CE%9B%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%A7.%20-%20%CE%93%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B1%20%CE%92.%20\(%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7\).pdf](file:///C:/Users/jimma/Downloads/%CE%9B%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%A7.%20-%20%CE%93%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B1%20%CE%92.%20(%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7).pdf) .

²³¹ Ωστόσο ο νόμος αυτός δεν εφαρμόζεται από τους επόμενους υπουργούς Παιδείας, επομένως το Γυμνάσιο παραμένει εξατάξιο.

²³² Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, ό.π., σ. 165-167.

στ. Το ταξικό πρόσημο των εκπαιδευτικών ανισοτήτων

Στις αρχές της δεκαετίας του 1950, το 50% των μαθητών της Α΄ Δημοτικού εγκαταλείπει το σχολείο πριν φτάσει την Στ΄ τάξη ενώ ο αριθμός των εισακτέων στις ανώτατες σχολές αντιπροσωπεύει το 2% των μαθητών που είχαν φοιτήσει στην Α΄ Δημοτικού δώδεκα χρόνια πριν και το 20% όσων είχαν αποφοιτήσει την προηγούμενη χρονιά από το γυμνάσιο.²³³ Η υπόθεση εργασίας που υποστηρίζει ότι η σχολική διαρροή έχει ταξικό πρόσημο καθώς πλήττει κυρίως «αγροτικούς πληθυσμούς και λαϊκά στρώματα της υπαίθρου και των κωμοπόλεων»²³⁴ επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία της απογραφής του 1951: το 95% των παιδιών της υπαίθρου δεν συνεχίζουν σε σχολεία της μέσης εκπαίδευσης. Από αυτά, το 60% εγκαταλείπει το σχολείο στην Γ΄ και Δ΄ δημοτικού.²³⁵ Παρά τη σταδιακή μείωση των ποσοστών απόρριψης, ιδιαίτερα μετά τη μεταρρύθμιση του 1964, ο επιλεκτικός και ταξικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης καταγράφεται με ευκρίνεια στις σχετικές μελέτες των μαθητικών ροών από τάξη σε τάξη και από βαθμίδα σε βαθμίδα.²³⁶

Η υπολειτουργία των σχολείων λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού και η αδυναμία του κράτους να εξασφαλίσει τους απαραίτητους μισθούς των εκπαιδευτικών, οδηγεί στη σιωπηρή και άτυπη επιβολή διδασκτρών ακόμα και στη στοιχειώδη εκπαίδευση, καθώς, όπως διαπιστώνει το 1950 ο Παπανούτσος, «οι Κοινότητες που δεν έχουν δάσκαλο στο σχολείο τους, αφού απελπιστούν ότι θα τους διορίσει κάποιον το Υπουργείο, τον βρίσκουν και τον πληρώνουν είτε από το ταμείο τους είτε με κοινή εισφορά των κατοίκων τους».²³⁷ Στη μέση εκπαίδευση, οι πρακτικές αυτές παίρνουν και επίσημο χαρακτήρα με το ειδικό εκπαιδευτικό τέλος που επιβάλλεται το ίδιο έτος, ως απάντηση στα μισθολογικά αιτήματα απεργίας των εκπαιδευτικών της μέσης εκπαίδευσης.²³⁸ Αλλά και στη στοιχειώδη εκπαίδευση, αντίτιμο καλούνταν να πληρώσουν οι γονείς για να παραλάβουν το ενδεικτικό ή το απολυτήριο των παιδιών τους. Συγκεκριμένα, όφειλαν να καταβάλουν αντίτιμο για τον τίτλο σπουδών αλλά και για το σχετικό ένσημο. Μάλιστα, απ' ότι φαίνεται, σε

²³³ Χαράλαμπος Νούτσος, *Το σχολείο της «εθνοφροσύνης» (1945 – 1952)*, Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα, Ανασυγκρότηση – Εμφύλιος – Παλινόρθωση 1945 – 1952, τόμος Δ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009, σ. 127.

²³⁴ Στο ίδιο, σ. 128.

²³⁵ Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-1985)*, Gutenberg, Αθήνα, 2006, σ. 96.

²³⁶ Βλ. αναλυτικά τη σχετική ενότητα με τα στατιστικά δεδομένα της εκπαίδευσης.

²³⁷ Ευάγγελος Παπανούτσος, «Και αν τότε είναι πια αργά;», στο Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1987, τόμος Β΄, σ. 216-217.

²³⁸ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ. νδ΄.

πολλές περιπτώσεις, απέφευγαν ή αμελούσαν να το παραλάβουν. Όπως αναφέρουν συγγραφείς πρακτικών οδηγών για δασκάλους δεν ήταν σπάνιο το γεγονός «ο πατήρ ή ο κηδεμών ή ο μαθητής να μην θελήσει ή να μη ημπορή να καταβάλει το χρήμα» με αποτέλεσμα οι ίδιοι οι διευθυντές να επιβαρύνονται με το κόστος των ενσήμων και του πιστοποιητικού. Γι' αυτό απευθύνουν ιδιαίτερη σύσταση στους διευθυντές των σχολείων να μην καταχωρούν στο Βιβλίο Πιστοποιητικών Σπουδής τα ενδεικτικά και τα απολυτήρια πριν ο κηδεμόνας του μαθητή υπογράψει ότι το παρέλαβε και, επιπλέον, προτείνουν να υποχρεώνονται οι μαθητές να καταβάλουν το αντίτιμο ένα με δύο μήνες πριν την έκδοση των τίτλων σπουδών.²³⁹

Η ένταση των κοινωνικών ανισοτήτων σε συνδυασμό με το ταξικό, αυστηρά επιλεκτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο και τις υψηλές οικονομικές απαιτήσεις που προϋποθέτουν οι ανώτατες σπουδές, αποκλείουν την πρόσβαση στην εκπαίδευση ευρύτερων κοινωνικών τάξεων και στρωμάτων. Σε αυτό το κοινωνικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η σύσταση του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ) το 1951, με σκοπό τη χορήγηση οικονομικής ενίσχυσης και υποτροφιών σε μαθητές, φοιτητές και επιστήμονες που διακρίνονται «εις νοημοσύνην, επίδοσιν εις τας σπουδάς των, χρηστότητα και ήθος», αλλά δεν διαθέτουν «επαρκή ίδια οικονομικά μέσα»²⁴⁰ εν μέρει μόνο διευρύνει τις εξαιρετικά περιορισμένες δυνατότητες κοινωνικής κινητικότητας μέσω του εκπαιδευτικού θεσμού. Κυρίως υπηρετεί το στόχο της διαμόρφωσης μιας νέας επιστημονικής ηγεσίας, αντλώντας το κατάλληλο δυναμικό και από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις.

Επίσης, το 1954, με το Ν.Δ. 3094/1954 «περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαβητισμού» συγκροτείται Κεντρική Επιτροπή Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού (ΚΕΚΑ) και σε επίπεδο νομών Νομαρχιακές Επιτροπές Καταπολεμήσεως του Αναλφαβητισμού (ΝΕΚΑ). Οι ΝΕΚΑ έχουν την αρμοδιότητα να ιδρύουν Νυχτερινές Σχολές για την υποχρεωτική φοίτηση των αγραμμάτων ηλικίας 14-20 καθώς και την προαιρετική φοίτηση των ενηλίκων ηλικίας άνω των 20 ετών και να απονέμουν ηθικές αμοιβές στους δημοσίους υπαλλήλους που

²³⁹ Κοσμάς Κ. Μιχαηλίδης, Γεώργιος Δ. Κελεμένης, *Ο νεώτατος πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου, τόμος Α΄, Ο δημοδιδάσκαλος ως διευθυντής σχολείου (και γραμματεύς σχολικής εφορείας)*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήναι, 1951-1952, σ. 155.

²⁴⁰ Α.Ν. 1825/1951, αρθρ. 1.

προσφέρουν αφιλοκερδώς τις υπηρεσίες τους.²⁴¹ Παρ' όλα αυτά τα ποσοστά αναλφαβητισμού παραμένουν υψηλά, καθώς με βάση την απογραφή του 1961, το 47,2% των ενηλίκων δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό ενώ το 17,7% είναι αγράμματοι.

ζ. Η άνθιση των εκπαιδευτικών αγώνων και η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας

Τον Ιούνιο του 1957 η ΔΟΕ κηρύσσει απεργία διαρκείας προβάλλοντας κυρίως οικονομικά αιτήματα.²⁴² Οι δάσκαλοι είναι οι πιο χαμηλόμισθοι δημόσιοι υπάλληλοι καθώς οι αποδοχές τους κυμαίνονται περίπου στα ίδια επίπεδα με αυτές ενός ανειδίκευτου εργάτη. Η απεργία ξεκινά τη Δευτέρα 3 Ιουνίου, συσπειρώνει τη συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων και τυγχάνει ευρύτατης κοινωνικής αποδοχής.²⁴³ Η κυβέρνηση Καραμανλή, θορυβημένη από την επιτυχία της απεργίας, δημοσιεύει στις 5 Ιουνίου 1957 διάταγμα με το οποίο κηρύσσεται αναδρομικά η λήξη του σχολικού από τις 2 Ιουνίου και η ματαίωση των προαγωγικών εξετάσεων, ώστε να ακυρωθεί στην πράξη η απεργία των δασκάλων. Η απεργία συνεχίζεται μέχρι και την Παρασκευή 7 Ιουνίου όπου και αναστέλλεται λόγω της κυβερνητικής απόφασης για τη λήξη του σχολικού έτους. Ωστόσο, το ρήγμα ανάμεσα στην κυβέρνηση και τους εκπαιδευτικούς έχει πλέον ανοίξει: ο πρόεδρος της ΔΟΕ παραιτείται σε ένδειξη

²⁴¹ Ν.Δ. 3094/1954 «Περί μέτρων προς καταπολέμηση του αναλφαβητισμού». Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί εργάζονται αμισθί. Οι ηθικές αμοιβές κατατίθενται στον ατομικό φάκελό τους και λαμβάνονται υπόψη για την εξέλιξή τους. Για τη στελέχωση των Νυχτερινών Σχολών προσλαμβάνονται επίσης αδιόριστοι δάσκαλοι αλλά και συνταξιούχοι (αρκεί να μην έχουν συμπληρώσει το 70^ο έτος της ηλικίας τους) και αποζημιώνονται με ωριαία αντιμισθία. Οι τίτλοι σπουδών των Νυχτερινών Σχολών θεωρούνται ισότιμοι με αυτούς των δημοτικών σχολείων.

²⁴² Το Σύνταγμα του 1952 περιλάμβανε διάταξη που απαγόρευε την απεργία στο δημόσιο τομέα. Παρ' όλα αυτά οι δημόσιοι υπάλληλοι πραγματοποίησαν μαζικές απεργίες τα επόμενα χρόνια και έσπασαν στην πράξη την απαγόρευση. Η ΔΟΕ πραγματοποίησε δύο απεργίες διαρκείας, το 1957 και το 1963. Περισσότερα για αυτές τις απεργίες αναφέρονται στην ενότητα «Κοινωνικός ρόλος» της παρούσας διατριβής.

²⁴³ Δημήτρης Πολυχρονιάδης, *Οι απεργιακές κινητοποιήσεις των εκπαιδευτικών στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο 1949-1963*, σεμιναριακή εργασία, ΠΜΣ Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου, 2008-2009. Αντλήθηκε από: <https://www.scribd.com/document/30323896/%CE%91%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AD%CF%82-%CE%BA%CE%B9%CE%BD%CE%B7%CF%84%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD-1949-1963>.

διαμαρτυρίας, ενώ η Διοίκηση της Ομοσπονδίας θα κηρύξει τον κλάδο «εν διωγμώ».²⁴⁴

Η απεργία της ΔΟΕ αποτελεί την πιο αντιπροσωπευτική έκφραση της δυσαρέσκειας που κυοφορείται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η κριτική στην κυβερνητική εκπαιδευτική πολιτική, (ιδιαίτερα στην επιλεκτική ταξική λειτουργία της εκπαίδευσης, στο ζήτημα των δαπανών και στο ζήτημα των αποδοχών, άρα και της κοινωνικής θέσης των εκπαιδευτικών), δεν περιορίζεται πλέον στους κύκλους των αριστερών ή των φιλελεύθερων διανοούμενων, αποκτά κοινωνική δυναμική και επιρροή στο σώμα των εκπαιδευτικών αλλά και της φοιτητικής και μαθητικής νεολαίας, δημιουργεί γεγονότα που διχάζουν το κοινωνικό σώμα και ασκούν πίεση στις κυβερνήσεις της δεξιάς.

Ταυτόχρονα, οι συνθήκες για μεταρρυθμιστικές ρυθμίσεις στην εκπαίδευση έχουν ωριμάσει, καθώς τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, ο μονολιθικός προσανατολισμός στις κλασικές σπουδές και η ανυπαρξία δομών τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης αποτελούν τροχοπέδη για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας στο διεθνές καπιταλιστικό πλαίσιο. Η αντίστοιχη κριτική που γίνεται από τις δυνάμεις του Κέντρου και τους φιλελεύθερους διανοούμενους συμπυκνώνεται στην πρόταση του Γ. Παπανδρέου για σύσταση διακομματικής επιτροπής για την παιδεία. Σε αυτό το κλίμα, τον Ιούνιο του 1957, εν μέσω της αντιπαράθεσης με τη ΔΟΕ, η κυβέρνηση Καραμανλή ανακοινώνει τη σύσταση «Επιτροπής Ειδικών» για την εκπαίδευση, κίνηση που χαρακτηρίζεται ως αντιπερισπασμός από τη Διοίκηση της ΔΟΕ.²⁴⁵ Όπως επισημαίνεται, στην Επιτροπή δεν κλήθηκε να συμμετάσχει ούτε ένας εκπρόσωπος της στοιχειώδους εκπαίδευσης.²⁴⁶

Η Επιτροπή υποβάλλει τα πορίσματά της τον Ιανουάριο του 1958 «χωρίς να προσκομίζει τίποτα καινούριο».²⁴⁷ Η ΔΟΕ εκτιμά, ιδιαίτερα για το μισθολογικό ζήτημα, ότι «ο μοναδικός τρόπος δια να ταφεί ένα θέμα είναι η παραπομπή του εις Επιτροπήν».²⁴⁸ Η σχετική έκθεση, περιέχει, μεταξύ άλλων, το σύνολο σχεδόν των προτάσεων που έχει καταθέσει ο Παπανούτσος από το 1949: να ικανοποιηθούν οι ανάγκες της εκπαίδευσης σε διδακτήρια, εξοπλισμό και προσωπικό, να αναπροσαρμοστούν με βάση τις οικονομικές και κοινωνικές απαιτήσεις τα

²⁴⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 350, 30 Ιουνίου 1957.

²⁴⁵ Η ΔΟΕ εκτιμά ότι η συγκρότηση της Επιτροπής για την Παιδεία αποτελεί αντιπερισπασμό ώστε αποφύγουν να δώσουν άμεση λύση. Βλ. *Διδασκαλικό Βήμα*, ό.π.

²⁴⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 349, 20 Ιουνίου 1957.

²⁴⁷ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, ό.π., σ. 225.

²⁴⁸ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 367, 10 Φεβρουαρίου 1958.

προγράμματα σπουδών, να διαφυλαχτεί ο ανθρωπιστικός και κλασικός χαρακτήρας της παιδείας, αλλά από την άλλη, να αναβαθμιστεί ο ρόλος των μαθηματικών, να θεμελιωθεί η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, να χρησιμοποιούνται ισότιμα η δημοτική και η καθαρεύουσα, να ενισχύονται οι ικανοί αλλά άποροι νέοι στις σπουδές τους, να συμφωνηθεί μια ενιαία εκπαιδευτική πολιτική με διακομματική συναίνεση.

Η σύσταση της Επιτροπής Παιδείας, τα πορίσματά της και, κυρίως, η αποσπασματική εφαρμογή μέρους των προτάσεων της με την νομοθέτηση το 1959 μέτρων που επικεντρώνονται στην τεχνική επαγγελματική εκπαίδευση δεν ανακόπτουν βέβαια τη δυναμική των εκπαιδευτικών αγώνων. Ήδη, το Νοέμβριο του 1957 πραγματοποιείται το Α΄ Πανσπουδαστικό Συνέδριο. Το φοιτητικό κίνημα περνάει πλέον σε άλλη φάση, καθώς οι συνθήκες λειτουργίας των σχολών, οι διώξεις φοιτητών για φρονήματα, οι ποικίλες οικονομικές επιβαρύνσεις (δίδακτρα, εξέταστρα, αγορά συγγραμμάτων) συγκροτούν μια ισχυρή υλική βάση διεκδικήσεων.²⁴⁹ Το σύνθημα των φοιτητικών αγώνων «να σπουδάσουν κι οι φτωχοί» συμπυκνώνει τη λαϊκή απαίτηση για πρόσβαση στην εκπαίδευση και άρση των ταξικών φραγμών. Το 1962, η απόφαση της κυβέρνησης Καραμανλή να προικίσει την πριγκίπισσα Σοφία με το ποσό των 9 εκατομμυρίων δραχμών πυροδοτεί νέο κύκλο μαζικών φοιτητικών κινητοποιήσεων που προβάλλουν το σύνθημα «Προίκα στην Παιδεία και όχι στη Σοφία». Η ανάπτυξη φοιτητικών και μαθητικών αγώνων, η μαζικότητα του κινήματος της νεολαίας και η άνθιση ενός νεολαιίστικου ριζοσπαστισμού όλη την επόμενη περίοδο αποτελεί καταλύτη των πολιτικών εξελίξεων και καταδεικνύει τα όρια και το βαθμό επιτυχίας του εθνικόφρονου φρονηματισμού.²⁵⁰

Τον Ιανουάριο του 1963 ξεκινά η απεργία διαρκείας της ΟΛΜΕ με κυρίαρχο αίτημα την αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών. Σύντομα στην απεργία συμπορεύεται και η ΔΟΕ αλλά και η ΟΙΕΛΕ. Η απεργία συγκεντρώνει υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής και αποσπά την κοινωνική αποδοχή αλλά και την υποστήριξη της αντιπολίτευσης. Μετά από είκοσι ημέρες απεργίας, στις 7 Φεβρουαρίου 1963, η κυβέρνηση κηρύσσει την πολιτική επιστράτευση των απεργών. Στην προεκλογική περίοδο που ακολουθεί, η Ένωση Κέντρου προβάλλει το σύνθημα «Ψήφισε Ένωση Κέντρου για το παιδί σου» και προτείνει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την

²⁴⁹ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ. 231-232.

²⁵⁰ Ένα πρώτο σύντομο σχόλιο για την ερμηνεία του φαινομένου επιχειρείται από τον Νούτσο: Χαράλαμπος Νούτσος, «Το σχολείο της «εθνικοφροσύνης» (1945 – 1952)», *ό.π.*, σ. 124.

παιδεία που αποτελεί και τη βάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964. Από την άλλη πλευρά, οι προεκλογικοί λόγοι του Καραμανλή περιλαμβάνουν την υπόσχεση ότι, την επομένη των εκλογών, «πρώτος σκοπός της ελληνικής Πολιτείας θα είναι η παιδεία».²⁵¹

η. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964

Μετά τη δεύτερη εκλογική νίκη της Ένωσης Κέντρου το Φεβρουάριο του 1964, ο πρωθυπουργός Γεώργιος Παπανδρέου αναλαμβάνει και το Υπουργείο Παιδείας σηματοδοτώντας έτσι την πολιτική πρόθεση για ριζικές μεταρρυθμίσεις. Υφυπουργός Παιδείας αναλαμβάνει ο Λουκής Ακρίτας και Γενικός Γραμματέας ο Ε. Παπανούτσος ο οποίος, ουσιαστικά, είναι ο αρχιτέκτονας της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Η πρώτη νομοθετική πρωτοβουλία της κυβέρνησης Παπανδρέου που θέτει τα θεμέλια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι το Νομοθετικό Διάταγμα 4379/1964.²⁵² Βασικά σημεία του είναι:

- Καθιέρωση της δωρεάν παιδείας με την κατάργηση των οικονομικών επιβαρύνσεων για σπουδές σε δημόσια ιδρύματα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (εκπαιδευτικά τέλη, δίδακτρα, εξετάστρα, βιβλία)
- Επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από έξι σε εννέα χρόνια (εξατάξιο δημοτικό και τριτάξιο γυμνάσιο) και διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο τριετείς κύκλους (γυμνάσιο και λύκειο)
- Κατάργηση των εισαγωγικών εξετάσεων για το γυμνάσιο
- Καθιέρωση της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμης προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες
- Αύξηση των ετών φοίτησης στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες από δύο σε τρία
- Ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου
- Αλλαγές στα προγράμματα σπουδών και στα σχολικά βιβλία, διδασκαλία των αρχαίων κειμένων από μετάφραση στο γυμνάσιο, ενίσχυση των θετικών επιστημών, προσθήκη νέων αντικειμένων όπως η Κοινωνιολογία

²⁵¹ Παναγής Παπαληγούρας, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Ακρόπολις*, 16 Οκτωβρίου 1963.

²⁵² Ν.Δ. 4379 «Περί οργάνωσης και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ 182/24-10-1964.

- Επέκταση του θεσμού της σίτισης των μαθητών και μέριμνα για τη μεταφορά τους

Στα παραπάνω θα πρέπει να συμπληρώσουμε την αύξηση των δαπανών για την παιδεία και την αύξηση των αποδοχών των εκπαιδευτικών. Οι δαπάνες για την παιδεία παρουσιάζουν αύξηση 39,4% στον προϋπολογισμό του 1965, ενώ οι μισθοί των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν αύξηση από 30% έως 45%.²⁵³

Πρόκειται αναμφίβολα για την πρώτη ολοκληρωμένη μεταπολεμική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που, με καθυστέρηση είκοσι ετών, απηχεί τις αντίστοιχες δυτικοευρωπαϊκές μεταπολεμικές μεταρρυθμίσεις,²⁵⁴ εκφράζει το πνεύμα της φιλελεύθερης παράταξης και προωθεί τις απαραίτητες προσαρμογές της εκπαίδευσης στις νέες συνθήκες που διαμορφώνονταν μετά τη συμφωνία σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δημαράς, «οι στόχοι και τα μέτρα του 1964 εναρμονίζονταν με τις νέες εθνικές, οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες και με τα ζητούμενα της αστικής τάξης της εποχής».²⁵⁵ Ο περιορισμός των εξεταστικών φραγμών, η κατάργηση των οικονομικών επιβαρύνσεων και η καθιέρωση της δημοτικής, αντικειμενικά ευνοούν τους μαθητές και φοιτητές με χαμηλή κοινωνική καταγωγή και διευκολύνουν την πρόσβασή τους στην εκπαίδευση. Όσον αφορά στη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, όπως καταγράφεται στο άρθρο 16 του Συντάγματος, οι αντίστοιχες διατυπώσεις του Ν.Δ. 4379 είναι σημαντικά διαφορετικές, για παράδειγμα, το Δημοτικό Σχολείο προορίζεται να θέσει τις βάσεις «της θρησκευτικής, ηθικής και εθνικής αγωγής των μαθητών», ενώ το εκπαιδευτικό έργο του γυμνασίου είναι η «θρησκευτική αγωγή των μαθητών κατά τα δόγματα και τα διδάγματα της Ορθοδόξου Χριστιανικής Θρησκείας και η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγησις αυτών κατά τας αρχάς του δημοκρατικού πολιτεύματος της χώρας». Απουσιάζει δηλαδή η ρητή αναφορά στο ιδεολόγημα του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Ωστόσο, τα ιδεολογήματα της εθνικής συνέχειας και της εθνικής υπεροχής δεν απουσιάζουν από τη ρητορική της ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας όπως προκύπτει και από την ομιλία του υφυπουργού Παιδείας Λουκή Ακρίτα στη Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ τον Ιούνιο του 1964.²⁵⁶ Όπως δεν απουσιάζουν και οι

²⁵³ Φάνης Τουλούπης, «Τριάντα χρόνια από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 – “Δίσεχτοι χρόνοι”», στο Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά*. Συμπόσιο, Πάτρα 1995, σ. 90.

²⁵⁴ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, 238.

²⁵⁵ Στο ίδιο, 235.

²⁵⁶ Στην ομιλία του υφυπουργού συμπεριλαμβάνονται τόσο οι εξαγγελίες της μεταρρύθμισης του 1964 όσο και οι ιδεολογικές κατευθύνσεις της νέας κυβέρνησης. Η ομιλία του εκπροσώπου της Ένωσης Κέντρου δεν διαφοροποιείται από το ρομαντισμό της εθνικής συνέχειας, αντιθέτως πλειοδοτεί με αναφορές που παραπέμπουν στην υπεροχή του ελληνικού έθνους : «έχουμε όμως κι εμείς αγαπημένοι

αναφορές στα ιδανικά του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού, για παράδειγμα, ο υφυπουργός Παιδείας, στην ομιλία του στην αρμόδια κοινοβουλευτική επιτροπή για τους σκοπούς της παιδείας, αναφέρει ότι η κεντρική στόχευση της μεταρρύθμισης να δημιουργήσει το νέο σύγχρονο Έλληνα έχει δύο βασικά ερείσματα: τον Ελληνισμό και την Ορθοδοξία.²⁵⁷

Η ανάσχεση του κομμουνισμού παραμένει βασικό δόγμα του σχολικού θεσμού, ενδεικτικά αναφέρουμε εμπιστευτική εγκύκλιο που υπογράφεται από τον πρωθυπουργό και υπουργό Παιδείας Παπανδρέου προς τους Γενικούς Επιθεωρητές Μέσης Εκπαίδευσης η οποία καλεί σε καταγραφή των δραστηριοτήτων των μαθητών της Νεολαίας Λαμπράκη και την αυστηρή τιμωρία τους, επισημαίνει ότι ο κομμουνισμός είναι εχθρός του έθνους και των ιδανικών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και προειδοποιεί ότι οι «συμπαθούντες» εκπαιδευτικοί δεν έχουν θέση στην εκπαίδευση.²⁵⁸ Να επισημάνουμε ότι η συγκεκριμένη εγκύκλιος δεν αποτελεί εξαίρεση καθώς, όπως αναφέρεται, «έχουν μέχρι τούδε εκδοθή υπό του Υπουργείου Παιδείας πολλάι σχετικά εγκύκλιοι». Επομένως, με βάση το γενικότερο προσανατολισμό της κυβέρνησης Παπανδρέου, η διετία 1963-1965 αποτελεί τομή αλλά και συνέχεια του σχολείου της εθνοφοροσύνης.

Σε επίπεδο σχολικών εγχειριδίων, από τα εννέα νέα σχολικά εγχειρίδια που εισήχθησαν το επόμενο σχολικό έτος 1965-66, μόνο το ένα αφορά την Στοιχειώδη Εκπαίδευση. Πρόκειται για τη Γραμματική του Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Από τα εννέα αυτά εγχειρίδια, σε δύο μόλις μήνες, μετά τη σφοδρή πολεμική που

μου φίλοι, μια ιστορία που δεν την έχει κανείς λαός του κόσμου. Έχουμε 4.000 χρόνια να κυλάν μέσα στο αίμα μας. Δεν είμεθα ανθρώπινες μονάδες. Διεκδικούμε αυτό το μέγιστον προνόμιον, απέναντι όλων των λαών της γης, ο καθένας από μας είναι μια ιστορική μονάδα με βίον αδιάλειπτον 4.000 ετών. Πίσω μας αρχίζουν οι τοιχογραφίες του Μίνωα και φθάνουν ως το Δημοτικό μας τραγούδι και φθάνουν στην Πίνδο και φθάνουν στην Λευκωσία». *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλ. 547, 1 Σεπτεμβρίου 1964.

²⁵⁷ «Τα δύο βασικά ερείσματα είναι ο Ελληνισμός και η Ορθοδοξία. Αυτές είναι οι δύο πηγές, οι δύο βρυσομάνες, που τείνουν να δημιουργήσουν την Ελληνική προσωπικότητα του Νέου Έλληνα, παράλληλα με την γνωριμία την στενωτέραν του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου». Λουκής Ακρίτας, τοποθέτηση στην Κοινοβουλευτική Επιτροπή, Παρασκευή 28 Αυγούστου 1964, στο Αλέξης Δημαράς, ό.π., σ. 236.

²⁵⁸ Συγκεκριμένα, η εγκύκλιος Αριθ. Εμπ. Πρωτ. 1010/11-3-1965 διαπιστώνει ότι «η Κομμουνιστική Νεολαία Λαμπράκη καταβάλλει μεγάλας προσπάθειας προσεταιρισμού μαθητών των Γυμνασίων», καθιστά υπεύθυνους όλους τους καθηγητές των γυμνασίων «δια πάσαν σχετικήν δραστηριότητα της Νεολαίας Λαμπράκη», επισημαίνει ότι «ο κομμουνισμός είναι εχθρός του έθνους και της δημοκρατίας[...]. Ο Εθνικός φρονηματισμός, καθώς και η ηθική και πολιτική αγωγή των μαθητών είναι η πρώτη αποστολή του Διδασκάλου. Και εις αυτήν οφείλουν να επιδοθούν. Τα ιδικά μας ιδανικά είναι τα ιδανικά του Ελληνοχριστιανικού Πολιτισμού», αναφέρει ότι «Πάσα εκτροπή πρέπει να κολάζεται αυστηρότατα», προειδοποιεί ότι «αν συμβή να υπάρξουν διδάσκαλοι, όχι ανήκοντες, αλλά και απλώς συμπαθούντες, ή ανεχόμενοι την κομμουνιστικήν προπαγάνδα δεν έχουν θέσιν εις την Εκπαίδευσιν» και ορίζει ότι «εις το τέλος εκάστου μηνός υποβάλλητε (Υπουργείον Παιδείας -Γραφείον Υπουργού) εμπιστευτικώς σχετικήν έκθεσιν».

αναπτύσσεται, θα αποσυρθεί το σχολικό εγχειρίδιο Β΄ Γυμνασίου *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική* του Κώστα Καλοκαιρινού. Έχουν προηγηθεί βέβαια ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις, η αντιπαράθεση του Παπανδρέου με το παλάτι, η αποστασία, η ανατροπή της κυβέρνησης και τα Ιουλιανά, καθώς και η καθαίρεση του Παπανούτσου από τη θέση του Γενικού Γραμματέα. Έτσι, η αναθεώρηση και αντικατάσταση των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου που έχει εξαγγείλει ο Παπανούτσος από το Σεπτέμβριο του 1964²⁵⁹ και η έκδοση νέων σχολικών εγχειριδίων που προγραμματίζει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ματαιώνονται.²⁶⁰

Στο στρατόπεδο των αντιπάλων της μεταρρύθμισης συσπειρώνονται η ΕΡΕ, η Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών, ο δεξιός τύπος, συντηρητικοί διανοούμενοι (με πλέον επιφανή τον Κ. Γεωργούλη), εκκλησιαστικοί κύκλοι. Οι πολέμιοι της μεταρρύθμισης επικεντρώνουν την πολεμική τους στη δημοτική γλώσσα και τη θέση των αρχαίων ελληνικών στο πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο η πολεμική στο βιβλίο του Καλοκαιρινού εστιάζεται σε κάτι βαθύτερο. Το βιβλίο κατηγορείται ότι αμφισβητεί την τρισχιλιόχρονη συνέχεια του ελληνικού έθνους, αποτιμά θετικά τους προαιώνιους εχθρούς του και υπονομεύει την εθνική αφήγηση αφού προκρίνει την «ταξική εξήγηση του ιστορικού γίνεσθαι».²⁶¹

Η ΕΔΑ από την πλευρά της αναγνωρίζει τα θετικά σημεία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (κατάργηση τελών εγγραφής και εισφορών, 9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση, δωρεάν βιβλία στο Δημοτικό, συσσίτια, ίδρυση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, ισοτιμία δημοτικής και καθαρεύουσας), υπογραμμίζει όμως «τις ελλείψεις της, τις αδυναμίες της, τις ατολμίες της, πάνω στη διάρθρωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος, που προτείνει, και στο πρόγραμμά του, απ' τα οποία λείπει το πνεύμα του εκδημοκρατισμού, θεμελιακής προϋπόθεσης για την αληθινή αναγέννηση της Παιδείας».²⁶²

²⁵⁹ *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 549, 15 Σεπτεμβρίου 1964.

²⁶⁰ Βλ. σχετική αναφορά του μέλους του Π.Ι. Κώστα Χάρη: Κώστας Χάρης, *Από το οδοιπορικό ενός δασκάλου, Σελίδες από τη Ζωή και την Εκπαίδευση στη διαδρομή του 20^{ου} αιώνα*, εκδόσεις Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2011, σ. 195.

²⁶¹ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2015, σ. 159.

²⁶² Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, «Τα μέτρα της κυβέρνησης για την παιδεία», ΕΔΑ, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966, σ. 6. Αναλυτικά για τη στάση της ΕΔΑ απέναντι στην μεταρρύθμιση του 1964, βλ. παρακάτω, στην ενότητα για το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα, σ. 115.

Η ΔΟΕ θεωρεί ότι η μεταρρύθμιση είναι «μια κατάκτηση που χρόνια την περίμενε το Έθνος» και την χαρακτηρίζει «μεγαλόπνοο δημιούργημα».²⁶³ Παρ' όλα αυτά, επισημαίνει την «αφάνταστη βραδύτητα» με την οποία υλοποιούνται τα σχετικά μέτρα και δηλώνει ότι θα ήθελε η μεταρρύθμιση να είναι «πιο τολμηρή».²⁶⁴ Ένα από τα σημεία διαφωνίας της ΔΟΕ αποτελεί η δομή της εκπαίδευσης. Η θέση της Ομοσπονδίας για οκτάχρονο δημοτικό σχολείο, μετασχηματίζεται σε «Ενιαίο σχολείο γενικής μορφώσεως με εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση, χωρίς διαχωριστική γραμμή, που να το χωρίζει σε δημοτικό και γυμνάσιο πρώτης βαθμίδας».²⁶⁵ Μετά τη δημοσίευση του νομοσχεδίου, προτείνει, παράλληλα με τα τριετή γυμνάσια, να λειτουργούν εννιαετή δημοτικά σχολεία (όπου δεν λειτουργούν γυμνάσια).²⁶⁶

Τα «Ιουλιανά», η πτώση της κυβέρνησης Παπανδρέου και η πολιτική αστάθεια των κυβερνήσεων αποστασίας, θα προκαλέσουν και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές παλινδρομήσεις. Τα νομοσχέδια για την τεχνική εκπαίδευση και για τα Πανεπιστήμια που κατατέθηκαν στη Βουλή το Μάιο του 1965 αποσύρονται κάτω από το βάρος των εξελίξεων.²⁶⁷

θ. Δικτατορία 1967-1974

Το στρατιωτικό πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου τερματίζει οριστικά τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια στην εκπαίδευση. Με πρόσχημα τον κίνδυνο του κομμουνισμού, η δικτατορία εμφανίζεται ως η μόνη συνεπής έκφραση της μεταπολεμικής εθνοπροσύνης και χρεώνει συνολικά σε ολόκληρο το πολιτικό σύστημα τις κατηγορίες της φαυλοκρατίας και της συνοδοιπορίας. Τα βέλη στρέφονται ιδιαίτερα εναντίον της Ένωσης Κέντρου, επομένως η μεταρρύθμιση του 1964 αντιμετωπίζεται ως ένας από τους βασικούς άξονες της πολιτικής που υποσκάπτει τα θεμέλια του έθνους. Η ιδεολογία της δικτατορίας αποτελεί ένα

²⁶³ Διεξοδικά για τη στάση της ΔΟΕ απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, βλ. Αγγελική Ι. Δήμου, *Ο ρόλος του συνδικαλισμού των δασκάλων στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους θεμάτων (1922-1967)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, 2005, σ. 374-380.

²⁶⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 350, 30 Ιουνίου 1957.

²⁶⁵ Στο ενιαίο εννιάχρονο θα διδάσκει «Δάσκαλος γενικής υποχρεωτικής μορφώσεως [ο οποίος] θα εκπαιδεύεται στις τριετείς Παιδαγωγικές Ακαδημίες τώρα, όπως ανακοίνωσε ο κ. Πρωθυπουργός και από τις Πανεπιστημιακές Παιδ. Σχολές αρχότερα, που πρέπει να λειτουργήσουν το συντομότερο, όπως επιδιώκει ο κλάδος». *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Απριλίου 1964, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 540

²⁶⁶ ΔΟΕ, *Διδασκαλικό Βήμα*, 5 Αυγούστου 1964, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 546.

²⁶⁷ Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ.235.

αντιφατικό και ετερογενές μείγμα αντικομμουνισμού, εθνικοφροσύνης, ελληνοχριστιανικού εθνικισμού, αντιπαλότητας με τον ευρωπαϊσμό, τον «παλαιοκομματισμό» και τον εκσυγχρονισμό, στροφής στην παράδοση και σε προαστικά ιδεολογικά σχήματα.²⁶⁸ Ο αντικοινοβουλευτικός και αντιδημοκρατικός πολιτικός λόγος, ο οποίος συγκροτείται από τα μέσα της δεκαετίας του '60 υπερβαίνοντας τα όρια του αντι-ολοκληρωτισμού και αναδεικνύοντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο του στρατού, επιχειρεί να διαμορφώσει μια νέα νοηματοδότηση της εθνικοφροσύνης.²⁶⁹

Το ιδεολογικό πρόταγμα του αντικομμουνισμού και της νέας εθνικόφρονης εκδοχής του συμπυκνώνεται στο σύνθημα «Ελλάς Ελλήνων Χριστιανών»,²⁷⁰ ενώ η αντιπαλότητα της δικτατορίας με την Ένωση Κέντρου οδηγεί σε μια αντιαναπτυξιακή εκπαιδευτική πολιτική με την επιστροφή στα μονολιθικά εκπαιδευτικά σχήματα της εθνικοφροσύνης. Έτσι, η δικτατορία θα φροντίσει πολύ γρήγορα να καταργήσει και να ακυρώσει όλα τα βήματα που είχε κάνει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και να επαναφέρει την παιδεία στο σημείο που βρισκόταν τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Επανέρχεται η διετία των σπουδών στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αναστέλλονται οι λειτουργίες του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και καταργείται το μάθημα της αγωγής του πολίτη.

²⁶⁸ Ο λόγος που εκφέρεται από τον Γ. Παπαδόπουλο χαρακτηρίζεται τραντισιοναλιστικός «ως προς την προτεραιότητα που δίνει στις παραδόσεις, στην οικογένεια, στα πεπρωμένα της φυλής, στην πίστη στην αιώνια και αθάνατη Ελλάδα και ως προς την ένταση με την οποία καταδικάζει τον υλισμό, τον ευδαμονισμό, τον ατομικισμό». Δ. Παπαδημητρίου, ό.π., σ. 164. Σύμφωνα με την Δ. Παπαδημητρίου η δικτατορία νόθευσε την ιδεολογία της εθνικοφροσύνης αναμειγνύοντας στοιχεία της «με το κήρυγμα περί ενότητας και αγάπης, υπέρβασης των διαχωριστικών γραμμών μεταξύ Δεξιάς-Κέντρου-Αριστεράς και εστιάζοντας στην ευθύνη για την πτώση της κοινοβουλευτικής δημοκρατίας στον παλαιοκομματισμό και στη διαφθορά». Αυτή η «μη επιτυχής διάπλεξη του ιδεολογικού λόγου της δικτατορίας με στοιχεία της εθνικοφροσύνης» συνέβαλε τελικά στον θρυμματισμό της. Δέσποινα Παπαδημητρίου, ό.π., 285, 292-293.

²⁶⁹ «Τα μέσα της δεκαετίας του 1960 αποτελούν μια κρίσιμη ιστορική στιγμή, γιατί συγκροτείται ένας πολιτικός χώρος, που παρά την εξωθεσμική του διάσταση και την περιορισμένη οικειοποίηση του συνολικού ιδεολογικού του λόγου από την κοινή γνώμη, ενθαρρύνει την κατάλυση της δημοκρατίας και τίθεται εκτός του σημασιολογικού πεδίου της εθνικοφροσύνης, με την ίδια λογική που οι πολέμοι του ολοκληρωτισμού Αμερικανοί έθεταν τους εξτρεμιστές εκτός της δικής τους φιλελεύθερης παράδοσης». Δέσποινα Παπαδημητρίου, «Η δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου και η ιδεολογική προετοιμασία για την αποδοχή της», στο *Η δικτατορία των συνταγματαρχών και η αποκατάσταση της δημοκρατίας*, Πρακτικά Συνεδρίου, 20-22 Νοεμβρίου 2014, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον κοινοβουλευτισμό και τη δημοκρατία, Αθήνα, 2016, σ. 45.

²⁷⁰ Ωστόσο, εύστοχα επισημαίνεται η αποτυχία της δικτατορίας στη σφαίρα της ιδεολογίας, αφού «όχι μόνο δεν κατόρθωσε να καταστήσει κυρίαρχη τη δική της μετεμφυλιακή αντικομμουνιστική ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, αλλά δημιούργησε άθελά της και εκείνες τις συνθήκες που οδήγησαν στη συγκρότηση μια εθνικής ιδεολογικής συναίνεσης, εντός της οποίας προνομιακό ρόλο κατείχε ο λόγος της Αριστεράς». Κύρκος Δοξιάδης, «Εθνικόφρων διχασμός και εθνική συσπείρωση: η διπλή ιδεολογική αποτυχία της δικτατορίας», στο *Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, Η Δικτατορία 1967-1974, Πολιτικές πρακτικές – Ιδεολογικός λόγος – Αντίσταση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999, σ. 168.

Με τον Α.Ν. 129/1967 ορίζεται ότι «Η Γενική Εκπαίδευσις, παρέχουσα αγωγήν επί τη βάσει των ιδεωδών του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού» επανέρχεται το εξάχρονο γυμνάσιο, με κατώτερο και ανώτερο κύκλο, οι εισιτήριες εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο, η καθαρεύουσα από την Δ΄ Δημοτικού και πάνω και περιορίζεται η υποχρεωτική εκπαίδευση σε εξαετή με δυνατότητα να παραταθεί σε εννιαετή.²⁷¹ Έτσι, αποκαθλώνεται στο σύνολό της η μεταρρύθμιση του 1964 και ιδιαίτερα στο γλωσσικό ζήτημα, η εκπαίδευση επιστρέφει στη δεκαετία του 1920. Το χουντικό Σύνταγμα του 1968 αναδιατυπώνει τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, διατυπώνοντας αυτοτελώς τους όρους του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού και κατοχυρώνει την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους και της εκπαίδευσης.²⁷²

Επιπλέον, στο πεδίο των βοηθητικών σχολικών εγχειριδίων, το φιλελεύθερο πλαίσιο των πολλαπλών εγκεκριμένων εγχειριδίων και των παραπλήσιων αποχρώσεων της εθνικοφροσύνης, θα αντικατασταθεί από το κρατικό μονοπώλιο στο σχολικό βιβλίο και την απόλυτη ευθυγράμμισή τους με την έξαρση της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας. Από το 1969 όλα τα σχολικά βιβλία εκδίδονται από τον ΟΕΔΒ και διανέμονται δωρεάν – η δωρεάν παροχή της εκπαίδευσης είναι το μόνο στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που δεν θα αποδομήσει η χούντα. Ήδη από το 1968, το καθεστώς θα διανείμει δωρεάν 12 εκατομμύρια σχολικά βιβλία τα οποία μεταφέρονται στα σχολεία όλης τη χώρας με στρατιωτικά καμιόνια. Στην πρώτη τους σελίδα, φέρουν τον αναγεννώμενο φοίνικα, σήμα κατατεθέν της αξιοποίησής τους ως κατ' εξοχήν εργαλείο προπαγάνδας και ιδεολογικής χειραγώγησης.²⁷³

²⁷¹ Α.Ν. 129 «Περί Οργάνωσης και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων», ΦΕΚ 163/25-9-1967.

²⁷² «Η Παιδεία τελεί υπό την ανωτάτη εποπτεία του Κράτους, παρέχεται δαπάναις αυτού, σκοπεί δε και εις την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των αξιών του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού». Σύνταγμα του 1968, αρθρ. 17. Οι προβληματισμοί στη σχετική συζήτηση του υπουργικού συμβουλίου για την αντιφατικότητα του όρου θα συγκεραστούν από τον Γ. Παπαδόπουλο με την πρόταση για διάσπαση του όρου που θα υπερχισχύσει τελικά: «εάν διασπάσωμεν τον όρον "Ελληνοχριστιανικός", έχομεν αναφοράν εις δύο θεωρίας, τας αρχάς των οποίων συνυφαίνωμεν αρμονικώς αντί να έχωμεν ένα νεφέλωμα κοσμοθεωρητικών [...]. Και επί τη Βάσει τούτων να αποβλέψωμεν εις την κατεύθυνσιν της εθνικής αγωγής των Ελλήνων, διά να δημιουργήσωμεν ένα νέον ξεκίνημα, μίαν νέαν αφετηρίαν, η οποία θα είναι σαφώς εθνική». Βασίλειον της Ελλάδος / Υπουργικόν Συμβούλιον: Πρακτικά συζητήσεων επί του Συντάγματος 1968, Αθήνα 1971, σελ. 112. Παρατίθεται στο Δημήτρης Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, 1990, σ. 255.

²⁷³ Αχιλλέας Γ. Καψάλης, Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σ. 140 – 141.

Η ιδεολογική χρήση του σχολικού θεσμού ξεπερνά κάθε προηγούμενο. Θεσμοθετείται ο πανηγυρικός εορτασμός της επετείου της 21ης Απριλίου με ομιλίες «εθνικού περιεχομένου για την διαφώτισιν του κοινού». Οι δάσκαλοι μετατρέπονται σε όργανα προπαγάνδας του καθεστώτος τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον της. Οι σχετικές εγκύκλιοι των επιθεωρητών αποκαλύπτουν ένα ασφυκτικό κλίμα συνεχούς ελέγχου της αφοσίωσης των δασκάλων στις σχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες προπαγάνδας του καθεστώτος.²⁷⁴ Το καθεστώς θα προχωρήσει σε 228 απολύσεις δασκάλων επισύροντας την παλαιότερη συμμετοχή τους στο ΕΑΜ ή τη συνέργειά τους στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 με το πρόσχημα ότι δεν διαθέτουν το απαιτούμενο ηθικό κύρος.²⁷⁵ Επίσης, αναφέρονται χιλιάδες δυσμενείς μεταθέσεις αλλά και δυσμενείς βαθμολογίες δημοκρατικών εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι το δεύτερο εξάμηνο του 1975 υποβλήθηκαν 1500 αιτήσεις διαγραφής υπηρεσιακών εκθέσεων της χουντικής περιόδου.

Ωστόσο, τα αδιέξοδα αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής και οι ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης θα υποχρεώσουν τους δικτάτορες πολύ σύντομα σε πιο ρεαλιστικές προσαρμογές:

- Με το Ν.Δ. 580/70 καθορίζεται ένας κατώτερος κύκλος τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης για τους απόφοιτους της στοιχειώδους εκπαίδευσης και ένας ανώτερος κύκλος για τους απόφοιτους της Γ΄ Γυμνασίου και με τον 652/70 ιδρύονται πέντε κέντρα ανώτερης τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης (ΚΑΤΕΕ).
- Με το Ν.Δ. 651/70 παραχωρείται και άλλη μια τάξη του δημοτικού σχολείου για τη διδασκαλία της δημοτικής (δηλαδή έως την Δ΄ Δημοτικού).
- Με την απόφαση 5600/14-6-1971 του Πρωθυπουργού της στρατιωτικής κυβέρνησης Γ. Παπαδόπουλου προβλέπεται η συγκρότηση Επιτροπής Παιδείας με σκοπό τη μελέτη των γενικών κατευθύνσεων της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η Επιτροπή παραδίδει τα πορίσματά της το 1973 προτείνοντας την επαναφορά του μαθήματος της Πολιτικής Αγωγής, την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού

²⁷⁴ Αναλυτικά για τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στα χρόνια της δικτατορίας, βλ. Ζωή Κουτσούρα, *Δικτατορία (1967-1974) και σχολείο: Οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου*, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, Θεσσαλονίκη, 2008.

²⁷⁵ Φάνης Τουλούπης, *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1985, σ. 60.

Σχολείου και την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στα οκτώ χρόνια με την προοπτική να γίνουν εννιά.

1. Οι δαπάνες για την εκπαίδευση

Όπως έχει σωστά επισημανθεί, οι εκπαιδευτικές πολιτικές προϋποθέτουν τη χρηματοδότησή τους για να υλοποιηθούν και να μετουσιωθούν σε εκπαιδευτική πράξη.²⁷⁶ Με αυτή την έννοια, οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες αποτελούν μια κρίσιμη ένδειξη για τον προσανατολισμό των εκπαιδευτικών πολιτικών. Η μελέτη των σχετικών δεδομένων, η σύνθεση ενιαίων χρονολογικών σειρών σε σταθερές τιμές, οι διαχρονικές συσχετίσεις των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών και του Ακαθάριστου Εθνικού Προϊόντος, οι διεθνείς συγκρίσεις τέτοιων συσχετίσεων, αποτελούν μια σύνθετη διαδικασία. Οι σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο βασικές πηγές στοιχείων για τις εκπαιδευτικές δαπάνες, δηλαδή ανάμεσα στους Εθνικούς Λογαριασμούς και τους ετήσιους Προϋπολογισμούς – Απολογισμούς και οι μεθοδολογικές επιλογές των ερευνητών ερμηνεύουν τις σημαντικές αποκλίσεις που παρατηρούνται.²⁷⁷ Επίσης οι διεθνείς συγκρίσεις χαρακτηρίζονται «επισφαλείς» καθώς «είναι προβληματικό ποιες στατιστικές επιλέγει κανείς».²⁷⁸

Από ερμηνευτική άποψη, η νεοκλασική σχολή αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως ημιδημόσιο αγαθό και τις εκπαιδευτικές δαπάνες του δημοσίου ως δαπάνες δημόσιων ή ημιδημόσιων αγαθών και υπηρεσιών, ενώ σύμφωνα με τη μαρξιστική σχολή οι εκπαιδευτικές δαπάνες διασφαλίζουν τους όρους για την αναπαραγωγή του συστήματος.²⁷⁹

²⁷⁶ Στέφανος Πεσμαζόγλου, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987, σ. 66.

²⁷⁷ Όσο αφορά στα ελληνικά δεδομένα, «οι συνολικές δαπάνες του Τακτικού προϋπολογισμού ξεπερνούν μόνιμα το σύνολο των καταναλωτικών δαπανών του Δημοσίου κατά 20% με 30%(...)αφού περιλαμβάνουν και κονδύλια που δεν αποτελούν καταναλωτικές δαπάνες». Επιπρόσθετα «το ύψος των καταναλωτικών δαπανών για την εκπαίδευση δεν περιλαμβάνει τα ποσά για την εκκλησία που περιλαμβάνοντα στον προϋπολογισμό αλλά εμπεριέχει και τις δαπάνες των ΝΠΔΔ». Στο ίδιο, σ. 69-70.

²⁷⁸ Στο ίδιο, σ. 70.

²⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 55-60.

Με βάση τα στοιχεία για τις εκπαιδευτικές δαπάνες και τα συμπεράσματα που παραθέτουν στις μελέτες τους οι Πεσμαζόγλου,²⁸⁰ Αθανασίου – Τσακνάκη²⁸¹ καθώς και οι Roser, Ortiz-Ospina,²⁸² επισημαίνουμε ορισμένες βασικές παρατηρήσεις:

Α. Για τη διεθνή εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών:

- Η προώθηση της αντίληψης για την παροχή εκπαίδευσης σε όλο και μεγαλύτερα τμήματα του παιδικού πληθυσμού εμφανίζεται μετά τα μέσα του 19ου αιώνα, όταν οι περισσότερες βιομηχανικές χώρες διευρύνουν την πρόσβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – η τάση αυτή αποτυπώνεται στην αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών.
- Το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα η επέκταση της δημόσιας εκπαίδευσης και η αύξηση των δημοσίων δαπανών για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ αποτελούν παγκόσμια τάση.
- Τα σχετικά γραφήματα δείχνουν ότι κατά τα έτη 1950-1970 παρατηρείται σημαντική αύξηση των δαπανών για την εκπαίδευση στις ΗΠΑ και μάλιστα ιδιαίτερα στο δημόσιο τομέα.
- Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 παρατηρείται μια κάμψη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών σε αρκετές αναπτυγμένες χώρες.

Β. Για την εξέλιξη των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών στην Ελλάδα:

- Οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες είναι εξαιρετικά χαμηλές από το 1948 και μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1950.
- Η αύξηση των δημόσιων εκπαιδευτικών δαπανών για τη δεκαετία 1950-1960 είναι σχεδόν δύομισι φορές μεγαλύτερη από την αύξηση του συνόλου των καταναλωτικών αγαθών.
- Το πραγματικό ΑΕΠ, η δημόσια κατανάλωση και οι δημόσιες εκπαιδευτικές δαπάνες υπερτριπλασιάζονται στα έτη 1958-1978.

²⁸⁰ Στο ίδιο.

²⁸¹ Αντωνία Αθανασίου-Τσακνάκη, *Δημόσιες δαπάνες και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση της Ελλάδας 1960-2000*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2009.

²⁸² Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina, *Financing Education*, 2018, Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: '<https://ourworldindata.org/financing-education>'.

- Οι δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες κυμαίνονται γύρω στο 2% του ΑΕΠ σε όλη την περίοδο, με κύριο συντελεστή τις δαπάνες για μισθοδοσία εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά, οι κρατικές πιστώσεις του προϋπολογισμού για την εκπαίδευση ως ποσοστό του ΑΕΠ, «ήταν, στη δεκαετία του 1950 και στις αρχές της δεκαετίας του 1960, οι χαμηλότερες στην Ευρώπη, με εξαίρεση την Ισπανία».²⁸³
- «Παρατηρείται ανυπαρξία προγραμμάτων σε ολόκληρους τομείς της εκπαίδευσης που αποτυπώνεται στα εξαιρετικά χαμηλά ποσοστά των δημόσιων δαπανών που συχνά αγγίζουν την ανυπαρξία, όπως σε τομείς προσχολικής και ειδικής αγωγής, των Σχολών Μαθητείας του ΟΑΕΔ, της έρευνας και της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης».²⁸⁴
- Το 1964 σημειώνεται σημαντική ποσοστιαία αύξηση των δαπανών του Τακτικού Προϋπολογισμού για την εκπαίδευση.
- Διαπιστώνεται αντίστροφη σχέση ανάμεσα στις δαπάνες για την άμυνα και την εκπαίδευση ως ποσοστιαία συμμετοχή στο σύνολο των δημόσιων καταναλωτικών δαπανών για όλη την περίοδο που εξετάζουμε. Στην περίοδο 1948-1955, οι δαπάνες για την άμυνα προσεγγίζουν το 50% του συνόλου, ενώ οι αντίστοιχες για την εκπαίδευση είναι πολύ χαμηλές. Στην περίοδο 1955-1966, αυξάνονται οι εκπαιδευτικές δαπάνες ενώ οι δαπάνες για άμυνα μειώνονται και φθάνουν στο 30,5% την τριετία 1964-1966. Την περίοδο της δικτατορίας έχουμε πτώση των εκπαιδευτικών δαπανών και άνοδο των αμυντικών.

Πίνακας: Ποσοστό Δημόσιων Δαπανών για την Εκπαίδευση εκτός των «Λοιπών Δαπανών» στο ΑΕΠ²⁸⁵

Έτος	1960	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	2,2	2,0	2,1	2,1	2,3	2,2	2,3	2,2	2,1	1,9	1,9	1,8	1,8	1,9	1,9

²⁸³ Κ. Tsoukalas, «Some aspects of ‘over-education’ in Modern Greece», *Journal of the Hellenic Diaspora*, 1981, VIII(1-2), p. 109-121.

²⁸⁴ Στέφανος Πεσμαζόγλου, *ό.π.*, σ. 67

²⁸⁵ Αντωνία Αθανασίου-Τσακνάκη, *ό.π.*, σ. 182

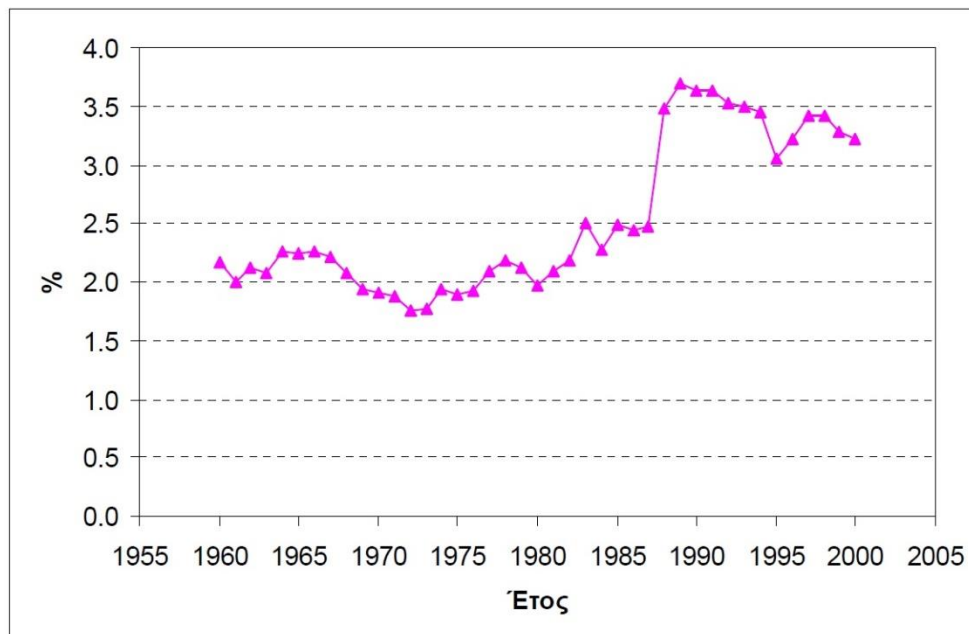
Πίνακας: Δημόσιες τρέχουσες εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ²⁸⁶

Έτος	1958	1960	1965	1970	1975
Εκπαίδευση	1,94	1,95	2,10	1,85	1,83

Πίνακας: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του Τακτικού Προϋπολογισμού²⁸⁷

Έτος	1961	1962	1963	1964	1965	1966	1967	1968	1969	1970	1971	1972	1973	1974
Εκπαίδευση	7,5	6,8	7,1	8,5	8,6	8,7	8,7	8,6	7,9	7,1	7,4	7,6	8,2	10,8

Διάγραμμα: Δαπάνες εκπαίδευσης ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα 1960-2000)²⁸⁸

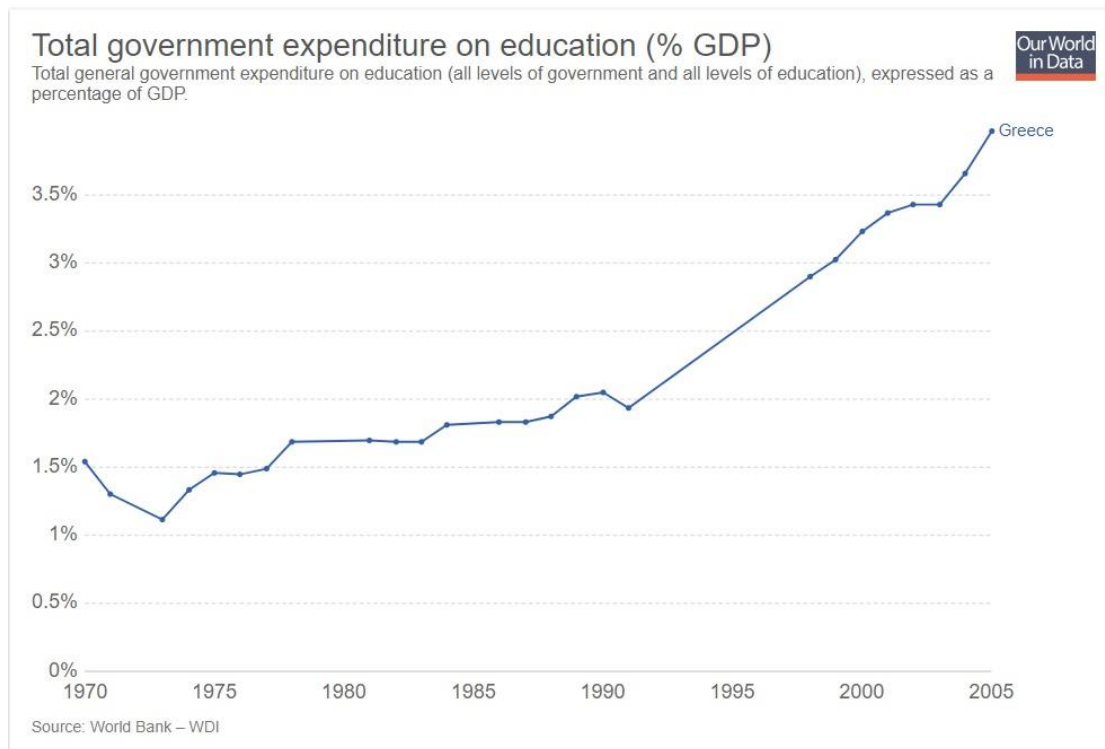


²⁸⁶ Στέφανος Πεσμαζόγλου, *ό.π.*, σ. 79

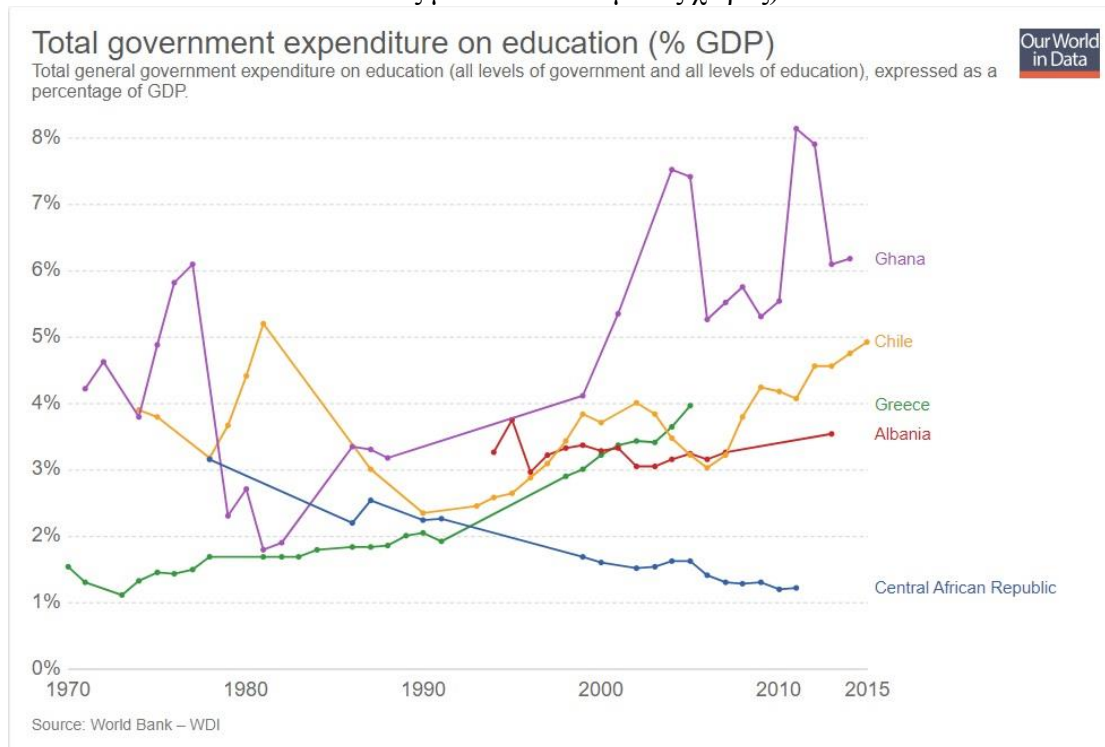
²⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 82

²⁸⁸ Αντωνία Αθανασίου-Τσακνάκη, *ό.π.*, σ. 194

Διάγραμμα: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (Ελλάδα, 1970-2005)²⁸⁹



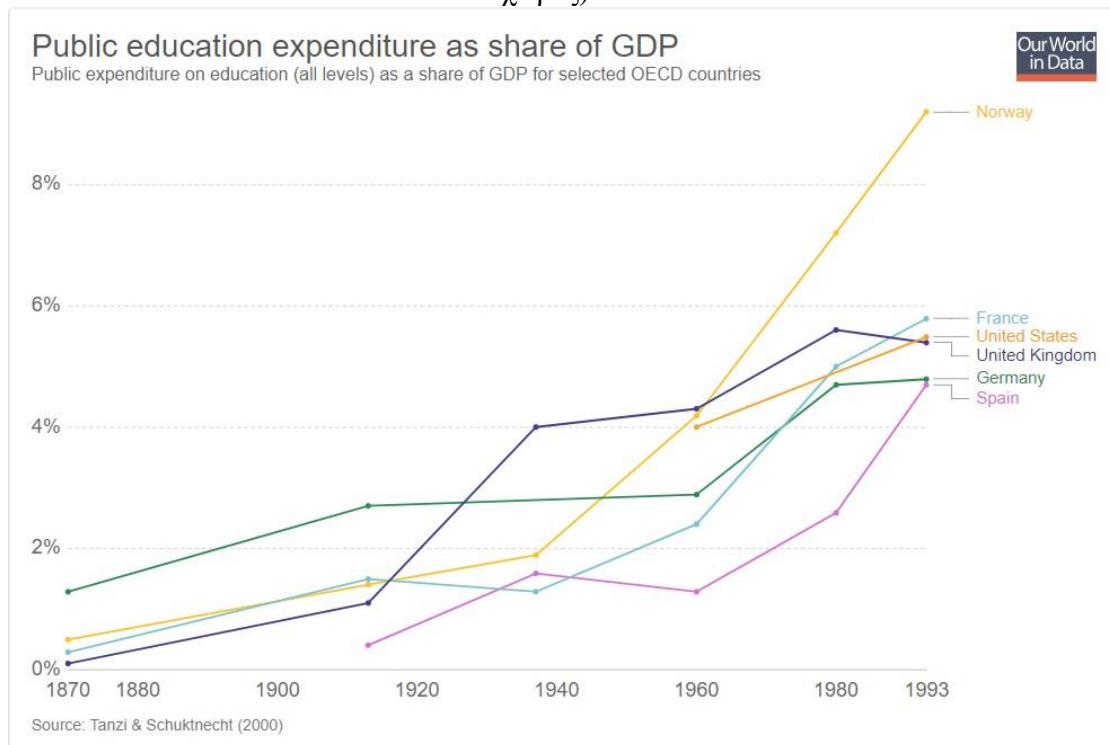
Διάγραμμα: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (σύγκριση Ελλάδας με αναπτυσσόμενες χώρες)²⁹⁰



²⁸⁹ Max Roser and Esteban Ortiz-Ospina, *ό.π.*

²⁹⁰ Στο ίδιο.

Διάγραμμα: Συνολικές εκπαιδευτικές δαπάνες ως ποσοστό του ΑΕΠ (αναπτυγμένες χώρες)²⁹¹



κ. Τα στατιστικά δεδομένα

Είναι ενδεικτικό της συνολικής αποδιοργάνωσης των κρατικών δομών στη μεταπολεμική περίοδο, το γεγονός ότι χρειάστηκαν πάνω από δέκα χρόνια για να αποκατασταθεί η λειτουργία των στατιστικών υπηρεσιών. Για τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, τα σποραδικά στατιστικά στοιχεία που διαθέτουμε επιβεβαιώνουν τις δραματικές συνέπειες της κατοχής και του εμφυλίου. Περίπου 400.000 ορφανά παιδιά²⁹² άφησε πίσω της η δεκαετία του '40, ενώ 600.000 παιδιά²⁹³ δεν φοίτησαν ούτε καν στο δημοτικό σχολείο την περίοδο 1940-1945. Το σχολικό έτος 1948-1949 σε σύνολο 1.276.666 παιδιών ηλικίας 7-12 ετών αντιστοιχούν 962.710 εγγεγραμμένοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο,²⁹⁴ ενώ από αυτούς, οι 96.297 διέκοψαν τη φοίτησή τους.²⁹⁵ Τα ποσοστά σχολικής διαρροής είναι ιδιαίτερα υψηλά. Με βάση τα στοιχεία αυτού του σχολικού έτους προκύπτει ότι οι μαθητές της Ε' τάξης είναι το 1/2 των μαθητών της Α' τάξης και οι μαθητές της Στ' τάξης το 1/3 των

²⁹¹ Στο ίδιο.

²⁹² Δημήτριος Μπαλάνος, «Ο παγκόσμιος έρανος δια το παιδί», ομιλία, Αθήναι 20-3-1948, Υφυπουργείον Τύπου και Τουρισμού, Διεύθυνσις μελετών, *Δελτίον* 498, Αθήναι, 9-2-1949.

²⁹³ Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Η Παιδεία εν Ελλάδι (1935 – 1951)*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002, σ. 102.

²⁹⁴ Νόμος 1823/1951, Εισηγητική Έκθεση, στο Κωνσταντίνος Καλαντζής, *ό.π.*, σ. 177.

²⁹⁵ Στο ίδιο, σ.110.

μαθητών της Α΄ τάξης.²⁹⁶ Στο συνέδριο Επιθεωρητών Δημοτικής Εκπαιδεύσεως του 1952 αναφέρθηκε ότι περίπου 150.000 μαθητές εγκαταλείπουν κατ' έτος το δημοτικό σχολείο. Το σχολικό έτος 1950-1951 από το 1.000.000 νέους ηλικίας 13-19 ετών μόνο οι 216.984 εγγράφονται σε δομές της μέσης εκπαίδευσης.²⁹⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα, η περίπτωση δασκάλου ο οποίος από τους 80 μαθητές της Στ΄ τάξης που είχε αναλάβει εκείνη τη σχολική χρονιά σε χωριό της Ελασσόνας, επέλεξε 27 για να πάνε στο Γυμνάσιο, ωστόσο, μετά από προσπάθειες μηνών, κατόρθωσε να πείσει τους γονείς μόνο 13 παιδιών, αριθμός πρωτοφανής έως τότε για το συγκεκριμένο χωριό.²⁹⁸

Η πρώτη μεταπολεμική έρευνα της ΕΣΥΕ για τη στοιχειώδη εκπαίδευση δημοσιεύτηκε το 1957 και αφορά το σχολικό έτος 1954-55. Παρουσιάζει αυξημένο ενδιαφέρον καθώς η προηγούμενη αντίστοιχη καταγραφή είχε γίνει το σχολικό έτος 1938-39. Επιπλέον, περιλαμβάνει σημαντικά στοιχεία για όλη την περίοδο της δεκαετίας'40. Δέκα χρόνια μετά την απελευθέρωση και πέντε μετά το τέλος του εμφυλίου, η εικόνα που παρουσιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα απέχει αρκετά από ένα επίπεδο εύρυθμης λειτουργίας. Από τα 9.293 σχολικά κτίρια της στοιχειώδους, τα 6.300 ανήκουν σε σχολικές εφορίες.²⁹⁹ Τα 1000 από αυτά ανεγέρθησαν από 1/1/1951 έως 31/5/1955, ενώ περίπου 500 την περίοδο 1945-1950. Παρ' όλα αυτά, σε σύνολο 9.293 σχολικών κτιρίων που χρησιμοποιούνται από δημοτικά ή νηπιαγωγεία, τα 1.487 χαρακτηρίζονται ακατάλληλα και τα 2.136 ως «ανεκτά» για σχολική χρήση. Τα δημόσια ημερήσια δημοτικά σχολεία έχουν κατά μέσο όρο 47 μαθητές ανά δάσκαλο, με την αναλογία να φτάνει τους 57 μαθητές στην περιοχή της πρωτεύουσας – λόγω της γεωγραφικής ιδιομορφίας της χώρας παρουσιάζονται εδώ σημαντικές αποκλίσεις. Διαθέτουν 767.261 καθίσματα για τους 892.901 μαθητές τους, δηλαδή, διαθέτουν 88 θέσεις για κάθε 100 μαθητές. Τέλος, τα 4/5 των σχολείων διαθέτουν βιβλιοθήκες, μόνο το 1/10 διαθέτουν όργανα για τη διδασκαλία της φυσικής και της χημείας ενώ τα 3/4 των σχολείων της υπαίθρου διαθέτουν σχολικό κήπο. Επιπλέον, 288 σχολεία δεν λειτούργησαν, τα 108 από αυτά λόγω έλλειψης δασκάλου, τα 78 λόγω έλλειψης κατάλληλου κτιρίου και τα υπόλοιπα λόγω έλλειψης μαθητών – η έκθεση αναφέρεται

²⁹⁶ Στο ίδιο, σ.110-111.

²⁹⁷ Νόμος 1823/1951, Εισηγητική Έκθεση, στο Κωνσταντίνος Καλαντζής, *ό.π.*, σ. 177.

²⁹⁸ Ιωάννης Γ. Κόνιαρης, *Σύναξη δασκάλων Δημοτικών Σχολείων Κρανέας-Ελασσόνας (1916-2002)*, Κρανέα, 2021, σ. 84.

²⁹⁹ Όλα τα στοιχεία που παρουσιάζονται στο εξής σε αυτή την ενότητα έχουν αντληθεί από τα τεύχη Στατιστικής της Εκπαιδεύσεως της ΕΣΥΕ για τα έτη 1954-1973. Η επεξεργασία και η διαμόρφωση των πινάκων και των διαγραμμάτων είναι δική μας.

σε χωριά της Μακεδονίας που «είχαν εκκενωθεί», προφανώς κατά την περίοδο του εμφυλίου. Αλλά και κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, 1.691 σχολεία διέκοψαν τη λειτουργία τους, για διάφορους λόγους – τα 888 από αυτά λόγω έλλειψης δασκάλου δεν λειτούργησαν για διάστημα, κατά μέσο όρο, 32 ημερών. Το φαινόμενο της υπολειτουργίας λόγω έλλειψης διδακτικού προσωπικού ή κτιριακής υποδομής θα περιοριστεί τα επόμενα χρόνια. Το σχολικό έτος 1958-59, δεν θα λειτουργήσουν 103 δημοτικά σχολεία, τα 12 λόγω έλλειψης δασκάλου, τα 13 λόγω έλλειψης κτιρίου και τα υπόλοιπα λόγω έλλειψης μαθητών (τα 36 από αυτά και πάλι στην περιοχή της Μακεδονίας).

Ωστόσο, το κτιριακό ζήτημα καθώς και οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή και διδακτικό προσωπικό αποτελούν δυσεπίλυτα προβλήματα όλη την εξεταζόμενη περίοδο, ως απόρροια της υποχρηματοδότησης της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, τη σχολικό έτος 1961-62 απαιτούνταν περαιτέρω 65.363 θρανία των δύο θέσεων και 2.465 μαυροπίνακες για τα δημόσια δημοτικά σχολεία της χώρας. Σχεδόν τα μισά σχολεία της χώρας δεν είχαν επάρκεια θρανίων, ενώ 731 σχολεία διέκοψαν προσωρινά τη λειτουργία τους λόγω έλλειψης δασκάλου. Από τα 9292 σχολικά κτίρια, τα 1005 είχαν ανάγκη ανεγέρσεως νέου διδακτηρίου. Το 93,6% των σχολείων είχαν στις βιβλιοθήκες τους βιβλία για τους δασκάλους και το 91,5% για τους μαθητές – αυτά τα υψηλά ποσοστά ωστόσο δεν απηχούν τη σχολική πραγματικότητα. Όπως παρατηρεί εύστοχα ο Αλέξης Δημαράς, το σχ. έτος 1954-55, το 80% των δημοτικών σχολείων και το 75% των γυμνασίων είχαν βιβλιοθήκη, ωστόσο, κατά μέσο όρο οι βιβλιοθήκες των δημοτικών σχολείων απαρτίζονταν από 104 βιβλία ενώ των γυμνασίων από 1000. Αντίστοιχα, το ίδιο σχολικό έτος, το 9,8% των δημοτικών σχολείων διέθεταν όργανα φυσικής και χημείας ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα γυμνάσια φθάνει στο 95% – δύο μόνο χαρακτηριστικά δεδομένα που, όπως επισημαίνει ο Δημαράς, απεικονίζουν «τις συνέπειες της (αριστοκρατικής) επικέντρωσης του κρατικού ενδιαφέροντος στη μέση βαθμίδα».³⁰⁰ Η έκταση του κτιριακού προβλήματος και της έλλειψης υλικοτεχνικής υποδομής περιορίζεται σταδιακά χωρίς ωστόσο να επιτυγχάνεται ένα ικανοποιητικό επίπεδο λειτουργίας, ενδεικτικά αναφέρουμε ότι το 1971, από τα 8862 ημερήσια δημόσια δημοτικά

³⁰⁰ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση. 1833 – 2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σ. 219-220.

σχολεία, τα 1225 λειτουργούσαν επί ενοικίω, ενώ συνολικά διέθεταν 818.512 θέσεις θρανίων για τους 835.307 μαθητές τους.

Καταγράφονται για το σχολικό έτος 1954-55, 9.639 δημοτικά σχολεία, από τα οποία τα 677 είναι ιδιωτικά (τα 340 από αυτά λειτουργούν στην πρωτεύουσα και τα 270 είναι σχολεία της μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη). Αν και η ιδιωτική εκπαίδευση περιορίζεται και τα επόμενα χρόνια στην Αθήνα και τη Θράκη, ο αριθμός των ιδιωτικών σχολείων παρουσιάζει αυξητική τάση μέχρι το έτος 1962-63 (βλ. Πίνακα Ι), για παράδειγμα, το 1956, στην πρωτεύουσα, σε σύνολο 716 δημοτικών σχολείων, τα 368 δεν είναι δημόσια (ποσοστό μαθητικού πληθυσμού 25,3%) ενώ στη Θράκη, σε σύνολο 577 σχολείων, τα 266 είναι μη δημόσια (ποσοστό μαθητικού πληθυσμού 27,8%). Σταθερή αύξηση παρουσιάζει ωστόσο ο μαθητικός πληθυσμός των ιδιωτικών σχολείων που θα φτάσει το 1973 τις 76.000 περίπου.

Κατά τα λοιπά, η σύνθεση της οργανικότητας των δημοτικών σχολείων παρουσιάζει την ιδιομορφία των ολιγοθέσιων που εν μέρει οφείλεται στην κατανομή πληθυσμού και εν μέρει είναι αποτέλεσμα εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, το 1954, τα 2/3 των δημόσιων σχολείων που αφορούν στα 2/5 του μαθητικού πληθυσμού είναι μονοθέσια ή διθέσια, δηλαδή ένας ή δύο δάσκαλοι διδάσκουν σε όλες τις τάξεις και μόνο 840 σχολεία, που αφορούν στο 1/4 των μαθητών, διαθέτουν ένα δάσκαλο ανά τάξη. Όπως προκύπτει από τον Πίνακα ΙΙΙ, στη διάρκεια της επόμενης εικοσαετίας, σημειώνεται μια βαθμιαία συγκεντροποίηση των σχολείων χωρίς ωστόσο να αλλάζει η γενική εικόνα. Συγκεκριμένα, το 61% των δημοτικών σχολείων παραμένουν μονοθέσια ή διθέσια το 1973 (έναντι 72% το 1954), ενώ το 18% των σχολείων διαθέτουν ένα δάσκαλο ανά τάξη (έναντι 9% το 1954).

Ο μαθητικός πληθυσμός του Δημοτικού Σχολείου κυμαίνεται γύρω στις 950.000 όλο αυτό το διάστημα (βλ. Πίνακα ΙΙ), ενώ το τμήμα των μαθητών/τριών που φοιτά σε ιδιωτικά σχολεία δεν ξεπερνά το 10% του συνόλου. Ο αριθμός των αγοριών παραμένει σταθερά μεγαλύτερος και αυτό αντιστακώνει εν μέρει και τα δημογραφικά στοιχεία, για παράδειγμα, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία του έτους 1954, σε ένα σύνολο περίπου 859.000 παιδιών σχολικής ηλικίας, τα αγόρια είναι 441.000 ενώ τα κορίτσια 418.000. Ωστόσο, η διαφορά οφείλεται και σε κοινωνικούς παράγοντες, είναι ενδεικτικό ότι για το σχολικό έτος 1954-55, υπολογίζεται ότι το ποσοστό των

αγοριών που διαφεύγουν της υποχρέωσης εγγραφής στη στοιχειώδη εκπαίδευση ανέρχεται σε 1,5% (περίπου 7.000 αγόρια) ενώ των κοριτσιών σε 3,5% (περίπου 18.000 κορίτσια).³⁰¹ Η αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο σταδιακά μειώνεται για να φτάσει το σχολικό έτος 1973-74 στους 31 μαθητές ανά δάσκαλο για τα δημόσια δημοτικά σχολεία (βλ. Πίνακα Ι). Ωστόσο, σημαντικά μεγαλύτερη είναι η αντίστοιχη αναλογία στην περιφέρεια της Πρωτεύουσας. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 1963 – 64, η αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο είναι 36,3 πανελλαδικά ενώ στην περιφέρεια της πρωτεύουσας είναι 44. Με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από το Βιβλίο Επιθεωρήσεων Σχολείων και Διδασκάλων της Ζ΄ Περιφέρειας Αθηνών για το ίδιο έτος, η αναλογία για τα τμήματα των 96 επιθεωρούμενων φτάνει το 45,6. Μια προσεκτικότερη ματιά στα στοιχεία που αναφέρονται στις εκθέσεις επιθεώρησης, δείχνει ότι έχουμε αρκετά τμήματα με 60 και πλέον μαθητές/τριες, ενώ συναντάμε και τμήματα με 73 αλλά και παραπάνω μαθητές.³⁰²

Οι εγγεγραμμένοι μαθητές της σχολικής χρονιάς 1954-55 ανέρχονται στους 943.813, από τους οποίους οι 50.912 φοιτούν σε ιδιωτικά σχολεία. Από αυτούς, 24.000 διέκοψαν την παρακολούθηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Το ίδιο σχολικό έτος, 59.013 αγόρια (ποσοστό 13,4%) και 41.222 κορίτσια (ποσοστό 13%) απέτυχαν στις προαγωγικές εξετάσεις της τάξης τους (συνολικό ποσοστό 13,2%). Τα επόμενα σχολικά έτη, τα αντίστοιχα ποσοστά απορριφθέντων στις προαγωγικές εξετάσεις κάθε τάξης κινούνται ανάμεσα στο 10-15%. Το συνολικό ποσοστό των μαθητών που απορρίπτονται στις προαγωγικές εξετάσεις όλων των τάξεων παρουσιάζει σταδιακή μείωση, από 11,5% το έτος 1955-56 φτάνει στο 10% το 1961-62 και 4,25% το 1973-74. Τα αντίστοιχα ποσοστά για την Α΄ Δημοτικού εμφανίζονται πολύ υψηλότερα. Για παράδειγμα, το 1955-56, το 19,3% των εγγεγραμμένων μαθητών της Α΄ τάξης απορρίφθηκαν στις προαγωγικές εξετάσεις του προηγούμενου σχολικού έτους και επομένως υποχρεώθηκαν να εγγραφούν και πάλι στην ίδια τάξη, ενώ το 1957-58 το αντίστοιχο ποσοστό είχε πέσει στο 16%. Οι δείκτες της σχολικής αποτυχίας παρουσιάζουν μια σχετική σταθερότητα μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '60. Αντίστοιχα, σε όλο αυτό το διάστημα, από τους

³⁰¹ Τα ποσοστά των παιδιών που διαφεύγουν της υποχρεωτικής εγγραφής στη στοιχειώδη εκπαίδευση μειώνονται τα αμέσως επόμενα χρόνια, με τα ποσοστά των κοριτσιών να παραμένουν πάντα υψηλότερα.

³⁰² Βιβλίο Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδασκάλων της Ζ΄ Περιφέρειας Αθηνών, σχολικό έτος 1963-64.

προαχθέντες της Στ' Δημοτικού ούτε το 50% δεν φτάνει μέχρι την πόρτα του Γυμνασίου. Η μεγάλη τομή στο πεδίο αυτό παρατηρείται μετά την ψήφιση του Ν.4379/64 που θέσπιζε την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση, καταργούσε τις εισαγωγικές εξετάσεις στο γυμνάσιο και καθιέρωνε τη δωρεάν εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες. Το σχολικό έτος 1964-65, το 68% των αποφοίτων της Στ' Δημοτικού ολοκληρώνουν την Α' Γυμνασίου. Τα αντίστοιχα ποσοστά, παρά το ότι εμφανίζουν μια κάμψη τα επόμενα χρόνια, θα παραμείνουν πάνω από το όριο του 60%. Ενδιαφέρον έχουν από αυτή την άποψη και οι συγκριτικές μελέτες που αφορούν στην εξέλιξη της ροής μιας μαθητικής γενιάς: από τους 177.887 μαθητές/τριες που εγγράφηκαν στην Α' Δημοτικού το 1966, 146.304 έφτασαν στην Στ' Δημοτικού το 1971 (ποσοστό 82%), ενώ από τους 163.065 μαθητές/τριες που εγγράφηκαν στην Α' Δημοτικού το 1968, 140.280 έφτασαν στην Στ' Δημοτικού το 1973 (ποσοστό 86%). Αντίστοιχα, το 1948-49, τα αγόρια που έφτασαν στην Στ' Δημοτικού αντιπροσώπευαν το 47% των αγοριών που γράφτηκαν στην Α' τάξη, ενώ στα κορίτσια το αντίστοιχο ποσοστό είναι 30%.³⁰³ Συνοπτικά, τα μεγέθη σχολικής απόρριψης, παρά τη σημαντική τους κάμψη, παραμένουν υψηλά: το σχολικό έτος 1955-56, δύο στους δέκα μαθητές της Α' τάξης απορρίπτονται, ενώ ένας στους δύο αποφοίτους της Στ' Δημοτικού δεν πηγαίνει στο γυμνάσιο, το έτος 1973-74, ένας στους δέκα μαθητές της Α' τάξης απορρίπτεται, ενώ τρεις στους δέκα αποφοίτους της Στ' Δημοτικού δεν πηγαίνει στο γυμνάσιο.

Έχει μια σημασία να υπενθυμίσουμε εδώ, ότι ο Κ. Τσουκαλάς επισημαίνοντας τη σημαντική στατιστική διαφορά, ανάμεσα στον ελληνικό φοιτητικό πληθυσμό και την κοινωνική του σύνθεση και τα αντίστοιχα δεδομένα από τις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, αποδίδει την ιδιαιτερότητα της μεγάλης συμμετοχής στην εκπαίδευση (over-education), τη ραγδαία αύξηση εγγραφών (μακράν υψηλότερη σε σχέση με όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ) στα ελληνικά Πανεπιστήμια τη δεκαετία 1955-1965 και τα υψηλότερα ποσοστά συμμετοχής φοιτητών με χαμηλότερη κοινωνική προέλευση (αγρότες-εργάτες), στον μεγάλο βαθμό εξάρτησης του ελληνικού κοινωνικού σχηματισμού από τις προηγμένες καπιταλιστικές χώρες και τις σύστοιχες παραμορφώσεις που χαρακτηρίζουν την ένταξη της Ελλάδας στην παγκόσμια καπιταλιστική αγορά, όπως για παράδειγμα η διόγκωση της υπαλληλίας και των κρατικών υπηρεσιών και ο γενικός προσανατολισμός προς αντιπαραγωγικές

δραστηριότητες και στον ρόλο της ελληνικής ναυτιλίας, του τουρισμού και της ροής κεφαλαίων από το εξωτερικό που διόγκωσαν τους παραπάνω παράγοντες. Σε αυτό το πλαίσιο ερμηνεύει και την «ετοιμότητα των φτωχών οικογενειών, ιδίως των αγροτών, να υποστούν μεγάλες οικονομικές θυσίες προκειμένου να διασφαλιστεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση για τα παιδιά τους».³⁰⁴ Αντίθετα, η Άννα Φραγκουδάκη, επισημαίνει ότι όντως υπάρχει έντονη στατιστική διαφορά αφού από τη δεκαετία του '50 έως τη δεκαετία του '70 «αντίθετα με τα δεδομένα των άλλων χωρών, πάνω από 40% των φοιτητών στην ανώτατη εκπαίδευση προέρχεται από τα δύο βασικά λαϊκά στρώματα, με κοντά 25% καταγόμενο από οικογένειες αγροτών», ωστόσο δεν αποδέχεται ότι αυτό αποτελεί ένδειξη μιας πιο δημοκρατικής σύνθεσης της ανώτατης εκπαίδευσης. Αναλύοντας τα στατιστικά δεδομένα της απογραφής της ΕΣΥΕ του 1961 και της αντίστοιχης του 1981,³⁰⁵ υπογραμμίζει με έμφαση ότι η Ελλάδα της δεκαετίας του '50 «είναι σε μεγάλο βαθμό αγράμματη κοινωνία», επισημαίνει τον έντονο ιδεολογικό πειθαναγκασμό που ασκείται από τον εκπαιδευτικό θεσμό κάτω από τη σκιά του εμφυλίου και αποδίδει την υψηλή συμμετοχή φοιτητών/τριών με λαϊκή ταξική καταγωγή στην ανώτατη εκπαίδευση σε δύο παράγοντες: στον πολύ μικρό αριθμό μαθητών που ολοκλήρωνε τη μέση εκπαίδευση λόγω της υπερεπιλογής και στην έμφυλη διάσταση, δηλαδή στο γεγονός ότι οι γυναίκες αποτελούσαν το 25% του φοιτητικού πληθυσμού το 1961, επιτρέποντας «την ψηλότερη συμμετοχή ανδρών από χαμηλότερα στρώματα». Επίσης, υποστηρίζει ότι ο καταμεριστικός ρόλος της εκπαίδευσης παρέμενε ισχυρός, καθώς οι σχολές που εξασφάλιζαν υψηλή οικονομική και επαγγελματική αξία, όπως το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ) και η Ιατρική Αθηνών είχαν πολύ χαμηλά ποσοστά φοιτητών από χαμηλότερα στρώματα: για παράδειγμα, το 1961, το ΕΜΠ είχε μόλις 6% φοιτητών με αγροτική καταγωγή ενώ αντίθετα η Πάντειος Σχολή 40%.³⁰⁶ Ο ίδιος ο Παπανούτσος διαπιστώνει, με

³⁰⁴ K. Tsoukalas, «Some aspects of 'over-education' in Modern Greece», *Journal of the Hellenic Diaspora*, 1981, VIII(1-2), p. 109-121.

³⁰⁵ Για παράδειγμα, όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη, με βάση την απογραφή του 1981, «ο αναλφαβητισμός (για τους πολίτες άνω των 14 ετών) είναι 22,2% του πληθυσμού, 14,6 για τους άνδρες και 29,1 για τις γυναίκες. Η πρόωγη εγκατάλειψη του δευτεροβάθμιου σχολείου είναι ψηλή, με αποτέλεσμα περίπου 60% του όλου πληθυσμού να βγαίνει στην αγορά εργασίας με μόνο εφόδιο το απολυτήριο εξάχρονου δημοτικού. Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση είναι σχεδόν ανύπαρκτη, ενώ η πανεπιστημιακή ακόμα πολύ άνιση ως προς την πρόσβαση των κοινωνικών φύλων. Το ποσοστό των γυναικών στην ανώτατη εκπαίδευση εξελίσσεται ως εξής: είναι 25% το 1961, 30,4% το 1971 και 40% το 1981». Η εικόνα αυτή αντικατοπτρίζει την ταξικότητα του εκπαιδευτικού θεσμού σε όλη την μεταπολεμική περίοδο έως το 1981, καθώς αναφέρεται κατά κύριο λόγο στις γενιές που πέρασαν από τα σχολικά θρανία σε αυτές τις δεκαετίες. Άννα Φραγκουδάκη, «Η εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα», Δεκέμβριος 2015. Αντλήθηκε από: [Μεταπολεμική εκπαίδευση - Athens Social Atlas](#).

³⁰⁶ Στο ίδιο.

αφορμή την απογραφή του 1961, ότι «τα 50% του λαού μας τα αποτελούν αγράμματοι ή σχεδόν αγράμματοι», αφού, όσον αφορά την εκπαιδευτική βαθμίδα που μελετάμε, προκύπτει ότι από τους 6.888.100 κατοίκους της χώρας άνω των 10 ετών, οι 2.031.800 δεν έχουν τελειώσει το δημοτικό σχολείο, ενώ οι 1.220.000 είναι τελείως αναλφάβητοι.³⁰⁷

Επιστρέφοντας στα δεδομένα που αφορούν την εκπαιδευτική και επαγγελματική διαδρομή των δασκάλων, παρατηρούμε ότι οι δάσκαλοι/ες της εξεταζόμενης περιόδου διορίζονται αμέσως μετά τις σπουδές τους και συνταξιοδοτούνται σχετικά νωρίς. Έτσι, το διδασκαλικό σώμα έχει μικρό μέσο όρο ηλικίας, είναι ενδεικτικό ότι το σχολικό έτος 1973-74, η μεγάλη πλειοψηφία δασκάλων είναι κάτω των 40 ετών (βλ. Πίνακα ΙΧ και Διάγραμμα ΙΙΙ).

Το επίπεδο βασικών σπουδών των δασκάλων αναβαθμίζεται στη συγκεκριμένη περίοδο, καθώς, σταδιακά, στο σύνολό του πλέον, το διδασκαλικό σώμα προέρχεται από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Βελτίωση παρουσιάζουν και οι συμπληρωματικές σπουδές, παρά το ότι οι μοναδικές αναφορές των στατιστικών ερευνών σε αυτό το πεδίο αφορούν τα έτη 1954 και 1973 και τα σχετικά κριτήρια του έτους 1973 είναι αυστηρότερα, επομένως δεν μπορεί να υπάρξει άμεση αντιστοίχιση. Το 5,6% του διδασκαλικού σώματος διαθέτει τίτλο μετεκπαίδευσης το 1973 όταν το αντίστοιχο ποσοστό ανερχόταν σε 3% το 1954 (βλ. Πίνακες VI, VII και VIII). Επίσης, αξιοσημείωτο είναι ότι, σε όλη την εξεταζόμενη περίοδο, οι δάσκαλοι είναι περισσότεροι από τις δασκάλες (βλ. Πίνακα IV και Διάγραμμα ΙΙ). Εδώ θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι ο νόμος 5803 του 1933 με τον οποίο θεσμοθετούνταν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες, όριζε ότι «ο αριθμός των εγγραφομένων εις εκάστην τάξιν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, οριζόμενος υπό του εκπαιδευτικού Συμβουλίου, επ' ουδενί λόγω δύναται να υπερβή τους 40, εξ' ων 15 δύνανται να είναι θήλεις».³⁰⁸ Επιπλέον, από το 1937 και μετά, απαγορευόταν ο διορισμός διδασκαλιστών στα μονοτάξια σχολεία.³⁰⁹

³⁰⁷ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, ό.π., σ. 39.

³⁰⁸ Νόμος 5802/1933, «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών», άρθρο 4.

³⁰⁹ «Εις τα δημοτικά σχολεία διορίζονται δημοδιδάσκαλοι και δημοδιδασκάλισσαι. Εις τα μονοτάξια, μόνον άρρενες δημοδιδάσκαλοι, εις τα διτάξια, εις δημοδιδάσκαλος και μια δημοδιδασκάλισσα, εις τα τριτάξια, εις δημοδιδάσκαλος και δύο δημοδιδασκάλισσαι, εις τα τετρατάξια δύο δημοδιδάσκαλοι και δύο δημοδιδασκάλισσαι, εις τα πεντατάξια δύο δημοδιδάσκαλοι και τρεις δημοδιδασκάλισσαι και εις τα εξατάξια τρεις δημοδιδάσκαλοι και τρεις δημοδιδασκάλισσαι. Μόνον κατόπιν προτάσεως της οικείας Νομαρχίας και αποφάσεως του Υπουργού της Παιδείας, μετά διαπίστωσιν επιτακτικής ανάγκης, επιτρέπεται κατ' εξαίρεσιν η τοποθέτησις διδασκαλιστών εις μονοτάξια σχολεία». Α.Ν.

Τέλος, το σχολικό έτος 1954-55, το διδακτικό προσωπικό είχε στην πλειοψηφία του διοριστεί την προπολεμική περίοδο (βλ. ΠίνακαV).

Παράλληλα με τα ημερήσια δημοτικά σχολεία, το 1955, συστάθηκαν και τα νυχτερινά δημοτικά σχολεία για να δοθεί η δυνατότητα φοίτησης στους νέους που δεν ολοκλήρωσαν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ιδιαίτερα λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών της δεκαετίας 1940-50. Οι διδάξαντες στα σχολεία αυτά, ως επί το πλείστον, ανήκαν στο δυναμικό των ημερήσιων δημοτικών σχολείων, ενώ οι μαθητές τους είχαν ηλικία ανώτερη της σχολικής. Ο αριθμός των μαθητών τους περιορίστηκε σημαντικά, αφού από 100.000 περίπου τη δεκαετία του '50, έφτασε τις 2.000 στις αρχές της δεκαετίας του '70.

Η εκρηκτική αύξηση του συνολικού φοιτητικού πληθυσμού, ιδιαίτερα μετά το 1961, δεν συνοδεύεται από αντίστοιχη αύξηση του αριθμού των φοιτητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, ο οποίος κινείται σταθερά, γύρω στις 2.500 στο μεγαλύτερο μέρος της υπό εξέταση περιόδου (βλ. Πίνακα X). Παρατηρούμε εδώ ότι τόσο σε απόλυτους αριθμούς, όσο και σε ποσοστό, οι ορφανοί φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών μειώνονται αισθητά όσο απομακρυνόμαστε από τη δεκαετία του '40, όπως είναι αναμενόμενο (βλ. Πίνακα XI).

Το ποσοστό των φοιτητών με αγροτική κοινωνική καταγωγή κινείται ανάμεσα στο 27% και στο 28%, ενώ αντίθετα, το αντίστοιχο ποσοστό που αφορά στους φοιτητές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών εκτινάσσεται από το 47% το 1956, στο 62% το 1970 (βλ. Πίνακα X και Διάγραμμα IV).³¹⁰ Έχει μια σημασία να σχολιάσουμε ότι η κοινωνική προέλευση από αγροτικά ή φτωχά κοινωνικά στρώματα αποτελεί συνείδηση του κλάδου όπως καταγράφεται από ανακοινώσεις και σχόλια στο Διδασκαλικό Βήμα.³¹¹

692/1937, «Περί του τρόπου διορισμού λειτουργών στοιχειώδους εκπαιδευσεως και τροποποιήσεως διατάξεων εκπαιδευτικών νόμων», άρθρο 11.

³¹⁰ Τα ποσοστά των φοιτητών με πατέρες γεωργούς ή εργατοτεχνίτες υπολογίστηκαν επί του συνόλου του φοιτητικού πληθυσμού, αφού από αυτό αφαιρέθηκαν οι ορφανοί και οι μη δηλώσαντες επάγγελμα. Έτσι υπολογίστηκαν τα μερικά σύνολα στον Πίνακα X. Το έτος 1968 καταγράφεται μόνο 1 ορφανός φοιτητής Παιδαγωγικής Ακαδημίας και από το έτος 1969 και μετά η σχετική στήλη αφαιρείται. Προφανώς, από το έτος 1968 και μετά καταγράφονταν το επάγγελμα πατρός και των ορφανών φοιτητών.

³¹¹ «Ως γνωστόν δε προς το διδασκαλικόν επάγγελμα κατευθύνονται κατά 100% (ευτυχώς βέβαια) τέκνα αγροτών και πτωχών οικογενειών, άτινα δεν δύνανται να σπουδάσουν, από της πρώτης στιγμής, εις τα απομακρυσμένα και απλησίαστα δι' αυτούς Πανεπιστήμια». ΔΟΕ, «Ο διδάσκαλος και τα βιβλία», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 248, 20 Φεβρουαρίου 1954.

Δεν είναι όμως αυτή η μοναδική απόκλιση που εμφανίζεται ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς. Το ποσοστό των φοιτητών με κατοικία γονέων την Αττική κυμαίνεται από το 29% έως το 34% για το συνολικό φοιτητικό πληθυσμό, ενώ για τον φοιτητικό πληθυσμό των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, μόλις και μετά βίας φτάνει στο 7%. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα αντίστοιχα ποσοστά για τους φοιτητές και φοιτήτριες της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, κυμαίνονται από 12% έως 19% (βλ. Πίνακα XII και Διάγραμμα V). Τα χαμηλά ποσοστά φοιτητών με καταγωγή από το λεκανοπέδιο που σημειώνονται στο φοιτητικό σώμα της Μαρασλείου, επιβεβαιώνουν ότι τα συνολικά χαμηλά ποσοστά που παρατηρούνται στο πανελλαδικό φοιτητικό σώμα των Παιδαγωγικών Ακαδημιών δεν οφείλονται κυρίως στη γεωγραφική διασπορά τους αλλά σε ένα σύνολο κοινωνικών παραγόντων. Να επισημάνουμε εδώ ότι τα ποσοστά των φοιτητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών με τόπο γέννησης την Αττική εμφανίζονται ακόμη μικρότερα. Ωστόσο, επιλέξαμε τον τόπο κατοικίας γονέων, συνυπολογίζοντας ότι από τη γέννηση του/της φοιτητή/τριας, έως την αποφοίτησή του/της από το γυμνάσιο ενδέχεται να μεσολαβεί η μετακίνηση της οικογένειάς του στην Αττική, επομένως, θεωρήσαμε προτιμότερο να λάβουμε υπόψη το κριτήριο της μόνιμης κατοικίας ως πιο αντιπροσωπευτικό, τόσο για την τάση αστικοποίησης, όσο και για τις δυνατότητες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των φοιτητών των Παιδαγωγικών Ακαδημιών το έτος 1970, προέρχονται από γονείς απόφοιτους δημοτικού σχολείου (βλ. Πίνακα XIII). Η σημαντική απόκλιση από το συνολικό φοιτητικό σώμα που παρουσιάζεται να διαθέτει σημαντικά υψηλότερο μορφωτικό οικογενειακό περιβάλλον, καταδεικνύει ότι οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες προσέφεραν μια σημαντική διέξοδο για εκπαιδευτική κινητικότητα ανοδικής κατεύθυνσης.

Τα δεδομένα που προκύπτουν από τις στατιστικές μελέτες της ΕΣΥΕ επιβεβαιώνουν τις υποθέσεις εργασίας για την προέλευση των δασκάλων από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και οικογενειακό περιβάλλον με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, την πλειοψηφική αγροτική κοινωνική τους καταγωγή και τη γεωγραφική προέλευσή τους, κατά κύριο λόγο, από την επαρχία.

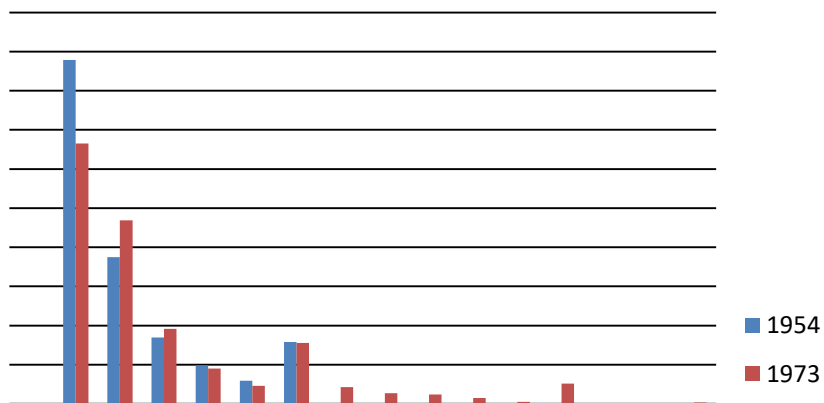
Πίνακας Ι (Δημόσια και ιδιωτικά σχολεία, διδακτικό προσωπικό, αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο για τα έτη 1954-1973)

	ΔΗΜΟΣΙΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ			ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ		
	σχολεία	διδακτικό προσωπικό	μαθητές ανά δάσκαλο	σχολεία	διδακτικό προσωπικό	μαθητές ανά δάσκαλο
1954	8977	19112	47	662	1628	31
1955	9016	17956	50	657	1757	30
1956	9026	19011	47	696	1821	29
1957	9057	19074	46	739	2160	27
1958	8956	19486	44	757	2324	26
1959	9200	20761	40	786	2309	27
1960	9227	20910	40	768	2341	26
1961	9292	21666	39	743	2337	27
1962	9333	21993	38,5	775	2276	28,4
1963	9438	23306	36,3	757	2352	28,4
1964	9559	24493	36,5	697	2146	27,1
1965	9617	25246	35,7	663	2130	28,8
1966	9659	26310	34,4	661	2214	28,8
1967	9662	25737	35	649	2226	28,9
1968	9630	25962	34,1	639	2230	28
1969	9660	25699	34	645	2429	26,9
1970	8860	26870	31,5	653	2466	26,7
1971	8862	26674	31,3	659	2656	26,4
1972	8882	25507	32,8	654	2705	27,2
1973	8932	26890	31	666	2883	26

*Από τα έτη 1958 και μετά καταγράφονται τα λειτουργούντα δημοτικά σχολεία, ενώ από τα έτη 1955 και μετά, οι «υπηρετούντες» δάσκαλοι.

Πίνακας II (Μαθητικός πληθυσμός ημερήσιων δημοτικών σχολείων)						
	Δημόσια σχολεία			Ιδιωτικά σχολεία		
	αγόρια	κορίτσια	σύνολο	αγόρια	κορίτσια	σύνολο
1954	473087	419814	892901	27792	23120	50912
1955	469093	426533	895626	28389	23616	52005
1956	461809	422212	884021	28530	24178	52708
1957	458751	419543	878294	30994	27006	58000
1958	449709	412041	861750	32545	28249	60794
1959	438371	401382	839753	32972	28436	61408
1960	435392	399840	835232	32365	28290	60655
1961	439120	404705	843825	34012	29977	63989
1962	440103	406265	846368	34858	29868	64726
1963	439126	405834	844960	35315	31460	66775
1964	465030	429643	894673	30421	27735	58156
1965	468228	434062	902290	32227	29139	61366
1966	468826	436251	905077	33626	30190	63816
1967	466213	433664	899877	33927	30424	64351
1968	458079	427863	894673	33779	28574	58156
1969	451945	420663	902290	34660	30578	61366
1970	438981	407709	846690	35563	30183	65746
1971	433150	402157	835307	37060	33175	70235
1972	433405	402561	835966	38618	34857	73475
1973	437977	408350	846327	40737	35234	75971

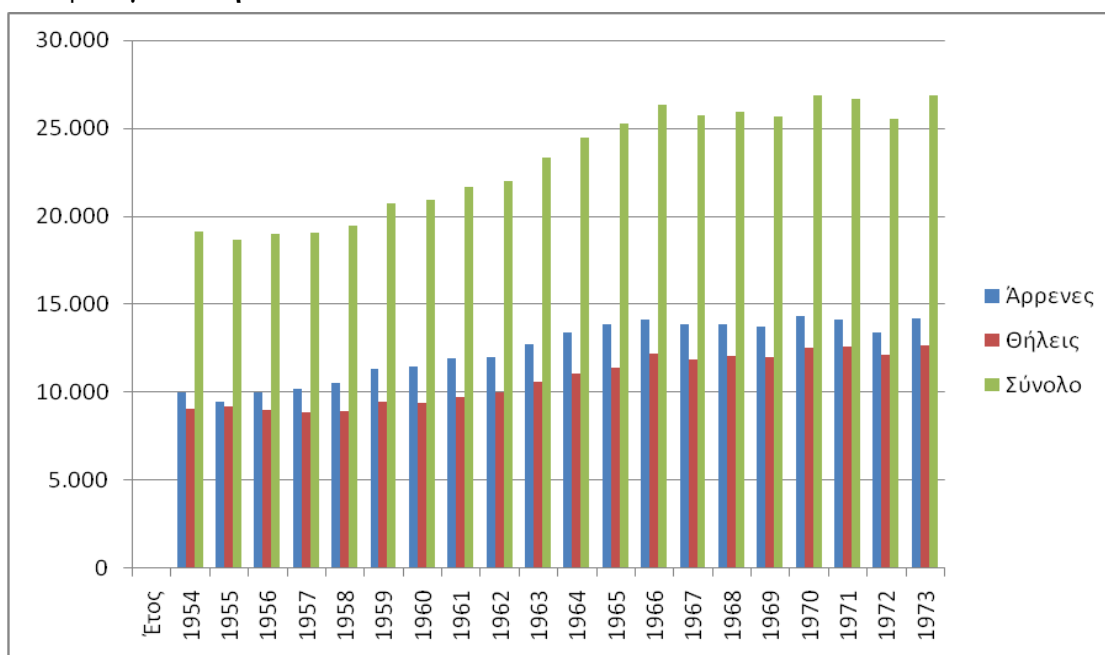
Πίνακας III		
Σύγκριση οργανικότητας δημόσιων δημοτικών σχολείων		
των σχολικών ετών 1954-55 και 1973-74		
	1954	1973
Οργανικότητα σχολείων		
Μονοθέσια	4392	3326
Διθέσια	1875	2345
Τριθέσια	847	959
Τετραθέσια	492	449
Πενταθέσια	295	227
Εξαθέσια	788	777
Εφταθέσια		211
Οχταθέσια		136
Εννιαθέσια		117
Δεκαθέσια		72
Εντεκαθέσια		24
Δωδεκαθέσια		258
Δεκατριθέσια		9
Δεκατετραθέσια		7
Δεκαπενταθέσια και άνω		15
ΣΥΝΟΛΟ	8689	8932



Διάγραμμα I: (Σύγκριση οργανικότητας δημόσιων δημοτικών σχολείων σχολικών ετών 1954-55 και 1973-74)

Πίνακας IV (Κατανομή του διδακτικού προσωπικού των δημόσιων δημοτικών σχολείων κατά φύλο για τα έτη 1954-1973)			
Έτος	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
1954	10.015	9097	19112
1955	9.460	9194	18654
1956	10008	9003	19011
1957	10.216	8858	19074
1958	10.524	8962	19486
1959	11.327	9434	20761
1960	11.492	9418	20910
1961	11.931	9735	21666
1962	12.024	9969	21993
1963	12.733	10573	23306
1964	13.407	11086	24493
1965	13.861	11385	25246
1966	14.103	12207	26310
1967	13.881	11856	25737
1968	13.893	12069	25962
1969	13.725	11974	25699
1970	14.339	12531	26870
1971	14.104	12570	26674
1972	13.386	12121	25507
1973	14.228	12662	26890

Διάγραμμα II: Κατανομή του διδακτικού προσωπικού των δημόσιων δημοτικών σχολείων κατά φύλο για τα έτη 1954-1973



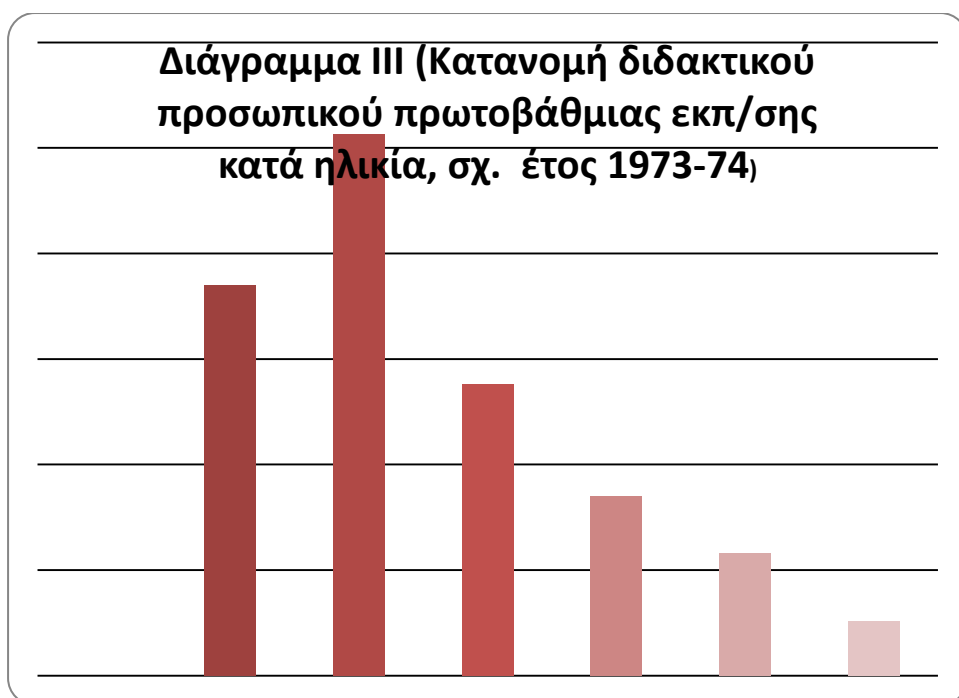
Πίνακας V (Κατανομή του διδακτικού προσωπικού της στοιχειώδους εκπ/σης κατά έτος διορισμού)		
	Άρρενες	Θήλεις
Αριθμός προσωπικού	10.474	11.100
Έτος διορισμού του προσωπικού		
Προ του 1921	335	459
1921-1930	2288	2073
1931-1940	2927	3033
1941-1945	548	445
1946-1950	2386	2492
1950-1955	2040	2598
1. Στη στήλη "Θήλεις", στο άθροισμα, περιλαμβάνονται 834 νηπιαγωγοί 2. Περιλαμβάνονται τα στοιχεία του έτους 1955 μέχρι της 31ης Μαΐου		

Πίνακας VI (Βασικές σπουδές διδακτικού προσωπικού Στοιχ. Εκπ/σης, έτος 1954)	
άνευ πτυχίου	208
Γυμνασίου	225
Ιερατικής σχολής	643
Παιδαγωγικής Ακαδημίας	19619
Διδασκαλείου Νηπιαγωγών	879
Σύνολο	21574
με συμπληρωματική μόρφωση	1550

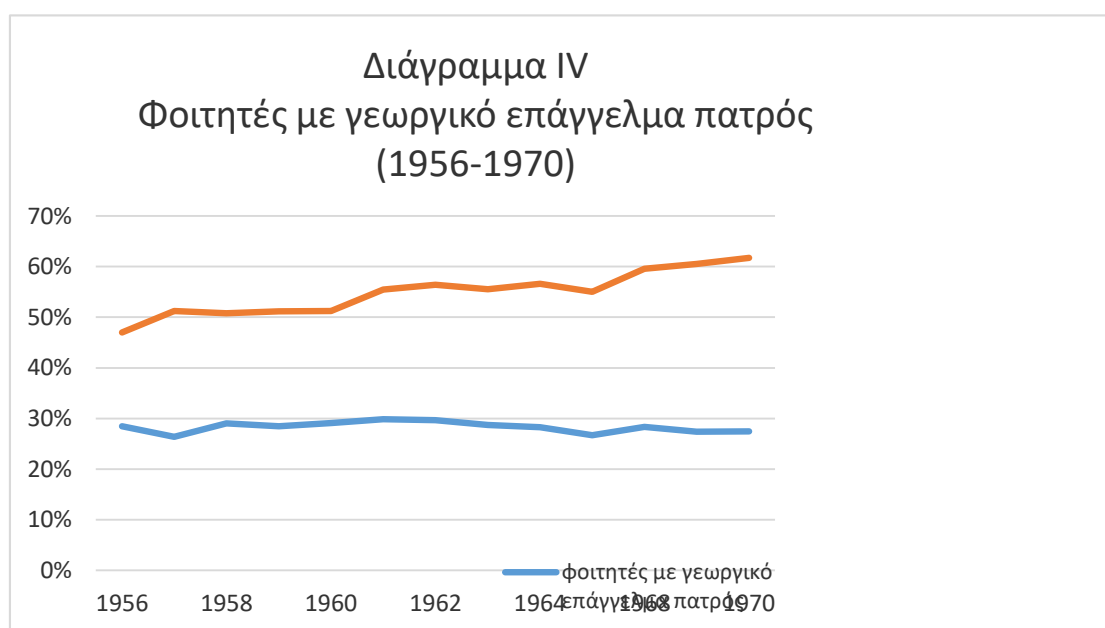
Πίνακας VII (Συμπληρωματικές σπουδές διδακτικού προσωπικού Στοιχ. Εκπ/σης, έτος 1954)			
	άρρενες	θήλεις	σύνολο
Μετεκπαίδευση	476	106	582
γεωργική μετεκπαίδευση	174	3	177
τεχνική εκπαίδευση	60	20	80
μουσική εκπαίδευση	4	7	11
πτυχίο γαλλικής	188	265	453
πτυχίο αγγλικής	104	143	247
ΣΥΝΟΛΟ	1006	544	1550

Πίνακας VIII (Συμπληρωματικές σπουδές διδακτικού προσωπικού Στοιχ. Εκπ/σης, έτος 1973)			
	Άρρενες	Θήλεις	Σύνολο
Μετεκπαίδευση (διδασκαλείο)	1284	234	1518
Μετεκπαίδευση (εξωτερικό)	64	26	90
κάτοχοι έτερου διπλώματος ανώτερης επιστήμης	186	39	225
Διδακτορικό	1	2	3
ΣΥΝΟΛΟ	1535	301	1836

Πίνακας IX (Κατανομή διδακτικού προσωπικού πρωτοβάθμιας εκπ/σης κατά ηλικία, σχ. Έτος 1973-74)	
	αριθμός δασκάλων
Ηλικία	
μικρότερη από 29	7400
30-39	10251
40-44	5517
45-49	3404
50-54	2322
μεγαλύτερη από 55	1027
ΣΥΝΟΛΟ	29921

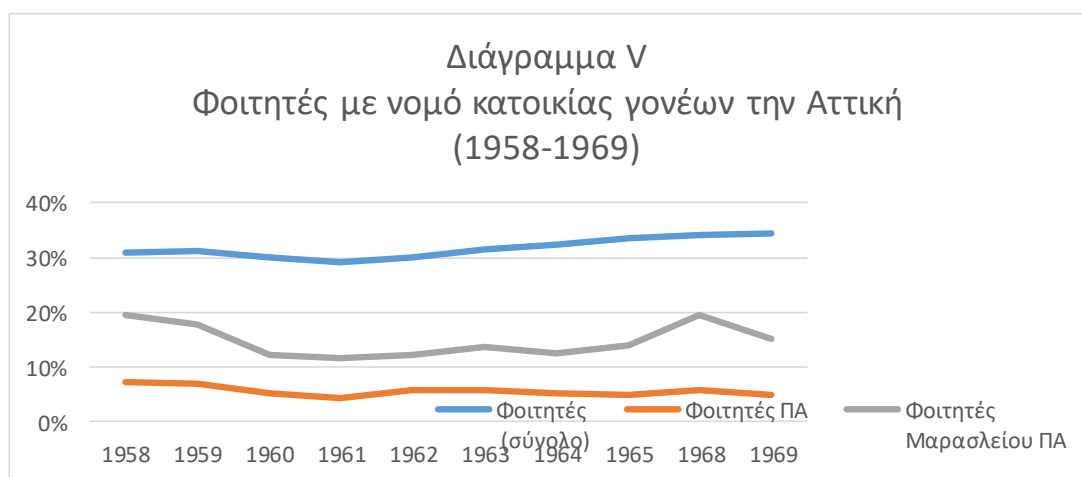


ΠΙΝΑΚΑΣ Χ Φοιτητές με γεωργικό επάγγελμα πατρός (1956-1970)								
Έτος	Φοιτητές (σύνολο)	Φοιτητές (μερικό σύνολο)	Φοιτητές με γεωργικό επάγγελμα πατρός	ποσοστό	Φοιτητές ΠΑ	Φοιτητές ΠΑ (μερικό σύνολο)	Φοιτητές ΠΑ με γεωργικό επάγγελμα πατρός	ποσοστό
1956	20408	17086	4861	28%	2507	2049	973	47%
1957	20817	17905	4720	26%	2256	1817	931	51%
1958	24337	20817	6046	29%	2252	1809	919	51%
1959	26703	22966	6540	28%	2384	1961	1003	51%
1960	28302	24333	7076	29%	2314	1894	970	51%
1961	30617	26518	7908	30%	2256	1916	1063	55%
1962	35432	30647	9093	30%	2649	2260	1275	56%
1963	43411	37890	10888	29%	2832	2430	1350	56%
1964	53305	46533	13154	28%	2906	2516	1425	57%
1965	58000	50363	13451	27%	2857	2339	1287	55%
1968	74896	73112	20700	28%	2696	2692	1604	60%
1969	76181	74977	20518	27%	2524	2504	1516	61%
1970	76198	74885	20548	27%	2726	2700	1667	62%



ΠΙΝΑΚΑΣ ΧΙ Φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά επάγγελμα πατρός (1956-1970)															
Έτος	Σύνολο	Ελευθέρια και τεχνικά επαγγέλματα	Επαγγέλματα διοικήσεως και διευθύνσεως	Επαγγέλματα ασχολήσεως γραφείων και συναφή	Έμποροι, πωλητές και έτερα συναφή	Γεωρικά, αλειτουργικά και δασικά επαγγέλματα	Ασχολούμενοι σε ορυχεία, λατομεία, μεταλλεία, γεωτρήσεις	Ασχολούμενοι σε μεταφορές και επικοινωνίες	Τεχνίτες, εργαζόμενοι σε εργασίες μεταποίησης, εργάτες	Προσωπικές υπηρεσίες και ψυχολογία	Εργάτες μη ταξινομημένοι	Ένοπλες δυνάμεις	Συνταξιούχοι, ενοσημότητες, ανάπηροι	Ορφανοί	Μη δηλώσαντες
1956	2507	241	15	111	174	973		69	259	39	68	6	94	433	25
1957	2256	215	1	83	109	931		46	280	53		8	91	416	23
1958	2252	230	1	83	111	919	2	47	268	53		7	88	432	11
1959	2384	243	29	84	102	1003	1	51	225	53	62	5	103	418	5
1960	2314	241		70	99	970	1	57	226	60	64	8	99	406	14
1961	2256	201	8	79	124	1063	1	38	245	40	1	3	113	338	2
1962	2649	200	21	86	140	1275	2	48	281	78	2	6	121	366	23
1963	2832	215	28	109	134	1350	4	59	309	83	2	3	134	383	19
1964	2906	218	23	93	141	1425	1	56	290	58	45	3	163	389	1
1965	2857	231	25	85	136	1287		55	252	42	79	4	143	303	215
1968	2696	150	16	117	160	1604	7	64	315	52		8	199	1	3
1969	2524	82	11	101	156	1516	2	54	354	57	4	2	165		20
1970	2726	88	13	111	181	1667			410	66	5	2	157		26

Πίνακας XII									
Φοιτητές με νομό κατοικίας γονέων την Αττική (1958-1969)									
Έτος	Φοιτητές (σύνολο)	με νομό κατοικίας στην Αττική	ποσοστό	Φοιτητές ΠΑ	με νομό κατοικίας στην Αττική	ποσοστό	Φοιτητές Μαρασλείου ΠΑ	με νομό κατοικίας στην Αττική	ποσοστό
1958	24337	7545	31%	2252	162	7%	334	65	19%
1959	26703	8294	31%	2384	164	7%	358	63	18%
1960	28302	8527	30%	2314	119	5%	350	43	12%
1961	30617	8928	29%	2256	98	4%	347	40	12%
1962	35432	10595	30%	2649	154	6%	483	59	12%
1963	43411	13623	31%	2832	167	6%	437	60	14%
1964	53305	17217	32%	2906	149	5%	397	50	13%
1965	58000	19356	33%	2857	143	5%	405	57	14%
1968	74896	25460	34%	2696	157	6%	402	78	19%
1969	76181	26162	34%	2524	127	5%	322	49	15%



ΠΙΝΑΚΑΣ XIII						
Φοιτητές Παιδαγωγικών Ακαδημιών κατά επίπεδο						
Σύνολο	Πτυχιούχοι ανωτάτων σχολών		Απόφοιτοι γυμνασίου		Απόφοιτοι δημοτικού	
	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα
2726	47	16	111	45	1783	1266
Μη περατώσαντες το δημοτικό			Αγράμματοι		Μη δηλώσαντες	
	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα	Πατέρας	Μητέρα
	650	855	67	465	68	79

Κεφάλαιο δεύτερο: Οι παιδαγωγοί. Ιδεολογικά ρεύματα στην εκπαίδευση.

Η επιστημονική συγκρότηση και κατάρτιση των δασκάλων καθοδηγείται «από ένα ολιγάριθμο – σε σχέση με τα σημερινά δεδομένα – σύνολο ανθρώπων, οι οποίοι είναι (συνήθως) παιδαγωγοί [και] διαδραματίζουν ηγετικό ρόλο, επιδρώντας στο σώμα των δασκάλων είτε μέσω των επιθεωρητών, είτε απευθείας με πολύμορφες διαδικασίες (έκδοση βιβλίων, δημοσίευση άρθρων, ομιλίες, διαλέξεις)».³¹² Οι φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις των παιδαγωγών ομαδοποιούνται σε ιδεολογικά ρεύματα. Βεβαίως, η συγκρότηση και η επιρροή των ιδεολογικών ρευμάτων στην εκπαίδευση διαπερνά τόσο το σώμα των επιθεωρητών όσο και το σώμα των εκπαιδευτικών (που εκφράζεται είτε συλλογικά, με τις θέσεις των εκπαιδευτικών ομοσπονδιών, είτε ατομικά, με ποικίλους τρόπους και κυρίως μέσω της διδακτικής πράξης). Ωστόσο, η συμβολή των παιδαγωγών στη διαμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών είναι καταλυτική, επηρεάζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές και έχει καθοριστική σημασία για τη διδακτική πράξη.

Τα εκπαιδευτικά ρεύματα συγκροτήθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, στο πεδίο των έντονων αντιπαράθεσεων γύρω από το γλωσσικό ζήτημα. Η πλέον συνολική και συνθετική παρουσίαση των εκπαιδευτικών ρευμάτων στη μεταπολεμική περίοδο είναι αυτή του Χαραλάμπους που διακρίνει το συντηρητικό, το φιλελεύθερο και το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα.³¹³ Εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η εργασία των Γρόλλιου-Τζήκα, οι οποίοι, μελετώντας την αρθρογραφία των παιδαγωγών στο *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου (ΕΒΔ)*, υπογραμμίζουν την αξιοποίηση αιτημάτων με αριστερή προέλευση από αντιδραστικούς παιδαγωγούς που διαμορφώνουν έτσι «ένα εκσυγχρονιστικό και φιλολαϊκό πρόσωπο».³¹⁴ Εκτιμώντας λοιπόν την ανάγκη επανεξέτασης της ριζικής διαφοροποίησης του συντηρητικού από το φιλελεύθερο ρεύμα, αλλά και της διερεύνησης των αντιφάσεων που διαπερνούν τα εκπαιδευτικά ρεύματα, διακρίνουν, με βάση την αρθρογραφία στο ΕΒΔ, την αντιδραστική εκσυγχρονιστική τάση, τη συντηρητική εκσυγχρονιστική τάση και τη

³¹² Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. xii.

³¹³ Δημήτρης Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Μη εκδεδωμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, 1990, σ. 31-101.

³¹⁴ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. xvii.

φιλελεύθερη εκσυγχρονιστική τάση, σημειώνοντας ότι «δεν συγκροτούνται ως προεκτάσεις των υπαρχόντων πολιτικών κομμάτων, αλλά αντιστοιχούν σε συγκεκριμένες εκδοχές για τη συμβολή της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των παραγωγικών, κοινωνικών και πολιτικών σχέσεων εξουσίας, οι μορφές των οποίων συνδέονται στενά με τους κοινωνικούς και πολιτικούς αγώνες».³¹⁵ Επιπλέον, δεν πρέπει να παραβλέψουμε ότι, στην περίοδο που εξετάζουμε, η ιδεολογική αντιπαράθεση διεξάγεται με όρους ισχύος – είναι οι κοινωνικοί, πολιτικοί και στρατιωτικοί συσχετισμοί που πρώτιστα κρίνουν το αποτέλεσμα και όχι η σύγκρουση ιδεών.

Στην παρούσα ανάλυση παρουσιάζουμε τα βασικά χαρακτηριστικά των τριών ρευμάτων (συντηρητικό, φιλελεύθερο, αριστερό), εστιάζοντας στη μεταπολεμική περίοδο και διακρίνοντας στο εσωτερικό του συντηρητικού ρεύματος την αντιδραστική και την εκσυγχρονιστική – μεταρρυθμιστική τάση.

α. Το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα

Σε ολόκληρη την προπολεμική περίοδο, οι συντηρητικοί παιδαγωγοί, με βασικό όχημα το γλωσσαμυντορισμό, επιδιώκουν – και επιτυγχάνουν – την ακύρωση κάθε εκσυγχρονιστικού, μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος. Η έντονη ανασφάλεια από την οποία διακατέχεται το συντηρητικό ρεύμα μετά τον εμφύλιο εκφράζεται με την υπεράσπιση ενός σκληρού πυρήνα υπερσυντηρητικών αρχών, με άξονες τον ελληνοχριστιανικό πολιτισμό, την εμμονή στο ένδοξο παρελθόν, την επιστροφή σε προαστικές αξίες και αντιλήψεις, την απαξίωση και υποβάθμιση των πειραματικών μεθόδων για την μελέτη των προβλημάτων της αγωγής,³¹⁶ την υπεράσπιση της καθαρεύουσας και του κλασσικού προσανατολισμού του γυμνασίου, την ταύτιση κάθε μεταρρυθμιστικής προσπάθειας με τον κομμουνισμό ή τη συνοδοιπορία, την επιβολή σκληρών ταξικών φραγμών στην εκπαίδευση.³¹⁷

³¹⁵ Στο ίδιο, σ. xvii.

³¹⁶ Παυλίνα Νικολοπούλου, *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, σ. 279.

³¹⁷ Δημήτρης Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, 1990, σ. 52.

Η αναγκαιότητα για θωράκιση του μετεμφυλιακού καθεστώτος απέναντι στον κομμουνιστικό κίνδυνο έχει απόλυτη προτεραιότητα, επομένως, η ιδεολογική λειτουργία της εκπαίδευσης με βάση τα ιδεώδη της εθνικοφροσύνης αποκτά θεμελιώδη σημασία, σε βάρος της κατανομητικής λειτουργίας και σε σύγκρουση με κάθε εγχείρημα αστικού εκσυγχρονισμού. Για να το πούμε διαφορετικά, η αναγκαιότητα του ιδεολογικού φρονηματισμού έρχεται σε αντίθεση με την αναγκαιότητα προσαρμογής της εκπαίδευσης στις νέες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες και τις απαιτήσεις της καπιταλιστικής ανάπτυξης. Και αυτή η προτεραιότητα δεν αφορά μόνο τους συντηρητικούς παιδαγωγούς, είναι επιλογή της αστικής τάξης και των βασικών πυλώνων του μετεμφυλιακού κράτους (στέμμα, στρατός, εκκλησία). Στο βαθμό που αυτός ο στόχος επιτευχθεί, «τότε οι άλλοι σκοποί της παιδείας, ο εφοδιασμός των τροφίμων της με γνώσεις και δεξιότητας χρήσιμους δια την ζωήν και η ανάπτυξις της διανοίας των, θα πραγματοποιούνται ευκολώτερον και αποτελεσματικότερον».³¹⁸

Σε αυτό το πλαίσιο, ο ελληνοχριστιανικός πολιτισμός, μια εξαιρετικά ασαφής και ακαθόριστη έννοια,³¹⁹ νοηματοδοτείται ως αντίπαλο δέος στον κομμουνισμό γι' αυτό τα ιδεώδη του δομούνται κατ' αντιπαράθεση, με βάση τις αξίες της πατρίδας, της θρησκείας και της ηθικής³²⁰ και αντίστοιχη εκπαιδευτική σκοποθεσία, την ανάπτυξη πατριωτικού, θρησκευτικού συναισθήματος και την ηθικοποίηση του ατόμου.³²¹

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο «το σχολείον είναι ναός εθνικής μυσταγωγίας, εν τω οποίω πρέπει να καλλιεργήται δι' όλων των δυνατών μέσων το συναίσθημα της αγάπης προς την πατρίδα και της προσηλώσεως προς τα εθνικά ιδανικά».³²² Αντλαμβάνεται το έθνος ως μια άχρονη οντότητα, ένα φυσικό, διστορικό σώμα με ομοιογενή και ανθρωπόμορφη συμπεριφορά. Με βάση αυτή τη ρομαντική αντίληψη, «ο ελληνικός λαός επροικίσθη υπό του Δημιουργού δι' εξόχων προτερημάτων, χάρις

³¹⁸ [Της Διεύθυνσης], «Αι αρχαί μας και τα ιδανικά μας», *Παιδαγωγική Επιθεώρησις*, τομ. Α', τευχ. 1, 1946, σελ. 2, στο Δημήτρης Χαραλάμπους, *ό.π.*, σ. 57.

³¹⁹ Στο ίδιο, σ. 53.

³²⁰ «Πάντως οι αιχμές της επιδιωκόμενης κοινωνικοποίησης φαίνεται να επιλέχθηκαν με κριτήριο την αντιπαραθετική τους λειτουργία απέναντι στον κομμουνισμό: το ήθος και η ηθικοποίηση ενάντια στον θεωρούμενο ως "ανήθικο" κομμουνισμό, το θρησκευτικό συναίσθημα ενάντια στην αθεΐα της κομμουνιστικής ιδεολογίας και τέλος, το πατριωτικό συναίσθημα ενάντια στο διεθνισμό και την "άρνηση" της πατρίδας που διδάσκει ο κομμουνισμός». Στο ίδιο, σ. 56.

³²¹ Στο ίδιο, σ. 56.

³²² Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1945, σ. 9-10.

τα οποία εθαυματούργησε πολλάκις».³²³ Οι όποιες αποστάσεις του Εξαρχόπουλου από τον σωβινισμό³²⁴ εγκαταλείπονται από τους διαδόχους του στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών. Το περιεχόμενο αυτών των εθνικιστικών ιδεών νοηματοδοτεί με σαφήνεια ο Σπυρίδων Καλλιάφας, στον εναρκτήριο λόγο του κατά την ανάληψη της έδρας της Παιδαγωγικής στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, το 1947, όταν αναφέρεται στο ελληνικό έθνος το οποίο ως «προκεχωρημένο φυλάκιο» του δυτικού πολιτισμού, είναι περικυκλωμένο από βάρβαρους και εχθρικούς λαούς που επιδιώκουν τη βιολογική του εξαφάνιση, εξέλιξη που μπορεί να αποτρέψει μόνο η βοήθεια της πολιτισμένης Δύσης.³²⁵ Οι Έλληνες εξασφαλίζοντας βιολογικώς τον εθνικό τους βίο με τη συνδρομή των πολιτισμένων εθνών, καλούνται από τη θεία Πρόνοια να συμβάλλουν καθοριστικά στην εξημέρωση αυτών των λαών, αποστολή που υπηρετούν από τα βυζαντινά ακόμα χρόνια.³²⁶ Την ίδια ρομαντική και μυστικιστική άποψη για το έθνος, την αδιάσπαστη τρισχιλιετή εθνική συνέχεια και την «αμετάβλητο εις δύναμιν και πλουσία εις περιεχόμενον» ελληνική εθνική ψυχή³²⁷ εκφράζει και ο Κωνσταντίνος Σπετσιέρης που διαδέχεται στην έδρα της Παιδαγωγικής τον Καλλιάφα το 1958.³²⁸ Η υπεροχή του ελληνικού έθνους, συνδέεται μεταξύ άλλων και με την ανωτερότητα της λευκής φυλής που ανέδειξε τον ιερό

³²³ Στο ίδιο, σ.13.

³²⁴ «Αυτή όμως η προς την ελληνικήν πατρίδαν στροφή δεν επιτρέπεται να εκτραπή εις σωβινισμόν. Όπως αποκρούομεν τον κακώς νοούμενον κοσμοπολιτισμόν, τον αρνούμενον το έθνος και θυσιάζοντα την ιδέαν της πατρίδος εις τον βωμόν της ανθρωπότητος, ούτως αποδοκιμάζομεν εξ ίσου τον εθνικόν ιμπεριαλισμόν, τον θυσιάζοντα εις τον βωμόν του έθνους την ιδέαν της αγάπης, της αλληλεγγύης, της συνεργασίας των λαών». Στο ίδιο, σ. 10.

³²⁵ Παυλίνα Νικολοπούλου, *ό.π.*, σ. 330.

³²⁶ «Διά των ιδικών μας δυνάμεων[...] και δια της συμπαραστάσεως πάντων των αληθώς πεπολιτισμένων λαών εξασφαλίζοντες βιολογικώς τον εθνικόν ημών βίον καλούμεθα υπό της θείας Προνοίας όχι απλώς να διατηρήσωμεν εις την νοτιανατολικήν Ευρώπην την εις λόγον πολιτισμού υπεροχήν, την οποίαν τώρα έχομεν, αλλά και να προαχθώμεν εις την θέσιν πρωταγωνιστού εις την ευγενή άμιλλαν προς περαιτέρω ανάπτυξιν του πολιτισμού. Εις την γενικωτέραν δε ταύτην αποστολήν ημών περιλαμβάνεται και η συνέχισις του ειδικωτέρου έργου το οποίον η Ελλάς επιτελεί από πολλών εκατονταετηρίδων προς τους γείτονας αυτού. Είναι δηλαδή μοιραίον εις ημάς συνεχίζοντες το έργον των Βυζαντινών να επιδιώξωμεν την εξημέρωσιν των γειτόνων λαών, της βαρβαρότητας και της αχαριστίας των οποίων πλειστάκις έλαβε και λαμβάνει πείραν πικράν ο Ελληνισμός». Σπυρίδων Καλλιάφας, *Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος*, εκδ. οίκος Πεζμαζόγλου, Αθήνα, 1949 σ.39.

³²⁷ «Η εθνική ελληνική ψυχή, αμετάβλητος εις δύναμιν και πλουσία εις περιεχόμενον, παρά τας ιστορικές της περιπετείας εν τη διαδοχή των χιλιετηρίδων , εξηκολούθησε να ζη και να πάλλη τους ιδίους παλμούς, και κατά την αρχαιότητα και σήμερα, αντλούσα δυναμιν εκ της επαφής της με την εθνικήν γην και την υπέρ διάχυτον πνευματικήν ατμόσφαιραν, όπως ο μυθικός Ανταίος όστις ανέκτα δυνάμεις κατά πάσαν επαφήν με το έδαφος. Όπως αύτη είχε την δύναμιν να δώση εις ξένους λαούς τον πολιτισμόν της, πολύ περισσότερον ήτο ικανή να αφομοιώση τα εις τον εθνικόν οργανισμόν εισελθόντα ξένα στοιχεία. Το ενιαίον και συνεχές ψυχικόν περιεχόμενον του Έθνους είναι ισχυρότερον από εξωτερικά ανθρωπολογικά γνωρίσματα». Κωνσταντίνος Σπετσιέρης , *Αι αξίαι της ατομικής και κοινωνικής ζωής*, Αθήνα, τύποις ελληνικής εκδοτικής εταιρείας , Α.Ε., 1939, σ. 64.

³²⁸ Βλ. σχετικά: Παυλίνα Νικολοπούλου, *ό.π.*

θεσμό της οικογένειας.³²⁹ Σκοπός της αγωγής, σύμφωνα με το Σπετσίερη, είναι να καθοδηγεί το νέο άνθρωπο να κατανοήσει τη ζωή του εθνικού συνόλου στο οποίο ανήκει και να του «γεννά την συνείδησιν εξαρτήσεως και οφειλής προς το σύνολον τούτο».³³⁰

Η τόνωση του χριστιανικού φρονήματος, η αντιπαράθεση με τον άθεο υλισμό και «η αποκατάστασις της διασειθείσης θρησκευτικότητας»³³¹ αποτελούν προτεραιότητες μείζονος σημασίας για τους συντηρητικούς παιδαγωγούς που θεωρούν ότι το σχολείο οφείλει να καλλιεργεί ένα σύστημα αξιών στηριγμένο εκ νέου στα χριστιανικά θεμέλια και γι' αυτό επιχειρούν να ανασκευάσουν τις υλιστικές θεωρίες³³² και να αντιπαρατεθούν με το δαρβινισμό.³³³ Οι επιστήμονες που υποστηρίζουν τον υλισμό αποκαλούνται «ψυχολογικά τεταραγμένοι», εγωπαθείς, ιδιοτελείς και ανεύθυνοι.³³⁴ Επιπλέον, επισημαίνεται ότι ενώ σε άλλα κράτη θα είχαν καταδικαστεί «εις κοινωνικόν θάνατον», στην Ελλάδα ονομάζονται προστάτες των ηθικών αξιών και ανενόχλητοι φθείρουν κυρίως τη νεολαία.³³⁵ Αυτές οι επιρροές στο μαθητικό πληθυσμό στιγματίζονται ως ιδιαίτερα επικίνδυνες, ειδικά στις ιδιαίτερες συνθήκες που διαμορφώνονται ήδη από τα τελευταία χρόνια της κατοχής. Ο Καλλιάφας χαρακτηρίζει την εποχή ιδιαίτερα αντιμεταφυσική και αντιθρησκευτική – κατά τη γνώμη του τα περισσότερα δεινά προέρχονται από αυτήν ακριβώς την αντιθρησκευτικότητα.³³⁶

Στον αντίποδα αυτών των «επιβλαβών» επιρροών, πέρα από τα αξιακά φορτία του έθνους και του χριστιανισμού, ο οποίος είναι η «θρησκεία του απόλυτου

³²⁹ «Επί του πλανήτου γη υπήρξαν και υπάρχουν φυλαί ανώτεροι και κατώτεροι. Η λευκή φυλή, προικισμένη με τας ανωτάτας ιδιότητες του πνεύματος, έταξε τον οικογενειακόν δεσμόν υπέρ τον ερωτικόν και οικονομικόν. Ως ορδαί ζουν και σήμερον μόνον κατώταται φυλαί. Η ιερότης της εστίας και ουχί η αγελαία κατά ορδάς ζωή παραδίδεται ως αρχή της ανθρωπίνης ιστορίας.» Κωνσταντίνος Σπετσίερης, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού* εργαστήρια τυπογραφίας Δ. Ρούτση, Αθήνα, 1946, σ.39.

³³⁰ Κωνσταντίνος Σπετσίερης, *Η σχέσις ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της αγωγής*, Αθήνα, τύποις Νικ. Σάκκουλα, 1956, σ. 36.

³³¹ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Η αναδιοργάνωσις της εκπαιδεύσεως*, εκδ. Ανδρ. Βάρτσου, Αθήνα, 1945

³³² «Ο υλισμός, υφ' οιανδήποτε και αν νοήται μορφήν, είναι θεωρία επιστημονικώς άκυρος». Σπυρίδων Καλλιάφας, *Υλισμός και σύγχρονος βιολογία και ψυχολογία*, Αθήνα, Βιβλιοθήκη Αποστολικής Διακονίας, 1952, σ. 74.

³³³ Βλ. χαρακτηριστικά τη σχετική πολεμική που αναπτύσσει ο Καλλιάφας: «το ωραίον υπό των δαρβινικών κατασκευασθέν οικοδόμημα, ως στηριχθέν μάλλον επί των πλασμάτων της φαντασίας, αγνοησάσης τα πράγματα, κατάκειται νυν εις ερείπια». Ο δαρβινισμός αποτελεί ένα «είδος δεισιδαιμονίας». Στο ίδιο, σ. 75. Επίσης: «Τα μαθηματικά και η βιολογία καταδεικνύουν «το άκυρον των κυρίων διδαγμάτων της δαρβινείου θεωρίας, της συνειρμικής ψυχολογίας και της με το κτήνος ταυτιζούσης τον άνθρωπον θεωρίας του Freud». Σπυρίδων Καλλιάφας, *Διάνοια, Επιστήμη και Ηθική Προκοπή*, εκδ. Δημ. Δημητράκου Α. Ε., Αθήνα, 1944, σ. 73.

³³⁴ Στο ίδιο, σ. 41.

³³⁵ Στο ίδιο, σ. 41.

³³⁶ Στο ίδιο, σ. 77.

πνεύματος»,³³⁷ αναδύεται η προτεραιότητα της ηθικοποίησης, μια έννοια που «δεν είναι καθόλου απαλλαγμένη από τον πολιτικό καθορισμό»³³⁸ και, επιπλέον, η υπερσυντηρητική νοηματοδότησή της παραπέμπει σε προαστικά πρότυπα ζωής. Αν και το κέντρο βάρους του ηθικοπλαστικού χαρακτήρα της εθνικής αγωγής είναι η αντιπαράθεση με τον κομμουνισμό, στη στοχοθεσία της συμπεριλαμβάνονται και οι νέοι κίνδυνοι που ελλοχεύουν από τον αναδυόμενο αστικό τρόπο ζωής και τα δυτικά καταναλωτικά πρότυπα. Οι συντηρητικοί παιδαγωγοί είναι ευαίσθητοι δέκτες τόσο των φόβων και των ανησυχιών που προκαλούν οι ραγδαίοι μετασχηματισμοί της ελληνικής κοινωνίας³³⁹ όσο και του απόηχου του ηθικού πανικού³⁴⁰ απέναντι στη νεανική παραβατικότητα (juvenile delinquency) που εξαπλώνεται τη δεκαετία του 1950 στις ΗΠΑ και στην Ευρώπη.³⁴¹ Στις νέες οικονομικοκοινωνικές συνθήκες της μεταπολεμικής εποχής³⁴² όπου η «παραστρατημένη» και «απροσάρμοστη» νεολαία αναδύεται ως ο νέος κίνδυνος που απειλεί την κοινωνική συνοχή,³⁴³ αναδεικνύεται η ανάγκη μιας πολυδιάστατης δέσμης προληπτικών δράσεων που «μπορούν να επιτευχθούν με επιτυχία μόνο από γιατρούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, εκπαιδευτικούς και δικαστικούς που εργάζονται μαζί σε ομάδες».³⁴⁴ Και στις δύο πλευρές της διχασμένης Ευρώπης, οι κυβερνήσεις θα θεσπίσουν μέτρα «που αποσκοπούν να προστατεύσουν τους νέους από τις “ανήθικες επιρροές”».³⁴⁵ Ο

³³⁷ Στο ίδιο, σ. 55.

³³⁸ Δημήτρης Χαράλαμπος, *ό.π.*, 57.

³³⁹ Έφη Αβδελά, «Φθοροποιοί και ανεξέλεγκτοι απασχολήσεις»: Ο ηθικός πανικός για τη νεολαία στη μεταπολεμική Ελλάδα, *Σύγχρονα Θέματα, τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, τχ. 90, 2005, σ. 30-43.

³⁴⁰ Διατυπώνεται από τους κοινωνιολόγους ο όρος «ηθικός πανικός», ο οποίος αναφέρεται στην φοβία για την «αντικοινωνική» συμπεριφορά της νεολαίας: «Οι κοινωνίες φαίνεται να υπόκεινται, κατά καιρούς, σε περιόδους ηθικού πανικού. Μια κατάσταση, ένα επεισόδιο, ένα άτομο ή ομάδα ατόμων προσδιορίζονται ως απειλές για το κοινωνικό αξιακό πλαίσιο[...]Μερικές φορές έχει πιο σοβαρές και μακροπρόθεσμες επιπτώσεις και μπορεί να προκαλέσει μεταβολές στο νομικό σύστημα και την κοινωνική πολιτική, ή ακόμα και στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνεται μια κοινωνία τον εαυτό της». Stanley Cohen, *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*, Routledge Classics, New York, 2011, p.1.

³⁴¹ Το 1951 δημοσιεύεται από τη Διεθνή Οργάνωση Υγείας μια πρώτη μελέτη για το ζήτημα, κλασική στο είδος της: Lucien Bovet, *Psychiatric Aspects of Juvenile Delinquency*, World Health Organization Monograph series, Geneva, 1951.

³⁴² Stanley Cohen, *ό.π.*, σ. 218-219.

³⁴³ Έφη Αβδελά, *ό.π.*

³⁴⁴ Lucien Bovet, *ό.π.* σ. 83-84.

³⁴⁵ Έφη Αβδελά, *ό.π.* Στην Ελλάδα, αποκορύφωμα της υστερίας απέναντι στο φαινόμενο που στα τέλη της δεκαετίας του 1950 ονομάστηκε «τεντιμποϊσμός», αποτέλεσε ο νόμος 4000 που ψηφίστηκε το 1959 από όλες τις πτέρυγες της Βουλής. Βλ. σχετικά, Έφη Αβδελά, *Νέοι εν κινδύνω, Επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο*, Πόλις, Αθήνα, 2013, σ. 167. Παρ' όλα αυτά, το φαινόμενο θα χαρακτηριστεί περιθωριακό από τον ίδιο τον Υπουργό Δικαιοσύνης Κωνσταντίνο Καλλία, ο οποίος θα δηλώσει δύο χρόνια μετά την ψήφιση του νόμου ότι «η ελληνική νεολαία «είναι εκ των ευγενεστερών, ηθικωτέρων και γενναιοτέρων νεολαιών του κόσμου». Ενδεικτικά για την πρόσληψη των δύο διαμετρικά αντίθετων όψεων της νεολαίας είναι δημοσιεύματα του βρετανικού

κινηματογράφος, το ραδιόφωνο, η μουσική, ο τύπος, τα κόμικς, η χρήση μοτοσυκλέτας, δαιμονοποιούνται. Οι παιδαγωγοί και οι ψυχίατροι καλούνται «να διερευνήσουν τα αποτελέσματα αυτών των νέων τάσεων και να αποφασίσουν τα αναγκαία βήματα για να τα καταστήσουν αβλαβή, ακόμη και για να επιτύχουν τη βοήθειά τους στην οικοδόμηση της προσωπικότητας. Αυτές οι έρευνες θα πρέπει να οδηγήσουν, αργά ή γρήγορα, στη νομοθεσία, ιδίως όσον αφορά την ελάχιστη ηλικία εισόδου σε ορισμένες ταινίες και τα κριτήρια της λογοκρισίας του κινηματογράφου».³⁴⁶

Η παιδική και εφηβική παραβατικότητα – όρος εξαιρετικά ασαφής που στην ελληνική εκδοχή του περιλαμβάνει από το σκασιαρχείο, το ποδόσφαιρο και το ποδήλατο μέχρι τον αλκοολισμό και τη χρήση ναρκωτικών – αναδεικνύεται σε αστάθμητο παράγοντα «του κοινωνικού και πολιτικού σχεδιασμού της μετεμφυλιακής περιόδου»,³⁴⁷ ενώ «κυριότερα αίτια της θεωρούνται και εδώ ο πόλεμος, η διάλυση της οικογένειας και οι επιβλαβείς συνέπειες των νέων μορφών αναψυχής, κυρίως ο κινηματογράφος και τα κάθε λογής έντυπα αλλά και η μουσική».³⁴⁸ Σε αυτό το πλαίσιο, με στόχο την καταπολέμηση της «εγκληματικότητας των ανηλίκων» και κύριο μέσο τη διοργάνωση διαλέξεων και ομιλιών, διοργανώνεται η Εβδομάδα Παραστρατημένου Παιδιού το 1952, το 1955 και το 1958.³⁴⁹

Από την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών προβάλλονται προαστικά πρότυπα ζωής που αναφέρονται σε παραδοσιακές κοινωνίες σε αντιδιαστολή με τον αστικό εκσυγχρονισμό, τα καταναλωτικά πρότυπα και τις αρνητικές επιρροές που ασκούν στη νεολαία. Ο ιδεαλισμός του συντηρητικού ρεύματος έρχεται σε σύγκρουση με τη βιομηχανική ανάπτυξη, την οποία, από τη μία πλευρά δεν αρνείται, αλλά από την άλλη καταδικάζει την ηθική παρακμή που συνεπάγονται τα κοινωνικά πρότυπα που προωθεί και επισημαίνει τα παιδαγωγικά προβλήματα που δημιουργούνται. Ιδιαίτερα επισημαίνονται οι κίνδυνοι που

τύπου όπως το παρακάτω: «Υπάρχουν σήμερα δύο είδη νεολαίας στη Βρετανία. Υπάρχουν όσοι κερδίζουν τον θαυμασμό του κόσμου από τη θαρραλέα και πειθαρχημένη υπηρεσία τους σε δύσκολο βουνό, ζούγκλα ή ερημική επικράτεια - στην Κύπρο, στα σύνορα Υεμένης, στο Βόρνεο. Και υπάρχουν οι Mods και Rockers», Evening Standard, 18 Ιουνίου 1964, στο Stanley Cohen, *ό.π.*, σ. 60.

³⁴⁶ Lucien Bovet, *ό.π.*, σ. 83.

³⁴⁷ Έφη Αβδελά, *ό.π.*

³⁴⁸ Έφη Αβδελά, *ό.π.*

³⁴⁹ Έφη Αβδελά, Δήμητρα Βασιλειάδου, «“Κοπιώδης εθελοντική εργασία”: η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων στη μεταπολεμική Αθήνα», στο Έφη Αβδελά, Χάρης Εξέρτζογλου, Χρήστος Λυριντζής, *Μορφές δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2015, σ. 101-123.

προκύπτουν για τα παιδιά από τον κινηματογράφο, το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες και τα εικονογραφημένα περιοδικά.³⁵⁰ Επίσης, οι νέοι «πρέπει να αποφύγουν τη χρήση των κινητηρίων μηχανών ακόμα και του ποδηλάτου, διότι η ενασχόληση με αυτές είναι δυνατόν να ευθύνεται για την αποτυχία τους στις σπουδές τους».³⁵¹ Σε αντιδιαστολή με τον αστικό τρόπο ζωής³⁵² η λειτουργία του σχολείου εργασίας συνδέεται με προαστικά πρότυπα, αγροτικές δραστηριότητες και εξοικείωση με το φυσικό περιβάλλον: «Πρώτον έργο των παιδαγωγούντων είναι να φροντίζουν, ώστε το παιδί εις όσον το δυνατόν μακρότερον χρόνον να ζη απαραβίαστον την φυσικήν παιδικών ζώην» και επομένως, να αποφεύγεται η «πρόωρος είσοδος εις τον κόσμον των μηχανών της τεχνικής και ζωή εις στενάς θορυβώδεις κατοικίας των μεγάλων πόλεων».³⁵³ Επιπλέον, διόλου συμπτωματικά, ο Καλλιάφας προτείνει την αύξηση του ορίου ηλικίας στα 20 χρόνια για την παρακολούθηση ακατάλληλων ταινιών, την προώθηση σχολικού κινηματογράφου με μορφωτικά έργα που δεν θα παρεκκλίνουν της ελληνοχριστιανικής αγωγής και την απαγόρευση εισαγωγής ταινιών ακόμα και από τη «φιλικώτατη» χώρα.³⁵⁴

Η αντίφαση στην οποία οδηγούνται οι συντηρητικοί παιδαγωγοί είναι προφανής καθώς από τη μία πλευρά εξυμνείται η ανάπτυξη, ενώ από την άλλη κατακεραυνώνονται τα αποτελέσματά της: κατανάλωση, εγκατάλειψη παραδοσιακού τρόπου ζωής και παραδοσιακών προτύπων κοινωνικής συμπεριφοράς.³⁵⁵ Εύστοχα έχει επισημανθεί ο ουτοπικός χαρακτήρας του συντηρητικού ρεύματος και συγκεκριμένα της προαστικής, αντιδυτικής νοοτροπίας που υποστηρίζει την

³⁵⁰ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα 1961, 10-15, στο Νικολοπούλου, ό.π., σ. 351.

³⁵¹ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Κρίσιμοι διαταραχαί της αγωγής της νεολαίας*, ό.π., σ. 7, στο Νικολοπούλου, ό.π., σ. 351.

³⁵² Χαρακτηριστικές είναι από αυτή την άποψη και οι ρομαντικές αναπολήσεις του παρελθόντος: «Αν ημείς οι ενήλικοι ηθέλομεν αναλογισθί το παρελθόν ημών, ηθέλομεν εύρει, ότι τα βαθέα τω όντι τερπνά και μορφωτικά βιώματα της παιδικής ημών ηλικίας, υπήρξαν ουχί ο κινηματογράφος, ουχί το αυτοκίνητον, ουχί ο θόρυβος των εμπορικών οδών, ουδέ το σχολείον, αλλά ότι έχομεν λάβει πείραν οδοιπορίας κατά διαυγή μεν λάμποντα άστρα νύκτα, ότι κάποτε είχομεν ιπεύσει αληθινόν ίππον, ότι κάποτε κατασκευάσαμεν καλύβην εκ κλάδων δένδρου, ότι κάποτε έχομεν λάβει ενεργόν μέρος εις τον τρυγητόν σταφυλόν κ.λπ.». Σπυρίδων Καλλιάφας, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, ό.π., σ. 24.

³⁵³ Στο ίδιο, σ. 24.

³⁵⁴ Εννοεί τις ΗΠΑ. Σπυρίδων Καλλιάφας, «Η επίδρασις του κινηματογράφου επί του χαρακτήρος των ανηλίκων», *Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου*, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1955. Στο Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου δημοσιεύεται πλήθος άρθρων με αντίστοιχο περιεχόμενο. Βλ. σχετικά, Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 29.

³⁵⁵ Σε κάθε ευκαιρία τονίζεται η ανάγκη «να πολεμηθή η κυριαρχήσασα σήμερον παρ' ημίν υλιστική αντίληψις της ζωής και η γενική σττροφή της διανοίας των ανθρώπων επί την ιδέαν του πορισμού υλικού κέρδους, ήτις τείνει να μεταβάλη τον άνθρωπον εις κτήνος». Νικόλαος Εξαρχόπουλος, ό.π., σ. 11.

επιστροφή σε ένα παραδοσιακό, «φυσικό» τρόπο ζωής, προάγει τις αξίες της αλληλοβοήθειας, της κοινωνικής ενότητας και της συνεργασίας, στιγματίζει την κοινωνική αδιαφορία και τον ατομισμό και επιχειρεί να παρακάμψει την κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα όπως ορίζεται από τον προσανατολισμό της κρατικής πολιτικής και τη θέση της Ελλάδας στο διεθνή καπιταλισμό: «η κρατική διαπαιδαγώγηση με βάση αποκλειστικά τις ελληνοχριστιανικές αρχές, σε τελική ανάλυση, είναι μια ουτοπία».³⁵⁶ Στο πλαίσιο του παραδοσιακού προτύπου κοινωνικής οργάνωσης εντάσσεται και η υπερσυντηρητική αντίληψη για τον κοινωνικό ρόλο της γυναίκας και τους κινδύνους για την κοινωνική συνοχή που απορρέουν από την αμφισβήτηση του πατριαρχικού μοντέλου, η αντιπαλότητα με το φεμινιστικό κίνημα, η άποψη για τις διαφορετικές κληρονομούμενες δεξιότητες και νοητικές λειτουργίες, επομένως και διακριτή αγωγή των δύο φύλων μετά την πρώτη εκπαιδευτική βαθμίδα και την «κατ' εξαίρεσιν» μόνο ενασχόληση των γυναικών με τις επιστήμες.³⁵⁷

Ο προσανατολισμός της εκπαίδευσης με βάση τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη διασφαλίζεται από το περιεχόμενο των φρονηματιστικών μαθημάτων και των αντίστοιχων εγχειριδίων (ιστορία, θρησκευτικά, γεωγραφία, πατριδογνωσία, ανάγνωση), το πλήθος των σχολικών τελετών και εορτών και το γενικότερο σχολικό πνεύμα αυστηρότητας και πειθαρχίας. Ωστόσο, για τους συντηρητικούς παιδαγωγούς ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο ρόλο του δασκάλου, η οποία «προκύπτει από την πνευματοκρατική – ιδεαλιστική θεώρηση των παιδαγωγών που την υποστηρίζουν».³⁵⁸ Έτσι, ο δάσκαλος μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις αντιξοότητες που προκύπτουν από την έλλειψη των υλικών όρων και να εμπνεύσει τους μαθητές του με το περιεχόμενο της διδασκαλίας του αλλά και με τη στάση της ζωής του.

Πίσω από κάθε μέτρο ή πρόταση εκσυγχρονιστική ελλοχεύει ο κίνδυνος της υπονόμησης της εθνικής συνοχής, οτιδήποτε αμφισβητεί τον ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, εκλαμβάνεται ως απειλή για τα εθνικά ιδεώδη, θεωρείται αιρετικό, ανατρεπτικό, αντεθνικό. Κάθε νεωτερισμός ή ανανέωση ταυτίζεται με τον κομμουνισμό ή έστω τη συνοδοιπορία αντιμετωπίζεται με καχυποψία και αποτελεί στόχο της πολεμικής των συντηρητικών παιδαγωγών. Η Φιλοσοφική Σχολή, η οποία αποτελεί το ιστορικό προπύργιο του συντηρητικού ρεύματος, ήδη από το 1892 έχει διατυπώσει με σαφήνεια την προσήλωσή της στις

³⁵⁶ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 29.

³⁵⁷ Βλ. σχετικά, Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Ψυχικά διαφοραί των παιδων και η διάγνωσις αυτών*, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1932.

³⁵⁸ Στο ίδιο, σ.18.

συντηρητικές αξίες: «πάντα της ημετέρας παιδείας έχουνσι καλώς και ουδεμιάς χρήζουσι μεταβολής».³⁵⁹ Στη μεταπολεμική συγκυρία, οι συντηρητικοί παιδαγωγοί εργάζονται σθεναρά ενάντια σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Ο Γεωργούλης δηλώνει σχετικά πως «Κατενοήθη ότι εις την ελληνικήν περιοχήν δεν δύναται να τεθή ζήτημα “εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως”, αλλά ζήτημα αναγεννήσεως του αιωνοβίου ελληνικού παιδευτικού ιδεώδους».³⁶⁰

Το γλωσσικό ζήτημα συνεχίζει να αποτελεί κομβικό σημείο αντιπαράθεσης για το συντηρητικό ρεύμα ενώ οι υποστηρικτές της δημοτικής αντιμετωπίζονται ως εν δυνάμει ανατροπείς του κοινωνικού καθεστώτος.³⁶¹ Η καθιέρωση της δημοτικής στη στοιχειώδη εκπαίδευση χαρακτηρίζεται εκπαιδευτικό πραξικόπημα.³⁶² Ο Εξαρχόπουλος, ακόμα και στα τέλη της δεκαετίας του 1950, προτείνει τη διδασκαλία της καθαρεύουσας από τις κατώτερες τάξεις του δημοτικού και στιγματίζει τη διδασκαλία της δημοτικής σε αυτή τη βαθμίδα ως εκπαιδευτική διγλωσσία και αιτία της γλωσσικής σύγχυσης.³⁶³ Ο Καλλιάφας, υποστηρίζει ότι η απλή καθαρεύουσα, ως γλώσσα του εκπαιδευτικού θεσμού πρέπει να διδάσκεται από την Α΄ Δημοτικού.³⁶⁴ Στο σημείο αυτό, οι συντηρητικοί παιδαγωγοί δεν διστάζουν να συγκρουστούν με την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, στοχεύοντας σε επιλογές που, μεταξύ άλλων, αν υιοθετούνταν θα όξυναν την, ήδη ισχυρή, τάση εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, οι σκληροί ταξικοί φραγμοί και ο αποκλεισμός μεγάλων κοινωνικών τμημάτων από το μορφωτικό αγαθό αποτελούν συνειδητή επιλογή καθώς εκτιμάται «είναι εσφαλμένη η γνώμη, ότι πρέπει όλα τα υπό οιανδήποτε άποψιν έξυπνα παιδιά των δια του σώματος κυρίως εργαζομένων πολιτών να εισάγονται εις τα σχολεία της μέσης».³⁶⁵ Υποστηρίζεται η αύξηση της πρόσβασης στη στοιχειώδη εκπαίδευση αλλά για την εισαγωγή στο γυμνάσιο η εκτίμηση είναι ότι αφορά μόνο ένα μικρό μέρος των μαθητών που προέρχονται από τις τάξεις των εργαζομένων

³⁵⁹ Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Αθήνα, 1927, σ. 19.

³⁶⁰ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ. 45.

³⁶¹ Σπυρίδων Καλλιάφας, «Η επίσημος γλώσσα και το κύρος των αξιωμάτων»: *Ανάλεκτα*, τ. Α΄, ό.π., σ. 271.

³⁶² Δημήτρης Χαραλάμπους, ό.π., σ. 68.

³⁶³ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και τα έργα της νέας επιτροπής Παιδείας*, ΕΕΦΣΠΑ, Περίοδος Β΄, τ. Η΄, 1957-1958, σ. 208-209.

³⁶⁴ Σπυρίδων Καλλιάφας, «Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος» (Ομιλία στην σειρά συζητήσεων για το θέμα της Εθνικής Παιδείας που οργάνωσε από τις 5/12/1957 έως και τις 15/1/1958 στην Αίθουσα Συνεδρίων της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ο «Χριστιανικός Κοινωνικός Κύκλος») στα *Ανάλεκτα*, τ. α΄, Αθήνα 1965, σ.160.

³⁶⁵ Σπυρίδων Καλλιάφας, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας και άλλαι τινες επίκαιροι πραγματεΐαι*, Αθήνα, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών λειτουργών, 1953, σ.112.

αφού σκοπός της μέσης εκπαίδευσης είναι η μόρφωση εκείνων που προορίζονται να αποτελέσουν την ηγέτιδα τάξη. Ο έγκαιρος διαχωρισμός αυτού του μικρού τμήματος του μαθητικού πληθυσμού συντελεί στη δημιουργία υγιούς κοινωνικού φρονήματος³⁶⁶ – τα υγιή κοινωνικά φρονήματα συνδέονται άρρηκτα με τους ταξικούς φραγμούς και την εκπαιδευτική πολιτική της απόρριψης και της δυνατότητας για σπουδές στη μέση εκπαίδευση σε λίγους και εκλεκτούς. Εξάλλου, εκτιμάται «ότι ο σημερινός άνθρωπος εξ’ υπερβολικής σχολικής παιδείας έχει υπέρ το δέον σοσιαλιστικοποιηθή και ότι ο κίνδυνος υπάρχει εν τούτω και ουχί εν τω αντιθέτω».³⁶⁷

Αυτές οι αντιλήψεις έρχονται σε αντίθεση με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αλλά και την αυξανόμενη κοινωνική ζήτηση για ανώτερες σπουδές. Αντίστοιχες είναι και οι απόψεις εκπροσώπων του συντηρητικού χώρου για τη δομή της εκπαίδευσης. Ο Εξαρχόπουλος, ως μέλος της επιτροπής μελέτης της εκπαιδευτικής δομής που συγκροτεί ο Υπουργός Παιδείας Δ. Μπαλάνος το 1945, διαφωνεί με την πλειοψηφία που προτείνει εξάχρονη υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό σχολείο υποστηρίζοντας υποχρεωτική τετράχρονη στοιχειώδη και αμέσως μετά επιλογή όσων θα φοιτήσουν στο οκταετές γυμνάσιο και των υπόλοιπων που θα συνεχίσουν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού.³⁶⁸ Ένα παρόμοιο σχήμα παράλληλης δομής στοιχειώδους και μέσης – που οδηγεί εκ των πραγμάτων στη συρρίκνωση του δημοτικού στα τέσσερα χρόνια – εισηγείται και ο Καλλιάφας ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν νωρίτερα η επιλογή των ικανών και η απόρριψη της μαθητικής πλειοψηφίας. Η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται από τις κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις και τις διεθνείς εξελίξεις μετά το «Σπούτνικ σοκ» και την ανάπτυξη της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, δημιουργούν έντονες ζυμώσεις, προβληματισμούς για την οργάνωση τεχνικού-επαγγελματικού δικτύου εκπαίδευσης και αξιοσημείωτες διαφοροποιήσεις στο συντηρητικό ρεύμα, η ηγεμονία του οποίου αμφισβητείται για πρώτη φορά στη μεταπολεμική περίοδο. Ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης, ο πλέον αντιπροσωπευτικός εκφραστής της αντιδραστικής τάσης του συντηρητικού ρεύματος και με σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής, αποχωρεί το 1957 από τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας ταυτόχρονα με τη συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας. Σε ένα άρθρο εμβληματικής σημασίας που δημοσιεύει στο

³⁶⁶ Στο ίδιο.

³⁶⁷ Στο ίδιο, σ.114.

³⁶⁸ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ.83-106.

Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου, υποστηρίζει ότι στις ΗΠΑ μετά την εκτόξευση των δύο σοβιετικών πυραύλων ασκείται έντονη κριτική στις επικρατούσες παιδαγωγικές αντιλήψεις του Dewey και τα προαιρετικά και ελαστικά προγράμματα σπουδών. Επισημαίνει ότι η πρώτη γενιά των μεταρρυθμιστών κατόρθωσε, εκμεταλλευόμενη τον εθνικό διχασμό «να καταλάβη επικαίρους θέσεις εις την διοίκησιν της παιδείας και οργάνωσεν έν είδος εκπαιδευτικού ολοκληρωτισμού». Αξιοποιώντας αυτές τις θέσεις, «έλαβεν μίαν θέσιν εξ ολοκλήρου αρνητικήν έναντι όλων των ζητημάτων και ιδίως έναντι της γενικής μορφώσεως», με αποτέλεσμα «να καταπέση επικινδύνως η μορφωτική στάθμη της χώρας και να μειωθή η πίστις προς τα ελληνικά παιδευτικά ιδεώδη». Η αναφορά του στη νέα γενιά μεταρρυθμιστών που επιδιώκει να αποκτήσει πρόσβαση σε ισχυρά πολιτικά πρόσωπα «δια να επαναλάβη τα πειράματά της», φωτογραφίζει ευθέως τον Παπανούτσο. Κατά τη γνώμη του, η τεχνική εκπαίδευση μπορεί να θεμελιωθεί μόνο στη βάση μιας επαρκούς γενικής μόρφωσης. Η τάση περιορισμού των φρονηματιστικών μαθημάτων όχι μόνο στη μέση αλλά και στη στοιχειώδη εκπαίδευση εκτιμάται ως επικίνδυνη. Χωρίς να ολοκληρωθεί η επέκταση της στοιχειώδους ώστε να ολοκληρωθεί η παροχή βασικής εκπαίδευσης, η οργάνωση τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι ουτοπική και υπηρετεί εξωεκπαιδευτικούς σκοπούς.³⁶⁹ Η απάντηση επομένως, είναι η αύξηση της διάρκειας της στοιχειώδους εκπαίδευσης κατά δύο έτη και η καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού.³⁷⁰

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, η Νίκη Δενδρινού-Αντωνακάκη, Τεχνική Σύμβουλος Εκπαιδευτικής Διοικήσεως του Υπουργείου Παιδείας, η οποία εκφράζει αναμφίβολα τις πλέον εκσυγχρονιστικές, μεταρρυθμιστικές τάσεις του συντηρητικού ρεύματος, υποστηρίζει την ανάγκη εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης και της προσαρμογής της στα νέα οικονομικά-κοινωνικά δεδομένα. Ήδη από το 1955, στη διδακτορική της διατριβή, προτείνει ριζικές αλλαγές στη δομή της εκπαίδευσης: ένας χρόνος προσχολικής αγωγής, εξαετής στοιχειώδης, τριετής κατώτερος και τριετής ανώτερος κύκλος μέσης, διετής κύκλος ανώτερης εκπαίδευσης ως προετοιμασία για την Ανώτατη, οργάνωση τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, συνδυασμός τεχνικής και κλασικής παιδείας.³⁷¹ Κατά τη γνώμη της, το μέτρο της τεχνικής

³⁶⁹ Κωνσταντίνος Γεωργούλης, «Τεχνική και Γενική εκπαίδευσις», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε', τεύχος 3^ο- 4^ο, Νοέμβριος – Δεκέμβριος 1957.

³⁷⁰ Κωνσταντίνος Γεωργούλης, «Επάγγελμα και επαγγελματική εκπαίδευσις», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε', τεύχος 5^ο- 6^ο, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1958.

³⁷¹ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 53-54.

ανάπτυξης μιας χώρας και του προσανατολισμού της προς τη βιομηχανική ανάπτυξη είναι η ενσωμάτωση της τεχνικής εκπαίδευσης στην ιεραρχία του σχολικού συστήματος. Το επίπεδο οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, επιβάλλει την προώθηση ενός συνδυασμού κλασσικής και τεχνικής παιδείας. Επομένως, όσοι θεωρούν την τεχνική εκπαίδευση αντίθετη με την εθνική αγωγή δεν κατανοούν τις ελληνοχριστιανικές αξίες και το γεγονός ότι οι δύο αυτές μορφές γνώσης είναι αλληλένδετες. Προτείνει να εισαχθούν στο εξατάξιο δημοτικό νέα στοιχεία τεχνικοοικονομικής μόρφωσης και περισσότερα στοιχεία της κλασσικής παράδοσης.³⁷²

Ο Σπετσίερης από την πλευρά του, προτείνει μια διαφορετική εκδοχή παράλληλης οργάνωσης δημοτικού και γυμνασίου, με μια βασική πενταετή στοιχειώδη βαθμίδα που θα οδηγεί μετά από εξετάσεις σε ένα «Μέσον σχολείο» και μια συμπληρωματική διετή με πρακτικό-επαγγελματικό προσανατολισμό. Εισηγείται επταετή μέση εκπαίδευση με τριτάξιο Μέσο σχολείο και τετρατάξιο γυμνάσιο. Υπερασπίζεται τον κλασικιστικό προσανατολισμό του Γυμνασίου και δεν αποδέχεται συνδυασμό γενικής και τεχνικής – επαγγελματικής εκπαίδευσης.³⁷³ Συμπερασματικά, το «Σπούτνικ σοκ» διχάζει τους συντηρητικούς σε μια σκληρή τάση που υπερασπίζει τον κλασικό προσανατολισμό της μέσης εκπαίδευσης και αντιμετωπίζει με καχυποψία το τεχνικό επαγγελματικό δίκτυο θεωρώντας ότι προάγει τον υλισμό και τον ωφελιμισμό και σε μια τάση μεταρρυθμιστική-εκσυγχρονιστική που προωθεί κάποιες αλλαγές, στα πλαίσια πάντα του συνταγματικά κατοχυρωμένου ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού. Η αποδοχή του τεχνικοεπαγγελματικού δικτύου και της ενίσχυσης των φυσιογνωστικών μαθημάτων αποτελεί περισσότερο έναν απαραίτητο συμβιβασμό με την προϋπόθεση ότι δεν θα υποβαθμιστεί η γενική μόρφωση και ο ιδεολογικός εκπαιδευτικός προσανατολισμός.

Έτσι κι αλλιώς, ορισμένοι συντηρητικοί παιδαγωγοί δεν διστάζουν να υιοθετήσουν και θέσεις με αριστερή προέλευση, όπως η δημιουργία σχολικού δικτύου πρακτικής κατεύθυνσης, η αύξηση δαπανών για την παιδεία στο 15% του προϋπολογισμού,³⁷⁴ το οχτάχρονο δημοτικό σχολείο. Βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής τους αντίληψης άλλωστε είναι η ενσωμάτωση στοιχείων της νέας

³⁷² Νίκη Δενδρινού – Αντωνάκη, «Κλασσική και Τεχνική Παιδεία», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Στ', τεύχος 9^ο- 10^ο, Μάιος –Ιούνιος 1959.

³⁷³ Κωνσταντίνος Σπετσίερης: *Αι ψυχολογικά και κοινωνικά προϋποθέσεις αναδιοργάνωσης της Παιδείας*, Ανάτυπον από ΕΕΦΣΠΑ 1958-1959, Αθήνα, 1959, στο Παυλίνα Νικολοπούλου, *ό.π.*, σ. 452-457

³⁷⁴ Παυλίνα Νικολοπούλου, *ό.π.*, σ. 262. Αναφέρεται στις θέσεις που προβάλλει ο Εξαρχόπουλος στο: Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδευσεως*, *ό.π.*, σ. 17.

αγωγής ώστε να ανανεωθεί η παραδοσιακή διδασκαλία. Η εκδοχή του Σχολείου Εργασίας και συνολικά οι σχολικές πρακτικές που προβάλλουν οι συντηρητικοί παιδαγωγοί έχουν έντονες επιρροές από το κίνημα της Νέας Αγωγής. Όπως έχει εύστοχα επισημανθεί, «το κίνημα της Νέας Αγωγής ασπάστηκαν και υπηρέτησαν στοχαστές που υπηρέτησαν τις πλέον αντιθετικές κοινωνικοπολιτικές στοχεύσεις, καθώς ήταν μία κίνηση που άρδευε από πολλές πηγές και διαφορετικά ρεύματα(...)η πεποίθηση ότι μια παιδαγωγική της αυτενέργειας είναι απαραίτητη για να διαμορφώσει το επιχειρηματικό πνεύμα μιας νέας επιχειρηματικής ελίτ είναι επίσης παρούσα στον Edmond Demolins, τον ιδρυτή του πρώτου σχολείου της Νέας Αγωγής στη Γαλλία».³⁷⁵ Έτσι, από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αρκετές από τις πρακτικές της Νέας Αγωγής υπηρετούν το νέο πνεύμα του καπιταλισμού και την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ώστε να συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στη διαμόρφωση μιας νέας επιχειρηματικής κοινωνικής τάξης. Ο Εξαρχόπουλος, από τη δεκαετία του 1920 ακόμα, εισάγει μια εκδοχή του Σχολείου Εργασίας, προσαρμοσμένη στη στοχοθεσία της εθνικής αγωγής αλλά και στις ανάγκες εκπαίδευσης εξειδικευμένου προσωπικού που απαιτεί η βιομηχανική ανάπτυξη. Ένα τέτοιο σχολείο, κατά τη γνώμη του, «χρησιμοποιεί νέες μεθόδους διδασκαλίας οι οποίες κινητοποιούν το σύνολο των δυνατοτήτων των ατόμων και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην μάθηση μέσω χειροτεχνικών εργασιών».³⁷⁶ Στο ίδιο πλαίσιο, προτείνεται η ενιαία διδασκαλία για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού διότι μέσω αυτής καλλιεργείται το εθνικό φρόνημα με δραστηριότητες που περιστρέφονται γύρω από τις έννοιες της «στενότερης» και της «ευρύτερης» πατρίδας, της οικογένειας και της θρησκείας.³⁷⁷ Ωστόσο, η τριμερής διδακτική πορεία (πρόσκτηση, επεξεργασία, εμπέδωση) και συνολικά η διδακτική μεθοδολογία που προτείνει ο Εξαρχόπουλος έχει σαφείς επιρροές από την ερβαρτιανή παιδαγωγική και αποτελεί σε όλη την περίοδο που μελετάμε την ασφαλή πυξίδα της διδακτικής πράξης.

³⁷⁵ Παυλίνα Νικολοπούλου, «Νεοφιλελευθερισμός και Παιδαγωγική», *Εκπαιδευτική Λέσχη*, τ.3, Μάιος 2019.

³⁷⁶ Παυλίνα Νικολοπούλου, *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση*, ό.π., σ. 157.

³⁷⁷ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, ό.π., σ. 17. Σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, ο τρόπος αντιγραφής του σχολείου εργασίας είναι «Εξωτερικός και επιπόλαιος» αφού πιστεύουν «ότι μπορεί να υπάρξει σχολείο εργασίας με την καθαρεύουσα». *Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Αθήνα, 1927, σ. 19.

Το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα

Στη μεταπολεμική περίοδο, το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα, ακολουθώντας με αντιφατικό τρόπο τις παραδόσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού,³⁷⁸ προβάλλει την ανάγκη της ανταπόκρισης της εκπαίδευσης στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, εστιάζοντας στην καλλιέργεια ενός ανθρωπιστικού προσανατολισμού που θα εντάσσεται στο πλαίσιο του συνταγματικά κατοχυρωμένου ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και, ταυτόχρονα, θα «συμβαδίζει με την εξυπηρέτηση της οικονομικής ανάπτυξης».³⁷⁹

Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι, «άτυχοι και ένοχοι κληρονόμοι ενός παρελθόντος χαμένων μαχών»³⁸⁰ βρίσκονται διαρκώς στο στόχαστρο της κριτικής του συντηρητικού ρεύματος. Η βασική μομφή που τους αποδίδεται είναι η μομφή της συνοδοιπορίας – οι ιδέες τους και οι προτάσεις τους για την εκπαίδευση συσχετίζονται με τον κομμουνισμό.³⁸¹ Η Φραγκουδάκη, επιχειρώντας να ερμηνεύσει

³⁷⁸ Προσδιορίζοντας το νέο στίγμα του φιλελεύθερου χώρου και τη σχέση του με τις παραδόσεις του προπολεμικού εκπαιδευτικού δημοτικισμού, ο Παπανούτσος σημειώνει: «εκείνοι αγωνίστηκαν, με τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, να δώσουν πνοή ζωής στη σχολική εργασία, να τη βγάλουν από τους νεκρούς τύπους ενός άγονου, αρχαιολατρικού σχολαστικισμού και να τη συνδέσουν οργανικά με τις ρίζες του Έθνους, την ψυχή του λαού. Εγώ – μένοντας πάντα πιστός στο πνεύμα και την παράδοση του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού – προσπάθησα να κάνω συνειδητό σε όλους, το επιτακτικό αίτημα να αναδιοργανωθεί από τα βάθη της η Εκπαίδευση του λαού μας για να ανταποκριθεί στους νέους οικονομικοκοινωνικούς όρους της ζωής των μικρών Εθνών, που δημιουργήθηκαν, ύστερα από τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο στο τμήμα τούτο της Ευρώπης». Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, εκδ. Φιλιπότη, Αθήνα, 1982, σ. 59.

³⁷⁹ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. xix. Χαρακτηριστική είναι η σχετική άποψη του Παπανούτσου: «“Ελληνες”, φυσικά, πρέπει να βγουν από τα σχολεία μας οι νέοι και “Χριστιανοί”. Αλλά τούτο δεν φτάνει γιατί κοντά στο ελληνικό “φρόνημα” και στη “χριστιανική” καρδιά, είναι ανάγκη να φροντίσουμε για να γίνουν και άνθρωποι φωτισμένοι επάνω στα μεγάλα προβλήματα του σύγχρονου κόσμου και εξοπλισμένοι για το σκληρόν αγώνα της ζωής, ιδιαίτερα της ζωής μέσα στο φτωχό και δύσκολο τόπο μας. [...] η ιδέα λοιπόν που πρέπει να εμπνεύσει την Εκπαίδευσή μας σε όλες τις μορφές και τα στάδιά της, να είναι η ιδέα ενός νέου ανθρωπισμού. Ενός ανθρωπισμού που δεν αντιτίθεται προς τις επιστήμες και τεχνική (κύρια γνωρίσματα της εποχής μας), αλλά θα τις εγκολπωθεί και συνεργαζόμενος αρμονικά μαζί τους θα τις κατευθύνει προς έναν και κύριο στόχο: την καλυτέρευση και τον ευγενισμό της ζωής. Σκοπός της Ελληνικής Παιδείας πρέπει να γίνει η έντονη και συστηματική προσπάθεια να μορφωθεί ο νέος άνθρωπος όπως τον ζητούν οι χρόνοι μας, η εθνική μας παράδοση και το δημοκρατικό μας πολίτευμα». Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1965, σ. 23.

³⁸⁰ Δημήτρης Χαραλάμπους, *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950-1974)*. Μη εκδεδομένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας, Θεσσαλονίκη, 1990, σ.38.

³⁸¹ Χαρακτηριστικό της πολεμικής που ασκεί η συντηρητική παράταξη, στη συγκυρία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 1964, είναι το δημοσίευμα της εφημερίδας *Εστία* που παραθέτει ο Παπανούτσος στα απομνημονεύματά του, στο οποίο διακρίνονται δύο στρατόπεδα στο πεδίο της εκπαιδευτικής πολιτικής: «οι εθνικόφρονες οπαδοί των πατροπαράδοτων αρχών της Ελληνικής Εκπαιδεύσεως» και από την άλλη «οι περιβόητοι καινοτόμοι και μεταρρυθμισταί» των οποίων το έργο θα έχει «ως μοιραίον και αναπότρεπτον αποτέλεσμα να απομονώσουν την Ελληνικήν νεολαίαν από τα στερεά θεμέλια της πνευματικής και ηθικής υποστάσεως του Έθνους». Φιλελεύθεροι και αριστεροί

το ιδεολογικό αδιέξοδο στο οποίο περιέρχονται μετά το 1922, επισημαίνει ότι ενώ αγωνίζονται για το εθνικό συμφέρον, την εθνική γλώσσα και το λαϊκό σχολείο, «η εξουσία τους καταδιώκει σαν στοιχεία επικίνδυνα για το έθνος».³⁸² Αδυνατούν να ερμηνεύσουν τη συνεχή πολεμική που δέχονται, ως αντεθνικά στοιχεία, ενώ οι θέσεις τους επιχειρούν να συμβάλλουν στην προσαρμογή της εκπαίδευσης στα νέα μεταπολεμικά δεδομένα ώστε να υπηρετεί την οικονομική ανάπτυξη, την κοινωνική ευημερία και την εθνική πρόοδο. Η αδυναμία τους αυτή, οφείλεται στη δυσκολία τους να αντιληφθούν τις ανακατατάξεις και τις αλλαγές προσανατολισμού της αστικής τάξης, ερμηνεύοντάς την αντίδραση εναντίον τους «με ηθικούς και ψυχολογικούς όρους» αποσπώντας τα επίδικα από το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο, συγχέοντας «το πρόβλημα με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του» και την έκφραση του φαινομένου με την αιτία του.³⁸³

Οι περισσότεροι φιλελεύθεροι διανοούμενοι σιωπούν ή αντιπαράτιθενται μόνο περιθωριακά, στην ιδεολογία της εθνικοφροσύνης, «παρά το ότι δεν υπήρξε σχεδόν καθόλου πραγματική καταπίεση εναντίον τους».³⁸⁴ Ο κοινοβουλευτικός μανδύας του μετεμφυλιακού καθεστώτος είναι ένας βασικός λόγος που ερμηνεύει αυτή τους τη στάση. Σε μια περίοδο βαθύτατης πνευματικής και πολιτιστικής παρακμής, όπου η ελληνική κοινωνία παραμένει για πρώτη φορά στεγανή και αμέτοχη στα βασικά ζητήματα που απασχολούν τις αντίστοιχες ευρωπαϊκές, αυτή η σιωπή δίκαια χαρακτηρίζεται ως «προδοσία των διανοουμένων»³⁸⁵ αφού αντικειμενικά ενισχύει τις ιδεολογικές διεργασίες νομιμοποίησης της ηγεμονίας της εθνικοφροσύνης. Στη μεταπολεμική συγκυρία της οξύτατης ταξικής κοινωνικής και πολιτικής πόλωσης, αρνούνται την ένταξη, επιχειρούν να σταθούν πάνω από τη σύγκρουση κοινωνικών και ταξικών συμφερόντων.³⁸⁶

εντάσσονται στο ίδιο στρατόπεδο της «αντεθνικής» παράταξης. Ευάγγελλος Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, ό.π. σ, 76-77.

³⁸² Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα, 1977, σ. 86. Ενδεικτικά: «Ο Δελμούζος είναι μια τραγική φυσιογνωμία, γιατί ενώ αγωνίζεται για την επιβολή της ελληνικής γλώσσας και του λαϊκού σχολείου, επιβολή που αποτελεί εθνικό συμφέρον και όμως από μια πολυάριθμη μερίδα της εξουσίας θα καταδιώκεται σαν αναρχικό στοιχείο επικίνδυνο για το Έθνος, τη Θρησκεία και την Οικογένεια». Στο ίδιο, σ. 82.

³⁸³ Στο ίδιο, σ. 86-87.

³⁸⁴ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ. 37.

³⁸⁵ Στο ίδιο, σ. 49.

³⁸⁶ Τη στάση αυτή ακολουθούν με συνέπεια από τη δεκαετία του 1920 θεωρώντας ότι πολιτική σημαίνει υπεράσπιση ορισμένων στενών κοινωνικών συμφερόντων, μιας ομάδας ή μιας τάξης επομένως ως «φύλακες των ανθρωπιστικών και πνευματικών ιδανικών» υποστηρίζουν ότι «το να κάνει κανείς πολιτική αντιτίθεται στο εθνικό συμφέρον». Άννα Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 92 και σ. 88.

Επομένως, εκτιμώντας ως «αδικαιολόγητη [την] πολιτικοποίηση της εκπαιδευτικής ζωής»³⁸⁷ θεωρούν απαραίτητες τις συναινετικές συνθετικές διακομματικές διαδικασίες ακριβώς επειδή προσεγγίζουν την εκπαίδευση ως ουδέτερο θεσμό που οφείλει να υπηρετεί το γενικό εθνικό συμφέρον, να λειτουργεί υπεράνω των κομματικών ανταγωνισμών, των επιμέρους κοινωνικών αντιθέσεων, ιδεολογικών αντιπαραθέσεων αλλά και του φανατισμού και της αδιαλλαξίας που χρεώνουν στο συντηρητικό και στο αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα.³⁸⁸ Χαρακτηριστικά, ο Παπανούτσος, όταν απολύεται το Φεβρουάριο του 1953 από τη Γενική Διεύθυνση Παιδείας, διαμηνύει στον διάδοχό του Γεωργούλη και στον Παπάγο ότι επειδή πιστεύει πως «τα δεινά της Εθνικής μας Παιδείας θα λήξουν μόνο με μια διακομματική συνεννόηση» είναι πρόθυμος να συνεργαστεί μαζί τους, αλλά η πρότασή του απορρίπτεται.³⁸⁹ Στην ίδια πολιτική συγκυρία, ο Δελμούζος ζητά ακρόαση από τον Παπάγο και προσπαθεί «να τον πείσει ότι ήρθε η ώρα να χαραχτεί και στην Ελλάδα μια υπερκομματική εκπαιδευτική πολιτική για να συναντήσει την παγερή σιωπή του Στρατάρχη».³⁹⁰ Σταδιακά και καθώς συσσωρεύεται η εμπειρία της αδιέξοδης και ανέφικτης υπερκομματικής συναινετικής τακτικής³⁹¹ και οι πολιτικοί συσχετισμοί αλλάζουν, μετατοπίζονται και οι αντίστοιχες απόψεις των φιλελεύθερων που πλέον θεωρούν ότι «σε ότι αφορά το βαθύτερο, το ιδεολογικό περιεχόμενο, των σπουδών[...]τις επιδιώξεις της Παιδείας[...]α-πολιτική εκπαιδευτική πολιτική δεν

Αλλωστε, η κριτική που τους ασκείται από το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα, από τα χρόνια ακόμα της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εστιάζει και σε αυτό το σημείο: «Χαρακτηριστικό για την ουτοπία του [συντηρητικού δημοτικισμού] είναι, ότι περιμένει και αυτός κάθε καλυτέρευση της παιδείας από την “καλή θέληση” και το “διαφωτισμό όλων των κομμάτων”». *Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Αθήνα, 1927, σ. 20.

³⁸⁷ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 43.

³⁸⁸ Θεοφάνης Δ. Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, 2010, σ. 241. Επίσης: Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί «ασκούν έντονη κριτική στην Αριστερά και το ΕΑΜ γιατί υπήγαγε το σχολείο στις κομματικές επιταγές και διακηρύττουν την αναγκαιότητα ενός σχολείου ακομμάτιστου, υπηρέτη του έθνους». Παντελής Κυπριανός, *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2004, σ. 238.

³⁸⁹ Ευάγγελος Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, *ό.π.*, σ. 81. Αναζητώντας μια υπερκομματική, «εθνική πολιτική» για την παιδεία, θα θέσει ως όρο για τη συμμετοχή του στην Επιτροπή Παιδείας του 1957 την απομάκρυνση του Γεωργούλη ακριβώς γιατί με τη «στείρα άρνηση» και τις «αναχρονιστικές του θέσεις» υπονομεύει αυτήν την προοπτική. *Στο ίδιο*, σ. 91.

³⁹⁰ Ο Παπανούτσος αναφέρει στα απομνημονεύματά του: «Αυτός [ο Παπάγος] ανήκε σε άλλο κόσμο, και ο στρατιωτικός του εγκέφαλος δεν χωρούσε τόσο μεγάλες ιδέες». *Στο ίδιο*, σ. 81.

³⁹¹ Απογοητευμένος από την εξέλιξη των εργασιών της Επιτροπής Παιδείας του 1957, ο Παπανούτσος αντιλαμβάνεται ότι «στο πολιτικό κλίμα και με τα πολιτικά ήθη του τόπου μας μια υπερκομματική ή διακομματική εκπαιδευτική πολιτική είναι, για τα χρόνια μας τουλάχιστο, κάτι ανέφικτο». *Στο ίδιο*, σ. 97. Το ανέφικτο του εγχειρήματος αποδίδεται όμως στην ελληνική ιδιαιτερότητα και στα πολιτικά πάθη της συγκυρίας και όχι σε βαθύτερα δομικά κοινωνικά και πολιτικά αίτια.

υπάρχει» καθώς «κάθε πολιτική παράταξι πιστεύει στον τύπο ανθρώπου που οραματίζεται να διαπλάση».³⁹²

Σε αυτό το πλαίσιο συγκροτούν και την εκπαιδευτική τους πρόταση. Η ενιαία βασική εκπαίδευση αποτελεί κατά τη γνώμη τους το θεμέλιο της εθνικής ενότητας γι' αυτό υποστηρίζουν το εξάχρονο δημοτικό σχολείο διαφωνώντας με την παράλληλη δομή στοιχειώδους και μέσης εκπαίδευσης που στην πράξη το συρρικνώνει στα 4 χρόνια. Στη μεταπολεμική συγκυρία, υπήρξε καθοριστική η συμβολή τους στην κατάργηση του αριστοκρατικού 8χρονου γυμνασίου που είχε επιβάλλει η δικτατορία Μεταξά και στην κατοχύρωση του σχήματος 6 χρόνια δημοτικό-6 χρόνια μέση εκπαίδευση.³⁹³ Από την άλλη πλευρά θεωρούν ανεδαφική την πρόταση για 8χρονο δημοτικό σχολείο αφού δεν έχει ακόμα υλοποιηθεί η καθολική λειτουργία του 8χρονου δημοτικού για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Κομβικό σημείο για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των φιλελεύθερων αποτελεί η μέση εκπαίδευση αφού πρόκειται για τη βαθμίδα όπου, κατά τη γνώμη τους, είναι πιο εμφανείς οι παρενέργειες του κλασικισμού, του μονόπλευρα και μονοδιάστατα θεωρητικού προσανατολισμού του γυμνασίου και της απουσίας επαγγελματικών σχολών με αποτέλεσμα να παρατηρούνται υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και πληθώρα αποφοίτων με κλασσικές σπουδές που αναζητούν μάταια μια θέση στο Πανεπιστήμιο ή στον δημόσιο τομέα. Απαραίτητος είναι λοιπόν ο αναπροσανατολισμός της στις ανάγκες της οικονομίας, την ανάπτυξη του αγροτικού τομέα, της ναυτιλίας, της βιοτεχνίας, της βιομηχανίας και στη διαμόρφωση του κατάλληλα εξειδικευμένου εργατικού δυναμικού. Σε αυτό το πλαίσιο, προτείνουν την επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την εξισορρόπηση των ανθρωπιστικών και των θετικών σπουδών, την οργάνωση τεχνικών επαγγελματικών σχολών, την πολυδιάστατη οργάνωση της εξάχρονης μέσης εκπαίδευσης με το διαφορισμό του δεύτερου τριετούς κύκλου της σε τμήμα θεωρητικών επιστημών, τμήμα θετικών επιστημών και τμήμα επαγγελματικών σπουδών. Πρόκειται για ένα μοντέλο διπλού σχολικού δικτύου όπου οι μαθητές/τριες μετά το δημοτικό θα έχουν τη δυνατότητα να συνεχίσουν στον κατώτερο τριετή, ενιαίο κύκλο γυμνασίου ή στις κατώτερες επαγγελματικές σχολές, ενώ στον ανώτερο τριετή κύκλο του γυμνασίου μπορούν να

³⁹² Συζήτηση στο περιοδικό Άλφα ανάμεσα σε φιλελεύθερους διανοούμενους στο Παντελής Κυπριανός, *ό.π.*, σ. 256.

³⁹³ Ευάγγελος Παπανούτσος, *ό.π.*, σ. 53-54.

ακολουθήσουν θεωρητική, θετική ή επαγγελματική κατεύθυνση. Για να διασφαλίσουν καλύτερους όρους κοινωνικής κινητικότητας και καλύτερες δυνατότητες πρόσβασης των μαθητών από τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις στη μέση αλλά και στην ανώτατη εκπαίδευση, υποστηρίζουν την άρση των οικονομικών φραγμών (εκπαιδευτικά τέλη, χρηματοδότηση υποτροφιών). Σε αυτές τις συνθήκες ισονομίας και αξιοκρατίας, «το πρόβλημα της πνευματικής και επαγγελματικής εξέλιξης είναι προσωπικό»³⁹⁴ αφού «το άτομο είναι απόλυτα υπεύθυνο για την τύχη του και η εξέλιξή του εξαρτάται από τις ικανότητές του».³⁹⁵ Οι επιλεκτικοί μηχανισμοί, οι εξεταστικοί φραγμοί και η εισαγωγή του επαγγελματικού προσανατολισμού στο γυμνάσιο μπορούν, κατά τη γνώμη τους, να εξασφαλίσουν την εύρυθμη καταναεμητική λειτουργία του σχολικού θεσμού και την ανταπόκρισή του στις ανάγκες της οικονομίας, ενώ η εισαγωγή του μαθήματος της αγωγής του πολίτη, στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού και στο γυμνάσιο, μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια δημοκρατικής συνείδησης. Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί επικεντρώνουν την προσοχή τους στο περιεχόμενο της διδασκαλίας και δεν τάσσονται «με σαφήνεια υπέρ κάποιων (διαφορετικών από την ενιαία διδασκαλία και πατριδογνωσία) μοντέλων διδασκαλίας του Νέου Σχολείου».³⁹⁶ Η στάση τους αυτή ερμηνεύεται από την ιδεολογική επιλογή της πρωταρχικής σημασίας του ατόμου, άρα και της βαρύνουσας σημασίας του ρόλου και των επιλογών του δασκάλου και, επομένως, παρ' ότι διαφωνούν με τα παραδοσιακά μοντέλα διδασκαλίας δεν δεσμεύονται σε συγκεκριμένες διδακτικές εκδοχές του νέου σχολείου.³⁹⁷

Οι αρνητικοί συσχετισμοί μετά τον εμφύλιο υποχρεώνουν τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς σε πιο μετριοπαθείς θέσεις για το γλωσσικό ζήτημα και σε αναγνώριση της διγλωσσίας στο δημοτικό σχολείο. Όσο πλησιάζουμε ωστόσο τη δεκαετία του '60 και τα πολιτικοκοινωνικά δεδομένα αλλάζουν, το ζήτημα της καθιέρωσης της δημοτικής επανέρχεται πιο αποφασιστικά. Προτείνεται επίσης η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση προκειμένου να ξεπεραστεί ο φορμαλισμός και να προσεγγιστεί η ουσία των έργων.

³⁹⁴ Ανθή Κ. Προβατά, *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965). Ο «Λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2002, σ.155.

³⁹⁵ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, «Η φιλοσοφία μας», εφ. Το Βήμα, 19 Νοεμβρίου 1964 στο *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, σσ.279-285.

³⁹⁶ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, ό.π., σ. 37.*

³⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 38.

Οι ραγδαίες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές, η ανάγκη αστικού εκσυγχρονισμού, η αυξημένη κοινωνική ζήτηση για εκπαίδευση και οι διεθνείς διεργασίες που πυροδότησε το «Σπούτνικ σοκ» ευνοούν το φιλελεύθερο ρεύμα που αποκτά την πρωτοβουλία των κινήσεων με την άνοδο της Ένωσης Κέντρου στην εξουσία το 1963. Επιπλέον, το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα, επιχειρώντας να αντιμετωπίσει και να υπερβεί «την ιστορική αποστροφή της κοινωνίας προς τα χειρωνακτικά επαγγέλματα, προβαίνει στην κατασκευή ενός ιδεολογήματος που ιεροποιεί αυτόν τον τύπο εργασίας».³⁹⁸

Οι αντιλήψεις των φιλελεύθερων για την αναγκαιότητα εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ενισχύονται από τις θέσεις οικονομολόγων και τεχνοκρατών, όπως ο Ξενοφών Ζολώτας, ο οποίος σημειώνει τη σημασία της τεχνικής μόρφωσης του πληθυσμού προειδοποιώντας ότι «η άγνοια και το χαμηλόν τεχνικόν επίπεδον αφήνει ανεκμεταλλεύτους διαφόρους παραγωγικάς πηγάς».³⁹⁹ Θεωρεί ότι η ανεπάρκεια του τεχνικού και οικονομικού παράγοντα επιδρά ανασταλτικά στην οικονομική ανάπτυξη. Η παραγνώριση της σημασίας αυτού του παράγοντα, σημειώνει, «είχε ως συνέπεια όχι απλώς την διατήρησιν του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας όπως είχε διαμορφωθή κατά την προ του παγκοσμίου πολέμου περίοδον, αλλά και την χειροτέρευσιν αυτού, με κύριον χαρακτηριστικόν την αύξησιν των κλασσικών γυμνασίων και παραμέλησιν της τεχνικής εκπαίδευσως».⁴⁰⁰ Γεγονός που αποδίδεται στον εσφαλμένο προσανατολισμό της εκπαίδευσης, στην προσκόλληση στην κλασσική παιδεία με αποτέλεσμα «τα διδακτικά προγράμματα της κατωτάτης και μέσης εκπαίδευσως» να «παραβλέπουν τελείως τας ανάγκας τεχνικής μορφώσεως».⁴⁰¹ Διαπιστώνει έλλειψη τεχνικών γνώσεων και ενδιαφέροντος του αγροτικού πληθυσμού, έλλειψη πραγματικού επιχειρηματικού πνεύματος και τεχνικοοικονομικής μόρφωσης των επιχειρηματικών και βιομηχανικών στελεχών και οργανωτική ανεπάρκεια της διοίκησης στον κρατικό τομέα. Οι οικονομικές επιπτώσεις του κυρίαρχου εκπαιδευτικού προσανατολισμού είναι η τάση στασιμότητας της γεωργικής παραγωγής, η έλλειψη επιστημόνων και τεχνικών ανωτάτου επιπέδου, η ανεπαρκής ανάπτυξη και εξειδίκευση των τεχνικών κλάδων, των οικονομικών επιστημών και της στατιστικής.

³⁹⁸ Δημήτρης Χαραλάμπους, *ό.π.*, σ. 45.

³⁹⁹ Ξενοφών Ε. Ζολώτας, «Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική εκπαίδευσις», ανακοίνωση σε συνεδρία της Ολομέλειας της Ακαδημίας Αθηνών, 3 Δεκεμβρίου 1959, στο Ξ. Ζολώτας, *Νομισματικές και οικονομικές μελέτες 1945-1996*, Τράπεζα της Ελλάδας, Αθήνα, 1997, σ. 414.

⁴⁰⁰ *Στο ίδιο*, σ. 415.

⁴⁰¹ *Στο ίδιο*, σ. 416.

Επιπλέον, ο ελληνικός αγροτικός πληθυσμός διακρίνεται από τα βασικά χαρακτηριστικά γνώρισμα υπανάπτυκτων χωρών, έλλειψη τεχνικών γνώσεων, συντηρητική νοοτροπία και πνεύμα αδράνειας, φυλετικές, κοινωνικές και θρησκευτικές προλήψεις, αντίδραση χωρικών σε κάθε νεωτερισμό. Στις αγροτικές περιοχές, η στοιχειώδης εκπαίδευση γίνεται με βάση το ίδιο γενικό πρόγραμμα, χωρίς να προσαρμόζεται στις τεχνικές γνώσεις που θα προετοιμάσουν τους αυριανούς αγρότες για το επάγγελμά τους με συνέπεια να συρρέουν τα αγροτόπαιδα στα γυμνάσια που λειτουργούν σε υπερβολικό αριθμό στις αγροτικές περιοχές και να εξέρχονται από αυτά με «αντιαγροτικό πνεύμα» και διάθεση φυγής προς τις πόλεις: «Ιδρύσαμεν μετά μανίας κατά την τελευταίαν τριακονταετίαν εις όλας τας αγροτικές περιφερείας κλασικά γυμνάσια ή ημιγυμνάσια, ως εάν επρόκειτο περί συστηματικής προπαγάνδας εκ μέρους του Κράτους προς εκρίζωσιν των καλλιτέρων αγροτοπαίδων από τας αγροτικές των απασχολήσεις και την δημιουργίαν «πνευματικών» προλεταρίων». Ο Ζολώτας υποστηρίζει την ανάγκη ίδρυσης γεωργικών σχολών «στις οποίες θα διδάσκονται πρακτικώς οι νεότεροι μέθοδοι καλλιέργειας και γεωργικής ανάπτυξης «εις τα τέκνα των γεωργών» εξασφαλίζοντας ταυτόχρονα ότι θα δίνεται πάντα η δυνατότητα στα παιδιά των αγροτών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες κλίσεις να φοιτήσουν σε γυμνάσια».⁴⁰²

Έτσι κι αλλιώς, «το σκηνικό μέτρα-αντίμετρα, μεταρρύθμιση-αντιμεταρρύθμιση, θα αποτελέσει μέχρι και το 1974 το μονιμότερο τελετουργικό στοιχείο της σύγκρουσης» ανάμεσα στο φιλελεύθερο και το συντηρητικό ρεύμα.⁴⁰³ Σε αντίθεση με τους αριστερούς παιδαγωγούς που απέναντι στο καθεστώς έκτακτης ανάγκης διατυπώνουν τη θέση ότι χωρίς γνήσια δημοκρατία δεν μπορεί να υπάρξει εκσυγχρονισμός της παιδείας, οι φιλελεύθεροι αξιοποιούν κάθε ευκαιρία που δίνει το κοινοβουλευτικό μετεμφυλιακό καθεστώς για να προωθήσουν τις θέσεις τους.

Σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο, ο πλέον δραστήριος και συνεπής εκπρόσωπος αυτού του ρεύματος είναι ο Ευάγγελος Παπανούτσος, «ένας από τους λίγους φιλελεύθερους της γενιάς του που ποτέ δεν σιώπησε»,⁴⁰⁴ ο οποίος, είτε από θέσεις ευθύνης στο Υπουργείο Παιδείας⁴⁰⁵ είτε από τις στήλες του περιοδικού

⁴⁰² Στο ίδιο, σ. 418-419.

⁴⁰³ Δημήτρης Χαραλάμπους, *ό.π.*, σ. 34.

⁴⁰⁴ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *ό.π.*, σ. 43.

⁴⁰⁵ Γενικός διευθυντής (Νοέμβριος 1944-Μάιος 1946 και Ιανουάριος 1952-Φεβρουάριος 1953), Γενικός Γραμματέας (Ιούνιος 1950-Φεβρουάριος 1951, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1963 και Φεβρουάριος 1964-Ιούλιος 1965) και Εισηγητής στις Επιτροπές Παιδείας το 1957.

Παιδεία (αργότερα, *Παιδεία και Ζωή*) το οποίο διευθύνει⁴⁰⁶ είτε με το πλούσιο συγγραφικό του έργο και την αρθρογραφία του σηκώνει το κύριο βάρος της φιλελεύθερης εκπαιδευτικής παράδοσης, όταν οι περισσότεροι επιφανείς εκπρόσωποί της είναι παροπλισμένοι ή απογοητευμένοι.⁴⁰⁷ Την απογοήτευσή του για την έκβαση της αντιπαράθεσης γύρω από το εκπαιδευτικό ζήτημα δεν θα κρύψει και ο ίδιος ο Παπανούτσος, συνδέοντας την τύχη των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών με τη δυναμική του φιλελεύθερου πολιτικού χώρου και αποδίδοντας τις εξελίξεις στην ισχυρή πίεση των «αντιδραστικών δυνάμεων στην πολιτική μας ζωή, που βρίσκονται βαθιά ριζωμένες σε θέσμια, παραδόσεις και συμφέροντα πανίσχυρα, ώστε μόνο κατά μικρά χρονικά διαλείμματα μπόρεσαν τα φιλελεύθερα πολιτικά κόμματα να ασκήσουν εξουσία».⁴⁰⁸

Ενδεικτικό των κοινωνικοπολιτικών συσχετισμών είναι ότι οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι, στην πλειοψηφία τους, «δεν θα διδάξουν ποτέ σε πανεπιστήμιο».⁴⁰⁹ Αποκλείονται έτσι από τις θεσμικές διαδικασίες εκπαίδευσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Χαρακτηριστική περίπτωση ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, καθηγητής στο ΑΠΘ έως το 1935, ο οποίος υποβάλλει υποψηφιότητα για την έδρα γλωσσολογίας στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου της Αθήνας το 1948/1949, η οποία απορρίπτεται και ο ίδιος χαρακτηρίζεται «εγκληματίας» και «θορυβοποιός» που – σύμφωνα με την άποψη που εκφράζει ένας εκ των κριτών του – «παρέσυρε εις τον κρημνόν την εκπαίδευσιν της πατρίδος του».⁴¹⁰

⁴⁰⁶ Και από ένα σημείο και μετά χρηματοδοτεί ο ίδιος καθώς ο εκδότης του «άρχισε να ζημιώνεται επειδή οι εκπαιδευτικοί των επαρχιών φοβούνταν να το αγοράσουν». Ευάγγελος Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, ό.π., σ. 84.

⁴⁰⁷ Θα ήταν παράλειψη να μην αναφέρουμε εδώ δύο ακόμα σημαντικές παρακαταθήκες του Παπανούτσου: α) Την ίδρυση του Μορφωτικού Συλλόγου «Αθήναιον», το 1946, που φιλοδοξούσε να ικανοποιήσει την «ανάγκη για μια ανοιχτή παιδεία[...]τη δίψα για μάθηση» και β) Το σχέδιο για την εκπαιδευτική ανασυγκρότηση που συνέταξε το 1949 μετά από σχετική ανάθεση της Υπηρεσίας Συντονισμού Εκτελέσεως Σχεδίου Ανασυγκροτήσεως (με επικεφαλής τον Κωνσταντίνο Δοξιάδη) του Υπουργείου Συντονισμού. Βλ. αντίστοιχα: Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1987, τόμος Β', σ.νγ' και Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα, 2000, τόμος ΙΣΤ', σ.550.

⁴⁰⁸ Ευάγγελος Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, ό.π., σ. 43.

⁴⁰⁹ Στο ίδιο, σ. 46.

⁴¹⁰ Εμμανουήλ Κριαράς, «Μανόλης Τριανταφυλλίδης», *Ερευνητικά*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2006, σ. 210-218. Βλ. εκτεταμένα αποσπάσματα από τις εισηγητικές εκθέσεις των κριτών του: Θεοφάνης Δ. Χατζηστεφανίδης, ό.π., σ. 175.

Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα

Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα συγκροτείται στις αρχές του 20ου αιώνα στους κόλπους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Κομβική στιγμή για την αυτοτελή παρουσία και σαφέστερη οριοθέτησή του αποτελεί η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927. Το σχίσμα του 1927 ανάμεσα σε αριστερούς και φιλελεύθερους είναι αποτέλεσμα της όξυνσης των αντιθέσεων στο εσωτερικό των δημοτικιστών καθώς τα κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα αλλάζουν ριζικά στα μέσα της δεκαετίας του 1920 (αντιδραστική στροφή αστικής τάξης μετά το 1922, ρωσική επανάσταση, άνοδος του κομμουνιστικού κινήματος, ίδρυση του ΚΚΕ (ΣΕΚΕ), αύξηση της εργατικής τάξης και ένταση του ταξικού ανταγωνισμού). Επομένως, το 1927, η *Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου* αποτελεί το αφετηριακό σημείο του αριστερού εκπαιδευτικού ρεύματος και διαμορφώνει το στίγμα του για όλη την επόμενη περίοδο.⁴¹¹

Τρεις θεμελιώδεις αρχές διατυπώνονται εδώ:

1. Η αρχή της πάλης των τάξεων ως κινητήριας δύναμης της κοινωνικής εξέλιξης αλλά και της αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικές διεκδικήσεις αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των ταξικών αγώνων και η έκβασή τους συνδέεται με τον ταξικό συσχετισμό αφού «κάθε σημαντική κοινωνική μεταρρύθμιση, άρα και η εκπαιδευτική, γίνεται με μέσο την πάλη των κοινωνικών τάξεων»⁴¹² και επιπλέον οι όποιες κατακτήσεις είναι αποτέλεσμα της ταξικής πάλης και όχι μιας ευρύτερης εθνικής συνεννόησης: «Η αστική τάξη μόνο όσο αναγκάζεται απ' αυτούς [τους εργάτες, αγρότες και μικροαστούς] θα δίνει στους θεσμούς του κράτους λαϊκώτερο χαρακτήρα και θα πραγματοποιή εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις».⁴¹³
2. Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση συνδέεται άρρηκτα με τον κοινωνικό μετασχηματισμό καθώς «Το ιδανικό της σωστής παιδείας μόνο σε μια σοσιαλιστικά οργανωμένη κοινωνία μπορεί να πραγματοποιηθεί».⁴¹⁴

⁴¹¹ Δημήτρης Χαραλάμπους, *ό.π.*, σ. 69.

⁴¹² *Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Αθήνα, 1927, σ. 8. Αντλήθηκε από: http://arxeiokdsotiriou.blogspot.com/2014/11/blog-post_10.html.

⁴¹³ Στο ίδιο, σ. 21.

⁴¹⁴ Στο ίδιο.

3. Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής ισότητας, προβάλλεται το ιδεολόγημα των φυσικών ικανοτήτων ως μοναδικό κριτήριο για την κατανομητική λειτουργία της εκπαίδευσης: «Η παιδεία πρέπει να προπαρασκευάζει όλους τους πολίτες, αγόρια και κορίτσια, με απόλυτα, οργανικά εκφρασμένα, αμεροληψία και ισότητα και αντίστοιχα με τις φυσικές ικανότητές τους, για τη ζωή και με τη ζωή».⁴¹⁵

Έτσι, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος επιχειρεί να εκφράσει τα κοινωνικά συμφέροντα της κοινωνικής πλειοψηφίας και «σα σωματείο εκπαιδευτικής πρωτοπορείας έχει χρέος να εργάζεται για να εκφράσει τα εκπαιδευτικά αιτήματα και να διαμορφώνει την εκπαιδευτική συνείδηση των λαϊκών τάξεων (εργατικής, αγροτικής, μικροαστικής)».⁴¹⁶

Εκτός από το διακηρυκτικό κείμενο του 1927, ο πυρήνας των θέσεων του εκπαιδευτικού ρεύματος αποτυπώνεται στο *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας*, που διαμορφώνεται από το Εθνικό Συμβούλιο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) το 1944, στο κείμενο του Κώστα Σωτηρίου *Η Παιδεία μας Σήμερα*⁴¹⁷ και στο *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα* που δημοσιεύει η ΕΔΑ το 1963.⁴¹⁸ Ωστόσο, στα δύο τελευταία κείμενα, οι μετατοπίσεις των αριστερού εκπαιδευτικού λόγου είναι εμφανείς. Η πρώτη διαφοροποίηση που παρατηρείται είναι ότι οι θέσεις που διατυπώνουν οι αριστεροί παιδαγωγοί στη μετεμφυλιακή περίοδο χαρακτηρίζονται μεταρρυθμιστικές και οπωσδήποτε πιο μετριοπαθείς σε σχέση με το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας*.⁴¹⁹ Η συγκυρία είναι εντελώς διαφορετική. Το 1944 το ΕΑΜ είναι ηγεμονική δύναμη. Το Σχέδιο εντάσσεται στο πλαίσιο του κοινωνικού μετασχηματισμού και της λαϊκής εξουσίας.⁴²⁰ Αντίθετα, στη μετεμφυλιακή περίοδο,

⁴¹⁵ Στο ίδιο.

⁴¹⁶ Στο ίδιο.

⁴¹⁷ Κώστας Σωτηρίου, *Η Παιδεία μας σήμερα*, εκδ. Τα νέα βιβλία, Αθήνα, 1946.

⁴¹⁸ ΕΔΑ, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966, σ. 198-220.

⁴¹⁹ «οι προτάσεις του αριστερού εκπαιδευτικού ρεύματος παρουσιάζονται πιο πολύ ως απαραίτητα στοιχεία ενός εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού παρά ως εκπαιδευτικές προτάσεις που οδηγούν ή προσιδιάζουν σε μια σοσιαλιστικού τύπου πολιτική προοπτική». Χαραλάμπους, ό.π., σ. 70. Επίσης, μια αναλυτική εκτίμηση για τη μετατόπιση των στρατηγικών εκπαιδευτικών στοχεύσεων της αριστεράς εξαιτίας της δυσμενούς, εις βάρος της, αλλαγής των συσχετισμών, που εστιάζει στις διαφοροποιήσεις ανάμεσα στο Σχέδιο για μια λαϊκή Παιδεία, στο κείμενο του Σωτηρίου το 1946 και στη διδακτορική διατριβή του Καλαντζή πέντε χρόνια αργότερα, παρατίθεται στην εισαγωγή των Γρόλλιου-Τζήκα στο Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Η παιδεία εν Ελλάδι*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002, σ.26-32.

⁴²⁰ «Προϋπόθεση, όμως, για την ύπαρξη ενός συστήματος όπως αυτό που παρουσιάζεται, λ.χ., στην Π.Ε.Ε.Α. το καλοκαίρι του 1944 είναι μια κοινωνία με διαφορετική δομή από εκείνη της προπολεμικής

το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα καθίσταται αποσυνάγωγο και επιχειρεί να ανασυγκροτηθεί, σε συνθήκες ήττας, διώξεων και παρανομίας. Στο έδαφος της στρατιωτικής και πολιτικής ήττας της αριστεράς και σε μια συγκυρία όπου το ΚΚΕ είναι παράνομο και διακυβεύεται ακόμα και η νόμιμη λειτουργία της ΕΔΑ,⁴²¹ οι αριστεροί παιδαγωγοί είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί και συγκρατημένοι – ακόμα και στις διατυπώσεις και την ορολογία που χρησιμοποιούν διακρίνεται μια μορφή αυτολογοκρισίας αφού αποφεύγονται πολιτικά φορτισμένες έννοιες που μπορεί να οδηγήσουν σε διώξεις. Προτεραιότητα έχει η εξομάλυνση της πολιτικής ζωής, η αποκατάσταση της δημοκρατικής λειτουργίας των θεσμών, οι απαραίτητες κοινωνικές συμμαχίες των προοδευτικών και δημοκρατικών δυνάμεων ώστε να αρθεί η πολιτική απομόνωση της αριστεράς. Το διακύβευμα του κοινωνικού μετασχηματισμού και των σύστοιχων ριζοσπαστικών εκπαιδευτικών τομών μπορεί να αναμένει ευνοϊκότερες κοινωνικές και πολιτικές συγκυρίες. Είναι χαρακτηριστικό ότι το πλέον ριζοσπαστικό έργο των αριστερών παιδαγωγών μεταπολεμικά, το βιβλίο του Μ. Παπαμαύρου *Σύστημα μιας νέας Παιδαγωγικής*,⁴²² το μοναδικό στην περίοδο που

Ελλάδας, και μια διαφορετική οργάνωση του κράτους». Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, εκδ. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1987, τ. Β, σ. νβ'. Η βασική αρχή που προβάλλεται στο *Σχέδιο* συνοψίζεται στο σύνθημα «ένας λαός μία παιδεία». Η λαϊκή παιδεία «μέσα στη λαϊκή δημοκρατία θα είναι ενιαία», είναι υπόθεση της «Λαϊκής Πολιτείας», δεν μπορεί να γίνει «αντικείμενο ιδιωτικής εμπορικής εκμετάλλευσης». Γενικός σκοπός της είναι «να ανυψώσει πνευματικά, ηθικά και υλικά τον εργαζόμενο λαό, να του δώσει δηλαδή όλα τα μορφωτικά στοιχεία και να του παρασκευάσει όλες τις δυνατότητες, ώστε να μπορεί να πολλαπλασιάσει την παραγωγή των υλικών πολιτιστικών αγαθών, να εκμεταλλευθεί και αναπτύξει τις πλουτοπαραγωγικές πηγές της Χώρας μας να προαγάγει τον πνευματικό πολιτισμό μας και να οργανώσει και εξελίξει τους θεσμούς της Πολιτείας σαν πραγματικά ελεύθερος λαός». Προτείνεται, ανάμεσα στα άλλα, αποκλειστική χρήση δημοτικής σε όλες τις βαθμίδες, μονοτονικό και κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας, αποκεντρωμένο διοικητικό πλαίσιο, οκτάχρονο δημοτικό, σπουδές στα αρχαία ελληνικά και λατινικά εκείνων που έχουν «κλίση» και «πνευματικά χαρίσματα». Στο *Σχέδιο* παρατίθεται αναλυτικό πρόγραμμα του οκτάχρονου δημοτικού βασισμένο στις αρχές της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Η εργασία είναι η μόνη φυσική ατμόσφαιρα μέσα στην οποία θα ζει το σχολείο με στόχο να προετοιμάζει πολίτες «ελεύθερους, αυτοπειθαρχητους και φωτεινούς φορείς της κυρίαρχης λαϊκής θέλησης». Η παιδεία με αυτόν τον προσανατολισμό και το περιεχόμενο χαρακτηρίζεται «παιδεία εθνική» αφού εμπνέει σε όλα τα παιδιά ως χρέος τους να εργάζονται για την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, για την εδαφική ακεραιότητα, την οικονομική ανεξαρτησία και την Εθνική Ελευθερία της Ελλάδας». ΕΔΑ, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965*, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966, σ. 42, 37 και 39. Όπως αναφέρει εύστοχα ο Δημαράς, «Η διαφοροποίηση του Σχεδίου βρίσκεται στο στόχο και όχι στα μέσα». Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σ. 213.

⁴²¹ Το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι οργανικά συνδεδεμένο με την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΔΑ και εντάσσει το λόγο και τη δράση του στη στρατηγική που χαράζει η αριστερά στη συγκεκριμένη συγκυρία.

⁴²² «Η Παιδαγωγική που εξετάζει το βιβλίο αυτό είναι η Παιδαγωγική της σοσιαλιστικής ελληνικής κοινωνίας[...]Είναι αλήθεια πως, εμείς στην Ελλάδα σήμερα ζούμε σε αστικό κοινωνικό καθεστώς[...]Τώρα, που ο ήλιος βγήκε εξ Ανατολών, δε θαργήσει το φως του να φωτίσει και τη δική μας χώρα. Και τότε το βιβλίο τούτο θα μπορεί να χρησιμοποιηθεί και να ωφεληθεί». Μιχάλης Παπαμαύρος, *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*, χ.ε., Αθήνα, 1961, σ. 15.

συνδέει ευθέως την Παιδαγωγική που εισηγείται με το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό, θα οδηγήσει στη δίωξη και φυλάκιση του γηραιού παιδαγωγού.⁴²³

Σε αυτό το εξαιρετικά δυσμενές για την αριστερά πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο εγγράφεται η παρέμβαση του αριστερού ρεύματος, η διατύπωση των θέσεών του για την παιδεία και η αντιπαράθεσή του με την κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική. Έτσι λοιπόν, στο πεδίο της εκπαίδευσης, η πολιτική αυτή γραμμή – φορτισμένη με την εθνικοαπελευθερωτική εαμική παράδοση, τα λαϊκομετωπικά σχήματα, την αντίληψη της απαραίτητης ολοκλήρωσης των αστικοδημοκρατικών μεταρρυθμίσεων – προβάλλει την ανάγκη της ριζικής μεταρρύθμισης, της προσαρμογής στις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες, της γενναίας αύξησης δαπανών, της άρσης των ταξικών φραγμών, της διευκόλυνσης της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό αγαθό όλων των κοινωνικών τάξεων και επομένως της θεσμοθέτησης της πραγματικά δωρεάν παιδείας,, της επέκτασης της υποχρεωτικής παιδείας στα εννιά χρόνια, της καταπολέμησης του αναλφαριθμητισμού, της αμφισβήτησης του κλασικιστικού περιεχομένου σπουδών, της καθιέρωσης της δημοτικής.

Η δεύτερη διαφοροποίηση αφορά στην έμφαση που δίνεται στην εθνική διάσταση της εκπαίδευσης. Ο αριστερός εκπαιδευτικός λόγος αρθρώνεται στο όνομα του έθνους και όχι της τάξης, έχει πρωτίστως εθνικό πρόσημο. Αναφέρεται στην εθνική παιδεία που θα υπηρετεί την εθνική προκοπή,⁴²⁴ θα στηρίζεται επί των εθνικών αξιών και συμφερόντων «δια να εμποδίξη την κοσμοπολιτικήν διάβρωσιν της εθνικής μας συνειδήσεως».⁴²⁵ Η παιδεία προβάλλεται ως εθνικό θέμα που δεν μπορεί να αποτελεί αντικείμενο αντιδικίας⁴²⁶ ούτε να επιδέχεται πολιτική εκμετάλλευση.⁴²⁷ Μια θετική, για τις εργαζόμενες τάξεις, έκβαση του ταξικού αγώνα και, αντίστοιχα, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θα ευνοεί τα ταξικά τους συμφέροντα εγγράφεται στο συνολικό πλαίσιο της εθνικής πολιτικής, όπως νοσηματοδοτείται από την αριστερά. Για παράδειγμα, ο Γιάννης Κοσπεντάρης, στο άρθρο του *Για μια συγχρονισμένη Εθνική Παιδεία*,⁴²⁸ στην υποενότητα με το

⁴²³ «η τελευταία καταδίκη του Παπαμαύρου έγινε το 1961 με απόφαση του τότε ανακριτή Χρήστου Σαρτζετάκη που έκρινε πως το βιβλίο του Σύστημα μιας νέας παιδαγωγικής αποτελούσε “επιδίωξιν εφαρμογής ιδεών εχουσών ως έκδηλον σκοπόν την δια βίαιων μέσων ανατροπήν του πολιτεύματος, δια του τύπου τελεσθείσαν”». Δημαράς, ό.π., σ. 173. Επίσης, Χάρης Σακελλαρίου, *Μιχ. Παπαμαύρος – η ζωή – οι διώξεις – το έργο του*, Gutenberg, Αθήνα, 1985, σ. 175.

⁴²⁴ ΕΔΑ, ό.π., σ. 5.

⁴²⁵ Ρόζα Ιμβριώτη, «Ανασυγκρότηση και παιδεία», στο ΕΔΑ, ό.π., σ. 103.

⁴²⁶ ΕΔΑ, ό.π., σ. 106.

⁴²⁷ Στο ίδιο, σ. 299.

⁴²⁸ Στο ίδιο, σ. 171-186.

χαρακτηριστικό τίτλο «*Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που δεν έγινε*» υποστηρίζει ότι «η Παιδεία, σαν κοινωνική λειτουργία, βρίσκεται πάντοτε σε συνάρτηση και αλληλεπίδραση με τις αντιτιθέμενες δυνάμεις που δρουν σε κάθε κοινωνία[...] Αυτό σημαίνει ότι η πρόοδος στον τομέα της Παιδείας είναι συνδεδεμένη με τις δυνάμεις της κοινωνικής προόδου, ενώ η στασιμότητα κι η καθυστέρησή της συνδέονται με τις δυνάμεις της κοινωνικής και πολιτικής αντίδρασης». Χαρακτηρίζει ως επουσιώδεις και εντελώς ασήμαντες τις μεταβολές του Ν.Δ.3971/59 για την τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση, αναφέρει ότι η εθνική παιδεία «θα βοηθήσει αποτελεσματικά το έθνος στην κοινωνική του ανάπτυξη, την οικονομική του πρόοδο και την πνευματική και πολιτιστική του ανύψωση». Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι εθνική υπόθεση και επομένως, αντιστρέφοντας τη λογική της εθνικόφρονης παράταξης, η «κυβέρνηση της ολιγαρχίας», η «αθύνουσα κοινωνική τάξη» και οι αντιμεταρρυθμιστικές εκπαιδευτικές δυνάμεις δρουν αντεθνικώς.⁴²⁹ Εθνικές δυνάμεις είναι οι «δημοκρατικές και προοδευτικές δυνάμεις που αγωνίζονται για την οικονομική και πνευματική πρόοδο του Έθνους»⁴³⁰ ενάντια στην «αντιδραστική γλωσσοεκπαιδευτική παράταξη»⁴³¹ η οποία με «το πρόσχημα της πατριδοκαπηλικής εθνικοφροσύνης» κλείνει το δρόμο σε κάθε μεταρρυθμιστική προσπάθεια.

Η αναφορά του διακηρυκτικού κειμένου του Εκπαιδευτικού Ομίλου στις φυσικές ικανότητες των μαθητών ως κριτήριο εκπαιδευτικού και κοινωνικού διαχωρισμού επαναλαμβάνεται σε όλα τα προγραμματικά κείμενα της περιόδου. Για παράδειγμα, το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας* διακηρύσσει ίσα δικαιώματα στη μόρφωση «χωρίς κανένα περιορισμό από οικονομικούς ή κοινωνικούς λόγους με μόνο κριτήριο την ικανότητα και ανάλογα με τη φυσική κλίση του καθενός»⁴³² ενώ και το *Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα της ΕΔΑ*, που δημοσιεύεται το 1963, αναφέρει ότι μετά τον πρώτο πενταετή κύκλο της στοιχειώδους εκπαίδευσης, ακολουθεί ένας τριετής κύκλος όπου «θα γίνεται η παρακολούθηση της ικανότητας του παιδιού με ορισμένες τεχνικές και πραχτικές γνώσεις, με τον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης, της διδασκαλίας και της εργασίας, έτσι που να διαγνωστεί η κλίση του και να

⁴²⁹ «Ο ελληνικός λαός όμως έχει πολύ διαφορετική αντίληψη για την Παιδεία: Θέλει εθνική παιδεία συγχρονισμένη, δημοκρατική, προοδευτική, επιστημονική. Και το αίτημά του αυτό θα το επιβάλει σε πείσμα όλων των δυνάμεων του πνευματικού μεσαιωνισμού». [Η εθνική παιδεία] «θα βοηθήσει αποτελεσματικά το έθνος στην κοινωνική του ανάπτυξη, την οικονομική του πρόοδο και την πνευματική και πολιτιστική του ανύψωση». Στο ίδιο, σ. 186.

⁴³⁰ Γιάννης Κοσπεντάρης, «Η Επιτροπή Παιδείας. Τα γενικά πορίσματα για την εκπαίδευση», στο ίδιο, σ. 153.

⁴³¹ Κώστας Σωτηρίου, «Η Παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια», ό.π., σ. 18.

⁴³² Στο ίδιο, σ. 37.

γίνει κατάλληλος επαγγελματικός προσανατολισμός για την επαγγελματική του ζωή». ⁴³³ Καθώς, όπως έχει εύστοχα επισημανθεί, το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα «δεν χωρίζεται με σινικά τείχη» από τα άλλα εκπαιδευτικά ρεύματα, «οι χρήσεις των επιθέτων “εθνική”, “υπερκομματική” και “αταξική” για την παιδεία, όπως και η επίκληση των “κλίσεων των παιδιών”, οι οποίες παρουσιάζονται ως φυσικές και δικαιολογούν το διαφορισμό της μέσης εκπαίδευσης[...]είχαν πολύ διαφορετικό νόημα μισό περίπου αιώνα πριν και δεν ήταν βέβαια φαινόμενο που εμφανίστηκε μόνο στους κόλπους της ελληνικής Αριστεράς». ⁴³⁴

Ο Σωτηρίου διακρίνει τρεις εκπαιδευτικές παρατάξεις με κριτήρια ευρύτερα από την τοποθέτησή τους στο γλωσσικό ζήτημα: την αντιδραστική φεουδαρχική παράταξη, τη συμβιβαστική και την ριζοσπαστικά προοδευτική. ⁴³⁵ Η πρώτη, η αντιδραστική γλωσσοεκπαιδευτική παράταξη, υποστηρίζει μια αντιδραστική «ανθρωπιστική παράδοση», διακρίνεται από προγονοπληξία και ανασταλτικό παρελθοντισμό, επιδιώκει να ματαιώσει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση Παπανδρέου. Το ανθρωπιστικό ιδανικό που στηρίζεται στην ελληνοχριστιανική παράδοση και το φεουδαρχικό θεοκρατικό πνεύμα απορρίπτεται. ⁴³⁶ Η δεύτερη παράταξη υποστηρίζει την «αστική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», καταδικάζει τον στείρο ψευτοκλασικισμό και «εμπνέεται από το προοδευτικό ως ένα σημείο αστικό ανθρωπιστικό ιδανικό». Ο Σωτηρίου δεν παραλείπει να δηλώσει για την μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης Παπανδρέου: «Ας ευχηθούμε να πετύχει η προσπάθειά της». Η τρίτη, η ριζοσπαστική γλωσσοεκπαιδευτική παράταξη, αγωνίζεται να μορφώσει τη νέα γενιά «σύμφωνα με τις προοδευτικές και πραγματικά ανθρωπιστικές αρχές του γνήσιου ανθρωπισμού» που προσδιορίζεται από τα τέσσερα ιδανικά του αριστερού εκπαιδευτικού προγράμματος: ⁴³⁷

- Το πατριωτικό ιδανικό της εθνικής ανεξαρτησίας
- Το αντιφασιστικό ιδανικό της γνήσιας δημοκρατίας ⁴³⁸

⁴³³ Στο ίδιο, σ. 203.

⁴³⁴ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, «Η συμβολή του Κ. Καλαντζή στη μελέτη της Ιστορίας της ελληνικής εκπαίδευσης και αγωγής», στο Κωνσταντίνος Καλαντζής, *ό.π.*, σ. 35.

⁴³⁵ Κώστας Σωτηρίου, «Ανθρωπιστική παράδοση και ανθρωπιστική παιδεία», στο ΕΔΑ, *ό.π.*, σ. 279-296.

⁴³⁶ Βλ. σχετικά και Δημήτρης Χαραλάμπους, *ό.π.*, σ. 73.

⁴³⁷ ΕΔΑ, *ό.π.*, σ. 80, 199, 293.

⁴³⁸ Η πολιτική προϋπόθεση της δημοκρατίας, υπενθυμίζει ότι οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, σύμφωνα με τους αριστερούς παιδαγωγούς, εντάσσονται στο πλαίσιο του συνολικού πλαισίου αστικοδημοκρατικών αλλαγών. Όπως αναφέρει η Ιμβριώτη, «για να υπάρξει Παιδεία συγχρονισμένη πρέπει να υπάρχει πρώτα Δημοκρατία». Ρόζα Ιμβριώτη, «Παιδεία, ο παρίας του κράτους», στο ΕΔΑ, *ό.π.*, σ. 106 Στο ίδιο ακριβώς συμπέρασμα θα καταλήξει την περίοδο της δικτατορίας ο Ευάγγελος

- Το ιδανικό της ειρήνης και της φιλίας των λαών
- Το ιδανικό της κοινωνικής δικαιοσύνης με ανώτατο κοινωνικό λειτουργήμα τη δημιουργική παραγωγική εργασία για την ευτυχία του συνόλου

Σε αυτό το πλαίσιο, η αριστερά προτείνει το ενιαίο δημοκρατικό πολυτεχνικό σχολείο, σχολείο για όλους χωρίς ταξικές διακρίσεις, χωρίς διαχωρισμούς σε γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση,⁴³⁹ σχολείο ανάλογα με την κλίση του καθενός. Οι επιρροές της σοβιετικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εμφανείς, ωστόσο, το εκπαιδευτικό σχήμα της αριστεράς ενσωματώνει την κλασική παιδεία «που προωθείται παράλληλα και ισότιμα με τη θετική-επαγγελματική και όπου η θεωρητική μόρφωση συμπληρωνόταν με την πρακτική».⁴⁴⁰

Ακριβώς γι' αυτό το λόγο, το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα προβάλλει μια εκπαιδευτική δομή που στο κέντρο βάρους της είναι η στοιχειώδης εκπαίδευση, είτε στην εκδοχή του πεντάχρονου δημοτικού και του τριετούς κύκλου πολυτεχνικής εκπαίδευσης⁴⁴¹ είτε στην εκδοχή του εξαετούς δημοτικού σχολείου και αμέσως μετά, της υποχρεωτικής φοίτησης σε διετές ή τριετές προγυμνάσιο⁴⁴² είτε του εννιάχρονου βασικού ενιαίου σχολείου χωρίς διαχωρισμούς ανάμεσα στο δημοτικό και το προγυμνάσιο.⁴⁴³

Σύμφωνα με τους αριστερούς παιδαγωγούς, το Δημοτικό σχολείο δεν εκπληρώνει τους σκοπούς του,⁴⁴⁴ η στοιχειώδης εκπαίδευση παραμένει αντιλαϊκή⁴⁴⁵ με την καθαρεύουσα να κυριαρχεί, τη δημοτική να φυτοζωεί στις τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού, τα αναγνωστικά και τα βοηθητικά βιβλία να αποτελούν ακόμα μια

Παπανούτσος: «Η Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ετάφη μαζί με τη Δημοκρατία στην Ελλάδα και θα αναστηθεί μαζί της». Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, ό.π., σ. 133.

⁴³⁹ Δημήτρης Χαραλάμπους, ό.π., σ. 71.

⁴⁴⁰ Ανδρέας Καζαμιάς, «Προλεγόμενα», στο Ανθή Προβατά, ό.π., σ. 12.

⁴⁴¹ «Στα πέντε πρώτα χρόνια τα παιδιά θα αποκτήσουν τους πρώτους μηχανισμούς (γραφή, ανάγνωση, ομιλία, αριθμηση), τα πρώτα απαραίτητα στοιχεία σε κάθε άνθρωπο για να μπορέσει να παρακολουθήσει την παραπέρα μόρφωση στο σχολείο. Στα κατοπινά τρία χρόνια, μαζί με πλούσια γενική μόρφωση, θα γίνεται η παρακολούθηση της ικανότητας του παιδιού με ορισμένες τεχνικές και πρακτικές γνώσεις, με τον συνδυασμό της θεωρίας και της πράξης, της διδασκαλίας και της εργασίας, έτσι που να διαγνωστεί η κλίση του και να γίνει κατάλληλος επαγγελματικός προσανατολισμός για την επαγγελματική του ζωή. Αυτή η πολυτεχνική κατάρτιση και η γερή γενική μόρφωση θα ετοιμάσουν τα παιδιά και για την είσοδό τους στη Μέση Παιδεία. Στα εργοστάσια έπειτα ή στις αγροτικές περιοχές, θα συμπληρώνουν με ειδικές κατώτερες βραδυνές σχολές τη μόρφωσή τους όσα παιδιά δεν προχώρησαν στις σπουδές τους». «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΔΑ», ΕΔΑ, ό.π., σ. 203.

⁴⁴² Ρόζα Ιμβριώτη, «Ανασυγκρότηση και παιδεία», στο ίδιο, σ. 101.

⁴⁴³ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το εννιάχρονο βασικό σχολείο», στο ίδιο, σ. 347.

⁴⁴⁴ Ρόζα Ιμβριώτη, «Παιδεία, ο παρίας του κράτους», στο ίδιο, σ. 112.

⁴⁴⁵ Κώστας Σωτηρίου, «Η Παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια» στο ίδιο, σ. 21.

πλευρά της κακοδαιμονίας,⁴⁴⁶ το πρόγραμμα να είναι σκοταδιστικό και ασυγχρόνιστο,⁴⁴⁷ τον αναλφαριθμητισμό να διογκώνεται και το δάσκαλο να είναι εξαθλιωμένος. Αντίστοιχα, η μέση παιδεία προορίζεται για μια μειοψηφία λίγων και εκλεκτών, ένα 10 -13% του μαθητικού πληθυσμού, γι αυτούς που «μπορούν να πληρώνουν». Αυτοί «θα οδηγούν την εργασία των άλλων, θα κανονίζουν τις κοινωνικές σχέσεις[...]θα γίνουν οι οδηγοί, ενώ πίσω το κοπάδι των 90% εργάτες, αγρότες, ο εργαζόμενος γενικά λαός θα ακολουθούν τυφλά, αγράμματοι, άτεχνοι, έτοιμοι για κάθε εκμετάλλευση».⁴⁴⁸ Ανυπέρβλητο εμπόδιο στη μόρφωση αποτελεί η «αντιλαϊκή και αντεθνική» καθαρεύουσα «γλωσσοδέτης για τη νέα γενιά, στυλοβάτης στο σκοταδισμό» που «φράζει το δρόμο στο λαό και τη νέα γενιά για την πολύπλευρη μόρφωσή τους».⁴⁴⁹ Βασική διαπίστωση της αριστεράς είναι ότι, σε αντίθεση με όλα τα ευρωπαϊκά κράτη στα οποία την μεταπολεμική περίοδο έγιναν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις, στην Ελλάδα δεν πραγματοποιήθηκε η απαραίτητη αναμόρφωση της εκπαίδευσης και η προσαρμογή της στις νέες συνθήκες.⁴⁵⁰ Από όλες τις ευρωπαϊκές χώρες, μόνο η Ελλάδα αποτελεί εξαίρεση καθώς διατηρεί «άθικτο το παμπάλαιο εκπαιδευτικό της σύστημα». Σε αυτό το ερμηνευτικό σχήμα, στο στρατόπεδο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αθροίζονται τόσο οι φιλελεύθεροι όσο και οι αριστεροί παιδαγωγοί: Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης, Γληνός, Σωτηρίου, Ιμβριώτη, Παπαμαύρος, κλπ. Ενδεικτικό είναι ότι στο σχετικό άρθρο του Κοσπεντάρη, προς επίρρωση των βασικών του διαπιστώσεων για το αναχρονιστικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενσωματώνεται και η κριτική του Παπανούτσου στην μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης Καραμανλή, οι δηλώσεις του ίδιου του πρωθυπουργού και οι απόψεις διευθυντικών παραγόντων της βιομηχανίας για την έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού.⁴⁵¹

Ωστόσο, σε αντίθεση με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς, οι αριστεροί εκτιμούν ότι δεν είναι η εκπαίδευση η κινητήριος δύναμη για την οικονομική

⁴⁴⁶ Γιάννης Κοσπεντάρης, «Για μια συγχρονισμένη εθνική παιδεία», στο *ίδιο*, σ. 180.

⁴⁴⁷ «ασυγχρόνιστο πρόγραμμα μαθημάτων [που] αγνοεί τις προόδους της σύγχρονης επιστήμης και είναι ξένο προς τις ανάγκες και τα προβλήματα της κοινωνικής, της οικονομικής και πολιτιστικής ζωής της σημερινής Ελλάδας[...]βαθιά επηρεασμένο από το πνεύμα που καλλιεργεί η Μέση Παιδεία και δίνει κι αυτό κατά μηχανικό τρόπο, με μοναδικό μέσο το μαυροπίνακα και την αποστήθιση, γνώσεις αφηρημένες, νεκρές, ξεπερασμένες από τη ζωή και σε πολλές περιπτώσεις άχρηστες[...]το Υπουργείο Παιδείας δεν παραλείπει ευκαιρία να καλλιεργήσει το πνεύμα της μισαλλοδοξίας και του εθνικού διχασμού με ομιλίες, με θέματα εκθέσεων, με προπαγάνδα κλπ. που αναφέρονται στα γεγονότα του εμφυλίου πολέμου κλπ.». Στο *ίδιο*, σ. 181.

⁴⁴⁸ Ρόζα Ιμβριώτη, «Παιδεία, ο παρίας του κράτους», στο *ίδιο*, σ. 117.

⁴⁴⁹ Κώστας Σωτηρίου, «Γλώσσα και παιδεία», στο *ίδιο*, σ. 125.

⁴⁵⁰ Γιάννης Κοσπεντάρης, «Για μια συγχρονισμένη εθνική παιδεία», στο *ίδιο*, σ. 171.

⁴⁵¹ Στο *ίδιο*, σ. 184-185.

ανάπτυξη αλλά είναι η οικονομία και οι κοινωνικές συνθήκες που καθορίζουν και τον τύπο της εκπαίδευσης. Επομένως, η οικονομική καθυστέρηση της χώρας δεν οφείλεται μόνο στην έλλειψη ειδικευμένων στελεχών αλλά κυρίως «στην οικονομική και πολιτική της εξάρτηση και σε άλλες εσωτερικές ιστορικοπολιτικές και κοινωνικές αιτίες».⁴⁵² Σε αυτό το πλαίσιο, για παράδειγμα, η βουλευτής της ΕΔΑ Μαρία Σβώλου στη συνεδρίαση της Βουλής, κατά τη διάρκεια της συζήτησης για το σχέδιο Ν.Δ. για την τεχνική εκπαίδευση το 1959, δηλώνει ότι «σκοπός κάθε εκσυγχρονισμένου και δημοκρατικού κράτους είναι δια της παιδείας να αξιοποιήσει ολοκληρωτικά τον ανθρώπινον παράγοντα, ώστε να καταστή ικανός να συμβάλει εις την οικονομικήν αξιοποίησιν της χώρας».⁴⁵³ Για την αριστερά ο ρόλος της παιδείας είναι βασικός, ωστόσο «δεν είναι ο μοναδικός παράγοντας για την οικονομική και πολιτιστική εξέλιξη» της χώρας. Η οικονομική ανάπτυξη και η κοινωνική πρόοδος συνδέονται άμεσα με τα ιδανικά που προβάλλει το αριστερό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τη δημοκρατία, την εθνική ανεξαρτησία, τη «χαλιναγώγηση των μονοπωλίων», την «παραγωγική αξιοποίηση του εθνικού πλούτου».⁴⁵⁴

Η στάση της ΕΔΑ απέναντι στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση κινείται στο δίπολο: υποστήριξη των θετικών μέτρων/διεκδίκηση του ουσιαστικού εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης. Οι διαφοροποιήσεις στην ένταση της κριτικής της ΕΔΑ στο διάστημα από το 1963 μέχρι το 1966,⁴⁵⁵ δεν είναι ανεξάρτητες από τις πολιτικές εξελίξεις και τη διαφαινόμενη ματαίωση του μεταρρυθμιστικού εγχειρήματος. Η Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, σχολιάζοντας τις εκπαιδευτικές εξαγγελίες του Γεωργίου Παπανδρέου το Νοέμβριο του 1963, εκτιμά ότι είναι «μια γερή προσπάθεια να μετριαστεί η τεράστια απόσταση που χωρίζει την ελληνική εκπαίδευση από την Παιδεία όλων των εκπαιδευτικών κρατών», ωστόσο, επισημαίνοντας τον διστακτικό και επιφυλακτικό χαρακτήρα τους, διαπιστώνει ότι

⁴⁵² Γιάννης Κοσπεντάρης, «Η Επιτροπή Παιδείας. Τα γενικά πορίσματα για την εκπαίδευση», στο *ίδιο*, σ. 149.

⁴⁵³ Πρακτικά της Βουλής, Συνεδρίασις Ξς', Πέμπτη 15 Ιουνίου 1959, στο Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Κείμενα, εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, συζητήσεις στη Βουλή, σχόλια*, Gutenberg, Αθήνα, 1995 τ. Β', σ. 112.

⁴⁵⁴ «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα της ΕΔΑ», ΕΔΑ, *ό.π.*, σ. 213.

⁴⁵⁵ «Μ' άλλη "γλώσσα" και μ' άλλους στόχους μιλάει π.χ. η επιτροπή παιδείας της ΕΔΑ το Νοέμβριο του 1963 για τις εκπαιδευτικές εξαγγελίες του Γ.Π. κι αλλιώς κρίνει η εκτελεστική επιτροπή του κόμματος, τον Ιούλιο του 1966, τις "προοδευτικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια στον τομέα της Παιδείας"». Χαράλαμπος Νούτσος, «Γεώργιος Α. Παπανδρέου. Αγιογραφία και δικαίωση», *Δωδώνη* (Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα 2002, τόμ. 31ος (Μέρος Τρίτο), σ. 23-78.

απουσιάζει η δημοκρατική κατεύθυνση της κατάργησης των πολιτικών και ιδεολογικών διακρίσεων για το διδακτικό προσωπικό και αναπαράγεται η ελληνοχριστιανική νοοτροπία.⁴⁵⁶ Τον Οκτώβριο του 1965, τρεις μήνες μετά τα Ιουλιανά, η Ρόζα Ιμβριώτη καταγγέλλει ότι «η Αντίδραση σήκωσε απειλητικά το κεφάλι» πολεμώντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία μπορεί «να μην είναι εκείνο που χρειάζεται για το 1965», αλλά έχει «πάρα πολλά σημεία γόνιμα, που, αν εφαρμοστούν σωστά, θα συντελέσουν στον εκσυγχρονισμό και στον εκδημοκρατισμό του σχολείου».⁴⁵⁷

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1950, αρχίζει να αναπτύσσεται ένας αντι-δυτικός ιδεολογικός προσανατολισμός από την εκπαιδευτική αριστερά.⁴⁵⁸ Επισημαίνεται ο κίνδυνος που απειλεί την εθνική συνείδηση της νέας γενιάς από τις νέες εκπαιδευτικές κατευθύνσεις που διαφαίνονται με την είσοδο της Ελλάδας στην Κοινή Αγορά και τις πρωτοβουλίες διαμόρφωσης μιας ευρωπαϊκής συνείδησης και μιας κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα υπηρετεί το στόχο της «απαλλοτριώσης» της εθνικής κυριαρχίας.⁴⁵⁹ Οι αντιδράσεις αυτές της εκπαιδευτικής αριστεράς εγγράφονται στη συνάφεια του Ψυχρού Πολέμου και εντάσσονται στην πολιτική ατζέντα του φιλειρηνικού κινήματος και της αντιιμπεριαλιστικής πάλης.⁴⁶⁰ Επίσης, η

⁴⁵⁶ «Η προβολή των προβλημάτων Παιδείας και αντίστοιχη λήψη σημαντικών μέτρων αποτελεί αναμφισβήτητη σπουδαία προσπάθεια. Από το εξαγγελθέν όμως πρόγραμμα λείπει ακόμη το πνεύμα της αληθινής αναγέννησης. Λείπει η δημιουργική πνοή. Λείπει η διευκρίνιση του δημοκρατικού περιεχομένου και της δημοκρατικής κατεύθυνσης, τόσο από πλευράς κατάργησης των πολιτικών ιδεολογικών διακρίσεων για το διδακτικό προσωπικό, όσο και από πλευράς περιεχομένου της διδασκαλίας. Και γενικά από πλευράς πραγματικού ανοίγματος της Παιδείας για όλο το λαό. Στα εξαγγελθέντα μέτρα υπολανθάνει κάποιος δισταγμός, κάποια αμφιταλάντευση και έρπει φαρμακερή η αρτηριοσκληρωτική, δήθεν ελληνοχριστιανική νοοτροπία, που πάει να δηλητηριάσει το ζωογόνο αίμα, τον υψηλό ενθουσιασμό και την αναγεννητική ορμή του λαού και προ πάντων της νεολαίας, που οδήγησαν στη δημοκρατική νίκη της 3^{ης} Νοεμβρίου». Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, Επιτροπή Παιδείας της ΕΔΑ, «Τα μέτρα της κυβέρνησης για την παιδεία», ΕΔΑ, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, Συζητήσεις, Κρίσεις, Απόψεις, 1956-1965, εκδ. Προοδευτική Παιδεία, Αθήνα, 1966, σ. 299-304.

⁴⁵⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, «Η σημερινή κρίση της παιδείας», *Διάλεξη που δόθηκε στη Λάρισα στις 21-10-65* ΕΔΑ, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση*, ό.π., σ. 387-399.

⁴⁵⁸ Δημήτρης Χαραλάμπους, ό.π., σ. 78.

⁴⁵⁹ «Γι' αυτό πρέπει να ξεχάσουμε, οι λαοί, τη νεότερη και πρόσφατη ιστορία μας, να απαλλοτριώσουμε το πιο βαρύ έρμα μας, την “εθνική μας κυριαρχία”, να χάσουμε τη γλώσσα των πατέρων μας, να σβήσουμε το τιμημένο πρόσωπο της Πατρίδας. Να γίνουμε “άτομα” που δεν πιστεύουν στην “εθνική” παρά στην ατομική αυτονομία! Να γίνουμε έτσι εύκολη λεία του Ιμπεριαλισμού». Ρόζα Ιμβριώτη, «Και εκπαιδευτικό ΝΑΤΟ;», *Στο ίδιο*, σ. 228.

⁴⁶⁰ «στην ουσία δεν πρόκειται για καμιά ένωση, αλλά για μια βαθύτατη διαίρεση, για το συνασπισμό ωρισμένων δυτικοευρωπαϊκών κρατών εναντίον των άλλων και προ πάντων εναντίον των ιδίων των λαών τους, της Δύσης εναντίον των Ανατολικών λαών. Αυτή η ένωση σκοπό έχει να δυναμώσει περισσότερο τη σημερινή ψυχροπολεμική κατάσταση, να υπηρετήσει ακόμα περισσότερο τον Ιμπεριαλισμό, τα μονοπώλια». *Στο ίδιο*, σ. 228. Για λόγους που ήδη έχουμε αναφέρει, αποφεύγονται εδώ πολιτικά φορτισμένοι όροι όπως καπιταλιστικές και σοσιαλιστικές χώρες, λαϊκές δημοκρατίες κλπ. Για την ΕΔΑ ως αριστερό κόμμα που αξιοποιούσε εργαλεία ανάλυσης βασισμένα στη λογική των

ανυπαρξία ενός αποτελεσματικού δικτύου τεχνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης ερμηνεύεται ως μέρος ενός συνολικού σχεδίου που σκοπό έχει να ενισχύσει το μεταναστευτικό ρεύμα με αποτέλεσμα «το ξερίζωμα της νεολαίας από την Ελλάδα κι η μετακίνησή της σε ξένες αγορές».⁴⁶¹ Για τους ίδιους λόγους, οι αριστεροί παιδαγωγοί είναι ιδιαίτερα επικριτικοί απέναντι στα φαινόμενα νεανικής αμφισβήτησης – οι δυτικότροπες νεανικές κουλτούρες στιγματίζονται ως δυτικά πρότυπα διαφθοράς της νεολαίας.⁴⁶²

Ο αριστερός εκπαιδευτικός λόγος, ενοχοποιημένος από το κράτος της εθνικοφροσύνης ως αντεθνικός, πλήρως αποκομμένος από κάθε θεσμική έκφραση και κάθε δυνατότητα διαμόρφωσης των εκπαιδευτικών πολιτικών,⁴⁶³ εξόριστος από τα εκπαιδευτικά συνδικάτα και τις συλλογικές τους διαδικασίες, εκφράζεται κατά κύριο λόγο στην εφημερίδα *Αυγή* και τα περιοδικά που εκδίδει η αριστερά.⁴⁶⁴ Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου δεν δημοσιεύονται άρθρα επηρεασμένα από τις θέσεις της αριστεράς. Το μοναδικό άρθρο που επισημαίνεται από τη σχετική μελέτη των Γρόλλιου-Τζήκα με αριστερό προσανατολισμό δημοσιεύεται τον Ιανουάριο του 1965 και είναι ανώνυμο.⁴⁶⁵

διεθνών σχέσεων ανισομερούς ανάπτυξης, η ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ συνεπαγόταν το βάθεμα των σχέσεων εξάρτησης της χώρας στα πλαίσια των μεταπολεμικών ιμπεριαλιστικών δομών. Για τις θέσεις της ΕΔΑ σε σχέση με την ένταξη της Ελλάδας στην ΕΟΚ βλ: Μιχάλης Λυμπεράτος, «Αριστερά και διαδικασίες περιφερειακής ολοκλήρωσης: η ΕΔΑ και η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1959-1961)», στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960, Πρακτικά Συνεδρίου στο Πάντειο, 17-20 Απριλίου 2013*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2014.

⁴⁶¹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το ξέφραγο αμπέλι», στο ΕΔΑ, *ό.π.*, σ. 231.

⁴⁶² «Φλίππερς και χασισοποτεία και διαφθορεία να είναι η αγωγή της Νεολαίας». Ρόζα Ιμβριώτη, «Η σημερινή κρίση της παιδείας». Στο *ίδιο*, σ. 395.

⁴⁶³ «το μεταπελευθερωτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νέου αστικού ελληνικού κράτους ελάχιστα επηρεάστηκε από τα σχετικά κείμενα της αριστεράς», Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, *ό.π.*, τ. Β', σ. νβ'.

⁴⁶⁴ Η εκτίμηση αυτή δεν αφορά στην επιρροή της αριστεράς στο φοιτητικό κίνημα και ευρύτερα στη νεολαία.

⁴⁶⁵ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική*, *ό.π.*, σ. 137-139.

Κεφάλαιο τρίτο: Οι επιθεωρητές

Για περίπου 150 χρόνια, από το 1834 έως το 1982, ο θεσμός του επιθεωρητή επιτελεί κομβικό ρόλο στη διοίκηση της εκπαίδευσης και στην εποπτεία του διδακτικού έργου καθώς αποτελεί τον κρίκο της εκπαιδευτικής ιεραρχίας που «αναλαμβάνει την επιτήρηση και συμμόρφωσή [των εκπαιδευτικών] προς τους σκοπούς, το περιεχόμενο, τις μορφές και τις μεθόδους της κρατικής παιδαγωγικής».⁴⁶⁶

Όπως αναφέρει ο γενικός επιθεωρητής Ιωάννης Αρχιμανδρίτης, τα σημεία τα οποία ελέγχει και αξιολογεί ο επιθεωρητής καθορίζονται «βάσει των Νόμων, των εγκυκλίων των προϊσταμένων αρχών, των γνώμων των ειδικών περί των ζητημάτων της αγωγής των παιδιών, της πείρας μας και της πείρας δεκάδων Επιθεωρητών και εκατοντάδων Διδασκάλων».⁴⁶⁷ Περιγράφεται έτσι με σαφήνεια το τρίγωνο νομοθεσία-παιδαγωγοί-επιθεωρητές το οποίο καθορίζει τον προσανατολισμό, τους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις μεθόδους της διδακτικής πράξης, τα όρια εντός των οποίων οφείλει να κινηθεί ο/η δάσκαλος/α.⁴⁶⁸

Ο έλεγχος του σώματος των επιθεωρητών έχει επομένως κρίσιμη σημασία για την επιτυχία της εκπαιδευτικής πολιτικής και γι' αυτό οι εκάστοτε κυβερνήσεις επιστρατεύουν ποικιλότροπα μέσα σε αυτή την κατεύθυνση που αφορούν στην επιλογή των επιθεωρητών, της εποπτείας τους, την παιδαγωγική τους καθοδήγηση, τον αποκλεισμό υποψηφίων λόγω φρονημάτων, την άσκηση διώξεων κλπ.

Το σύστημα επιθεώρησης που θεσμοθετείται το 1834 με το Νόμο «περί δημοτικών σχολείων» ορίζει πέντε επάλληλες αρχές εποπτείας: α) το νομαρχιακό δάσκαλο και τον επαρχιακό δάσκαλο, β) την επιτόπια εφορευτική επιτροπή, γ) την επαρχιακή και νομαρχιακή εφορευτική επιτροπή, δ) τους έπαρχους και νομάρχες και

⁴⁶⁶ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. xii. Επίσης για τον αποφασιστικό ρόλο του επιθεωρητικού θεσμού ως κρίκο του κρατικού ελέγχου στην εκπαίδευση, βλ. Χαράλαμπος Νούτσος, *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1979, σ. 181-185.

⁴⁶⁷ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχει πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτρα, 1959, σ. 3

⁴⁶⁸ «Εκείνο που ζητεί ο Επιθεωρητής – εκείνο που παρατηρεί – που προσπαθεί ν' αντιληφθή (εάν καλώς γίνεται) και ανάλογα ύστερα να το αξιολογήσει με την έκθεσίν του, καθορίζεται κυρίως από τους Νόμους και από τας διαταγάς που λαμβάνει από το Υπουργείον. Το περιεχόμενον λοιπόν των Νόμων και των διαταγών που στηρίζονται εις την γνώμην των ειδικών περί την αγωγήν, συνθέτει το πλαίσιον και τα όρια της ερεύνης του Επιθεωρητού κατά την επιθεώρησιν». Στο ίδιο, σ. 6.

ε) το γενικό επιθεωρητή. Ήταν τόσο πολυπρόσωπο που «καταντούσε καταθλιπτικό» καθώς, απέναντι σε όλες αυτές τις αρχές, ο δάσκαλος όφειλε να είναι «συμπαθής, ευχάριστος κ.τ.λ. γιατί διαφορετικά ο δήμαρχος και ο εφημέριος και οι πολίτες και ο Έπαρχος και ο Νομάρχης και ο Γενικός Επιθεωρητής είχαν κάθε δικαίωμα να τον τιμωρούν, να τον μεταθέτουν, να τον απολύουν, χωρίς να του παρέχεται καμιά προστασία».⁴⁶⁹ Σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου, υποβαθμίστηκε η λειτουργία των επιθεωρητικών επιτροπών και όλη η εξουσία της εποπτείας συγκεντρώθηκε στο πρόσωπο του εκάστοτε δημάρχου. Τη δεκαετία του 1880 δημοσιεύονται οι εκθέσεις επιθεώρησης που περιγράφουν με μελανά χρώματα την κατάσταση των σχολείων, την αυθαιρεσία των τοπικών επιθεωρητικών επιτροπών, την ανεπάρκεια των δασκάλων, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των μαθητών.⁴⁷⁰ Οι νομαρχιακοί διδάσκαλοι μαζί με τις τοπικές αρχές, παρόντων των γονέων του σχολείου, διενεργούν ταυτόχρονα τη διαδικασία της επιθεώρησης και τις ετήσιες προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις των μαθητών και συντάσσουν σχετικές εκθέσεις

⁴⁶⁹ «Κάτω από τη μικροπρεπή δεσποτεία των πολυειδών αυτών αφεντικών στέναζαν οι ατυχείς δάσκαλοι κατά την εξηντακονταετία (1834-1895) καταδυναστευόμενοι, τρομοκρατούμενοι, χωρίς αξιοπρέπεια και φρόνημα, ταπεινούμενοι και προπηλακιζόμενοι, με αποτέλεσμα να μεταμορφώνονται οι δάσκαλοι σιγά σιγά σε λιπόψυχες υπάρξεις και κόλακες, σε αληθινούς παρίες της υπαλληλικής ιεραρχίας». Στέφανος Μ. Φίλος, *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150ετία 1832 – 1982*, εκδ. «Βιβλία για όλους», Αθήνα, 1984, σ. 21. Το απόσπασμα είναι σαφώς επηρεασμένο από παλαιότερο άρθρο: «Στενάζοντες οι ατυχείς υπό την αγέρωχον και μικροπρεπή δεσποτείαν των πολυειδών κυρίων των, καταδυναστευόμενοι, τρομοκρατούμενοι, άνευ αξιοπρεπείας και φρονήματος, ταπεινούμενοι και προπηλακιζόμενοι, διαμορφούνται βαθμηδόν υπό ατμόσφαιραν δουλείας, υφ' ην διαβιούσιν, εις ψοφοδεείς και κόλακας, εις αληθείς παρίας της υπαλληλικής ιεραρχίας». Γεώργιος Ι. Βασιλειάδης, *Επιθεωρητής δημοτικών σχολείων Πειραιώς, «Ιστορική ανασκόπησης του θεσμού της επιθεώρησης των σχολείων της στοιχειώδους εκπαίδευσης»*, στο *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδευσεως*, 1932, εκδ. οίκος Δημητράκου Α.Ε., Αθήναι, 1932, σ. 228.

⁴⁷⁰ Οι επιθεωρήσεις διεξάγονταν με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών «περί του τρόπου επιθεώρησης των δημοτικών σχολείων» (3675/6-5-1880 και 7958/29-6-1883) οι οποίες προέβλεπαν τη σύνταξη εκθέσεων επιθεώρησης. Γ. Βασιλειάδης, ό.π., σ. 226. Αποσπάσματα από τις εκθέσεις στο Γ. Βασιλειάδης, ό.π., σ. 227, επίσης, στο Σ. Φίλος, ό.π., σ. 18-21. Επίσης, αναφέρουμε ενδεικτικά: «Ακολουθως μετέβημεν εις το σχολείον των θηλέων ιδιόκτητον του κ. Ι. Παλαιολόγου ετοιμόροπον και ελεεινόν[...]Την επομένην πάντοτε μετά του κ. Δημάρχου και της εξεταστικής επιτροπής ανήλθομεν εις το σχολείον Πετροφού, όπου εύρον διδασκλήριον δημοτικών αλλ' εστερημένον και τούτο παντός υλικού[...]Το δε σχολείον Βουρκωτής, εις ο την 13 Αυγούστου εγένοντο αι εξετάσεις, λόγω μεν ειρήσθω σχολείον, καθόσον ούτε θρανία, ούτε πίναξ ούτε άλλο τι υποδεικνύον υπαρξίν σχολείου φαίνεται[...]Το δε εν Καπαριά σχολείον, εν ετοιμορρόπω και παναθλία οικία ευρισκόμενον και άνωθεν μάνδρας χοίρων, ανάγκη να μεταφερθή εις καταλληλοτέραν θέσιν, όπου και μαθηταί πλείονες θα προσέρχωνται και οι αδιάκοποι γρυλισμοί των υπό το σχολείον διατωμένων χοίρων δεν θα ακούωνται». Π.Κ. Σαρρής, νομαρχιακός διδάσκαλος, *Επιθεωρήσεις δημοτικών σχολείων Άνδρου*, 25 Αυγούστου 1888, στο Δανιήλ Αντωνίου, *Εκπαιδευτικά της Άνδρου (1848-1900)*, Καΐρειος Βιβλιοθήκη, Άνδρος, 2007 σ. 155-159.

επιθεώρησης. Ενίοτε η παραπάνω διαδικασία, που τελεί σε καθεστώς πολυαρχίας, οδηγεί σε αντιφατικά και αλληλοαναιρούμενα αποτελέσματα.⁴⁷¹

Ο νόμος που άλλαξε δραστικά το τοπίο της επιθεώρησης και αποτελεί το θεσμικό πλαίσιο του επιθεωρητικού συστήματος μέχρι την κατάργησή του είναι ο Α.Ν. Β.Τ.Μ.Θ΄ του 1895 «περί Δημοτικής Εκπαιδεύσεως», ο οποίος άρχισε να εφαρμόζεται από 1-1-1896. Με βάση αυτό το νόμο, η εποπτεία και η διοίκηση της δημοτικής εκπαίδευσης ασκείται από τα Εποπτικά Συμβούλια και τους Νομαρχιακούς Επιθεωρητές. Τα εποπτικά Συμβούλια συγκροτούνται σε επίπεδο Νομού και αποτελούνται από: τον Μητροπολίτη που ασκεί χρέη προέδρου, ένα γυμνασιάρχη, έναν επιστήμονα κι έναν κτηματία ή έμπορο ως μέλη και το Νομαρχιακό Επιθεωρητή ως εισηγητή. Νομαρχιακοί επιθεωρητές διορίζονται καθηγητές γυμνασίου με τουλάχιστον πενταετή υπηρεσία και διδακτορικό φιλολογίας και με αρμοδιότητες την επιθεώρηση κάθε εξάμηνο όλων των δημοτικών σχολείων της περιφέρειάς τους και την υποβολή σχετικών εκθέσεων στο Εποπτικό Συμβούλιο.⁴⁷² Κατά την πρώτη εφαρμογή του νόμου διορίζονται δύο γυναίκες ως Επιθεωρήτριες: η Σεβαστή Ν. Καλλισπέρη και η Αικατερίνη Διαμαντοπούλου.⁴⁷³ Η σύνθεση του Εποπτικού Συμβουλίου αποδείχτηκε προβληματική καθώς «τα μέλη αυτών αποτελούνταν ως επί το πλείστον από πρόσωπα ξένα προς την Εκπαίδευση, έτσι όλη η εξουσία συγκεντρωνόταν στα χέρια του Επιθεωρητή, ο οποίος σχεδόν δεν ελεγχόταν από κανέναν, εκτός από τη χαλαρή Εποπτεία του Κέντρου και είχε αποβεί ο απόλυτος κυρίαρχος των δασκάλων».⁴⁷⁴ Έτσι, με το Νόμο ΓΩΚΗ 3828/11-7-1911, αρθρ.10 συγκροτείται κεντρικό Πενταμελές Εποπτικό Συμβούλιο Δημοτικής Εκπαίδευσης, καταργείται η παλιά σύνθεση των Εποπτικών Συμβουλίων και ορίζεται νέα σύνθεση:

⁴⁷¹ «Την επομένη μετά του κ. Δημάρχου και της εξεταστικής επιτροπής μετέβημεν εις το σχολείον Κοχύλου, οικοδομήν ιδιόκτητον, παναθλίαν. Ο διδάσκαλος κ. Ν. Καλογρίδης διδάσκων 70 μαθητάς και μαθητριάς ήτο δυστυχώς λίαν απαράσκευος, αλλ' ανέφερε προφάσεις αποδίδων την όχι ευάρεστον κατάστασιν του σχολείου του εις τας αδιαλείπτους απουσίας των μαθητών του και εις την διαρκήν ασθένειαν των τέκνων του. Δυστυχώς οι παρευρεθέντες εν ταις εξετάσεσιν έφοροι και γονείς των μαθητών έλεγον ότι αφορμή είναι η μη έγκαιρος καθ' εκάστην έναρξις των παραδόσεων και η καθημερινή πρόωρος μ.μ. απόλυσις των μαθητών. Το λυπηρόν είναι ότι, ενώ ο ίδιος διαφόρους αιτίας προφασίζόμενος ωμολόγει με λύπην του την πρωτοφανή, ως διεσχυρίζετο, αμάθειαν των μαθητών του, η δε εξεταστική επιτροπή εξεδήλου πασιφανώς την αγανάκτησιν της, μετ' ολίγας ημέρας συνέταξεν αυτός ούτος ο διδάσκαλος έκθεσιν μεγάλου θριάμβου αυτού και μετά δακρύων και παρακλήσεων, (ως μοι εδήλωσε εν μέλος της εξεταστικής επιτροπής όπερ αρνήθη να υπογράψη) απέσπασε την υπογραφήν τριών μελών της επιτροπής εξ' ων οι δύο δυστυχείς είναι άνδρες ευπαιδευτοι. Ενώ μήτε εις εφάνη άξιος προβιβασμού, ως εμφανίζεται εκ των εις χείρας μου γραπτών εκθέσεων, απέλυσε πάντας τους της ανωτέρας τάξεως». Στο *ίδιο*, σ. 158.

⁴⁷² Στέφανος Μ. Φίλος, *ό.π.*, 29.

⁴⁷³ Στο *ίδιο*, 31.

⁴⁷⁴ Στο *ίδιο*, 32.

Πρόεδρος πρωτοδικών ως πρόεδρος, γυμνασιάρχης και νομαρχιακός επιθεωρητής μέλη.

Το 1910 θεσμοθετείται η δυνατότητα να διορίζονται ως Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαίδευσης, δημοδιδάσκαλοι μετά από εξετάσεις. Με το νόμο 5341/23-3-1932, τον οποίο εισηγείται ο υπουργός παιδείας Γ. Παπανδρέου, διορίζονται ως επιθεωρητές δημοτικών σχολείων μόνο δημοδιδάσκαλοι, μετεκπαιδευθέντες στην Ελλάδα ή το εξωτερικό, με δεκαετή τουλάχιστον υπηρεσία, έπειτα από εξετάσεις. Οι υποψήφιοι οφείλουν να έχουν «άμεμπτον ήθος», προϋπόθεση που θα αξιοποιηθεί ποικιλοτρόπως από τις εκάστοτε κυβερνήσεις τις επόμενες δεκαετίες για να αποκλειστούν υποψήφιοι με δημοκρατικά φρονήματα.

Κατά τη διάρκεια της κατοχής, οι επιθεωρητές υπηρετούν την εκπαιδευτική πολιτική των δοσιλογικών κυβερνήσεων,⁴⁷⁵ ωστόσο οι επιθεωρητές σε περιοχές που ελέγχουν οι αντιστασιακές οργανώσεις έπαιρναν εντολές από τις οργανώσεις αυτές.⁴⁷⁶ Η ΠΕΕΑ, την άνοιξη του 1944, διορίζει Επιθεωρητές δημοτικών σχολείων στις εκπαιδευτικές περιφέρειες Γρεβενών, Έδεσσας, Τρικάλων, Μαγνησίας, Ζαγορίου-Μετσόβου, Κατερίνης και Λέσβου. Πρόκειται για δασκάλους, μετεκπαιδευθέντες στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, μάλιστα δύο από αυτούς (Θεοδώρου και Τσικάρης) ήταν επιτυχόντες στο διαγωνισμό του 1932 αλλά δεν διορίστηκαν εξαιτίας των προοδευτικών τους φρονημάτων.⁴⁷⁷

Η κυβέρνηση Πλαστήρα, ανασυγκροτεί συνολικά τη διοίκηση της εκπαίδευσης (ΚΔΓΣΕ, εκπαιδευτικοί σύμβουλοι, Γενικοί Διευθυντές, διευθυντές εκπαίδευσης). Μεταθέτει το σύνολο σχεδόν των επιθεωρητών στοιχειώδους εκπαίδευσης.⁴⁷⁸ Μετά τα Δεκεμβριανά η κυβέρνηση θέτει σε διαθεσιμότητα πέντε επιθεωρητές διότι «συνεργάστηκαν ποικιλότροπα στην εκδήλωση της στάσης και παρέσυραν σ' αυτή και δασκάλους της δικαιοδοσίας τους».⁴⁷⁹ Οι τέσσερις από αυτούς απολύονται με το Θ' ψήφισμα και επανέρχονται με τα μέτρα επιείκειας του Πλαστήρα το 1951. Να σημειώσουμε εδώ ότι οι εν λόγω επιθεωρητές υπηρετούσαν σε περιοχές που δεν

⁴⁷⁵ Ενδεικτικά, βλ. Μιχαήλ Π. Μιχαλόπουλος, *Υπέρ της πατρίδος, της εκπαιδύσεως και του παιδιού, (Προσπάθειαι από 1940-1948)*, χ.ε., Αθήναι, 1949. Ο Μιχαλόπουλος, Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαίδευσης των Περιφερειών Α' και Β' Πειραιώς, Σύρου, Νάξου, Σάμου, Χίου, Α' και Β' Λέσβου και Λήμνου, αποτιμά την υπηρεσιακή του δράση τη δεκαετία του 1940 παραθέτοντας σχετικές εγκυκλίους. Πιθανόν αυτολογημένο, αφού οι εγκύκλιοι από την περίοδο της κατοχής περιορίζονται σε ζητήματα πείνας, συσσιτίων, λειτουργίας των σχολείων κλπ.

⁴⁷⁶ Στέφανος Μ. Φίλος, ό.π., σ.102.

⁴⁷⁷ Στο ίδιο, σ.103.

⁴⁷⁸ Στο ίδιο, σ.105.

⁴⁷⁹ Στο ίδιο, σ.108-109.

στοιχειοθετούν την άμεση εμπλοκή τους – συγκεκριμένα στις εκπαιδευτικές περιφέρειες Μεσολογγίου, Ιωαννίνων, Παραμυθιάς, Κόνιτσας, Πιερίας – και επομένως, η δίωξή τους αφορά μάλλον τα φρονήματά τους παρά την όποια συμμετοχή τους στα γεγονότα. Επιπλέον, με βάση το άρθρο 10 του Θ΄ ψηφίσματος, προβλέπεται ότι οι Επιθεωρητές διορίζονται με διάταγμα και όχι με εξετάσεις έτσι ώστε να ελεγχθεί πλήρως το σώμα των επιθεωρητών.⁴⁸⁰ Ακολουθώντας, με μια σειρά διαταγμάτων στελεχώνονται οι θέσεις Γενικών Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Στοιχειώδους Εκπαίδευσης «με πρόσωπα αφοσιωμένα στην πολιτική παράταξη που τα προώθησε».⁴⁸¹

Ένα από τα έξι θέματα που απασχολούν το Εκπαιδευτικό Συνέδριο του 1949 αφορά στην εποπτεία και επιθεώρηση σχολείων. Εισηγούνται ο εκπαιδευτικός σύμβουλος Θεόδωρος Παρασκευόπουλος και ο Διευθυντής του ΔΜΕ Κωνσταντίνος Γεωργούλης. Ο Παρασκευόπουλος διακρίνει τη λειτουργία της επιθεώρησης από εκείνη της εποπτείας. Η επιθεώρηση των σχολείων «σκοπόν έχει να εξακριβώσει με υποκειμενικά ή αντικειμενικά κριτήρια» αν η λειτουργία των σχολείων είναι ικανοποιητική, αν τα αποτελέσματα της εργασίας των δασκάλων στη σωματική, πνευματική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών είναι ικανοποιητικά, αν ο επιθεωρούμενος δάσκαλος είναι φιλόπονος, ευσυνείδητος και δρα κοινωνικά και αν οι επαγγελματικές του ικανότητες είναι υψηλού, μετρίου ή χαμηλού βαθμού. Ο επιθεωρητής συντάσσει ειδική έκθεση επιθεώρησης και λαμβάνει τα απαραίτητα διοικητικά μέτρα επαίνου, αμοιβής, προαγωγής, στασιμότητας, ευμενούς ή δυσμενούς μετάθεσης του επιθεωρούμενου δασκάλου. Η εποπτεία έχει ως στόχο την επαγγελματική, ηθική και πνευματική ανύψωση του εκπαιδευτικού ώστε να επιτύχει στο ενδοσχολικό και εξωσχολικό έργο του και να βελτιωθούν οι όροι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επισημαίνει ότι ο επιθεωρητής, επιβαρυνμένος με τα επιθεωρητικά καθήκοντα αδυνατεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εποπτείας με αποτέλεσμα να παραμελείται η σημαντική αυτή λειτουργία και προτείνει τη διάκριση των δύο λειτουργιών και τη θεσμοθέτηση επιθεωρητή και επόπτη με διακριτές αρμοδιότητες.⁴⁸² Ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Τσάτσος αναγνωρίζει το ορθό των θέσεων του Παρασκευόπουλου, ωστόσο, λόγω οικονομικών δυσχερειών το μόνο

⁴⁸⁰ Στο ίδιο, σ.109.

⁴⁸¹ Στο ίδιο, σ.109-112.

⁴⁸² Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949, σ. 295-321.

που μπορεί να υλοποιηθεί είναι η αύξηση του βοηθητικού προσωπικού των γραφείων των επιθεωρητών.⁴⁸³ Η επιθεώρηση ελέγχει τα αποτελέσματα της εργασίας του/της δασκάλου/ας. Συνδέει επομένως την αξιολόγησή του με τις επιδόσεις των μαθητών του όπως αυτές καταγράφονται κατά την ολιγόωρη διάρκειά της και όπως τις αντιλαμβάνεται ο επιθεωρητής (ο οποίος προσδιορίζει και το επίπεδο δυσκολίας της εξέτασης των μαθητών). Ωστόσο, όπως αναγνωρίζει και ο Παρασκευόπουλος, τα αποτελέσματα της εποπτείας είναι «νεφελώδη, άγνωστα και αστάθμητα».

Μετά τη λήξη του εμφυλίου, το εκτελεστικό διάταγμα 8/15-11-1949 «περί τρόπου δοκιμασίας προς διορισμόν επιθεωρητών δημοτικών σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως» προβλέπει διενέργεια διαγωνισμού αλλά και αυξημένο συντελεστή για το βαθμό υπηρεσιακής ικανότητας «η οποία ήταν περισσότερο προϊόν προσωπικών γνωριμιών και κομματικών τοποθετήσεων του κάθε υποψηφίου και λιγότερο έκφραση αντικειμενικότητας» και σκοπό είχε «την προώθηση ορισμένων ατόμων, πιθανόν συντηρητικών, στην ηγεσία της Εκπαίδευσης».⁴⁸⁴ Για την πλήρωση των κενών θέσεων επιθεωρητών πραγματοποιείται διαγωνισμός. Την περίοδο 1950-1963 διενεργήθηκαν διαγωνισμοί τα έτη 1950, 1953, 1958, 1961, 1963 από τους οποίους ορισμένοι υποψήφιοι «αποκλείστηκαν[...]εξαιτίας δήθεν των κοινωνικών τους φρονημάτων».⁴⁸⁵ Αναφέρεται ενδεικτικά η περίπτωση του Λεωνίδα Βελιαρούτη, ο οποίος προσέφυγε στο Συμβούλιο της Επικρατείας και δικαιώθηκε, μάλιστα, επί κυβερνήσεως Κέντρου, με αφορμή την πρωθυπουργική εγκύκλιο διαταγή 4109/11-1-1964 που καθιστούσε άμεσα εκτελεστές τις αποφάσεις του ΣτΕ, υπέβαλε σχετική αίτηση, ωστόσο οι αποφάσεις του ΣτΕ «όχι μόνον δεν έγιναν εκτελεστές αλλά ούτε και η τυπική απάντηση δε δόθηκε στην αίτησή του» – όπως σημειώνει ο Σ. Φίλος τα υπαλληλικά δικαιώματα του Βελιαρούτη δεν αποκαταστάθηκαν ποτέ «γιατί κατά την Κατοχή είχε την ατυχία να πάρει μέρος στην Εθνική Αντίσταση».⁴⁸⁶

Τις απόψεις του για το διαχωρισμό των ρόλων επιθεωρητή και επόπτη καταθέτει ο Παρασκευόπουλος και στην Επιτροπή Παιδείας του 1958 με το πόρισμα της οποίας υποστηρίζεται η αναγκαιότητα της διάκρισης της διοίκησης της εκπαίδευσης από την «οδηγητικήν» και της θεσμοθέτησης επιστημονικά καταρτισμένων και έμπειρων

⁴⁸³ Στο ίδιο, σ. 403.

⁴⁸⁴ Στέφανος Μ. Φίλος, *ό.π.*, σ.122.

⁴⁸⁵ Στο ίδιο, σ.121.

⁴⁸⁶ Στο ίδιο, σ.121.

εποπτών που θα αναλάβουν συστηματική παρακολούθηση και την επιστημονική καθοδήγηση των δασκάλων.⁴⁸⁷

Με βάση τις διατάξεις του Ν. 1811/1951, οι υπηρεσιακές εκθέσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία για τις προαγωγές των υπαλλήλων, ενώ, με βάση τις σχετικές αποφάσεις του Συμβουλίου της Επικρατείας, πρωτεύουσα σημασία έχουν και για τα κριτήρια σύνταξης των πινάκων μετάθεσης.⁴⁸⁸ Από τις αρχές της δεκαετίας του 1950, με βάση τις εγκυκλίους του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου⁴⁸⁹ οι κατηγορίες επιθεώρησης εξειδικεύονται στους παρακάτω τομείς στους οποίους κρίνεται ο/η εκπαιδευτικός:

α) Γενική μόρφωση. Αν κατέχει τη διδασκόμενη ύλη, αν παρακολουθεί την εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης με τη μελέτη περιοδικών, βιβλίων κλπ., αν κατέχει ευρύτερες γνώσεις. Με βάση αυτά κρίνεται επιστημονικώς (άρτιος, ικανός, επαρκής, μέτριος, ανεπαρκής).

β) Διδακτική ικανότητα. Αν η επίδοση των μαθητών στα διάφορα μαθήματα που ελέγχονται είναι ικανοποιητική, λαμβάνοντας υπόψη τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου. Με βάση αυτά κρίνεται διδακτικώς (άρτιος, ικανός, επαρκής, μέτριος, ανεπαρκής).

γ) Διοικητική δεξιότητα. Αν τηρείται η τάξη και η πειθαρχία κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Με βάση αυτά κρίνεται διοικητικώς (λίαν δεξιός, δεξιός, επαρκής, μέτριος, ανεπαρκής).

δ) Ευσυνειδησία. Αν προσέρχεται προετοιμασμένος στο μάθημα, αν διορθώνει με προσοχή τις εργασίες των μαθητών του, αν εκτελεί τις εργασίες που του αναθέτει ο διευθυντής, αν σέβεται και εφαρμόζει τη νομοθεσία, αν προάγει την εθνική, θρησκευτική και ηθική μόρφωση των μαθητών του. Με βάση αυτά κρίνεται ως προς την ευσυνείδητη εκτέλεση των καθηκόντων (λίαν ευσυνείδητος, ευσυνείδητος, καλός, αδιάφορος, ασυνείδητος).

ε) Συμπεριφορά. Αν είναι αξιοπρεπής με βάση την εμφάνιση, την ευγένεια, τους τρόπους, τις σχέσεις προς τους μαθητές, γονείς και συναδέλφους του. Με βάση αυτά κρίνεται ως προς τη συμπεριφορά (εξαίρετος, αξιοπρεπής, καλός, μέτριος, αναξιοπρεπής).

⁴⁸⁷ Στο ίδιο, σ.126

⁴⁸⁸ *Διδακταλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 247, 10 Φεβρουαρίου 1954, σ. 3

⁴⁸⁹ Βλ. ολόκληρη τη σχετική εγκύκλιο 526/20-4-1951 του Γενικού Επιθεωρητή Β. Θεοφανόπουλου που περιέχει και τη σχετική εγκύκλιο του στο Βασίλειος Αρ. Θεοφανόπουλος, *Εγκόλπιον εκπαιδευτικού λειτουργού*, χ.ε., Αθήναι, 1953.

στ) Κοινωνική δράση. Κρίνεται για τη δράση του (επωφελής, δραστήριος, εργατικός, αδιάφορος, αδρανής).⁴⁹⁰

Συνοψίζοντας, στα συμπεράσματα της έκθεσης ο επιθεωρητής δίνει την τελική του βαθμολογία με άριστα το 5 στους παραπάνω τομείς. Να σημειώσουμε ότι οι τομείς συμπεριφορά και δράση συνεκτιμώνται ως ένας τομέας στον τελικό υπολογισμό της βαθμολογίας. Η τελική βαθμολογία που συγκεντρώνει ο εκπαιδευτικός κρίνει και τη δυνατότητα προαγωγής του (25-23.01 προαγωγή κατ' εκλογή, 23.01-21.01 προαγωγή κατ' απόλυτο εκλογή, 21-17.01 προαγωγή κατ' αρχαιότητα, 17 και κάτω στάσιμος). Η έκθεση επιθεώρησης θα πρέπει επιπλέον να παρέχει πληροφορίες για το διδακτήριο, το υλικό του σχολείου, τη βιβλιοθήκη, το σχολικό κήπο, τους μαθητές. Οι επιθεωρητές, με τη σειρά τους, κρίνονται από τους Γενικούς επιθεωρητές με βάση αντίστοιχους άξονες αξιολόγησης και διαβαθμίσεις ποιοτικών χαρακτηρισμών. Η διαδικασία αξιολόγησής τους επιμερίζεται σε πλήθος στοιχείων παραπλήσιων με εκείνα που χαρακτηρίζουν την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.⁴⁹¹

Ωστόσο, οι επιθεωρητές δεν χρησιμοποιούν ενιαίους χαρακτηρισμούς για την αξιολόγηση των δασκάλων και, επίσης, τα τελικά συμπεράσματα αντιφάσκουν με το σύνολο της έκθεσης σε αρκετές περιπτώσεις. Για να αντιμετωπιστεί αυτό το πρόβλημα, το Υπουργείο Παιδείας υποχρεώνεται να εκδώσει σχετικές οδηγίες. Ωστόσο, το πρόβλημα θα ενταθεί όλη την επόμενη περίοδο με αποτέλεσμα να εμπεδώνεται ένα αίσθημα αδικίας, όπως διαπιστώνεται από τις διαμαρτυρίες των δασκάλων, τα δημοσιεύματα στο Διδασκαλικό Βήμα, τις συνεχείς παρεμβάσεις του ΚΥΣΣΕ.⁴⁹²

Αμέσως μετά το απριλιανό πραξικόπημα, θεσπίζεται ο Α.Ν. 129/67 «περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» με τον οποίο καταλύεται η μεταρρύθμιση του 1964. Αποκλεισμοί υποψηφίων επιθεωρητών σημειώνονται και από τη δικτατορία με απόρρητα έγγραφα του ειδικού γραφείου του ΥΠΕΠΘ⁴⁹³

⁴⁹⁰ Οι Γενικοί Επιθεωρητές εξειδίκευαν ακόμα περισσότερο τους αξιολογικούς άξονες στα σχετικές εγκυκλίους αλλά και πονήματα που εξέδιδαν. Βλ., Παράρτημα, πηγή 1, «ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ».

⁴⁹¹ Βασίλειος Αρ. Θεοφανόπουλος, *ό.π.*, σ. 21-60.

⁴⁹² Γιώργος Γρόλλιος, Τάσος Λιάμπας, Χρήστος Τζήκας, «Ορισμένα ζητήματα σχετικά με την ιστορία της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού», στο Χρήστος Κάτσικας, Γιώργος Καββαδίας, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Σαββάλας, Αθήνα, 2002, σ. 118-124.

⁴⁹³ Στέφανος Μ. Φίλος, *ό.π.*, σ.143. Στους αποκλεισθέντες συμπεριλαμβάνεται και ο ίδιος ο συγγραφέας.

καθώς κρίνεται ότι στερούνται πολιτικού ήθους ενώ σημειώνονται και διορισμοί αποτυχόντων του σχετικού διαγωνισμού.⁴⁹⁴

Ακολούθως, η δικτατορία αντικαθιστά τον Α.Ν. 129/67 «περί διοικήσεως της Εκπαιδεύσεως» με το Ν.Δ. 651/70 «περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής». Συγκροτούνται πέντε επάλληλες αρχές εποπτείας: α) ο Διευθυντής του σχολείου, β) ο Επιθεωρητής, γ) ο Νομαρχιακός Επιθεωρητής, δ) ο Γενικός Επιθεωρητής και ε) ο Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, οι οποίες είχαν δικαίωμα «να επιβάλλουν ποινές, να προβαίνουν σε μεταθέσεις κι ακόμα σε απολύσεις». Το νομοθετικό πλαίσιο επιθεώρησης είναι τόσο ασφυκτικό που, ιδιαίτερα όταν σύσσωμες οι επιθεωρητικές αρχές εμφανίζονται στο σχολείο για να επιθεωρήσουν τον/την εκπαιδευτικό, προκαλούν κυριολεκτικά πανικό στους επιθεωρούμενους.⁴⁹⁵ Η επιθεώρηση πλέον διεξάγεται με συγκεκριμένους προκαθορισμένους δείκτες – ο επιθεωρητής δεν συντάσσει έκθεση, αλλά συμπληρώνει χαρακτηρισμούς ποιοτικούς και ποσοτικούς σε τετρασέλιδη τυποποιημένη έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας. Έτσι, διασφαλίζεται ο ασφυκτικότερος έλεγχος των εκπαιδευτικών αλλά και της διαδικασίας της επιθεώρησης ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται να αντιμετωπιστούν τα φαινόμενα αποκλίσεων της βαθμολογίας των επιθεωρητών από περιφέρεια σε περιφέρεια. Με βάση το άρθρο 36.4 του Ν.Δ. 651/70, «έκαστος εκπαιδευτικός κρίνεται, χαρακτηρίζεται και βαθμολογείται ως προς τα στοιχεία, τα οποία συνθέτουν την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού και αποτελούν τα ουσιαστικά προσόντα αυτού είναι δε τα ακόλουθα: α) Ήθος και χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις, συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας, β) Επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα, γ) Παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης, δ) Διοικητική δεξιότης, δραστηριότης, ηγετικά προσόντα, ε) Υπηρεσιακή ευσυνειδησία».⁴⁹⁶ Κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία αναλύεται σε μερικότερες παραμέτρους. Επίσης, προβλέπεται ότι «Ίδιον και ουσιώδες στοιχείον του ήθους δια τους εκπαιδευτικούς είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα Ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη». Αλλάζει και η βαθμολογική κλίμακα, αφού, στο άρθρο 36.6 προσδιορίζονται οι ποιοτικοί και ποσοτικοί χαρακτηρισμοί (εξαιρέτος

⁴⁹⁴ Στο *ίδιο*, σ.144 και σ.146 αντίστοιχα.

⁴⁹⁵ Ο Φίλος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «κατά την περίοδο που εφαρμόστηκε[...]σημειώθηκαν και λιποθυμικές καταστάσεις σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δέχτηκαν ταυτόχρονα την επίσκεψη όλων των προϊσταμένων της Ανώτερης Εκπαιδευτικής τους Περιφέρειας. Ανεξάρτητα από τις αγαθές προθέσεις των επισκεπτών, δημιουργούνταν συχνά πανικός στους επιθεωρούμενους, που ήταν ασυνήθιστοι από τέτοιου είδους επισκέψεις». Στο *ίδιο*, σ.149.

⁴⁹⁶ Ν.Δ. 651/70 «περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».

10, λίαν καλός 8-9, καλός 5-7, μέτριος 3-4, ακατάλληλος 1-2). Με καθοριστικό κριτήριο τις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας αλλά και τη συνολικότερη εικόνα που προκύπτει από τον ατομικό φάκελο του εκπαιδευτικού και την προσωπική αντίληψη των μελών του οικείου Συμβουλίου κρίσεως (άρθρο 35), οι εκπαιδευτικοί κρίνονται προακτέοι κατ' εκλογή, προακτέοι κατ' αρχαιότητα και μη προακτέοι.

Η αξιολογική διαδικασία, για να νομιμοποιηθεί ως αντικειμενική και αδιάβλητη και να καταστεί λειτουργική και αποδεκτή, έχει ανάγκη από μια «πρακτική κατακερματισμού της εκπαιδευτικής λειτουργίας σε διακριτούς παράγοντες που θα μπορούν[...]να αξιολογηθούν με βάση μια αριθμητική κλίμακα».⁴⁹⁷ Επίσης, στηρίζει την επιτυχία της, σχεδόν αποκλειστικά, σε ένα πλέγμα αμοιβών-ποινών που εξασφαλίζουν τη μαζική υποταγή – ευθυγράμμιση με τους κεντρικούς σχεδιασμούς και επιλογές.⁴⁹⁸ Στο πολιτικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον της μετεμφυλιακής περιόδου, ο επιθεωρητισμός λειτουργεί ως βασικό εργαλείο ελέγχου, πειθάρχησης, διαφύλαξης του υπερσυντηρητικού ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης και κατηγοριοποίησης των εκπαιδευτικών. Ο επιθεωρητής αξιολογούσε και μετρούσε εφαρμόζοντας, επιμερίζοντας και εξειδικεύοντας τη σχετική νομοθεσία, και ερμηνεύοντας, κατά το δοκούν, τις κατευθύνσεις της κυρίαρχης συντηρητικής παιδαγωγικής. Δηλαδή, μετέτρεπε ποιοτικά χαρακτηριστικά σε ποσότητες και αντίστοιχα βαθμολογούσε: «το “διδασκτικό τακτ”, την εθνικοφροσύνη, τις κοινωνικές σχέσεις, την υπακοή στην ιεραρχία, την άμεμπτη ηθική και τον αδιάβλητο βίο, τη μεταδοτικότητα, τη διδακτική μεθοδολογία, τη δύναμη επιβολής του εκπαιδευτικού στους μαθητές και άλλα πολλά».⁴⁹⁹ Η αξιολογική έκθεση που συντάσσεται «ενσωματώνει τις αρχές της ιεραρχικής επιτήρησης και [κανονικοποιεί] τη δυνατότητα κυρώσεων». Από την αρχή ακόμα του υπαλληλικού του βίου, «κάθε εκπαιδευτικός συνοδεύεται από ένα σταδιακά εμπλουτιζόμενο και λεπτομερειακά ενημερωμένο αρχείο», μετατρέπεται «σε “περίπτωση” που γίνεται αντικείμενο γνώσης και μελλοντικής χρήσης, όπως π.χ. για την προαγωγή, στασιμότητα,

⁴⁹⁷ Γιώργος Γαλάνης, Δημήτρης Μαριόλης, Πέτρος Μενδώνης, «Η ζωντανή εκπαίδευση κάτω από τη σκιά του νέου επιθεωρητισμού», στο Χρήστος Κάτσικας, Γιώργος Καββαδίας, *ό.π.*, σ. 196.

⁴⁹⁸ Dave Hill, “State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education: A Structuralist Neo-Marxist Critique of Postmodernist, Quasi-Postmodernist, and Culturalist Neo-Marxist Theory”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 1 (Mar., 2001), pp. 135-155.

⁴⁹⁹ Δημήτρης Μαριόλης, Δημήτρης Πολυχρονιάδης, «Εξ αφορμής ενός διδράχμου, Εκθέσεις εκπαιδευτικών επιθεωρήσεων: Το πνεύμα της αξιολόγησης στη μετεμφυλιακή περίοδο. Η περίπτωση της Ζ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών», περιοδικό *Εκπαιδευτική Λέσχη*. Αντλήθηκε από: <http://www.e-lesxi.gr/mariolis-polyxroniadis>.

μετάθεση, αποκλεισμό, απόλυση, απόσπαση, την επιμόρφωση».⁵⁰⁰ Έτσι, το πανοπτικό επιθεωρητικό σύστημα «παράγει παιδαγωγική αλήθεια», λειτουργεί ως μέρος «ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού προγράμματος» και «ευνοεί την αναπαραγωγή των υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και τη συμμόρφωση προς κυρίαρχες ιδεολογικές παραδοχές στην εκπαίδευση, για την εκπαίδευση και την κοινωνία».⁵⁰¹

Ο ιέραξ έρχεται

Το ερώτημα είναι κατά πόσο το σώμα των δασκάλων (το οποίο δεν συνιστά βέβαια ομοιογενή ομάδα) προβάλλει αντιστάσεις σε αυτή τη λειτουργία, συλλογικές ή ατομικές, συνειδητές και σχεδιασμένες ή λανθάνουσες, στη συγκεκριμένη πάντα περίοδο. Παρά το ότι οι διαμαρτυρίες των δασκάλων περιορίζονταν σε επιμέρους ζητήματα της επιθεώρησης (όπως οι αυθαιρεσίες, οι ανακρίβειες, οι μεγάλες αποκλίσεις στις βαθμολογίες από περιφέρεια σε περιφέρεια)⁵⁰² και ουδέποτε αμφισβητήθηκε ευθέως στη συγκεκριμένη περίοδο ο θεσμός του επιθεωρητή από τη Διδασκαλική Ομοσπονδία, ο απόηχος της συλλογικής συνείδησης του κλάδου για το θεσμό του επιθεωρητισμού αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως. Αναφέρουμε δύο χαρακτηριστικά παραδείγματα:

1. Σύμφωνα με τις μαρτυρίες επιθεωρητών και στελεχών εκπαίδευσης, όταν ένας δάσκαλος δέχεται αιφνιδιαστική επίσκεψη επιθεωρητή, φροντίζει, είτε τηλεφωνικά είτε με άλλο μέσο, να ειδοποιεί τους δασκάλους των γειτονικών σχολείων χρησιμοποιώντας το γλαφυρότατο συνθηματικό «ο ιέραξ είναι εδώ».⁵⁰³ Αυτές οι πρακτικές, όπως θα δούμε αναλυτικά

⁵⁰⁰ Γιώργος Μαυρογιώργος, *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993, σ. 139.

⁵⁰¹ Στο ίδιο, σ. 140.

⁵⁰² Γιώργος Γρόλλιος, Τάσος Λιάμπας, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 118-121.

⁵⁰³ «Στις 5 του Απρίλη ελήφθη το συνθηματικό τηλεφώνημα από το γειτονικό δάσκαλο: “Ιέραξ είναι εδώ” δηλ. ο Επιθεωρητής είναι εδώ. Όπως συνέβαινε πάντοτε, το απόγευμα θα ήταν στο σχολείο του». Π.Δ. Παναγόπουλος, «Ο νοικοκύρης δάσκαλος», στο *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαίδευσης*, 1932, εκδ. οίκος Δημητράκου Α.Ε., Αθήνα, 1932, σ. 247-254. Ακολουθεί μια τελετουργία προετοιμασία του σχολείου, των παιδιών και του βιβλίου ύλης ώστε τα πάντα να δείχνουν έτοιμα προς επιθεώρηση, δίκην θεατρικής παράστασης. Επίσης, όπως αναφέρει στην εισήγησή του ο Παρασκευόπουλος: «Επιθεωρητής ωρισμένης εκπαιδευτικής περιφέρειας εκαυχάτο, ότι επεσκέπτετο κατ’ αιφνιδιαστικόν τρόπον τα σχολεία του και επίστευεν ότι το κατόρθωνεν. Αλλ’ οι διδάσκαλοι εν αγνοία του είχαν εύρει τρόπον αντιδράσεως. Όταν ο επιθεωρητής επεθεώρει το σχολείον, ο διδάσκαλος του ειδοποιεί δι’ εκτάκτου ταχυδρόμου ή δια του τηλεφώνου τους διδασκάλους πάντων των γειτονικών του χωρίων περί της εις το χωρίον του παρουσίας του επιθεωρητού με την συντομωτάτην φράσιν “Εδώ ιέραξ”». Εισήγηση Θεόδωρου Παρασκευόπουλου, στο Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών*, *ό.π.*, σ. 308.

παρακάτω, είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτικές για τις απόψεις των εκπαιδευτικών γύρω από τον θεσμό του επιθεωρητή – από μια άποψη συνιστούν δείγματα συναδελφικής αλληλεγγύης και τακτικών επαγγελματικής επιβίωσης σε ένα εξαιρετικά δυσμενές περιβάλλον.

2. Το 1952, η ΔΟΕ εκδίδει τον *Όμορφο Κόσμο*,⁵⁰⁴ μια συλλογή πεζών και ποιημάτων που είναι «γραμμένα από Έλληνες δασκάλους», απευθύνεται στους μαθητές και τα χρήματα που συγκεντρώνονται από τη διάθεσή του θα αξιοποιηθούν για την ανέγερση του μεγάρου της ΔΟΕ. Ένα από τα κείμενα του βιβλίου, με τίτλο «Ο κύριος Ανάποδος»,⁵⁰⁵ αναφέρεται σε κάποιο δάσκαλο που υπηρετεί σε ορεινό χωριό της Πίνδου και υποβάλλει με κάθε αφορμή τους μαθητές του σε σωματικές ποινές μέχρι τη μέρα που επισκέπτεται το σχολείο ο Επιθεωρητής και μετά την επιθεώρηση αποχωρεί ευχαριστημένος. Ο δάσκαλος μεταμορφώνεται, αλλάζει συμπεριφορά και, ήρεμος πλέον, θέτει νέο πλαίσιο συνεργασίας με τους μαθητές του οι οποίοι κατευχαριστημένοι τον αποκαλούν «κύριο Γελαστό». Ο συμβολισμός είναι σαφής, το ίδιο και ο καταμερισμός των ρόλων. Ο επιθεωρητής επιτελεί το έργο του ορθώς, όταν επισκέπτεται την τάξη «λάμπει από καλοσύνη», ο δάσκαλος, λόγω του άγχους της επικείμενης επιθεώρησής, ξεσπά διαρκώς στους μαθητές του, ωστόσο, η διαδικασία της επιθεώρησης και το θετικό αποτέλεσμα που αποσπά τον μεταμορφώνουν από «Ανάποδο» σε «Γελαστό». Τελικά είναι οι μαθητές που πληρώνουν το τίμημα αλλά κι εκείνοι στο τέλος μένουν ευχαριστημένοι από τη μεταμόρφωση του δασκάλου.

Οι αμυντικές διαδικασίες και ρουτίνες που αναπτύσσουν επαγγελματικοί κλάδοι, οι άτυπες και εξωθεσμικές αντιστάσεις στον κεντρικό έλεγχο του κράτους ή της εργοδοσίας, οι ατομικές ή συλλογικές στρατηγικές επιβίωσης, αποτελούν ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον πεδίο κοινωνικής έρευνας και μελέτης.⁵⁰⁶ Μια εξαιρετικά διαδεδομένη πρακτική του διδασκαλικού σώματος, η οποία, όπως προηγούμενα

⁵⁰⁴ ΔΟΕ, *Όμορφος Κόσμος*, εκδ. Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, Αθήναι, 1952.

⁵⁰⁵ Στο ίδιο, σ. 45-48.

⁵⁰⁶ Για να αναφέρουμε ένα μόνο χαρακτηριστικό παράδειγμα, παραπέμπουμε στις αντιστάσεις των αγροτών της Αγγλίας στις αυξήσεις της τιμής του αλευριού και του ψωμιού. E.P. Thompson, *Η ηθική οικονομία του πλήθους στην Αγγλία τον 18ο αιώνα*, Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Αθήνα, 2020.

αναφέραμε, χρησιμοποιούνταν ευρέως ήδη από τα προπολεμικά χρόνια, συμπτωνώνεται στο σύνθημα «ο Ιέραξ έρχεται».⁵⁰⁷ Όταν ο επιθεωρητής εμφανιζόταν αιφνιδίως σε κάποιο σχολείο για επιθεώρηση, οι δάσκαλοι φρόντιζαν με κάθε διαθέσιμο μέσο να ειδοποιήσουν τους συναδέλφους τους στα γειτονικά χωριά για την έλευσή του με αυτή την απλή φράση. Ένδειξη συναδελφικής αλληλεγγύης εντός ενός ακραία ανταγωνιστικού εκπαιδευτικού πλαισίου εποπτείας, αλλά και εξαιρετικά αποκαλυπτικό τεκμήριο για τη θέση του ρόλου του επιθεωρητή από την οπτική γωνία των δασκάλων της εποχής, το απλό αυτό σύνθημα ενεργοποιούσε μια σειρά αμυντικούς μηχανισμούς που, στην πράξη, ακύρωναν το πλεονέκτημα αιφνιδιασμού του επιθεωρητή. Τα υπόλοιπα είναι λίγο πολύ γνωστά. Όπως γνωστές και ευρύτατα διαδεδομένες είναι οι μαρτυρίες για τους μαθητές των «πίσω θρανίων» που τους έστελνε ο δάσκαλος στο σπίτι, για πρακτικές του τύπου «όσοι ξέρουν την απάντηση θα σηκώνουν το δεξί χέρι και όσοι δεν την ξέρουν θα σηκώνουν το αριστερό» και άλλα παρόμοια. Με δυο λόγια, το σχολείο προετοιμαζόταν για να παρουσιάσει την καλύτερη δυνατή εικόνα στον επιθεωρητή. Χαρακτηριστικά, στις αρχές της δεκαετίας του '90, όταν ρωτήθηκε μια πολύ καλή συνάδελφος σε ένα σχολείο στο Κερατσίνι, για τις εμπειρίες της από τα χρόνια του επιθεωρητισμού, απάντησε: «Δεν είχα ποτέ κανένα πρόβλημα. Είχα προετοιμάσει πολύ καλά ένα μάθημα για το ρολόι, είχα κατασκευάσει κι ένα χρωματιστό χάρτινο ρολόι και το είχα στο συρτάρι μου, είχα κάνει και τις σχετικές πρόβες με τα παιδιά και μόλις έβλεπα από το παράθυρό μου τον επιθεωρητή να μπαίνει στο σχολείο, άνοιγα το συρτάρι και έβγαζα το ρολόι. Τι μάθημα έχετε με ρωτούσε, το ρολόι απαντούσα εγώ. Κι όλα πήγαιναν ρολόι. Βέβαια, τότε ήταν τα τελευταία χρόνια του επιθεωρητισμού, μετά τη μεταπολίτευση, όταν πια ο θεσμός είχε ατονήσει».⁵⁰⁸ Πράγματι, τέτοιες περιπτώσεις συναντώνται στις εκθέσεις επιθεώρησης, όπως μια νηπιαγωγός που σε δυο συνεχόμενες επιθεωρήσεις «έτυχε» να τσιμπηθεί από μέλισσα που μπήκε στην αίθουσα και με αφορμή αυτό το επεισόδιο, διδάσκει το μάθημα για τη μέλισσα,⁵⁰⁹ μια άλλη συνάδελφός της που

⁵⁰⁷ Π.Δ. Παναγόπουλος, «Ο νοικοκύρης δάσκαλος», στο *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδευσεως*, 1932, εκδ. οίκος Δημητράκου Α.Ε., Αθήναι, 1932, σ. 247-254.

⁵⁰⁸ Μαρτυρία της δασκάλας Μ.Κ.

⁵⁰⁹ Αναφέρουμε χαρακτηριστικά: «αφορμηθέντες από σχετικές παρατηρήσεις, λέγουν εν χορώ, τι συνέβη χθες. «Χθες μπήκε από το παράθυρο μία μέλισσα και τσίμπησε την κυρία. Η κυρία μας, έβαλε λίγο λάδι και ξεφούσκωσε το χέρι της». Μία μαθήτριά παρατηρούσα την επί του πίνακος ζωγραφισμένην με εγχρώμους κιμωλίας μέλισσαν λέγει τι θέλει, τα μάτια, τις κεραίες, τα πτερά και πως κάνει το μέλι και το κερί». Α.Φ. της Υ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 1/θ Νηπιαγωγείο Νίκαιας, Γ' Εκπ. Περ. Πειραιώς. Εξαιρετική ιδέα για αφορμή. Μόνο που, όλως τυχαίως, το ίδιο γεγονός ακριβώς επαναλαμβάνεται και την επόμενη χρονιά στο Νηπιαγωγείο του Καρέα αυτή τη φορά. Εδώ η μέλισσα θα τσιμπήσει τη νηπιαγωγό λίγο πριν μπει ο επιθεωρητής στην τάξη και είναι τα νήπια που θα προστρέξουν κατόπιν οδηγιών της στο φαρμακείο για να περιποιηθούν

προτιμά μονίμως το θέμα του πετεινού⁵¹⁰ ή η περίπτωση του δασκάλου όπου σε τρεις διαδοχικές εκθέσεις επιθεώρησης, όλως τυχαίως, διδάσκεται η ίδια ακριβώς ενότητα στην ανάγνωση: Οι Αμερικανοί Φιλέλληνες. Μάλιστα σε δύο διαδοχικές επιθεωρήσεις, με χρονική απόσταση δύο ετών, ο ίδιος επιθεωρητής επιθεωρεί τον ίδιο δάσκαλο, στην ίδια ενότητα και καταγράφει την ίδια πάνω κάτω πορεία διδασκαλίας:

1. «Παρηκολουθήσαμεν διδ/λίαν του Αναγνώσεως με το κεφ. του εγκεκριμένου Αναγνωστικού “Ο Γκρίντλεν Χάου”(…)μετά τούτων ενεβάθυναν επί των κινήτρων της καθόδου εις την Ελλάδα του Χάου και άλλων γνωστών εις αυτούς Φιλελλήνων».⁵¹¹
2. «Παρηκολουθήσαμεν διδ/λίαν του Αναγνώσεως με νέον το κεφάλαιον “Αμερικανοί Φιλέλληνες”(…)Ανέλυσαν τον Φιλελληνισμόν και εξήρουν τας υπηρεσίας των κυριωτέρων εκπροσώπων του».⁵¹²

Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις ότι οι νηπιαγωγοί και οι δάσκαλοι/ες, σε ορισμένες περιπτώσεις, έχοντας και την απαραίτητη κατανόηση του επιθεωρητή, προετοίμαζαν με επιμέλεια συγκεκριμένες ενότητες για να διδάξουν στις οποίες εξειδικεύονταν οι ίδιοι και εξασκούσαν κατάλληλα και τις τάξεις τους. Όμως, κατά κανόνα, οι επιθεωρητές δεν ανέχονται το ψέμα και την εξαπάτηση και σημειώνουν με μελανά χρώματα στις εκθέσεις αξιολόγησης, τις προσπάθειες δασκάλων που επιχειρούν να τους εξαπατήσουν,⁵¹³ όπως η δασκάλα που δήλωσε ότι θα διδάξει, ως νέα, την ενότητα «τόπι» και το γράμμα Τ. Ωστόσο, ο επιθεωρητής αντιλαμβάνεται ότι η ίδια ενότητα είχε διδαχθεί και την προηγούμενη μέρα: «Εκ του ελέγχου των τετραδίων απεδείχθη ότι κατά την προηγούμενην ημέραν είχε διδαχθή η αυτή ενότης,

τη νηπιαγωγό. Α.Φ. της Υ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 1/θ Νηπιαγωγείο Καρέα, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵¹⁰ «Την παρηκολουθήσαμεν διδάξασαν Πραγματογνωσίαν, Ωδικήν και Χειροτεχνίαν. Εδίδαξε τον πετεινόν από εικόνα, ην η ίδια είχε σχεδιάσει». Α.Φ. της Ψ.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Νηπιαγωγείο Μάνδρας, Γ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών. «Εδίδαξε Πραγματογνωσίαν περί του πετεινού». Α.Φ. της Ψ.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Νηπιαγωγείο Περιστερίου, Γ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵¹¹ Α.Φ. του Γ.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 1^ο Δ.Σχ. Αγ. Βαρβάρας, Στ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵¹² Α.Φ. του Γ.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 1^ο Δ.Σχ. Αγ. Βαρβάρας, Στ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵¹³ Α.Φ. του Ζ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «Εις ερώτησίν μας αν η δ/σσα προτίθεται να διδάξη νέον, απαντά ότι θα παραμείνωσιν οι μαθηταί εις το ίδιον, προς καλλιτέραν εμπέδωσιν. Αλλ’ η πρόσθεσις είναι γνωστή εις όλους τους μαθητάς της Γ΄ τάξεως». Α.Φ. της Μ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 2/θ Δ.Σχ. Αγ. Χαυριάτων, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

διότι οι μαθηταί έχουν γράψει εις το τετράδιόν των μια σελίδα την λέξιν -τόπι- και μία σελίδα το κεφαλαίον Τ». ⁵¹⁴ Οι δικαιολογίες της δασκάλας ότι «διδάσκει κάθε ενότητα 3 φορές δεν είναι και τόσο πειστικές αφού ξεκίνησε τη διδασκαλία της ενότητας «τόπι» ως νέας». ⁵¹⁵ Ένας έμπειρος επιθεωρητής μπορεί εύκολα να διαπιστώσει τις αδυναμίες των μαθητών και να ελέγξει τη βασιμότητα των δικαιολογιών που επικαλούνται οι δάσκαλοι και κυρίως, να αποκαλύψει τυχόν προσπάθειες εξαπάτησης εκ μέρους τους: «Κατά την δευτέραν μας επίσκεψιν και κατά την είσοδόν μας εις την αίθουσαν διδασκαλίας οι μαθηταί ανεγινώσκουν το κεφάλαιον “Η μεγαλόχαρη”, εκ του Αναγνωστικού των, σελ. 172, μετά δυσκολίας. Κατόπιν έγινεν ερμηνεία αγνώστων λέξεων και αφέθη η υπόλοιπη εργασία δια το επόμενον μάθημα. Δικαιολογούμενος ο διδ/λος δια την κακήν ανάγνωσιν υπό των μαθητών του, είπεν ότι σήμερον το πρώτον ανεγίνωσκον το κεφάλαιον, ενώ απεδείχθη εξ ερωτήσεώς μας προς τους μαθητάς, ότι, το είχαν αναθέσει από την προηγουμένην εις τους μαθητάς του δια να ετοιμάσουν την σχετικήν εργασία» ⁵¹⁶

Βεβαίως, η επιθεώρηση είχε έντονα το στοιχείο μιας καλά προετοιμασμένης θεατρικής παράστασης. Τίποτε από τα παραπάνω δεν ακυρώνει τη βαρύτητα και τον κυρίαρχο ρόλο του εποπτικού μηχανισμού – μας υπενθυμίζουν ωστόσο ότι ακόμα και στο πιο αυταρχικό εποπτικό πλαίσιο υπάρχουν περιθώρια τυπικών ή άτυπων, συλλογικών ή ατομικών αντιστάσεων. Οι δάσκαλοι και δασκάλες της περιόδου όφειλαν να προετοιμάζουν την τάξη τους επί μήνες ολόκληρους για την ημέρα της επιθεώρησης που αποτελούσε μια σκληρή δοκιμασία, προσάρμοζαν τις διδακτικές τους μεθόδους στις κυρίαρχες επιλογές, επίσης, είχαν πλήρη επίγνωση ότι βρίσκονται κυριολεκτικά στο έλεος του επιθεωρητή, αφού ο συνολικός υπαλληλικός τους βίος κρινόταν από τις εκθέσεις αξιολόγησης. Όπως είχαν επίγνωση για τον άτυπο αλλά αποτελεσματικό, πολυπρόσωπο και κυρίως αόρατο μηχανισμό ελέγχου που είχαν αναπτύξει οι επιθεωρητές, συγκροτώντας ένα μη θεσμικό δίκτυο πληροφοριών, με τις τοπικές αρχές, την Κοινότητα, την Εκκλησία, τους γονείς, ακόμα και τους ίδιους τους συναδέλφους τους και κάθε πρόθυμο ενδοσχολικό ή εξωσχολικό πληροφοριοδότη. ⁵¹⁷

⁵¹⁴ Α.Φ. της Θ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Εδέσσης.

⁵¹⁵ Στο ίδιο.

⁵¹⁶ Α.Φ. του Ζ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵¹⁷ Για να αξιολογήσει τον χαρακτήρα του δασκάλου Π.Κ. ο επιθεωρητής επικαλείται πληροφορίες που άντλησε από συναδέλφους του. Α.Φ. του Π.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4/θέσιον Δημ. Σχ. Σαρδηνίων Αμφιλοχίας. Επίσης για άλλον δάσκαλο διαβάζουμε: «Εις τον δημόσιον και ιδιωτικόν βίον του παρουσιάζεται καλός μάλλον καίτοι φαίνεται ότι δεν τον αγαπούν όλοι οι κάτοικοι. Σήμερον παρουσιάσθη ενώπιόν μας μία κυρία και διετύπωσε εναντίον του παράπονα(...)Οι κάτοικοι έχουν διχασθή από τας ενέργειάς του δια την στέγασιν του σχολείου και την εκλογήν γηπέδου δι’

Αλλωστε, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, ο/η δάσκαλος/α αξιολογείται σε έξι τομείς: α) Γενική μόρφωση, β) Διδακτική ικανότητα, γ) Διοικητική δεξιότητα, δ) Ευσυνειδησία, ε) Συμπεριφορά, στ) Κοινωνική δράση. Από αυτούς, οι τέσσερις πρώτοι και εν μέρει ο πέμπτος, συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία της επιθεώρησης και κρίνονται κυρίως από την εικόνα του επιθεωρούμενου και της τάξης του.⁵¹⁸

Ας αλλάξουμε όμως οπτική γωνία. Το πρώτο ερώτημα που αντιμετώπιζε ένας επιθεωρητής ήταν αν η επίσκεψή του για επιθεώρηση θα γίνεται κατόπιν προειδοποίησης ή θα είναι απροειδοποίητη. Η νομοθεσία δεν προβλέπει εάν η επιθεώρηση γίνεται απροειδοποίητα ή προγραμματισμένα. Ο Παρασκευόπουλος τάσσεται κατά των αιφνιδίων επισκέψεων των επιθεωρητών στις σχολικές τάξεις, υποστηρίζοντας ότι, εκτός όλων των άλλων, η πρακτική αυτή, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, είναι ανεφάρμοστη καθώς οι δάσκαλοι βρίσκουν τον τρόπο να ειδοποιούν τους συναδέλφους των γειτονικών χωριών για την παρουσία του επιθεωρητή.⁵¹⁹ Αντίθετα, ο Επιθεωρητής Πατρών Γεράσιμος Σπετσιέρης υποστηρίζει ότι ο επιθεωρητής «δεν ενδείκνυται να προειδοποιεί τους διδασκάλους δια επιθεώρησιν, διότι και το έργο θα κριθή εν συνόλω και ο διδάσκαλος οφείλει να είναι πάντοτε έτοιμος και πρόχειρος».⁵²⁰ Οι απόψεις εδώ δίστανται, ακολουθούνται και οι δύο πρακτικές, ωστόσο, στην πραγματικότητα, μόνο στις πόλεις ήταν δυνατόν να πραγματοποιήσουν οι επιθεωρητές απροειδοποίητες επιθεωρήσεις.

Όταν η σχολική μονάδα είχε προειδοποιηθεί για την επίσκεψη του επιθεωρητή, σκηνοθετούνταν διάφορες δράσεις υποδοχής του τιμώμενου προσώπου, όπως η προσφώνησή του σε όλο το σχολείο από τον διευθυντή, η προσφορά ανθοδέσμης από μαθητή, η οργάνωση παραδοσιακών χορών στο διάλειμμα κ.α.⁵²¹ Όπως και να έχει,

οικοδόμησιν νέου διδακτηρίου. Η μία μερίς είναι εναντίον του με το αιτιολογικόν ότι ευνοεί την ετέραν μερίδα. Φαίνεται ότι του λείπει η πολιτικότης». Α.Φ. του Β.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

⁵¹⁸ Εκτός από τον δεύτερο τομέα (Διδακτική ικανότητα), τον τρίτο (διοικητική δεξιότητα) και τον έκτο (κοινωνική δράση) που αναλύονται αυτοτελώς και διεξοδικά στα αντίστοιχα κεφάλαια για τους σκοπούς της εκπαίδευσης και τη διδακτική μεθοδολογία και πράξη (ο δεύτερος τομέας), για τη διοικητική δεξιότητα (ο τρίτος) και για τον κοινωνικό ρόλο και τα κοινωνικά φρονήματα (ο έκτος), οι υπόλοιποι εξετάζονται στο παρόν κεφάλαιο συνθετικά καθώς υπάρχει μεγάλος βαθμός αλληλοσυσχέτισης.

⁵¹⁹ Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949, σ. 308.

⁵²⁰ Στο ίδιο, σ. 390.

⁵²¹ «Μετά την εν χορώ πρωινήν προσευχήν εν τη αυλή (Χριστός Ανέστη τρις) ο διδ/λος εχαιρέτησε τους μαθητάς και τους ανήγγειλε την επίσκεψιν του Επιθεωρητού των. Εις μαθητής αυτοβούλως – κατά την αναφοράν του διδ/λου – με προσεφώνησε και μου προσέφερε ανθοδέσμη(…) Κατά το διάλειμμα οι μαθήτριά εχόρευσαν Ελληνικούς χορούς». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας. Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

συχνά στις εκθέσεις επιθεώρησης καταγράφεται με ακρίβεια το στιγμιότυπο της διδασκαλίας καθώς και η εικόνα της τάξης κατά την είσοδο του επιθεωρητή.⁵²² Σε πολλές περιπτώσεις ο επιθεωρητής επισκέπτεται την τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Κατά την είσοδό του ο επιθεωρητής – και μετά τις αρχικές συστάσεις με τους μαθητές που κάνει ο/η δάσκαλος/α – κρίνει απαραίτητο να υπάρχει μια αρχική συζήτηση με τους/τις μαθητές/τριες ώστε να διαμορφωθεί η κατάλληλη ψυχική επαφή.⁵²³

Από αυτό το σημείο και μετά, ο επιθεωρητής είναι ο απόλυτος άρχοντας της τάξης. Μπορεί να παρακολουθήσει το μάθημα του επιθεωρούμενου, μπορεί να τον διακόψει ανά πάσα στιγμή, μπορεί να τον κατεβάσει από την έδρα και να αναλάβει να διδάξει εκείνος, μπορεί να ρωτήσει τους μαθητές ότι νομίζει για όποιο μάθημα επιλέξει, μπορεί να αλλάξει την πορεία της διδασκαλίας, να ελέγξει τα τετράδια και τα βιβλία των μαθητών, το βιβλίο ύλης, μπορεί να κάνει συστάσεις στον/στην δάσκαλο/α μπροστά στους μαθητές του, μπορεί να επέμβει για να αποκαταστήσει την τάξη, δηλαδή, μπορεί να ελέγξει τα πάντα. Αυτή άλλωστε είναι και η ουσία της επιθεώρησης που αναλύεται στους έξι τομείς που έχουμε ήδη αναφέρει.

Η συνήθης πρακτική που ακολουθούν οι επιθεωρητές είναι η παρακολούθηση της διδασκαλίας και η εξέταση των μαθητών μετά τη λήξη της.⁵²⁴ Ταυτόχρονα, ο επιθεωρητής ελέγχει την αίθουσα,⁵²⁵ τα τετράδια των μαθητών, τα ατομικά τους είδη, την εμφάνιση και την καθαριότητά τους, το βιβλίο ύλης και γενικώς όλα τα υπηρεσιακά βιβλία του σχολείου. Η αξιολόγηση της διδασκαλίας, των βασικών

⁵²² «Κατά την είσοδόν μας εις την αίθουσαν της διδασκαλίας εύρομεν επί της έδρας τέσσαρας μαθητριάς αίτινες απήγγειλον με την σειράν το ποίημα του Κ. Παλαμά “Εμπρός” εις το Αναγνωστικόν των». Α.Φ. του Ν.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Δ’ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «Κατά τον χρόνον της επισκέψεώς μας, ησχολείτο με την επανάληψιν ύλης επί προβλημάτων τόκου διαφόρων περιπτώσεων». Α.Φ. του Κ.Η., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κομοτηνής.

⁵²³ «Αφού κατόπιν μικράς συζητήσεως μετά των μαθητών, καθ’ην καταλλήλως εδόθησαν εκ μέρους μας οδηγίαι και νουθεσίαι, επετεύχθη η απαραίτητος ψυχική επαφή, παρηκολουθήσαμεν την δ/σαν διδάσκουσαν...». Α.Φ. της Μ.Θ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπ. Περ. Καβάλας. Επίσης: «Μετά την προσευχήν ο διδ/λος παρουσίασεν ημάς εις τους μαθητάς». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης.

⁵²⁴ «Παρακολούθησα ταύτην διδάσκουσα(...)Εξήτασα τους μαθητάς εις άπαντα τα διδασκόμενα μαθήματα(...)Η υπό του Ε.Α.Π. διδακτέα ύλη διδάσκεται κανονικώς. Η εμφάνις των γραπτών εργασιών των μαθητών λίαν ικανοποιητική». Α.Φ. της Π.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 6/θ Δημ. Σχ. Ελάτης Άρτης.

⁵²⁵ «Η αίθουσα δεν ήτο όσον έδει τακτοποιημένη. Δικαιολογείται όμως τούτο εκ του γεγονότος ότι δεν παρέλαβεν εισέτι τα παραγγελθέντα έπιπλα. Εδόθησαν σχετικαί οδηγίαι δια την τακτοποίησιν των εν τη τάξει αντικειμένων». Α.Φ. του Μ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Κύμης.

χαρακτηριστικών της, όπως η αφόρμηση, η μεθοδικότητα,⁵²⁶ η τήρηση των αρχών της εποπτείας και της αυτενέργειας, το διδακτικό τακτ, το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών και ο ζήλος τους να συνεχίσουν τις διαδικασίες επιμόρφωσης, η τήρηση της τάξης κατά τη διάρκεια του μαθήματος, το γενικότερο κλίμα της τάξης, η συμμετοχή των μαθητών, ο βαθμός προετοιμασίας του επιθεωρούμενου, αποτελούν τον πυρήνα της επιθεώρησης καθώς κυρίως από αυτούς τους παράγοντες διαμορφώνει ο επιθεωρητής την κρίση του για τους πέντε πρώτους τομείς της αξιολογικής διαδικασίας.⁵²⁷ Κατά τη διάρκεια όλης της διαδικασίας επιθεώρησης, ο επιθεωρούμενος οφείλει να εμφανίζεται ανεπηρέαστος από την παρουσία του επιθεωρητή και να μην εκδηλώνει τυχόν αρνητικά συναισθήματα άγχους και ανασφάλειας. Επίσης, οφείλει να παραδίδει το νέο μάθημα με κλειστό το βιβλίο του, διαφορετικά, εάν το βιβλίο είναι ανοιχτό και, ακόμα χειρότερα, εάν το συμβουλευεται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, τότε κρίνεται απροετοίμαστος για τη διδασκαλία, γεγονός που επιβαρύνει αρκετά την υπηρεσιακή έκθεση αλλά και την τελική του βαθμολογία.⁵²⁸

Ο επιθεωρητής δεν διστάζει να επέμβει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, να παραμερίσει τον δάσκαλο και να πάρει την ευθύνη της διδασκαλίας στα χέρια του για να συμπληρώσει κάποιες πληροφορίες, να διορθώσει μεθοδολογικά λάθη, να εξηγήσει καλύτερα και μεθοδικότερα τη νέα ύλη στους μαθητές, να παρωθήσει όλους τους μαθητές σε πιο ενεργητική συμμετοχή, να υποδείξει στον δάσκαλο να διηγηθεί την επόμενη ενότητα, να ανακαλέσει τους θορυβούντες μαθητές στην τάξη. Για παράδειγμα, όταν κατά τη διάρκεια επιθεώρησης, ο επιθεωρητής διαπιστώνει ότι ο δάσκαλος δεν έχει την απαιτούμενη εμπειρία ή μεθοδικότητα, τότε δεν διστάζει να παρέμβει ο ίδιος: «Εις την διδασκαλία της Βας τάξεως εσημειώσαμεν

⁵²⁶ «Επί της ως άνω διδασκαλίας παρατηρήσαμεν, ό,τι η διδ/σσα προσήλθε πάνοπλος προκειμένου να διδάξη το γράμμα μ.(...)Η πορεία της διδ/λίας την οποίαν ηκολούθησεν ήτο η 3μερής, την οποίαν εφήρμοσεν ικανοποιητικώς, ως επίσης ικανοποιητικώς εφήρμοσε και την μέθοδον διδασκαλίας του νέου γράμματος. Μορφή της διδ/λίας ήτο ο εξελίσσων διάλογος, όν εχειρίζετο επιτυχώς». Α.Φ. της Ε.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Δημ. Σχ. Λίμνης Ιστιαίας. Η δασκάλα παίρνει Α τάξη σχεδόν σε όλη την υπηρεσία της και εφαρμόζει αναλυτικοσυνθετική.

⁵²⁷ «ο διδάσκαλος ήτο προετοιμασμένος δια τας διδασκαλίας(...)αι διδασκαλίας ήσαν, εν μέρει, εποπτικά και ευμέθοδοι». Α.Φ. του Υ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Αποστόλων Παππαδατών, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρεβέζης.

⁵²⁸ «Φαίνεται ότι δεν είχε παρασκευασθή επαρκώς, διότι συνεχώς εβοηθείτο από ανοικτόν βιβλίον Γεωγραφίας». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

αλλοπρόσαλλον πορείαν και έλλειψιν μεθοδικότητος. Την διδασκαλίαν της Αριθμητικής συνεπληρώσαμεν ο ίδιος διδάξαντες υποδειγματικώς το ίδιον θέμα».⁵²⁹

Μετά τη λήξη της διδασκαλίας, ο επιθεωρητής εξετάζει τους μαθητές, συνήθως ακολουθώντας μια διαδικασία ερωτήσεων πάνω στη διδαχθείσα ύλη⁵³⁰ ή καλώντας τους να αφηγηθούν κείμενα του αναγνωστικού και γεγονότα της ελληνικής ιστορίας, ελέγχει τα τετράδιά τους, τους ζητά να λύσουν ασκήσεις και προβλήματα μαθηματικών.

Υπάρχουν και περιπτώσεις όπου ο επιθεωρητής επιλέγει να μην παρακολουθήσει τη διδασκαλία του επιθεωρούμενου αλλά να εξαντλήσει ολόκληρο τον χρόνο του στην εξέταση των μαθητών ώστε να διαπιστώσει το μορφωτικό τους επίπεδο, τις δυνατότητες και αδυναμίες τους, το βαθμό κατανόησης της διδασκόμενης ύλης και πρόσκτησης των απαραίτητων για την τάξη τους γνώσεων και δεξιοτήτων.⁵³¹

Κατά καιρούς, σε συνεργασία με δάσκαλο ή δασκάλα της περιφέρειάς του, οι οποίοι/ες διακρίνονται, κατά τη γνώμη του, για τις διδακτικές τους ικανότητες, διοργανώνει υποδειγματικές διδασκαλίες, ενώπιον του Γενικού επιθεωρητή και δασκάλων της ίδιας τάξης με τον/την διδάσκοντα/ουσα.

Το βιβλίο ύλης παρέχει σημαντικές πληροφορίες αφού εκεί καταγράφεται ποια ύλη διδάχθηκε και πότε. Η παράλειψη της συμπλήρωσής του από το δάσκαλο αποτελεί σημαντική αμέλεια που δεν περνά απαρατήρητη.⁵³² Άλλωστε, ο έλεγχος της διδαχθείσας ύλης και του πραγματικού διδακτικού χρόνου, αφορά τόσο στην κατανόηση των διδαχθέντων όσο και στο βαθμό κάλυψης της διδακτέας ύλης. Δηλαδή, ελέγχεται η αντιστοιχία του προγραμματισμένου και του πραγματικού διδακτικού χρόνου και σημειώνεται κάθε υστέρηση στην κάλυψη της ύλης, καθώς και οι παράγοντες που οδήγησαν σε αυτήν την υστέρηση, όπως, το επίπεδο των μαθητών και οι δυνατότητες κατανόησης και εμπέδωσης της ύλης, τα μορφωτικά κενά από προηγούμενες τάξεις, οι μακρόχρονες απουσίες των μαθητών. Για τον

⁵²⁹ Α.Φ. του Θ.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 3/θ Δημ. Σχ. Κάμπου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καλαμών. Βαθμολογία: 20.50, ωστόσο, οι επόμενες εκθέσεις του ίδιου επιθεωρητή είναι εξαιρετικά ευνοϊκές για το δάσκαλο.

⁵³⁰ «Εν συνεχεία εξητάσαμεν και ημείς τους μαθητάς της εις άπαντα τα μαθήματα και διεπιστώσαμεν, ότι οι μαθηταί κατέχουσι πολύ καλώς την μέχρι σήμερον προσφερθείσαν ύλην των διαφόρων μαθημάτων, ήτις προσφέρεται συμφώνως τω Ε.Α.Π.. Επίσης ηλέγξαμεν τας γραπτάς των μαθητών εργασίας και τα ατομικά των είδη. Αι εργασίαι των μας ικανοποίησαν, τα δε ατομικά των είδη τηρούνται με τάξη». Α.Φ. της Β.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 5^ο Δημ. Σχ. Νέων Λιοσίων, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵³¹ «Η διδ/σσα δεν εδίδαξεν αλλά εξετάσαμεν ημείς τους μαθητάς». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Αρτης.

⁵³² «Δεν τηρεί βιβλίον ύλης παρά τας σχετικές εγκυκλίους. Ούτω δεν δυνάμεθα να γνωρίζομεν ποίαν και πόσην ύλην εδίδαξε». Α.Φ. της Ν.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Δημ. Σχ. Κέας Κερασούντος, Α' Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

έλεγχο της ύλης, ο επιθεωρητής, εκτός από το βιβλίο ύλης, καταφεύγει και στα τετράδια των μαθητών.

Ελέγχεται ακόμα και η κίνηση του δασκάλου στην αίθουσα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, αν και εδώ οι απόψεις των επιθεωρητών διίστανται.⁵³³ Σε γενικές γραμμές δεν προκύπτει κάποιος γενικά αποδεκτός κανόνας που πρέπει να ακολουθήσει ο δάσκαλος. Το άγχος του επιθεωρούμενου εντείνει το βαθμό ανασφάλειας και αμηχανίας που έτσι κι αλλιώς χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα τους πιο άπειρους διδάσκοντες. Τι να κάνει λοιπόν; Να κάθεται, να στέκεται ή να βηματίζει; Οι κινήσεις και η στάση του σώματος, οι εκφράσεις του προσώπου, ο τόνος της φωνής, η άνεση ή η αμηχανία, οι κινήσεις των χεριών, αποτελούν ένα ακόμα πεδίο παρατήρησης που καταγράφεται, όπως επίσης και το αποτέλεσμα που έχει στους μαθητές.

Ελέγχεται επίσης, η ευταξία της σχολικής αίθουσας, η εμφάνιση των μαθητών, η υγεία τους, η καθαριότητα της μαθητικής ποδιάς, η καθαριότητα των τετραδίων και ο γραφικός χαρακτήρας των μαθητών. Επαινούνται και αξιοποιούνται ως πρότυπο οι σχολικές τάξεις που διακρίνονται για την καλλιγραφία τους ενώ, από την άλλη, στηλιτεύονται φαινόμενα αταξίας, ανομοιομορφης εμφάνισης και κακογραμμένων τετραδίων: «Ούτοι διατηρούν την μαθητική των ποδιών καθαράν. Η όλη των εμφάνισης είναι άψογος. Είναι ζωντανοί μαθηταί και παρακολουθούν τας συζητήσεις και διδ/λίας με ενδιαφέρον. Είναι τους τρόπους ευγενείς, φρόνιμοι και πειθαρχικοί».⁵³⁴

Η εργασία του δασκάλου κρίνεται κυρίως από τα αποτελέσματά της, δηλαδή, από τις επιδόσεις των μαθητών.⁵³⁵ Ο επιθεωρητής εξετάζει τους μαθητές, με βάση το βιβλίο διδασκόμενης ύλης, για να διαπιστώσει αν είναι κάτοχοι της διδασκόμενης ύλης και καταγράφει πόσοι ανταποκρίνονται ικανοποιητικά, πόσοι υστερούν, πόσοι

⁵³³ «Όταν παραδίδετε μη βηματίζετε υπερθεν των μαθητών. Αυτό τους κουράζει. Να ίστασθε επί ή προ της έδρας και να μετακινήσθε όταν υπάρχει ανάγκη, π.χ. να δείξετε κάτι». Α.Φ. του Δ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1949-1950, 1/ξιον Δημ. Σχ. Έρφων Αρκαδίου Ρεθύμνης. Αντίθετη άποψη εκφράζουν άλλοι επιθεωρητές: «Κατά την διάρκειαν της επιθεώρησης ουδόλως μετεκινήθη εκ του καθίσματός του, ίνα έλθη σε επαφήν μετά των μαθητών». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1946-1947, Δημ. Σχ. Μπάφι Ωρωπού, Β' Εκπ. Περ. Αθηνών. Επίσης: «Διαρκώς έχει την αριστεράν χείραν εις την τσέπην του παντελονιού του ή διδάσκει καθήμενος». Α.Φ. του Ζ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵³⁴ Α.Φ. της Α.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης.

⁵³⁵ «Αι γνώσεις των μαθητών δεν ευρίσκονται εις ικανοποιητικόν σημείον(...)Εις τα άλλα όμως μαθήματα ελαχίστην ή ουδεμίαν πρόοδον έχουσι σημειώσει(...)Η διδ/σσα αυτή, φαίνεται φιλότιμος και αφοσιωμένη εις τα καθήκοντά της αλλά η ευθύνη δια το χαμηλόν επίπεδον της μορφωτικής καταστάσεως των μαθητών της βαρύνει απολύτως την ιδίαν». Α.Φ. της Ε.Ρ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, 4/θ Δημ. Σχ. Άριος, Εκπ. Περ. Καλαμών.

θα προαχθούν και πόσοι θα μείνουν στάσιμοι.⁵³⁶ Ελέγχει την αναγνωστική ικανότητα, την αφομοίωση κανόνων γραμματικής, μαθηματικών εννοιών, βασικών γνώσεων όλων των διδακτικών αντικειμένων, απευθύνει ερωτήσεις, ζητά να απαντήσουν σε ασκήσεις γραμματικής, να λύσουν προβλήματα αριθμητικής, να κάνουν νοερούς υπολογισμούς.⁵³⁷ Κατά κανόνα, οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών χρεώνονται στις διδακτικές αδυναμίες του επιθεωρούμενου,⁵³⁸ σε κάποιες άλλες ο επιθεωρητής ή ο δάσκαλος επικαλούνται τις αντικειμενικές δυσκολίες,⁵³⁹ όπως ο μεγάλος αριθμός των μαθητών,⁵⁴⁰ το κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον,⁵⁴¹ οι τοπικές διάλεκτοι, τα μορφωτικά κενά που συσσωρεύτηκαν τα προηγούμενα σχολικά έτη.⁵⁴²

⁵³⁶ Σε πρόβλημα αριθμητικής κατά την επιθεώρηση του δασκάλου Κ.Π., ο επιθεωρητής Γ.Γ. διαπιστώνει ότι «εκ των 17 μαθητών απήντησαν ορθώς οι 6». Α.Φ. του Κ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4/θέσιον Δημ. Σχ. Σαρδηνίων Αμφιλοχίας. Επίσης: «Υπάρχει ποσοστόν αδυνάτων μαθητών. Συνέστησα στροφήν προς αυτούς και παραστατικήν εκλαΐκευσιν των διδακτικών αγαθών». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας. Επίσης: «Διεπιστώθη ότι εννοίας τινάς των κλασμάτων δεν τα έχουν καλώς αφομοιώσει και εγένετο σύστασις, όπως κατά την λύσιν προβλημάτων, γίνεται υπόμνησις αυτών δια την πλήρη εμπέδωσιν». Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵³⁷ «Εζήτησα να γράψουν τοιαύτας φράσεις [με δίφθογο εϋ] όλοι οι μαθηταί. Υστέρησαν 10 εκ των 50». Α.Φ. της Κ.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Ζ' Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «Οι της Γ' και Δ' εις την Γραμματικήν ικανοποιητικήν πρόοδον εσημείωσαν(...)Επί 17 της Α' οι 13 καλώς αναγινώσκουν, ικανοποιητικώς γράφουν προτάσεις(...)εις δε την Αριθμητικήν ικανοποιητικώς κινούνται. Οι πλείστοι της Β' με ευχέρειαν εκτελούν από μνήμης απλούς λογαριασμούς(...)επιτυχώς απήντησαν εις ερωτήσεις μας αναφερομένας εις την Πατριδογνωστικήν ύλην». Α.Φ. της Β.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπ. Περ. Κυνυρίας. Επίσης: «Εις την αριθμητικήν δεν επέτυχον την ορθήν λύσιν δοθέντος παρ' ημών προβλήματος αρκετοί μαθηταί». Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 3ο Δημ. Σχ. Ρεθύμνης, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ρεθύμνης.

⁵³⁸ «Πάντως, εάν η διδ/σσα κατέβαλλε μεγαλυτέρας προσπάθειας, θα απέδιδον ικανοποιητικά αποτελέσματα». Α.Φ. της Ν.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Δημ. Σχ. Κέας Κερασούντος, Α' Εκπ. Περ. Πρεβέζης. Επίσης: «Ανέγνωσαν οι μαθηταί άνευ ήθους(...)Υπεδείχθη ότι η λεξιλογική και Πραγματογνωστική επεξεργασία εις την τάξιν αυτήν και εις το μάθημα της Αναγνώσεως κατέχουν την πρώτην θέσιν(...)Διεπιστώθη εκ της εξετάσεως ότι οι μαθηταί δεν λογίζονται νοερώς και είναι ανίκανοι να προσθέσουν και να αφαιρέσουν(...)Εχουν διδαχθή τα μέρη του λόγου μηχανικά χωρίς να έχουν αφομοιώσει αλλά και χωρίς να προβάλη η ανάγκη αυτή(...)Δεν κινείται η τάξις(...)εργάζεται φιλοτίμως, πλην δεν κατορθώνει να κινήση την τάξιν». Α.Φ. της Λ.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵³⁹ «Τινές των αρρένων μαθητών, κατοικούντες εις ένα απομακρυσμένον αγροτικόν συνοικισμόν, υστερούν. Κατά τους μήνας του χειμόνος δεν δύνανται να προσέρχωνται εις το Σχολείον». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας. Επίσης: «εκ των 38 μαθητών του σχολείου του [πρόκειται για μονοθέσιο] οι 27 είναι τέκνα βλαχοποιημένων. Ταύτα προσέρχονται κατά τον Νοέμβριον και αποχωρούν τον Μάιον. Ως εκ τούτου παρατηρείται σοβαρά ανωμαλία εις την αποδοτικήν λειτουργίαν του σχολείου». Α.Φ. του Λ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Εκπ. Περ. Καρδίτσας. Επίσης: «Ο διδ/λος παραπονείται, ότι παρά την μεγάλην και διαρκή προσπάθειαν του «δεν αποδίδουν» οι μαθηταί. Είναι όντως αληθές, ότι μαθηταί τινές φαίνονται βεβαρυμένοι δια λόγους ιδίους. Διαρκής ουχ' ήττον προσπάθεια θ' απαιτήται δια βελτίωσιν, ώστε και οι δυσκίνητοι και αδρανείς ν' αποδώσωσι περισσότερον». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 3ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵⁴⁰ «Ως προς το έργον της σημειούμεν ότι μολοντόι έχει εις την τάξιν της υπερεκατόν μαθητάς εν τούτοις αποδίδει με ικανοποιητικά αποτελέσματα αόκνως, η δε απασχόλησίς της εις την πολυπληθή τάξιν δεν άφησε περιθώριον εκδηλώσεως και άλλης δραστηριότητος». Α.Φ. της Λ.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Δ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵⁴¹ «Οι περισσότεροι [μαθητές] ανέγνωσαν καλώς και άνευ ουσιωδών λαθών. Τινές με δυσχέρειαν ιδία εις την εκτέλεσιν της στίξεως. Αι κατ' οίκον συνθήκαι των πτωχών, προσφυγικών και εις ξύλινας

Μετά την επιθεώρηση, ο επιθεωρητής συζητά με τον δάσκαλο για ζητήματα που αφορούν στη διδακτική εργασία και τα αποτελέσματά της,⁵⁴³ απαντά σε τυχόν απορίες, κάνει τις απαραίτητες συστάσεις και δίνει τις κατάλληλες οδηγίες, ενώ ελέγχει και την πορεία αυτομόρφωσης του επιθεωρούμενου ρωτώντας τον αν διαθέτει ατομική βιβλιοθήκη, αν είναι συνδρομητής σε παιδαγωγικά περιοδικά κλπ.⁵⁴⁴ Οι συνήθειες συστάσεις των επιθεωρητών αφορούν στη μελέτη διδακτικών συγγραμμάτων για τη βελτίωση της διδακτικής μεθοδολογίας,⁵⁴⁵ στην εφαρμογή των πορισμάτων των διαφόρων παιδαγωγικών συνεδρίων,⁵⁴⁶ στην εξασφάλιση της πειθαρχίας, της προσήλωσης και του ενδιαφέροντος των μαθητών, στην επωφελή αξιοποίηση της φυσικής τους ζωηρότητας, στην εξάσκησή τους σε συγκεκριμένες γλωσσικές και μαθηματικές δεξιότητες, στην ενεργό συμμετοχή όλης της τάξης στο μάθημα, στη χρήση μορφών αυτοδιοίκησης και σχολικής ζωής, αλλά και σε συγκεκριμένες αδυναμίες του επιθεωρούμενου, όπως για παράδειγμα, η επανάληψη της ίδιας λέξης ή φράσης κατά τη διάρκεια της παράδοσης,⁵⁴⁷ οι μεθοδολογικές

παράγκας οικογενειών δεν υποβοηθούν την εργασία». Α.Φ. της Α.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μεσσηνίας. Ο επιθεωρητής αναφέρεται στους προσφυγικούς συνοικισμούς της Καλαμάτας και της Μεσσηνίας. Η μαρτυρία του επιβεβαιώνει το γεγονός ότι τα πρώτα ξύλινα παραπήγματα που χρησιμοποιήθηκαν για να στεγάσουν τους προσφυγικούς πληθυσμούς συνέχιζαν να χρησιμοποιούνται δεκαετίες μετά.

⁵⁴² «Καλύτερα αποτελέσματα αναμένωμεν, διότι οι μαθηταί δύνανται να αποδώσουν. Η δ/σσα εδικαιολόγησεν την παρουσιαζόμενη κατάστασιν εις την συνεχήν αλλαγὴν δ/λων εκ του σχολείου τα παρελθόντα ἔτη». Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας. Επίσης: «Εἰς παρατήρησίν μου, ὅτι ἡ ὕλη δεν εἶναι ἀνάλογος προς το διαρρεῦσαντα χρόνον, ὁ διδ/λος ἰσχυρήσθη ὅτι ἐδίδαξεν τα κλάσματα ἐξ υπαρχῆς, κατόπιν υποδείξεως του πρώην επιθεωρητοῦ, λόγω του ὅτι ταῦτα δεν εἶχον διδαχθῆ κατά το προηγούμενον ἔτος εις την τάξιν ταύτην. Πάντως συνεστήσαμεν, ὅπως προχωρήσῃ με γοργότερον ρυθμόν εις το μάθημα τούτο». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης.

⁵⁴³ «Μετά της κρινομένης συνεζητήσαμεν ἐπὶ της διδακτικῆς της εργασίας και των μέχρι τούδε επιτευχθέντων αποτελεσμάτων, ἐλύσαμεν διατυπωθεῖσας ἀπορίας και ἐδώσαμεν τέλος ὁδηγίας προς ἐπιτυχίαν μείζονος ἀποδοτικότητος» Α.Φ. της Β.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 5^ο Δημ. Σχ. Νέων Λιοσίων, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁵⁴⁴ «Σχέσιν τινά με το ἐπιστημονικόν βιβλίον δεν διατηρεῖ. Η εργασία του εἶναι και αἰ ἐπὶ των θεμάτων της ἐπιστήμης του ἀπόψεις του εἶναι το κατάλοιπον της πείρας του και των παλαιών μαθήσεών του». Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 3ο Δημ. Σχ. Τρικάλων, Β' Εκπ. Περ. Τρικάλων.

⁵⁴⁵ «Συνεστήσαμεν εις την Διδ/λισσαν, ὅπως βελτιώσῃ τας μεθόδους διδασκαλίας δια της μελέτης διδακτικῶν συγγραμμάτων». Α.Φ. της Ο.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 1/θ Δημ. Σχ. Γλυκορριζίου Κυπαρισσίας. Επίσης: «Συνεστήσαμεν εις ταύτην: Κυρίως προσοχήν εις ὅσα ἐλέχθησαν εις τα διάφορα συνέδρια περίξ της πορείας διδασκαλίας δι' ἑκάστον μάθημα. Της υπεδείξαμεν και βιβλία κατάλληλα, εις α να προσφύγῃ, προς συμπλήρωσιν των γνώσεών της εις την ἐιδικὴν ἐπιστήμην». Α.Φ. της Η.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Δημ. Σχ. Καστανεών, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος.

⁵⁴⁶ «Να συμμορφωθῇ προς τα πορίσματα του Παιδαγωγικοῦ συνεδρίου [δεν ἀναφέρει ποιού] ὅσον ἀφορὰ τα μαθήματα της Ἀνάγνωσης και της Ἀριθμητικῆς, ὡς και την καλυτέραν ὁργάνωσιν του 1/ταξίου σχολείου». Α.Φ. του Γ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, 1/τάξιο Δημ. Σχ. Μαράθου, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

⁵⁴⁷ «Κατὰ την ἀφήγησιν ἡ δ/σσα ἔχει την συνήθειαν να ἐπαναλαμβάνῃ την λέξιν “καταλάβετε” ὅλως ἀσυναισθήτως. Εμετρήσαμεν ὅτι ἐπανέλαβε την λέξιν 16 φορές. Τη συστήσαμεν να προσπαθῇ να

συγχύσεις, οι παραλείψεις, οι υπερβολές, η χρήση μη επωφελών σχολικών εργασιών.⁵⁴⁸ Οι συστάσεις του επιθεωρητή γίνονται κατ' ιδίαν ή σε σχετική συγκέντρωση των δασκάλων,⁵⁴⁹ ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις ο επιθεωρητής προβαίνει σε συστάσεις κατά τη διάρκεια του μαθήματος, ενώπιον των μαθητών – πρόκειται ασφαλώς για μια επιλογή που μειώνει το κύρος του δασκάλου και προκαλεί αρνητικά συναισθήματα.

Ο γενικός κανόνας λέει ότι μικρότερες βαθμολογίες αποδίδονται στους νεότερους και πράγματι, στους ατομικούς φακέλους παρατηρείται σχεδόν σε όλους τους δασκάλους και τις δασκάλες μια ανοδική τάση στις βαθμολογίες. Οι επιθεωρητές, πέρα από την αναμενόμενη επιφυλακτικότητα απέναντι σε κάθε νέο και άγνωστο ακόμα επιθεωρούμενο, επικαλούνται την απειρία των νεότερων δασκάλων και την αναγκαιότητα αναλυτικότερης μελέτης της διδακτικής μεθοδολογίας. Ωστόσο, η συγκριτική ανάλυση των βαθμολογιών των ίδιων επιθεωρητών για το ίδιο σχολικό έτος με βάση τα βιβλία επιθεώρησης σχολικών ετών, προσθέτει δύο ακόμα συσχετίσεις.⁵⁵⁰ Χαμηλότερες βαθμολογίες αποδίδονται στους νεότερους, στις γυναίκες και στους/στις δασκάλους/ες των ιδιωτικών σχολείων.

Το ΚΥΣΣΕ, με σχετικές εγκυκλίους του, έδινε σαφείς και αναλυτικές οδηγίες για τον τρόπο σύνταξης των εκθέσεων και τη διαμόρφωση της βαθμολογίας, ανάμεσα στα άλλα, προβλεπόταν ότι ο ανώτατος βαθμός πέντε (5) σε κάθε πεδίο, θα δίνεται σε έναν επιθεωρούμενο μόνο ανά περιφέρεια, με το κριτήριο της υποδειγματικής προς τους συναδέλφους του απόδοσης. Παρ' όλα αυτά, φαίνεται ότι η γενική εικόνα που έδιναν οι εκθέσεις επιθεώρησης και οι σχετικές βαθμολογίες ήταν τόσο άναρχη και ανομοιομορφή ώστε το ΚΥΣΣΕ να δυσχεραίνεται να διαμορφώσει τους πίνακες μεταθετών λόγω των σημαντικών διαφορών βαθμολογίας μεταξύ των επιθεωρητών.⁵⁵¹ Κάποιοι από αυτούς εμφανίζονται φειδωλοί στις βαθμολογίες τους ενώ κάποιοι άλλοι αρκετά γενναιόδωροι, ενώ, όπως διαπιστώνει το ΚΥΣΣΕ,

κόψη την συνήθειαν ταύτην». Α.Φ. της Μ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, 2/θ Δ.Σχ. Αγ. Χαυριάτων, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

⁵⁴⁸ «Με απορίαν ερωτώ τον διδάσκαλον διατί αντιγράφουν ποιήματα άσχετα με το μάθημα; Δια να λάβω την απάντησιν ότι τούτο γίνεται προς εξάσκησιν. Λοιπόν συνέστησα τουλάχιστον να είναι σχετικά με το εκάστοτε μάθημα. Το αυτό και με τις εικόνas να γίνεται». Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁵⁴⁹ «Εις την διδασκάλισσαν εδώσαμεν αρκετάs οδηγίας και κατ' ιδίας και κατά την κοινήν του προσωπικού του σχολείου συγκέντρωσιν». Α.Φ. της Η.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1953-1954, Δημ. Σχ. Καστανεών, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος.

⁵⁵⁰ *Βιβλία Επιθεωρήσεως Διδασκάλων της Ζ' Περιφέρειας Αθηνών*, σχολικά έτη 1963-64, 1966-67, 1968-69.

⁵⁵¹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 284, 30 Απριλίου 1955, σ. 3.

παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις σημαντική διαφορά στη βαθμολογία των ίδιων επιθεωρούμενων από διάφορους επιθεωρητές παρά το ότι ανάμεσα στις εκθέσεις διαφορετικών επιθεωρητών δεν μεσολαβεί ικανός χρόνος για να δικαιολογήσει τη διαφορά βαθμολογίας και επιπλέον, οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν έχουν επιθεωρηθεί επί τριετίας. Επομένως, συμπεραίνεται ότι η βαθμολογία των δασκάλων δεν διαμορφώνει μια δίκαιη βάση για την κατάταξή τους στους πίνακες μεταθετών καθώς «οι μέτριοι(...)κατορθώνουν παρ' αξίαν, να προτάσσονται των αρίστων».⁵⁵² Πάντως, το ΚΥΣΣΕ δεν αποδίδει την ανομοιομορφία της αξιολόγησης στην εγγενή υποκειμενικότητα της λειτουργίας της επιθεώρησης⁵⁵³ και της αυθαίρετης ποσοτικοποίησης των ποιοτικών χαρακτηριστικών της διδασκαλίας αλλά στο βαθμό αφοσίωσης στην εφαρμογή των σχετικών οδηγιών και στους σημαντικά αποκλίνοντες τρόπους εκτίμησης της βαθμολογίας που ακολουθούν οι επιθεωρητές.

Αντιθέτως, η ΔΟΕ, ως αποδέκτης των διαμαρτυριών εκατοντάδων δασκάλων για τις αδικίες που υφίστανται κατά το χαρακτηρισμό του έργου και της επαγγελματικής τους ικανότητας, ιδιαίτερα μετά από κάθε διαδικασία καταρτίσεως πινάκων προαγωγών και μεταθέσεων, δεν καταλογίζει ευθύνες στους επιθεωρητές αλλά στα αρμόδια όργανα του Υπουργείου που οφείλουν να καθορίσουν ενιαία και συγκεκριμένη κατεύθυνση κριτηρίων βαθμολόγησης.⁵⁵⁴ Η Ομοσπονδία καταγγέλλει ότι, παραβιάζοντας το νομοθετικό πλαίσιο που προβλέπει ότι οι υπάλληλοι δικαιούνται να λαμβάνουν γνώση των εκθέσεων των προϊσταμένων τους,⁵⁵⁵ πολλοί επιθεωρητές αρνούνται να ανταποκριθούν σε σχετικά αιτήματα δασκάλων, λες και «το περιεχόμενο των εκθέσεων να αποτελή απόρρητο μυστικό του κράτους».⁵⁵⁶ Μάλιστα σημειώνονται και περιπτώσεις επιθεωρητών που παραποιούσαν τις εκθέσεις επιθεώρησης και τα στοιχεία του ατομικού φακέλου των δασκάλων, ανάλογα με τις συμπάθειες ή αντιπάθειές τους. Κάποιες από αυτές τις περιπτώσεις έφταναν μέχρι τα δικαστήρια. Επιθεωρητής τιμωρείται με πέντε μηνών φυλάκιση διότι παραποίησε έκθεση δασκάλας.⁵⁵⁷

Εξαιρετικά τεκμηριωμένη ανάλυση για το πλήθος υποκειμενικών παραγόντων που υπεισέρχονται στην κρίση του επιθεωρητή παρουσιάζεται στο άρθρο του

⁵⁵² Στο ίδιο.

⁵⁵³ Εξαιρετικά τεκμηριωμένη ανάλυση για το πλήθος υποκειμενικών παραγόντων που υπεισέρχονται στην κρίση του επιθεωρητή παρουσιάζεται στο άρθρο του δασκάλου Κωνσταντίνου Χανιώτη, «Το πρόβλημα της επιθεώρησης των δημοτικών σχολείων και των λειτουργών των», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 324, 325, 326 και 327.

⁵⁵⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 398, 20 Φεβρουαρίου 1959, σ. 5.

⁵⁵⁵ Ν.1811/1951, άρθρ. 92.

⁵⁵⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 322, 10 Σεπτεμβρίου 1956, σ. 9.

⁵⁵⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 325, 10 Οκτωβρίου 1956, σ. 5.

δασκάλου Κωνσταντίνου Χανιώτη, «Το πρόβλημα της επιθεώρησης των δημοτικών σχολείων και των λειτουργιών των».⁵⁵⁸ Ο Χανιώτης θεωρεί ότι οι επιθεωρητές δεν φέρουν καμία ευθύνη για την «ελαττωματική άσκησι των καθηκόντων τους». Η έλλειψη αξιοπιστίας των εκθέσεων επιθεώρησης αποδίδεται, κατά τη γνώμη του, σε μια σειρά από παράγοντες που καθιστούν δυσχερή τη διάγνωση του διδακτικού έργου και των υπηρεσιακών προσόντων των επιθεωρούμενων, όπως, η παντελής έλλειψη ειδικής θεωρητικής και πρακτικής κατάρτισης των επιθεωρητών, η άγνοια χρήσης σταθμισμένων και αντικειμενικών κριτηρίων, η ιδιάζουσα επίδραση των προσωπικών χαρακτηριστικών κάθε επιθεωρητή (ικανότητες, αρχές, νοοτροπία, κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις, πολιτικές πεποιθήσεις, κλπ.) και οι αντικειμενικές συνθήκες που δρουν ανεξάρτητα από τη θέληση και τη δυνατότητα των επιθεωρητών και των επιθεωρούμενων, όπως, η κατάσταση του διδακτηρίου, το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, το βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τον αριθμό των μαθητών της τάξης, διανοητικό τους επίπεδο.

Η αμφισβήτηση της αντικειμενικότητας της επιθεώρησης έχει ήδη διατυπωθεί από κορυφαίους παιδαγωγούς. Ο Κουντουράς εκτιμούσε ότι «οι εκθέσεις των επιθεωρητών στηρίζονται πάνω σε μια φευγαλέα εντύπωση διδακτικής συνήθως φύσεως ή σε αβάσιμες πολλές φορές φήμες πάνω στη σχολική και ιδιωτική ζωή του δασκάλου».⁵⁵⁹ Η ανομοιογένεια και η ανομοιομορφία των εκθέσεων επιθεώρησης συνοψίζεται στη φράση «όσοι οι επιθεωρητές, τόσα και τα είδη των εκθέσεων».⁵⁶⁰ Υπάρχουν Περιφέρειες⁵⁶¹ που δεν έχουν κανένα δάσκαλο που να φθάνει η βαθμολογία του έστω και το 20 και άλλες που όλοι οι δάσκαλοι έχουν πάνω από 23, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συναγωνιστούν συναδέλφους τους άλλων περιφερειών οι δάσκαλοι εκείνοι που έχουν την τύχη να επιθεωρούνται από προϊστάμενο που είναι ιδιαίτερα φειδωλός και αυστηρός στην απόδοση βαθμολογίας. Αυτή η «εικόνα μωσαϊκού και Βαβέλ αφ' ενός και αδικιών αφ' ετέρου» οδηγεί τη ΔΟΕ, στην περίοδο όπου οι εσωτερικοί συσχετισμοί θα μεταβληθούν σε βάρος της

⁵⁵⁸ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 324, 325, 326 και 327.

⁵⁵⁹ Μίλτος Κουντουράς, *Κλείστε τα σχολεία, Εκπαιδευτικά άπαντα*, τόμος Α', Επιμέλεια – σχόλια, Αλέξης Δημαράς, Γνώση, Αθήνα, 1985, σ. 251.

⁵⁶⁰ «Ο Άλφα Επιθεωρητής θέλει καθαριότητα και λουλούδια, για να σου κάμη καλή έκθεσι. Αλλοίμονό σου αν οι μαθητές σου δεν είναι άσσοι στην Γεωγραφία για τον Βήτη. Να μην ξέρουν οι μαθητές σου τι είναι η Κοπανιστή της Μυκόνου; Χάθηκε η ιδέα του για σένα! Η Αριθμητική είναι το παν για τον Δέλτα. Γραμματική θέλει ο Έψιλον, Τεχνικά ο Ζήτα και... συνέχεια χωρίς τέρμα[...] Άλλοι δίνουν προβλήματα άλυτα και για το Δάσκαλο ακόμη». Ευστάθιος Δευτεραίος, Πρόεδρος Συλλόγου Λευκάδας, «Εμείς οι προκομμένοι και οι εκθέσεις επιθεωρήσεων», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 486, 7 Απριλίου 1962, σ. 5.

⁵⁶¹ Οι δάσκαλοι μιας εκπαιδευτικής Περιφέρειας το 1966 ανέρχονται περίπου σε 160.

συντηρητικής πτέρυγας, να απαιτήσει οι εκθέσεις να περιέχουν χαρακτηρισμούς επί πραγματικών δεδομένων και να μην διακρίνονται από αοριστία, να κοινοποιούνται υποχρεωτικώς στους ενδιαφερόμενους και να είναι δυνατή η τροποποίησή τους.⁵⁶² Επίσης, να καταργηθεί η βαθμολογία με αριθμητικά ψηφία και να αντικατασταθεί με χαρακτηρισμούς (προακτέος κατ' απόλυτον εκλογήν, κατ' εκλογήν, κατ' αρχαιότητα, μη προακτέος).⁵⁶³

Οι σφοδρές αντιπαραθέσεις μεταξύ επιθεωρητών και δασκάλων σπανίζουν αλλά δεν εκλείπουν. Τέτοια είναι η περίπτωση του δασκάλου Χ.Γ. και του επιθεωρητή του που ερίζουν γύρω από τα επίδικα της χαμηλής βαθμολόγησης του δασκάλου και της αντικατάστασής του στη διεύθυνση του σχολείου από τον πρώτο εξάδελφό του,⁵⁶⁴ για τον οποίον, ως φαίνεται, δεν έτρεφε και τα φιλικότερα αισθήματα. Ακριβώς επειδή πρόκειται για ακραίο παράδειγμα σφοδρότατης σύγκρουσης δασκάλου με τον προϊστάμενό του, αφήνει αξιοποιήσιμα ίχνη: πλήθος εγγράφων στον ατομικό φάκελο του δάσκαλου αποκαλύπτουν μια σκοτεινή, αλλά υπαρκτή και σήμερα, πλευρά της σχολικής καθημερινότητας. Ενδοσχολικές έριδες, αιτήσεις διαγραφής εκθέσεων επιθεώρησης, διαδικασίες προανακριτικής εξέτασης, αντισυναδελφικές συμπεριφορές, βαρύτατοι χαρακτηρισμοί,⁵⁶⁵ ανώνυμες και, εν τέλει, αβάσιμες καταγγελίες για υπεξαίρεση δημόσιου χρήματος, ανακριβείς αναφορές, ταπεινά κίνητρα.⁵⁶⁶ Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε τη γκροτέσκα αντίδραση του Προέδρου της Σχολικής Εφορείας, ο οποίος, στρεφόμενος ανοιχτά εναντίον του νέου διευθυντή, σύμφωνα με τις μαρτυρίες των δασκάλων του σχολείου, «ήθελε να επεμβαίνει παντού», έμπαινε διαρκώς στις σχολικές τάξεις όπου και «παρέμεναν κατά την διάρκεια των μαθημάτων».⁵⁶⁷ Σε αυτό το νοσηρό περιβάλλον, η διαδικασία επιθεώρησης, η βαθμολογία του επιθεωρούμενου, οι προοπτικές προαγωγής ή στασιμότητας οξύνουν περαιτέρω τα πνεύματα, προκαλούν νέους γύρους καταγγελιών ή παρεξηγήσεων με αναπόφευκτο αποτέλεσμα να καλούνται τα υπηρεσιακά όργανα του Υπουργείου και, τελικά το Κ.Υ.Σ.Σ.Ε., να δώσουν την

⁵⁶² *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 514, 30 Απριλίου 1963, σ. 3.

⁵⁶³ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 566, 20 Απριλίου 1965, σ. 14.

⁵⁶⁴ Ο επιθεωρητής είχε την αρμοδιότητα να αναθέτει τη διεύθυνση στον εκπαιδευτικό που θεωρούσε ικανότερο με βάση τα κριτήρια της αρχαιότητας και των εκθέσεων επιθεώρησης.

⁵⁶⁵ Ο επιθεωρητής εκτιμά σε αρκετά έγγραφα του ότι ο δάσκαλος είναι «κρυψίνους, κακεντρεχής και ανεξιχνίαστος. Ενεργεί πάντα εκ του αφανούς και αποβλέπει κυρίως εις την εξυπηρέτησιν του ατομικού του συμφέροντος». Α.Φ. του Χ.Γ., Επιθεωρητής Γ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πατρών, Αρ. Πρ. 2727/15-12-1964.

⁵⁶⁶ Α.Φ. του Χ.Γ., διάφορα έγγραφα.

⁵⁶⁷ Α.Φ. του Χ.Γ., Ληφθείσαι ενυπόγραφοι πληροφορίες, Εν Πάτραις τη 28-4-64.

οριστική λύση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η τελεσίδικη απόφαση δικαιώνει τον επιθεωρητή καθώς το Κ.Υ.Σ.Σ.Ε. απορρίπτει το αίτημα διαγραφής των εκθέσεων επιθεώρησης.

Είναι αυτονόητο ότι πρακτικές υπέρβασης της ιεραρχίας δεν επιτρέπονται και, όποτε συμβαίνουν, οφείλονται κατά βάση στην αβλεψία ή την απειρία κάποιου εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, η διευθύντρια δημοτικού σχολείου Φ.Κ. υπέπεσε σε αυτό το πειθαρχικό παράπτωμα όταν απέστειλε έγγραφο σχετικό με τις επισκευές του διδακτηρίου απ' ευθείας στον Νομάρχη, χωρίς μάλιστα να ενημερώσει την προϊστάμενη αρχή. Ο επιθεωρητής της απευθύνει έγγραφη αυστηρή παρατήρηση για αυτή την παράλειψη, την οποία η δασκάλα αποδέχεται πλήρως.⁵⁶⁸

Η καλή συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και ιδιαίτερα με το διευθυντή, θεωρείται απαραίτητο στοιχείο της καλής εικόνας του εκπαιδευτικού. Ο/Η δάσκαλος/α που ανταποκρίνεται σε αυτό το καθήκον, αποφεύγει να έρχεται σε προστριβές με τους συναδέλφους του και να «απασχολεί» με τέτοιου είδους προβλήματα την υπηρεσία: «Υπηρετεί εις το σχολείον τούτο από βετίας επιδεικνύων συνεργατικότητα μετά των συναδέλφων του την ενδεικνυομένην και αποφεύγων επιμελώς τας προστριβάς ή ν' απασχολή την υπηρεσίαν». ⁵⁶⁹ Σε αντίθετη περίπτωση, κάθε πιθανό διοικητικό ατόπημα του επιθεωρούμενου, έχει βαρύ κόστος για την υπηρεσιακή και παιδαγωγική του εικόνα. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της επιθεώρησης του δασκάλου Κ.Β.. Ο επιθεωρητής Θ.Δ. στην έκθεση επιθεώρησης του σχ. έτους 1960 – 1961 που συντάσσει για τον δάσκαλο, είναι πραγματικά καταπέλτης. Η πιθανότερη αιτία της αρνητικής στάσης του επιθεωρητή καταγράφεται στο τέλος της έκθεσης επιθεώρησης. Δύο μήνες πριν, ο επιθεωρητής έχει λάβει ανώνυμη επιστολή με την οποία ο άγνωστος αποστολέας καταφερόταν εναντίον του διευθυντή του σχολείου. Ο επιθεωρητής, επιστρατεύοντας ικανότητες γραφολόγου και συνδυάζοντας όλες τις σχετικές ενδείξεις, θα διαλευκάνει το μυστήριο, συμπεραίνοντας ότι αποστολέας της ανώνυμης επιστολής, είναι ο δάσκαλος Κ.Β., ο οποίος πλέον βαρύνεται με το αμάρτημα της υπέρβασης της διοικητικής ιεραρχίας με μεθόδους αδόκιμες. Καθώς όμως το «ατόπημα» του δασκάλου δεν μπορεί να αποδειχθεί αλλά μόνο να αναφερθεί ως εκτίμηση, ο επιθεωρητής μετέρχεται άλλων μεθόδων τιμωρίας και πειθάρχησης. Επισκέπτεται το σχολείο και επιθεωρεί τον Κ.Β. εξαντλώντας κάθε αυστηρότητα, αποκαλύπτοντας κάθε παράλειψη, στηλιτεύοντας

⁵⁶⁸ Α.Φ. της Φ.Κ., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 2844/24-10-60, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιστιαίας.

⁵⁶⁹ Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, 3^ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

κάθε αδυναμία, υποβάλλοντας τους μαθητές σε γραπτό διαγώνισμα και το δάσκαλο σε μια πρωτοφανή δοκιμασία. Τα πορίσματα της έκθεσης επιθεώρησης είναι συντριπτικά για το δάσκαλο. Δεν τηρεί βιβλίο διδασκόμενης ύλης, οι μαθητές του είναι άτακτοι και απείθαρχοι, με χαμηλές επιδόσεις, η διδασκαλία του προδίδει ότι δεν προσήλθε προετοιμασμένος, η σχολική του αίθουσα ακατάστατη, με βιβλία και χαρτιά «ατάκτως εριμμένα», ενώ από το άγρυπνο μάτι του επιθεωρητή δεν περνούν απαρατήρητα δύο μελανοδοχεία «με λίαν εμφανή την επ' αυτών κόνιν». Επιπλέον, ο επιθεωρητής υποβάλλει τους μαθητές σε ένα τεστ με προβλήματα γεωμετρίας και αριθμητικής όπου διαπιστώνει ότι μόνο μία μαθήτρια κατορθώνει να ανταποκριθεί. Η επιθεώρηση της 21^{ης} Φεβρουαρίου του 1961 πρέπει να ήταν μια δοκιμασία για γερά νεύρα, τόσο για τους μαθητές όσο και για το δάσκαλο της Στ' τάξης. Η ταραχή που προκάλεσε η επιθεώρηση στο δάσκαλο δεν περνάει απαρατήρητη, αντιθέτως, χρησιμοποιείται και αυτή εναντίον του: «μάλλον καταλαμβάνεται από ανησυχίαν κατά την επιθεώρηση». Ακόμα και οι μουσικές γνώσεις του δασκάλου, ο οποίος «γνωρίζει άριστα ενόργανον μουσικὴν παίζων βιολί», σημειώνονται ως μειονέκτημα, αφού, όπως αναφέρει ο επιθεωρητής, η καλλιτεχνική του φύση τροφοδοτεί τον εγωισμό του και στερεί πολύτιμο χρόνο από την εργασία του. Αλλά και η δήλωση του Κ.Β. ότι έχει μεγάλη ατομική βιβλιοθήκη και ότι μελετά βιβλία και περιοδικά, αμφισβητείται καθώς «ούτε καν ενδείξεις δεν παρέχει προς την κατεύθυνσιν τούτην».⁵⁷⁰

Ωστόσο, τόσο οι προηγούμενες εκθέσεις του ίδιου επιθεωρητή για τον Κ.Β.,⁵⁷¹ όσο και οι επόμενες άλλων επιθεωρητών, κινούνται σε εντελώς διαφορετικό μήκος κύματος, καταγράφουν «άριστα αποτελέσματα» για την τάξη του⁵⁷² και εξαίρουν τις μουσικές του ικανότητες και την κοινωνική του δράση ως μουσικού. Αντίστοιχα, οι βαθμολογίες του είναι ιδιαίτερα υψηλές. Μάλιστα, σε μια από αυτές τις εκθέσεις, ο επιθεωρητής Ν.Μ. προτείνει να αναλάβει τη διδασκαλία της μουσικής σε όλα τα δημοτικά σχολεία της πόλης.⁵⁷³ Αντίστοιχα, έπαινοι από τους στρατιωτικούς διοικητές της περιοχής περιλαμβάνονται στο φάκελό του για τις μουσικές εκδηλώσεις και συναυλίες που διοργάνωσε προς ψυχαγωγία της στρατιωτικής φρουράς του

⁵⁷⁰ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση επιθεώρησης 1960 -1961, 4^ο Δημ. Σχ. Σουφλίου, Εκπ. Περ. Διδυμοτείχου.

⁵⁷¹ Α.Φ. του Κ.Β., εκθέσεις επιθεώρησης σχ. ετών 1952, 1953, 1954, 1955, 1956, 1957, 1958, 1959, 4^ο Δημ. Σχ. Σουφλίου, Εκπ. Περ. Διδυμοτείχου.

⁵⁷² «Οι μαθηταί κυριολεκτικώς κρέμονται εκ των χειλέων του διδασκάλου των, ου μόνον κατά την διδασκαλίαν της Μουσικής, αλλά και κατά την διδασκαλίαν των άλλων μαθημάτων». Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 4^ο Δημ. Σχ. Σουφλίου, Εκπ. Περ. Διδυμοτείχου.

⁵⁷³ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 4^ο Δημ. Σχ. Σουφλίου, Εκπ. Περ. Διδυμοτείχου.

Σουφλίου.⁵⁷⁴ Όσο αφορά στα φρονήματα του δασκάλου, δεν σημειώνεται καμιά αρνητική αναφορά, αντιθέτως, στην ίδια αρνητική έκθεση του 1961, επισημαίνεται ότι «παρουσιάζεται με πίστην προς την Πατρίδα και τα Εθνικά Ιδεώδη». Επίσης, όπως αναφέρεται από έκθεση της περιόδου της δικτατορίας, «πιστεύει εις την Ελλάδα και τα Ελληνοχριστιανικά ιδεώδη. Είναι νομιμόφρων και νομοταγής».⁵⁷⁵ Επομένως, η πιθανότερη αιτία μιας τόσο αρνητικής έκθεσης, είναι η υπόθεση της ανώνυμης επιστολής: το πιθανό ατόπημα αυτό του επιθεωρούμενου συμπαρασύρει προφανώς και τη γενικότερη εικόνα του, ακόμα και το διδακτικό του έργο.

Επίσης, σπανίζουν αλλά δεν εκλείπουν οι σφοδρές αντιπαραθέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, οι αντιπαραθέσεις ανάμεσα στους δασκάλους και τις δασκάλες σχολείου της Αρκαδίας, με άγνωστη την αρχική και βαθύτερη αιτία τους, εκτροχιάστηκαν σε τέτοιο βαθμό, ώστε να αναστατωθεί ολόκληρο το χωριό και να εμπλακούν οι τοπικές αρχές, χωρίς κανένα ουσιαστικό αποτέλεσμα στην αποκατάσταση των σχέσεων εντός του σχολείου. Οι φιλονικίες και οι συγκρούσεις ανάμεσα στους δασκάλους και τις δασκάλες του σχολείου κορυφώθηκαν κατά τη διάρκεια του εορτασμού της 28ης Οκτωβρίου. Οι ακατανόμαστες φράσεις που χρησιμοποίησε δάσκαλος που υπηρετούσε σε γειτονικό σχολείο και το εγκατέλειψε για να ...συμπαρασταθεί στη σύζυγό του, δασκάλα υπηρετούσα στο εν λόγω σχολείο, καταγράφονται τόσο στα έγγραφα της προανάκρισης όσο και στο έγγραφο του επιθεωρητή με το οποίο εγκαλείται σε απολογία ο δάσκαλος. Εντυπωσιάζουν τόσο οι βαρύτατες ύβρεις που απηύθυνε στους συναδέλφους του, όσο και το γεγονός ότι αποτυπώνονται αυτούσιες σε υπηρεσιακά έγγραφα.⁵⁷⁶ Βεβαίως, η στάση αυτή του δασκάλου επισύρει την πειθαρχική ποινή της επίπληξης, καταγράφεται ως στίγμα στο φάκελό του και οδηγεί σε αρνητικές αναφορές για αρκετά ακόμα χρόνια στις επιθεωρητικές εκθέσεις.⁵⁷⁷

⁵⁷⁴ Α.Φ. του Κ.Β., έγγραφο του Αντ/ρχη Πεζικού Χ.Η. του 558 τάγματος πεζικού, Σ.Τ.Γ.1007β/10-5-65 και έγγραφο του Δήμαρχου Σουφλίου Ε.Κ., αρ.πρ. 1410/12-5-1965 για τη συναυλία που διοργάνωσε ο Κ.Β. στις 9 Μαΐου 1965 για την ψυχαγωγία των ενόπλων δυνάμεων.

⁵⁷⁵ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 9^ο Δημ. Σχ. Καλλιθέας, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁵⁷⁶ «Δια τίναν λόγον κατά την ημέραν της 28^{ης} Οκτωβρίου και ευθύς μετά την λήξιν του πρωϊνού εορτασμού μετέβητε εις το Γραφείον του δημοτικού σχολείου και εξυβρίσατε τον κατά την ώραν εκείνην ευρισκόμενον εις αυτόν δημ/λον Ε.Σ. δια των λέξεων “ποταπέ, ιταμέ, άνανδρε” και εν συνεχεία δια των χαρακτηρισμών “η δική μας οικογένεια δεν έχει ούτε πούστηδες, ούτε πουτάνες”». Α.Φ. του Γ.Ε., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 1615/24-11-1952, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

⁵⁷⁷ «Πρόκειται περί ικανού μεν διδ/λου και πραγματοποιούντος εντός του Σχολείου ικανοποιητικά αποτελέσματα, συντελέσαντος όμως κατά συστηματικόν τρόπον εις την δημιουργίαν των ανταγωνισμών, ερίδων, ύβρεων και αλληλοκαταγγελιών των διδ/ων και διδ/σών του δημοτικού σχολείου εις το οποίον υπηρετεί η σύζυγός του. Τον διακρίνει δυσπιστία, δυσανασχέτησις και

Πρόκειται για συμπτώματα της σχολικής ρουτίνας υπαρκτά, αλλά συνήθως διαχειρίσιμα στο πεδίο της σχολικής μονάδας ή ακόμα και σε ένα επίπεδο προφορικών συστάσεων από τον επιθεωρητή, επομένως δεν καταγράφονται στα σχολικά αρχεία εκτός αν πάρουν ανεξέλεγκτες διαστάσεις, όπως το συγκεκριμένο παράδειγμα που αποδεικνύει ότι κάτω από τη γαλήνια, φαινομενικά, επιφάνεια, η σχολική πραγματικότητα δεν ήταν τόσο ειδυλλιακή όσο περιγράφουν τα υπηρεσιακά κείμενα. Πράγματι, παρ' ότι δυσδιάκριτα για την ιστορική έρευνα, ο αθέμιτος ανταγωνισμός για τη διεύθυνση του σχολείου ή για μια θέση στον ήλιο της λίστας των προακτών κατ' απόλυτη εκλογή και τα παράγωγά του, ο φθόνος, οι ενδοσχολικές μικροσυγκρούσεις και οι αντιπάθειες, δηλητηρίαζαν τη λειτουργία του σχολείου, το πλαίσιο συνεργασίας και τις σχέσεις των εκπαιδευτικών.⁵⁷⁸ Κατά κανόνα όμως, η συμπεριφορά των δασκάλων δεν ξεπερνά τα όρια της υπαλληλικής νομιμότητας, της εργασιακής ηθικής και ενός πνεύματος συναδελφικότητας που αποτελεί μακράιωνα παράδοση στους εκπαιδευτικούς κλάδους εντός των οποίων επικρατεί ένα ισχυρό συλλογικό αίσθημα συνανήκειν.

Η επιθεώρηση του/της δασκάλου/ας με την επίσκεψη στο σχολείο, την είσοδο στην σχολική τάξη και την παρακολούθηση διδασκαλίας αποτελούσε αποκλειστική αρμοδιότητα του επιθεωρητή και των εποπτικών αρχών του Υπουργείου Παιδείας, ωστόσο, στην πραγματικότητα, οι δάσκαλοι είχαν να αντιμετωπίσουν τις διοικητικές υπερβάσεις και τις αυθαιρεσίες των τοπικών αρχών. Για παράδειγμα, Έπαρχος συνοδευόμενος από τον αστυνομικό σταθμάρχη και τέσσερις Κοινοτικούς Συμβούλους, επισκέφθηκαν ένα πρωινό το Δημοτικό Σχολείο Πετρίτσιου και, εν αγνοία του διευθυντή του σχολείου, επιθεώρησαν τις Α', Β', Γ' και Δ' τάξεις. Κατόπιν, κατά τη διάρκεια του πρώτου διαλείμματος, τα μέλη της πολυπληθούς και ιδιόμορφης αυτής επιτροπής δήλωσαν στον διευθυντή ότι δεν έμειναν καθόλου ευχαριστημένοι από τον δάσκαλο της Δ' τάξης.⁵⁷⁹ Η διαδικασία της επιθεώρησης,

δυσφορία. Αλληλογραφεί συνήθως δια συστημένων επιστολών». Α.Φ. του Γ.Ε., ειδική έκθεση σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

⁵⁷⁸ Σχετική είναι και η ακόλουθη αναφορά σε έκθεση επιθεώρησης της δασκάλας Η.Γ.: «Η παρατηρούμενη εις το σχολείον τούτο χαλάρωσις του ψυχικού δεσμού μεταξύ του προσωπικού την πληγώνει ιδιαίτερος και πάντοτε προσπαθεί να εξουδετερώνη τας αδικαιολογήτους αντιθέσεις». Α.Φ. της Η.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1954-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος.

⁵⁷⁹ Για κακή τύχη του Έπαρχου, ο επιθεωρούμενος δάσκαλος της Δ' τάξης, συμμετείχε στις μάχες του εμφυλίου από τη «σωστή» πλευρά. Ο διευθυντής αξιοποιεί ως πρόσθετο επιχείρημα το γεγονός ότι ο συγκεκριμένος δάσκαλος «επί 2 συνεχή έτη πότε με το όπλο ανά χείρας και πότε κρυπτόμενος εις σκοτεινά και υγρά ορύγματα και παρά τις επανειλημμένας επιθέσεις των συμμοριτών, ουδ' επί στιγμήν διελογίσθη να εκτρέψη από την ψυχήν του τα ιδανικά με τα οποία εγαλουχήθη και εστάθη ακλόνητος επί των επάλξεων της πατρίδος» ώστε να μπορεί ο Έπαρχος «να χαίρεται την ειρήνη και τα καλά της ζωής». *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 136, 20 Απριλίου 1950, σ. 2.

ωστόσο δεν ολοκληρώθηκε, καθώς, μετά από την αποφασιστική στάση του διευθυντή και παρά τους εκβιασμούς και τις απειλές του Επάρχου, υποχρεώθηκαν, προς μεγάλη τους απογοήτευση, να αποχωρήσουν. Το σχολείο επισκέφθηκε και ο Νομάρχης τις επόμενες ημέρες για να παρατηρήσει τον διευθυντή του σχολείου για τη συμπεριφορά του. Το γεγονός, ενδεικτικό της νοοτροπίας των τοπικών αρχών, πήρε έκταση με την επιστολή του διευθυντή που δημοσιεύτηκε στο Διδασκαλικό Βήμα και την καταγγελία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας που ξεκαθάριζε ότι «ο καιρός που διηύθυνε τον δημ/λον ο κάθε κοτζάμπασης και οιοσδήποτε πάρεδρος με μισό τσαρούχι, παρήλθεν ανεπιστρεπτί».⁵⁸⁰

Επίσης, ο Νομάρχης Λάρισας διέταξε τις δημοτικές και κοινοτικές αρχές να παρακολουθούν τη λειτουργία των σχολείων και να αναφέρουν κάθε ολιγωρία ή παράλειψη των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τη ΔΟΕ, η πρωτοβουλία αυτή εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρεμβατισμού και αυθαιρεσιών των τοπικών αρχών που στοχεύουν στην κατάλυση της διοικητικής αυτοτέλειας της εκπαίδευσης. Πράγματι, το Συνέδριο των Νομαρχών που συνήλθε την ίδια χρονιά όρισε τους Νομάρχες ως Προέδρους των Εποπτικών Συμβουλίων της εκπαίδευσης, επιχειρώντας μια, τουλάχιστον αυθαίρετη, επέκταση του κύκλου της δικαιοδοσίας και των αρμοδιοτήτων των Νομαρχών. Η Ομοσπονδία, με υπόμνημα που απευθύνει στον Υπουργό Παιδείας και στον πρωθυπουργό, εκτιμά ότι η «αστυνομική επιτήρηση» των τοπικών αρχών και η ανάμειξη αλλότριων και αναρμόδιων οργάνων στην εποπτεία της εκπαίδευσης θα είναι τουλάχιστον επιζήμια.⁵⁸¹

⁵⁸⁰ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 136, 20 Απριλίου 1950, σ. 2 και σ. 5.

⁵⁸¹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 158, 30 Ιανουαρίου 1951, σ. 1.

Κεφάλαιο τέταρτο: Οι σκοποί της εκπαίδευσης

Στις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, σε μια περίοδο εκβιομηχάνισης και ανάπτυξης της εθνικής αστικής τάξης, η εκπαίδευση καλείται να νομιμοποιήσει τις εθνικές επιδιώξεις, να υπερασπίσει την υπάρχουσα κοινωνική τάξη πραγμάτων, να συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας και να ανταποκριθεί στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας στη βάση των αστικών αξιών. Η τάση για ανανέωση της εκπαίδευσης είναι ισχυρή και εκφράζεται σε ιδεολογικό επίπεδο με την ανάπτυξη του φιλελεύθερου ρεύματος και την ισχυρή επιρροή του ορθολογισμού και του θετικισμού και σε θεσμικό επίπεδο με τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του 1917 και του 1929. Ισχυρή ωστόσο, εμφανίζεται και η συντηρητική τάση που εναντιώνεται σε κάθε ανανεωτική κίνηση στην εκπαίδευση και οδηγεί τελικά στην αναστολή και τη ματαίωση των μεταρρυθμίσεων.⁵⁸² Ταυτόχρονα, οι ευρύτερες κοινωνικές πολιτικές εξελίξεις και οι αντιπαραθέσεις γύρω από τα εκπαιδευτικά μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα θα συμβάλλουν στην ανάπτυξη του αριστερού εκπαιδευτικού ρεύματος και την έντονη δράση και παρουσία του στο διδασκαλικό χώρο.

Στη μεταπολεμική περίοδο το τοπίο στο οικονομικό και κοινωνικό πεδίο είναι εντελώς διαφορετικό. Η ταξική και εθνική «ανασφάλεια» που χαρακτηρίζει τον αστισμό στη μεταπολεμική συγκυρία αντανakλάται στην προσπάθεια εγχάραξης, μέσα από τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, μιας εθνικόφρονης πολιτικής και πολιτιστικής ομοιογένειας. Ιδιαίτερα τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια, ενισχύονται και ηγεμονεύουν αξίες προβιομηχανικές, προαστικές, ανορθολογικές, εδραιώνεται μια μεταφυσική θεώρηση του κόσμου, με φορέα όχι μόνο τις εκκλησιαστικές και παρεκκλησιαστικές οργανώσεις αλλά και μέλη της επιστημονικής κοινότητας που τη νομιμοποιούν με το κύρος και το λόγο τους. Επίσης, εκφράζονται αντιλήψεις που προβάλλουν τον ελληνοχριστιανικό ιδεαλισμό και τον αντι-υλισμό σε αντιπαράθεση με τον ορθολογισμό, τον θετικισμό ακόμα και με τον βιομηχανικό πολιτισμό της ευμάρειας.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται η προσπάθεια του μετεμφυλιακού κράτους να εμπεδώσει και να εγχαράξει μια υπερσυντηρητική εθνική ταυτότητα και ιδεολογία και σύστοιχες πολιτικές και κοινωνικές συμπεριφορές ασκώντας εκπαιδευτική

⁵⁸² Για τα βαθύτερα αίτια της αποτυχίας των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων του μεσοπολέμου, βλ. Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα, 1977.

πολιτική και αξιοποιώντας την ιδεολογική λειτουργία του σχολικού μηχανισμού που καλείται να συμβάλλει τα μέγιστα στην πολιτική ανάγκη «να επιτευχθεί η ιδεολογική αποεαμοποίηση μεγάλου μέρους του ελληνικού λαού»⁵⁸³ και να αποκατασταθεί η αστική ιδεολογική ηγεμονία με βάση τις αξίες της εθνικοφροσύνης. Η Παιδαγωγική καλείται να καθορίσει τους σκοπούς της υπηρετώντας αυτή την αναγκαιότητα, να προσφέρει το επιστημονικό της κύρος, να συγκροτήσει την ύλη, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να εμφανιστεί ως αντικειμενική και ουδέτερη η εγχάραξη της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης. Ένα ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι σε ποιο βαθμό αυτός ο προσανατολισμός εκφράζεται μόνο από το συντηρητικό ρεύμα ή αλλιώς, σε ποιο βαθμό διαφοροποιούνται οι συντηρητικοί και οι φιλελεύθεροι ως προς τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Ένα άλλο συναφές ερώτημα αφορά στην ανθεκτικότητα του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος στις πολιτικές και κοινωνικές μεταβολές των επόμενων δεκαετιών.

Μετά την απελευθέρωση

Από τις πρώτες ακόμα μεταπολεμικές εκπαιδευτικές εξαγγελίες του πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου μετά την απελευθέρωση, τονίζεται ότι «ο δάσκαλος είναι η πρώτη υπόθεση της παιδείας» και βασικό του γνώρισμα είναι η πίστη στα ιδεώδη «μιας εθνικής αποστολής». Κύριος σκοπός της παιδείας είναι το «Εθνικόν Ιδεώδες» το οποίο βρίσκεται σε αρμονία με το «Ανθρωπιστικόν» και το «Κοινωνικόν ιδεώδες».⁵⁸⁴ Οι διατυπώσεις του Παπανδρέου απηχούν τις αντιλήψεις των φιλελεύθερων για τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, αφού συνδυάζουν την εθνική διαπαιδαγώγηση με το ιδανικό του ανθρωπισμού, ωστόσο δεν εκφράζουν σε καμιά περίπτωση τη ραγδαία αλλαγή συσχετισμών καθώς, όσο η πλάστιγγα των κοινωνικών και πολιτικών συσχετισμών γέρνει προς τα δεξιά μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας και τη σταδιακή εξέλιξη του εμφυλίου τόσο εδραιώνονται οι συντηρητικές αντιλήψεις για τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης και καθίσταται αποσυνάγωγο το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα. Αμέσως μετά τις εκλογές του 1946, συγκροτείται 40μελής

⁵⁸³ Μιχάλης Λυμπεράτος, *Στα πρόθυρα του Εμφυλίου Πολέμου, Κοινωνική πόλωση, Αριστερά και αστικός κόσμος στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, 2006, σ.11.

⁵⁸⁴ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας και το σχολείο. Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα : 1944-1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ. 34.

κοινοβουλευτική επιτροπή για την επεξεργασία του νέου Συνταγματικού Σχεδίου⁵⁸⁵ η οποία μετά από 200 συνεδριάσεις καταθέτει το 1948 σχέδιο Συντάγματος – ωστόσο η Δ' Αναθεωρητική Βουλή δεν προχωρά στην ψήφισή του.⁵⁸⁶ Για τον ίδιο σκοπό συγκροτείται δεύτερη κοινοβουλευτική επιτροπή το 1949.⁵⁸⁷ Και οι δύο επιτροπές συγκλίνουν στη συνταγματική κατοχύρωση του ιδεολογικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης. Εντούτοις, η πρώτη επιτροπή προτείνει τη διατύπωση «ελληνικός και χριστιανικός πολιτισμός» ενώ η δεύτερη, τη διατύπωση «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός».⁵⁸⁸

Το 1946 επίσης, δημοσιεύεται η Διακήρυξη της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων. Πρόκειται για ένα ιδεολογικό μανιφέστο συσπείρωσης των αντικομμουνιστών διανοούμενων, μια δημόσια δήλωση για την ανάγκη να στηριχθεί η κοινωνική και οικονομική ανασυγκρότηση του ελληνικού έθνους στις αξίες της χριστιανικής πίστης και ηθικής, ένα σάλπισμα εναντίον του υλισμού και της αθεΐας. Την πρώτη μεταπολεμική δεκαετία αναδεικνύεται ως πρωτεργάτης του εκχριστιανισμού της ελληνικής κοινωνίας η χριστιανική κίνηση «Ζωή», είναι ακριβώς η περίοδος όπου οι ποικίλες δραστηριότητές της σημειώνουν εκρηκτική

⁵⁸⁵ Αλέξανδρος Σβώλος, Γεώργιος Βλάχος, *Το Σύνταγμα της Ελλάδος*, Εκδ. Σάκκουλα, Αθήναι, 1978, σ. 4. Πρόεδρος της Επιτροπής εκλέγεται ο Δ. Χατζίσκος ενώ μέλη της είναι οι: Χ. Αλιβιζάτος, Ν. Αντωνόπουλος, Α. Αναγνωστόπουλος, Γ. Αριστείδου, Μ. Βαρβιτσιώτης, Κ. Θεοφανόπουλος, Χ. Θηβαίος, Δ. Λόντος, Π. Λυκουρέζος, Γ. Μπακόπουλος, Κ. Παπακωνσταντίνου, Β. Σαγιάς, Γ. Στράτος, Γ. Γιαννόπουλος, Ι. Μπουρνιάς, Θ. Οικονόμου, Δ. Μπέης-Αντωνόπουλος, Γ. Τζωρτζόπουλος, Γ. Βαρβούτης, Δ. Δίγκας, Α. Βαμβέτσος, Φ. Ζαΐμης, Χ. Λαδάς, Γ. Μαύρος, Η. Μαζαράκης, Θ. Τσάτσος, Κ. Τσάτσος, Δ. Χατζηγιάννης, Σ. Κωστόπουλος, Ι. Πολίτης, Κ. Καλλίας, Κ. Μπακόλας, Δ. Σφαέλλος, Λ. Κουτσοπέταλος, Η. Λαγάκος, Β. Στεφανόπουλος, Ε. Λουλακάκης, Κ. Καλλίας, Π. Οικονομίδης. Δ' Αναθεωρητική Βουλή, Επιτροπή επί της αναθεώρησης του Συντάγματος, *Εστενογραφημένα πρακτικά της Επιτροπής αναθεώρησης του Συντάγματος*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1948.

⁵⁸⁶ Ο Κωνσταντίνος Τσάτσος, μέλος της Επιτροπής της Αναθεώρησης, είχε υποστηρίξει με αρθρογραφία του την ανάγκη της αναθεώρησης». Ευάνθης Χατζηβασιλείου, «Το Σύνταγμα του 1952: Μια συνταγματική μεταρρύθμιση ατελής και βεβαρημένη», στο Σπύρος Βλαχόπουλος, Ευάνθης Χατζηβασιλείου, *Διλήμματα της ελληνικής Συνταγματικής Ιστορίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2018, σ. 221.

⁵⁸⁷ Πρόεδρος της Επιτροπής εκλέγεται ο Γ. Μπακόπουλος ενώ μέλη της είναι οι: Γ. Αριστείδου, Κ. Παπακωνσταντίνου, Σ. Κωστόπουλος, Χ. Θηβαίος, Π. Λυκουρέζος, Κ. Καλλίας, Κ. Θεοφανόπουλος, Β. Σαγιάς, Π. Οικονομίδης, Θ. Τσάτσος, Ν. Βλιάμος, Γ. Κаланτζόπουλος, Θ. Κώης, Ν. Κώττας, Γ. Λαζανάς, Γ. Παραβάντης, Β. Παπαρηγόπουλος, Γ. Πλατής, Α. Παπαδήμος, Α. Παπαθανάσης, Δ. Σφαέλλος, Α. Τσιρώνης, Α. Αντωνίου, Ν. Κρασάδακης, Κ. Μητσοτάκης, Α. Μπιράκης, Ι. Πολίτης, Π. Ροζάκης, Γ. Χρυσοστόμου, Χ. Ψαρρός, Ε. Κοθρής, Ν. Έξαρχος, Ι. Κίνιας, Ι. Μπουρνιάς, Χ. Στεργιόπουλος, Ε. Κаланτζής, Γ. Μπάρδας, Ι. Πολυχρονόπουλος, Φ. Δραγούμης. Ο πρόεδρος και τα δέκα πρώτα μέλη υπήρξαν μέλη και της πρώτης Επιτροπής. Δ' Αναθεωρητική Βουλή, Επιτροπή επί της αναθεώρησης του Συντάγματος, *Εστενογραφημένα πρακτικά της Επιτροπής αναθεώρησης του Συντάγματος*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1950.

⁵⁸⁸ Αναλυτικά για τις συνταγματικές αναφορές στην εκπαίδευση, βλ. Τριαντάφυλλος Β. Δούκας, *Η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967 – 1974), Τεκταινόμενα, πολιτικές και φορείς δράσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2008.

εξάπλωση. Σε μια περίοδο όπου οι χριστιανικές αξίες συγκροτούν ισχυρό ιδεολογικό αντίβαρο απέναντι στον κομμουνισμό σε όλες τις δυτικές χώρες και ενοποιητικό στοιχείο απέναντι στις λαϊκές δημοκρατίες και τις σοσιαλιστικές ιδέες,⁵⁸⁹ ο στόχος της αποκατάστασης της προπολεμικής τάξης πραγμάτων και σε αυτό το επίπεδο, του εκχριστιανισμού της ελληνικής κοινωνίας και της υπεράσπισης του χριστιανικού φρονήματος και των εκκλησιαστικών παραδόσεων στις νέες μετεμφυλιακές κοινωνικές συνθήκες, απαιτεί την ενεργότερη συμβολή της εκπαίδευσης. Έτσι, το 1947 ιδρύεται «Χριστιανική Ένωσις Εκπαιδευτικών Λειτουργών» (ΧΕΕΛ) με 1500 μόνιμα μέλη, η οποία διακρίνεται από πνεύμα μαχητικού αντικομμουνισμού και θέτει ως σκοπό της τη διαμόρφωση μιας σύγχρονης Παιδαγωγικής με ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό.⁵⁹⁰ Λειτουργεί ως θυγατρική οργάνωση της παρεκκλησιαστικής οργάνωσης «ΖΩΗ» η οποία θα φτάσει το 1952 να ελέγχει 1.700 κατηχητικά σχολεία με 140.000 μαθητές.⁵⁹¹ Το μηνιαίο περιοδικό Ελληνοχριστιανική Αγωγή που εκδίδει η ΧΕΕΛ, φτάνει τους 9500 συνδρομητές⁵⁹² και περιέχει πλήθος άρθρων με φιλοσοφικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο που συγκροτούν μια υπερσυντηρητική ιδεολογική ταυτότητα και αναπαράγουν μια μεταφυσική κοσμοαντίληψη.⁵⁹³

Η θεσμική κατοχύρωση

Στις 17 Οκτωβρίου του 1949, ανοίγει τις εργασίες του στην Αθήνα το Συνέδριο Γενικών Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδευσεως με αντικείμενο τις βασικές και επείγουσες προτεραιότητες της εκπαιδευτικής πολιτικής:

⁵⁸⁹ Για το ρόλο της εκκλησίας στην Ελλάδα και την Ιταλία, βλ. αναλυτικά σ.35-36 της παρούσης εργασίας.

⁵⁹⁰ Για τον αντικομμουνιστικό χαρακτήρα της οργάνωσης, παραθέτουμε χαρακτηριστικά : «Ονομάζομεν την εκπαίδευσιν των παιδιών της Ελλάδος ελληνικήν, εθνικήν παιδείαν. Και πρέπει να είναι τοιαύτη, προσηρμοσμένη προς τα ιδιάζοντα γνωρίσματα της ελληνικής ψυχής και εμπνεόμενη από τας ευγενείς και ανεκτιμήτου αξίας παραδόσεις του χριστιανικού μας έθνους. Ο κομμουνισμός αντιτίθεται προς την έννοιαν της εθνικής και χριστιανικής παιδείας, διότι ακριβώς σκοπεί να συμπνίξη την εθνικήν συνείδησιν». *Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών*, Αρ. 13, Αθήναι, Μάιος 1950.

⁵⁹¹ «Παραεκκλησιαστικές οργανώσεις: Η λίστα των οργανώσεων και οι θυγατρικές τους», *Ελευθεροτυπία*, 26/03/2005.

⁵⁹² Χρήστος Γιανναράς, *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεώτερη Ελλάδα*, εκδ. ΔΟΜΟΣ, Αθήνα 1999, σ. 374 – 375.

⁵⁹³ Παραθέτουμε χαρακτηριστικά : «Ο Θεός παρέχει την τάξιν, την αιτίαν, και το κίνητρον δια κάθε ιστορικήν απάντησιν. Δημιουργεί όλους τους ιστορικούς παράγοντας τους από ανθρώπους μοναδικούς ψυχικώς ελευθέρους και ικανούς να αυξήσουν την ελευθερίαν και λογικότητά των». J. H. Lavelly, «Διάγραμμα μιας μεταφυσικής θεωρήσεως της ιστορίας», *Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών*, Αρ. 41, Αθήναι, Ιούλιος 1953.

τη σίτιση, την υγιεινή και τον ιδεολογικό φρονηματισμό των μαθητών. Στο Συνέδριο, εκφωνεί κεντρική ομιλία ο υπουργός Εθνικής Παιδείας Κωνσταντίνος Τσάτσος και – ανάμεσα στα άλλα – θέτει τις θεωρητικές βάσεις της ιδεολογικής χρήσης της εκπαίδευσης ως πολιτικό μέσο αντιπαράθεσης με τον κομμουνισμό.⁵⁹⁴ Με τη διορατικότητα του διανοούμενου που αναγνωρίζει την πνευματικότητα του κομμουνισμού⁵⁹⁵ και ενώ ακόμα οι κάνες δεν έχουν σιγήσει, ο υπουργός προειδοποιεί ότι η περίοδος των «εγκλημάτων του κομμουνισμού» πέρασε και απαιτείται όχι μόνο η διατύπωση της άρνησης του κομμουνισμού, αλλά η διαμόρφωση μιας αντικομμουνιστικής θέσης, ενός «μύθου», που αντικαθιστώντας τη Μεγάλη Ιδέα θα γαλουχεί τη νέα γενιά με την αρχή της υπεροχής της Δημοκρατίας έναντι του Κομμουνισμού και το αξίωμα ότι «εις τον τόπον αυτόν δεν έχει θέσιν ο

⁵⁹⁴ Παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα της ομιλίας του Κ. Τσάτσου : «Οι κομμουνισταί, Κύριοι, οι οποίοι ξέρουν την δουλειά τους καλλίτερα από μας, παρεισάγουν την διδασκαλίαν της ιδικής των αγωγής του πολίτου εις τα πλέον άσχετα προς αυτήν μαθήματα(...)Διατί τάχα τα ελεύθερα Έθνη να μην έχουν την ευχέρειαν να κάνουν τον ίδιον αγώνα δια τα ιδικά των ιδεώδη ; Δι' αυτό επιμένω ότι παραλλήλως προς την διδασκαλίαν της αγωγής του πολίτου, του παλαιού καθαρώς περιγραφικού τύπου, πρέπει το παιδί να διδαχθή την ουσίαν της Πολιτείας και να αποκτήση συνείδησιν της ανωτερότητος της Δημοκρατίας έναντι του κομμουνισμού. Εις την προσπάθειαν αυτήν πρέπει να μας διέπη η θεμελιώδης αλήθεια, ότι ο κομμουνισμός δεν καταπολεμείται με άρνησιν μόνον, όπως, δυστυχώς, πάντοτε επεχειρήθη εις τον τόπον αυτόν. Χρειάζεται και αντίθετον θέσιν. Από την εποχή όμως κατά την οποίαν έπεσεν η Μεγάλη Ιδέα, το έθνος μας δεν ευρήκεν ακόμη τον μύθον, προς τον οποίον να στρέψη την νεολαία του. Ημείς, οι οποίοι έχουμε ένα τέτοιον θησαυρόν ιδανικών μέσα εις την ιστορίαν μας, δεν έχουμε παρά να στρέψωμεν προς τα εκεί το βλέμμα μας, δια να εύρωμεν την αντικομμουνιστικήν θέσιν και να την αντιτάξωμεν εις τα κηρύγματα των μαρξιστών. Ατυχώς αντ' αυτού εσυνηθίσαμεν να καταφεύγωμεν εις τα επιχειρήματα της αρνήσεως. Ομολογούμεν δια τας σφαγάς και δια τα εγκλήματα. Δεν πρέπει όμως να διαφεύγη Κύριοι, ότι επέρασε πλέον η περίοδος των σφαγών και των εγκλημάτων. Ο κομμουνισμός θα χρησιμοποιήση εις το εξής άλλας μεθόδους δια να μας πολεμήση. Άλλωστε ύστερα από ολίγον καιρόν τα παιδιά μας θα έχουν λησμονήσει τα κομμουνιστικά εγκλήματα και θα έχη εξαφανισθή από την συνείδησίν των η φρίκη της αναμνήσεώς των(...)Εάν επιμένω εις τον νέον τύπον διδασκαλίας της αγωγής του πολίτου είναι διότι αισθάνομαι ότι αυτήν την στιγμή χρειάζεται ιστορική αυτοσυνείδησις, η οποία να προσλάβη ειδικάς μορφάς. Η απλή ιστορία δεν αρκεί να δώση το στοιχείον αυτό. Χρειάζεται να κατανοήση βαθύτατα το παιδί ποίοι είναι οι ιστορικοί λόγοι, δια τους οποίους εις τον τόπον αυτόν δεν έχει θέσιν ο κομμουνισμός. Χρειάζεται θεμελιώσιν η κοινωνική και πολιτική του συνείδησις. Πρέπει να δώσωμεν απαντήσεις εις τα μεγάλα ερωτήματα που ανακύπτουν μέσα εις τας ανησύχους ψυχάς των παιδιών μας(...)Είναι γεγονός, ότι κυρίως τα ανήσυχα και ζωντανά πνευματικώς παιδιά κινδυνεύουν να παγιδευθούν από τα κομμουνιστικά κηρύγματα. Διότι γεννώνται μέσα των ερωτήματα, εις τα οποία η Πολιτεία δεν φροντίζει πάντοτε να δίδεται εγκαίρως η πρόπουσα απάντησις(...)Εις τον κομμουνισμό θα αντιτάξωμεν την ιδέαν της ελευθερίας και την ιδέαν του ανθρώπου όπως εμφανίζεται εις τον αρχαίον ελληνικόν πολιτισμόν(...)Θα εξηγήσωμεν διατί “δεν σηκώνει” δουλειαν ο τράχηλος του έλληνος και διατί δεν ανέχεται καθεστῶτα βίας, τα οποία ο σλαύος αντιθέτως χρειάζεται δια να υπάρξη». Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949, σ. 400 – 402.

⁵⁹⁵ Το συλλογικό όραμα του κομμουνισμού για μια δικαιότερη κοινωνία και μια καλύτερη ζωή για τις φτωχότερες κοινωνικές τάξεις αποτελεί ένα ιδεολογικό αφήγημα ιδεολογικού χαρακτήρα, σύμφωνα με τον Τσάτσο που ωθεί στην κοινωνική δράση και την αυτοθυσία. Δέσποινα Παπαδημητρίου, *ό.π.*, σ. 204.

κομμουνισμός».⁵⁹⁶ Βασικά συστατικά της θέσης αυτής, σύμφωνα με τον ομιλητή, είναι «η ιδέα της ελευθερίας» και «η ιδέα του ανθρώπου όπως εμφανίζεται εις τον αρχαίον ελληνικόν πολιτισμόν».⁵⁹⁷ Μετά από μια δεκαετία σκληρών δοκιμασιών για το έθνος, είναι ανάγκη να αποκατασταθεί η πολιτική και κοινωνική τάξη πραγμάτων, να εδραιωθεί μια κοσμοαντίληψη και αντίστοιχες κοινωνικές συμπεριφορές με βάση τις αξίες του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού.

Η εκπαίδευση καλείται να υπηρετήσει αυτόν τον προσανατολισμό, συνδυάζοντας τις αξίες της κλασσικής αρχαιότητας με τις διδαχές του Ευαγγελίου, την ιδεολογία του ατομισμού με τις εκκλησιαστικές παραδόσεις της χριστιανικής αγάπης και της φιλανθρωπίας, υποτάσσοντας τις θετικές σπουδές στην εθνική/χριστιανική διαπαιδαγώγηση, καλλιεργώντας άτομα «με ελεύθερη δημοκρατική συνείδηση», διαμορφώνοντας τον ιδεατό τύπο πολίτη που θα είναι Έλληνας και χριστιανός.

Η ιδεαλιστική θεώρηση του Κ. Τσάτσου για ένα νέο «μύθο» του ελληνισμού που θα βασίζεται στον ανθρωποκεντρισμό της κλασσικής αρχαιότητας και θα ορθώνεται ως αντίπαλο δέος απέναντι σε όλες τις εκδοχές του υλισμού καθορίζει και την άποψή του για τη στοχοθεσία και την αποστολή της εκπαίδευσης.⁵⁹⁸ Αυτή η συγκεκριμένη νοηματοδότηση του προσανατολισμού της εκπαίδευσης αναμένεται, σύμφωνα με τον Τσάτσο, να διατυπωθεί αναλυτικά σε εγκύκλιο του υπουργείου το αμέσως επόμενο διάστημα.⁵⁹⁹

⁵⁹⁶ Για την ανάδυση της εθνικοφροσύνης στη μεταπολεμική περίοδο, τις αναλογίες της με τον αντικομμουνισμό στις ΗΠΑ και την όσμωσή της με τον αντιολοκληρωτισμό, βλ. *στο ίδιο*, σ. 177 – 222.

⁵⁹⁷ Ο Κ. Τσάτσος δεν πρωτοτυπεί αναζητώντας ένα νέο εθνικό ιδανικό που θα αντικαταστήσει τη Μεγάλη Ιδέα και θα μπορέσει να εμπνεύσει και να συνεγείρει τη νεολαία. Αντίστοιχες αναζητήσεις, παρά τις πολιτικές τους διαφορές, είχε και ο Ιωάννης Μεταξάς, όταν διαπίστωνε, το 1935, ότι η νεολαία έχει απόλυτη ανάγκη από ένα νέο εθνικό ιδανικό αφού η Μεγάλη Ιδέα «κατέπεσεν οριστικά εις συντρίμματα». έφ. *Η Καθημερινή*, 23 Ιαν. 1935. Βλ. αναλυτικά για την εκπαιδευτική πολιτική του Μεταξά και την επιλογή του να προωθήσει τη δημοτική γλώσσα: Χάρης Αθανασιάδης, «Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!»: ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα», περιοδικό *Τα Ιστορικά*, τχ. 68, 2018, σ. 187-210.

⁵⁹⁸ Ενδεικτικά για τις θέσεις του Κ. Τσάτσου σχετικά με τον ελληνισμό, την αποστολή του και την εγγενή αντίθεσή του ελληνικού ιδεώδους με τον κομμουνισμό, βλ. Κωνσταντίνος Τσάτσος, *Ελληνική Πορεία*, Εστία, Αθήνα, 1968.

⁵⁹⁹ «Έχουμε χρέος από την ιστορικήν αναστάτωσιν και την ηθικήν ακαταστασίαν να οδηγήσωμεν τας νεωτέρας γενεάς προς ένα κόσμον τάξεως και ηθικής ευπρεπείας. Να τας υπερασπίσωμεν από τους κινδύνους του παρόντος και να τας οπλίσωμεν με τα εφόδια, που θα τας καταστήσουν ισχυράς και ατρώτους από τους πειρασμούς του μέλλοντος. Το φως, δια να εξέλθωμεν από το σκότος της παρούσης κρίσεως, δεν είναι δυνατόν να μας το δώσουν πρόσκαιροι ροπαί, ιδεολογία του συρμού, που σήμερον χειροκροτούνται και αύριον επικαλύπτονται από άλλας ομοίας. Θα μας το δώσουν οι ακατάλυται ιδέαι του ελληνικού και του χριστιανικού πολιτισμού, αι οποίαι πρέπει να χαράσσουν και τους συγκεκριμένους ηθικούς και πνευματικούς κανόνες της ζωής μας. Και η σύγχρονος ελληνική παιδεία προς τας ιδέας αυτάς θα στραφή δια ν' αντλήση την ουσίαν της. Επ' αυτών θα θεμελιώση τους συγκεκριμένους σκοπούς της. Με βάσιν τα πράγματα και με πλήρη επίγνωσιν των πραγμάτων προς

Η ομιλία του Κ. Τσάτσου, σηματοδοτεί την ανάγκη η εκπαίδευση να συμβάλλει τα μέγιστα στην ιδεολογική αποεαμοποίηση του πληθυσμού και θέτει, από τη δική του οπτική γωνία, τους εκπαιδευτικούς στόχους της συγκυρίας. Στη μεταπολεμική περίοδο, το αίτημα της ανθρωπιστικής και χριστιανικής παιδείας που είναι κοινό σε όλους τους ευρωπαϊκούς λαούς, πρέπει να συνδυαστεί με το αίτημα της ενίσχυσης της εθνικής συνείδησης. Ιδιαίτερα για το ελληνικό έθνος, το οποίο σύμφωνα με τις παραπάνω απόψεις βρίσκεται μονίμως εν κινδύνω, ο έντονος «εθνισμός» του δεν αποτελεί ιδιοτροπία αλλά «βιολογική ανάγκη», καθώς «δεν υπήρξεν περίοδος της ιστορίας, κατά την οποίαν να μην εκρίνετο αυτή αύτη η ύπαρξίς μας». Έτσι, στην ομιλία του Τσάτσου, τονίζεται η ανάγκη για την καλλιέργεια ενός «εθνισμού» που θα είναι βαθύτερος και ουσιαστικότερος, δεν θα περιορίζεται σε άσματα, παρελάσεις και σημαιοστολισμούς, θα χαράσσεται στις συνειδήσεις της νέας γενιάς και θα προάγει το σεβασμό και την αγάπη προς την οργανωμένη πολιτεία.

Από το λόγο του Τσάτσου αναδύεται ένα έθνος αγωνιστικό, προικισμένο με ζωτικότητα που του επιτρέπει να αντιστέκεται σε απειλές και να αντέχει τις μεγαλύτερες δοκιμασίες στην πορεία της αδιάλειπτης συνέχειας του ανά τους αιώνες. Διακρίνεται το πνεύμα της ρομαντικής αντίληψης που προσεγγίζει το έθνος ως οντότητα άχρονη που αντλεί τη δυναμική του στους μύθους περί κοινής καταγωγής και κοινών προγόνων, στους μύθους του αίματος και του εδάφους. Η ελληνική φυλή νοηματοδοτείται και εδώ ως ενιαία και ομοιογενής οντότητα που διαθέτει ανθρωπομορφικά χαρακτηριστικά και προσωπικότητα, συλλογικές αρετές και αδυναμίες.

αυτούς τους σκοπούς θα μεθοδεύση το έργον της. Εις εγκύκλιον, η οποία πρόκειται να κυκλοφορήση προσεχώς, επιχειρούμεν να διαγράψωμεν εν γενικωτάταις γραμμαίς τους καθ' ημάς τελικούς σκοπούς της συγχρόνου ελληνικής παιδείας(...) Πρώτος σκοπός της ζωής δεν είναι η δημιουργία υπερατομικών οργανισμών, των οποίων ο άνθρωπος αποτελεί απλώς στοιχείον, αλλά η δημιουργία ανθρώπων ακεραίων, αυτάρκων, αυτονόμων και ελευθέρων. Πρώτος σκοπός της ζωής δια τον Έλληνα είναι η κατ' ιδέαν ανθρωπίνη προσωπικότης(...) Προς τον σκοπόν αυτόν πρέπει, από οιονδήποτε ειδικόν θέμα ερεύνης και αν αναχωρή η διδασκαλία ημών, να τείνει να φθάση τελικώς εις το τέρμα τούτο τον κατ' ιδέαν άνθρωπον όπως τον συνέλαβεν από αιώνων η ελληνική σκέψις(...) έχουν χρέος οι Έλληνες εκπαιδευτικοί, διδάσκοντες τα καθ' έκαστον μαθήματα, τα οποία ορίζει το αναλυτικόν πρόγραμμα, να προχωρούν βαθύτερον και να ξυπνούν μέσα εις την ψυχήν των παιδιών μας τον ολοκληρωμένο άνθρωπον, τον ιδεατόν Έλληνα, τον ιδεατόν τύπον της ελληνικής προσωπικότητος, όπως ζή, εν ληθάργω ίσως και ασυνειδήτως, εις το αίμα παντός Έλληνος, και ζητεί εις το σκότος κάποιαν χειραγωγήσιν δια να ανέλθη εις το φως, διότι τούτο το χάρισμα αποτελεί την ιδιοτυπίαν και την ευτυχή προνομίαν της φυλής μας. Από τον ιδεατόν τούτον τύπον δεν είναι δυνατόν να ελλείπουν και τα στοιχεία εκείνα, τα οποία εις το κλασσικόν πνεύμα προσέθηκεν η χριστιανωσύνη. Έθνος βαθύτατα, αλλά και κατ' ίδιον όλως τρόπον διαπεποτισμένον από τα υψηλά νοήματα του Ευαγγελίου, από αιώνων εκλήθημεν κατ' ίδιον και μοναδικόν τρόπον να συνθέσωμεν εν τη συνειδήσι μας το νόημα της αρχαίας αρετής με το νόημα της χριστιανικής αγάπης». Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών*, ό.π., σ. 14-22.

Είναι χαρακτηριστικές οι ανορθολογικές και αντιεπιστημονικές απόψεις που διατυπώνονται στο ίδιο συνέδριο από επιστήμονες, αποδίδουν βιολογικές και ψυχολογικές ιδιότητες και αρετές στην ελληνική φυλή και περιβάλλονται με το επιστημονικό κύρος της παιδιατρικής και της ψυχιατρικής. Ο Κ.Β. Χωρέμης, τακτικός καθηγητής Παιδιατρικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, ισχυρίζεται ότι η ανατροφή του «ελληνόπαιδος», όταν στηρίζεται στις ελληνικές παραδόσεις και τα ελληνικά έθιμα, «δεν δημιουργεί σκοτεινά ψυχικά συμπλέγματα, τα οποία να έχουν ανάγκη αναλύσεως και εξυχνιάσεως».⁶⁰⁰ Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Γ. Παμπούκης, καθηγητής Ψυχιατρικής και Νευρολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, υποστηρίζει ότι η ελληνική φυλή εμφάνισε στη δύσκολη δεκαετία του '40, για μια ακόμα φορά, αξιοθαύμαστη ψυχική υγεία, «ανωτέρα ψυχικήν ρώμην και αντοχήν» εκτός από μια ελάχιστη μειοψηφία «ανωμάτων, ψυχοπαθητικών ή ανικάνων προς κατανόησιν της αποστολής του ανθρώπου εν τω κόσμω». Αυτό το γεγονός, σύμφωνα πάντα με τον καθηγητή, αποδεικνύει ότι, εκεί που υπάρχουν «βαθέως εγκεχαραγμένοι αι μεγάλοι ψυχικοί αρεταί, τας οποίας έχει κληρονομήσει η φυλή μας έκτοτε από τους μεγάλους προγόνους μας και τα παραδόσεις της θρησκείας, οικογενείας, σχολείου κλπ. εκεί ακόμη και αι βαρύτατοι και μακροτάτης διάρκειας ταλαιπωρία δεν δύνανται να κλονίσωσι ταύτας».⁶⁰¹ Ο Κ. Γεωργούλης, στηριγμένος στα πορίσματα του καθηγητή Παμπούκη, θα προεκτείνει ακόμα παραπέρα τα πορίσματά του στο πεδίο της Παιδαγωγικής, συμπεραίνοντας ότι την ελληνική φυλή διακρίνει η «ταχεία εγκεφαλοποίησης, η εξαιρετική ικανότης εις το διανοεῖσθαι», επομένως, τα διδακτικά τεχνάσματα στα οποία καταφεύγει η Νέα Αγωγή αντιστοιχούν σε ξένους λαούς οι οποίοι «παραδομένοι εις την χρησιμοθηρίαν» έχουν χάσει την αγάπη προς τη γνώση. Γι' αυτό στις ξένες χώρες, το Νέο Σχολείο καταφεύγει σε νέες διδακτικές μεθόδους, για παράδειγμα, «δεν τολμά να βάλει το παιδί να μάθη την αριθμητικήν απευθείας(...)Βάζει το παιδί εις την καντίναν του σχολείου και το εξαναγκάζει υπό την πίεσιν της ανάγκης να μάθη από στήθους τον πίνακα του πολλαπλασιασμού δια να κάμνη το ταχύτερον τας πωλήσεις». Ωστόσο, η ψυχική ιδιοσυγκρασία του ελληνικού λαού «δεν συμπαθεί τοιαύτας τάσεις», αφού υπερέχει από τους άλλους λαούς και διατηρεί τη δίψα του για τη γνώση και την «καθαράν ενόρασιν».⁶⁰² Η ιδεολογική ηγεμονία του συντηρητικού ρεύματος στο Συνέδριο είναι αδιαμφισβήτητη, σημειώνουμε μάλιστα ότι δεν διατυπώνεται αντίλογος για τη

⁶⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 62.

⁶⁰¹ Στο ίδιο, 179-180.

⁶⁰² Στο ίδιο, σ. 250.

στοχοθεσία, τις κατευθύνσεις και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης ούτε καν από τον εκπρόσωπο του Δημοκρατικού Σοσιαλιστικού Κόμματος του Γ. Παπανδρέου, Λ. Μακκά, ο οποίος μάλιστα υπερθεματίζει για την «αθανασία της ελληνικής παιδείας» η οποία συμπληρωμένη με τη χριστιανική κοσμοθεωρία μπορεί να αποτελέσει τη νέα βάση εκκίνησης του ευρωπαϊκού πολιτισμού, ακρίτας και εμπροσθοφύλακας του οποίου είναι το ελληνικό έθνος.⁶⁰³

Η ιδεολογική ηγεμονία του συντηρητικού ρεύματος εδραιώνεται στις αρχές της δεκαετίας του '50 με τη θεσμική κατοχύρωση της σκοποθεσίας της εκπαίδευσης στη βάση της ιδεολογίας του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Ο νόμος 1823/51 «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως» σηματοδοτεί αυτή την εξέλιξη καθώς για πρώτη φορά καταγράφεται σε θεσμικό επίπεδο ο ιδεολογικός προσανατολισμός της μέσης εκπαίδευσης «εν τω πλαισίω των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού».⁶⁰⁴ Αντιπρόεδρος της Κυβέρνησης και Υπουργός Παιδείας είναι ο Γ. Παπανδρέου, που, σε πλήρη διάσταση με τον αντίστοιχο νόμο για τη μέση εκπαίδευση της βενιζελικής μεταρρύθμισης του 1929 και πάλι επί δικής του υπουργίας,⁶⁰⁵ αναλαμβάνει και την πολιτική ευθύνη της νομοθετικής κατοχύρωσης.⁶⁰⁶ Οι συντηρητικές επιλογές του Γ. Παπανδρέου σε αυτήν τη συγκυρία είχαν διαφανεί από νωρίς, καθώς με την ανάληψη των καθηκόντων του στο Υπουργείο Παιδείας αντικατέστησε στη θέση του Γενικού Γραμματέα, τον Ε. Παπανούτσο με τον Κ. Γεωργούλη, ο οποίος πρωτοστατούσε, σε συνεργασία με θεολογικούς κύκλους, για τη συνταγματική κατοχύρωση της ελληνοχριστιανικής

⁶⁰³ Στο ίδιο, σ. 25.

⁶⁰⁴ «Η Μέση Εκπαίδευσις επιδιώκουσα την διάπλασιν χρηστών πολιτών εν τω πλαισίω των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού σκοπόν έχει τούτο μεν να παράσχη την αναγκαίαν δια τον βίον γενικήν μόρφωσιν τούτο δε να προπαρασκευάση επιστημονικώς τους εφιεμένους να ακολουθήσωσιν ανωτέρας ειδικάς σπουδάς». Α.Ν. 1823/ 51 «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων τής Μέσης Εκπαιδεύσεως», 28 Μαΐου 1951, (Φ.Ε.Κ 150, τ. Α').

⁶⁰⁵ Παραθέτουμε το αντίστοιχο χωρίο από το νόμο του 1929: «Η Μέση Εκπαίδευσις κύριον σκοπόν έχουσα την επιστημονική προπαρασκευήν των μελλόντων να ακολουθήσωσιν ανωτέρας σπουδάς παρέχῃ ἅμα την αναγκαίαν γενικήν μόρφωσιν δια τον κοινωνικόν βίον». Πρόκειται για μια διατύπωση, σύμφωνα με τον Κ. Τσουκαλά, «τυπικά φιλελεύθερη». Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ. 45.

⁶⁰⁶ Σύμφωνα με μια ερμηνεία, «Η εξήγηση της συμπεριφοράς του Γ. Παπανδρέου είχε να κάνει με την υιοθέτηση από τον ίδιο -μέσα στα δεδομένα μετεμφυλιακά πλαίσια- της ελληνοχριστιανικής ιδεολογίας, ως ιδεολογικού άξονα της εκπαίδευσης, προκειμένου να καμφθούν οι αντιδράσεις των εθνοκοφρόνων και να προχωρήσουν άλλες αλλαγές σε επιμέρους θεσμούς της». Βλ. Τ. Δούκας, ό.π., σ. 114. Αντίθετα, ο Χ. Νούτσος εκτιμά ότι «Ο Α.Ν. 1823, πνευματικό παιδί του Κ. Γεωργούλη, δεν αποτελεί "μέτρο ειρήνευσης" ούτε φυσικά αντανάκλα κάποια φιλελεύθερη ρεαλιστική εκπαιδευτική πολιτική, προϊόν απαραίτητου συμβιβασμού. Αποτελεί αντίθετα προϊόν συγκεκριμένης συντηρητικής στροφής του Γ. Παπανδρέου με πασιφανή τον οπισθοδρομικό του χαρακτήρα». Χαράλαμπος Νούτσος, «Γεώργιος Α. Παπανδρέου. Αγιογραφία και δικαίωση», *Δωδώνη* (Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα 2002, τόμ. 31ος (Μέρος Τρίτο), σ. 23-78.

ιδεολογίας.⁶⁰⁷ Η ψήφιση του υπερσυντηρητικού Συντάγματος του 1952 από την κεντρικά κοινοβουλευτική πλειοψηφία περιλαμβάνει, για πρώτη φορά στα συνταγματικά χρονικά, την αναφορά στα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη της εκπαίδευσης, προβλέποντας, στο άρθρο 16, ότι «η διδασκαλία αποσκοπεί στην ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και στην ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάση των ιδεολογικών κατευθύνσεων του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού».⁶⁰⁸

Ακολούθως, οι εκλογές του 1952, με τη σαρωτική επικράτηση του Ελληνικού Συναγερμού, θέτουν τέλος στο «κεντρώο διάλλειμμα»⁶⁰⁹ και ανοίγουν το δρόμο για τη μακρόχρονη κυριαρχία της δεξιάς στο πολιτικό σκηνικό και την απόλυτη ηγεμονία των συντηρητικών διανοούμενων και των εκπαιδευτικών τους επιλογών.

Παιδαγωγοί και επιθεωρητές

Ο Ν. Εξαρχόπουλος, δύο μόλις μήνες μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας, διατυπώνει την άποψη ότι ο πόλεμος προκάλεσε μεγάλες κοινωνικές επαναστάσεις και, συνακόλουθα, ανατροπή των κυρίαρχων ιδεών και αξιών, με αποτέλεσμα να απαιτείται ριζική αναμόρφωση της εκπαίδευσης.⁶¹⁰ Ήδη, προπολεμικά, έχει υποστηρίξει ότι, σκοπός της αγωγής είναι η διαμόρφωση των παιδιών σε τέλειους ανθρώπους και τέλειους πολίτες με ισχυρή βούληση, υψηλή ηθική που θα υπερβαίνει την ιδιοτέλεια της υλικής ωφέλειας και αγάπη προς την ελληνική κοινωνία και την ελληνική πατρίδα.⁶¹¹ Στη νέα μεταπολεμική πραγματικότητα όπου απαιτείται αναβάθμιση και αναπροσανατολισμός της ιδεολογικής λειτουργίας της εκπαίδευσης, διακηρύσσει ότι το σχολείο οφείλει να λειτουργεί όχι μόνο ως κέντρο διαπλάσεως

⁶⁰⁷ «Ο Παπανδρέου(...)θεώρησε πολιτικώς σκόπιμο να θυσιάσω για να ηρεμήσει η εξεγερμένη Δεξιά. Η δικαιολογία που έδωσε για την απομάκρυνσή μου σε δηλώσεις του προς τον Τύπο, αλλά και σε σχόλιο της προσωπικής του εφημερίδας “Η Ελλάς”, ήταν ότι με όλο που δεν ασπάζομαι τις κομμουνιστικές ιδέες δεν υπήρξα και δριμύς πολέμιος του κομμουνισμού κατά τη ρήξη των οπαδών του με το Κράτος και επομένως δεν έχω το απαιτούμενο κύρος να προϊσταμαι της Εθνικής Παιδείας». Ευάγγελος Παπανούτσος, *Απομνημονεύματα*, ό.π., σ. 63. Το απόσπασμα σχολιάζεται από το Νούτσο: Χαράλαμπος Νούτσος, ό.π., σ. 54.

⁶⁰⁸ Ο Ελληνικός Συναγερμός απείχε από τη διαδικασία θεωρώντας ότι η Βουλή στερείτο αναθεωρητικής αρμοδιότητας. Η ιδιαιτερότητα του υπέρμετρα συντηρητικού Συντάγματος του 1952, σε σχέση με τις αντίστοιχες εξελίξεις στον ευρωπαϊκό χώρο, αποδίδεται στον εμφύλιο. Ευάνθης Χατζηβασιλείου, ό.π., σ. 217.

⁶⁰⁹ Ηλίας Νικολακόπουλος, *Η Καχεκτική Δημοκρατία, Κόμματα και εκλογές, 1946 – 1967*, Πατάκης, 2010.

⁶¹⁰ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, Αθήνα, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, 1945. Πρόκειται για δημοσίευση της ομιλίας που εκφώνησε ο Εξαρχόπουλος στις 14 Απριλίου 1945 στην αίθουσα τελετών της Ακαδημίας Αθηνών.

⁶¹¹ Βλ. αναλυτικά: Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, 1923.

ανθρώπων αλλά ως «ναός εθνικής μυσταγωγίας» που θα καλλιεργεί με όλα τα δυνατά μέσα το συναίσθημα της αγάπης για την πατρίδα και της προσήλωσης στα εθνικά ιδανικά. Κυριότατη και «ανεξάντλητη πηγή» αγωγής και διδασκαλίας πρέπει να αποτελέσει ο ελληνικός πολιτισμός δια μέσου των αιώνων, οι θρησκευτικές, ηθικές και άλλες ελληνικές αξίες, δηλαδή, «η ελληνική πατρίς με όλον το περιεχόμενον αυτής, η θρησκεία των πατέρων, αι εθνικά παραδόσεις, τα ελληνικά ήθη και έθιμα, η ελληνική γλώσσα, η ελληνική οικογένεια, η ελληνική ιστορία».⁶¹² Και αφού φορείς της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι οι εκπαιδευτικοί, πολλοί από τους οποίους «ελησμόνησαν» τα εθνικά ιδανικά, θέτει ευθέως το ζήτημα: η εκπαίδευση πρέπει να υπηρετεί τα εθνικιστικά ιδεώδη και επομένως, μόνο δάσκαλοι που διαπνέονται από αντίστοιχο φρόνημα⁶¹³ μπορούν να διαπαιδαγωγήσουν τη νέα γενιά. Η θέση αυτή του Εξαρχόπουλου, θα τεκμηριώσει επιστημονικά και παιδαγωγικά τις εκτεταμένες διώξεις φιλελεύθερων, δημοκρατών και κομμουνιστών εκπαιδευτικών και θα αποτελέσει αδιαμφισβήτητο δόγμα για την επόμενη περίοδο. Ο φρονηματισμός της μαθητιώσας νεολαίας στα ιδεώδη της εθνικοφροσύνης αποτελεί τον βασικότερο και αδιαμφισβήτητο σκοπό της εκπαίδευσης: «Αν οιονδήποτε σχολείον παραβλέψη τον σκοπόν τούτον [την ανάπτυξιν των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού] παύει πλέον να είναι μορφωτικόν ίδρυμα».⁶¹⁴ Και σε αυτό το πλαίσιο, καθοριστική σημασία έχει ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Για παράδειγμα, δέκα χρόνια μετά, ο Γενικός Διευθυντής της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Γ. Παλαιολόγος, διακηρύσσει ότι η Πολιτεία δεν είναι δυνατόν να αναθέτει την αγωγή των παιδιών σε δασκάλους που «διαπνέονται υπό αναρχικών, αντιθρησκευτικών ή αντικοινωνικών ιδεών», συμπληρώνοντας μάλιστα ότι εκπαιδευτικοί «εμφορούμενοι υπό αντεθνικών ή αντιθρησκευτικών ιδεών(...)απεπέμφθησαν της υπηρεσίας».⁶¹⁵

Στους εκπαιδευτικούς αναγνωρίζεται μια σχετική ελευθερία στην επιλογή διδακτικών πρακτικών,⁶¹⁶ σε καμιά περίπτωση όμως δεν επιτρέπεται οποιαδήποτε

⁶¹² Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, ό.π., σ. 9-10.

⁶¹³ Αναλυτικά για τα φρονήματα των εκπαιδευτικών βλ. στη σχετική ενότητα.

⁶¹⁴ Παναγιώτης Κοροντζής, Γ. Διευθυντής Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πειραιώς, «Εκπαιδευτική μεταρρύθμισις», στο περ. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τομ. Ι', τευχ. 75, 1957, σελ. 120. Ο Κοροντζής διορίστηκε το 1947, διευθυντής της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας στα Ιωάννινα. Το 1955 διορίστηκε διευθυντής στη Ράλλειο Παιδαγωγική Ακαδημία του Πειραιά. Το 1964 επέστρεψε ως διευθυντής στην Παιδαγωγική Ακαδημία Ιωαννίνων.

⁶¹⁵ Γεώργιος Ν. Παλαιολόγος, *Γενική Παιδαγωγική*, Εν Αθήναις, Τυπογραφείον Μ.Δ. Μυρτίδη, 1955, σ. 250.

⁶¹⁶ Στην πραγματικότητα όπως θα διαπιστώσουμε στις αντίστοιχες ενότητες οι διακηρύξεις αυτές είχαν πολύ περιορισμένο αντίκτυπο στη σχολική πράξη. Στο αυταρχικό συγκεντρωτικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου της εθνικοφροσύνης και του επιθεωρητισμού τα περιθώρια πρωτοβουλίας των

παρέμβαση στους στόχους και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο επιθεωρητής Α. Τάκας, το έργο των επιθεωρητών «πρέπει σε κάθε περίπτωση να είναι γνήσια ελληνικό – εθνικό και αληθινά χριστιανικό, να αντλήται δηλαδή από την αστείρευτη πηγή του ελληνοχριστιανικού ιδεώδους».⁶¹⁷ Όσο αφορά τους δασκάλους, επισημαίνει ότι «είναι ελεύθεροι να ακολουθούν τα δικά των επιστημονικά δόγματα και τις δικές των παιδαγωγικές αρχές, με την απαράβατη προϋπόθεση, ότι οι αρχές των αυτές δεν θα έχουν σχέση με την πολιτική ούτε οποιαδήποτε συγγένεια με κομμουνιστικές ιδέες»,⁶¹⁸ Ο επιθεωρητής πάντως, οφείλει να προφυλάσσει τους δασκάλους «από κάθε κακή επήρεια της εκάστοτε φιλοσοφικής ή παιδαγωγικής μόδας (ψυχαναλύσεως κ.α.ο.)» και να μην ξεχνάει ποτέ ότι, «στο σχολικόν τομέα, πειραματισμός είναι νοητός μόνον όταν αφορά τα τεχνικά μέσα της αγωγής. Κάθε πειραματισμός επάνω στους σκοπούς της αγωγής είναι απαράδεκτος».⁶¹⁹ Σύμφωνα με τον Γενικό επιθεωρητή στοιχειώδους εκπαίδευσης Β. Θεοφανόπουλο, ο επιθεωρητής οφείλει να ελέγχει «υπό ποίων φρονημάτων διαπνέονται οι μαθηταί (ατομικών, οικογενειακών, θρησκευτικών, κοινωνικών, εθνικών) και ποία η σχετική δράσις των;» και επιπλέον, αν ο δάσκαλος είναι «ικανός προς διέγερσιν φρονήματος εις τους μαθητάς και τους κατοίκους της Κοινότητός του».⁶²⁰ Η ιδεολογία της εθνικοφροσύνης νοηματοδοτείται και ισχυροποιείται ως το μοναδικό αντίπαλο δέος στον κομμουνισμό. Ο Γενικός επιθεωρητής Ι. Αρχιμανδρίτης προειδοποιεί ότι ο κομμουνισμός εκμεταλλεύεται τη φυσική ανάγκη των νέων για περιπέτεια επιδιώκοντας να διαβρώσει τις συνειδήσεις τους. Απέναντι σε αυτό τον κίνδυνο, κύριο χαρακτηριστικό της αγωγής οφείλει να είναι ο εθνικός φρονηματισμός ώστε να εξουδετερωθεί η διαβρωτική προσπάθεια «των αναρχικών αυτών». Απαραίτητα στηρίγματα του εθνικού φρονηματισμού αποτελούν «η θρησκευτικότης και η ηθικότης», ώστε οι μαθητές «να διαπνέονται από αγάπη προς την Πατρίδα και από βαθείαν θρησκευτικότητα και ηθικότητα».⁶²¹

εκπαιδευτικών και παιδαγωγικής αυτονομίας τους περιορίζονται σε ζητήματα μεθοδολογικών επιλογών στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

⁶¹⁷ Αναστάσιος Γ. Τάκας, *Ο Επιθεωρητής στο έργο του*, Αθήναι, 1967, σ. 23.

⁶¹⁸ Στο ίδιο, σ. 51.

⁶¹⁹ Στο ίδιο, σ. 29.

⁶²⁰ Βασίλειος Αρ. Θεοφανόπουλος, *Εγκόλπιον εκπαιδευτικού λειτουργού*, Αθήναι, 1953, σ. 35 και 42.

⁶²¹ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί τι ελέγχει τι αξιολογεί ο επιθεωρητής*, Πάτραι, εκδ. Τούλας – Μαυράκος, 1959, σ. 188.

Ο λόγος της ΔΟΕ

Ενδεικτικός για τις απόψεις που ηγεμονεύουν στο διδασκαλικό σώμα γύρω από το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, ο λόγος που αρθρώνεται από την ηγεσία της ΔΟΕ συγκροτείται γύρω από τον άξονα του έθνους και του αντι-κομμουνισμού. Η διαρκής διαπάλη αυτών των δυο κόσμων στο πεδίο των μαχών αλλά και στο πεδίο των ιδεών απαιτεί έναν εκπαιδευτικό σε εγρήγορση. Έτσι, το 1952, απαντώντας αρνητικά στη θέση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου για εισαγωγή των παιδιών στο δημοτικό σχολείο από το πέμπτο έτος της ηλικίας τους, χρησιμοποιεί το επιχείρημα του φρονηματισμού στις αξίες του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Είναι εθνική ανάγκη η «αρραγής θεμελίωσης» των αξιών του έθνους στις συνειδήσεις των πολιτών του καθώς κατά «τον παρόντα χρόνον οι ακολουθούντες εις τον Ιστορικόν υλισμόν μάχονται εναντίον του υφισταμένου Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Ειδικώτερον η κομμουνιστική προπαγάνδα εν τη προσπάθειά να διαβρώση τα θεμέλια του πολιτικού και του κοινωνικού καθεστώτος διδάσκει με σύστημα, ότι οι Αστικάί Πολιτεΐαι αδιαφορούσαι δια την πνευματικήν ανάπτυξιν του λαού, εξαντλούν όλο το ενδιαφέρον των δια τους οικονομικούς ισχυρούς, δια τους ολίγους». ⁶²² Αντίστοιχη είναι και η θέση της ΔΟΕ το 1957, απέναντι στο αίτημα της ΟΛΜΕ για υπαγωγή του έκτου σχολικού έτους της στοιχειώδους στη μέση βαθμίδα εκπαίδευσης μέσω της δυνατότητας στους απόφοιτους της Ε΄ Δημοτικού να δώσουν εξετάσεις για την είσοδό τους στο Γυμνάσιο. Η Διοίκηση της Ομοσπονδίας χαρακτηρίζει το αίτημα της ΟΛΜΕ απαράδεκτο και αντισυνταγματικό και στηρίζει τη θέση της για ενιαίο εξαετές δημοτικό σχολείο επιστρατεύοντας και πάλι το σκοπό του εθνικού και θρησκευτικού φρονηματισμού της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, προβάλλει την άποψη ότι τα πρώτα έξη σχολικά έτη αποτελούν περίοδο κοινής γενικής μόρφωσης, απόκτησης δεξιοτήτων, «κοινού ηθικού και εθνικού φρονηματισμού, κατά τρόπον ώστε να ασφαλίζεται η θεμελίωσις μιας ενιαίας εθνικής και θρησκευτικής συνειδήσεως», ⁶²³ αποστολή στην οποία μπορεί να ανταποκριθεί μόνο το ενιαίο εξατάξιο δημοτικό σχολείο, που εμφανίζεται εδώ ως κρίσιμος θεσμός για την εθνική και κοινωνική συνοχή.

⁶²² *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, Αρ. Φύλλου 191, 17 Απριλίου 1952.

⁶²³ *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε΄, τ. 1^ο-2^ο, Σεπτ – Οκτ. 1957.

Αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια

Η νοηματοδότηση των ιδεωδών του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και η αντανάκλασή τους στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης αποτυπώνεται τόσο στα αναλυτικά προγράμματα της στοιχειώδους εκπαίδευσης για τα πατριδογνωστικά μαθήματα του 1957, όσο και στα σχολικά εγχειρίδια. Επιλέγουμε να παρουσιάσουμε εδώ επιγραμματικά κάποια στοιχειώδη συμπεράσματα για τα αναγνωστικά και τα εγχειρίδια ιστορίας που τεκμηριώνουν τη συντηρητική στροφή στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Τα σχολικά εγχειρίδια των αναγνωστικών έχουν κεντρική σημασία καθώς αντιστοιχούν στο μάθημα που καταλαμβάνει σχεδόν το 1/3 του ωρολόγιου προγράμματος και, επιπλέον, αποτελούν τα μόνα διδακτικά σχολικά βιβλία – τα εγχειρίδια των υπόλοιπων μαθημάτων χαρακτηρίζονται από τη νομοθεσία ως βοηθητικά. Το περιεχόμενό τους, έχει επομένως, θεμελιώδη σημασία για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της αγωγής.

Τα νέα αναγνωστικά του 1954 σηματοδοτούν μια σημαντική οπισθοδρόμηση σε σχέση με τα αντίστοιχα εγχειρίδια του μεσοπολέμου, καθώς προβάλλουν προαστικές αντιλήψεις και ιδεολογήματα, δίνουν ιδιαίτερο βάρος στο τρίπτυχο Πατρίς – Θρησκεία – Οικογένεια και αναδεικνύονται σε βασικό εργαλείο ιδεολογικού φρονηματισμού και παιδαγωγικού αυταρχισμού. Συγκεκριμένα, με βάση την ανάλυση του περιεχομένου τους⁶²⁴ και τη σύγκρισή τους με τα αναγνωστικά του μεσοπολέμου, τα αναγνωστικά του 1954:

α) Παρουσιάζουν μια πιο αυταρχική και ιεραρχική δομή οικογένειας, με στερεότυπους ρόλους που παραπέμπουν σε προαστικές, παραδοσιακές κοινωνικές δομές

β) Καλλιεργούν το θρησκευτικό φρονηματισμό προβάλλοντας μια θεοκρατική ερμηνεία του κόσμου, μια μεταφυσική αντίληψη για τη φύση και την κοινωνία

γ) Αντικαθιστούν την αντίληψη ότι ο πόλεμος συνιστά αναγκαίο τίμημα για την εθνική ανεξαρτησία με το «φεουδαρχικό πρότυπο του ωραίου πολέμου»

⁶²⁴ Άννα Φραγκουδάκη, *Τα Αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Ιδεολογικός Πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα, Θεμέλιο, 1979. Τα στοιχεία που παραθέτουμε εδώ προέρχονται εξ ολοκλήρου από αυτή τη μελέτη.

δ) Προβάλλουν συντηρητικότερες απόψεις για τις σχέσεις παιδιού – ενηλίκου και μαθητή – δασκάλου και διαπνέονται από πνεύμα ηθικολογίας και διδακτισμού

ε) Υπερασπίζονται το πνεύμα της παράδοσης, του ατομικισμού, των στερεότυπων και αξιών που παραπέμπουν περισσότερο σε φεουδαρχικές δομές

Αντίθετα, τα αναγνωστικά του μεσοπολέμου, πρόβαλλαν μια αστική κοσμοαντίληψη, μια «αστική, ορθολογική αντιμετώπιση του κόσμου και της ιστορίας»,⁶²⁵ καλλιεργούσαν τη θρησκευτικότητα ως φυσική ανθρώπινη ιδιότητα καταπολεμώντας ταυτόχρονα τη δεισιδαιμονία και τις παραδοσιακές αντιλήψεις, διακρίνονταν από κείμενα κατάλληλα για την παιδική/σχολική ηλικία που αποφεύγουν το διδακτισμό και χρησιμοποιούσαν φυσικό και ρεαλιστικό λόγο. Η συντηρητική στροφή προς τα νέα αναγνωστικά του 1954 σηματοδοτείται με την προκήρυξη της συγγραφής τους, πρόκειται ίσως για ένα από τα πιο χαρακτηριστικά κείμενα που θέτει ως αδιαμφισβήτητα απαιτούμενα τα βασικότερα στοιχεία της ιδεολογίας του σχολείου της εθνικοφροσύνης. Με βάση την προκήρυξη, σκοποί των αναγνωστικών είναι η εθνική, θρησκευτική, οικογενειακή και ηθική μόρφωση, η καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας και η «προαγωγή των ποικίλων ενδιαφερόντων» των μαθητών.⁶²⁶ Τα θρησκευτικά κείμενα πρέπει να αφορούν «παραδείγματα συγκεκριμένα προσώπων, άτινα έδρασαν χάριν του θρησκευτικού αυτών ιδεώδους», «παραδείγματα ενέχοντα συνδυασμόν θρησκευτικού και εθνικού ιδεώδους», «κλασσικός περιγραφάς αγνών θρησκευτικών βίων ομάδων, θρησκευτικών εορτών», ώστε να έχουν ισχυρή θρησκευτική επίδραση στους μαθητές. Αντίστοιχα, τα εθνικά κείμενα πρέπει να αποτελούν παραδείγματα «ανωτέρας εθνικής πνοής». Τέτοια κείμενα σύμφωνα με την προκήρυξη είναι, μεταξύ άλλων, «επιστολαί ηρωϊκών και άλλων εθνικών προσώπων ή ανέκδοτα εκ της όλης αυτών εθνικής δράσεως, προκηρύξεις και διαγγέλματα Βασιλέων και άλλων πολιτικών ή στρατιωτικών αρχηγών εν εθνικές ώρες κρίσιμους ή άλλων σπουδαίων ημερησίων στρατιωτικών αρχηγών διαταγαί πολεμικών επιχειρήσεων». Τα κείμενα που προέρχονται από τον οικογενειακό βίο, πρέπει να είναι διηγήματα, «ιστορήματα εθνικού περιεχομένου», λαϊκές παραδόσεις, «πάντα όμως γνήσια ελληνικά(...)συμφώνως προς τας αγνάς ελληνικάς παραδόσεις», έτσι ώστε να

⁶²⁵ Άννα Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 160.

⁶²⁶ «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού προς συγγραφήν αναγνωστικών βιβλίων πασών των τάξεων των σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αρ. 65 (Παράρτημα), 23 Ιουνίου 1953.

δημιουργείται η πίστη ότι γύρω από το στενότερο κύκλο της οικογένειας «εκάστου Έλληνα υπάρχει η ευρεία οικογένεια όλων των Ελλήνων», η ζωή και η ευδαιμονία της οποίας οφείλουν να αποτελούν το σκοπό της ύπαρξης και της ενέργειας κάθε Έλληνα. Οι αξίες της εθνικής υπερηφάνειας για το ένδοξο παρελθόν και τη μακραίωνη ελληνική ιστορία και της πίστης στην αιωνιότητα της ελληνικής φυλής τοποθετούνται στο επίκεντρο της στοχοθεσίας των αναγνωστικών. Έχουν εύστοχα επισημανθεί οι ακρότητες και οι φαιδρότητες των συγγραφέων της προκήρυξης, οι οποίοι έφτασαν στο σημείο να καλούν σε αξιοποίηση του «κοινωνικού βίου των ζώων» ώστε να καλλιεργηθεί η κοινωνική συνείδηση των μαθητών, παρατίθεται μάλιστα το παράδειγμα του αναγνωστικού της Ε' Δημοτικού όπου το αντίστοιχο πρότυπο είναι ο κοινωνικός βίος του...προβάτου!⁶²⁷

Στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας αποτυπώνεται η προσπάθεια εγχάραξης μιας εθνικής, πολιτικής και πολιτιστικής ομοιογένειας που εξ ορισμού αποκλείει ή έστω αποσιωπά κάθε ταξική, γλωσσική, πολιτισμική διαφοροποίηση και εξιδανικεύει ή συσκοτίζει τις ταξικές, κοινωνικές και πολιτικές συγκρούσεις του παρελθόντος. Το έθνος εμφανίζεται ως μια οντότητα «ενιαία» και «αδιαίρετη», επομένως, οτιδήποτε υπονομεύει αυτή την αντίληψη, ανασκευάζεται ή απλά αποσιωπάται.⁶²⁸ Οι σχολικοί συγγραφείς αναπαράγουν ένα ιστορικό σχήμα που στη βάση του έχει την παράδοση του Παπαρρηγόπουλου⁶²⁹ η οποία έχει υποστεί μια σειρά από εξωραϊσμούς, αποσιωπήσεις, συμπληρώσεις με επικά αφηγήματα⁶³⁰ και εθνικούς μύθους αλλά και προσαρμογές στη μετεμφυλιακή συγκυρία ώστε εκλαϊκευμένη, αποστειρωμένη από ακανθώδη ζητήματα και ευθυγραμμισμένη με το ιδεολογικό φορτίο της εθνικοφροσύνης να παραδοθεί για χρήση στις σχολικές τάξεις. Η μετεμφυλιακή σχολική ιστορία αποτελεί μια αλυσίδα ηρωικών γεγονότων και ανδραγαθημάτων που επιβεβαιώνουν την εθνική συνέχεια και ενισχύουν την εικόνα ενός έθνους μαχόμενου εναντίον πολυπληθέστερων εχθρών. Ωστόσο, υπάρχει και εδώ ένα σημαντικό σημείο

⁶²⁷ Άννα Φραγκουδάκη, *ό.π.*, σ. 190.

⁶²⁸ Δημήτρης Μαριόλης, *Εθνική ταυτότητα και ιδεολογία στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Στ' Δημοτικού της μετεμφυλιακής περιόδου (1950-1974)*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία», Αθήνα, Ιούνιος 2013. Τα στοιχεία που παραθέτουμε εδώ προέρχονται εξ ολοκλήρου από αυτή τη μελέτη.

⁶²⁹ Η πιο πιθανά τον απόηχο αυτής της παράδοσης όπως τον γνώρισαν από τις προηγούμενες σειρές σχολικών εγχειριδίων.

⁶³⁰ Βλ. οι αγώνες του Σουλίου και η αυτούσια αντιγραφή αποσπασμάτων από το αντίστοιχο έργο του Περραιβού.

διαφοροποίησης που αφορά την προσέγγιση από τη σχολική ιστορία των γεγονότων της κρίσιμης δεκαετίας του '40.

Επί υπουργίας Κωνσταντίνου Τσάτσου, το Υπουργείο Παιδείας έχει προχωρήσει από τις 28 Μαΐου 1949, στην προκήρυξη διαγωνισμού για την έγκριση και την εισαγωγή βοηθητικών βιβλίων Ιστορίας, Γραμματικής «της απλής καθαρευούσης», Γεωγραφίας Ηπείρων, Γεωγραφικού Άτλα, Φυσικής και Χημείας στις ανώτερες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (δηλ. την Ε' και την Στ'). Είναι απαραίτητο να υπενθυμίσουμε εδώ, ότι τα εγκεκριμένα βοηθητικά σχολικά εγχειρίδια μπορούσαν να είναι περισσότερα από ένα για κάθε μάθημα.⁶³¹ Σύμφωνα με την προκήρυξη του διαγωνισμού για τα εγχειρίδια της ιστορίας, η «εκλογή και η διάταξη της ύλης εκάστου τεύχους πρέπει να προσαρμόζεται προς τας σχετικές απαιτήσεις του ισχύοντος προγράμματος»,⁶³² δηλαδή των αναλυτικών προγραμμάτων του 1913. Δεν όριζε ωστόσο η προκήρυξη μέχρι ποιο σημείο θα προχωρούσε η ιστορική αφήγηση. Έτσι, τα βοηθητικά εγχειρίδια ιστορίας που εγκρίνονται και εισάγονται στα σχολεία το 1950, περιλαμβάνουν όλες τις εκδοχές ανάγνωσης των γεγονότων της κρίσιμης τελευταίας δεκαετίας: η αναφορά ή η αποσιώπηση του εμφυλίου, η στάση απέναντι

⁶³¹ Εδώ χρειάζεται να κάνουμε μια διευκρίνιση για τη διάκριση των σχολικών βιβλίων σε διδακτικά και βοηθητικά. Με βάση το νόμο ΓΣΑ/1907 «Περί Διδακτικών Βιβλίων», μοναδικό διδακτικό βιβλίο ήταν το αναγνωστικό, καθώς στα υπόλοιπα μαθήματα «θα αναπληροί τα βιβλία η δια ζώσης φωνής διδασκαλία του διδασκάλου». Βοηθητικά βιβλία για τα υπόλοιπα μαθήματα, προβλέπονταν για την Ε' και την Στ' Δημοτικού. Στην ίδια κατεύθυνση, το 1931, με το νόμο της κυβέρνησης Βενιζέλου 5041 «Περί Διδακτικών Βιβλίων», τα σχολικά βιβλία της Δημοτικής, της Μέσης Εκπαίδευσης και των Διδασκαλείων, διακρίνονται σε διδακτικά, βοηθήματα και ελεύθερα αναγνώσματα. Τα διδακτικά και τα βοηθήματα εισάγονται στα σχολεία μόνο κατόπιν εγκρίσεως και τα ελεύθερα βοηθήματα μόνο κατόπιν συστάσεως του Υπουργείου. Με βάση αυτό το νόμο, ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολικής μονάδας, επέλεγε το βοηθητικό βιβλίο που θα χρησιμοποιούνταν σε κάθε μάθημα. Οι μαθητές – τρεις (ή τουλάχιστον όσοι –ες είχαν τη δυνατότητα) αγόραζαν τα βιβλία ενώ ταυτόχρονα, όλες οι σχολικές βιβλιοθήκες ήταν υποχρεωμένες να αγοράζουν όλα τα εγκεκριμένα διδακτικά και βοηθητικά βιβλία και όσα ελεύθερα αναγνώσματα επιθυμούσαν. Η σύνταξη, έγκριση και έκδοση των διδακτικών βιβλίων αποτελούσαν αρμοδιότητα κάποιου τμήματος ή γραφείου ή διεύθυνσης του ΥΠΕΠΘ. Σύμφωνα με τον Α.Ν. 782/15¹⁵ Ιουλίου 1937 «Περί Οργανισμού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας» η Γ' Γενική Διεύθυνση Παιδείας περιλάμβανε και τη Διεύθυνση Διδακτικών Βιβλίων και Εποπτικών μέσων διδασκαλίας στην οποία υπαγόταν το τμήμα Διδακτικών βιβλίων. Ο Υπουργός είχε υπό την αρμοδιότητά του όλα τα θέματα που αφορούσαν τη Διεύθυνση Διδακτικών Βιβλίων, όπως τη συγγραφή και την κρίση των βιβλίων κατόπιν προκήρυξης διαγωνισμών, την έκδοση, διάθεση, εκτύπωση των βιβλίων από τον ΟΕΣΒ – που ιδρύθηκε το 1937 – (Α.Ν.952/19-11-1937, ΦΕΚ 469 τ. Α') όπως και την αποζημίωση των συγγραφέων. Βλ. Γενικά Αρχεία του Κράτους, ΥΠΕΠΘ, Αρχείο Διεύθυνσης Διδακτικών Βιβλίων 1920 – 1970, Αθήνα 2010, Κατάλογος περιεχομένων, σ. 1. Συμπερασματικά, για την περίοδο που μελετάμε, στη στοιχειώδη εκπαίδευση έχουμε πλήθος εγκεκριμένων βοηθητικών εγχειριδίων που επιλέγονται κατά περίπτωση από τους Συλλόγους Διδασκόντων. Δωρεάν παροχή βιβλίων γινόταν μόνο ως δείγμα φιλανθρωπίας : το 1948 – 49, από τα 1.237.108 βιβλία που τυπώνει ο Ο.Ε.Σ.Β. παρέχει δωρεάν μόλις 23.312 σε άπορους μαθητές. Αναλυτικά για τα σχολικά εγχειρίδια βλ. Αχιλλέας Γ. Κανάλης, Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος, *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008, σ. 118 -119.

⁶³² ΥΠΕΠΘ, Προσκήψεις, Διαγωνισμοί, Αριθ. Πρωτ. 17465, «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού περί τρόπου συγγραφής βοηθητικών βιβλίων Δημοτικών Σχολείων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Παράρτημα, Αρ. φ. 43, σ.645, Εν Αθήναις τη 10 Ιουνίου 1949.

στο στρατόπεδο των ηττημένων, η ιδεολογική επιρροή και αντανάκλαση των διαφορετικών εκδοχών της αντικομμουνιστικής αστικής ηγεμονίας (της ομαλότητας και των μέτρων επιείκειας ή της συντριβής ιδεολογικής και βιολογικής του αντιπάλου), η παρουσίαση ή αποσιώπηση του ρόλου του Μεταξά, οι πολιτικές ή ακόμα και ανοιχτά κομματικές προτιμήσεις, ο τρόπος εμφάνισης του εθνικού «Άλλου», ή του εθνικού «εχθρού» ακόμα και η προβολή ιδεαλιστικών αντιλήψεων περί «ελληνικής ψυχής», όλοι οι πιθανοί συνδυασμοί των παραπάνω αποτυπώνονται στα δεκατέσσερα εγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια του 1950 που μελετήσαμε. Στη ρευστή πολιτικά περίοδο του 1950-51, οι διαφοροποιήσεις που επισημάνθηκαν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα αντανakλούν διαφορετικές πολιτικές καταγωγές και επιρροές, συντηρητικές ή φιλελεύθερες.

Τέσσερα χρόνια αργότερα, στο νέο πολιτικό και εκπαιδευτικό τοπίο της πλήρους επικράτησης των συντηρητικών αντικομμουνιστικών επιλογών της δεξιάς, οι παραπάνω πολλαπλές επιλογές των εγχειριδίων του 1950 δεν έχουν καμιά θέση. Ο Υπουργός Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων Αχιλλέας Γεροκωστόπουλος εγκρίνει την προκήρυξη για τη συγγραφή νέων βοηθητικών εγχειριδίων ιστορίας για την Ε' και Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου.⁶³³ Οι διαφορές της προκήρυξης διαγωνισμού του 1954, με την αντίστοιχη λιτή και τυπική προκήρυξη του 1949 είναι σημαντικές. Πρώτον, καθορίζεται ως σκοπός των εγχειριδίων η καλλιέργεια εθνικού φρονήματος. Δεύτερον, παρ' ότι επαναλαμβάνεται η αναφορά «στο ισχύον πρόγραμμα», δηλαδή στα αναλυτικά προγράμματα του 1913, αποσαφηνίζεται ότι το εγχειρίδιο της Στ' «δέον να περιλαμβάνη την μέχρι της λήξεως του συμμοριτοπολέμου ιστορικήν ύλην». Επομένως, σε αντίθεση με την προκήρυξη του 1949, οριοθετείται και το τέλος αλλά και το περιεχόμενο της ιστορικής αφήγησης. Τρίτον, δίνεται έμφαση στην ηρωολατρική αφήγηση με αναφορές σε «μεγάλες ιστορικές προσωπικότητες» αλλά και με την αντίστοιχη εικονογράφηση. Τέταρτον, αποφεύγεται η ρητή αναφορά στην καθαρεύουσα, αλλά ορίζεται ότι η γλώσσα των εγχειριδίων, θα είναι σύμφωνη με εκείνη των αναγνωστικών της Ε' και Στ' Δημοτικού. Πέμπτον, συνιστάται να αποφεύγονται εκφράσεις «δυνάμεναι να θίξουν λαούς, προς ους ήλθομεν εις

⁶³³ ΥΠΕΠΘ, Προσκλήσεις, Διαγωνισμοί, Αριθ. Πρωτ. 47525, «Περί του τρόπου της συντάξεως, του χρόνου της υποβολής και της χρήσεως εγχειριδίων Ιστορίας προς χρήσιν των Ε' και Στ' τάξεων του δημοτικού σχολείου», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Παράρτημα, Αρ. φ. 41, σ.1593, Εν Αθήναις τη 7 Μαΐου 1954.

σύγκρουσιν εις το εγγύς ή το απώτερον παρελθόν, μεθ' ων όμως σήμερον συνδεόμεθα δια των δεσμών της φιλίας και της αμοιβαίας κατανοήσεως».⁶³⁴

Η προκήρυξη διαγωνισμού του 1954 δεν άφηνε περιθώρια διαφοροποιήσεων. Διαπιστώνουμε στα εγχειρίδια του '56 μια τάση απόλυτης ευθυγράμμισης και ομοιομορφίας τόσο στα κύρια ιδεολογικά χαρακτηριστικά του περιεχομένου όσο και στο χρονικό διάστημα που καλύπτει η ιστορική αφήγηση (από την άλωση της Κωνσταντινούπολης έως τη λήξη του εμφυλίου). Έστω και με διαφορά φάσης, η σχολική ιστορία της περιόδου χρησιμοποιείται ως ιδεολογικό εργαλείο για την αποεαμοποίηση του πληθυσμού και καλλιεργεί την εικόνα ενός εθνοκεντρισμού σε διαρκή πόλεμο. Τα εγχειρίδια ιστορίας της Στ' Δημοτικού, στο σύνολό τους πλέον, προβάλλουν ένα λόγο αντικομμουνιστικό, μισαλλόδοξο και εθνικιστικό, συγκαταλέγοντας τους ηττημένους του εμφυλίου στους προαιώνιους εθνικούς εχθρούς, δηλαδή επικρατεί ολοκληρωτικά η εκδοχή εκείνη της σχολικής ιστορίας που ανταποκρίνεται στο μετεμφυλιακό κράτος έκτακτης ανάγκης.

Λίγους μήνες μετά, συντάσσεται και δημοσιεύεται στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, το Διάταγμα «Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων», σύμφωνα με το οποίο σκοπός της ιστορίας είναι «να βοηθήση τον μαθητήν να αποκτήση γνησίαν ιστορικήν συνείδησιν» ώστε «να αισθανθή τον εαυτόν του ως διατελούντα εις ακατάλυτον δεσμόν με το έθνος του» και «να κατανοήση τη μεγάλην ευθύνην του έναντι του παρελθόντος και της Φυλής».⁶³⁵ Τα Αναλυτικά Προγράμματα του 1957 έρχονται να νομιμοποιήσουν και να εμπεδώσουν τις επιλογές των πιο συντηρητικών και αντικομμουνιστικών εκδοχών σχολικής ιστορίας του 1950. Παρατηρείται εδώ μια πλήρης αντιστροφή της διαδικασίας: προηγούνται τα σχολικά εγχειρίδια που από το 1950 ακόμη εντάσσουν τις πιο συντηρητικές - αντικομμουνιστικές εκδοχές ιστορικής αφήγησης, ακολουθεί η προκήρυξη διαγωνισμού το 1954 που ενσωματώνει αυτές τις επιλογές ως υποχρεωτικές για το σύνολο των εγχειριδίων και τέλος, τα αναλυτικά προγράμματα του 1957, όπου εντάσσουν τη συντηρητική ιστορική αφήγηση στο νέο θεσμικό πλαίσιο προσθέτοντας και την ελληνική συμμετοχή στον πόλεμο της Κορέας.

⁶³⁴ Η τελευταία σύσταση, απηχούσε προφανώς τις εξελίξεις των τελευταίων ετών στο πεδίο της ελληνοτουρκικής φιλίας. Ωστόσο, λίγους μήνες μετά την προκήρυξη του διαγωνισμού, οι ελληνοτουρκικές σχέσεις θα μπουν και πάλι σε περίοδο κρίσης και έντασης με επίδικο το κυπριακό.

⁶³⁵ Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14/Α', Εν Αθήναις, 30 Ιανουαρίου 1957.

Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του '50, η συντηρητική στροφή στο πεδίο της εκπαιδευτικής ιδεολογίας, ολοκληρώνεται σε όλα τα επίπεδα, από τη συνταγματική κατοχύρωση του ελληνοχριστιανικού φρονηματισμού μέχρι την αποτύπωσή της σε αναλυτικά προγράμματα, εγκυκλίους, νέα σχολικά εγχειρίδια. Η ιδεολογική επικράτηση του συντηρητικού ρεύματος είναι ολοκληρωτική.

Η δεκαετία του '60: από τη μεταρρύθμιση στη δικτατορία

Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του '50 είχαν διαφανεί τα όρια της συντηρητικής εκπαιδευτικής πολιτικής καθώς οι κοινωνικοοικονομικές μεταβολές απαιτούσαν δομικές αλλαγές στην εκπαίδευση και όξυναν τα αδιέξοδα της εθνικόφρονος ιδεολογίας και την αντίφαση ανάμεσα στην ανάγκη εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού και την προσήλωση στις εθνικές παραδόσεις και τον ελληνοχριστιανικό ιδεαλισμό. Η συγκρότηση της Επιτροπής Παιδείας το 1957 και τα νομοσχέδια για την τεχνική εκπαίδευση το 1959 σηματοδοτούσαν την αναζήτηση μιας νέας ισορροπίας ανάμεσα στην προσήλωση στα εθνικά ιδεώδη και την ανάπτυξη της τεχνικής/επαγγελματικής εκπαίδευσης. Η συμφωνία σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ και οι αστικές προσδοκίες για οικονομική πρόοδο και βιομηχανική ανάπτυξη επιτάχυναν τις εκπαιδευτικές εξελίξεις.

Η ένταση του ταξικού ανταγωνισμού στα τέλη της δεκαετίας του '50 και στις αρχές του '60, οι μεγάλοι εργατικοί αγώνες, οι απεργίες των εκπαιδευτικών, η άνθιση του φοιτητικού και νεολαιίστικου κινήματος, οι μεγάλες διαδηλώσεις για την ειρήνη, για την παιδεία, ο αγώνας για τα πολιτικά και δημοκρατικά δικαιώματα, θα αποδομήσουν την κυριαρχία της δεξιάς και θα διαμορφώσουν νέους πολιτικούς και κοινωνικούς συσχετισμούς. Το 1963 η Ένωση Κέντρου, προβάλλοντας μεταξύ άλλων το σύνθημα «Ψήφισε Ένωση Κέντρου για το παιδί σου»,⁶³⁶ θα κερδίσει τις εκλογές και θα προτάξει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως έναν από τους βασικούς άξονες της πολιτικής της. Στη νέα συγκυρία, η ανθεκτικότητα του ελληνοχριστιανικού ιδεολογήματος αποδεικνύεται ισχυρή, ενδεικτικές είναι για παράδειγμα οι σχετικές αναφορές του υφυπουργού Παιδείας Λουκή Ακρίτα στη Γενική Συνέλευση της

⁶³⁶ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833 – 2000*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2013.

ΔΟΕ⁶³⁷ τον Ιούνιο του 1964. Είναι σαφές ωστόσο από την ίδια ομιλία, ότι πρόκειται για μια νέα σύνθεση εθνικού/θρησκευτικού φρονηματισμού και διαπαιδαγώγησης με βάση τα νέα δεδομένα που ορίζουν η συμφωνία σύνδεσης της Ελλάδας με την ΕΟΚ, οι οικονομικές εξελίξεις, οι αστικές φιλοδοξίες για ανάπτυξη και οι απαιτήσεις του διεθνούς περιβάλλοντος.⁶³⁸ Με βάση τα παραπάνω, ο υφυπουργός εξαγγέλλει την ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων του Δημοτικού Σχολείου. Άλλωστε, η εισηγητική έκθεση του Ν.Δ. 4379/1964 κινείται σε αυτό ακριβώς το πνεύμα μιας νέας σύνθεσης του ανθρωπισμού και του εθνικού/θρησκευτικού φρονηματισμού, των θετικών σπουδών και της κλασσικής παιδείας.⁶³⁹ Το νέο πνεύμα αυτού του ανθρωπισμού εκφράζει με την ομιλία του, στην ίδια Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ, ο Γενικός Γραμματέας του Υπουργείου Παιδείας Ευάγγελος Παπανούτσος όταν υποστηρίζει ότι σκοπός του Δημοτικού Σχολείου είναι να δώσει τις πρώτες βάσεις της θρησκευτικής, εθνικής και ηθικής αγωγής αλλά είναι επίσης να κάνει τα παιδιά έντιμα και θαρραλέα.⁶⁴⁰

⁶³⁷ Στην ομιλία του υφυπουργού συμπεριλαμβάνονται τόσο οι εξαγγελίες της μεταρρύθμισης του 1964 όσο και οι ιδεολογικές κατευθύνσεις της νέας κυβέρνησης. Η ομιλία του εκπροσώπου της Ένωσης Κέντρου δεν διαφοροποιείται από το ρομαντισμό της εθνικής συνέχειας, αντιθέτως πλειοδοτεί με αναφορές που παραπέμπουν στην υπεροχή του ελληνικού έθνους : «έχουμε όμως κι εμείς αγαπημένοι μου φίλοι, μια ιστορία που δεν την έχει κανείς λαός του κόσμου. Έχουμε 4.000 χρόνια να κυλάν μέσα στο αίμα μας. Δεν είμεθα ανθρώπινες μονάδες. Διεκδικούμε αυτό το μέγιστον προνόμιον, απέναντι όλων των λαών της γης, ο καθένας από μας είναι μια ιστορική μονάδα με βίον αδιάλειπτον 4.000 ετών. Πίσω μας αρχίζουν οι τοιχογραφίες του Μίνωα και φθάνουν ως το Δημοτικό μας τραγούδι και φθάνουν στην Πίνδο και φθάνουν στην Λευκωσία». *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλ. 547, 1 Σεπτεμβρίου 1964.

⁶³⁸ «Η Ελλάδα παύει να είναι ένα μικρό Βαλκανικό Κράτος, μια μικρή γεωγραφική απόφυση στον χώρο της Βαλκανικής. Και με την ένταξίν της στον χώρο τον ευρωπαϊκό προσπαiei να επιβάλει την παρουσίαν εις τους καιρούς που έρχονται, σαν ένα ζωντανό και παλλόμενο κύτταρο της Ευρωπαϊκής, της πανανθρώπινης κοινωνίας(...)να εκσυγχρονίσουμε το αναλυτικό πρόγραμμα και να εφοδιάσουμε τον δάσκαλον με το πρόγραμμα εκείνο που θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί να γίνει ένας γνήσια θρησκευόμενος άνθρωπος, όχι θρησκόληπτος και να θεμελιώσει μέσα του το αίσθημα της λευτεριάς, ότι γίνεται Έλληνας, όχι με μια στενή εθνικιστική άποψη, αλλά Έλληνας μέσα στα σύνορα, που η σκέψις του αγκαλιάζει όλη την ανθρωπότητα. Και να βοηθήσει το παιδί να μπει μέσα εις το μυστήριο και την αγωνία του φυσικού και του κοινωνικού κόσμου. Να αρχίσει το παιδί να καταλαβαίνει ότι δεν είναι ολομόναχο εις την ζωή, ότι σαν κύτταρο βιολογικό είναι εναρμονισμένο με έναν κόσμο αρμονίας, ομορφιάς και παράλληλα μέσα στον κόσμο τον κοινωνικόν να αρχίσει να τοποθετεί την προσωπικότητά του και να μην καταθλίβεται, να μην εκμηδενίζεται σήμερα η προσωπικότητα του παιδιού από το Δημοτικό Σχολείο». *Στο ίδιο*.

⁶³⁹ «Η Εθνική μας Παιδεία οφείλει να έχει κατά βάσιν ουμανιστικόν χαρακτήρα. Αυτόν επιβάλλει και η μακρά παραδοσις του Έθνους και η έννοια της υψηλόφρονος αγωγής. Ο "ανθρωπισμός", όμως, του οποίου η ιδέα θα εμπνέη την Εθνικήν μας εκπαίδευσιν εις όλας τα βαθμίδας, πρέπει να είναι εκείνος, ο οποίος δεν προσηλώνεται εις την παθητικήν λατρείαν νεκρών τύπων του παρεθόντος, ούτε αντιτίθεται προς τας Θετικές Επιστήμας και την Τεχνικήν (κατάκτησιν και υπερηφάνειαν του αιώνος μας) αλλά πιστός εις το βαθύτερον νόημα της Ελληνικής Παιδείας και της Χριστιανικής Πίστεως εγκολπώνεται τα μεγάλα πνευματικά ρεύματα της εποχής μας και στόχον του έχει την βελτίωσιν και τον ευγενισμόν της ατομικής και της συλλογικής ζωής του Ανθρώπου». Εισηγητική Έκθεση Ν.Δ. 4379/1964. Βλ. σχετικά, Ευάγγελος Παπανούτσος, *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, Αθήνα, 1965, σ. 324.

⁶⁴⁰ *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλ. 549, 15 Σεπτεμβρίου 1964.

Ενδεικτικό είναι ωστόσο, ότι οι σφοδρές αντιδράσεις της δεξιάς και του συντηρητικού εκπαιδευτικού ρεύματος στη μεταρρύθμιση, επικαλούνται ακριβώς τον κίνδυνο της απομάκρυνσης από τα ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, χαρακτηριστικές είναι οι σχετικές αναφορές της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών⁶⁴¹ και της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων.⁶⁴²

Τα «Ιουλιανά», η πτώση της κυβέρνησης Παπανδρέου και η πολιτική αστάθεια των κυβερνήσεων αποστασίας, θα προκαλέσουν και τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές παλινδρομήσεις. Στη στοιχειώδη εκπαίδευση δεν σημειώθηκε καμιά αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια.⁶⁴³ Επομένως, κάτω και από το βάρος των κεντρικών πολιτικών εξελίξεων, η πρόθεση του φιλελεύθερου εκπαιδευτικού ρεύματος να προχωρήσει στον αναπροσανατολισμό της εκπαίδευσης, δεν είχε πραγματικό αντίκρισμα στο περιεχόμενο, την ιδεολογία και τον προσανατολισμό του δημοτικού σχολείου.

Η οριστική ακύρωση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ολοκληρώνεται με το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου. Η δικτατορία θα φροντίσει πολύ γρήγορα να καταργήσει και να ακυρώσει όλα τα βήματα που είχε κάνει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 και να επαναφέρει την παιδεία στο σημείο που βρισκόταν τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια. Η ιδεολογική και πολιτική χρήση της εκπαίδευσης ως εργαλείου προπαγάνδας από το απριλιανό καθεστώς έθετε πολύ συγκεκριμένες, νέες στοχεύσεις: τη νομιμοποίηση της δικτατορίας και των επιλογών της μέσω της ένταξης της 21^{ης} Απριλίου στις ένδοξες στιγμές του έθνους, της ενσωμάτωσης της ιδεολογίας του αντιολοκληρωτισμού,⁶⁴⁴ της αποθέωσης του αντικομμουνιστικού φρονηματισμού και της έμφασης της διαχρονικής εθνικής συμβολής του στρατού.⁶⁴⁵

⁶⁴¹ «εάν η εκπαίδευσις των Ελλήνων έχη ως ιδανικά αυτής τα ιδανικά του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού είναι αδύνατον να υπάρξη εγκύκλιος παιδεία άνευ των Αρχαίων Ελληνικών και των Λατινικών, εις βάρος των οποίων είναι η σημερινή μεταρρύθμισις». Υπόμνημα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου των Αθηνών επί των κυβερνητικών μέτρων περί της παιδείας. Στο, Αλέξης Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Αθήνα, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, 1987.

⁶⁴² «Τα εκπαιδευτικά μέτρα, τα οποία προτίθεται να θέσει εις εφαρμογήν η Κυβέρνησις, θα επιφέρουν δια το έθνος μορφωτικήν οπισθοδρόμησιν και ανεπιθύμητος καθίζησιν του εθνικού φρονηματισμού». Ανακοίνωση της Εταιρείας Ελλήνων Φιλολόγων προς την Βουλήν των Ελλήνων και τον Ελληνικόν Λαόν. Αλέξης Δημαράς, *ό.π.*, σ. 279.

⁶⁴³ Μοναδική εξαίρεση, η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη.

⁶⁴⁴ Το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα για τη στοιχειώδη εκπαίδευση αποτελούν οι σχετικές ενότητες στο σχολικό εγχειρίδιο ιστορίας της Στ' Δημοτικού του Κωνσταντίνου Σακκαδάκη, *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων*, ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1969. Τα αίτια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου αναζητούνται στην «άνοδο δικτατορικών καθεστώτων στη Ρωσία, την Ιταλία, τη Γερμανία, και την Ισπανία» και στην αδυναμία της Κοινωνίας των Εθνών «να επιβληθή». Κομμουνισμός, φασισμός και

Ο προβληματισμός για τη στοχοθεσία της εκπαίδευσης και τη σχετική συνταγματική πρόβλεψη επανέρχεται εν όψει του Συντάγματος που επεξεργάζονται οι δικτάτορες. Μάλιστα, από τα πρακτικά της σχετικής συζήτησης στο υπουργικό συμβούλιο της δικτατορίας, προκύπτει ο έντονος προβληματισμός υπουργών, τόσο για τη συγκεκριμένη διατύπωση συνολικά όσο και για την αντιφατικότητα του όρου «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός».⁶⁴⁶ Η τελική διατύπωση στο Σύνταγμα του 1968 είναι σε μεγάλο βαθμό αποτέλεσμα της αποφασιστικής στάσης και επιμονής του Γ. Παπαδόπουλου και του Στ. Παττακού.⁶⁴⁷ Την αμέσως επόμενη χρονιά, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων του Δημοτικού του 1969 αναφέρεται ότι σκοπός του Δημοτικού Σχολείου είναι «να ενσταλάξει και να εμπεδώσει εις την ψυχήν του μαθητού την αγάπη προς την Ελληνικήν πατρίδα, την ορθόδοξον χριστιανικήν πίστιν και την ηθικήν ζωήν».⁶⁴⁸

Η σκοποθεσία της εκπαίδευσης στους ατομικούς φακέλους εκπαιδευτικών

Από την επεξεργασία των ατομικών φακέλων αλλά και των ετήσιων συγκεντρωτικών εκθέσεων επιθεώρησης δεν προκύπτει καμιά παρέκκλιση από την εθνικόφρονη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, καμιά σχετική αρνητική σύσταση, καμιά περίπτωση όπου διαπιστώνεται η παραμικρή διαφορετική απόχρωση στον προσανατολισμό ή το περιεχόμενο της γνώσης. Η πλήρης ευθυγράμμιση των δασκάλων στην εκπαιδευτική σκοποθεσία διαπιστώνεται από τους επιθεωρητές που εκτιμούν στις σχετικές εκθέσεις ότι ο/η δάσκαλος/α ενδιαφέρεται «δια την πρόοδον

εθνικοσοσιαλισμός, συναθροίζονται και χαρακτηρίζονται ως δικτατορίες. Η βασική αντίθεση των φιλελεύθερων – δημοκρατικών κρατών και των αντίστοιχων δικτατορικών που αναδεικνύεται εδώ, είναι η κινητήριος δύναμη και το εύλεκτο υλικό του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, ανεξάρτητα από τη συμβολή της ΕΣΣΔ στην ήττα του Άξονα.

⁶⁴⁵ Για την προπαγάνδα της χούντας, τις στοχεύσεις της και το περιεχόμενο των αντίστοιχων τελετών «Πολεμικής Αρετής», ο Κώστας Κατσάπης επισημαίνει ότι το απριλιανό καθεστώς «επιχειρεί εξ αρχής να συγκροτήσει ένα λόγο τέτοιο, που να δικαιολογεί στην κοινή συνείδηση την αναγκαιότητα της κατάλυσης της Δημοκρατίας(...)Το βασικό επιχείρημα των Απριλιανών, η επίκληση δηλαδή του κομμουνιστικού κινδύνου(...)φαινόταν εξαιρετικά αδύναμο και μάλλον ατελές δίχως το απαραίτητο ιδεολογικό του συμπλήρωμα. Και αυτό το συμπλήρωμα αποτέλεσε η επιχείρηση ένταξης της 21^{ης} Απριλίου στη χορεία των “ηρωικών στιγμών του Έθνους” όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και υπογραμμίζονται επιμελώς από τους προπαγανδιστές και τους πρωτεργάτες του καθεστώτος». Κώστας Κατσάπης, «Προσλήψεις του παρελθόντος από τη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου : Η έννοια της «ανδρείας» και η διαχείριση του 1821», στο, Πέτρος Πιζάνιας (επιμέλεια – εισαγωγή), *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821. Ένα ευρωπαϊκό γεγονός*. Κέδρος, Αθήνα, 2009, σ. 390.

⁶⁴⁶ Τριαντάφυλλος Δούκας, *ό.π.*

⁶⁴⁷ «Η Παιδεία τελεί υπό την ανωτάτη εποπτεία του Κράτους, παρέχεται δαπάναις αυτού, σκοπεί δε και εις την ηθικήν και πνευματικήν αγωγήν και την ανάπτυξιν της εθνικής συνειδήσεως των νέων επί τη βάσει των αξιών του ελληνικού και χριστιανικού πολιτισμού». Εφημερίς της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 267/15-11-1968, «Σύνταγμα της Ελλάδος», αρθρ. 17.

⁶⁴⁸ Προεδρικό Διάταγμα «Περί του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 218, 31^{ης} 10^{ου} του 1969, τχ. Α', σ.1527.

και εν γένει θρησκευτικήν, εθνικήν, ηθικήν διαπαιδαγώγησιν των μαθητών»,⁶⁴⁹ «μεριμνά δια την ηθικήν, Εθνικήν και θρησκευτικήν προαγωγήν των μαθητών της»,⁶⁵⁰ ή «μεριμνά μετά μεγάλου διαφέροντος δια την πρόοδον και την εν γένει εθνικήν, θρησκευτικήν και ηθικήν μόρφωσιν των μαθητών όχι μόνον της τάξεώς του αλλά και ολοκλήρου του σχολείου». ⁶⁵¹ Οι συνήθεις διατυπώσεις που συναντώνται στις εκθέσεις συμπεραίνουν ότι η επιθεωρούμενη δασκάλα «μεριμνά δια την απόκτησιν υπό των μαθητών της καλών τρόπων, φρονήματος του πρέποντος και της πρεπούσης εν γένει αγωγής»,⁶⁵² «μορφώνει τους μαθητάς της και διαπαιδαγωγεί αυτούς κατά το Ελληνοχριστιανικόν πρότυπον»,⁶⁵³ «μεγάλη προσπάθειαν καταβάλλει ώστε η διαπαιδαγώγησις των μαθητών της να βασίζεται επί ελληνοχριστιανικών βάσεων»,⁶⁵⁴ «ενδιαφέρεται δια την εθνικοθρησκευτικήν αυτών αγωγήν»,⁶⁵⁵ «ενδιαφέρεται επίσης και δια την ηθικήν αγωγήν των και επιλαμβάνεται ευκαιριών, ίνα επιδράση επί τον χαρακτήρα των». ⁶⁵⁶

Ο εθνικός/θρησκευτικός φρονηματισμός διαπερνά όλες τις δραστηριότητες της σχολικής ζωής, έτσι, ο δάσκαλος οφείλει να «έχει ενεργόν συμμετοχήν εις όλας τας σχολικάς εκδηλώσεις τας αποσκοπούσας εις την εξύψωσιν του Εθνικού φρονήματος των μαθητών του»⁶⁵⁷ και να αποσκοπεί όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων αλλά και στη διαμόρφωση του ηθικού χαρακτήρα των μαθητών.⁶⁵⁸

Ιδιαίτερα ελέγχονται για τον ιδεολογικό προσανατολισμό της διδασκαλίας τους οι ανανήψαντες εκπαιδευτικοί μετά τα μέτρα επιείκειας και την επιστροφή τους στην υπηρεσία. Έτσι, η πρώτη κιόλας έκθεση επιθεώρησης δασκάλου μετά την επαναφορά

⁶⁴⁹ Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 3ο Δημ. Σχ. Ρεθύμνης, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ρεθύμνης.

⁶⁵⁰ Α.Φ. της Σ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Δημ. Σχ. Κυρίων, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας.

⁶⁵¹ Α.Φ. του Αντωνιάδου Στεργίου, ειδική έκθεση σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Τρικάλων.

⁶⁵² Α.Φ. της Ζ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Α΄ Εκπ. Περ. Καβάλας.

⁶⁵³ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β΄ Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁶⁵⁴ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β΄ Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁶⁵⁵ Α.Φ. του Ζ.Τ., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 26-3-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

⁶⁵⁶ Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Β΄ Εκπ. Περ. Τρικάλων.

⁶⁵⁷ Α.Φ. του Ο.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών (η ημερομηνία της έκθεσης επιθεώρησης είναι 24/3, δηλαδή ένα μήνα πριν το πραξικόπημα).

⁶⁵⁸ Παραθέτουμε χαρτακτηριστικά: «ζωηρόν εκδηλούται το ενδιαφέρον της ίνα οι μαθηταί, εκτός των γνώσεων και δεξιοτήτων, εθισθώσιν εις απόκτησιν καλών έξεων και αγαθών ιδιοτήτων του χαρακτήρος των». Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Β΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας. Επίσης: «πλην των παρεχομένων γνώσεων και δεξιοτήτων ζωηρόν εκδηλούται το ενδιαφέρον της δια την οργάνωσιν σχολικού βίου συντελεστικού εις την διαμόρφωσιν του ηθικού χαρακτήρος των». Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Β΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

του από την απόλυση λόγω του Θ' Ψηφίσματος, κινείται σε θετικό πνεύμα, ο επιθεωρητής μάλιστα δεν παραλείπει να αναφέρει ότι «η τάξις εξέδιδε μηνιαίον περιοδικόν με θέματα από την ζωήν της τάξεως με κυριαρχούσαν γραμμή την ηθικο-Εθνικο-θρησκευτικήν ζωήν της τάξεως και του Σχολείου».⁶⁵⁹ Επιπλέον, καθώς ο σχολικός θεσμός αποτελεί στρατηγικής σημασίας ιδεολογικό μηχανισμό, ιδιαίτερα για την επαρχία, η ευρύτερη επίδρασή του στους γονείς και γενικότερα την κοινότητα του χωριού είναι σημαντική. Χαρακτηριστικά, επιθεωρητής αναφέρει για τον επιθεωρούμενο δάσκαλο ότι «δι' εθνικών ομιλιών και παραστάσεων μαθητικών μεταδίδει την πατριωτικήν φλόγα εις τους κατοίκους του χωρίου. Παρηκολουθήσαμεν μίαν τοιαύτην μαθητικήν παράστασιν την 28^{ην} Οκτωβρίου και έμεινα έκπληκτος».⁶⁶⁰ Άλλωστε, ο δάσκαλος οφείλει να διαπνέεται από τα ελληνοχριστιανικά ιδεώδη και να εμπνέει τους μαθητές και τους γονείς με τον τρόπο ζωής του: «Είναι αφοσιωμένος ψυχή τε και σώματι εις το καθήκον, την εκτέλεσιν του οποίου έχει αναγάγει εις θρησκείαν. Μεριμνά, λόγοις και έργοις, δια την ηθικήν, θρησκευτικήν και εθνικήν αγωγήν των μαθητών του. Έχει ακλόνητον πίστιν εις τον Ελληνοχριστιανικόν πολιτισμόν, τον οποίον προσπαθεί να μεταλαμπαδεύση εις τας ψυχάς των μαθητών του». Η υλοποίηση αυτών των στόχων δεν επιτυγχάνεται απαραίτητα, όπως ίσως στερεότυπα έχει συνδεθεί με αυταρχικά μέσα. Έτσι, ο ίδιος δάσκαλος «τους μαθητάς του διοικεί λίαν δεξιώς και διατελεί μετ' αυτών εν αγνή ψυχική επαφή. Οι μαθηταί του κρέμονται κυριολεκτικώς από τα χείλη του».⁶⁶¹

Αντίστοιχες διατυπώσεις απαντώνται και στις εκθέσεις επιθεώρησης των νηπιαγωγών, ακόμα και στην προσχολική ηλικία ο φρονηματισμός στις αξίες του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού είναι αυτονόητος. Έτσι, για παράδειγμα αναφέρεται ότι η νηπιαγωγός σε κάποιο χωριό της Βέροιας «συμβάλλει αποτελεσματικώς εις την φιλόκαλην εμφάνισιν του Σχολείου και τας πλουσίας εθνικοθρησκευτικής εκδηλώσεις των μαθητών της».⁶⁶² Αντίστοιχες είναι και οι απαιτήσεις στην Α' Δημοτικού, για παράδειγμα, επιθεωρητής επισκέπτεται το σχολείο την παραμονή των εξετάσεων, επομένως δεν παρακολουθεί διδασκαλία αλλά εξετάζει συνολικά τους μαθητές/τριες της Α' τάξης και αφού καταγράψει στην έκθεσή του λεπτομερώς τις επιδόσεις τους καταλήγει συμπεραίνοντας ότι η δασκάλα «μετέχει προθύμως των

⁶⁵⁹ Α.Φ. του Σ.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1953-1954, 3^ο Δημ. Σχ. Ζακύνθου.

⁶⁶⁰ Α.Φ. του Χ.Θ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 5/θ Δημ. Σχ. Μυρσίνης, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λεσχαινών.

⁶⁶¹ Α.Φ. του Δ.Ι., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Γ' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

⁶⁶² Α.Φ. της Ξ.Κ., έκθεσις υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1955-1956, Νηπιαγωγείο Τριποτάμου, Α' Εκπ. Περ. Βεροίας.

προσπαθειών δια την καλλιέργειαν του φρονήματος των μαθητών και της χριστιανικής πίστεως».⁶⁶³

Τις ίδιες κατευθυντήριες για τη στοχοθεσία αναγνωρίζουν και οι δάσκαλοι στις εκθέσεις και τα κείμενα που καταθέτουν στον ατομικό τους φάκελο. Για παράδειγμα, στην ατομική έκθεση «Περί της Διδακτικής μεθόδου και πορείας εκάστου μαθήματος» που καταθέτει δάσκαλος στον επιθεωρητή του, αναφέρεται στην «προσπάθεια αναδημιουργίας του Έθνους, μετά την εκ του τελευταίου πολέμου καταστρεπτικήν επίδρασιν επί του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού και του Εθνικού σκοπού» και την προσπάθεια που καταβάλλει η Πολιτεία «όπως ο σύγχρονος Έλλην διαπαιδαγωγηθή καταλλήλως».⁶⁶⁴

Πέρα από τις γενικές διαπιστώσεις και τους σχετικούς χαρακτηρισμούς, έχει σημασία να εξετάσουμε πως νοηματοδοτείται ο ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός της διδασκαλίας ιδιαίτερα των μαθημάτων που διακρίνονται για το φρονηματιστικό τους περιεχόμενο. Το γλωσσικό μάθημα δεν αποσκοπεί μόνο στη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής, ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του είναι έκδηλος. Η ηθικοπλαστική του λειτουργία διασφαλίζεται από έναν αφόρητο διδακτισμό που διαπερνά τη διδακτική των κειμένων και από το πλήθος πεζών και ποιημάτων με ιστορικό, εθνικό, θρησκευτικό ή ηθικοπλαστικό περιεχόμενο που περιέχονται στα αναγνωστικά. Σε αυτά τα πλαίσια κινείται η επεξεργασία κάθε κειμένου, με τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας και των επιμέρους διδαγμάτων να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάλυσης. Ας δούμε ένα σχετικό παράδειγμα διδασκαλίας στη Β' τάξη, όπως καταγράφεται στην έκθεση επιθεώρησης. «Ενότης: Η κυρά κακή και οι μήνες. Αναγινώσκει η διδασκάλισσα με ωραιότητα ανάγνωσιν και μία μαθήτρια αποδίδει το νόημα. Ακολουθεί σιωπηρά ανάγνωσις των μαθητών και λέγονται απορίες και άγνωστα λέξεις και ερμηνεύονται. Κατά την επεξεργασίαν οι μαθηταί κλείνουν τους οφθαλμούς και ανακοινώνουν διαφόρους εικόνας τας οποίας φαντάζονται, γίνεται συζήτησις και εξάγεται το δίδαγμα: Δεν πρέπει να λέμε κακά λόγια. Εν τέλει αναγινώσκουν οι μαθηταί και ανατίθεται ορθογραφία, αντιγραφή και ιχνογραφήματα».⁶⁶⁵ Σε μια άλλη διδασκαλία, κατά την επεξεργασία του κειμένου «δίδεται η περίληψις και κατόπιν ο χαρακτηρισμός του Μαθιού υπό των μαθητών.

⁶⁶³ Α.Φ. της Ε.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 6^ο Δημ. Σχ. Ηλιουπόλεως, Ε' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁶⁶⁴ Α.Φ. του Κ.Ρ., Ατομική Έκθεσις «Περί της Διδακτικής μεθόδου και πορείας εκάστου μαθήματος εις τας συνδιδασκομένας Ε' και ΣΤ' τάξεις του 3/θεσίου Δημοτικού Σχολείου Ακραιφνίου», 22 Ιουνίου 1963.

⁶⁶⁵ Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

Επεξεργάσθησαν λίαν καλώς την αναγνωστικήν ύλην ανευρίσκοντες αγνώστους λέξεις, δυσνόητα σημεία, καλολογικά στοιχεία, εκφέροντες απορίας, εξαίροντες καλὰς πράξεις και επικρίνοντες κακάς τοιαύτας». ⁶⁶⁶ Συγκροτείται έτσι ένας ηθικός κώδικας, ένα ενιαίο σύνολο ηθικών αρχών και αξιών, που διακρίνονται από τα χαρακτηριστικά της απλότητας και της απολυτότητας: «κατά τη διάρκεια της συζητήσεως εξάγονται αι αλήθειαι ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρχει αληθινή αγάπη, όπου δεν υπάρχει σεβασμός. Επίσης κατά την διάρκεια της συζητήσεως εξάγονται αι αλήθειαι ότι η εργασία οδηγεί εις την επιτυχίαν, ότι η επιμέλεια είναι στολίδι του μαθητού(...) Η εντόπισις της Κεντρικής Ιδέας και η εξαγωγή διδάγματος είναι αι τελευταίαι διδακτικαί ενέργειαι, δια των οποίων ολοκληρούται η επεξεργασία του κεφαλαίου». ⁶⁶⁷ Το φρόνημα των μαθητών καλλιεργείται στο έδαφος ενός ηθικοπλαστικού μανιχαϊσμού – ένας άξονας καλού και κακού τέμνει κάθετα όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα του σχολείου και όλα σχεδόν τα κείμενα των αναγνωστικών. Καθώς το παιδί πρέπει να διαπαιδαγωγηθεί να διακρίνει το καλό από το κακό, η κεντρική ιδέα και τα διδάγματα συμβάλλουν τα μέγιστα σε μια τέτοια ταξινόμηση και κατηγοριοποίηση: Έλληνες και ξένοι, φίλοι και εχθροί, συμπεριφορές, αξίες και αρχές, συνήθειες, κοσμοαντιλήψεις και ιδέες για την πατρίδα και τη θρησκεία, τα έθνη, τα ζώα, τα φυτά (επωφελή και βλαβερά), ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση τον άξονα του καλού και του κακού, καταγράφονται στα μαθητικά τετράδια εν είδη κεντρικής ιδέας και διδαγμάτων, κανόνων και συμπερασμάτων, διατυπώνονται ως ρητά ή συνθήματα που κοσμούν τους τοίχους των σχολικών αιθουσών ή των διαδρόμων των σχολικών κτηρίων, εκφωνούνται σε ομιλίες σχολικών εορτών. Σε αυτόν το μανιχαϊστικό κόσμο η δικαίωση και η τιμωρία αποτελούν δυο διακριτούς πόλους, οι καλοί επιβραβεύονται και οι κακοί τιμωρούνται, η τιμιότητα θριαμβεύει, η ευλάβεια, η χριστιανική φιλανθρωπία και φιλευσπλαχνία αποτελούν τον ορθό δρόμο, η αυτοθυσία στο όνομα της πατρίδας που κινδυνεύει την αποκλειστική επιλογή, για παράδειγμα, στο μάθημα της ανάγνωσης στη Δ' τάξη, στην ενότητα του αναγνωστικού «Όλα δια την Πατρίδα», οι μαθητές «Εξήρουν την μεγαλοψυχίαν της Σπαρτιάτιδος και έγραψαν εις τον πίνακα το δίδαγμα: Πρέπει να θυσιαζώμεθα δια την Πατρίδα». ⁶⁶⁸ Σε μια άλλη περίπτωση, πάλι στην Δ' τάξη, η επεξεργασία της ενότητας «Το Ελληνόπουλο» περιγράφεται ως εξής: «Επηκολούθησεν λογική, ηθική, καλολογική κλπ. επεξεργασία, ήτοι,

⁶⁶⁶ Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁶⁶⁷ Α.Φ. της Β.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Γ' Εκπ. Περ. Πατρών.

⁶⁶⁸ Α.Φ. της Α.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Α' Εκπ. Περ. Αθηνών.

εξακριβώθηκαν πρόσωπα και πράξεις, ανευρέθησαν ωραίες εκφράσεις, παρομοιώσεις, μεταφοραί(...)Τέλος οι μαθηταί εξέφρασαν τας εντυπώσεις των και περιωρίσθησαν εις την πρότασιν του κειμένου “Είμαι Έλλην και καυχώμαι δια τους προγόνους μου” δια να γράψουν Έκθεσιν». ⁶⁶⁹ Ιδιαίτερη σημασία αποκτά εδώ και το αρνητικό παράδειγμα, οι αντικοινωνικές και αντιθρησκευτικές συμπεριφορές που προβάλλονται ως πρότυπο προς αποφυγή. Κατά τη διδασκαλία ανάγνωσης στην Στ΄ τάξη της ενότητας «Ροδιά και πεύκος», ο επιθεωρητής παρεμβαίνει προκειμένου να επισημανθούν «τα ελαττώματα του φθόνου, ζηλοτυπίας και το της χαιρεκακίας ως το πλέον αντικοινωνικόν και αντιχριστιανικόν» και να εξαχθεί στο τέλος «επιτυχές δίδαγμα». ⁶⁷⁰

Αντίστοιχα, ρητός στόχος του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι η κατήχηση στην ορθόδοξη χριστιανική πίστη, η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος και η ανάπτυξη κοινωνικών συμπεριφορών που συνάδουν με το πρότυπο του καλού χριστιανού. Έτσι, κατά τη διδασκαλία του μαθήματος, όπως αναφέρει ο επιθεωρητής, η δασκάλα «διηγείται πολύ καλώς και κατορθώνει να γεννά εις τας ψυχάς των μαθητών της την Θρησκευτικήν πίστιν» ⁶⁷¹ ή αντίστοιχα, ο δάσκαλος «διηγείται περί του Χριστιανισμού με άφθαστον υποκριτικήν ικανότητα και σαφήνειαν, τονίζων όλως ιδιαιτέρως τα κεντρικά σημεία του μαθήματος ως λ.χ. “ο Χριστιανισμός είναι η τελειότερα θρησκεία του κόσμου, είναι η θρησκεία της αγάπης, της ελπίδος κ.λ.π.” Η παραστατική αυτή διήγησις του δ/λου ενεποίησεν εις τους μαθητάς βαθυτάτην εντύπωσιν. Τας εντυπώσεις των αυτάς ευθύς αμέσως, όλως αυθορμήτως ανεκοίνωσαν εις τον διδ/λον, εκδηλώνοντες συγχρόνως και την υπερηφάνειάν των διότι είναι Χριστιανοί. Εν ολίγοις επετεύχθη δια της διδ/λίας ο επιδιωκόμενος δια του μαθήματος τούτου σκοπός, όστις συνίσταται εις την έξαρσιν του θρησκευτικού συναισθήματος». ⁶⁷² Και εδώ, η κατάληξη του μαθήματος οφείλει να είναι το σχετικό δίδαγμα το οποίο με την απλότητα και τη σαφήνιά του συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών. Για παράδειγμα, «η δ/σσα διηγείται το νέον τα της προσκυνήσεως των μάγων δια διηγήσεως ηρέμου και παραστατικής. Επιδεικνύεται σχετική εικόν την οποίαν παρατηρούν οι μαθηταί και ανακοινούσιν τας παρατηρήσεις των. Γίνεται επανάληψις του διδαχθέντος δι’ ερωτήσεων και περατούται η διδασκαλία δι’ εξαγωγήν διδάγματος: Πρέπει και εμείς να προσκυνούμε

⁶⁶⁹ Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁶⁷⁰ Α.Φ. του Χ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁶⁷¹ Α.Φ. της Χ.Ρ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Άρτης.

⁶⁷² Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Δημ. Σχ. Μαρπίσσης Πάρου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

τον Χριστό και να πηγαίνωμε τακτικά στην εκκλησία».⁶⁷³ Η διδακτική μεθοδολογία θυμίζει σε πολλά σημεία τη διαπραγμάτευση θεμάτων στα κατηχητικά, ο στόχος σε κάθε περίπτωση είναι κοινός καθώς η χριστιανική αντίληψη του κόσμου και οι σύστοιχες κοινωνικές συμπεριφορές και πρακτικές, αποτελούν το ζητούμενο: «με αντικειμενικόν σκοπόν την έξαρσιν των ουσιωδών σημείων και την δι' ελευθέρας διαλογικής συζητήσεως βαθύτεραν επεξεργασίαν επί σκοπώ διατυπώσεως των μορφωτικών πορισμάτων ως π.χ. ότι η πίστις προς τον Θεόν πρέπει να αποδεικνύεται δια πράξεων, η πίστις σώζει κ.α. Εν τέλει ανεφέρθησαν πράξεις των μαθητών υποδηλούσαι την προς τον Θεόν πίστιν των, εγένετο επανάληψις των εκτεθέντων και ανάθεσις εργασιών κατ' οίκον».⁶⁷⁴

Διδάσκοντας ιστορία στην Στ' τάξη, στην ενότητα «Η κατά της Ελλάδος επίθεσις των Γερμανών κατά το 1941», ο δάσκαλος «διηγήθη παραστατικώς, συνεκράτησε την προσοχήν και το ενδιαφέρον των μαθητών και εμερίμνησε να επιδράση επί το εθνικόν φρόνημα τούτων».⁶⁷⁵ Η διδασκαλία της ιστορίας αποσκοπεί ακριβώς στην ανάπτυξη του εθνικού φρονήματος αξιοποιώντας διδακτικές μεθόδους που επικεντρώνουν στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών. Ο δάσκαλος καλείται με την αφήγηση ηρωϊκών γεγονότων να συγκινήσει, να συναρπάσει, να καθηλώσει τους μαθητές του, να καλλιεργήσει τα πατριωτικά τους συναισθήματα, την πίστη σε ακλόνητες και αναλλοίωτες αξίες, την αίσθηση του ανήκειν σε ένα έθνος αιώνιο, περιούσιο, που βρίσκεται μονίμως εν κινδύνω και απειλείται από εξωτερικούς και εσωτερικούς εχθρούς. Έτσι, η επιβλητική αφήγηση της δασκάλας για τη μάχη των Θερμοπυλών στις Γ' και Δ' τάξεις «αιχμαλωτίζει κυριολεκτικώς τους μαθητές» οι οποίοι την παρακολουθούν «με συγκρατημένην την αναπνοήν» αλλά και τον επιθεωρητή, ο οποίος συντάσσει μια ενθουσιώδη έκθεση επιθεώρησης. Η πλέον συνήθης ιστορική αναλογία που αναπαράγεται σε όλες σχεδόν τις διδασκαλίες του γεγονότος είναι η σύγκριση του «Μολών Λαβέ» των Θερμοπυλών με το ΟΧΙ του 1940, καλλιεργείται έτσι η αντίληψη της τρισχιλιόχρονης αδιάσπαστης εθνικής συνέχειας αποδεικνύοντας ότι αυτή είναι η απάντηση «την οποία δίδουν πάντοτε οι Έλληνες δια μέσου των αιώνων, οσάκις απειλούνται υπό εχθρών».⁶⁷⁶ Ομοίως, σε μια

⁶⁷³ Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

⁶⁷⁴ Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

⁶⁷⁵ Α.Φ. του Ζ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σιντικής.

⁶⁷⁶ «Παρηκολούθησα διδ/λίαν Ελληνικής Ιστορίας, Η μάχη των Θερμοπυλών. Η διδ/λίσσα αφηγείται τα συνταρακτικά γεγονότα της μάχης ταύτης, χρησιμοποιούσα χάρτας, τον μελανοπίνακα επί του οποίου αναγράφει ονόματα και χρονολογίας, ως και επιγραφάς επί λευκού χάρτου καλλιτεχνικώς γεγραμμένες, εφ' ων αναγράφονται αι μεγαλόστομοι απαντήσεις των ηρώων του ιστορήματος ως

άλλη περίπτωση, κατά τη διδασκαλία της ενότητας για τη μάχη στο Μανιάκι, «εγένετο έξαρσις του αθανάτου Ελληνικού πνεύματος και αναδρομή εις τους μεγάλους σταθμούς της Εθνικής μας Ιστορίας μέχρι των καθ' ημάς χρόνων».⁶⁷⁷ Η ελληνική φυλή εμφανίζεται αδιάσπαστη και ομοιογενής με έμφυτα προτερήματα και ελαττώματα, από εδώ προκύπτει και η ανάγκη να επαναλαμβάνεται διαρκώς και να «τονίζεται ιδιαιτέρως η αξία της ομονοίας και τα κακά αποτελέσματα της διχονοίας».⁶⁷⁸ Οι μεγάλες προσωπικότητες, οι ήρωες, οι βασιλιάδες και οι πολεμιστές είναι αναμφίβολα οι πρωταγωνιστές της σχολικής ιστορίας, τα πρότυπα προς μίμηση, τα πρόσωπα που αξίζουν το θαυμασμό και εξάπτουν τη φαντασία των μαθητών. Σε αυτά τα πλαίσια κινείται και η δασκάλα Μ.Κ. η οποία συμπληρώνει στο δελτίο επιθεώρησης: «Διηγήθηκα με τον ανάλογο τόνο και ύφος για κάθε περίπτωση το κεφάλαιο “Η μάχη της Ισσοῦ και των Γαυγαμήλων” και άφησα για λίγο τα παιδιά να συγκεντρώσουν τις σκέψεις τους επί του όλου κεφαλαίου(...)περισσότερο δε ασχοληθήκαν με την επιβλητική προσωπικότητα και τα μεγάλα προσόντα του Μ. Αλεξάνδρου. Ακόμη έγινε και σύγκριση με άλλα πρόσωπα που γνωρίσαμε από τα προηγούμενα κεφάλαια Ιστορίας».⁶⁷⁹ Σε αυτή την ευθύγραμμη ηρωολατρική αφήγηση, οι βασιλείς έχουν πάντα το δίκιο με το μέρος τους, κάθε άλλη εκδοχή θα μπορούσε άλλωστε να προκαλέσει δυσάρεστες αναλογίες και συγκρίσεις με το παρόν. Έτσι, στη διδασκαλία της Στάσης του Νίκα, στην Ε' τάξη «εξήρθη η θέσις της Θεοδώρας και κατεδικάσθησαν οι στασιασταί»,⁶⁸⁰ η σχολική ιστορία εδώ εξετάζει τα γεγονότα από τη θέση του δικαστή. Οι ιστορικές αναλογίες και οι διαρκείς αναφορές στο παρόν ξεπερνούν σε ορισμένες περιπτώσεις το όριο του φαιδρού, για παράδειγμα στη σχετική ενότητα της Ε' τάξης το Βυζάντιο εκπολιτίζει τους Ρώσους, οι οποίοι

“μολών λαβέ”, “Ω ξειν αγγέλλειν Λακεδαιμονίοις ότι τήδε κείμεθα τοις κείνων ρήμασι πειθόμενοι” ή “θα πολεμήσωμεν υπό σκιάν” κ.α. Η διήγησις της διδ/σης αιχμαλωτίζει κυριολεκτικώς τους Μ. οι οποίοι την παρακολουθούν με συγκρατημένην την αναπνοήν. Εις το τέλος της αφηγήσεως, οι Μ. όλως αυθορμήτως, πλήρεις συγκινήσεως και εθνικής υπερηφανείας, εκσπούν εις αυθορμήτους εκδηλώσεις. Εκθέτουν με ζωηρότητα τας εντυπώσεις των, χαρακτηρίζουν πρόσωπα και πράξεις. Επισημαίνεται υπό της διδ/σης η απάντησις του Λεωνίδου “μολών λαβέ”, την οποία δίδουν πάντοτε οι Έλληνες δια μέσου των αιώνων, οσάκις απειλούνται υπό εχθρών, όπως και το 1940 με το “ΟΧΙ”. Εξάγονται διδάγματα, αναγιγνώσκουν από ανθολογίαν σχετικά ποιήματα, αναλαμβάνουν μόνοι των οι Μ. να ζωγραφίσουν σκηνάς, να μελετήσουν βιβλία και να γράψουν επιγραφάς. Εις μαθητής αναδιηγείται το μάθημα. Γίνονται διορθώσεις, συμπληρώσεις». Α.Φ. της Π.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Δημ. Σχ. Πύργου, Εκπ. Περ. Ηλείας.

⁶⁷⁷ Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 2° Δ.Σχ. Σουφλίου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

⁶⁷⁸ Α.Φ. του Ζ.Τ., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 26-3-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

⁶⁷⁹ Α.Φ. της Ζ.Κ., Δελτίον Επιθεωρήσεως, 23-6-1966, 2^{ον} Δημ. Σχ. Κομοτηνής, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κομοτηνής. Συμπληρώνεται από την ίδια την επιθεωρούμενη.

⁶⁸⁰ Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Ανδρέου, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ρεθύμνης.

ωστόσο, όπως επισημαίνει ο δάσκαλος και καταγράφει ευχαριστημένος ο επιθεωρητής έδειξαν την αγνωμοσύνη τους με τη συμπεριφορά τους «έναντι της συγχρόνου Ελλάδος». Αυτό ακριβώς το θέμα, της αγνωμοσύνης της σύγχρονης Ρωσίας, καλούνται οι μικροί μαθητές να αναπτύξουν σε σχετική έκθεση.⁶⁸¹ Το διαρκές άγχος να αναζητηθούν αναλογίες με το παρελθόν που θα δικαιώνουν την πολιτική συγκυρία οδηγεί δασκάλους και επιθεωρητές σε ευτράπελα ιδιαίτερα στην περίοδο της δικτατορίας. Ας αναφερθούμε μόνο στην περίπτωση του δασκάλου που διδάσκει τη σχετική ενότητα για τον Πελοπίδα και «εν συνεχεία παραλληλίζει την επέμβασιν του Πελοπίδα με την Επανάστασιν της 21^{ης} Απριλίου 1967».⁶⁸² Ατυχής ο παραλληλισμός καθώς, ως γνωστόν, ο Πελοπίδας ανήκε στη δημοκρατική παράταξη της Θήβας και συνομώτησε για να ανατρέψει τους ολιγαρχικούς που είχαν καταλάβει την εξουσία με τη βοήθεια της Σπάρτης.

Στη Γεωγραφία αξιοποιείται, μεταξύ άλλων, η διδασκαλία που αφορά τα γειτονικά κράτη για να διατυπωθούν τα κατάλληλα εθνικά διδάγματα, όταν διδάσκεται η ενότητα για την Ευρωπαϊκή Τουρκία στην Στ' τάξη αναφέρεται στη σχετική έκθεση ότι «εξήρθη η δύναμις του παραδείγματος και του πατριωτικού συναισθήματος».⁶⁸³ Αντίστοιχα, στην ενότητα που αφορά την Αλβανία «επεδείχθησαν κατόπιν εικόνες εκ των χιονισμένων ορέων και των πόλεων της Κορυτσάς και Αργυροκάστρου και δι' ολίγων εδόθη ζωντανή εικόνα της περιοχής αυτής, ην επεσκέφθην ως πολεμιστής του ελληνοϊταλικού πολέμου ο δημ/λος. Εις το σημείον τούτο ετονίσθη το ελληνικόν έπος της Αλβανίας και ιδιαιτέρως η ελληνικότης της Β. Ηπείρου και ο διακαής πόθος του ελληνικού στοιχείου ταύτης δια την ένωσίν του με την μητέρα Ελλάδα. Τέλος εγένοντο φανταστικά ταξίδια».⁶⁸⁴

⁶⁸¹ Παραθέτουμε σχετικά: «ετονίσθη αρκούντως ο εκπολιτιστικός ρόλος της Βυζαντινής αυτοκρατορίας αλλά και του Ελληνικού Έθνους γενικώτερον κατά τον μακραίωνα βίον αυτού. Προς τον σκοπόν αυτόν ο διδάσκαλος εξεμεταλεύθη επιτυχώς την πλουσίαν περί αυτού ιστορικήν εμπειρίαν των μαθητών του και ανέφερε πλείστα όσα παραδείγματα εκ της τρισχιλιετούς ιστορίας του Έθνους μας(...)η όλη διδακτική εργασία επερατώθη δια της αναθέσεως διαφόρων γραπτών εργασιών κατ' οίκον εκτελεστέων (π.χ. Γραπταί πληροφορίαί σχετικά με το διδαχθέν γεγονός, σχετική έκθεσις περί της αγνωμοσύνης της σημερινής Ρωσίας έναντι της συγχρόνου Ελλάδος κ.λ.π.)». Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Δημ. Σχ. Μαρπίσης Πάρου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

⁶⁸² Α.Φ. του Σ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 6/θ Δημ. Σχ. Νεοχωρίου, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σερρών.

⁶⁸³ Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁶⁸⁴ Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, 14^ο Δημ. Σχ. Νίκαιας, Β' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει επομένως να υπηρετεί το θεμελιώδη σκοπό της εκπαίδευσης με τη διδασκαλία του, την καθημερινή του εργασία στο σχολείο αλλά και την κοινωνική του ζωή έξω από αυτό, με το συνολικό του βίο και το ζωντανό του παράδειγμα. Η παραίτηση και η αποχώρηση του από την υπηρεσία, συνοδεύεται από ένα έγγραφο έκφρασης ευαρέσκειας, στο οποίο ο επιθεωρητής, εκφράζει την ικανοποίηση της υπηρεσίας για την προσφορά του εκπαιδευτικού «εις την Εθνικοθρησκευτικήν και ηθικοπλαστικήν διαπαιδαγώγησιν των Ελληνοπαίδων» και την ελπίδα/προτροπή να συνεχίσει ο εκπαιδευτικός το έργο του συμμετέχοντας «εις διαφόρους Εθνικούς και Θρησκευτικούς Συλλόγους». Η συγκεκριμένη διατύπωση, επαναλαμβάνεται πανομοιότυπα στα έγγραφα ευαρέσκειας που απευθύνονται στους υπό συνταξιοδότηση εκπαιδευτικούς μέχρι τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης.⁶⁸⁵

⁶⁸⁵ Έγγραφο Επιθεωρητή Μ.Κ., «Έκφρασις Ευαρεσκειάς», Διεύθυνσις Δημοτικής Εκπαιδεύσεως Ζ΄ Περιφέρειας Αθηνών, Αρ.Πρ. 121.633, 5-12-1975.

Κεφάλαιο πέμπτο: Διδακτική μεθοδολογία, διοικητική δεξιότητα και διδακτική πράξη

Οι μεταπολεμικές πολιτικές εξελίξεις καθιστούν αποσυνάγωγή την εκπαιδευτική αριστερά και οδηγούν στην περιθωριοποίηση των φιλελεύθερων παιδαγωγικών αντιλήψεων.⁶⁸⁶ Επομένως, είναι αδύνατον να συνεχιστεί η παιδαγωγική πορεία του μεσοπολέμου – ανακόπτεται στο πεδίο της παιδαγωγικής και της διδακτικής πράξης τόσο η δυναμική των αντιλήψεων του Γληνού, όσο και η ευρεία αποδοχή των θεωρητικών αρχών και των διδακτικών εφαρμογών που εισήγαγε ο Δελμούζος.⁶⁸⁷ Έχει ιδιαίτερη σημασία να αναφέρουμε τις θέσεις του Παπανούτσου για το ζήτημα της διδακτικής. Το 1962, σε δημόσια ομιλία του για την διδακτική μεθοδολογία, χαρακτηρίζει βρεφική ασθένεια της παιδαγωγικής τον διδακτισμό, την άποψη δηλαδή ότι αρκεί να μάθει κανείς τη συγκεκριμένη διδακτική συνταγή για την οργάνωση ενός πρότυπου μαθήματος για να γίνει «άψογος δάσκαλος».⁶⁸⁸ Αντίθετα, υποστηρίζει ότι πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος κάποιες πολύ γενικές αρχές για να αυτοσχεδιάζει το μάθημά του. Οι αρχές αυτές είναι:

α) Ο εκπαιδευτικός, να έχει πλήρη επίγνωση τι ακριβώς θέλει να διδάξει στο συγκεκριμένο χρόνο που έχει στη διάθεσή του. Δεν έχει σημασία εάν τελικά δεν μπορέσει να ολοκληρώσει. Αρκεί να έχει επίγνωση της έλλειψης.

β) Η βαθιά γνώση του διδακτικού αντικειμένου που διδάσκει ο εκπαιδευτικός.

γ) Η πλήρης εικόνα του επιπέδου, των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της τάξης στην οποία διδάσκει ο δάσκαλος, με την οποία πρέπει «να έχει ένα είδος μυστικής ένωσης», να γνωρίζει δηλαδή το μαθητικό δυναμικό με το οποίο εργάζεται.

Μιλώντας πιο συγκεκριμένα για τα θετικά μαθήματα και αξιοποιώντας τον ορισμό του Claparede για τη νοημοσύνη⁶⁸⁹ θεωρεί ότι ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινήσει το μάθημά του δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα απορίας, βάζοντας τα παιδιά μπροστά σε ένα πρόβλημα, έτσι ώστε η τάξη να αναμετρηθεί με ένα αδιέξοδο

⁶⁸⁶ Εδώ θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και την αρνητική επίδραση της μεταξικής δικτατορίας στα παιδαγωγικά τεκταινόμενα.

⁶⁸⁷ Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Ιωάννινα, 1973, σ. 22.

⁶⁸⁸ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, «Οργάνωση ενός μεθοδικού μαθήματος», μαγνητοφωνημένο κείμενο από μάθημα που έγινε στο Σεμινάριο Διδακτικού Προσωπικού Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών του Αθηναϊκού Τεχνολογικού Ινστιτούτου, στις 2 Οκτωβρίου 1962, στο *Αγώνες και Αγωνία για την Παιδεία*, εκδ. Φιλιππότης, Αθήνα, 1996, σ. 119-131.

⁶⁸⁹ Νοημοσύνη είναι η ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί τα όσα έμαθε για να αντιμετωπίζει με επιτυχία νέα προβλήματα. Στο ίδιο, σ. 124.

που θα την ενεργοποιήσει για τη λύση του. Μετά, αφού διατυπώσουν οι μαθητές απόψεις και εκφράσουν ιδέες για τον τρόπο που πρέπει να εργαστούν, ακολουθεί η διερεύνηση των μέσων που θα οδηγήσουν στη λύση του προβλήματος, με διάλογο και δοκιμές των ιδεών των παιδιών. Μετά τη λύση του προβλήματος έχει σημασία η επαλήθευση της λύσης αυτής, ακριβώς για να καλλιεργηθεί η αρχή ότι ο άνθρωπος πρέπει να αμφιβάλλει για όλα. Όταν επαληθευτεί η λύση του προβλήματος, ανοίγει το πεδίο των εφαρμογών, ώστε να κατακτήσει ο μαθητής τις γνώσεις που θα χρησιμεύσουν για την επίλυση νέων προβλημάτων. Σε καμία απολύτως έκθεση αξιολόγησης όλης της χρονικής περιόδου 1949 – 1974, ούτε στις εκθέσεις που αναφέρονται στα έτη που κυβέρνησε η Ένωση Κέντρου, δεν συναντήσαμε κάποιο διδακτικό σχέδιο που να στηρίζεται σε αυτές τις παιδαγωγικές αρχές. Αντιθέτως, μπορεί εύκολα κανείς να διαπιστώσει την επανάληψη των ίδιων διδακτικών συνταγών με ορισμένες διαφοροποιήσεις που δεν αναιρούν όμως το γενικό κανόνα τυποποίησης της διδασκαλίας.

Από την άλλη πλευρά, οι συντηρητικοί παιδαγωγοί, αναζητώντας τρόπους εκσυγχρονισμού της διδασκαλίας, αντλούν στοιχεία από τη νέα αγωγή για να αποδεσμευτούν από τα στερεότυπα της παλιάς διδακτικής μεθοδολογίας και να αναπροσαρμόσουν την εκπαιδευτική τους πρόταση στα νέα κοινωνικά και οικονομικά δεδομένα. Προκύπτουν έτσι νέα μεθοδολογικά σχήματα, διδακτικά μοντέλα που φιλοδοξούν να διαφοροποιηθούν από τον διδακτικό μονισμό της ερβαρτιανής μεθοδολογίας αλλά και από τον διδακτικό εξπρεσιονισμό που αποδίδουν οι ίδιοι σε ορισμένες τάσεις της νέας αγωγής.

Η Γενική Διδακτική του Εξαρχόπουλου

Ο Εξαρχόπουλος υποστηρίζει ότι είναι επιβεβλημένη η αναθεώρηση και η προσαρμογή των συστημάτων διδασκαλίας με βάση τα νεότερα πορίσματα της επιστήμης και τις νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες και αντιλήψεις που διαμορφώθηκαν κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου.⁶⁹⁰ Προτείνει μία τριμερή πορεία διδασκαλίας την οποία θεωρεί συμβατή με την παιδική φύση γιατί, κατά τη γνώμη του τα διδακτικά στάδιά της (πρόσκτηση-επεξεργασία-εμπέδωση)

⁶⁹⁰ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Γενική Διδακτική*, τ. Α΄, εκδ. οίκος «Αλεξ. Χ. Ρούγκα», Αθήνα, 1946, σ. ζ-ιγ.

αντιστοιχούν στην φυσική πορεία με την οποία το παιδί μαθαίνει.⁶⁹¹ Οι αντιλήψεις του Εξαρχόπουλου για τη διδασκαλία, όπως αποτυπώθηκαν στη *Γενική Διδακτική* που εξέδωσε το 1946, κυριάρχησαν θεωρητικά, αναπαράχθηκαν, σε διάφορες εκδοχές, από παιδαγωγούς και καθηγητές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και αποτέλεσαν την επίσημη Διδακτική της μεταπολεμικής περιόδου.⁶⁹² Η τριμερής πορεία διδασκαλίας αναγορεύθηκε «από φορείς του σχολικού μηχανισμού – κυρίως τους επιθεωρητές – σε βασικό κριτήριο της πετυχημένης και ορθής – άρα και επίσημα αποδεκτής – διδασκαλίας».⁶⁹³

Σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, η διδασκαλία, πέρα από την μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, οφείλει πρωτίστως να είναι «παιδαγωγούσα», δηλαδή, να έχει ως απώτερο σκοπό της την ηθικοποίηση των μαθητών και τη διάπλαση ισχυρής ηθικής βούλησης.⁶⁹⁴ Και ο σκοπός αυτός επιτυγχάνεται όχι μόνο με το περιεχόμενο των γνώσεων αλλά και με τον τρόπο μετάδοσής τους.

Η σημασία της δράσης, ως μέσο για την ενίσχυση της βούλησης, πρέπει να λαμβάνεται υπ' όψη από την παιδαγωγική και γι' αυτό συνιστάται η εισαγωγή της εργασίας ως παιδαγωγικό μέσο και απορρίπτεται η παθητική διδασκαλία που κρατά το παιδί καθηλωμένο και ακίνητο στο θρανίο του και δεν θέτει σε ενέργεια τις ψυχικές και σωματικές του λειτουργίες αλλά του επιβάλλει αναγκαστική εργασία.⁶⁹⁵ Η σχολική μάθηση πρέπει να προσλαμβάνει ενεργητικό και αυθόρμητο χαρακτήρα. Τα μέσα εφαρμογής αυτής της αρχής είναι η ιχνογράφηση, η πλαστική και κατασκευή με στερεές ύλες, οι απεικονίσεις, ο σχολικός κήπος, τα πειράματα και άλλες δραστηριότητες εκτός της διδασκαλίας, όπως η καθαριότητα, η τήρηση της τάξης, η έκδοση μαθητικού περιοδικού, η οργάνωση των μαθητών σε ομάδες και η μαθητική αυτοδιοίκηση, η οργάνωση σχολικών γιορτών.⁶⁹⁶

Το παιδί πρέπει να μαθαίνει αυτενεργώντας, δεν θα λαμβάνει έτοιμες γνώσεις αλλά θα τις κερδίζει με τις δικές του ενέργειες. Δεν θα μαθαίνει από το βιβλίο του δασκάλου αλλά θα αντλεί από τις παρατηρήσεις των πραγμάτων και των γεγονότων.⁶⁹⁷ Επιπλέον, η αρχή της εργασίας, λειτουργεί αντίρροπα με την παραδοσιακή διδασκαλία που καταδικάζει τον μαθητή σε πολύωρη και μονομερή

⁶⁹¹ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *ό.π.*, τ. Β', σ. 107.

⁶⁹² Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα*, *ό.π.*, σ. 46.

⁶⁹³ *Στο ίδιο*, σ. 25.

⁶⁹⁴ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *ό.π.*, τ. Α', σ. 21-22.

⁶⁹⁵ *Στο ίδιο*, σ. 27.

⁶⁹⁶ *Στο ίδιο*, σ. 319.

⁶⁹⁷ *Στο ίδιο*, σ. 73.

ακινήσια και σε παθητική αποδοχή των γνώσεων, κάτι που αντιστρατεύεται την ίδια τη φύση του παιδιού.⁶⁹⁸

Γι' αυτό, όπως ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος αναφέρει, κύριο χαρακτηριστικό του νέου σχολείου, του σχολείου εργασίας, είναι η αυτενέργεια, δηλαδή, η συνειδητή συμμετοχή των μαθητών στη διδασκαλία. Οι μαθητές προσεγγίζουν τη γνώση στηριγμένοι στις δικές τους δυνάμεις. Βασικά χαρακτηριστικά της αυτενέργειας είναι η ανεξαρτησία, η αυθορμησία, η ελεύθερη εργασία. Ο μαθητής χρησιμοποιεί τις γνώσεις, τις εμπειρίες, τα βιώματά του, τα ενδιαφέροντά του, επεξεργάζεται, χρησιμοποιεί τα χέρια του, αναπαριστά, εφαρμόζει.⁶⁹⁹

Για τους ίδιους λόγους, προτιμάται η διαλογική μορφή διήγησης γιατί έτσι προσφέρεται έδαφος στην αυτενέργεια, τη συνεργασία και τη συμμετοχή των μαθητών στην εξερεύνηση των γνώσεων και λαμβάνεται υπόψη η ατομικότητα κάθε μαθητή.⁷⁰⁰

Ωστόσο, κάπου εδώ δοκιμάζονται τα όρια και οι εγγενείς αντιφάσεις της συντηρητικής παιδαγωγικής: ενώ σε θεωρητικό επίπεδο αποδέχεται, ως ένα βαθμό, βασικές αρχές της νέας αγωγής και – δια στόματος Εξαρχόπουλου – διακηρύσσει ότι η μόρφωση και η εξέλιξη των δυνατοτήτων του παιδιού είναι αδύνατον να διαμορφωθούν και να ευδοκιμήσουν χωρίς την εφαρμογή της αρχής της αυτενέργειας, όταν η γενική διδακτική εξειδικεύεται στις ειδικές διδακτικές κατά μάθημα – και ιδιαίτερα στα μαθήματα της ιστορίας και των θρησκευτικών – οι αρχές της αυτενέργειας μπαίνουν στο περιθώριο, καθώς προτεραιότητα έχουν τα προτάγματα της εθνικής και θρησκευτικής κατήχησης των μαθητών με κύριο μεθοδολογικό εργαλείο το μονόλογο του διδάσκοντος.

Έτσι, παρά το ότι θεωρεί τη μονολογική μορφή διδασκαλίας στοιχείο του παλιού σχολείου, υποστηρίζοντας ότι πρέπει να περιορισθεί, κρίνει απαραίτητη τη χρήση της στα φρονηματιστικά μαθήματα και ιδιαίτερα στην ιστορία και στα θρησκευτικά (διήγηση) ώστε «να εγερθή το συναίσθημα των μαθητών υπέρ των διδασκομένων θεμάτων»⁷⁰¹ αλλά ενίοτε και στη γεωγραφία (περιγραφή).

Επίσης, η κριτική εργασία συντελείται στη βάση της αρχής της αυτενέργειας των μαθητών και, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, εκτείνεται σε κριτική των έργων της τάξης, των συμμαθητών, της γνώμης του δασκάλου, του περιεχομένου των

⁶⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 312.

⁶⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 259-260.

⁷⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 255-256.

⁷⁰¹ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 155.

διδασκόμενων μαθημάτων. Ωστόσο, «οσάκις αδυνατούσιν οι παῖδες να εξαγάγωσιν ορθήν κρίσιν», τότε καθοδηγούνται από τον δάσκαλο προς την επιθυμητή κατεύθυνση, ιδιαίτερα στα φρονηματιστικά μαθήματα. Επομένως, καθώς θεωρείται ότι η ανάπτυξη κριτικής σκέψης έχει και όρια και κινδύνους, εν τέλει υποβιβάζεται σε μια νοητική άσκηση επί προσχεδιασμένου εδάφους με προκαθορισμένη κατάληξη.⁷⁰²

Επιπλέον, η κριτική εργασία θεωρείται επικίνδυνη όταν δεν συντελείται με ορθό τρόπο. Εκτιμάται ότι οι πρόωρες και αβασάνιστες κρίσεις των παιδιών μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένα συμπεράσματα, έτσι προτείνεται η σταδιακή εισαγωγή των παιδιών στην κριτική εργασία, ανάλογα με την ηλικία και τη διανοητική ικανότητα των παιδιών, διαφορετικά, εθίζονται σε αβασάνιστες, άδικες, επιπόλαιες και άσκοπες κρίσεις.⁷⁰³

Όσο αφορά στην αρχή της εποπτείας,⁷⁰⁴ ο ίδιος ο Εξαρχόπουλος αποδέχεται ότι αποτελεί κοινό τόπο των παιδαγωγών, ωστόσο, οι τρόποι εφαρμογής της, διαφοροποιούνται ριζικά, τόσο ανάμεσα σε παιδαγωγούς, όσο, κυρίως, ανάμεσα στα σημαντικότερα παιδαγωγικά ρεύματα της εποχής.⁷⁰⁵ Για παράδειγμα, θεωρεί τον Frobel «πατέρα του Σχολείου Εργασίας», ακριβώς γιατί ανήγαγε σε παιδαγωγική αρχή, ότι εκείνο που παρατηρεί το παιδί, πρέπει και να το κατασκευάζει με τα χέρια του. Επίσης, για τους ίδιους λόγους, εκθειάζει το έργο της Montessori, σημειώνοντας μάλιστα ότι, μια από τις σημαντικότερες καινοτομίες της, ο νηπιακός κήπος, μπορεί να αξιοποιηθεί και σε ανώτερες σχολικές βαθμίδες. Αντίθετα, εκτιμά ότι οι τρόποι εφαρμογής της αρχής της εποπτείας από τη σχολή του Herbart, «δεν θεωρούνται πλέον εν πάσι τοις σημείοις ορθοί».⁷⁰⁶

Ωστόσο, αναγνωρίζει ότι, τόσο στα ελληνικά σχολεία, όσο και στο εξωτερικό, παρά τη σπουδαιότητα της εποπτικής αρχής, η εφαρμογή της παραμελείται στη διδακτική πράξη, όπου κυριαρχεί η λογοκοπία, δηλαδή, ο λόγος του δασκάλου, ως κύριο μέσο μετάδοσης γνώσεων. Ως κυριότερος παράγοντας για την προσκόλληση σε παραδοσιακές διδακτικές μεθόδους, αναφέρεται η έλλειψη των απαιτούμενων

⁷⁰² Στο ίδιο, τ. Α' σ. 304.

⁷⁰³ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 49.

⁷⁰⁴ Σύμφωνα με την αρχή της εποπτείας, οι μαθητές κατακτούν τη γνώση και σχηματίζουν εποπτείες των αντικειμένων διδασκαλίας όχι ακούγοντας απλώς τον εκπαιδευτικό, αλλά αναπτύσσοντας την επαφή τους με τα πραγματικά αντικείμενα ή τις εικόνες των πραγμάτων ή με τα σχέδια και τα σχεδιαγράμματά τους.

⁷⁰⁵ Στο ίδιο, τ. Α' σ. 304.

⁷⁰⁶ Στο ίδιο.

προϋποθέσεων, δηλαδή, της ανάλυσης από τους παλαιότερους παιδαγωγούς της φύσεως της εποπτείας και η υπόδειξη των τρόπων εφαρμογής της.⁷⁰⁷

Τα προτεινόμενα συστήματα για τη διδακτική πορεία κατατάσσονται, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, σε τρεις κατηγορίες: (α) ο τυπικός και άκαμptos τρόπος εφαρμογής της πορείας διδασκαλίας που εφαρμόζεται ομοιόμορφα σε κάθε μάθημα και σε κάθε τάξη, (β) η διάρθρωση της διδασκαλίας που βασίζεται στην αρχή της ελεύθερης εργασίας δασκάλων και μαθητών και (γ) η διδακτική εργασία που διαρθρώνεται με την παροχή απλών διαγραμμαμάτων που επιτρέπουν ελαστικότητα και ευελιξία.⁷⁰⁸

Υποστηρίζει ότι είναι αδικαιολόγητη η προσπάθεια να εφαρμοστεί παντού και πάντοτε, σε κάθε μάθημα, τάξη και σχολείο η ίδια ακριβώς διδακτική πορεία, ωστόσο, αποδέχεται ότι το ερβαρτιανό διδακτικό σχήμα είναι το αρτιότερο και, παρά τις ατέλειές του, περιέχει αρκετά ορθά σημεία.⁷⁰⁹

Οι θέσεις και οι αρχές των παιδαγωγών που κατατάσσονται στη δεύτερη κατηγορία, ή για να είμαστε ακριβείς, μια καρικατούρα τους, αναλύονται από τον Εξαρχόπουλο με τρόπο τέτοιο που αβίαστα προκύπτει το συμπέρασμα: «Τοιούτην εφαρμογήν της αυτενεργείας, οία η ανωτέρω περιγραφείσα και τοιαύτην αναρχίαν εν τη διδακτική πράξει δεν δυνάμεθα να αποδεχθώμεν».⁷¹⁰

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Εξαρχόπουλος εισάγει τη μεθοδολογία της τριμερούς πορείας διδασκαλίας, θεωρώντας ότι υπηρετεί τη φυσική τάση των παιδιών προς τη μάθηση. Τα τρία στάδια της τριμερούς είναι τα παρακάτω:

- Πρόσκτηση γνώσεων (παρατήρηση, εποπτεία)
- Βαθύτερη επεξεργασία τους (προσοχή, κατανόηση, αφαιρετική ικανότητα)
- Χρήση τους – Εμπέδωση (εντύπωση στη μνήμη της διδαχθείσας ύλης, συντήρηση όλης της ύλης, των κυριότερων νοημάτων, ταξινόμηση και συστηματοποίηση της ύλης, ασκήσεις και εφαρμογές των γνώσεων, στα φυσιογνωστικά μαθήματα περισσότερο)

Ο Εξαρχόπουλος επιδιώκει τον εκσυγχρονισμό του παλιού νοησιαρχικού σχολείου, με την εισαγωγή διδακτικών μεθόδων του σχολείου εργασίας, αποσπώντας τα από το συνολικό πνεύμα και όραμα των παιδαγωγών που τις εισηγήθηκαν και θεωρώντας δεδομένο και αναλλοίωτο τον υπερσυντηρητικό προσανατολισμό και τη

⁷⁰⁷ Στο ίδιο, τ. Α' σ. 279.

⁷⁰⁸ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 74.

⁷⁰⁹ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 90.

⁷¹⁰ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 96.

σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Ακριβώς γι' αυτό ισχυρίζεται ότι το πρώτο γνώρισμα του σχολείου εργασίας είναι η αλλαγή των μεθόδων εργασίας και όχι του περιεχομένου των γνώσεων.⁷¹¹

Συγκροτείται έτσι ένας ιδιότυπος παιδαγωγικός συγκρητισμός που αφομοιώνει βασικές αρχές του σχολείου εργασίας για να εκσυγχρονίσει το παλιό, παραδοσιακό σχολείο⁷¹² και να υπηρετήσει τους υπερσυντηρητικούς σκοπούς του μεταπολεμικού σχολείου. Ωστόσο, ακριβώς επειδή η διδακτική δεν είναι μια κοινωνικά και ιδεολογικά ουδέτερη διαδικασία, ένα σύνολο από τεχνικές χωρίς περιεχόμενο, αλλά συνδέεται αναπόσπαστα με τους σκοπούς που υπηρετεί και αποτελεί συστατικό μέρος του συνολικού σχολικού πνεύματος και του προσανατολισμού που επικρατεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι εάν το μεταπολεμικό σχολείο της εθνικοφροσύνης αποτελεί μια συντηρητική εκδοχή του σχολείου εργασίας, εάν δηλαδή αυτή η απόπειρα εκσυγχρονισμού του παλιού σχολείου κατέστη γόνιμη. Και εάν δεν ισχύει η παραπάνω υπόθεση, σε ποιο βαθμό το μεταπολεμικό σχολείο ενσωμάτωσε πλευρές του σχολείου εργασίας;

Το μόνο βέβαιο είναι ότι η μεταπολεμική περίοδος δεν αποτελεί και την ευνοϊκότερη πολιτική και εκπαιδευτική συγκυρία για παιδαγωγικές και διδακτικές καινοτομίες. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι αρχές του σχολείου εργασίας αμφισβητούνται από ορισμένους συντηρητικούς παιδαγωγούς που παραμένουν προσκολλημένοι στα ερβαρτιανά διδακτικά πρότυπα, οι αναζητήσεις και οι πειραματισμοί γύρω από τις νέες διδακτικές μεθόδους συχνά γίνονται αντικείμενο πολεμικής, ενώ η ίδια η σχολική πραγματικότητα δεν αποδεικνύεται ιδιαίτερα δεκτική στους παιδαγωγικούς και διδακτικούς νεωτερισμούς. Ας δούμε κάποιες χαρακτηριστικές περιπτώσεις για να αντιληφθούμε πως νοηματοδοτείται ο όρος «σχολείο εργασίας» από την κυρίαρχη παιδαγωγική και ποια είναι η πραγματική του επιρροή στη διδακτική πράξη:

1. Ο Καλλιάφας υποστηρίζει ότι η εικόνα ως εποπτικό μέσο είναι απορριπτέα και η χρήση της αξιοποιείται μόνο για εμψύχωση, καλλιτεχνική απόλαυση και διακόσμηση της τάξης. Ωστόσο, όπως διαπιστώνει, στα περισσότερα σχολεία της χώρας χρησιμοποιούνται εικόνες, παρά τις υπαγορεύσεις της νεότερης

⁷¹¹ Στο ίδιο, τ. Β' σ. 312.

⁷¹² Στο ίδιο, σ. 24.

διδασκτικής που πρεσβεύει ότι μόνο τα ίδια τα πράγματα προσφέρουν αληθινή εποπτεία στους μαθητές και όχι οι εικόνες τους.⁷¹³

2. Ενώ, σύμφωνα με την αρχή της αυτενέργειας⁷¹⁴ θα έπρεπε να προσεγγίζουν οι μαθητές τη γνώση αυτενεργώντας, δηλαδή, αναζητώντας πληροφορίες από βιβλία και άλλες πηγές, θεωρείται ότι η ηλικία τους είναι πολύ μικρή για να επιτύχουν κάτι τέτοιο, επομένως καλείται ο δάσκαλος με τον προφορικό του λόγο να αφηγηθεί το μάθημα. Ο Σκαλισιάνος αντικρούει την ένσταση ότι η μονολογική αφήγηση του μαθήματος καλλιεργεί την παθητικότητα των μαθητών, υποστηρίζοντας πως ο λόγος του δασκάλου έχει τη δύναμη να διεγείρει στην ψυχή τους τον πόθο για μάθηση και να θέσει σε κίνηση όλες τις ψυχοφυσικές τους δυνάμεις ώστε «να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι τον πόθον των αυτόν αυτενεργούντες».⁷¹⁵ Πέρα από την αισιοδοξία για τις αφηγηματικές ικανότητες των δασκάλων και την επίδρασή της στους μαθητές, η παραπάνω θέση είναι χαρακτηριστική για τον τρόπο που προσέγγιζαν οι συντηρητικοί παιδαγωγοί την αρχή της αυτενέργειας.
3. Αποκαλυπτική για τους σκοπούς που υπηρετεί η αξιοποίηση της εποπτικής αρχής σε συνδυασμό με την τριμερή μεθοδολογία είναι η παρότρυνση του Σκαλισιάνου σχετικά με την παρατήρηση ναών άλλων θρησκειών ή δογμάτων: Εάν τύχει να συναντήσουν οι μαθητές μωαμεθανικό τέμενος, εβραϊκή συναγωγή ή χριστιανικό ναό μη ορθόδοξο, ο δάσκαλος πρέπει να τους καλέσει να κάνουν συγκρίσεις με τις ορθόδοξες εκκλησίες και να εξάρουν την υπεροχή της ορθόδοξης πίστης και εκκλησίας απέναντί τους.⁷¹⁶
4. Ο Κοροντζής δυσανασχετεί διαπιστώνοντας ότι το ζήτημα της διδασκτικής μεθόδου έχει μονοπωλήσει το ενδιαφέρον δασκάλων, επιθεωρητών και παιδαγωγικών συνεδρίων σε τέτοιο σημείο ώστε να αποπροσανατολίζεται το παιδαγωγικό ενδιαφέρον από τα ουσιώδη προβλήματα της αγωγής, όπως ο αναλφαβητισμός, η αδυναμία έκφρασης γραπτού και προφορικού λόγου και

⁷¹³ Σπυρίδων Καλλιάφας, Ιωάννης Γεωργόπουλος, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Πρώτον και δεύτερον σχολικό έτος*, Αθήναι, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954, σ. 69.

⁷¹⁴ Οι μαθητές ενεργούν με τη θέλησή τους, η δραστηριοποίησή τους στην κατάκτηση της γνώσης πηγάζει από κίνητρο που υποδαυλίζει την ελεύθερη βούληση που με τη σειρά της κινητοποιεί το άτομο, χωρίς, επομένως, να επιβάλλεται κάτι.

⁷¹⁵ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Τάξεις Τρίτη, τ. Ι*, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954, σ. 128.

⁷¹⁶ Στο ίδιο, σ. 374.

κυρίως «η ηθική και εθνική συγκρότησις του γιγνομένου ανθρώπου».⁷¹⁷ Σύμφωνα με τον διευθυντή της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, το γεγονός ότι τα παιδαγωγικά συνέδρια μονοπωλούν επουσιώδη ζητήματα διδακτικής φύσης συνιστά παροδικό φαινόμενο μιας συγκεχυμένης κατάστασης που δημιουργήθηκε «από την παιδαγωγούσαν νεοελληνικήν *intelligentia*, από τους αυτοαποκαλούμενους “προοδευτικούς”, οι οποίοι, δια λόγους εντυπώσεως, ενδιαφέρονται περισσότερο δια το διεθνές κλίμα παρά δια την Ελληνικήν Παιδείαν».⁷¹⁸ Οι προοδευτικοί παιδαγωγοί χαρακτηρίζονται οπισθοδρομικοί νοσταλγοί ενός νέου διδακτικού μονισμού: «δεν έχει σημασίαν, αν σήμερον ο διδακτικός ούτος μονισμός φέρει το όνομα του Decroly ή της Montessori, ενώ άλλοτε ελέγετο μέθοδος του Ερβάρτου».⁷¹⁹ Ασφαλώς, η δυσαρέσκεια του Κοροντζή έχει συγκεκριμένο ιδεολογικό και παιδαγωγικό πρόσημο, αφού κατά τη γνώμη του «λέγομεν: “Νέον Σχολείον” ή “Σχολείον Εργασίας” και εννοούμε μίαν αντιπνευματικήν άνευ περιεχομένου και κατευθύνσεως συζήτησιν με τόσον στενάς και περιορισμένας ερωτήσεις και απαντήσεις, τας οποίας ουδείς προερχόμενος εκ της ερβάρτιανής σχολής διενόηθη».⁷²⁰

5. Ο γενικός επιθεωρητής Αρχιμανδρίτης σπεύδει να προσγειώσει τους δασκάλους στη σκληρή πραγματικότητα της παραδοσιακής αγωγής αντιμετωπίζοντας περίπου ως αυταπάτη την αρχή της αυτενέργειας. Στο σχολείο, υποστηρίζει, «όπως έχουν σήμερα τα πράγματα», η σχολική εργασία έχει χαρακτήρα καταναγκασμού «παρά τα όσα διατείνονται οι μεθοδικοί».⁷²¹ Κατά τη γνώμη του, δεν πρέπει να παρασύρονται οι εκπαιδευτικοί από τα λεγόμενα περί εγέρσεως του ενδιαφέροντος των παιδιών καθώς αυτό δεν είναι δυνατόν να συμβαίνει πάντοτε. Το παιδί είναι υποχρεωμένο να μάθει ορισμένες απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες η διδασκαλία των οποίων, στην πραγματικότητα, απαιτεί έναν βαθμό καταναγκασμού. Οι δάσκαλοι

⁷¹⁷ Παναγιώτης Κοροντζής, «Μεθοδολογικά και διδακτικά προβλήματα του Δημοτ. Σχολείου, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, αρ. 5, Φεβρουάριος 1954.

⁷¹⁸ Στο ίδιο.

⁷¹⁹ Στο ίδιο.

⁷²⁰ Επίσης: «Λέγομεν “ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία” και εννοούμε εν ανούσιον τεχνικόν-συμβατικόν κατασκευάσμα, το οποίον ακριβώς ήθελε να καταπολεμήση ο θεμελιωτής της διδακτικής ταύτης μορφής Berthold Otto. Λέγομεν μέθοδος Decroly και εφαρμόζομεν μια παιγνιώδη μορφήν του Βέλγου επιστήμονος». Στο ίδιο.

⁷²¹ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζη ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτραι, 1959, σ. 127-129.

οφείλουν να δημιουργούν ατμόσφαιρα ενδιαφέροντος χωρίς όμως να έχουν αυταπάτες καθώς οι περισσότεροι μαθητές υποχρεώνονται να προσέχουν το μάθημα. Στην πραγματικότητα επιδιώκουν «ο καταναγκασμός να είναι όσο το δυνατόν ολιγώτερον βαρύς δια τους μαθητάς».⁷²²

Οι Ειδικές Διδακτικές

Η Γενική Διδακτική του Εξαρχόπουλου εξειδικεύεται με τις Ειδικές Διδακτικές, που αποτελούν το βασικό οδηγό για τη διδακτική πορεία ανά μάθημα που σχεδίαζαν και ακολουθούσαν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες, επιβεβαιώνοντας τη βασική αρχή του συντηρητικού παιδαγωγού ότι το τριμερές σχήμα δεν εφαρμόζεται με τον ίδιο ανελαστικό τρόπο σε κάθε μάθημα και τάξη, αλλά διαφοροποιείται και εξειδικεύεται κατά περίπτωση. Μια από τις πιο γνωστές σειρές τέτοιων εγχειριδίων που κάλυπταν τις ανάγκες της ειδικής διδακτικής σε όλα τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου, από την Α΄ έως την Στ΄ τάξη, ήταν η *Ύλη και διδακτική μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, συγγραφείς της οποίας ήταν παιδαγωγοί, διευθυντές Παιδαγωγικών Ακαδημιών και Γενικοί Επιθεωρητές, όπως ο Καλλιάφας, ο Γεωργόπουλος, ο Σκαλισιάνος και ο Τσιρίμπας.

Ο τόμος που αφορά στην Α΄ και Β΄ τάξη,⁷²³ παρουσιάζει θεωρητικά την ενιαία διδασκαλία και ακολούθως, περιλαμβάνει σχετικά διδακτικά/πρακτικά υποδείγματα. Ο δάσκαλος ή η δασκάλα της τάξης, έχει τη δυνατότητα να ακολουθήσει την ενιαία διδασκαλία «αν επιθυμή», πάντοτε όμως «εκ του περιβάλλοντος του μικρού μαθητού, ως εμφανίζει τούτο η ιδιαιτέρα αυτού πατρίς». Τονίζεται ιδιαίτερα το πλεονέκτημα της ενιαίας διδασκαλίας καθώς «διεγείρει ζωηρότατον το διαφέρον αυτών [των παιδιών] και εθίζει τούτους από μικράς ηλικίας εις το εργάζεσθαι αυτοτελώς». Από την άλλη, όπως προειδοποιούν οι Καλλιάφας και Γεωργόπουλος, «Προς επιτυχίαν όμως της εν τω πνεύματι τούτω διδασκαλίας απαιτείται ικανότης του διδασκάλου ουχί μικρά».⁷²⁴ Η ενιαία διδασκαλία προσφέρεται για τη ζωηρότερη νοηματοδότηση των γραπτών κειμένων και του προφορικού λόγου αλλά και για την αισθητοποίηση των αριθμών, την αρίθμηση των οπτικών παραστάσεων που εντάσσονται σε ένα

⁷²² Στο ίδιο, σ. 130.

⁷²³ Σπυρίδων Καλλιάφας, Ιωάννης Γεωργόπουλος, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Πρώτον και δεύτερον σχολικό έτος*, Αθήναι, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954.

⁷²⁴ Στο ίδιο, σ. 3.

ενιαίο νοηματικό σύνολο και την κατανόηση της ουσίας των τεσσάρων πράξεων που πρέπει να προηγείται της διδασκαλίας τους.⁷²⁵

Παράλληλα, περιέχει υποδείγματα διδασκαλίας για κάθε επιμέρους μάθημα ξεκινώντας από τα Θρησκευτικά, τα οποία σε κάθε περίπτωση, εξαιρούνται από την ενιαία διδασκαλία και διδάσκονται ως ξεχωριστό αντικείμενο. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι συγγραφείς, το μάθημα των Θρησκευτικών «δεν είναι δυνατόν να περιλαμβάνεται πάντοτε αβιάστως εις την ενιαίαν διδασκαλίαν. Δια τούτο διδάσκεται κατά κανόνα ιδιαιτέρως και εις τας κατωτέρας τάξεις».⁷²⁶ Εδώ, οι μέθοδοι διδασκαλίας παραπέμπουν ευθέως στις ερβαρτιανές αρχές παιδαγωγικής και αναιρούν τη ρητορική για το νέο σχολείο. Ως αφετηρία της διδασκαλίας των Θρησκευτικών λαμβάνονται «αι υπάρχουσαι εις τον μικρόν μαθητήν θρησκευτικαί παραστάσεις». Ο κύκλος των παραστάσεων, βασική ερβαρτιανή έννοια, που έχουν ήδη τα παιδιά από το περιβάλλον τους, επιχειρείται με το μάθημα των Θρησκευτικών να διορθωθεί και να διευρυνθεί. Οι μαθητές «οδηγούνται εις τον ναόν», «ασκούνται εις το ποιείν το σημείον του σταυρού», μαθαίνουν ότι η εκκλησία είναι «οίκος του Θεού, εις τον οποίον πρέπει να προσέρχωνται και να προσεύχονται», ενώ «διδάσκονται και απομνημονεύονται τα εν τω Αλφαβηταρίω περιεχόμενα ποιήματα και άσματα». Ο δάσκαλος καλείται να διηγείται κάθε ενότητα ολόκληρη και όχι κατά τμήματα. Η διδασκαλία στηρίζεται στη μονολογική διήγηση και στην επανάληψη: «Επαναλαμβάνει δε την διήγησιν εν ανάγκη δις και τρις».⁷²⁷ Εδώ προβάλλεται μια έντονη μεταφυσική αντίληψη, αφού φαινόμενα «οία είναι η αστραπή, η βροντή, ο ουρανός, τα άστρα, το δάσος κτλ. είναι λίαν πρόσφορα, δια να ευρίσκουν οι μαθηταί εις το σχολείον διαλεγόμενοι τας ιδιότητας ταύτας του Θεού δια να ευρίσκουν απλάς προσευχάς και δια να συνηθίζουν εις τον ορθόν τρόπον του προσεύχεσθαι».⁷²⁸ Σκοπός είναι η αύξηση και συστηματοποίηση των θρησκευτικών γνώσεων του μαθητή και η διδασκαλία των καθηκόντων προς τους γονείς, το σχολείο, την εκκλησία, την κοινότητα, την πατρίδα.⁷²⁹

Για την πρώτη ανάγνωση, οι συγγραφείς διακρίνουν τρεις μεθόδους: την συνθετική (εννοώντας μια παραλλαγή αλφαβητικής μεθόδου, που ξεκινά από τα

⁷²⁵ Στο ίδιο, σ. 66.

⁷²⁶ Στο ίδιο, σ. 34.

⁷²⁷ Στο ίδιο.

⁷²⁸ Στο ίδιο, σ. 35.

⁷²⁹ Στο ίδιο, σ. 34.

γράμματα), την αναλυτική (εννοώντας την ολική) και τη μέθοδο των προτύπων λέξεων (επιλέγονται λέξεις στις οποίες περιέχονται όλα τα γράμματα της αλφαβήτου, συνδυάζει έτσι στοιχεία της ολικής και της αναλυτικοσυνθετικής). Παρ' ότι μεταφέρουν απόψεις ευρωπαίων παιδαγωγών που θεωρούν ότι σκόπιμο είναι «να αφίνωμεν ελεύθερον τον συνετόν διδάσκαλον να εκλέγη εκείνην την μέθοδον, ήτις είναι η καταλληλότετη προς την πνευματικήν κατάστασιν των μαθητών αυτού»,⁷³⁰ καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η «αρίστη μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης αναγνώσεως είναι η μέση, δηλαδή, η των προτύπων λέξεων».⁷³¹ Πάντως, υποστηρίζοντας τη δυνατότητα επιλογής μεθόδου από το δάσκαλο, εκφράζουν την άποψη ότι το αλφαβητάριο της Α' Δημοτικού δεν πρέπει να υποδεικνύει τη μέθοδο ούτε να περιέχει ασκήσεις με συλλαβές και λέξεις άνευ περιεχομένου αλλά με νόημα συγκεκριμένο και προσαρμοσμένο στα παιδικά ενδιαφέροντα που θα προκαλεί συναισθήματα χαράς στους μικρούς μαθητές.⁷³² Η γλωσσική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών καλλιεργείται με την ελεύθερη πνευματική εργασία και τις ελεύθερες ανακοινώσεις από τους μαθητές και όχι με τη μέθοδο του αναπτυσσόμενου διαλόγου που καθοδηγείται από τις ερωτήσεις του δασκάλου.⁷³³ Οι δυο συγγραφείς είναι ιδιαίτερα αυστηροί και απορριπτικοί με την αντικατάσταση των εποπτικών μέσων διδασκαλίας με εικόνες, καθώς «μόνον τα πράγματα διδάσκουσι τον μικρόν μαθητήν και μόνον δι' αυτών αποκτά ούτος αληθείς εποπτείας».⁷³⁴

Ο τόμος που αφορά στην Γ' Δημοτικού είναι εξίσου ενδιαφέρων και αποκαλυπτικός. Τα ιδεολογικά και παιδαγωγικά δάνεια από το ρεύμα της νέας αγωγής έχουν τα όριά τους. Ο αδιαπραγμάτευτος και αδιαμφισβήτητος πυρήνας της σκοποθεσίας της αγωγής δεν αποτελούν ευνοϊκό έδαφος για να ανθίσουν οι αρχές της νέας αγωγής.

Ενδεικτικά, η μεθοδολογία των θρησκευτικών στη Γ' Δημοτικού είναι περίπου η ίδια με αυτήν της ιστορίας, «διότι και η Παλαιά Διαθήκη είναι κατ' ουσίαν ιστορία, είναι η ιστορία του Ισραηλικού έθνους».⁷³⁵ Ενώ, σύμφωνα με την αρχή της αυτενέργειας θα έπρεπε να προσεγγίζουν οι μαθητές την ιστορική γνώση αυτενεργώντας, δηλαδή, αναζητώντας πληροφορίες από βιβλία και άλλες πηγές,

⁷³⁰ Στο ίδιο, σ. 47.

⁷³¹ Στο ίδιο, σ. 48.

⁷³² Στο ίδιο, σ. 54.

⁷³³ Στο ίδιο, σ. 58.

⁷³⁴ Στο ίδιο, σ. 69.

⁷³⁵ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Τάξις Τρίτη, τ. Ι*, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954, σ. 128.

θεωρείται ότι η ηλικία τους είναι πολύ μικρή για να επιτύχουν κάτι τέτοιο, επομένως καλείται ο δάσκαλος με τον προφορικό του λόγο να αφηγηθεί το μάθημα. Ο Σκαλισιάνος αντικρούει την ένσταση ότι η μονολογική αφήγηση του μαθήματος καλλιεργεί την παθητικότητα των μαθητών, υποστηρίζοντας πως ο λόγος του δασκάλου έχει τη δύναμη να διεγείρει στην ψυχή τους τον πόθο για μάθηση και να θέσει σε κίνηση όλες τις ψυχοφυσικές τους δυνάμεις ώστε «να πραγματοποιήσουν οι ίδιοι τον πόθον των αυτών αυτενεργούντες». Πέρα από την αισιοδοξία για τις αφηγηματικές ικανότητες των δασκάλων και την επίδρασή της στους μαθητές, η παραπάνω θέση είναι χαρακτηριστική για τον τρόπο που προσέγγιζαν οι συντηρητικοί παιδαγωγοί την αρχή της αυτενέργειας.⁷³⁶

Είναι χαρακτηριστική από αυτή την άποψη η νοηματοδότηση της παιδαγωγικής από το Διευθυντή της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Αντώνιο Τσιρίμπα:

«Ο άνθρωπος, δια να δυνηθή να εκπληρώση τον εφήμερον και τον αιώνιον προορισμόν του, έχει εφοδιαστή υπό του Θεού με σωματικές και πνευματικές ικανότητας τοιαύτας δια των οποίων δύναται το μεν σώμα του ν' αποβή όργανον του πνεύματος, το δε πνεύμα να εξυψωθή προς τα ύψιστα και δια της εκπλήρωσεως της θείας βούλησεως ν' αποβή όμοιος τω Θεώ. Αι σωματικάί και αι πνευματικάί όμως ικανότητες εις τους παίδας δεν είναι αποτελειωμέναι, αλλ' ευρίσκονται εις μορφώσιμον κατάστασιν. Το πώς και δια τίνων μέσων δύνανται αύται να εξελιχθούν αρμονικώς και να μορφωθούν συμφώνως προς τον προορισμόν των, το ερευνά η Παιδαγωγική».⁷³⁷

Έτσι, η παιδαγωγική ερευνά τα μέσα με τα οποία θα επιτευχθούν οι σκοποί που ορίζονται από την ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Με βάση αυτά τα μέσα, θα μορφωθεί το παιδί ώστε να εξελιχθούν αρμονικά οι σωματικές και πνευματικές του ικανότητες και να εξομοιωθεί με τους ενήλικες στη βάση της εκπλήρωσης της θείας βούλησης και του αιώνιου προορισμού του ανθρώπου. Είναι προφανές, ότι η άποψη αυτή παραπέμπει σε προαστικές αντιλήψεις για την παιδαγωγική, όπου το παιδί αντιμετωπίζονταν ως αντικείμενο προς διαμόρφωση και όχι ως αυτοδύναμη ύπαρξη. Επιπλέον, το σύνολο των διδακτικών στόχων όλων των μαθημάτων υποτάσσεται και υπηρετεί στην θρησκευτική κατήχηση. Όπως επισημαίνεται στους τόμους που αφορούν στην Δ' δημοτικού, ακόμα και τα φυσιογνωστικά μαθήματα αξιοποιούνται

⁷³⁶ Στο ίδιο.

⁷³⁷ Στο ίδιο, σ. 7.

για την καλλιέργεια της θρησκευτικότητας των μαθητών αφού η μελέτη της φύσης «αποκαλύπτει εις τους μαθητάς την πανσοφίαν, την παντοδυναμίαν, την αγαθότητα, την προνοητικότητα και γενικώς την ουσίαν του Θεού».⁷³⁸

Σε αυτά τα πλαίσια είναι που προβάλλει ο Τσιρίμπας την άποψη ότι πρέπει να εξεταστεί ο αυθόρμητος και φυσικός τρόπος με τον οποίο σκέφτεται το παιδί όταν μαθαίνει κάτι καινούριο.⁷³⁹ Έτσι, από τη «φυσική διαδικασία μάθησης» απορρέουν οι θεμελιώδεις αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας, η αρχή της εποπτείας, η αρχή της αυτενέργειας ή της ελεύθερης πνευματικής εργασίας και η αρχή της εργασίας της χειρός, όπως και οι διδακτικές αρχές της ανάλυσης, της σύνθεσης, της αφαίρεσης, της επαγωγής και της απαγωγής.

Η αρχή της εποπτείας για παράδειγμα, επιβάλλει ότι «ίνα γεννήση δε ο διδάσκαλος κατ' αίσθησιν εποπτείας, οφείλει να παρουσιάξη απαρεγγλίτως ενώπιον των μαθητών τα προς διδασκαλίαν αντικείμενα»⁷⁴⁰ ενώ τονίζεται ότι «απαγορεύεται δ' απολύτως να διδάσκηται εν τη αιθούση αντικείμενον τι, το οποίον θα ηδύναντο να ιδούν οι μαθηταί έξω της αιθούσης εν τη πραγματική και φυσική του καταστάσει».⁷⁴¹

Η αρχή της αυτενέργειας επιβάλλει το γνωστό κανόνα που ορίζει ότι «Ο διδάσκαλος ουδέν πρέπει να παρέχη έτοιμον εις τους μαθητάς του, όπερ οι μαθηταί μόνοι των ή καταλλήλως οδηγούμενοι υπό του διδασκάλου δύνανται να εύρουν. Οφείλει δε ούτος να λέγη εις τους μαθητάς του όσον το δυνατόν ολιγότερα. Τούτο οφείλει να αποτελή δόγμα δια τον διδάσκαλον».⁷⁴² Επιπλέον, αναγνωρίζεται ότι «αι δογματικώς παρεχόμεναι υπό του διδασκάλου γνώσεις ευχερώς λησμονούνται».⁷⁴³

Ο Τσιρίμπας παρουσιάζει μια παραλλαγή της τριμερούς διδασκαλίας που στηρίζεται σε τέσσερα στάδια: πρόσκτηση νέων γνώσεων, βαθύτερη επεξεργασία, εμπέδωση και επισκόπηση και επιπλέον, προβλέπει την κατανομή εργασιών σε ομάδες μαθητών για όλες τις φάσεις της διδασκαλίας. Για παράδειγμα, για τη διδασκαλία του Πελοποννησιακού πολέμου, προτείνεται στην πρώτη φάση της πρόσκτησης η κατανομή σε ομάδες εργασιών που αφορούν τις αιτίες του πολέμου, τα πολεμικά γεγονότα, τα αποτελέσματα για τους εμπόλεμους, και τις «πανεθνικές

⁷³⁸ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Τάξις Τετάρτη, τ. 1*, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954, σ. 641.

⁷³⁹ Στο ίδιο, Τάξις Τρίτη, τ.1, σ. 10.

⁷⁴⁰ Στο ίδιο, σ. 17.

⁷⁴¹ Στο ίδιο, σ. 18.

⁷⁴² Στο ίδιο, σ. 20.

⁷⁴³ Στο ίδιο, σ. 22.

συνέπειες», ενώ συστήνονται και τα ανάλογα μέσα στους μαθητές, όπως, βιβλία, χάρτες, εικόνες, κλπ. Στη δεύτερη φάση της επεξεργασίας, για τη διδασκαλία της μάχης του Μαραθώνα, στις ομάδες κατανέμονται εργασίες για το ρόλο του Μιλτιάδη, τη σημασία που είχε η νίκη για τους Έλληνες κλπ. Στη φάση της εμπέδωσης, όταν πρόκειται για ένα ποίημα, ενδείκνυται η ιχνογράφηση κάποιας εικόνας του ποιήματος ή η μετατροπή του σε πεζό λόγο. Στη φάση της επισκόπησης, παρ'ότι επισημαίνεται ο κίνδυνος της «ανιαρότητας» που προκαλεί «ο συνήθης τρόπος της επαναλήψεως της διδαχθείσας ύλης δι' απομνημονεύσεως», η λύση που προσφέρεται για τη διδασκαλία του Πελοποννησιακού πολέμου είναι και πάλι, η κατανομή εργασιών στις ομάδες, όπως η ανάπτυξη των αιτιών του πολέμου στη μία ομάδα, των κυριότερων μαχών στην άλλη, των συνεπειών σε μια τρίτη ομάδα, όπως ακριβώς προβλέπεται δηλαδή και κατά την πρώτη φάση διδασκαλίας. Τώρα, πως ακριβώς αποφεύγεται η «ανιαρότητα» και προκαλείται το ενδιαφέρον των μαθητών με την κατά γράμμα επανάληψη της πρώτης φάσης, είναι ένα καλό ερώτημα.⁷⁴⁴

Η διήγηση του δασκάλου, για να είναι «επιστημονικώς άρτια», πρέπει να είναι «απαλλαγμένη κρίσεων». Ο δάσκαλος πρέπει να περιορίζεται στην αφήγηση γεγονότων, «αποφεύγων τα διότι και διατί, ίνα ούτω δημιουργηθούν ψυχικά κενά».⁷⁴⁵

Είναι ενδεικτικό, ποιους στόχους υπηρετεί σύμφωνα με τον Τσιρίμπα η διηγηματική μορφή των ιστορικών γεγονότων, ιδιαίτερα όταν η διδασκαλία πραγματοποιηθεί με επίσκεψη στον τόπο που συνέβη το ιστορικό γεγονός: «Ο μαθητής εκεί επί τόπου θα πάθη μίαν ψυχικήν μετάστασιν, θα συγκινηθή, θα εξαϋλωθή, θα συμπολεμήση μετά των ηρώων, θα γίνη ήρωας».⁷⁴⁶ Αναλυτικές οδηγίες δίνονται, για το γλωσσικό ύφος, την προφορά, την ένταση της φωνής, το ρυθμό του λόγου, τον τονισμό των λέξεων ώστε η διήγηση να είναι ρέουσα και να συγκινεί τους μαθητές. Μάλιστα, όταν πρόκειται για ιστορικό γεγονός, για να συγκινήσει τους μαθητές του, ο δάσκαλος «συγκινείται και πάσχει ουχί προσποιητώς».⁷⁴⁷

Η σιωπηλή ανασκόπηση της διήγησης χωρίς καμιά άλλη παρέμβαση του δασκάλου, κρίνεται απαραίτητη ώστε οι μαθητές «να αφίνωνται ελεύθεροι, ίνα μείνουν με τας γεννηθήσας εις αυτούς εντυπώσεις και σκέψεις και εσωτερικώς ασχοληθώσι με αυτάς μόνοι των».⁷⁴⁸

⁷⁴⁴ Στο ίδιο, σ. 32-34..

⁷⁴⁵ Στο ίδιο, σ. 49.

⁷⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 50.

⁷⁴⁷ Στο ίδιο, σ. 52.

⁷⁴⁸ Στο ίδιο.

Η διδακτική πορεία του μαθήματος της φυσικής ιστορίας περιλαμβάνει τρεις φάσεις: (α) την παρατήρηση του φυσικού όντος που πρόκειται να διδαχθεί, (β) την ερμηνεία του φυσικού όντος, δηλαδή, την κατανόησή του από τους μαθητές με την υποβολή αποριών και ερωτήσεων και (γ) την έκφραση και παράσταση των πορισμάτων που συνάγονται από την παρατήρηση και την κατανόηση του φυσικού όντος, μέσω εργασιών των μαθητών που συγκεφαλαιώνουν, συστηματοποιούν και εμπεδώνουν τις πληροφορίες και γνώσεις που αποκόμισαν από τα δύο προηγούμενα στάδια.⁷⁴⁹

Ο δάσκαλος οφείλει να παρουσιάζει στους μαθητές τα προς διδασκαλία αντικείμενα (ζώα, φυτά, ορυκτά, όπλα, σκεύη, κλπ), ακόμα καλύτερα να οδηγεί τους μαθητές στο φυσικό περιβάλλον που βρίσκονται αυτά, ώστε να αποκτήσουν σαφείς, ακριβείς και μόνιμες παραστάσεις.⁷⁵⁰ Όταν αυτό, εκ των πραγμάτων, καθίσταται φύσει αδύνατον, τότε επιστρατεύονται εναλλακτικές τακτικές. Για παράδειγμα, για τη διδασκαλία του λαγού, όπου το πρώτο στάδιο προβλέπει τη λεπτομερή παρατήρηση του ζώου από τους μαθητές, δεδομένου ότι, όπως και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί αναγνωρίζουν, η δυνατότητα να βρεθεί ζωντανός λαγός, «προ πάντων εις τας πόλεις» είναι μάλλον απίθανη, επιβάλλεται η χρήση ζωντανού κουνελιού και ταυτόχρονα, η χρήση και εικόνας του λαγού.⁷⁵¹ Όταν πρόκειται για τη διδασκαλία πτηνών, οι διδακτικοί περίπατοι στη φύση και η παρατήρηση των πτηνών στο φυσικό τους περιβάλλον αποτελεί τη βέλτιστη επιλογή. Όταν αυτό καθίσταται αδύνατον, προτείνεται η σύλληψη του διδασκόμενου πτηνού και η παρατήρησή του στην τάξη μέσα σε κλουβί. Όταν και αυτό δεν είναι δυνατόν, τότε «η παρατήρησις θα γίνη επί τεταριχευμένου ή φονευθέντος πτηνού» και μόνο εάν όλες οι παραπάνω προσπάθειες αποτύχουν, επιτρέπεται η χρήση εικόνας. Επίσης, προτείνεται η επίσκεψη στην τάξη γεωπόνου ή κυνηγού για να κάνει διαλέξεις στην τάξη σχετικές με τα πτηνά του αγρού.⁷⁵²

Ο σχολικός κήπος, πέρα από την παιδαγωγική και διδακτική του αξία χρήσης, συμβάλλει και στη διαμόρφωση γεωργικής συνείδησης.⁷⁵³ Επίσης, στα πλαίσια της προώθησης αρχών και μεθόδων της νέας αγωγής, εφαρμόζεται και η μαθητική

⁷⁴⁹ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Τετάρτη, τ.1, σ. 650-653.

⁷⁵⁰ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Τρίτη, τ.1, σ. 17.

⁷⁵¹ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας *ό.π.*, Τάξεις Τετάρτη, τ.2, σ. 117.

⁷⁵² Στο ίδιο, σ. 161.

⁷⁵³ Στο ίδιο, σ. 451.

αυτοδιοίκηση, που μεταθέτει στους μαθητές ένα κύκλο αρμοδιοτήτων όπως η καθαριότητα, η διακόσμηση της αίθουσας, η καλλιέργεια του κήπου, η οργάνωση γιορτών, η βοήθεια άπορων μαθητών από «ευπορότερους», η επικοινωνία με απόντες ή ασθενείς μαθητές, κλπ.

Το μάθημα της ιχνογραφίας συμβάλλει στην εξάσκηση της παρατηρητικότητας και της μνήμης, στην ανάπτυξη της φαντασίας, την άσκηση της δεξιότητας, την κατανόηση θεωρητικών μαθημάτων, την ανάπτυξη καλλιτεχνικού συναισθήματος.⁷⁵⁴ Τα θέματα της ιχνογραφίας πρέπει να αντλούνται από τα υπόλοιπα μαθήματα και κυρίως από το μάθημα της φυσικής ιστορίας.

Η μεθοδολογία του μαθήματος της γυμναστικής διαφοροποιείται ανάλογα με την ψυχοφυσική εξέλιξη του παιδιού. Στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, προσαρμόζεται στα πλαίσια της ελεύθερης πνευματικής εργασίας και εντάσσεται στο πλαίσιο της ενιαίας διδασκαλίας. Στη Γ' και Δ' δημοτικού, ξεκινά η συνειδητή εργασία που βασίζεται στις αρχές της «στοιχειώδους Γυμναστικής», με κύριο στοιχείο τα παιχνίδια, ενώ στις δύο μεγαλύτερες τάξεις, περιλαμβάνει πλέον συγκεκριμένο έργο και περιεχόμενο.⁷⁵⁵

Σκοπός της διδασκαλίας της Αριθμητικής είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να ανακαλύπτουν τις μαθηματικές σχέσεις που διέπουν το περιβάλλον τους, να αναπτύξει τις απαραίτητες για τον πρακτικό βίο τους γνώσεις και δεξιότητες, να συμβάλει στην κατανόηση των υπόλοιπων μαθημάτων. Η πορεία διδασκαλίας τους διαφέρει. Εάν πρόκειται για τη διδασκαλία της έννοιας ενός αριθμού, βασίζεται στην αρχή της εποπτείας, δηλαδή, της αισθητοποίησης του αριθμού (με σπέρτα, βόλους, καρύδια, γραμμές, κύκλους, κλπ.) και την αναγωγή του σε έννοια αφηρημένη, μέσω της συμβολικής παράστασής του.⁷⁵⁶ Εάν πρόκειται για την επίλυση προβλημάτων, η διδακτική πορεία περιλαμβάνει την προβολή του προβλήματος και την κατανόησή του από τους μαθητές, τη λύση του από τους μαθητές, την εμπέδωση του κανόνα ή του αριθμητικού τύπου.⁷⁵⁷ Σε καμία περίπτωση δεν επιτρέπεται η προσφορά από τον δάσκαλο μιας τυποποιημένης λύσης και η εφαρμογή της σε όμοιες περιπτώσεις.⁷⁵⁸

⁷⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 505.

⁷⁵⁵ Στο ίδιο, σ. 571.

⁷⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 823.

⁷⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 824-826.

⁷⁵⁸ Στο ίδιο, σ. 824.

Στους τόμους που αφορούν στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, ο Σκαλισιάνος μιλάει ευθέως για «διδασκτική της κατηχήσεως». Όπως άλλωστε αναφέρει χαρακτηριστικά, «εις κάθε άνθρωπο είναι έμφυτος η ιδέα ότι υπάρχει Θεός».⁷⁵⁹ Η διδασκαλία και άλλων χριστιανικών δογμάτων και μονοθεϊστικών θρησκειών στην Στ' δημοτικού, έχει στόχο να καταστήσει τους μαθητές και τις μαθήτριες ικανούς να πιστεύουν «μετά λόγου και ενσυνειδήτως και όχι με τυφλήν πίστιν εις τα δόγματα της χριστιανικής θρησκείας», εννοώντας προφανώς, του ορθόδοξου δόγματος.⁷⁶⁰ Χαρακτηριστικά, για τον τρόπο προσέγγισης των διαφορετικών θρησκειών και την απαξίωσή τους, αναφέρεται ότι «οι πολυθεϊστικά θρησκεΐαι δεν είναι αληθείς»,⁷⁶¹ «οι Εβραίοι με τον καιρόν παρεξήγησαν και διέστρεψαν πολλές διδασκαλίας της Παλαιάς Διαθήκης», ενώ «η Μωαμεθανική θρησκεία είναι κατασκευάσμα ανθρώπου για λαούς μη ανεπτυγμένους, γεμάτο από πλάνας και ψεύδη».⁷⁶² Όσο για τους χριστιανούς των υπόλοιπων δογμάτων αναφέρονται ως «αιρετικοί».⁷⁶³

Ο δάσκαλος διδάσκει το μάθημα των Θρησκευτικών είτε διηγούμενος, εάν πρόκειται για θέματα της κατήχησης που θεωρούνται «ιστορικής φύσεως»,⁷⁶⁴ είτε «παραινών», εάν πρόκειται για θέματα με «παραρρητικό χαρακτήρα». Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές καλούνται να αναδιηγηθούν τη διήγηση του δασκάλου τους, ενώ στη δεύτερη περίπτωση, ο δάσκαλος ρωτά τους μαθητές του τι θα έκαναν σε παρόμοιες περιστάσεις. Όπως και να έχει, ο λόγος του δασκάλου οφείλει να είναι συναισθηματικά φορτισμένος, να χαρακτηρίζεται από βαθιά θρησκευτική κατάνυξη και να εμπνέεται από ισχυρό θρησκευτικό αίσθημα, ώστε να προκαλεί «ιεράν κατάνυξιν» στους μαθητές του.

Τα τρία στάδια διδασκαλίας του μαθήματος των Θρησκευτικών είναι (α) η διέγερση ενδιαφέροντος και η εξέταση, (β) η παρουσίαση του νέου μαθήματος υπό τη μορφή μονολογικής διήγησης ή η ερμηνεία εάν πρόκειται για διδασκαλία προσευχής και (γ) οι μαθητές επαναλαμβάνουν το νεοδιδασχθέν μάθημα ή επαναλαμβάνουν την ερμηνεία της προσευχής και την απαγγέλλουν.

⁷⁵⁹ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξις Έκτη, τ.1, σ.10.

⁷⁶⁰ Χαρακτηριστική για τον τρόπο προσέγγισης των διαφορετικών θρησκειών η ερώτηση: «Πόθεν προήλθε το πλήθος των ψευδών θρησκευμάτων και η διαφορά αυτών από τε της χριστιανικής θρησκείας και απ' αλλήλων». Στο *ίδιο*, σ. 7.

⁷⁶¹ Στο *ίδιο*, σ. 11.

⁷⁶² Στο *ίδιο*, σ. 12.

⁷⁶³ Στο *ίδιο*, σ. 14.

⁷⁶⁴ Στο *ίδιο*, σ. 7.

Βασικός στόχος του μαθήματος της ανάγνωσης στην Στ' δημοτικού είναι η συμπλήρωση και επέκταση των αναγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, καθώς, όπως αναγνωρίζεται, πρόκειται για την τελευταία τάξη του λαϊκού σχολείου, επομένως, το μεγαλύτερο μέρος των φοιτούντων σε αυτήν, «θα αποχωρήσουν μετά τινάς μήνας οριστικώς εκ του σχολείου ριπτόμενοι εις την βιοτικήν πάλην».⁷⁶⁵

Η καλλιέργεια του γλωσσικού πλούτου των μαθητών πρέπει να αποσκοπεί στη σταδιακή εξοικείωση, εκμάθηση και χρήση της καθαρεύουσας. Στις πρώτες τάξεις, σύμφωνα με τον Καλλιάφα, πρέπει να χρησιμοποιείται η γλώσσα που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους, ακόμα κι αν πρόκειται για κάποιο γλωσσικό ιδίωμα. Σταδιακά ο δάσκαλος αντικαθιστά λέξεις και φράσεις με τις αντίστοιχες της καθαρεύουσας.⁷⁶⁶

Ο Καλλιάφας εκφράζει τη δυσaréσκεία του για την αντικατάσταση της καθαρεύουσας από τη δημοτική γλώσσα στη στοιχειώδη εκπαίδευση εκτιμώντας ότι οι απόφοιτοι του δημοτικού σχολείου που δεν θα λάβουν παραπέρα μόρφωση διατρέχουν «τον κίνδυνον της παρεκτροπής και της ηθικής καταπτώσεως εν τη κοινωνία»⁷⁶⁷ και διατυπώνοντας τη θέση ότι «θα έπρεπε να έχει κατοχυρωθή συνταγματικώς η εκπαίδευσις κατά πάσης μεταρρυθμίσεως μη συμφωνούσης προς τα πορίσματα της επιστήμης».⁷⁶⁸

Στο ίδιο μήκος κύματος, η πολεμική του Τσιρίμπα εναντίον ορισμένων εκφραστών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού που διατύπωναν αντιρρήσεις εναντίον της ιστορικής ορθογραφίας υποστηρίζοντας τη φωνητική ορθογραφία, την άποψη δηλαδή ότι πρέπει να γράφουμε όπως μιλάμε και να καταργήσουμε τα διαφορετικά σύμβολα για τον ίδιο φθόγγο, εδράζεται αποκλειστικά στην υπεράσπιση και διατήρηση του αρχαίου ελληνικού πνεύματος «το οποίον εκδηλούται δια των γραπτών μνημείων της γλώσσης». Η άρνηση αυτού του πνεύματος χαρακτηρίζεται ως έργο αντεθνικό.⁷⁶⁹

Ο Σκαλισιάνος εξειδικεύει το τριμερές σχήμα του Εξαρχόπουλου (πρόσκτηση, επεξεργασία, εμπέδωση) σε μια διδακτική πορεία της ανάγνωσης που αποτελείται

⁷⁶⁵ Στο ίδιο, σ. 203.

⁷⁶⁶ Σπυρίδων Καλλιάφας, Ιωάννης Γεωργόπουλος, *ό.π.*, Τάξις Πρώτη, τ.1, σ.39.

⁷⁶⁷ Στο ίδιο, σ. 41.

⁷⁶⁸ Παρ' ότι η συγκεκριμένη σειρά εγχειριδίων ειδικής αγωγής δεν φέρει έτος έκδοσης, στο κείμενο του προλόγου του πρώτου τόμου, το οποίο υπογράφεται από τους Καλλιάφα και Γεωργόπουλο, δίπλα στην υπογραφή των συγγραφέων, αναγράφεται η χρονολογία συγγραφής του προλόγου: Μάιος 1954. Επομένως, γράφτηκαν μετά το Σύνταγμα του 1952.

⁷⁶⁹ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξις Έκτη, τ.2, σ.70.

από έξι βήματα: (α) πρόσκληση της επιθυμίας για βαθύτερη κατανόηση των αναγνωσθέντων, (β) κατανόηση του αναγνωστέου κειμένου, (γ) απόδοση του κειμένου (δ) λογική ανάγνωση και απαγγελία, (ε) ψυχολογική και ηθική εμβάθυνση του κειμένου, (στ) έκφραση του αναγνωσθέντος (π.χ. με ιχνογραφία, κατασκευές, κλπ.)⁷⁷⁰ Τα υποδείγματα που ακολουθούν δημιουργούν περισσότερο την εντύπωση μιας σκηνοθετημένης από πριν διδακτικής πορείας κάποιας φανταστικής τάξης παρά μια αυθόρμητη παρόρμηση των ίδιων των μαθητών να διαβάσουν ένα συγκεκριμένο κείμενο.⁷⁷¹ Ο Τσιρίμπας θέτει το ερώτημα: ποιος θα διαβάσει το αναγνωστικό κείμενο για πρώτη φορά, ο δάσκαλος ή οι μαθητές; Παρ' ότι, όπως ο ίδιος αναγνωρίζει, μία από τις αρχές του σύγχρονου σχολείου διακηρύσσει πως ότι μπορεί να εκτελέσει ο μαθητής δεν πρέπει να το εκτελεί ο δάσκαλος, ο Τσιρίμπας θεωρεί ότι είναι εντελώς αδύνατον να βρεθεί στην Στ' δημοτικού μαθητής ο οποίος θα μπορεί να αντικαταστήσει τον δάσκαλο στην πρώτη ανάγνωση, χωρίς να μειωθεί η καλλιτεχνική αξία του κειμένου. Μοναδική εναλλακτική λύση θα αποτελούσε η σιωπηρή ανάγνωση ή έστω η ανάγνωση του κειμένου από μαθητές με τις απαραίτητες αναγνωστικές ικανότητες που θα έχουν προετοιμαστεί από την προηγούμενη ημέρα. Σε κάθε περίπτωση, ο δάσκαλος είναι εκείνος που θα δώσει την απάντηση στο παραπάνω ερώτημα.⁷⁷² Επίσης, ο Τσιρίμπας προτείνει δύο διαφορετικές προσεγγίσεις της προσέγγισης του κειμένου, τη συστημική (άγνωστες λέξεις, λύση αποριών, διαλογική συζήτηση, συμπεράσματα, κεντρική ιδέα) και την ψυχολογική (στηρίζεται στα βιώματα των μαθητών από το κείμενο και ακολουθεί ελεύθερη πορεία, στηριζόμενη στα σημεία του κειμένου που προκάλεσαν εντύπωση, αλλά πρέπει και αυτή να επεκταθεί σε μια συγκεντρωτική και ενιαία ερμηνεία του κειμένου).⁷⁷³

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας των ποιημάτων διαφέρει, καθώς, σκοπός της ποίησης θεωρείται η ευεργετική επίδραση στον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, η καλλιέργεια του καλαισθητικού συναισθήματος.⁷⁷⁴ Επομένως, πρώτο στάδιο της διδακτικής πορείας ορίζεται η γνωριμία των μαθητών με τον ποιητή και τον βίο του,

⁷⁷⁰ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Έκτη, τ.1, σ. 206-211.

⁷⁷¹ «Κάποιος από τους μαθητές προτείνει ν' αναγνώσει η τάξις το διήγημα "Πάσχα στα πέλαγα", το οποίον παρακινήθεις από την επιγραφή είχε αναγνώσει κατ' οίκον μεταξύ άλλων κατά τας προσφάτους διακοπάς και του ήρεσε πολύ. Αλλά και πολλοί από τους άλλους μαθητές το είχαν αναγνώσει και με χαράν και αυτοί και όλοι οι άλλοι επιδοκιάζουν την πρότασιν και ζητούν αυτό να αναγνωσθή. (Διέγερσις του πόθου προς ανάγνωσιν)». Στο *ίδιο*, σ. 211.

⁷⁷² Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Έκτη, τ.2, σ.9.

⁷⁷³ Στο *ίδιο*, σ. 12.

⁷⁷⁴ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Έκτη, τ.1, σ. 211.

αλλά και η περιγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες έγραψε το ποίημα, έτσι ώστε να «εισδύσουν εις την ψυχικήν διάθεσιν αυτού» και να αναδημιουργηθεί η ψυχική κατάσταση στην οποία βρισκόταν ο ποιητής όταν έγραφε το ποίημα. (υπόθεση που θεωρείται αυθαίρετη, σύμφωνα με τις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις).⁷⁷⁵ Επομένως, κάθε απόπειρα νοηματικής διερεύνησης του ποιήματος θεωρείται απαγορευμένη εκτροπή, διότι υπονομεύεται έτσι η συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών, η συγκινησιακή φόρτιση και η ψυχική διάθεση που δημιουργεί η ζωντανή απαγγελία του. Τα στάδια της διδακτικής πορείας περιλαμβάνουν την ψυχική προπαρασκευή των μαθητών, την απαγγελία του ποιήματος από τον δάσκαλο με κλειστά βιβλία, τη σιωπηρή ανάγνωσή του από τους μαθητές και την απαγγελία του από τους μαθητές.⁷⁷⁶ Το ποίημα αντιμετωπίζεται ως μια ιερή περιοχή, εντός της οποίας δεν έχουν θέση οι διδακτικές αρχές της νέας αγωγής. Έτσι, ο Τσιρίμπας, παρ' ότι αναγνωρίζει ότι πρέπει και στα ποιήματα να εφαρμόζονται οι νεότερες διδακτικές αρχές της εποπτείας, της αυτενέργειας, της εργασίας και της κατανομής έργου, αμέσως μετά, διατυπώνοντας τη θέση ότι το ποίημα «εγκλείει κάτι το μυστηριώδες, το οποίον προκαλεί μίαν άδολον γοητείαν εις τον αναγνώστην»,⁷⁷⁷ καταλήγει ότι οι παραπάνω αρχές δεν μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του, ακριβώς γιατί θα καταστρέψουν την καλλιτεχνική του αξία.

Βασικός στόχος της έκθεσης είναι η γραπτή εκφραστική ικανότητα. Το μάθημα της έκθεσης στη Στ δημοτικού, λόγω της ωριμότητας των μαθητών, δεν περιορίζεται στα όρια του αναλυτικού προγράμματος, δηλαδή στο γλωσσικό μάθημα, αλλά διεισδύει σε όλα τα μαθήματα και σε όλες τις ώρες της σχολικής εργασίας.⁷⁷⁸ Παρ' όλα αυτά, αναγνωρίζεται πως όταν φτάνουν οι μαθητές στην Στ' τάξη, είναι σχεδόν απροετοίμαστοι για γραπτές εργασίες, καθώς, συνολικά στις πρώτες πέντε τάξεις, έχουν γράψει μόνο 20 έως 30 εκθέσεις.⁷⁷⁹ Κύρια αιτία για αυτή την αρνητική εξέλιξη, όπως αναφέρει ο Τσιρίμπας, είναι η καταστολή κάθε εκφραστικής εκδήλωσης των μαθητών στο σχολείο, αφού οι μαθητές, «από της πρώτης ημέρας της εισόδου εις το

⁷⁷⁵ Βασίλης Χαραλαμπίδης, *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ειδικά και κατά μάθημα*, Gutenberg, Αθήνα, 1984, σ. 58.

⁷⁷⁶ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, σ. 213.

⁷⁷⁷ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξεις Έκτη, τ.2, σ. 32.

⁷⁷⁸ Στο ίδιο, σ. 39-40.

⁷⁷⁹ Στο ίδιο, σ. 52.

σχολείον οφείλουν να σιγούν, δηλ. να φράττουν το στόμα των, να σταυρώνουν τας χείρας των και να ανοίγουν τα αυτιά των».⁷⁸⁰

Επίσης, ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος, κάθε άλλο παρά ευνοεί την ανάπτυξη της γραπτής εκφραστικής ικανότητας, αφού προκαλεί άγχος και απέχθεια προς την έκθεση, η διαδικασία της διόρθωσής της και της εικόνας ενός γραπτού κατάστικτου από κόκκινη μελάνη, με ορθογραφικά λάθη, παρατηρήσεις, διαγραφή μεγάλου μέρους του κειμένου.⁷⁸¹ Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από την πλημμελή διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στις κατώτερες τάξεις, ο Τσιρίμπας προτείνει τη συστηματική εξάσκηση των μαθητών σε ελεύθερες ανακοινώσεις, τη χρήση προφορικού και γραπτού λόγου σε όλα τα μαθήματα, ιδιαίτερα στο τρίτο στάδιο της τριμερούς διδασκαλίας, δηλαδή στο στάδιο της εμπέδωσης και τη συστηματική διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στις κατώτερες τάξεις.⁷⁸² Υποστηρίζει μάλιστα ότι η επιλογή του θέματος της έκθεσης πρέπει να γίνεται από τα παιδιά και όχι από τον δάσκαλο και να ανήκει στον κύκλο των ενδιαφερόντων και των βιωμάτων τους. Όταν όμως ο δάσκαλος θέλει να ορίσει θέμα, «καλόν είναι να υποβάλλη τούτο εις τους μαθητάς, ώστε να φαίνεται ότι προέρχεται εξ αυτών».⁷⁸³ Χαρακτηριστική περίπτωση όπου δάσκαλος και μαθητές πρέπει να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων, αφού όλοι καταλαβαίνουν ότι το θέμα το ορίζει ο δάσκαλος, αλλά «δια μέσου των μαθητών», ώστε ο πυρήνας του ερβαρτιανού, νοησιαρχικού σχολείου να καλύπτεται με ένα μεθοδολογικό κέλυφος το οποίο φέρει, μεταξύ άλλων, αποχρώσεις της νέας αγωγής. Άλλωστε, αν και απαραίτητη προϋπόθεση για την έκφραση των εντυπώσεων, των σκέψεων και των συναισθημάτων, για την γραπτή αποτύπωση του εσωτερικού κόσμου των παιδιών αποτελεί ο κύκλος των ενδιαφερόντων, των παραστάσεων και των ιδιαίτερων κλίσεων των παιδιών, δεν είναι διόλου τυχαίο ότι το θέμα που επιλέγει για να

⁷⁸⁰ Στο ίδιο.

⁷⁸¹ Στο ίδιο. Ο Σκαλισιάνος, αντιθέτως, στον πρώτο τόμο για την Στ' δημοτικού της ίδιας σειράς, είναι εξαιρετικά σαφής για τον τρόπο διόρθωσης των εκθέσεων: «Ο διδάσκαλος παραλαμβάνων τα τετράδια και επιθεωρών αυτά κατ' ιδίαν σημειοί δι' ερυθράς μελάνης επί ενός εκάστου εξ αυτών τα ορθογραφικά, γραμματικά, συντακτικά και τα περί την έκφρασιν και την κυριολεξίαν σφάλματα των μαθητών δι' οριζοντίων ερυθρών γραμμών κάτωθεν των σφαλμάτων των, τα δε πραγματικά τοιαύτα διά κατακορύφων γραμμών επί του περιθωρίου». Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξις Έκτη, τ.1, σ. 234.

⁷⁸² Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *ό.π.*, Τάξις Έκτη, τ.2, σ. 54.

⁷⁸³ Στο ίδιο, σ. 59.

αναλύσει υποδειγματικά την εφαρμογή της ειδικής διδακτικής της έκθεσης στη Στ' τάξη ο Τσιρίμπας, είναι «Ο εύζωνος».⁷⁸⁴

Η ορθογραφία αντιμετωπίζεται ως αυτοτελής γλωσσικός κλάδος που στηρίζεται στην επανάληψη (αντιγραφή) των λέξεων αλλά και στην αφομοίωση των βασικών αρχών της γραμματικής.⁷⁸⁵

Τα φυσιογνωστικά μαθήματα χωρίζονται σε δύο μεγάλους κλάδους, τη φυσική ιστορία (ζωολογία, φυτολογία, ορυκτολογία, γεωλογία, ανθρωπολογία) και στη φυσική (φυσική πειραματική και χημεία). Η διδακτική της φυσικής ιστορίας περιλαμβάνει τα στάδια (α) της παρατήρησης και περιγραφής του διδακτέου φυσικού αντικειμένου, (β) της ερμηνείας του και (γ) της παράστασης, συστηματοποίησης και χρήσης του. Αντίστοιχα, η διδακτική της φυσικής πειραματικής περιλαμβάνει τα στάδια (α) της παρατήρησης και περιγραφής του φυσικού ή χημικού φαινομένου, (β) της προβολής προβλήματος σχετικού προς αυτό, (γ) της διατύπωσης υποθέσεων για τη λύση του και (δ) της πειραματικής επαλήθευσης των υποθέσεων.⁷⁸⁶

Ο σκοπός της διδασκαλίας του μαθήματος της Γεωγραφίας στο δημοτικό σχολείο είναι η γνώση των διαφόρων γεωγραφικών στοιχείων και η σχέση τους με τη ζωή των ανθρώπων, σε όση έκταση επιτρέπουν οι πνευματικές ικανότητες των μαθητών του δημοτικού σχολείου με βάση τα πορίσματα της εξελικτικής ψυχολογίας.⁷⁸⁷ Η διδασκαλία της γεωγραφίας πρέπει να τηρεί τις αρχές της εποπτείας, της ανάγνωσης του γεωγραφικού χάρτη, της πλαστικής παράστασης (με αμμοδοχείο, πλαστελίνη, πηλό, κλπ.), της γεωγραφικής παράστασης (με κατασκευή χαρτών).⁷⁸⁸ Η διδακτική της γεωγραφίας συνίσταται στο τριμερές σχήμα: (α) παρατήρηση της γεωγραφικής ύλης (άμεση εάν πρόκειται για έννοιες όπως ο ουρανός, το έδαφος κλπ και έμμεση όταν παρατηρούνται γεωγραφικά στοιχεία στο χάρτη ή σε άλλα εποπτικά μέσα), (β)

⁷⁸⁴ Στο υπόδειγμα συμπεριλαμβάνεται υποδειγματική έκθεση μαθητή: «Αλήθεια, τι γενναίοι που είναι οι εύζωνοι! Τι γιγαντόσωμοι! Είναι υψηλοί και λεπτοί, γεμάτοι καμάρι. Όταν τους βλέπεις, νομίζεις πως περνάει από μπροστά σου η ίδια η δόξα, η ίδια η Ελευθερία, το ίδιο το θάρρος, η γενναιότητα». Στο ίδιο, σ. 62.

⁷⁸⁵ Στο ίδιο, σ. 70-71.

⁷⁸⁶ Στο ίδιο, σ. 146-149.

⁷⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 548-549.

⁷⁸⁸ Στο ίδιο, σ. 556.

κατανόηση της γεωγραφικής ύλης και (γ) παράστασής της από τους/τις μαθητές/τριες.⁷⁸⁹

Σύμφωνα με τον Τσιρίμπα, είναι η φύση του μαθήματος της γεωμετρίας που ευνοεί την εφαρμογή των αρχών της εποπτείας, της αυτενέργειας, της εργασίας της χειρός. Χωρίς κατασκευές, διδασκαλία της γεωμετρίας δεν νοείται, γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, η γεωμετρία πρέπει να συνδέεται με τα τεχνικά μαθήματα, δηλαδή, την ιχνογραφία, τη χειροτεχνία και την καλλιγραφία.⁷⁹⁰ Η τριμερής διδακτική πορεία της διδασκαλίας των γεωμετρικών εννοιών συνίσταται (α) στην αισθητοποίηση της γεωμετρικής έννοιας, (β) στην κατανόησή της και (γ) στη συμβολική παράστασή της. Αντίστοιχα, για τα προβλήματα της γεωμετρίας, τα στάδια είναι (α) η προβολή και κατανόηση του προβλήματος, (β) η επίλυσή του και (γ) η εξάσκηση στη χρήση του κανόνα που προκύπτει από τη λύση του.⁷⁹¹

Τα τεχνικά μαθήματα του δημοτικού σχολείου είναι η ιχνογραφία, η χειροτεχνία και η καλλιγραφία. Οι μαθητές πρέπει να ιχνογραφούν ελεύθερα ό,τι θέλουν και όπως το θέλουν.⁷⁹² Η ιχνογραφία συνδέεται με την πραγματογνωσία και την πατριδογνωσία στις μικρές τάξεις και με την φυσική ιστορία, τη ζωολογία, τη φυτολογία, την ανθρωπολογία και άλλα μαθήματα στις μεγαλύτερες τάξεις.⁷⁹³ Η διδασκαλία της ιχνογραφίας ακολουθεί τα στάδια της αφόρμησης, δηλαδή της δημιουργίας εσωτερικής ανάγκης για ιχνογράφιση, της σύλληψης της μορφής του αντικειμένου που θα ιχνογραφηθεί, της ιχνογράφησης και του ελέγχου, της κριτικής και διόρθωσης του ιχνογραφήματος.⁷⁹⁴

Τα είδη της χειροτεχνίας που μπορούν να διδαχθούν στο δημοτικό σχολείο είναι η πλαστική (με υλικά την πλαστελίνη, τον πηλό, το κερί, κλπ.), η γυψοτεχνία, η χαρτοτεχνία, η κυτιοποιία, η οικοδομητική (με ξύλινα κουτάκια), η κοπτική-ραπτική-κεντητική, η ψαθοπλεκτική, η καλαθοπλεκτική, η ξυλοτεχνία και η συρματοτεχνία. Τα στάδια διδασκαλίας της χειροτεχνίας είναι η σύλληψη του έργου, η κατανόηση του τρόπου εκτέλεσής του, η εκτέλεση του έργου και η κριτική και ο έλεγχός του.⁷⁹⁵

⁷⁸⁹ Στο ίδιο, σ. 557-558.

⁷⁹⁰ Στο ίδιο, σ. 682.

⁷⁹¹ Στο ίδιο, σ. 683-687.

⁷⁹² Στο ίδιο, σ. 752.

⁷⁹³ Στο ίδιο.

⁷⁹⁴ Στο ίδιο, σ. 753-755.

⁷⁹⁵ Στο ίδιο, σ. 766-767.

Ο σκοπός της διδασκαλίας της καλλιγραφίας είναι η εκμάθηση των μαθητών ώστε να γράφουν ευανάγνωστα, καθαρά, ταχύτατα και να καλλιεργηθεί το καλλιτεχνικό τους συναίσθημα.⁷⁹⁶ Γι' αυτό εξασκούνται στα γράμματα, τους αριθμούς, λέξεις και φράσεις, κύρια ονόματα, γνωμικά και παροιμίες, ακόμα και μικρά κείμενα, όπως επιστολές. Τα στάδια διδασκαλίας εδώ είναι η υποδειγματική γραφή της διδακτέας ύλης, η γραφή της από τους μαθητές και η διόρθωση.⁷⁹⁷

Το μάθημα της ωδικής αποσκοπεί στην καλλιέργεια του μουσικού και καλαισθητικού συναισθήματος των μαθητών, την αφύπνιση και ανάπτυξη των μουσικών ικανοτήτων τους. Η μεθοδική διδασκαλία της μουσικής περιλαμβάνει τη ρυθμική, φωνητική, ακουστική μόρφωση και την εκμάθηση των μουσικών σημείων. Και εδώ, προτείνεται η τριμερής μεθοδική πορεία (προσφορά, επεξεργασία, έκφραση), όπου προσφορά σημαίνει η πρώτη εκτέλεση του διδαχθέντος τραγουδιού από τον δάσκαλο, καθώς θεωρείται ότι έχει μέγιστη σημασία η πρώτη εντύπωση του τραγουδιού για τη διαμόρφωση της κατάλληλης ψυχικής διάθεσης των παιδιών.⁷⁹⁸

Η αρχή της αυτενέργειας ορίζει ότι η παιδαγωγική πράξη αποσκοπεί στην ενεργοποίηση της ελεύθερης βούλησης και δράσης των μαθητών με βάση τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Οι μαθητές καθίστανται έτσι ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι παθητικοί αποδέκτες γνώσεων. Η ενεργοποίηση των μαθητών, η δημιουργικότητα και η συμμετοχή τους στο μάθημα αποτελούν το καθήκον των εκπαιδευτικών. Ο δάσκαλος δεν πρέπει να παρέχει στους μαθητές έτοιμο ότι μπορούν μόνοι τους ή με κατάλληλη καθοδήγηση να βρουν. Όμως, οι γνώσεις που μπορούν οι μαθητές να ανακαλύψουν μόνοι τους ή έστω με καθοδήγηση περιορίζονται στο μάθημα της φυσικής ιστορίας και της φυσικής πειραματικής καθώς οι διδακτικές οδηγίες για το γλωσσικό μάθημα, την ιστορία, τα θρησκευτικά παραμένουν προσκολλημένες σε δασκαλοκεντρικά μοντέλα μάθησης. Έτσι, παρά τη ρητορική των συντηρητικών παιδαγωγών, η αρχή της αυτενέργειας υποβαθμίζεται στο περιθώριο της σχολικής ζωής, ενώ κυριαρχούν οι μονολογικές μορφές διδασκαλίας (αφήγηση ή υποδειγματική ανάγνωση δασκάλου).

⁷⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 771.

⁷⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 772.

⁷⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 825.

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος

Ο σκοπός της ανάγνωσης είναι να εξασκηθούν οι μαθητές να διαβάζουν μεγαλόφωνα, εκφραστικά, άπταιστα, με φυσικότητα και χρωματισμό, έτσι ώστε να διαπιστώνεται ότι κατανοούν το κείμενο που διαβάζουν.⁷⁹⁹ Πέρα από τον στόχο εκμάθησης του μηχανισμού της ανάγνωσης και της γραφής, ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του γλωσσικού μαθήματος είναι έκδηλος, όπως προκύπτει από το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Σε αυτό το πλαίσιο κινείται η επεξεργασία κάθε κειμένου με τη διατύπωση της κεντρικής ιδέας και των επιμέρους διδαγμάτων να αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της ανάλυσης. Αναπτύσσεται έτσι ένας ηθικοπλαστικός μανιχαϊστικός κώδικας, ένα ενιαίο σύνολο ηθικών αρχών και αξιών, που διακρίνονται από τα χαρακτηριστικά της απλότητας και της απολυτότητας: «κατά τη διάρκεια της συζητήσεως εξάγονται αι αλήθειαι ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρξη αληθινή αγάπη, όπου δεν υπάρχει σεβασμός. Επίσης κατά την διάρκεια της συζητήσεως εξάγονται αι αλήθειαι ότι η εργασία οδηγεί εις την επιτυχίαν, ότι η επιμέλεια είναι στολίδι του μαθητού(…) Η εντόπισις της Κεντρικής Ιδέας και η εξαγωγή διδάγματος είναι αι τελευταίαι διδακτικαί ενέργειαι, δια των οποίων ολοκληρούται η επεξεργασία του κεφαλαίου».⁸⁰⁰

Καλλιεργείται το φρόνημα και το κοινωνικό ήθος των μαθητών/τριών, το θρησκευτικό συναίσθημα, η αγάπη για την πατρίδα,⁸⁰¹ η προγονολατρεία,⁸⁰² η εντιμότητα, η φιλανθρωπία, η εργατικότητα. Το παιδί πρέπει να μπορεί να διακρίνει το καλό και το κακό,⁸⁰³ τους εχθρούς και τους φίλους, τα επωφελή και τα βλαβερά ζώα και φυτά. Ένας άξονας καλού και κακού τέμνει κάθετα όχι μόνο το γλωσσικό

⁷⁹⁹ «Ο σκοπός της Αναγνώσεως εγγίζει προς την πλήρη επιτυχίαν του. Οι μαθηταί αναγιγνώσκουν απαισίτως και μεγαλοφώνως, ολίγοι όμως με φυσικότητα και χρωματισμόν». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης. Επίσης: «Η ανάγνωσις των μαθητών είναι ελευθέρα, εκφραστική και ζωντανή. Οι μαθηταί προβάλλουν απορίας, κατανοούν το περιεχόμενον και εξεικονίζουν αυτό». Α.Φ. της Ε.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 40^ο Δημ. Σχ. Πειραιώς, Γ' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

⁸⁰⁰ Α.Φ. της Β.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Γ' Εκπ. Περ. Πατρών

⁸⁰¹ Ανάγνωση στην Δ', κεφάλαιο Το Ελληνόπουλο: «Επηκολούθησεν λογική, ηθική, καλλολογική κλπ. επεξεργασία, ήτοι, εχαρκτηρίσθησαν πρόσωπα και πράξεις, ανευρέθεισαν ωραίαι εκφράσεις, παρομοιώσεις, μεταφοραί(…) Τέλος οι μαθηταί εξέφρασαν τας εντυπώσεις των και περιωρίσθησαν εις την πρότασιν του κειμένου «Είμαι Έλλην και καυχώμαι δια τους προγόνους μου» δια να γράψουν Έκθεσιν». Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁸⁰² Ανάγνωση στη Δ τάξη, «Όλα δια την Πατρίδα»: «Εξήλρον την μεγαλοψυχίαν της Σπαρτιάτιδος και έγραψαν εις τον πίνακα το δίδαγμα: Πρέπει να θυσιαζώμεθα δια την Πατρίδα». Α.Φ. της Α.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Α' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸⁰³ «Δίδεται η περίληψις και κατόπιν ο χαρακτηρισμός του Μαθιού υπό των μαθητών. Επεξεργάσθησαν λίαν καλώς την αναγνωστικήν ύλην ανευρίσκοντες αγνώστους λέξεις, δυσνόητα σημεία, καλλολογικά στοιχεία, εκφέροντες απορίας, εξαίροντες καλώς πράξεις και επικρίνοντες κακάς τοιαύτας». Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Σύρου.

μάθημα αλλά όλα σχεδόν τα διδακτικά αντικείμενα. Συμπεριφορές, αξίες και αρχές, συνήθειες, κοσμοαντιλήψεις και ιδέες για την πατρίδα και τη θρησκεία, τα έθνη, τα επωφελή και βλαβερά ζώα και φυτά, ταξινομούνται και κατηγοριοποιούνται με βάση τον άξονα του καλού και του κακού, καταγράφονται στα μαθητικά τετράδια εν είδη κεντρικής ιδέας και διδαγμάτων, κανόνων και συμπερασμάτων, διατυπώνονται ως ρητά ή συνθήματα που κοσμούν τους τοίχους των σχολικών αιθουσών ή των διαδρόμων των σχολικών κτηρίων, εκφωνούνται σε ομιλίες σχολικών εορτών.

Η πρόκληση συναισθημάτων κρίνεται εντελώς απαραίτητη για τη διδασκαλία των φρονηματιστικών μαθημάτων ή των ενοτήτων του αναγνωστικού που έχουν αντίστοιχο περιεχόμενο. Το απαραίτητο χρονικό διάστημα του σιωπηρού αναστοχασμού, η κατανυκτική σιωπή των μαθητών, το περίλυπο ύφος, η συγκίνηση, ένα αίσθημα μελαγχολίας, υπερηφάνειας και πατριωτικής έξαρσης, συμβάλλουν ώστε να συντελεστούν οι ασυνείδητες ψυχικές λειτουργίες, να εντυπώνονται μονιμότερα οι προσφερόμενες πληροφορίες και παραστάσεις, να βιώνονται τα συναισθήματα.⁸⁰⁴

Οι αναφορές των εκθέσεων αξιολόγησης στη διδακτική μεθοδολογία των επιθεωρούμενων είναι αναλυτικές. Οι επιθεωρητές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή εάν τηρείται η τριμερής πορεία διδασκαλίας και οι παραλλαγές της ανάλογα με το μάθημα και την τάξη, επίσης εάν υπηρετούνται οι αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας και της εργασίας. Η προπαρασκευή και ο αυστηρός προγραμματισμός της πορείας της διδασκαλίας αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε ο δάσκαλος να «αποφεύγει τους αυτοσχεδιασμούς και τας στιγμιαίας εμπνεύσεις».⁸⁰⁵

Πιο συγκεκριμένα, για την ανάγνωση ελέγχεται η εφαρμογή της τριμερούς διδακτικής πορείας και ο βαθμός εμπέδωσής της από τους/τις μαθητές/τριες. Η διδασκαλία των κειμένων ακολουθεί κατά κανόνα μια διδακτική πορεία όπως η παρακάτω: «Β' τάξη: Ενότης: Η κυρά κακή και οι μήνες. Αναγιγνώσκει η διδασκάλισσα με ωραιότητα ανάγνωσιν και μία μαθήτρια αποδίδει το νόημα. Ακολουθεί σιωπηρά ανάγνωσιν των μαθητών και λέγονται απορίαι και άγνωσται

⁸⁰⁴ «Ανάγνωσιν εις τας τάξεις Ε' Στ'. Ενότης: Ο Μιχάλης Πέλεκας. Αναγιγνώσκει ο διδάσκαλος και οι μαθηταί παρακολουθούν με κλειστά βιβλία(...)Δημιουργείται ατμόσφαιρα πατριωτικής εξάρσεως και υπερηφανείας». Α.Φ. του Ι.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 1/θ Δημ. Σχ. Ασπρογέρακα Κεφαλληνίας. Επίσης: «Συνεστήθη εις την διδασκάλισσαν να αφήνη κατά την διδασκαλίαν της φρονηματιστικής ύλης και μετά την διήγησιν της τα αναγκαία περιθώρια χρόνου, προς εντύπωσιν και ανάπλασιν των παραστάσεων» Α.Φ. της Η.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 3° 8/θ Δημ. Σχ. Άργους, Αργολίδος. Επίσης: «Ευθύς μετά την αφήγησιν ν' ακολουθή σιωπή ολίγων δευτερολέπτων, ίνα διατηρηθή ακεραία η εντύπωσις». Α.Φ. του Γ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Εδέσσης.

⁸⁰⁵ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

λέξεις και ερμηνεύονται. Κατά την επεξεργασία οι μαθηταί κλείνουν τους οφθαλμούς και ανακοινώνουν διαφόρους εικόνες τας οποίας φαντάζονται, γίνεται συζήτηση και εξάγεται το δίδαγμα. Δεν πρέπει να λέμε κακά λόγια. Εν τέλει αναγιγνώσκουν οι μαθηταί και ανατίθεται ορθογραφία, αντιγραφή και ιχνογραφήματα».⁸⁰⁶ Ελάχιστες είναι οι περιπτώσεις όπου το νέο κείμενο καλείται κάποιος μαθητής να το διαβάσει. Προηγείται η υποδειγματική ανάγνωση από τον/την δάσκαλο/α – ενίοτε με κλειστά τα βιβλία των μαθητών⁸⁰⁷ – και ακολουθεί η ανάγνωση από μαθητές,⁸⁰⁸ η ερμηνεία άγνωστων λέξεων, η τμηματική επεξεργασία του κειμένου, η σύνταξη περίληψης, η αναζήτηση του νοήματος, η εξαγωγή κεντρικής ιδέας και ηθικών διδαγμάτων, η αναφορά εντυπώσεων από τους μαθητές και η ανάθεση κατ' οίκον εργασιών, όπως αντιγραφή και ορθογραφία.⁸⁰⁹ Οι παρεκκλίσεις από την τριμερή μέθοδο δεν περνούν απαρατήρητες. Οι επιθεωρητές τις επισημαίνουν στον επιθεωρούμενο και τις καταχωρούν στις εκθέσεις αξιολόγησης ως μεθοδολογικό σφάλμα.⁸¹⁰

Για παράδειγμα, ποια είναι η ενδεδειγμένη πορεία για την πρώτη ανάγνωση με βάση την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο; Ας πάρουμε την περίπτωση, όπου με βάση την αντίστοιχη έκθεση που περιλαμβάνεται στο φάκελό της, η δασκάλα διδάσκει το ξ. Ακολουθεί τη διδακτική πορεία: Εμφάνιση πινακίδας με τη λέξη ξύλο, συζήτηση για

⁸⁰⁶ Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας

⁸⁰⁷ «Ανέγνωσεν το όλον πρώτος ο διδάσκαλος των μαθητών ακρωμένων με κλειστά αναγνωστικά. Εις μαθητής απέδωσεν το νόημα ακατέργαστον. Μετά ταύτα ήνοιξαν οι μαθηταί τα αναγνωστικά και ανέγνωσαν το νέον κατά παραγράφους». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης. Επίσης: «Οι μαθητές έχοντες τα βιβλία κλεισμένα παρακολουθούν μετά προσοχής την διδ/σσαν». Α.Φ. της Δήμου – Αγγελίη Αρτεμισίας, έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, 3ο Δημ. Σχ. Άρτης.

⁸⁰⁸ «Ο διδάσκαλος ανέγνωσεν την ενότητα(...)Κατόπιν ανέγνωσαν άπαντες οι μαθηταί κατά σειράν από έν μικρόν τμήμα(...)Κατόπιν ο διδ/λος εξήτησεν από τους μαθητάς να είπουν το περιεχόμενον(...)ήρθησαν τη βοήθεια του διδ/λου αι γλωσσικαί και πραγματικαί δυσχέρειαι, απεδόθη το περιεχόμενον κατά τα κύρια αυτού σημεία και εξήχθη η περίληψις(...)είπον οι μαθηταί τα εντυπώσεις των(...)ωρίσθη το νέον μάθημα(...)επίσης αντιγραφή και ορθογραφία». Α.Φ. του Θ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Γ' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

⁸⁰⁹ «Ανάγνωσις διδ/σης-αδρομερής απόδοσις εννοίας υπό μαθητριάς-μεγαλόφωνος ανάγνωσις κατά τμήματα 6 μαθητών-σιωπηρά ανάγνωσις, επισήμανσις αγνώστων λέξεων (απληστία κλπ.)-ανακοίνωσις εντυπώσεων-συζήτησις περί φιλαργυρίας Μίδα και εξαγωγή σχετικού διδάγματος». Α.Φ. της Β.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπ. Περ. Κυνουρίας. Επίσης: «Ανέγνωσε υποδειγματικώς η διδ/λίσσα. Να βρήτε άγνωστες λέξεις. Τας ευρίσκουν και έκαστος μεταβαίνει εις τον πίνακα και γράφει την ιδικήν του(...)Το κεφάλαιο το επεξεργάζονται κατά μικρά τμήματα καθ' έκαστην, διότι είναι αδύνατα εις αναγνωστικήν ικανότητα. Δίδει λέξεις δια ορθογραφίαν(...)Οταν εξαντλήσουν ολόκληρον το κεφάλαιον, ασχολούνται με ανάλυσιν, νόημα, σχήματα λόγου, επίθετα, τις τους άρεσε, κεντρική ιδέα, ιστορικά πρόσωπα, επανάληψις αγνώστων λέξεων». Α.Φ. της Λ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 2/θ Δημ. Σχ. Αποικίων Άνδρου.

⁸¹⁰ Για παράδειγμα: «μου ανέφερεν ότι τας εμβασθύνσεις θα κάμη εις το επόμενον μάθημα. Αλλά τούτο διασπά την ενότητα του περιεχομένου. Το κεφάλαιον τούτο ήτο εύκολον και ηδύνατο να ολοκληρώση την εργασίαν του αν είχεν σύστημα». Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1954-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

την πινακίδα, ανάγνωσή της από τη δασκάλα, ανάγνωση από τους μαθητές. Ένας μαθητής διαβάζει το κείμενο, το συζητούν, ανακοινώνουν τι τους άρεσε, συζητούν τις εικόνες, προκύπτει το δίδαγμα. Ο επιθεωρητής παρατηρεί: «Εισ την διδασκάλισσαν εγένετο παρατήρησις ότι το νέον εις την πινακίδα ήτο ο φθόγγος “ξ” και δεν εγένετο τούτου διδασκαλία κατά τα αναφερόμενα εις την διδασκαλίαν κατά την αναλυτικοσυνθετικήν μέθοδον. Η διδ/σα μας απήντησεν ότι επ’ ευκαιρία είχε διδάξει εις προγενέστερον μάθημα. Ηναγκάσθην να συζητήσω επί του ζητήματος τούτου και να υποδείξω τον τρόπον εργασίας».⁸¹¹ Ποια ήταν η παράλειψη της προηγούμενης διδακτικής πορείας; Σύμφωνα με άλλη περίπτωση, «η δ/σσα παρουσίασε την λέξιν αίθουσα εις καρτέλλαν με το αι χρωματιστόν και εν συνεχεία ανέγραψε ταύτην εις τον πίνακα. Ηκολούθησεν ανάλυσις της λέξεως εις συλλαβάς και γράμματα, απομόνωσις της διφθόγγου αι και γραφή και προφορά ταύτης υπό των μαθητών».⁸¹² Ακολουθεί η διαδικασία της προηγούμενης πορείας και εν τέλει η δασκάλα αποσπά τα θετικά σχόλια του επιθεωρητή.

Ωστόσο, καταγράφονται ελάχιστες περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι/ες υπερασπίζονται τις διαφοροποιημένες μεθοδολογικές επιλογές τους και επιμένουν στην ορθότητα και αποτελεσματικότητά τους. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση δασκάλας που διδάσκει πρώτη ανάγνωση με μια παραλλαγή της συνθετικής μεθόδου. Κατά την επίσκεψη του επιθεωρητή, διδάσκει το γράμμα ζ στην Α΄ Δημοτικού, μια μαθήτρια με καρφίτσωμένο το ζ προσφωνείται ως Ζ, χρησιμοποιούνται φράσεις όπως «καλώς μας ήλθες ζ», δηλαδή μια διαδικασία η οποία «προσωποποιεί το γράμμα και του δίδει οντότητα». Σχηματίζονται συλλαβές ζο, ζη, ζε, ζι, ζα και λέξεις με αυτές τις συλλαβές, όπως π.χ. «ζυμάρι-ζυμώνω». Γίνεται εξεικόνιση του γράμματος με πλαστελίνη. «Μετά την διδασκαλίαν η διδ/σσα έκαμε εορτήν του γράμματος. Εκλήθησαν οι μαθηταί και απήγγειλαν ποιήματα, έψαλαν τραγούδια και το τέλος επεσφράγισεν η διανομή καρτελών εις τους μαθητάς(...)εις το μάθημα της Αριθμητικής, η διδασκάλισσα ανεφέρθη πάλι εις την μέλισσαν δια να υπάρχη κάποια ενότης και απηύθυνε προβληματάκια σχετικά ως: σ’ ένα λουλούδι κάθισαν 4 μέλισσες ήρθαν ακόμη 2 έφυγον 3 κ.λ.π.». Ο επιθεωρητής δεν είναι ευχαριστημένος από τη συνθετική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης που ακολουθεί η δασκάλα. Προχωρά σε συστάσεις ωστόσο η δασκάλα υπερασπίζεται τις επιλογές της. Να σημειώσουμε ότι η δασκάλα έχει 29 έτη υπηρεσίας και ο σύζυγός της, συνταξιούχος δάσκαλος έχει στο

⁸¹¹ Α.Φ. της Θ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸¹² Α.Φ. της Μ.Θ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Εκπ. Περ. Καβάλας.

παρελθόν υποστηρίζει τη συγκεκριμένη μέθοδο: «Η διδ/σα εφαρμόζει την συνθετική μέθοδο κατά τρόπον τον οποίον ο σύζυγός της συνταξιούχος ήδη διδ/λος έχει συλλάβει και έχει ανακοινώσει. Της υπεδείχθη ότι ο τρόπος ούτος δεν είναι σύμφωνος με τα παραδεδομένα, η διδ/σα όμως επέμενεν ότι αυτή είναι ευχαριστημένη, διότι η διδ/λία των γραμμάτων με τα διδακτικά της τρικ, που εφαρμόζει, αποκτούν οντότητα».⁸¹³

Η διδασκαλία του ποιήματος περιορίζεται στην υποδειγματική ανάγνωσή του από τον δάσκαλο, την αποστήθιση και απαγγελία του από τους/τις μαθητές/τριες.⁸¹⁴ Νοητική επεξεργασία του ποιήματος δεν γίνεται, όπως έχουμε ήδη αναφέρει. Εάν το ποίημα έχει μελοποιηθεί, ο/η δάσκαλος/α διδάσκει το τραγούδι τραγουδώντας το υποδειγματικά.⁸¹⁵

Ιδιαίτερη προσοχή δίνουν οι επιθεωρητές στα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει η γραφή των μαθητών, εστιάζοντας στην ευανάγνωστικότητα, τη συμμετρία και την ορθογραφία.⁸¹⁶ Η ανορθογραφία αποτελεί ένδειξη χαμηλών επιδόσεων και αποτυχίας του αξιολογούμενου.⁸¹⁷

Σε ορισμένες περιπτώσεις, βασικές αρχές της ενιαίας διδασκαλίας δεν γίνονται αποδεκτές, ακόμα και στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος, οι δραστηριότητες της γλωσσικής επεξεργασίας, της κατανόησης του κειμένου, της μετάδοσης γνώσεων και της γραμματικής οφείλουν να είναι απόλυτα διακριτές. Για παράδειγμα, οι «λεκτικές ασκήσεις», σύμφωνα με κάποιον επιθεωρητή, μοναδικό σκοπό έχουν «την άσκηση του γλωσσικού οργάνου», οπότε διακόπτει τη δασκάλα και αναλαμβάνει ο ίδιος να

⁸¹³ Α.Φ. της Δ.Ε., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸¹⁴ «Κατά την εισοδόν μας εις την αίθουσαν της διδασκαλίας εύρομεν επί της έδρας τέσσαρας μαθητριάς αίτινες απήγγειλον με την σειράν το ποίημα του Κ. Παλαμά “Εμπρός” εις το Αναγνωστικόν των». Α.Φ. του Ν.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Δ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁸¹⁵ «Ως νέον η διδ/σσα τους απαγγέλλει το ποίημα «η αγελάδα». Μια μαθήτρια το έχει αποστηθίσει και το απαγγέλλει. Άλλοι το αναγιγνώσκουν ελευθέρως. Η διδ/σσα τους προκαλεί να απαριθμήσουν τα καλά του γάλακτος. Γίνεται τούτο με επιτυχίαν. Η διδ/σσα ακολούθως άδει το μέλος του ποιήματος προς εκμάθησιν των μαθητών». Α.Φ. της Μ.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Ζ' Εκπ. Περιφέρεια Αθηνών.

⁸¹⁶ «Και η γραφή των μαθητών είναι καλή. Στρόγγυλη, σύμμετρος, ευανάγνωστος και καθαρά». Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 1ο Δημ. Σχ. Άρτας. Επίσης: «η γραφή των ορθία και στρογγυλή». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, 3ο Δημ. Σχ. Άρτης. Επίσης: «Συνεστήσαμεν εις τον διδ/λον(...)να ορίξη τμήμα εκ 4-5 στίχων δι' αντιγραφήν και ορθογραφίαν». Α.Φ. του Ο.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπ. Περ. Φωκίδος.

⁸¹⁷ «γράφουν σχετικώς καλώς, πλην όμως υποπίπτουν εις πολλά, αδικαιολόγητα ορθογραφικά σφάλματα». Α.Φ. της Μ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 6/θ Δημ. Σχ. Μοναστηρακίου Λευκάδας. Επίσης: «Η επίδοσις των μαθητών των Β'-Γ'-Δ' τάξεων εις τας εκθέσεις δεν ήτο ικανοποιητική ούτε περιεχόμενον πλούσιον είχαν ούτε ορθογραφία καλήν. Α.Φ. του Δ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 2/θ Δημ. Σχ. Βαθέος Γοργομύλου Πρεβέζης.

διδάξει τις λεκτικές ασκήσεις, επιβάλλοντας τη δική του μέθοδο και παραγκωνίζοντας μπροστά στους μαθητές την αξιολογούμενη.⁸¹⁸

Η έκθεση, όπως ήδη έχουμε επισημάνει παραπάνω, αποτελεί μια μορφή εξάσκησης στην γραπτή εκφραστική ικανότητα – ο επιθεωρητής έχει μια πληρέστερη εικόνα ελέγχοντας τα τετράδια εκθέσεων των μαθητών για τις εκφραστικές τους ικανότητες.⁸¹⁹ Σε συνδυασμό με τις ελεύθερες προφορικές και γραπτές ανακοινώσεις των μαθητών, αποσκοπεί στην εξάσκηση της γλωσσικής έκφρασης, δεξιότητα που δεν πρέπει να παραμελείται. Το περίφημο «χρυσό τετράδιο», στο οποίο αναγράφονται οι καλύτερες εκθέσεις ή γραπτές ανακοινώσεις αποτελούσε μια αρκετά διαδεδομένη πρακτική μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70.⁸²⁰ Οι ελεύθερες ανακοινώσεις των μαθητών αποτελούν μια αποτελεσματική πρακτική καθώς βασίζονται στις εμπειρίες και τα βιώματα που καλούνται τα παιδιά να ανακαλέσουν στη μνήμη τους και να αφηγηθούν στην τάξη, εξασκούμενα στον προφορικό λόγο. Αξιοποιούνται με κάθε αφορμή, όπως μια σχολική⁸²¹ ή μια οικογενειακή εκδρομή και η επίσκεψη σε ένα ορφανοτροφείο,⁸²² τα γενέθλια ενός μαθητή,⁸²³ μια βαριά

⁸¹⁸ «Παρηκολουθήσαμεν και διδασκαλίαν Λεκτικών Ασκήσεων. Η διδ/σσα ηρώτησε που πήγαν η μητέρα και η θεία. Οι μαθηταί απήντησαν, στο σταύλο. Ηρωτήσαμεν ποίον είναι το θέμα ή ο πυρήν περίξ του οποίου θα περιστρέφετο η γλωσσική άσκησης και η διδασκάλισσα μας απήντησεν, ότι το θέμα ήτο το λιβάδι. Ότι θα δώση την έννοιαν του λιβαδιού και θα τονίση την διαφοράν του κήπου και του αγρού από του λιβαδιού. Είπομεν εις αυτήν, ότι αι Λεκτικά ασκήσεις σκοπούν την άσκησην του γλωσσικού οργάνου και όχι την μετάδοσιν γνώσεων. Διαφέρει η Πραγματογνωσία, από την εοπτεϊαν και η Πατριδογνωσία από την ενιαίαν διδασκαλίαν. Και τα τέσσερα ταύτα διαφέρουν από τας Λεκτικάς Ασκήσεις, αίτινες έχουν μοναδικόν σκοπόν την άσκησην του γλωσσικού οργάνου. Κατόπιν τούτου, εδιδάξαμεν ημείς υποδειγματικώς Λεκτικάς ασκήσεις». Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 1ο Δημ. Σχ. Άρτας.

⁸¹⁹ «Εγράφησαν 24 εκθέσεις. Αύται ήσαν διορθωμέναι και ωρισμέναι εξ αυτών είχαν εξαιρετικόν περιεχόμενον». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης.

⁸²⁰ «Έχοντες την γνώμιν ότι η έκθεσις (σύνθεσις) δεν είναι εν είδος μαθήματος, αλλά ολοκλήρωσις της όλης σχολικής εργασίας, ότι η έκθεσις είναι εν έργον τέχνης και ως εκ τούτου απαιτείται έμπνευσις, ήτις φυσικώ τω λόγω δεν υπάρχει πάντοτε και εις τον συγγραφέαν μαθητήν, ότι τοιούτον τι δεν θα έχη επιτυχίαν όταν δίδεται κατ' επιταγήν και εν τακτή διδακτική ώρα και ότι μεταξύ των μαθητών υπάρχουν διάφοροι ψυχολογικοί τύποι, δεν περιωρίσθημεν μόνον εις την γραφήν, καθ' έκαστον Σάββατον, εκθέσεως, δίδοντες τοις μαθηταίς εν κοινόν δι' όλους θέμα, αλλά επεξετάθημεν, ωθήσαντες τους μαθητάς εις τας προφορικάς κατ' αρχήν και γραπτάς εν συνεχεία ανακοινώσεις εις την τάξιν. Αι καλύτεραι των εν τω σχολείω γραφομένων εκθέσεων και αι τοιαύται των ελευθέρων γραπτών ανακοινώσεων, γράφονται εις ειδικόν τετράδιον, το αποκαλούμενον «Χρυσό βιβλίο» φιλοτεχνηθέν καταλλήλως και ανηρτημένον εν τη αιθούση διδασκαλίας». Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση λειτουργίας της Γ' τάξεως συνταχθείσα από το δάσκαλο, σχ. έτους 1961-1962, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά.

⁸²¹ «Ελεύθερες ανακοινώσεις εξ αφορμής πραγματοποιηθείσης εκδρομής σιδηροδρομικώς εις την μεγάλην γέφυραν του Αλφειού ποταμού. Η διδ/σσα εκάλεσεν εκ περιτροπής μαθητάς, οι οποίοι ανεκοίνωσαν εν συνεχεί λόγω όσα ενεθυμούντο. Έτεροι μαθηταί προσέθεσαν τας ιδικάς των παρατηρήσεις, η δε διδ/σσα ώθει καταλλήλως προς περαιτέρω ανακοινώσεις και περιγραφάς. Ιδιαίτέρως η διδ/σσα επέμεινεν εις ανακοινώσεις περί δασυλλίου το οποίο παρητήρησαν επί λοφίσκου και έγινε συζήτησις περί των ειδών των δέντρων, ωφελείας, πολλαπλασιασμού κ.λ.π.». Α.Φ. της Γ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηλείας.

⁸²² «ΕΛΕΥΘΕΡΑΙ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ: Η διδ/σσα λέγει εις τους μαθητάς να είπουν τα νέα της Κυριακής. Μία μαθήτρια διηγείται εν συνεχεί λόγω τα της εκδρομής μετά των γονέων της εις Αχαρνάς. Άλλη μαθήτρια διηγείται τα της επισκέψεώς της εις τι Ορφανοτροφείον και της παροχής

χιονόπτωση,⁸²⁴ και επιπλέον, μπορούν να αποτελέσουν μια μορφή προετοιμασίας για μια σχετική έκθεση που μπορεί να ανατεθεί ως κατ' οίκον εργασία.

Στη διδασκαλία της γραμματικής επικρατεί η επαγωγική μέθοδος⁸²⁵ (από τα επιμέρους στο σύνολο, δηλαδή, στην εξαγωγή κανόνων και στην εφαρμογή τους).⁸²⁶

Η ιχνογραφία συνδέεται άμεσα και νοηματικά με την ανάγνωση,⁸²⁷ το ίδιο και η ωδική.⁸²⁸

Οι δυσκολίες της καθαρεύουσας καταγράφονται στις εκθέσεις αξιολόγησης.⁸²⁹ Οι μαθητές και μαθήτριες, δυσκολεύονται να προσπελάσουν το κείμενο, να το

δώρων εις τα ορφανά. Η διήγησις των μαθητριών ήτο ελευθέρα και εκφραστική. Εν συνεχεία διεξάγεται ελευθέρα συζήτησις των μαθητών επί των διηγήσεων των συμμαθητριών των. Εξαίρεται η καλή πράξις της συμμαθήτριας των να χορηγήση δώρα εις τα ορφανά. Ανακοινώνουν και άλλοι μαθηταί παρομοίας πράξεις των». Α.Φ. της Ε.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 40^ο Δημ. Σχ. Πειραιώς, Γ' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

⁸²³ «Ελεύθεραι ανακοινώσεις. Οι μαθηταί ανακοινώνουν βιώματα της προηγούμενης από την οικίαν των. Μαθητής εκθέτει περί της εορτής των γενεθλίων του, κατά την προηγούμενη, διηγείται τα της εορτής. Κατονομάζει συμμαθητάς του τους οποίους είχε καλέσει. Τέλος προσφέρει καραμέλλες σ' όλη την τάξιν. Οι συμμαθηταί του εύχονται χρόνια πολλά. Ένας μαθητής γράφει εις τον πίνακα την φράσιν: ο Πολύδωρος έχει τα γενέθλιά του με πολλήν επιτυχίαν». Α.Φ. της Μ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁸²⁴ «Ότε εισήλθον εις την τάξιν προ της λήξεως της διδακτικής ώρας οι μαθηταί προέβησαν εις ανακοινώσεις αναφερομένας εις το χιόνι των ημερών αυτών. Έκαστος των μαθητών κάτι είχε να ανακοινώσει, διότι το πέσιμο του χιονιού εις όλους επροκάλεσε ευχαρίστησιν. Μετά τας ανακοινώσεις η διδ/σα εκάλεσε τους μαθητάς να συντάξουν κατ' οίκον σχετικήν Έκθεσιν. Υπεδείχθη ότι όφειλε να κάμη μίαν συγκέντρωσιν της συζητήσεως και να εξαχθούν φράσεις αναφερόμεναι εις την ουσίαν αυτής δια το πληρέστερον των μαθητών επί του θέματος κατατοπισμόν». Α.Φ. της Λ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁸²⁵ «Ηκολουθήθη ο επαγωγικός (ψυχολογικός) τρόπος εργασίας. Αντικείμενον διδ/λίας υπήρξεν τα οδοντοκόληκτα ουδέτερα της γ' κλίσεως λήγοντα εις -α, προσεκάλεσε τους μαθητάς του να υπογραμμίσωσι το όνομα στράτευμα εις απάσας τας υπ' αυτού γραφείσας επί του πίνακος προτάσεις, εις ας τούτο υπήρχε κατά πτώσεις και αριθμούς. Ακολούθως ευρέθη το θέμα τούτου και με την τοποθέτησιν των καταλήξεων εκλίθη το όνομα στράτευμα. Η διδ/λία επερατώθη με την εξαγωγήν του κανόνος και με την κλίσιν υπό των μαθητών ετέρων τοιαύτων ονομάτων περιεχομένων εις το διδασκόμενον κεφάλαιον της αναγνώσεως “Ο Ακάθιστος Ύμνος”». Α.Φ. του Φ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Δημ. Σχ. Μοναστηρακίου, Εκπ. Περιφέρεια Λευκάδος.

⁸²⁶ Ενδεικτικά: «εις την γραμματικήν εφηρμόσθη με απόλυτον επιτυχίαν η επαγωγική μέθοδος». Α.Φ. της Ε.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, 4^ο (πρότυπο) Δ.Σχ. Κοζάνης, Εκπ. Περιφέρεια Κοζάνης.

⁸²⁷ «Ανέγνωσαν τας, κατ' οίκον, γενομένας αναγνωστικές εργασίας. Έδειξαν και τα σχετικά ιχνογραφήματά των». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης. Επίσης: «Τα γράμματα της αντιγραφής των πολύ καλά. Άνωθεν ταύτης είχαν έκαστος και μίαν ζωγραφιάν». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Άρτης.

⁸²⁸ Σε σχετικό κείμενο της Γλώσσας, οι μαθητές/τριες «Ετραγούδησαν το άσμα “στο καλό γερο-χειμώνα” και η διδ/σα μόνη της το άσμα “Η άνοιξις”». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Άρτης. Επίσης: «δίδεται ιχνογραφική εργασία και γραφή ελευθέρας εκθέσεως. Η διδ/σα ψάλλει το άσμα “Ο κόσμος λάμπει” και υπόσχεται ότι θα τους το εκμάθει την τελευταίαν διδακτικήν ώραν». Α.Φ. της Α.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸²⁹ «Άρκετοί μαθηταί δυσκολεύονται εις την ανάγνωσιν και την έκφρασιν(...)Οι πλείστοι των μαθητών δεν διαβάζουν με ευχέρειαν και μόνον ολίγοι συμβάλλουν εις την επεξεργασίαν». Α.Φ. της Α.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 8^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης. Επίσης: «Εις το νέον «Αι μέλισσαι» της καθαρευούσης ο διδάσκαλος εξήτησεν αγνώστους λέξεις. Εζήτησα να προηγηθή ανάγνωσις των μαθητών. Τινές ανέγνωσαν καλώς, δεν έλειψαν όμως και οι υστερούντες εις την ευχέρειαν λογικής

αναγνώσουν και να το κατανοήσουν. Σε μία περίπτωση, οι μαθητές της Δ΄ τάξης διαβάζουν στο αναγνωστικό τους την ενότητα «Ζώης Καπλάνης»: «Το κείμενο εγράφη εις απλήν καθαρεύουσαν γλώσσαν. Πολλοί μαθηταὶ δυσκολεύονται να το διαβάσουν ενώ άλλοι διαβάζουν καλά».⁸³⁰ Οι ελάχιστες περιπτώσεις όπου οι μαθητές μπορούν να ανταπεξέλθουν στην απρόσκοπτη και λειτουργική ανάγνωση και κατανόηση κειμένων καθαρεύουσας, αποτελούν απλώς τις εξαιρέσεις στον κανόνα.⁸³¹

Συχνά δεν είναι το σχολικό βιβλίο ή το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά ο υπερβάλλον ζήλος του δασκάλου ή της δασκάλας που χρησιμοποιεί πρόωρα ή σε υπερβολικό βαθμό την καθαρεύουσα ορθώνοντας μορφωτικά εμπόδια στους μαθητές. Επιθεωρητής σπεύδει να ανακαλέσει στην τάξη δασκάλα, ώστε να μην διδάσκει τη γραμματική της καθαρεύουσας από την Δ΄ τάξη,⁸³² ενώ σε άλλη περίπτωση, ο επιθεωρητής παρατηρεί ότι η γλώσσα του δασκάλου «κατά την διδ/λίαν, ως προς το λεκτικόν της ύφος, υπερβαίνει την ικανότηταν του μαθητού, διότι παρεμβάλλει αρκετάς λέξεις της καθαρευούσης».⁸³³ Μετά τη μεταρρύθμιση του 1964 και την καθιέρωση της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό, δεν εκλείπουν οι περιπτώσεις δασκάλων που δεν συμμορφώνονται και δέχονται τις σχετικές παρατηρήσεις των επιθεωρητών τους.⁸³⁴

Η γλώσσα που χρησιμοποιεί ο/η δάσκαλος/α, αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές, επομένως, επιβάλλεται να αποφεύγονται οι γλωσσικές ακρότητες και να αξιοποιείται η χρήση απλού και καθημερινού γλωσσικού ύφους, προσαρμοσμένου στο γλωσσικό επίπεδο των παιδιών. Σε διθέσιο δημοτικό σχολείο, η δασκάλα

αναγνώσεως». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 3^ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸³⁰ Α.Φ. της Α.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης.

⁸³¹ «Παρηκολούθησαμεν Ανάγνωσιν εκ του Κεφαλαίου “Το φίλημα” Μιχ. Μητσάκη. Αφόρμησις εκ της Ιστορίας της Ελληνικής Επανάστασεως. Διήλθε τριμερή πορείαν διδασκαλίας, επιμείνας εις την ερμηνείαν των λέξεων και την κατανόησιν του κειμένου, όπερ είναι γεγραμμένον εις αμιγήν καθαρεύουσαν». Α.Φ. του Α.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, 4^ο Δημ. Σχ. Ρεθύμνου, Εκπ. Περ. Ρεθύμνης. Επίσης: Στη Δ΄ Δημοτικού και στο μάθημα των Θρησκευτικών «Ανέγνωσαν απροσκόπτως και μετ’ ήθους εις την καθαρεύουσαν, όλοι σχεδόν οι μαθηταί». Α.Φ. της Σ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Ζ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁸³² «εις την γραμματικήν διδάσκει την καθαρεύουσαν, με σκοπόν, ως μας ανεκοίνωσεν, να προετοιμάση τους μαθητάς δια την Ε΄ τάξιν. Όμως, ως ήτο επόμενον, οι μαθηταὶ δεν κατέχουν τα διδασθέντα(...)Εδώσαμεν οδηγίας όπως εις το μάθημα της γραμματικής της δημοτικής γλώσσης, ως διαλαμβάνει το Ε.Α. Πρόγραμμα και συμφώνως με την γλώσσαν του αναγνωστικού βιβλίου των μαθητών». Α.Φ. της Η.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 2/θ Δημ. Σχ. Μεσσήνης Πυλίας.

⁸³³ Α.Φ. του Χ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁸³⁴ «Τον παρηκολούθησα διδάσκοντα Ανάγνωσιν: Η τελευταία λειτουργία εκ της καθαρευούσης. Τον διδ/λον παρητήρησα διότι δεν συνεμορφώθη προς τον 437/64 Νόμον, περί καθιερώσεως της Δημοτικής γλώσσης και εις την εκ τούτου επεξεργασίαν των αναγνωστικών τεμαχίων της Δημοτικής». Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

διηγείται στα παιδιά της Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξης μια απλοϊκή εκδοχή της γέννησης του Χριστού. Ο επιθεωρητής καταγράφει την αφήγησή της στην έκθεση επιθεώρησης: «Μια φορά ήταν ένα χωριό. Σ΄ αυτό το χωριό που το έλεγαν Βηθλεέμ, ήταν ένας Βασιλιάς, που τον έλεγαν Αύγουστο Καίσαρα. Εκεί σ΄ αυτό ήταν και ο Ιωσήφ με την Παναγίτσα. Αλλά η κακομοίρα ήταν έγγυος. Πήρε λοιπόν ο Ιωσήφ ένα γομαράκι». Ο επιθεωρητής παρεμβαίνει: «Την διεκόψαμεν και τη είπομεν, ότι οφείλει να προπαρασκευάζεται και να χρησιμοποιή γλώσσαν ομαλήν και με την απαιτούμενην ευλάβειαν».⁸³⁵

Αντίστοιχα, η γλώσσα που χρησιμοποιούν μαθητές και μαθήτριες πρέπει να προσαρμόζεται σταδιακά στις φόρμες της απλής καθαρεύουσας. Η χρήση τοπικών ιδιωμάτων ή αδόκιμων λέξεων ή φράσεων που προέρχονται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, επισημαίνεται και χαρακτηρίζεται αρνητικά ακόμα και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού.⁸³⁶ Έχει ένα ενδιαφέρον η πολυγλωσσία του μαθητικού πληθυσμού και η σχετική αμηχανία και σύγχυση που διαφαίνεται στις εκθέσεις αξιολόγησης καθώς οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι αδύνατον να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις αφού η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Έτσι, η σλαβική γλώσσα αναφέρεται ως ιδίωμα,⁸³⁷ η αλβανική ως ξένη γλώσσα,⁸³⁸ ενώ στα ποντιακά συναντάμε τον όρο «ξενοφωνία»!⁸³⁹

⁸³⁵ Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 2/θ Δημ. Σχ. Γαβριάς Άρτας.

⁸³⁶ «Είχε προς τούτους διηγηθή εις τας Α΄-Β΄ τάξεις το παραμύθι “ο λύκος και τα κατσικάκια” αρκετά καλώς, αλλ’ είχομεν παρατηρήσει, ότι η αναδιηγηθείσα τούτο μαθήτρια εχρησιμοποιεί το τοπικό ιδίωμα (λορόι – συρήτε...) και συνεστήσαμεν τη Διδ/ση να προβαίνει αμέσως με τρόπον εις την διόρθωσιν τοιούτων εσφαλμένων λέξεων». Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, 2/θ Δημ. Σχ. Γαβριάς Άρτας.

⁸³⁷ «Οι μαθηταί της διδ/σης, ως και όλοι οι μαθηταί του σχολείου, προέρχονται από γονείς ομιλούντος το Σλαβικόν ιδίωμα. Καταβάλλει η διδ/σσα προσπαθείας, όπως επιτύχη εις το έργον της. Τούτο μερικώς μόνον το επιτυγχάνει». Α.Φ. της Δ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1953-1954, Δημ. Σχ. Ξηροπόταμου Δράμας.

⁸³⁸ «Εν τη Στ΄ αναγιγνώσκουσιν εις το κεφάλαιον ο Νεομάρτυς Δημήτριος. Μέση ήτο η ευχέρεια. Φαίνεται, ότι πολύ επιδρά και το κατ’ οίκον ξενόγλωσσον ιδίωμα (αρβανίτικα)». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, 3^ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών. Επίσης: «Εργάζεται δε με όρεξιν και προθυμίαν (αν και το χωρίον εις ο υπηρετεί δεν τυγχάνει της προτιμήσεως των διδασκάλων, λόγω της εκεί ομιλουμένης υπό των κατοίκων Αλβανικής γλώσσης)». Α.Φ. της Η.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περιφέρεια Άργους.

⁸³⁹ «Δελία λόγω της ξενοφωνίας(...)Εκθέσεις γραπταί σύντομοι και άνευ πλοκής εκφράσεως και πολλών διανοημάτων συνεπεία του ποντιακού γλωσσικού ιδιώματος». Α.Φ. του Σ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Βισαλτίας (Σέρρες).

Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία και Ολική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης

Τη δεκαετία του '50, όπου η συζήτηση και η αντιπαράθεση για τα παιδαγωγικά ζητήματα επικεντρώνεται ιδιαίτερα σε θέματα μεθοδολογίας, η ενιαία διδασκαλία και η ολική μέθοδος εμφανίζονται ως βασικές αιχμές για την αναμόρφωση των κατεστημένων, παραδοσιακών μορφών διδασκαλίας και την επιλεκτική εισαγωγή στοιχείων της Νέας Αγωγής στο παραδοσιακό σχολείο.

Η ενιαία διδασκαλία και η ολική μέθοδος, στηρίζονται στις αρχές της Μορφολογικής Ψυχολογίας σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος συλλαμβάνει και αντιλαμβάνεται τα αντικείμενα και τα φαινόμενα ως ενιαίες ολότητες.

Η ενιαία διδασκαλία, την οποία εισηγήθηκε και εφάρμοσε ο Γερμανός παιδαγωγός Berthold Otto, επιδιώκει την ενότητα όλων των γνώσεων και δεξιοτήτων που οφείλει να αποκτήσει ο μαθητής, την ενότητα της διδακτικής εργασίας. Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της, ο ψυχικός και πνευματικός κόσμος του παιδιού δεν είναι άθροισμα ξεχωριστών δυνάμεων που αναπτύσσονται ξεχωριστά η μία από την άλλη, αλλά αποτελεί ενιαίο και αδιαίρετο σύνολο, επομένως, ενιαία είναι και η αντίληψη της ζωής εκ μέρους του παιδιού. Άρα, στην παιδική περίοδο, που συμπίπτει με τα χρόνια του δημοτικού σχολείου, η εκπαίδευση των παιδιών με βάση κατατμημένα, ξεχωριστά αντικείμενα είναι αντιπαιδαγωγική και αντιψυχολογική γιατί προκαλεί την διάσπαση της καθολικής αντίληψης και της ενιαίας συνείδησης του παιδιού. Αντίθετα με την καταναγκαστική εργασία που επιβάλλει το παραδοσιακό σχολείο, με την ενιαία διδασκαλία επιδιώκεται η φυσική διαδικασία μάθησης και η ελεύθερη, αδέσμευτη επιλογή των θεμάτων με βάση τις επιλογές και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Αντικείμενο της ενιαίας διδασκαλίας, το φυσικό και κοινωνικό εγγύτατο περιβάλλον του μαθητή. Η διδασκαλία πραγματοποιείται στο ύπαιθρο ή στην τάξη ανάλογα με το αντικείμενο.

Η ολική ή ιδεοπτική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης και γραφής, εισάγεται από τον Decroly στο Βέλγιο το 1905. Με βάση τη μέθοδο αυτή, το παιδί διδάσκεται αρχικά λέξεις και φράσεις με πλήρες νόημα και στη συνέχεια μαθαίνει τους φθόγγους που παράγουν τα γράμματα και οι συλλαβές. Η ολική μέθοδος στηρίζεται στην καθολική λειτουργία της ψυχής, στην αντίληψη ότι το παιδί αντιλαμβάνεται ολότητες και δεν τις συνθέτει από τις λεπτομέρειές τους. Αποτέλεσε ένα από τα κύρια στοιχεία της

παιδαγωγικής του Decroly, που στόχο της είχε «ένα σχολείο με τη ζωή για τη ζωή», δηλαδή ένα σχολείο ζωντανό, που στο επίκεντρό του θέτει το παιδί, την ιδιοσυστασία του, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά του. Από αυτή τη βασική αφετηρία, προβάλλει τις τέσσερις βασικές ανάγκες του παιδιού, δηλαδή, την τροφή, την προστασία, την άμυνα και την εργασία και εφαρμόζει το πρόγραμμα των συνδεδεμένων ιδεών και των κέντρων ενδιαφέροντος με βάση τη διδακτική πορεία: παρατήρηση, σύνδεση των ιδεών (στον χώρο και στον χρόνο), έκφραση.

Ο Μ. Παπαμαύρος, υποδιευθυντής του Μαρασλείου Διδασκαλείου έως τα Μαρασλειακά, από τους πρώτους παιδαγωγούς που εφάρμοσαν τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του κινήματος της Νέας Αγωγής στην πράξη, εισάγει την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία στα πλαίσια των αρχών του Σχολείου Εργασίας (αρχή της μεθόδου εργασίας, αρχή της συνεργατικής κοινότητας, αρχή της κατανομής και συγκέντρωσης της εργασίας, αρχή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας) και την εφαρμόζει στις τέσσερις πρώτες τάξεις του προσηρτημένου πρότυπου δημοτικού σχολείου. Τις ίδιες αρχές υποστηρίζει και διδάσκει μετά τα Μαρασλειακά, ως διευθυντής του Διδασκαλείου της Λαμίας, έως τη δίωξη και την απόλυσή του το 1933. Στην περίοδο που εξετάζουμε, όταν ακόμα και η αναφορά του ονόματός του από τους εκπαιδευτικούς ήταν επιλήψιμη, ο Παπαμαύρος, που έχει ριζοσπαστικοποιήσει τις παιδαγωγικές και ιδεολογικές του αντιλήψεις, επιμένει στην Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, στα πλαίσια του Σοσιαλιστικού Σχολείου πλέον.⁸⁴⁰

Στην πρώτη μεταπολεμική δεκαετία, η εκπαιδευτική πολιτική του αντιδραστικού/εκσυγχρονιστικού ρεύματος, επικεντρώνεται στον σκοπό του ελληνοχριστιανικού φρονηματισμού, στην άρνηση της αστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, στην επαγγελία προτάσεων με αποδέκτες το διδασκαλικό σώμα και τις λαϊκές τάξεις και στην προσεκτική ανανέωση της παραδοσιακής παιδαγωγικής με στοιχεία της Νέας Αγωγής που μπορούν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια της υπερσυντηρητικής εθνικόφρονης και αντικομμουνιστικής ιδεολογίας. Σε αυτά τα

⁸⁴⁰ «Για μένα όμως, τα Προγράμματα με χωριστά μαθήματα δεν είναι σύστημα παιδαγωγικό, τουλάχιστο για τα τέσσερα πρώτα χρόνια του Δημοτικού σχολείου. Εγώ για τα χρόνια αυτά προτιμώ τη Συγκεντρωτική διδασκαλία, που είναι ένα διδακτικό σύστημα, που από τη μια εξετάζει τα διδακτικά αντικείμενα όπως βρίσκονται σε διάφορες συνθέσεις στην πραγματικότητα και από την άλλη συμβάλλει στη διατήρηση της ψυχικής συγκέντρωσης που είναι κύριο χαρακτηριστικό του μορφωμένου ανθρώπου. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*, Αθήνα, 1961, σ. 211-212.

πλαίσια εντάσσεται η πρόταση για οργάνωση της ύλης σε μεγάλες θεματικές ενότητες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού με άξονα την Πατριδογνωσία και μέθοδο την ενιαία διδασκαλία, αφού έτσι εκτιμάται ότι «πραγματοποιείται αποτελεσματικότερα η εθνική διαπαιδαγώγηση, διότι στο σχολείο όλες οι δραστηριότητες δομούνται με βάση τις “ολότητες” της πατρίδας, της φυλής, του έθνους».⁸⁴¹ Αυτή η εκδοχή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας (εφεξής ΕΣΔ) που εισάγεται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από την κυρίαρχη παιδαγωγική, προβλέπει τον προγραμματισμό των θεμάτων από το δάσκαλο και όχι την ελεύθερη επιλογή τους από τη σχολική τάξη. Επιχειρεί να στηριχθεί στις αρχές της αυτενέργειας και της εποπτείας και αντλεί το υλικό της από την πατριδογνωσία, από όλα όσα περιβάλλουν το παιδί, υποπίπτουν στην άμεση αντίληψή του, μπορούν να γίνουν βιώματά του. Η ιδιαίτερη πατρίδα του μαθητή, η συστηματική της επισκόπηση και επεξεργασία τίθεται στο κέντρο της σχολικής εργασίας. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες καλούνται να καταγράψουν τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στο χωριό ή τη συνοικία που υπηρετούν, κατ’ επέκταση δηλαδή να καταγράψουν τα πιθανά βιώματα των παιδιών και να στηρίζουν εκεί τις θεματικές ενότητες της διδασκαλίας τους ιδιαίτερα όσο αφορά την Α΄ τάξη. Ξεκινώντας από την οικογένεια, το σπίτι, το σχολείο, το χωριό. Από τη Β΄ τάξη και μετά, η σταδιακή αλλαγή της ύλης και της διδακτικής μεθοδολογίας αποσκοπεί να διευρύνει τον ορίζοντα του παιδιού πέρα από τα στενά όρια της ιδιαίτερης πατρίδας του. Η πατριδογνωσία φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τη «στενότερη πατρίδα», επαφή η οποία δεν είναι μόνο γνωστική αλλά και συναισθηματική. Η επαφή με τη στενότερη πατρίδα αποτελεί προϋπόθεση για τη σύνδεση με την «ευρύτερη πατρίδα». Με βάση αυτά, στην αρχή του σχολικού έτους, ο/η δάσκαλος/α, καθορίζει τις ενότητες που θα επεξεργασθεί τηρώντας το πνεύμα του επίσημου αναλυτικού προγράμματος – επιλέγοντας δηλαδή, «ότι πιο συμβατό με το σύστημα και τις δεσμεύσεις που αυτό επέβαλε».⁸⁴² Οι ενότητες αυτές, συχνά ονομάζονται και Κέντρα Ενδιαφέροντος, επειδή στηρίζονται στα ενδιαφέροντα του παιδιού. Έτσι, η διδακτέα ύλη δεν κατανέμεται σε αυτοτελή ξεχωριστά μαθήματα αλλά σε θεματικές ενότητες (Κέντρα Ενδιαφέροντος) με βάση τις οποίες οι μαθητές προσεγγίζουν και επεξεργάζονται ολιστικά τους μορφωτικούς στόχους. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν διδακτικούς περιπάτους και εργασία στην ύπαιθρο,

⁸⁴¹ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, Το Επιστημονικόν Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σ. 17 και σ. 21.

⁸⁴² «και φυσικά αποκλειόταν κάθε περίπτωση υπέρβασης και επέκτασης σε ευρύτερους και πιο δημιουργικούς χώρους». Κώστας Χρυσάφιδης, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Αθήνα, Δίπτυχο, 2009, σ.93.

συλλογή υλικού, πείραμα, ανάγνωση σχετικών κειμένων, γραφή, καλλιτεχνική έκφραση, μαθηματικές διδακτικές προσεγγίσεις. Να επισημάνουμε εδώ, ότι εκδοχές συγκέντρωσης της ύλης με βάση ένα ή περισσότερα μαθήματα είχαν εισαγάγει και οι ερβαρτιανοί παιδαγωγοί, σε αυτή την παράδοση άλλωστε εντάσσεται το σύστημα συγκέντρωσης με τα τέσσερα κυρίαρχα μαθήματα (θρησκευτικά, ιστορία, γεωγραφία, φυσιογνωστικά) που υποστήριζαν οι επιθεωρητές Σπετσιέρης και Παπαϊωάννου.⁸⁴³

Στο εκπαιδευτικό συνέδριο επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους εκπαίδευσης που πραγματοποιείται το 1949, ο εκπαιδευτικός σύμβουλος Γ. Ζομπανάκης, ανακοινώνει ότι το Υπουργείο έχει έτοιμο λεπτομερές πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, περίοδο κατά την οποία κύριος σκοπός της αγωγής πρέπει να είναι η καλλιέργεια φυσικών και κοινωνικών συνηθειών. Στο πρόγραμμα αυτό, «το κέντρον καταλαμβάνει η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία με επίκεντρο την πατριδογνωσίαν».⁸⁴⁴ Στην προκήρυξη συγγραφής αναγνωστικών του δημοτικού σχολείου του 1953 αναφέρεται ότι η οργάνωση των ενοτήτων πρέπει συντελεί ώστε να επιτυγχάνεται η συγκέντρωση της παρεχόμενης ύλης, ενώ προβλέπεται ότι οι συγγραφείς που επιθυμούν «να ικανοποιήσουν την αρχή της συγκεντρωτικής διδασκαλίας, δύνανται να διατάσσουν την ύλην κατά τα κέντρα διαφερόντων των μαθητών».⁸⁴⁵ Στα αναλυτικά προγράμματα του 1957 για την Πατριδογνωσία, προβλέπεται ότι στην Α' και Β' τάξη «το πατριδογνωστικόν μάθημα αποτελεί τον θεμελιώδη κλάδον της ενιαίας διδασκαλίας και περιλαμβάνει στοιχεία Πατριδογνωσίας, Ιστορίας και Αγωγής του Πολίτου»⁸⁴⁶. Αντίστοιχα, στα Αναλυτικά Προγράμματα του 1969, παρ' ότι και εδώ προβλέπεται η διδασκαλία αυτοτελών μαθημάτων, αναφέρεται ότι στην Πατριδογνωσία «δέον οπωσδήποτε να εφαρμόζεται η Ενιαία Διδασκαλία», ενώ στα εδάφια που αφορούν την πρώτη ανάγνωση υπάρχουν αναφορές και στην ενιαία διδασκαλία και στην ολική μέθοδο.⁸⁴⁷ Ωστόσο, η ύπαρξη

⁸⁴³ Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Σχολικά Ήθη στο πρωτοβάθμιο σχολείο (1950 – 1974). Μια κοινωνική Ιστορία της διδασκαλίας στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Κείμενο κατατεθειμένο στο ΙΑΕΝ/ΚΝΕ-ΕΙΕ, Μάρτιος 2005, σ.258.

⁸⁴⁴ Υπουργείον Εθνικής Παιδείας, Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γεν. Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, Επιθεωρ. Δημ. Σχολείων και Υγείον. Επιθεωρητών Σχολείων), Εν Αθήναις, 12-22 Οκτωβρίου 1949, σ. 187. Τέτοιο σχέδιο δεν ανακοινώθηκε από το Υπουργείο το επόμενο διάστημα, χρειάστηκε να περάσουν οκτώ χρόνια μέχρι τη δημοσίευση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την Πατριδογνωσία το 1957.

⁸⁴⁵ «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού προς συγγραφήν αναγνωστικών βιβλίων πασών των τάξεων των σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως», ΦΕΚ αρ. 65 (Παράρτημα), 23 Ιουνίου 1953.

⁸⁴⁶ Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14/Α', Εν Αθήναις, 30 Ιανουαρίου 1957.

⁸⁴⁷ «Ως αφετηρία δια την διδασκαλίαν θα χρησιμεύουν αι πινακίδες του εγκεκριμένου Αλφαβηταρίου, συσχετιζόμεναι, ει δυνατόν, προς σχετικά βιώματα των μαθητών και προς κατ' εποπτείαν γνώσεις

αυτοτελών μαθημάτων στο αναλυτικό πρόγραμμα, έρχεται σε αντίφαση με τη λειτουργία της ΕΣΔ, επίσης, οι διατυπώσεις του αναλυτικού προγράμματος, προκαλούν τουλάχιστον σύγχυση. Η υποχρεωτική εφαρμογή της ΕΣΔ δεν προκύπτει από πουθενά, αντίθετα, στα Αναλυτικά Προγράμματα της δικτατορίας, στα εδάφια για την Πατριδογνωσία αναφέρεται ότι στο μάθημα θα εφαρμόζεται η ενιαία διδασκαλία, αλλά στα εδάφια για τα γλωσσικά μαθήματα αναφέρεται σαφώς ότι η ενιαία διδασκαλία είναι μια πιθανή μεθοδολογική επιλογή, μπορεί να εφαρμόζεται, μπορεί και όχι.

Ο Εξαρχόπουλος εκτιμά ότι η ΕΣΔ αποτελεί σπουδαία καινοτομία που αφορά την επιλογή, τη διάταξη των γνώσεων αλλά και τη μέθοδο διδασκαλίας. Ασκει κριτική στο Παλιό Σχολείο και την παραδοσιακή παιδαγωγική που «ταξινομεί την ύλην εις μαθήματα και ζητεί ευθύς από την πρώτη ημέρα της φοιτήσεως του παιδός εις το σχολείον να εισαγάγει αυτόν εις την γνώσιν του βίου επί τη βάσει ξένων προς αυτόν διαιρέσεων».⁸⁴⁸ Επισημαίνει ότι η ΕΣΔ σε όποια μορφή και αν εφαρμόζεται, βρίσκεται σε πλήρη αντίθεση με την διδασκαλία όπου οι γνώσεις κατανέμονται σε αυτοτελή μαθήματα που διδάσκονται σε ιδιαίτερες τακτές ώρες. Η ενιαία διδασκαλία στοχεύει να εισάγει το παιδί στη γνώση του κόσμου, με τρόπο φυσικό και αβίαστο, επομένως, κατά τον Εξαρχόπουλο, η μέθοδος αυτή είναι συνυφασμένη με την Πατριδογνωσία, η οποία παρέχει την εποπτική βάση για όλο το εύρος των γνώσεων, από τις γεωγραφικές έννοιες και τα φυσικά φαινόμενα έως τις κοινωνικές σχέσεις, τις θρησκευτικές, ηθικές, καλαισθητικές, έννοιες και αρχές κλπ. Με αυτή την έννοια, η ΕΣΔ επιδιώκει «να συνενώσει όλων πάσας τας γνώσεις και δεξιότητας, τας οποίας ο μαθητής οφείλει να αποκτήσει και συνδέει προς αλλήλας πάσας τις εργασίας, τας οποίας ούτος οφείλει να εκτελέσει». Ωστόσο, το πνεύμα της ελεύθερης επιλογής θεματικών ενοτήτων από τους μαθητές, που αποσκοπεί στη διαμόρφωση ελεύθερης

αυτών εκ της ενιαίας διδασκαλίας ή διεγείρουν, κατά τινά τρόπον, το διαφέρον αυτών εις την προσπάθειαν αβιάστου συνδέσεως ήχων, σχημάτων, κινήσεων και νοημάτων, όταν δεν ακολουθείται η ενιαία διδασκαλία. Ως αφετηρία δύναται ακόμη να χρησιμεύουν λέξεις και μία ή περισσότεραι φράσεις, λαμβανομένη εκ της ενιαίας διδασκαλίας. Αλλ' εις την περίπτωσιν ενυφάνσεως της αναγνώσεως εις την Ενιαίαν Διδασκαλίαν, πρέπει μία τουλάχιστον ώρα καθ' εκάστην να αφιερούται εις τας ειδικάς ασκήσεις του μαθήματος αυτού. Και κατά την Ολικήν μέθοδον αναγνωρίζεται σήμερον η ανάγκη συστηματικών ασκήσεων αναλύσεως». Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14218/Α', Εν Αθήναις, 31 Οκτωβρίου 1969. Στα αναλυτικά προγράμματα του 1977, η Πατριδογνωσία αντικαθίσταται από το μάθημα Σπουδή του Περιβάλλοντος. Δεν υπάρχει πλέον καμιά αναφορά στην μέθοδο της ενιαίας διδασκαλίας.

⁸⁴⁸ Νικόλαος Ι. Εξαρχόπουλος, «Η ενιαία διδασκαλία εν θεωρία και εν εφαρμογή», στο Χ. Σκαλισιάνος, Αντ. Τσιρίμπας, *Υψηλή και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, σ. 71 – 152.

και σκεπτόμενης προσωπικότητας, ανάπτυξης της αυτενέργειας και του πραγματικού παιδικού ενδιαφέροντος στη σχολική τάξη και αποτελεί βασικό στοιχείο της ενιαίας διδασκαλίας, βρίσκει κάθετα αντίθετο τον Εξαρχόπουλο, καθώς είναι απολύτως ασύμβατο με τις συντηρητικές παραδοσιακές δομές του ελληνικού σχολείου και θέτει σε αμφισβήτηση τους σκοπούς της εκπαίδευσης.⁸⁴⁹ Απορρίπτοντας την μορφή της αδέσμευτης ενιαίας διδασκαλίας του Berthold Otto, την οποία χαρακτηρίζει «διδασκτική αναρχία», εισάγει τη μορφή της προγραμματισμένης, «δεσμευμένης» ενιαίας διδασκαλίας, (με περιορισμένα διδασκόμενα θέματα που ορίζουν σύνολα γνώσεων με βάση πάντοτε την ιδιαίτερη πατρίδα) η οποία εφαρμόζεται με τη δική του εποπτεία, στα μέσα της δεκαετίας του '30, στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Αθηνών. Όσο όμως πλησιάζουμε στο επίπεδο της διδασκτικής πράξης, τόσο εγκαταλείπεται η ρητορική για τις ανάγκες του παιδιού και αποκαλύπτεται ο ιδεολογικός προσανατολισμός της καθοδηγούμενης, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, ενιαίας διδασκαλίας. Χαρακτηριστικό είναι σχετικό παράδειγμα που αναφέρει, όπου οι αρχικές ανησυχίες και επιθυμίες των μαθητών δεν έχουν καμιά σημασία, δεν χρησιμοποιούνται παρά μόνο για να ξεκινήσει η διδασκαλία, η πορεία της οποίας είναι προκαθορισμένη, απαρέγκλιτη και ιδεολογικά φορτισμένη με στόχο το θρησκευτικό φρονηματισμό.⁸⁵⁰ Η αρχική ερώτηση του δασκάλου αποδεικνύεται ρητορική, οι απαντήσεις, οι ανησυχίες, οι ανάγκες των μαθητών δεν έχουν καμιά σημασία, το αποτέλεσμα είναι προκαθορισμένο και η όλη διαδικασία αναζήτησης θέματος, ένα διδακτικό τρικ, με το οποίο, ως ικανός ταχυδακτυλουργός ο δάσκαλος καθοδηγεί τους μαθητές του στη μοναδική σωστή

⁸⁴⁹ «Τοιαύτην εφαρμογήν της αυτενέργειας, οία η ανωτέρω περιγραφειθήσα και τοιαύτην αναρχίαν εν τη διδασκτική πράξει δεν δυνάμεθα να αποδεχθώμεν. Όσον και αν φανηται επαγωγός η ιδέα του να συντελείται η εν τω σχολείω εργασία εξ ολοκλήρου υπό των μαθητών, τοσούτον αφετέρου είναι αυτή δυσεφάρμοστος και ήκιστα εξυπηρετική των σκοπών της αγωγής και της διδασκαλίας. Κατά την εν τω σχολείω διδασκαλίαν παρίσταται ανάγκη εν ωρισμένω χρόνω να επιτευχθώσι ορισμένοι σκοποί». Νικόλαος Ι. Εξαρχόπουλος, *Γενική Διδακτική*, Αθήνα, Ρούγκας, τ. β', σ. 92-97.

⁸⁵⁰ «Οι παῖδες ἔχουσιν ἐπιθυμίας αορίστους, φευγαλέας, αβασθείς, ἐπιπολαίας, ευχερώς μεταβαλλομένας. Πόσον ἐπιτόλαιον εἶναι τὸ διαφέρον κατὰ τὴν ἡλικίαν ταύτην, καταφαίνεται ἐκ τοῦ ἐπομένου παραδείγματος: Ἡμέραν τινὰ κατὰ τὴν ἐναρξίν τῆς διδασκαλίας ἐν τῇ πρώτῃ τάξει τοῦ δημοτικοῦ ὁ διδάσκαλος ἀπηύθυνε πρὸς τοὺς μαθητάς τὴν ἐπομένην ἐρώτησιν: "Παιδιά, τι θέλετε νὰ συζητήσωμεν σήμερον; Αἱ ἀποκρίσεις δὲ ἦσαν οἱ ἐπόμεναι: Εἰς μαθητῆς: Νὰ πούμε γιὰ τὸ σχολεῖο μας. Ἄλλος μαθητῆς: Νὰ πούμε γιὰ τὰ ἀεροπλάνα. Ἄλλος μαθητῆς: Νὰ πούμε γιὰ τὶς βάρκες. Ἄλλος: Νὰ παίξωμε λαχείο. Ἄλλος: Νὰ παίξωμε τὰ φασολάκια. Ἄλλος: Νὰ παίξωμε τὰ κουτάκια. Ἄλλος: Νὰ παίξωμε τὸν ψαρά. Διὰ δεξιὰς ὁμῶς παρεμβάσεως τοῦ διδασκάλου καὶ διὰ τῆς ὑπ' αὐτοῦ προβληθείσης ἐρωτήσεως: Τι λέγαμε χθες; ἀπεμακρύνθησαν ευχερώς αἱ ἐπιθυμίαι αὐταὶ καὶ συνεφώνησαν ἅπαντες νὰ ἀσχοληθῶσι περὶ τὴν Ἐκκλησίαν καὶ τὰ ἐν αὐτῇ τελούμενα, θέμα εὐρισκόμενον ἐν συναφείᾳ πρὸς τὴν προδιδαχθείσαν ἐνότητα κατὰ τὴν προηγουμένην ἡμέραν». Νικόλαος Ι. Εξαρχόπουλος, «Ἡ ἐνιαία διδασκαλία ἐν θεωρίᾳ καὶ ἐν εφαρμογῇ», στὸ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Ἀντώνιος Τσιρίμπας, *Υλὴ καὶ Διδακτικὴ τῶν μαθημάτων τοῦ Δημοτικοῦ Σχολείου*, Ἐκδ. Οἶκος Πέτρου Δημητράκου, σ. 77.

απάντηση: την Εκκλησία και τα εν αυτή τελούμενα – πως αλλιώς άλλωστε θα κατέληγαν οι μαθητές μόνοι τους σε αυτή την επιλογή. Σε αυτό το διδακτικό σχήμα, η μόνη διαφορά με την παλιά παιδαγωγική είναι η επίφαση συμμετοχής των μαθητών στην επιλογή του διδασκόμενου θέματος. Η δεσμευμένη ενιαία διδασκαλία αποτελεί τη βάση της διδακτικής εργασίας, ενώ το σχολικό πρόγραμμα περιλαμβάνει δευτερευόντως μορφές αδέσμευτης ενιαίας διδασκαλίας, συστηματικές ασκήσεις (ανάγνωσης, αριθμητικής, κλπ.) και εκπαιδευτικές εκδρομές. Ο Εξαρχόπουλος επισημαίνοντας ότι δεν υπάρχει δυνατότητα εντός της ενιαίας διδασκαλίας να αποκτήσει ο μαθητής τις απαραίτητες δεξιότητες, προβλέπει διδακτικές ώρες για την εξάσκηση της πρώτης ανάγνωσης, της γραφής, της εκτέλεσης αριθμητικών πράξεων, της ιχνογραφίας, της χειροτεχνίας, της ωδικής και της γυμναστικής. Από το πρόγραμμα της ενιαίας διδασκαλίας, εξαιρείται και το μάθημα των Θρησκευτικών, καθώς εκτιμάται ότι η ύλη του μαθήματος είναι τέτοια που δεν μπορεί να παρεμβληθεί εντός της ΕΣΔ και επιπλέον, «η σημασία του μαθήματος τούτου [δεν] επιτρέπει να τελήται διεσπασμένη και επ ευκαιρία διδασκαλία αυτού».⁸⁵¹ Έτσι, τα Θρησκευτικά διδάσκονται ως ιδιαίτερο μάθημα, γεγονός που διαφυλάσσει το φρονηματιστικό χαρακτήρα του σχολείου. Η εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας, σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο, προϋποθέτει από το δάσκαλο υψηλό επίπεδο παιδαγωγικής και ψυχολογικής μόρφωσης, εντατική προετοιμασία, αυξημένη προσπάθεια και βαθιά γνώση του τοπικού, φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου. Αναγνωρίζοντας ότι η φύση της ενιαίας διδασκαλίας δεν επιτρέπει την εφαρμογή των άκαμπτων ερβαρτιανών διδακτικών σχημάτων, αντιπροτείνει μια πορεία διδασκαλίας για τη διαπραγμάτευση των θεμάτων, που περιλαμβάνει τα εξής στάδια: αβίαστες ανακοινώσεις και διάλογος των μαθητών, επεξεργασία του θέματος, ανακεφαλαίωση και ταξινόμηση των διδαχθέντων γνώσεων, εφαρμογές και ασκήσεις για την εμπέδωση των διδαχθέντων. Παρ' ότι η συγκεκριμένη πορεία διδασκαλίας εμφανίζεται σχετικά ελαστική, είναι εμφανής η συγγένειά της με τα στάδια της τριμερούς (παρατήρηση, επεξεργασία, εφαρμογή).

Ο επιθεωρητής Κ. Μαλούκος θεωρεί ότι η ολική μέθοδος είναι αλληλένδετη με την ΕΣΔ καθώς «δεν μπορούμε να ακολουθούμε ολική μέθοδο χωρίς να εφαρμόζουμε Ε.Σ.Δ.(...)στην ολική μέθοδο, το υλικό της Α' Αναγνώσεως να βγαίνει από το

⁸⁵¹ Στο ίδιο, σ.81.

περιεχόμενο των μικροτέρων ενοτήτων των θεμάτων της Ε.Σ.Δ.». ⁸⁵² Αναγνωρίζει τις δυσκολίες εφαρμογής της ΕΣΔ, ιδιαίτερα για τα ολιγοθέσια σχολεία και για όσα δεν έχουν διδακτηριακή άνεση, εποπτικά μέσα και ευχέρεια διδακτικών περιπάτων και κινήσεων που ευνοούν τη βιωματική μάθηση. Προτείνει την εισαγωγή της ΕΣΔ σε όλα τα πολυθέσια σχολεία, κατ' αρχήν στην Α' και Β' και σταδιακά στην Γ' τάξη. Σε αντίθεση με τον Εξαρχόπουλο, προτείνει στις δυο πρώτες τάξεις να μην υπάρχουν καθόλου ιδιαίτερα μαθήματα, ακόμα και τα Θρησκευτικά να διδάσκονται στα πλαίσια της ΕΣΔ. ⁸⁵³ Για τις μεγαλύτερες τάξεις εκτός από τη συγκέντρωση ύλης που κατά τη γνώμη του αποτελεί στοιχείο του Παλιού Σχολείου, προτείνει την εφαρμογή των «Εβδομάδων ομοειδών μαθημάτων», δηλαδή, ένα μάθημα (π.χ. Γεωγραφία) γίνεται κυρίαρχο μάθημα και αποτελεί κέντρο εβδομαδιαίας εργασίας. Σημαντικότερα εμπόδια θεωρεί τη «φτώχεια των σχολείων» και την ελλιπή θεωρητική κατάρτιση και πρακτική εξάσκηση των δασκάλων. Εκτιμά ότι τα πενιχρά αποτελέσματα της ΕΣΔ οφείλονται «ή στο ότι μερικοί επεχείρησαν την εφαρμογή της από συνταγολόγια με νεκρή ύλη, χωρίς να έχουν κατανοήσει τις αρχές του Νέου Σχολείου, ή στο ότι ανέλαβαν την εφαρμογή της, χωρίς καμιά προπαρασκευή και χωρίς καμιά συναίσθησι της ευθύνης των για την προχειρότητα αυτή». ⁸⁵⁴

Ο Μαλούκος δεν εμφανίζεται το ίδιο θετικός με την ολική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης: ⁸⁵⁵ «Απορεί δε κανένας, γιατί, σχεδόν στο σύνολό των οι νέοι μας Διδάσκαλοι, δεν εφαρμόζουν την Ολική μέθοδο, που διδάσκονται στις Ακαδημίες, αλλά παραλλαγές της Α.Σ. [αναλυτικοσυνθετικής], όλοι δε αποφεύγουν την Α' τάξη σαν το διάβολο το λιβάνι». Σε αντίθεση με τους υποστηρικτές της ολικής, θεωρεί ότι η ανάγνωση «είναι απαίτησι του Πολιτισμού, ξένη προς την παιδική ψυχή και τα λεγόμενα για απόκτησι της αναγνωστικής δεξιότητος φυσικά και αβίαστα, είναι από τις μεγαλύτερες Διδακτικές απάτες. Κανένας ποτέ δεν έμαθε μόνος του – φυσικά και αβίαστα – ανάγνωσι». ⁸⁵⁶ Κατά τη γνώμη του απαιτούνται λεόντειοι όροι για τη σωστή εφαρμογή της ολικής: «Σχολεία πολυθέσια με άφθονα μέσα, επιτυγχάνουν θαύματα με την Ολική, όταν μάλιστα οι προασκήσεις της γίνονται απ' τα πρώτα μαθήματα, σκόπιμα, ψυχολογημένα και, κατά το δυνατόν, σαν παιγνίδι. Τα τέτοια

⁸⁵² Κωνσταντίνος Κ. Μαλούκος, *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, 1958, σ. 40.

⁸⁵³ Στο ίδιο, σ. 39.

⁸⁵⁴ Στο ίδιο, σ. 42.

⁸⁵⁵ Ο Παπαμαύρος επίσης, θεωρούσε ως καταλληλότερη την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, ενώ για την ολική μέθοδο πίστευε ότι είναι προπαρασκευαστική της πρώτης ανάγνωσης και γραφής καθώς τελικά, η δασκάλα ή ο δάσκαλος θα καταλήξει να διδάξει το κάθε γράμμα χωριστά. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Ειδική Διδακτική του σχολείου εργασίας*, Αθήνα, 1955, σ. 43 και 47.

⁸⁵⁶ Στο ίδιο, σ. 113.

όμως σχολεία στην Πατρίδα μας είναι λίγα(...)Στα ολιγοτάξια όμως σχολεία, όπως είναι τα περισσότερα της Πατρίδος μας(...)είναι προτιμότερη και αποτελεσματικότερη η Α.Σ. και προ παντός η παραλλαγή της των προτύπων λέξεων». ⁸⁵⁷ Η σαφής προτίμηση της αναλυτικοσυνθετικής από ένα επιθεωρητή είναι ενδεικτική του κλίματος απόρριψης των νέων «ξενόφερτων» μεθόδων από συντηρητικούς παιδαγωγούς και στελέχη της εκπαίδευσης. Για παράδειγμα, ο διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, Π. Κοροντζής, εκτιμά ότι η ολική δεν ταιριάζει στην ελληνική γλώσσα αλλά στην αγγλική και τη γαλλική ενώ υποστηρίζει ότι η ενιαία διδασκαλία μπορεί να εφαρμόζεται μόνο στις δυο πρώτες τάξεις του δημοτικού από πολύ έμπειρους δασκάλους: «εις όλας τας άλλας περιπτώσεις παίζομεν θέατρον». ⁸⁵⁸ Επιφυλακτικός ως προς τις νέες μεθόδους εμφανίζεται ακόμα και ο Γεωργούλης, ενώ ο Καλλιάφας, διάδοχος του Εξαρχόπουλου στην έδρα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής, στηλιτεύει, σε ομιλία του προς τη Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ, τη νοσηρή κατάσταση διάλυσης της ουσίας της αγωγής από «ατελείυτες παιδαγωγικές δοκιμές» στις οποίες συμπεριλαμβάνει την ενιαία διδασκαλία, την ολική μέθοδο και, κυρίως, τη «δήθεν» μαθητική αυτοδιοίκηση. ⁸⁵⁹ Παρ' όλα αυτά, ο ίδιος ο Καλλιάφας δεν απορρίπτει συνολικά την ΕΣΔ και την ολική μέθοδο. Στα σχετικά έργα του για τη διδακτική αποδέχεται ότι η ΕΣΔ «διεγείρει ζωηρόν το διαφέρον αυτών και εθίζει τούτους από μικράς ηλικίας εις το εργάζεσθαι αυτοτελώς» ⁸⁶⁰ αποδίδοντας σε αυτή την έννοια της συγκέντρωσης της ύλης στις δυο πρώτες τάξεις του Δημοτικού σε ενότητες πραγματογνωσίας και πατριδογνωσίας. Επισημαίνει ότι με αυτή τη μέθοδο η διδασκαλία «αποβαίνει φυσικωτέρα, κατ' ακολουθίαν δε και το διαφέρον και η προσοχή του μαθητού ζωηροτέρα» ⁸⁶¹ και παραθέτει αναλυτικά ενότητες ΕΣΔ για τις πρώτες επτά ημέρες διδασκαλίας στην Α' Δημοτικού. ⁸⁶² Όσο αφορά τη μέθοδο πρώτης ανάγνωσης, παρ' ότι μεταφέρει απόψεις ευρωπαίων παιδαγωγών που θεωρούν ότι «ορθόν είναι να αφίνωμεν ελεύθερον τον συνετόν διδάσκαλον να εκλέγη εκείνην την μέθοδον, ήτις

⁸⁵⁷ Στο ίδιο, σ. 121.

⁸⁵⁸ Παν. Γ. Κοροντζής, «Παιδαγωγικά Είδωλα», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε', τ. 3^ο-4^ο, Νοεμ. – Δεκ. 1957. Επίσης, τις αντιρρήσεις του για την ολική μέθοδο ο Κοροντζής παραθέτει και στο Παν. Γ. Κοροντζής, «Μεθοδολογικά και διδακτικά προβλήματα του δημοτ. Σχολείου», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, αρ. 5, Φεβρουάριος 1954.

⁸⁵⁹ Σπυρ. Κ. Καλλιάφας, Το σπουδαιότατον των παιδαγωγικών προβλημάτων της σήμερον. Ομιλία στην ΚΖ' ΓΣ της ΔΟΕ. *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Γ', τ. 1^ο-2^ο, Σεπτ – Οκτ. 1955. Η ομιλία του Καλλιάφα σχολιάζεται στο Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 19.

⁸⁶⁰ Σ. Καλλιάφας, Ι. Γεωργόπουλος, *Η ύλη και η διδακτική των μαθημάτων του δημοτικού σχολείου, Πρώτον και δεύτερον σχολικό έτος*, Αθήνα, Εκδ. Οίκος Π. Δημητράκου Α.Ε., 1954, σ. 3.

⁸⁶¹ Στο ίδιο, σ. 32.

⁸⁶² Στο ίδιο, σ. 101-142.

είναι η καταλληλοτάτη προς την πνευματικήν κατάστασιν των μαθητών αυτού», εκτιμά ωστόσο ότι η άριστη μέθοδος είναι αυτή των προτύπων λέξεων.⁸⁶³ Πάντως, υποστηρίζοντας τη δυνατότητα επιλογής μεθόδου από το δάσκαλο, εκφράζει την άποψη ότι το αλφαβητάριο της Α΄ Δημοτικού δεν πρέπει να υποδεικνύει τη μέθοδο ούτε να περιέχει ασκήσεις με συλλαβές και λέξεις άνευ περιεχομένου αλλά με νόημα συγκεκριμένο και προσαρμοσμένο στα παιδικά ενδιαφέροντα που θα προκαλεί συναισθήματα χαράς στους μικρούς μαθητές.⁸⁶⁴

Η ΕΣΔ αντιμετωπίζεται και αξιοποιείται ως βασικό στοιχείο ανανέωσης της παραδοσιακής παιδαγωγικής, αποτελεί επίκεντρο αντιπαραθέσεων, συζητήσεων στα παιδαγωγικά συνέδρια,⁸⁶⁵ αντικείμενο μελέτης, έρευνας και δημοσιεύσεων στα παιδαγωγικά περιοδικά. Εφαρμόζεται περιορισμένα, στις πρώτες δύο ή τρεις τάξεις των πρότυπων σχολείων αρχικά,⁸⁶⁶ με ενθαρρυντικά αποτελέσματα τα οποία συχνά δημοσιεύονται με τη μορφή εισηγήσεων, άρθρων, εργασιών ή και συγγραμάτων από επιθεωρητές και δασκάλους/ες. Για παράδειγμα, η ΕΣΔ εφαρμόζεται επί μία δεκαετία σχεδόν στο Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο Σάμου και στο Β΄ Δημοτικό Σχολείο Βαθέος Σάμου, στην Α΄ τάξη με βάση το ευκαιριακό γεγονός, στις Β΄ και Γ΄ τάξεις με βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις η διδασκαλία οργανώνεται με το σύστημα των κυρίαρχων μαθημάτων. Η εφαρμογή αυτού του συστήματος στην πράξη, καταγράφεται και δημοσιεύεται σε σχετική μελέτη από το δάσκαλο του Πρότυπου Δημ. Σχ. Σάμου.⁸⁶⁷ Ο δάσκαλος συνδυάζει διαφορετικές εκδοχές ενιαίας διδασκαλίας και συγκέντρωσης της ύλης χρησιμοποιώντας την τριμερή πορεία διδασκαλίας του Decroly (Παρατήρηση, Σύνδεση/Συσχέτιση, Έκφραση), ενώ, σε αντίθεση με τον Εξαρχόπουλο, δεν ακολουθείται η ιδιαίτερη αυτοτελής διδασκαλία των Θρησκευτικών στην Α΄ και Β΄ τάξη, τα μαθήματα των Θρησκευτικών και της

⁸⁶³ Στο ίδιο, σ. 47-48.

⁸⁶⁴ Στο ίδιο, σ. 54.

⁸⁶⁵ Ενδεικτικά, στο τοπικό Παιδαγωγικό συνέδριο της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ολυμπίας του σχολικού έτους 1955-56, αποφασίζεται η εφαρμογή της ενιαίας διδασκαλίας στις τρεις πρώτες τάξεις και η ευκαιριακή εφαρμογή της στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις, όπου είναι δυνατόν. Παιδαγωγική Κίνησης εις την Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ολυμπίας, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Δ΄, τ. 5^{ον}-6^{ον}, Ιαν. – Φεβρ. 1957.

⁸⁶⁶ Για παράδειγμα, η ΕΣΔ εφαρμόστηκε στο 1^ο Δημ. Σχ. Αθηνών σε συνδυασμό με την ολική μέθοδο: «Εις την δευτέραν τάξιν θα εφαρμοσθή επίσης η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία όπως εις την πρώτην τάξιν υπό ευρύτερον όμως πνεύμα αναλόγως προς την πνευματικήν κατάστασιν των μαθητών. Εις την Τρίτην τάξιν θα εφαρμοσθή η ΕΣΔ». Πρακτικά του Συλλόγου Διδασκόντων του 1^{ου} Δημ. Σχ. Αθηνών, Σχ. έτος 1955-56. Αναφέρεται στο Άρτεμις Κλιάφα, *Η ιδεολογία της εθνικοφοροσύνης στη ζωή του Σχολείου. Τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων του 1^{ου} Δ.Σ. Αθηνών την περίοδο 1953-1960*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακό Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας.

⁸⁶⁷ Δημοσθένης Η. Παπανικολάου, *Ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και κυρίαρχα μαθήματα*, εκδ. Πορεία, 1960.

Ιστορίας διδάσκονται είτε αυτοτελώς είτε στα πλαίσια του συστήματος των κέντρων ενδιαφέροντος από την Γ' τάξη και μετά. Αντίστοιχα, η εφαρμογή της ΕΣΔ και της ολικής μεθόδου από το δάσκαλο Χ. Κοκκίνη και τη δασκάλα Ε. Βισβίκη – Κοκκίνη στο 2/θέσιο Δημ. Σχ. Αμπελοχωρίου Θηβών και στα μονοθέσια σχολεία Πανάκτου και Πρασίνου Θηβών καταδεικνύει ότι η εφαρμογή αυτού του διδακτικού σχήματος είναι εφικτή και σε ολιγοθέσια και μονοθέσια σχολεία, σε πείσμα αντίθετων εκτιμήσεων που διατυπώνονταν από στελέχη της εκπαίδευσης. Οι δύο εκπαιδευτικοί καταγράφουν την εργασία τους σε μια αναλυτική μελέτη, όπου παραθέτουν αναλυτικά τις διδακτικές ενότητες που προγραμματίστηκαν και υλοποιήθηκαν.⁸⁶⁸ Ωστόσο, η πειραματική εφαρμογή της ΕΣΔ στα πειραματικά γίνεται αντικείμενο κριτικής, χαρακτηριστικό είναι ένα άρθρο του Γ. Δάνου που διαπιστώνει την ανυπαρξία προεργασίας και κοινής κατεύθυνσης και επισημαίνει ότι αυτή η μορφή ενιαίας διδασκαλίας «είναι μια πλατειά εφαρμογή της αρχής της συγκέντρωσης με άξονα την πατριδογνωσία και ότι δεν έχει τόση ψυχολογική αξία, όση έχει μια άλλη μορφή αυτής, η ελεύθερη, αυθόρμητη ενιαία διδασκαλία, που αναφέρεται σε βιώματα των παιδιών και κινεί το δυναμισμό τους. Όμως είναι σήμερα γενικά εφαρμόσιμη και αποτελεί το πρώτο στάδιο, τον πρώτο σταθμό στην εφαρμογή των νέων παιδαγωγικών αρχών».⁸⁶⁹

Ο Χ. Πάτσης, εκδότης του παιδαγωγικού περιοδικού «Νέο Σχολείο», εκτιμώντας ότι οι απαραίτητες αλλαγές στην εκπαίδευση μπορούν να ξεκινήσουν από το επίπεδο της διδακτικής μεθοδολογίας, υποστηρίζει μέσα από τις στήλες του περιοδικού την οργάνωση της διδασκαλίας με βάση την ΕΣΔ, τα κέντρα ενδιαφέροντος Decroly και την αξιοποίηση της Πατριδογνωσίας σε αυτά τα πλαίσια.⁸⁷⁰ Τα άρθρα των επιθεωρητών και δασκάλων που δημοσιεύονται στο περιοδικό, μεταξύ άλλων, παραθέτουν πορίσματα τοπικών παιδαγωγικών συνεδρίων, περιγραφές διδασκαλιών και διδακτικές υποδείξεις σχετικά με την ΕΣΔ. Προτείνεται η εφαρμογή της στις Α' και Β' τάξεις, (σπανιότερα και στη Γ'), ο συνδυασμός της με την ταυτόχρονη συστηματική διδασκαλία χωριστών μαθημάτων, η οργάνωση της διδασκαλίας με

⁸⁶⁸ Χ. Κοκκίνης, Ε. Βισβίκη – Κοκκίνη, *Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και η ολική μέθοδος στην πράξη*, Αθήναι, 1961. Στην αρχή της μελέτης τους, σημειώνουν ότι «η Ε.Σ.Δ. δεν είναι ασυδοσία, όπως συχνά ακούμε να την χαρακτηρίζουν».

⁸⁶⁹ Γεώργιος Σ. Δάνος, Τα πρότυπα σχολεία, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, αρ. 3, Δεκ. 1953. Βλ. και σχετική αναφορά στο Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 35.

⁸⁷⁰ Αναλυτικά για τη συμβολή του περιοδικού «Νέο Σχολείο» στην προώθηση της ΕΣΔ και της ολικής μεθόδου, βλ. Αναστάσιος Λιάμπας, «Η ειδική διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού στο περιοδικό «Νέο Σχολείο» (1950 – 1967)». Αντλήθηκε από τη διεύθυνση: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/liampas.htm>.

βάση τα κέντρα ενδιαφέροντος, η αξιοποίηση των τοπικών φυσικών και κοινωνικών δεδομένων ως υλικό για τις θεματικές ενότητες ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις, υπάρχουν προτάσεις που συνδυάζουν τη διδασκαλία που στηρίζεται στο κυρίαρχο μάθημα εβδομάδας με την παραδοσιακή τριμερή πορεία. Για την πρώτη ανάγνωση, αρκετά άρθρα προτείνουν την εφαρμογή της ολικής μεθόδου. Η περιορισμένη εφαρμογή της ΕΣΔ και η εξαιρετικά μειωνητική απήχυσή της στο εκπαιδευτικό σώμα, αποδίδεται από τους αρθρογράφους του περιοδικού στο ανελαστικό αναλυτικό πρόγραμμα, στην πειστική ανάγκη να διδαχθούν συγκεκριμένες δεξιότητες, στην έλλειψη επιστημονικής κατάρτισης, στο φόβο των δασκάλων για δυσμενή επιθεώρηση, στις δυσχερείς συνθήκες εργασίας. Η εκτίμηση που προκύπτει από τη μελέτη των δημοσιευμάτων του περιοδικού και συνοψίζεται στη διαπίστωση ότι «στις προτάσεις για τη διδακτική των μαθημάτων συνήθως συνυπάρχουν νέες και παλιές παιδαγωγικές και σε πολλές περιπτώσεις οι πρώτες υποτάσσονται στις δεύτερες»,⁸⁷¹ μοιάζει να αποκτά γενική ισχύ και να αφορά συνολικά την αντιπαράθεση των παιδαγωγικών ρευμάτων της περιόδου, το συσχετισμό παραδοσιακής και νέας αγωγής, την κατεύθυνση και τον παιδαγωγικό προσανατολισμό των προτάσεων παιδαγωγών και επιθεωρητών.

Μάλιστα θα λέγαμε ότι εάν η παραπάνω διαπίστωση αφορά στο επίπεδο των παιδαγωγικών ιδεών, της αντιπαράθεσης και ζύμωσης, παιδαγωγών, επιθεωρητών, παιδαγωγικών περιοδικών, τοπικών ή πανελλαδικών παιδαγωγικών συνεδρίων, στο επίπεδο της σχολικής καθημερινότητας η κυριαρχία των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων είναι συντριπτική. Μια ένδειξη που ενισχύει αυτή την άποψη είναι ο βαθμός εφαρμογής και υλοποίησης της ΕΣΔ και της ολικής μεθόδου, η απήχηση που έχουν στο σώμα των εκπαιδευτικών, ως ένα σημείο καταδεικνύει και την επιτυχία ή αποτυχία του εγχειρήματος ανανέωσης της παραδοσιακής παιδαγωγικής που ευαγγελίζονται επιφανείς εκπρόσωποι του συντηρητικού ρεύματος. Έχει ενδιαφέρον επίσης να μελετηθεί ο τρόπος που υλοποιούνται, είτε στη γνήσια μορφή τους είτε με παραλλαγές που συνδυάζουν παραδοσιακές και νέες μεθόδους διδασκαλίας, ο βαθμός αποδοχής ή απόρριψής τους από τους επιθεωρητές, τα αποτελέσματα που καταγράφονται στις εκθέσεις επιθεώρησης.

Όλες οι ενδείξεις μαρτυρούν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των δασκάλων της περιόδου ακολουθούν την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο και την παραδοσιακή

⁸⁷¹ Στο ίδιο.

αυτοτελή διδασκαλία των μαθημάτων. Για παράδειγμα, ο επιθεωρητής Κ. Μαλούκος, εκτιμά ότι το 99% των δασκάλων διδάσκει με τη «γνωστή αναλυτικοσυνθετική μέθοδο του Ερβαρτιανού σχολείου».⁸⁷² Προφανώς πρόκειται για μια εμπειρική εκτίμηση, άλλωστε σε άλλο σημείο του ίδιου βιβλίου, ο Μαλούκος αναφέρει ότι το 95% των δασκάλων εφαρμόζουν διάφορες παραλλαγές της αναλυτικοσυνθετικής.⁸⁷³ Αντανακλά ωστόσο την εικόνα της εποχής. Ο επιθεωρητής εκτιμά ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δάσκαλοι/ες στην εφαρμογή των διδακτικών μεθόδων που στηρίζονται στις αρχές του Νέου Σχολείου, «οφείλονται στην ελλιπή επαγγελματική κατάρτιση, στη μη παρακολούθηση των συστημάτων αυτών στην πράξη και προ παντός στο ότι, κάθε διδακτική ενέργειά μας, συνηθίσαμε να είναι προγραμματισμένη. Η λίστα του ωρολογίου προγράμματος απαλλάσσει από πολύν κόπο. Δεν κουράζει και δεν κρατεί σε διαρκή ανησυχία το δάσκαλο».⁸⁷⁴

Ένα μέτρο σύγκρισης αποτελούν οι ετήσιες εκθέσεις επιθεώρησης σχολείων και δασκάλων που κατέθεταν οι επιθεωρητές στο Υπουργείο στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς. Στην ετήσια έκθεση της Ζ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών για το σχολικό έτος 1963 - 1964, σε σύνολο 111 δασκάλων που επιθεωρήθηκαν, μόνο δύο εμφανίζονται να εφαρμόζουν την ΕΣΔ. Στην πρώτη περίπτωση, η δασκάλα Δ.Π., διδάσκει στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο Υμηττού, στην πρώτη τάξη, Πραγματογνωσία, Ανάγνωση και Αριθμητική, με ενότητα «τα αντικείμενα του μαθητού». Στη σχετική έκθεση αναφέρεται ότι έχει ήδη εργαστεί με βάση τις ενότητες «τα αντικείμενα της αιθούσης» και «το φθινόπωρο». Σχηματίζει φράσεις με τις σχετικές λέξεις, διδάσκει ανάγνωση με αυτές, τις αναρτά στους τοίχους της τάξης και διαμορφώνει προβλήματα αριθμητικής που σχετίζονται κάθε φορά με την ενότητα που διδάσκει. Ο επιθεωρητής δεν δείχνει και τόσο ευχαριστημένος από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και υποδεικνύει «ότι εκτός της ενιαίας διδασκαλίας θα εξακολουθή να υφίσταται και η αυτοτέλεια των μαθημάτων και θα τηρήται η μέθοδος της διδασκαλίας των, ο επιδιωκόμενος σκοπός των κ.λ.π.».⁸⁷⁵ Είναι προφανώς αντιφατικό να υποστηρίζει κανείς ότι μπορεί να εφαρμοστεί η ΕΣΔ και ταυτοχρόνως να υφίσταται η αυτοτέλεια των μαθημάτων, ωστόσο, σε ένα βαθμό, αντανακλά το πνεύμα των αναλυτικών προγραμμάτων του 1957. Πρόκειται για μια έμμεση, πλην

⁸⁷² Κωνσταντίνος Μαλούκος, *ό.π.*, σ. 98.

⁸⁷³ Στο ίδιο, σ. 136.

⁸⁷⁴ Στο ίδιο, σ. 21.

⁸⁷⁵ Γ.Π., Επιθεωρητής Δημ. Σχολείων Ζ' Εκπαιδευτικής Περιφ. Αθηνών, *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδ/λων της Περιφέρειας, Σχολ. Έτος 1963-64*, σ. 19-21.

σαφής αποδοκιμασία της ΕΣΔ, άλλωστε η δασκάλα βαθμολογείται επιστημονικώς λίαν ικανή, διοικητικώς λίαν δεξιά, λίαν ευσυνείδητος, λίαν αξιοπρεπής, λίαν δραστήρια, αλλά, διδακτικώς ικανή. Με δυο λόγια, η υλοποίηση της ΕΣΔ σε αυτή την περίπτωση, κόστισε στη δασκάλα μια χαμηλή βαθμολογία. Στη δεύτερη περίπτωση εφαρμογής της ΕΣΔ, η δασκάλα Β.Α. διδάσκει στο τριθέσιο Δημοτικό Σχολείο Σαντορινέϊκων – Κοντοπεύκου, στα τμήματα της Α΄ και Β΄ τάξης, με βάση την ενότητα «τα χωράφια» και καθώς έχει προηγηθεί διδακτικός περίπατος σε κοντινό αγρό, συνδέει τα μαθήματα της ανάγνωσης, της αριθμητικής, των θρησκευτικών και της ωδικής και των δύο τάξεως με το σχετικό θέμα. Ο ίδιος επιθεωρητής μένει ικανοποιημένος σε αυτή την περίπτωση και χαρακτηρίζει τη δασκάλα «διδακτικώς λίαν ικανή».⁸⁷⁶ Όσο αφορά στην ολική μέθοδο, από τις 26 δασκάλες που διδάσκουν σε τμήματα της πρώτης τάξης και καταγράφονται στις εκθέσεις επιθεώρησης αυτού του σχολικού έτους, μόνο τρεις εφαρμόζουν την ολική μέθοδο. Ο επιθεωρητής αξιολογεί θετικά τις δασκάλες που εφαρμόζουν την ολική μέθοδο. Αξίζει τον κόπο να επισημάνουμε, ότι η αναλυτικοσυνθετική που χρησιμοποιούν όλες οι υπόλοιπες δασκάλες, χαρακτηρίζεται από τον επιθεωρητή ως «ορθόδοξος».⁸⁷⁷

Στην ετήσια έκθεση της Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών για το σχολικό έτος 1966 - 1967, σε σύνολο 37 δασκάλων που επιθεωρήθηκαν, μόνο δύο εφαρμόζουν την ΕΣΔ. Και οι δύο υπηρετούν στο 1^ο Δημοτικό Σχολείο Υμηττού. Ο δάσκαλος Γ.Γ., με θεματική ενότητα «τα έντομα», διδάσκει ανάγνωση, αριθμητική, φυσική ιστορία, ωδική και γυμναστική στην τρίτη τάξη, ενώ η δασκάλα Μ.Α. διδάσκει στην πρώτη τάξη εφαρμόζοντας την ολική μέθοδο και την ΕΣΔ. Ο επιθεωρητής σημειώνει για την διδασκαλία της Μ.Α. ότι «η μετάβασις από του ενός μαθήματος εις το άλλο, όπερ αποτελεί βασικόν στοιχείον δια την επιτυχίαν της μεθόδου της Ε.Σ.Δ. γίνεται κατά τρόπον πολύ φυσικόν».⁸⁷⁸ Τέλος, στην ετήσια έκθεση της Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών για το σχολικό έτος 1968 - 1969, σε σύνολο 84 δασκάλων, δεν σημειώνεται ούτε μια περίπτωση εφαρμογής της ΕΣΔ ή της ολικής μεθόδου.

⁸⁷⁶ Γ.Π., Επιθεωρητής Δημ. Σχολείων Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφ. Αθηνών, *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδ/των της Περιφέρειας*, Σχολ. Έτος 1963-64, σ. 102-103.

⁸⁷⁷ Όπως αναφέρει σχετικά: «ηκολουθήθη η ορθόδοξος αναλυτικοσυνθετική μέθοδος». Γ.Π., Επιθεωρητής Δημ. Σχολείων Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφ. Αθηνών, *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδ/των της Περιφέρειας*, Σχολ. Έτος 1963-64, σ. 36.

⁸⁷⁸ Ν.Μ., Επιθεωρητής Δημ. Σχολείων Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφ. Αθηνών, *Εκθέσεις Επιθεωρήσεως Σχολείων και Διδ/των της Περιφέρειας*, Σχολ. Έτος 1966-67, σ. 69.

Από τους 214 ατομικούς φακέλους δασκάλων που μελετήθηκαν, διαπιστώθηκε ότι μόνο 6 δάσκαλοι/ες εφάρμοσαν στις τάξεις τους την ΕΣΔ και μάλιστα οι 3 από αυτούς σε συνδυασμό με την ολική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης. Επιπλέον 2 δάσκαλοι/ες εφάρμοσαν την ολική μέθοδο, ενώ ακόμα 3 δάσκαλοι/ες επέλεξαν ένα συνδυασμό ολικής και αναλυτικοσυνθετικής μεθόδου. Στα παραπάνω θα πρέπει να προσθέσουμε μια δημοσίευση δασκάλου στο *Επιστημονικό Βήμα* της ΔΟΕ σχετική με την ΕΣΔ⁸⁷⁹ καθώς και μια ακόμα αναφορά στην ΕΣΔ σε έκθεση επιθεώρησης που αφορά νηπιαγωγό.⁸⁸⁰

Παρ' ότι το δείγμα των ατομικών φακέλων είναι τυχαίο, ο εξαιρετικά μικρός αριθμός δασκάλων που επιλέγει την ενιαία διδασκαλία ή την ολική μέθοδο, αποτελεί μια ακόμα ισχυρή ένδειξη για την εξαιρετικά περιορισμένη εφαρμογή τους. Παραθέτουμε παρακάτω αναλυτικά, τα σημαντικότερα στοιχεία που προκύπτουν από το υλικό των ατομικών φακέλων.

Η δασκάλα Ε.Φ. διδάσκει στην Β' τάξη του 4^ο Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου Κοζάνης, όπου «εφαρμόζει λίαν επιτυχώς ενιαίαν συγκεντρωτικήν διδασκαλίαν. Έχει προγραμματίσει τας διδακτικές ενότητες, ειλημμένας είτε εκ της ζωής του μαθητού εις την οικίαν και εις το σχολείον είτε εκ των εποχών του έτους και εκ των μεγάλων θρησκευτικών και εθνικών εορτών μας. Εκμεταλλεύεται καταλλήλως επίσης διδομένας ευκαιρίας δια διδ/λίαν θέματος ενδιαφέροντος τους μαθητάς». Για παράδειγμα, η δασκάλα διδάσκει την ενότητα «η πόλη», ξεκινώντας με διδακτικό περίπατο της τάξης σε παρακείμενο ύψωμα. Ακολουθεί επεξεργασία εντυπώσεων από την παρατήρηση της πόλης, ελεύθερος διάλογος, αναζήτηση των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και των κεντρικών σημείων πόλης, γεωγραφικός προσανατολισμός των παιδιών, ιχνογράφηση απλών σχεδίων. Κατόπιν, επιστροφή στην τάξη, εισαγωγή στον τρόπο κατασκευής χαρτιού, ανάγνωση σχετικού κειμένου για την πόλη, αναγνωστικές δραστηριότητες. Διαβάζει υποδειγματικά η δασκάλα σχετικό κείμενο για την πόλη, μετά διαβάζουν οι μαθητές/τριες, επεξεργάζονται με ελεύθερο διάλογο τις άγνωστες λέξεις, διαιρούν το περιεχόμενο στα κύρια σημεία του, προχωρούν σε

⁸⁷⁹ Γ.Χ., «Εφαρμογή και αποτελέσματα του εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος βάσει Κ.Μ.Ε. εις τα 2/ια Δημοτ. Σχολεία», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, Νοέμβριος-Δεκέμβριος 1956. Το άρθρο επισημάνθηκε στον Α.Φ. του Γ.Χ.

⁸⁸⁰ «Κατά την ως ανωτέρω εργασίαν, καθ' ην εφαρμόσθη μετ' αρκούσης επιτυχίας η ενιαία διδασκαλία, η νηπιαγωγός προσείλκυσε και συνεκράτησε την προσοχήν και το διαφέρον των νηπίων». Α.Φ. της Γ.Ε., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Νηπιαγωγείο Περιστερίου, Γ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

ορθή γραφή λέξεων στον πίνακα.⁸⁸¹ Η δασκάλα έχει διδάξει την προηγούμενη σχολική χρονιά στην Α΄ τάξη εφαρμόζοντας ΕΣΔ και ολική μέθοδο «με άριστα αποτελέσματα», σύμφωνα με τον επιθεωρητή.⁸⁸²

Η δασκάλα Ζ.Π. δεν διαθέτει ιδιαίτερες σπουδές και δεν διδάσκει σε πρότυπα σχολεία, ωστόσο, ακολουθεί ολική, ή ένα μείγμα ολικής και αναλυτικοσυνθετικής σε συνδυασμό με ΕΣΔ σε όλη της την σχεδόν την υπαλληλική σταδιοδρομία.⁸⁸³ Ενδεικτικά αναφέρουμε, διδασκαλία της στις Α΄ και Β΄ τάξεις με θέμα το θειρισμό, όπου προηγείται διδακτικός περίπατος σε αγροτικό κτήμα και παρακολούθηση της εργασίας των γεωργών και ακολουθεί η διδασκαλία στη σχολική τάξη.⁸⁸⁴

Στην περίπτωση της δασκάλας Ε.Π., ο επιθεωρητής όχι μόνο αντιμετωπίζει θετικά την επιλογή της ενιαίας διδασκαλίας, αλλά προχωρά και σε συστάσεις για την ορθότερη εφαρμογή της: «Την παρηκολούθησα εργαζομένην με τας δύο πρώτας τάξεις, εις τας οποίας εφαρμόζει, εν μέρει μόνον, την ενιαίαν διδασκαλίαν(...)Εις την διδ/σαν έδωσα οδηγίας ως προς την πληρεστέραν εφαρμογήν της ενιαίας διδασκαλίας εις τας τάξεις αυτάς και ιδίως την μετάπτωσιν από του ενός εις το άλλο μάθημα, την ολοκλήρωσιν των ανακοινώσεων και την ένταξιν όλων των μαθημάτων εις αυτήν». Επιπλέον, αξιοποιεί την εμπειρία της δασκάλας οργανώνοντας υποδειγματική διδασκαλία με βάση την ΕΣΔ: «Βάσει των οδηγιών μας η ίδια εδίδαξεν υποδειγματικώς, κατά την παιδαγωγικήν συγκέντρωσιν, ήτις έλαβεν χώραν εις το σχολείον της, ενώπιον 45 διδασκάλων εκ των γειτονικών σχολείων και

⁸⁸¹ Α.Φ. της Ε.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, 4^ο πρότυπο Δ.Σχ. Κοζάνης, Εκπ. Περιφέρεια Κοζάνης.

⁸⁸² Α.Φ. της Ε.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, 4^ο πρότυπο Δ.Σχ. Κοζάνης, Εκπ. Περιφέρεια Κοζάνης.

⁸⁸³ Αναφέρουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα. Έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957: «εφαρμόζει κατά την πρώτην ανάγνωσιν μικτόν σύστημα διδ/λίας ήτοι αναλυτικοσυνθετικο-ιδιοπτικήν διδασκαλίαν». Έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961: «εφαρμόζει την Ε.Σ.Δ. και την ολικήν μέθοδον». Έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963: «εφαρμόζει την ολικήν μέθοδον με φράσεις». Έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969: «ειργάσθη κατά την αρχήν της Ενιαίας Διδασκαλίας». Α.Φ. της Ζ.Π., 7^ο Δ.Σχ. Καβάλας, Α΄ Εκπ. Περ. Καβάλας.

⁸⁸⁴ Παραθέτουμε σπό τη σχετική έκθεση επιθεώρησης: «Η δημ/σα πειράται την εφαρμογήν της Ε.Σ.Δ. με την ιδεοπτικήν μέθοδον εις την πρώτην ανάγνωσιν. Ομολογούμεν ότι επιτυγχάνει πολύ καλά αποτελέσματα. Διδακτική ενότης εις αμφοτέρας τας τάξεις “Ο θειρισμός”. Την προηγούμενην ημέραν επεσκέφθησαν αγροτικόν κτήμα και παρηκολούθησαν τις εργασίες των γεωργών. Κατά την ώραν της διδασκαλίας οι μαθηταί εξεδήλωσαν την επιθυμίαν να ομιλήσωσιν δια τον θειρισμόν. Επικολούθησεν ευρεία συζήτησις καθ’ ην εδιδάχθησαν γνώσεις πραγματογνωσίας, αριθμητική εις αμφοτέρους τάξεις Θρησκευτικά, ωδική (το τραγούδι του θειριστή). Εργασία επιμελημένη, διαφέροντα μαθητών πολλά, προσοχή των αδιάπτωτος. Αυτενέργεια, αυθορμητισμός». Α.Φ. της Ζ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1954-1955, 7^ο Δ.Σχ. Καβάλας, Α΄ Εκπ. Περ. Καβάλας.

επέτυχεν ικανοποιητικώς».⁸⁸⁵ Η δασκάλα Ε.Π. διδάσκει σε πρότυπη τάξη, παραδίδει σεμινάρια, κάνει σωματομετρήσεις, της αποδίδεται βαθύτατη γνώση Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας. Διαμορφώνει τις διδακτικές ενότητες επιλέγοντας θέματα από το οικείο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών, όπως για παράδειγμα, το επάγγελμα του γεωργού,⁸⁸⁶ οι τέσσερις εποχές, η εκκλησία, το ρολόι, το σπίτι μας, τα φρούτα κλπ. Στις εκθέσεις επιθεώρησης καταγράφονται οι θετικές αξιολογήσεις των επιθεωρητών που εκτιμούν ότι εφαρμόζει «κατά την διδασκαλίαν την διδακτικήν μορφήν της Ενιαίας Διδασκαλίας λίαν επιτυχώς»⁸⁸⁷ και επιπλέον, «κατορθώνει με αβίαστον τρόπον να ενυφαίνει εις την Ε.Σ. Διδ/λίαν όλα σχεδόν τα διδασκόμενα μαθήματα».⁸⁸⁸ Οι διδασκαλίες της επαναλαμβάνουν την ίδια διαδικασία ένταξης όλων των μαθημάτων στη θεματική ενότητα, ενίοτε με μηχανιστικό τρόπο και πάντοτε με ιδιαίτερη έμφαση στην εφαρμογή της αρχής της εποπτείας.⁸⁸⁹

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η εισήγηση της δασκάλας Ε.Τ. σε τοπικό παιδαγωγικό συνέδριο δασκάλων Θηβών.⁸⁹⁰ Η δασκάλα αναφέρει ότι ο επιθεωρητής της ανέθεσε

⁸⁸⁵ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁸⁸⁶ Παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα: «Μετά την πρωινήν προσευχήν και την είσοδον των μαθητών εις την τάξιν ήρχισεν η συζήτησις δια την σποράν ύστερα από τα πρωτοβρόχια. Ωμίλησαν δια το όργωμα, τον σπόρον, το λίπασμα (κοπριά και χημικά), δια την ποικιλίαν των σπόρων που σπέρνει ο γεωργός. Έπειτα διαβάζουν ένα σχετικόν κεφάλαιον από το αναγνωστικόν των “το όργωμα”(…)Έπειτα γράφει δυο προτάσεις εις τον πίνακα, εις την μίαν υπάρχει η λέξις – ο γεωργός – εις την δευτέραν η λέξις – οι γεωργοί(…)Γράφει τον κανόνα εις τον πίνακα και οι μαθηταί εις τα τετράδιά των. Ούτω εις την ενιαίαν διδασκαλίαν ενυφάνθη αβίαστα πλην των λεκτικών ασκήσεων και της Αναγνώσεως και το μάθημα της Γραμματικής. Την τρίτην ώραν ενυφάνθη το μάθημα της Αριθμητικής. Εις μαθητής λύει πρόβλημα προσθέσεως. Το νόημα του προβλήματος αναφέρεται εις την συζητούμενην ενότητα “η σπορά”(…)Η επιθεώρησις έληξε μ' ένα τραγούδι του γεωργού». Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁸⁸⁷ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁸⁸⁸ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁸⁸⁹ «Παρηκολουθήσαμεν ταύτην διδάσκουσαν κατά το σύστημα της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας. Ενότης: “Τα ζώα στην εξοχή – το αρνάκι”. Η διδ/σσα παρουσίασεν ένα έμπροσθεν των μαθητών μικρό αρνάκι και μετά την παρατήρησιν τούτου υπό των μαθητών εξήτησεν να περιγράψουν το σώμα του, να ωμιλήσουν δια την τροφήν, την χρησιμότητά του. Η διδασκαλία από του φυσιογνωστικού και πατριδογνωστικού μαθήματος μετέπεσεν εις διδασκαλίαν Αριθμητικής δια την Α' τάξιν μεταξύ των αριθμών 15-20, αριθμητικά ασκήσεις και δια την Β' προσθέσεις και αφαιρέσεις μεταξύ των αριθμών 20-100. Οι μαθηταί της Α' τάξεως απησχολήθησαν σιωπηρώς εις την γραφήν της αριθμητικής ασκήσεως επί των τετραδίων και οι μαθηταί της Β' ανέγνωσαν το επί του πίνακος γεγραμμένον ποίημα “Το αρνάκι”(…)Μετά την ανάγνωσιν οι μαθηταί της Β' ησχολήθησαν με την γραφήν του ποιήματος επί του τετραδίου των και οι μαθηταί της Α' με την ανάγνωσιν επί του Αλφαβηταρίου και εις την πινακίδα “Στο κτήμα του θείου”(…)Τέλος, η διδασκαλία έκλεισεν με την ιχνογράφησιν υπό των μαθητών του αρνιού και με το άσμα “Το κοπάδι”. Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

⁸⁹⁰ Α.Φ. της Ε.Τ., Εισήγησις θέματος: Πως εργάσθηκα στη Δευτέρα τάξη με την Ενιαία Διδασκαλία, Παιδαγωγικόν Συνέδριον 8^{ης} Ιουνίου 1960 εν Θήβαις, 2^ο Δημ. Σχ. Θηβών, Εκπ. Περ. Θηβών.

«την συνέχισιν της εφαρμογής της Ενιαίας Διδασκαλίας και εις την Δευτέραν τάξιν ήτις από το παρελθόν ωνομάσθη πρότυπος». Αφού παραθέτει τις σχετικές θεωρητικές αρχές, αναφέρει ότι για την κατάρτιση σχεδίου Αναλυτικού Προγράμματος Ενιαίας Διδασκαλίας στην αρχή της χρονιάς έλαβε υπόψη της το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα, τις οδηγίες του επιθεωρητή και την ιδιαίτερη πατρίδα των μαθητών. Το πρόγραμμα της ενιαίας διδασκαλίας περιλαμβάνει το σύνολο της προβλεπόμενης διδασκόμενης ύλης, ενώ οι ενότητες διαμορφώθηκαν με κριτήριο «την πραγμάτωσιν του υπό της τάξεως ταύτης και γενικώτερον του Δημοτ. Σχολείου επιδιωκόμενου σκοπού». Η ενιαία διδασκαλία εισάγεται και εδώ μέσω της Πατριδογνωσίας αφού το σχετικό υλικό «δέον να αντλήται από τη γύρω φύσι και από τη ζωή του ανθρώπου, θρησκευτική, εθνικήν, κοινωνικήν, ατομικήν και τα βιώματα του παιδιού» ενώ κατά την επεξεργασία των ενοτήτων, διδάχθηκαν και μαθήματα «μη περιλαμβανόμενα εις το Ε.Α.Π. ως π.χ. η υγιεινή, η Εθνική Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, καθώς και αγωγή του πολίτου». Η πορεία διδασκαλίας τυποποιείται με βάση τα στάδια της τριμερούς (παρατήρηση, επεξεργασία, εμπέδωση). Ενδεικτικά για την όποια σχέση είχε η λεγόμενη «αδέσμευτος» ή «ευκαιριακή» ενιαία διδασκαλία με την αντίστοιχη του Β. Otto, αναφέρουμε τα θέματα των ευκαιριακών ενοτήτων που ανέπτυξε η δασκάλα: «Η εορτή της Σημαίας», «Η εορτή των Τριών Ιεραρχών», «Η ημέρα της μητέρας», «Η πρωτομαγιά», «Οι γυμναστικές επιδείξεις».

Η δασκάλα Μ.Α. διδάσκει στο 2^ο Πρότυπο 5/τάξιο Δημοτικό Σχολείο Γρεβενών, ενώ πριν δίδασκε στο Πρότυπο της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων «εφαρμόζουσα την ενιαίαν συγκεντρωτικήν διδασκαλίαν» το 1952-53.⁸⁹¹ Επιθεωρείται από το σύζυγό της, επιθεωρητή της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γρεβενών, ο οποίος εκτιμά ότι «οι μαθηταί κατέχουσι τας γνώσεις του αναλυτικού προγράμματος, καίτοι διδάσκονται με ενιαίαν διδασκαλίαν και ποιοτικώς και ποσοτικώς».⁸⁹² Πιθανόν αναφέρεται στις δυσκολίες της εφαρμογής της ΕΣΔ, πάντως, ο ίδιος επιθεωρητής, επιθεωρεί μαζί με το Γενικό Επιθεωρητή την Μ.Α. εξετάζοντας τους μαθητές σε όλα τα μαθήματα και διαπιστώνοντας ικανοποιητικές επιδόσεις.⁸⁹³

⁸⁹¹ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1952-1953, Εκπ. Περ. Γρεβενών.

⁸⁹² Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1952-1953, Εκπ. Περ. Γρεβενών. Στην ίδια έκθεση επιθεώρησης, ο σύζυγος επιθεωρητής δεν παραλείπει να αναφέρει ότι η επιθεωρούμενη έχει «κανονικήν σωματικήν διάπλασιν και αρίστην εμφάνισιν».

⁸⁹³ «εξετάσαμεν ομού μετά του κ. Γενικού Επιθεωρητού την 25/5/56 τους μαθητές [της Β' τάξης] εις την ανάγνωσιν, γραμματικήν, αριθμητικήν, γραφήν, ορθογραφίαν, γραμματικήν, καλλιγραφίαν και πατριδογνωσίαν. Η επίδοσις των μαθητών ήτο αρίστη και οι μαθηταί αναλόγως της τάξεως εργάζονται αυτενεργώς». Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, Εκπ. Περ. Γρεβενών.

Δηλαδή, ανεξάρτητα από τη μέθοδο διδασκαλίας, η εξέταση των μαθητών κατά την επιθεώρηση υλοποιείται με βάση τα αυτοτελή μαθήματα και τους διδακτικούς στόχους που οφείλει να έχει επιτύχει ο/η δάσκαλος/α. Η Μ.Α. φαίνεται να διαθέτει εμπειρία στην υλοποίηση της ΕΣΔ καθώς «εφαρμόζει την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία με πατριδογνωστικών περιεχόμενων και με τακτικές και ευκαιριακές ενότητας από τετραετίας».⁸⁹⁴ Οι εκθέσεις επιθεώρησης του ατομικού της φακέλου μαρτυρούν ότι επί σειρά ετών επιλέγει να διδάσκει στην Β΄ τάξη με ΕΣΔ. Μάλιστα, αναφέρεται ότι «κατήρτισε πλήρες αναλυτικόν πρόγραμμα ενιαίας διδασκαλίας δια την Βαν τάξιν με ενότητας και επ' ευκαιρίας ταύτας, με ένταξιν πάντων των μαθημάτων και της ύλης των εις τας ενότητας ταύτας» και επιπλέον «εισήγαγε τους νεοδιοριζόμενους δημ/λους εις τον τρόπον διδασκαλίας ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας»⁸⁹⁵ Παρ' όλα τα θετικά αποτελέσματα που παρουσιάζει και τις θετικές αξιολογήσεις που αποσπά, η δασκάλα εμφανίζεται σταδιακά να εγκαταλείπει την ΕΣΔ. Το 1958 «εξηκολούθησε την εφαρμογήν της ΕΣΔ αλλά με ξεχωριστά μαθήματα της αναγνώσεως και της Αριθμητικής»,⁸⁹⁶ το 1959⁸⁹⁷ και το 1960 συνδέει την ύλη της αριθμητικής με την πατριδογνωστική «βάσει των ενοτήτων της Ε.Σ.Δ. ην εφαρμόζει εν τη τάξει τοιαύτη(…)τηρεί καθημερινώς λεπτομερές ημερολόγιον Ε.Σ.Δ.»,⁸⁹⁸ αλλά τα επόμενα χρόνια εγκαταλείπει την ΕΣΔ και εφαρμόζει τη γνωστή τριμερή πορεία διδασκαλίας.

Η δασκάλα Ε.Κ., παρ' ότι «γνωρίζει εν τη πράξει τα περί Ενιαίας διδ/λίας και ολικής Αης αναγνώσεως, τα οποία άλλοτε έχει εφαρμόσει», επιλέγει να επιστρέψει στις παραδοσιακές μεθόδους κάτω από το βάρος των δύσκολων σχολικών συνθηκών: «κατά το τρέχον όμως έτος επροτίμησε τα χωριστά μαθήματα και την Αναλυτικοσυνθετικήν μέθοδον λόγω του μεγάλου αριθμού των μαθητών της τάξεώς της».⁸⁹⁹

Τέλος, ο δάσκαλος Γ.Χ. σε σχετικό άρθρο του στο *Επιστημονικό Βήμα*, αναφέρεται στον επιθεωρητή της εκπαιδευτικής περιφέρειας που υπηρετεί, ο οποίος

⁸⁹⁴ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1952-1953, Εκπ. Περ. Γρεβενών.

⁸⁹⁵ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1952-1953, Εκπ. Περ. Γρεβενών.

⁸⁹⁶ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Α΄ Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

⁸⁹⁷ «παρηκολούθησαμεν αριθμητικήν εν τη ιδία τάξει πολ/σμός επί 3 μέχρι το 20 και γυμναστικήν μετά παιδιάς και άσματος σχετικώς με ενότητα "Τα περιβόλια την Άνοιξιν". Είχεν προγραμματισμένην την εργασίαν της με βάσιν την Πατριδογνωστικήν ύλην, εχρησιμοποίησε δια την αριθμητικήν ως εποπτικά μέσα τας συλλογάς των μαθητών από την διδακτικήν έξοδον εις τα περιβόλια». Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Α΄ Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

⁸⁹⁸ Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Α΄ Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

⁸⁹⁹ Α.Φ. της Ε.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 6^ο Δημ. Σχ. Ηλιουπόλεως, Ε΄ Εκπ. Περ. Αθηνών. Στην έκθεση δεν αναφέρεται ο αριθμός των μαθητών της τάξης.

για τις τρεις πρώτες τάξεις των 2/ξίων σχολείων «συνιστά την εφαρμογή της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδ/λίας, εις δε τα τρεις ανωτέρας τάξεις συνιστά την Διδ/λίαν των μαθημάτων με κέντρον τα Κύρια Μαθήματα Εβδομάδος (ΚΜΕ) ήτοι Γεωγραφία, Φυσ. Ιστορία, Ιστορία και Θρησκευτικά, μετά των οποίων συνυφαίνονται και τα άλλα μαθήματα».⁹⁰⁰ Ωστόσο, ο ίδιος, καθώς διδάσκει στις «ανώτερες τάξεις» του δημοτικού ακολουθεί τη σύσταση του επιθεωρητή του για τη διδασκαλία με κέντρα τα ΚΜΕ.

Με μεγαλύτερη καχυποψία φαίνεται να αντιμετωπίζουν ορισμένοι επιθεωρητές την ολική μέθοδο πρώτης ανάγνωσης. Η δασκάλα Ε.Δ. φαίνεται να έχει εμπειρία στην ολική μέθοδο, την οποία εφαρμόζει με επιτυχία επί σειρά ετών με βάση τα στοιχεία του ατομικού της φακέλου.⁹⁰¹ Ωστόσο, ο επιθεωρητής εξετάζει τους μαθητές με διδακτικές τεχνικές που παραπέμπουν στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο. Σε επόμενη έκθεση, ο ίδιος επιθεωρητής Γ.Β. διαπιστώνει ότι με την εφαρμογή της ολικής μεθόδου απέκτησαν λίαν καλώς την αναγνωστική ικανότητα.⁹⁰² Μακροπρόθεσμα, τα αποτελέσματα της ολικής μεθόδου όπως την εφαρμόζει η Ε.Δ. κρίνονται θετικά από τις επόμενες εκθέσεις επιθεώρησης.⁹⁰³ «Κατά το σχολικόν τούτο έτος η παρακολούθησις της εγένετο συστηματική, καθ' όσον επειδή αυτή εφήρμοσε κατά το παρελθόν επιτυχώς την ολικήν μέθοδον αναγνώσεως επελέγη μαζί με άλλας 3 τάξεις άλλων σχολείων δια παρακολούθησιν από τους διδ/λους της Περιφέρειας μας» δύο υποδειγματικών διδασκαλιών, όπου η πρώτη αφορούσε τη διδασκαλία «ολικής μεθόδου με φράσιν» και η δεύτερη, προς το τέλος του σχολικού

⁹⁰⁰ Α.Φ. του Γ.Χ., ό.π.

⁹⁰¹ Παραθέτουμε χαρακτηριστικά: «Την ύλην των Α' και Β' τάξεων παρέχει κατά ενότητα, εις δε την Πρώτην Ανάγνωσιν και Γραφήν εφαρμόζει την ολικήν μέθοδον(...)εξεχώρισε την πρότασιν Ζεστά κάστανα, την οποίαν έγραψεν εις τον πίνακα. Την ιδίαν πρότασιν είχε γράψει και εις μικρούς φακέλλους, τους οποίους εμοίρασεν εις τους μαθητάς, και εις μίαν μεγαλύτερον, την οποίαν ανήρτησεν εις εμφανές σημείον, ένθα είχαν αναρτηθή και αι εις προηγούμενα μαθήματα διδαχθείσαι. Την πρότασιν ταύτην οι πλείστοι των μαθητών ανέγνωσαν ευχερώς και κατά τα αναγνωστικά παίγνια, άτινα επηκολούθησαν, ανεγνώριζον ταύτην και τας άλλας διδαχθείσας». Α.Φ. της Ε.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Α' Περιφέρεια Πειραιώς.

⁹⁰² «Χρησιμοποιεί την ολικήν μέθοδον αναγνώσεως ως και την ενιαίαν διδασκαλίαν ή μάλλον την ευκαιριακήν. Ομιλούν δια την αυλήν του σχολείου και γράφουν σχετικές προτάσεις με τας λέξεις Κότα και Κόκκορας. Γίνεται απομόνωσις των λέξεων και άσκησις δια συνειδητήν ανάγνωσιν. Όλοι γνωρίζουν τα γράμματα. Δυσκολεύονται όμως εις την σύνθεσιν των γραμμάτων. Τούτ' αυτό παρατηρείται και εις την γραφήν λέξεων καθ' υπαγόρευσιν(...)Όλοι διαβάζουν πλην 4 εξ ων δύο είναι νοητικώς καθυστερημένοι. Εις την σύνθεσιν και γραφήν λέξεων δυσκολεύονται». Α.Φ. της Ε.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Α' Περιφέρεια Πειραιώς.

⁹⁰³ «Τους μαθητάς τούτους συνοδεύει η διδ/σσα από της Α' τάξεως. Την αναγνωστικήν ικανότητα απέκτησαν εις την Α' τάξιν δια της ολικής μεθόδου αναγνώσεως, διο και η εν γένει γλωσσική των ανάπτυξις είναι λίαν ικανοποιητική». Α.Φ. της Ε.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Α' Περιφέρεια Πειραιώς.

έτους, αφορούσε τον έλεγχο των αποτελεσμάτων «της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών ίνα γίνη η σχετική έγκρισις».⁹⁰⁴ Θετική είναι και η αξιολόγηση του επιθεωρητή σε μια ακόμα περίπτωση εφαρμογής της ολικής, όπου αναφέρεται για το δάσκαλο ότι «μεταχειρίζεται την Ολικήν μέθοδον και έχει αρκετά προχωρήσει»⁹⁰⁵ ενώ καταγράφονται και περιπτώσεις όπου εφαρμόζεται ένας συνδυασμός αναλυτικοσυνθετικής και ολικής, όπως ο δάσκαλος Ι.Μ. που «ακολουθεί μίαν μέθοδον μικτήν ιδεοπτικήν – αναλυτικοσυνθετική [ενώ] η διδασκαλία λαμβάνει μορφήν ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, με την φυσικήν και αβίαστον εξέτασιν στοιχείων αναγνωστικών, αριθμητικής, εκφράσεως και γενικώς αντιλήψεως του περιβάλλοντος»⁹⁰⁶ και η Ε.Δ. που «ηκολούθησε την Αναλυτικοσυνθετική μέθοδον και παραλλαγήν DECROLY» ωστόσο κατά την ανάγνωση του νέου κειμένου «εχώριζε τας λέξεις τονίζουσα αυτάς δια της φωνής της». Ο επιθεωρητής συνιστά «συνεχή ανάγνωσιν, ίνα μη οι μαθηταί συνηθίσωσιν εις τοιαύτην ανάγνωσιν».⁹⁰⁷

Η δασκάλα Δ.Ε. φαίνεται να χρησιμοποιεί διάφορες μεθόδους πρώτης ανάγνωσης, για παράδειγμα σε έκθεση του 1955 φέρεται να χρησιμοποιεί μια παραλλαγή της ολικής σε συνδυασμό με στοιχεία αναλυτικοσυνθετικής ενώ σε έκθεση του 1962 όπου αναλυτικά καταγράφεται η πορεία διδασκαλίας της ακολουθεί μια εκδοχή συνθετικής μεθόδου. Σε αντίστοιχη έκθεση του 1954 που αφορά την ίδια δασκάλα, ο επιθεωρητής εκτιμώντας τις ικανότητες και το επίπεδο των μαθητών/τριων της Β΄ τάξης επισημαίνει ότι «η διδασκάλισσα την πρώτην ανάγνωσιν edίδαξεν κατά το παρελθόν Σχολικόν έτος δια της ολικής μεθόδου εν συνδυασμώ μετά της αναλυτικοσυνθετικής. Τούτο διαφαίνεται σαφώς και εις τας θαυμασίας μικράς εκθέσεις των, αίτινες έχουσι ελάχιστα ορθογραφικά σφάλματα»⁹⁰⁸

Τα στοιχεία των δασκάλων που εφαρμόζουν την ΕΣΔ και την ολική μέθοδο διδασκαλίας δεν επιβεβαιώνουν την υπόθεση ότι οι συγκεκριμένες μέθοδοι διδάσκονται κυρίως από δασκάλους/ες με αυξημένα επιστημονικά προσόντα, παρ' ότι οι δάσκαλοι/ες χαρακτηρίζονται στις εκθέσεις επιθεώρησης ως έχοντες ιδιαίτερη

⁹⁰⁴ Α.Φ. της Ε.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Α΄ Περιφέρεια Πειραιώς.

⁹⁰⁵ Α.Φ. του Ν.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

⁹⁰⁶ Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁹⁰⁷ Α.Φ. της Ε.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1953-1954, Δημ. Σχ. Ξηροπόταμου Δράμας.

⁹⁰⁸ Α.Φ. της Δ.Ε., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1954-1955, 8^ο Δημ. Σχ. Χανίων, Α΄ Εκπ. Περ. Χανίων.

επιστημονική κατάρτιση και «παιδαγωγικές ανησυχίες».⁹⁰⁹ Συγκεκριμένα, από τους έντεκα δασκάλους/ες, οι εννέα είναι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών, μία δασκάλα είναι απόφοιτος πεντατάξιου Διδασκαλείου και μία άλλη, απόφοιτος τριτάξιου Διδασκαλείου. Από αυτούς, ένας δάσκαλος σπουδάζει στην Ανωτάτη Βιομηχανική Πειραιά και γνωρίζει αγγλικά και γραφομηχανή και μία δασκάλα έχει περάσει μετεκπαίδευση. Επίσης, μόνο δύο δασκάλες διδάσκουν σε πρότυπα σχολεία και δύο σε πρότυπη τάξη. Οι επιθεωρητές εμφανίζονται σχεδόν πάντα δεκτικοί απέναντι στην ΕΣΔ και σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις, επιφυλακτικοί απέναντι στην ολική μέθοδο. Στις περισσότερες περιπτώσεις πάντως, οι επιθεωρητές αξιοποιούν τις σχολικές τάξεις που εργάζονται με ΕΣΔ και ολική μέθοδο για να πραγματοποιήσουν υποδειγματικές διδασκαλίες, να ενθαρρύνουν ή και να απαιτήσουν εισηγήσεις σε τοπικά συνέδρια ώστε να παρουσιαστούν και να διαδοθούν αυτές οι μέθοδοι στο σώμα των δασκάλων. Έχει μια σημασία να επισημάνουμε ότι, στο σύνολό τους σχεδόν, οι επιθεωρητές ελέγχουν τα αποτελέσματα της διδασκαλίας και εξετάζουν ανά μάθημα τα παιδιά για να διαπιστώσουν το βαθμό εκπλήρωσης των διδακτικών στόχων.

Στην αντιπαράθεση αναλυτικοσυνθετικής και ολικής μεθόδου για την πρώτη ανάγνωση στις δεκαετίες του '50 και του '60, με βάση όλες τις ενδείξεις, αλλά και τις εκτιμήσεις των επιθεωρητών της περιόδου, η επικράτηση της αναλυτικοσυνθετικής είναι συντριπτική. Πράγματι, η ολική μέθοδος διδάσκεται στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, παρουσιάζεται και προβάλλεται σε επιμορφωτικά σεμινάρια, υποστηρίζεται με αρκετά άρθρα σε παιδαγωγικά περιοδικά. Επίσης, εφαρμόζεται στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία, για παράδειγμα, μετά την πενταετή εφαρμογή της στο 36^ο Πρότυπο Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης, κρίνεται «ως η πλέον καταλληλότερα μέθοδος πρώτης ανάγνωσης» από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου.⁹¹⁰ Ωστόσο, οι δύο παράγοντες που θα κρίνουν καθοριστικά τις επιλογές των δασκάλων είναι η

⁹⁰⁹ Ο Αθ. Παπάς αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «όσοι δάσκαλοι εφάρμοζαν τη μέθοδο Decroly αποτελούσαν την προηγμένη παιδαγωγική μερίδα των εκπαιδευτικών και θεωρήθηκαν καινοτόμοι και παιδαγωγικά καταρτισμένοι». Αθανάσιος Ε. Παπάς, *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, Αθήνα, 1995, α' τόμος, σ. 382.

⁹¹⁰ Επίσης, εκτιμάται ότι η ολική μέθοδος και η ενιαία διδασκαλία είναι αλληλένδετες. Επισημαίνεται ωστόσο ότι η ολική μέθοδος δύσκολα μπορεί να εφαρμοστεί με επιτυχία σε πληθωρικά τμήματα ενώ τα πρόσθετα έξοδα που προϋποθέτει για την παραγωγή διδακτικού υλικού πρέπει να επιβαρύνουν το Σχολικό Ταμείο και όχι τους γονείς. Επίσης, η εφαρμογή της ολικής και της ΕΣΔ, κρίνεται ότι καταπονεί ιδιαίτερα το δάσκαλο που πρέπει να απαλλάσσεται από «άλλα σχολικά έργα πλην της τάξεώς του». Ολική μέθοδος, πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα κατά τα πορίσματα του 36^{ου} Προτύπου Δημ. Σχ. Θεσσαλονίκης, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Δ', τ. 5^{ον}-6^{ον}, Ιαν. – Φεβρ. 1957.

παράδοση και η επίσημη κρατική εκπαιδευτική πολιτική.⁹¹¹ Η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος έχει την παράδοση με το μέρος της, οι δάσκαλοι/ες ξεκινούν να διδάσκουν με τη μέθοδο αυτή γνωρίζοντας με βεβαιότητα ότι μέχρι τα Χριστούγεννα τα παιδιά της Α΄ τάξης θα ξέρουν να γράφουν και να διαβάζουν, η ολική μέθοδος αντίθετα προκαλεί μια ιδιαίτερη ανασφάλεια,⁹¹² δεν την έχουν δει να εφαρμόζεται στην πράξη – με εξαίρεση κάποιες υποδειγματικές διδασκαλίες – και δεν γνωρίζουν τα αποτελέσματά της. Επίσης, το επίσημο αλφαβητάριο της Α΄ Δημοτικού της περιόδου, υποστηρίζει την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, επομένως, μια διαφορετική μεθοδολογική επιλογή, εκτός των άλλων, προϋποθέτει και μια αντίστοιχη επιπλέον εργασία από την πλευρά του/της δασκάλου/ας για να συγκεντρώσει και να διαμορφώσει το απαραίτητο διδακτικό υλικό.

Η κεντρική εκπαιδευτική πολιτική επιλογή για την ολική μέθοδο είναι ευανάγνωστη. Αποτελεί μια πιθανή μεθοδολογική επιλογή, σαφώς όχι την επικρατέστερη, με όλες τις προειδοποιήσεις παιδαγωγών και επιθεωρητών να συνοδεύουν τις οδηγίες χρήσης/εφαρμογής της. Όσο αφορά στην ενιαία διδασκαλία, τα πράγματα είναι λίγο πιο σύνθετα. Αξιοποιήθηκε από εκπροσώπους όλων των εκπαιδευτικών ρευμάτων για να υπηρετήσει διαφορετικές ή ανταγωνιστικές σκοποθεσίες. Και εάν πάρουμε υπόψη ότι το αριστερό εκπαιδευτικό ρεύμα είναι αποσυνάγωγο τη συγκεκριμένη περίοδο και, επίσης, ότι οι φιλοδοξίες εκπροσώπων του φιλελεύθερου ρεύματος για τις διδακτικές μεθοδολογίες διακρίνονται από ένα ιδιαίτερο ιδεαλισμό, τι θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε για τους συντηρητικούς παιδαγωγούς και τις δικές τους επιδιώξεις; Εάν το συντηρητικό εκπαιδευτικό ρεύμα

⁹¹¹ «Το όλο πλέγμα του ποια μέθοδος θα ετίθετο σε χρήση, συνδεόταν βέβαια και με το Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, που με τη σειρά του επηρεαζόταν από τους κατεστημένους Γραμματείς του Υπουργείου Παιδείας, οι οποίοι τόσο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα, όσο και με τα Αλφαβητάρια διαμόρφωναν εκάστοτε και το μεθοδολογικό Status της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Θα μπορούσε κανείς να υποστηρίξει ότι τα καλύτερα συστήματα σε ένα επιστημονικό χώρο είναι και τα πιο δύσκολα. Η άρνηση του κατεστημένου να δεχτεί διαφοροποίηση μεθόδων κατέληγε στην πολεμική με φραστικά επιχειρήματα, που δεν ήθελαν ιδιαίτερη υποστήριξη για να κλονίσουν κάθε καινοτομία. Η προκατάληψη για την ολική μέθοδο είναι προφανώς ορατή». Αθανάσιος Παπάς, *ό.π.*, σ. 424.

⁹¹² Χαρακτηριστικό είναι το άρθρο δασκάλου που ισχυρίζεται ότι πολλοί δάσκαλοι προσποιούνται ότι εφαρμόζουν την ολική. «γεμίζουν τους τοίχους και τα κουτιά των παιδιών καρτέλλες», επειδή τους το αναθέτει ο επιθεωρητής ή «για να μη φανούν καθυστερημένοι» αλλά ταυτόχρονα «για καλό και για κακό δουλεύουν και με την αναλυτικοσυνθετική». *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1957. Αναφέρεται στο Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ.23. Επίσης, από μαρτυρία δασκάλας παραθέτουμε: «στη Ντεκρολύ ο δάσκαλος είχε πάντα ένα άγχος, μια αγωνία εάν θα διαβάσουν(...)Ενώ με την αναλυτικοσυνθετική μέθοδο είσαι σίγουρος ότι το παιδί θα διαβάσει. Ερχόταν τα Χριστούγεννα και το παιδί διάβαζε». Η ίδια δασκάλα θεωρεί ότι η επανάσταση δεν ήταν η ολική αλλά η ΕΣΔ, αναγνωρίζοντας όμως ότι η εφαρμογή της ήταν δύσκολη: «προσπάθησα να την εφαρμόσω αλλά δεν ήταν εφικτό. Δηλαδή, κάνεις μια ενότητα ολόκληρη και μέσα σ' αυτήν την ενότητα κάνεις όλα τα μαθήματα. Όλα! Ιστορία, Θρησκευτικά, τα πάντα! Δεν υπήρχαν αντίστοιχα βοηθητικά βιβλία να βοηθήσουν το δάσκαλο». Δέσποινα Καρακατσάνη, *ό.π.*, σ. 149.

πρόκρινε την καθολική και υποχρεωτική εφαρμογή της ΕΣΔ, εκτιμώντας την αποτελεσματικότητά της στον εθνικό και θρησκευτικό φρονηματισμό, είναι προφανές ότι είχε την ιδεολογική ηγεμονία, την πολιτική ισχύ και την οργανωτική δυνατότητα να το πράξει.⁹¹³ Όλα τα δεδομένα ωστόσο συνηγορούν ότι, η ΕΣΔ τελικά, εισήχθη και εφαρμόστηκε περισσότερο ως μια δοκιμαστική και πειραματική μέθοδος διδασκαλίας της Πατριδογνωσίας, κατά κύριο λόγο στα πρότυπα και πειραματικά σχολεία.

Εδώ προκύπτει ένα δεύτερο ερώτημα. Αφού η ΕΣΔ νομιμοποιήθηκε από την επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, υποστηρίχθηκε από οργανικούς συντηρητικούς παιδαγωγούς και είχε σε σημαντικό βαθμό την υποστήριξη των επιθεωρητών, γιατί δεν αποτέλεσε την επιλογή έστω ενός σημαντικού τμήματος του εκπαιδευτικού σώματος; Ήδη, ορισμένες απαντήσεις δόθηκαν παραπάνω. Πράγματι, το ασφυκτικό αναλυτικό πρόγραμμα, το ωρολόγιο πρόγραμμα που καθορίζεται από το κράτος και προβλέπει αυτοτελή διδασκαλία των μαθημάτων, το καθήκον της έγκαιρης και πλήρους υλοποίησης των διδακτικών στόχων, ο έλεγχος του επιθεωρητή με βάση τους διδακτικούς γνωστικούς στόχους, οι εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες των σχολείων, η ελλιπής εκπαίδευση και κατάρτιση των δασκάλων, αποτελούν ισχυρά, αποτρεπτικά δεδομένα για την εφαρμογή της ΕΣΔ. Σε όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να προσθέσουμε τον παράγοντα του υπερσυντηρητικού προσανατολισμού του σχολείου της εθνικοφροσύνης ή για να το διατυπώσουμε διαφορετικά, της αντίφασης ανάμεσα στον ιδεολογικό και κοινωνικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης και στο πνεύμα της Νέας Αγωγής. Οι παιδαγωγικές θεωρίες αναφέρονται στους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, δηλαδή στον προσανατολισμό της και στις αντίστοιχες διδακτικές μορφές και μεθόδους που υπηρετούν αυτό τον προσανατολισμό. Η κυριαρχία της παραδοσιακής παιδαγωγικής και συνακόλουθα, η ηγεμονία των παραδοσιακών διδακτικών μεθόδων, αντανάκλα την απόλυτη κυριαρχία του υπερσυντηρητικού ιδεολογικού και κοινωνικού προσανατολισμού του ελληνικού σχολείου στη μεταπολεμική περίοδο και την επικράτηση στην πράξη των πιο παραδοσιακών και αντιδραστικών του εκδοχών. Με άλλα λόγια, οι παραδοσιακές διδακτικές, υπηρετούν πιο αποτελεσματικά τους συγκεκριμένους σκοπούς και το συγκεκριμένο περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Και αν υποθέσουμε ότι στοιχεία της

⁹¹³ Στο εσωτερικό του συντηρητικού ρεύματος διακρίνονται σημαντικές διαφορές και αποκλίσεις σε σχέση με τα στοιχεία της Νέας Αγωγής που μπορούν να ενσωματωθούν, το βαθμό και τον τρόπο ενσωμάτωσής τους. Όσο απομακρυνόμαστε ωστόσο από την εποχή του Εξαρχόπουλου, τόσο φθίνει η υποστήριξη στην ΕΣΔ, τόσο σε επίπεδο αρθρογραφίας και θεωρητικής υποστήριξης όσο και σε επίπεδο διδακτικής πράξης.

Νέας Αγωγής, ενσωματώθηκαν επιλεκτικά ή έστω επιχειρήθηκε να αλλοιωθούν και να ενσωματωθούν στο μεταπολεμικό σχολείο ώστε να υπηρετηθούν πιο αποτελεσματικά οι σκοποί του, στην περίπτωση της ΕΣΔ η σχολική καθημερινότητα δεν αποδείχτηκε δεκτική στην ενσωμάτωσή της. Οι επιφανείς οργανικοί συντηρητικοί παιδαγωγοί επιχείρησαν να διαμορφώσουν μια εκδοχή της ΕΣΔ, αποστεωμένη από το πνεύμα της Νέας Αγωγής, προσαρμοσμένη στην ιδιαιτερότητα του ελληνικού σχολείου και ενσωματωμένη στις παραδοσιακές δομές του και στους υπερσυντηρητικούς σκοπούς που υπηρετούσε. Έχει υποστηριχθεί ότι η ενιαία διδασκαλία, ή για την ακρίβεια μια συντηρητική εκδοχή της ενιαίας διδασκαλίας του Otto, εισήχθη στο νηπιαγωγείο και τις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού για τρεις λόγους: πρώτον γιατί αποτελούσε τον κανόνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, δεύτερον γιατί οι τάξεις αυτές θεωρούνταν ότι αντιστοιχούν σε ένα προεπιστημονικό επίπεδο εκπαίδευσης και τρίτον γιατί ήταν προσαρμόσιμη με τη συντηρητική δομή της εκπαίδευσης.⁹¹⁴ Η εξαίρεση των φρονηματιστικών μαθημάτων από την ΕΣΔ, ο περιορισμός της στις πρώτες τάξεις του δημοτικού και η σύνδεσή της με την Πατριδογνωσία, δηλαδή με ένα σώμα θεμάτων που μπορεί σχετικά εύκολα να νοηματοδοτηθεί με συντηρητικό περιεχόμενο, δεδομένης και της ευρύτερης διάχυσης και ηγεμονίας των εθνικόφρονων ιδεών και αντιλήψεων σε τοπικό επίπεδο, σε συνδυασμό με τα ασφυκτικά πλαίσια που θέτουν τα Αναλυτικά Προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και ο μηχανισμός της επιθεώρησης, διασφαλίζουν πράγματι, σε μεγάλο βαθμό το συντηρητικό προσανατολισμό των παρεχόμενων γνώσεων. Όπως έχει πολύ ορθά διαπιστωθεί, σε αυτά τα πλαίσια, η πατριδογνωσία και η ενιαία διδασκαλία «αποσκοπούν πρώτα απ' όλα στην ενίσχυση του εθνικού φρονήματος(...)στην ενδυνάμωση του κοινωνικού ελέγχου στα πλαίσια του μετεμφυλιακού κράτους έκτακτης ανάγκης».⁹¹⁵ Σε αυτή την περίπτωση είναι ένα ερώτημα κατά πόσο η Πατριδογνωσία αναλάμβανε να εισάγει τις αρχές της ΕΣΔ ή, αντίθετα, η ΕΣΔ ήταν η μέθοδος που υπηρετούσε τους υπερσυντηρητικούς στόχους της Πατριδογνωσίας.⁹¹⁶ Ωστόσο, οι στόχοι στους οποίους οφείλει να ανταποκριθεί η σχολική εργασία, δεν είναι εύκολα συμβατοί με ριζικά διαφορετικά διδακτικά σχήματα ακόμα και με τις μεταλλαγμένες, αλλοιωμένες και σκόπιμα

⁹¹⁴ Κώστας Χρυσαφίδης, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Αθήνα, Δίπτυχο, 2009, σ.88.

⁹¹⁵ Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική, Το Επιστημονικόν Βήμα του Δασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002, σ. 17 και σ. 21.

⁹¹⁶ Ενίοτε μάλιστα η ΕΣΔ αναφέρεται ως Ενιαία Πατριδογνωστική Διδασκαλία. Βλ. ενδεικτικά, Κ. Μαντάς, Δ. Γαλάζιος, «Εκλογή, διάταξις, επεξεργασία της μορφωτικής ύλης εις το μονοτάξιον πρότυπον Άρτης», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, αρ. 3, Μαρτ. 1954.

«διαστρεβλωμένες» εκδοχές τους⁹¹⁷ αλλά ούτε το εκπαιδευτικό σώμα που καλείται να υπηρετήσει αυτούς τους στόχους εμφανίζεται δεκτικό απέναντι σε διδακτικές καινοτομίες.

Ιδιαίτερα σε μια περίοδο όπου η εκπαίδευση εποπτεύεται από ένα αυταρχικό πλαίσιο ασφυκτικού ελέγχου, είναι επόμενο, το εκπαιδευτικό σώμα να επιλέγει την πιο ασφαλή οδό για να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του. Οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι αποτελούσαν μια ασφαλή και δοκιμασμένη επιλογή, με σχεδόν εξασφαλισμένα αποτελέσματα και δεδομένη την αποδοχή του επιθεωρητή. Αντίθετα, η εφαρμογή διδακτικών καινοτομιών, προϋποθέτει μεταξύ άλλων, τη διδακτική και επιστημονική επάρκεια του δασκάλου ή δασκάλας, το ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον, την πληρότητα των υλικών όρων διδασκαλίας, τη συναίνεση του επιθεωρητή, την αποδοχή από τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Με δυο λόγια, προϋποθέτει λεόντειους όρους και, ακόμα και σε αυτή την περίπτωση, υπόσχεται αμφίβολα αποτελέσματα και εγκυμονεί πιθανούς κινδύνους για τον/την δάσκαλο/α που θα επιχειρήσει να την εφαρμόσει, ενώ πολύ συχνά, παιδαγωγοί και στελέχη της εκπαίδευσης προειδοποιούν για τους κινδύνους της κακής εφαρμογής τους – μια τέτοια αναφορά του Εξαρχόπουλου συναντήσαμε ήδη πιο πάνω για την ΕΣΔ, αντίστοιχες προειδοποιήσεις είχε απευθύνει και ο Γεωργούλης για την ολική.⁹¹⁸ Το τελικό αποτέλεσμα ήταν σχεδόν προδιαγεγραμμένο. Η ολική μέθοδος αποτελεί για πολλές δεκαετίες μια εξαιρετικά μειοψηφική επιλογή, η δε ενιαία διδασκαλία, περιορίζεται σχεδόν αποκλειστικά σε πρότυπα/πειραματικά σχολεία και σε ένα εξαιρετικά μειοψηφικό αριθμό σχολείων και τάξεων, για να εκλείψει οριστικά τη δεκαετία του '70. Ο δογματικός, τυποποιημένος και ενίοτε φαιδρός τρόπος εφαρμογής της,⁹¹⁹ η υλοποίηση της εντός ενός άκαμπτου και κλειστού πλαισίου που εστίαζε την προσοχή του στην ένταξη των επιμέρους μαθημάτων στην ίδια θεματική ενότητα και η πρωταγωνιστική θέση του δασκάλου που προκαθόριζε τις θεματικές ενότητες και οργάνωνε την πορεία των μαθημάτων με διδακτικά στάδια αφυδάτωναν

⁹¹⁷ «η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία που εφαρμόστηκε στο ελληνικό σχολείο απείχε πολύ από τις αρχικές ιδέες των πρωτεργατών της(...)Αποτέλεσε δηλαδή, κατά κάποιον τρόπο, μια προσπάθεια ανταπόκρισης στις επιταγές του Αναλυτικού Προγράμματος, μέσα στο πλαίσιο των αρχών της συγκέντρωσης των δραστηριοτήτων στην επεξεργασία θεματικών ενοτήτων. Μια τέτοια σύζευξη όμως δεν είναι εφικτή, όταν τα στοιχεία που επιχειρούμε να συνδέσουμε αλληλοαναιρούνται. Στα τόσα χρόνια εφαρμογής της στο ελληνικό σχολείο, η Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία δεν οδήγησε ποτέ τους μαθητές σε διαπιστώσεις έξω από το πλαίσιο του θεσμοθετημένου, του επιβαλλόμενου(...)λειτουργήσε ως εργαλείο παρέμβασης των κρατούντων και μοιραία το αποτέλεσμα της δράσης, πάντα κατά μαγικό τρόπο, επιβεβαίωσε τις προθέσεις τους, υποχρεώνοντας τα μέλη της μαθησιακής διαδικασίας να δουν αυτό που επιτρεπόταν να δουν». Κώστας Χρυσafiδης, *ό.π.*, σ.93.

⁹¹⁸ Βλ. σχετικά Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 47.

⁹¹⁹ Αναλυτικά για την αποτυχία εφαρμογής της ενιαίας διδασκαλίας, βλ. Κώστας Χρυσafiδης, *ό.π.*

το διερευνητικό και αυτενεργό της χαρακτήρα. Η αναπόφευκτη ταύτισή της με την Πατριδογνωσία, τη μετέτρεψε σε μια εναλλακτική μέθοδο διδασκαλίας της Πατριδογνωσίας και συνολικά του ίδιου φρονηματιστικού περιεχομένου. Πολλά χρόνια αργότερα, ο Αθανάσιος Παπάς επισημαίνει: «Από το σύγχρονο ελληνικό Δημοτικό σχολείο η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία έχει αποβληθεί οριστικά. Παρά τις φωνές για μία διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης, τα μηνύματα των διακλαδικών προσεγγίσεων, την αναγκαιότητα για συνοχή και συγκέντρωση των γνωστικών ενοτήτων, δε φαίνεται να υπάρχει παλλινδρόμηση, τουλάχιστον στο άμεσο μέλλον».⁹²⁰

Η διδασκαλία της ιστορίας

Αν ο γενικός σκοπός της αγωγής είναι η διαμόρφωση ηθικής προσωπικότητας στα πλαίσια της ιδεολογίας της εθνικοφροσύνης, η σχολική ιστορία επιπλέον, οφείλει να καταστήσει το μαθητή ικανό να πράττει ορθά και ωφέλιμα για το έθνος, καλλιεργώντας μια συνολική εποπτεία και γνώση των σημαντικότερων ιστορικών γεγονότων και διεγείροντας συναισθήματα ενθουσιασμού και αγάπης προς την πατρίδα ώστε ως αυριανός πολίτης ή και στρατιώτης «να θυσιάση εαυτόν εν ανάγκη υπέρ αυτής».⁹²¹ Έτσι, η διδασκαλία της ιστορίας οφείλει να καλλιεργεί τις αρετές της φιλοπατρίας και της αυτοθυσίας προς την πατρίδα,⁹²² αλλά και «την υπακοήν προς το πολίτευμα(...)την ευπείθειαν προς τους άρχοντας(...)την ευπείθειαν προς τους νόμους».⁹²³

⁹²⁰ Αθανάσιος Παπάς, *ό.π.*, σ. 452.

⁹²¹ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, Τάξις Τετάρτη, τ. 1, σ. 296. Οι εκθέσεις επιθεώρησης, ενίοτε αναφέρονται στη βιβλιογραφία της ειδικής διδακτικής στην οποία στηρίζει τη διδακτική του πορεία ο επιθεωρούμενος. Συχνότερες είναι οι αναφορές στα σχετικά βιβλία του Σκαλισιάνου και του Μπάλα. Ενδεικτικά αναφέρουμε: «Ο διδ/λος ακολουθεί την εις το σύγγραμμα του κ. Κ. Μπάλα περιλαμβανόμενην ειδικήν διδακτικήν του μαθήματος». Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁹²² Στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας, ήδη από το 19^ο αιώνα, η έννοια της φιλοπατρίας εμπεριέχει το καθήκον της αυτοθυσίας: «Η έννοια της φιλοπατρίας, όπως παγιώνεται στο τέλος του 19ου αιώνα, εμπεριέχει αφενός την αγάπη προς την πατρίδα και αφετέρου τη γνώση των καθηκόντων απέναντι της και τη δραστηριοποίηση προς την κατεύθυνση της έμπρακτης απόδειξης αυτής της αγάπης, κυρίως με τη μορφή αυτοθυσίας». Χριστίνα Κουλούρη, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1988, σ. 79.

⁹²³ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, Τάξις Τρίτη, τ. 1, σ. 230.

Βεβαίως, η σχολική ιστορία συνιστά ένα προϊόν πολιτικά και κοινωνικά διαμορφωμένο, με βασική αποστολή την αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας.⁹²⁴ Η σχέση της με το εθνικό παρελθόν μεταβάλλεται σε κάθε πολιτική και κοινωνική συγκυρία. Αν στις αρχές του 20ου αιώνα προετοίμαζε τις νέες γενιές για τους πολέμους που θα ολοκλήρωναν το έργο της Επανάστασης του '21, στη μεταπολεμική και μετεμφυλιακή περίοδο όφειλε να λειτουργήσει δικαιωτικά και νομιμοποιητικά: το αίμα που χύθηκε κατά αλλοεθνών αλλά και ομοεθνών δεν πήγε χαμένο. Έτσι, ενώ στη μέση αλλά και στην ανώτατη εκπαίδευση επικρατεί η αντίληψη ότι τα πρόσφατα γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας δεν είναι δυνατόν να τύχουν ιστορικής επεξεργασίας,⁹²⁵ στη στοιχειώδη εκπαίδευση τέτοιες ακαδημαϊκές μεθοδολογικές ανησυχίες δεν έχουν θέση καθώς εδώ συγκεντρώνεται το σύνολο σχεδόν του παιδικού πληθυσμού, ενώ τα ποσοστά διαρροής αμέσως μετά την Στ' Δημοτικού είναι τεράστια – για ένα μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών που εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο, η χρήση των σχολικών εγχειριδίων της ιστορίας είναι η πρώτη και ίσως η τελευταία επαφή τους με βιβλία αντίστοιχου περιεχομένου.⁹²⁶

Σε γενικές γραμμές, η διδασκαλία της ιστορίας στη στοιχειώδη εκπαίδευση, στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1913, όπου καθορίζεται η ύλη από τη μυθολογία και την ελληνική αρχαιότητα έως το Γεώργιο τον Α' και καταμερίζεται στις τάξεις του Δημοτικού ξεκινώντας από την Γ' τάξη όπου διδάσκεται η μυθολογία και συνεχίζοντας με το τριμερές σχήμα του Παπαρρηγόπουλου (αρχαία, βυζαντινή και νεότερη ιστορία) να αντιστοιχεί στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού.⁹²⁷ Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1913 αποτελεί πρωτοβουλία των δημοτικιστών, ωστόσο, οι επιλογές τους στην ιστορία δεν επιφέρουν καμιά διαφοροποίηση στη σχολή

⁹²⁴ Έφη Αβδελά, *Ιστορία και σχολείο*, εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 1998, σ. 41.

⁹²⁵ Πράγματι, στο εγχειρίδιο του Λαζάρου *Ιστορία των νεωτάτων χρόνων*, που χρησιμοποιείται ως μοναδικό εγχειρίδιο για την Στ' Γυμνασίου όλες τις μεταπολεμικές δεκαετίες και μέχρι τα πρώτα χρόνια της δικτατορίας, η ιστορική αφήγηση σταματάει στις παραμονές του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, θεωρώντας ότι τα γεγονότα της δεκαετίας του '40 αποτελούσαν αρμοδιότητα του ιστορικού του μέλλοντος: «...μετά από πολλές οξυτάτες κρίσεις, τας οποίας διήλθεν η ειρήνη από του 1920 – 1939, η ανθρωπότης οδηγήθη εις νέον πόλεμον, ασυγκρίτως φρικωδέστερον του προηγουμένου, του οποίου την ιστορίαν θα αναλάβη ο ιστορικός του μέλλοντος να γράψει». Αναστάσιος Λαζάρου, *Ιστορία των νεωτάτων χρόνων – Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας*, Στ' Τάξις Γυμνασίου, ΟΕΣΒ, Αθήνα, 1951, σ. 237. Το ίδιο ακριβώς περιεχόμενο έχουν όλες οι επόμενες εκδόσεις του εγχειριδίου του Λαζάρου, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις, π.χ. την επικαιροποίηση των στοιχείων που αφορούν την ελληνική εμπορική ναυτιλία. Για την απουσία της σύγχρονης εκπαίδευσης από τη διδασκόμενη ύλη της μέσης και της ανώτατης εκπαίδευσης, βλ. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1987, σ. 45-46.

⁹²⁶ Τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν ένα σημαντικό τεκμήριο και μια, σχετικά ασφαλή ένδειξη για το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Χριστίνα Κουλούρη, *ό.π.*, σ. 9.

⁹²⁷ Για την καθιέρωση του τρίσημου σχήματος του Παπαρρηγόπουλου στη σχολική ιστορία, βλ. αναλυτικά: Χριστίνα Κουλούρη, *στο ίδιο*.

Παπαρρηγόπουλου. Η ιδεολογική ηγεμονία του συντηρητικού ρεύματος είναι συντριπτική πλέον μετά το 1957 και αποτυπώνεται στα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα ιστορίας του 1957, σκοπός του μαθήματος είναι «να βοηθήση τον μαθητήν να αποκτήση γνησίαν ιστορικήν συνείδησιν», «να καταστούν γνωστοί εις τον μαθητήν οι αγώνες και αι θυσίαι των προγόνων του» ώστε «να αισθανθή τον εαυτόν του ως διατελούντα εις ακατάλυτον δεσμόν με το έθνος του», «να διαμορφωθή εις την ψυχήν του ζωηρόν αίσθημα σεβασμού προς το μέγα παρελθόν της Ελληνικής πατρίδος» και «να κατανοήση τη μεγάλην ευθύνην του έναντι του παρελθόντος και της Φυλής». Επίσης, να «σχηματίση ιδανικά επί τη βάση των προσώπων της Ιστορίας, άτινα να εμπνέουν αυτόν εις την αγάπην προς την πατρίδα». ⁹²⁸ Οι σχετικές μεθοδολογικές οδηγίες προτρέπουν τους δάσκαλους να αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο των νέων εννοιών, να δημιουργούν ευνοϊκή ατμόσφαιρα μάθησης, να αφηγούνται με λόγο φυσικό, παραστατικό και συναρπαστικό αποφεύγοντας τις ρητορικές υπερβολές, να οργανώνουν επισκέψεις και να προτρέπουν τους μαθητές σε συμπληρωματικές δραστηριότητες, όπως σύνταξη λευκωμάτων, μελέτη βιογραφίας ιστορικών προσώπων, ανάγνωση περικοπών κλασσικών κειμένων, δραματοποίηση σκηνών, οργάνωση σχολικού μουσείου και βιβλιοθήκης, ενώ για την Ε' και την Στ' Δημοτικού επισημαίνουν ότι «επιβάλλεται η συσχέτισις των γεγονότων, η σύγκρισις και η αναζήτησις ιστορικών αληθειών». Ωστόσο, ακριβώς επειδή, «η διδασκαλία της ιστορίας καλείται να εξυπηρετήσῃ συγχρόνως ιστορικούς και εξω-ιστορικούς σκοπούς, με αποτέλεσμα να οδηγείται ρητά στην υπαγωγή των πρώτων στους δεύτερους», οι μεθοδολογικές οδηγίες καθίστανται νεκρό γράμμα και η σχολική ιστορία μετατρέπεται μοιραία στο «κατεξοχήν μάθημα για αποστήθιση». ⁹²⁹

Στη μεταπολεμική περίοδο, η διδασκαλία της ιστορίας διακρίνεται από όλα τα χαρακτηριστικά που διαμορφώθηκαν από τα τέλη ακόμα του 19^{ου} αιώνα και αποκρυσταλλώθηκαν στα αναλυτικά προγράμματα του 1913: Η ρομαντική άποψη για την αδιάλειπτη συνέχεια του έθνους, η ελληνοκεντρική αντίληψη της ιστορίας «που αναπόφευκτα αποκλείει από το γνωστικό της πεδίο καθετί ξένο, καθετί που δεν είναι

⁹²⁸ Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14/Α', Εν Αθήναις, 30 Ιανουαρίου 1957. Στην ενότητα που αναφέρεται στους σκοπούς της εκπαίδευσης, αναφερθήκαμε εκτενώς στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, μελετώντας τη συντηρητική στροφή στο πεδίο της εκπαιδευτικής ιδεολογίας και επισημαίνοντας ότι στο αναλυτικό πρόγραμμα ιστορίας του 1957, η ύλη τελειώνει με την μεταπολεμική και πρώτη μετεμφυλιακή εποχή.

⁹²⁹ Έφη Αβδελά, *ό.π.*, σ. 37.

καθαρά εθνικό»,⁹³⁰ η σκηνογραφική δραματοποιημένη αφήγηση ηρωικών γεγονότων, η βιογραφική μέθοδος, η προβολή του βίου «μεγάλων ανδρών» που λειτουργούν ως καθοριστικοί παράγοντες του ιστορικού γίνεσθαι, η ανάδειξη της Θείας Πρόνοιας ως βασικής κινητήριας δύναμης της ιστορίας, η παραδειγματική λειτουργία ιστορικών γεγονότων, η απόδοση φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών και συλλογικής ιδιοσυγκρασίας στα έθνη, ο θεόσταλτος προορισμός του ελληνικού έθνους ως κυματοθραύστης της ασιατικής βαρβαρότητας.⁹³¹ Έτσι, η μετεμφυλιακή σχολική ιστορία αποτελεί μια αλυσίδα ηρωικών γεγονότων και ανδραγαθημάτων που επιβεβαιώνουν την εθνική συνέχεια και ενισχύουν την εικόνα ενός έθνους μαχόμενου εναντίον πολυπληθέστερων εχθρών. Τον ηρωικό κόσμο των σχολικών βιβλίων διαπερνά μια νοητή εθνική διαχωριστική γραμμή. Ενδεικτικά, για την περίοδο της οθωμανικής κατάκτησης, οι Έλληνες δεν γίνονται μουσουλμάνοι, οι κλέφτες δεν προσκυνούν, οι Σουλιώτες δεν προδίδουν, οι κλέφτες δεν κλέβουν Έλληνες, οι μουσουλμάνοι δεν καταπιέζουν μουσουλμάνους, οι αρματολοί δεν κυνηγούν τους κλέφτες, οι χριστιανοί δεν πολεμούν με χριστιανούς. Η βαρβαρότητα και η καταπίεση έχουν πάντα εθνικό πρόσημο ή έστω θρησκευτικό αλλά ποτέ κοινωνικό, η δε φορά τους στρέφεται μονοσήμαντα από τον κατακτητή στον κατακτημένο. Η νοητή εθνική γραμμή παραβιάζεται μόνο δια της βίας (βλ. εξισλαμισμός, παιδομαζώμα). Οποιαδήποτε άλλη τέτοια πράξη αποτελεί διασάλευση της φυσικής τάξης που στιγματίζεται ως εξαίρεση (π.χ. «ελάχιστοι» οι δοσίλογοι της κατοχής σύμφωνα με το εγχειρίδιο της δικτατορίας) και ερμηνεύεται πάλι με ηθογραφικούς όρους (βλ. η «δειλία» του Πήλιου Γούση) ή τιμωρείται (π.χ. η στάση του Αλή Πασά εναντίον του Σουλτάνου). Το ερμηνευτικό σχήμα που καθορίζεται από αυτή την εθνική νοητή γραμμή αναζητά τις βαθύτερες αιτίες των εμφυλίων στα διαχρονικά ελαττώματα της φυλής και τις παρεμβάσεις ξένων δυνάμεων.⁹³² Τα έθνη εμφανίζονται στη σχολική ιστορία ως φυσικά διυποκείμενα σώματα με ομοιογενή και ανθρωπόμορφη συμπεριφορά η οποία μάλιστα έχει διαχρονική διάρκεια και η προέλευσή της χάνεται στα βάθη των αιώνων.⁹³³

⁹³⁰ Χριστίνα Κουλούρη, *ό.π.*, σ. 55.

⁹³¹ Αναλυτικά για τον εξελληνισμό της σχολικής ιστορίας, *στο ίδιο*.

⁹³² Δημήτρης Μαριόλης, *ό.π.*, σ. 102.

⁹³³ «Οι Βούλγαροι είναι ένας λαός, που κατοικεί στα βόρεια της Ελλάδας. Από τη χώρα μας δέχθηκαν φιλοξενία, όταν σαν βάρβαρη ασιατική ορδή έφθαναν στα βόρεια σύνορα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας(...)Μ' όλα αυτά η στάση τους αιώνες τώρα δεν είναι παρά μια αδιάκοπη υποουλόγητα και βαρβαρότητα». Ε. Δαμβουνέλης, Γ. Σακκάς, *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος: για την Στ' τάξη του Δημοτικού*, Ν. Αλικιώτης & Υιοί, Αθήνα, 1950, σ. 128.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι συντηρητικοί παιδαγωγοί όπως ο Εξαρχόπουλος και Τσιρίμπας συγκλίνουν σε ένα «υγιή εθνικισμό», η σώφρων φιλοπατρία και όχι ο σωβινισμός είναι αυτή που σώζει άτομα και έθνη, αντίθετα, ο σωβινιστής υπερτιμά τις δυνάμεις της πατρίδας του και υποτιμά τις δυνάμεις των εχθρών της με αποτέλεσμα να παρασύρεται το έθνος σε καταστροφικές επιλογές, το αποτύπωμα της Μικρασιατικής εκστρατείας είναι εδώ προφανές. Η σχολική ιστορία καλείται να προσφέρει παραδείγματα προς μίμηση, ηρωικά πρότυπα που συμβάλλουν όχι μόνο στη διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας αλλά και σε αντίστοιχες στάσεις, αντιλήψεις και συμπεριφορές.⁹³⁴ Στην ελληνική φυλή αποδίδονται μεταφυσικές ιδιότητες που της δίνουν τη δυνατότητα να μάχεται αποτελεσματικά, από τα βάθη των αιώνων για την ελευθερία της ενάντια σε κακόβουλους επιδρομείς.⁹³⁵

Ο αντίλογος που διατυπώνουν οι φιλελεύθεροι, συνδυάζει την εθνική διαπαιδαγώγηση με τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και τον κοσμοπολιτισμό. Ιδιαίτερη σημασία έχει για την περίοδο, αλλά και για την επιρροή που ασκεί στους φιλελεύθερους εκπαιδευτικούς κύκλους, το εμβληματικό άρθρο του Ε. Παπανούτσου για τη σχολική ιστορία στο περιοδικό «Παιδεία».⁹³⁶ Σύμφωνα με τον Παπανούτσο, η σχολική ιστορία οφείλει να καλλιεργεί το ανθρωπιστικό περιεχόμενο, την αίσθηση του «πολίτη του κόσμου» ταυτόχρονα με την εθνική συνείδηση και επιπλέον, να κρατά αποστάσεις από τον έξαλλο σωβινισμό αλλά και από το διεθνισμό. Μιλάει για μια ιστορία που θα εκθέτει «την υλική και πνευματική εξέλιξη των ανθρώπινων κοινωνιών» σε αντιπαράθεση με την ιστορία «των στρατιωτικών και διπλωματικών συμβάντων» και προβάλλει την προτεραιότητα της καλλιέργειας της κριτικής ικανότητας και όχι της μνήμης.⁹³⁷ Υποστηρίζει ότι «πραγματικά μορφωτική είναι η Ιστορία που δεν περιορίζεται στην απλή αφήγηση και περιγραφή, αλλά προχωρεί στην εξήγηση του ιστορικού γίνεσθαι, όσο είναι τούτο δυνατόν»,⁹³⁸ ωστόσο,

⁹³⁴ «Οι ένδοξοι δε πρόγονοι, οι σπουδαίοι χαρακτήρες, τα λαμπρά υποδείγματα και τα υπέροχα ιδεώδη, τα οποία ομιλούν εις τους μαθητάς κατά την διδασκαλίαν της ιστορίας, δημιουργούν τον θαυμασμόν και την επιθυμίαν προς μίμησην». Αντώνιος Τσιρίμπας, *Ειδική διδακτική*, Έκδοσις νέα (επηξημένη και βελτιωμένη), Αθήναι, χ.χ., σ. 178.

⁹³⁵ «η Ελληνική φυλή έχει αναπτύξει έναν ιδιαίτερο γονότυπο, ο οποίος της έδωσε τη δύναμι να αμύνεται εναντίον όλων των επιδρομέων και να παραμένει πάντοτε σχεδόν ελεύθερα». Τ. Παπαθεοδώρου, *ό.π.*, σ. 127.

⁹³⁶ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, «Το μάθημα της ιστορίας», περ. *Παιδεία*, 15 Ιανουαρίου 1949.

⁹³⁷ Στο ίδιο.

⁹³⁸ Ευάγγελος Παπανούτσος, *Η παιδεία: Το μεγάλο μας πρόβλημα*, Δωδώνη, Αθήνα 1976, σ. 185.

αποδέχεται ότι στις σχολικές ηλικίες που αναφερόμαστε, η ιστορία «θα έχει σε μεγάλο βαθμό περιγραφικό, βιογραφικό και ανεκδοτολογικό χαρακτήρα».⁹³⁹

Οι γενικότερες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις στις αρχές της δεκαετίας του '60 επηρεάζουν και τις αντιλήψεις για τη σχολική ιστορία. Η κριτική των φιλελεύθερων βρίσκει ευρύτερη απήχηση, άλλωστε η συμφωνία σύνδεσης με την ΕΟΚ και η νέα πραγματικότητα που διαμορφώνει, αλλά και οι λαϊκές προσδοκίες από τη νέα κυβέρνηση Κέντρου, απαιτούν μια νέα ισορροπία εθνικισμού και κοσμοπολιτισμού, διαφορετική από εκείνη που υποστήριζαν ο Εξαρχόπουλος και ο Τσιρίμπας. Ας αναφέρουμε για παράδειγμα, την έντονη κριτική στα σχολικά εγχειρίδια του επιφανούς στελέχους της δεξιάς Παναγή Παπαληγούρα, ο οποίος, από τις στήλες της υπερσυντηρητικής εφημερίδας *Ακρόπολις*, διαπίστωνε πριν τις εκλογές του 1963, ότι «Η ανάγνωση των περισσότερων διδακτικών μας βιβλίων δημιουργεί την εντύπωση, ότι σκοπός της ελληνικής παιδείας είναι να εκθρέψωμεν μεραρχίας Μεγάλων Αλεξάνδρων».⁹⁴⁰

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 δεν προβλέπει καμιά αλλαγή στα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τη μεθοδολογία διδασκαλίας της ιστορίας στη στοιχειώδη εκπαίδευση, τουναντίον μάλιστα, δεν αντικαθίστανται ούτε τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Στ' Δημοτικού του 1956, που φέρουν το ιδεολογικό φορτίο της εθνικοφροσύνης και του αντικομμουνισμού στις σχετικές ενότητες για τον εμφύλιο. Το μοναδικό σχολικό βιβλίο ιστορίας που ενσωματώνει τις αντιλήψεις της μεταρρύθμισης αφορά στη μέση εκπαίδευση, πρόκειται για το εγχειρίδιο *Ιστορία Ρωμαϊκή και Μεσαιωνική* του Κώστα Καλοκαιρινού που εισάγεται

⁹³⁹ Ευάγγελος Παπανούτσος, «Το μάθημα της ιστορίας», περ. *Παιδεία*, ό.π.

⁹⁴⁰ «Ακόμη και τα βιβλία των δημοτικιστών εκληρονόμησαν, από την προγονοπληξίαν των καθαρευουσιάνων, μίαν αφόρητον μεγαλορρημοσύνην. Ενώ έπρεπε – αυτό διδάσκει και της Εκκλησίας η παράδοση – να εξαίρεται συνεχώς, ως ηθικώς ισότιμος προς τας κατακτήσεις των μεγάλων ανδρών της Πολιτείας και του πνεύματος, ο αθόρυβος μόχθος του καλού και μετρίου ανθρώπου και η εκ του μόχθου τούτου προσωπική ικανοποίησις». Σύμφωνα με τον Παπαληγούρα, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να υπηρετεί την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, επομένως, πρέπει να αποβλέπει στην δημιουργία ανθρώπων «υπαγομένων εις τον κανόνα και όχι εις την εξαίρεσιν». Είναι σαφές ο διαχωρισμός του αρθρογράφου από υπερσυντηρητικές απόψεις όταν αναφέρει ότι είναι ανάγκη να διαμορφωθούν οι υλικές προϋποθέσεις όχι για να επιβιώσει το αιώνιο ελληνικό πνεύμα αλλά το πνεύμα των σύγχρονων Ελλήνων, παραπέμποντας στη στοχοθεσία του εκπαιδευτικού προγράμματος Καραμανλή που υπηρετεί την ανάγκη να διαμορφωθούν οι άνθρωποι φορείς της οικονομικής ανάπτυξης: ειδικοί επιστήμονες, τεχνικοί, τεχνίτες, εξειδικευμένοι εργάτες. Παναγής Παπαληγούρας, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Ακρόπολις*, 16 Οκτωβρίου 1963. Το άρθρο σχολιάζεται στο Δέσποινα Παπαδημητρίου, *Από το λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνικοφρόνων*, Αθήνα, Σαββάλας, 2006, σ. 275-276. Επίσης, στο Γιώργος Κόκκινος, «Μεταξύ μελαγχολίας και εξέγερσης: Ενδεικτικές όψεις της παθολογίας της σχολικής ιστοριογραφίας στην Ελλάδα, η στάση της διανοήσεως και η συλλογική ψύχωση για το εγχειρίδιο της Στ' Δημοτικού», στο Ανδρέας Π. Ανδρέου, *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο, 2007, σ. 51.

το Σεπτέμβριο του 1965 στη Β΄ τάξη Γυμνασίου. Το εγχειρίδιο του Καλοκαιρινού ακολουθεί ένα διαφορετικό σχήμα εθνικής αφήγησης από το κυρίαρχο εθνικό αφήγημα του Παπαρρηγόπουλου, δέχεται σφοδρή κριτική από τη συντηρητική παράταξη και αποσύρεται, δύο μόλις μήνες μετά την εισαγωγή του.⁹⁴¹

Τα σχολικά εγχειρίδια του 1956 δεν αντικαθίστανται παρά μόνο μετά το 1967. Η ιδεολογική και πολιτική χρήση της εκπαίδευσης ως εργαλείου προπαγάνδας από το απριλιανό καθεστώς έθετε πολύ συγκεκριμένες, νέες στοχεύσεις για τη σχολική ιστορία: τη νομιμοποίηση της δικτατορίας και των επιλογών της μέσω της ένταξης της 21^{ης} Απριλίου στις ένδοξες στιγμές του έθνους, της ενσωμάτωσης της ιδεολογίας του αντιολοκληρωτισμού, της αποθέωσης του αντικομμουνιστικού φρονηματισμού και της έμφασης της διαχρονικής εθνικής συμβολής του στρατού.⁹⁴² Έτσι, για παράδειγμα, το εγχειρίδιο ιστορίας Στ΄ Δημοτικού, *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων* του Κωνσταντίνου Σακκαδάκη, παίρνοντας τη σκυτάλη από τα αντίστοιχα του 1956, για να επιτύχει τους παραπάνω στόχους επεκτείνει την ιστορική αφήγηση μέχρι το πρώτο έτος της χούντας, αναδιατυπώνει την αφήγηση του μεσοπολέμου, του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου, της κατοχής και του εμφυλίου με το σχήμα του αντιολοκληρωτισμού και νοσηματοδοτεί τα σημαντικότερα γεγονότα της νεοελληνικής ιστορίας με κριτήριο τις στοχεύσεις της πολιτικής συγκυρίας. Το περιεχόμενό του εγχειριδίου ξεπερνάει κάθε όριο ιδεολογικού και πολιτικού φρονηματισμού καθώς η ιστορική αφήγηση ξεκινάει με την άλωση της Κωνσταντινούπολης και καταλήγει στο «δημοψήφισμα» του 1968 και τον απολογισμό των δυο πρώτων χρόνων της δικτατορίας συμπεραίνοντας ότι «μια νέα δημοκρατία, η πραγματική αυτή τη φορά, οικοδομείται».⁹⁴³

⁹⁴¹ Αναλυτικά για το εγχειρίδιο, την αντιπαράθεση που προκάλεσε και την απόσυρσή του, βλ. Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858 – 2008*, Αθήνα, εκδ. αλεξάνδρεια, 2015.

⁹⁴² Για την προπαγάνδα της χούντας, τις στοχεύσεις της και το περιεχόμενο των αντίστοιχων τελετών «Πολεμικής Αρετής», ο Κώστας Κατσάπης επισημαίνει ότι το απριλιανό καθεστώς «επιχειρεί εξ αρχής να συγκροτήσει ένα λόγο τέτοιο, που να δικαιολογεί στην κοινή συνείδηση την αναγκαιότητα της κατάλυσης της Δημοκρατίας(...)Το βασικό επιχείρημα των Απριλιανών, η επίκληση δηλαδή του κομμουνιστικού κινδύνου(...)φαινόταν εξαιρετικά αδύναμο και μάλλον ατελές δίχως το απαραίτητο ιδεολογικό του συμπλήρωμα. Και αυτό το συμπλήρωμα αποτέλεσε η επιχείρηση ένταξης της 21^{ης} Απριλίου στη χορεία των “ηρωικών στιγμών του Έθνους” όπως αυτές γίνονται αντιληπτές και υπογραμμίζονται επιμελώς από τους προπαγανδιστές και τους πρωτεργάτες του καθεστώτος». Κώστας Κατσάπης, «Προσλήψεις του παρελθόντος από τη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου : Η έννοια της «ανδρείας» και η διαχείριση του 1821», στο, Πέτρος Πιζάνιας (επιμέλεια – εισαγωγή), *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821. Ένα ευρωπαϊκό γεγονός*. Κέδρος, Αθήνα, 2009, σ. 390.

⁹⁴³ Κωνσταντίνος Σακκαδάκης, *ό.π.*, σ. 185.

Το Αναλυτικό Πρόγραμμα των μαθημάτων του Δημοτικού του 1969, προβάλλει ως γενικό σκοπό του μαθήματος της ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση την ανάγκη «να κατανοούν οι μαθητές τον ιστορικό βίο του ελληνικού έθνους και να αντλούν διδάγματα από την Ελληνικήν Ιστορίαν». Επίσης, να καλλιεργήσει το συναίσθημα της φιλοπατρίας και να προετοιμάσει τους μαθητές «ώστε να αποβούν χρήσιμα μέλη της πολιτικής και εθνικής κοινότητας των Ελλήνων». Στους μερικούς διδακτικούς στόχους, περιλαμβάνονται η πρόσκτηση ιστορικών γνώσεων, η καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και εθνικής συνείδησης, η διάπλαση χρηστών πολιτών και η διέγερση ενδιαφέροντος για την ενασχόληση με τα ιστορικά θέματα. Στις μεθοδολογικές οδηγίες αναφέρεται ότι «η οργάνωσις και δημιουργία σχολικής ζωής προς ανάπτυξιν υγιών εθνικών αισθημάτων, ο ομαδικός εορτασμός εθνικών εορτών, η παρακολούθησις υπό των μαθητών εθνικών μνημόσυνων υπέρ πεσόντων εν πολέμω, η φροντίς υπό του σχολείου δια τον ευπρεπισμόν του ηρώου συντελούν τα μέγιστα εις τον εθνικόν φρονηματισμό των μαθητών».⁹⁴⁴ Για τη διαμόρφωση ιστορικής συνείδησης στα μέτρα της εθνικοφροσύνης, απαιτείται η αντίστοιχη οργάνωσις της σχολικής ζωής αλλά και το κατάλληλο οικογενειακό περιβάλλον. Έτσι, πέρα από τα φρονήματα και τα ιδεώδη των δασκάλων και οι γονείς απαιτείται να διαπνέονται από «υγιή» φρονήματα και να συμβάλλουν ενεργά στον εθνικό φρονηματισμό των παιδιών τους.⁹⁴⁵

Υπηρετώντας την εθνικόφρονη σκοποθεσία, η μέθοδος διδασκαλίας αποσκοπεί όχι μόνο στην απόκτηση ιστορικών γνώσεων από τους μαθητές αλλά και στη γέννηση συναισθημάτων ικανών «να διεγείρουν την βούλησιν των προς το αγαθόν και την τάσιν προς εκτέλεσιν πράξεων φιλοπατρίας και εν γένει αυτοθυσίας υπέρ του κοινού αγαθού».⁹⁴⁶ Επίσης, στοχεύει στη σύνδεση των ιστορικών γνώσεων με τα πολιτικά γεγονότα της συγκυρίας και στην εξαγωγή ιστορικών νόμων η

⁹⁴⁴ Προεδρικό Διάταγμα «Περί του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου», ΦΕΚ 218, 31^{ης} 10^{ου} του 1969, τχ. Α', σ.1527.

⁹⁴⁵ «Ο διδάσκαλος δέον να έχη πραγματοποιημένον εν εαυτώ τον σκοπόν της αγωγής, και να γνωρίζη την ενεστώσαν κατάστασιν του πολιτισμού της χώρας μας και να πιστεύη εις τα ιδεώδη της φυλής μας(...)Οι γονείς του μαθητού. Ας είναι νομιμόφρονες. Ας διηγούνται εις γλώσσαν εύληπτον καλούς μύθους και ιστορικά γεγονότα και παραλλήλως, ας προσδίδουν τον προσήκοντα σεβασμόν εις τα ιερά σύμβολα της Πατρίδος μας – τον Σταυρόν, την Σημαίαν, τα Λάβαρα, κ.τ.τ. Ας αποφεύγουν το καφενεϊόν κατά τις ημέρας των Εθνικών Εορτών και ας μετέχουν ενεργώς εις τας εθνικάς μας εορτάς και παρελάσεις». Ν.Γ. Λυμπερή, Η διδασκαλία της ιστορίας, *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, Μηνιαία επιστημονική έκδοσις της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, Έτος ΙΣΤ', τεύχος 1ον, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1968.

⁹⁴⁶ Στο ίδιο, σ. 302.

μονολιθικότητα και η αυστηρότητα των οποίων δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης για την καθολική ισχύ τους.⁹⁴⁷

Στη σχολική ιστορία της μεταπολεμικής περιόδου μεσουρανάει μια μηχανιστική αιτιοκρατική αντίληψη, η μονοσήμαντη λειτουργία μιας κοινωνικής φυσικής που υποτάσσει την ιστορία στο μοιραίο και το αναπόφευκτο και στηρίζεται σε μονοαιτιακές απλουστευτικές αναγωγές και συνακόλουθες συνεπαγωγές. Έτσι, πριν διδαχθούν οι πόλεμοι των Βυζαντινών με τους Άραβες, θα πρέπει να καταστεί γνωστή εκ των προτέρων στους μαθητές η προγενέστερη ιστορία των Αράβων και «η δια του Μωαμεθανισμού εμφύσησις εις αυτούς πολεμικού μένους και ιερού ενθουσιασμού προς επιβολήν της νέας θρησκείας των και εις άλλους λαούς και προς κατακτήσεις».⁹⁴⁸ Μόνο έτσι θα μπορέσουν να κατανοήσουν οι μαθητές ότι η σύγκρουση του Βυζαντίου με τους Άραβες ήταν αναπόφευκτη και «φυσικωτάτη» και να εκτιμήσουν τη σημασία των νικηφόρων πολέμων του Βυζαντίου για τη διάσωση του χριστιανικού κόσμου και μάλιστα έναντι ενός αντιπάλου που είχε αναπτύξει «το πολεμικό μένος εις τον ανώτερον βαθμόν».⁹⁴⁹ Η ανάπτυξη της αιτιώδους αλληλουχίας των ιστορικών γεγονότων επιβάλλει την προοδευτική διάταξη της ύλης και τη διδασκαλία τους από τα προγενέστερα προς τα μεταγενέστερα, συμβάλλει τα μέγιστα στη διαμόρφωση ιστορικής κρίσης και συνακόλουθα, στην καλλιέργεια πολιτικής κρίσης, της κατανόησης δηλαδή και της, πολιτικά και ιδεολογικά μονοσήμαντης, ερμηνείας της σύγχρονης πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας από τους μαθητές. Οι συχνές αναγωγές στα πρόσφατα κοινωνικά και πολιτικά γεγονότα αποσκοπούν σε αυτήν ακριβώς τη στοχοθεσία, δηλαδή, στην πολιτική διαπαιδαγώγηση και τον ιδεολογικό φρονηματισμό του μαθητικού πληθυσμού με βάση το σταθερό σώμα αρχών και αξιών και τα εργαλεία κατανόησης της πραγματικότητας που προσφέρει η εθνικοφροσύνη. Στις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, «επιβάλλεται η συσχετίσις των γεγονότων, η σύγκρισις και η αναζήτησις ιστορικών αληθειών».⁹⁵⁰ Για παράδειγμα, επιθεωρητής εκτιμά σε επιθεώρησή του ότι ο δάσκαλος οφείλει «να κάμη έρευναν εις την ιστορίαν, ώστε να διαπιστωθή πως επέδρασεν η γαλλική Επανάστασις επί της επαναστάσεως της Ελλάδος».⁹⁵¹ Η

⁹⁴⁷ Οι ιστορικοί νόμοι χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα και απλοϊκότητα: οι Έλληνες ενωμένοι πάντοτε θριάμβευσαν, η διχόνοια οδηγεί σε καταστρεπτικά αποτελέσματα για το έθνος κλπ.

⁹⁴⁸ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, Τάξις Τετάρτη, τ. 1, χ.χ., σ. 299.

⁹⁴⁹ Στο ίδιο.

⁹⁵⁰ Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων, ό.π.

⁹⁵¹ Α.Φ. του Δ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 2/θ Δημ. Σχ. Βαθέος Γοργομούλου Πρεβέζης.

σύγκριση γεγονότων και προσώπων αποτελεί το κλειδί για τη συνεχή και επίμονη αναζήτηση ιστορικών αναλογιών που επιβεβαιώνουν το αφήγημα της εθνικής συνέχειας: «Υπό του διδασκάλου εξήρθη η αυτοθυσία του Παπαφλέσσα και εκλήθησαν υπό τούτου οι μαθηταί ν' αναφέρουν παρόμοια περιστατικά από την Ιστορίαν».⁹⁵² Οι αιτιώδεις αλληλουχίες και οι συγκρίσεις ιστορικών προσώπων και γεγονότων οδηγούν, κατά κανόνα, σε συνεπαγωγές και γενικεύσεις, η Ελλάδα είναι μια χώρα με τεράστια ακτογραμμή, επομένως οι Έλληνες είναι ναυτικός λαός με έμφυτα και αιώνια χαρακτηριστικά, συνεπώς, η εξέταση της ενότητας για τις ναυτικές δυνάμεις των επαναστατημένων του '21 καταλήγει αναπόφευκτα στην «κεντρική ιδέα: η γενναιότητα, αισιοδοξία, πίστις, και η υπερηφάνεια του Έλληνος ναύτου».⁹⁵³ Οι «ιστορικές αλήθειες» προκύπτουν ως επιστέγασμα και κεντρική ιδέα κάθε ενότητας, λειτουργούν ως απαραβίαστοι ιστορικοί νόμοι και προσφέρονται με τη μορφή αποφθεγμάτων, όπως λόγου χάρη, «η αξία της ομονοίας και τα κακά αποτελέσματα της διχονοίας»⁹⁵⁴ ή ο εκπολιτιστικός ρόλος του ελληνικού έθνους σε όλη τη διάρκεια της τρισχιλιετούς του πορείας.⁹⁵⁵ Οι ιστορικές αναλογίες καθορίζουν και τις αξιολογικές κρίσεις για τη στάση προσώπων και κοινωνικών ομάδων, κατά την επεξεργασία της ενότητας για τη Στάση του Νίκα, στην Ε' τάξη, «εξήρθη η θέσις της Θεοδώρας και κατεδικάσθησαν οι στασιασταί»,⁹⁵⁶ η θέση της σχολικής ιστορίας απέναντι στο θρόνο και τις εξεγέρσεις, παραμένει σταθερή και αναλλοίωτη.

Οι επιθεωρητές κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης, ελέγχουν τη διδαχθείσα ύλη και διαπιστώνουν το βαθμό κατανόησής της από τους μαθητές. Οι σχετικές καταγραφές στις εκθέσεις επιθεώρησης που αναφέρονται στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος, δίνουν μια εικόνα των προσδοκιών και απαιτήσεων των επιθεωρητών. Έτσι, αναφέρεται συχνά ότι «Οι μαθηταί κατέχουν την διδαχθείσαν ύλην και ενδιαφέρονται δια την ιστορικήν γνώσιν»⁹⁵⁷ ή ότι «Κατέχουν επαρκώς τα

⁹⁵² Α.Φ. του Γ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Εδέσσης.

⁹⁵³ Α.Φ. της Ε.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4^ο (πρότυπο) Δ.Σχ. Κοζάνης, Εκπ. Περιφέρεια Κοζάνης.

⁹⁵⁴ Α.Φ. του Τσαλγατίδη Παναγιώτη, έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 26-3-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

⁹⁵⁵ «ετονίσθη αρκούντως ο εκπολιτιστικός ρόλος της Βυζαντινής αυτοκρατορίας αλλά και του Ελληνικού Έθνους γενικότερον κατά τον μακραιώνον βίον αυτού. Προς τον σκοπόν αυτόν ο διδάσκαλος εξεμεταλεύθη επιτυχώς την πλουσίαν περί αυτού ιστορικήν εμπειρίαν των μαθητών του και ανέφερε πλείστα όσα παραδείγματα εκ της τρισχιλιετούς ιστορίας του Έθνους μας». Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Δημ. Σχ. Μαρπίσσης Πάρου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

⁹⁵⁶ Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Ανδρέου, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ρεθύμνης.

⁹⁵⁷ Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

χαρακτηριστικά γεγονότα των διδαχθεισών ιστορικών περιόδων, κατανοούν τας τοπικάς και χρονικάς σχέσεις και διηγούνται εν συνεχεί λόγω».⁹⁵⁸ Σε σχετική έκθεση επιθεώρησης καταγράφονται οι αντίστοιχοι διδακτικοί στόχοι για την Στ΄ Δημοτικού. Ο επιθεωρητής μένει ικανοποιημένος καθώς οι μαθητές «Αναδιηγούνται ευχερώς και με αρκετάς λεπτομερείας ιστορικά γεγονότα λαβόντα χώραν κατά την ελληνικήν επανάστασιν κατά ξηράν και θάλασσαν και εκφράζουν ορθάς κρίσεις επ' αυτών».⁹⁵⁹

Η σχολική ιστορία οφείλει να συναρπάζει, να εγείρει συναισθήματα θετικά αλλά και αρνητικά, να προβάλλει ηρωικά πρότυπα προς μίμηση. Για παράδειγμα, διδάσκοντας την ενότητα για τη θυσία της Ιφιγένειας στην Γ΄ τάξη, η δασκάλα Κ.Φ. «επέτυχε να συγκινήση τούτους [τους μαθητές] και δια καταλλήλων παρορμήσεων να τους οδηγήση εις την διατύπωσιν ορθών κρίσεων και συμπερασμάτων και εις τον επιτυχή χαρακτηρισμόν των προσώπων».⁹⁶⁰ Ο θαυμασμός που προκαλείται από τις ηρωικές πράξεις, τα ανδραγαθήματα, τις παράτολμες ενέργειες, την αυτοθυσία μεγάλων ανδρών, ο αποτροπιασμός που προξενεί η βαρβαρότητα εχθρικών, κατά κανόνα, πράξεων, η διέγερση της παιδικής φαντασίας που γοητεύεται με τις περιπετειώδεις αφηγήσεις, συγκλίνουν σε ένα βασικό στόχο: στη βαθιά εγχάραξη των αξιών της εθνικοφροσύνης από τις πιο τρυφερές ηλικίες ακόμα, αξιοποιώντας κυρίως το συναίσθημα και δευτερευόντως τη λογική.⁹⁶¹ Γι' αυτό, η διδακτική μέθοδος επιβάλλει τη διηγηματική μορφή διδασκαλίας, δηλαδή, την αφήγηση του νέου μαθήματος από το δάσκαλο, με συνεχή προφορικό λόγο, με αισθητοποίηση των χαρακτηριστικών λεπτομερειών και με ύφος παραστατικό και επιβλητικό. Η αφήγηση του διδάσκοντα, όπως ορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα του 1957, «δέον να είναι φυσική, παραστατική και κατά περιστάσεις συναρπάζουσα, χωρίς να εκτρέπεται εις ρητορικάς υπερβολάς».⁹⁶² Ο δάσκαλος οφείλει «να προσαρμόζη τον τόνον και την χροιάν της φωνής του, τους μορφασμούς του προσώπου του, την έκφρασιν των οφθαλμών του, τας χειρονομίας του και την όλην στάσιν του προς τα υπ' αυτού εξιστορούμενα».⁹⁶³ Άλλωστε, στη Γ΄ και τη Δ΄ Δημοτικού, όπου δεν προβλέπεται

⁹⁵⁸ Α.Φ. του Α.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 8^{ον} Δημ. Σχ. Καρδίτσης, Β΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσης.

⁹⁵⁹ Α.Φ. του Αναγνωστόπουλου Χαράλαμπου, έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁹⁶⁰ Α.Φ. της Κ.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Ζ΄ Περιφέρεια Αθηνών.

⁹⁶¹ «Αι επιτυχίαι του Μ. Αλεξάνδρου, τόσον επί του στρατιωτικού, όσον και του εκπολιτιστικού πεδίου, τους συνερπάζουν, καλλιεργείται δε το Πατριωτικόν συναίσθημα θαυμασίως». Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Ζ΄ Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁹⁶² Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων, ό.π.

⁹⁶³ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, ό.π., σ. 304.

ούτε καν η χρήση βοηθητικού σχολικού εγχειριδίου, τα βιβλία αναπληρώνει «η διαζώσης φωνής διδασκαλία του δασκάλου», καθώς, μοναδική πηγή για τα παιδιά είναι ο προφορικός λόγος του δασκάλου ή της δασκάλας τους. Μάλιστα, όταν ο δάσκαλος συγκινείται και πάσχει, όχι προσποιητά, τότε, «δια του όλου του είναι» ηλεκτρίζει συναρπάζει και συγκινεί τους μαθητές του.⁹⁶⁴ Οι εκθέσεις επιθεώρησης δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην αξιολόγηση της αφηγηματικής ικανότητας του διδάσκοντα και της βαθιάς επίδρασής της στο συναισθηματικό κόσμο των μαθητών. Οι περιγραφές είναι γλαφυρές, η διήγηση του διδάσκοντος χαρακτηρίζεται «θαυμασία», «συναρπαστική», «φυσική», «εύληπτος», «εξόχως παραστατική», κατορθώνει να «αιχμαλωτίζει κυριολεκτικώς τους μαθητές», «συγκινεί αυτούς και κρατεί αδιάπτωτον την προσοχήν των απ' αρχής μέχρι τέλους», «διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών», οι οποίοι «εκρέμοντο εν κυριολεξία από τα χείλη του».⁹⁶⁵

Η αφήγηση συνοδεύεται, ανάλογα με τη διδασκόμενη ενότητα, από τα κατάλληλα εποπτικά μέσα και τις αντίστοιχες παραπομπές σε απαραίτητες λεπτομέρειες. Κατά την παράδοση, ο/η δάσκαλος/α περιγράφει λεπτομερώς κάθε μάχη σχεδιάζοντας στον πίνακα την παράταξη των αντίπαλων στρατευμάτων, συμπληρώνει συνοπτικό πίνακα ιστορικών γεγονότων,⁹⁶⁶ χρησιμοποιεί χάρτες για να διδάξει πως ένας βασιλιάς αύξησε τα σύνορα του βασιλείου του, αφηγείται

⁹⁶⁴ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, Τάξις Τρίτη, τ. 1, χ.χ., σ. 52.

⁹⁶⁵ Παραθέτουμε χαρακτηριστικά αποσπάσματα από εκθέσεις επιθεώρησης: «Το παλαιόν, ήτοι τον θάνατον του Καραϊσκάκη το είπον λίαν καλώς δύο μαθηταί. Μόνον όπου edίσταζον τους τα επιθύριζαν άλλοι. Το νέον, ήτοι την ναυμαχίαν του Ναυαρίνου, το προσέφερεν μονολογικώς. Θαυμασία η διήγησίς του». Α.Φ. του Α.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπ. Περ. Σύρου. Επίσης: «ο διδάσκαλος διηγείται κατά τρόπον συγκινητικόν το κεφάλαιον «Η Πτώσις της Κωνσταντινουπόλεως». Η διήγησίς του είναι πολύ καλή. Κατ' εξοχήν συναρπαστική και εξόχως παραστατική. Τονίζει, χρωματίζει και εξάγει τα κύρια σημεία. Διεγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, συγκινεί αυτούς και κρατεί αδιάπτωτον την προσοχήν των απ' αρχής μέχρι τέλους». Α.Φ. του Γ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 2/θ Δημ. Σχ. Παλαιοχωρίου Δωριέων, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φθιώτιδος. Επίσης: «Εδίδαξεν ενώπιόν μου Ιστορίαν Νεωτέρας Ελλάδος, “ο Λόρδος Βύρων”. Μετεχειρίσθη την διηγηματικήν μορφήν δ/λίας με δεξιοτεχνίαν. Οι μαθηταί εκρέμοντο εν κυριολεξία από τα χείλη του δ/λου». Α.Φ. του Ο.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών. Επίσης: «Θέμα: Ο εξελληνισμός της Ανατολής, κατ' αρχήν δι ερωτήσεων προς τους μαθητάς, ανεφέρθη εις την εκστρατείαν του Μ. Αλεξάνδρου και εν συνεχεία προέβη εις την προσφοράν του νέου, με διήγησιν παραστατικήν, φυσικήν και εύληπτον. Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁹⁶⁶ Για παράδειγμα, κατά τη διδασκαλία της Ναυμαχίας του Ναυαρίνου στη Στ' Τάξη: «δι' ερωτήσεων του διδ/λου οι μαθηταί επαναλαμβάνουν το προηγούμενον μάθημα(...)και κατόπιν προσφέρει τον νέον ο διδ/λος δι' αφηγήσεως και επιδείξεως επί του χάρτου των σχετικών κινήσεων των στόλων αμφοτέρων των πολεμίων. Εις το τέλος εκφράζουν οι μαθηταί τας εντυπώσεις των, διατυπώνουν απορίας, τας οποίας λύουν μόνοι δι' ελευθέρας συζητήσεως και καθοδηγήσεως του διδ/λου των. Ανατίθεται όπως συμπληρωθή εις τον υπάρχοντα πίνακα των Ιστορικών γεγονότων και το εξετασθέν γεγονός». Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά

συγκεκριμένα περιστατικά από το βίο μεγάλων ανδρών, χρησιμοποιεί εικόνες μαχών ή εικόνες προσώπων. Όπως σημειώνει χαρακτηριστικά επιθεωρητής, «κατά την διήγησιν και χάρις εις την εποπτικήν διεξαγωγήν του μαθήματος, εγένετο χρήσις, ιστορικών χαρτών, σχετικών εικόνων επί του μαυροπίνακος εις τρόπον ώστε πράγματα και γεγονότα, ετοποθετήθησαν αντιστοίχως εις χρόνον και χώρον».⁹⁶⁷ Στα πρώτα χρόνια της δικτατορίας, αρχίζει να χρησιμοποιείται ως εποπτικό μέσο και το μαγνητόφωνο, σε μια έκθεση επιθεώρησης μάλιστα αναφέρεται ότι ο δάσκαλος ξεκινά τη διδασκαλία του «ύστερα από επιτυχή αφόρμηση με τα λόγια του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου από μαγνητοφώνου»!⁹⁶⁸ Η αρχή της εποπτείας είναι απαραίτητη για τη διδασκαλία της ιστορίας, συνδυάζεται μάλιστα και με προφορική διατύπωση εντυπώσεων από τους μαθητές. Ωστόσο, ο δάσκαλος πρέπει να μεριμνά ώστε η χρήση εποπτικού υλικού και η διαλογική συζήτηση να επικεντρώνεται στο συγκεκριμένο πλαίσιο της ιστορικής αφήγησης, το ίδιο και οι εντυπώσεις των μαθητών, σε διαφορετική περίπτωση, οι συστάσεις του επιθεωρητή είναι αναπόφευκτες.⁹⁶⁹ Για να γίνει η διήγηση παραστατική ή εποπτική, αξιοποιούνται οι επισκέψεις σε ιστορικούς τόπους, όπου ο δάσκαλος διηγείται επί τόπου τα γεγονότα: «Ο μαθητής, εκεί επί τόπου θα πάθη μίαν ψυχικήν μετάστασιν, θα συγκινηθή, θα εξαϋλωθή, θα συμπολεμήση μετά των ηρώων, θα γίνη ήρωες».⁹⁷⁰

Μια συνήθης διδακτική πορεία, στα πρότυπα του τριμερούς σχήματος διδασκαλίας (πρόσκτηση/επεξεργασία/εμπέδωση), περιλαμβάνει:

1. Απόδοση της προηγούμενης ενότητας από μαθητές/τριες
2. Αφόρμηση με κάποια ερώτηση στη βάση της αιτιώδους αλληλουχίας των ιστορικών γεγονότων (π.χ. τι φαντάζεστε ότι έπαθαν οι Αθηναίοι αφού έχασαν το στόλο τους). Η επιτυχημένη αφόρμηση οφείλει να προκαλεί ισχυρό αίσθημα προσδοκίας.
3. Απόδοση νέας διδακτικής ενότητας από το δάσκαλο με διηγηματική μορφή.

⁹⁶⁷ Α.Φ. του Ι.Μ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Εκπ. Περ. Σύρου.

⁹⁶⁸ Α.Φ. του Γ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 2/θ Δημ. Σχ. Παλαιοχωρίου Δωριέων, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φθιώτιδος.

⁹⁶⁹ «Επειδή η παράθεσις εντυπώσεων και εικόνων ήτο ατέρμων και εξικνείτο εις πράγματα και εννοίας όλως ασημάντους, συνεστήσαμεν εις τον διδ/λον όπως περιορίζη ταύτας εις τας όντως αναγκαίας και εκφράζουσας πραγματικών περιεχόμενον». Α.Φ. του Α.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπ. Περ. Κομοτηνής.

⁹⁷⁰ Χαράλαμπος Σκαλισιάνος, Αντώνιος Τσιρίμπας, *Υλη και Διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Εκδ. Οίκος Πέτρου Δημητράκου, Τάξις Τρίτη, τ. 1, χ.χ., σ. 50.

4. Αναστοχασμός, σιωπή. Στην τάξη επικρατεί σιγή, οι μαθητές και οι μαθήτριες μένουν για λίγα λεπτά σιωπηλοί, ώστε να επιδράσει ισχυρότερα το συγκινησιακό φορτίο της αφήγησης και να αναστοχαστούν τα βαθύτερα νοήματα της διδασκόμενης ενότητας.
5. Αναδιήγηση του νέου από μαθητές
6. Ψυχολογική εμβάθυνση. Οι μαθητές καλούνται να διεισδύσουν στην ψυχή των δρώντων προσώπων, να αναρωτηθούν για την ψυχική κατάσταση προσώπων, για παράδειγμα, τι αισθάνθηκε ο χ όταν συνέβη το ψ γεγονός.
7. Ηθική εμβάθυνση. Οι μαθητές καλούνται να κρίνουν από ηθικής άποψης τα δρώντα πρόσωπα.
8. Εργασίες επεξεργασίας της νέας ενότητας για το σπίτι.⁹⁷¹

Το παραπάνω σχήμα συναντάται σε διάφορες παραλλαγές, για παράδειγμα, καλούνται μαθητές ή ομάδες μαθητών να προετοιμάσουν την παρουσίαση της επόμενης ενότητας ή να φέρουν πληροφορίες για κάποιο γεγονός. Η αφήγηση της νέας διδακτικής ενότητας από το δάσκαλο αποτελεί ωστόσο κανόνα. Σε ορισμένες μάλιστα περιπτώσεις, αμέσως μετά την παραστατική αφήγηση από το δάσκαλο ακολουθεί σιωπή και, χωρίς καμιά άλλη επεξεργασία, τα παιδιά βγαίνουν διάλειμμα ώστε να μην αναιρεθεί το συγκινησιακό κλίμα.⁹⁷²

Ας παρακολουθήσουμε την πορεία διδασκαλίας που επαναλαμβάνεται με διάφορες παραλλαγές στις εκθέσεις επιθεώρησης και ακολουθεί τη διαδρομή, εξέταση προηγούμενου μαθήματος – παράδοση νέας ενότητας με έμφαση στη

⁹⁷¹ Οι κατ' οίκον εργασίες δεν περιορίζονται στην αποστήθιση της ενότητας: «η όλη διδακτική εργασία επερατώθη δια της αναθέσεως διαφόρων γραπτών εργασιών κατ' οίκον εκτελεστέων». Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Δημ. Σχ. Μαρπίσσης Πάρου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου. Ωστόσο, όπως είδαμε σε προηγούμενες εκθέσεις επιθεώρησης, η διδασκαλία ξεκινά με την απόδοση της προηγούμενης ενότητας από μαθητές, επίσης, ο επιθεωρητής συνήθως εξετάζει τη διδακτέα ύλη και αξιολογεί ανάλογα το/τη δάσκαλο/α.

⁹⁷² Χαρακτηριστικά για τη διδακτική μεθοδολογία της εποχής, από το *Ημερολόγιον Εργασίας* του δασκάλου Κωνστ. Α. Πενλίδου διαβάζουμε: «Ιστορία: Εκ της ενότητας “Εμφάνις και αγώνες του Χρ/σμού”, παραδίδομεν τα κεφάλαια “Απόστολος Πέτρος. Απόστολος των Εθνών Παύλος. Διωγμοί Χριστιανών”. Η διήγησις ημών υπήρξε ζοηρά και λεπτομερής και συνεκίνησε τους μαθητάς μας οι οποίοι μόλις και μετά βίας συνεκράτουν τα δάκρυά των. Μετά το πέρας της διηγήσεως ουδεμία επεξεργασία εγένετο, αλλ' αφέθησαν οι μαθηταί επί τινα λεπτά σιωπηλοί και ανεχώρησαν δια το διάλειμμα. Πάσα επεξεργασία εις το ανωτέρω μάθημα επερίττευσεν, διότι ο επιδιωκόμενος σκοπός, της συγκινήσεως δηλ. των μαθητών μας και της εκδηλώσεως συμπαθείας προς τους χειμαζομένους χριστιανούς επετεύχθη πλήρως δια της διηγήσεως». *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, Μηνιαία επιστημονική έκδοσις της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, Έτος Γ', τεύχος 1^{ον} – 2^{ον}, Σεπτέμβριος – Οκτώβριος 1955.

ζωντανή αφήγηση του/της εκπαιδευτικού και συναισθηματική αφύπνιση των μαθητών – διατύπωση αποριών και εντυπώσεων – χαρακτηρισμός προσώπων και πράξεων (με αξιολογικές κρίσεις στη βάση ενός ηθικού κώδικα που νοηματοδοτείται μονοσήμαντα εθνικά με στόχο την καλλιέργεια εθνικής συνείδησης), επανάληψη της νέας ενότητας με ερωτήσεις και αναδιήγηση από μαθητή – ανάθεση κατ’ οίκον εργασιών: «Εἰς μαθητὴς επαναλαμβάνει τὸ προηγούμενον, Ἡ μάχη εἰς τὰ Γαυγάμηλα(...)Ἡ διδ/λίσσα ἐπεὶ τοὺς διηγείται τὸ νέον(...)Ἡ διήγησις ἦτο τόσον συναρπαστικὴ ὥστε διήγηρε τὸ ἐνδιαφέρον τῶν μαθητῶν(...)Ἐπίσης με ζωντανὰ χρώματα παρουσίασε τὴν προσωπικότητα καὶ τὴ γενναιοφροσύνην τοῦ Ἀλεξάνδρου(...)οἱ μαθηταὶ εἶπον τὰς ἀπορίας τῶν καὶ τὰς ἐντυπώσεις τῶν(...)ἐγένετο χαρακτηρισμὸς τῶν προσώπων(...)ἡ διδ/λίσσα δια να ἐπαναληφθῇ ἡ ἐνότης, ἀπηύθυνεν ἐπιτυχεῖς ἐρωτήσεις. Με τὴν ἀναδιήγησιν ὑπὸ ἐνὸς μαθητοῦ καὶ με τὴν ἀνάθεσιν εργασιῶν (περιλήψεων, εἰκόνων, ἐρωτήσεων, ἐκθέσεων) λήγει ἡ προσφορὰ τοῦ νέου».⁹⁷³ Ἡ διδακτικὴ πορεία τυποποιεῖται με βάση τὴν τριμερὴ μέθοδο καὶ τὴ διηγηματικὴ μορφή, οἱ περιγραφές τῶν διδασκαλιῶν στὶς ἐκθέσεις ἐπιθεώρησης σχεδὸν επαναλαμβάνουν τὸ ἴδιο μοτίβο: «Ὁ δ/λος ἠκολούθησεν τὴν ἐξῆς πορείαν. (α)Προβληματοποίησιν δια σχετικῶν ἐρωτήσεων πρὸς ἐγερσιν ἐνδιαφέροντος. (β)Πρόσκτησιν γνώσεων δι’ ἀφηγήσεως. (γ) Ἐπεξεργασίαν κατὰ τὰ συνήθη. (δ) Ἐκφρασιν. Δραματοποιήσεις καὶ ἰχνογράφους».⁹⁷⁴ Ἡ παραστατικὴ καὶ ζωντανή αφήγηση καὶ ἡ συναισθηματικὴ προσέγγιση ἀποσκοποῦν στὴν καλλιέργεια τοῦ ἐθνικοῦ φρονήματος, γιὰ παράδειγμα, ἡ διδασκαλία τῆς ἐνότητας γιὰ τοὺς ἀρματολούς καὶ τοὺς κλέφτες, ἀκολουθεῖ τὴν πορεία ἐξέτασις τῆς προηγούμενης ἐνότητας/ἀφόρμηση με διαλογικὴ συζήτηση/διηγηματικὴ ἀπόδοσις τῆς νέας ἐνότητας/ἐπεξεργασία καὶ κρίνεται ἐπιτυχὴς ἀπὸ τὸν ἐπιθεωρητὴ, ἀφοῦ «Τὸ πατριωτικὸν συναίσθημα εἶχε τὸν ἀνάλογον τόνον».⁹⁷⁵ Σὲ κάθε περίπτωση, τὸ κέντρο βάρους τῆς διδακτικῆς τῆς ιστορίας εἶναι ἡ μονολογικὴ αφήγηση τοῦ δασκάλου, ὑπάρχουν μάλιστα καὶ περιπτώσεις, ὅπου οἱ ἐπιθεωρητές συμβουλεύουν τὴν

⁹⁷³ Α.Φ. τῆς Α.Α., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἐτους 1962-1963, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης.

⁹⁷⁴ Α.Φ. τοῦ Ι.Ψ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἐτους 1964-1965, 1/θ Δημ. Σχ. Ασπρογέρακα Κεφαλληνίας.

⁹⁷⁵ «Διδακτικὴ ἐνότης: Ἀρματολοί καὶ κλέφτες. Μέθοδος: Τριμερὴς. Μορφή: Διηγηματικὴ μετὰ διαλόγου. Εποπτικά μέσα: Ἱστορικὸς χάρτης. Πορεία: Ἀρχικῶς, δι’ ἐρωτήσεων ἀπεδόθη τὸ προηγούμενον “Οἱ Φαναριῶται”. Κατόπιν, δια συντόμου διαλογικῆς συζητήσεως προδιέθεσε τοὺς μαθητὰς νὰ δεχτοῦν τὸ νέον, ὅπερ παρέσχε δια παραστατικῆς ζωντανῆς διηγήσεως. Ἐπηκολούθησε βαθύτερα ἐπεξεργασία, καθ’ ἣν προεβλήθησαν ἀπορίαι, συναισθηματικαὶ κρίσεις, ἐντυπώσεις καὶ εἰς τὸ τέλος διευκρινίσαν διδακτικὰ συμπεράσματα(...)Τὸ πατριωτικὸν συναίσθημα εἶχε τὸν ἀνάλογον τόνον καὶ ὅλη ἡ ἐργασία ἐγένετο εἰς ἀτμόσφαιραν εὐδιαθεσίας». Α.Φ. τοῦ Ψ.Κ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἐτους 1964-1965, 3/θ Δημ. Σχ. Πύργου Θήρας.

επανάληψή της δεδομένου ότι για τις Γ' και Δ' τάξεις δεν προβλέπονται βοηθητικά βιβλία ιστορίας και οι μαθητές πρέπει να αρκούνται στην παράδοση.⁹⁷⁶

Κεντρικό υποκείμενο της σχολικής ιστορίας είναι οι μεγάλες ηρωικές μορφές, οι ήρωες, οι στρατιωτικοί αρχηγοί, οι αρχηγοί κρατών. Η ιστορική εξέλιξη εξαρτάται, ως επί το πλείστον, από τις δικές τους προθέσεις και αποφάσεις. Στα πλαίσια της ψυχολογικής και ηθικής εμβάθυνσης εντάσσεται και ο χαρακτηρισμός των ιστορικών προσώπων, η συναισθηματική και ψυχολογική τους προσέγγιση. Έτσι, κατά τη διδασκαλία της ενότητας για τον Καποδίστρια, «Εγένετο χαρακτηρισμός προσώπων και Αρχηγών Κρατών και η θέσις αυτών έναντι της Ελλάδος» και «Ετονίσθη ιδιαιτέρως η προσωπικότης του ως θεμελιωτού του Ελληνικού Κράτους, η συμβολή του εις την ενότητα των Ελλήνων και η εν γένει φιλανθρωπική του δράσις».⁹⁷⁷ Ο χαρακτηρισμός των ιστορικών προσώπων επιτρέπει, μεταξύ άλλων, να γίνουν οι απαραίτητες συγκρίσεις⁹⁷⁸ αλλά και αναγωγές, μια νοητή γραμμή συνδέει το ΟΧΙ που αποδίδεται στον Μεταξά, με τις Θερμοπύλες, τον Παλαιολόγο και το Μεσολλόγγι.⁹⁷⁹

Οι κατ' οίκον εργασίες, όπως προσδιορίζονται από τις σχετικές εγκυκλίους, «τονίζουν ότι οι μαθητές πρέπει να γράφουν τα κυριότερα σημεία από το ιστορικό μάθημα της ημέρας, τις χρονολογίες, τα πρόσωπα, τους τόπους και ποτέ μεγάλες

⁹⁷⁶ «Συνεστήθη ότι καλόν είναι εις το μεσαίον τμήμα να κλείνη η διδασκαλία με μίαν καλήν αναδιήγησιν, ουχί δια να συμπληρούται η τρίτη φάσις της 3μερούς πορείας, αλλά διότι εντυπούνται καλύτερον και μονιμότερον τα προσφερόμενα, επειδή οι μαθηταί ως επί το πλείστον στερούνται και βοηθημάτων, άτινα θα ηδύναντο να συμβουλευθούν κατ' οίκον». Α.Φ. της Η.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 3^ο 8/θ Δημ. Σχ. Άργους, Αργολίδος.

⁹⁷⁷ «Ο διδ/λος είχε γράψει εις τον πίνακα την επικεφαλίδα «Ιωάννης Καποδίστριας 7 Ιανουαρίου 1829» και είχε αναρτήσει την φωτογραφίαν τούτου. Εις τους μαθητάς είχε αναθέσει να συλλέξουν σχετικές πληροφορίες. Προσεφέρθη η ενότης δια παραστατικής αφηγήσεως του διδ/λου. Είτα επηκολούθησε διαλογική συζήτησις μεταξύ διδ/λου και μαθητών. Εγένετο χαρακτηρισμός προσώπων και Αρχηγών Κρατών και η θέσις αυτών έναντι της Ελλάδος(...)Ετονίσθη ιδιαιτέρως η προσωπικότης του ως θεμελιωτού του Ελληνικού Κράτους, η συμβολή του εις την ενότητα των Ελλήνων και η εν γένει φιλανθρωπική του δράσις. Εγένετο ανακεφαλαίωσις των λεχθέντων υπό των μαθητών, οίτινες αφηγήθησαν περί του Καποδιστρίου εν συνεχή λόγω και κατόπιν εξήχθη σχετικών συμπέρασμα. Ως κατ' οίκον εργασίαν ανετέθη εις τους μαθητάς να γράψουν έκθεσιν με θέμα «Το έργον του Καποδιστρίου»». Α.Φ. του Γ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Δημ. Σχ. Χριστού Ραχών Ικαρίας, Εκπ. Περιφέρεια Σάμου.

⁹⁷⁸ «περισσότερο δε ασχοληθήκαν με την επιβλητική προσωπικότητα και τα μεγάλα προσόντα του Μ. Αλεξάνδρου. Ακόμη έγινε και σύγκριση με άλλα πρόσωπα που γνωρίσαμε από τα προηγούμενα κεφάλαια Ιστορίας». Α.Φ. της Ζ.Κ., Δελτίον Επιθεωρήσεως, 23-6-1966, 2^ο Δημ. Σχ. Κομοτηνής, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κομοτηνής. Το Δελτίο συμπληρώνεται από την ίδια την επιθεωρούμενη.

⁹⁷⁹ «Εγένετο χαρακτηρισμός του Παλαιολόγου και σύγκρισις με άλλους εθνικούς ήρωας». Α.Φ. του Υ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, 4/θ Δημ. Σχ. Παπαδατών, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρεβέζης.

περιλήψεις». ⁹⁸⁰ Ωστόσο, καθώς εκείνο που ελέγχεται στην επιθεώρηση είναι σε ποιο βαθμό γνωρίζουν οι μαθητές τη διδακτέα ύλη, ⁹⁸¹ η κατ' οίκον προετοιμασία κατά κανόνα εστιάζεται στην αποστήθιση του μαθήματος.

Καθώς το σχολείο δεν αποτελεί τον μοναδικό φορέα κοινωνικοποίησης, ο βαθμός αφομοίωσης της εθνικόφρονης ιστορικής αφήγησης εξαρτάται, μεταξύ άλλων, και από το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών. Σχετικές μαρτυρίες μαθητών της μεταπολεμικής περιόδου αναφέρονται στην «αντίπαλη» ιστορία με την οποία έρχονταν σε επαφή όσα παιδιά προέρχονταν από προοδευτικές και αριστερές οικογένειες και ερμηνεύουν, εν μέρει, τα όρια της αποτελεσματικότητας της εθνικόφρονης διαπαιδαγώγησης. ⁹⁸²

Η διδασκαλία των Θρησκευτικών

Η διδασκαλία των Θρησκευτικών προσαρμόζεται σε μια μορφή κατήχησης και φρονηματισμού στο ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα και στην καλλιέργεια της πεποίθησης ότι ο χριστιανισμός είναι «η τελειότερη θρησκεία του κόσμου». ⁹⁸³ Η

⁹⁸⁰ Ευμορφία Εμμανουηλίδου, *Ιστορικά γεγονότα και ιδεολογήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ιστορίας στη δεκαετία 1950-1960 στο δημοτικό. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 2002, σ. 45.

⁹⁸¹ «Οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι δεν υπήρχαν συνήθως σχετικές εγκύκλιοι οδηγίες για τη διδασκαλία της ιστορίας και έτσι ακολουθούσαν πιστά το αναλυτικό πρόγραμμα, το διδακτικό εγχειρίδιο και τις οδηγίες των βιβλίων ειδικής διδακτικής. Τονίζουν όμως ότι υπήρχαν πολλές εγκύκλιοι με έμμεσες αναφορές στη διδασκαλία του μαθήματος που έπρεπε να τις εφαρμόζουν. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, δεν υπήρχε ιδιαίτερος έλεγχος για την τήρηση των εγκυκλίων. Οι δάσκαλοι θυμούνται ότι, κατά την επιθεώρηση που γινόταν από τον επιθεωρητή της περιφέρειας συνήθως μία φορά το χρόνο, ο επιθεωρητής έκανε έλεγχο για να διαπιστώσει αν οι μαθητές γνώριζαν τη διδακτέα ύλη των μαθημάτων. Όπως αναφέρουν, «ξεχωριστός, επισταμένος έλεγχος δεν υπήρχε για το μάθημα της ιστορίας». Στο ίδιο, σ. 158.

⁹⁸² Όπως αναφέρουν, πολλά παιδιά, συζητώντας στο σπίτι με τους γονείς και τους συγγενείς τους, μάθαιναν μια «αντίπαλη» ιστορία η οποία όμως, επειδή ήταν αντίθετη με την κυρίαρχη ιδεολογία, δεν ήταν αποδεκτή στο σχολείο: «Ο δάσκαλος», λένε οι μαθητές, «μας είπε να αναφέρουμε έναν εθνικό ήρωα της ελληνικής ιστορίας. Ένας συμμαθητής μας ανέφερε τον Μ. Γλέζο διότι, όπως είπε, κατέβασε τη γερμανική σημαία από την Ακρόπολη και ανέβασε την ελληνική. Ο δάσκαλος ζήτησε να μάθει από που τα μαθαίνει αυτά τα πράγματα ο συμμαθητής μας και κάλεσε τον πατέρα του στο σχολείο. Όπως μάθαμε, ο δάσκαλος είπε στον πατέρα του συμμαθητή μας ότι δεν πρέπει να εκφράζονται τέτοιες απόψεις διότι δεν υπάρχουν στα βιβλία και δεν μας επιτρέπει το καθεστώς». Στο ίδιο, σ. 166.

⁹⁸³ «ο διδ/λος διηγείται περί του Χριστιανισμού με άφθαστον υποκριτικήν ικανότητα και σαφήνεια, τονίζων όλως ιδιαιτέρως τα κεντρικά σημεία του μαθήματος ως λ.χ. “ο Χριστιανισμός είναι η τελειότερα θρησκεία του κόσμου, είναι η θρησκεία της αγάπης, της ελπίδος κ.λ.π.” Η παραστατική αυτή διήγησης του δ/λου ενεποίησεν εις τους μαθητάς βαθυτάτην εντύπωσιν. Τας εντυπώσεις των αυτών ευθύς αμέσως, όλως αυθορμήτως ανεκοίνωσαν εις τον διδ/λον, εκδηλώνοντες συγχρόνως και την υπερηφάνειάν των διότι είναι Χριστιανοί. Εν ολίγοις επετεύχθη δια της διδ/λίας ο επιδιωκόμενος δια του μαθήματος τούτου σκοπός, όστις συνίσταται εις την έξαρσιν του θρησκευτικού συναισθήματος». Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Δημ. Σχ. Μαρπίσης Πάρου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

κεντρική ιδεολογική σημασία των θρησκευτικών προκύπτει και από το γεγονός ότι είναι το μόνο μάθημα που εξαιρείται από την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία και σε κάθε περίπτωση πρέπει να διδάσκεται αυτοτελώς. Επιβάλλεται η τριμερής πορεία και η αφηγηματική μονολογική μορφή.⁹⁸⁴ Η συμμετοχή των μαθητών περιορίζεται σε ένα διάλογο του τύπου «τι σας έκανε εντύπωση» και στην επανάληψη του διδαχθέντος από κάποιον μαθητή ή μαθήτρια. Η τριμερής πορεία έχει τη μορφή αφόρμηση/παρουσίαση του νέου μαθήματος από τον/την δάσκαλο/α, «ελευθέρα, ζωντανή και παραστατική – επεξεργασία/επανάληψη από μαθητή – σύνοψη/εργασίες. Η επαναδιήγηση/επανάληψη θεωρείται αναπόσπαστο μέρος της τριμερούς και η παράλειψή της σημειώνεται αρνητικά από τους επιθεωρητές.⁹⁸⁵

Μια άλλη εκδοχή της τριμερούς, που συναντάται σπανιότατα όμως, είναι: αναδιήγηση προηγούμενου μαθήματος, διαλογική επεξεργασία, αναδιήγηση νέου από μαθήτρια μετά από κατ' οίκον προετοιμασία, συμπληρώσεις από δάσκαλο, εμπέδωση, κατ' οίκον εργασίες.⁹⁸⁶

Το καθοριστικό στοιχείο που κρίνει την επιτυχία της διδασκαλίας είναι η ζώσα φωνή του δασκάλου, φορτισμένη συναισθηματικά⁹⁸⁷ σε τέτοιο βαθμό ώστε να συναρπάσει και να συνεγείρει τις παιδικές ψυχές, να δημιουργήσει καταλυτική ατμόσφαιρα.⁹⁸⁸ Γι' αυτό η μονολογική αφήγηση του νέου μαθήματος από τον/τη δάσκαλο/α θεωρείται απαραίτητη και αναντικατάστατη για την καλλιέργεια θρησκευτικής συνείδησης. Αυτό είναι το βασικό κριτήριο για να θεωρηθεί

⁹⁸⁴ «Εν συνεχεία παρέδωσε Θρησκευτικά στην Γ' και Δ' τάξιν, Ο Ιωάννης και οι αδελφοί του. Και εδώ ηκολούθησε τριμερήν πορείαν διδ/λίας και αφηγηματικήν μορφήν διδασκαλίας». Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Ανδρέου, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ρεθύμνης. Επίσης: «Θρησκευτικά Ε' - Στ' περί του Σχίσματος των Εκκλησιών. Ακολουθεί την τριμερήν πορείαν και εφαρμόζει την διηγηματικήν μορφήν». Α.Φ. του Σ.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Δημ. Σχ. Καταφυγίου Κοζάνης.

⁹⁸⁵ «Ως παράλειψιν θεωρούμεν την μη επαναδιήγησιν του διδαχθέντος υπό τινός μαθητού». Α.Φ. του Ζ.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Εκπ. Περ. Αργολίδος.

⁹⁸⁶ «Παλαιόν «Απόστολος Ανδρέας», το οποίον αναδιηγήθη εις μαθητής εις συνεχή λόγον και οι λοιποί συνεπλήρωσαν τα κενά. Διεξήχθη μετά ταύτα διαλογική μετ' αλλήλων και του διδ/λου συζήτησις καθ' ην διευκρινίσθησαν ωρισμένα σημεία. Νέον: «Ευαγγελιστής Λουκάς». Τούτο είχε ορίσει ο διδ/λος να προετοιμάσουν οι μαθηταί κατ' οίκον. Εκλήθη μία μαθήτρια η οποία ανεκοίνωσεν όσα είχε συλλέξει εκ του εγχειριδίου και εγκυκλοπαιδείας. Ο διδ/λος παρενέβαινε προς συμπλήρωσιν των κενών ή εκάλει προς τούτο μαθητάς γνωρίζοντας τι περί αυτού». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 3^ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁹⁸⁷ «Η διήγησίς του επέδρασε βαθέως από συναισθηματικής απόψεως και εθέρμανεν την ψυχήν των ακροατών του οίτινες παρηκολούθουν μετά καταλυτικής προσοχής. Εδόθη θερμότης, ζωή και χρώμα εις τας σκέψεις και προσέλαβεν ζωντάναν το ιστόρημα». Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Β' Εκπ. Περ. Τρικάλων.

⁹⁸⁸ «Απόδοσις επιτυχής του περιεχομένου υπό μαθητού εξ ου η αφόρμησις δια την προσφοράν του νέου. Ακολούθησε διηγηματικήν μορφήν. Διήγησις άνετος, αβίαστος και φυσική, ήτις συνήρπασε τους μαθητάς, παρακολουθούντας μετά μεγίστης προσοχής και ενδιαφέροντος». Α.Φ. του Γ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Εδέσσης.

επιτυχημένη ή αποτυχημένη μια διδασκαλία.⁹⁸⁹ Η αφήγηση, ιδιαίτερα στα φρονηματιστικά μαθήματα ή στα αντίστοιχα κείμενα του αναγνωστικού, οφείλει να είναι συνεχής και απερίσπαστη, χωρίς παρεμβολές. Χαρακτηριστικά, κατά τη διδασκαλία μαθήματος εκκλησιαστικής ιστορίας με θέμα τον Απόστολο Ανδρέα, ο επιθεωρητής συστήνει στο δάσκαλο να «μη μακρυγορή», να «μη διακόπτει την Δ/λίαν δια παρενθέτων γνώσεων» και να «κάμνη χρήσιν αμμιγούς διηγήσεως ίνα ούτως ασκείται συνεχής μορφωτική επίδρασις επί τους μαθητάς».⁹⁹⁰

Η εξαγωγή διδαγμάτων και συμπεράσματος αποτελεί συστατικό στοιχείο της επεξεργασίας και υπηρετεί την καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος, γι' αυτό και δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο ψυχολογικό και συναισθηματικό κλίμα που επικρατεί κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Η χρήση εποπτικών μέσων,⁹⁹¹ η επίσκεψη σε ιερό ναό, η εκμάθηση χριστιανικών ασμάτων⁹⁹² αποτελούν απαραίτητες μεθοδολογικές επιλογές η απουσία των οποίων επισύρει συστάσεις και παρεμβάσεις από τους επιθεωρητές.⁹⁹³

Τέλος, πέρα από τη διδασκαλία του μαθήματος, η συνολική κοινωνική στάση του δασκάλου και η κοινωνική, πολιτισμική του δράση, προσμετράται θετικά όταν ενισχύει το «εθνικοθρησκευτικό συναίσθημα».⁹⁹⁴

Η διδασκαλία και η αποστήθιση προσευχών εντάσσεται επίσης στο περιεχόμενο του μαθήματος. Ως αφόρμηση μπορούν να χρησιμοποιηθούν τοπικές εορτές⁹⁹⁵ ενώ η ιχνογραφία και η ωδική συνδέονται με το μάθημα των θρησκευτικών.⁹⁹⁶

⁹⁸⁹ «Νέον: Ο Ιησούς ευλογεί τα παιδιά. Το προσέφερεν η διδ/σα με όλας τας σχετικές λεπτομερείας, πλην δεν κατόρθωσε να ζωογονήση την διδ/λίαν της και να εγείρη τα ανάλογα αισθήματα(...)Επειδή δεν ήσαντο της βαθυτέρας πως εννοίας της ενότητας, ηναγκάσθην να παρέμβω και να καταδείξω: διατί ο Χριστός επροτίμησε τα παιδιά και έδειξε προς αυτά την μεγαλοθυμίαν του και θείαν του συγκατάβασιν». Α.Φ. της Σ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

⁹⁹⁰ Α.Φ. του Χ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χαλκίδος.

⁹⁹¹ «προκάλεσε τους μαθητάς και εσκέφθησαν πως παριστάνεται εις τας εικόνas ο Άγιος Δημήτριος και έδειξε εις αυτούς μίαν εικόνα του Αγίου Δημητρίου». Α.Φ. της Ζ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Δημ. Σχ. Μεταξάδας Πυλίας.

⁹⁹² «Αι προσευχαί να χρησιμοποιούνται κατά τας θρησκευτικές συνηθείας και να διδάσκωνται περισσότερα θρησκευτικά άσματα». Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

⁹⁹³ «Δια διηγήσεως προσφέρει ο διδ/λος το νέον «τα ιερά σκεύη». Συνεστήσαμεν εις τον διδ/λον να επισκέπτεται τον ιερόν ναόν και εκεί να δίδωνται αι διάφοραι εξηγήσεις παρά του ιερέως και εις το σχολείον να επαναλαμβάνεται η προσφερθείσα ύλη, αφ' ου καταφυγώσιν οι μαθηταί εις τα βοηθητικά των δια να λάβωσι σχετικές πληροφορίας». Α.Φ. του Χ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπ. Περ. Φωκίδος.

⁹⁹⁴ Ενδεικτικά: «συμβάλλει αποτελεσματικώς εις την φιλόκαλην εμφάνισιν του Σχολείου και τας πλουσίας εθνικοθρησκευτικές εκδηλώσεις των μαθητών της». Α.Φ. της Ξ.Κ., έκθεσις υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1955-1956, Νηπιαγωγείο Τριποτάμου, Α' Εκπ. Περ. Βέροιας.

Η διδασκαλία της Γεωγραφίας

Το τριμερές σχήμα προσαρμόζεται στις απαιτήσεις της διδασκαλίας της Γεωγραφίας: ελεύθερη παρατήρηση, περιγραφή και διάλογος με ερωταποκρίσεις – επεξεργασία των γεωγραφικών στοιχείων και αναζήτηση αιτιωδών σχέσεων – πρόσκτηση.⁹⁹⁷ Η διδακτική αρχή των αιτιωδών σχέσεων αποτελεί συστατικό στοιχείο της διδακτικής της Γεωγραφίας.⁹⁹⁸ Οι μαθητές καλούνται να συσχετίσουν το φυσικό περιβάλλον με τις ανθρώπινες δραστηριότητες, το κλίμα και τη μορφολογία ενός τόπου με τις ασχολίες των κατοίκων.⁹⁹⁹ Επίσης, η μελέτη κάθε χώρας πρέπει να περιλαμβάνει συγκρίσεις και σχέσεις με την Ελλάδα.¹⁰⁰⁰ Απαραίτητη είναι η χρήση εποπτικών μέσων (χάρτες, υδρόγειος σφαίρα, κλπ).¹⁰⁰¹ Η ιχνογράφιση χαρτών αποτελεί σημαντική δραστηριότητα τόσο για την κατανόηση του χώρου, όσο και για την εξάσκηση σχετικών δεξιοτήτων – τυχόν παράλειψη τέτοιων δραστηριοτήτων δεν

⁹⁹⁵ Ενδεικτικά: «προεκάλεσε τους μαθητάς και ενεθυμήθησαν ότι μετ' ολίγας ημέρας θα εορτάσουν του Αγίου Δημητρίου, την εκκλησίαν του οποίου έχουν εις το χωρίον και έλαβε την συγκατάθεσιν αυτών δια να τους διηγηθή δια τον Άγιον Δημήτριον(...)ήρξατο διηγούμενη το ιστορικόν(...)η διήγησις ήτο ζωηρά και σαφής και ευχάριστος μάλλον και εκράτησε την προσοχή των μαθητών εις έντασιν». Α.Φ. της Ζ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Δημ. Σχ. Μεταξάδας Πυλίας.

⁹⁹⁶ «Εκάλεσε τους μαθητάς και ανεκοίνωσαν ό, τι εκ του περιεχομένου του ιστορικού(...)και περιέγραψαν φανταστικές εικόνας του ιστορικού τας οποίας δύνανται να ιχνογραφήσουν. Ανέθεσε εις μίαν μαθήτριαν της Γ' τάξεως ήτις επανέλαβε το ιστορικόν(...)προκάλεσε τους μαθητάς και εσκέφθησαν πως παριστάνεται εις τας εικόνας ο Άγιος Δημήτριος και έδειξε εις αυτούς μίαν εικόνα του Αγίου Δημητρίου. Ανέθεσε να ιχνογραφήσουν οι μαθηταί φανταστικές εικόνας εκ του ιστορικού τούτου». Στο ίδιο.

⁹⁹⁷ «Δεν ενδείκνυται η διηγηματική μορφή εις το μάθημα της Γεωγραφίας. Η ακολουθούμενη εις το μάθημα τούτο πορεία εργασίας είναι τριμερής. Οι μαθηταί παρατηρούν ελευθέρως, επεξεργάζονται τα Γεωγραφικά στοιχεία κατ' αιτιώδη σχέσιν και προσκόνται ταύτα αυτενεργώς και κατά τρόπον προάγοντα την Γεωγραφικήν των σκέψιν» Α.Φ. του Α.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Καρδίτσας. Επίσης: «ο διδ/λος παρέδωσε το νέον «Η Ουγγαρία» τη βοήθεια χάρτου. Διδακτική μορφή ο ερωτών διάλογος και διδακτική αρχή η τοιαύτη των αιτιωδών σχέσεων». Α.Φ. του Η.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, 3^ο Δημ. Σχ. Κορωπίου, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

⁹⁹⁸ «Και η διδασκαλία της αύτη είναι υπήρξε μεθοδική ακολουθήσασα την μέθοδον της αιτιώδους σχέσεως». Α.Φ. της Η.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 1/θ Δημ. Σχ. Κανακάδων, Α' Εκπ. Περ. Κερκύρας.

⁹⁹⁹ «Η διδ/λία διεξάγεται δι' ερωταποκρίσεων και ακολουθούνται αι αρχαί του μαθήματος τούτου, των αιτιωδών σχέσεων. Κατά ταύτα οι μαθηταί συνεργαζόμενοι και συζητούντες ελευθέρως ευρίσκουν τα διάφορα γεωγραφικά στοιχεία [του Καναδά]. Καθορίζουν την θέσιν και τα όρια, την έκτασιν την οποίαν συγκρίνουν με την Ελλάδα(...)Αιτιολογούν διατί υπάρχουν ποταμοί πλωτοί». Α.Φ. του Β.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ' Εκπ. Περιφέρεια Αθηνών.

¹⁰⁰⁰ «Η Αίγυπτος εξητάσθη λεπτομερέστερον και ανεφέρθησαν εις τας με την χώραν μας σχέσεις, ιστορικάς, θρησκευτικάς, οικονομικάς κλπ.». Α.Φ. του Χ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰⁰¹ «Ελβετία. Οι μαθηταί εγείρονται προ του χάρτου της Ευρώπης. Εξευρίσκονται: Θέσις-όρια. Μορφή δεικτική». Α.Φ. του Χ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Αργινίου. Επίσης: Χρησιμοποιούν οι μαθηταί ατομικούς γεωγραφικούς χάρτας και είναι εις θέσιν ν' αναγινώσκουν αυτούς». Α.Φ. του Χ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών. Επίσης: «έχει τετράδιον εντύπου γεωγραφικού χάρτου της Ευρώπης, τον οποίον συμπληρούν μεθ' έκαστον μάθημα οι μαθηταί». Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά.

περνά απαρατήρητη.¹⁰⁰² Η χρήση της διηγηματικής μορφής πρέπει να αποφεύγεται – η χρήση της επισύρει τις αρνητικές παρατηρήσεις του επιθεωρητή, ιδιαίτερα όταν ο δάσκαλος περιγράφει όσα οι μαθητές μπορούν να βρουν και μόνοι τους, παραβιάζοντας έτσι την αρχή της αυτενέργειας.¹⁰⁰³ Στην περίπτωση όπου μελετώνται τόποι που βρίσκονται πλησίον του σχολείου ο δάσκαλος οφείλει να έχει προγραμματίσει διδακτικό περίπατο για την επιτόπια παρατήρησή τους πριν τη διδασκαλία της σχετικής ενότητας.¹⁰⁰⁴ Τέλος, η αφήγηση από τον δάσκαλο ή τους μαθητές νοερών, φανταστικών ταξιδιών με αεροπλάνο ή άλλο μέσο, θεωρείται αποδεκτή και επωφελής μέθοδος.¹⁰⁰⁵ Ωστόσο, μαζί με την εισαγωγή στοιχείων της νέας αγωγής, συνυπάρχει η αποστήθιση πλήθους γεωγραφικών στοιχείων και δεδομένων, το βαθμό της οποίας ελέγχει ο επιθεωρητής με κατάλληλες ερωτήσεις.¹⁰⁰⁶

Ο φρονηματιστικός χαρακτήρας του μαθήματος συνίσταται στην καλλιέργεια του πατριωτικού αισθήματος. Μεγαλύτερη έμφαση δίνεται όταν πρόκειται για την μελέτη γειτονικών χωρών.¹⁰⁰⁷ Για παράδειγμα, στη μελέτη της Αλβανίας, οι μαθητές φέρνουν πληροφορίες, παρατηρούν το χάρτη με την Αλβανία και τα γειτονικά κράτη, προχωρούν σε φυσική εξέταση με τη βοήθεια εικόνων και φωτογραφιών, οικονομική εξέταση, πολιτική εξέταση, διατυπώνουν απορίες που λύνονται κυρίως από συμμαθητές τους. Στη συνέχεια, ο δάσκαλός τους, που έχει πάρει μέρος στον

¹⁰⁰² «Παρατηρήσαμεν ότι δεν χαρτογραφούν και ούτε ο διδάσκαλος ανέθεσεν εις τους μαθητάς του τοιαύτην εργασίαν» Α.Φ. του Ζ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹⁰⁰³ «Ο διδ/λος παρεμβαίνει, προσφέρει διηγηματικώς πολλά στοιχεία, τα οποία ηδύναντο να εξεύρουν μόνοι των οι μαθηταί δια παρατηρήσεως επί του χάρτου». Α.Φ. του Χ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Αργινίου. Αντίθετα, όταν τηρούνται οι αρχές της αυτενέργειας και της εποπτείας, σημειώνονται θετικά από τον επιθεωρητή: «Ο διδάσκαλος φροντίζει να περιορίζη την ιδικήν του επέμβασιν και να αφήνη τους μαθητάς να αυτενεργούν και να λέγουν όσω το δυνατόν περισσότερα. Χρησιμοποιεί την εποπτείαν, εφελκύει το ενδιαφέρον όλων των εργαζομένων κατά τρόπον δημιουργικόν και στοιχούντα προς την ιδιαιτέραν φύσιν του μαθήματος (αιτιώδη σχέσιν) εξαντλεί τα γεωφυσικά στοιχεία της χώρας». Α.Φ. του Λ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, 8^{ov} Δημ. Σχ. Καρδίτσας, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹⁰⁰⁴ «Ο λόφος του Λυκαβητού. Ωμίλησαν περί αυτού χωρίς να τον έχουν επισκεφθῇ αν και το σχολεῖον ελάχιστα απέχει τούτου. Πεζή ηδύναντο οι μαθηταί να τον επισκεφθούν». Α.Φ. της Γ.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹⁰⁰⁵ «Μία μαθήτρια προσεκλήθη να κάμη ένα φανταστικό ταξίδι από το χωριό της εις την Σάμον, ο διδ/λος ωδήγησε τους μαθητάς εις νοερά ταξείδια δι' αεροπλάνου». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁰⁰⁶ «Δεν προσεφέρθησαν κάπως πολλοί να είπουν γενικώς τον πληθυσμόν της Αγγλίας και της Γαλλίας, όταν ηρωτήθησαν». Α.Φ. της Λ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κω.

¹⁰⁰⁷ «Εξήρθη η δύναμις του παραδείγματος και του πατριωτικού συναισθήματος» (διδασκαλία Ευρωπαϊκής Τουρκίας στην Στ τάξη). Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

ελληνοϊταλικό πόλεμο, αφηγείται τις εμπειρίες του, τονίζει την ελληνικότητα της Β. Ηπείρου και τον πόθο του πληθυσμού της για ένωση «με την μητέρα Ελλάδα».¹⁰⁰⁸

Η διδασκαλία της Αριθμητικής

Η διδασκαλία της αριθμητικής βασίζεται στις αρχές της αυτενέργειας, της εποπτείας, στην αισθητοποίηση των αριθμών, στην ανάλυση και τη σύνθεσή τους,¹⁰⁰⁹ στη χρήση οπτικών παραστάσεων και στην επαγωγική μέθοδο.¹⁰¹⁰ Στις μικρές τάξεις ενδείκνυνται οι παιγνιώδεις μορφές που διαμορφώνουν ένα ευχάριστο περιβάλλον μάθησης.¹⁰¹¹ Εποπτικά μέσα, όπως το αριθμητήριο ή διάφορα αντικείμενα, όπως ξυλαράκια, κλαδάκια, πετρούλες, νομίσματα, βοηθούν στην αισθητοποίηση των αριθμών.¹⁰¹² Τα προβλήματα πρέπει να αναφέρονται στην πραγματική ζωή των μαθητών ώστε να θέτουν οικεία δεδομένα και ερωτήματα και να οικοδομούν την μαθηματική σκέψη με βάση τις παραστάσεις και τα βιώματα των παιδιών.¹⁰¹³ Σε αρκετές περιπτώσεις, καλούνται και οι μαθητές να διατυπώσουν δικά τους προβλήματα, πάντα από τον κύκλο των οικείων τους παραστάσεων.¹⁰¹⁴ Αυτόν τον

¹⁰⁰⁸ «Επεδείχθησαν κατόπιν εικόνες εκ των χιονισμένων ορέων και των πόλεων της Κορυτσάς και Αργυροκάστρου και δι' ολίγων εδόθη ζωντανή εικόνα της περιοχής αυτής, ην επεσκέφθη ως πολεμιστής του ελληνοϊταλικού πολέμου ο δημ/λος. Εις το σημείον τούτο ετονίσθη το ελληνικόν έπος της Αλβανίας και ιδιαιτέρως η ελληνικότης της Β. Ηπείρου και ο διακαής πόθος του ελληνικού στοιχείου ταύτης δια την ένωσίν του με την μητέρα Ελλάδα». Α.Φ. του Ν.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, 14^ο Δημ. Σχ. Νίκαιας, Β' Εκπ. Περ. Πειραιώς.

¹⁰⁰⁹ Στην Α' τάξη, ασκήσεις πρόσθεσης και αφαίρεσης, νοεροί υπολογισμοί με βάση τη δεκάδα: «Κατέχουν τον μηχανισμόν, διότι έχει προηγηθεί πλήρης και επιτυχής ανάλυσις και σύνθεσις των αριθμών». Α.Φ. της Σ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹⁰¹⁰ «ηκολούθησαμεν τον επαγωγικόν τρόπον εργασίας. Δια την εμπέδωσιν των αριθμών 100-1000 και του Πυθαγορείου πίνακος εχρησιμοποιήσαμεν προ πάντων οπτικάς παραστάσεις». Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση λειτουργίας της Γ' τάξεως συνταχθείσα από το δάσκαλο, σχ. έτους 1961-1962, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά.

¹⁰¹¹ «Η διδασκαλία της διείπτετο από τις αρχές της αυτενέργειας και εποπτείας, εξετέλεσθη υπό παιγνιώδη μορφήν και συνεδέθη με ευχάριστα συναισθήματα». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Άρτης.

¹⁰¹² «Ο διδάσκαλος εχρησιμοποίησεν, ως εποπτικά μέσα, νομίσματα και το αριθμητήριον». Α.Φ. του Ζ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 3/θ Δημ. Σχ. Ράχης Άρτης. Επίσης: «Οι μαθηταί της Α' επαναλαμβάνουν το 3+3 έως 18, ανεβαίνουν και κατεβαίνουν. Το φτιάχνουν και εις το Αριθμητήριον. Ακολούθως η διδασκάλισσα κατασκευάζει 3ρια εις το αριθμητήριον, εις τα καρούλια που έχει εις το κουτί και εις τον πίνακα με κιμωλίαν και εις κλαδάκια με 3 φύλλα έκαστον. Απλώνει το χέρι εις τα καρούλια παίρνει κάθε φορά από τρία. Το ίδιο κάμνουν και τα παιδιά με τα ξυλαράκια τους και φτάνουν ως το 18. Τούτο επαναλαμβάνεται εν χορώ και κατά μόνας. Συμμετέχουν σχεδόν όλοι. Γράφεται επί του πίνακος και επί των τετραδίων». Α.Φ. της Θ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Δημ. Σχ. Βερβαίνων Κυνουρίας.

¹⁰¹³ «Τα προβλήματα λαμβάνονται από την ζωήν και έχουν άμεσον σχέσιν με τα βιώματα των μαθητών». Α.Φ. του Ε.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁰¹⁴ «Οι μαθηταί συνθέτουν και ιδικά των προβλήματα». Α.Φ. του Ι.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 1/θ Δημ. Σχ. Ασπρογέρακα Κεφαλληνίας.

σκοπό υπηρετεί και η διαμόρφωση μιας μικρής αγοράς μέσα στην τάξη, με χαρτονομίσματα και κέρματα που κατασκευάζουν οι ίδιοι οι μαθητές στο μάθημα της χειροτεχνίας, ώστε να εξασκούνται σε συνθήκες προσομοίωσης της πραγματικής ζωής προβαίνοντας σε αγοραπωλησίες.¹⁰¹⁵ Όταν ο δάσκαλος βάζει προβλήματα με αυξημένο βαθμό δυσκολίας, ο επιθεωρητής επεμβαίνει και συνιστά απλούστερα προβλήματα από τον κύκλο παραστάσεων της καθημερινής ζωής.¹⁰¹⁶

Η διδακτική πορεία, κατά κανόνα, ακολουθεί το σχήμα: υποδειγματική λύση-επανάληψη διαδικασίας-εξαγωγή κανόνα-εξάσκηση-εμπέδωση-κατ' οίκον εργασίες.¹⁰¹⁷ Όταν κάποιο από τα παραπάνω στάδια δεν έχει διδαχθεί με επιτυχία, όπως για παράδειγμα η εμπέδωση της αφηρημένης έννοιας ενός αριθμού, ο επιθεωρητής παρεμβαίνει και, επιπλέον, καταγράφει τα σχετικά αρνητικά αποτελέσματα στην έκθεσή του.¹⁰¹⁸ Για την καλύτερη εξάσκηση των μαθητών αξιοποιούνται οι νοεροί υπολογισμοί, ενώ οι μαθητές πρέπει να εξασκούνται στη γραφή ευανάγνωστων, καλαίσθητων αριθμών σε τετράδια που πρέπει να διατηρούνται καθαρά.¹⁰¹⁹

¹⁰¹⁵ «Τα προβλήματα «να λαμβάνονται από την ζωή και την ύλην εμπειρίας των μαθητών έτι δε να διατυπώνονται παρόμοια προβλήματα και υπ' αυτών των ιδίων των μαθητών. Προς τούτο κατηρτίσθη η «Ποικίλη αγορά» της τάξεως, άπαντας δε οι μαθηται εν ταις ώραις των χειροτεχνικών μαθημάτων κατασκεύασαν επί χαρτονίων και φύλλων χάρτου ομοιωμάτων πάντων των κυκλοφορούντων σήμερον κερμάτων και τραπεζογραμμάτων(...)οι μαθηταί μανθάνουσι τας αριθμητικές πράξεις παίζοντες: Αγοράζουσιν αντικείμενα, προσθέτουν, αφαιρούν, πολλαπλασιάζουν, λογαριάζουν, πληρώνουν και λαμβάνουν υπόλοιπον (ρέστα)». Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση λειτουργίας της Γ' τάξεως συνταχθείσα από το δάσκαλο, σχ. έτους 1961-1962, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά.

¹⁰¹⁶ «Συνέστησα να αποφεύγη τα πολυσύνθετα προβλήματα ως αφαιρούντα την αριθμητικήν σκέψιν και το πρόβλημα να είναι κομμάτι της ζωής, εκ της ζωής, δια την ζωήν. Επεμβαίνω και οι μαθηταί λύουν πρόβλημα συγκεκριμένης μορφής, δια πλήρους κατανοήσεως προ της εκτελέσεως των πράξεων». Α.Φ. του Κ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κορινθίας.

¹⁰¹⁷ «Υποδειγματικώς η διδασκάλισσα έλυσε ένα πολλαπλασιασμόν και κατόπιν μαθήτρια τη βοήθειά της διδασκαλίσης έτερον. Στο τέλος εξήχθη ο κανών και έλυσαν επιτυχώς άλλους πολλαπλασιασμούς δεκαδικών αριθμών επί ακεραίων». Α.Φ. της Η.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, Εκπ. Περ. Αργολίδος.

¹⁰¹⁸ «Εις την αριθμητικήν η διδασκαλία διεξήχθη τσοσούτον λεπτομερώς και συγκεκριμένως ώστε απέβη εις βάρος της αφηρημένης έννοιας του αριθμού 19. Η διδασκάλισσα δεν ανύψωσε τους μαθητάς εις το γενικόν και αφηρημένον. Επί ολόκληρον διδακτικήν ώραν καρκινοβατεί με την αριθμησην, ενώ η ανάλυσις των αριθμού επεβάλλετο(...)δια τον λόγον τούτο παρατηρούνται μέτρια αποτελέσματα εις το μάθημα τούτο. Οι ημίσεις των μαθητών δεν δύνανται να λύσωσι προβλήματα προσθέσεως εντός του αριθμού 19». Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 1ο Δημ. Σχ. Άρτας.

¹⁰¹⁹ «Να ασκήση τους μαθητάς εις την γραφήν ωραίων, στρογγύλων, παραλλήλων ψηφίων. Να ελέγχη την καθαριότητα των τετραδίων και να διδάσκη πάντοτε εποπτικώς και εκ πολλών παραδειγμάτων να εξάγη το ουσιώδες». Α.Φ. του Λ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Δημ. Σχ. Παλαμά, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

Στη διδασκαλία της γεωμετρίας εκτός από τη μέθοδο της επαγωγής, αξιοποιείται και η μέθοδος της απαγωγής.¹⁰²⁰

Η διδασκαλία Φυσικής Ιστορίας, Φυσικής Πειραματικής, Πατριδογνωσίας

Η τήρηση της τριμερούς πορείας καταγράφεται ανελλιπώς στις εκθέσεις επιθεώρησης αλλά και στις εκθέσεις λειτουργίας της τάξης που συντάσσουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, όπου αναφέρονται αναλυτικά τα στάδια της έμμεσης παρατήρησης ή της άμεσης στη φύση, η διαλογική συζήτηση με τη διατύπωση αποριών και τη λύση τους, η διατύπωση του συνόλου της διδακτικής ενότητας και οι εργασίες εμπέδωσής του.¹⁰²¹ Ο βαθμός συμμετοχής των μαθητών στο στάδιο του διαλόγου αποτελεί κριτήριο επιτυχίας της διδασκαλίας.¹⁰²² Η κατηγοριοποίηση των φυτών και των ζώων σε επωφελή και βλαβερά διαπερνά τη διδασκαλία της φυσικής ιστορίας. Για παράδειγμα, οι στόχοι που θέτει ο ίδιος ο δάσκαλος για τη διδασκαλία της ενότητας για τον λύκο είναι να πλουτίσουν οι μαθητές τις γνώσεις τους, να γνωρίσουν τη βιολογική σκοπιμότητα της κατασκευής των οργάνων του και «να συνειδητοποιήσουν τα της βλαβερότητάς του».¹⁰²³

Για τη Φυσική Πειραματική, η τριμερής προσαρμόζεται στο πείραμα που πραγματοποιείται μέσα στη σχολική αίθουσα, την περιγραφή του από τους μαθητές και την ανάπτυξη διαλόγου με ερωταποκρίσεις και ολοκληρώνεται με την εξαγωγή του κανόνα και την ανακεφαλαίωση.¹⁰²⁴ Παραλλαγή της τριμερούς και σε αυτό το

¹⁰²⁰ «Εις αμφοτέρας τας διδασκαλίας ηκολούθησεν εις μεν την πρώτην ορθήν επαγωγικήν μέθοδον εις δε την δευτέραν απαγωγικήν τοιαύτην». Α.Φ. του Χ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Β' Εκπ. Περ. Ιωαννίνων.

¹⁰²¹ Τριμερής πορεία για τη διδασκαλία της Φυσικής Ιστορίας: έμμεση παρατήρηση ή άμεση στη φύση, διατύπωση αποριών και λύση τους, διατύπωση του όλου. Α.Φ. του Ζ.Σ., έκθεση λειτουργίας της Γ' τάξεως συνταχθείσα από το δάσκαλο, σχ. έτους 1961-1962, Α' Εκπ. Περ. Πειραιά. Επίσης: «αντικείμενον διδασκαλίας «Το άνθος και αι λειτουργίαι αυτού». Πορεία η τριμερής με ερωτηματικών-ερευνητικών διάλογον των μαθητών». Α.Φ. του Φ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Δημ. Σχ. Μοναστηρακίου, Εκπ. Περιφέρεια Λευκάδος.

¹⁰²² Αντίθετα, αρνητικό στοιχείο θεωρείται στο μάθημα αυτό να μην ενθαρρύνει ο δάσκαλος τη συμμετοχή των μαθητών του: «Τα περισσότερα τα είπεν ο διδ/λος. Κατά την αφήγησίν του πολλοί των μαθητών επροθυμοποιούντο να προβούν εις σχετικές ανακοινώσεις, αλλ' ο διδ/λος δεν το επέτρεψεν». Α.Φ. του Χ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰²³ Α.Φ. του Β.Φ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 3ο Δημ. Σχ. Τρικάλων, Β' Εκπ. Περ. Τρικάλων.

¹⁰²⁴ Για παράδειγμα: «αντικείμενον διδ/λίας υπήρξεν «Οι μοχλοί» ο διδ/λος αφορμήν λαβών εκ της τοποθετήσεως υπό το δάπεδον δοκού κατά την προτεραιάν, εξήτησεν από τους μαθητάς του να περιγράψωσι την γενόμενν εργασία, να αναμνησθώσιν ετέρων τοιούτων εργασιών και να είπωσι πως λέγονται τα απλά αυτά μέσα. Εν συνεχεία εκάλεσε τούτους να κατονομάσωσι τα στοιχεία, άτινα συνθέτουν ένα μοχλόν και δια να εννοήσωσι τον πολλαπλασιασμόν της δυνάμεως επέδειξεν εις τούτους ράβδον ανηρτημένην και διηρημένην εκατέρωθεν εις 3 ίσα μέρη ανά 0,10, εις τα άκρα της τούτους ανήρτησε ίσα βάρη κατ' αρχάς και διπλάσια ή τριπλάσια τούτων εις τας λοιπάς υποδιαίρέσεις,

μάθημα είναι η σπανιότερη περίπτωση όπου ο δάσκαλος έχει αναθέσει από την προηγούμενη την προετοιμασία του επόμενου μαθήματος κατ' οίκον σε συνδυασμό με ερωταποκρίσεις και συστηματοποίηση των διδαχθέντων.¹⁰²⁵

Στις μικρότερες τάξεις, η Πατριδογνωσία αποτελεί τον κορμό της Ενιαίας Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας (όπου αυτή εφαρμόζεται) και προϋποθέτει διδακτικούς περιπάτους για την επιτόπια παρατήρηση της «στενότερης πατρίδας».

Τα εποπτικά μέσα θεωρούνται απαραίτητα, ιδιαίτερα για τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, της πατριδογνωσίας και άλλων μαθημάτων. Ο δάσκαλος πραγματοποιεί σύντομες επισκέψεις στη φύση, καλεί στη σχολική αίθουσα διάφορους επαγγελματίες, προσκομίζει στην τάξη φυτά και ζώα, ζωντανά ή ταριχευμένα, φωτογραφίες και εικόνες, ακόμα και σχέδια στον πίνακα. Η εποπτική διδασκαλία της φυσικής ιστορίας επιτάσσει την μεταφορά διάφορων ειδών της τοπικής χλωρίδας και πανίδας (είτε ζωντανά είτε όχι) μέσα στη σχολική αίθουσα προς παρατήρηση, όπως, μπαρμπούνια,¹⁰²⁶ περιστέρια,¹⁰²⁷ κάβουρες,¹⁰²⁸ αρνάκια,¹⁰²⁹ μυρμηγκοφάγους,¹⁰³⁰ ρέγγες,¹⁰³¹ χελώνες,¹⁰³² μελισσοφάγους, αγγουριές,¹⁰³³ τριανταφυλλιές,¹⁰³⁴

προκειμένου να επιτευχθή η ισορροπία επί διαφόρου μήκους του βραχίονος της δυνάμεως. Ούτω εξήχθη ο κανών, δια την εμπέδωσιν του οποίου εδόθη προς λύσιν σχετικών πρόβλημα. Ακολούθως επέδειξεν εις τους μαθητάς ζυγόν, τανάλιαν και ψαλίδιον, προκειμένου ούτοι να κατανοήσωσι τα έτερα είδη των μοχλών. Η διδ/λία επερατώθη με την ανακεφαλαίωσιν των διδαχθέντων». Α.Φ. του Φ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Δημ. Σχ. Μοναστηρακίου, Εκπ. Περιφέρεια Λευκάδος.

¹⁰²⁵ «Αλλά και το νέον [φως] κατά τον ίδιον τρόπον αναπτύχθη με συχνάς καθ' όλα επιτυχείς και καταλλήλους ερωτήσεις του διδ/λου και αρκετά ευστόχους απαντήσεις των μαθητών οι οποίοι είχαν επαρκώς εκ του οίκου παρασκευασθή. Ανεκεφαλαίωσαν και ευσυστηματοποίησαν τα λεχθέντα. Ανετέθη προπαρασκευή του επομένου εκ των εγχειριδίων». Α.Φ. του Κ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 13^{ου} Δημ. Σχ. Χανίων.

¹⁰²⁶ «Σήμερον διδάσκει Φυσικὴν Ἱστορίαν περί μπαρμπουνίου. Έχει ένα μπαρμπούνι προς παρατήρηση και χάρτην των ειδών της θαλάσσης. Γίνεται επισταμένη παρατήρησις». Α.Φ. της Α.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης.

¹⁰²⁷ «Έχει φέρει ένας μαθητής ένα περιστέρι, το παρατηρούν και ομιλούν δια την κατασκευήν του σώματός του». Α.Φ. της Α.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 8^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης.

¹⁰²⁸ «η διδ/σσα παρουσιάζει κάβουρα αποξηραμένον και προκαλεί τους μαθητάς να ειπουν όσα παρατηρούν και όσα γνωρίζουν περί αυτού». Α.Φ. της Ν.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Δημ. Σχ. Κέας Κερασούντος, Α' Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

¹⁰²⁹ «Ενότης: Τα ζώα στην εξοχή – το αρνάκι. Η διδ/σσα παρουσίασεν ένα έμπροσθεν των μαθητών μικρό αρνάκι και μετά την παρατήρησιν τούτου υπό των μαθητών εξήτησεν να περιγράψουν το σώμα του, να ομιλήσουν δια την τροφήν, την χρησιμότητά του». Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

¹⁰³⁰ «εδίδαξε περί μυρμηγκοφάγου. Ο διδ/λος παρουσίασε το πτηνόν εις τους μαθητάς του οίτινες αφού παρητήρησαν αυτό και το εξήτασαν μετά προσοχής, ήρχισαν να προβάλουν διάφορους απορίας». Α.Φ. του Τ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1949-1950, 1/ξιον Δημ. Σχ. Ορθωνιών Ζακύνθου.

¹⁰³¹ «Ο διδλος επέδειξε την ρέγγαν και εκάλεσε τους μαθητάς να παρατηρήσουν ταύτην προσεκτικώς». Α.Φ. του Χ.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Ναυπλίας – Ερμιονίδος.

¹⁰³² «ωπέβαλον εις συστηματικὴν παρατήρησιν προσκομισθείσαν χελώνην εντός φορμόλης». Α.Φ. της Α.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπ. Περ. Πωγωνίου.

¹⁰³³ «Κατά την παράδοσιν της αγγουριάς ο δι/λος είχε φέρει εις την τάξιν, ολόκληρον το φυτόν μιας αγγουριάς, με ρίζας και φύλλα, μοίρασεν εις έκαστον θρανίον ανά εν φύλλον του φυτού,

ταριχευμένα πτηνά¹⁰³⁵ και άλλα. Στη διδασκαλία της φυσικής πειραματικής, σε ορισμένες περιπτώσεις καλούνται και οι ίδιοι οι επαγγελματίες να προσέλθουν στη σχολική τάξη μαζί με τον επαγγελματικό εξοπλισμό τους, όπως για παράδειγμα, ένας φωτογράφος, με τη φωτογραφική του μηχανή, για να μιλήσουν στα παιδιά για τον τρόπο λειτουργίας τους.¹⁰³⁶

Η χρήση εποπτικών μέσων ενίοτε αποδεικνύεται πραγματικός πονοκέφαλος για τους διδάσκοντες και τις διδάσκουσες, καθώς, στην πράξη, ορισμένες ενότητες δημιουργούν αντικειμενικά προβλήματα, όπως για παράδειγμα εκείνες της ορυκτολογίας με θέμα τον χρυσό και τον λευκόχρυσο.¹⁰³⁷ Παρ' ότι την εποχή εκείνη δεν ήταν και το πιο απλό πράγμα του κόσμου να βρεθεί δείγμα χρυσού ή λευκόχρυσου, οι επιθεωρητές δεν παρέλειπαν να σημειώσουν ως μειονέκτημα την έλλειψη εποπτικού μέσου.¹⁰³⁸ Παρομοίως, κάποιος επιθεωρητής εκφράζει τη δυσαρέσκειά του καθώς ο δάσκαλος δίδαξε στο μάθημα της φυσικής ιστορίας τη μπάμια, χωρίς να ακολουθήσει την εποπτική αρχή, καθώς στο χωριό που υπηρετεί δεν καλλιεργείται αυτό το φυτό.¹⁰³⁹ Όταν η μεταφορά κάποιου ζώου, όπως για παράδειγμα ενός λύκου, θεωρείται αδύνατη, τότε και μόνο δικαιολογείται ο δάσκαλος να χρησιμοποιήσει σχετικές εικόνες ή έστω να ιχνογραφήσει στον πίνακα

παρετήρησαν τούτο καλώς πάντες οι μαθηταί του, ανεκοίνωσαν ούτοι ελευθέρως τα όσα αγνώριζον εκ της εμπειρίας των περί του φυτού». Α.Φ. του Ζ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρύστου.

¹⁰³⁴ «δεικνύει ολόκληρον φυτόν ροδής». Α.Φ. του Υ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Αποστόλων Παππαδατών, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρεβέζης.

¹⁰³⁵ «Επέδειξεν το πτηνόν ταριχευμένον». Α.Φ. του Υ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 1/θ Δημ. Σχ. Αγ. Αποστόλων Παππαδατών, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρεβέζης.

¹⁰³⁶ «Τον παρηκολουθήσαμεν διδάσκοντα Φ. Πειραματικήν το θέμα: Η φωτογραφική μηχανή. Προς τούτο ειργάσθη ως ακολούθως. Εις την αίθουσαν διδασκαλίας εκάλεσε έναν φωτογράφο, όστις έφερε την φωτογραφικήν μηχανήν του εκεί(…)Ο φωτογράφος ανέλυσεν εις τους μαθητάς πως γίνεται η φωτογράφησις. Ετακτοποίησε την μηχανήν προς φωτογράφησιν ωρισμένου αντικειμένου και έβαλαν όλοι οι μαθηταί με την σειράν το μάτι τους εις την μηχανήν και παρετήρησαν πως φαίνονται τα προς φωτογράφησιν αντικείμενα. Κατόπιν έβαλεν μίαν φωτογραφίαν και έδειξεν εις τους μαθητάς την πορείαν σχηματισμού της φωτογραφίας». Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 4^ο Δημ. Σχ. Σουφλίου, Εκπ. Περ. Διδυμοτείχου.

¹⁰³⁷ «εδίδαξε ενώπιόν μου Ορυκτολογία – το χρυσάφι. Έδειξεν εις τους μαθητάς χρυσούν νόμισμα». Α.Φ. του Τ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 82^ο Δημ. Σχ. Αθηνών, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰³⁸ «Ως νέον η Διδ/σσα προσέφερε δια τον λευκόχρυσον (πλατίνη). Η διδ/σσα δεν είχε να επιδείξει λευκόχρυσον και το μάθημα διεξήχθη άνευ ιδιαιτέρου διαφέροντος». Α.Φ. της Θ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, 2/θ Δημ. Σχ. Γραβιάς Αρτας.

¹⁰³⁹ «διδάσκει περί μπάμιας(…)ο διδάσκαλος χωρίς την βοήθειαν ουδενός εποπτικού μέσου περιγράφει το αντικείμενον της διδ/λίας του, πρσπαθών δι ερωταποκρίσεως να προκαλέση την συμμετοχήν της τάξεως(…)εις την φυσικήν edίδαξεν χωρίς εποπτικών μέσων φυτόν, το οποίον δεν καλλιεργείται εις τον χωρίον των μαθητών και του οποίου κατά συνέπειαν δεν έχουν ούτοι άμεσον γνώσιν». Α.Φ. του Ε.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, Δημ. Σχ. Βαθύτοπου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νευροκοπίου.

το διδαχθέν αντικείμενο.¹⁰⁴⁰ Η παράλειψη αυτού του διδακτικού βήματος θεωρείται σοβαρό μεθοδολογικό σφάλμα και σημειώνεται από τους επιθεωρητές.¹⁰⁴¹

Και τα μαθήματα αυτά συνδέονται άμεσα με την ιχνογραφία, όπως προκύπτει από τις εργασίες που αναθέτουν στους μαθητές τους οι δάσκαλοι.¹⁰⁴²

Η διδασκαλία Γυμναστικής, Χειροτεχνίας, Ιχνογραφίας, Ωδικής

Οι δεξιότητες «της χειρός» και η άσκηση του σώματος αποτελούν τον σκοπό των χειροτεχνικών μαθημάτων και της γυμναστικής.¹⁰⁴³ Η χειροτεχνία¹⁰⁴⁴ και η ιχνογραφία συνδέονται άμεσα, όπως είδαμε και παραπάνω, με όλα σχεδόν τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η διδασκαλία της γυμναστικής ακολουθεί τη διδακτική πορεία: υποδειγματική εκτέλεση της άσκησης από τη δασκάλα-παροχή οδηγιών-εκτέλεση από τους μαθητές-ομαδικά παιχνίδια.¹⁰⁴⁵ Συχνά αξιοποιούνται σχετικά βοηθητικά εγχειρίδια με ασκήσεις και ομαδικά παιχνίδια.¹⁰⁴⁶

¹⁰⁴⁰ «Τον παρηκολούθησα διδάξαντα Φυσικὴν Ἱστορίαν τὰς τάξεις Γ' καὶ Δ', με ἀντικείμενον τὴν ἐνότητα "Ὁ λύκος"(...)δὲν ἐπαρέδωκε τοῦτο δι' ἐποπτικὸν τρόπον. Εἰκόνα δὲν προσκόμισεν, εἰς τὸν πίνακα δὲν ἐξωγράφησεν τὸ ἀντικείμενον τῆς διδασκαλίας. Οὕτω δὲν κατωρθώθη νὰ γίνῃ παρατήρησις τὸν ἀντικείμενον τῆς διδασκαλίας ὑπὸ τῶν μαθητῶν, ὡς ἡ φύσις τοῦ μαθήματος καὶ τῆς ἐνότητος ἀπαιτοῦσι». Α.Φ. τοῦ Β.Φ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1961-1962, 3ο Δημ. Σχ. Τρικάλων, Β' Εκπ. Περ. Τρικάλων.

¹⁰⁴¹ «Περὶ τῆς πιπεριάς(...)Τὸ νέον προσφέρει ὁ διδ/λος δι' ἀναπτύσσοντος διαλόγου, ἀπευθυνόμενος εἰς περιορισμένον ἀριθμὸν μαθητῶν. Οὐδὲν ἐποπτικόν μέσον χρησιμοποιοῖ(...)Ἡ διδ/λία ὑπῆρξεν οὐχὶ ἀπολύτως ἐπιτυχὴς κυρίως, διότι δὲν ἐτηρήθη κατ' αὐτὴν ἡ ἀρχὴ τῆς ἐποπτείας καὶ διότι μέρος μόνον τοῦ ὅλου ἀριθμοῦ τῶν μαθητῶν μετείχεν εἰς ταύτην ἐνεργῶς». Α.Φ. τοῦ Ν.Η., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1959-1960, Εκπαιδευτικὴ Περιφέρεια Κοζάνης.

¹⁰⁴² «Τὸ τεῦτλον(...)τὴν ὅλην ἐργασίαν ἐκλείσεν ἀναδιήγησις καὶ οἱ μαθηταὶ ἀνέλαβον τὴν υποχρέωσιν νὰ ιχνογραφήσουν τεῦτλον». Α.Φ. τῆς Α.Σ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1962-1963, Ζ' Εκπ. Περ. Ἀθηνῶν.

¹⁰⁴³ «ἔχει ἀναπτυχθεῖ ἡ δεξιότης τῆς χειρὸς διὰ τῆς κατασκευῆς ἀντικειμένων ἐκ χάρτου, χόρτου, ξύλου καὶ κεντῶν. Δὲν παραμελεῖται καὶ ἡ σωματικὴ τῶν ἀνάπτυξις διὰ τῆς διὰ τῆς ἐκτελέσεως τοῦ μαθήματος τῆς Γυμναστικῆς». Α.Φ. τοῦ Α.Τ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1963-1964, Α' Εκπ. Περ. Πειραιῶς.

¹⁰⁴⁴ «Υπὸ τῶν μαθητῶν ἔχουν γίνῃ διάφορα χειροτεχνήματα καθ' ὑπόδειξιν τῆς διδ/σης με ἀρκετὴν δεξιότητα». Α.Φ. τῆς Α.Ο., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1956-1957, Δημ. Σχ. Αγ. Ἰωάννη Ρέντη, Δ' Εκπαιδευτικὴ Περιφέρεια Ἀθηνῶν.

¹⁰⁴⁵ «ἐδιδάχθη ἡ ἀσκήσις «σύμπτυξις» συνοπτικῶς ὡς ἀκολουθῶς: Οἱ μαθηταὶ συντάσσονται ταχέως καὶ ἐν συνεχείᾳ ἄδοντες βηματίζουν. Γίνεται νέα σύνταξις καὶ ἀραιώσεις καὶ ἀκολουθοῦν γνωσταὶ ἀσκήσεις ποδῶν καὶ χειρῶν. Εἶτα ἐκτελεῖ τὴν νέαν ἀσκήσιν ἡ διδασκάλισσα υποδειγματικῶς παρέχουσα ταυτοχρόνως ὁδηγίαν ὀρθῆς ἐκτελέσεως. Εἰς τὴν ἀσκήσιν καὶ ὑπὸ μαθητῶν τινῶν καὶ εἰς ομαδικῶς. Παρεμβάλλονται γνωσταὶ ἀσκήσεις καὶ ἐκτελεῖται καὶ πάλιν ἡ νέα ἀσκήσις. Τέλος οἱ μαθηταὶ συμπύσσονται καὶ παίζουν ομαδικὸν παίγνιον». Α.Φ. τῆς Θ.Κ., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1958-1959, Δημ. Σχ. Ν. Ζίχνης Φυλλίδος.

¹⁰⁴⁶ «γνώριζουσα καλῶς, ἅπαντα τὰ σχετικὰ παίγνια τοῦ βιβλίου Μ.Κλεάνθους Παπαδημητρίου καὶ λοιπῶν σχετικῶν, προσαρμόζει ταῦτα εἰς τὰς ἐκάστοτε ἐνότητας καὶ ἐρμηνεύει τὸ περιεχόμενον τούτων διὰ τῶν κινήσεων καὶ ἐκδηλώσεων τῶν μαθητῶν». Α.Φ. τῆς Μ.Α., ἐκθεση ἐπιθεώρησης σχ. ἔτους 1959-1960, Α' Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

Στο μάθημα της ωδικής, οι μαθητές πρέπει να διδαχθούν προσευχές και σχολικά τραγούδια,¹⁰⁴⁷ από τον δάσκαλο ή τη δασκάλα που οφείλουν να διαθέτουν το χάρισμα της καλλιφωνίας, καθώς καλούνται να ξεκινήσουν τη διδασκαλία τους τραγουδώντας πρώτα εκείνοι υποδειγματικά το διδαχθέν νέο τραγούδι.¹⁰⁴⁸ Υπάρχουν και πιο απαιτητικές περιπτώσεις επιθεωρητών, οι οποίοι δεν αρκούνται στο χάρισμα της καλλιφωνίας αλλά θεωρούν απαραίτητη τη γνώση της θεωρίας της μουσικής και καταγράφουν φωνητικά λάθη, δηλαδή παραφωνίες κατά τη διάρκεια της υποδειγματικής εκτέλεσης.¹⁰⁴⁹ Αντίθετα, αν ο/η δάσκαλος/α γνωρίζει κάποιο μουσικό όργανο, αυτό αποτελεί ιδιαίτερο προσόν και καταγράφεται θετικά.¹⁰⁵⁰

Ας παρακολουθήσουμε τη διδακτική πορεία της διδασκαλίας ενός τραγουδιού για την πέρδικα. Η δασκάλα ξεκινά «τεχνηέντως» συζήτηση για το κυνήγι της πέρδικας, δηλαδή, φροντίζοντας να φαίνεται ότι το θέμα του τραγουδιού προέκυψε από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ανακοινώνει το νέο τραγούδι, το γράφει στον πίνακα, ανοίγει συζήτηση για το περιεχόμενο, ζητά από μαθητές να το αναγνώσουν, τραγουδάει πρώτα εκείνη υποδειγματικά και στη συνέχεια, συνοδεύεται από τους μαθητές της. Η διδασκαλία τελειώνει με την αντιγραφή του τραγουδιού στα τετράδια των μαθητών και την περαιτέρω εξάσκηση τους.¹⁰⁵¹ Η επιτυχημένη διδασκαλία της ωδικής συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός χαρούμενου και δημιουργικού σχολικού περιβάλλοντος.¹⁰⁵²

¹⁰⁴⁷ «Εδιδάχθησαν ικανόν αριθμόν προσευχών και σχολικών ασμάτων(...)εδιδάχθησαν σχολικά άσματα με ρυθμικές κινήσεις». Α.Φ. της Ζ.Ο., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Α΄ Περιφ. Αθηνών.

¹⁰⁴⁸ «Η διδασκάλισσα έχει αρίστην φωνήν και οι μαθηταί την μιμούνται. Ουδείς παραφωνεί». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Άρτης.

¹⁰⁴⁹ «Η Διδασκάλισσα έχει πολύ καλήν φωνήν. Τα τραγούδια όμως αυτά τα γνωρίζει ακουστικώς, χωρίς να γνωρίζει θεωρίαν μουσικής. Δι' αυτό, εις το σημερινόν τραγούδι, είχε δύο σημαντικά φωνητικά λάθη (καθ' όσον ημείς γνωρίζομεν καλήν θεωρίαν και πράξιν μουσικής)». Α.Φ. της Χ.Ρ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Άρτης.

¹⁰⁵⁰ «Εκμανθάνει πάντοτε νέα τραγούδια και γνωρίζει μουσικόν όργανον». Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 2^ο 8/θ Δ.Σχ. Πρεβάζης, Α΄ Εκπ. Περ. Πρεβέζης.

¹⁰⁵¹ «παρηκολούθησαμεν την δ/σσαν διδάσκουσαν Ωδικήν το άσμα “Η πέρδικα” ως κάτωθι: Κατ' αρχήν ετραγουδήθησαν τρία άσματα και ακολούθως η δ/σσα ήνοιξε τεχνηέντως συζήτησιν δια το κυνήγιον της πέρδικας, ανεκοίνωσε το περιεχόμενον του νέου άσματος και ανέγραψε τούτο εις τον πίνακα. Ηκολούθησεν συζήτησις επί του περιεχομένου και άσις του άσματος υπό της διδ/σσης. Μετά ταύτα ανεγνώσθη το άσμα εκ του πίνακος υπό τινών μαθητών και εγένετο άσκησις εις την ακοήν τούτου. Είτα ετραγούδησε το άσμα η δ/σσα κατ' αρχήν μόνην της και εν συνεχεία συνοδευόμενη υπό των μαθητών της τους οποίους ήσκησεν ακολούθως ποικιλοτρόπως εις την εκμάθησιν της άσεως του άσματος. Τέλος έδωσεν εντολήν να γράψουν το άσμα εις τα οικεία τετράδια και το μάθημα έληξεν με την άσιν δύο γνωστών ασμάτων». Α.Φ. της Μ.Θ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Εκπ. Περ. Καβάλας.

¹⁰⁵² «την μετά πολλής χαράς ενατένισιν της σχολικής των ζωής. Εις την δημιουργίαν της τελευταίας ταύτης τα μέγιστα συνέβαλεν και η αρίστη Δ/λία της Ωδικής». Α.Φ. της Ε.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπ. Περ. Αιτ/νίας.

Διοικητική δεξιότητα

Η έμφυλη διαφοροποίηση της αντιμετώπισης των δασκάλων παρατηρείται και στο πεδίο της πειθαρχίας και των σχέσεων με τους μαθητές τους, δηλαδή, στο τρίτο πεδίο αξιολόγησης που αφορά στη διοικητική δεξιότητα.¹⁰⁵³ Εδώ έχουμε προβολή των οικογενειακών ρόλων στο σχολείο, το οποίο λειτουργεί ως δεύτερη οικογένεια. Έτσι, οι δασκάλες εμφανίζονται ως μητρικά πρότυπα,¹⁰⁵⁴ ως δεύτερες μητέρες που επιβάλλονται αβιάστα με τη μητρική καλοσύνη,¹⁰⁵⁵ τη στοργή και την αγάπη τους στους μαθητές τους χωρίς να καταφεύγουν σε κατασταλτικά μέσα.¹⁰⁵⁶ Στερεότυπη είναι η διατύπωση «εις τους μαθητάς της, τους οποίους αγαπά ως πραγματική μητέρα, επιβάλλεται ανέτως και άνευ καταναγκασμού».¹⁰⁵⁷ Ενίοτε συνοδεύεται και από τη φράση: «προλαμβάνει τας τυχόν αταξίας τούτων και αποφεύγει τα κατασταλτικά μέτρα επιβολής».¹⁰⁵⁸ Οι δάσκαλοι, αντίστοιχα, ως πατρικά πρότυπα φέρονται στους μαθητές με ευγένεια,¹⁰⁵⁹ καλοσύνη και λεπτότητα: «φροντίζει με γλυκό πατρικόν ύφος να κατέρχεται εις το επίπεδον των μαθητών».¹⁰⁶⁰ Οι συναισθηματικοί δεσμοί μαθητών και δασκάλων, καταγράφονται συνοπτικά, αν και η στερεοτυπική επανάληψη των ίδιων διαπιστώσεων, με πανομοιότυπες διατυπώσεις για διαφορετικές σχολικές τάξεις, είναι μια ένδειξη για την υποκειμενικότητά τους. Έτσι, οι μαθητές

¹⁰⁵³ Ο εκπαιδευτικός ανάλογα με τη διοικητική του δεξιότητα κρίνεται ως λίαν δεξιός, δεξιός, επαρκής, μέτριος, ανεπαρκής.

¹⁰⁵⁴ «Αγαπά τους μαθητάς της ως μητέρα και εκείνοι την αγαπούν επίσης και εκτελούν προθύμως πάσα συμβουλήν της». Α.Φ. της Γ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης. Η ίδια ακριβώς διατύπωση και αλλού. Συμπληρώνεται με τη φράση: «Ούτω δεν γεννάται θέμα ευκόλου επιβολής της προς αυτούς». Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

¹⁰⁵⁵ «Βοηθεί τους αδυνάτους, τους αγαπά όλους, τους φέρεται με μητρικήν καλοσύνην και τους διοικεί λίαν δεξιώς». Α.Φ. της Μ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Δ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰⁵⁶ «Η τάξις τηρείται αβιάστως, η δε στοργή της διδασκαλίσσης έκδηλος». Α.Φ. της Λ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «στοργική δε και πλήρης καλωσύνης αγαπάται παρά των μαθητών της». Α.Φ. της Η.Δ., Δελτίον Ποιότητος σχ. έτους 1953-1954, Εκπ. Περ. Αργολίδος.

¹⁰⁵⁷ Α.Φ. της Γ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης. Η ίδια ακριβώς φράση, αυτούσια από τον ίδιο επιθεωρητή, επαναλαμβάνεται και σε άλλες εκθέσεις που αφορούν άλλες δασκάλες του ίδιου σχολείου κατά τη διάρκεια του ίδιου σχολικού έτους: Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

¹⁰⁵⁸ Α.Φ. της Ε.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, 4^ο Δημ. Σχ. Ξάνθης, Β' Εκπ. Περ. Ξάνθης.

¹⁰⁵⁹ Αναφέρουμε ενδεικτικά: «αι κινήσεις του ήτο συγκρατημένες, το ύφος του στοργικόν και γλυκό και η όλη συμπεριφορά του προς τους μαθητάς γεμάτη από λεπτότητα και ευγένειαν». Α.Φ. του Κ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, 13^ο Δημ. Σχ. Χανίων, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χανίων.

¹⁰⁶⁰ Α.Φ. του Γ.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Δημ. Σχ. Χριστού Ραχών Ικαρίας, Εκπ. Περιφέρεια Σάμου. Επίσης: «φέρειται προς τους μαθητάς του μετ' άκρας ευγενείας και στοργής». Α.Φ. του Αναγνωστόπουλου Χαράλαμπου, ειδική έκθεση σχ. έτους 1963-1964, 6/θ Δημ. Σχ. Βασιλικού, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χαλκίδος. Επίσης: «συμπεριφέρεται προς αυτούς με ευγένειαν και καλωσύνην». Α.Φ. του Τσαλγατίδη Παναγιώτη, έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 26-3-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

της Στ' τάξης του 6^{ου} Δημοτικού Σχολείου Δάφνης, του σχολικού έτους 1962-63, «αγαπώσιν αλλήλους και τον διδάσκαλόν των», ενώ ακριβώς η ίδια διατύπωση, επαναλαμβάνεται το επόμενο σχολικό έτος, από τον ίδιο επιθεωρητή, για την επόμενη Στ' τάξη του ίδιου σχολείου.¹⁰⁶¹ Το ευχάριστο παιδαγωγικό κλίμα και η πειθαρχημένη λειτουργία της τάξης χωρίς βίαια και αυταρχικά μέσα είναι ο διακηρυγμένος στόχος: «Ζουν ούτοι ευχάριστον σχολικήν ζωήν. Μετέχουν πάντες εις την διεξαγωγήν της εργασίας και αμιλλώνται ευγενώς εις την απόδοσιν των μαθητών(...)Ο διδ/λος συγκρατεί αβιάστως τους μαθητάς του, μεταχειρίζεται τούτους καλώς και με λεπτότητα παροτρύνει και ενθαρρύνει τούτους εις το έργον των».¹⁰⁶²

Ωστόσο, η σχολική πραγματικότητα της εποχής απέιχε πολύ από τέτοιες ιδυλλιακές περιγραφές – το μεταπολεμικό σχολείο ήταν ένα αυταρχικό σχολείο. Η χαλάρωση της πειθαρχίας δεν είναι ανεκτή σε καμία περίπτωση από τους επιθεωρητές.¹⁰⁶³ Οι περιπτώσεις τεκμηρίων για τις σχολικές ποινές – και ιδιαίτερα τις σωματικές – στους ατομικούς φακέλους είναι ελάχιστες, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την, γενικά αποδεκτή, διαπίστωση για τα παιδονομικά μέσα που χρησιμοποιούσαν οι δάσκαλοι. Θα πρέπει ωστόσο να συνεκτιμήσουμε ότι η χρήση σωματικών ποινών, παρ' ότι δεν επιτρεπόταν από το θεσμικό πλαίσιο, (ήδη όπως έχουμε επισημάνει, από το 1854 οι σωματικές ποινές απαγορεύονται, ενώ και στη μεταπολεμική περίοδο, ο εκπαιδευτικός που κατέφευγε σε τέτοια μέσα, μπορούσε να οδηγηθεί ακόμα και σε απόλυση), συναντούσε την κοινωνική αποδοχή και συναίνεση, σε κάποιο βαθμό αντιστοιχούσε σε ένα ορισμένο επίπεδο βίας που χαρακτήριζε το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Στην οικογένεια, αλλά και στον κοινωνικό περίγυρο, οι σωματικές ποινές αντιμετωπίζονταν ως φυσική συνέπεια κάθε μη αποδεκτής συμπεριφοράς των παιδιών. Στο χώρο του σχολείου, οι ελάχιστες διαμαρτυρίες γονέων και οι ακόμα λιγότερες περιπτώσεις όπου κάποια περιστατικά έφταναν ως τα δικαστήρια και την καταδίκη των βιαιοπραγούντων δασκάλων ή καθηγητών προκαλούσαν τη δριμεία δημόσια κριτική των εκπαιδευτικών.¹⁰⁶⁴ Χωρίς αυτό το «παιδαγωγικό» μέσο, ο δάσκαλος «καταντά γιατρός χωρίς φάρμακα και χειρουργός χωρίς νυστέρι», άλλωστε

¹⁰⁶¹ Α.Φ. του Κ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963 και έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 6^{ον} Δημ. Σχ. Δάφνης, Ε' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών

¹⁰⁶² Α.Φ. του Χ.Θ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, 4/θ Δημ. Σχ. Μυρσίνης, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λεχαϊνών.

¹⁰⁶³ «Πειθαρχία τάξεως αισθητώς χαλαρωμένη». Α.Φ. της Φ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Α' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰⁶⁴ Αριστείδης Κεσόπουλος, Διδάσκαλος Δημ. Σχ. Αρνίσσης Πέλλης, «Το πρόβλημα της σχολικής τιμωρίας», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος ΙΔ', τεύχος 3^ο, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1966.

η σωματική τιμωρία καθίσταται περιττή μόνο σε ένα «σχολείο αγγέλων», σύμφωνα με άρθρο που δημοσιεύεται στο Επιστημονικό Βήμα.¹⁰⁶⁵ Αναφέρει χαρακτηριστικά δάσκαλος σε δημόσια ομιλία του προς τους γονείς και τους μαθητές του σχολείου του: «Χρησιμοποίησα όλα τα παιδονομικά μέτρα, τιμωρίες, επιπλήξεις, αμοιβές και συγχωρήματα».¹⁰⁶⁶ Οι σωματικές ποινές, όπως υποστηρίζουν κατά κανόνα δάσκαλοι, επιθεωρητές και παιδαγωγοί στη δημόσια αρθρογραφία τους, καλό είναι να αποφεύγονται ή ακριβέστερα να αξιοποιούνται ως έσχατο, αλλά αποτελεσματικότατο, μέσο τιμωρίας: «Μια προσεκτική και μετά ψυχραιμίας διδομένη “μπάτσα” εις τον κατάλληλον καιρόν και περιοδικώς, αποκαθιστά την διαταραχθείσαν συναισθηματικήν ισορροπία των διαπροσωπικών σχέσεων ενηλίκου – ανηλίκου, εκ της μη εφαρμογής των κανόνων συμβιώσεως και αποκαθαίρει αυτάς δια πολλάς εβδομάδας».¹⁰⁶⁷

Οι επικρατούσες παιδαγωγικές απόψεις της εποχής υποστηρίζουν ότι τα παιδιά έχουν έμφυτες καλές και κακές προδιαθέσεις και επομένως έργο της αγωγής είναι να καλλιεργήσει τις πρώτες και να εξαφανίσει τις δεύτερες αξιοποιώντας τις αμοιβές και τις ποινές. Άρα, οι ποινές θεωρούνται οργανικό και αναπόφευκτο μέρος της αγωγής στο σχολείο αλλά και στο σπίτι. Σε σχετική ομιλία δασκάλου για τις αμοιβές και τις ποινές προς τους γονείς του σχολείου του, αν και προτείνεται οι ποινές να είναι όσο το δυνατόν σπανιότερες, θεωρείται πως όταν εξαντληθούν όλα τα μέσα, τότε ο γονιός πρέπει να επιβάλλει την ανάλογη ποινή, αρκεί «κατά την ώρα της τιμωρίας (π.χ. ξύλου) ο γονεύς να εξηγή στο τιμωρούμενο παιδί την αιτία δια την οποία τιμωρείται». Όπως έχει εξηγήσει σε άλλο σημείο της ομιλίας του «υπάρχει διαφωνία μεταξύ των παιδαγωγών μας, άλλοι θέλουν την ποινή, το ξύλο και άλλοι όχι». Οι δεύτεροι πάντως παρομοιάζονται με τους γονείς οι οποίοι αντιμετωπίζουν με «υπερβολική αγάπη τα μοναχοπαίδια τους».¹⁰⁶⁸

Γενικά οι σωματικές ποινές θεωρούνται μέθοδος του παλιού σχολείου, προτιμώνται οι «πνευματικές» ποινές (π.χ. επιπλήξεις, χαρακτηρισμοί, πρόσθετες εργασίες, περιορισμοί, στέρησεις και αποκλεισμοί από εκδρομές και διαλείμματα, κλπ.). Χαρακτηριστική είναι η εργασία που υποβάλλει στον επιθεωρητή της η

¹⁰⁶⁵ Στο ίδιο.

¹⁰⁶⁶ Η ομιλία παραδίδεται δακτυλογραφημένη στον επιθεωρητή για να κατατεθεί στον φάκελό του, επομένως, ο δάσκαλος έχει πλήρη επίγνωση ότι πρόκειται για επίσημο υπηρεσιακό έγγραφο. Α.Φ. του Σ.Χ., ομιλία προς γονείς και μαθητές «επί τη λήξει των μαθημάτων», 26-6-1960, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κοζάνης.

¹⁰⁶⁷ Ευθ. Θεοδωρόπουλος, Υποδ/ντής της Παιδ. Ακαδημίας Ιωαννίνων, «Η πειθαρχία εις το σχολείον», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ζ', τεύχος 3^ο-4^ο, Νοέμβριος – Δεκέμβριος 1959.

¹⁰⁶⁸ Α.Φ. του Γ.Ν., ομιλία προς τους γονείς του σχολείου με θέμα «Αμοιβαί και ποινάι», 5-5-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κύμης.

δασκάλα Η.Γ. με θέμα: «Αι παιδαγωγούσαι ποιναί». Η δασκάλα υποστηρίζει ότι «ορθόν είναι να αποφύγει ο διδάσκαλος την χρήσιν σωματικών ποινών», τις οποίες χαρακτηρίζει βάρβαρο και ανελεύθερο μέσο. Ωστόσο, συμπληρώνει: «Εάν όμως εν εσχάτη ανάγκη βλέπει τον εαυτόν του υποχρεωμένον να εφαρμόση την ποινήν αυτήν, πρέπει να το πράττη μετά μεγάλης προσοχής, αφού εννοείται εξαντλήσει κάθε άλλον παιδονομικόν μέσον ώστε να μην βλάβη σωματικώς και ηθικώς τον τρόφιμον». Οφείλει επίσης ο δάσκαλος, τη στιγμή που επιβάλλει τη σωματική ποινή, να διατηρεί την ψυχραιμία του. Τις ποινές οι τρόφιμοι οφείλουν να τις αποδέχονται ως «πικρό φάρμακο» για τη θεραπεία τους.¹⁰⁶⁹

Στο ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον αποδίδει μερίδα των εκπαιδευτικών την καταφυγή σε τέτοιες καταδικαστέες μεθόδους. Εκφράζοντας αυτή την άποψη, ο δάσκαλος Ανδρέας Σταυρουλάκης αρθρογραφεί στο περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία τονίζοντας:

«Θέλοντας και μη ο δάσκαλος στις περιπτώσεις αυτές [απειθαρχών και αγενών παιδιών] θα κάμει χρήση του ξύλου έστω με λύπη του γιατί εκεί τον ώθησε η αμάθεια των γονέων η διεστραμμένη αντίληψη περί σχολείου, οι χωρικοί που θέλουν το σχολείο τόπο κολάσεως, πειθαρχεί και όχι ναό της αγάπης και της συγγνώμης, και γιατί αν δεν δείρη κλονίζεται η σχολική πειθαρχία και καταπίπτει το γόητρό του εμπρός στα μάτια και τη διεστραμμένη φύση των ανεπίδεκτων συμμορφώσεως παιδιών. Κακό το ξύλο. Κακή η καλλιέργεια της αυθάδειας και αταξίας, του παιδικού εγκλήματος. Το πρώτο κακό, μικρότερο από το δεύτερο. Αλλά ας όψωνται πάλι οι γονείς, το περιβάλλον, η νοοτροπία των χωρικών!!!»¹⁰⁷⁰

Καταγράφεται έτσι μια εντελώς διαφορετική αντίληψη που τοποθετεί το ζήτημα στο συγκεκριμένο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο και υπαινίσσεται έστω ότι θα μπορούσε τα πράγματα να είναι και αλλιώς, με προϋπόθεση βαθιές κοινωνικές και

¹⁰⁶⁹ Α.Φ. της Η.Γ., εργασία με θέμα «Αι παιδαγωγούσαι ποιναί», 10-2-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος.

¹⁰⁷⁰ Ανδρέας Σταυρουλάκης, «Το σχολείον της υπαίθρου», Περιοδικό *Νεοελληνική Παιδεία*, Χρόνος Δ', Αθήνα, Μάρτιος 1949, φ. 39, σ.86-91. Ο συγγραφέας περιγράφει σε συνέχειες τη ζωή του ως δάσκαλος σε μονοθέσιο αγροτικό σχολείο. Οι υπότιτλοι στο συγκεκριμένο άρθρο είναι χαρακτηριστικοί: «Ο φόβος του δασκάλου», «Οι ποινές των μαθητών», «Οι σωματικές ποινές».

εκπαιδευτικές αλλαγές. Αντίληψη εντελώς διαφορετική από αυτές που είδαμε παραπάνω, όπου οι σωματικές ποινές ούτε λίγο ούτε πολύ θεωρούνται αναπόφευκτο παιδονομικό μέσο σε κάθε περίπτωση.

Κατά κανόνα, οι δάσκαλοι καταγγέλλονται ότι καταφεύγουν σε σωματικές ποινές από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών, η υπόθεση διεκπεραιώνεται από τον επιθεωρητή, μάλλον με διάθεση συγκάλυψης και καταλήγει στην αθώωση του/της δασκάλου/ας. Ας δούμε μερικές χαρακτηριστικές περιπτώσεις:

- Κηδεμόνας μαθητή κατηγορεί το δάσκαλο Γ.Ε. για βάνανση συμπεριφορά σε βάρος του ανιψιού του, ο οποίος «εδάρη ανηλεώς ώσπου με τα χτυπήματα εκατουρήθη επάνω του». Ο δάσκαλος καλείται σε απολογία και απαντά στον επιθεωρητή του ότι δικαίως τιμώρησε το μαθητή «επεικώς» για τις απουσίες του στο σχολείο, από την άλλη όμως, καταλογίζει δόλο στον καταγγέλλοντα με τον οποίο είχε προηγούμενες προσωπικές διαφορές.¹⁰⁷¹

- Ο δάσκαλος Η.Κ. καταγγέλλεται από γονέα ότι υποχρέωσε τους μαθητές του να εργαστούν για την ανέγερση του σχολείου, να μεταφέρουν καυσόξυλα και τη θέρμανση της οικογένειάς του και νερό από την πηγή, ότι συμμετέχει «στα πολιτικά της κοινότητας» και εκδικείται «τους αντιτασσόμενους εις την γνώμην του δι' απορρίψεως των τέκνων τους». Κατά τη διενέργεια της ανακριτικής διαδικασίας οι παραπάνω ισχυρισμοί αποδείχτηκαν αβάσιμοι και ο δάσκαλος απαλλάχτηκε από τις κατηγορίες.¹⁰⁷²

- Η δασκάλα Κ.Φ. τιμωρείται με την πειθαρχική ποινή της επίπληξης διότι «έσπρωξε την μαθήτριά Τ.Π. χτυπώντας της μερικούς μπάτσους». Στην απόφαση του Π.Υ.Σ.Σ.Ε. Νομού Τρικάλων αναφέρεται ότι «μολονότι το γεγονός τούτο είναι από τα συνήθη εις τα σχολεία» η δασκάλα τιμωρείται διότι ενήργησε εκ προθέσεως. Να σημειωθεί ότι ο αρμόδιος επιθεωρητής απάλλαξε τη δασκάλα από την κατηγορία, απόφαση με την οποία δεν συμφώνησε ο Γενικός Επιθεωρητής, επομένως, το Π.Υ.Σ.Σ.Ε. Νομού Τρικάλων κλήθηκε να πάρει την τελική απόφαση.¹⁰⁷³

¹⁰⁷¹ Α.Φ. του Γ.Ε., καταγγελία κηδεμόνα, 15-11-1957, έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 971/5-12-1957, απολογία δασκάλου, 17-12-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁰⁷² Α.Φ. του Η.Κ., Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Διεύθυνσις Στοιχειώδους, Τμήμα Β', αρ.πρ. 73679/23-7-1956.

¹⁰⁷³ Π.Υ.Σ.Σ.Ε. Νομού Τρικάλων, Πράξις 2/10-3-1956.

• Ο δάσκαλος Χ.Κ., καταγγέλλεται από γονέα μαθήτριάς του ότι «είναι νευρικός και ξυλοκοπεί αγρίως τους μαθητάς». Συγκεκριμένα, ο γονέας τον καταγγέλλει ότι χτύπησε την κόρη του, ωστόσο, ο δάσκαλος στην απολογία του δεν αποδέχεται την κατηγορία και αποδίδει τις καταγγελίες στο γεγονός ότι δεν ανταποκρίθηκε στο αίτημα του συγκεκριμένου γονέα, να εκδόσει πλαστό απολυτήριο δημοτικού για να μπορέσει να πάρει άδεια οδηγού τρακτέρ.¹⁰⁷⁴

• Η δασκάλα Τ.Π. καταγγέλλεται για αυταρχική συμπεριφορά από γονείς οι οποίοι απαιτούν την τιμωρία και την απομάκρυνσή της από το σχολείο. Συγκεκριμένα, κατηγορείται ότι κούρεψε μαθητές και μαθήτριες για να τους τιμωρήσει και ότι υποχρέωσε μαθητή να της σκουπίσει τα παπούτσια. Διενεργείται ένορκος ανάκριση μετά από σχετική διαταγή του Υπουργού Εθνικής Παιδείας, στο πόρισμα της οποίας ο αρμόδιος επιθεωρητής, αναφέρει ότι όντως η δασκάλα κούρεψε τους μαθητές, όχι όμως για να τους τιμωρήσει αλλά για να τους συνετίσει, αφού δεν δέχτηκαν να κουρευτούν «παρά τας κατ' επανάληψιν συστάσεις, υποδείξεις και απειλές της διδ/σης». Σημειώνεται μάλιστα ότι οι δύο εξ αυτών «προέρχονται εξ οικογενειών εργαζομένων και χαμηλού πνευματικού επιπέδου». Όσο για το δεύτερο περιστατικό, το πόρισμα αναφέρει ότι όντως η δασκάλα ζήτησε από το μαθητή να της σκουπίσει τα υποδήματα, ωστόσο, «δεν αποδεικνύεται ότι η επιπολαία αυτή ενέργεια της διδ/σης εσκοπεί εις το να ταπεινώση τον μαθητήν και να προσβάλη τον πατέρα τούτου, μηνυτήν, παρά μόνον διότι ο μαθητής ούτος εκάθητο εις το εγγύς τη διδ/ση, πρώτον θρανίον της τάξεως». Σύμφωνα με το πόρισμα, η έκταση που δόθηκε στο περιστατικό, «οφείλεται εις τον μηνυτήν, εκδότην της τοπικής εβδομαδιαίας εφημερίδος «ΑΥΓΗ», όστις ετηλεγράφησε προφανώς την πράξιν της διδ/σης προς τας εφημερίδας Πατρών και Αθηνών, επί σκοπώ να καταστήση λίαν δυσχερήν την θέσιν της κατηγορουμένης διδ/σης».¹⁰⁷⁵ Το Π.Υ.Σ.Σ.Ε. Νομού Ηλείας, θα απαλλάξει από κάθε κατηγορία τη δασκάλα και η υπόθεση θα κλείσει με μια απλή σύσταση: «συνιστώμεν εις υμάς, ίνα, παρομοίας φύσεως ζητήματα, χειρίζεσθε μετά μείζονος προσοχής και λεπτότητος, μη παρασύρεσθε δε εις υπερβολάς εκ του υπερμέτρου ζήλου περί την εκτέλεσιν των καθηκόντων σας».¹⁰⁷⁶

¹⁰⁷⁴ Α.Φ. του Χ.Κ., καταγγελία κηδεμόνα, 9-2-1961, απολογία δασκάλου, 22-2-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιωαννίνων.

¹⁰⁷⁵ Α.Φ. της Τ.Π., Πόρισμα ενόρκου ανακρίσεως, 21 Φεβρουαρίου 1956, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηλείας.

¹⁰⁷⁶ Α.Φ. της Τ.Π., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 93/4-8-1956, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηλείας.

- Ο πατέρας της μαθήτριας Ε.Θ. υποβάλει αίτημα παραπόνων στον επιθεωρητή της Β΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Ιωαννίνων καταγγέλοντας τον δάσκαλο της κόρης του ότι την χτύπησε «εις τους οφθαλμούς, φέροντες εις χείρας τσιγάρον ανημμένον, εξ ου σπινθήρ της επροξένησε έγκαυμα εις τον οφθαλμόν και τραβώντας τα ώτα» της προκάλεσε αιμοραγία και ότι ξυλοκοπεί αγρίως τους μαθητές του, οι οποίοι αποφεύγουν το σχολείο και καταφεύγουν «εις καταφύγιον χωρίς να είναι γνωστόν εις τους γονείς και κηδεμόνας». Ο επιθεωρητής καταλήγει απαιτώντας έγγραφη αναφορά για τα παραπάνω.¹⁰⁷⁷ Μετά την έγγραφη αναφορά του δασκάλου, ο επιθεωρητής αποδέχεται ότι ο γονέας κινείται από προσωπικά κίνητρα και θεωρεί τις καταγγελίες αβάσιμες, με μοναδική σύσταση προς τον δάσκαλο να είναι ευγενής προς τους μαθητές του.

- Οι γονείς του 3ου Δημοτικού Σχολείου Κορωπίου, με υπόμνημά τους προς τον επιθεωρητή, καταγγέλουν το δάσκαλο Κ.Κ. ότι «φέρεται σκαιώς και βαναύσως προς τους μαθητάς του, τέκνα μας», ότι πετάει στο πάτωμα τα τετράδιά τους «άτινα ηγοράσθησαν υπό πτωχών γονέων των μετά μυρίων στερήσεων» και ζητούν τη μετάθεση του δασκάλου σε άλλο σχολείο, διαφορετικά, «θα υποχρεωθώμεν να παύσωμεν τα τέκνα μας να φοιτούν εις το σχολείον τούτο». Το έγγραφο φέρει την χειρόγραφη σημείωση του επιθεωρητή με κόκκινο στυλό: «εγένοντο αι δέουσαι συστάσεις».¹⁰⁷⁸

- Ανώνυμη καταγγελία μητέρας μαθήτριας της Στ΄ Δημοτικού από Δημοτικό Σχολείο της Καλλιθέας προς το Υπουργείο Παιδείας: Η μητέρα καταγγέλλει ότι ο δάσκαλος έγδυσε μαθήτριες για να βρει κάποιο κέντημα που έχασε μαθήτριά της τάξης. Ωστόσο, μετά από σχετική διοικητική έρευνα ο επιθεωρητής διαπιστώνει ότι η καταγγελία ήταν αβάσιμη και επομένως δεν συντρέχουν λόγοι πειθαρχικής δίωξης.¹⁰⁷⁹ Ο ίδιος δάσκαλος είχε κατηγορηθεί και στο παρελθόν για βίαιη συμπεριφορά: «εν τη προσπάθειά του να αποδώση γίνεται τραχύς και απειλητικός. Κατηγορήθη ότι δέρνει τους μαθητάς του και, γενομένων ανακρίσεων, εφάνη ότι χρησιμοποιεί ελαφράς σωματικές ποινάς και του εκάμομεν αυστηράς συστάσεις να τας αποφεύγει».¹⁰⁸⁰ Στην αμέσως επόμενη έκθεσή του, την επόμενη σχολική χρονιά, ο ίδιος επιθεωρητής καταγράφει ότι ο

¹⁰⁷⁷ Α.Φ. του Αριστείδη Κασσιούμη, έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 360/10-2-1961, Β΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ιωαννίνων.

¹⁰⁷⁸ Α.Φ. του Η.Ο., υπόμνημα γονέων μαθητών, 3^{ου} Δ.Σχ. Κορωπίου, Εν Κορωπίω, 15 Μαρτίου 1962.

¹⁰⁷⁹ Α.Φ. του Χ.Γ., Επιθεωρητής Δ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών, Αρ. Πρ. 770/13-4-1970.

¹⁰⁸⁰ Α.Φ. του Κ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αμφιλοχίας.

δάσκαλος «αποφεύγει τας σωματικές ποινάς περιοριζόμενος εις τας παιδαγωγικάς τοιαύτας».¹⁰⁸¹

Η διαχείριση τέτοιων καταγγελιών από τους εποπτικούς μηχανισμούς, αλλά και τα συμφραζόμενα των υπηρεσιακών κειμένων καταδεικνύουν ότι δεν επρόκειτο για την εξαίρεση αλλά για τον κανόνα. Όπως αναφέρει με δεικτικό ύφος ο γενικός επιθεωρητής Ι. Αρχιμανδρίτης, η βέργα αποτελεί «γνωστό παιδονομικό μέσο και σήμερα ακόμη στα περισσότερα σχολεία μας», ενώ, παρατηρεί με ευστοχία, ότι η παράλειψη της ανάθεσης σιωπηρών εργασιών στα ολιγοθέσια σχολεία ωθεί τους μαθητές να θορυβούν – το τελικό αποτέλεσμα είναι «ο θρήνος και οδυρμός των μικρών μαθητών εκ της δράσεως της πολυθρυλλήτου βέργας συνήθως, και η αύξησης της αρτηριακής πίεσεως του διδασκάλου».¹⁰⁸² Ωστόσο, σε ορισμένες περιπτώσεις, οι επιθεωρητές προβάλλουν στις εκθέσεις τους το δέον, την αβίαστη επιβολή της πειθαρχίας χωρίς κατασταλτικά μέσα¹⁰⁸³ και δεν διστάζουν να καταγράψουν¹⁰⁸⁴ ή να στηλιτεύσουν αυταρχικές συμπεριφορές όπου τις συναντούν.¹⁰⁸⁵

Από τις συνήθειες πρακτικές των σωματικών ποινών δεν διαφεύγουν ούτε τα παιδιά των δασκάλων. Όπως αφηγείται σε σύναξη δασκάλων του χωριού Κρανέας ο Ευάγγελος Λάλος, δάσκαλος αργότερα και ο ίδιος, ο πατέρας του, ο οποίος είχε την επιδίωξη να αλλάξει τις νοοτροπίες και την ενδυμασία των χωρικών, όταν αντιλήφθηκε ότι ο γιος και μαθητής του εμφανίστηκε στην αυλή του σχολείου με τσαρούχια, τον ξυλοκόπησε αγρίως μαλώνοντας τον: «Βρε, εγώ προσπαθώ να διορθώσω το χωριό, να αρχίσουν οι άνθρωποι να ντύνονται κανονικά, να πετάξουν τα

¹⁰⁸¹ Α.Φ. του Κ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αμφιλοχίας.

¹⁰⁸² Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτρα, 1959, σ. 199-200.

¹⁰⁸³ «Διοικεί λίαν δεξιότατα την τάξιν άνευ χρήσεως σωματικών ποινών». Α.Φ. του Ν.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπ. Περ. Μεσσήνης. Επίσης: «Διοικητικώς τηρεί την τάξιν, επιβαλλόμενη, επιτηδείως, εις τους μαθητάς της, δια της εφαρμογής ηπίων παιδονομικών μέτρων. Προβλέπει και προλαμβάνει τας αντιβιολογικάς και αντικονωνικάς ροπάς και έξεις, ενισχύουσα, επιτυχώς, τας αγαθάς τοιαύτας, ούσα λίαν δεξιά». Α.Φ. της Θ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπ. Περ. Ολυμπίας.

¹⁰⁸⁴ «Κατά την δ/λίαν συγκρατεί την τάξιν, συνεργάζεται με όλους τους μαθητάς και προσπαθεί να κρατή εναργές το διαφέρον αυτών. Ενίοτε είναι απότομος εν τη συμπεριφορά του προς μαθητάς θορυβούντας και στερούμενους οικογενειακής αγωγής». Α.Φ. του Χ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Ζ' Εκπ. Περ. Αθηνών.

¹⁰⁸⁵ «Εδώσαμεν οδηγίας γενικής και ειδικής φύσεως και, κυρίως, να μη χαρακτηρίζη τους υποπίπτοντας εις ορθογραφικά και άλλα σφάλματα, κατά την γραφήν, δια των λέξεων: “ανόητε, πρόσχε”, να μην κοκκινίζει εις μεγάλην έκτασιν τα τετράδια ορθογραφίας, γραφής, εκθέσεων και να μην επιβάλη την γραφήν τυχόν λανθασμένης ορθογραφίας, δεκάκις ή, και εικοσάκις ακόμη». Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότηχου.

τσαρούχια και τις κάπες κι εσύ θέλεις να μου τους γυρίσεις πίσω;».¹⁰⁸⁶ Στην ίδια σύναξη, ο δάσκαλος Βασίλειος Κουτσογιάννης ζητά συγγνώμη από τους παλιούς δασκάλους του, αναφέροντας χαρακτηριστικά: «Ήμουν ζωηρός πολύ, έφαγα και ξύλο πολύ σαν ζωηρός μαθητής, αλλά δεν κρατώ μίσος και κακία σε κανένα, γιατί το χρειαζόμασταν εκείνα τα χρόνια». Συμπληρώνει μάλιστα ότι σε μια περίπτωση ξυλοδαρμού του, ο παππούς του επισκέφτηκε στο σχολείο τον δάσκαλο και του είπε: «Δάσκαλε χτύπα όσο μπορείς, Είναι άγριοι αυτοί εδώ. Για να διαβάσουν πρέπει να σε φοβούνται».¹⁰⁸⁷ Στις ποινές συγκαταλέγονταν και οι αποβολές των μαθητών και μαθητριών καθώς και η μείωση της διαγωγής τους.¹⁰⁸⁸

¹⁰⁸⁶ Ιωάννης Γ. Κόνιαρης, *ό.π.*, σ.58.

¹⁰⁸⁷ Στο ίδιο, σ. 93-94.

¹⁰⁸⁸ Στο ίδιο, σ. 134-135.

Κεφάλαιο έκτο: Ο κοινωνικός ρόλος τού/τής δασκάλου/ας

*Διδασκάλους ζητητέον τοις τέκνοις, οι και τοις βίοις εισίν αδιάβλητοι και τοις
τρόποις ανεπίληπτοι και ταις εμπειρίαις άριστοι.*

Πλούταρχος

Ο κοινωνικός ρόλος των δασκάλων αφορά στο σύνολο των απαιτήσεων, των προσδοκιών, των αναμενόμενων συμπεριφορών και δραστηριοτήτων που προσδιορίζονται από την κοινωνική τους θέση. Από τυπική (θεσμική) άποψη, ο ρόλος τους καθορίζεται από την κρατική εκπαιδευτική πολιτική,¹⁰⁸⁹ το νομικό πλαίσιο υποχρεώσεων και καθηκόντων και από τις συντεταγμένες που θέτει η κυρίαρχη παιδαγωγική. Ωστόσο, στον κοινωνικό ρόλο των δασκάλων υπεισέρχονται και οι άτυπες (μη θεσμικές) προσδοκίες/απαιτήσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος και των ομάδων αναφοράς, δηλαδή, του επιθεωρητή, του διευθυντή, των συναδέλφων, των μαθητών, των γονέων αλλά και οι διαφορετικές προσεγγίσεις και στάσεις που υιοθετούν οι ίδιοι οι δάσκαλοι.¹⁰⁹⁰ Προσεγγίσεις και στάσεις οι οποίες είναι ιστορικά και κοινωνικά προσδιορισμένες, όμως δεν είναι πάντα οι αναμενόμενες ούτε ταυτίζονται πάντα με την τυποποιημένη προσδοκώμενη στάση τους αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με τις αντιλήψεις τους, τις προσδοκίες που έχουν οι ίδιοι για το ρόλο τους, τα βιώματά τους, την εκπαίδευση που έχουν λάβει.¹⁰⁹¹ Με αυτή την έννοια, ακόμα και στο ασφυκτικό σχολικό και εξωσχολικό πλαίσιο της μεταπολεμικής περιόδου, οι δάσκαλοι δεν είναι παθητικοί διεκπεραιωτές του κοινωνικού ρόλου που τους επιφυλάσσεται, αλλά δυναμικοί παράγοντες αυτοκαθορισμού αυτού του ρόλου, πάντοτε σε συνάρτηση και αλληλοσυσχέτιση με

¹⁰⁸⁹ Όπως αναφέρουν οι Γρόλλιος-Τζήκας, «για την κρατική πολιτική, το προφίλ του δασκάλου συνδέεται άμεσα με τους σκοπούς του σχολείου». Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική. Το Επιστημονικόν Βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002, σ. 8.

¹⁰⁹⁰ Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2000.

¹⁰⁹¹ Ο Goffman ισχυρίζεται ότι οι κοινωνικοί ρόλοι στους οποίους ανταποκρίνεται ένα άτομο, όπως και οι προσδοκίες που έχουν οι άλλοι από αυτό το άτομο μοιάζουν με σενάρια τα οποία καλείται να ερμηνεύσει: Erving Goffman, *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2006.

τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής τους. Επιπλέον, η προσαρμογή της στάσης των δασκάλων στα νέα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά δεδομένα και η διαφοροποίησή της σε όλη τη διάρκεια της μεταπολεμικής περιόδου, είναι, όπως θα διαπιστώσουμε, μια συνεχής και δυναμική διαδικασία.

Στην ενότητα αυτή ερευνούμε τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν έξω από το σχολείο οι δάσκαλοι της συγκεκριμένης περιόδου σε συνάρτηση με την κοινωνική τους θέση, τις διαφορετικές προσεγγίσεις και στάσεις που υιοθετούν στις κοινωνικές τους σχέσεις ερμηνεύοντας τις απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αρχών και τις προσδοκίες της κοινωνίας και έχοντας πλήρη επίγνωση των υποχρεώσεων αλλά και των ενδεχόμενων επιπτώσεων. Τα κοινωνικά φρονήματα αποτελούν μια πολύ σημαντική πλευρά του κοινωνικού ρόλου των δασκάλων που αναλύεται διεξοδικά σε άλλη ενότητα.

Όπως έχουμε ήδη διαπιστώσει, η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών επιμερίζεται σε έξι πεδία: «επιστημονική κατάρτισις, διδακτική ικανότης, διοικητική δεξιότης, ευσυνειδησία, συμπεριφορά, δράσις».¹⁰⁹² Τα δύο τελευταία άπτονται ευθέως με την συμπεριφορά εκτός υπηρεσίας, την κοινωνική εξωσχολική δράση, το ήθος, τον χαρακτήρα, την εμφάνιση και γενικότερα με το ρόλο του εκπαιδευτικού εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας.

Παιδαγωγοί και επιθεωρητές

Σύμφωνα με τον Ν. Εξαρχόπουλο, ο δάσκαλος πρέπει να είναι προικισμένος από τη φύση με ορισμένα απαραίτητα χαρίσματα για να ανταπεξέλθει στο ρόλο του. Αυτά είναι η κατάλληλη σωματική διάπλαση ώστε να εμπνέει σεβασμό στους μαθητές του και να μπορεί να επιβάλλεται σε αυτούς, το διδασκαλικό ταλέντο και παιδαγωγικό τακτ και η κατάλληλη ιδιοσυγκρασία. Για παράδειγμα, ισχυρίζεται ότι μόνο συγκεκριμένης ιδιοσυγκρασίας πρόσωπα μπορούν να ευδοκιμήσουν στο διδασκαλικό έργο – ακατάλληλοι είναι οι μελαγχολικοί και οι ευέξαπτοι χαρακτήρες. Τα χαρίσματα αυτά είναι έμφυτα και δεν μπορούν να αναπληρωθούν από καμία μορφωτική διαδικασία. Όπως αναφέρει, η ιστορία της αγωγής μας παρέχει ικανά παραδείγματα εμπνευσμένων δασκάλων, «ελέω Θεού γεννηθέντων παιδαγωγών».¹⁰⁹³

¹⁰⁹² Τα δύο τελευταία, η συμπεριφορά και η δράση, προσμετρώνται στην τελική βαθμολογία ως ένα πεδίο. Επομένως, ο μέσος όρος της τελικής βαθμολογίας του δασκάλου προέρχεται από πέντε πεδία.

¹⁰⁹³ Νικόλαος Ι. Εξαρχόπουλος, *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, Εν Αθήναις, 1901, σ. 16.

Επομένως, συμπεραίνει, η πολιτεία πρέπει να βρει τα μέσα ώστε να αποκλείονται από το διδασκαλικό έργο όσοι δεν διαθέτουν αυτά τα χαρίσματα.

Αντίθετα, ο Π. Κοροντζής υποστηρίζει ότι χαρακτηριστικά γνωρίσματα του καλού παιδαγωγού είναι ο ευρύτατος πνευματικός του ορίζοντας, η αγάπη προς τους μαθητές και το έργο του, ο παιδαγωγικός ζήλος και η πείρα, η αυτοκυριαρχία «και προπάντων η υποδειγματική ζωή. Σύμφωνα με το Διευθυντή της Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, η αξίωση που προβάλλεται από τον Εξαρχόπουλο ότι ο παιδαγωγός οφείλει να είναι ηθικός χαρακτήρας και ηθική προσωπικότητα ώστε να συμβάλλει στην ηθική διάπλαση των μαθητών του αποτελεί μια ανεδαφική δεοντολογία, μια υπερβολική και εξωπραγματική απαίτηση καθώς η διάπλαση του ηθικού χαρακτήρα αποτελεί μια δια βίου διαδικασία. Επικαλείται το συμπέρασμα του Kerschensteiner ότι η μόρφωση του ανθρώπου συντελείται «εν τω επαγγέλματι και δια του επαγγέλματος» για να τεκμηριώσει την άποψη ότι το διδασκαλικό επάγγελμα λειτουργεί διαμορφωτικά ώστε να μεταπλάθει και να μεταμορφώνει τον άνθρωπο. Αναφέρει ως χαρακτηριστικά γνωρίσματα του Έλληνα δασκάλου, τη ζώσα πίστη του και την ένταξή του στον εθνικό πολιτισμό, τη διδασκαλική του συνείδηση και ως απαραίτητη αρετή, τον αδυσώπητο αυτοέλεγχο, τη διαρκή αυτοαγωγή και αυτομόρφωση. Επομένως, οι δάσκαλοι καλούνται να καταβάλλουν μια διαρκή προσπάθεια για αυτομόρφωση και αυτοδιάπλαση, να καλλιεργούν διαρκώς το εσωτερικό τους ήθος ώστε να προχωρούν πάντοτε στον ανηφορικό και δύσκολο δρόμο της ηθικής και του χρέους.¹⁰⁹⁴

Το ιδιαίτερο ήθος του δασκάλου θεωρεί απαραίτητο, από μια εντελώς διαφορετική οπτική γωνία όμως, ο Παπανούτσος. Ο δάσκαλος χρειάζεται να έχει «μέταλλο ψυχής γνήσιο και υψηλής ποιότητας», δεν είναι δυνατόν να «έχει αμφίβολο ήθος, εμπαθή και διαστρεμμένο χαρακτήρα». Αντίθετα, «Στόφα δασκάλου έχει εκείνος που παραμένοντας ενήλικος μπορεί να γίνεται παιδί», εκείνος που «ενηλικιώνεται παραμένοντας παιδί στην ψυχή, άνθρωπος δηλαδή αγνός, δροσερός, εύπλαστος».¹⁰⁹⁵ Ο δάσκαλος πρέπει να αισθάνεται αγάπη και εκτίμηση για το

¹⁰⁹⁴ Ο Κοροντζής διατυπώνει ευθέως τη διαφωνία του με τον Εξαρχόπουλο σημειώνοντας ότι η «κατά την γνωστήν και εις τον τόπον μας μορφήν “ποιός τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος”, η οποία δεν μας δίδει το ιδεώδες του διδασκάλου, αλλά μίαν ψευδαίσθησιν τούτου». Υποστηρίζει ότι στη ζωή ποτέ δεν παρουσιάζονται καθαροί τύποι. Ο τύπος είναι προϊόν αφαιρέσεως και διανοητικής εργασίας, ενώ η ζωή αποστρέφεται τα μονομερή και υπερτροφικά πλάσματα του ανθρώπου. Παναγιώτης Γ. Κοροντζής, Διευθυντής Ραλλείου Παιδ. Ακαδημίας, «Ο καλός παιδαγωγός», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 1959, Έτος Ζ', τεύχος 1^ο-2^ο.

¹⁰⁹⁵ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Οι δρόμοι της ζωής*, εκδόσεις Νόηση, Αθήνα, 2003.

επάγγελμά του και για τα παιδιά, να είναι προσωπικότητα με αρχές. «Άστατοι και αχαρακτήριστοι άνθρωποι δεν μπορούν να γίνονται δάσκαλοι» σύμφωνα με τον Παπανούτσο, γιατί δεν μπορούν να δώσουν αγωγή στα παιδιά.

Στο ίδιο μήκος κύματος, ο Κουντουράς θεωρεί ότι καλός δάσκαλος είναι εκείνος που διακρίνεται για την αγάπη του προς το παιδί και τη δουλειά του.¹⁰⁹⁶

Οι αριστεροί παιδαγωγοί εντάσσουν τον ρόλο του δασκάλου στο πλαίσιο της μαρξιστικής ιδεολογίας. Ο Γληνός υπερασπίζεται το δικαίωμα του δασκάλου να στοχάζεται και να έχει γνώμη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα.¹⁰⁹⁷ Η σπουδαιότερη πηγή του φρονήματος των δασκάλων είναι η επίγνωση του έργου τους και της σημασίας του για την κοινωνία,¹⁰⁹⁸ ώστε να γίνουν πρωτεργάτες μιας εκπαιδευτικής αναγέννησης.¹⁰⁹⁹ Θεωρεί ότι ο δάσκαλος υπήρξε και αυτός «θύμα παλλαπλής δουλείας», πνευματικής, οικονομικής και ηθικής:¹¹⁰⁰ «Ο διδάσκαλος έτρεμε προ του επιθεωρητού ή εζήτη να εξαπατήσει αυτόν» διότι ο επιθεωρητής «παρίστατο εκεί αντιπρόσωπος των περιβόητων απαιτήσεων της παιδαγωγικής επιστήμης, αι οποίαι και δια τον διδάσκαλον, ενίοτε δε και δια τον επιθεωρητήν, κατήντησε να είνε μυθικόν τι τέρας ή βιβλίον μυστηριώδες και απόκρυφον επτά σφραγίσιν εσφραγισμένον».¹¹⁰¹ Το μυστήριο, ο τρόμος και η άγνοια μπορούν, σύμφωνα με το Γληνό, να αντιμετωπιστούν μόνο με την παιδαγωγική μόρφωση του δασκάλου. Ο Παπαμαύρος υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν υποχρέωση να δημιουργήσουν τους αγωνιστές της απελευθέρωσης του λαού και να προετοιμάσουν τους πολίτες της αυριανής κοινωνίας. Είναι οι εκπαιδευτικοί που «δημιουργούν το μέλλον του λαού τους».¹¹⁰²

Ο Γ. Παλαιολόγος, Γενικός Διευθυντής της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, θεωρεί ότι ο δάσκαλος αποτελεί κύριο όργανο για την πραγμάτωση των σκοπών του δημοτικού σχολείου αλλά και των ευρύτερων εξωσχολικών και μετασχολικών μορφωτικών επιδράσεων επί του λαού. Για να επιτύχει αυτούς τους στόχους, οφείλει να κατέχει άρτια γενική και επαγγελματική κατάρτιση, να

¹⁰⁹⁶ Μίλτος Κουντουράς, *Κλείστε τα σχολεία, Εκπαιδευτικά άπαντα*, τόμος Α', Επιμέλεια – σχόλια, Αλέξης Δημαράς, Γνώση, Αθήνα, 1985, σ. 251.

¹⁰⁹⁷ Δημήτρης Γληνός, *Εκλεκτές σελίδες*, τόμος τρίτος, Στοχαστής, Αθήνα, 1972, σ. 45.

¹⁰⁹⁸ Στο ίδιο, σ. 77.

¹⁰⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 122.

¹¹⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 73.

¹¹⁰¹ Στο ίδιο, σ. 77.

¹¹⁰² Μιχάλης Παπαμαύρος, *Σύστημα νέας Παιδαγωγικής*, Αθήνα, 1961, σ. 548.

διακατέχεται από αγάπη για το παιδί και τους συνανθρώπους του, να εμφορείται από πίστη στη θρησκεία και τις αξίες του εθνικού πολιτισμού. Η ευρύτερη εξωσχολική δράση του, σύμφωνα με τον Παλαιολόγο, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη από τις προϊστάμενες αρχές προκειμένου να σχηματιστεί ακριβοδίκαιη κρίση για την κοινωνική και εθνική δράση του. Δεδομένου ότι, το έτος 1954, από τα 8.916 δημοτικά σχολεία, τα 6.542 είναι μονοτάξια και διτάξια, επομένως λειτουργούν σε μικρά χωριά, ο κύριος φορέας εθνικής αγωγής και πολιτισμού σε αυτά είναι ο δάσκαλος.¹¹⁰³ Ο δάσκαλος καλείται, επιστρατεύοντας το κοινωνικό του κύρος, να συμβάλει στην μεταπολεμική ανόρθωση, την καθοδήγηση των χωρικών στην καλύτερη εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών και στον εκσυγχρονισμό της γεωργίας, να οργανώσει εράνους, να μεριμνήσει για την ανοικοδόμηση των ερειπωμένων κατοικιών, την ανακούφιση των θυμάτων, την αποκατάσταση των κοινωφελών έργων, τη βελτίωση των υγιεινών όρων διαβίωσης, την παροχή πρώτων βοηθειών για τους ασθενείς. Να νουθετήσει τους παραπλανημένους, να ενθαρρύνει τους απελπισμένους, να ενθουσιάσει τη νεολαία, να καταπολεμήσει τις τάσεις των χωρικών προς τον αλκοολισμό και τη χαρτοπαιξία, να οργανώσει γυμναστικές και αθλητικές δραστηριότητες. Να συμβάλλει στον θρησκευτικό διαφωτισμό των κατοίκων, στη διοργάνωση εθνικών εορτών, την ανάδειξη των τοπικών παραδόσεων και της εθνικής μουσικής, τη μελέτη της λαϊκής τέχνης, αλλά και στην καταπολέμηση του αναλφαβητισμού με τη λειτουργία των νυχτερινών σχολών. Να αναπτύξει ευρύτερη μορφωτική δράση στην κοινότητα με εκλαϊκευτικές διαλέξεις, ίδρυση βιβλιοθήκης, αγορά ραδιοφώνου και μικρού κινηματογράφου. Διαφορετικά πεδία δράσης έχει, όπως υποστηρίζει, η μορφωτική επίδραση της δασκάλας. Αφορούν στην τάξη και την καθαριότητα, την τροφογνωσία και την δίαιτα, την κοπτική και ραπτική.¹¹⁰⁴

Ο γενικός επιθεωρητής Β. Θεοφανόπουλος αναλύοντας τα έξι πεδία αξιολόγησης αναγνωρίζει ότι ο τομέας της δράσης ενός δραστήριου δασκάλου «είναι τόσο ανέραντος, ώστε περιττεύει να εκταθώμεν».¹¹⁰⁵ Ο δάσκαλος οφείλει να είναι αξιοπρεπής στην εμφάνιση και ευγενής προς μαθητές, γονείς και συναδέλφους. Εάν διαθέτει τις παραπάνω ιδιότητες σε υπέρτερο βαθμό, αλλά όχι με τρόπο εξεζητημένο,

¹¹⁰³ Γεώργιος Παλαιολόγος, «Ο δ/λος ως φορέας πολιτισμού και παράγων εθνικής αγωγής», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αριθμός φύλλου 265, 20 Σεπτεμβρίου 1954, σ. 3-4.

¹¹⁰⁴ Στο ίδιο.

¹¹⁰⁵ Βασίλειος Αρ. Θεοφανόπουλος, Γενικός Επιθεωρητής Στοιχ. Εκπαιδεύσεως, *Εγκόλπιον Εκπαιδευτικού Λειτουργού*, Αθήναι, 1953, σ. 12.

μπορεί να χαρακτηριστεί ως εξάιρετος. Αν διαθέτει σε μικρότερο βαθμό τις παραπάνω ιδιότητες, μπορεί να χαρακτηριστεί ως καλός, μέτριος, αναξιοπρεπής.¹¹⁰⁶ Επίσης, οφείλει να είναι καλός οικογενειάρχης, αδιάβλητος, προσεκτικός στις σχέσεις του, συνεπής στις υποχρεώσεις του, ευγενής, ψύχραιμος και ανεκτικός, να χαίρει της εκτίμησης της τοπικής κοινωνίας για το ήθος και την «πολυσχιδή δράση του», να αποφεύγει να χαρτοπαίζει, να «οινοποτεί», να «διασκεδάζει θορυβωδώς και προκλητικώς», να «ρέπει προς την ανηθικότητα».¹¹⁰⁷ Η αποδοτικότητα του εκπαιδευτικού λειτουργού κρίνεται, μεταξύ άλλων, και από την συμμετοχή του στην εκπολιτιστική κίνηση της κοινωνίας. Ο δραστήριος δάσκαλος οφείλει να διενεργεί και να οργανώνει ομιλίες, διαλέξεις, εράνους και μορφωτικές δράσεις, να μεριμνεί για τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας, να αποτελεί ουσιώδη παράγοντα των εκπολιτιστικών έργων της περιοχής του (εξάπλωση πρασίνου, προστασία ζώων, ανθελονοσιακός αγώνας, κοινοτικά έργα), να εμψυχώνει τους κατοίκους «κατά τις κρίσιμους στιγμές της Πατρίδος», να συμμετέχει σε φιλανθρωπικές και εθνικές κινήσεις, να αναζητά μέσα ενίσχυσης απόρων νέων, να αναπτύσσει δράση για το κτιριακό πρόβλημα του σχολείου και, τέλος, να επιδεικνύει αυτοθυσία «κατά τους εθνικούς αγώνες».¹¹⁰⁸

Ο δάσκαλος, σύμφωνα με τον γενικό επιθεωρητή Ι. Αρχιμανδρίτη, οφείλει να παραδειγματίζει, να αποτελεί πρότυπο. Ο οικογενειακός και ατομικός του βίος πρέπει να είναι «αδιάβλητος», να είναι συνεπής στις συναλλαγές του, ευγενής, ευσυνείδητος, ανιδιοτελής. Αντίθετα, ο ασυνεπής, ο ακατάστατος, ο «δανείζων και μη επιστρέφων»,¹¹⁰⁹ ο «μικροκομματάρχης», με το παράδειγμά του γίνεται «πρόξενος πολλών κακών εις την κοινωνίαν».¹¹¹⁰ Ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, ο ρόλος του αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς «η κοινωνία του χωριού τον διδάσκαλον βλέπει ως Κράτος, ως Έθνος, ως Πατρίδα, διότι αυτός στα απομακρυσμένα αυτά χωρία αποτελεί την μόνην Εστίαν του πολιτισμού».¹¹¹¹ Ο δάσκαλος, ως πνευματικός ηγέτης, οφείλει να «εμπνεύση τον σεβασμόν προς το άτομόν του με το έργο του», να κερδίσει

¹¹⁰⁶ Στο ίδιο.

¹¹⁰⁷ Στο ίδιο, σ. 51.

¹¹⁰⁸ Στο ίδιο, σ. 52.

¹¹⁰⁹ Πολίτες οι οποίοι δάνεισαν χρήματα σε δασκάλους ή δασκάλες και αντιμετωπίζουν προβλήματα με την επιστροφή του χρέους, δεν διστάζουν να απευθύνονται στον επιθεωρητή εγγράφως και να ζητούν να τακτοποιηθεί η υπόθεσή τους. Α.Φ. της Π.Π., επώνυμη καταγγελία προς τον επιθεωρητή με θέμα την καθυστέρηση εξόφλησης χρέους, 4-10-1954.

¹¹¹⁰ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζη ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτραι, 1959, σ. 197-198

¹¹¹¹ Στο ίδιο, σ. 44.

την εκτίμηση, την εμπιστοσύνη και την αγάπη των κατοίκων με το προσωπικό του παράδειγμα, με την οργάνωση σωματείων νέων (φιλοδοσικών ενώσεων, αθλητικών συλλόγων, φιλανθρωπικών συνδέσμων), με συγκεντρώσεις, διαλέξεις και ομιλίες, να προσεγγίσει τη νεολαία του χωριού και να διαφυλάξει την ψυχή των νέων από «αδύνατες σκέψεις και νοσηρές επιθυμίες» από κακές έξεις, όπως ο αλκοολισμός, η βωμολοχία και η χαρτοπαιξία.¹¹¹² Η πολυποίκιλη αυτή δράση λειτουργεί ως μια ιδιότυπη σταυροφορία ενάντια στα «πονηρά κοινωνικά ρεύματα της εποχής» και στις «προδοτικές σειρήνες κατά των Εθνικών παραδόσεων», αποτελεί «αντίρροπον και αντιστάθμισμα του υλόφρονος πνεύματος». Και ως τέτοια, αποτιμάται και αξιολογείται αναλόγως στις εκθέσεις αξιολόγησης, στη σχετική κατηγορία της «εξωσχολικής δράσεως».¹¹¹³

Ο ρόλος της δασκάλας διαφοροποιείται, αποτελεί πρότυπο για τις μαθήτριες και ευρύτερα για τις γυναίκες του χωριού αλλά η ευρύτερη παρουσία και επίδρασή της στο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου δεν αντιμετωπίζεται ισότιμα. Από ορισμένους επιθεωρητές μάλιστα εκφράζεται η ανησυχία ότι η στοιχειώδης εκπαίδευση «εθνηλικοποιήθη». Ο Γενικός Επιθεωρητής Τρύφων Παπαθανασίου υποστηρίζει ότι «η διδασκάλισσα είναι ικανή δια τις Ελληνοπούλες, όμως είναι ακατάλληλος όπως τα Ελληνόπουλα τα φρονηματίση και τα χαλυβδώση, όπως ταύτα στηρίζουν την αιωνίαν Ελλάδα, βαδίζουσαν τον μοιρόγραπτον δρόμον της».¹¹¹⁴ Ο Επιθεωρητής Πατρών μάλιστα, φτάνει στο σημείο να προτείνει να φοιτούν μόνο άρρενες στις υπάρχουσες Παιδαγωγικές Ακαδημίες Θηλέων, «ίνα περιορισθή ο αριθμός των διδασκαλισσών».¹¹¹⁵

Με βάση τα παραπάνω και σύμφωνα με τις αντιλήψεις που προβάλλουν κατά κύριο λόγο οι εκπρόσωποι του συντηρητικού εκπαιδευτικού ρεύματος,¹¹¹⁶ ο δάσκαλος συνιστά το κοινωνικό, ιδεολογικό, πολιτισμικό πρότυπο στον πυρήνα του οποίου συμπυκνώνονται οι αξίες του έθνους και της θρησκείας: Θεματοφύλακας των

¹¹¹² Στο ίδιο, σ. 47.

¹¹¹³ Στο ίδιο, σ. 49.

¹¹¹⁴ Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949, σ. 363.

¹¹¹⁵ Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών*, ό.π., σ. 390.

¹¹¹⁶ Για τα χαρακτηριστικά και τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου και τη συσχέτισή τους με τους εκπαιδευτικούς στόχους του κυρίαρχου μπλοκ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων και του «αντιδραστικού εκσυγχρονιστικού εκπαιδευτικού ρεύματος, βλ: Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, ό.π., σ. 8.

παραδόσεων, κυματοθραύστης έναντι των «υλόφρονων ιδεών», υπόδειγμα νομοταγούς και κοινωνικά χρήσιμου πολίτη, πρότυπο οικογενειάρχη και καλού χριστιανού, συνεπής φορέας των ελληνοχριστιανικών ιδεών. Ταυτόχρονα, αποτελεί κρίσιμο παράγοντα οικονομικής ανάπτυξης, εκσυγχρονισμού της γεωργίας, ανανέωσης του αγροτικού τρόπου ζωής, διαφύλαξης των ηθών και των εθίμων, πρότυπο για τους μαθητές αλλά και για τις τοπικές κοινωνίες. Ο δάσκαλος πρέπει να διατηρείται «άσπιλος και αμόλυντος», να αποτελεί την ακτινοβολούσα προσωπικότητα με ήθος αδιαμφισβήτητο, βίο «αδιάλειπτο» και τρόπους «ανεπίληπτους» ώστε να διαδραματίσει τον εθνικοθησκευτικό του ρόλο εντός και εκτός σχολείου.¹¹¹⁷ Η εξωτερική εμφάνιση και η καλή ενδυμασία, χωρίς υπερβολές, συντελούν στην επιβολή και το κύρος του/της δασκάλας, σηματοδοτούν και επιβεβαιώνουν τη διαφορετική κοινωνική του/της θέση. Ωστόσο, όπως θα διαπιστώσουμε, η προσήλωση του εποπτικού συστήματος στην ασφυκτική, ολοκληρωτική άσκηση ελέγχου με στόχο την επιβολή ενός ιδεατού προτύπου δασκάλου καλείται να αναμετρηθεί με την αταξία της πραγματικής ζωής, τις αντιθέσεις της, τις πικρίες που αναδύονται από την σκληρότητα της ζωής στην ύπαιθρο, τις προσδοκίες που γεννά το καινούριο, τη διάθεση για εκσυγχρονισμό των ηθών και των νοοτροπιών που ενισχύεται από τον άνεμο της αστικοποίησης και τα πρότυπα του καταναλωτισμού.

Είναι εμφανές ότι μια τέτοια υπερσυντηρητική νοηματοδότηση του κοινωνικού ρόλου του δασκάλου, έρχεται σε πλήρη αντίθεση με τις αντιλήψεις του αριστερού παιδαγωγικού ρεύματος που είχε σημαντικότετη επιρροή στον διδασκαλικό κλάδο έως τα Δεκεμβριανά και πρόβαλε το πρότυπο του/της δασκάλου/ας που στέκεται στο πλευρό του λαού και πρωταγωνιστεί στους κοινωνικούς αγώνες για τα κοινωνικά, μορφωτικά, πολιτικά και κυριαρχικά του δικαιώματα, για την κοινωνική χειραφέτηση και την πολιτιστική αναγέννηση. Η μαζική παρουσία των εκπαιδευτικών στις οργανώσεις του ΕΑΜ αλλά και ο πρωταγωνιστικός, ηγετικός ρόλος τους για τη συγκρότηση και λειτουργία των εαμικών οργανώσεων, η συμμετοχή τους σε πολλές περιπτώσεις ως καπετάνιοι στον ΕΛΑΣ, το γεγονός ότι μια σειρά από ανώτερα στελέχη του ΚΚΕ¹¹¹⁸ ήταν εκπαιδευτικοί είναι ενδείξεις αυτής της ισχυρής επιρροής

¹¹¹⁷ Ιωάννης Αλεξάκης, «Ο άξιος δάσκαλος σαν πρώτη προϋπόθεση καλής λειτουργίας του σχολείου μάλιστα δε του ολιγοθεσίου», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Θ', τεύχος 1ο, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1965, σ. 21-23.

¹¹¹⁸ Μιχάλης Λυμπεράτος, «Η Παιδεία στην Αντίσταση: Σταθμός στην ιστορία του εκπαιδευτικού κινήματος στην Ελλάδα», *Αυγή*, 17 Νοεμβρίου 2013.

μιας ριζοσπαστικής αντίληψης για τον κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού που ηττήθηκε και περιθωριοποιήθηκε έως τα τέλη της δεκαετίας του '40 με όρους φυσικής και συμβολικής βίας.

«Διάγει βίον δημόσιον και ιδιωτικόν αδιάβλητον»¹¹¹⁹

Οι συνήθειες γενικές διατυπώσεις που συναντώνται στις εκθέσεις επιθεώρησης φιλοτεχνούν την εικόνα του δασκάλου που είναι «αξιοπρεπής και ευγενής εντός κι εκτός της υπηρεσίας του, χαίρει εκτιμήσεως γενικής»,¹¹²⁰ «είναι υπόδειγμα καλού οικογενειάρχου, απολαύει εκτιμήσεως εκ μέρους των κατοίκων και των διδασκάλων της Περιφέρειας και ειδικότερον της πόλεως»¹¹²¹ και της δασκάλας που «είναι εις τους τρόπους της απλή και προσηνής, σεμνοτάτη κατά το ήθος προβαλλομένη ως υπόδειγμα προς μίμησην εν τη Κοινότητι, είναι εξάίρετος εις την εμφάνισιν»,¹¹²² συμβάλλει στην «ανύψωσιν της πνευματικής στάθμης των κατοίκων της κοινότητος»,¹¹²³ «παρουσιάζεται σοβαρά, τιμία, ειλικρινής, ευπροσήγορος και ευγενής, διακρίνεται δια τον ακέραιον χαρακτήρα της»,¹¹²⁴ «διάγει υποδειγματικήν ιδιωτικήν ζωήν και χαίρει εκτιμήσεως εκ μέρους των κατοίκων του χωρίου». ¹¹²⁵ Αποτιμάται και αναφέρεται θετικά η ευγενική συμπεριφορά, η ευρύτερη κοινωνική απήχηση και αποδοχή του/της δασκάλου/ας, το κύρος που έχει αποκτήσει στο σχολικό και ευρύτερο εξωσχολικό περιβάλλον, η εικόνα που έχει διαμορφώσει στους γονείς, τους συναδέλφους και τους κατοίκους της πόλης ή του χωριού. Ενίοτε μάλιστα, οι επιθεωρητικές κρίσεις φθάνουν σε σημείο υπερβολής τονίζοντας τον αναντικατάστατο ρόλο κάποιου συγκεκριμένου δασκάλου σε ένα απομακρυσμένο

¹¹¹⁹ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου.

¹¹²⁰ Α.Φ. του Α.Ο., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λαμίας.

¹¹²¹ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου.

¹¹²² Α.Φ. της Λ.Π., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1967-1968, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κύμης.

¹¹²³ Α.Φ. της Λ.Σ., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1968-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σύρου.

¹¹²⁴ Α.Φ. της Σ.Α., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σερρών.

¹¹²⁵ Α.Φ. της Φ.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γρεβενών.

χωριό, οι κάτοικοι του οποίου δεν τολμούν ούτε να σκεφτούν το ενδεχόμενο της μετάθεσης και της αναπόφευκτης απομάκρυνσής του από την περιοχή τους.¹¹²⁶

Οι σχετικές κρίσεις μοιάζουν στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες σε βαθμό που με μια πρώτη ματιά δημιουργούν την εντύπωση ότι δεν αποτελούν προϊόν συστηματικού ελέγχου. Ωστόσο, δεν εκλείπουν και οι περιπτώσεις όπου εκφράζεται ένας βαθμός αβεβαιότητας ή αμφιβολίας για την εμφάνιση, το ήθος ή τη συμπεριφορά του/της κρινόμενου/ης. Έτσι, για τη δασκάλα Ζ.Ψ. αναφέρεται ότι «κατά την περιβολήν και την εμφάνισιν είναι αξιοπρεπής μάλλον»,¹¹²⁷ η δασκάλα Η.Π. εκτιμάται ότι «εις τον δημόσιον και ιδιωτικόν βίον της παρουσιάζεται ως άνθρωπος χλιαρός μάλλον και ουχί επαρκώς συντονισμένος εις λόγους και πράξεις»¹¹²⁸ ενώ ο δάσκαλος Κ.Β. «εις τον δημόσιον και ιδιωτικόν βίον του παρουσιάζεται προσεκτικός μάλλον επί των ημερών μας και δεν έδωσεν αφορμήν παρεμβάσεως της υπηρεσίας μας».¹¹²⁹

Πολύ περισσότερο, οι επιθεωρητές δεν διστάζουν να χρησιμοποιήσουν ιδιαίτερα δηκτικές και αυστηρές κρίσεις για τις περιπτώσεις εκείνες των δασκάλων που, κατά τη γνώμη τους, υπερβαίνουν με τη στάση και τη συμπεριφορά τους τα όρια της αξιοπρεπούς συμπεριφοράς. Οι όποιες παρεκκλίσεις όχι μόνο δεν περνούν απαρατήρητες, αλλά καταγράφονται λεπτομερώς στις εκθέσεις αξιολόγησης και επηρεάζουν τη συνολική άποψη του επιθεωρητή. Έτσι, με βάση τη σχετική έκθεση επιθεώρησης, ο Χ.Τ. «δεν διακρίνεται δια ευλάβειαν προς τους Προϊσταμένους του και λεπτότητα τρόπων». Ο δάσκαλος φαίνεται να προκάλεσε μόνος του την τύχη του, αφού, όπως αναφέρει ο επιθεωρητής του, «εις το Γραφείον μας ελθών προ της ενάρξεως των μαθημάτων, έλαβεν κάθισμα, εξήγαγε τα σιγάρα του και μας εξήτησε και φωτιά».¹¹³⁰ Επιπλέον, το πρωτόκολλο του σεβασμού στην εκπαιδευτική και κρατική ιεραρχία πρέπει να τηρείται τόσο εντός, όσο και εκτός υπηρεσίας: το 1966, επιθεωρητής καλεί σε απολογία δάσκαλο διότι δεν του απένειμε στο δρόμο «τον

¹¹²⁶ «Τρομάζει τους κατοίκους της σχολικής του περιοχής, η σκέψις της εκείθεν μεταθέσεώς του. Τον θεωρούν σωτήρα του χωρίου των. Διάγει βίον ατομικόν εξαίρετον και φρονηματίζοντα». Α.Φ. του Ι.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καλαβρύτων.

¹¹²⁷ Α.Φ. της Ζ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

¹¹²⁸ Α.Φ. της Η.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 2/θ Δημ. Σχ. Μεσσήνης, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

¹¹²⁹ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου.

¹¹³⁰ Α.Φ. του Χ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1950-1951, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

οφειλόμενο χαιρετισμό».¹¹³¹ Αντίστοιχα, το 1953, ο Νομάρχης Κοζάνης αξιώνει την άμεση μετάθεση δασκάλου εκτός του νομού διότι τόλμησε να καπνίσει στο καφενείο στο οποίο σύχναζε και κάπνιζε και ο ίδιος, επιπλέον, δεν υπάκουσε στις υποδείξεις του. Μάλιστα η απαίτηση του Νομάρχη υλοποιείται αλλά στη συνέχεια το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο θα ανακαλέσει τη δυσμενή μετάθεση.¹¹³²

Τα συμπεράσματα των εκθέσεων του επιθεωρητή, ενίοτε, στηρίζονται σε μια εκ πρώτης όψεως εκτίμηση του επιθεωρούμενου, από τη συνολική εικόνα, συμπεριφορά και παρουσία του. Για παράδειγμα, ο επιθεωρητής Γ.Κ., επισημαίνει για τον δάσκαλο Κ.Ζ. ότι «Εις το γραφείον ένθα παρουσιάσθη, μου εφάνη άτονος και δειλός. Κατά τα άλλα δεν γνωρίζω».¹¹³³ Παρ' όλο το βαθμό αυθαιρεσίας που χαρακτηρίζει αυτές τις εκτιμήσεις, καταγράφονται επιμελώς στο Φύλλο Μητρώου και Ποιότητας, καταχωρούνται στον Ατομικό Φάκελο και συνοδεύουν τον επιθεωρούμενο σε όλη την υπαλληλική του σταδιοδρομία.

Η δασκάλα της μεταπολεμικής περιόδου έπρεπε να προσέχει την εμφάνισή της, ώστε να είναι προσεγμένη αλλά και αρμόζουσα με την κοινωνική και εκπαιδευτική της αποστολή, να «επιμελείται της περιβολής της, χωρίς να εξέρχεται των ορίων της ευπρεπείας».¹¹³⁴ Οι σχετικές διατυπώσεις που χρησιμοποιούνται αποπνέουν μια σταθερή προσήλωση σε παραδοσιακά στερεότυπα και αντίστοιχα, μια βαθιά αποστροφή στους νεωτερισμούς, σε κάθε τι μοντέρνο ή ανοίκειο. Για παράδειγμα, στα θετικά μιας δασκάλας προσμετράται το γεγονός ότι «έχει απλήν περιβολήν, δεν χρησιμοποιεί καλλυντικά».¹¹³⁵ Η δασκάλα οφείλει να διδάσκει με τη συμπεριφορά της και τον τρόπο ζωής της, να αποτελεί πρότυπο για τις γυναίκες του χωριού, υπόδειγμα μητέρας¹¹³⁶ και χριστιανής.¹¹³⁷

¹¹³¹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 604, 25 Οκτωβρίου 1966, σ. 11.

¹¹³² *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 166, 20 Μαΐου 1953, σ. 5.

¹¹³³ Α.Φ. του Κ.Ζ., Φύλλο Μητρώου και Ποιότητας, Συμπεράσματα Εκθέσεων Επιθεωρητών.

¹¹³⁴ Α.Φ. της Θ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κυνουρίας.

¹¹³⁵ Α.Φ. της Ζ.Ο., αντίγραφον υπηρεσιακής εκθέσεως σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καλαβρύτων.

¹¹³⁶ Η μητρότητα αποτελεί επίσης και θέμα ομιλιών τις οποίες αναλαμβάνουν δασκάλες να εκφωνήσουν: «Ωμίλησεν εις συγκέντρωσιν των μητέρων με θέμα "η Παιδαγωγική δύναμις της μητέρας"». Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹¹³⁷ «Οι κάτοικοι εκτιμούν απεριόριστως ταύτην, κατεπολέμησεν αποτελεσματικώς την ανηθικότητα, την αντιθησκευτικότητα και έδωσεν σκοπούς υψηλούς εις τας νέας δια της διδασκαλίας της και του παραδείγματός της». Α.Φ. της Η.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος. Επίσης: «ανεβίβασε το πολιτιστικόν επίπεδον των κατοίκων και δη των

Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η δασκάλα που έχει «πλήρη επίγνωση του μεγάλου χρέους της για τη συμπαράσταση και βοήθεια της Ελληνίδας γυναίκας της υπαίθρου(...)θα στρωθή στην ψάθα, δίπλα στη γριά μάνα, στη νιόνυμφη, στην κοπέλλα, στην εξωμάχα γυναίκα, θα κουβεντιάσει μαζί της αδελφικά, νοιώθοντας τον πόνο της, θα παρηγορήσει, θα νουθετήσει, θα εξυψώσει, θα ανυψώσει το χωριό».¹¹³⁸ Επίσης, θα συμβουλεύσει τη σύζυγο για τις οικογενειακές της σχέσεις, θα υποδείξει πιο προσοδοφόρες κηπουρικές καλλιέργειες, βελτιώσεις στην πτηνοτροφία και τη μελισσοκομία, στη μαγειρική, στην ατομική καθαριότητα και την υγιεινή, στο κέντημα, στο ράψιμο. Ωστόσο, όπως υποστηρίζει δασκάλα σε κείμενό της, αν είναι η δασκάλα να προβάλει στη χωριάτικη οικογένεια «ξενόφερτους μοντερνισμούς, σουσουδισμούς και κραγιοναρίσματα, τότε καλά θα είναι να περιορισθώ μόνο στο σχολείο της» γιατί τότε το έργο της είναι αρνητικό «και καθόλου εξυγιαντικό».¹¹³⁹ Η αναφορά αυτή έχει βεβαίως δύο όψεις, διότι απηχεί μια αντίδραση σε υπαρκτές, σε απροσδιόριστο έστω βαθμό, τάσεις μοντερνισμού και δυτικότροπων συμπεριφορών.

Οι χαρακτηρισμοί που χρησιμοποιούνται για τη γενικότερη εικόνα και τα φρονήματα του εκπαιδευτικού, παρ' ότι αντλούνται από την ίδια συντηρητική δεξαμενή αξιών, αρχών και κοινωνικών συμπεριφορών, σε αρκετές περιπτώσεις δεν αναφέρονται ρητά σε εθνικόφρονα ή ελληνοχριστιανικά ιδεώδη. Ενίοτε μάλιστα, παρατηρείται επανάληψη των ίδιων διατυπώσεων από έτος σε έτος ή και από έκθεση σε έκθεση.¹¹⁴⁰ Περιγράφεται έτσι ένας ιδεατός τύπος δασκάλου ο οποίος, ως εθνικό και θρησκευτικό πρότυπο με σαφέστατο συντηρητικό πρόσημο, συμβάλλει με το έργο του καθοριστικά στην ανάπτυξη της κοινότητας και του σχολείου, ενώ ταυτόχρονα αποφεύγει κάθε ανάμειξη σε πολιτικές εκδηλώσεις, αντιπαραθέσεις και συζητήσεις. Είναι ο δάσκαλος και η δασκάλα που ενώ «μετέχει εις την βελτίωσιν των

γυναικών εφ' όν ασκεί σημαντικήν επίδρασιν επί ζητημάτων σχετιζομένων με το φύλον της». Α.Φ. της Δ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹¹³⁸ Μαρία Πάσχου, «Η δασκάλα στο ελληνικό χωριό», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 274, 10 Ιανουαρίου 1955, σ. 2.

¹¹³⁹ Στο ίδιο.

¹¹⁴⁰ «Είναι μελετηρός, κατέχει την διδ/νιν ύλην και πολλές εγκυκλοπαιδικάς γνώσεις, προπαρασκευάζεται προκειμένου να διδάξη, διδάσκει μεθοδικώς, συγκρατεί την τάξιν κατά την διδ/λίαν και λοιπάς εκδηλώσεις της Σχολ. Ζωής, ενδύεται αζ/πώς, συμπεριφέρεται ωσαύτως λίαν αζ/πώς προς τε τους συναδέλφους του και την κοινωνίαν, γνωρίζει μουσικήν και ανέλαβε να καταρτίση μανδολινάταν εξ εξωσχολικών παιδιών αποσπάσας τα συγχαρητήρια του Δημάρχου και Δημοτικού Συμβουλίου. Είναι ακεραίος χαρακτήρος και ήθους χρηστού». Α.Φ. του Κ.Ζ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963 και έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, 6^{ov} Δημ. Σχ. Δάφνης, Ε' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

κοινών εντός του σχολείου και της κοινωνίας»,¹¹⁴¹ ταυτοχρόνως οφείλει να «απέχει δημοσίων εκδηλώσεων πολιτικού χαρακτήρος και δεν πολιτικολογεί».¹¹⁴²

Οι εκθέσεις των επιθεωρητών αποφορτίστηκαν σε σημαντικό βαθμό μετά το 1974, ωστόσο, μέχρι την κατάργηση του θεσμού το 1982 και καθώς το κριτήριο της αξιοπρεπούς συμπεριφοράς εκτός υπηρεσίας δεν είχε ακόμη καταργηθεί, συναντάμε την ίδια διαδικασία ελέγχου του οικογενειακού και δημόσιου βίου των εκπαιδευτικών. Η διατύπωση «διάγει αδιάβλητο οικογενειακό και δημόσιο βίο και είναι προσεκτική στις εκδηλώσεις και στη συμπεριφορά της», όπως και η ανάλογη διατύπωση που αφορά στα φρονήματα και διαπιστώνει ότι η δασκάλα «πιστεύει στις ανθρωπιστικές, χριστιανικές και πολιτιστικές αξίες και είναι ηθικού και εξαιρέτου χαρακτήρα» είναι χαρακτηριστικές της συνέχειας της εποπτικής διαδικασίας αλλά και της τομής που σηματοδότησε η μεταπολίτευση.¹¹⁴³

Η εξωσχολική δράση

Ως εξωσχολική δράση χαρακτηρίζεται κάθε επωφελής κοινωνική, εκπαιδευτική και πολιτισμική δραστηριότητα πέραν των σχολικών υπηρεσιακών και διδακτικών καθηκόντων, όπως η συνήθως άμισθη ή με πολύ μικρό, σχεδόν συμβολικό αντίτιμο, συμμετοχή σε επιτροπές και η συμβολή σε ένα πλήθος πνευματικών ή χειρωνακτικών ασχολιών και δραστηριοτήτων.¹¹⁴⁴ Έτσι, ο δάσκαλος της μεταπολεμικής περιόδου, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, εκτός από το διδακτικό του έργο καταγινόταν με εργασίες και ασχολίες που άπτονταν μιας ευρύτατης επαγγελματικής γκάμας: γραμματέας της Κοινότητας, ληξίαρχος, γιατρός, γεωπόνος, φοροτεχνικός υπάλληλος, πταισματοδίκης, υδραυλικός, ηλεκτρολόγος, οικοδόμος, ελαιοχρωματιστής, τεχνίτης,

¹¹⁴¹ Α.Φ. του Κ.Β., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1956-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου.

¹¹⁴² Α.Φ. της Γ.Α., αντίγραφον υπηρεσιακής εκθέσεως σχ. έτους 1967-1968, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ξάνθης.

¹¹⁴³ Α.Φ. της Α.Κ., ειδική έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχολικού έτους 1980-1981, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹¹⁴⁴ Παραθέτουμε μια συνήθη διατύπωση που καταγράφεται για την εξωσχολική δράση στους ατομικούς φακέλους: «Προσφέρει τας υπηρεσίας του εις τον τομέα της κοινοτικής αναπτύξεως, ψάλλει δωρεάν εις την εκκλησίαν, ομιλεί εις συγκεντρώσεις γονέων, είναι μέλος εις πολλάς επιτροπάς και γενικώς ειπείν αναπτύσσει λίαν αξιόλογον και επωφελή δραστηριότητα.» Α.Φ. του Ν.Π., Διεύθυνσις Γεωργίας Ν. Αργολίδος, αρ.πρ. 2737/5-5-1954.

κηπουρός, ξυλουργός, ξυλοκόπος, ψυχολόγος, κατηχητής,¹¹⁴⁵ ψάλτης,¹¹⁴⁶ οδοκαθαριστής.¹¹⁴⁷ Ασχολούνταν επίσης με τον εθνικό και θρησκευτικό διαφωτισμό των κατοίκων,¹¹⁴⁸ τη διοργάνωση εθνικών εορτών και διαλέξεων,¹¹⁴⁹ καλλιτεχνικών παραστάσεων για την ψυχαγωγία του στρατεύματος,¹¹⁵⁰ τον προσκοπισμό,¹¹⁵¹ τον οδηγισμό,¹¹⁵² τις δράσεις του Ερυθρού Σταυρού,¹¹⁵³ την ανάδειξη των τοπικών

¹¹⁴⁵ «Ιδιαίτεράν καταβάλλει φροντίδαν και πολύ κοπιάζει δια την κανονικήν των κατηχητικών σχολείων λειτουργίαν και εις τον ιδιόν της ζήλον οφείλεται η επιτυχής τούτων λειτουργία». Α.Φ. της Η.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1953-1954, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος. Επίσης: «Εδίδαξεν καθ' όλον το έτος εις το κατηχητικόν σχολείον της ενορίας». Α.Φ. του Γ.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹¹⁴⁶ Ο Σ.Τ. συγκεντρώνει στο πρόσωπό του πολλαπλές ιδιότητες και καθήκοντα: και δάσκαλος και κατηχητής και «ιερέας» και ερυθροσταυρίτης: «Ειργάσθη αποδοτικώς εις το Νυκτερινόν Σχολείον. Ίδρυσεν κατηχητικόν σχολείον, εις ο διδάσκει ανελλιπώς. Ερμηνεύει, τακτικώς, το Ευαγγέλιον εις την εκκλησίαν. Ίδρυσεν ομάδα ερυθροσταυριτών». Α.Φ. του Σ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ηλείας.

¹¹⁴⁷ Ο δάσκαλος Ε.Ο. επιστρατεύει τους μαθητές του για τον καθαρισμό των κοινοτικών οδών και πλατειών: «συγκεντρώσαμεν τους μαθητάς και μαθητριάς των ανωτέρων τάξεων του Σχολείου μας και εφωδιάσαμεν αυτούς δι όλων των απαιτητών εργαλείων (σκουπών, αξινών, καροτσίου, φτυαριών, κλπ.)...περιήλθομεν τας οδούς και πλατείας του χωρίου μας και εις διάστημα 2-3 ημερών κατωρθώσαμεν να δώσωμεν εις αυτάς όλως νέαν όψιν». Α.Φ. του Ε.Ο., «Αναφέρονται ενέργειαι μας κατά τας ημέρας του Πάσχα», έγγραφο του δασκάλου προς τον επιθεωρητή, αρ.πρ. 81/21-4-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

¹¹⁴⁸ «Επραγματοποίησε δέκα ομιλίας εθνικού περιεχομένου, εξεφώνησε δέκα πανηγυρικούς και μετέσχεν εις εράνους και ιδία δια την ανέγερσιν Ιερού Ναού». Α.Φ. του Φ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λευκάδας. Επίσης: «Οργανώνει συγκεντρώσεις γονέων και ωμίλησε κατ' επανάληψιν ενώπιον των συγχωριών εν τω πλαισίω του προγράμματος εθνικής διαφωτίσεως. Α.Φ. του Μ.Ι., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κοζάνης.

¹¹⁴⁹ Διάλεξη στους γονείς επί δικτατορίας με θέμα «Ο πνευματικός μας πολιτισμός και οι ακατάλυτοι θεσμοί αυτού, Θρησκεία-Πατρίς-Οικογένεια-Παιδεία». Α.Φ. του Β.Σ.

¹¹⁵⁰ Ευχαριστήριο αντισυνταγματάρχη πεζικού για την καλλιτεχνική παράσταση που οργάνωσε δάσκαλος του Σουφλίου για την ψυχαγωγία της Φρουράς Σουφλίου. Α.Φ. του Κ.Β., έγγραφο του 558^{ου} Τάγματος Πεζικού, Αρ.Φ. 460/2/752/Σ.Τ.Γ.1007β/10-5-65. Επίσης, το 582ο τάγμα Πεζικού αποστέλλει ευχαριστήριο προς το Δημοτικό Σχολείο Δολιανών Ηπείρου για τη θεατρική παράσταση «Εθνικού περιεχομένου» που παρουσίασαν μικροί μαθητές του σχολείου στους αξιωματικούς και τους οπλίτες. *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 257, 20 Δεκεμβρίου 1954, σ. 5.

¹¹⁵¹ Στον ατομικό φάκελο του Α.Μ. περιλαμβάνεται συγχαρητήριο έγγραφο του επιθεωρητή για τη συμμετοχή σε προσκοπικό σεμινάριο και την ενίσχυση του έργου των προσκοπικών ομάδων που χαρακτηρίζονται «παρασχολικές οργανώσεις» που σκοπό έχουν «την ενίσχυσιν των Εθνικοθρησκευτικών ιδεωδών». Επίσης, ο επιθεωρητής καλεί τον δάσκαλο να συμμετέχει και στη λειτουργία της Βασικής Σχολής Εκπαιδεύσεως Προσκόπων της περιοχής. Α.Φ. του Α.Μ., ευχαριστήριο έγγραφο του επιθεωρητή, αρ.πρ. 829/11-4-1968, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Άρτης.

¹¹⁵² «Η εθνική και κοινωφελής δράσις του Σώματος Ελληνίδων Οδηγών σας είναι βεβαίως γνωστή ως και παράλληλος προς την Εκκλησίαν και το Σχολείον επιδιωκόμενη αγωγή των Ελληνοπαίδων. Εις την προσπάθειάν μας βοηθεί τα μέγιστα και ικανός αριθμός Εκπαιδευτικών, αι οποίοι εθελοντικώς έχουν ενταχθή εις το Σωματείον μας και ως εκ της θέσεως και καταρτίσεώς των συμβάλλουν εις το έργον του Σώματος Ελληνίδων Οδηγών». Ιδιαίτερος εξαίρεται η δράση που αναπτύσσει η Ε.Φ. ως τοπική έφορος του Τμήματος Σ.Ε.Ο. Κοζάνης. Σώμα Ελληνίδων Οδηγών, έγγραφο προς Επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κοζάνης, 14-3-1963, Α.Φ. της Ε.Φ.

¹¹⁵³ Στην αναφορά «εξωσχολικής δράσης» ο δάσκαλος Κ.Χ. αναφέρει ότι οργάνωσε ομάδα προσκόπων, τοπική αθλητική ένωση με διάφορα τμήματα, εκτεταμένες δεντροφυτεύσεις, μερίμνησε για την χορηγία οικοπέδου για το σχολικό γυμναστήριο, εργάστηκε επί διетία, αμισθί, στο νυχτερινό σχολείο, παρουσίασε θεατρικά έργα, συγκέντρωσε λαογραφικό υλικό, εκφώνησε ομιλίες εθνικού και θρησκευτικού περιεχομένου, διενήργησε δώδεκα εράνους υπέρ του ΕΕΣ και πέντε υπέρ της Ελληνικής

παραδόσεων και της εθνικής μουσικής, την αθλητική κίνηση,¹¹⁵⁴ τη λαογραφία,¹¹⁵⁵ την οργάνωση πολιτιστικών δράσεων¹¹⁵⁶ και εράνων για κοινωφελείς ή φιλανθρωπικούς σκοπούς.

Οι επιθεωρητικές εκθέσεις δεν δηλούν μόνο αυτό που οι εκπαιδευτικοί πράττουν αλλά και το πρέπον, αυτό δηλαδή που προσδοκά ο επιθεωρητής από αυτούς/ές. Έτσι, ο κοινωνικός ρόλος της δασκάλας διαφοροποιείται και η δράση της, αντίστοιχα, οφείλει να προσανατολίζεται σε ζητήματα που σχετίζονται με το φύλο της, δηλαδή να απευθύνεται κύρια προς τις γυναίκες του χωριού. Επομένως, η εξωσχολική δραστηριότητα της δασκάλας περιλαμβάνει κάποια διακριτά πεδία δράσης. Αφορούν στην τάξη και την καθαριότητα, την οικιακή οικονομία,¹¹⁵⁷ την τροφογνωσία και την δίαιτα, την κοπτική και ραπτική.¹¹⁵⁸

Για τον/τη δάσκαλο/α της εποχής εκείνης δεν υπήρχαν μη εργάσιμες ημέρες. Σε συνδυασμό με το διδακτικό έργο και τα στενά υπηρεσιακά καθήκοντα, οι αναρίθμητες ενδοσχολικές και εξωσχολικές δραστηριότητες, ιδιαίτερα στα μικρά χωριά, συσσωρεύουν έναν υπερβολικό φόρτο εργασίας.¹¹⁵⁹ Έτσι, ο/η δάσκαλος/α οφείλει να τηρεί τα υπηρεσιακά βιβλία, την αλληλογραφία του σχολείου, τα βιβλία της Σχολικής Εφορίας και του μαθητικού συσσιτίου, να επιτηρεί τους μαθητές και εκτός σχολείου,¹¹⁶⁰ να εκφωνεί πανηγυρικούς σε κάθε εθνική, σχολική ή τοπική

αντικαρκινικής εταιρείας, διετέλεσε γραμματέας της Επιτροπής απορίας. Α.Φ. του Κ.Χ., αναφορά εξωσχολικής δράσεως, 23-3-1971, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδας.

¹¹⁵⁴ «Εξωσχολικώς προσφέρει με πολλήν δραστηριότητα τας υπηρεσίας του εις παν το καλόν και δι εις το Κατηχητικόν και τον τοπικόν αθλητικόν Σύλλογον ούτινος τυγχάνει Πρόεδρος». Α.Φ. του Γ.Λ., ειδική έκθεση σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σάμου.

¹¹⁵⁵ Έπαινος του Γενικού επιθεωρητή Ιωάννη Αρχιμανδρίτη για τη συλλογή λαογραφικού υλικού και υποδείξεις για την κατανομή του υλικού σε κεφάλαια «με την ακριβή προφορά του τόπου (ει δυνατόν φωνογραφικώς)». Α.Φ. του Ζ.Α., έπαινος Γενικού επιθεωρητή για τη συλλογή λαογραφικού υλικού, Αρ.Πρ. 286/10-3-56, Κομοτηνή.

¹¹⁵⁶ «Σημειώνει επαινετήν εξωσχολικήν δράσιν ως πρόεδρος του Αναμορφωτικού Ομίλου “Ο Πίερος” επέτυχεν αξιόλογα έργα, ήτοι δημιουργίαν μαθητικής βιβλιοθήκης, Μουσικής Μπάντας, έκδοσιν της τοπικής εφημερίδος “Το Βελβεντό”, του εντευκτηρίου του Ομίλου και πραγματοποιεί πολλάς ομιλίας Εθνικοθησκευτικού περιεχομένου». Α.Φ. του Ξ.Π., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1969-1970, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κοζάνης.

¹¹⁵⁷ «Πραγματοποιεί συγκεντρώσεις των νεανίδων του χωριού διδάσκουσα αυτοίς οικιακήν οικονομίαν και άλλα χρήσιμα θέματα». Α.Φ. της Β.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μουζακίου.

¹¹⁵⁸ Γεώργιος Παλαιολόγος, «Ο δ/λος ως φορεύς πολιτισμού και παράγων εθνικής αγωγής», *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ. φύλλου 265, 20 Σεπτεμβρίου 1954, Περίοδος Γ' σ. 3-4.

¹¹⁵⁹ Ο δάσκαλος του χωριού είναι «ο πραγματικός γραμματεὺς της Κοινότητος, της Εκκλησίας και της Κοινωνικής Προνοίας, μέλος της επιτροπῆς επισιτισμοῦ και διαφόρων διανομῶν». Ομιλητής σε εθνικές εορτές, οργανωτές εράνων. Κύριος, αν όχι μοναδικός, φορέας πολιτισμοῦ για τους αγροτικούς πληθυσμούς της υπαίθρου. Κοσμάς Αντωνόπουλος, (δικηγόρος Κυπαρισσίας), «Ο δάσκαλος του χωριού», *Διδασκαλικό Βήμα*, αρ.φύλλου 117, 30 Σεπτεμβρίου 1949, Περίοδος Γ' σ. 2.

¹¹⁶⁰ «Επιτηρεί τους μαθητάς της εντός και εκτός του σχολείου». Α.Φ. της Η.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1969-1970, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μεσσηνίας.

εορτή,¹¹⁶¹ να φροντίζει τον διάκοσμο της αίθουσας και του σχολείου, να ανάβει τη θερμάστρα του σχολείου το χειμώνα, να επιβλέπει την καθαριότητα –την οποία αναλαμβάνουν οι μαθητές καθημερινά, μετά τη λήξη των απογευματινών μαθημάτων – να συνοδεύει τους μαθητές στον κυριακάτικο εκκλησιασμό.¹¹⁶² Να συμμετέχει ως ο μόνος, συνήθως, εγγράμματος του χωριού σε πλήθος επιτροπών: Κοινωνικής Πρόνοιας, Κοινοτικής Αναπτύξεως,¹¹⁶³ καθορισμού εισφοράς υπέρ μισθοδοσίας του εφημέριου, καθορισμού στρεμματικού φόρου, απογραφής κτηνών και οχημάτων,¹¹⁶⁴ σύνταξης στατιστικών, σύνταξης καταλόγων απόρων,¹¹⁶⁵ διανομής τροφίμων προελεύσεως παγκοσμίου συμβουλίου εκκλησιών, γεωργικού εφοδιασμού, εράνων, επισιτισμού, απογραφής πληθυσμού, απογραφής γεωργικής, σύνταξης δημοτολογίων, επιτροπές φορολογικές, φοροτεχνικές, εκκλησιαστικές, διανομών, γεωργικού εφοδιασμού, επιδότησης απροστάτευτων τέκνων, καταγραφής έκτασης και είδους αγροτικής ιδιοκτησίας προς σύνταξη των πινάκων επιβολής εισφοράς υπέρ της αγροφυλακής. Συνολικά προβλέπεται η συμμετοχή σε 33 επιτροπές.¹¹⁶⁶ Επιπλέον, οι δάσκαλοι καλούνται να συνδράμουν σε κάθε έκτακτη δυσκολία ή δυσλειτουργία του κρατικού μηχανισμού, παραδείγματος χάριν, στις βουλευτικές εκλογές του 1956, στις κοινότητες όπου λόγω αντίξοων καιρικών συνθηκών δεν κατέστη δυνατόν να φτάσουν δικαστικοί αντιπρόσωποι, οι εκλογές διενεργήθηκαν από τους δασκάλους χωρίς να τους καταβληθεί αποζημίωση.¹¹⁶⁷ Μάλιστα, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι δάσκαλοι μεσολαβούν για να εξομαλύνουν τις διαφορές των κατοίκων ώστε να αποφεύγεται η προσφυγή στα δικαστήρια ή και ακόμα πιο δυσάρεστες εξελίξεις. Όπως βεβαιώνει ο Σταθμός Χωροφυλακής χωριού της περιοχής των Χανίων «οι ειρημένοι διδάσκαλοι, επιβοηθούν πολλάκις την υπηρεσίαν μας εις διαφόρους

¹¹⁶¹ «ωμίλησε μετά των συναδέλφων του κατά την εορτήν της 28^{ης} Οκτωβρίου, του Ο.Η.Ε., των Δεκεμβριανών, της αποταμιεύσεως, της μάχης του Σκρα, κ.λ.π.». Α.Φ. του Λ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹¹⁶² «Εκκλησιάζεται μετά των μαθητών του κανονικώς». Α.Φ. του Μ.Ι., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κοζάνης.

¹¹⁶³ «Είναι μέλος της Επιτροπής Κοινοτικής Αναπτύξεως, αρχηγός των Προσκόπων της Κοινότητος, υπεύθυνος του Ερυθρού Σταυρού και Δ/ντής των Κατηχητικών Σχολείων». Α.Φ. του Υ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πρεβέζης.

¹¹⁶⁴ Μέλος της Επιτροπής Απογραφής κτηνών και οχημάτων ορίζεται ο δάσκαλος Φ.Κ. από τη Νομαρχία Αιτωλοακαρνανίας. Α.Φ. του Φ.Κ., έγγραφο της Νομαρχίας Αιτωλοακαρνανίας, αρ.πρ. 45450/31-12-1955.

¹¹⁶⁵ «Έχει λίαν αξιόλογον εξωσχολικὴν δράσιν (Επόπτης 3 κινηματογραφικῶν συνεργειῶν, Γραμματεὺς Εφορείας Γυμναστηρίου Σουφλίου, μέλος επιτροπῆς ἀπορίας κλπ.)». Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

¹¹⁶⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 363, 30 Δεκεμβρίου 1957, σ. 5.

¹¹⁶⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 310, 10 Μαρτίου 1956, σ. 5.

ιδιωτικάς υποθέσεις των κατοίκων και ούτω αποφεύγονται και οικογενειακάί προστριβαί, αίτινες παλαιότερον κατέληγον εις εγκλήματα». ¹¹⁶⁸

Η συνδικαλιστική δράση συνεκτιμάται ως επωφελής κοινωνική δραστηριότητα και αποτελεί ένδειξη ότι ο επιθεωρούμενος χαίρει της εκτιμήσεως των συναδέλφων του που τον εκλέγουν με την ψήφο τους στα συνδικαλιστικά όργανα. ¹¹⁶⁹ Σε κάθε περίπτωση, ο προσανατολισμός της ΔΟΕ και η συναινετική πολιτική που ακολουθεί διασφαλίζουν την εμπιστοσύνη και την εύνοια της κεντρικής εξουσίας. Ακόμα και στην επταετία, η συνδικαλιστική ιδιότητα αποτιμάται θετικά και καταγράφεται ανελλιπώς στις εκθέσεις αξιολόγησης. ¹¹⁷⁰ Ενίοτε μάλιστα είναι οι ίδιοι οι επιθεωρούμενοι που επικαλούνται τη συνδικαλιστική τους ιδιότητα. ¹¹⁷¹

Η συμβολή των δασκάλων στη μεταπολεμική ανοικοδόμηση και ανόρθωση της χώρας, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, αλλά και στον εκσυγχρονισμό του αγροτικού τομέα, τεκμηριώνεται από πλήθος εγγράφων στους ατομικούς φακέλους. ¹¹⁷² Για παράδειγμα, με έγγραφο που υπογράφεται από 21 «αρχηγούς οικογενειών» του χωριού Μάραθου Καρδίτσης εκφράζεται η ευγνωμοσύνη τους προς το δάσκαλο για τη συμβολή του στην ανέγερση και αποπεράτωση νέου διδακτηρίου, ιερού ναού, την κατασκευή σκεπαστής βρύσης και μικρής πλατείας, τη σύνδεση τηλεφωνικής γραμμής, τη σύνδεση του συννοικισμού μέσω ημιονικής οδού με τον κεντρικό αμαξωτό δρόμο, την προστασία του δάσους, την προώθηση νέων αγροτικών καλλιεργειών και νέων μεθόδων οικόσιτης κτηνοτροφίας. ¹¹⁷³

¹¹⁶⁸ Α.Φ. του Ι.Γ., Ελληνική Βασιλική Χωροφυλακή, Σταθμός Χωροφυλακής Ασκήφου Χανίων, έγγραφο που απευθύνεται στον επιθεωρητή Α΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Χανίων, αρ.πρ. 1258/15-6-1965.

¹¹⁶⁹ «Εξελέγη πρόεδρος του Συλλόγου των Δημοδιδασκάλων». Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου. Επίσης: «τυγχάνει μέλος του Δ.Σ. του Συλλόγου διδασκάλων». Α.Φ. του Β.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, Ζ΄ Εκπ. Περιφέρεια Αθηνών.

¹¹⁷⁰ «Είναι Πρόεδρος του Διδ/κού Συλλόγου της Περιφέρειας». Α.Φ. του Ν.Γ., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 26-5-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λακωνικής. Επίσης: «κατέλαβε κατά καιρούς διάφορα αξιώματα εις τον τοπικόν διδασκαλικόν σύλλογον και την διδασκαλικήν ομοσπονδίαν». Α.Φ. του Ζ.Τ., Σύντομος ειδική έκθεσις, σχολ. έτος 1967-1968, Στ΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹¹⁷¹ «Τυχάνω Γραμματεὺς Συλλόγου Διδ/κου Προσωπικού Σχολείων». Α.Φ. του Ζ.Τ., Δελτίον Επιθεώρησης κατά την 3-12-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

¹¹⁷² «Ενδιαφέρον επιδεικνύει δια την άνοδον του βιοτικού και εκπολιτιστικού επιπέδου των κατοίκων πρωτοστατών εις την ανέγερσιν διδακτηρίου και Ιερού Ναού και παρέχων οδηγίας και συμβουλὰς επί γεωργοοικονομικής φύσεως ζητημάτων». Α.Φ. του Γ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Β΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσης.

¹¹⁷³ Α.Φ. του Γ.Π., «Εκφρασις ευγνωμοσύνης», έγγραφο που υπογράφεται από 21 «αρχηγούς οικογενειών» του χωριού Μάραθου Καρδίτσης, 10-4-1962 και σχετική απόφαση του Κοινοτικού Συμβουλίου του χωριού.

Ιδιαίτερα στις περιοχές που είχαν πληγεί από τον εμφύλιο, η συμβολή των δασκάλων στην αποκατάσταση των κατεστραμμένων δομών αλλά και στην επιστροφή στην κανονικότητα ήταν κομβικής σημασίας. Οι κάτοικοι του ακριτικού χωριού Χρυσή (Σλάτινα),¹¹⁷⁴ με ομόφωνη απόφαση του Κοινοτικού Συμβουλίου, εκφράζουν την ευγνωμοσύνη τους στους δύο δασκάλους που «εστάθηκαν πραγματικοί Άγγελοι στην δυστυχία μας κι εβάλθησαν με κάθε μέσον να μας ανακουφίσουν και να μας οδηγήσουν στα νάματα του πολιτισμού και της δημιουργίας». Σύμφωνα με το έγγραφο του Κοινοτικού Συμβουλίου, οι δάσκαλοι μερίμνησαν για την ανέγερση του σχολείου με ελάχιστη δημόσια δαπάνη, για την ανέγερση της «ερειπωμένης υπό των κομμουνιστών εκκλησίας», για τον εμβολιασμό εκατοντάδων δέντρων, για την καλλιέργεια φυτωρίων μηλιάς, για την αναδάσωση της περιοχής, ίδρυσαν νυχτερινή σχολή, προσκοπική ομάδα, κατηχητικό σχολείο, οργάνωσαν θεατρικές παραστάσεις για ενήλικες, ενώ «η οικία τους έχει μεταβληθή εις πραγματικόν Κοινοτικόν κατάστημα».¹¹⁷⁵

Σε μια περίοδο που το κράτος επιστρατεύει σε κάθε κοινωνική κρίση ή φυσική καταστροφή τη διαδικασία των κοινωνικών εράνων για να ανακουφιστούν οι πληγέντες πληθυσμοί, τα σχολεία, με ευθύνη των δασκάλων, αξιοποιούνται ως βασικοί φορείς συγκέντρωσης χρημάτων, τροφίμων, ειδών ιματισμού και πρώτων βοηθειών. Η ενεργός συμμετοχή των δασκάλων σε αυτές τις διαδικασίες καταγράφεται με τα αντίστοιχα έγγραφα που συνυπολογίζονται θετικά στη συνολική εκτίμηση της δράσης τους.¹¹⁷⁶ Για παράδειγμα, ο δάσκαλος Α.Ο., το 1949, προτρέπει από τον Μητροπολίτη Φθιώτιδος να ενισχύσει με το έργο του τον έρανο υπέρ των «ανταρτόπληκτων», ενώ το 1959, επαινείται από τον επιθεωρητή του για τη δράση του υπέρ των απόρων στην ενορία του.¹¹⁷⁷ Παρομοίως επαινούνται οι πρωτοβουλίες δασκάλων που διαδίδουν το πνεύμα οικονομίας και αποταμίευσης ενθαρρύνοντας τους μαθητές και τους γονείς τους να αποκτήσουν βιβλιάρια αποταμίευσης.¹¹⁷⁸

¹¹⁷⁴ Το χωριό είναι χτισμένο σε υψόμετρο 1050 μ., στα βουνά του Γράμμου, σε απόσταση αναπνοής από τα ελληνοαλβανικά σύνορα.

¹¹⁷⁵ Α.Φ. του Φ.Μ.. Με την ομόφωνη απόφαση του Κοινοτικού Συμβουλίου Χρυσής, οι δύο δάσκαλοι ανακηρύσσονται επίτιμοι δημότες. Κοινοτικό Συμβούλιο Χρυσής, αρ.πρ. 25/4-5-1954.

¹¹⁷⁶ Α.Φ. της Ε.Δ., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 769/26-3-1968, Δ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹¹⁷⁷ Α.Φ. του Α.Ο., διάφορα έγγραφα, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φθιώτιδος

¹¹⁷⁸ Α.Φ. του Γ.Ε., Ταχυδρομικό Ταμιευτήριο, αρ.πρ. 5151/57/15-2-1964. «Συγχαρητήρια δια δράσιν υπέρ αποταμιεύσεως».

Ο δάσκαλος θεωρείται πολύτιμος συντελεστής του εκσυγχρονισμού της γεωργίας καθώς είναι αυτός που, με την ευρεία γεωπονική μόρφωσή του, αλλά και την αγροτική, ως επί το πλείστον, καταγωγή του, συμβάλλει στη διάδοση των λιπασμάτων, στη βελτίωση των καλλιεργειών με σύγχρονες μεθόδους.¹¹⁷⁹ Ιδιαίτερη προσπάθεια καταβάλλεται από αρκετούς δασκάλους για την αναδάσωση της ευρύτερης περιοχής του σχολείου τους,¹¹⁸⁰ την προώθηση της δεντροκαλλιέργειας¹¹⁸¹ και αγροτικών δραστηριοτήτων όπως η κονικλοτροφεία και η μελισσοκομία.¹¹⁸² Επίσης, προβλέπεται η αφιλοκερδής συνεισφορά των δασκάλων στις καλοκαιρινές μαθητικές κατασκηνώσεις, για την οποία ανταμείβονται με ένα ευχαριστήριο έγγραφο που αρχειοθετείται στον ατομικό τους φάκελο.¹¹⁸³

Η εξωσχολική δράση των δασκάλων διαπιστώνεται από τις τοπικές πηγές του επιθεωρητή,¹¹⁸⁴ διασταυρώνεται από έγγραφα των τοπικών αρχών, της εκκλησίας και

¹¹⁷⁹ «με δράσιν εξωσχολικήν ιδία εις τον γεωργικόν τομέα. Εισηγάγεν εις την Σχολικήν του Περιφέρειαν και πέραν ταύτης την καλλιέργειαν νέων ποικιλιών τριφυλλίου (θαμνώδους και τύπου Αλεξανδρείας). Εν τη Περιφέρειά του υπάρχει η Ιστορική Γυναικεία Μονή Κερνίτσης, δια την άρδευσιν και βελτίωσιν της γεωργικής της παραγωγής ειργάσθη και εργάζεται, εκτιμώμενος ιδιαίτερα εκ μέρους των καλογραίων και της Ηγουμένης. Τη υποδείξει μας θα διδάξη την καλλιέργειαν των νέων ποικιλιών τριφυλλίου, ας δια πρώτην φοράν ο ίδιος μετέφερε εις Λάσταν. Εις Βελεσινίκον, ένθα συνήθως μεταβαίνει τας Κυριακάς και τας διακοπάς, τυγχάνει η ψυχή του Συλλόγου Φιλοπροόδων (Αντιπρόεδρος) επιτυχόν, εκτός των άλλων και την δεντροφύτευσιν της από της εισόδου του χωρίου μέχρι και του δευτέρου χιλιομέτρου αμαξιτής οδού». Α.Φ. του Γ.Ε., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹¹⁸⁰ «Εις Βελεσινίκον, ένθα συνήθως μεταβαίνει τας Κυριακάς και τας διακοπάς, τυγχάνει η ψυχή του Συλλόγου Φιλοπροόδων (Αντιπρόεδρος) επιτυχόν, εκτός των άλλων και την δεντροφύτευσιν της από της εισόδου του χωρίου μέχρι και του δευτέρου χιλιομέτρου αμαξιτής οδού». Α.Φ. του Γ.Ε., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας. Αντίστοιχα, ο Λ.Δ. αναφέρει ότι συνέβαλε στη δημιουργία άλσους 17 στρεμμάτων». Α.Φ. του Λ.Δ., ένσταση που περιέχει αναλυτικό πίνακα με το έργο του δασκάλου, 24-1-1966, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσης.

¹¹⁸¹ Αναφέρεται σε έκθεση επιθεωρητή «περί εξαπλώσεως του πρασίνου» ότι, το σχολικό έτος 1951-52, δεκάδες χιλιάδες δενδρύλλια φυτεύτηκαν στην εκπαιδευτική περιφέρεια Καρδίτσας με πρωτοβουλία των δασκάλων και των σχολείων τους. *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 191, 17 Απριλίου 1952, σ. 5. Αντίστοιχα, ο Λ.Δ. αναφέρει ότι συνέβαλε στη δημιουργία άλσους 17 στρεμμάτων». Α.Φ. του Λ.Δ., ένσταση που περιέχει αναλυτικό πίνακα με το έργο του δασκάλου, 24-1-1966, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσης.

¹¹⁸² Για το δάσκαλο Γ.Χ. αναφέρεται ότι φύτεψε με τους μαθητές του 2000 κάστανα, ίδρυσε σχολικό κήπο με φυτώριο από μηλιές τις οποίες εμβολίασε ο ίδιος και διένειμε 1000 στους κατοίκους του χωριού για καλλιέργεια, κλάδεψε και περιποιήθηκε 400 πεύκα, δίδαξε τους χωρικούς γεωργικά μαθήματα, προήγαγε την κονικλοτροφεία και τη μελισσοκομία, συντέλεσε στην ανάπτυξη της δεντροκαλλιέργειας. Α.Φ. του Γ.Χ., πρόταση επιθεωρητή «περί απονομής βραβείου», αρ.πρ. 13951/30-6-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹¹⁸³ Α.Φ. της Ε.Δ., Επιτροπή Μαθητικών συσσιτίων Γ' Περιφέρειας Αθηνών, αρ.πρ. 54/14-9-1968. Επίσης: «Κατά το παρελθόν ειργάσθη εις τας Μαθητικές Εξοχάς λίαν ευδοκίμως ως αρχηγός αυτών». Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

¹¹⁸⁴ Παρατίθεται απόσπασμα από φόρμα δελτίου επιθεώρησης: «Δραστηριότης Επιθεωρούμενου (Διδακτηριακή, κατηχητικών, συνεργασία σχολείου και οικογενείας, νυκτερινά σχολεία, κέντρα λαϊκής επιμορφώσεως, μαθητικά εξοχά, προσκοπισμός, συλλογικά, συνεταιρισμός, άλλαι περιπτώσεις κοινωνικής δράσεως κατά το έτος τούτο και το παρελθόν έτος)». Α.Φ. του Ζ.Τ., Δελτίον Επιθεωρήσεως κατά την 3-12-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φυλλίδος.

του στρατού¹¹⁸⁵ και, σε ορισμένες περιπτώσεις, συμπληρώνεται από σχετικές εκθέσεις που υποβάλει ο ίδιος ο επιθεωρούμενος.¹¹⁸⁶ Έτσι, η σχολική εφορία του Δημοτικού Σχολείου Ποταμών, με σχετικό έγγραφό της, βεβαιώνει ότι ο δάσκαλος του χωριού πέτυχε «να αντικαταστήσει το παλαιόν ετοιμόρροπον ανταλλάξιμον περιουσίας οίκημα, όπου εστεγάζετο το σχολείον δια νέου διδακτηρίου». Επίσης, κατόρθωσε να επιβάλλει δίκαιη φορολογία επί της παραγωγής του καπνού μέσω της συνεννόησης των κατοίκων, δακτυλογράφησε ο ίδιος όλες τις ονομαστικές καταστάσεις φορολογίας των κατοίκων και τις υπέβαλε προς έγκριση, έλαβε μέρος στην εκδίκαση των σχετικών ενστάσεων στο Ειρηνοδικείο, συγκέντρωσε χρηματικό ποσό και οργάνωσε την εθελοντική εργασία για την ανέγερση του διδακτηρίου, δίδαξε άνευ αμοιβής στο νυχτερινό σχολείο, δίδαξε τον εμβολιασμό δέντρων στους κατοίκους, παρέδωσε μαθήματα ψαλτικής.¹¹⁸⁷ Από τα σχετικά έγγραφα που πιστοποιούν την εξωσχολική δράση των εκπαιδευτικών, έχουν ένα ενδιαφέρον τα ευχαριστήρια του Ελληνικού Ερυθρού Σταυρού (Ε.Ε.Σ.).¹¹⁸⁸ Ο Ε.Ε.Σ. εξέδιδε καταστάσεις αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που δρούσαν στις τάξεις του με χαρακτηρισμούς «λίαν εξαίρετος», «εξαίρετος», «αξιόλογος».¹¹⁸⁹

Η απουσία εξωσχολικής δράσης δεν περνά απαρατήρητη από τους επιθεωρητές, καταγράφεται στις εκθέσεις με στερεότυπους χαρακτηρισμούς¹¹⁹⁰ – για παράδειγμα

¹¹⁸⁵ Ευχαριστήριο ταγματάρχη για διαλέξεις που πραγματοποίησε η δασκάλα Δ.Ψ. με θέματα κοινωνικού και εθνικού περιεχομένου στους κατοίκους των Φαρσάλων. Α.Φ. του Δ.Ψ., έγγραφο του 3145 Τ.Ε.Α., Αρ.Φ. 460/68/476/ΒΣΤ904/4-6-63.

¹¹⁸⁶ Στο δελτίο εξωσχολικής δράσης του δασκάλου Φ.Κ. καταγράφεται η συμμετοχή του το σχολικό έτος 1957-58 στις παρακάτω επιτροπές βάση εγκυκλίων και διαταγών: Διανομής Τροφίμων Παγκοσμίων Εκκλησιαστικών Υπηρεσιών, εράνου ανεγέρσεως Γυμνασίου Λευκάδος, καταστάσεων ευπόρων εις Νομαρχιακόν Συμβούλιον Υγείας και Ασφαλίσεως, εράνου Φανέλλας Στρατιώτου, εξακριβώσεως απορίας. Επίσης, με δική του πρωτοβουλία εκπονήθηκαν οι παρακάτω δράσεις: συμμετοχή των μαθητών στην επίστρωση με πέτρες οδών του χωριού, απομόνωση με πέτρες χαντάκων και λοιπών υδάτινων εστίων κουνουπιών στο χωριό, δεντροφύτευση 250 πεύκων και φροντίδα για την άρδυσή τους, συστάσεις στους χωρικούς να εκκλησιάζονται συχνά, να «εκριζώσουν» τη συνήθεια της βλασφημίας, να επιλύουν τις προσωπικές τους διαφορές χωρίς να προσφεύγουν στα δικαστήρια και να διατηρούν καθαρές τις οικίες τους και τους δημόσιους χώρους, ίδρυση ομάδας του Ε.Ε.Σ.Ν., συγκέντρωση οικοδομικών υλικών για την ανέγερση διδακτηρίου. Α.Φ. του Φ.Κ., δελτίον εξωσχολικής δράσεως σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λευκάδας.

¹¹⁸⁷ Α.Φ. του Ψ.Α., έγγραφο Σχολικής Εφορίας Δημοτικού Σχολείου Ξάγναντου, 25-7-1960, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας.

¹¹⁸⁸ Α.Φ. του Ι.Κ., διάφορα ευχαριστήρια έγγραφα του ΕΕΣ.

¹¹⁸⁹ Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός Νεότητος, Κατάστασις Ερυθροσταυρικής δραστηριότητος των Εκπαιδευτικών της Α΄ Περιφέρειας Διαμερίσματος Δυτικής Αττικής σχ. έτους 1974-1975, Εν Αιγάλεω τη 7^η Ιουνίου 1976. Επίσης: Ελληνικός Ερυθρός Σταυρός Νεότητος, Κατάστασις Ερυθροσταυρικής δραστηριότητος των Εκπαιδευτικών της Περιφέρειας Νάξου σχ. έτους 1961-1962, αρ.πρ. 27550/8087Ν/22-10-62.

¹¹⁹⁰ «Την δράσιν της περιορίζει εις την κυρίως σχολικήν της εργασίαν. Κοινωνικήν τοιαύτην δεν σημειώνει. Τον ελεύθερον χρόνον διαθέτει εις οικιακάς απασχολήσεις». Α.Φ. της Α.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Α΄ Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

μια δασκάλα χαρακτηρίζεται «μη εμφανίζουσα αξιόλογον εξωσχολικήν δράσιν»¹¹⁹¹ – και αποτελεί τεκμήριο μειωμένης βαθμολογίας.¹¹⁹²

Η επιλογή των δασκάλων και η τοποθέτησή τους στις διάφορες επιτροπές γινόταν από τους αρμόδιους επικεφαλής κάθε επιτροπής και δεν επιδεχόταν αμφισβήτησης. Ενίοτε μάλιστα το ωράριο εργασίας των επιτροπών ή έστω οι διαδικασίες συγκρότησης και λειτουργίας συνέπιπταν με το σχολικό ωράριο. Ωστόσο, ουδόλως ενδιαφέρονταν οι αρμόδιοι για τις επιπτώσεις των επιλογών τους στη σχολική καθημερινότητα. Για παράδειγμα, ο Πρωτοδίκης-Δικαστής Ανηλίκων Λαμίας αποστέλλει σε δάσκαλο το διορισμό του στην Επιτροπή Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων Λαμίας καλώντας τον να προσέλθει σε ημέρα και ώρα λειτουργίας του σχολείου, στο Πρωτοδικείο Λαμίας για να ενημερωθεί για το έργο της επιτροπής.¹¹⁹³ Όμως, η εντατικοποίηση της εργασίας των δασκάλων, η εκμηδένιση του ελεύθερου χρόνου και κυρίως η ανάθεση πλήθους αρμοδιοτήτων, κάποιες εκ των οποίων ήταν επιζήμιες για την κοινωνική τους θέση ή έθεταν ανυπέρβλητα εμπόδια στην άσκηση των διδακτικών και υπηρεσιακών τους καθηκόντων, προκαλούν αντιδράσεις και προστριβές ανάμεσα στους δασκάλους, τους επιθεωρητές και τις τοπικές αρχές.

Οι διαμαρτυρίες των δασκάλων για την ανάθεση υπαλληλικών καθηκόντων, άσχετων προς το έργο τους είναι συνεχείς.¹¹⁹⁴ Κάποιες από αυτές ακολουθούν την υπηρεσιακή οδό και παίρνουν τη μορφή μη αποδοχής του διορισμού στις επιτροπές. Ενίοτε μάλιστα, συνηγορούν και οι επιθεωρητές. Ο δάσκαλος Χ.Κ. ενημερώνει τον επιθεωρητή του ότι αδυνατεί να ανταποκριθεί στο διορισμό του από τον Πρόεδρο της Κοινότητας Σερύφου να εργασθεί στην επιτροπή σύνταξης των δημοτολογίων, καθώς το χωριό που έχει αποσπασθεί απέχει τρεις ώρες από τη χώρα του νησιού.¹¹⁹⁵ Ακολούθως, ο επιθεωρητής αποστέλλει σχετικό έγγραφο στον Πρόεδρο της Κοινότητας ενημερώνοντάς τον ότι λόγω απόστασης είναι αδύνατον ο δάσκαλος να

¹¹⁹¹ Α.Φ. της Η.Ψ., αντίγραφον υπηρεσιακής εκθέσεως σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ναυπλίας-Ερμιονίδας.

¹¹⁹² «Κατά το παρελθόν έτος η διδ/σα δεν ειργάσθη με το απαιτούμενον ενδιαφέρον και αφοσίωσιν. Ηδύνατο να αποδώση ως νέα διδ/σα καλλίτερα αποτελέσματα και προ παντός να δημιουργήση εξωσχολικήν κίνησιν, ήτις τυγχάνει απαραίτητος δια το ξενόφωνον [σλαβόφωνο] χωρίον εις ο υπηρετεί». Α.Φ. της Δ.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1952-1953, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας.

¹¹⁹³ Α.Φ. του Α.Ο., διοριστήριο στην Επιτροπή Εταιρείας Προστασίας Ανηλίκων Λαμίας, Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων Λαμίας, Αρ. Πρ.2/6-9-1957.

¹¹⁹⁴ «Κάθε ξένη υπηρεσία προς τον διδασκαλικόν παλμόν, αποτελεί βάρος δυσβάστακτον και επαχθές» τονίζει δάσκαλος που υπηρετεί σε χωριό της Βοιωτίας. Ν.Η., «Ο δάσκαλος και το σημερινό χωριό», *Διδακταλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 301, 10 Δεκεμβρίου 1955, σ. 3-4

¹¹⁹⁵ Α.Φ. του Χ.Κ., έγγραφο του δασκάλου, 11-5-1957, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πειραιώς.

εργασθεί στην επιτροπή.¹¹⁹⁶ Σε άλλες περιπτώσεις όμως, η σύγκρουση με τις τοπικές αρχές είναι αναπόφευκτη. Τέτοια είναι η περίπτωση Νομάρχη που κάλεσε δάσκαλο σε απολογία γιατί τόλμησε να απευθύνει ερώτημα στον επιθεωρητή του πώς να ενεργήσει σχετικά με διορισμό του από τον Νομάρχη σε υπηρεσίες που απαιτούσαν απασχόληση τέτοιας διάρκειας ώστε θα έπρεπε να κλείσει το σχολείο του.¹¹⁹⁷

Όπου οι συνθήκες το επιτρέπουν, η αντίθεση των δασκάλων παίρνει και τη μορφή της απροθυμίας, όταν, παρά τις παραινήσεις του επιθεωρητή, δεν επιθυμούν να διδάξουν στο νυχτερινό σχολείο. Και μάλιστα παρ' ότι έχουν την επίγνωση πως αυτή η απροθυμία όχι μόνο δεν θα περάσει απαρατήρητη αλλά θα καταγραφεί στις εκθέσεις επιθεώρησης: «εκ του προσωπικού του σχολείου τούτου εδέχθη να διδάξη και edίδαξε μόνον η διδ/σα Μαρία Φαρφαρά εις τον Νυκτερινόν Σχολείον».¹¹⁹⁸ Οι επιθεωρητές δεν συγχωρούν αρνήσεις σε προτάσεις που καταθέτουν για εξωσχολικές και σχολικές δραστηριότητες ούτε αντιρρήσεις σε θέσεις που διατυπώνουν, αν και, η καταγραφή της διαφοροποίησης του επιθεωρούμενου δεν του κοστίζει πάντοτε στη βαθμολογία. Ο δάσκαλος Β.Ν. εκτιμάται ότι «εργάζεται μετ' ηυξημένης ευσυνειδησίας, αποδίδων θετικών έργων, πλην όμως, τούτο γίνεται εις τα αυστηρά πλαίσια του ωραρίου εργασίας, μη προσφερόμενος δι' εργασία πέραν του αυστηρώς διδασκαλικού του έργου».¹¹⁹⁹ Δηλαδή, δεν σημειώνει καμία εξωσχολική δράση. Επίσης, δεν ανταποκρίθηκε σε συγκεκριμένη εργασία που του ανέθεσε ο επιθεωρητής του: «Ούτος δεν υπέβαλλεν ανατεθείσαν εις άπαν το διδακτικόν προσωπικόν λαογραφικήν εργασία, προς διάσωσιν των εθνικών κειμηλίων κ.λ.π. ουδέ προσεφέρθη να εργασθή υποδειγματικώς εις το παρ' ημίν προταθέν προς προτυποποίησιν Β' Δημοτικόν Σχολείον Σουφλίου».¹²⁰⁰ Σαν να μην έφτανε αυτό, «ούτος πρώτος αντέδρασεν εις το τοιούτον παρασύρας εις την άρνησιν και τους λοιπούς συναδέλφους του. Άπαντες οι διδάσκαλοι του σχολείου συνεφώνησαν εις την σύνταξιν πρακτικού επιχειρημάτων κατά της προτύπου εργασίας».¹²⁰¹ Εδώ ο δάσκαλος κατηγορείται και για τον εγωιστικό του χαρακτήρα, αφού, εκτός όλων των

¹¹⁹⁶ Α.Φ. του Χ.Κ., έγγραφο του επιθεωρητή, αρ.πρ. 1031/15-5-1957, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πειραιώς.

¹¹⁹⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 211, 10 Ιανουαρίου 1953, σ. 5.

¹¹⁹⁸ Α.Φ. του Ω.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹¹⁹⁹ Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1966-1967, 2ο Δ.Σχ. Σουφλίου, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου. Η συγκεκριμένη έκθεση αξιολογεί τον επιθεωρούμενο με βαθμό 24 με άριστα το 25.

¹²⁰⁰ Στο ίδιο.

¹²⁰¹ Στο ίδιο.

παραπάνω, συνέταξε «ανοίκειο αναφορά» που επέσυρε την παρατήρηση του επιθεωρητή.¹²⁰² Πάντως, εκτός των άλλων, αξιοσημείωτη εδώ είναι η στάση των δασκάλων του 2^{ου} Δημ. Σχ. Σουφλίου, που, παρά τις επίμονες, ως φαίνεται, παραινήσεις του επιθεωρητή, με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, καταγράφουν τη διαφωνία τους στην πρότασή του. Ανεξάρτητα από το περιεχόμενο, το πλαίσιο της διαφωνίας και τη σημασία του επίδικου, το γεγονός κάθε άλλο παρά συνηγορεί στην εικόνα μιας μετεμφυλιακής εκπαιδευτικής κοινότητας εντελώς παθητικής ή στο προφύλ του δασκάλου που, υπό τον φόβο του επιθεωρητισμού, εκτελεί αδιαμαρτύρητα τις εντολές του επιθεωρητή. Πολύ περισσότερο, όταν ο δάσκαλος έχει την αυτοπεποίθηση του εθνικόφρονος διαθέτοντας τις απαραίτητες περγαμινές.

Το ζήτημα απασχολεί έντονα τους συνδικαλιστικούς κύκλους. Η ΔΟΕ προβάλλει συνεχώς το ζήτημα του υπέρογκου φόρτου εργασίας και εκτιμά ότι η συμμετοχή σε κάποιες επιτροπές συντελεί σε αντιπαραθέσεις με χωρικούς που είναι και γονείς των μαθητών, γεγονός που επιφέρει τον κλονισμό της εμπιστοσύνης και της αγάπης των μαθητών προς τους δασκάλους τους και ζητά να απαλλαγεί ο δάσκαλος από τα έργα αυτά. Υπάρχουν όμως και σοβαρότερες επιπλοκές καθώς «πολλοί συνάδελφοι έχουν διωχθή και έχουν βρει πραγματικών μπελά, γιατί χωρίς να το θέλουν τους έχουν αναμίξει εις τας διαφόρους επιτροπές επισιτισμού και διαφόρων διανομών».¹²⁰³ Επίσης, στην αρθρογραφία πολλών δασκάλων διατυπώνεται η άποψη ότι εξωσχολικές δραστηριότητες όπως οι δηλώσεις στρεμματικής καλλιέργειας και η εξακρίβωση απορίας πρέπει να αποφεύγονται γιατί ενέχουν τον κίνδυνο να προκαλέσουν προστριβές συγκρουόμενων συμφερόντων και να δυσφημίσουν το όνομα του δασκάλου, με αρνητικές συνέπειες στην ψυχολογία των μαθητών του.¹²⁰⁴ Σε ένα από πολλά σχετικά άρθρα και σχόλια στο Διδασκαλικό Βήμα, δάσκαλος σημειώνει ότι το Κέντρο Κοινωνικής Πρόνοιας Ρεθύμνου τον όρισε μέλος της ομώνυμης Επιτροπής της Κοινότητάς του. Επισημαίνει ότι το λειτούργημα είναι υποχρεωτικό και άμισθο. Υποβάλλει αίτημα μη αποδοχής του διορισμού το οποίο απορρίπτεται. Αναφέρει ότι από το 1945 και μετά πολλοί δάσκαλοι σύρθηκαν στα δικαστήρια εξαιτίας της συμμετοχής τους σε ποικιλώνυμες Επιτροπές Διανομών και

¹²⁰² Στο ίδιο.

¹²⁰³ Διδασκαλικό Βήμα, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 223, 30 Απριλίου 1953, σ. 5.

¹²⁰⁴ Π. Παρασκευόπουλος, «Διδάσκαλος πρέπει να εκλέγεται ο άριστος και να διατηρήται ακμαίος και άσπιλος», Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου, έτος Θ', τεύχος 7ον-8ον, Μάρτιος-Απρίλιος 1962, σ. 31-32.

προτείνει την κατάργηση της υποχρέωσης συμμετοχής των δασκάλων σε Επιτροπές ξένες προς το έργο τους.¹²⁰⁵ Ένας άλλος συνάδελφός του περιγράφει τη δικαστική περιπέτεια που είχε ως μέλος της επιτροπής απορίας λόγω μιας αβλεψίας του αναπληρωματικού γραμματέα της επιτροπής και συμπεραίνει ότι «η πανυπαλληλική ιδιότης του Διδασκάλου δεν τον αφήνει εις χλωρόν κλαρί». ¹²⁰⁶ Ακραία, αλλά χαρακτηριστική για τις έριδες που ξεσπούσαν με αφορμή τις αποφάσεις επιτροπών, η περίπτωση Προέδρου Κοινότητας χωριού της Αρκαδίας, ο οποίος μαχαίρωσε το δάσκαλο διότι ως μέλος της επιτροπής απορίας δεν τον χαρακτήρισε άπορο.¹²⁰⁷

Ο Χρήστος Λούμπος, δάσκαλος στο διθέσιο Δημοτικό Σχολείο Χρυσής Νεστορίου, περιγράφει με γλαφυρά χρώματα την καθημερινότητά του στο χωριό και την ολόημερη εξαντλητική εργασία, με άρθρο του στο *Διδασκαλικό Βήμα*— από τις 7 το πρωί έως τις 12 τα μεσάνυχτα – που απαιτείται για να ανταπεξέλθει στις ποικίλες απαιτήσεις. Ο ευρηματικός τίτλος του άρθρου, «Από νύχτα σε νύχτα», αποδίδει συνοπτικά τον υπέρογκο φόρτο εργασίας που αντιμετωπίζει ο δάσκαλος της εποχής και μάλιστα στις εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες ενός απομονωμένου χωριού. Επίβλεψη του πρωινού, διδασκαλία σε 88 μαθητές, διανομή του μεσημεριανού συσσιτίου, ψώνια για το συσσίτιο της επομένης, απογευματινά μαθήματα, επίβλεψη της καθαριότητας του σχολείου από τους μαθητές, νυχτερινό σχολείο, επιστροφή στο σπίτι μετά τις 9 μ.μ., βραδινό φαγητό, συμπλήρωση των διοικητικών εγγράφων της Σχολικής Εφορίας, των συσσιτίων, της αλληλογραφίας του σχολείου, προετοιμασία για την παράδοση 12 μαθημάτων την επομένη, διόρθωση των τετραδίων.¹²⁰⁸

Οι υπερβολές ορισμένων επιθεωρητών, όπως τουλάχιστον αποτυπώνονται στις εκθέσεις τους δεν περνούν απαρατήρητες από το συνδικαλιστικό όργανο των δασκάλων. Όπως παρατηρεί η ΔΟΕ, το ιδεώδες πρότυπο της «υποδειγματικής» δασκάλας που, όπως καταγράφεται στην έκθεση του επιθεωρητή της, εργάζεται «από της ανατολής του ηλίου μέχρι της ελεύσεως του σκότους(...)και μέχρι 10ης νυκτερινής» στο νυχτερινό σχολείο αναλφάβητων και επιπλέον «εξοικονομεί εκ του ύπνου της ολίγας ώρας δια την μελέτην παιδαγωγικών βιβλίων» ξεπερνά τα όρια της ανθρώπινης αντοχής και, ενίοτε, οδηγεί εκπαιδευτικούς με λίγα έτη υπηρεσίας στο

¹²⁰⁵ Ανδρέας Σταυρουλάκης, «Αι εξωσχολικαί υπηρεσίαι», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 141, 10 Ιουνίου 1950, σ. 6.

¹²⁰⁶ Ιωάννης Αμαριωτάκης, «Ο πανυπάλληλος», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 430, 7 Απριλίου 1960, σ. 6.

¹²⁰⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 604, 10 Οκτωβρίου 1966, σ. 5.

¹²⁰⁸ Χρήστος Λούμπος, «Από νύχτα σε νύχτα», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 582, 10 Δεκεμβρίου 1965, σ. 3.

νοσοκομείο ή ακόμα και στη νευρολογική κλινική.¹²⁰⁹ Το θέμα αποκτά ευρύτερες διαστάσεις όταν οι ποικίλες απαιτήσεις που απαιτεί η εργασιακή καθημερινότητα οδηγούν στην υπερκόπωση, ακόμα και σε περιστατικά κατάρρευσης δασκάλων, όπως η περίπτωση 45χρονου δασκάλου σε χωριό της Λέσβου, ο οποίος υπέστη νευρική κρίση λόγω πνευματικής υπερκόπωσης, με τόσο έντονα συμπτώματα ώστε χρειάστηκε να κρατηθεί στα κρατητήρια της αστυνομίας.¹²¹⁰

Ο υπερβολικός φόρτος εργασίας προβληματίζει ορισμένους επιθεωρητές που συμμερίζονται τις δυσκολίες των υφισταμένων τους. Ένας από αυτούς διαπιστώνει ότι ακόμα «και ατομική βόμβα αν γίνη ο διδ/λος και διασπασθή, πάλιν δεν επαρκεί εις τας τόσας υποχρεώσεις που συνεχώς και του δημιουργούνται».¹²¹¹ Υποστηρίζει μάλιστα ότι η συμμετοχή των δασκάλων στις επιτροπές εξακριβώσεως απορίας της Κοινωνικής Πρόνοιας είναι επιζήμια για το έργο της αγωγής και της προσωπικής τους αξιοπρέπειας, διότι εμπλέκεται σε αντιπαραθέσεις, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις όπου εύποροι χωρικοί κάνουν αίτηση απορίας και απαιτούν να γίνει δεκτή, ενίοτε δε, μετέρχονται κάθε μέσο, θεμιτό ή αθέμιτο, προκειμένου να πετύχουν το σκοπό τους.¹²¹² Κάποιος άλλος συνιστά στην επιθεωρούμενη δασκάλα να περιορίσει τη δράση της στο κατηχητικό διαπιστώνοντας ότι αποβαίνει εις βάρος των διδακτικών της καθηκόντων.¹²¹³

Η ανάθεση στους δασκάλους πλήθους καθηκόντων διοικητικής φύσεως, εντελώς ξένων με τα καθήκοντά τους, έχει ξεπεράσει τα όρια των αντοχών τους, σε τέτοιο σημείο, ώστε το 1955, ο Υπουργός Παιδείας Α. Γεροκωστόπουλος υποχρεώνεται να εκδώσει εγκύκλιο προς τα Υπουργεία Εσωτερικών, Γεωργίας, Κοινωνικής Πρόνοιας και Οικονομικών με την οποία καλούνται να αποφεύγουν να αναθέτουν πρόσθετα καθήκοντα στους δασκάλους και εάν αυτό δεν είναι δυνατόν, να συνεννοούνται με

¹²⁰⁹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 273, 23 Δεκεμβρίου 1954, σ. 5.

¹²¹⁰ *Εφημερίδα «Το Βήμα»*, 25-4-1953 αναφέρεται στο *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 227, 10 Ιουνίου 1953, σ. 7.

¹²¹¹ «Ζημίες εις το έργον του διδασκάλου εκ της αναμειγέως του εις ξένα έργα. Απάντησις εις υπηρεσίας Κοινωνικής Πρόνοιας του Επιθεωρητού κ. Νάκου», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 283, 20 Απριλίου 1955, σ. 3.

¹²¹² *Στο ίδιο*.

¹²¹³ Ο επιθεωρητής επισημαίνει ότι «την πολλήν ενεργητικότητα και δραστηριότητά της έχει απορροφήσει η περί τα Κατηχητικά σχολεία απασχόλησις, ώστε εν τινί μέτρω ν' αποβαίνη αύτη εις βάρος της εν των σχολείω εργασίας της. Υπεσχέθη ειλικρινώς συμμόρφωσιν εις τας συστάσεις μας και ελπίζομεν ότι θα δυνηθή ν' ανταπεξέλθῃ πλήρως, χωρίς να παραμελήσῃ επουδενί και τα Κατηχητικά». Α.Φ. της Μ.Γ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1954-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μεσολογγίου.

τους αρμόδιους επιθεωρητές.¹²¹⁴ Επίσης, το Υπουργείο Εσωτερικών απαγόρευσε τη χρησιμοποίηση των δασκάλων για την αναθεώρηση των εκλογικών καταλόγων.¹²¹⁵

Το διδακτηριακό έργο

Στις 7 Δεκεμβρίου 1962, σε ένα μικρό χωριό της Κυνουρίας, ο δάσκαλος Βασίλειος Μπουρνάκης, στην προσπάθειά του να επισκευάσει ο ίδιος τη στέγη του σχολείου του, χάνει την ισορροπία του και σκοτώνεται.¹²¹⁶ Η τραγική κατάληξη του δασκάλου συμβολίζει μια ολόκληρη εποχή, όπου η ευθύνη και η πρωτοβουλία της ανέγερσης και της επισκευής των σχολικών κτιρίων ανήκε πρώτα και κύρια στους ίδιους τους δασκάλους που όφειλαν, στα πλαίσια της εξωσχολικής τους δράσης, να αναζητήσουν το οικόπεδο, να πείσουν το Δήμο ή την Κοινότητα να εξασφαλίσει κονδύλια, να πείσουν τους κατοίκους να προσφέρουν εθελοντική εργασία, να οργανώσουν εράνους, να αιτηθούν την κρατική χρηματοδότηση, ακόμα και να προσφέρουν με την προσωπική τους εργασία. Ο συμβολισμός του θανατηφόρου ατυχήματος του Μπουρνάκη είναι διπλός, καθώς το έργο των δασκάλων αποδεικνύεται πολύτιμο, πλην όμως, σισύφειο. Πράγματι, ότι επιτεύχθηκε τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες σε αυτόν τον τομέα στηρίχθηκε σχεδόν αποκλειστικά στις ηρωικές προσπάθειες των δασκάλων, την φιλοτιμία των κατοίκων και τις προσπάθειες των Δημοτικών και Κοινοτικών αρχών. Ωστόσο, παρά τα όποια αποσπασματικά αποτελέσματα, δεν ήταν βέβαια δυνατόν, χωρίς τον απαραίτητο κεντρικό σχεδιασμό και τα αναγκαία κονδύλια από τον κρατικό προϋπολογισμό να επιλυθεί το μείζον πρόβλημα της σχολικής στέγης.

Είναι σαφές ότι οι μεταπολεμικές κυβερνήσεις δεν παρέχουν τα απαραίτητα κονδύλια για την ανέγερση σχολικών κτιρίων και για την επισκευή όσων μπορούν να αποκατασταθούν. Όπως αναφέρει με πικρία δάσκαλος με άρθρο του στο Διδασκαλικό Βήμα, τα κονδύλια του πρώτου έτους του σχεδίου Μάρσαλ για τη λουτρόπολη του Λουτρακίου ξεπερνούν τα 3 δις δραχμές, την ίδια στιγμή που οι 200 μαθητές γειτονικού χωριού μένουν χωρίς σχολείο, αφού η στέγη του παλιού σχολείου υποχώρησε ενώ για να ολοκληρωθεί το νεόδμητο σχολείο, η ανέγερση του οποίου

¹²¹⁴ Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, υπ. Αριθμ. 66805/23-6-55, *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 290, 30 Ιουνίου 1955, σ. 1.

¹²¹⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 292, 30 Ιουλίου 1955, σ. 9.

¹²¹⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 506, 22 Δεκεμβρίου 1962, σ. 1. Το γεγονός αναφέρεται και από τον Δημαρά στο Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «ανακοπτόμενο άλμα»*. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013, σ. 232.

ξεκίνησε το 1937, απομένει η κατασκευή της στέγης του, ωστόσο, οι αρμόδιες αρχές απαντούν ότι «δεν υπάρχουν πιστώσεις δια σχολικά κτίρια». Ο δάσκαλος προτείνει στα οικονομικά συμβούλια που διαχειρίζονται τα κονδύλια του σχεδίου Μάρσαλ «να περικόψουν ένα δωμάτιον ή 2-3 κλίνας από τα μέλλοντα να ανεγερθούν ξενοδοχεία δια να εξοικονομηθή το μικρόν ποσόν που απαιτείται δια την αποπεράτωσιν του υπό ανέγερσιν διδακτηρίου της Κοινότητος».¹²¹⁷ Οι προτεραιότητες όμως της μεταπολεμικής οικονομικής ανασυγκρότησης ήταν διαφορετικές. Έτσι, όπως και στην προπολεμική περίοδο, το Υπουργείο Παιδείας επιλέγει να μεταθέσει την ευθύνη για την επίλυσή του κτιριακού στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς καθώς και στις τοπικές δημοτικές ή κοινοτικές αρχές. Με βάση τον Α.Ν. 1840/1939, το οικοπέδο για την ανέγερση διδακτηρίου πρέπει να παραχωρηθεί δωρεάν από τον Δήμο, την Κοινότητα, την αρμόδια εκκλησιαστική/μοναστηριακή αρχή ή κάποιο ιδιώτη. Σε έκτακτες περιπτώσεις μπορεί να γίνει απαλλοτρίωση οικοπέδου. Επίσης, τα έξοδα της ανέγερσης και επισκευής καλύπτονται με επιβολή εράνων και υποχρεωτικής εργασίας. Μόνο όταν πληρούνται αυτοί οι όροι το κράτος συμβάλλει στα έξοδα με ένα ποσό. Ομοίως, με βάση την υπουργική απόφαση 93186/2556/22-11-48, όπου υπάρχει ανάγκη ανέγερσης διδακτηρίου, πρώτη προϋπόθεση ορίζεται η απόκτηση οικοπέδου. Εκεί που δεν διατίθενται οικοπέδα δημόσια, δημοτικά ή κοινοτικά, ο Δήμος ή η Κοινότητα πρέπει να διαθέσουν τους πόρους για την αγορά τους.

Η γενική κατάσταση του διδακτηρίου αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς δείκτες που λαμβάνει υπόψη του ο επιθεωρητής κατά τη σύνταξη των σχετικών εκθέσεων αξιολόγησης, επομένως, ο/η δάσκαλος/α θεωρείται ο κύριος υπεύθυνος για την εικόνα του σχολικού κτιρίου. Διόλου τυχαία, οι εκθέσεις αξιολόγησης ξεκινούν από την καταγραφή της κατάστασης του διδακτηρίου και καταλήγουν με τις σχετικές ενέργειες του επιθεωρούμενου σε αυτόν τον τομέα. Σύμφωνα με τον Γενικό Επιθεωρητή Ι. Αρχιμανδρίτη, η εξωσχολική δράση του δασκάλου «νοείται κυρίως και κατ' εξοχήν από το ύψος των προσπαθειών του υπέρ ανεγέρσεως διδακτηρίου, επισκευής, επεκτάσεως τούτου».¹²¹⁸ Η πρώτη γενική εντύπωση του σχολικού κτιρίου προδιαθέτει τον επιθεωρητή για τη γενική εικόνα και δράση του επιθεωρούμενου.¹²¹⁹ Σε κάθε περίπτωση, η λύση του κτιριακού προβλήματος, λόγω της οικονομικής αδυναμίας του κράτους, επαφίεται στον

¹²¹⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 97, 30 Ιανουαρίου 1949, σ. 2.

¹²¹⁸ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτραι, 1959, σ. 11.

¹²¹⁹ Στο ίδιο, σ.15.

ενθουσιασμό, την πίστη και τη δραστηριότητα του δασκάλου. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι «εάν έκαστος διδάσκαλος, εις ολόκληρον την επαγγελματικήν του σταδιοδρομία, θεμελιώση εν διδακτήριον, το πρόβλημα λύνεται δια την χώραν μας».¹²²⁰ Η άποψη που λέει ότι αφού το Σύνταγμα προβλέπει δωρεάν τη στοιχειώδη εκπαίδευση, περιττεύει η ενίσχυση εκ μέρους των κοινοτικών αρχών και των γονέων των μαθητών, χαρακτηρίζεται ως «μεγαλυτέρα πλάνη».¹²²¹ Άλλωστε, για να χρηματοδοτηθεί ένα μέρος της ανέγερσης του σχολικού κτιρίου από το κράτος πρέπει πρώτα «να προσφερθή το κατάλληλον οικόπεδον υπό της Κοινότητος ή του Δήμου, να συγκεντρωθούν τα απαραίτητα δια την οικοδομήν υλικά, να γίνουν τα θεμέλια και όταν το κτίριον ανυψωθή ένα έως δύο μέτρα υπεράνω του εδάφους, τότε το Κράτος το επιχορηγεί και το αποπερατώνει».¹²²² Η αισιοδοξία του Γενικού Επιθεωρητή που φτάνει στο σημείο να διαπιστώνει ότι «δια της ενθουσιαστικής προσπάθειας των διδασκάλων επέτυχε σχεδόν την λύσιν του διδακτηριακού προβλήματος κατά τα 6/10 και κυρίως εις την ύπαιθρον»¹²²³ μόνο εν μέρει επαληθεύεται από τα δεδομένα. Την πρώτη μεταπολεμική πενταετία θα ανεγερθούν 500 σχολικά κτίρια ενώ την πενταετία 1950-55 θα ανεγερθούν ακόμα 1000, η συνολική εικόνα ωστόσο, παραμένει τραγική.

Το σύνθημα «κάθε δάσκαλος ας χτίσει ένα διδακτήριο» δεν αποτελούσε γραφική πρωτοτυπία κάποιου Γενικού Επιθεωρητή αλλά απηχούσε την επίσημη κρατική κατεύθυνση. Μια κατεύθυνση που ασπαζόταν και η ΔΟΕ εκφράζοντας μάλιστα στις αρχές της δεκαετίας του '50 την υπέρμετρη αισιόδοξη θέση ότι είναι ζήτημα θέλησης και πίστης στον κοινό σκοπό η ανέγερση των σχολείων. Έτσι, το 1952, η διοίκηση της Ομοσπονδίας, συμμετέχοντας στη σταυροφορία για το χτίσιμο των σχολείων, απευθύνει με ενθουσιασμό προς τον κλάδο το σύνθημα «όλοι μαζί κι ο καθένας χωριστά, μπορούμε να χτίσουμε τα σχολειά μας(...)μπορεί κι ο καθένας μας και μόνος του να χτίσει κι από ένα σχολειό».¹²²⁴ Με πρωτοβουλία της ΔΟΕ προτείνεται να οργανωθεί ο εορτασμός της 25^{ης} Μαρτίου 1952 με σχολικές θεατρικές παραστάσεις των οποίων η παρακολούθηση από τους γονείς και τους κηδεμόνες θα γίνει έναντι εισιτηρίου ώστε να συγκεντρωθούν χρήματα για την επίλυση του κτιριακού. Η βασίλισσα χαρακτηρίζεται ευεργέτιδα καθώς χρηματοδότησε την ανέγερση των διδακτηρίων των ακριτικών περιοχών, όχι βέβαια από ίδιους πόρους,

¹²²⁰ Στο ίδιο.

¹²²¹ Στο ίδιο, σ. 13.

¹²²² Στο ίδιο, σ. 14.

¹²²³ Στο ίδιο, σ. 11.

¹²²⁴ Διδασκαλικό Βήμα, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 188, 10 Μαρτίου 1952, σ. 1.

αλλά από το ταμείο του Εράνου Βορείων Επαρχιών.¹²²⁵ Το Υπουργείο Παιδείας, επί κυβερνήσεως Πλαστήρα, με την υπ. Αριθ. 19966/20-2-52 διαταγή του υποστηρίζει την πρωτοβουλία της ΔΟΕ. Ακολούθως, οι επιθεωρητές με εγκυκλίους τους καλούν τους δασκάλους να συμμετέχουν στην πρωτοβουλία αυτή και να καταθέσουν τα έσοδα των σχολικών παραστάσεων κάθε σχολείου στον εκκαθαριστή των αποδοχών.¹²²⁶

Το αφήγημα «αν το πιστέψουμε, μπορούμε να το πετύχουμε», σταδιακά, με την πάροδο του χρόνου και όσο αναδεικνύονται τα όρια αυτής της πολιτικής, υποχωρεί και εμφανίζονται συλλογικά αιτήματα και διεκδικήσεις. Τα επόμενα χρόνια, η ΔΟΕ εκτιμά ότι το κτιριακό πρόβλημα δεν λύνεται με ημίμετρα και προτείνει την υποχρεωτική αναγραφή εισφοράς στον Προϋπολογισμό Δήμων και Κοινοτήτων, την επιβολή φορολογίας στα εισιτήρια όλων των μέσων συγκοινωνίας, των δημοσίων θεαμάτων, των λαχείων και των κέντρων πολυτελείας και την ίδρυση σε κάθε Νομαρχία ειδικού τμήματος μελετών και επίβλεψης ανέγερσης διδακτηρίων υπό την εποπτεία της Τεχνικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Παιδείας.¹²²⁷ Διαπιστώνοντας ότι το κτιριακό πρόβλημα παραμένει άλυτο αφού η μαθητιώσα νεολαία στεγάζεται «εις νάρθηκας εκκλησιών, εις προχείρους αχυροκαλύβας, και εις κοιμητήρια νεκροταφείων ακόμη», η Ομοσπονδία συμπεριλαμβάνει στις προτάσεις της την αξιοποίηση του τέλους εκπαιδευτικής Πρόνοιας που κατέβαλαν οι μαθητές της Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης αποκλειστικά για την ανέγερση και την επισκευή διδακτηρίων, όπως συνέβαινε και παλαιότερα.¹²²⁸ Είναι ενδεικτικό της αντίληψης που επικρατούσε στους συνδικαλιστικούς κύκλους ότι δεν διατυπώνονται αιτήματα για αύξηση των δαπανών για την Παιδεία και για αύξηση της κρατικής χρηματοδότησης για την επίλυση του κτιριακού ζητήματος. Όλες οι προτάσεις και οι διεκδικήσεις της ΔΟΕ προϋποθέτουν ότι δεν δημιουργείται επιπρόσθετη δαπάνη για τον κρατικό προϋπολογισμό, μάλιστα, ορισμένες από αυτές τις προτάσεις μετακυλύουν το κόστος άμεσα στους γονείς των μαθητών με τη μορφή εκπαιδευτικού τέλους. Στο ίδιο μήκος κύματος κινούνταν και στελέχη της εκπαίδευσης, για παράδειγμα, ο επιθεωρητής της εκπαιδευτικής περιφέρειας Καρδίτσας, με εγκύκλιό του, προτείνει να αναζητηθούν πόροι από τα ενοίκια των σχολικών κλήρων, από προαιρετικούς και υποχρεωτικούς εράνους για να ανεγερθούν νέα διδακτήρια και να

¹²²⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 190, 7 Απριλίου 1952, σ. 1.

¹²²⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 188, 10 Μαρτίου 1952, σ. 1.

¹²²⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 315, 8 Μαΐου 1956, σ. 7.

¹²²⁸ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 333, 10 Ιανουαρίου 1957, σ. 1-2.

επισκευασθούν τα υπάρχοντα. Αναφέρει συγκεκριμένα παραδείγματα χωριών, όπου οι κάτοικοι θεμελίωσαν νέα σχολεία με την προσωπική εθελοντική τους εργασία, καλλιέργησαν κοινόχρηστες εκτάσεις και διέθεσαν τα έσοδα για τον ίδιο σκοπό.¹²²⁹

Εκείνο όμως που αποφεύγει ακόμα να πράξει η Διδασκαλική Ομοσπονδία, το κάνουν βουλευτές του κυβερνώντος κόμματος. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του βουλευτή της ΕΡΕ Δ. Στεφάνου, το 1958, από τα 9.000 δημοτικά σχολεία, τα 1.085 στεγάζονταν σε ιδιωτικά οικήματα και τα 611 σε εκκλησιαστικά οικήματα. Περίπου το 30% των διδακτηρίων θεωρούνταν ακατάλληλα. Για την εύρυθμη λειτουργία της πρωτοβάθμιας, με αναλογία 40 μαθητές ανά δάσκαλο, υπολογίζει ότι απαιτείται η ανέγερση 6.191 νέων αιθουσών διδασκαλίας και η επισκευή 2.191 αιθουσών. Το συνολικό ποσό που απαιτείται για την αντιμετώπιση των αναγκών της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το βουλευτή, ανέρχεται στις 1.044 εκατ. Δραχμές.¹²³⁰

Η γενική εικόνα ωστόσο παραμένει ζοφερή. Ο δάσκαλος Ζ.Σ. περιγράφει με τα μελανότερα χρώματα την αίθουσα διδασκαλίας στην οποία καλείται να διδάξει. Πρόκειται για μία από τις αίθουσες ιδιωτικού οικήματος, μισθωμένου από εξηκονταετίας από το δημόσιο, η οποία δεν υπερβαίνει τα 15 τ.μ., καταλαμβάνεται σχεδόν εξ' ολοκλήρου από τα εντελώς απαραίτητα έπιπλα «μη πλεονάζοντος και του ελεχίστου χώρου και δι' αυτήν ταύτην την ελευθέραν κυκλοφορίαν των παιδών». Στην αίθουσα αυτή στοιβάζονται κυριολεκτικά οι 33 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης του σχολείου. Πέρα όμως από τη στενότητα του χώρου, σύμφωνα πάντα με την περιγραφή του δασκάλου, «δίδει την εικόνα πραγματικής τρώγλης», αφού όλες τις εποχές του χρόνου είναι ανήλιαγη και σκοτεινή, «του σκότους μετρίαζομένου μόνον δια της χρήσεως ηλεκτρικών λαμπτήρων», ο δε αερισμός της ήταν και αυτός προβληματικός, αφού τα παράθυρά της «κείμενα προς τον φωταγωγόν» δεν ανοίγονταν ποτέ για να αποφευχθούν «αι αναδιδόμεναι δυσοσμίες εκ των εγγύτατα τούτων ευρισκομένων και εν χρήσει τελούντων αφοδευτηρίων του σχολείου».¹²³¹ Πρόκειται για το 28^ο Δημοτικό Σχολείο Πειραιώς, το σχολικό έτος 1961-1962, γεγονός που αποδεικνύει ότι το κτιριακό πρόβλημα συνεχίζει να είναι οξύτατο ακόμα και στα αστικά κέντρα σε ολόκληρη την εξεταζόμενη περίοδο.

Το 1962 με το Ν.Δ. 4247/1962 ιδρύεται ο Οργανισμός Σχολικών Κτιρίων (ΟΣΚ) και προβλέπεται η χρηματοδότησή του με 225 εκατομμύρια δραχμές ετησίως

¹²²⁹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 173, 20 Σεπτεμβρίου 1951, σ. 4.

¹²³⁰ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 368, 20 Φεβρουαρίου 1958, σ. 4.

¹²³¹ Α.Φ. του Ζ.Σ., Έκθεσις λειτουργίας, κατά το τρέχον σχολικόν έτος 1961-1962 της Γ' τάξεως του 28^{ου} 6/θεσίου Δημοτικού Σχολείου Πειραιώς, 26-3-1962, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πειραιώς.

από τον Κρατικό Προϋπολογισμό. Παραμένει ωστόσο η προϋπόθεση της δωρεάν παραχώρησης οικοπέδου όπως προβλέπουν οι σχετικές διατάξεις του Α.Ν. 1840/1939 – εξαιρούνται όμως με το άρθρο 13 η Αθήνα, η Θεσσαλονίκη και ο Πειραιάς «ελλείψει χώρων δωρεάν παραχωρουμένων» όπου δύναται ο ΟΣΚ να προβαίνει σε αγορές οικοπέδων. Επομένως, μέχρι τη μεταπολίτευση, η επίλυση του προβλήματος της σχολικής στέγης επαφίεται στον «πατριωτισμό» των εκπαιδευτικών και των τοπικών αρχών. Το αποτέλεσμα είναι το αναμενόμενο. Παρά τη βελτίωση της κατάστασης, η οποία πιστώνεται κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τις τοπικές κοινότητες, παρά τα κονδύλια από την αμερικανική βοήθεια που προορίζονται κυρίως για την οικοδόμηση και επισκευή διδακτηρίων,¹²³² εκτεταμένο παραμένει το πρόβλημα έλλειψης κατάλληλων σχολικών κτιρίων.¹²³³

Στην ίδια διαπίστωση καταλήγουν άλλωστε τόσο εκπρόσωποι του Υπουργείου Παιδείας και πολιτικοί παράγοντες, όσο και η Διδασκαλική Ομοσπονδία. Όσο αφορά στα στατιστικά δεδομένα, πράγματι, όσο απομακρυνόμαστε από τη λήξη του εμφυλίου, παρατηρείται μείωση του μέσου όρου μαθητών ανά δάσκαλο, ο οποίος πέφτει κάτω από το όριο των 40 μαθητών μετά το 1960 και μειώνεται στους 31 μαθητές ανά δάσκαλο το 1973.¹²³⁴ Ωστόσο, στο διδακτικό προσωπικό συμπεριλαμβάνονται όλοι οι υπηρετούντες, επομένως και οι αποσπασμένοι σε διάφορες υπηρεσίες και οι αδειούχοι, ενώ ο γεωγραφικός διαμελισμός της χώρας και το πλήθος των μονοθέσιων σχολείων είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που μειώνει σημαντικά το μέσο όρο. Ακόμα και το 1973, από τα 8.932 δημοτικά σχολεία της χώρας, τα 3.326 ήταν μονοθέσια. Επομένως, η πραγματική αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο ήταν πολύ μεγαλύτερη. Με βάση τις εκθέσεις των επιθεωρητών λειτουργούσαν υπερπληθή τμήματα που προσέγγιζαν τους 100 μαθητές.¹²³⁵ Ο

¹²³² Στο πλαίσιο της αμερικανικής βοήθειας διοχετεύτηκαν στην Ελλάδα 1.785 εκατομμύρια δολάρια. Στο τετραετές πρόγραμμα που εκπονήθηκε για την εφαρμογή του Σχεδίου Μάρσαλ προβλέπονταν για την υγεία και την παιδεία το ποσό των 39,7 εκατομμυρίων δολαρίων. Τα αμερικανικά κονδύλια προσανατολίζονται κυρίως στην οικοδόμηση και επισκευή σχολείων. Γιάννης Μπέτσας, «Η ελληνική εκπαίδευση και ο αμερικανικός παράγοντας στη μεταπολεμική περίοδο», στο Κατερίνα Δαλακούρα, Σοφία Χατζηστεφανίδου, Αντώνης Χουρδάκης (επιμ.), *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*, Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 2015, σ. 423-440.

¹²³³ Από τα σχολικά κτίρια της εποχής λείπουν ακόμη και οι πλέον στοιχειώδεις χώροι, ακόμα και το έτος 1968. Αναφέρεται χαρακτηριστικά σε έκθεση που αφορά στο Διθέσιο Δημ. Σχ. Καστελλάνων Μέσης Κέρκυρας: «Διδακτήριον παλαιόν και ακατάλληλον. Κατά το τρέχον έτος ενεργείων του προσωπικού και συνδρομής των γονέων εις υλικά και προσωπικόν εργασίαν ανηγέρθησαν δύο αφοδευτήρια, διότι δεν υπήρχαν τοιαύτα». Α.Φ. της Η.Λ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1967-1968, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κερκύρας.

¹²³⁴ Βλ. σχετική ενότητα στην παρούσα διατριβή με τα στατιστικά δεδομένα της εκπαίδευσης.

¹²³⁵ «Καταπονείται η διδ/σα αυτή, διδάσκουσα εις 83 μαθητάς». Α.Φ. της Α.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Δημ. Σχ. Καπνοφύτου Σιδηροκάστρου.

Παναγής Παπαληγούρας, στα τέλη του 1963, αναφέρει ότι ο στοιχειώδης κτιριακός εξευρωπαϊσμός, δηλαδή, η εξασφάλιση μιας αίθουσας διδασκαλίας ανά 40 μαθητές, θα στοιχίσει πάνω από επτά δις δραχμές.¹²³⁶ Η ΔΟΕ θα συνεχίσει να προβάλλει την αδιαμφισβήτητη συμβολή των δασκάλων,¹²³⁷ ωστόσο, καθώς εκτιμά ότι το κτιριακό πρόβλημα παραμένει άλυτο,¹²³⁸ το 1967, προτείνει να χρηματοδοτηθεί ο ΟΣΚ με το ποσό των 700 εκατ. Δραχμών ώστε να αντιμετωπιστεί σωστά το έργο της ανέγερσης των χιλιάδων αιθουσών.¹²³⁹

Οι εκθέσεις αξιολόγησης αποτελούν ένα ακόμα τεκμήριο για τον καθοριστικό ρόλο των δασκάλων στην ανέγερση και την επισκευή σχολικών κτιρίων την μεταπολεμική περίοδο.¹²⁴⁰ Η πρώτη παράμετρος που ελέγχει και καταγράφει ο επιθεωρητής στην έκθεσή του είναι το σχολικό κτίριο, η κατάστασή του, η συνολική του εικόνα.¹²⁴¹ Σε κάποιες μάλιστα εκθέσεις, η περιγραφή είναι αναλυτική και αναφέρει τις πρωτοβουλίες του δασκάλου, το ιστορικό και τον φορέα που χρηματοδότησε την ανέγερση του σχολικού κτιρίου.¹²⁴² Επίσης καταγράφονται οι επισκευές του διδακτηρίου ή οι συμπληρωματικές εργασίες που βρίσκονται εν εξελίξει¹²⁴³ και οι σχετικές πρωτοβουλίες του δασκάλου.¹²⁴⁴ Αναλυτικά

¹²³⁶ Παναγής Παπαληγούρας, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Ακρόπολις*, 16 Οκτωβρίου 1963.

¹²³⁷ Στο Διδασκαλικό Βήμα, δημοσιεύονται οι περιπτώσεις σχολείων που χτίστηκαν χάρη στην προσωπική πολυετή προσπάθεια και την επιμονή δασκάλων, όπως το Β' 6/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Σπάτων *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 584, 10 Ιανουαρίου 1966, σ. 3.

¹²³⁸ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 368, 31 Ιανουαρίου 1967, σ. 2.

¹²³⁹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 612, 20 Φεβρουαρίου 1967, σ. 1.

¹²⁴⁰ «Εμφανίζει δραστηριότητα δια την ανέγερσιν νέου διδακτηρίου». Α.Φ. του Π.Ο., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1968-1969, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «Συνέβαλε δραστηρίως εις την αποπεράτωσιν του διδακτηρίου του σχολείου». Α.Φ. του Ν.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καλαμπάκας. Επίσης: Μερίμνησε για την οικονομική ενίσχυση της σχολικής εφορίας ώστε να επισκευαστεί το διδακτήριο, για την περίφραξη και τη δεντροφύτευση της αυλής και τη δημιουργία σχολικού κήπου. Α.Φ. της Σ.Α., έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας σχ. έτους 1954-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σερρών.

¹²⁴¹ «Δημόσιον, μονόροφον παλαιότερου τύπου, με δύο αίθουσας(...)στερείται αποχωρητηρίων». Α.Φ. του Κουτσολιάκου Νικόλαου, έκθεση υπηρεσιακής ικανότητας, 23-2-1960, 2/θέσιον Δ.Σχ. Κότρωνος, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λακωνίας.

¹²⁴² «Νεόδμητον εις εξαιρετικήν θέσιν, τύπου 1/θεσίου με όλας τας σύγχρονas ανέσεις(...)Υπάρχει διαμέρισμα του ενός δωματίου, ωραίο, δια την διαμονήν του διδασκάλου. Εις αυτό σήμερον παρασκευάζεται και διανέμεται το συσσίτιον των μαθητών. [ο δάσκαλος] έχει εργασθή δια το σχολείον το διδακτήριον του οποίου έκτισεν η Αμερικανική Βοήθεια». Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 1/θέσιο Δημ. Σχολείο Σωματά, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Β' Ρεθύμνης.

¹²⁴³ «Έργον του είναι η κατασκευή αποχωρητηρίων, η ύδρευσις του σχολείου και των αποχωρητηρίων και η κατασκευή υπογείου αποθήκης». Α.Φ. του Φ.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1968-1969, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λευκάδας.

¹²⁴⁴ «Κατασκευάσθησαν τα αφοδευτήρια του σχολείου. Υπολείπονται εισέτι η σκεπή και τα θυρώματα τούτων. Το Κοινοτικόν Ταμείον δύναται να ενισχύση το σχολικόν τοιούτον». Α.Φ. του Αραπλή Δημητρίου, έκθεση εργασιών σχ. έτους 1955-1956, 1/ξιον Δημ. Σχ. Έρφων Αρκαδίου Ρεθύμνης

περιγράφονται και οι ποικίλες αντιξοότητες.¹²⁴⁵ Δάσκαλος που πρωταγωνιστεί στην προώθηση και την επιστασία των ενεργειών οικοδόμησης σχολικού κτιρίου αναφέρεται ότι συνάντησε πολλές δυσκολίες «εις την μεταφοράν των αναγκαιούντων υλικών και εξεύρεσιν κατάλληλων εμπειροτεχνών». Τελικά, «επέτυχε να παρακάμψη τα προβληθέντα εμπόδια και να εξασφαλίση την προσωπικήν εργασίαν των κατοίκων».¹²⁴⁶ Η συνεργασία και η συμμετοχή των κατοίκων στις πρωτοβουλίες των δασκάλων δεν ήταν ούτε αυτονόητη ούτε δεδομένη, καθώς είχαν και εκείνοι τα δικά τους προβλήματα να αντιμετωπίσουν. Στο δελτίο εξωσχολικής δράσης του, ο δάσκαλος Φ.Κ. περιγράφει τη συμμετοχή του σε επιτροπή εράνου για την ανέγερση γυμνασίου και τις προσπάθειές του να συγκεντρώσει οικοδομικό υλικό για την ανέγερση δημοτικού σχολείου συναντώντας πολλές φορές την αδιαφορία των κατοίκων που ασχολούνται με την «εξοικονόμησιν υλικών δια την ανέγερσιν των κατοικιών τους». Τελικά καταφέρνει να συγκεντρώσει τα υλικά για το νέο διδακτήριο «όπερ, με την λήξιν του σχολικού έτους, προβάλλει το επιβλητικόν και πλήρες επίπλων ανάστημά του εν μέσω των ημιτελειωμένων οικιών νέου οικισμού».¹²⁴⁷

Το διδακτηριακό έργο του δασκάλου, η συμβολή του δηλαδή στην ανέγερση ή επισκευή του διδακτηρίου, τεκμηριώνεται είτε από έγγραφα των τοπικών αρχών,¹²⁴⁸ της σχολικής εφορίας και διαφόρων άλλων φορέων, είτε από τις πηγές πληροφόρησης του επιθεωρητή,¹²⁴⁹ είτε από τις αναφορές του ίδιου του επιθεωρούμενου.¹²⁵⁰

Ένα μέρος των εργασιών συντήρησης και επισκευής των σχολείων περνούσε κυριολεκτικά από τα χέρια των δασκάλων και των γονέων. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση επιθεωρητή που περιγράφει στην έκθεσή του ότι προσερχόμενος για επιθεώρηση σχολείου «εύρομεν τούτον [τον δάσκαλο του σχολείου]

¹²⁴⁵ «Οι κάτοικοι έχουν διχασθή από τας ενέργειάς του δια την στέγασιν του σχολείου και την εκλογήν γηπέδου δι' οικοδόμησιν νέου διδακτηρίου. Η μία μερίς είναι εναντίον του με το αιτιολογικόν ότι ευνοεί την ετέραν μερίδα». Α.Φ. του Β.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

¹²⁴⁶ Α.Φ. του Γ.Π., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Β' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

¹²⁴⁷ Α.Φ. του Φ.Κ., δελτίον εξωσχολικής δράσεως σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λευκάδας.

¹²⁴⁸ Ο πρόεδρος της Κοινότητας Γουβών συντάσσει βεβαίωση για το διδακτηριακό έργο του δασκάλου κατά τα έτη 1956-1959 (αποπεράτωση διδακτηρίου, ανέγερση οικήματος δασκάλου, ανέγερση τουαλέτας, κλπ.) Για τα παραπάνω έργα αξίας 140.000 δρχ. μόνο 15.000 δρχ. διέθεσε το δημόσιο. Τα υπόλοιπα διατέθηκαν από την Κοινότητα, προσφορές υλικών και προσωπική εργασία των κατοίκων. Α.Φ. του Θ.Τ., Βεβαίωσις Κοινοτάρχη, 15-11-1963.

¹²⁴⁹ Ο επιθεωρούμενος, ως γραμματέας Σχολικής Εφορίας «ειργάσθη δια την επισκευήν του παλαιού διδακτηρίου, την ηλεκτρικὴν εγκατάστασιν, την ύδρευσιν των σχολείων». Α.Φ. του Τ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λιβαδειάς.

¹²⁵⁰ Με τη συμβολή και τη συμμετοχή της δασκάλας, λαχειοφόρο αγορά οργάνωνει το 1956 η Στ' Γυμνασίου για την αποπεράτωση του διδακτηρίου Γυμνασίου της Καλλιθέας. Α.Φ. της Β.Α., έκθεσις πεπραγμένων σχ. έτους 1955-1956, Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

ελαιοχρωματίζοντα τας πολυφύλλους εσωτερικάς θύρας του διδ/ρίου, εις ώρας διακοπής των μαθημάτων». Όπως αναφέρεται στην ίδια έκθεση, οι εργασίες διαμόρφωσης της σχολικής αυλής γίνονταν επίσης δωρεάν από τους χωρικούς: «Κατασκευάζει επίσης πρασιά προ του διδακτηρίου, χωριζομένης από την υπόλοιπον αυλήν με τοιχεία εκ σκυροδέματος, της εργασίας εκτελουμένης δωρεάν υπό τεχνιτών ομοχωρίων».¹²⁵¹ Κάποιες άλλες φορές όμως, οι δάσκαλοι υποχρεώνονται να έρθουν σε αντιπαράθεση με τις τοπικές αρχές προκειμένου να διαφυλάξουν το σχολικό κτίριο από τις, όχι και τόσο αγαθές, προθέσεις τους. Όπως προκύπτει από έγγραφο του επιθεωρητή του, το Κοινοτικό Συμβούλιο Πενταγίων Άμφισσας, κατήγγειλε τον δάσκαλο Ο.Τ. για αναξιοπρεπή συμπεριφορά διότι διαφώνησε με την πρόθεση της Κοινότητας να ιδιοποιηθεί το ισόγειο του σχολείου για να το ενοικιάσει ως καφεενείο.¹²⁵²

Η εξασφάλιση της χρηματοδότησης με την ελάχιστη δυνατή συμβολή του δημοσίου ή, ακόμα καλύτερα, χωρίς αυτήν, αποτελεί θετικό σημείο που τονίζεται με έμφαση και συνεκτιμάται υπέρ του επιθεωρούμενου. Σύμφωνα με πιστοποιητικό της Σχολικής Εφορίας, το νέο διδακτήριο του Δημοτικού Σχολείου Μυρσίνης Λεχαινών ανεγέρθη μετά από προσωπικές πρωτοβουλίες του δασκάλου Χ.Θ., ο οποίος εξασφάλισε το κατάλληλο οικόπεδο «άνευ ουδεμίας κρατικής δαπάνης» αλλά και την ανέγερση και τον εξοπλισμό του σχολείου «με ελαχίστην κρατικήν επιβάρυνσιν».¹²⁵³ Σε άλλη έκθεση αναφέρεται ότι ο δάσκαλος Χ.Α. κατόρθωσε «να αναγείρη Διδακτήριον 3/θεσίου τύπου, μετ' αποχωρητηρίων, υδρεύσεως και περιφράξεως, άνευ κρατικής ενισχύσεως».¹²⁵⁴ Η διοργάνωση εράνων μεταξύ των γονέων και των κατοίκων μιας περιοχής ήταν μια συνήθης πρακτική για την ανεύρεση πόρων, τόσο για την ανέγερση όσο και για την επισκευή σχολικών κτιρίων. Για τον ίδιο σκοπό, διενεργούνταν έρανοι και από την ελληνική κοινότητα της Αμερικής.¹²⁵⁵ Συνήθως, το συνολικό ποσό συγκεντρωνόταν από έναν συνδυασμό των παραπάνω πηγών.¹²⁵⁶ Ο

¹²⁵¹ Α.Φ. του Σ.Χ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κοζάνης.

¹²⁵² Α.Φ. του Ο.Τ., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 1849/22-9-1954, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹²⁵³ Α.Φ. του Κ.Ζ., πιστοποιητικό Σχολικής Επιτροπής του Δημοτικού Σχολείου Μυρσίνης Λεχαινών, αρ.πρ. 397/21-9-1961.

¹²⁵⁴ Α.Φ. του Χ.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χαλκίδος.

¹²⁵⁵ «Επιπλέον, δι' εράνου ενεργηθέντος εις Αμερικήν, συνελέγη το ποσόν 30.000 δρχ. δι ου επισκευάσθη ριζικώς το Διδακτήριον». Α.Φ. του Χ.Τ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹²⁵⁶ «Εθεμελιώθη το έτος 1947, δι επιτόπιων πόρων και κρατικής αρωγής. Κατόπιν επανειλημμένων εκκλησιών μας προς τους κατοίκους, σχολικούς εφόρους και διδ/λους, ήρχισαν αι εργασίαι αποπερατώσεώς του, δια χρημάτων προερχομένων εξ εράνων μεταξύ των κατοίκων και κρατικής βοήθείας». Α.Φ. του Α.Δ., Επιθεώρησης του 4/ξίου Δημ. Σχολείου Β' Παλαμά την 8-3-1956, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

δάσκαλος Κ.Ζ. θα επιτύχει να ανοικοδομήσει το σχολείο του χωριού Σκινές Χανίων, με πόρους που προήλθαν από την οργάνωση εράνων, την εκποίηση προϊόντων του σχολικού κήπου και την κρατική χρηματοδότηση. Πρόκειται για ένα από τα χωριά που κατέστρεψαν οι Γερμανοί στις 1 Αυγούστου 1941 ως αντίποινα για τις απώλειες που είχαν κατά τη διάρκεια της μάχης της Κρήτης. Αφού εκτέλεσαν 44 κατοίκους, ανατίναξαν όλα τα σπίτια αλλά και το σχολείο του χωριού. Σύμφωνα με την έκθεση του επιθεωρητή, ο δάσκαλος κατόρθωσε «να επαναφέρει το διδακτήριον εις την προ του πολέμου κατάστασιν».¹²⁵⁷

Έχουμε ήδη επισημάνει ότι στις θυελλώδεις δεκαετίες του '40 και του '50, πολλές φορές οι προσωπικές πορείες των ανθρώπων δεν ήταν ευθύγραμμες μπροστά στα σκληρά διλήμματα που έβαζε η καθημερινότητα. Το εντυπωσιακό είναι ότι σε κάποιες περιπτώσεις το ίδιο συνέβη και με την ιστορία των σχολικών κτιρίων. Τέτοια είναι η ιστορία της ανέγερσης του δημοτικού σχολείου της Κατσουλιάς. Όπως παραδέχεται ο επιθεωρητής της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Γορτυνίας, το κτίριο του Δημοτικού Σχολείου Κατσουλιάς – ένα από τα φτωχότερα χωριά της Γορτυνίας – ξεκίνησε να χτίζεται από τους αντάρτες του ΕΑΜ και αποπερατώθηκε το 1957 χάρη στις ενέργειες των δύο δασκάλων και την εθελοντική εργασία των κατοίκων του χωριού. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι «επί κατοχής οι αναρχικοί είχαν αρχίσει την τοιχοποιίαν ενός διδ/ρίου, τύπου 2/ξίου μετά διαδρόμου και Γραφείου, δια προσωπικής υποχρεωτικής εργασίας των κατοίκων».¹²⁵⁸ Το έργο της τοιχοποιίας «συνεπλήρωσαν» πολλά χρόνια αργότερα οι δύο δάσκαλοι με τη βοήθεια των κατοίκων του χωριού οι οποίοι αγόρασαν την ξυλεία και τα κεραμίδια, διαμόρφωσαν την αυλή και κατασκεύασαν τα αποχωρητήρια, τη στέγη και την οροφή. Για την ολοκλήρωση του έργου (κουφώματα, υαλοπίνακες, δάπεδο, κλπ.) διατέθηκαν 40.000 δραχμές από το πρόγραμμα επενδύσεων, οπότε πλέον «μεγαλοπρεπές και επιβλητικόν προβάλλει το διδ/ριον του 2/ξίου Δημοτικού Σχολείου Κατσουλιάς, κόποις και μόχθοις των δύο διδασκάλων». Πρόκειται για τη μοναδική ιστορία ενός σχολείου όπου, ενώ η κατοχή και ο εμφύλιος μετέτρεπαν σε ερείπια εκατοντάδες σχολεία σε όλη τη χώρα, ξεκίνησε να χτίζεται, πέτρα την πέτρα, από τους κατοίκους του χωριού με πρωτοβουλία του ΕΑΜ και ολοκληρώθηκε χάρη στις προσπάθειες των δασκάλων του και την, έστω πενιχρή, χρηματοδότηση του μετεμφυλιακού κράτους. Ο κανόνας έχει και τις εξαιρέσεις του.

¹²⁵⁷ Α.Φ. του Κ.Ζ., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 892/2-8-1949, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χανίων.

¹²⁵⁸ Α.Φ. της Ψ.Π., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1956-1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

Ηθικός πανικός

Οι ομιλίες και οι διαλέξεις στους γονείς και κηδεμόνες των σχολείων ή ακόμα και σε ευρύτερο κοινό με θέματα ηθικής, εθνικής και θρησκευτικής διαπαιδαγώγησης αποτελούν μέρος της εξωσχολικής δράσης. Οι ομιλίες που εκφωνούν δάσκαλοι – οι οποίες εν συνεχεία αρχειοθετούνται στους ατομικούς τους φακέλους – με θέμα την παιδική εγκληματικότητα απηχούν το κλίμα του ηθικού πανικού απέναντι στη νεανική και παιδική παραβατικότητα¹²⁵⁹ και ταυτόχρονα σηματοδοτούν τα όρια της εθνικόφρονος αγωγής και τις ποικίλες μορφές αμφισβήτησής της από ευρύτατη μερίδα της νεολαίας.¹²⁶⁰ Ως αίτια της παιδικής εγκληματικότητας αναφέρονται η έλλειψη καλής αγωγής, οι αντιζηλίες των γονέων, τα διαζύγια, ο ανήθικος βίος του/της συζύγου, η παράνομη συμβίωση (τα τέκνα της οποίας περιφρονούνται), η πείνα και οι στερήσεις, ο αλκοολισμός, τα ακατάλληλα αναγνώσματα (Μάσκα, Ταρζάν, Μικρός Ήρωας, Χτυποκάρδι, κ.α.), ο κινηματογράφος και η αστυφιλία.¹²⁶¹

Οι πολυσέλιδοι λόγοι των δασκάλων συμπεριλαμβάνουν στον όρο εγκληματικότητα, φόνους, βιασμούς, ληστείες, διαρρήξεις, κλοπές, τις γεννήσεις εξώγαμων παιδιών, την ομοφυλοφιλία, τη σεξουαλική ελευθεριότητα, τον τεντυμποϊσμό, τη νεανική ανυπακοή. Και βέβαια, η βαθύτατη ανησυχία για την πολιτικοποίηση, τον αντικομοφορισμό, τον ριζοσπαστισμό της νεολαίας, την αμφισβήτηση των κατεστημένων ηθών, τον «κλωνισμό της πατρικής εξουσίας» αλλά και η έκπληξη για τα «17χρονα παιδιά [που] επιτίθενται κατά των αστυνομικών», προδίδουν μια αίσθηση αποτυχίας των μεταπολεμικών ιδεολογικών στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος.¹²⁶² Άλλωστε, πρόκειται για τις μαθητικές γενιές που πέρασαν από τα θρανία του σχολείου της εθνικοφροσύνης, γαλουχήθηκαν με τα ιδεώδη του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, με τα κηρύγματα του κατηχητικού και

¹²⁵⁹ Η διάκριση των όρων εγκληματικότητα και παραβατικότητα γίνεται αποδεκτή στην Ελλάδα πολύ αργότερα από ότι στην Ευρώπη. Στις δεκαετίες του '50 και του '60, επιστήμονες και εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν ως εγκληματική κάθε παραβατική ή μη συμβατική συμπεριφορά. Βλ. Έφη Αβδελά, «Φθοροποιοί και ανεξέλεγκτοι απασχολήσεις: Ο ηθικός πανικός για τη νεολαία στη μεταπολεμική Ελλάδα», *Σύγχρονα Θέματα*, τ. 90, Ιούλιος-Σεπτέμβριος 2005, σελ. 32.

¹²⁶⁰ Α.Φ. του Γ.Χ., ομιλία του δασκάλου προς τους γονείς και κηδεμόνες του Δημοτικού σχολείου Καλοσκοπής (Αμφισσα) με θέμα «Η μεταπολεμική εγκληματικότητα των ανηλίκων εις την Ελλάδα και η επιτακτική ανάγκη ηθικής διαπαιδαγώγησης της σημερινής νεολαίας», 20-2-1954.

¹²⁶¹ Α.Φ. του Γ.Φ., «Περί εγκληματικότητος του παιδιού». Ομιλία του Γ.Φ., Διευθυντού του Ιου Δημ. Σχολείου Αγ. Βαρβάρας ενώπιον των γονέων και κηδεμόνων όλων των μαθητών των σχολείων κατά την Εβδομάδα του Παραστρατημένου Παιδιού, οργανωθείσαν υπό του σεβαστού Υπουργείου Δικαιοσύνης, 21-1-1958.

¹²⁶² Α.Φ. του Ι.Ν., ομιλία προς τους γονείς και κηδεμόνες του Δημοτικού σχολείου Κύμης με θέμα «Η παιδική εγκληματικότητα, παράγοντες αναπτύξεως αυτής και μέτρα προς περιστολήν ταύτης», 19-11-1967.

των υποχρεωτικών εβδομαδιαίων εκκλησιασμών, με τις αμέτρητες τελετές, παρελάσεις, ομιλίες και εκδηλώσεις. Όλα αυτά μοιάζουν να σαρώνονται από ένα παγκόσμιο κύμα αμφισβήτησης που μεταφέρει η μαζική νεανική κουλτούρα, ο φεμινισμός, ο κινηματογράφος, τα νέα μουσικά και καλλιτεχνικά ρεύματα, τα κάθε λογής έντυπα και βιβλία. Πολύ περισσότερο που η υπερσυντηρητική οπτική γωνία αδυνατεί να διαφοροποιήσει την εγκληματικότητα από την παραβατικότητα ή, πολύ περισσότερο, να διακρίνει τα νέα ριζοσπαστικά ρεύματα νεανικής αμφισβήτησης από το δυτικό «υλόφρονα» τρόπο ζωής, τα νέα καταναλωτικά πρότυπα, τον εκσυγχρονισμό των ηθών. Σύμφωνα με τους ομιλητές, κινηματογράφος, τηλεόραση και θέατρο χαρακτηρίζονται «εσπεριναί σχολαί εγκλήματος», ενώ η φθοροποιός επίδραση της δυτικότροπης διασκέδασης, των νέων μουσικών ρευμάτων, «τα πάρτυ και αι χορευτικά επιδημίες της εποχής, μάμπο, σάμπα, χούλα-χουπ, τσα-τσα, ροκ-εντ ρολλ, καν-καν επιφέρουν τεραστίας ηθικής καταπτώσεις» οδηγώντας τους νέους «εις την ακολασίαν και τον ηθικόν βόρβορον».¹²⁶³ Επιπλέον, το προκλητικό ντύσιμο των νέων γυναικών θεωρείται η βασική αιτία της έμφυλης βίας αφού «εις την Γαλλίαν και Ιαπωνίαν κατά 20% ηυξήθησαν τα σεξουαλικά εγκλήματα αποδιδόμενα από την αστυνομίαν εις την μίνι φούστα».¹²⁶⁴ Ακόμη και οι ομιλητές που αναγνωρίζουν ότι ο κινηματογράφος αποτελεί απαραίτητο μέσο ψυχαγωγίας και μορφώσεως, στηλιτεύουν τον «ηθικό ξεπεσμό του αμερικανικού κινηματογράφου» και υποστηρίζουν ότι πρέπει να μπει τέλος στην «κινηματογραφική ασυδοσία» και να θεσμοθετηθούν αυστηρότατα μέτρα απαγορεύσεων και λογοκρισίας, όπως, η απαγόρευση εισαγωγής «ασέμνων, αστυνομικών και ληστρικών» ταινιών, η απαγόρευση παραγωγής και προβολής αντίστοιχων τέτοιων εγχώριων ταινιών, η γενικευμένη απαγόρευση εισόδου σε δημόσιους κινηματογράφους ανηλίκων κάτω των 12 ετών, αλλά και ο εφοδιασμός όλων των σχολείων με κινηματογραφικό εξοπλισμό ώστε να χρησιμοποιείται ως μέσο εποπτικό, μορφωτικό και ψυχαγωγικό.¹²⁶⁵ Αυτές οι θέσεις προβάλλονται και από την αρθρογραφία αρμόδιων

¹²⁶³ Στο ίδιο.

¹²⁶⁴ Στο ίδιο.

¹²⁶⁵ «Στην κατηγορία των βλαβερών και επομένως ακατάλληλων δια τα παιδιά και τους εφήβους κινηματογραφικών έργων, υπάγονται τα έχοντα περιεχόμενον, ερωτικών, δραματικών, περιπετειώδους, αστυνομικών και ληστρικών». Α.Φ. του Β.Ν., «Ο κινηματογράφος και η επίδρασή του στην παιδική και εφηβική ψυχή», Διάλεξις πραγματοποιηθείσα εις τον κινηματογράφον «ΗΛΙΟΣ» Σουφλίου, την 6^{ην} Φεβρουαρίου 1966 και υπό την αιγίδα του Παραρτήματος Σουφλίου της ΕΤΑΙΡΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ.

αξιωματούχων στο Διδασκαλικό Βήμα¹²⁶⁶ αλλά και από το Δ.Σ. της ΔΟΕ. Για παράδειγμα, η κινηματογραφική ταινία *Helen of Troy* (1956) αποτελεί, σύμφωνα με τη ΔΟΕ, ένα ακόμα δείγμα του αμερικανικού κινηματογράφου που, στο βωμό της κερδοσκοπίας, παρουσιάζει έργα τα οποία διαβρώνουν τις ηθικές αξίες και τροφοδοτούν τα κατώτερα ένστικτα του ανθρώπου.¹²⁶⁷

Οι διεθνείς παραπομπές των ομιλητών σε σχετικές έρευνες και άρθρα από τις ΗΠΑ, τη Μεγάλη Βρετανία, τη Γαλλία, τη Δ. Γερμανία, οι αναφορές στους τεντυμπόις, στους μπλουζόν-νουάρ, σε «βραδιές οργίων» που διοργανώνονται στα δυτικά πανεπιστήμια, προκαλούν βαθύτατο αποτροπιασμό στα συντηρητικά ακροατήρια, αλλά, από την άλλη, η πραγματική επίδρασή τους στις νεανικές συνειδήσεις είναι εξαιρετικά αμφίβολη. Άλλωστε, στα τέλη της δεκαετίας του '60, οι καιροί έχουν πια αλλάξει. Με απογοήτευση διαπιστώνεται ότι «υπάρχουν ολίγα περιοδικά χριστιανικού και θρησκευτικού περιεχομένου ως του Ερυθρού Σταυρού, της ΧΕΝ, της Αποστολικής Διακονίας κ.α. πλην όμως αυτά τα θεωρούν ως εντροπή οι νέοι μας και οι ενήλικοι να τα διαβάσουν».¹²⁶⁸ Εξίσου αποκαρδιωτική, όπως παρατηρεί σε δημοσιεύματά του δάσκαλος αμέσως μετά τη δικτατορία, είναι και η περιφρόνηση απέναντι στα δημοτικά τραγούδια, αφού «δεν τραγουδιούνται από τους μεγάλους και ούτε θέλουνε να ακούγονται από τους μικρούς», ιδιαίτερα δε από τους μορφωμένους οι οποίοι «έμαθαν τραγούδια της Λατινικής Αμερικής και των Μάο-Μάο της Αφρικής».¹²⁶⁹

Ωστόσο, ακόμα και στη δεκαετία του '50, τα συντηρητικά αντανakλαστικά μερίδας του διδασκαλικού κόσμου δοκιμάζονται από τις νέες πολιτιστικές προτιμήσεις των νέων της εποχής. Ο κίνδυνος εδώ, προέρχεται από εντελώς διαφορετική προέλευση – πρόκειται για τα λαϊκά μουσικά ρεύματα της εποχής. Το ρεμπέτικο, το αρχοντορεμπέτικο, το λαϊκό τραγούδι, οι ανατολίτικες μουσικές επιρροές, το μπουζούκι, δαιμονοποιούνται και αντιμετωπίζονται ως απειλή για τη δημοτική παράδοση, ενώ στην πραγματικότητα, αποτελούν τομή αλλά και συνέχεια της. Χαρακτηριστικό παράδειγμα, ο δάσκαλος που, σε άρθρο του σε εφημερίδα του Διδασκαλικού Συλλόγου Λιβαδιάς, τόνιζε ότι στο καφενείο του χωριού οι νέοι

¹²⁶⁶ «Οι ταινίες με περιεχόμενο εγκληματικότητας ή σεξουαλισμού, ερεθίζουν νοσηρά την φαντασία, εξάπτουν τα ένστικτα και παρορμούν προς μίμηση». Χαρίλαος Προκοπίδης, Διευθυντής του Αναμορφωτικού Καταστήματος Αρρένων Κορυδαλλού, «Τα παραστρατημένα παιδιά», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 187, 29 Φεβρουαρίου 1952, σ. 3.

¹²⁶⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 306-307, 10 Φεβρουαρίου 1956, σ. 10.

¹²⁶⁸ Α.Φ. του Ι.Ν., ό.π.

¹²⁶⁹ Ι.Α., διδάσκαλος, «Τα δημοτικά μας τραγούδια», εφημερίδα *Νέος Ορίζων*, αρ. φ. 370, 30-1-1975.

άκουγαν στο ραδιόφωνο Τσιτσάνη και Γούναρη, οπότε εκείνος, διαισθανόμενος την υψηλή αποστολή του ως θεματοφύλακα των εθνικών μουσικών παραδόσεων και του δημοτικού τραγουδιού, ως αντίπραξη στη «ζωή του ψεύτικου κόσμου» και στα «απόψε κάνεις μπαμ», δίδασκε με ζήλο δημοτικά και κλέφτικα τραγούδια στους μαθητές του.¹²⁷⁰

Οικογενειακός βίος και προσωπικές σχέσεις

Η προσωπική ζωή των δασκάλων, ο οικογενειακός τους βίος, οι κοινωνικές τους σχέσεις αποτελούν πρότυπο για την ευρύτερη σχολική κοινότητα, πολύ περισσότερο, για τη μικρή κοινωνία του χωριού. Ο αδιάβλητος βίος και το ακέραιο ήθος συνιστούν σημαντικές προϋποθέσεις για τη διαφύλαξη του κοινωνικού κύρους του διδασκαλικού θεσμού. Ο δάσκαλος ήταν υποχρεωμένος να συμμορφώνεται με τον τρόπο ζωής, τα ήθη, τα έθιμα και τη νοοτροπία, να προσαρμόζεται με τους κανόνες της ευρύτερης περιοχής του σχολείου του. Η ερωτοτροπία, ο αρραβώνας, ο γάμος και η δημιουργία οικογένειας έπρεπε να κινούνται εντός του ηθικού πλαισίου του συγκεκριμένου κάθε φορά κοινωνικού περιγύρου. Οι ηθικοί κώδικες της εποχής ήταν αυστηροί αλλά όχι απαραβίαστοι. Κάθε παρέκκλιση, όταν γίνεται αντιληπτή, επισύρει τη δυσαρέσκεια του επιθεωρητή, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν συγκεκριμένες αποδείξεις «κακής διαγωγής».¹²⁷¹ Οι εποπτικοί μηχανισμοί δεν αρκούνται στην καταγραφή του ήθους του επιθεωρούμενου, ο λόγος των εκθέσεων είναι κανονιστικός και σε ορισμένες περιπτώσεις παρεμβατικός. Ο επιθεωρητής γίνεται συχνά αποδέκτης παραπόνων¹²⁷² και παρεμβαίνει ώστε να ανακαλέσει τον επιθεωρούμενο στην τάξη.¹²⁷³ Στις πόλεις, ο βαθμός ελευθερίας που απολάμβαναν οι δάσκαλοι/ες της εποχής ήταν ασφαλώς διαφορετικός, ωστόσο και εκεί, ισχύει η γενική αρχή ότι η επαγγελματική ηθική πρέπει να πλαισιώνεται από ένα σύνολο

¹²⁷⁰ «Τα δημοτικά μας τραγούδια και τα μπουζούκια», *Ο Πλούταρχος*, Μηνιαίο Όργανο του Διδασκαλικού Συλλόγου Λεβαδειάς, Έτος Α' αρ. φύλλου 1, Λεβαδειά, Φεβρουάριος 1954.

¹²⁷¹ «Είναι από τας διδασκαλίσσας εκείνας αίτινες στηρίζονται εις την επίδειξιν και τον θόρυβον(...)Εις τας συναναστροφάς της δεν δίδει αφορμήν. Όμως δεν χαίρει επαρκούς υπολήψεως δια τα ήθη της, χωρίς με τούτο να έχωμεν αποδείξεις κακής διαγωγής». Α.Φ. της Θ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου.

¹²⁷² «Εις τον δημόσιον και ιδιωτικόν βίον του παρουσιάζεται καλός μάλλον καίτοι φαίνεται ότι δεν τον αγαπούν όλοι οι κάτοικοι. Σήμερον παρουσιάσθη ενώπιόν μας μία κυρία και διετύπωσε εναντίον του παράπονα». Α.Φ. του Β.Σ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

¹²⁷³ «Είναι ολίγον οξύθυμος και κάποτε παρ' ολίγον να δημιουργήση σοβαράν κατάστασιν με την συμπεριφοράν του προς τους πολίτας και δη εις δεσποινίδα. Δια τούτο τον παρετηρήσαμεν αυστηρώς». Α.Φ. του Κ.Η., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1958-1959, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κομοτηνής.

αρχών προσωπικής ηθικής. Ο δάσκαλος παραδειγματίζει με την ιδιωτική του ζωή, με τις επιλογές του, τις συναναστροφές του, τον τρόπο που ντύνεται, μιλάει, συμπεριφέρεται, με τις φιλίες που δημιουργεί, με τον τρόπο που διαχειρίζεται τις προσωπικές του σχέσεις, τις οικονομικές του συναλλαγές, ακόμα και τις αντιπαραθέσεις του προσωπικού του κύκλου. Τόσο ο ίδιος ο δάσκαλος, όσο και η οικογένειά του πρέπει να αποφεύγουν προστριβές ή διενέξεις που πιθανόν να δημιουργήσουν προβλήματα στο διδασκαλικό, υπαλληλικό και ευρύτερο κοινωνικό του ρόλο ή να θέσουν σε κίνδυνο τις ισορροπίες της σχολικής κοινότητας.¹²⁷⁴

Τα παραπτώματα και τα ποινικά αδικήματα ηθικής φύσεως στηλιτεύονται με ιδιαίτερη αυστηρότητα είτε αφορά δασκάλους είτε επιθεωρητές. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις του δασκάλου που καταδικάστηκε με 3,5 έτη φυλάκισης για ασέλγεια επί μαθητριών του σχολείου του¹²⁷⁵ και του επιθεωρητή που καταγγέλθηκε για πράξεις ανήθικες με αποτέλεσμα η ΔΟΕ να ζητήσει την απομάκρυνσή του «μακράν των διδασκάλων, των οποίων την ατομικήν τιμήν τόσον ολίγον αποδεικνύεται σεβόμενος».¹²⁷⁶ Σύμφωνα με τη ΔΟΕ, «διεστραμμένοι φύσεις, έκφυλοι τύποι και κακών ενστίκτων άτομα» δεν έχουν καμία θέση στις τάξεις των δασκάλων.¹²⁷⁷

Η διάλυση ενός αρραβώνα και μάλιστα μεταξύ δασκάλων, δεν είναι μια συνήθης και αυτονόητη διαδικασία που περνά απαρατήρητη από την τοπική κοινωνία αλλά και από τους εποπτικούς μηχανισμούς. Η λογοδοσία στον επιθεωρητή για την πορεία του αρραβώνα, ακόμα και για τις πιο προσωπικές πτυχές της σχέσης ενός ζευγαριού, μπορεί να πάρει και τη μορφή υπηρεσιακών εγγράφων που καταγράφονται στον ατομικό φάκελο του επιθεωρούμενου – συνήθως αξιοποιείται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό για να αιτηθεί μετάθεση ή απόσπαση για οικογενειακούς λόγους.¹²⁷⁸ Ο δάσκαλος Φ.Κ., με εντελώς διαφορετικά κίνητρα, δίνει πλήρη αναφορά στον επιθεωρητή του για το δεσμό του με μια δασκάλα της ίδιας Εκπαιδευτικής

¹²⁷⁴ Ο δάσκαλος Η.Α. ζήτησε να αποσπασθεί διότι στο χωριό όπου υπηρετούσε ήταν προβληματική και επισφαλής η παρουσία του καθώς, όπως αναφέρει ο επιθεωρητής του, «συνέτρεχον λόγοι απειλής κατά της ζωής αυτού» λόγω οικογενειακών διαφορών της συζύγου του με κάποιους χωρικούς. Α.Φ. του Η.Α., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 1931/28-11-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Β' Ρεθύμνης.

¹²⁷⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 270, 10 Νοεμβρίου 1954, σ. 5.

¹²⁷⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 268-269, 20-30 Οκτωβρίου 1954, σ. 5.

¹²⁷⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 260, 20 Ιουνίου 1954, σ. 5.

¹²⁷⁸ «Διαμένει εις το χωρίον μετά της μητρός του και διάγει βίον ήσυχον. Είναι μεμνηστευμένος μετά της συναδέλφου του Η.Ψ., του σχολείου Ανύφι Ναυπλίας και το αίτημά του είναι να μετατεθεί εκείθε, καθ' όσον θα τελέση τον άλλον μήνα και τους γάμους του». Α.Φ. του Ζ.Γ., Έκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητας σχολικού έτους 1966-67, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αργολίδος.

Περιφέρειας, τον αρραβώνα του και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες η αρραβωνιαστικιά του τον χώρισε. Τα βαθύτερα κίνητρά του ωστόσο δεν περιορίζονται στην απαλλαγή του από ενδεχόμενο κίνδυνο να κατηγορηθεί ότι εξέθεσε τη συνάδελφό του. Αποστέλλει στον επιθεωρητή δύο επιστολές στις οποίες εσωκλείει ένα γράμμα της μνηστής του προς τον ίδιο και μια ευχετήρια κάρτα. Πρόκειται για το γράμμα με το οποίο η δασκάλα του ανακοίνωνε τον χωρισμό τους επικαλούμενη οικογενειακές υποχρεώσεις. Ο ίδιος ο δάσκαλος, στην πρώτη του επιστολή, επισυνάπτει το γράμμα και θεωρεί ότι η μνηστή του δεν μπορεί να αποδεχτεί τη ζωή στο χωριό και να απαρνηθεί το όνειρο της ζωής στην Αθήνα, «που έγινε γι' αυτήν η πολυπόθητη και πολύκλαυστη Γη της Επαγγελίας».¹²⁷⁹ Εν συνεχεία ωστόσο, ο δάσκαλος εμβρόντητος ανακάλυψε ότι η μνηστή του είχε συνάψει παράλληλη σχέση, καθώς έπεσε στα χέρια του ευχετήρια κάρτα προς τη μνηστή του με περιεχόμενο που δεν άφηνε κανένα περιθώριο αμφιβολίας για τη φύση της σχέσης του αποστολέα με τη δασκάλα. Ακολούθως, αποστέλλει και την κάρτα στον επιθεωρητή μαζί με δεύτερη επιστολή του, καταγγέλλοντας μια σειρά από διοικητικές παραβάσεις της πρώην αρραβωνιαστικιάς του (αδικαιολόγητη απομάκρυνση και διανυκτέρευση εκτός έδρας) για τις οποίες ζητά την πειθαρχική τιμωρία της.¹²⁸⁰ Ο επιθεωρητής αρχειοθετεί τις δύο επιστολές του και τα γράμματα χωρίς κανένα σχόλιο.¹²⁸¹ Καθώς δεν έχουμε στη διάθεσή μας τον ατομικό φάκελο της δασκάλας, δεν είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε αν προέβη σε κάποιες ενέργειες διοικητικής φύσης σε βάρος της ή σε ποιο βαθμό τα καταγγελλόμενα γεγονότα επηρέασαν τις εκθέσεις επιθεώρησης της. Πέρα από την ευτράπελη πλευρά της ιστορίας και τη γλαφυρότητα των επιστολών του δασκάλου αξίζει να παρατηρήσουμε το βαθμό εξάρτησης των προσωπικών διαδρομών των δασκάλων από την υπηρεσία, το ισχυρό πλαίσιο διοικητικών περιορισμών και ηθικών κανόνων αλλά και την ακόμα ισχυρότερη δυναμική των ανθρώπινων αναγκών και επιθυμιών. Επίσης, μια λεπτομέρεια: η δασκάλα κατάγεται από την Αθήνα, επομένως η προοπτική μιας ζωής στο χωριό της είναι αδιανόητη. Κατά τα λοιπά, οι παρεμβάσεις των επιθεωρητών στις προσωπικές σχέσεις των εκπαιδευτικών αποτελούσαν μια συνήθη πρακτική. Και μάλιστα αρκετά αποτελεσματική ως φαίνεται, αφού η εξουσία και το κύρος του

¹²⁷⁹ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 2, ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Φ.Κ. προς τον επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Αργινίου.

¹²⁸⁰ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 3, ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Φ.Κ. προς τον επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Αργινίου.

¹²⁸¹ Ο δάσκαλος αιτείται να του επιστραφούν οι δύο επιστολές, ωστόσο, προφανώς ο επιθεωρητής δεν τις επέστρεψε ποτέ, προς όφελος τελικά του ιστορικού του μέλλοντος.

θεσμού λειτουργούσε καταλυτικά τόσο εντός όσο και εκτός του διδασκαλικού κλάδου. Με βάση μαρτυρία επιθεωρητή, στα τέλη της δεκαετίας του '70, νεοδιόριστη δασκάλα τοποθετήθηκε από τον ίδιο σε ορεινό χωριό της Θράκης. Μετά από λίγους μήνες, η δασκάλα τον επισκέφτηκε στο γραφείο του σε άσχημη ψυχολογική κατάσταση διαμαρτυρόμενη ότι ο παντοπώλης του χωριού την άφησε έγκυο και αρνούνταν να την αποκαταστήσει, γεγονός που θα την εξέθετε ανεπανόρθωτα, καθώς, εκτός των άλλων, θα είχε να αντιμετωπίσει και το παράπτωμα της αναξιοπρεπούς συμπεριφοράς εκτός υπηρεσίας. Ο επιθεωρητής προέβη σε μια επιστολή με αυστηρές συστάσεις προς τον παντοπώλη, ο οποίος, χωρίς δεύτερη σκέψη αποδέχτηκε να παντρευτεί τη δασκάλα.¹²⁸²

Οι οικογενειακές υποχρεώσεις αποτελούν μονίμως έναν ανασταλτικό παράγοντα καθώς, αντικειμενικά, περιορίζουν τον απαραίτητο χρόνο για την προετοιμασία της διδασκαλίας στο σπίτι. Ωστόσο οι σχετικές αναφορές των επιθεωρητών επικεντρώνονται αποκλειστικά στις δασκάλες, μάλιστα, ο φόρτος των οικογενειακών καθηκόντων επιστρατεύεται για να εξάρει το αξιόπαινο έργο μιας δασκάλας μητέρας και συζύγου που κατορθώνει να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του διδασκαλικού ρόλου.¹²⁸³ Από την άλλη πλευρά, πάντα για τη δασκάλα και ποτέ αντίστροφα, σημαντική (θετική¹²⁸⁴ ή αρνητική¹²⁸⁵) είναι η επιρροή του δασκάλου συζύγου ή της οικογένειας.

Σε κάθε περίπτωση, η υπηρεσία οφείλει να διευκολύνει, στο μέτρο του δυνατού, την καλύτερη δυνατή λειτουργία της οικογένειας, να λαμβάνει υπόψη της τις οικογενειακές υποχρεώσεις, να ικανοποιεί αιτήματα μεταθέσεων ή αποσπάσεων για οικογενειακούς λόγους.

¹²⁸² Προσωπική μαρτυρία του επιθεωρητή Μ.Γ.

¹²⁸³ «ομιλεί εις συγκεντρώσεις γονέων και κηδεμόνων γενικάς και της τάξεώς της και εν γένει δείκνυται πρόθυμος δια πάσαν δράσιν εντός και εκτός του σχολείου παρά τας οικογενειακάς αυτής φροντίδας και υποχρεώσεις». Α.Φ. της Σ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1957-1958, Δημ. Σχ. Κυρίων, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας.

¹²⁸⁴ «Η διδ/σσα κατέχει την συνήθη μόνρφωσιν των Παιδαγωγικών Ακαδημιών μετ' εφέσεως προς περαιτέρω επιμόρφωσιν. Εις τούτο συμβάλλει και ο σύζυγός αυτής [δάσκαλος, διευθυντής] Ιωάννης Αγγέλης, όστις εγκυκλοπαιδικώς και ειδικώς κατέχει πάρα πολλά». Α.Φ. της Ι.Δ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1964-1965, 4/θ Δημ. Σχ. Αγνάντων, Εκπ. Περ. Άρτης

¹²⁸⁵ «Η οργάνωσις της λειτουργίας του σχολείου έχει αφεθή εις το άρρεν προσωπικόν εκ του οποίου ο διευθυντής του σχολείου είναι σύζυγος της διδασκαλίσσης(...)Εάν ετίθετο υπό την διεύθυνσιν ξένου προς αυτήν προσώπου θα απέδιδε περισσότερον». Α.Φ. της Σ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1955-1956, Δημ. Σχ. Κυρίων, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας. Επίσης: «κατέχει επαρκώς την διδασκόμενην ύλην, προετοιμάζεται προχειρώς δια την διδασκαλίαν της επομένης και δεν είναι μελετηρά όσον κατά τα παρελθόντα έτη, λόγω των οικογενειακών της υποχρεώσεων». Α.Φ. της Σ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1956-1957, Δημ. Σχ. Κυρίων, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Δράμας.

Η σκληρή ζωή της υπαίθρου

Μια σειρά από άρθρα στο *Διδασκαλικό Βήμα* επισημαίνουν ότι, στη μεταπολεμική περίοδο, οι συνθήκες στην ύπαιθρο έχουν αλλάξει, οι χωρικοί δεν είναι πλέον τόσο φιλόξενοι ή δεκτικοί σε συμβουλές όσο στο παρελθόν. Όχι μόνο δεν προσφέρουν αλλά προσπαθούν να εκμεταλλευτούν το δάσκαλο, απαιτώντας υπέρογκες τιμές για τα προϊόντα τους.¹²⁸⁶ Ο δάσκαλος πρέπει να αναμετρηθεί με την καχυποψία, τις τοπικές έριδες, την τάση των κοινοτικών αρχών να τον αντιμετωπίζουν ως πειθήνιο όργανο και άμισθο υπάλληλό τους.¹²⁸⁷ Με πικρία διαπιστώνεται ότι πέρασε ανεπιστρεπτή η εποχή που ο δάσκαλος «ήτο ο άρχων του χωριού».¹²⁸⁸ Πράγματι, τα γεγονότα της δεκαετίας του 1940, η έντονη γεωγραφική κινητικότητα και οι εμπειρίες της μισθωτής εργασίας άλλαξαν καθοριστικά τη φυσιογνωμία της υπαίθρου.¹²⁸⁹ Οι αγροτικοί πληθυσμοί, αποδιοργανωμένοι και πολιτικά διχασμένοι, αλλάζουν σταδιακά νοοτροπία, κοινωνική στάση και οικονομική συμπεριφορά. Στα χωριά που εκκενώθηκαν λόγω εμφυλίου, οι χωρικοί που μετακινήθηκαν υποχρεωτικά στις πόλεις απέκτησαν την εμπειρία του αστικού τρόπου ζωής και επιστρέφοντας στην ύπαιθρο αντιμετωπίζουν με διαφορετικό πνεύμα τον αγροτικό βίο. Η ηλεκτροδότηση, τα μεγάλα αρδευτικά και βελτιωτικά έργα, τα πρώτα τρακτέρ, τα δάνεια από την Αγροτική Τράπεζα με προσιτά επιτόκια για αγορά λιπασμάτων, η ανάπτυξη του οδικού δικτύου και των συγκοινωνιών, οι νέες μέθοδοι καλλιέργειας διαμορφώνουν νέα δεδομένα. Μια διαφορετική αίσθηση της αγοράς εμφανίζεται, παρατηρούνται αλλαγές στην οικονομική συμπεριφορά και στις συναλλαγές καθώς σταδιακά ο αντιπραγματισμός παραχωρεί τη θέση του στην εγχρήματη οικονομία. Η εμφάνιση των πρώτων τουριστών εκτός από νέα πηγή εισοδήματος αποτελεί και έναν ακόμα παράγοντα αλλαγής του παραδοσιακού τρόπου ζωής. Οι πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες είναι η εποχή όπου ο αγροτικός τρόπος ζωής διαβρώθηκε σε τέτοιο βαθμό ώστε οι αλλαγές που συντελέστηκαν ήταν ριζικές, «η απομόνωση των μικρών

¹²⁸⁶ Γ. Μεταξάκης, «Φυγή προς τας πόλεις», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 268, 20 Οκτωβρίου 1954, σ. 3.

¹²⁸⁷ «Κάποτε οι χωρικοί έπαιρναν συμβουλές από τον Δάσκαλο, τώρα θέλουν να του δώσουν εκείνοι συμβουλές. Έγιναν αρεοπαγίται. Όλα νομίζουν ότι τα ξέρουν. Κάθε νόμιμος άρνησις ή αντίθετος γνώμη του δασκάλου, έχει ως επακόλουθον απειλές και άλλα δυσάρεστα». Η.Ν., «Ο δάσκαλος και το σημερινό χωριό», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 301, 10 Δεκεμβρίου 1955, σ. 3-4.

¹²⁸⁸ Γ. Μεταξάκης, *ό.π.*

¹²⁸⁹ Βύρων Κοτζαμάνης, (1990). Η κινητικότητα του αγροτικού πληθυσμού στη δεκαετία 1940-50 και η αναδιάρθρωση του κοινωνικο-δημογραφικού χάρτη της μεταπολεμικής Ελλάδας: πρώτη προσέγγιση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 77(77), 97-126. Αντλήθηκε από: <https://doi.org/10.12681/grsr.915>

κοινοτήτων ξεπεράστηκε και τα παλιά μοντέλα συμπεριφοράς άλλαξαν, προκειμένου να ανταποκριθούν σε νέες αστικές εθνικές και διεθνείς αντιλήψεις».¹²⁹⁰

Τα μεταπολεμικά δεδομένα στην ύπαιθρο προσθέτουν νέες δυσκολίες στην ήδη δυσχερή καθημερινότητα των δασκάλων.¹²⁹¹ Ο δάσκαλος του χωριού «πρέπει να μετρά κάθε βήμα, κάθε πράξη, κάθε λόγο, ακόμα και τη σκέψη του».¹²⁹² «Παρακολουθείται ιδιαιτέρως από τους χωρικούς»,¹²⁹³ η συμπεριφορά του, η εμφάνισή του, οι κοινωνικές του συναναστροφές, οι εξωσχολικές του δραστηριότητες ελέγχονται και σχολιάζονται ποικιλοτρόπως από τη μικρή κοινωνία του χωριού. Είναι, ο μοναδικός σε πολλές περιπτώσεις, εκπρόσωπος του κράτους, ο μοναδικός εγγράμματος, ο μοναδικός υπάλληλος-μισθωτός, επομένως αντιμετωπίζεται ως πελάτης και ως πηγή εσόδων, αλλά και ως αποδέκτης πιέσεων και ποικίλων αιτημάτων μικροεξυπηρετήσεων.

Οι δάσκαλοι των απομακρυσμένων ορεινών χωριών έχουν επιπλέον να αντιμετωπίσουν ανυπέρβλητες δυσκολίες που αφορούν στην εξασφάλιση των απαραίτητων ειδών διαβίωσης, στην στέγαση, στην επικοινωνία και την μετακίνησή τους. Όπως χαρακτηριστικά αφηγείται δάσκαλος ορεινού χωριού το οποίο απέχει εφτά ώρες πεζοπορίας από την έδρα του επιθεωρητή, εξαρτάται από τον αγροτικό διανομέα πότε θα φιλοτιμηθεί να τον εξυπηρετήσει: «άλλοτε μου δικαιολογείται ότι δεν ήτο στο γραφείο, άλλοτε ότι δεν ευκαίρησε δια τον α' ή β' λόγον, και εγώ ρίχνω στ' άστρα νάρθη ο μισθός να πληρώσω τα χρέη μου».¹²⁹⁴ Κάποιος άλλος συνάδελφός του αναφέρει ότι για να προμηθευτεί τα απαραίτητα για τη διαβίωσή του προϊόντα πρέπει να μετακινηθεί στα πλησιέστερα μεγαλύτερα χωριά. Όπως διαπιστώνει, οι τιμές είναι αισθητά υψηλότερες από την πόλη: «Οι χωρικοί πιο φτηνά πωλούν τα προϊόντα τους εις το παζάρι παρά εις τον Δάσκαλο του χωριού των».¹²⁹⁵

¹²⁹⁰ William H. McNeill, *Η μεταμόρφωση της Ελλάδας μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο*, Εκδόσεις Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2017, σ. 225.

¹²⁹¹ Για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι δάσκαλοι/ες στα χωριά, βλ. Ιωάννης Γ. Κόνιαρης, *Σύναξη δασκάλων Δημοτικών Σχολείων Κρανέας-Ελασσόνας (1916-2002)*, Κρανέα, 2021, σ.31.

¹²⁹² Δημ. Θεοδωρόπουλος, «Ο δάσκαλος στο χωριό», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 297, 20 Οκτωβρίου 1955, σ. 3.

¹²⁹³ Ιωάννης Αλεξάκης, «Ο άξιος δάσκαλος σαν πρώτη προϋπόθεση καλής λειτουργίας του σχολείου μάλιστα δε του ολιγοθεσίου», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Θ', τεύχος 1ο, Σεπτέμβριος - Οκτώβριος 1965, σ. 21-23.

¹²⁹⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 306-307, 10 Φεβρουαρίου 1956, σ. 9.

¹²⁹⁵ Ανδρέας Σεμάσης, «Πόσο εργάζεται και πως ζει ο Έλληνας διδ/λος του μονοθεσίου δημ. Σχολείου», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 523, 15 Σεπτεμβρίου 1963, σ. 3.

Επιπλέον, είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρει κάποιος δάσκαλος σπίτι ή έστω δωμάτιο αξιοπρεπές στα μικρά χωριά των μονοθεσίων: «Κάποιο δωμάτιο απεριποίητο, χωρίς πάτωμα και χωρίς ταβάνι θα τον στεγάσει».¹²⁹⁶ Η απόφαση του Υπουργείου Οικονομικών, το 1949, να απαιτήσει την καταβολή ενοικίων από τους δάσκαλους που κατοικούσαν σε δωμάτια εντός των διδακτηρίων – και μάλιστα αναδρομικώς από το 1945 – οδήγησε σε απόγνωση τους οφειλέτες και σε διαμαρτυρίες το Δ.Σ. της ΔΟΕ.¹²⁹⁷ Ωστόσο οι διαμαρτυρίες έπεσαν στο κενό. Την αμέσως επόμενη χρονιά, σχετική εγκύκλιος υπενθυμίζει ότι «οι οικούντες εις τα σχολικά κτίρια διδάσκαλοι καταβάλλουν ενοίκιον» γιατί τα εν λόγω οικήματα ανηγέρθησαν από τις Σχολικές Εφορείες, το Δημόσιο ή την Επιτροπή Πρόνοιας συμμοριοπλήκτων με σκοπό όχι την δωρεάν παροχή τους στους δασκάλους αλλά τη διευκόλυνση της στέγασής τους ιδίως στα χωριά που δεν υπάρχει άλλη λύση. Το ύψος του σχετικού μισθώματος καθορίζεται από την οικεία Σχολική Εφορεία η οποία αναλαμβάνει και την είσπραξή του.¹²⁹⁸ Οι διαμαρτυρίες της ΔΟΕ συνεχίζονται και τα επόμενα χρόνια, το 1953 η Ομοσπονδία καταγγέλλει ότι οι δάσκαλοι, των ακριτικών κυρίως περιοχών, υποχρεώνονται να πληρώνουν 100.000 δραχμές για ενοίκιο του δωματίου που χτίστηκε για το δάσκαλο.¹²⁹⁹ Έτσι, το ζήτημα της στέγασης αποτελεί μία επιπλέον πηγή δυσαρέσκειας, καθώς, σε όχι λίγες περιπτώσεις, ο δάσκαλος που έχει πρωτοστατήσει στην εύρεση οικοπέδου, τη συγκέντρωση χρημάτων και την ανέγερση νέου σχολικού κτιρίου, καλείται να πληρώσει ενοίκιο για μια ταπεινή καμαρούλα που του διατίθεται εντός του σχολείου για τη διαμονή του. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση δασκάλου ο οποίος παρέλαβε το σχολείο σε άθλια κατάσταση, ακατάλληλο για τη διαμονή δασκάλων και μαθητών, χωρίς παράθυρα και πόρτες, με κατεστραμμένη την οροφή και τη στέγη και το επισκεύασε, αποκλειστικά με προσωπική του εργασία: «μεταφέρων επί των ιδίων μου ώμων σίδηρα και λίθους και τοποθετών αυτά καταλλήλως γενόμενος κτίστης, μαραγκός και ελαιοχρωματιστής». Η απαίτηση της Οικονομικής Εφορίας Καλαβρύτων να πληρώσει ενοίκιο και μάλιστα αναδρομικά, εξοργίζει το δάσκαλο, που αποφασίζει να

¹²⁹⁶ Στο ίδιο.

¹²⁹⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 109, 30 Μαΐου 1949, σ. 6.

¹²⁹⁸ Κοσμάς Μιχαηλίδης, Γεώργιος Κελεμένης, *Ο νεώτατος πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου*, τ. Α΄, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1951, σ. 492.

¹²⁹⁹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 228, 20 Ιουνίου 1953, σ. 5.

εγκαταλείπει το μικρό δωμάτιο του σχολείου που χρησιμοποιούσε για τη διαμονή του και να εγκατασταθεί στην οικία χωρικού που προσφέρθηκε να τον φιλοξενήσει.¹³⁰⁰

Η επιδείνωση των συνθηκών διαβίωσης στις αγροτικές περιοχές, τα προβλήματα στέγασης, μια σειρά από δυσβάσταχτα αλλά αναπόφευκτα έξοδα, όπως τα οδοιπορικά των μεταβάσεων στην πόλη, τα έξοδα ιατρού, φαρμάκων κλπ., τα ελλειμματικά σε τρόφιμα χωριά, οι υψηλές τιμές των προϊόντων, υποχρεώνουν το συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων να διαμορφώσει ανάλογα αιτήματα. Έτσι, υποστηρίζεται η ανάγκη να επανέλθουν και να αναδιαμορφωθούν τα επιδόματα πόλεων και υπαίθρου – το επίδομα πόλεων ανερχόταν σε 15% επί των αποδοχών ενώ το αντίστοιχο επίδομα για το χωριό ήταν 3%. Η ΔΟΕ, εκτιμώντας ότι οι όροι διαβίωσης άλλαξαν ριζικά καθώς παλαιότερα «το χωριό ανθούσε και ήτο η πηγή των αγαθών ενώ σήμερα κατακέειται εις ερείπια και είναι η πηγή της δυστυχίας», προτείνει την αντιστροφή των ποσοστών ώστε οι δάσκαλοι των χωριών να λαμβάνουν 15% επί των αποδοχών τους και των πόλεων 3% αντίστοιχα.¹³⁰¹ Αλλά και το ζήτημα της εντατικοποίησης των δασκάλων της υπαίθρου οδηγεί σε ανάλογα αιτήματα. Το 1965, η ΔΟΕ καταθέτει υπόμνημα στον Υπουργό Παιδείας διεκδικώντας την κατάργηση της απογευματινής εργασίας η οποία έχει ήδη καταργηθεί σε όλα τα σχολεία της Αθήνας, του Πειραιά και των επαρχιακών πόλεων. Επικαλείται πλήθος επιστολών και εγγράφων των διδασκαλικών Συλλόγων που υιοθετούν το συγκεκριμένο αίτημα και τον αυξημένο φόρτο εργασίας των δασκάλων λόγω και της γενίκευσης του θεσμού των μαθητικών συσσιτίων.¹³⁰²

Οι δασκάλες, ιδιαίτερα οι ανύπαντρες και νεοδιόριστες, είχαν να αντιμετωπίσουν ακόμα περισσότερες δυσκολίες. Τα κρούσματα απαγωγών, βιασμών και αρπαγών, παρ' ότι μοιάζουν σποραδικά, δεν είναι αμελητέα, απηχούν έναν πραγματικό κίνδυνο στον οποίο ήταν εκτεθειμένες. Ο θεσμικός αποκλεισμός τους από τα μονοτάξια σχολεία άλλωστε, αυτήν ακριβώς την παράμετρο αναδεικνύει.¹³⁰³ Η απαγωγή της δασκάλας Α.Δ. «παρά κτηνανθρώπου ερωτιδέος», στο χωριό Άνω Βαρσαμονέρου Ρεθύμνου καταγγέλλεται από το Δ.Σ. της ΔΟΕ, το οποίο υποστηρίζει ότι η «βάρβαρη και κακοήθης παράδοση των βιαίων απαγωγών» πρέπει να αντιμετωπιστεί με μέτρα ειδικής προστασίας των διδασκαλισσών ιδιαίτερα στα μικρά και απομακρυσμένα

¹³⁰⁰ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 400, 10 Μαρτίου 1959, σ. 2-3.

¹³⁰¹ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 161, 10 Μαρτίου 1951, σ. 5.

¹³⁰² *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 562, 10 Μαρτίου 1965, σ. 3.

¹³⁰³ Με βάση τον Α.Ν. 692/24-5-1937, ΦΕΚ 197 και συγκεκριμένα το άρθρο 11, στα μονοτάξια δημοτικά σχολεία διορίζονται «μόνον άρρενες δημοδιδάσκαλοι».

χωριά.¹³⁰⁴ Το 1955, δύο ακόμα απαγωγές στην Κρήτη, αναστατώνουν την κοινή γνώμη και υποχρεώνουν τη Διδασκαλική Ομοσπονδία να απαιτήσει την άμεση λήψη μέτρων:

Η δασκάλα Ε.Π. απελευθερώθηκε τρεις μέρες μετά την απαγωγή της από «ένοπλους κακοποιούς» της υπαίθρου Κρήτης με σοβαρότατα κλονισμένη την υγεία της. Η ΔΟΕ επιρρίπτει ευθύνες στο κράτος που αδυνατεί να εφαρμόσει το νόμο που επιβάλλει στα μονοτάξια σχολεία να τοποθετούνται αποκλειστικά δάσκαλοι και όχι δασκάλες. Επίσης, επισημαίνει ότι σε πολλές περιπτώσεις, ευθύνη έχουν και οι κοινοτικές αρχές και συνολικά οι κάτοικοι, τόσο για τις δυσχέρειες και το «εκμεταλλευτικό πνεύμα» που αντιμετωπίζουν όσοι υπηρετούν σε χωριά στην προσπάθειά τους να εξασφαλίσουν τα στοιχειώδη μέσα συντήρησης όσο και για το κλίμα περιφρόνησης και αδιαφορίας των κατοίκων για την τύχη του δασκάλου ή της δασκάλας τους.¹³⁰⁵

Η δεύτερη απαγωγή όμως δεν σημειώθηκε σε κάποιο απομακρυσμένο χωριό αλλά στην πόλη του Ηρακλείου. Πρόκειται για τη δασκάλα Μ.Μ. η οποία «απήχθη με πρωτάκουστον γκαγκστερικήν και εγκληματικήν θρασύτητα». Η ανακοίνωση της ΔΟΕ αναφέρεται σε «ανθρωπόμορφα τέρατα, τυφλωμένα τόσον από τα κατώτερα και κτηνώδη των ένστικτα, ώστε να θεωρούν “παλληκαριά” την προσβολήν και την καταπάτησιν των ιερωτέρων του ανθρώπου δικαιωμάτων της τιμής και της ελευθερίας».¹³⁰⁶ Εδώ οι ευθύνες δεν μπορούν να αποδοθούν στους ορεσίβιους πληθυσμούς ούτε στις ανεπάρκειες της υπηρεσίας, είναι ωστόσο εμφανές ότι οι δασκάλες είναι περισσότερο εκτεθειμένες στην έμφυλη βία στα πιο απομακρυσμένα και απομονωμένα χωριά.¹³⁰⁷

Πόλη και χωριό

Το 1957, ο επιθεωρητής της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φωκίδος επαινεί το έργο δασκάλου μονοταξίου σχολείου ο οποίος «προσπαθή ιδιαίτερος να συγκρατή εις το

¹³⁰⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 150, 30 Οκτωβρίου 1950, σ. 5.

¹³⁰⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 281, 7 Απριλίου 1955, σ. 9.

¹³⁰⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 301, 10 Δεκεμβρίου 1955, σ. 5.

¹³⁰⁷ Βλ. και προφορική μαρτυρία δασκάλου για βιασμό δασκάλας από τον πρόεδρο της Κοινότητας, στο Δέσποινα Καρακατσάνη, *Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Σχολικά Ήθη στο πρωτοβάθμιο σχολείο (1950 – 1974). Μια κοινωνική Ιστορία της διδασκαλίας στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Κείμενο κατατεθειμένο στο ΙΑΕΝ/ΚΝΕ-ΕΙΕ, Μάρτιος 2005. σ. 165.

εκεί χωρίον τους συνεχώς προς τα πόλεις διαρρέοντας κατοίκους».¹³⁰⁸ Ωστόσο, η δυναμική αστικοποίησης του ελληνικού πληθυσμού και εγκατάλειψης της υπαίθρου δεν μπορεί να ανακοπεί από ατομικές προσπάθειες. Το 1954, 5.000 δάσκαλοι και δασκάλες αιτούνται μετάθεση προς τις μεγαλύτερες πόλεις της χώρας. Εάν συνυπολογιστούν και εκείνοι/ες που υπέβαλαν αιτήσεις για τις μικρότερες πόλεις, εκτιμάται ότι το 1/3, ίσως και το ½ του συνόλου των δασκάλων αιτούνται ετησίως τη μετάθεσή τους στις πόλεις. Εδώ θα πρέπει να συνυπολογίσουμε την αγροτική καταγωγή της πλειοψηφίας του διδασκαλικού σώματος για να κατανοήσουμε ότι χιλιάδες δάσκαλοι/ες που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν στην ύπαιθρο επιθυμούν πλέον να μετακινηθούν στα μεγάλα αστικά κέντρα. Οι αρθρογράφοι του Διδασκαλικού Βήματος διαπιστώνουν με ανησυχία ότι μεταδόθηκε και στον, κατά τα άλλα «άτρωτο και αμόλυντο» διδασκαλικό κλάδο, η «νόσος» της αστυφιλίας.¹³⁰⁹

Η μετάθεση σε μια πόλη – «όσο μεγαλύτερη, τόσο καλύτερα»¹³¹⁰ – μοιάζει να είναι ο τόπος της επαγγελίας, το όνειρο κάθε δασκάλου της εποχής. Εκεί όπου το σχολικό κτίριο είναι «υποφερτό», ο αριθμός των μαθητών «κανονικός»,¹³¹¹ ο φόρτος εργασίας διαχειρίσιμος, εκεί όπου υπάρχει ελεύθερος χρόνος αλλά και οι «ανέσεις και απολαύσεις του πολιτισμού».¹³¹² Πράγματι, τα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων έχουν μικρότερο αριθμό μαθητών ανά τμήμα, διαθέτουν επιστάτη, είναι πολυθέσια, επομένως το διοικητικό έργο επιφορτίζεται ο/η διευθυντής/ντρια και επιπλέον, ο δάσκαλος διδάσκει τα μαθήματα μιας μόνο τάξης. Με λίγα λόγια, η μετάθεση στην πόλη εξασφαλίζει χαμηλότερο κόστος ζωής, οικονομική και κοινωνική αναβάθμιση και βελτίωση των όρων εργασίας. Υπόσχεται ωστόσο κάτι περισσότερο. Τη μετάβαση από το αγροτικό στο αστικό περιβάλλον αλλά και από τον κόσμο μιας αγροτικής μεσοπολεμικής νοοτροπίας στον σύγχρονο αστικό τρόπο ζωής. Την ανωνυμία της μεγάλης πόλης, μακριά από τον ασφυκτικό έλεγχο της μικρής κοινωνίας του χωριού, μια κοινωνική ζωή που χαρακτηρίζεται από πλήθος επιλογών, από εντελώς διαφορετικά καταναλωτικά πρότυπα. Μια ζωή που προσφέρει

¹³⁰⁸ Α.Φ. του Α.Ψ., ειδική έκθεσις σχ. έτους 1957-1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹³⁰⁹ Γ. Μεταξάκης, «Φυγή προς τας πόλεις», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 268, 20 Οκτωβρίου 1954, σ. 3.

¹³¹⁰ Δημ. Θεοδωρόπουλος, «Ο δάσκαλος στο χωριό», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 297, 20 Οκτωβρίου 1955, σ. 3.

¹³¹¹ Τα στατιστικά στοιχεία δείχνουν βέβαια το αντίθετο. Ο αριθμός μαθητών ανά τμήμα είναι μεγαλύτερος στις πόλεις. Είναι όμως ενδεικτικό της ιδανικής εικόνας που είχαν διαμορφώσει οι δάσκαλοι της επαρχίας για τα αστικά κέντρα.

¹³¹² Δημ. Θεοδωρόπουλος, *ό.π.*

πολλαπλάσιους βαθμούς ελευθερίας, πολιτιστική και πνευματική δράση, συναναστροφή με άλλους εγγράμμτους.

Οι δάσκαλοι της υπαίθρου έχουν πλήρη επίγνωση του χάσματος που διακρίνει τους δικούς τους όρους διαβίωσης και εργασίας από τους αντίστοιχους των συναδέλφων τους στις πόλεις. Το σημαντικό εδώ είναι ότι η ζωή στην πόλη αποτελεί το πρότυπο και την επιθυμία της πλειοψηφίας του διδασκαλικού κλάδου, ότι οι ανάγκες και οι προτιμήσεις του μεταβάλλονται, τα καταναλωτικά του πρότυπα επηρεάζονται από τον αστικό τρόπο διαβίωσης. Η μεταβολή αυτή καταγράφεται στην αρθρογραφία του Διδασκαλικού Βήματος που αναπαράγει και ισχυροποιεί το ελκυστικό αστικό πρότυπο ζωής. Όπως αναφέρεται, ο δάσκαλος της πόλης απολαμβάνει τα αγαθά του πολιτισμού, έρχεται σε επαφή με άλλους διανοούμενους, έχει τη δυνατότητα να επισκέπτεται καφενεία ή άλλα κέντρα της πόλης, να ακούει ραδιόφωνο και μουσική, να παρακολουθεί διαλέξεις, να μεταβαίνει σε κοσμικές συγκεντρώσεις, κινηματογράφους και θεατρικές παραστάσεις. Έχει πρόσβαση σε αγορές με φθηνότερες τιμές. Μορφώνει τα παιδιά του σε γυμνάσια και ανώτερες σχολές. Έχει πρόσβαση, αυτός και η οικογένειά του, σε γιατρούς και νοσοκομεία.¹³¹³ Με τη σειρά τους, τα δημοσιεύματα αυτά φτάνουν μαζί με το Διδασκαλικό Βήμα και στο τελευταίο χωριό, ανατροφοδοτώντας την επιθυμία για μετακίνηση σε αστικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας σταδιακά μια νέα αντίληψη ζωής.

Η κίνηση των δασκάλων προς τις πόλεις ακολουθεί την αντίστοιχη γενική πληθυσμιακή κίνηση που οδήγησε στην ερήμωση πολλών περιοχών της υπαίθρου.¹³¹⁴ Από το 1965 έως το 1971, 764.500 άτομα, το 8,7% του συνολικού πληθυσμού μετανάστευσαν εντός της χώρας.¹³¹⁵ Από αυτούς, οι 615.000 μετακινήθηκαν σε αστικές ή ημιαστικές περιοχές. Το 1967 για πρώτη φορά το 50% του πληθυσμού ζει σε πόλεις, ενώ ο συνολικός αριθμός των ανθρώπων που μετανάστευσαν από τα χωριά στις πόλεις την εικοσαετία 1951-1971, εκτιμάται ότι φτάνει τους 1.550.000.¹³¹⁶ Η σκληρότητα, η στενότητα και η μονοτονία της ζωής του χωριού τροφοδοτεί την τάση για φυγή.¹³¹⁷ Γιατί δεν συνέβαινε το ίδιο προπολεμικά; Η οικονομική, πολιτική και

¹³¹³ Ιωάννης Τζημόπουλος, «Ο διδάσκαλος της υπαίθρου», Διδασκαλικό Βήμα, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 71, 30 Μαρτίου 1948, σ. 6 και Διδασκαλικό Βήμα, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 72, 10 Απριλίου 1948, σ. 6.

¹³¹⁴ William H. McNeill, *ό.π.*, σ. 333.

¹³¹⁵ Την περίοδο 1951-1971 περίπου 650.000 Έλληνες μετανάστευσαν στην αλλοδαπή και 890.000 σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη.

¹³¹⁶ William H. McNeill, *ό.π.*, σ. 329-337.

¹³¹⁷ «Καημός του χωριάτη, του αγρότη είναι να φύγει προς όποια κατεύθυνσι φυσήξει ο άνεμος αρκεί να εγκαταλείψη το χωριό και να απαλλαγή από τον καθημερινό βραχνά του σκληρού και άγριου

κοινωνική επίδραση των συνεπειών του εμφυλίου στην ύπαιθρο είναι ασφαλώς καταλυτική. Ωστόσο δεν είναι μόνο αυτό. Πέρα από τις θέσεις εργασίας που απαιτεί η βιομηχανική ανάπτυξη, ποτέ πριν η πόλη δεν υποσχόταν σε τέτοιο βαθμό έναν εντελώς διαφορετικό τρόπο ζωής. Είναι χαρακτηριστικό ότι σχετική έρευνα της ΕΣΥΕ εμφανίζει ως κύριο λόγο μετανάστευσης με ποσοστό 83,5% την έλλειψη απασχόλησης, ωστόσο, στην ερώτηση «τι θα θέλατε να υπάρχει στο χωριό για να μην φύγετε», το 27% απαντάει ότι θα έφευγε οπωσδήποτε, ενδεικτικό για την ισχυρή έλξη που ασκούσαν τα φώτα της πόλης στους χωρικούς της εποχής.¹³¹⁸ Η λάμψη της πόλης, η αρχιτεκτονική και οικιστική της υφή, η κοινωνική πρόνοια και η ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, το επίπεδο διαβίωσης και οι ανέσεις που εξασφάλιζε η ζωή σε μια πολυκατοικία, τα νέα καταναλωτικά πρότυπα, η σταδιακή απελευθέρωση των ερωτικών σχέσεων, οι δυνατότητες σπουδών και κοινωνικής κινητικότητας και κυρίως η ελπίδα για μια καλύτερη ζωή γοητεύουν και προσελκύουν τους πληθυσμούς της υπαίθρου.

Η πολυπόθητη μετάθεση δεν σημαίνει αυτόματα και αλλαγή νοοτροπίας καθώς μπορεί να μεταφέρει έναν δάσκαλο από το πιο απομονωμένο χωριό στο κέντρο μιας μεγάλης πόλης πριν προλάβει να αποτινάξει τη νοοτροπία και τις έγνοιες του χωριού. Το ίδιο ισχύει άλλωστε για το σύνολο του πληθυσμού. Όπως έχει διαπιστωθεί, η αγροτική νοοτροπία επηρεάζει ακόμη έντονα τις συμπεριφορές των νεοφερμένων κατοίκων των αστικών κέντρων με καθοριστικά αποτελέσματα για τη σχολική και εξωσχολική συμπεριφορά των παιδιών και των εφήβων (οικογενειακή πειθαρχία, σεβασμός στην οικογένεια και τους δασκάλους, αυξημένο ενδιαφέρον της οικογένειας για τις σχολικές υποχρεώσεις).¹³¹⁹ Άλλωστε, στις πόλεις εκείνης της εποχής, η κοινότητα του σχολείου και της γειτονιάς απείχε πολύ από τον απρόσωπο και μαζικό χαρακτήρα που έχει σήμερα και διατηρούσε πολλά από τα χαρακτηριστικά μιας αγροτικής κοινότητας.

Αν για τους νέους της υπαίθρου η μετανάστευση υπόσχεται καλύτερους μισθούς και πιο ελκυστικές συνθήκες εργασίας και διαβίωσης, για τους/τις δασκάλους/ες, η μετάθεση αποτελεί μονόδρομο για να απαλλαγούν από τις κακουχίες της καθημερινότητας στο χωριό, για να δραπετεύσουν από την ένδεια της υπαίθρου.

πολλές φορές περιβάλλοντος, αναζητώντας την ευχάριστη και την εύκολη ζωή». Ι.Α., διδάσκαλος, «Καιρός για μια αγροτόπολη», *εφημερίδα Φωνή της Αρκαδίας*, αρ. φ. 193, 15-3-1967.

¹³¹⁸ ΕΣΥΕ, 1962, Έκθεση δοκιμαστικής έρευνας για τα κίνητρα και τις συνθήκες μετανάστευσης πληθυσμού των αγροτικών περιοχών.

¹³¹⁹ William H. McNeill, *ό.π.*, σ. 357 και σ. 365.

Ιδιαίτερα για τις δασκάλες, η μετακίνηση από την, ιδιαίτερα ασφυκτική, ανδροκρατική κοινωνία του χωριού στην απρόσωπη ζωή της πόλης αλλά και η επιτακτική ανάγκη να βρίσκονται κοντά στις οικογένειές τους αποτελεί ένα ακόμα ισχυρό κίνητρο, το οποίο πολλοί επιθεωρητές δεν δείχνουν να συμμερίζονται. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση επιθεωρητή της εκπαιδευτικής περιφέρειας Πυλίας ο οποίος αναφέρει σε έκθεση αξιολόγησης ότι «η διδ/σσα αυτή, κατά τας πεποιθήσεις μας, έχει στρέψει την προσπάθειαν και φροντίδαν της πως θα μετατεθή ή αποσπασθή εις Αθήνας ένθα υπηρετεί ο ενωματάρχης σύζυγός της και η ψυχή της περίξ αυτού του θέματος στροβιλίζεται».¹³²⁰ Επιπλέον, ο επιθεωρητής καταλογίζει στη δασκάλα αδιαφορία αφού «όλα τα άλλα θέματα ή την αφήνουν αδιάφορον ή τουλάχιστον δευτερεύοντως και κατ' ανάγκην την απασχολούν».¹³²¹ Από την πλευρά της, η ΔΟΕ επιχειρεί να αντικρούσει μομφές που προέρχονται ακόμη και από το εσωτερικό του κλάδου για τους δασκάλους της υπαίθρου οι οποίοι κατηγορούνται ότι «δεν βλέπουν την ώραν πότε θα μετατεθούν στις Αθήνας, και ότι τυπικώς εκτελούν το καθήκον των».¹³²²

Αυτές οι νέες τάσεις στο διδασκαλικό σώμα δεν εκφράζονται μόνο με τη μαζική κατάθεση αιτήσεων μετάθεσης στα αστικά κέντρα. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες του χωριού απαιτούν προσαρμογές και βελτιώσεις στο δικαίωμα μετακίνησης και πρόσβασης στα αστικά κέντρα, τις διεκδικούν, ενίοτε τις επιβάλλουν στην πράξη, κινούμενοι στα όρια της νομιμότητας ή και πέρα από αυτά (π.χ. εγκατάλειψη θέσης). Αιτούνται άδειες, διεκδικούν την, απαγορευμένη έως τότε,¹³²³ διανυκτέρευσή τους εκτός έδρας, αναζητούν μέσα μεταφοράς, επιδιώκουν να φεύγουν από το χωριό ακόμα και με ποδήλατο. Κοινός παρανομαστής, η έλξη που ασκούν τα φώτα της πόλης, η δυνατότητα πρόσβασης στο αστικό περιβάλλον. Ο εγκλωβισμός στην έδρα του σχολείου δεν είναι πια ανεκτός.

Η ριζική αλλαγή στη συλλογική συνείδηση του κλάδου υποστηρίζεται ένθερμα από τη ΔΟΕ όταν, για παράδειγμα, διαπιστώνει ότι η δασκάλα του χωριού μετακινείται το Σαββατοκύριακο από την έδρα της προς την πόλη «κινημένη από την

¹³²⁰ Α.Φ. της Ζ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας.

¹³²¹ Στο ίδιο.

¹³²² *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 409, 10 Ιανουαρίου 1967, σ. 10.

¹³²³ «Ουδείς θα διανυκτερεύη εκτός της έδρας του, διότι δεν είναι δυνατόν την επομένην ημέραν κατόπιν μακράς πορείας να έχη όρεξιν δια διδασκαλίαν και καιρόν δια προπαρασκευήν». Εγκύκλιος του Επιθεωρητή Δημοτικών Σχολείων Χαλκιδικής, *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 175, 20 Οκτωβρίου 1951, σ. 3.

ενστικτώδη αντίδρασιν προς την απειλήν του μαρασμού» ακριβώς γιατί «διεγράφη του Μοναχικού Τάγματος». Γιατί είναι κι εκείνη μια σύγχρονη γυναίκα όπως εκείνη «που εργάζεται εις τα Νοσκομομεία, την Τράπεζαν, τους Οργανισμούς, τα καταστήματα της πόλεως, επιστήμων όσον εκείνη που προσφέρει τας υπηρεσίας της ως ιατρός, δικηγόρος, καθηγήτρια».¹³²⁴

Το 1954, ο υπουργός Παιδείας Αχιλλέας Γεροκωστόπουλος, ικανοποιώντας αίτημα της ΔΟΕ προχώρησε σε σύσταση προς τους επιθεωρητές να παρέχουν, μετά από συνεννόηση με τους Νομάρχες, άδεια απομάκρυνσης από τα χωριά που υπηρετούν προς κοντινές πόλεις ή κωμοπόλεις, σε μη εργάσιμες ώρες και ημέρες, για να τακτοποιούν ατομικές ή οικογενειακές υποθέσεις. Επίσης τη δυνατότητα διανυκτέρευσης σε μόνιμη κατοικία της οικογένειας του δασκάλου σε κοντινό χωριό ή πόλη, ιδίως όταν προκύπτουν λόγοι σπουδών τέκνων ή ιατρικής φύσης.¹³²⁵ Παρά τα «εφ' όσον» και τα «εάν» της σχετικής εγκυκλίου και παρά το ότι σε αρκετά ορεινά χωριά ήταν πρακτικά ανεφάρμοστη, το πνεύμα της και ο τρόπος που υλοποιήθηκε συνέβαλαν στην ανακούφιση πολλών δασκάλων.

Οι δάσκαλοι αμφισβητούν πλέον έμπρακτα, τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο, το μέτρο της υποχρεωτικής διανυκτέρευσης στην έδρα του σχολείου τους.¹³²⁶ Με αφορμή εγκύκλιο Γενικού Επιθεωρητή που διαπίστωνε ότι δεν τηρείται παντού το μέτρο της διανυκτέρευσης των δασκάλων στις έδρες των σχολείων τους και καλούσε τους επιθεωρητές της περιφέρειάς του να «επιμεληθούν επειγόντως του σοβαρού τούτου θέματος», η ΔΟΕ απαντά ότι η ανάπτυξη των συγκοινωνιών επιτρέπει την απομάκρυνση των δασκάλων ώστε να διανυκτερεύουν μαζί με τις οικογένειές τους και, ταυτόχρονα, να βρίσκονται εγκαίρως το πρωί στα σχολεία τους.¹³²⁷ Η συγκρατημένη δυσaráσκεια των επιθεωρητών για αυτή την εξέλιξη καταγράφεται στις αξιολογικές εκθέσεις καθώς, κατά τη γνώμη τους, η απομάκρυνση από την έδρα του χωριού υποβαθμίζει το κοινωνικό τους έργο. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες που απομακρύνονται από την έδρα τους κατηγορούνται για πλημμελή άσκηση καθηκόντων. Για παράδειγμα, επιθεωρητής της εκπαιδευτικής περιφέρειας Κεφαλληνίας αναφέρει για δασκάλα μονοταξίου σχολείου ότι: «Δεν μας

¹³²⁴ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 257, 20 Δεκεμβρίου 1954, σ. 1.

¹³²⁵ Υπουργείο Παιδείας, εγκύκλιος υπ. αρ. 100364/1954/5-2-55.

¹³²⁶ «Προτιμά να ευρίσκεται εις χωρίον με συγκοινωνίαν δια να κινήται ευκόλως από την θέσιν της». Α.Φ. της Ζ.Ψ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1961-1962, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πυλίας

¹³²⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 477, 13 Δεκεμβρίου 1961, σ. 5.

έκαμεν αγαθήν εντύπωσιν η προσέλευσις και αναχώρησις καθ' εκάστην εκ του χωρίου δια ποδηλάτου, ίνα μεταβαίνει εις το επί μίαν ώραν απέχον χωρίον Ένωσις Ερύσσου, ένθα διαμένει η οικογένειά της».¹³²⁸ Και συμπληρώνει ότι «συνεστήσαμεν αυτή να παραμένη εις το χωρίον και δη κατά τον χειμώνα». Μάλιστα επικαλείται και σχετική γενική εγκύκλιο διαταγή που εκδόθηκε για αυτόν τον σκοπό. Τέλος, συμπεραίνει ότι η δασκάλα δεν διακρίνεται για την εξωσχολική της δράση.¹³²⁹ Η δασκάλα θα τοποθετηθεί σε άλλο απομακρυσμένο χωριό όπου επιμένει να μετακινείται για να βρίσκεται κοντά στην οικογένειά της. Και πάλι ο ίδιος επιθεωρητής καταλογίζει στη δασκάλα ότι «προς τους κατοίκους, δεν έρχεται εις επαφήν και επικοινωνίαν διαμένουσα εις το γειτονικόν χωρίον, αναχωρούσα μετά το πέρας των μαθημάτων».¹³³⁰ Η απομάκρυνσή της από την έδρα του σχολείου, σύμφωνα με την κρίση του, έχει επιπτώσεις στο έργο της αφού «δράσιν τινά πέραν του καλώς εννοούμενου καθήκοντός της δεν έχει να παρουσιάση».¹³³¹

Αντίστοιχα, ο δάσκαλος Μ.Ο., διευθυντής του Δημοτικού Σχολείου Άνω Βάθειας Εύβοιας, κατηγορείται ότι αναχωρεί για την Αθήνα κάθε Σάββατο μεσημέρι και επιστρέφει στο σχολείο του μεσημέρι Δευτέρας, ενίοτε και Τρίτης και ότι διημερεύει και διανυκτερεύει στην Αμάρυνθο, όπου «μεταβαίνει δια ποδηλάτου» και όχι στην έδρα του σχολείου του. Ο δάσκαλος θα υποστεί συνεχείς παρατηρήσεις και επιπλήξεις από τον επιθεωρητή του, ενώ οι καταγγελίες από γονείς, παράγοντες του χωριού, τον Νομάρχη, ακόμα και από τον βουλευτή Ταμβακά Θεμιστοκλή είναι συνεχείς. Ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας με τηλεγράφημά του προς τον επιθεωρητή απαιτεί να πληροφορηθεί εάν ο δάσκαλος εκπληρεί ανελλιπώς τα καθήκοντά του.¹³³²

Οι επιθεωρητές δεν παραλείπουν να καταγράψουν και το μέσο που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι/ες για να απομακρυνθούν από την έδρα τους. Σε μια, κατά τα άλλα, ευμενή έκθεση επιθεώρησης αναφέρεται για δάσκαλο που υπηρετεί σε χωριό της εκπαιδευτικής περιφέρειας Καρδίτσας ότι «η διανυκτέρευσίς του εν Καρδίτση και η δια δικύκλου κίνησίς του καθ' εκάστην δια το σχολείον ασφαλώς έχει και απαμβλυντικήν επί της όλης υπηρεσιακής του αποδόσεως, έστω και υπολανθάνουσαν, ενέργειαν».¹³³³ Ενώ σε μια άλλη περίπτωση δασκάλου

¹³²⁸ Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1959-1960, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

¹³²⁹ Στο ίδιο.

¹³³⁰ Α.Φ. της Γ.Β., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1963-1964, Εκπ. Περ. Κεφαλληνίας.

¹³³¹ Στο ίδιο.

¹³³² Α.Φ. του Μ.Ο., διάφορα έγγραφα, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χαλκίδος

¹³³³ Α.Φ. του Ω.Κ., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1960-1961, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Καρδίτσας.

απομακρυσμένου χωριού του νομού Έβρου, αναφέρεται ότι: «Ούτος διανυκτερεύει μετά της διδασκαλίσσης συζύγου του, εν Σουφλίου, μεταβαίνων εκεί, δια του ιδιοκτήτου αυτοκινήτου του».¹³³⁴ Σε όλες τις εκθέσεις προβάλλεται το επιχείρημα της πλημμελούς εκτέλεσης των σχολικών και εξωσχολικών καθηκόντων: «Έχει αγάπη εις το έργον του, αλλά η αναχώρησίς του μετά το μάθημα, αμέσως εις την πόλιν με την αστικήν συγκοινωνίαν δεν του αφήνει χρόνον δια να ελέγξη τας εργασίας και δεν είναι επαρκής η παιδονομία».¹³³⁵ Άλλωστε, στις ακριτικές περιοχές, τόσο οι επιθεωρητές, όσο και το κράτος επικαλούνταν την βαρύνουσα σημασία του εθνικού ρόλου των δασκάλων για να επιβάλουν την παραμονή στην έδρα. Πράγματι, το 1967, με διαταγή του Υπουργού Παιδείας Ι. Θεοδωρακόπουλου που επικαλείται εθνικούς λόγους, απαγορεύεται η διαμονή εκτός τόπου υπηρεσίας των λειτουργών της Στοιχειώδους Εκπαίδευσης στις ακριτικές εκπαιδευτικές περιφέρειες, γεγονός που θα προκαλέσει την άμεση αντίδραση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας.¹³³⁶

Επίσης, η απόσπαση σε πιο απομακρυσμένα χωριά για τις ανάγκες της υπηρεσίας δεν γίνεται πάντα αποδεκτή από τους δασκάλους, καθώς σηματοδοτεί την επιδείνωση των όρων διαβίωσης και την απομάκρυνσή τους από τα μεγαλύτερα χωριά. Η έλλειψη δασκάλων υποχρεώνει τους επιθεωρητές να ασκούν πολιτικές διαχείρισης του προσωπικού ώστε, τουλάχιστον, να μην κλείνουν σχολεία. Έτσι, όταν για κάποιους έκτακτους λόγους, όπως μια ασθένεια ή ένα ατύχημα, ο δάσκαλος του μονοθεσίου αναπόφευκτα πρέπει να πάρει αναρρωτική άδεια, ο επιθεωρητής καλύπτει το κενό με απόσπαση δασκάλων για ανάγκες της υπηρεσίας από τα πλησιέστερα ολιγοθέσια. Για παράδειγμα, ο επιθεωρητής της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Λάρισας καλεί τη δασκάλα Δ.Ψ. να αποσπαστεί για ένα μήνα από το διτάξιο σχολείο της σε μονοτάξιο ορεινού χωριού της περιοχής. Ωστόσο, οι κάτοικοι του χωριού όπου υπηρετεί ξεσηκώνονται για να ματαιώσουν την απόσπαση και η δασκάλα δεν εκτελεί την εντολή. Όταν ο επιθεωρητής την εγκαλεί και, επιπλέον, την κατηγορεί για υποκίνηση της κινητοποίησης των κατοίκων, εκείνη εγγράφως δηλώνει αδυναμία μετακίνησης για διάφορους λόγους (οικονομικούς, υγείας, κλπ.) και αρνείται την κατηγορία της υποκίνησης. Τελικά, ο επιθεωρητής υποχωρεί και την

¹³³⁴ Α.Φ. του Β.Ν., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1962-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμότειχου.

¹³³⁵ Α.Φ. του Η.Α., έκθεση επιθεώρησης σχ. έτους 1965-1966, 1/θέσιο Δημ. Σχολείο Σωματά, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Β' Ρεθύμνης.

¹³³⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 610, 25 Ιανουαρίου 1967, σ. 1.

καλεί να παραμείνει στην οργανική της θέση «μέχρι νεωτέρας διαταγής».¹³³⁷ Ομοίως, ο δάσκαλος Χ.Κ. από σχολείο της Σερίφου με έγγραφη αναφορά προς τον επιθεωρητή του ζητά την ακύρωση της απόσπασής του σε μονοθέσιο σχολείο, καθώς δηλώνει ότι αδυνατεί να μεταβεί στο σχολείο απόσπασης επικαλούμενος λόγους οικονομικούς, οικογενειακούς και υγείας. Επίσης, αναφέρει ότι έχει ήδη υποστεί δύο υποχρεωτικές αποσπάσεις για ανάγκες της υπηρεσίας ως ο μόνος άνδρας δάσκαλος στο νησί ενώ οι δασκάλες δεν αποσπώνται.¹³³⁸

Ελάχιστες αλλά αξιοσημείωτες είναι οι περιπτώσεις αδικαιολόγητης απουσίας ή εγκατάλειψης θέσης. Η Δ.Δ. τιμωρείται με την πειθαρχική ποινή της επίπληξης και της κράτησης μισθού λόγω επταήμερης αδικαιολόγητης απουσίας από την υπηρεσία. Η δασκάλα, που υπηρετούσε σε δημοτικό σχολείο των Χανίων, υποχρεώθηκε να αναχωρήσει εκτάκτως για την Αθήνα, όπου νοσηλευόταν η καρκινοπαθής πεθερά της σε κρίσιμη κατάσταση, ζητώντας, εκ των υστέρων, σχετική άδεια.¹³³⁹ Οι βραχυχρόνιες απουσίες δασκάλων και οι μετακινήσεις τους εκτός έδρας δεν περνούσαν απαρατήρητες από τους χωρικούς, ορισμένοι από τους οποίους δεν δίσταζαν να καταγγείλουν το γεγονός στον αρμόδιο επιθεωρητή. Η δασκάλα Α.Π. κατηγορείται, με βάση ενυπόγραφες καταγγελίες, ότι εγκατέλειψε το σχολείο της σε χωριό της Πυλίας από 1^{ης} έως 10^{ης} Οκτωβρίου για να επισκεφτεί την εμποροπανήγυρη που λειτουργούσε εκείνο το χρονικό διάστημα στους Γαργαλιάνους. Στη σχετική έγγραφη απάντησή της, η δασκάλα χαρακτηρίζει αυτούς που την κατήγγειλαν «κακοποιά στοιχεία» και αναφέρει ότι στους Γαργαλιάνους παρέμεινε από το Σάββατο 1 Οκτωβρίου έως και τη Δευτέρα 3 Οκτωβρίου για να διευθετήσει σχολικές υποθέσεις (υπογραφή συμβολαίου μισθώματος του σχολείου και αγορά σχολικών βιβλίων ανάγνωσης).¹³⁴⁰ Ωστόσο, η αντιπαράθεση της δασκάλας με τους κατοίκους του χωριού θα οξυνθεί ακόμα περισσότερο τα επόμενα χρόνια, με αποτέλεσμα, το 1961 οι χωρικοί να προχωρήσουν σε αποχή απαιτώντας να αντικατασταθεί από άρρενα συνάδελφό της. Στην σχετική επιστολή προς τον επιθεωρητή, που συνοδεύεται με αντίστοιχο έγγραφο της Σχολικής Εφορίας, καταγγέλλεται ότι η δασκάλα παρουσιάστηκε στις 18 Σεπτεμβρίου στο σχολείο του

¹³³⁷ Α.Φ. της Δ.Ψ., διάφορα έγγραφα επιθεωρητή και έγγραφο απάντησης της δασκάλας, Ιανουάριος 1958, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λάρισας.

¹³³⁸ Α.Φ. του Χ.Κ., αναφορά προς τον επιθεωρητή, 30-11-59, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Πειραιώς.

¹³³⁹ Α.Φ. της Δ.Δ., διάφορα έγγραφα του σχολικού έτους 1973-1974, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χανίων.

¹³⁴⁰ Α.Φ. της Ζ.Ψ., έγγραφο επιθεωρητή της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Πυλίας αρ.πρ. 1574/19-10-1955 και έγγραφο απάντησης της δασκάλας, αρ.πρ. 85/31-10-55.

χωριού για λίγες ώρες και «ούτε εκτύπησε καμπάνα δια να γράψη τους μαθητάς ούτε και μας είπε εάν είναι αυτή στο ημέτερο σχολείον».¹³⁴¹

Υψηλές απαιτήσεις, χαμηλές αποδοχές

Η αντίθεση ανάμεσα στις υψηλές απαιτήσεις και τον υπερμεγέθη κοινωνικό ρόλο του δασκάλου από τη μία πλευρά και τις χαμηλότερες οικονομικές αποδοχές και την κοινωνική του υποτίμηση από την άλλη, διαπερνά τον κλάδο, ιδιαίτερα τα πρώτα είκοσι μεταπολεμικά χρόνια.¹³⁴² Από αυτή την αντίθεση αναδύεται ένα βαθύ αίσθημα πικρίας και αδικίας που εκφράζεται με πλήθος άρθρων στο Διδασκαλικό και Επιστημονικό Βήμα, επιστολών και ανακοινώσεων της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και των τοπικών συλλόγων. Η δεινή οικονομική και κοινωνική θέση των δασκάλων, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, η υλική πραγματικότητα που βιώνουν, ο υπερβολικός φόρτος εργασίας που επωμίζονται σε αντιδιαστολή με τον πενιχρό μισθό τους αλλά και το χαμηλό κοινωνικό τους κύρος, τροφοδοτεί μια έντονη δυσαρέσκεια που μορφοποιείται συνδικαλιστικά με την διατύπωση οικονομικών αιτημάτων.

Ο Α.Ν. 1502/1950 καθιέρωσε για πρώτη φορά ενιαίο μισθολόγιο για τους δημοσίους υπαλλήλους, ωστόσο, η επιδοματική πολιτική που άσκησαν όλες οι κυβερνήσεις της δεκαετίας του '50, πολύ σύντομα, διαμόρφωσε ένα άνισο και άναρχο μισθολογικό τοπίο στο δημόσιο. Η περιοριστική δημοσιονομική πολιτική των δύο πρώτων χρόνων της κυβέρνησης ΕΡΕ, με τη συγκράτηση των μισθών των δημοσίων υπαλλήλων, εντείνει ακόμα περισσότερο την απογοήτευση των οικονομικά

¹³⁴¹ «Κύριε επιθεωρητά καλημέρα. Κύριε επιθεωρητά πολύ θα σε παρακαλέσουμε να μας στείλετε Δάσκαλο και όχι Δασκάλα, διότι πληροφορηθήκαμε ότι θα μας στείλεις την Ασπασία πράγμα το οποίον το σχολείο θα κλείσει εμείς αναφερόμεθα σε εσάς ότι δεν στέλνουμε παιδί κανένα να εγγραφούν θα κάνουμε αποχή θα αναφέρουμε στο υπουργείον παιδείας ότι και εσείς οι επιθεωρηταί κάνετε μεγάλα εγκλήματα όπου στέλνετε τις Δασκάλες στα χωριά και τους Δασκάλους τους κρατάτε στις πόλεις(...)όσα χρόνια ήταν εδώ [η δασκάλα] παιδί δεν ησίκηθη στο Γυμνάσιο μόνο μαθητές έβγαλε για τσοπάνηδες όχι δια υπαλλήλους διότι τα σφάλματά σου ήταν δικά σου κύριε επιθεωρητά διότι της είχαμε κάνει αναφορά ότι δεν εμαζευόταν στο σχολείο καθόλου και εσύ την δικαιολογούσες. Κύριε επιθεωρητά ο μήνας έχει 17 [Σεπτεμβρίου] και οι δάσκαλοι όλοι έχουν πάει στη θέση τους που είναι ο Δάσκαλος ο δικός μας; Σας αναφέρουμε ότι το Δημοτικόν σχολείον μέχρι τώρα το έχουμε κλείσει. Εμείς θα μαζέψουμε υπογραφές με την αποχή την οποία θα κάνουμε όλοι οι κάτοικοι και θα τις στείλουμε στο υπουργείον παιδείας. Δηλαδή δεν είμεθα έλληνες εμείς είμεθα άλλοι φυλαί; Να δούμε δεν θα εύρουμε το δίκιο μας; Είμεθα Βούλγαροι; Αυτά έχουμε να σου αναφέρουμε κύριε επιθεωρητά. Αναμένουμε δάσκαλο διότι θα έχεις στο σχολείο σου αποχή». Ανώνυμο γράμμα κατοίκων του χωριού Μεταξάδα, 25-9-61, Α.Φ. της Ζ.Ψ.

¹³⁴² Οι Γρόλλιος – Τζήκας επισημαίνουν αυτήν ακριβώς την αντίθεση που διαπερνά τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου, αφού από τη μία πλευρά λειτουργεί ως κρίσιμος διαμεσολαβητικός παράγοντας ανάμεσα στο κράτος και τις λαϊκές κοινωνικές τάξεις, ενώ, από την άλλη, βρίσκεται στην τελευταία θέση της κοινωνικής αναγνώρισης και των αμοιβών. Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, *ό.π.*, σ. 8.

εξαθλιωμένων δασκάλων.¹³⁴³ Η ΔΟΕ υποστηρίζει ότι ενώ όλοι οι άλλοι κλάδοι κατόρθωσαν να υπερδιπλασιάσουν το μισθό τους με διάφορα επιδόματα, οι δάσκαλοι παραμένουν καθηλωμένοι μισθολογικά.¹³⁴⁴ Επικαλείται εκτιμήσεις του Υπουργείου Οικονομικών ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι λαμβάνουν επιδόματα που κυμαίνονται από 20% έως 90% του μισθού τους. Την ίδια στιγμή, το μοναδικό επίδομα των δασκάλων κυμαίνονταν από 100 έως 250 δραχμές, ποσά που αντιστοιχούσαν στο 7% του μισθού τους. Για παράδειγμα, ένας δάσκαλος με βαθμό τμηματάρχη έπαιρνε 150 δραχμές επίδομα ενώ οι κλητήρες των Υπουργείων 160. Η ΔΟΕ εκτιμά ότι η ανισότητα στις αποδοχές αποτελεί αξίωμα της κυβέρνησης με στόχο να διασπάσει την ενότητα των δημοσίων υπαλλήλων. Μάλιστα, σε ένδειξη διαμαρτυρίας για το άνισο μισθολογικό καθεστώς, η Ομοσπονδία αποχωρεί από τις εργασίες της ΑΔΕΔΥ και από το 13ο Πανδημοσιουπαλληλικό συνέδριο – στην πραγματικότητα, για αρκετές δεκαετίες, η ΑΔΕΔΥ καταγράφεται στη συλλογική συνείδηση των εκπαιδευτικών περισσότερο ως ένα συνονθύλευμα αλληλοσυγκρουόμενων συμφερόντων όπου ηγεμονεύουν ευνοημένα τμήματα του δημοσίου και λιγότερο ως ενιαία συνδικαλιστική έκφραση όλων των δημοσίων υπαλλήλων.¹³⁴⁵ Κορυφαία έκφραση της δυσαρέσκειας του κλάδου αποτελεί η απεργία του Ιουνίου του 1957 με κυρίαρχο αίτημα την οικονομική αναβάθμιση των δασκάλων – οι οποίοι παρέμεναν οι πλέον κακοπληρωμένοι δημόσιοι υπάλληλοι.¹³⁴⁶ Η καθολική συμμετοχή στην απεργία, όπως έχουμε ήδη σημειώσει, υποχρεώνει την κυβέρνηση της ΕΡΕ να ανακοινώσει την πρόωρη διακοπή του σχολικού έτους σχεδόν ένα μήνα νωρίτερα. Η απεργία του 1957 διαμορφώνει μια ισχυρή και μακρόχρονη συνδικαλιστική παράδοση, σύμφωνα με την οποία η ΔΟΕ δεν αμφισβητεί την εισοδηματική πολιτική αλλά διεκδικεί την ισότιμη μεταχείριση των δασκάλων, την αναβάθμιση της κοινωνικής τους θέσης και την αποκατάσταση των μισθολογικών ανισοτήτων στο δημόσιο τομέα.

Αγνοώντας κανείς την παράμετρο αυτής της αντίθεσης ανάμεσα στις υψηλές απαιτήσεις και τις χαμηλές αποδοχές, είναι εξαιρετικά δύσκολο να διατυπώσει

¹³⁴³ Η ΔΟΕ εκτιμά ότι οι μισθοί της πλειοψηφίας των δημοσίων υπαλλήλων κινούνται σε επίπεδα κάτω από το 50% των αντίστοιχων προπολεμικών. *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 322, 10 Σεπτεμβρίου 1956, σ. 1.

¹³⁴⁴ «Η άνισος μεταχείρισις, ήτις υφίσταται σήμερον εν σχέσει με τας μισθολογικάς απολαυάς των δημοσίων υπαλλήλων έχει δημιουργήσει το αίσθημα της αδικίας εις τας τάξεις του διδασκαλικού κόσμου». «Η διαμαρτυρία του κλάδου», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 343, 20 Απριλίου 1957, σ. 1.

¹³⁴⁵ «Το ειδικό επίδομα *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 337, 20 Φεβρουαρίου 1957, σ. 1

¹³⁴⁶ Σύμφωνα με τη ΔΟΕ, 20.000 δάσκαλοι καταδικάζονται σε οικονομική εξαθλίωση καθώς καλούνται μόνο αυτοί να συμβάλλουν στην εξισορρόπηση του προϋπολογισμού του κράτους. «Εις αυστηράν επιφυλακήν», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αρ. φύλλου 344, 30 Απριλίου 1957, σ. 1.

επαρκείς ερμηνείες για να εξηγήσει πως η συντηρητική ηγεσία της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας έφτασε στο σημείο να προχωρήσει σε απεργία διαρκείας και να συγκρουστεί με μια δεξιά κυβέρνηση, πολλώ δε μάλλον σε μια χρονική περίοδο που το Σύνταγμα απαγόρευε ρητά το δικαίωμα της απεργίας στους δημοσίους υπαλλήλους. Η ίδια αντίθεση λιπαίνει το έδαφος της δυσαρέσκειας στους εκπαιδευτικούς κύκλους, με αποτέλεσμα, τον Ιανουάριο του 1963, ΔΟΕ και ΟΛΜΕ να προχωρήσουν από κοινού σε απεργία διαρκείας με κύριο αίτημα την αποκατάσταση των μισθολογικών αδικιών και τη μισθολογική εξίσωση των εκπαιδευτικών με τους άλλους δημόσιους υπαλλήλους. Με το ξεκίνημα της απεργίας, το Δ.Σ. της ΔΟΕ καλεί με ανακοίνωσή του τον κλάδο να αγωνιστεί για να καταλάβει στη δημοσιοϋπαλληλική οικογένεια τη θέση που του αξίζει, προϋπόθεση απαραίτητη για να μπορούν οι δάσκαλοι «να μεταλαμπαδεύουν τας αιωνίας αξίας του Ελληνοχριστιανικού πολιτισμού».¹³⁴⁷ Η λήξη της απεργίας μετά από είκοσι ημέρες με την πολιτική επιστράτευση των απεργών από την κυβέρνηση ΕΡΕ¹³⁴⁸ θα βαθύνει ακόμα περισσότερο το ρήγμα ανάμεσα στον διδασκαλικό κλάδο και την κυβέρνηση αλλά και ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους υπόλοιπους δημοσίους υπαλλήλους. Η ΔΟΕ θα αποκλειστεί από το 18^ο Συνέδριο της ΑΔΕΔΥ τον Οκτώβριο του ίδιου έτους, ενώ η ΟΛΜΕ θα αποχωρήσει οριστικά από τις εργασίες της ΑΔΕΔΥ.

Οι απεργίες του 1957 και του 1963 αποτελούν κορυφαίες στιγμές της συλλογικής διεκδίκησης της κοινωνικής και οικονομικής αναβάθμισης του διδασκαλικού κλάδου. Οι χιλιάδες αιτήσεις για μετάθεση στα αστικά κέντρα, οι απεργίες του 1957 και του 1963 με κύριο αίτημα την οικονομική αναβάθμιση και τη μισθολογική εξίσωση με τους υπόλοιπους δημοσίους υπαλλήλους, η έμπρακτη αμφισβήτηση της υποχρέωσης διαμονής στην έδρα, οι πιέσεις για την κατάργηση της απογευματινής εργασίας, οι αδικαιολόγητες απουσίες από το σχολείο, η απροθυμία συμμετοχής σε πλήθος επιτροπών, αποτελούν πλευρές άμεσης ή άτυπης, συλλογικής και ατομικής αμφισβήτησης της κοινωνικής και οικονομικής υποβάθμισης του δασκάλου και διεκδίκησης ενός άλλου αξιοβίωτου τρόπου ζωής. Από την άλλη πλευρά, η τάση φυγής προς τις πόλεις και εγκατάλειψης της υπαίθρου αποτελεί μια έμμεση αλλά σαφής απόρριψη του τρόπου ζωής στο χωριό αλλά και αποδοχή της αδυναμίας

¹³⁴⁷ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 508, 17 Ιανουαρίου 1963, σ. 1.

¹³⁴⁸ *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 509, 20 Φεβρουαρίου 1963, σ. 1.

του/της δασκάλου/ας να μετασχηματίσει τις κοινωνικές σχέσεις στο χωριό σε τέτοιο βαθμό ώστε να εξασφαλίζουν ένα ανεκτό βιοτικό επίπεδο.

Συμπερασματικά, το ιδεατό πρότυπο δασκάλου που προβάλλουν οι συντηρητικοί παιδαγωγοί και επιχειρεί να επιβάλει ο εποπτικός μηχανισμός, προσκρούει σε σημαντικές δυσκολίες: στην αντινομία ανάμεσα στον υπερμεγέθη ρόλο και τις οικονομικές απολαβές, στην υποβάθμιση του δασκάλου σε σχέση με το υπόλοιπο δημόσιο, στην αντίθεση ανάμεσα στον αστικό βίο και τη ζωή στην ύπαιθρο, στην αστυφιλία, τα νέα κοινωνικά πρότυπα, στις νέες συνθήκες και νοοτροπίες που αναπτύσσονται στην ύπαιθρο. Τα βασικά χαρακτηριστικά που συμπυκνώνει στον πυρήνα του αυτό το πρότυπο καθορίζουν σε σημαντικό βαθμό τον κοινωνικό ρόλο του δασκάλου της μεταπολεμικής περιόδου, αυτό όμως δεν σημαίνει ότι οι δάσκαλοι και οι δασκάλες ευθυγραμμίζονταν απόλυτα στα όρια αυτού του ρόλου. Οι άμεσες και οι έμμεσες μορφές αντίστασης και έμπρακτης αμφισβήτησης σημαντικών πλευρών αυτού του ρόλου, όπως αναλύθηκαν παραπάνω, διαμορφώνουν μια δυναμική που, αργά αλλά σταθερά, αλλάζει το κοινωνικό προφίλ των δασκάλων. Οι μεταπολεμικές γενιές δασκάλων μπορεί να μην παρουσιάζουν τα χαρακτηριστικά του πολιτικού ριζοσπαστισμού της γενιάς η οποία υπηρετούσε από τις αρχές της δεκαετίας του 1940 και πύκνωσε τις γραμμές της εθνικής αντίστασης, ωστόσο οι μεγάλες απεργίες του 1957 και του 1963 αποδεικνύουν ότι δεν δέχονται αδιαμαρτύρητα τη μοίρα που τους επιφυλάσσουν οι κρατικές εκπαιδευτικές πολιτικές.

Κεφάλαιο έβδομο: Κοινωνικά φρονήματα

Μετά τη Βάρκιζα: ο βίος αβίωτος

Το Σάββατο 7 Δεκεμβρίου 1946, ο δάσκαλος Σ.Ο., μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου, ξεκινά από το σχολείο του (Γύρι Ζακύνθου) και επιστρέφει στο χωριό του (Γαλάρο Ζακύνθου), όπου, λόγω ξαφνικής κακοκαιρίας, φιλοξενείται σε συγγενικό σπίτι. Τις πρώτες πρωινές ώρες, το σπίτι κυκλώνεται από αστυνομική δύναμη που συνοδεύεται από περίπου 100 οπλισμένους πολίτες. Ο δάσκαλος συλλαμβάνεται και μεταφέρεται από το μεικτό άγημα αστυνομικών και πολιτών στον αστυνομικό σταθμό Μαχαιράδου, όπου και υποβάλλεται σε σύντομη ανάκριση που καταλήγει σε προειδοποιητικές συστάσεις διότι ανήκει «εις την αριστεράν παράταξιν» και «πρέπει να προσέχει». Αμέσως μετά την έξοδό του από τον αστυνομικό σταθμό, πέφτει θύμα ενέδρας και ανηλεούς ξυλοδαρμού από την ίδια ομάδα των οπλισμένων πολιτών, χωρίς καμία απολύτως αντίδραση από την αστυνομική δύναμη. Προφανώς, στο μεταβαρκιζιανό πολιτικό περιβάλλον του απηνούς διωγμού των εαμιτών, η περίπτωση του Σ.Ο. δεν είναι η εξαίρεση αλλά ο κανόνας. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση του είναι ότι τολμά να απευθυνθεί στην υπηρεσία του, καταγράφοντας αναλυτικά σε επίσημη αναφορά το γεγονός και αιτούμενος την άμεση παρέμβαση του επιθεωρητή του για την προστασία του προειδοποιώντας ταυτόχρονα για τον κίνδυνο σοβαρότερων επεισοδίων.¹³⁴⁹ Επίσης, όπως τυχαίως, μία ημέρα πριν εξελιχθεί το επεισόδιο στον αστυνομικό σταθμό Μαχαιράδου, ο δάσκαλος έχει αποστείλει έγγραφο στον επιθεωρητή του, όπου καταγράφει τις διώξεις που έχει ήδη υποστεί, την σχεδόν διετή φυλάκισή του επειδή υπήρξε μέλος του ΕΑΜ και καταγγέλλει τη «σκανδαλώδη παρέμβαση» της αστυνομίας στο έργο του, με μοναδικό σκοπό την εκτόπισή του από τη Ζάκυνθο.¹³⁵⁰

Στα δύο έγγραφα που καταθέτει ο δάσκαλος αξίζει να επισημάνουμε ότι:

1. Ακολουθεί τη θεσμική οδό, καταγγέλλοντας με τον πιο επίσημο τρόπο τους κρατικούς και παρακρατικούς μηχανισμούς που επιχειρούν την κοινωνική του απομόνωση, επιδιώκουν την

¹³⁴⁹ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 4, Αναφορά του Δημ/λου του Γυρίου Σ.Ο. προς τον Επιθεωρητήν των Δημ. Σχολ. Ζακύνθου, Αριθ. 22, Γαλάρον, 8-12-1946.

¹³⁵⁰ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 5, Αναφορά του Δημ/λου του Γυρίου Σ.Ο. Προς τον κόν Επιθεωρητήν των Δημ. Σχολ. Ζακύνθου, Αριθ. 21, 7-12-1946.

υπαλληλική του «εκτόπιση» και απειλούν την αξιοπρέπεια και τη ζωή του.

2. Δεν απαρνείται την ιδιότητά του ως μέλος του ΕΑΜ (ο παρελθοντικός χρόνος που χρησιμοποιεί στο έγγραφό του δεν επιλέγεται τυχαία καθώς αποδέχεται την ιδιότητα του μέλους του ΕΑΜ αλλά την τοποθετεί στο παρελθόν) και την αντιστασιακή του δράση.

3. Επισημαίνει ότι η κύρια ευθύνη του συμβάντος βαραίνει την αστυνομία, η οποία σχεδίασε και εκτέλεσε τη μεταφορά του στον αστυνομικό σταθμό και την ανάκρισή του με «επουσιώδεις ερωτήσεις», με μοναδικό σκοπό την «άνανδρον επίθεσιν» που ακολούθησε «τη υποδείξει και εμπνεύσει αυτής ταύτης της αστυνομίας» από άτομα τα οποία τελούσαν υπό τις διαταγές της.

4. Επικαλείται το συμφέρον της υπηρεσίας, την αξιοπρέπεια και το γόητρο του κλάδου, τα οποία βάζονται βάνανυσα από τις αστυνομικές αρχές και τη δράση των παρακρατικών ομάδων.

5. Θέτει ευθέως το ζήτημα της ασφάλειας και της αξιοπρέπειάς του, που απειλούνται από τους διωκτικούς μηχανισμούς.

6. Αιτείται εναγωνίως την έγγραφη απάντηση του επιθεωρητή του καθώς και την παρέμβασή του ώστε να προστατευθεί από αντίστοιχες πρακτικές στο μέλλον.

Οι επίσημες αναφορές του δασκάλου προς την υπηρεσία του αναδεικνύουν ένα βαθύ αίσθημα κοινωνικής αδικίας και αποτελούν προοικονομία των γεγονότων που θα ακολουθήσουν και θα οδηγήσουν, όπως θα δούμε παρακάτω, σύντομα στην απόλυσή του. Θα αποφύγουμε τον πειρασμό να διατυπώσουμε υποθέσεις για την απουσία απάντησης του επιθεωρητή καθώς και για την, σχεδόν σατανική, σύμπτωση της προσαγωγής και του ξυλοδαρμού του δασκάλου αμέσως μετά την πρώτη έγγραφη καταγγελία εκ μέρους του. Ωστόσο, η απουσία άλλων σχετικών εγγράφων στον ατομικό του φάκελο, οφείλεται με μαθηματική ακρίβεια σε δύο πιθανά ενδεχόμενα: Είτε δεν υπήρξαν άλλα αντίστοιχα συμβάντα είτε, εάν υπήρξαν, ο δάσκαλος δεν προχώρησε σε επίσημη καταγγελία, αντιλαμβανόμενος ότι η αστυνομία και οι εκπαιδευτικές αρχές λειτουργούν ως συγκοινωνούντα δοχεία και όχι ως διακριτές υπηρεσίες με διαφορετικά πεδία αρμοδιοτήτων και στοχοθεσιών – επομένως η

οποιαδήποτε υπηρεσιακή αναφορά ουδόλως τον προστατεύει, πιθανόν μάλιστα να λειτουργεί ως αφορμή που πυροδοτεί σε βάρος του χειρότερες εξελίξεις.

Αντίστοιχη είναι η περίπτωση του δασκάλου Κώστα Χάρη, ο οποίος συνελήφθη στο σχολείο του (Κερασιά Φωκίδας) από ένα μεικτό άγημα και κατά τη μεταφορά του ξυλοκοπήθηκε. Στη συνέχεια αφέθηκε ελεύθερος και εγκατέλειψε τη θέση υπηρεσίας του για λόγους ασφαλείας, όπως και οι περισσότεροι δάσκαλοι της περιοχής, σύμφωνα με τη μαρτυρία που καταγράφει στο αυτοβιογραφικό βιβλίο του *Από το οδοιπορικό ενός δασκάλου*.¹³⁵¹ Και οι δύο αυτές μαρτυρίες, όπως και πλείστες άλλες,¹³⁵² ενισχύουν τη διαπίστωση ότι στο μεταβαρκιζιανό καθεστώς η νομιμότητα «ισχύει υπό την επιφύλαξη της νομιμοφροσύνης»¹³⁵³ και αποκαλύπτουν την καταλυτική συμβολή των παρακρατικών μηχανισμών στις διώξεις των μελών του ΕΑΜ, τους διακριτούς και συμπληρωματικούς ρόλους του κράτους και του παρακράτους. Έτσι, σε αгаστή συνεργασία με τις κρατικές αρχές (επιθεωρητές, εισαγγελείς, χωροφυλακή και Εθνοφυλακή, στρατιωτικές αρχές), εξελίσσεται ένα πογκρόμ διώξεων, συλλήψεων, εκτοπίσεων, καταγγελιών, κλήσεων σε απολογία,¹³⁵⁴ ξυλοδαρμών, προπηλακισμών, ακόμα και δολοφονιών εκπαιδευτικών από ομάδες βασιλοφρόνων, εθνικόφρονες εκπαιδευτικούς, δεξιές εφημερίδες, ιερείς, τοπικούς παράγοντες, με στόχο τη βίαιη αποεαμοποίηση της εκπαίδευσης.¹³⁵⁵

Χιλιάδες εκπαιδευτικοί απολύονται και ένα μεγάλο μέρος τους εγκαταλείπουν οριστικά το δημόσιο σχολείο, παίρνουν το δρόμο του βουνού, εντάσσονται στο Δημοκρατικό Στρατό και πληρώνουν το βαρύ τίμημα της επιλογής τους. Ανάμεσα στους νεκρούς, τους εκτελεσμένους, τους εξόριστους, τους εκτοπισθέντες στην υπερορία, ξεχωρίζει η περίπτωση της Ειρήνης Γκίνη (ή Μίρκα Γκίνοβα), νηπιαγωγού, μέλος της ΕΠΟΝ και του ΕΑΜ στην κατοχή και στέλεχος το 1945-46 του ΝΟΦ (NarodnoOsloboditelnFront – Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο) στην περιοχή της

¹³⁵¹ Κώστας Π. Χάρης, *Από το οδοιπορικό ενός δασκάλου. Σελίδες από τη Ζωή και την Εκπαίδευση στη διαδρομή του 20^{ου} αιώνα*, εκδόσεις Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2011, σ. 119-122

¹³⁵² Οι στήλες του *Διδασκαλικού Βήματος*, τουλάχιστον έως τον Ιούλιο του 1946 (όπου οι συσχετισμοί στο Δ.Σ. της ΔΟΕ ανατρέπονται) αναφέρονται διαρκώς σε δολοφονίες εκπαιδευτικών, διώξεις και μαζικές κλήσεις σε απολογία. Βλ. αναλυτικά: διεξοδικά Γιώργος Γαλάνης, «Η στάση της ΔΟΕ κατά τη μετακατοχική περίοδο: από την αντίσταση στην εθνικοφροσύνη», *περιοδικό Εκπαιδευτική Λέσχη*. <https://www.e-lesxi.gr> [τελευταία πρόσβαση 24.3.2019].

¹³⁵³ Αριστόβουλος Ι. Μάνεσης, Πρόλογος, στο Νίκος Αλιβιζάτος, *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974*, μτφρ.: Βενετία Σταυροπούλου, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983, σ. 9

¹³⁵⁴ Σύμφωνα με τον Γ. Κατσαντώνη, έως το Φεβρουάριο του 1947 είχαν κληθεί σε απολογία 4.000 δάσκαλοι. Γιάννης Κατσαντώνης, *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί – παιδεία – ελευθερία*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1981, σ. 137

¹³⁵⁵ Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο δρόμος της καμήλας» και το σχολείο. *Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944-1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003, σ. 126

Πέλλας. Ήταν η πρώτη γυναίκα που δικάστηκε και εκτελέστηκε, στα 23 της χρόνια, με συνοπτικές διαδικασίες τον Ιούλιο του 1946.¹³⁵⁶ Όπως αναφέρει η ίδια στην απολογία της, «έφυγε τον Απρίλιον του 1945 από την Κερασιάν, διότι πληροφορήθη ότι εξεδόθησαν εντάλματα εναντίον της και εκρύπτετο εις τας οικίας διαφόρων χωρικών(...) Τον Απρίλιον του 1946 μετά τον χειμώνα καθ' ον αναγκαστικώς έμεινεν άεργος, όταν ήρχισαν οι εκκαθαριστικάς επιχειρήσεις του Στρατού, ήρχισε να κρύπτεται εις διάφορα χωρία, εις οικίας χωρικών ους αρνείται δια λόγους τιμής να κατωνομάση».¹³⁵⁷ Η περίπτωση της Γκίνη είναι αντιπροσωπευτική εκείνης της κατηγορίας εαμιτών εκπαιδευτικών που μετά τη Βάρκιζα έγιναν φυγόδοκοι/ες και δεν επέστρεψαν ποτέ στην εκπαίδευση. Μια άλλη κατηγορία εκπαιδευτικών που, παρά το κλίμα της λευκής τρομοκρατίας, επιλέγουν να επιστρέψουν στα σχολεία τους, θα υποστούν διώξεις, εκτοπίσεις και την απόλυσή τους από την υπηρεσία. Χαρακτηριστική αυτής της κατηγορίας, η περίπτωση της δασκάλας Μαρίας Λιουδάκη, η οποία θα συλληφθεί τον Νοέμβριο του 1947 από την ομάδα Μπαντουβά και εν συνεχεία θα βασανισθεί και θα εκτελεσθεί τον Δεκέμβριο του ίδιου έτους.¹³⁵⁸ Εκεί που το θεσμικό πλαίσιο δεν αρκεί για να εξουδετερώσει έναν εαμίτη δάσκαλο και να τον θέσει εκτός υπηρεσίας, το παρακράτος λειτουργεί ως καταλύτης των εξελίξεων, επιστρατεύει τη βία που, σε συνδυασμό με την ανάπτυξη μιας κοινωνικής δυναμικής αποκλεισμού και απομόνωσης, αποσκοπεί να καταστήσει αβίωτο το βίο του εκπαιδευτικού και να τον υποχρεώσει να εγκαταλείψει τη θέση του για να αποφύγει τα χειρότερα. Σε αυτή την περίπτωση αξιοποιούνται οι διατάξεις του ν. 4153/29 που προβλέπουν ότι οι εκπαιδευτικοί που «απουσιάζουν άνευ αδείας πλέον των 10 ημερών», τιμωρούνται με οριστική απόλυση.¹³⁵⁹ Έτσι, οι εαμίτες εκπαιδευτικοί που αδυνατούν να προσέλθουν στη θέση εργασίας τους, καθώς, στο εντεινόμενο κλίμα λευκής τρομοκρατίας κινδυνεύει η ζωή τους, παραπέμπονται με

¹³⁵⁶ Η δίκη της διεξήχθη στις 22 Ιουλίου 1946 στο Έκτακτο Στρατοδικείο Γιαννιτσών. Εκτελέστηκε τέσσερις ημέρες μετά, στις 26 Ιουλίου 1946. Για την περίπτωση της Γκίνη, βλ. αναλυτικά, Γιώργος Γαλάνης, *ό.π.*

¹³⁵⁷ Έκτακτον Στρατοδικείον Γιαννιτσών, *Πρακτικά Συνεδριάσεως της 22ας Ιουλίου 1946*.

¹³⁵⁸ Η ιστορική έρευνα δεν έχει ακόμη φωτίσει τις συνθήκες κάτω από τις οποίες, από ένα σημαντικό αριθμό αριστερών πολιτών της Ιεράπετρας που συνελήφθησαν τον Νοέμβριο του 1947, ως αντίποινα για την ολιγόωρη κατάληψη της Ιεράπετρας από ομάδες του Δ.Σ.Ε., μόνο η δασκάλα Μαρία Λιουδάκη και η συναγωνίστριά της μοδίστρα Μαρία Δρανδάκη οδηγήθηκαν στις φυλακές και εν συνεχεία στους στάβλους της ομάδας Μπαντουβά στο Ηράκλειο όπου και βρήκαν φριχτό θάνατο. Μανόλης Μ. Παπαδάκης, *Μαρία Λιουδάκη. Η Ίερεία της Παιδείας*, εκδόσεις Μορφωτική Στέγη Ιεράπετρας, 1992.

¹³⁵⁹ Ν. 4153/29, «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του από 22/23 Μαρτίου 1929 Ν.Δ., "περί τροποποιήσεως των περί προαγωγής, μεταθέσεως, αδειών, κλπ. διατάξεων των εκπαιδευτικών λειτουργών», ΦΕΚ 197/11 Ιουνίου 1929, άρθρο 7, π. 3.

την κατηγορία της εγκατάλειψης θέσης και απολύονται – αρκετοί από αυτούς παίρνουν για δεύτερη φορά το δρόμο του βουνού και επικηρύσσονται ως ληστές.¹³⁶⁰

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περίπτωση του δασκάλου Β.Χ. Το Α' ΕΣΣΕ Αιτωλοακαρνανίας διαπιστώνει ότι «απουσιάζει της θέσεώς του συνεχώς από 1ης Οκτωβρίου 1946» και «επιβάλλει την ποινήν της οριστικής εκ της υπηρεσίας απολύσεως(...)δι' άνευ αδείας απουσίαν πλέον των 10 ημερών».¹³⁶¹ Στη σχετική ένστασή του, ο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι: «δεν ηδυνάμην να μεταβώ εις την οργανικήν μου θέσιν και αναλάβω υπηρεσίαν δια λόγους ασφαλείας. Είναι ανά το πανελλήνιον γνωστόν η δράσις ωρισμένων ανευθύνως οπλοφορούντων εναντίον των εκπαιδευτικών και μέσα εις πόλεις ακόμη, πολύ δε περισσότερον εις απομεμακρυσμένα χωρία ως και η Λεύκα ένθα ήμουν υποχρεωμένος να υπηρετήσω».¹³⁶² Υπενθυμίζει επίσης, ότι αμέσως μετά την ανάκληση της απόσπασής του, ζήτησε να τοποθετηθεί σε άλλη περιοχή για λόγους ασφαλείας, αίτημα το οποίο δεν ικανοποιήθηκε. Το Υπουργείο Παιδείας τον θέτει σε διαθεσιμότητα τον Φεβρουάριο του 1947 και, εν συνεχεία, τον Ιούλιο του ίδιου έτους, απολύεται βάσει του Θ' Ψηφίσματος καθώς εκκρεμεί από τον Σεπτέμβριο του 1945 εναντίον του η κατηγορία ότι «εβοήθησε το κίνημα του Δεκεμβρίου δι' αυτοπροσώπου μεταβάσεώς του εν Αθήνας».¹³⁶³

Εντελώς διαφορετικά αντιμετωπίζεται ωστόσο, την ίδια ακριβώς περίοδο, πάλι από το Α' ΕΣΣΕ Αιτωλοακαρνανίας, η περίπτωση του δασκάλου Χ.Δ., ο οποίος, για ένα ολόκληρο εξάμηνο απέχει των υπηρεσιακών του καθηκόντων και, παρά τη σαφήνεια των διατάξεων του Ν. 4153/29, τιμωρείται με την ποινή της επίπληξης. Συγκεκριμένα, όπως διαπιστώνει το εν λόγω Συμβούλιο, εγκατέλειψε τη θέση του στις 1 Δεκεμβρίου 1944 και επανήλθε την 31^η Ιουνίου 1945.¹³⁶⁴ Ο δάσκαλος στην απολογία του παραδέχεται την απουσία του ισχυριζόμενος ότι «έπραξε τούτο δια να αποφύγη τας καταδιώξεις των εαμοκομμουνιστών δια τα εθνικιστικά του

¹³⁶⁰ «απολύονται: Ο δημοδιδάσκαλος του δημοτικού σχολείου Κάτω Σουρμένων Κιλκίς Ιω. Φούρκας, διότι εγκατέλειψε την θέσιν του και επεκηρύχθη εις ληστήν. Ο δημοδιδάσκαλος του δημοτικού σχολείου Άνω Κερδυλλίων Βισαλτίας Αθανάσιος Γκένιος, διότι εγκατέλειψε την θέσιν του από 1ης Σεπτεμβρίου 1941 και φυγοδικών ευρίσκεται εις τα όρη αρχηγός ενόπλου συμμορίας». ΦΕΚ 329/17.12.1946. τεύχος Γ', στο Φ. Κ. Βώρος, «Από την ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης». *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 14, Αθήνα, 1989.

¹³⁶¹ Α.Φ. του Β.Χ., έγγραφο Α' ΕΣΣΕ Αιτωλοακαρνανίας, 19 Δεκεμβρίου 1946.

¹³⁶² Α.Φ. του Β.Χ., Ένσταση δασκάλου: Ενώπιον του Α' ΕΣΣΕ Ζ' Περιφ. Πατρών, Κατά της υπ' αριθ. 14/1946 πράξεως του Α' ΕΣΣΕ Αιτ/νίας, 28-2-1947.

¹³⁶³ Υπουργείο Παιδείας, ΦΕΚ 167/30-7-1947, Απόλυσις βάσει του Θ' ψηφίσματος, 68740/29-7-1947

¹³⁶⁴ Απόσπασμα εκ της υπ' αριθ. 4 της 29-11-45 πράξεως του Α' ΕΣΣΕ Αιτωλοακαρνανίας.

φρονήματα».¹³⁶⁵ Ακολούθως, αμέσως μόλις φτάνει στην Αθήνα, παραμονές της μάχης του Δεκέμβρη, παρουσιάζεται στο Υπουργείο Παιδείας και αιτείται υπηρεσιακή και μισθολογική ικανοποίηση. Το αίτημά του ικανοποιείται και αποσπάται σε δημοτικό σχολείο της Ε' περιφέρειας Αθηνών, ωστόσο ουδέποτε εμφανίζεται στο συγκεκριμένο σχολείο για να αναλάβει υπηρεσία, προφανώς διότι «δεν εκλήθη» και ότι η μισθολογική του απόσπαση είναι στοιχείο ικανό για να τον παρουσιάσει «υπηρεσιακώς εν τάξει κατά την ανώμαλον εκείνην περίοδον». Συμπέρασμα: για το ίδιο ακριβώς παράπτωμα της εγκατάλειψης θέσης, ο μεν εαμίτης δάσκαλος απολύεται, ο δε εδεσίτης δάσκαλος τιμωρείται με επίπληξη.

Η εκκαθάριση των μετόπισθεν¹³⁶⁶

Από το 1946 έως το 1950 θα τεθούν σε διαθεσιμότητα 959 εκπαιδευτικοί της στοιχειώδους εκπαίδευσης και θα απολυθούν 1628, δηλαδή, το 10% περίπου του κλάδου.¹³⁶⁷ Εκτός από τις διαθεσιμότητες και τις απολύσεις, αξιοποιείται και η μέθοδος των δυσμενών μεταθέσεων με απώτερο στόχο τον εξαναγκασμό των εκπαιδευτικών σε παραίτηση. Οι απολύσεις, οι διαθεσιμότητες, οι δυσμενείς μεταθέσεις, η λευκή τρομοκρατία, ο ασφυκτικός έλεγχος των φρονημάτων, αποτελούν συμπληρωματικές πλευρές του μεταδεκεμβριανού κράτους και παρακράτους και του εγχειρήματος να χαραχτούν «έντονα τα όρια της “εθνικοφροσύνης” στο σώμα των εκπαιδευτικών και των δύο φύλων»¹³⁶⁸ με κριτήριο όχι απαραίτητα τις πράξεις, αλλά τις σκέψεις και το φρόνημα.¹³⁶⁹

¹³⁶⁵ Όπως προκύπτει από τον ατομικό του φάκελο, ο Χ.Δ. υπήρξε μέλος αρχικά της Εθνικής Μυστικής Οργάνωσης Ναυπακτίας-Δωρίδος και εν συνεχεία της Εθνικής Οργάνωσης ΕΔΕΣ Ναυπακτίας-Δωρίδος.

¹³⁶⁶ Πρωτοσέλιδος τίτλος του *Διδασκαλικού Βήματος*, *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 63, 10 Ιανουαρίου 1948.

¹³⁶⁷ Αν λάβουμε υπόψη ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που τέθηκαν σε διαθεσιμότητα με το Θ' Ψήφισμα απολύθηκαν αργότερα, το πιο ασφαλές στοιχείο είναι ο αριθμός των απολυθέντων. Στο σύνολο των 18.000 εκπαιδευτικών (16.000 για τη στοιχειώδη και 2.000 για τη μέση) απολύεται το 11% (10% για τη στοιχειώδη και 20% για τη μέση). Ωστόσο, το ποσοστό αυτό αυξάνεται στο 18% μόνο για το έτος 1947 αν λάβουμε υπόψη συνολικά τους εκπαιδευτικούς που απολύονται ή εξαναγκάζονται σε παραίτηση. Χαράλαμπος Νούτσος, «Το σχολείο της “Εθνικοφροσύνης” (1945-1952), στο Χρήστος Χατζηιωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τόμος Δ', μέρος Β', 1945-1952, Ανασυγκρότηση, εμφύλιος, παλινόρθωση, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009, σ. 117.

¹³⁶⁸ Στο ίδιο, σ. 116.

¹³⁶⁹ Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *Ανεπιθύμητο παρελθόν. Οι φάκελοι κοινωνικών φρονημάτων στον 20^ο αι. και η καταστροφή τους*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2019, σ. 126.

Εκκαθαρισθέντες εκπαιδευτικοί στη δημόσια στοιχειώδη και μέση εκπαίδευση (1946-1950) ¹³⁷⁰					
Έτος	Σε διαθεσιμότητα		Απολύθηκαν		Σύνολο
	Στοιχειώδης	Μέση	Στοιχειώδης	Μέση	
1946	180	160	85	1	426
1947	779	25	1118	283	2205
1948	-	-	262	62	324
1949	-	-	97	43	140
1950	-	-	66	13	79
Σύνολο	959	185	1628	402	3124

Οι διώξεις των αριστερών δημοσίων υπαλλήλων ξεκινούν αμέσως μετά την υπογραφή της Βάρκιζας, κλιμακώνονται με τη Συντακτική Πράξη 25 της κυβέρνησης Πλαστήρα «Περί εκκαθάρισεως των κρατικών οργανισμών εκ των λαβόντων μέρος(...)εις το στασιαστικόν κίνημα της 3ης Δεκεμβρίου 1944»¹³⁷¹ και τις απολύσεις των εαμιτών πανεπιστημιακών Σβώλου, Αγγελόπουλου, Κόκκαλη, Γεωργαλά και κορυφώνονται με το Θ΄ Ψήφισμα, το Μάρτιο του 1946 που θέτει τις βάσεις για την ευρύτατη εκκαθάριση των δημοσίων υπηρεσιών και με τον Α.Ν. 516/1948 «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ. υπαλλήλων και υπηρεσιών».¹³⁷² Να σημειώσουμε ότι το Θ΄ Ψήφισμα συμπεριλαμβάνει στα κριτήρια που οδηγούν σε απόλυση, την «εκούσια και συνειδητή συνεργασία μετά των κατακτητών ή επιδρομέων της χώρας προς υποβοήθησιν των σκοπών των ή προς επίτευξιν οιωνδήποτε οφελημάτων».¹³⁷³ Ωστόσο, παρότι εντοπίσαμε περιπτώσεις δασκάλων που αντιστοιχούν σε αυτό το κριτήριο, δεν διαπιστώσαμε να έχουν υποστεί τις κυρώσεις που προέβλεπε το Θ΄ Ψήφισμα. Οι όποιες επιπτώσεις καταγράφονται στους φακέλους αφορούν κυρίως σε κάποιες αρνητικές εκθέσεις επιθεωρητών. Εξάλλου, οι δίκες και οι καταδίκες των συνεργασθέντων με τον κατακτητή είναι εξαιρετικά περιορισμένες, σε αντίθεση με τις αυστηρές διαδικασίες δίωξής τους σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες.¹³⁷⁴ Η ΔΟΕ, μετά την ανατροπή των συσχετισμών και την

¹³⁷⁰ Χαράλαμπος Νούτσος, *ό.π.*, σ. 117.

¹³⁷¹ Συντακτική Πράξη 25, «Περί εκκαθάρισεως των κρατικών οργανισμών εκ των λαβόντων μέρος κτλ. εις το στασιαστικόν κίνημα της 3^{ης} Δεκεμβρίου 1944», ΦΕΚ 67, 22 Μαρτίου 1945.

¹³⁷² Ψήφισμα Θ΄ «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών», ΦΕΚ 251, 28 Αυγούστου 1946. Α.Ν. 516/1948 «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ. υπαλλήλων και υπηρετών», ΦΕΚ 6, 8 Ιανουαρίου 1948, τ. Α΄.

¹³⁷³ Ο Παπαστράτης παρατηρεί εύστοχα ότι οι διατυπώσεις «εκούσια και συνειδητή συνεργασία» περιορίζουν αισθητά τα περιθώρια για τη δίωξη των συνεργατών, ενώ αντίθετα, η διατύπωση για όσους είχαν οποιαδήποτε σχέση με τη «στάση» του Δεκέμβρη, δίνει τη δυνατότητα για την μονομερή δίωξη των μελών του ΕΑΜ. Προκόπης Παπαστράτης, «Η εκκαθάριση των δημοσίων υπηρεσιών στην Ελλάδα τις παραμονές του εμφύλιου πολέμου», στο *Μελέτες για τον εμφύλιο πόλεμο 1945-1949*, Συναγωγή κειμένων – Επιμέλεια: Lars Baerentzen, Γιάννης Ο. Ιατρίδης, Ole L. Smith, Ολκός, Αθήνα, 2002, σ. 65.

¹³⁷⁴ Στο *ίδιο*, σ. 56.

επικράτηση της εθνικόφρονης πτέρυγας,¹³⁷⁵ με απόφαση της ΙΘ΄ Γενικής Συνέλευσης του κλάδου, αναγνωρίζει την ανάγκη της εξυγίανσης και αποδέχεται πλήρως το Θ΄ Ψήφισμα, με την επισήμανση οι διώξεις να υλοποιηθούν τεκμηριωμένα με συγκεκριμένα στοιχεία ώστε να αποφευχθούν αδικίες και να κατοχυρωθεί το δικαίωμα προσφυγής τυχόν αδικηθέντων.¹³⁷⁶

Το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, το οποίο τυπικά έχει καταργηθεί με τον Α.Ν. 386/1945,¹³⁷⁷ επανέρχεται με τον Α.Ν. 516. Συγκροτούνται σε κάθε υπουργείο Συμβούλια Νομιμοφροσύνης τα οποία ελέγχουν τα φρονήματα των εν ενεργεία υπαλλήλων καθώς και εκείνων που επιθυμούν να διοριστούν στο δημόσιο. Για να διαμορφώσει την κρίση του για κάθε υπάλληλο, το Συμβούλιο λαμβάνει υπ' όψη τις υπηρεσιακές εκθέσεις από τον ατομικό του φάκελο, καθώς και έγγραφες ή προφορικές πληροφορίες από τις αρμόδιες αστυνομικές και στρατιωτικές αρχές και τους αντίστοιχους φακέλους που τηρούνται εκεί.¹³⁷⁸ Οι εν ενεργεία, όταν διαπιστώνεται ότι δεν είναι νομιμόφρονες απολύονται, ενώ όταν προκύπτουν ερωτηματικά για τα φρονήματά τους καλούνται να συμπληρώσουν και να υποβάλλουν σχετική δήλωση νομιμοφροσύνης. Οι υποψήφιοι σπουδαστές των Παιδαγωγικών Ακαδημιών αλλά και οι υποψήφιοι προς διορισμό πρέπει να προσκομίσουν πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων.¹³⁷⁹ Ο συγκεκριμένος νόμος εισάγει την έννοια της νομιμοφροσύνης και στους υπηρεσιακούς φακέλους των εκπαιδευτικών οι οποίοι πλέον ελέγχονται για τα φρονήματα και την πολιτική/κοινωνική τους δράση και ιδιαίτερα για τη στάση τους στα χρόνια της

¹³⁷⁵ Για τη δράση της ΔΟΕ στην κατοχή και την ανατροπή των συσχετισμών μετά το 1945 βλ. διεξοδικά Γιώργος Γαλάνης, *ό.π.*

¹³⁷⁶ *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 50, 30 Ιουλίου 1947.

¹³⁷⁷ Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 87.

¹³⁷⁸ Α.Ν. 516/1948, άρθρο 4.

¹³⁷⁹ «Βεβαιούμεν ότι η... του .. και της ... γεννηθείσα εις ... το έτος... και κατοικούσα εις .. επαγγέλματος μαθήτρια δεν διώκεται παρ' ημών τυγχάνει Νομιμόφρων και δύναται να φοιτήσει εις Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν άνευ βλάβης των εθνικών συμφερόντων. Η παρούσα εκδίδεται τη αιτήσει του ενδιαφερομένου ίνα υποβληθεί εις την Παιδαγωγικήν Ακαδημίαν Μυτιλήνης και χρησιμεύσει ως δικαιολογητικόν προς συμμετοχήν εις εξετάσεις. Ισχύει δι ην αιτίαν εξεδόθη απαγορευμένης της εις την ενδιαφερομένην εγχείρισεως της». Πιστοποιητικό νομιμοφροσύνης του έτους 1952 για την εισαγωγή υποψηφίων στην Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης. Αρχείο Π.Α.Μ., Φάκελος Πιστοποιητικά Κοινωνικών Φρονημάτων Θηλέων 1952, στο Ειρήνη Ξενέλλη, *Από το Διδασκαλείο στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Γυναίκες δασκάλες στην Παιδαγωγική Ακαδημία Μυτιλήνης (1950-1964)*, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών, «Γυναίκες και Φύλα: Ανθρωπολογικές και Ιστορικές Προσεγγίσεις», σ. 48. Επίσης, στην ίδια εργασία, παρατίθεται και αρνητικό πιστοποιητικό: «δεν μας απησχόλησε μέχρι σήμερα αντεθνικώς ή εξ οιασδήποτε άλλης πλευράς διάγουσα φιλησύχως και νομιμοφρόνως. Ο πατήρ όμως ταύτης τυγχάνει κομμουνιστής αμετανόητος και κατά την γνώμην της οικείας υπηρεσιακής Χωροφυλακής η εν περιλήψει υφίσταται ιδεολογικόν επηρεασμόν παρά του εν λόγω πατρός της». Αρχείο Π.Α.Μ., Φάκελος Πιστοποιητικά Κοινωνικών Φρονημάτων Θηλέων 1958, στο Ειρήνη Ξενέλλη, *ό.π.*, σ. 49.

κατοχής και του εμφυλίου.¹³⁸⁰ Με αυτήν την έννοια, πράγματι, μεταβάλλεται το περιεχόμενο και η στοχοθεσία των εκθέσεων επιθεώρησης που μετατρέπονται σε εργαλείο πολιτικού ελέγχου και ιδεολογικής συμμόρφωσης.¹³⁸¹ Ο Α.Ν. 516 εφαρμόζεται με πρωτοφανή σπουδή και αποτελεσματικότητα: δημοσιεύεται τον Ιανουάριο του 1948, κοινοποιείται στις υπηρεσίες το Φεβρουάριο και έως τον Ιούλιο του ίδιου έτους ξεκινούν οι πρώτες απολύσεις.¹³⁸² Στους εκπαιδευτικούς που απολύονται συμπεριλαμβάνεται και ο Σ.Ο., ο οποίος παραλαμβάνει το έγγραφο της απόλυσής του στα τέλη Ιουλίου.¹³⁸³ Συνολικά, διώχθηκαν 12 από τους 104 δασκάλους και δασκάλες που συμπεριλαμβάνονται στο δείγμα που μελετούμε και διορίστηκαν έως τη δεκαετία του 1940: 3 τέθηκαν σε διαθεσιμότητα, ακόμα 3 τέθηκαν σε διαθεσιμότητα και ακολούθως απολύθηκαν και 6 απολύθηκαν.

Η έννοια της νομιμοφροσύνης εισάγεται από το νόμο με την αρνητική της σηματοδότηση, καθώς μη νομιμόφρων θεωρείται ο υπάλληλος που «εμφορείται από αντεθνικές αντιλήψεις ή προπαγανδίζει καθ' οιονδήποτε τρόπον υπέρ του κομμουνιστικού κόμματος ή των μετ' αυτού κατά του Κράτους συμπραττόντων».¹³⁸⁴

Ο Α.Ν. 516 εγγράφεται στο ευρύτερο πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου και της ανάδειξης αντίστοιχων πρακτικών, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ.¹³⁸⁵ Η αντίστοιχη νομοθεσία στις ΗΠΑ και συγκεκριμένα το διάταγμα νομιμοφροσύνης που εισήχθη το 1947 από την κυβέρνηση Τρούμαν για τους ομοσπονδιακούς υπαλλήλους θεωρείται ότι

¹³⁸⁰ Νίκος Αλιβιζάτος, *ό.π.*, σ. 480.

¹³⁸¹ Για το μετασχηματισμό των υπηρεσιακών φακέλων σε αρχειακά σύνολα νομιμοφροσύνης βλ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 102. Επίσης: Φάνης Τουλούπης, *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1963, σ. 40-41.

¹³⁸² Βασίλης Κ. Γούναρης, *Εγνωσμένων κοινωνικών φρονημάτων. Κοινωνικές και άλλες όψεις του αντικομμουνισμού στη Μακεδονία του Εμφυλίου Πολέμου (1945-1949)*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, 2002, σ. 168.

¹³⁸³ «Γνωρίζουμεν υμίν ότι δια Β. Διατάγματος, εκδοθέντος την 25-7-47 και δημοσιευθέντος την 30-7-47, εις το υπ' αριθ. 167 φύλλον της Κυβερνήσεως, απελύθητε της υπηρεσίας ως εμπίπτων εις τας διατάξεις του υπό στοιχείον Θ'/1946 ψηφίσματος "περί εξυγιάνσεως των Δημοσίων Υπηρεσιών"». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, Δ/νσις Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Β' Τμήμα Προσωπικού, Γραφείον ΙΙΙ, Αρ. Πρ. 68743/29-7-1947.

¹³⁸⁴ Α.Ν. 516/48, άρθρο 3. Επιπλέον στους μη νομιμόφρονες συγκαταλέγονται με βάση το άρθρο 3: «1. Όσοι ενεργούσαν πράξεις κατασκοπείας, σαμποτάζ ή συνδέονταν με άτομα που επιχειρούσαν τέτοιες πράξεις. 2. Όσοι συμμετείχαν σε στάσεις ή παρότρυναν άλλους για να συμμετάσχουν «ή προς διατάραξιν της εννόμου τάξεως» 3. Όσοι αποκάλυπταν ή προσπαθούσαν ν' αποκαλύψουν σε οποιοδήποτε πρόσωπο εμπιστευτικά έγγραφα ή πληροφορίες. 4. Αυτοί που εκτελούσαν τα υπαλληλικά τους καθήκοντα κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να υπηρετούν τα συμφέροντα άλλης χώρας ή της ανταρσίας. 5. Αυτοί που προέβαιναν σε οποιαδήποτε ενέργεια ή εκδήλωση ενάντια στην ακεραιότητα της Χώρας».

¹³⁸⁵ Βλ. διεξοδικά: Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 78-79. Επίσης, για τον εκπαιδευτικό Μακκαρθισμό και τις διώξεις εκπαιδευτικών που ασπάζονταν τις απόψεις του Dewey, βλ. Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Ιωάννινα, 1973, σ. 47.

αποτέλεσε πρότυπο για την ελληνική νομοθεσία.¹³⁸⁶ Μάλιστα, όπως σημειώνει ο Αλιβιζάτος, η εξαγγελία 15.000 απολύσεων δημοσίων υπαλλήλων από την κυβέρνηση Σοφούλη ικανοποιεί σχετικό αίτημα της αμερικανικής αποστολής.¹³⁸⁷ Σημειώνεται ωστόσο ότι ενώ στις ΗΠΑ τα αντίστοιχα μέτρα ίσχυσαν για μια περίπου δεκαετία, στην Ελλάδα «διατηρήθηκαν για περισσότερο από 25 χρόνια» και οι συνέπειές τους αφορούσαν στο σύνολο της δημόσιας και ιδιωτικής δραστηριότητας.¹³⁸⁸

Ο έλεγχος των κοινωνικών φρονημάτων έλκει την καταγωγή του από την περίοδο του μεσοπολέμου, όπου για την αντιμετώπιση του κομμουνιστικού και εργατικού κινήματος αναπτύχθηκε ένας σύνθετος κρατικός κατασταλτικός μηχανισμός αστυνόμευσης, παρακολούθησης, διώξεων και αποκλεισμών, καθώς και το αντίστοιχο νομικό οπλοστάσιο, με σημαντικότερο, το Ν. 4229, το περίφημο Ιδιώνυμο.¹³⁸⁹ Η δικτατορία Μεταξά διαμορφώνει ένα ολοκληρωμένο νομικό πλαίσιο για τον έλεγχο των φρονημάτων και τις διώξεις των αντιφρονούντων πολιτών. Σε αυτό το πλαίσιο θεσμοθετείται το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων, απαραίτητο για τον διορισμό το Δημόσιο¹³⁹⁰ όπως και για τη συμμετοχή των υποψηφίων στις εξετάσεις εισαγωγής στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες.¹³⁹¹

Η προτεραιότητα του ιδεολογικού ελέγχου των εκπαιδευτικών

Οι διώξεις των εαμιτών εκπαιδευτικών αποτελούν την πιο ασφαλή επιλογή για τον απόλυτο έλεγχο του εκπαιδευτικού μηχανισμού – η ευρύτατη συμμετοχή των δασκάλων στο ΕΑΜ έχει σημάνει συναγερμό στις κρατικές αρχές.¹³⁹² Η κομβική

¹³⁸⁶ Νίκος Αλιβιζάτος, *ό.π.*, σ. 474.

¹³⁸⁷ Στο *ίδιο*, σ. 480.

¹³⁸⁸ Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 93.

¹³⁸⁹ Ν. 4229 «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών» ΦΕΚ 245, 25 Ιουλίου 1929, τ. Α'.

¹³⁹⁰ Α.Ν. 1075 «Περί μέτρων προστασίας του Κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των πολιτών», ΦΕΚ 45, 11 Φεβρουαρίου 1938, άρθρο 11.

¹³⁹¹ Α.Ν. 2029 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως και καταστάσεως των εκπαιδευτικών λειτουργών», ΦΕΚ 447, 19 Οκτωβρίου 1939, τ. Α'.

¹³⁹² Για την εκτίμηση της μαζικής συμμετοχής των δασκάλων στο ΕΑΜ παραθέτουμε ενδεικτικά: Ο Γ. Μαργαρίτης αναφέρει: «Στριμωγμένοι άνθρωποι ανάμεσα στις κυβερνητικές επιταγές και στη λαϊκή αντίδραση, προτίμησαν, συχνά αναγκαστικά, να περάσουν τον Ρουβίκωνα. Να υιοθετήσουν τις πιο ριζοσπαστικές λύσεις. Το αντάρτικο και η μαζική οργανωμένη αντίσταση, που στις συνθήκες αυτές γεννιόταν, βρήκαν σ' αυτούς τους ανθρώπους τη φυσική ηγεσία τους. Στις ένοπλες ομάδες της Αντίστασης ο αριθμός των γεωπόνων, των υπαλλήλων της Αγροτικής Τράπεζας, των δημοσίων υπαλλήλων και προπαντός των δασκάλων ήταν εντυπωσιακός. Ήταν η ραχοκοκαλιά αυτών των πρωτοβουλιών». Γ. Μαργαρίτης, *Από την ήττα στην εξέγερση, Ελλάδα άνοιξη 1941-φθινόπωρο 1942*, εκδ. ο Πολίτης, Αθήνα, 1993, σελ.158-159. Ο Χ. Νούτσος γράφει για τους δασκάλους: «Η ηγεσία της Εαμικής Αντίστασης γνώριζε εξάλλου πολύ καλά πως με την επικείμενη απελευθέρωση της χώρας, η

σημασία που αποκτά η στοιχειώδης εκπαίδευση ως κεντρικός ιδεολογικός μηχανισμός του κράτους που επιφορτίζεται με τη διαπαιδαγώγηση της νέας γενιάς στη βάση τα ιδεώδη της εθνικοφροσύνης, επιβάλλει και τον αντίστοιχο ρόλο που οφείλουν να υπηρετήσουν οι δάσκαλοι και οι δασκάλες. Η δήλωση του Υπουργού Παιδείας Γεωργίου Αθανασιάδη – Νόβα είναι χαρακτηριστική: «Το ένδοξον πολεμικόν έργον του Εθνικού στρατού καλείται να συνεχίση εν ειρήνη το σχολείον».¹³⁹³ Έτσι, αν η εκκαθάριση του δημόσιου τομέα αναδεικνύεται σε προτεραιότητα για το καθεστώς, ο έλεγχος του φρονήματος των δασκάλων αποτελεί σημαντικότερη πλευρά αυτής της προτεραιότητας και αντιμετωπίζεται με ιδιαίτερη αυστηρότητα.

Ο Εξαρχόπουλος, από την άνοιξη του 1945 ακόμη, επιδιώκει να θεμελιώσει με επιστημονικά και παιδαγωγικά επιχειρήματα αυτή την αναγκαιότητα, επισημαίνοντας ότι ο δάσκαλος δεν είναι ένας απλός κρατικός υπάλληλος, αντίθετα, η σημασία του έργου του τον εξυψώνει σε «εθνικόν απόστολον, ως τον κυριώτατον φορέα των ιδανικών του Έθνους».¹³⁹⁴ Η διάπλαση της προσωπικότητας του δασκάλου έχει μεγαλύτερη σημασία από τις γνώσεις και τις ικανότητές του, καθώς, αντίστοιχα η εθνική και ηθική διαπαιδαγώγηση των μαθητών έχει προτεραιότητα έναντι της απλής αποταμίευσης γνώσεων. Επομένως, προέχει να ενστερνισθούν οι δάσκαλοι και οι εκπαιδευτικές αρχές τα εκπαιδευτικά ιδανικά και να ασκείται «άγρυπνος έλεγχος» για την εφαρμογή τους.¹³⁹⁵ Δεν επιτρέπεται, υποστηρίζει, εσωτερικός διχασμός του

πολιτική επιρροή της στους εκπαιδευτικούς, δηλαδή εκεί ακριβώς που οι σχολικές πρακτικές αποβαίνουν αποτελεσματικές, ήταν συντριπτικά ευνοϊκή. Οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι δάσκαλοι της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούσαν τη ραχοκοκαλιά των στελεχών της. Η εκπαιδευτική πολιτική στη μετακατοχική Ελλάδα δεν μπορούσε να ασκηθεί ερήμην αυτής της ευρύτατης συμπαγούς βάσης». Χαράλαμπος Νούτσος, *Ο δρόμος της καμήλας, και το σχολείο, ό.π., σ.27-28*. Επίσης, αντίστοιχες ήταν και οι εκτιμήσεις των στρατιωτικών αρχών της εποχής: «Προτεινόμενα μέτρα [...] 3. Τάχιστη εκκαθάρισις του διδασκαλικού κόσμου, δεδομένου ότι μέγα ποσοστόν των εκπαιδευτικών λειτουργών είναι αναρχικοί και αποτελούσιν τη βάσιν πάσης αναρχικής εκδηλώσεως εις την ύπαιθρον και τας πόλεις. Εις το Κιλίκις π.χ. επί 6 καθηγητών οι 4 είναι δεδηλωμένοι κομμουνισταί και τα 2/3 των δημοδιδασκάλων. Εις την Χαλκιδικήν η αυτή αναλογία. Εις την περιφέρεια Αρδέας η εκπαίδευσις έχει εγκαταληφθεί εις χείρας ανθρώπων όντως επικινδύνων. Εις τα σχολεία της υπαίθρου της Μακεδονίας διδάσκεται το εκπαιδευτικό «Αετόπουλα», καθαρώς σχεδόν κομμουνιστικού περιεχομένου. Αντί της Ελληνικής Ιστορίας διδάσκεται η ιστορία του ΕΛΑΣ και η στάσις των Αθηνών». *Αρχείο, ΓΕΣ-ΔΙΣ, Αρχεία Εμφυλίου Πολέμου (1944-1949)*, Αθήνα 1998, τ. 1, σελ 544,547. Επίσης, διεξοδικά για τη συμμετοχή των δασκάλων στο ΕΑΜ βλ. Σταύρος Καλλώνης, *Αίτια και κοινωνικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των Ελλήνων δασκάλων στα γεγονότα της περιόδου 1940-1949. Αλβανικό Μέτωπο, Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος*, διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σχολή Πολιτικών Επιστημών, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, ΠΜΣ «Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία», Αθήνα, Δεκέμβριος 2016.

¹³⁹³ Δηλώσεις Υπουργού Παιδείας, Διδασκαλικό Βήμα, «Κρατούμεν σημειώσεις», περίοδος Γ', αρ. φύλλου 142, 20 Ιουνίου 1950.

¹³⁹⁴ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1945, σ. 18.

¹³⁹⁵ Στο ίδιο, σ. 16.

δασκάλου μεταξύ επαγγελματικού καθήκοντος και ιδεών-πεποιθήσεων, ούτε μπορεί να κρίνει ο δάσκαλος από τους μαθητές του «την αληθινήν του φύσιν, το πραγματικόν του εγώ δια διδασκαλίων, εις τας οποίας δεν πιστεύει και δι' επιπλάστου συμπεριφοράς» καθώς οι μαθητές του θα διαισθανθούν αυτή την υποκρισία.¹³⁹⁶ Ο κορυφαίος συντηρητικός παιδαγωγός δεν παραλείπει να σχολιάσει ότι παραμελήθηκε η κοινωνική και εθνική αγωγή και μάλιστα, κατά το παρελθόν, «η Πολιτεία ηνέχθη την υπονόμευσιν της εθνικής αγωγής εις τα σχολεία ημών υπό αντεθνικών οργάνων άτινα έθεσεν επικεφαλής της εκπαιδεύσεως».¹³⁹⁷

Οι απόψεις για την ιδιαιτερότητα και την κρισιμότητα του ιδεολογικού ρόλου του δάσκαλου έχουν αναπτυχθεί από τον Εξαρχόπουλο από τις αρχές ακόμη του 20^{ου} αιώνα, όταν υποστήριζε ότι οι δάσκαλοι έπρεπε να επικεντρώνονται στη διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών και να θέτουν τα θεμέλια του ηθικο-θρησκευτικού τους χαρακτήρα.¹³⁹⁸ Γι' αυτό, οφείλουν να έχουν πολλά προτερήματα, ακριβώς επειδή το ζητούμενο είναι να επιδρούν στη συνείδηση των παιδιών όχι μόνο «δια των παρεχομένων αυτώ γνώσεων»¹³⁹⁹ αλλά και με τη συμπεριφορά τους, το κοινωνικό πρότυπο που προβάλλουν, με την προσωπικότητά τους, με τη στάση ζωής τους. Έπρεπε λοιπόν να είναι «οι διδάσκαλοι ούτοι, ως άριστα εχαρακτήρισεν αυτούς ο Πλούταρχος, τοις βίοις αδιάβλητοι και τοις τρόποις ανεπίληπτοι και τας εμπειρίας άριστοι, ενί λόγω, τέλειοι άνθρωποι, τέλειαι προσωπικότητες».¹⁴⁰⁰

Αντίστοιχα, ο Γεώργιος Παπανδρέου, από τη θέση του υπουργού Παιδείας το 1930, διακηρύσσει ότι το ιδιώνυμο χαρακτηρίζει ως αδίκημα μόνο την έμπρακτη εκδήλωση του κομμουνιστικού φρονήματος αλλά «δια τους διδασκάλους δεν είναι απαραίτητος η έμπρακτος εκδήλωσις δια να είναι υπεύθυνοι. Αρκεί και το φρόνημα». Ο δάσκαλος είναι φορέας ιδανικών, επομένως, υποστηρίζει ο Παπανδρέου, «δεν είναι δυνατόν να εμπιστευθώμεν τον εθνικόν φρονηματισμόν εις τοιούτους, οι οποίοι εμπαίζουν και υπονομεύουν την ιδέαν του Έθνους». Ο κομμουνιστής δάσκαλος είναι αναγκασμένος ή να παραβιάσει τον όρκο του ή να παραβιάσει τη συνείδησή του. Και καταλήγει: «Κομμουνιστής διδάσκαλος δεν υπάρχει σήμερον εις την εκπαίδευσιν, αλλά, αν τυχόν παρουσιασθή εις το μέλλον, αποτελεί κοινόν καθήκον πάντων ημών η άμεσος απόλυσίς του, διότι δεν έχει θέσιν εις την Ελληνικήν Εκπαίδευσιν».¹⁴⁰¹ Η

¹³⁹⁶ Στο ίδιο, σ. 17-18.

¹³⁹⁷ Στο ίδιο, σ. 19.

¹³⁹⁸ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Ποιος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, Εν Αθήναις, 1907, σ. 6.

¹³⁹⁹ Στο ίδιο, σ. 7.

¹⁴⁰⁰ Στο ίδιο, σ. 8-9.

¹⁴⁰¹ Υπουργείο Παιδείας, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930*, Αθήνα (χ.χ.), σ. 591-593.

αυστηρότερη αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών – η οποία υποστηρίζεται και από τον Βενιζέλο – καταγράφεται στο άρθρο 6 του Ν. 4229 που ορίζει ότι οι εκπαιδευτικοί που προπαγανδίζουν κομμουνιστικές απόψεις απολύονται, διαφοροποιώντας τους από τους υπόλοιπους δημοσίους υπαλλήλους που κρίνονται για τις πράξεις ή τις προθέσεις τους.¹⁴⁰²

Οι αντιλήψεις αυτές, καθώς και το νομικό αντικομμουνιστικό οπλοστάσιο του μεσοπολέμου, αποκτούν νέα νοηματοδότηση και αυξημένη βαρύτητα στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της απελευθέρωσης και του εμφυλίου. Οι συνεχείς επιθέσεις από εφημερίδες και πολιτικούς παράγοντες στοχεύουν στην αυστηρότατη και εκτεταμένη εκκαθάριση του εκπαιδευτικού σώματος ενοχοποιώντας τους αριστερούς εκπαιδευτικούς όχι μόνο για την πολιτική τους δράση αλλά και για την διάδοση ανατρεπτικών και αντεθνικών ιδεών στη νεολαία.¹⁴⁰³

Η διοίκηση της ΔΟΕ επιχειρεί να αποσείσει το στίγμα της μαζικής συμμετοχής των δασκάλων στο ΕΑΜ προβάλλοντας την εικόνα ενός νομιμόφρονος κλάδου.¹⁴⁰⁴

Ισχυρίζεται ότι εάν το ποσοστό του ΚΚΕ στις εκλογές του 1946 υπολογίζεται γύρω στο 10%, το αντίστοιχο ποσοστό στις τάξεις του κλάδου δεν υπερβαίνει το 5% και αντιπαραβάλλει στους δασκάλους που συμμετέχουν στο Δημοκρατικό Στρατό, τις εκατοντάδες των δασκάλων που, κατά την εκτίμησή της, «έχουν σφαγιασθεί, διότι ήσαν στερεώς προσηλωμένοι εις τα Πάτρια», καθώς και τους δασκάλους έφεδρους αξιωματικούς του Εθνικού Στρατού.¹⁴⁰⁵ Η συνεχής σχετική αρθρογραφία στο *Διδασκαλικό Βήμα* αναδεικνύει τα ευαίσθητα ανατακλαστικά του Δ.Σ. της ΔΟΕ απέναντι σε κάθε φωνή που επικαλείται την επιρροή του ΕΑΜ και των κομμουνιστικών ιδεών στο εκπαιδευτικό σώμα.¹⁴⁰⁶ Ωστόσο, σε κάθε σχετική αφορμή, ακαδημαϊκοί, αρχιερείς, δημοσιογράφοι και πολιτικοί επιμένουν να μέμφονται τους δασκάλους για τα φρονήματά τους και τη στάση τους κατά τη διάρκεια της κατοχής.

¹⁴⁰² Διεξοδικά για το Ιδιώνυμο και τις διώξεις δασκάλων στο μεσοπόλεμο, στο Θεοχάρης Αθανασιάδης, *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο (Η ίδρυση και η πορεία της)*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Ιωάννινα, 1999, σ. 554-559.

¹⁴⁰³ Η πίεση που ασκούσε ο τύπος της εποχής αλλά και διάφοροι κύκλοι για αυστηρότερη εφαρμογή των μέτρων εκκαθάρισης ήταν ασφυκτική. Για παράδειγμα, η επιτροπή νομιμοφροσύνης που ανέλαβε το 1949 την εκκαθάριση του Πανεπιστημίου και στην οποία συμμετείχε και ο Εξαρχόπουλος, παραιτήθηκε διαμαρτυρούμενη για την επιείκεια του δευτεροβάθμιου συμβουλίου. Βασίλης Γούναρης, *ό.π.*, 171

¹⁴⁰⁴ Η εικόνα της «κομμουνίζουσας ΔΟΕ» ακολουθεί την Ομοσπονδία από την εποχή της Παγκαλικής δικτατορίας. Βλ. Χάρης Αθανασιάδης, *ό.π.*, σ. 558.

¹⁴⁰⁵ *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 62, 20 Σεπτεμβρίου 1947.

¹⁴⁰⁶ ΔΟΕ, «Φθάνει πλέον», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 75, 10 Μαΐου 1948, Επίσης: ΔΟΕ, «Θου Κύριε φυλακίν τω στόματί μου», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 115, 10 Σεπτεμβρίου 1949.

Ίσως η πιο χαρακτηριστική περίπτωση ιερέα ο οποίος από τον άμβωνα κατακεραυνώνει το διδασκαλικό κλάδο για τα φρονήματά του είναι ο Μητροπολίτης Μεσολογγίου, ο οποίος, μεταξύ άλλων, ισχυρίζεται ότι πρώτοι οι δάσκαλοι ενστερνίσθηκαν την κομμουνιστική ιδεολογία και «κατά ποσοστό 70% έγιναν κομμουνιστάι και καπεταναίοι».¹⁴⁰⁷ Επίσης, όταν τον Δεκέμβριο του 1952 συλλαμβάνονται έξι νεαροί κομμουνιστές που επιχειρούν να διαφύγουν στη Βουλγαρία, η αιτία του προβλήματος εντοπίζεται στην εκπαίδευση, η οποία «από της απελευθερώσεως και εντεύθεν έχυνε το κομμουνιστικό δηλητήριο στη νεολαία».¹⁴⁰⁸ Ακόμα και το 1956, ο Υπουργός Οικονομικών Ανδρέας Αποστολίδης, απέναντι στα πιεστικά αιτήματα για αύξηση των πιστώσεων για την παιδεία, κατηγορεί τη διοίκηση της ΔΟΕ ότι θέτει τα ζητήματα ενώπιόν του «κατά τρόπον σοβιετικών, ενώ η Ελλάς δεν έχει σοβιετοποιηθεί» για να λάβει την οργισμένη απάντηση της Ομοσπονδίας: «εάν η Ελλάς δεν έχει σοβιετοποιηθεί οφείλεται εις τον Έλληνα διδάσκαλον» που «διεμόρφωσε Ελληνοπρεπώς την Ελληνικήν νεότητα και της ενέπνευσε τα Ελληνοχριστιανικά ιδεώδη».¹⁴⁰⁹ Σε μια μάλιστα περίπτωση κατηγορείται από την εφημερίδα *Ο Πολιτικός* η ίδια η διοίκηση της ΔΟΕ για συνοδοιπορία, γεγονός που υποχρεώνει το Διοικητικό της Συμβούλιο να δημοσιεύσει σε πρωτοσέλιδο άρθρο στο *Διδασκαλικό Βήμα* έγγραφο του Ν. Ζέρβα που πιστοποιεί ότι ο πρόεδρος της ΔΟΕ υπήρξε ανώτερος πολιτικός διοικητής των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών (Ε.Ο.Ε.Α.) Θεσσαλίας.¹⁴¹⁰ Τους υπηρεσιακούς φακέλους επικαλείται και η νέα διοίκηση της ΔΟΕ το 1964 ως τεκμήριο για «το εθνικό φρόνημα» των μελών της, για να απαντήσει στον αρχηγό της ΕΡΕ Π. Κανελλόπουλο, ο οποίος δήλωσε ότι στα συνδικάτα, και ιδιαίτερα στη ΔΟΕ, η δημοκρατία χάνει έδαφος και υπαινίχθηκε ότι τα μέλη του νεοεκλεγέντος Δ.Σ. της Ομοσπονδίας αριστερίζουν.¹⁴¹¹

Ο ρόλος των επιθεωρητών

Ο έλεγχος των φρονημάτων προϋποθέτει έναν σύνθετο και ογκώδη μηχανισμό διωκτικών αρχών και δημοσίων υπηρεσιών.¹⁴¹² Μέρος αυτού του μηχανισμού

¹⁴⁰⁷ «...ο δε θηλυκόκοσμος ο δασκαλικός κομμουνίστριες απ' άκρου εις άκρον όλες καπετάνισσες». *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 210, 10 Σεπτεμβρίου 1949.

¹⁴⁰⁸ ΔΟΕ, «Η εκπαίδευσις φταίνει», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 210, 20 Δεκεμβρίου 1952.

¹⁴⁰⁹ ΔΟΕ, «Παραδοξότητες», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 304, 10 Ιανουαρίου 1956

¹⁴¹⁰ *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 110, 10 Ιουνίου 1949.

¹⁴¹¹ ΔΟΕ, «Η Ομοσπονδία απαντά στον Π. Κανελλόπουλο», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 546, 5 Αυγούστου 1964.

¹⁴¹² Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 114.

αποτελούν και οι διοικητικές και εποπτικές αρχές της εκπαίδευσης. Ο ρόλος των επιθεωρητών των εκπαιδευτικών περιφερειών είναι κομβικής σημασίας. Στα πλαίσια της συλλογής, επεξεργασίας και διασταύρωσης πληροφοριών για την εντός και εκτός υπηρεσίας συμπεριφορά, το ήθος και τα φρονήματα των εκπαιδευτικών, οι επιθεωρητές πρέπει να συνεργάζονται με το Στρατό, την Αστυνομία και τη Χωροφυλακή, αλλά και τις δημοτικές και κοινοτικές αρχές, την Εκκλησία, καθώς και ένα πλήθος ανεπίσημων πληροφοριοδοτών και συνεργατών. Έτσι, αντίγραφα όλων αυτών των υπηρεσιών, αλλά και έγγραφα ανεπίσημων πηγών, εμπλουτίζουν τους ατομικούς φακέλους των εκπαιδευτικών, ως αποδεικτικά στοιχεία της δράσης τους, της συμπεριφοράς τους, της κοινωνικής τους στάσης, των παραλείψεών τους, των παραπτώματά τους. Αλλά και ως τεκμήρια για την πολιτική διαδικασία διαχείρισης των ανοιχτών εκκρεμοτήτων της δεκαετίας του '40. Αναλυτικότερα, πως αντιμετωπίζει η εξουσία τις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά στην αντίσταση ή αντίθετα, συνεργάστηκαν με τις δυνάμεις κατοχής; Πως αντιμετωπίζουν οι ίδιοι οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί της μιας ή της άλλης κατηγορίας τους ανοιχτούς λογαριασμούς της προηγούμενης δεκαετίας; Πως διαχειρίζονται δηλαδή τόσο η εξουσία, όσο και οι μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί, τις εκκρεμότητες της κατοχής και του εμφυλίου; Στους ατομικούς φακέλους καταγράφεται, όπως είδαμε, σε πολλές περιπτώσεις και η άποψη του εκπαιδευτικού, που αποτελεί ένα σημαντικό τεκμήριο, παρότι διατυπώνεται εντός των ασφυκτικών υπηρεσιακών και θεσμικών πλαισίων.

Σύμφωνα με το Γενικό Επιθεωρητή Ι. Αρχιμανδρίτη, ο επιθεωρητής μπορεί να διαπιστώσει αν ο ιδεολογικός προσανατολισμός του δασκάλου είναι ή όχι εθνικός με την παρακολούθηση των διδασκαλιών του, την επιθεώρηση των αποτελεσμάτων του και «δια της συζητήσεως μετ' αυτού».¹⁴¹³ Κύριος και θεμελιώδης προσανατολισμός του δασκάλου πρέπει να είναι η διδασκαλία του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού. Επομένως, η θέση του στην πολιτική «θα είναι σύμφωνος προς τας θεμελιώδεις επιδιώξεις του προς την αγωγήν, πάντοτε εντός των νομίμων πλαισίων της πολιτείας». Ως ελεύθερος πολίτης ο δάσκαλος μπορεί και αυτός να συντάσσεται με κάποιο πολιτικό κόμμα, «κινούμενον όμως αυστηρώς εντός των εθνικών πλαισίων και δη με κόμμα το οποίον πλησιάζει περισσότερο προς τας γενικάς εθνικάς

¹⁴¹³ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτρα, 1959, σ. 97.

επιδιώξεις».¹⁴¹⁴ Ο δάσκαλος όμως δεν μπορεί να μετατρέπεται σε κομματάρχη και να εμπλακεί σε κομματικούς αγώνες και κοινοτικές διαμάχες.

Το πιο σημαντικό όμως ερώτημα, στο οποίο πρέπει να εστιάσει την προσοχή του ο επιθεωρητής, είναι αν ο δάσκαλος πιστεύει απολύτως «εις την πολιτιστική δύναμιν του Ελληνισμού» ή εάν «τα τελευταία χρόνια εκλόνισαν κατά κάποιον τρόπον το εθνικόν του υπόστρωμα».¹⁴¹⁵ Και η παραμικρή αμφιβολία για «τον εθνικόν χαρακτήρα του διδασκάλου» πρέπει να εξετάζεται με πολύ μεγάλη προσοχή και σοβαρότητα. Ο δάσκαλος δεν είναι ένας απλός δημόσιος υπάλληλος, περιορισμένος σε διοικητικά καθήκοντα. Είναι δάσκαλος «έργοις και λόγοις» γι' αυτό πρέπει «πρέπει να δρα και να κινείται και να εργάζεται ως Έλλην» να έχει βαθιά συνείδηση των ευθυνών του και να πιστεύει «εις ανωτέραν αποστολήν της Ελληνικής φυλής σε τούτον τον πλανήτην».¹⁴¹⁶

Στις εγκυκλίους και γενικότερα στο λόγο των επιθεωρητών, χωρίς εκπλήξεις ή πρωτοτυπίες, αναπαράγεται το εθνικόφρονο αφήγημα, εξαίρεται η αντίθεση με τις «ανελεύθερες ιδεολογίες» και τα «ολοκληρωτικά καθεστώτα» και τονίζεται με έμφαση το καθήκον των εκπαιδευτικών για την εθνική, χριστιανική, ηθικοκοινωνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών και τον φρονηματισμό του λαού.¹⁴¹⁷

Το ενδιαφέρον των επιθεωρητών δεν περιορίζεται μόνο στα φρονήματα των εκπαιδευτικών. Όπως σημειώνει ο Γενικός Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπ/σης Β. Θεοφανόπουλος, ο επιθεωρητής οφείλει να διαπιστώσει «υπό ποίων φρονημάτων διαπνέονται οι μαθηταί (ατομικών, οικογενειακών, θρησκευτικών, κοινωνικών, εθνικών) και ποία η σχετική δράσις των».¹⁴¹⁸

Η δήλωση νομιμοφροσύνης

Με βάση το άρθρο 4 του Α.Ν. 516/48, το Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης μπορεί να ζητήσει από όλους τους υπαλλήλους μιας υπηρεσίας ή μόνο από τους «κρινόμενους», δηλαδή από εκείνους για τους οποίους προκύπτουν ερωτηματικά για τα φρονήματά

¹⁴¹⁴ Στο ίδιο, σ. 84-85.

¹⁴¹⁵ Στο ίδιο, σ. 91.

¹⁴¹⁶ Στο ίδιο, σ. 96.

¹⁴¹⁷ Ενδεικτικά αναφέρουμε: Μιχαήλ Π. Μιχαλόπουλος, Γενικός Επιθεωρητής της Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, *Υπέρ της Πατρίδος της Εκπαιδεύσεως και του Παιδιού* (προσπάθεια από 1940-1948), Αθήναι, 1949, σ. 5, 155, 186. Το συγκεκριμένο πόνημα έχει ενδιαφέρον, καθώς, περιλαμβάνοντας τις εγκυκλίους του επιθεωρητή τα έτη 1940-1948, αναδεικνύει την μετατόπιση του πολιτικού του λόγου, από τοποθετήσεις εναντίον της διχόνοιας και της ανάμειξης στα πολιτικά πάθη το 1946 έως τον ανοιχτά αντικομμουνιστικό λόγο τα έτη 1947 και 1948.

¹⁴¹⁸ Βασίλειος Αρ. Θεοφανόπουλος, *Εγκόλπιον Εκπαιδευτικού Λειτουργού*, Αθήναι, 1953, σ. 35.

τους, να υποβάλλουν δήλωση νομιμοφροσύνης. Άρνηση συμπλήρωσης της δήλωσης οδηγεί σε άμεση απόλυση, ενώ η ψευδής συμπλήρωσή της τιμωρείται με ένα χρόνο φυλάκιση. Εδώ θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε ότι οι υπάλληλοι που καλούνται να καταθέσουν δήλωση έχουν, συνήθως, πλήρη επίγνωση ότι η υπηρεσία αντλεί πληροφορίες για την πολιτική τους δράση από τις αστυνομικές και στρατιωτικές αρχές αλλά και από άλλες πηγές. Ο τύπος της δήλωσης, όπως διαμορφώθηκε από το Υπουργικό Συμβούλιο, περιλαμβάνει ερωτήσεις που δεν περιορίζονται στα γεγονότα ή στις πράξεις του κρινόμενου υπαλλήλου αλλά επεκτείνονται και σε ζητήματα πολιτικής και ιδεολογίας, περιέχοντας και αξιολογικές κρίσεις που δεν επιδέχονται αμφισβήτησης.¹⁴¹⁹

Όπως προκύπτει από τη μελέτη των ατομικών φακέλων, τα Συμβούλια περιορίζονται να ζητήσουν δηλώσεις νομιμοφροσύνης από ορισμένους μόνο εκπαιδευτικούς. Από τους 104 δασκάλους και δασκάλες που διορίστηκαν έως τη δεκαετία του 1940, οι 26 (14 δάσκαλοι και 12 δασκάλες) εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο σε ένα πιο συστηματικό έλεγχο φρονημάτων, δηλαδή είτε καλούνται να καταθέσουν δήλωση νομιμοφροσύνης είτε τίθενται σε διαθεσιμότητα είτε απολύονται είτε αναφέρεται σε υπηρεσιακές εκθέσεις ότι συμμετείχαν στο ΕΑΜ.

Συγκεκριμένα, 15 δάσκαλοι και δασκάλες καταθέτουν δηλώσεις νομιμοφροσύνης. Από αυτούς, οι 9 δηλώνουν ότι δεν είχαν καμία σχέση με εαμικές οργανώσεις και καταδικάζουν τον κομμουνισμό. Από τους/τις υπόλοιπους/ες, δηλώνουν 2 ότι υπήρξαν μέλη της Εθνικής Αλληλεγγύης, 2 μέλη της ΕΠΟΝ, 1 μέλος του ΕΑΜ και 1 μέλος του ΕΛΑΣ και του ΚΚΕ. Οι 2 δηλώνουν ότι τους έγραψαν άλλοι στην ΕΠΟΝ και ακόμη 2 δηλώνουν ότι είχαν άγνοια των πραγματικών σκοπών του ΕΑΜ.¹⁴²⁰ Επομένως, 6 από τους 15 δηλώνουν ότι συμμετείχαν σε κάποια από τις εαμικές οργανώσεις, επειδή εξαναγκάστηκαν ή παρασύρθηκαν ή είχαν άγνοια των

¹⁴¹⁹ Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 6. Δήλωση νομιμοφροσύνης.

¹⁴²⁰ «Κατά τα χρόνια της κατοχής με έγραψαν εις την ΕΠΟΝ αι εθνικαί μου όμως σκέψεις και συζητήσεις, παρά το κίνδυνον της εποχής, τους εξηνάγκασαν να προβούν δημοσία εις την διαγραφήν μου προ της απελευθερώσεως. Ουδέποτε έλαβον μέρος εις έρανον υπέρ των εγκληματικών αυτών οργανώσεων και των οπαδών των». Δήλωση νομιμοφροσύνης του δασκάλου Λ.Χ., 16-9-1953. Επίσης: «Κατά την χρονικήν περίοδον από την 15 Φεβρουαρίου 1944 μέχρι 27 Μαΐου 1944 επεβλήθη εις εμέ τυγχάνοντα δημοδιδασκάλου ίνα λάβω μέρος εις την Εθν. Αλληλεγγύη του χωρίου Μεγαλοχωρίου, χωρίς δε να γνωρίζω ότι η οργάνωσις αύτη απετέλη όργανον του ΚΚΕ, μετέσχον εις αυτήν εν τη πεποιθήσει ότι εξυπηρετεί τον αγώνα της Εθνικής Αντιστάσεως. Πέραν τούτου ουδεμίαν ανάμιξιν έσχον». Δήλωση νομιμοφροσύνης του δασκάλου Β.Φ., 20-8-1948. Επίσης, δασκάλα από το Βελβεντό Κοζάνης, δηλώνει ότι υποχρεώθηκε να προσφέρει γραφική υπηρεσία στο γραφείο του εαμικού προϊσταμένου Λαϊκής Εκπαίδευσης: «Χωρίς να ανήκω εις ουδεμίαν των ανωτέρω κομμουνιστικών οργανώσεων, υπεχρεώθην να προσφέρω γραφικήν υπηρεσίαν εις το γραφείον του Επιθεωρητού από 10η Νοεμβρίου 1944 μέχρι της υπογραφής της συμφωνίας της Βάρκιζας». Δήλωση νομιμοφροσύνης της δασκάλας Φρατσέζου Ελένης, 9-8-1948.

πραγματικών σκοπών του ΕΑΜ, αποχώρησαν, συνήθως πριν την απελευθέρωση και, εν συνεχεία, καταδικάζουν τον κομμουνισμό. Επί της ουσίας, δηλώνουν ότι μεταμελήθηκαν. Για τους μεταμεληθέντες, η δήλωση φρονημάτων συνιστά μια διαβατήρια τελετουργία, μια διαδικασία εξαγνισμού που ενέχει το χριστιανικό στοιχείο της μετάνοιας.¹⁴²¹ Η μετάνοια όμως οφείλει να είναι αυθεντική, επομένως, οφείλει να αποδεικνύεται καθημερινά. Ο εκπαιδευτικός που επιστρέφει από το καθατήριο της διαθεσιμότητας δεν είναι ο άσωτος υιός αλλά οιωνεί ύποπτος για τα αληθινά του φρονήματα. Προφανώς, σε αντίθεση με μια ιδεαλιστική χριστιανική αντιμετώπιση, πρόκειται για μια κυνική, ρεαλιστική προσέγγιση με βαθύτερο στόχο την έμπρακτη μετάνοια των μεταμεληθέντων και την «προσχώρησή τους στην ιδεολογία των κρατούντων».¹⁴²² Έτσι, ο δάσκαλος Ε.Χ. τίθεται σε διαθεσιμότητα από 1-7-1947 έως 30-9-1947 βάσει του Θ' ψηφίσματος, εκτιμάται ότι εργάζεται «ελληνοπρεπώς» για να αποσείσει την μομφή της ανάμειξής του στο ΕΑΜ¹⁴²³ και αποχαρκτηρίζεται το 1956,¹⁴²⁴ οπότε πλέον οι εκθέσεις των επιθεωρητών δεν αναφέρουν τη συμμετοχή του στο ΕΑΜ. Ωστόσο, το 1959, μετά από σύσταση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Ν. Καρμίρη, ο επιθεωρητής τον καλεί να συντάξει διατριβή με θέμα: «Η Ψυχολογία του πολέμου και η προπαγάνδα των χωρών του παραπετάσματος».¹⁴²⁵ Ο Ν. Καρμύρης συνήθιζε βέβαια να αναπτύσσει τέτοιες πρωτοβουλίες είτε σε ατομική είτε σε συλλογική κλίμακα. Για παράδειγμα, τον Δεκέμβριο του 1958 – λίγους μήνες μετά τις εκλογές του Μαΐου και την ανάδειξη της ΕΔΑ σε αξιωματική αντιπολίτευση – με τηλεγραφική διαταγή κάλεσε τα σχολεία να οργανώσουν φιλολογικά μνημόσυνα και ομιλίες προς τους μαθητές και το κοινό προκειμένου «να τονισθή δια μίαν εισέτι φοράν ο κίνδυνος τον οποίον διέτρεξε το Έθνος εκ του κομμουνιστικού κινήματος του Δεκεμβρίου 1944».¹⁴²⁶ Ανάλογο

¹⁴²¹ Για τις διαβατήριες τελετές βλ. Κορνήλιος Καστοριάδης, *Η Φανταστική Θέσμιση της Κοινωνίας*, Κέδρος, Αθήνα, 1981, σ. 192.

¹⁴²² Αριστόβουλος Ι. Μάνεσης, *ό.π.*, σ. 11.

¹⁴²³ «Ο διδ/λος εγκαίρως επεμελήθη της αποσείσεως της μορφής, ήτις απέμεινεν εις αυτόν λόγω της αναμίζεώς του εις το ΕΑΜ κατά την περίοδον της κατοχής. Ήδη εργάζεται χριστιανικώς και ελληνοπρεπώς». Α.Φ. του Ε.Χ., Έκθεσις σχολικού έτους 1952-53, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁴²⁴ «αποκαταστάθη από απόψεως φρονημάτων δυνάμει της υπ' αριθ. 34/56 εγκ. Διαταγής Υπουργείου Εσωτερικών και θεωρείται εθνικόφρων». Υποδιοίκησις Χωροφυλακής Δημητσάνης, Αρ.Πρ. 1/463/3^ο/6-6-1956.

¹⁴²⁵ «ωπέβαλε – παρακλήσει του Επιθεωρητού του – εκτελούντος σύστασιν του Γεν. Γραμματέως του Υπουργείου Παιδείας – διατριβήν με το θέμα «Η Ψυχολογία του πολέμου και η προπαγάνδα των χωρών του παραπετάσματος» καταχωρηθήσα στον ατομικόν του φάκελλον». Α.Φ. του Ε.Χ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1958-59, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁴²⁶ ΔΟΕ, «Αλλού έγκειται ο κίνδυνος», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ' , αρ. φύλλου 392, 10 Δεκεμβρίου 1958.

περιεχόμενο είχαν και οι πανηγυρικοί των εκδηλώσεων της 25^{ης} Μαρτίου λίγους μήνες μετά, με πλείστες αναφορές στις «φάλλαγας των συμμοριτών» - ως συνδετικός κρίκος εδώ, ανάμεσα στην ελληνική επανάσταση και τα γεγονότα του εμφυλίου, αξιοποιείται το «παιδομάζωμα».¹⁴²⁷

Η ειλικρινής μεταμέλεια οφείλει να είναι συνεχής και έμπρακτη. Και η πειστικότερη εκδοχή της είναι αναμφίβολα η συμμετοχή στον Εθνικό στρατό και η συμμετοχή στις πολεμικές επιχειρήσεις, στη μάχη της Αθήνας ή/και στον εμφύλιο. Έτσι, ο δάσκαλος Ζ.Λ. αποδέχεται στη δήλωσή του ότι «κινούμενος από πατριωτικά αισθήματα» έγινε αντάρτης του ΕΛΑΣ και από την άνοιξη του 1944 μέλος του ΚΚΕ, ωστόσο, όπως αναφέρει, το Μάιο του 1945 αντιλήφθηκε τους πραγματικούς σκοπούς του ΚΚΕ, ζήτησε τη διαγραφή του και διέκοψε κάθε σχέση.¹⁴²⁸ Ακολούθως, προσκομίζει για το φάκελό του βεβαίωση συμμετοχής στη ζώνη των επιχειρήσεων με τον Εθνικό στρατό κατά τη διάρκεια του εμφυλίου, αποδεικνύοντας έτσι την ειλικρινή του μεταμέλεια.¹⁴²⁹ Αντίστοιχα, ο δάσκαλος Α.Τ., έφεδρος ανθυπολοχαγός με συμμετοχή στη μάχη της Κρήτης, αναφέρει στη δήλωσή του ότι «κατά τα πρώτα έτη της κατοχής μη γνωρίζων τα αντεθνικά σχέδια του ΕΑΜ υπήρξα απλόν μέλος του» αλλά «κατά τη διάρκεια του Δεκεμβριανού κινήματος κατετάγην εις τας τάξεις του Εθνικού Στρατού και υπηρέτησα εις το 106ο Τάγμα Εθνοφυλακής έως τας αρχάς του 1946» και «από 25-2-1948 έως 30-3-1949 εις τας τάξεις του Εθνικού Στρατού ως έφεδρος

¹⁴²⁷ «Από το 1940, η αιωνία Ελλάς, μέχρι το 1959, με τη λαμπάδα της τιμής και της δόξης εις τας στιβαράς της χείρας, εκμηδενίζει τας δυνάμεις του σκότους και της βίας. Τα ηρωικά παιδιά της, όλων εκείνων των αρχαίων ηρώων, αντάξιοι απόγονοι, ατρόμητα και αποφασιστικά συνέτριψαν τας φάλαγγας των βαρβάρων κατακτητών, Ιταλών, Γερμανών και Βουλγάρων αφ' ενός και των συμμοριτών αφ' ετέρου, οι οποίοι διέπραξαν το ανοσιούργημα του παιδομαζώματος, όπως ακριβώς οι Τούρκοι στα παλιά εκείνα χρόνια». Απόσπασμα ομιλίας του δασκάλου Γ.Χ. ενώπιον των κατοίκων Κίρρας την 25^η Μαρτίου 1959, Α.Φ. του Γ.Χ.

¹⁴²⁸ «Από 5-2-43 κινούμενος από πατριωτικά αισθήματα και υπείκων εις την φωνήν της σκλαβωμένης πατρίδος, έγινα αντάρτης του ΕΛΑΣ, όστις είχεν εμφανισθεί τότε εις την περιοχήν Β.Δ. Θεσσαλίας ανήκων εις το μετέπειτα ονομασθέν 1ον Τάγμα του 5ου Συντάγματος της Ι Μεραρχίας ΕΛΑΣ, ως επιμελητής του Τάγματος, το οποίον έδρα εις την περιοχήν της Β.Δ. Θεσσαλίας (περιοχήν Χασιών και Αντιχασίων). Την άνοιξιν του 1944 υπηρετών εις τον ΕΛΑΣ ενεγράφην μέλος του ΚΚΕ. Με την διάλυσιν του ΕΛΑΣ επέστρεψα εις την γενέτειράν μου και ανέλαβον υπηρεσίαν εις το δημ. Σχολ. Μανδραβελίου Καλαμπάκας, ευθύς ως απεκαταστάθησαν αι κρατικάί αρχαί εις τον Νομόν Τρικάλων. Αντιληφθείς προϊόντος του χρόνου ότι όπισθεν των πατριωτικών αισθημάτων και τα των περί Δημοκρατίας λόγων εκρύπτοντο δόλιοι και σκοτεινοί σκοποί και ότι η στελέχωση του ΚΚΕ απετελείτο ως επί το πλείστον από ανθρώπους με πεπορωμένων συνειδήσεων, τον Μάιον του 1945 εξήτησα και διεγράφην του ΚΚΕ διακόψας ούτω σχέσεις μετ' αυτού. Μετά δε δύο μήνας, τον Αύγουστον του 1945 ανακληθείσης της αποσπάσεώς μου, ανεχώρησα εις Αμμουδιάν Στιντικής, όπου η τακτική μου θέση και ούτω έκτοτε διέκοψα κάθε σχέση και επαφών μετά των οργάνων του και των άλλων οργανώσεών του». Δήλωση νομιμοφροσύνης του δασκάλου Ζ.Λ., 8-8-1948.

¹⁴²⁹ «έχει συνολικόν χρόνον στρατιωτικής υπηρεσίας εις την Ζώνην των Επιχειρήσεων κατά τον διεξαχθέντα εναντίον των κομμουνιστοσυμμοριτών αγώνα, από της 1ης Απριλίου 1946 μέχρι 31 Οκτωβρίου 1949». Αρχηγείον Στρατού, Διεύθυνσις Ιστορίας Στρατού, Αρ. Πρ. 205.94/2606/453754/3-9-1971, Βεβαίωσις χρόνου υπηρεσίας εις την Ζώνην Επιχειρήσεων, κατά τον αντισυμμοριακόν αγώνα

ανθυπολοχαγός».¹⁴³⁰ Ακόμα όμως και σε αυτές τις περιπτώσεις, ο αποχαρκτηρισμός του εκπαιδευτικού αποδεικνύεται μια διαδικασία που απαιτεί χρόνο – ενίοτε οι διαφορετικές εκτιμήσεις των υπηρεσιών οδηγούν σε αντιφατικά συμπεράσματα. Τέτοια είναι η περίπτωση του δασκάλου Α.Χ., ο οποίος, όπως αναφέρει και το έγγραφο αποχαρκτηρισμού που παραθέτουμε, έχει χαρακτηριστεί ως κομμουνιστής από τις αστυνομικές αρχές «διότι κατά την κατοχήν ανεμίχθη εις κομμουνιστικές οργανώσεις», υπηρέτησε ως έφεδρος υπολοχαγός στη ζώνη των επιχειρήσεων κατά τη διάρκεια του εμφυλίου, αποκαταστάθηκε από τις στρατιωτικές αρχές, τουλάχιστον από τον Ιούλιο του 1949,¹⁴³¹ ωστόσο ο αποχαρκτηρισμός του από το αρμόδιο Τμήμα Εθνικής Ασφάλειας της Γενικής Διεύθυνσης Χωροφυλακής πραγματοποιείται έναν χρόνο αργότερα.¹⁴³² Για να το πούμε διαφορετικά, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στον εμφύλιο ως υπολοχαγός του Εθνικού Στρατού, ήταν χαρακτηρισμένος ως κομμουνιστής από τις αστυνομικές αρχές. Αντίστοιχα, όπως καταγγέλλει δάσκαλος με επιστολή του στο *Διδασκαλικό Βήμα*, απολύθηκε λόγω φρονημάτων από την εκπαίδευση ενώ υπηρετούσε ως έφεδρος αξιωματικός «μαχόμενος εναντίον των συμμοριτών».¹⁴³³ Τεκμήρια όπως τα παραπάνω, αποτυπώνουν τις προσωπικές διαδρομές μελών του ΕΑΜ, του ΕΛΑΣ και του ΚΚΕ που κατέληξαν να υπηρετούν στον Εθνικό Στρατό πολεμώντας τους πρώην συναγωνιστές τους από τη μάχη της Αθήνας ακόμα.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση της δασκάλας Α.Π., η οποία αναφέρει ότι συμμετείχε στην Εθνική Αλληλεγγύη και αρκείται να απαντήσει μονολεκτικά στις

¹⁴³⁰ Δήλωση νομιμοφροσύνης του δασκάλου Α.Τ., 5-9-1954.

¹⁴³¹ Οι σχετικές βεβαιώσεις των διοικητών του, αναφέρουν ότι πρόκειται περί «δοκιμασμένου Εθνικόφρονος Έλληνο Αξιωματικού», ο οποίος έχει πλέον επανέλθει «εις την οδόν της Εθνικής τιμής και του πατριωτικού χρέους όλων των κατά το παρελθόν εκ των απατηλών συνθημάτων του κομμουνισμού παραπλανηθέντων Ελληνοπαίδων». Γ'Ειδικόν Τάγμα Οπλιτών, Βεβαίωσις, Μηλιάδης Ελευθέριος, Διοικητής του Τάγματος, Εν Σ.Τ.Γ. 9026, 30 Ιουλίου 1949.

¹⁴³² «Άρσις χαρακτηρισμού ως κομμουνιστού του Α.Χ. του Κοσμά και της Αναστασίας. Λαβόντες υπ' όψει την υπ' αριθ. 2/6821/Ιδ/11-5-50 αναφοράν σας και βεβαιωθέντες ότι ο εν τη περιλήψει αναφερόμενος γεννηθείς εις Παρθένον και κατοικών εις Μεγαλόπολιν επαγγέλματος Δημοδιδάσκαλος κλάσεως 1930 είχε χαρακτηρισθή κατά το παρελθόν ως Κομμουνιστής διότι κατά την κατοχήν ανεμίχθη εις Κομ/κας οργανώσεις. Ότι στρατευθείς ως Αξ/κός επεδείξατο καλήν διαγωγήν αποκατασταθείς παρά των στρατιωτικών αρχών και ότι από αρκετού χρόνου επιδεικνύει νομιμοφρόνα διαγωγήν μη παρέχων αφορμάς από κομμουνιστικής ή άλλης απόψεως, αποκηρύξας προσέτι δια δηλώσεώς του τας αρχάς του κομμουνισμού, Εγκρίνομεν ίνα ο ειρημένος διαγραφή των κομμουνιστικών βιβλίων των Αστυνομικών Αρχών. Η παρούσα ν' ανακοινωθεί εις τον ενδιαφερόμενον». Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείον Δημ. Τάξεως, Γενική Διεύθυνσις Χωροφυλακής, Διεύθυνσις Ασφαλείας, Τμήμα Εθν. Ασφαλείας, Αριθ. Πρωτ. 6/3170/2/25-5-1950, Έγγραφο αποχαρκτηρισμού που απευθύνεται στη Διεύθυνση Χωροφυλακής Αρκαδίας και κοινοποιείται στο Γραφείο Γενικού Διευθυντού του Υπουργείου Παιδείας.

¹⁴³³ Η ΔΟΕ καταγγέλλει ότι υπάρχει πλήθος τέτοιων περιπτώσεων. ΔΟΕ, «Οι επανελθόντες του Ν. 1540», *Διδασκαλικό Βήμα*, 25 Νοεμβρίου 1960, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 447.

υπόλοιπες ερωτήσεις.¹⁴³⁴ Η υπηρεσία ωστόσο φαίνεται να διαθέτει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα για την πολιτική της δράση και τις απόψεις της ίδιας αλλά και του συζύγου της. Το Μάρτιο του 1965, το Υπουργείο Παιδείας υποβάλλει αίτηση στην αρμόδια υπηρεσία Χωροφυλακής με το ερώτημα των κοινωνικών φρονημάτων της δασκάλας Α.Π.. Απαντά με έγγραφό της η Γενική Διεύθυνση Εθνικής Ασφάλειας: «Κοινωνικά φρονήματα της Α.Π.[...].Εκ της γενομένης ερεύνης διεπιστώθη, ότι αυτή κατά την κατοχήν ανεμίχθη εις το ΕΑΜ και εν συνεχεία ενετάγη εις τον ΕΛΑΣ, εργασθείσα υπέρ των επιδιώξεων αυτού. Εν έτει 1944 ότε αφίκετο εν Άργει ο Βελουχιώτης προσεφώνησε τούτον και προσέφερεν ανθοδέσμην. Μετά την συμφωνίαν της Βαρκίζης εξεδηλούτο εις τας συζητήσεις της μέχρι του έτους 1955 υπέρ των κομ/στών. Από του έτους 1961 επεδείξατο καλήν και νομιμόφρονα διαγωγήν και δια της υπ' αριθμ 6/26039/152376 από 4-3-65 αποφάσεως ημών απεχαρακτηρίσθη».¹⁴³⁵ Η δασκάλα έχει τεθεί σε δεκάμηνη διαθεσιμότητα το 1946 ενώ απολύθηκε λόγω φρονημάτων τον Ιούνιο του 1955 και επανήλθε το Δεκέμβριο του ίδιου έτους. Το 1954, ο αρμόδιος επιθεωρητής προτείνει, λόγω του ότι έχει ανήλικο παιδί, να μην απολυθεί οριστικά αλλά να κριθεί επιεικέστερα, αποδίδοντας τη στάση της στην κακή επιρροή που της ασκεί ο σύζυγός της: «Λέγεται ότι υπαίτιος της διαγωγής της ταύτης είναι ο σύζυγός της Ανδ. Χαλκιάπουλος, δημοσιογράφος εκδίδων την εφημερίδα “Προσφυγικό Μέλλον” οργάνου της Ε.Π.Ε.Κ.[...].Αύτη επιπλέον υπηρέτησεν και εις τον Ε.Λ.Α.Σ. ως γράφει και το σχετικόν εμπιστευτικόν έγγραφον της Δ/νσεως Χωρ/κής Άργους και ο σύζυγός της τυγχάνει κομμουνιστής. Δεν αποκλείεται, όθεν, εις όλα αυτά να επηρεάσθη παρά του συζύγου της».¹⁴³⁶ Όπως έχει εύστοχα διατυπωθεί, «σε έναν κόσμο αναζήτησης υπόπτων και πιθανών ενόχων, κυριαρχούσε η αρχή της οικογενειακής ευθύνης».¹⁴³⁷

Η πυκνή και συνεχής ανταλλαγή εγγράφων σχετικών με τα φρονήματα ανάμεσα στις δημόσιες υπηρεσίες και τις διωκτικές αρχές διεκπεραιώνεται από ένα εκτεταμένο

¹⁴³⁴ Στην 11^η ερώτηση όπου ερωτάται εάν επιδοκιμάζει τη σημερινή δράση της «συμμοριακής σπείρας», απαντά «ναι» και το διορθώνει με μια βιαστική μουτζούρα συμπληρώνοντας δίπλα «όχι». Δείγμα ταραχής ή νευρικότητας ίσως.

¹⁴³⁵ Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Δημοσίας Τάξεως, Γενική Διεύθυνσις Εθνικής Ασφαλείας, Αρ. πρ. 6/26039/37744, Εμπιστευτικόν, Εν Αθήναις τη 10 Μαρτίου 1965.

¹⁴³⁶ Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Παιονίας, Έκθεσις περί απολύσεως εκ της υπηρεσίας της δημ/σης Α.Π., 22-3-54. Η ίδια διαπίστωση επαναλαμβάνεται και σε έγγραφα των επόμενων ετών όπου ο επιθεωρητής εκτιμά ότι χαρακτηρίζεται από «οικογενειακή δυσαρμονία» διότι «το οικογενειακό της περιβάλλον [ο σύζυγος] την εξωθεί εις αντιθέτους προς τις δοξασίας της ενεργείας». Φύλλον Μητρώου και ποιότητος, Επιθεωρητής Δημοτικών Σχολείων Παιονίας, 26-9-58

¹⁴³⁷ Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 111.

γραφειοκρατικό σύστημα επιφορτισμένο με έναν ογκώδη κύκλο εργασιών και μάλιστα σε τέτοιο βαθμό ώστε ο έλεγχος των φρονημάτων να μετατρέπεται «από μέσο έκφρασης του αντικομμουνισμού ως πολιτική ιδεολογία σε ένα σύνθετο και σοβαρό γραφειοκρατικό καθήκον».¹⁴³⁸ Για παράδειγμα, το 1954, ο πρόεδρος του Β' Συμβουλίου Νομιμοφροσύνης Στοιχειώδους Καβάλας, καλεί εγγράφως τον επιθεωρητή της Α' Περιφέρειας Καβάλας να καταθέσει «φύλλον ποιότητας και υπηρεσιακών μεταβολών με ειδικήν δι' έκαστον αναφοράν σας, περί της εν γένει διαγωγής και δράσεως, εθνικής ή αντεθνικής, κατά τε το διάστημα της κατοχής και μετ' αυτήν και δήλωσιν νομ/σύνης των κάτωθι δημοδιδασκάλων της περιφέρειας σας:... Μ.Θ.».¹⁴³⁹ Ακολούθως, ο επιθεωρητής αιτείται στη Διοίκηση Χωροφυλακής Καβάλας «όπως γνωρίσητε ημίν τας ας περί αυτής έχετε πληροφορίας κατά την περίοδον της κατοχής και μετέπειτα».¹⁴⁴⁰ Σχετικό έγγραφο της Χωροφυλακής δεν βρέθηκε στον ατομικό φάκελο της δασκάλας. Ωστόσο, η εξέλιξη των γεγονότων μαρτυρεί ότι ο επιθεωρητής έχει πλήρη ενημέρωση, καθώς η δασκάλα υποχρεώνεται να καταθέσει δύο δηλώσεις νομιμοφροσύνης με την ίδια ημερομηνία. Στην πρώτη απαντά μονολεκτικά και στην τέταρτη ερώτηση αναφέρει ότι δεν συμμετείχε σε καμία εαμική οργάνωση. Στη δεύτερη όμως δήλωση – η οποία συντάχθηκε την ίδια ημέρα, προφανώς μετά από εντολή του επιθεωρητή – απαντά: «Κατά το 42 με 43 ενεγράφην υπό τρίτου και παρά την θέλησίν μου εις την ΕΠΟΝ, χωρίς ουδεμίαν δράσιν όμως να έχω επιδείξει δεδομένου ότι ως μαθήτρια Γυμνασίου είμην απησχολημένη με τα μαθήματά μου, ή το περισσότερο διότι τα κηρύγματά της εθεώρουν ως αντεθνικά».¹⁴⁴¹ Κατόπιν, ο επιθεωρητής, αφού αρχειοθετήσει και τις δύο διαφορετικές δηλώσεις στον ατομικό φάκελο της δασκάλας, συντάσσει και αποστέλλει στο Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης σχετική έκθεση περί της διαγωγής και της δράσης της, φιλοτεχνώντας το προφίλ μιας νομοταγούς και νομιμόφρονος δασκάλας, εξέλιξη που την απαλλάσσει από τις όποιες υποψίες – η έμφαση του επιθεωρητή στην αυστηρότητα της κρίσης του στο ζήτημα των φρονημάτων δεν αφήνει περιθώρια παρερμηνείας.¹⁴⁴² Ας σημειώσουμε ότι η δασκάλα διορίστηκε το

¹⁴³⁸ Βασίλης Γούναρης, *ό.π.*, 173.

¹⁴³⁹ Β' Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης Στοιχειώδους Καβάλας, αρ.πρ.Ε.Π. Ι333/20-4-1954.

¹⁴⁴⁰ Επιθεωρητής Δημ. Σχ. Α' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Καβάλας, Αρ. Ε.Π.29/3-5-1954.

¹⁴⁴¹ Δήλωση νομιμοφροσύνης της δασκάλας Μ.Θ., 5-5-1954.

¹⁴⁴² «Συναναστρέφεται πρόσωπα ακραιφνών εθνικών φρονημάτων, διδάσκει και νουθετεί τους παραστρατημένους, καυτηριάζει δημοσία τον κομμουνισμόν και τα αντεθνικά κηρύγματα των οπαδών αυτού, μετέχει αυθορμήτως πάσης εκπολιτιστικής κινήσεως και εθνικής εκδηλώσεως των κατοίκων του χωρίου της και ενί λόγω αναπτύσσει τοιαύτην δραστηριότητα εντός και εκτός του Σχολείου, ώστε αδιστάκτως δυνάμεθα, χωρίς ποσώς να προτιθέμεθα να συνηγορήσωμεν υπέρ των τυχόν ασυνειδήτων, κατά μείζονα δεν λόγον των έστω και απλώς αριστερών φρονημάτων δημοδ/λων ή και ιδιωτών, καθ'

1952, επομένως είχε ήδη καταθέσει πιστοποιητικό νομιμοφροσύνης, πιθανόν όμως κάποια νεότερη πληροφορία οδήγησε το Συμβούλιο να επανεξετάσει τη δράση της κατά τη διάρκεια της Κατοχής και έτσι ενεργοποιήθηκε ο σχετικός μηχανισμός. Ομοίως, δήλωση νομιμοφροσύνης καταθέτει και η δασκάλα Θ.Κ. το 1957 (όπου αρνείται κάθε συμμετοχή σε εαμική οργάνωση) ενώ έχει διοριστεί το 1956, «κριθείσα νομιμόφρων» όπως αναφέρει σχετικό έγγραφο του επιθεωρητή της.¹⁴⁴³ Δεύτερη δήλωση νομιμοφροσύνης καλείται να καταθέσει και ο δάσκαλος Β.Χ. Η σημαντική διαφορά και εδώ αφορά στην τέταρτη ερώτηση. Έτσι, ενώ στη δήλωση νομιμοφροσύνης που υποβάλλει το 1953 απαντά ότι: «Κατά το έτος 1944 υπήρξα μέλος του Ε.Α.Μ. Και εμμέσως ελάμβανον μέρος εις την διενέργειαν εράνων υπέρ των οργάνωσεων τούτων»,¹⁴⁴⁴ στην αντίστοιχη ερώτηση διαφοροποιείται ένα χρόνο αργότερα: «Κατά την κατοχήν υπήρξα μέλος του ΕΑΜ – ΕΛΑΣ και μέχρι της απελευθερώσεως».¹⁴⁴⁵ Η διαφοροποίηση είναι σημαντική και αφορά τόσο τη χρονική διάρκεια όσο και το βαθμό ένταξης, αφού στην πρώτη δήλωση αναφέρει ότι συμμετείχε στο ΕΑΜ για μερικούς μήνες με βασικό έργο τη διενέργεια εράνων, ενώ στη δεύτερη δήλωση αποδέχεται τη συμμετοχή του στον ΕΛΑΣ και μάλιστα για απροσδιόριστα μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Η συνήθης εκδοχή όσων αποδέχονται τη συμμετοχή τους σε εαμική οργάνωση επιχειρεί να υποβαθμίσει το βαθμό συμμετοχής και προσφοράς («η συμμετοχή μου όμως υπήρξε σκιάδης»),¹⁴⁴⁶ οριοθετεί ένα χρονικό σημείο ρήξης και αποδέσμευσης («εις την εθνικήν αλληλεγγύην από τον Μάρτιον περίπου του 1943 έως τον Μάιον του 1943. Έκτοτε ήλθον εις Αθήνας και έκοψα κάθε δεσμόν με την εθνικήν αλληλεγγύην»),¹⁴⁴⁷ καθώς και ένα ισχυρό γεγονός αποκάλυψης των «πραγματικών σκοπών» του ΕΑΜ που οδήγησε στην ειλικρινή και ολοκληρωτική ιδεολογική τους μεταστροφή και στην καταδίκη του κομμουνισμού («όστερα από το παιδομάζωμα όχι

όσον και εξ οικογενείας και εκ χαρακτήρος και εκ πεποιθήσεως έχωμεν διαχωρίσει τας μετ' αυτών σχέσεις μας, να κατατάζωμεν αυτήν μεταξύ των αριστέων δημοδ/λων της Περιφέρειάς μας από τε απόψεως εργατικότητας και εθνικής συνειδήσεως, έτι δε και αφοσιώσεως προς τους Νόμους του Νέου Κράτους». Επιθεωρητής Δημ. Σχ. Α΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Καβάλας, Υποβολή εκθέσεως περί της διαγωγής και δράσεως της δημοδ/σης Μαρίας Θεοδώρου, αρ.Ε.Π.40/24-5-54.

¹⁴⁴³ Επιθεωρητής Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, έγγραφο αρ. πρ. 420/4-4-56, Εκπ. Περιφέρεια Κυνουρίας.

¹⁴⁴⁴ Α.Φ. του Β.Χ., Δήλωση νομιμοφροσύνης, 7-1-1953.

¹⁴⁴⁵ Α.Φ. του Β.Χ., Δήλωση νομιμοφροσύνης 16-8-1954.

¹⁴⁴⁶ Δήλωση νομιμοφροσύνης του δάσκαλου Α.Τ., ό.π.

¹⁴⁴⁷ Δήλωση νομιμοφροσύνης της δασκάλας Φ.Κ., 8-1-1955.

μόνον τον καταδικάζω αλλά και τον καταπολεμώ»¹⁴⁴⁸ Στις περιπτώσεις όπου οι δηλώσεις είναι αρνητικές, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που τις καταθέτουν αρνούνται κάθε συμμετοχή σε εαμική οργάνωση, οι απαντήσεις είτε είναι μονολεκτικές είτε υπερθεματίζουν σε αντικομμουνιστικές αναφορές: «Αναγνωρίζω την προδοτική δράσιν του κομμουνισμού και της συμμοριακής σπείρας, εχθρών της πατρίδος, καταστροφών και δολοφόνων του Ελληνικού λαού».¹⁴⁴⁹

Η έντονη καχυποψία των δημόσιων υπηρεσιών και των αρχών ασφαλείας δεν αφαιρεί από το κάδρο του ασφυκτικού ελέγχου ούτε τις περιπτώσεις εκείνες των δασκάλων που, παρ' ότι εντάχθηκαν στο αντικομμουνιστικό στρατόπεδο, εμπλέκονται σε γεγονότα και καταστάσεις που εγείρουν αμφιβολίες. Η δασκάλα Σ.Ζ., μέλος των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών Θεσσαλίας, κατά δήλωσή της συνελήφθη από τον ΕΛΑΣ και κρατήθηκε μέχρι τη συμφωνία της Βάρκιζας. Παρ' όλα αυτά, καλείται να καταθέσει δήλωση νομιμοφροσύνης το 1948, όπου, προφανώς, απαντά αρνητικά στα ερωτήματα για τη συμμετοχή της σε εαμικές οργανώσεις.¹⁴⁵⁰ Επίσης, το 1953, δήλωση καλείται να καταθέσει και ο δάσκαλος Ρ.Π., παρασημοφορημένος έφεδρος ανθυπολοχαγός του ελληνοϊταλικού πολέμου, παρά το ότι η υπηρεσία αναγνωρίζει εγγράφως ότι το 1949 «εμάχετο εναντίον των εσωτερικών εχθρών της πατρίδος».¹⁴⁵¹

Η ΔΟΕ δεν διαφωνεί με τις δηλώσεις νομιμοφροσύνης, αλλά αμφισβητεί την αξία τους διότι θεωρεί ότι θα λειτουργήσουν ως διαδικασία νομιμοποίησης των αριστερών δασκάλων οι οποίοι θα υπογράψουν μεν τις δηλώσεις αλλά θα συνεχίσουν την πολιτική τους δράση¹⁴⁵² αφού ένας κομμουνιστής «είναι ικανός να υπογράψει χίλας και μίαν δηλώσεις νομιμοφροσύνης προκειμένου να καμουφλάρη την ερυθράν του ιδιότητα και να εργασθή διαβρωτικώς εντός των σπλάχνων του κρατικού οργανισμού».¹⁴⁵³ Γι' αυτό, θεωρεί ότι μόνο τα έργα είναι ασφαλής απόδειξη της νομιμοφροσύνης. Ενδεικτικός είναι ο τρόπος που σχολιάζει η Ομοσπονδία τη σύλληψη του τμηματάρχη της Μέσης Εκπαίδευσης του Υπουργείου Παιδείας Δ. Γιαννιά. Ο Γιαννιάς συλλαμβάνεται τον Οκτώβριο του 1948, παρ' ότι, όπως αναφέρει το *Διδασκαλικό Βήμα* εμφανιζόταν ως «ακραιφνής εθνικόφρων» και είχε διαφύγει,

¹⁴⁴⁸ Στο ίδιο.

¹⁴⁴⁹ Δήλωση νομιμοφροσύνης του δασκαλού Μ.Ι., 9-8-1948.

¹⁴⁵⁰ Α.Φ. της Σ.Ζ..

¹⁴⁵¹ Α.Φ. του Ρ.Π., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 446/3-4-1951. Ο επιθεωρητής απορρίπτει την αίτηση για μετάθεση του δασκάλου, επισημαίνοντας ότι ο ισχυρισμός του πως η περιοχή όπου υπηρετούσε (ορεινή Λακωνία) ήταν «κατάμεστος ανταρτών» είναι αβάσιμη «διότι είναι γνωστόν ότι (...) οι συμμορίται ευρίσκοντο εν πλήρει διαλύσει» τον Απρίλιο του 1949.

¹⁴⁵² ΔΟΕ, «Η νομιμοφροσύνη», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 74, 30 Απριλίου 1948

¹⁴⁵³ ΔΟΕ, «Αι δηλώσεις της νομιμοφροσύνης», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 88, 28 Οκτωβρίου 1948.

έως τότε, τις εκκαθαρίσεις του Θ' Ψηφίσματος.¹⁴⁵⁴ Η ΔΟΕ προεξοφλεί την ενοχή του Γιαννιά με δύο συνεχόμενα σχόλια στο *Διδασκαλικό Βήμα* καταγγέλλοντας ότι γνωστοί εαμίτες εξακολουθούν να κατέχουν ανώτατες θέσεις στην εκπαιδευτική ιεραρχία, ότι εξαφανίστηκαν από το Υπουργείο Παιδείας 200 φάκελοι κομμουνιστών υπαλλήλων, κατονομάζοντας συγκεκριμένες περιπτώσεις εκπαιδευτικών που διαφεύγουν των διώξεων.¹⁴⁵⁵ Όταν λοιπόν το Δεκέμβριο του 1948 ο Γιαννιάς αθώνεται ομόφωνα από το Στρατοδικείο, το *Διδασκαλικό Βήμα*, χωρίς καμία απολύτως διάθεση επανόρθωσης όσων είχε δημοσιεύσει εις βάρος του, περιορίζεται να εκφράσει τη χαρά του διότι στο πρόσωπο του Γιαννιά κατασυκοφαντήθηκε ο κλάδος.¹⁴⁵⁶

Σε κάθε περίπτωση, η διαδικασία της ανάνηψης είναι δημόσια και παραδειγματική. Τέτοια είναι η περίπτωση του δασκάλου Χ. Αλεξόπουλου, διοικητή τάγματος του Δημοκρατικού Στρατού σύμφωνα με σχετικό δημοσίευμα του *Διδασκαλικού Βήματος*. Ο Αλεξόπουλος, μετά τη σύλληψή του, για να αποδείξει τη μεταμέλειά του, υποχρεώνεται να καταταγεί στον Εθνικό Στρατό και να προβεί σε δημόσια καταγγελία των πρώην συντρόφων του.¹⁴⁵⁷

Δύο μέτρα και δύο σταθμά

Πρακτικές μαυραγοριτισμού ή σύναψης φιλικών ή/και ερωτικών σχέσεων με τους κατακτητές δεν επισύρουν τις προβλεπόμενες ποινές. Ο δάσκαλος Ρ.Κ. κατηγορείται από τον επιθεωρητή του ότι επηρεάστηκε από τον «πνιγηρό ανεμοστρόβιλο της μαυραγορίτικης περιόδου» καθώς τιμωρήθηκε από τα ποινικά δικαστήρια και του επιβλήθηκε και πειθαρχική ποινή κράτησης μισθού λίγο πριν την απελευθέρωση για αθέμιτη και ασυμβίβαστη με το «διδασκαλικό αξίωμα» κερδοσκοπική δραστηριότητα.¹⁴⁵⁸ Επίσης, ο επιθεωρητής της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νάξου

¹⁴⁵⁴ ΔΟΕ, «Η σύλληψις του Γιαννιά», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 86, 10 Οκτωβρίου 1948.

¹⁴⁵⁵ ΔΟΕ, «Οι κομμουνισταί της παιδείας», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 87, 20 Οκτωβρίου 1948.

¹⁴⁵⁶ «Και ο μεν κ. Γιαννιάς υπέστη τοιούτον διασυρμόν και εκλονίσθησαν τα οικονομικά του αλλά κυρίως η υγεία του τοσούτον, ώστε να μη δύνανται οι ευχαί μας να τον βοηθήσουν εις ουδέν. Το πάθημα όμως αυτό πρέπει να χρησιμεύση ως μάθημα εις τας αρχάς». ΔΟΕ, «Ο κ. Γιαννιάς», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 92, 10 Δεκεμβρίου 1948.

¹⁴⁵⁷ ΔΟΕ, «Ομιλούν εκείνοι που ανένηψαν», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 86, 10 Οκτωβρίου 1948.

¹⁴⁵⁸ «πειθαρχική ποινή του προστίμου ίσου προς το ¼ των μηνιαίων αποδοχών σας δια παρέκλισιν από του πρέποντος εν τω ιδιωτικώ σας βίω, ως κριθείσης της εν γένει διαγωγής σας λίαν επιμέπτου δια της υπ' αριθ.90 ε.ε. αποφάσεως του Σ/λίου Πλημ/κων Κερκύρας κατά την συναλλαγήν σας εν τη αγορά της κτηματικής περιουσίας του θανόντος Μ.Α. δια της επιδιώξεως υπερόγκων

διερευνά το 1949 την διαγωγή της δασκάλας Ε.Λ. κατά τη διάρκεια της κατοχής η οποία κατηγορείται ότι ανέπτυξε «ανηθικούς σχέσεις» με Ιταλούς στρατιώτες. Ο επιθεωρητής καλεί τον Πρόεδρο της Κοινότητας χωριού της Σαντορίνης να του παρέχει «εμπιστευτικώς» πληροφορίες για τη διαγωγή και δράση της δασκάλας κατά το διάστημα της κατοχής.¹⁴⁵⁹ Ο Πρόεδρος της Κοινότητας, στη σχετική απάντησή του, αναφέρει ότι η δασκάλα κατά τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής έδειξε πολύ κακή διαγωγή καθώς ανέπτυξε «ανηθικούς σχέσεις μετ' αυτών». Καταγγέλλει ότι οι Ιταλοί έκαναν κλοπές και εκβιασμούς για να προμηθευτούν τρόφιμα και εν συνεχεία «διασκέδαζον εις την οικίαν της καθ' όλην την νύκτα».¹⁴⁶⁰ Αντίστοιχα, ο διευθυντής της σχολικής μονάδας στην οποία υπηρετούσε η δασκάλα καταγγέλλει ότι η δασκάλα είχε γνωρισθεί με κάποιους Ιταλούς οι οποίοι την επισκέπτονταν, γεγονός που σχολιάστηκε από τους κατοίκους».¹⁴⁶¹ Ο εκκαθαριστής της μισθοδοσίας των δασκάλων επίσης σημειώνει ότι η δασκάλα διατηρούσε σχέσεις «ασυνήθεις και σκανδαλώδεις» με στρατιώτες Ιταλούς σε τέτοιο σημείο ώστε να προκαλεί δυσμενέστατα σχόλια.¹⁴⁶² Ωστόσο, δεν προκύπτει καμία συνέπεια για τη δασκάλα στον ατομικό της φάκελο.

Σε ένα κοινωνικό και πολιτικό περιβάλλον όπου η αντικομμουνιστική εκστρατεία αναδεικνύεται σε απόλυτη προτεραιότητα, η επίκληση είτε του κομμουνιστικού κινδύνου είτε της προσφοράς στον αντικομμουνιστικό αγώνα είτε των δεινών που ισχυρίζεται κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα ότι υπέστη από το ΕΑΜ αποτελεί ισχυρό επιχείρημα και αξιοποιείται κατά το δοκούν από ορισμένους εκπαιδευτικούς με σκοπό να αποσπάσουν προσωπικά οφέλη, να διεκδικήσουν μια μετάθεση ή απόσπαση, να εξασφαλίσουν μια ευνοϊκή έκθεση επιθεώρησης ή μια προαγωγή, να κατηγορήσουν κάποιο υφιστάμενο ή υφιστάμενη ή κάποιο συνάδελφο με τον οποίο βρίσκονται σε αντιδικία, να παρακαλέσουν για επιείκεια σε περίπτωση δίωξής τους. Η δασκάλα Ε.Φ. αιτείται να παραμείνει για λόγους ασφαλείας σε σχολείο της πόλης της Κοζάνης, καθώς, όπως αναφέρει, η ζωή της κινδυνεύει από τους αντάρτες, επικαλείται μάλιστα αντίστοιχες υπηρεσιακές μεταβολές τις οποίες πραγματοποίησε

ωφελημάτων(...)συνιστώμεν αυστηρώς υμίν, όπως αποβάλλετε την λαίμαργον τάσιν προς απόκτησιν υλικών αγαθών και δη δια ενεργειών φερουσών τον χαρακτήρα αθεμίτου και ασυμβιβάστου εις το αξίωμα του δ/λου κερδοσκοπικής επιδιώξεως». Επιθεωρητής Δημοτ. Εκπαιδεύσεως Κέρκυρας, Αρ.Πρ. 1224/4-9-44.

¹⁴⁵⁹ Έγγραφο του επιθεωρητή Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Νάξου, 2-8-1949.

¹⁴⁶⁰ Έγγραφο του Προέδρου Κοινότητας, 31-8-1949.

¹⁴⁶¹ Έγγραφο του Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου Εμπορείου Θήρας, 11-8-1949.

¹⁴⁶² Έγγραφο του εκκαθαριστή των δημοδιδασκάλων Θήρας, 12-9-1949.

ο επιθεωρητής και δεν παραλείπει να ξεκαθαρίσει ότι τίποτα δεν την συνδέει με τους κομμουνιστές.¹⁴⁶³ Ο επιθεωρητής όμως έχει εντελώς διαφορετική άποψη, εκτιμώντας ότι κανένα κίνδυνο δεν διατρέχει η δασκάλα καθώς «κατά την περίοδο της εαμοκρατίας» εργάστηκε στο γραφείο του Προϊσταμένου Λαϊκής Εκπαίδευσης, οπότε «δεν καταδιώκεται υπό των αναρχικών» ούτε μπορεί να συγκριθεί η περίπτωση της με το «εθνικόφρονο» ζεύγος των δασκάλων που μετακίνησε στην πόλη για λόγους ασφαλείας.¹⁴⁶⁴

Διαφορετική είναι η τύχη της δασκάλας Σ.Ζ., η οποία όπως είδαμε πιο πάνω υπήρξε μέλος των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών. Αιτείται την τοποθέτησή της σε σχολείο της πόλης των Τρικάλων απευθυνόμενη απ' ευθείας στο Υπουργείο Παιδείας ως «πτωχοτάτη ελληνίδα υπάλληλος, προστάτιδα οικογενείας» και «πολλά παθούσα από τους Κομμουνιστοσυμμορίτες». Επικαλείται ότι κατά τον ελληνοϊταλικό πόλεμο υπηρέτησε ως αδελφή νοσοκόμα στα στρατιωτικά νοσοκομεία Τρικάλων και Ιωαννίνων, ότι κατά την είσοδο των Γερμανών στα Τρίκαλα βομβαρδίστηκε το σπίτι της και χάθηκαν όλα τα υπάρχοντά της. Επικαλείται ακόμα και λόγους ασφαλείας και υπενθυμίζει τα δεινά που υπέστη ως αιχμάλωτη των ελασιτών.¹⁴⁶⁵ Ο ίδιος ο Υπουργός Παιδείας Γ. Μόδης, με έγγραφό του καλεί τον επιθεωρητή να του αναφέρει για ποιο λόγο μετατέθηκε η δασκάλα από την πόλη των Τρικάλων στο Δημ. Σχ. Γριζάνου και τον καλεί να την αποκαταστήσει άμεσα.¹⁴⁶⁶

Οι αναφορές στα δεινά της δεκαετίας του '40 δεν περιορίζονται στον/στην εκπαιδευτικό που τα υπέστη, αλλά, ενίοτε, επεκτείνονται και στο οικογενειακό του περιβάλλον και αποτελούν πάντα ένα αξιολογήσιμο κριτήριο εθνικής δράσης και φρονημάτων του υπαλλήλου. Έτσι, ο επιθεωρητής της δασκάλας Α.Λ. μνημονεύει

¹⁴⁶³ «ουδέν με συνδέει με τους κομμουνιστάς διότι ποτέ δεν υπήρξα κομμουνίστρια, ούτε και συμπαθώ την προδοτικήν στάσιν των». Αίτηση της δασκάλας Ε.Φ., 19 Μαρτίου 1947.

¹⁴⁶⁴ «Η ανωτέρω δημ/λίσσα ουδένα κίνδυνον διατρέχει προσωπικώς, παραμένουσα εις την θέσιν της καθ' όσον αυτή καθ' όλην την διάρκειαν της εαμοκρατίας εχρημάτισε Γραμματεύς του Προϊσταμένου της Λαϊκής Εκπαιδεύσεως και κατ' ακολουθίαν δεν καταδιώκεται υπό των αναρχικών(...)Ως προς δε τους συναδέλφους της τους οποίους υπαινίσσεται η ως άνω δημ/λίσσα εν τη αιτήσει της και τους οποίουν επροστάτευσεν η υπηρεσία μου, προσφυγόντας ενταύθα, αναφέρω Υμίν ότι πρόκειται περί του ζεύγους Α.Ζ. και Ε.Α. δημ/λων Βελβενδού, του πρώτου απαχθέντος δις υπό των ανταρτών και πολλάκις απειληθέντος παρ' αυτών(...)Ουδεμία όμως σύγκρισις δύναται να γίνη μεταξύ του Εθνικόφρονος ως ανωτέρω ζεύγους και της αιτούσης να παραμείνη εν τη πόλει δημ/λίσσης Ε.Φ.». Επιθεωρητής Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Κοζάνης, Αρ. Πρ. 299/22-3-1947, έγγραφο προς την Γενική Διεύθυνσιν Δυτ. Μακεδονίας, Διεύθυνσιν Στοιχ. Εκπαιδεύσεως.

¹⁴⁶⁵ «Κατά την κατοχήν προσέφερα πολυτίμους υπηρεσίας προς την πατρίδα υπηρετούσα ως σύνδεσμος μεταξύ των Εθνικών Ομάδων Ελλήνων Ανταρτών περιφερείας Θεσσαλίας και ως εκ τούτου, συλληφθείσα υπό των Ελασιτών εκρατήθην εις τα στρατόπεδά των, υπέστην τα πάνδεινα και αφέθην ελευθέρα μετά την συμφωνίαν της Βάρκιζας». Αίτησις προς το Υπουργείον Θρησκευμάτων της Σ.Ζ., διδ/σης 3/ξίου δημ. Σχ. Γριζάνου της Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Τρικάλων, 2-1-1950.

¹⁴⁶⁶ Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, Υπουργός, αρ. πρ. 2947/19-5-51.

στην έκθεση επιθεώρησης που συντάσσει το σχολικό έτος 1961-61 ότι «ανήκει εις οικογένειαν σκληρώς δοκιμασθείσαν κατά τα Δεκεμβριανά του 1944» και δεν παραλείπει να συμπληρώσει ότι «τυγχάνει δε και σύζυγος του Διοικητού του ενταύθα Αστυνομικού Τμήματος Ασφαλείας», συνδυασμός τεκμηρίων που ομολογουμένως δεν αφήνει την παραμικρή αμφιβολία για τα φρονήματά της.¹⁴⁶⁷ Από την άλλη πλευρά, η ανάμιξη με το εαμικό κίνημα παραμένει ως ένα μίasma που ακολουθεί τον υπαλληλικό βίο του/της εκπαιδευτικού, ακόμα και μετά τον αποχαρακτηρισμό του. Η επίκληση των ύποπτων φρονημάτων δεν έχει ωστόσο πάντα τα αναμενόμενα αποτελέσματα, ιδιαίτερα όταν οι κατηγορίες που στρέφονται εναντίον του/της εκπαιδευτικού με πρότερη «αντεθνική δράση» είναι ατεκμηρίωτες. Ο επιθεωρητής Π.Κ., κατά την περίοδο 1945-1954 κατηγορεί τη δασκάλα Δ.Ε. για βάνανση συμπεριφορά σε ορφανούς μαθητές του σχολείου της. Όταν η δασκάλα ζητά με αίτησή της πλήρη διερεύνηση της υπόθεσης αρνούμενη τις κατηγορίες, ο επιθεωρητής απευθύνεται στο Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Θ' Περιφέρειας αναφέροντας ότι «το Συμβούλιο Νομιμοφροσύνης Στοιχειώδους, δια της υπ' αριθμ. 1997/5-10-54 εμπιστευτικής διαταγής του διέταξε ταύτην μεν να υποβάλη δήλωσιν νομιμοφροσύνης, τον δ' υποφαινόμενον να συντάξη ειδικήν περί ταύτης έκθεσιν περί της δράσεώς της κατά τε το διάστημα της κατοχής και μετ' αυτήν, διότι εφέρετο ως κομμουνίστρια, αποχαρακτηρισθείσα δια του υπ' αριθμ. 6/14295/4/19-2-49 έγγραφον του Υπουργείου Δημοσίας Τάξεως».¹⁴⁶⁸ Παρ' όλα αυτά, η δασκάλα απαλλάσσεται, καθώς σε σχετική έρευνα που διεξάγει ο αντικαταστάτης του επιθεωρητή, προκύπτει ότι στην τάξη που είχε αναλάβει τη συγκεκριμένη χρονιά δεν υπήρχαν ορφανοί μαθητές, επομένως, η κατηγορία του επιθεωρητή της είναι ατεκμηρίωτη.¹⁴⁶⁹

¹⁴⁶⁷ Α.Φ. της Α.Λ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1961-62, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αρκαδίας.

¹⁴⁶⁸ Αναφορά του επιθεωρητή Π. Κ. προς τον Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως Θ' Περιφέρειας, Αρ. Πρ. 344/16-3-55.

¹⁴⁶⁹ «Ο ισχυρισμός του τέως επιθεωρητού της ότι δεν επέδειξεν την πρέπουσα στοργήν προς τους ορφανοπαίδας κατά το Σχολικόν έτος 1952-53 δεν ευσταθεί ως αυτή εβεβαίωσεν ημάς ως και αυτός ούτος ο Δ/ντής του Σχολείου, και όστις ανέφερεν ημίν ότι εις την τάξιν της (έκτην) κατά το Σχολικόν έτος 1952-53 δεν εφοίτων ορφανόπαιδες». Α.Φ. της Δ.Ε., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, Σχ. έτος 1954-55, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Χανίων.

Ο ΑΝ 516/48 προβλέπει ότι κατά τη διαδικασία διορισμού απαιτείται η πιστοποίηση των φρονημάτων.¹⁴⁷⁰ Η αξιοπιστία της διαδικασίας αυτής οδηγεί σε αυτονόητα συμπεράσματα τους επιθεωρητές που ακόμη δεν έχουν διαπιστώσει με ίδια αντίληψη τα φρονήματα των υφισταμένων τους. Για παράδειγμα, το σχολικό έτος 1963-64, ο επιθεωρητής Κ. Ξαρχής υποθέτει για νεοδιορίστη δασκάλα: «Πρέπει να είναι εθνικόφρων αφού μόλις διορίσθη».¹⁴⁷¹ Πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων απαιτούνταν και για την εισαγωγή των δασκάλων στη μετεκπαίδευση. Η αρνητική απάντηση του αρμόδιου χωροφύλακα στο δάσκαλο Κ. Χάρη, όταν αιτήθηκε το σχετικό έγγραφο είναι ενδεικτική του κλίματος της εποχής, όπου οι δάσκαλοι με συμμετοχή στο ΕΑΜ παρακολουθούνταν συστηματικά από τις διωκτικές αρχές. Δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητη η αντίφαση: ο Κ. Χάρης μπορεί να υπηρετεί ως δάσκαλος στο δημόσιο, όπου το πιστοποιητικό είναι απαραίτητο για τον διορισμό, αλλά δεν μπορεί να παραλάβει πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων για την εισαγωγή του στη μετεκπαίδευση.¹⁴⁷²

Τα μέτρα επιείκειας στην εκπαίδευση

Με τα μέτρα επιείκειας της διετίας 1950-52, και συγκεκριμένα με τον Α.Ν.1540/1950, τον Α.Ν.1912/1951 και τον Ν.2130/1952, επανέρχονται στην υπηρεσία 912 απολυθέντες δάσκαλοι,¹⁴⁷³ δηλαδή περισσότεροι από τους μισούς που απολύθηκαν με το Θ΄ Ψήφισμα. Στις αποφάσεις ανάκλησης των απολύσεων, ενίοτε καταγράφονται κρίσεις που αναδεικνύουν το ατεκμηρίωτο της απόλυσης, όπως στην περίπτωση της δασκάλας Σ.Α., της οποίας η απόλυση θεωρείται ότι οφείλεται όχι στη δράση της ίδιας αλλά του συζύγου της.¹⁴⁷⁴ Ωστόσο, η διαπίστωση της

¹⁴⁷⁰ «διορίσθητε ως δημοδιδάσκαλος επί 8ω βαθμώ κριθείς νομιμόφρων δια της υπ' αριθ 4/57 πράξεως του Συμβουλίου Νομιμοφροσύνης». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Παιδείας, Διεύθυνσις Στοιχ. Εκπαιδεύσεως, Γ' Τμήμα Προσωπικού, αρ. πρ. 159774/20-12-1958.

¹⁴⁷¹ Α.Φ. της Κ.Ψ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1963-64, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λεχαινών. Πρώο χρόνια μετά, ο επόμενος επιθεωρητής Α. Παπαμιχαλόπουλος διαπιστώνει: «Είναι εθνικόφρων και πειθαρχική». Α.Φ. της Κ.Ψ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1965-66, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Λεχαινών.

¹⁴⁷² «Μπορώ να παραλάβω την αίτησή σας αλλά, δυστυχώς, δεν θα δοθεί θετικό πιστοποιητικό. Υπάρχει ένας φάκελος με στοιχεία δυσμενή για την περίπτωσή σας(...)Θα σας συμβούλευα να υποβάλετε μια αίτηση αποχαρκτηρισμού(...)Η υπηρεσία μας σας παρακολουθεί και δεν έχει σημειώσει κάτι επιβαρυντικό». Κώστας Χάρης, *ό.π.*, σ. 125.

¹⁴⁷³ Επίσης, επανήλθαν 220 καθηγητές της μέσης εκπαίδευσης. Χαράλαμπος Νούτσος, *Το σχολείο της «εθνοφροσύνης» (1945 – 1952)*, *ό.π.*, σ. 118.

¹⁴⁷⁴ «Η επιτροπή δια την αναθεώρησιν των περί απολύσεως και αποδοχής παραιτήσεως πράξεων των γενομένων κατά την διάρκεια του υπό στοιχείον Θ/1946 ψηφίσματος αποφαινεται ομοφώνως: Κρίνει ότι δέον να ανακληθώσι τα Β.Δ. “περί απολύσεως επί αδικαιολογήτω εγκαταλείψει θέσεως”(…)Σ.Α. του Δημ. Καλών Δένδρων Σεργών διότι η δίωξις της ωφείλετο ουχί εις ιδίαν δράσιν αλλά τοιαύτην του συζύγου της». Πράξις 19η, Αθήναι, 8-7-1952.

νομιμοφροσύνης τους με βάση τον Α.Ν.516/1948 συνιστά μια μακρά διαδικασία που θέτει εν αμφιβόλω στο διηνεκές τα φρονήματά τους – οι δηλώσεις νομιμοφροσύνης που καλούνται, όπως είδαμε, να καταθέσουν στην υπηρεσία, οι εκθέσεις των επιθεωρητών και πλήθος άλλων υπηρεσιακών εγγράφων πιστοποιούν ότι η απόλυσή τους αποτελεί μια σκιά που τους ακολουθεί σε ολόκληρο τον υπαλληλικό τους βίο. Σε κάποιες περιπτώσεις αναγνωρίζεται στις νομοθετικές πράξεις ότι εκπαιδευτικοί εξαναγκάστηκαν σε παραίτηση «λόγω δυσμενούς και μειωτικής μεταχείρισεως αυτών εν τη υπηρεσία, μη οφειλόμενες εις υπαιτιότητα αυτών».¹⁴⁷⁵ Στην υπηρεσία επανέρχεται και ο δάσκαλος Σ.Ο., αφού η απόλυσή του ανακαλείται τον Απρίλιο του 1951.¹⁴⁷⁶ Η πικρία του δασκάλου για την απόλυσή του, τα έντονα συναισθήματα που πηγάζουν από την πεποίθηση ότι αδικήθηκε και η διάθεσή του να δικαιωθεί έμπρακτα και υπηρεσιακά αλλά και στο κοινωνικό του περιβάλλον, αντανακλώνται στις εκθέσεις των επιθεωρητών του¹⁴⁷⁷ αλλά και στη δική του αρθρογραφία.¹⁴⁷⁸ Παρ' όλα αυτά, έστω και με την υπόμνηση της νομιμόφρονης πλέον στάσης του, η ανάμιξή του στο ΕΑΜ συνεχίζει να καταγράφεται στις εκθέσεις επιθεώρησης.¹⁴⁷⁹ Αρθρογραφεί

¹⁴⁷⁵ Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 198, 13 Αυγούστου 1952, τ. Γ'.

¹⁴⁷⁶ «Ανακοινούμεν υμίν ότι δια Β.Δ. εκδοθέντος την 28-3-1951 και δημοσιευθέντος την 11-4-1951 εις το υπ' αριθ. 108 (Τ.Γ.) ΦΕΚ ανεκλήθη το Β.Δ. περί απολύσεώς σας εκ της Υπηρεσίας δυνάμει των διατάξεων του υπό στοιχείον Θ'/1946 ψηφίσματος γενομένης εκ του δημοτικού σχολείου Γυρίου της εκπαιδευτικής περιφέρειας Ζακύνθου κατόπιν των διατάξεων του άρθρου 2 του Α.Ν. 1540/1950 και μετά σύμφωνον γνώμην της κατά το άρθρο 2 του αυτού ως άνω νόμου επιτροπής ετέθητε δε εις την διάθεσιν του ΕΣΣΕ νομού Ζακύνθου». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Θρησκευμάτων και Εθνικής Παιδείας, Δ/νσις Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως, Τμήμα Β', Αρ. Πρ. 1275/20-4-1951.

¹⁴⁷⁷ «Απολυθείς κατά το Θ' Ψήφισμα και επανελθών εις την υπηρεσίαν κατά τας διατάξεις του Α.Ν. 1540/50 φέρει βαρέως την αποδοθείσαν αυτού κατηγορίαν κατά το παρελθόν και προσπαθεί δια λόγων και έργων ν' αποδείξη την αγνήν προδιάθεσίν του και την προσήλωσίν του εις τας Εθνικάς και οικογενειακάς μας παραδόσεις. Η παρεχομένη υπ' αυτού αγωγή εις τους μαθητάς είναι καθαρώς Εθνικοθρησκευτική με ακτινοβολίαν και εκτός του σχολείου. Σέβεται την Ιεραρχίαν και διαπνέεται από ζήλον να φανή επωφελής». Α.Φ. του Σ.Ο., Υπηρεσιακή έκθεσις, σχ. Έτος 1952-53, Ιανουάριος 1953, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζακύνθου.

¹⁴⁷⁸ Το αίσθημα της αδικίας από την απόλυσή του περιγράφεται αναλυτικά σε δημοσίευσμά του σε εκπαιδευτική εφημερίδα: «θεωρώ τιμήν και εξαιρετικήν ευτυχίαν, το ότι συγκαταλέγομαι και εγώ μεταξύ των (2000) αυτών συναδέλφων(...)«πρόκειται περί της απολύσεως χιλιάδων υπαλλήλων, βάσει του Θ' ψηφίσματος. Αν και οι πλείστοι εξ ημών επιστεύομεν ακραδάντως, ότι ηδικήθημεν, υπέστημεν την μεγάλην αυτήν δοκιμασίαν αγογγύστως βέβαιοι όντες, ότι θα έλθη το πλήρωμα του χρόνου και θα δικαιωθώμεν». Περιγράφει τις σκληρές δοκιμασίες του χρονικού διαστήματος της απόλυσης, προβάλλει το αίτημα να προσμετρηθεί το διάστημα αυτό ως συντάξιμος χρόνος, υποστηρίζει ότι «Ουδείς ποτέ αμφισβήτησε τας αρετάς και το ελληνοχριστιανικόν έργον του διδ/λου» αφού «οι διδ/λοι που ομολογουμένως κρατάμε στα χέρια μας το μέλλον της φυλής, πρέπει να παραμείνουμε άγρυπνοι φρουροί και θανάσιμοι υποστηρικταί των μεγάλων του έθνους ιδανικών και των πεπρωμένων της ένδοξης ελληνικής φυλής» και οραματίζεται «το δρόμο μιας καινούριας ζωής απηλλαγμένης από τα κηρύγματα του μίσους και της διχόνοιας». Σ.Ο., «Ο Νόμος 1540/50 και η εξ αυτού απορρέουσα κατάφωρος αδικία», Ο Κόσμος του Σχολείου, Δεκαπενθήμερος εφημερίς αποβλέπουσα εις την εξυπηρέτησιν της εκπαιδεύσεώς μας, 15 Απριλίου 1962 και 15 Μαΐου 1962.

¹⁴⁷⁹ «Παλαιότεραι κατ' αυτού δυσμενείς εντυπώσεις δι' ανάμειξίν του εις Εαμισμόν κατά τα έτη 1943-45, διασκεδάσθησαν και αποκαθίσταται εις την κοινή συνείδησιν και ενισχύεται η υπέρ αυτού ευμενής διάθεσις και εκτίμησις του κοινού ως διδ/λου, τόσον εκ της όλης συμπεριφοράς του, όσον και εκ του

τακτικά σε εκπαιδευτικές και τοπικές εφημερίδες,¹⁴⁸⁰ είναι ενεργός συνδικαλιστικά, με μαχητικό και δημοκρατικό λόγο που αντιπολιτεύεται τη συντηρητική διοίκηση της ΔΟΕ,¹⁴⁸¹ μάλιστα, το 1964 εκλέγεται αναπληρωματικός αντιπρόσωπος του Ζ' Συλλόγου Αθηνών στην ΛΣΤ' Γενική Συνέλευση της ΔΟΕ και στην ομιλία του αναφέρεται στον «φωτεινό ήλιο της αληθινής Δημοκρατίας».¹⁴⁸²

Το Δ.Σ. της ΔΟΕ δεν διαφωνεί με τα μέτρα επιείκειας ως διαδικασία αποκατάστασης όσων εκπαιδευτικών αδικήθηκαν αλλά και όσων υπηρέτησαν στο στρατό και απέδειξαν έμπρακτα τη νομιμοφροσύνη τους¹⁴⁸³ – «αρκεί να μην αθωωθώσιν οι ένοχοι και οι εχθροί της Ελλάδος».¹⁴⁸⁴ Άλλωστε, η στάση της ΔΟΕ παραμένει σταθερά θετική απέναντι στα μέτρα εκκαθάρισης και ελέγχου των φρονημάτων σε όλη την περίοδο που εξετάζουμε. Μάλιστα, καθώς γίνεται αποδέκτης καταγγελιών, συνήθως χωρίς συγκεκριμένα στοιχεία, ότι ανάμεσα στους «αποκατασταθέντες» συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί «εγκληματήσαντες κατά της Πατρίδος», δεν διστάζει να δηλώσει ότι θεωρεί ύποπτους «πάντας τους επανελθόντας»: «δεν τους παραδίδομεν λευκούς εις την εκπαίδευσιν, δια να συνεχίσουν το άγιον έργον του ελληνικού σχολείου».¹⁴⁸⁵ Ακόμη και για την επιλογή στελεχών εκπαίδευσης η ΔΟΕ προτάσσει το κριτήριο του φρονήματος που έχει αποδειχθεί έμπρακτα στα πεδία των μαχών καθώς εκτιμά ότι το σχολείο έχει ανάγκη «πιστών ηγητόρων και ουχί μόνον σοφών».¹⁴⁸⁶ Η διοίκηση της ΔΟΕ δέχεται συνεχείς πιέσεις από τους απολυμένους δασκάλους οι οποίοι, με επιστολές τους προς το *Διδασκαλικό Βήμα* θεωρούν ότι η Ομοσπονδία θα έπρεπε να τοποθετηθεί ενάντια στο Θ' Ψήφισμα ώστε, όσοι τουλάχιστον αδικήθηκαν, να επιστρέψουν στην εκπαίδευση.¹⁴⁸⁷ Μάλιστα το 1948, όπως αναφέρει το *Διδασκαλικό Βήμα*, κυκλοφορεί ανυπόγραφη ανακοίνωση συνδικαλιστικής παράταξης δημοσίων υπαλλήλων που τοποθετείται ανοιχτά εναντίον

αποδοτικού σχολικού του έργου». Έκθεσις Επιθεωρήσεως, 10-9-1955, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζακύνθου.

¹⁴⁸⁰ «Η διαφωτιστική του προσπάθεια επεκτείνεται και δια του τοπικού τύπου». Έκθεσις Επιθεωρήσεως, 15 Ιανουαρίου 1957, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ζακύνθου

¹⁴⁸¹ Ο Παύλος Νικόδημος, δάσκαλος, 1954-1959 μέλος του ΔΣ της ΔΟΕ (Γενικός Γραμματέας, Αντιπρόεδρος, Ταμίας), διευθυντής της εφημερίδας Ο Κόσμος του Σχολείου, τον χαρακτηρίζει «μαχητικό συνδικαλιστή» που «μας αντιπολιτεύετο επί σειράν ετών». Ο Κόσμος του Σχολείου, Δεκαπενθήμερος εφημερίς αποβλέπουσα εις την εξυπηρέτησιν της εκπαιδευσεώς μας, 15 Φεβρουαρίου 1962.

¹⁴⁸² ΔΟΕ, *Διδασκαλικό Βήμα*, 1 Σεπτεμβρίου 1964, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 540.

¹⁴⁸³ ΔΟΕ, «Το τέλος ενός δράματος», *Διδασκαλικό Βήμα*, 30 Σεπτεμβρίου 1950, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 150.

¹⁴⁸⁴ ΔΟΕ, «Τα μέτρα επιείκειας», *Διδασκαλικό Βήμα*, 6 Μαΐου 1950, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 138.

¹⁴⁸⁵ ΔΟΕ, «Αι επαναφοραί», *Διδασκαλικό Βήμα*, 10 Ιουνίου 1951, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 168.

¹⁴⁸⁶ ΔΟΕ, «Αποκατάστασις αδικηθέντων υπό του Θ' Ψηφίσματος», *Διδασκαλικό Βήμα*, 6 Ιουλίου 1950, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 143.

¹⁴⁸⁷ ΔΟΕ, «Το Θ' Ψήφισμα», *Διδασκαλικό Βήμα*, 10 Νοεμβρίου 1949, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 121.

των μέτρων εκκαθάρισης του δημοσίου – η διοίκηση της ΔΟΕ εκτιμά ότι η ανακοίνωση «συνετάγη υπό των εν τοις μετόπισθεν δρώντων εχθρών της Πατρίδος».¹⁴⁸⁸

Ωστόσο, παρά τη γενική θέση της υπέρ του ελέγχου φρονημάτων, η διοίκηση της ΔΟΕ δεν είναι αδιάφορη απέναντι σε αυτές τις πιέσεις. Από το 1947 ακόμη τοποθετείται υπέρ της επαναφοράς των εξόριστων δασκάλων¹⁴⁸⁹ ενώ με συνεχή σχόλια στο *Διδασκαλικό Βήμα* αναφέρεται στην ανάγκη να υπάρξει επανεξέταση και αποκατάσταση των περιπτώσεων απολυθέντων εκπαιδευτικών που αδικήθηκαν.¹⁴⁹⁰ Καθώς τα μέτρα επιείκειας υλοποιούνται και εκατοντάδες εκπαιδευτικοί επανέρχονται στην υπηρεσία, οι πιέσεις για πλήρη αποκατάσταση και αναγνώριση των ετών απόλυσης ως συντάξιμων υποχρεώνουν τη ΔΟΕ να κρατήσει θετική στάση και στο θέμα αυτό, πιέζοντας με συνεχή διαβήματα για τη δικαίωση των εκπαιδευτικών που αποκαταστάθηκαν.¹⁴⁹¹ Το 1960, η στάση της ΔΟΕ μετατοπίζεται ένα βήμα παραπέρα με τη διατύπωση της θέσης ότι «είναι προτιμότερον να αθωωθούν εκατόν ένοχοι, παρά να καταδικασθή ένας αθώος».¹⁴⁹²

«Εμφορείται υγιών κοινωνικών φρονημάτων»

Οι μηχανισμοί ελέγχου εστιάζουν στις διαδικασίες εκκαθάρισης και μεταμέλειας, στοχεύουν όμως στο σύνολο του εκπαιδευτικού σώματος, επιχειρώντας την ιδεολογική συμμόρφωση και την υπαλληλική πειθάρχηση, την απόλυτη στεγανοποίησή του από αριστερές, προοδευτικές ιδέες και θέσεις και τη διαμόρφωση μιας συλλογικής συνείδησης αντίστοιχης με τα μέτρα και τα σταθμά της εθνικοφροσύνης και τις απαιτήσεις που προκύπτουν για τον παιδαγωγικό, ιδεολογικό και κοινωνικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της

¹⁴⁸⁸ ΔΟΕ, «Η συνδικαλιστική παράταξις», *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Μαρτίου 1948, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 70.

¹⁴⁸⁹ ΔΟΕ, «Μόνον κριτήριο», *Διδασκαλικό Βήμα*, 10 Σεπτεμβρίου 1947, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 51. Επίσης: ΔΟΕ, «Οι εξόριστοι», *Διδασκαλικό Βήμα*, 30 Σεπτεμβρίου 1947, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 53.

¹⁴⁹⁰ ΔΟΕ, «Αποκατάστασις», *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Νοεμβρίου 1947, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 58.

¹⁴⁹¹ ΔΟΕ, «Ο νόμος 1540/50», *Διδασκαλικό Βήμα*, 10 Σεπτεμβρίου 1956, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 322. Επίσης: ΔΟΕ, «Το κενόν του νόμου 1540», *Διδασκαλικό Βήμα*, 30 Απριλίου 1957, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 344. Επίσης: ΔΟΕ, «Οι συνάδελφοι του Α.Ν. 1540», *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Νοεμβρίου 1959, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 420. Επίσης: ΔΟΕ, «Ο Α.Ν. 1540», *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Σεπτεμβρίου 1961, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 469. Επίσης: ΔΟΕ, *Διδασκαλικό Βήμα*, 9 Ιουλίου 1962, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 494. Επίσης: ΔΟΕ, «Νίκη σημαντική», *Διδασκαλικό Βήμα*, 20 Ιουνίου 1964, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 544.

¹⁴⁹² ΔΟΕ, «Οι επανελθόντες του Ν. 1540», *Διδασκαλικό Βήμα*, 25 Νοεμβρίου 1960, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 447.

συλλογικής συνείδησης αναφέρονται στις σχετικές εκθέσεις των επιθεωρητών, όπου αναπτύσσεται ένα πλούσιο λεξιλόγιο για το χαρακτηρισμό του φρονήματος και της συμπεριφοράς των αξιολογούμενων εκπαιδευτικών. Εδώ περιλαμβάνονται σχόλια και χαρακτηρισμοί που ποικίλουν, περιστρέφονται ωστόσο γύρω από τις έννοιες του έθνους, της πατρίδας, της θρησκείας, της οικογένειας, του κοινωνικού ήθους και τις αξίες της ευσυνειδησίας, της νομιμοφροσύνης, της πειθαρχίας και του σεβασμού στην ιεραρχία: «εθνικόν φρόνιμα φαίνεται έχουσα αγνόν», «διακρινόμενος δια τας χριστιανικάς του αρετάς», «Έχει ακλόνητον πίστιν εις τα εθνικά και χριστιανικά ιδεώδη», «Εμφορείται υγιών κοινωνικών φρονημάτων, ων αφοσιωμένος εις τα ιδεώδη και τας παραδόσεις του Έθνους», «Είναι εθνικόφρων και πειθαρχικός», «διαπνεύμενη από εθνικά και θρησκευτικά φρονήματα και συναισθήματα», «Πρόκειται περί ευσυνειδήτου και νομιμοφρόνους διδασκαλίσσης και με πολύ καλόν ήθος», «Επιδεικνύει προσήκον ήθος και χαρακτήρα Ελληνοπρεπή», «εμφορείται υπό υγιών εθνικοθρησκευτικών και κοινωνικών αρχών και διακρίνεται για την σοβαρότητα, την ευγένειαν, την διακριτικότητα και γενικώς δια το εγνωσμένον ηθικόν κύρος και την ανωτερότητά του». Ενίοτε, οι χαρακτηρισμοί για τα φρονήματα συνοδεύονται από σχόλια για τη γενικότερη εικόνα του/της εκπαιδευτικού: «Είναι νομιμόφρων, υγιής και αρτιμελής».

Σε κάποιες περιπτώσεις, όταν αξιολογούνται δασκάλες, ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην οικογενειακή και κοινωνική τους εικόνα, φιλοτεχνώντας έτσι το κοινωνικό πρότυπο της σεμνότητας και του αδιάβλητου βίου: «Η διδ/σα εμφορείται υπό υγιών κοινωνικών αρχών, είναι ευπειθής και φαίνεται άγουσα τον ενδεδειγμένον ατομικόν και δημόσιον βίον», «Έχει εμφάνισιν ουχί εξεζητημένην, αλλά άψογον και απέριττον(...)Εμφορείται υπό υγιών εθνικών ιδεών και Χριστιανικών αρετών», «Είναι νομιμόφρων και πειθαρχική. Άμεμπτος είναι ο δημόσιος και ιδιωτικός αυτής βίος. Ως οικογενειάρχης είναι επίσης πολύ καλή», «Ως σύζυγος είναι απολύτως αφωσιωμένη εις την οικογένειάν της. Τέλος δε ως Ελληνίς πολίτις είναι εξαίρετος, εμφορούμενη υπό αγνών Εθνικών και Κοινωνικών αρχών».¹⁴⁹³

Σπανίως οι επιθεωρητές αναπτύσσουν κάποια περαιτέρω τεκμηρίωση της αξιολογικής τους κρίσης για τα φρονήματα, με αναφορές στην ενδοσχολική ή εξωσχολική δράση των εκπαιδευτικών: «Ανέπτυξαν εις τους κατοίκους διάφορα Πατριωτικά, Θρησκευτικά και ηθικοκοινωνικά θέματα, αποσκοπούντες εις την τόνωσιν του Εθνικού φρονήματος των κατοίκων του χωρίου των, την ενίσχυσιν της

¹⁴⁹³ Πιο αναλυτικά για αυτή την πλευρά της αξιολόγησης βλ. στη σχετική ενότητα της διατριβής για τον κοινωνικό ρόλο των δασκάλων.

Θρησκευτικής των συνειδήσεως και την αποτοξίνωσιν των ψυχών των εκ των διαβρωτικών κηρυγμάτων αναρχικών στοιχείων»,¹⁴⁹⁴ «Καθ' όλην την διάρκεια του έτους ειργάσθη εντός του πλαισίου των Ελληνοχριστιανικών παραδόσεων», «Ασκειί Εθνικήν Αγωγήν εις τους μαθητάς», «Αναπτύσσει θέματα εθνικού και θρησκευτικού περιεχομένου εις συγκεντρώσεις των κατοίκων κατά τας διαφόρους τελετάς».

Οι επιθεωρητές, πέρα από την ίδια αντίληψη που σχηματίζουν κατά τη διάρκεια της επιθεώρησης αλλά και της γενικότερης άμεσης εποπτείας των δασκάλων και, βέβαια, πέρα από τη συνεχή επικοινωνία και ανταλλαγή πληροφοριών με τις αστυνομικές αρχές, αντλούν πληροφορίες και ενημέρωση από τους προέδρους των κοινοτήτων,¹⁴⁹⁵ τις εκκλησιαστικές αρχές,¹⁴⁹⁶ αλλά αξιοποιούν και κάθε ανώνυμη πηγή πληροφοριών για τους υφισταμένους τους.¹⁴⁹⁷ Η επικοινωνία είναι σε κάθε περίπτωση αμφίδρομη. Ενίοτε οι τοπικές και οι εκκλησιαστικές αρχές αναλαμβάνουν την πρωτοβουλία να επικοινωνήσουν με τις εκπαιδευτικές αρχές για να εξάρουν το εθνικό και θρησκευτικό έργο ενός δασκάλου ή μιας δασκάλας και να μεσολαβήσουν για την ευνοϊκή εξέλιξη της υπαλληλικής του/της διαδρομής. Ο Μητροπολίτης Αργολίδος με έγγραφό του προς τον Γενικό Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας Κ. Γεωργούλη ζητά να ικανοποιηθεί το αίτημα του δασκάλου Ν.Π. για μετακίνηση στην Αθήνα, επισημαίνοντας την οκταετή προσφορά του στα κατηχητικά του Άργους.¹⁴⁹⁸

Βασική πηγή πληροφοριών για τους δασκάλους αποτελεί ο στρατός. Βεβαίως, η συμμετοχή στον εμφύλιο αποτελεί πάντα το πλέον αδιαμφισβήτητο τεκμήριο για τα φρονήματα των δασκάλων και μνημονεύεται ανελλιπώς στις υπηρεσιακές τους εκθέσεις. Σύμφωνα με εκτιμήσεις του Υπουργείου Παιδείας, στα τέλη του 1949, πάνω από 1600 δάσκαλοι υπηρετούσαν ως έφεδροι στον Εθνικό Στρατό.¹⁴⁹⁹ Οι στρατιωτικές υπηρεσίες πληροφοριών αποδεικνύονται ιδιαίτερα αποτελεσματικές. Χαρακτηριστικό είναι ότι στο «Δελτίον Εθνικής Δράσεως» του δασκάλου Ι.Κ. καταγράφεται η υπηρεσία του σε στρατιωτικές μονάδες και οι χαρακτηρισμοί του αξιωματικού Α2, όπου εμφανίζεται ως «εθνικιστής» και εκτιμάται ότι «η διαγωγή του

¹⁴⁹⁴ Α.Φ. του Γ.Χ., έγγραφο επιθεωρητή για το έργο δασκάλων της περιφέρειάς του, αρ.πρ. 47/18-11-1955.

¹⁴⁹⁵ Για παράδειγμα, βλ. υποσημείωση 1462.

¹⁴⁹⁶ Α.Φ. του Ζ.Β., Έγγραφο του Μητροπολίτη που εκφράζει τις ευχαριστίες του στο δάσκαλο για την συνεργασία του στην υπηρεσία των κατηχητικών. Ιερά Μητρόπολις Παραμυθίας Φιλιατών και Γηρομέρου, αρ.πρ. 1651/1-6-1961.

¹⁴⁹⁷ «Έχει πίστιν και αφοσίωσιν προς την Πατρίδα και τα εθνικά μας ιδεώδη, ως πληρούμεθα εξ' αξιοπίστου πηγής». Α.Φ. του Ζ.Γ., Έκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητας σχολικού έτους 1967-68, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αργολίδος.

¹⁴⁹⁸ Ιερά Μητρόπολις Αργολίδος, Αριθ. 941/21-11-1953.

¹⁴⁹⁹ Στέφανος Πασχαλίδης, «Ο έφεδρος διδάσκαλος», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ' , αρ. φύλλου 126, 30 Δεκεμβρίου 1949.

από εθνικής πλευράς κατά την μέχρι της απολύσεώς του υπηρεσίαν εν τη Μεραρχίαν υπήρξε αρίστη και ελληνοπρεπής».¹⁵⁰⁰ Βεβαιώσεις και έγγραφα με πληροφορίες για τη δράση του ωστόσο εκδίδονται και από τις μονάδες που υπηρέτησε, όπως η εύφημος μνεία που του αποδίδεται από το διοικητή της Μεραρχίας του, στην οποία αναφέρεται ότι τραυματίστηκε δύο φορές στις επιχειρήσεις στο Γράμμο και το Βίτσι εναντίον των «κομμουνιστοσυμμοριτών» ως διμοιρίτης Λόχου Πεζικού.¹⁵⁰¹ Ακολούθως, οι πληροφορίες αυτές χρησιμοποιούνται από τους επιθεωρητές και αποτελούν αναπόσπαστο μέρος των εκθέσεων τους για πολλά χρόνια. Το σχολικό έτος 1955-56, η ειδική έκθεση «περί της υπηρεσιακής ευδοκιμότητος» του δάσκαλου Κ.Ρ. αναφέρει ότι «διαπνέεται από εθνικιστικά φρονήματα και μετέσχε του αντισυμμοριακού αγώνος εις διλοχίαν μηχανοκινήτου μονάδος».¹⁵⁰²

Τα εύσημα της «αντισυμμοριακής» δράσης αποτελούν έτσι κι αλλιώς πολύτιμη παρακαταθήκη για τον ατομικό φάκελο κάθε υπαλλήλου. Το Ε.Σ.Σ.Ε. Φωκίδος απονέμει έπαινο σε τρεις δασκάλους του Δημοτικού Σχολείου Λιδωρικού για τη συμμετοχή τους στις επιχειρήσεις εναντίον των ανταρτών του Δημοκρατικού Στρατού και τη συμβολή τους στην υπεράσπιση του εργοστασίου ηλεκτροφωτισμού τον Απρίλιο του 1949. Ακολούθως, το 1950, με Βασιλικό Διάταγμα, τους απονέμεται και το μετάλλιο εξαίρετων πράξεων.¹⁵⁰³ Ακόμα και η υπόμνηση της υπηρεσίας ενός δάσκαλου σε δημοτικό σχολείο ακριτικής περιοχής την περίοδο «της ανωμάλου καταστάσεως» έχει τη δική της σημασία.¹⁵⁰⁴ Πολύ περισσότερο, όσοι δάσκαλοι

¹⁵⁰⁰ Α.Φ. του Ι.Κ., «Εθνικιστής: Πληροφορία Κ.Β.Ε. Βόλου», Δελτίον Εθνικής Δράσεως, Μάιος 1950.

¹⁵⁰¹ «υπηρέτησας κατά διάφορα χρονικά διαστήματα ως Διμοιρίτης Λόχου Πεζικού τραυματισθείς δις έλαβεν μέρος εις τας εναντίον Κομμουνιστοσυμμοριτών Επιχειρήσεις ΓΡΑΜΜΟΥ – ΒΙΤΣΙΟΥ και ως Γραμματεὺς Στρατηγείου ΙΧ Μεραρχίας επέδειξεν πίστιν και κατανόησιν εν τῷ κύκλῳ της αρμοδιότητός του συντελέσας εις την ευδωσιν του αντισυμμοριακού αγώνος δι' ο προτείνω όπως του απονεμηθῇ παράσημον». Εύφημος Μνεία Ι.Κ., Απόσπασμα Ημερήσιας Διαταγής Μεραρχίας, 12-11-1949.

¹⁵⁰² Α.Φ. του Κ.Ρ., Ειδική Έκθεσις και γνωμάτευσις περί της υπηρεσιακής ευδοκιμότητος του διανύσαντος δοκιμαστικὴν υπηρεσίαν δημ/λου, 20-1-1956, Εκπαιδευτικὴ Περιφέρεια Θηβών.

¹⁵⁰³ Έπαινο από το Ε.Σ.Σ.Ε. Φωκίδος: «διότι εμφορούμενος εξ' υπερόχου Εθνικού πνεύματος, μετά των συναδέλφων σας δημ/λων Ευθυμίου Πέτρου και Παναγιώτου Πανάγου υπεστηρίξατε μόνοι με κίνδυνον της ζωής σας το εργοστάσιον ηλεκτροφωτισμού του Λιδωρικού κατά την επιδρομήν των Κ/συμμοριτών της 19ης Απριλίου 1949, κατορθώσατε, παρά την ασκηθείσαν καθ' υμών σοβαράν πίεσιν υπό των συμμοριτών να ανατρέψητε επανειλημμένας επιθέσεις των και να διασώσητε το εργοστάσιον προσενέκοντες ούτω σπουδαίαν υπηρεσίαν εις την Δημοσίαν ασφάλειαν, διότι η διατήρησις του φωτισμού διηκόλυνεν την φρουράν εις την αποτελεσματικὴν αντιμετώπισιν της επιθέσεως, κατά την ενέργειάν σας δε ταύτην επηνέγετε αποδεδειγμένως απωλείας εις τους συμμορίτας ένα νεκρόν και τραυματίας παραληφθέντας». Βασίλειον της Ελλάδος, Εκπαιδευτικὴ Περιφέρεια Φωκίδος, Αρ. Πρ. 57/4-7-1949. Το μετάλλιο εξαίρετων πράξεων απονέμεται δια του από 3ης Μαρτίου 1950 Β.Δ. «Διότι εν τῷ κύκλῳ της αρμοδιότητός του πρεσέφερεν εξαιρετικὰς υπηρεσίας εις την πατρίδα υποβοηθών το έργον του Στρατού κατά τας εναντίον των αναρχικῶν συμμοριῶν επιχειρήσεις».

¹⁵⁰⁴ «μετά του αυτού ζήλου και του αυτού ενθουσιασμοῦ προσέφερεν τας υπηρεσίας του, εκθέσας εν κινδύνῳ και αὐτὴν την ζώήν του κατά την περίοδον της ανωμάλου καταστάσεως, εις τα δημ. Σχολεία

υπηρετήσαν σε ευαίσθητες θέσεις του στρατεύματος, όπως ο δάσκαλος Β.Ν., έφεδρος αξιωματικός πληροφοριών στο Α2 Γραφείο, δεν παραλείπουν να εξασφαλίσουν τα αντίστοιχα έγγραφα που αποτελούν ισχυρά τεκμήρια για τα φρονήματα και εξασφαλίζουν ευμενέστερη αντιμετώπιση από την υπηρεσία.¹⁵⁰⁵ Αντίστοιχα, εύσημα και έπαινοι αποδίδονται και σε όσους και όσες συμμετείχαν σε αντιστασιακές ή άλλες οργανώσεις κατά τη διάρκεια της κατοχής (πλην του ΕΑΜ βεβαίως), όπως η δασκάλα Α.Β., η οποία, κατά την κρίση του επιθεωρητή της το σχολικό έτος 1953-54, διακρίνεται «δια τα αγνά εθνικά της φρονήματα, είναι ανταξία σύζυγος διακεκριμένου ανωτέρου αξιωματικού του Ελληνικού Στρατού» και, επιπλέον, το ίδιο έτος, της απονέμεται αναμνηστικό μετάλλιο εθνικής αντιστάσεως 1941-1945 για τη συμμετοχή της στην Εθνική Οργάνωση Εσωτ. ΡΑΝ.¹⁵⁰⁶

Τα σχετικά έγγραφα, σε πολλές περιπτώσεις, προσκομίζει ο ίδιος ο ενδιαφερόμενος εκπαιδευτικός. Όπως ο δάσκαλος Χ.Χ., ο οποίος ενημερώνει τον επιθεωρητή του ότι καταδιώχθηκε από οργανώσεις του ΕΑΜ στην Αθήνα, ότι στρατεύτηκε και υπηρετεί σε συγκεκριμένη μονάδα της 7ης Ταξιαρχίας, ενώ προσκομίζει βεβαίωση χρόνου υπηρεσίας «εις την Ζώνην Επιχειρήσεων κατά τον αντισυμμοριακόν αγώνα», έγγραφο ευαρέσκειας του συνταγματάρχη της μονάδας του καθώς και αντίγραφο από έπαινο που του απονεμήθηκε για τις υπηρεσίες του.¹⁵⁰⁷ Αντίστοιχα, ο δάσκαλος Γ.Φ., έφεδρος υπολοχαγός κατά τη διάρκεια του εμφυλίου προσκομίζει έκθεση πολεμικής δράσης και Πολεμικό Σταυρό Γ' τάξεως.¹⁵⁰⁸

Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει και το αξίωμα του έφεδρου αξιωματικού¹⁵⁰⁹ όπως και η συμμετοχή των δασκάλων/έφεδρων αξιωματικών, μετά την απόλυση από το στρατό, στους πυρήνες εθνικής διαφώτισης των στρατιωτικών μονάδων.¹⁵¹⁰ Στη μετεμφυλιακή συγκυρία, όπου η συντηρητική διοίκηση της ΔΟΕ επιχειρεί να αντιστρέψει την εικόνα ενός κλάδου που συμμετείχε με μαζικότητα στο ΕΑΜ, η υπόμνηση ότι «το 70% των εφέδρων αξιωματικών όλων των πολέμων προήρχοντο

της υπαίθρου της περιφέρειας εις ην υπηρετεί». Α.Φ. του Ζ.Σ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1953-54, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αμυνταίου.

¹⁵⁰⁵ Έκθεσις Επιθεωρήσεως Γραφίου Α2 του 3182 Τ.Ε.Α. υπό Τμηματάρχου Α2 Β.Σ. Στρατού, Εν Σουφλίου, 10-8-1966.

¹⁵⁰⁶ Α.Φ. Α.Β., έκθεσις επιθεωρήσεως, σχ. έτος 1953-54, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μεσσηνίας.

¹⁵⁰⁷ Α.Φ. Χ.Χ.

¹⁵⁰⁸ Α.Φ. Γ.Φ.

¹⁵⁰⁹ «Είναι εθνικόφρων και έφεδρος αξιωματικός.» Α.Φ. του Κ.Χ., Ειδική Έκθεσις περί της υπηρεσιακής εν γένει δράσεως και επιδόσεως, 26-1-1965, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Ορεστιάδος.

¹⁵¹⁰ Α.Φ. του Γ.Κ., Εύφημος μνεία κατά την απόλυσή του έφεδρου ανθυπολοχαγού Γ.Κ. από το στρατό, (14-4-1954). Επίσης, σε μεταγενέστερο έγγραφο, βεβαιώνεται ότι ο δάσκαλος ανήκει στους πυρήνες διαφώτισεως του Τάγματος επί σειρά ετών και «ενίσχυσεν αποτελεσματικώς το Τάγμα εις το έργον του, ωφέλησεν δε τα μέγιστα την εθνικήν υπόθεσιν της Διαφωτίσεως». Διοικητής του Τάγματος 3215 ΤΕΑ, Βεβαίωσις Εθνικής Δράσεως, 12 Μαρτίου 1961.

από τις τάξεις των δημοδιδασκάλων», ανεξάρτητα από την ακρίβειά της, αποτελεί ένα ισχυρό επιχείρημα.¹⁵¹¹ Ακόμη και η διοργάνωση πολιτιστικών εκδηλώσεων για την ψυχαγωγία των ενόπλων δυνάμεων – εκδηλώσεις που ενισχύουν τον κεντρικό ρόλο του στρατού στην κοινωνική και πολιτιστική ζωή και, ταυτόχρονα, τον παραπληρωματικό ρόλο της εκπαίδευσης – αποτελεί σημαντικό τεκμήριο για τα φρονήματα και την αξιολόγηση της συμπεριφοράς και κοινωνικής δράσης των εκπαιδευτικών, γι' αυτό οι στρατιωτικές και τοπικές αρχές αναλαμβάνουν να ενημερώσουν εγγράφως τους επιθεωρητές.¹⁵¹²

Σε μια συγκυρία όπου αναδεικνύεται ο κεντρικός ρόλος της Χωροφυλακής και του Στρατού στον έλεγχο των φρονημάτων δεν απουσιάζουν οι υπερβάσεις, όπως η περίπτωση χωροφύλακα, ο οποίος, το Δεκέμβριο του 1961 προέβη σε έλεγχο των γραπτών εκθέσεων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου Σπηλαίων Γρεβενών προκειμένου να μορφώσει γνώμην, περί της εθνικοφροσύνης του διδασκάλου». ¹⁵¹³ Αντίστοιχη είναι και η περίπτωση του λοχαγού του 3161 τάγματος Τ.Ε.Α., ο οποίος τον Μάρτιο του 1966, απέστειλε εγκύκλιο προς όλους τους δασκάλους της Κόνιτσας και απαίτησε να διατηρήσουν το πνεύμα της επανάστασης του 1821 στις σχολικές γιορτές της 25ης Μαρτίου και να του υποβάλλουν σχετική έκθεση.¹⁵¹⁴ Οι πιέσεις διοικητών των Τ.Ε.Α. αλλά και προέδρων Κοινοτήτων και νομαρχών για την ανάληψη της εκφώνησης ομιλιών με εθνικό περιεχόμενο από τους εκπαιδευτικούς γίνονται τόσο έντονες ώστε η ΔΟΕ υποχρεώνεται να προβεί σε διαμαρτυρίες.¹⁵¹⁵

Οι εορτασμοί των εθνικών επετείων, ως κορυφαίο στιγμιότυπο του ιδεολογικού προσανατολισμού του σχολείου και με δεδομένη την ευρεία κοινωνική τους απεύθυνση, προσέλκυαν το ενδιαφέρον των αρχών αλλά και των τοπικών κοινωνιών

¹⁵¹¹ ΔΟΕ, *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 349, 20 Ιουνίου 1957.

¹⁵¹² «Έχουμε την τιμήν να γνωρίσωμεν υμίν ότι, η Παιδική Χορωδία και Μαντολινάτα της Πόλεως του Σουφλίου υπό την εμπνευσμένην Διεύθυνσιν του Δημοδιδασκάλου κ. Κ.Β., έδωκεν καλλιτεχνικήν παράστασιν εις το Κινηματοθέατρον ΗΛΙΟΣ της πόλεως αποκλειστικών δια την ψυχαγωγίαν των ανδρών της Φρουράς Σουφλίου(...) Η ανωτέρω εκδήλωσις αποδεικνύει δια μίαν εισέτι φοράν την αγάπην και την συμπάθειαν του εκπαιδευτικού κόσμου προς τον Στρατόν αφ' ενός και την προσφοράν των εκπαιδευτικών λειτουργιών εις τον Εθνικοκοινωνικόν τομέα αφ' ετέρου». Χρήστος Ηλιόπουλος, Αντ/ρχης Πεζικού, 558 Τάγμα Πεζικού, Αριθ.Φ.460/2/752, Σ.Τ.Γ.Ι007β/10-5-65. Αντίστοιχο έγγραφο ευχαριστίας αποστέλλει στον επιθεωρητή Στοιχ. Εκπ/σεως Περιφέρειας Διδ/χου-Σουφλίου και ο Δήμαρχος Σουφλίου. Δήμος Σουφλίου, Αριθ.πρωτ.1410, 12 Μαΐου 1965.

¹⁵¹³ Ο χωροφύλακας καταδικάστηκε για αυτή την ενέργειά του σε τετράμηνη φυλάκιση. ΔΟΕ, «Δίκαια τιμωρία», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 478, 24 Δεκεμβρίου 1961.

¹⁵¹⁴ ΔΟΕ, «Όχι άλλα αφεντικά», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 593, 20 Απριλίου 1966.

¹⁵¹⁵ ΔΟΕ, «Εγκαίριος ρύθμισις», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 484, 10 Μαρτίου 1962. Επίσης: ΔΟΕ, «Οι διδάσκαλοι και οι πανηγυρικοί», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 529, 30 Νοεμβρίου 1963. Επίσης: ΔΟΕ, «Οι διδάσκαλοι και οι πανηγυρικοί», *Διδασκαλικό Βήμα*, Περίοδος Γ', αριθ. Φύλλου 529.

και, ενίοτε, μετατρέπονταν σε αφορμές τοπικών έριδων με ιδεολογικό πρόσημο. Για παράδειγμα, έκθεση επιθεωρητή αναφέρει, στο πεδίο «Επιστημονική κατάρτισις και δράσις», ότι ο δάσκαλος «δεν τυγχάνει της γενικής εκτιμήσεως των κατοίκων, λόγω αντιζηλιών εκ του γάμου, ον συνήψεν εις το χωρίον μετά τινός νεάνιδος, ανηκούσης εις πολιτικών εκδεδηλωμένην οικογένειαν. Εδημιουργήθησαν μάλιστα παρεξηγήσεις, αίτινες ήχθησαν μέχρι των δικαστηρίων. Αυταί εδημιουργήθησαν κατά την σχολικήν εορτήν της 25^{ης} Μαρτίου, ότε ταραξίαι τινές του εδημιούργησαν επεισόδιον»¹⁵¹⁶ Ο δάσκαλος, σε σχετική αναφορά του προς τον επιθεωρητή, ενημερώνει ότι οι τρεις «ταραξίες», γονείς και κηδεμόνες μαθητών του σχολείου του, πριν την έναρξη της γιορτής, τον αποκάλεσαν «μπασκίνα» και «απόβρασμα ιδεολογικής παρατάξεως» διότι στο παρελθόν υπηρέτησε στο σώμα της Βασιλικής Χωροφυλακής, ενώ επισημαίνει ότι όλοι τους ήταν μέλη του ΕΑΜ και η «βάρβαρος και αντιπατριωτική στάση τους» είχε στόχο την αποτυχία της εθνικής γιορτής.¹⁵¹⁷ Ο ένας εκ των τριών γονέων χαρακτηρίζεται «υπεύθυνος του ΕΑΜ, απείθαρχος, ατομιστής και νοθευμένος», ο δεύτερος «Πρόεδρος Λαϊκού Δικαστηρίου, νοθευμένος εις το φρόνημα, απείθαρχος, στασιαστής» και ο τρίτος «άλλοτε σημαίνοντας εις το ΕΑΜ και το ΚΚΕ».¹⁵¹⁸ Ανεξάρτητα από το βαθμό αντικειμενικότητας της αναφοράς του δασκάλου, το γεγονός αναδεικνύει ότι τα πολιτικά πάθη και οι αντιπαραθέσεις αναζωπυρώνονταν με κάθε αφορμή και επηρέαζαν άμεσα και το σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη, η επίκληση των φρονημάτων σε κάθε προσωπική αντιδικία αποτελούσε μια συνήθη πρακτική των πολιτών που συντάχθηκαν με την πλευρά των νικητών.

Ανεξάρτητα από το βαθμό αντικειμενικότητας της αναφοράς του δασκάλου, το γεγονός αναδεικνύει ότι τα πολιτικά πάθη και οι αντιπαραθέσεις αναζωπυρώνονταν με κάθε αφορμή, ακόμα και στις μικρές κοινωνίες των χωριών και επηρέαζαν άμεσα και το σχολικό περιβάλλον. Από την άλλη, η αναφορά στα φρονήματα αποτελούσε μια συνήθη πρακτική των εθνικοφρόνων πολιτών, εκπαιδευτικών ή γονιών, σε κάθε αντιπαράθεση, ιδιαίτερα όταν έφτανε μέχρι τις αίθουσες των δικαστηρίων.

¹⁵¹⁶ Α.Φ. του Η.Κ., έκθεσις περί των υπηρεσιακών στοιχείων σχολικού έτους 1952-1953, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μολάων. Ο δάσκαλος κατηγορείται από μερίδα γονέων για τις στενές σχέσεις του με τον Πρόεδρο της Κοινότητας.

¹⁵¹⁷ Οι αναφορές του δασκάλου στους τρεις «ταραξίες» γονείς δεν φείδονται πολιτικών χαρακτηρισμών: «υπεύθυνος του ΕΑΜ, απείθαρχος, ατομιστής και νοθευμένος», «Πρόεδρος Λαϊκού Δικαστηρίου, νοθευμένος εις το φρόνημα, απείθαρχος, στασιαστής», «άλλοτε σημαίνοντας εις το ΕΑΜ και το ΚΚΕ». Α.Φ. του Η.Κ., αναφορά του δασκάλου προς τον επιθεωρητή, αρ.πρ. 25/25-3-1952.

¹⁵¹⁸ Α.Φ. του Η.Κ., αναφορά του δασκάλου, 27/3/1953, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Μολάων.

Σε αρκετές εκθέσεις οι επιθεωρητές επιλέγουν γενικότερες διατυπώσεις, λιγότερο φορτισμένες ιδεολογικοπολιτικά που δεν παραπέμπουν άμεσα στα κοινωνικά φρονήματα των αξιολογούμενων.¹⁵¹⁹ Η απουσία ιδεολογικά φορτισμένων διατυπώσεων δεν αποτελεί ασφαλή ένδειξη για τα φρονήματα του/της επιθεωρούμενου/ης. Για παράδειγμα, ο δάσκαλος Α.Α., έχει αποδείξει εμπράκτως τα φρονήματά του κατά τη διάρκεια του εμφυλίου, όπως άλλωστε αποδεικνύει σχετικός έπαινος της υπηρεσίας.¹⁵²⁰ Ωστόσο, από τις εκθέσεις επιθεώρησής του απουσιάζουν οι σαφείς πολιτικοί και ιδεολογικοί χαρακτηρισμοί.¹⁵²¹ Έτσι κι αλλιώς, η απουσία συγκεκριμένης φόρμας για την έκθεση επιθεώρησης επιτρέπει στους επιθεωρητές να ακολουθήσουν μια ποικιλία επιλογών και γλωσσικού ύφους. Επομένως, η χρήση ουδέτερων ιδεολογικά διατυπώσεων, δεν αποτελεί ένδειξη για τον χαρακτηρισμό των φρονημάτων, όπως δεν αποτελεί σαφής ένδειξη η διαφοροποίηση στη χρήση των όρων «νομιμόφρων» και «εθνικόφρων» στις εκθέσεις επιθεώρησης.¹⁵²²

Όπως προκύπτει από την επεξεργασία των ατομικών φακέλων, οι χαρακτηρισμοί των φρονημάτων των εκπαιδευτικών συνεχίζονται κανονικά από τους επιθεωρητές και στα χρόνια της διακυβέρνησης από την Ένωση Κέντρου. Άλλωστε, η νομοθεσία για τα πιστοποιητικά κοινωνικών φρονημάτων δεν μεταβάλλεται από την κυβέρνηση Παπανδρέου. Μοναδική, αλλά σημαντική εξαίρεση, το Ν.Δ. 4379/1964 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής (στοιχειώδους και μέσης) εκπαιδεύσεως», όπου με βάση όσα προβλέπει το άρθρο 16, δεν απαιτείται πιστοποιητικό φρονημάτων για την εισαγωγή των υποψηφίων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Όπως μαρτυρεί ο Κ. Χάρης, που υπηρετούσε ως Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου τη συγκεκριμένη περίοδο, «παρά τον αδιαμφισβήτητο δημοκρατικό χαρακτήρα της κυβέρνησης αυτής, οι φάκελοι νομιμοφροσύνης των εκπαιδευτικών και των υπαλλήλων του Υπουργείου εξακολουθούσαν να φυλάσσονται επιμελώς, σε

¹⁵¹⁹ Παραθέτουμε ενδεικτικά: «Είναι σεμνός, πειθαρχικός, ευγενής και αδιάβλητος εις τον βίον του και την εν γένει συμπεριφοράν του». Α.Φ. του Γ.Λ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1960-61, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σάμου. Επίσης: «διαθέτει ανάλογον κατάρτισιν, προσήκον ήθος και κύρος πολύ. Είναι σοβαρά, ευσυνείδητος, ευπαρουσίαστος, καλαίσθητος και αξιοπρεπής». Α.Φ. της Ε.Δ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1967-68, Γ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών. Επίσης: «Τυχάνει καλός οικογενειάρχης και καλός χριστιανός». Α.Φ. του Γ.Ε., Έκθεσις Επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1961-62, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Γορτυνίας.

¹⁵²⁰ Α.Φ. του Α.Α.

¹⁵²¹ «ευπειθής εις τους Νόμους και σέβεται τας Προϊσταμένους του Αρχάς». Α.Φ. του Α.Α., Έκθεσις Επιθεωρήσεως σχολικού έτους 1964-65, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹⁵²² Όπως επισημαίνει εύστοχα ο Καραμανωλάκης: «Νομιμόφρων ήταν εκείνος που εν τέλει υποστήριζε το υπάρχον κοινωνικό καθεστώς, γεγονός που του έδινε το δικαίωμα να το υπηρετεί(...)ο εθνικόφρων ανήκε σε μια άλλη βαθμίδα και αφορούσε όχι απλώς την υποστήριξη αλλά την πίστη στις εθνικές αρχές». Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, σ. 122.

συνθήκες απόλυτης ασφάλειας, στον 8ο όροφο του Υπουργείου».¹⁵²³ Είναι γνωστή η εγκύκλιος σχετικά με τη δράση της Νεολαίας Λαμπράκη στα σχολεία, που εκδόθηκε το 1965 από τον Γεώργιο Παπανδρέου, με την ιδιότητα του Υπουργού Παιδείας, η οποία ανέφερε ρητά ότι «αν συμβή να υπάρξουν διδάσκαλοι όχι ανήκοντες, αλλά και απλώς συμπαθούντες ή ανεχόμενοι την κομμουνιστικήν προπαγάνδαν δεν έχουν θέσιν εις την Εκπαίδευσιν».¹⁵²⁴ Άλλωστε, από τη δεκαετία του '50 ακόμη, οι πολιτικές δυνάμεις του Κέντρου δεν ήταν αντίθετες με τις διαδικασίες ελέγχου των φρονημάτων. Ωστόσο υποστήριζαν ένα σταδιακό εξορθολογισμό και κατήγγειλαν την πρόθεση της Δεξιάς να αξιοποιήσει τον έλεγχο φρονημάτων εναντίον των πολιτικών της αντιπάλων.¹⁵²⁵

Παρ' όλα αυτά, οι ισχυρές προσδοκίες για πολιτική ομαλότητα και δημοκρατική αναγέννηση και η γενικότερη ανάταση του λαϊκού κινήματος, διαμορφώνουν ένα περιβάλλον διεκδικήσεων και ισχυρών πιέσεων για τη δημοκρατική λειτουργία της εκπαίδευσης. Σε αυτό το πολιτικό περιβάλλον, στις 28/11/1964, ο δάσκαλος Σ.Ο. επιλέγει να καταθέσει στον επιθεωρητή του αποκόμματα διαφόρων δημοσιευμάτων για τον ατομικό του φάκελο. Τα περισσότερα από τα δημοσιεύματα έχουν αμιγώς συνδικαλιστικό χαρακτήρα. Εκφράζουν τη σαφέστατη στήριξη στην κυβέρνηση Παπανδρέου, απηχούν τις προσδοκίες μεγάλης μερίδας εκπαιδευτικών και αναφέρονται στον 20ήμερο απεργιακό αγώνα του κλάδου το 1963. Ωστόσο, εκφράζουν και την απογοήτευση του δασκάλου γιατί το νομοσχέδιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης δεν ανταποκρίνεται στις προσδοκίες του κλάδου: «κανένα αίτημά του, καμιά τροπολογία που πρότεινε η ηγεσία του δεν έγινε δεκτή» και προτείνει η ΔΟΕ «να εξαντλήση όλα τα νόμιμα μέσα» και «να καλέση, στο συντομότερο χρονικό διάστημα, Έκτακτη Γενική Συνέλευση για τη λήψη αποφάσεων».¹⁵²⁶ Η υπαλληλική, κοινωνική και συνδικαλιστική διαδρομή του συγκεκριμένου δασκάλου, καθώς και το γεγονός ότι είναι εκλεγμένος συνδικαλιστής, καταδεικνύει ότι μια μερίδα του κλάδου επιλέγει, κάτω από τις εξαιρετικά αντίξοες μετεμφυλιακές συνθήκες, να υπερασπιστεί τη θέση της στην εκπαίδευση και ταυτόχρονα να διεκδικήσει δημοκρατικά δικαιώματα και πολιτικές ελευθερίες.

¹⁵²³ Κώστας Χάρης, *ό.π.*, σ. 161.

¹⁵²⁴ Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, εγκύκλιος αρ. εμπ. πρ. 1010/11-3-1965.

¹⁵²⁵ Βαγγέλης Καραμανωλάκης, *ό.π.*, 127.

¹⁵²⁶ Σ.Ο., «Ο μακροχρόνιος αγώνας του Κλάδου, για την επιστροφή της Δημοκρατίας στην πραγματική πατρίδα της», *Εκπαιδευτική Αλλαγή*, Δεκαπενθήμερη εφημερίδα για την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού κόσμου και την εξύψωση της παιδείας, Αθήνα, 17 Νοεμβρίου 1964, έτος Α', αρ. φύλλου 5.

Οι ραγδαίες πολιτικές εξελίξεις μετά τα Ιουλιανά επηρεάζουν σημαντικά τους μηχανισμούς και τη σκοποθεσία του ελέγχου φρονημάτων. Ήδη, τον Μάρτιο του 1967, παραμονές του πραξικοπήματος, η ΔΟΕ με πρωτοσέλιδο άρθρο της στο *Διδασκαλικό Βήμα* καταγγέλλει περίπτωση άδικης απόλυσης δασκάλων με συνοπτικές διαδικασίες με βάση τον Α.Ν. 516 και ζητά την ανάκλησή της – πέρα από την καταγραφή του γεγονότος, έχει ιδιαίτερη αξία η αμφισβήτηση από τη ΔΟΕ, για πρώτη φορά τόσο emphatic, του μηχανισμού ελέγχου φρονημάτων καθώς και η αναφορά της στα τέλη της δεκαετίας του '40 και τις μαζικές απολύσεις εκπαιδευτικών ως «περίοδο της ανωμαλίας».¹⁵²⁷ Μετά το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου, η διαχωριστική γραμμή ανάμεσα σε εθνικόφρονες και κομμουνιστές/συνοδοιπόρους μετατοπίζεται και στο στόχαστρο του καθεστώτος μπαίνουν όλοι όσοι έχουν εμπλακεί ενεργά με το πολιτικό σύστημα της «φauλοκρατίας», ιδιαίτερα με την Αριστερά και το Κέντρο. Η δικτατορία, τον Αύγουστο του 1967, με την Ι' Συντακτική πράξη «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων και τινών άλλων υπηρεσιών», εγκαινιάζει έναν νέο κύκλο διώξεων, ενώ συνολικά ο έλεγχος των φρονημάτων ανανοηματοδοτείται. Με βάση τα στοιχεία της της ΔΟΕ, απολύονται 228 δάσκαλοι και δασκάλες,¹⁵²⁸ ενώ ο Τουλούπης υποστηρίζει ότι ακολούθησαν δυσμενείς μεταθέσεις, εξαναγκασμοί σε παραίτηση και διαθεσιμότητες που κατέληξαν αργότερα σε απολύσεις, ωστόσο, οι εκτιμήσεις αυτές δεν είναι δυνατόν να τεκμηριωθούν καθώς, όπως αναφέρει, δεν πραγματοποιήθηκε η απόφαση της 1ης Μεταδιδακτορικής Γενικής Συνέλευσης της ΔΟΕ για τη σύνταξη της Μαύρης Βίβλου των διώξεων από τη χούντα.¹⁵²⁹ Με βάση τα στοιχεία του Τουλούπη, 2 δάσκαλοι και 1 καθηγητής φυλακίστηκαν από 3 έως 6 χρόνια, 28 δάσκαλοι και 30 καθηγητές μέσης εξορίστηκαν, καθώς και τρεις σπουδαστές Παιδαγωγικών Ακαδημιών αποβλήθηκαν, βασανίστηκαν και φυλακίστηκαν αμέσως με την επιβολή της δικτατορίας. Επίσης, απολύθηκαν 4 από τους 14 Γενικούς Διευθυντές Παιδαγωγικών Ακαδημιών και ένας τέθηκε σε τρίμηνη διαθεσιμότητα, απολύθηκαν 7 επιθεωρητές και τιμωρήθηκαν με εξάμηνη διαθεσιμότητα ακόμα 3.¹⁵³⁰ Στους

¹⁵²⁷ ΔΟΕ, «Να ανακληθή η απόλυσή των», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ', αρ. φύλλου 613, 5 Μαρτίου 1967. Δεν αναφέρονται ωστόσο στο δημοσίευμα ούτε ο τόπος ούτε ο αριθμός των απολυθέντων.

¹⁵²⁸ Συντακτική πράξις Ι'/29-8-1967 «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων και τινών άλλων υπηρεσιών», ΦΕΚ 149/31-8-1967, τ. Α'.

¹⁵²⁹ Φάνης Τουλούπης, *ό.π.*, σ. 299.

¹⁵³⁰ Στο *ίδιο*, σ. 301.

εκπαιδευτικούς που απολύονται συμπεριλαμβάνεται και ο Κ. Χάρης, σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Το σχετικό έγγραφο της απόλυσής του και, κυρίως, το έγγραφο της αιτιολόγησής της, σηματοδοτούν τη νέα αντίληψη για τον έλεγχο των φρονημάτων που συνδυάζει την αναψηλάφηση των εκκρεμοτήτων της δεκαετίας του '40 με την ενοχοποίηση κάθε συμμετοχής στους πολιτικούς χώρους του Κέντρου και της Αριστεράς τη δεκαετία του '60. Έτσι, ο Κ. Χάρης εκτιμάται ότι δεν διαθέτει το απαιτούμενο ηθικό κύρος διότι όχι μόνο συμμετείχε στον ΕΛΑΣ αλλά, επιπλέον, εργάστηκε για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.¹⁵³¹

Ας δούμε μία από τις 228 απολύσεις δασκάλων που επισημάναμε κατά την επεξεργασία των ατομικών φακέλων. Η δασκάλα Θ.Ψ. απολύεται το Φεβρουάριο του 1968 διότι δεν διαθέτει «το απαιτούμενον ηθικόν κύρος».¹⁵³² Ωστόσο, η δασκάλα διορίστηκε το 1952 επομένως δεν έχει εκκρεμότητες από τη δεκαετία του '40, επίσης, όλες οι εκθέσεις της το προηγούμενο διάστημα βεβαιώνουν για τα κοινωνικά της φρονήματα.¹⁵³³ Η δικτατορία, με τις απολύσεις εκπαιδευτικών που δεν διαθέτουν «το απαιτούμενο κύρος», ουσιαστικά αμφισβητεί τη μεταπολεμική διαδικασία διαπίστωσης κοινωνικών φρονημάτων ή έστω την αντιμετωπίζει ως αναξιόπιστη και υπερβολικά επιεική. Περιπτώσεις όπως αυτή της δασκάλας Θ.Ψ., χωρίς καμιά σκιά στο φάκελό τους, με πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων για να εγγραφεί στην

¹⁵³¹ «Η απόλυση έγινε τον Φεβρουάριο του 1968(...)στο σχετικό έγγραφο αναγράφεται: "...απελύθητε της υπηρεσίας, καθόσον δεν κέκτησθε το απαιτούμενον ηθικόν κύρος δια την άσκηση των καθηκόντων σας"(...)ο όρος "ήθος και ηθικό κύρος" σήμαινε την κατά τη δική τους αντίληψη εθνικοφροσύνη(...)Η αιτιολόγηση της απόλυσής μου κοινοποιήθηκε δέκα μήνες αργότερα (έγγραφο 18064/7.12.68). Η σχετική απόφαση, αφού καταρχήν μνημονεύει – με τις συνηθισμένες διογκώσεις – τη συμμετοχή μου στην εθνική αντίσταση, ειδικότερα στον ΕΛΑΣ, καταλήγει: "Ότι κατά την προ της 21.4.67 τριετιάν εξεδηλούσθε υπέρ της αριστεράς πτέρυγας της Ε.Κ., δημιουργήσας την εντύπωσιν ότι εξακολουθείτε να εμένητε εις τας κομμουνιστικάς σας πεποιθήσεις. Ότι υπήρξατε όργανον του Γενικού Γραμματέως του Υπουργείου Παιδείας, οργανωτού της εκπαιδευτικής μεταρρυθμίσεως και ειργάσθητε μετά φανατισμού υπέρ της μεταρρυθμίσεως και ότι ως Σύμβουλος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου προωθήσατε συστηματικώς τους αριστερούς"». Κώστας Χάρης, *ό.π.*, σ. 204.

¹⁵³² «Ανακοινούμεν υμίν, ότι δια ταυταρίθμου και από 28-2-68 υπουργικής αποφάσεως, εκδοθείσης κατά τας διατάξεις της υπ. Αριθ. 85 ΦΕΚ τ.Γ' της 28-2-68 απελύθητε της υπηρεσίας, διότι δεν κέκτησθε το απαιτούμενον ηθικόν κύρος δια την εκτέλεσιν των καθηκόντων σας». Βασίλειον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθνικής Παιδείας, Γενική Διεύθυνσις, Διεύθυνσις Δημοτικής, Τμήμα Β', αρ.πρ. 29895/16-3-1968.

¹⁵³³ Παραθέτουμε ενδεικτικά: «Φαίνεται ότι έχει πίστιν προς την Πατρίδα και τα Εθνικά Ιδεώδη και υπακοήν εις τους νόμους και τας διαταγάς της υπηρεσίας(...)Παρουσιάζεται ευπρεπής και καλή την εμφάνισιν. Εις τας αναστροφάς δεν δίδει αφορμήν. Όμως δεν χαίρει επαρκούς υπολήψεως δια τα ήθη της, χωρίς με τούτο να έχωμεν αποδείξεις κακής διαγωγής». Α.Φ. της Θ.Ψ., έκθεση επιθεωρήσεως, σχολ. έτος 1955-56, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Διδυμοτείχου. Επίσης: «Τη διακρίνει πίστιν προς την Πατρίδα και τα Εθνικά ιδεώδη. Είναι πειθαρχική, σέβεται την ιεραρχίαν, έχει συναίσθησιν ευθύνης και καθήκοντος, απέχει εκδηλώσεων ασυμβιβάστων προς το έργον και την αποστολήν της και διάγει αξιοπρεπώς». Α.Φ. της Θ.Ψ., Έκθεσις υπηρεσιακής ικανότητος, 17-6-1966, Α' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σερρών.

Παιδαγωγική Ακαδημία και να διοριστεί και πλήθος εκθέσεων επιθεώρησης να βεβαιώνουν επί μία δεκαπενταετία για τα εθνικά της φρονήματα, είναι χαρακτηριστικές ακριβώς από αυτή την άποψη. Με βάση τα στοιχεία του ατομικού της φακέλου, δεν γνωρίζουμε ποια ακριβώς είναι η αιτία ή η αφορμή για την απόλυση της δασκάλας η οποία επανέρχεται στην υπηρεσία από 7-10-1974 μετά την πτώση της δικτατορίας με το Ν.Δ. 76/74.

Ακόμα πιο αποκαλυπτική είναι η περίπτωση του δασκάλου Λ.Δ. ο οποίος τίθεται σε διαθεσιμότητα από 28-11-1946 μέχρι 9-10-1947 με το Θ΄ Ψήφισμα, επιστρέφει στην υπηρεσία χωρίς να δώσει καμία περαιτέρω αφορμή για τα φρονήματά του, μετεκπαιδεύεται στο Μαράσλειο Διδασκαλείο και χαρακτηρίζεται νομιμόφρων από τους επιθεωρητές του.¹⁵³⁴ Οι διακυμάνσεις των διατυπώσεων που αναφέρονται στα φρονήματά του στην πορεία προς τον χαρακτηρισμό του ως νομιμόφρονος είναι χαρακτηριστικές: Το σχολικό έτος 1955-56, χαρακτηρίζεται «σοβαρός την εμφάνισιν και την όψιν μελαγχολικός», ενώ εκτιμάται ότι «δεν εκδηλώνει τον πραγματικόν εαυτόν του». Στην έκθεση επισημαίνεται ότι είχε τεθεί σε διαθεσιμότητα ωστόσο αναγνωρίζεται ότι πλέον «είναι νομοταγής και ενδιαφέρεται δια την εθνικοκοινωνικήν μόρφωσιν των μαθητών του». Βαθμολογείται στο σχετικό τομέα με τέσσερα (4). Το σχολικό έτος 1958-59, ο επόμενος επιθεωρητής του πιστοποιεί ότι «εμφορείται υπό υγιών κοινωνικών αρχών» χωρίς καμιά αναφορά στις περιπέτειες του παρελθόντος και τον βαθμολογεί με άριστα (5), όπως και σε όλες τις επόμενες εκθέσεις επιθεώρησης. Το 1966, διαθέτοντας πλέον υψηλές βαθμολογίες και τις κατάλληλες σπουδές, διεκδικεί θέση επιθεωρητή. Παρά τα αυξημένα προσόντα του, δεν επιλέγεται και υποβάλει ένσταση χωρίς κανένα αποτέλεσμα. Το 1970-71 βαθμολογείται με εννέα (9) στην κατηγορία που αφορά στο ήθος και το χαρακτήρα – έχει αλλάξει η αξιολογική κλίμακα από πενταβάθμια σε δεκαβάθμια – και υποβάλλει ένσταση η οποία απορρίπτεται. Ο αναπληρωτής επιθεωρητής Ιωάννης Κωτούλας σε σχετικό του έγγραφο προς το Υπουργείο Παιδείας, εισηγείται την απόρριψη της ένστασης και τεκμηριώνει τη βαθμολογία του με βάση τα γεγονότα της δεκαετίας του 1940: «ούτος ετέθη εις διαθεσιμότητα δυνάμει του Θ΄ ψηφίσματος επί εν έτος περίπου δι’ αντεθνικήν κατά την κατοχήν δράσιν του, ο δε ισχυρισμός του ότι

¹⁵³⁴ Σύμφωνα με έγγραφο απολογισμό του ίδιου, το διάστημα 1946-1949, «καθ’ όλας τας εθνικάς εορτάς και λοιπαί εθνικάί εκδηλώσεις(...)επραγματοποίησα πολλάι ομιλίαις(...)στηλιτεύων την αντεθνικήν δράσιν των ελλήνων εκείνων οι οποίοι έλαβον τα όπλα κατά της πατρίδος μας από του έτους 1942-1950». Α.Φ. του Λ.Δ., «Εκθεσις δια την δράσιν εις τον Εθνικόν Τομέα», 10-12-1962, Καρδίτσα.

ξεκαθάρισε ότι «με όλα μπορεί να ασχολείται το Συμβούλιο [Επιλογής], εκτός από τη νομιμοφροσύνη των κρινομένων».¹⁵³⁷

Σε κάθε περίπτωση, το κύμα των απολύσεων του 1968 σε καμία περίπτωση δεν συγκρίνεται με τα αντίστοιχα μεγέθη των τελευταίων ετών της δεκαετίας του '40. Λειτουργεί περισσότερο παραδειγματικά, ενώ ασκείται επί ενός εκπαιδευτικού σώματος που έχει ήδη υποστεί, επί δύο και πλέον δεκαετίες, ασφυκτικό έλεγχο φρονημάτων. Ενώ οι εκκαθαρίσεις της δεκαετίας του '40 είχαν ως βασικό στόχο την αποεαμοποίηση ενός κλάδου με εξαιρετικά υψηλά ποσοστά συμμετοχής στις εαμικές οργανώσεις, οι διώξεις της δικτατορίας έχουν φρονηματιστικό χαρακτήρα και σε καμία περίπτωση δεν επεκτείνονται στο σύνολο των εμπλεκόμενων της δεκαετίας του '40 γιατί τότε ο αριθμός των απολυμένων θα ήταν πολύ μεγαλύτερος. Εκκρεμεί βέβαια μια διεξοδική έρευνα που θα μελετήσει ποιοι απολύθηκαν, με ποιες αιτιολογίες, πόσα χρόνια υπηρεσίας είχαν, ποια δράση είχαν (πραγματική ή υποθετική) τη δεκαετία του '60 και παλαιότερα, τι σηματοδοτούσε η απόλυσή τους. Ο φρονηματιστικός χαρακτήρας των απολύσεων συνδέεται άμεσα με το ρόλο που επιφυλάσσει η δικτατορία για τους εκπαιδευτικούς. Ο Κ. Χάρης αναφέρεται στην «επιτηρούμενη συμμόρφωση» των εκπαιδευτικών που ήταν υποχρεωμένοι «να αναπτύσσουν στο κοινό, με βάση δεδομένο σχέδιο, τα... προτερήματα του καθεστώτος» και σε «εντολή του Νομάρχη Φθιώτιδας με την οποία καλούνταν οι υπάλληλοι των δημόσιων υπηρεσιών, να πάρουν ενεργό μέρος στη διαφώτιση του κοινού αναφορικά με τη “σωτήρια” για το Έθνος παρέμβαση του Στρατού».¹⁵³⁸

Ας δούμε αναλυτικά μια τέτοια περίπτωση. Ο Νομάρχης Ηλείας ενημερώνει εγγράφως τη δασκάλα Α.Ν. ότι ορίστηκε ομιλήτρια σε συγκέντρωση κατοίκων του χωριού Λαντζοΐου, όπου θα πρέπει να αναπτύξει το θέμα «Ηθική διαπαιδαγώγησις των παιδιών». Της αποστέλλει σχετικό σχέδιο ομιλίας το οποίο η δασκάλα πρέπει να συμπληρώσει, να το υποβάλλει στον Πρόεδρο της Κοινότητας για ...θεώρηση και ακολούθως να το καταθέσει ξανά στον Νομάρχη.¹⁵³⁹ Την περίοδο 1949-1967 η εκφώνηση ομιλιών σε εξωσχολικές εκδηλώσεις από δάσκαλους και δασκάλες

¹⁵³⁷ Στο ίδιο.

¹⁵³⁸ Κώστας Χάρης, *ό.π.*, σ. 199-201.

¹⁵³⁹ «Έχουμε την τιμήν να γνωρίσωμεν υμίν ότι ορίσαμε υμάς ως ομιλήτην εις την Κοινότητα Λαντζοΐου την 31ην του μηνός Μαΐου ημέρα Σάββατον και ώραν 7μ.μ. με θέμα «Ηθική διαπαιδαγώγησις των παιδιών»(...)Συνημμένως παραπέμπουμεν υμίν και το σχετικόν δελτίον ομιλίας, το οποίον, αφού συμπληρωθή και υπογραφή παρ' υμών και θεωρηθή δεόντως υπό του Προέδρου της Κοινότητος, δέον να υποβληθή ημίν μετά την ομιλίαν. Σχετικώς με την οργάνωσιν της ομιλίας έχει ειδοποιηθή ο Πρόεδρος της εν λόγω Κοινότητος, όστις θα παράσχη υμίν πάσαν διευκόλυνσιν προς επιτυχίαν ταύτης». Α.Φ. της Α.Ν., Βασίλειον της Ελλάδος, Νομαρχιακή Επιτροπή Λαϊκής Επιμορφώσεως Νομού Ηλείας, Αρ. Πρ. 605/26-5-1969.

αποτελούσε προσωπική επιλογή. Το κίνητρο της αναβάθμισης της κοινωνικής και πολιτικής εικόνας του εκπαιδευτικού και του σχετικού εμπλουτισμού του ατομικού του φακέλου, με ευεργετικά αποτελέσματα για την τελική βαθμολογία των εκθέσεων επιθεώρησης, ήταν ισχυρό – ενδεχομένως κατά περίπτωση να υπήρξαν πιέσεις αλλά δεν ήταν αυτός ο κανόνας. Την περίοδο της δικτατορίας, η συμμετοχή στις εξωσχολικές εκδηλώσεις και η εκφώνηση ομιλιών καθίσταται υποχρεωτική, υλοποιείται συστηματικά και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος των μηχανισμών προπαγάνδας του καθεστώτος. Το ακριβές περιεχόμενο των ομιλιών ελέγχεται ασφυκτικά από το καθεστώς που αξιοποιεί για αυτό το σκοπό τόσο εκπαιδευτικούς όσο και εξωσχολικούς μηχανισμούς εποπτείας και ελέγχου. Η αυταρχική αυτή μετατόπιση ωστόσο, μαρτυρεί περισσότερο έλλειψη εμπιστοσύνης και πολιτική ανασφάλεια παρά επίδειξη δύναμης από την πλευρά της δικτατορίας.

Το, έτσι κι αλλιώς πυκνό, σύνολο των εθνικών επετείων αλλά και των τοπικών εορτών αλλάζει περιεχόμενο και ανανοηματοδοτείται για να ενταχθεί στο πολιτικό και ιδεολογικό αφήγημα της δικτατορίας. Οι δάσκαλοι/ες έχουν κομβικό ρόλο σε αυτές τις μικρές τοπικές τελετουργίες. Παράδειγμα, ο εορτασμός προς τιμήν του ήρωα της Εθνικής Αντίστασης Ν. Στέλλα το Μάιο του 1970 στην Πάρο. Όπως διαπιστώνει ο επιθεωρητής, η εκδήλωση οργανώθηκε και υλοποιήθηκε υπό την εποπτεία και την καθοδήγηση του δασκάλου. Ο δάσκαλος εκφώνησε πανηγυρικό «με ιδιαίτεran Εθνικήν έξαρσιν», μαθητές απήγγειλαν ποιήματα, κατασκεύασαν και κατέθεσαν στέφανα, μαθήτριες χόρεψαν «εθνικούς χορούς», στήθηκε ασίδα και γράφτηκαν συνθήματα στους τοίχους (Ζήτη η 21η Απριλίου), «ενώ από του μεγαφώνου ηκούοντο Εθνικά άσματα και μαγνητοφωνημένα συνθήματα πατριωτικού περιεχομένου».¹⁵⁴⁰ Αντίθετα, η απουσία των εκπαιδευτικών από τις εκδηλώσεις αυτές ελέγχεται από τη Χωροφυλακή και τις τοπικές αρχές, αποτελεί πειθαρχικό παράπτωμα και τιμωρείται ανάλογα. Ολόκληρο το διδακτικό προσωπικό του Δημοτικού Σχολείου Μαρμαρίου Ιωαννίνων καλείται να απολογηθεί διότι δεν προσήλθε μαζί με τους μαθητές το Μάιο του 1967 στη δοξολογία για την ονομαστική εορτή του βασιλιά – όπως προκύπτει ωστόσο από τη σχετική απάντηση του διευθυντή του σχολείου το ίδιο ακριβώς συνέβαινε επί σειρά ετών χωρίς να υπάρξει, έως τότε, κανένα πρόβλημα. Έπειτα από έγγραφη καταγγελία του Προέδρου της Κοινότητας προς τον επιθεωρητή καθώς και σχετικό έγγραφο της Διοίκησης της Χωροφυλακής Ιωαννίνων περί απουσίας δασκάλων από την δοξολογία που τελέσθηκε στο Μαρμάρι

¹⁵⁴⁰ Α.Φ. του Ε.Ο., Έκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητας, σχολικού έτους 1969-70, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Νάξου.

Ιωαννίνων «επί τη ονομαστική Εορτή της Α.Μ. του Βασιλέως την 21ην Μαΐου 1967» και σχετική διοικητική εξέταση που διεξήγαγε ο αρμόδιος επιθεωρητής, διαπιστώθηκε ότι οι διωκόμενοι εκπαιδευτικοί υπέπεσαν στο αδίκημα της αμέλειας και ατελούς εκπληρώσεως των καθηκόντων «διότι δεν έλαβον μέρος μετά των μαθητών των εις την δοξολογίαν την τελεσθείσαν την 21η Μαΐου επί τη ονομαστική εορτή της Α.Μ. του Βασιλέως» και «διότι κατά την αυτήν ως άνω ημέραν παρέλειψαν τον σημαιοστολισμόν του Σχολείου των». Ο διευθυντής του σχολείου, αναλαμβάνοντας το βάρος της ευθύνης, ισχυρίστηκε ότι οι μαθητές ήταν κατάκοποι από τοπική πανήγυρη και ακολουθώντας πάγια τακτική του σχολείου, έκλεισε το σχολείο, δεν μετείχε στον εορτασμό και σύστησε στους δασκάλους να μην συμμετέχουν. Επίσης, τον σημαιοστολισμό ανέθεσε σε μαθητή της ΣΤ΄ τάξης «πλην όμως ούτος ελησμόνησε να εκπληρώσει την εντολήν ταύτη του διδασκάλου του». Οι δάσκαλοι απαλλάσσονται των κατηγοριών, ο δε διευθυντής κρίνεται «πειθαρχικώς τιμωρητέος» με «επίπληξη δι' αμέλειαν».¹⁵⁴¹

Οι χαρακτηρισμοί των φρονημάτων στις υπηρεσιακές εκθέσεις δεν μεταβάλλονται ιδιαίτερα μετά την 21^η Απριλίου.¹⁵⁴² Σε κάποιες περιπτώσεις παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις εκθέσεις των επιθεωρητών, όπου, για παράδειγμα, ο ίδιος επιθεωρητής χρησιμοποιεί για την ίδια δασκάλα διατυπώσεις ιδεολογικά φορτισμένες.¹⁵⁴³

Έτσι κι αλλιώς, η εποχή ευνοεί έναν ιδιότυπο πλειστηριασμό εθνικοφροσύνης. Είναι χαρακτηριστικό ότι τους πρώτους μήνες μετά το πραξικόπημα, η διοίκηση της ΔΟΕ¹⁵⁴⁴ γίνεται αποδέκτης μιας ιδιότυπης πολεμικής από εκπαιδευτικούς κύκλους που την κατηγορούν ως «εθνικώς απαράδεκτην» και εμφανίζουν τα μέλη της ως

¹⁵⁴¹ «Απολογούμενοι άπαντες οι κατηγορούμενοι παρεδέχθησαν ότι δεν προσήλθον εις την τελετήν(...)ισχυρισθέντες, ότι δεν έλαβον γνώσιν του προγράμματος, το οποίον είχαν εκδόσει ο Πρόεδρος της Κοινότητος». Α.Φ. του Χ.Κ., Απόσπασμα εκ της υπ' αριθ. 2/16-17/2-1968 πράξεως του ΑΥΣΔΕ [Ανώτερον Υπηρεσιακόν Συμβούλιον Πρωτοβάθμιας) Η' Περιφέρειας.

¹⁵⁴² Για παράδειγμα: «Είναι νομιμόφρων και ευπειθάρχος. Εργάζεται εντός των πλαισίων των Ελληνοχριστιανικών αρχών και Εθνικών μας Παραδόσεων». Α.Φ. του Θ.Σ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1969-70, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Φωκίδος.

¹⁵⁴³ Ο ίδιος επιθεωρητής Η.Τ. για την ίδια δασκάλα: «Είναι φιλόπονος, δραστήρια, εργατικότητα και με θέλησιν δια την εργασίαν της». Α.Φ. της Η.Σ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1966-67, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κύμης. «Πιστή εις τα Εθνικά ιδεώδη και με συναίσθησιν της αποστολής της». Α.Φ. της Η.Σ., Έκθεσις Επιθεωρήσεως, σχολικού έτους 1968-69, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Κύμης.

¹⁵⁴⁴ Το *Διδασκαλικό Βήμα* διακόπτει την κυκλοφορία του για δύο περίπου μήνες. Κυκλοφορεί ξανά στις 8 Ιουνίου 1967 με πρωτοσέλιδο τίτλο «Αμέριστον το ενδιαφέρον της εθνικής κυβερνήσεως υπέρ της παιδείας» και ενώ από το Δ.Σ. της Ομοσπονδίας έχουν αποχωρήσει ο πρόεδρος και τρία ακόμα μέλη από τα εννέα. Στη διοίκηση της ΔΟΕ παραμένουν πέντε από τα μέλη της προηγούμενης διοικήσεως και ο Χ. Αμοιρίδης ο οποίος αναλαμβάνει τη θέση του προέδρου. Η δικτατορία δεν παρεμβαίνει για να διορίσει δοτή διοίκηση αφού το Δ.Σ. της ΔΟΕ υμνεί το έργο της. Βλ. αναλυτικά: Γ. Γιάννης Κατσαντώνης, *ό.π.*, σ. 188-189.

«αρνησιπάτριδας». Τα μέλη της διοίκησης, σε πρωτοσέλιδο άρθρο τους στο *Διδασκαλικό Βήμα* τον Ιούνιο του 1967, επιστρατεύουν την υπηρεσία τους στον εθνικό στρατό την περίοδο του εμφυλίου ως την πλέον έγκυρη και αδιαμφισβήτητη απόδειξη των φρονημάτων τους, απαντώντας με ιερή αγανάκτηση στους επικριτές τους και πληροφορώντας τα μέλη της ΔΟΕ ότι «εκ των μελών της Διοικήσεως εις τυγχάνει έφεδρος Ταγματάρχης, δύο λοχαγοί αγωνισθέντες εις τους αγώνας του Έθνους και ιδία κατά των Κομμουνιστοσυμμοριτών και τιμηθέντες με παράσημα ανδρείας και ευφήμους μνείας και οι υπόλοιποι, υπαξιωματικοί και στρατιώται πολεμήσαντες τους Κομμουνιστοσυμμορίτας, εις τον αγώνα του Έθνους κατ' αυτών και συνέβαλον δια των αγωνιστικών προσπαθειών των εις την συντριβήν του ξενοκινήτου συμμοριτισμού».¹⁵⁴⁵ Βεβαίως, πέραν του τεκμηρίου που αντιτάσσουν οι παλαιοί συμπολεμιστές-μέλη της ΔΟΕ για να αποδείξουν τον αδιάβλητο εθνικό τους προσανατολισμό και τη σκοπιμότητα (ή τη γραφικότητα) των επικριτών τους, παρουσιάζει σχετικό ενδιαφέρον η σύνθεση του διοικητικού συμβουλίου καθώς τρία από τα έξι μέλη της είναι έφεδροι αξιωματικοί. Ο ασφυκτικός έλεγχος του συνδικαλιστικού κινήματος δεν περιορίζεται βεβαίως μόνο στις διώξεις συνδικαλιστών και στον διορισμό δοτών διοικήσεων. Η παρακολούθηση της εσωτερικής συλλογικής ζωής των σωματείων ήταν διαρκής και σε πολλές περιπτώσεις ασκούσαν ανοιχτά και δημόσια από τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες. Για παράδειγμα, στις 2 Νοεμβρίου 1973, ο πρόεδρος του Συλλόγου Δημοδιδασκάλων Α΄ Περιφέρειας Αθηνών, καλείται από την αστυνομία να προσέλθει την επομένη στη Γενική Ασφάλεια Διευθύνσεως Αθηνών και να παρουσιαστεί ενώπιον του υπαστυνόμου Κ.Κ. «δι' υπόθεσίν του».¹⁵⁴⁶ Τρεις ημέρες μετά, ο Διδασκαλικός Σύλλογος αποστέλλει αναλυτική κατάσταση με τα ονοματεπώνυμα, τον τόπο καταγωγής, τα τηλέφωνα και τις διευθύνσεις των μελών του Διοικητικού Συμβουλίου του Συλλόγου.¹⁵⁴⁷

Οι υπηρεσιακές εκθέσεις μεταβάλλονται σημαντικά με το Ν.Δ. 651/70 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής».¹⁵⁴⁸ Το πρώτο προσόν με βάση το οποίο κρίνεται ο/η εκπαιδευτικός είναι το ήθος, ο

¹⁵⁴⁵ ΔΟΕ, «Η Διοίκηση και οι υβρισταί της», *Διδασκαλικό Βήμα*, περίοδος Γ΄, αρ. φύλλου 618, 22 Ιουνίου 1967.

¹⁵⁴⁶ Αστυνομία Πόλεων, Διεύθυνσις Αθηνών, Τμήμα Ε΄, Αυξ. Αριθ. Προσκήσεως 73Α/2-11-73, Αρχείο Α΄ Συλλόγου Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε.

¹⁵⁴⁷ Αρχείο Α΄ Συλλόγου Αθηνών Εκπαιδευτικών Π.Ε., Σύλλογος Δημοδιδασκάλων Α΄ Περιφέρειας Αθηνών, Αρ. πρ. 15/5-11-73.

¹⁵⁴⁸ Ν.Δ. 651/70 «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής», ΦΕΚ 179/29-8-1970.

χαρακτήρας, η κοινωνική παράσταση και η συμπεριφορά εντός και εκτός υπηρεσίας. Ο νόμος ορίζει ότι «ίδιον και ουσιώδες στοιχείον του ήθους δια τους εκπαιδευτικούς είναι η πίστις και αφοσίωσις εις τα Ελληνικά και χριστιανικά ιδεώδη».¹⁵⁴⁹ Από το 1971 και μετά οι υπηρεσιακές εκθέσεις διατίθενται σε έντυπη μορφή όπου οι επιθεωρητές συμπληρώνουν τις σχετικές φόρμες και δεν συντάσσουν πλέον δακτυλογραφημένες εκθέσεις. Οι έντυπες φόρμες εκθέσεων που εισήγαγε η δικτατορία, σύμφωνα με τον Τουλούπη, είχαν ως στόχο τη βιομηχανοποίηση του φόβου, αφού ο επιθεωρητής μπορούσε να βαθμολογεί αυθαίρετα, χωρίς να τεκμηριώνει την κρίση του.¹⁵⁵⁰ Ωστόσο, οφείλουμε να σημειώσουμε, ότι και ο προηγούμενος περιγραφικός τύπος εκθέσεων παρείχε υψηλό βαθμό αυθαιρεσίας στους επιθεωρητές, οι οποίοι, όπως διαπιστώσαμε, αξιολογούσαν κατά περίπτωση, χρησιμοποιώντας όποιους και όσους χαρακτηρισμούς έκριναν, χωρίς απαραίτητα να τεκμηριώνουν την τελική βαθμολογία τους. Αντιθέτως, οι τυποποιημένες εκθέσεις σπανίως συνοδεύονται από σχόλια ή χαρακτηρισμούς.

Τα επόμενα δύο χρόνια μεταβάλλεται σημαντικά το θεσμικό πλαίσιο ελέγχου των φρονημάτων, ωστόσο, οι θεσμικές αλλαγές δεν δικαιολογούν την εκτίμηση ότι εντάσσονται στο πλαίσιο του σχεδίου «φιλελευθεροποίησης» του καθεστώτος. Συγκεκριμένα, με το Ν.Δ. 842/71 δεν απαιτείται πιστοποιητικό φρονημάτων για την εισαγωγή των υποψηφίων στις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, ωστόσο, στους σκοπούς της διδασκαλίας των μαθημάτων περιλαμβάνεται «η καλλιέργεια εις τους σπουδαστάς του αρμόζοντος δια τον Έλληνα διδάσκαλον υψηλού φρονήματος επί τη βάσει των Ελληνικών και Χριστιανικών ιδεωδών».¹⁵⁵¹ Άλλωστε, με το Ν.Δ. 1015/71 «Περί νομιμοφροσύνης των υπαλλήλων» ορίζεται ότι οι δημόσιοι υπάλληλοι οφείλουν «πίστιν και αφοσίωσιν εις την Πατρίδα και εις τα εθνικά ιδεώδη έργω εκδηλουμένην». Η ιδιότητα αυτή «αντίκειται απολύτως προς ιδεολογίας σκοπούσας την ανατροπήν ή την υπονόμευσιν του υφισταμένου πολιτειακού ή κοινωνικού καθεστώτος».¹⁵⁵² Με βάση τα παραπάνω, οι υποψήφιοι δημόσιοι υπάλληλοι οφείλουν να συμπληρώσουν σχετικό ερωτηματολόγιο που ορίζεται με απόφαση του Υπουργικού Συμβουλίου, όπου καλούνται να απαντήσουν, μεταξύ άλλων, αν υπήρξαν μέλη κομμάτων, οργανώσεων, σωματείων, συλλόγων, κλπ. «υπηρετησάντων

¹⁵⁴⁹ Στο ίδιο, άρθρο 36, π. 4.

¹⁵⁵⁰ Φάνης Τουλούπης, *ό.π.*, σ. 41.

¹⁵⁵¹ Ν.Δ. 842/71 «Περί αναδιοργάνωσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και συμπληρώσεως της περί αυτών κειμένης νομοθεσίας», ΦΕΚ37/16-2-1971, άρθρο 2, π3β.

¹⁵⁵² Ν.Δ. 1015/71 «Περί νομιμοφροσύνης των υπαλλήλων», ΦΕΚ 263/17-12-1971, τ. Α'.

ή υπηρετούντων υφ' οιανδήποτε μορφήν αμέσως ή εμμέσως τον κομμουνισμόν», αν συνεργάσθηκαν με φορείς όπως οι παραπάνω, αν συμμετείχαν σε εκδηλώσεις, αν υπήρξαν συνδρομητές ή αναγνώστες εφημερίδων με αντίστοιχο περιεχόμενο κλπ.¹⁵⁵³ Οι αυθαίρετες δυσμενείς αξιολογήσεις των επιθεωρητών κατά τη διάρκεια της δικτατορίας αμφισβητήθηκαν μαζικά από τον διδασκαλικό κλάδο τα πρώτα χρόνια της μεταπολίτευσης.¹⁵⁵⁴ Μόνο το δεύτερο εξάμηνο του 1975 υποβλήθηκαν 1.500 αιτήσεις διαγραφής υπηρεσιακών εκθέσεων στο αρμόδιο υπηρεσιακό συμβούλιο της στοιχειώδους εκπαίδευσης.¹⁵⁵⁵ Οι αποφάσεις του υπηρεσιακού συμβουλίου διατηρούν ένα αυστηρά υπηρεσιακό ύφος, τεκμηριώνοντας τη διαγραφή των εκθέσεων στο γεγονός ότι οι χαμηλές βαθμολογίες ήταν ανατιολόγητες και όχι σε πολιτικά κίνητρα,¹⁵⁵⁶ όμως, δεν πρέπει να μας διαφεύγει ότι η νέα μορφή εκθέσεων υπηρεσιακής ικανότητας ήταν κατά βάση καταγραφή βαθμολογίας και χαρακτηρισμών (π.χ. «πολύ καλός»), οπότε σπανίως οι επιθεωρητές κατέγραφαν αιτιολογήσεις των βαθμολογιών. Έχει μια σημασία να παρατηρήσουμε ότι η δικαίωση όλων των μεταδικτατορικών αιτήσεων που εντοπίσαμε στους φακέλους μάλλον αποτελεί την εξαίρεση στον κανόνα. Από την έρευνα στους ατομικούς φακέλους, μια πρώτη εμπειρική προσέγγιση στο θέμα αυτό καταδεικνύει ότι, προδικτατορικά, οι αιτήσεις διαγραφής υπηρεσιακών εκθέσεων συνήθως απορρίπτονταν, ενίοτε μάλιστα, στα σχετικά έγγραφα, καταγράφονταν πλήθος αρνητικών σχολίων σε βάρος των αιτούντων.¹⁵⁵⁷

¹⁵⁵³ Αποφάσεις Υπουργικού Συμβουλίου «Περί καθορισμού του τύπου και του περιεχομένου της υπευθύνου δηλώσεως των υποψηφίων προς διορισμόν ως υπαλλήλων κατά την έννοιαν του άρθρου 1 του Ν.Δ. 1015/1971», ΦΕΚ 10/21-1-1972, τ. Α'. Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 7.

¹⁵⁵⁴ Ενδεικτικά: Α.Φ. του Κ.Σ., Υποβολή αιτήσεως διαγραφής της εκθέσεως υπηρεσιακής ικανότητας του σχολικού έτους 1970-1971, Εν Αμφίσηση τη 19^η Απριλίου 1976.

¹⁵⁵⁵ Φάνης Τουλούπης, *ό.π.*, σ. 60.

¹⁵⁵⁶ Για παράδειγμα, η σχετική απόφαση για τη διαγραφή έκθεσης του δασκάλου Δ.Α., για το σχολικό έτος 1971-1972, αναφέρει ότι η έκθεση διαγράφεται διότι «η μείωση της βαθμολογίας και οι τεθέντες χαρακτηρισμοί εις τα ουσιαστικά προσόντα τυγχάνουν ανατιολόγητοι». Α.Φ. του Δ.Α., Υπουργείον Ε.Π.Θ., Διεύθυνσις Δημοτικής, Τμήμα Γ' Προσωπικού, αρ.Πρ. Φ.361.6/347/43618/30-4-1976. Επίσης, η απόφαση για τη διαγραφή έκθεσης της δασκάλας Μ.Κ., για το σχολικό έτος 1970-1971, αναφέρει ότι η έκθεση διαγράφεται διότι «συνετάχθη άνευ προηγουμένης επιθ/σεως εν τη τάξει του σχολείου της». Α.Φ. της Μ.Κ., Υπουργείον Ε.Π.Θ., Διεύθυνσις Δημοτικής, Τμήμα Γ' Προσωπικού, αρ.Πρ. Φ.361.6/663/67483/30-6-1976.

¹⁵⁵⁷ «Κατά την επιθεώρησιν του 1951 διέγνωσα ορθώς και ευτυχώς δεν με διαψεύδει εις το σημείον τούτο η διδ/σα, ότι αρκείται εις τας κολακευτικές κρίσεις τρίτων δια τας φιλολογικάς της επιτυχίας και υψώνει διαρκώς φανταστικώς εαυτήν ως ικανήν διδ/σαν, χωρίς καν να υποπτεύεται ότι ίσταται μετέωρος άνευ επιστημονικών επιτευγμάτων. Η πρότασις περί προαγωγής της κατ' αρχαιότητα πιστεύω ότι θα προσγειώση ταύτην εις την πραγματικότητα». Α.Φ. της Δ.Τ., έγγραφο επιθεωρητή, αρ.πρ. 276/17-2-1963, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αμαλιάδος.

Η αποτελεσματικότητα και τα όρια του ελέγχου φρονημάτων

Η πολιτική ελέγχου των κοινωνικών φρονημάτων, η παρακολούθηση και ο συνεχής έλεγχος των εκπαιδευτικών εντός και εκτός υπηρεσίας, οι μαζικές εκκαθαρίσεις και οι διώξεις καθόρισαν σε σημαντικό βαθμό το μετεμφυλιακό εκπαιδευτικό τοπίο. Στο πλαίσιο της δραστηκής αποεαμοποίησης και της στεγανοποίησης της εκπαίδευσης από ριζοσπαστικές ιδέες και πολιτικές, χιλιάδες δάσκαλοι/ες τέθηκαν σε διαθεσιμότητα και/ή απολύθηκαν. Ανυπολόγιστος αριθμός υποψηφίων αποκλείστηκε λόγω φρονημάτων από τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, αφού δεν κατείχαν το πιστοποιητικό κοινωνικών φρονημάτων. Η αδυσώπητη τιμωρία των δασκάλων που συμμετείχαν στην εθνική αντίσταση και η ατιμωρησία όσων επέλεξαν να συνεργαστούν με τους κατακτητές αποτελεί αποκλειστικά ελληνική ιδιοτυπία και συνιστά τη βαθύτερη αιτία ενός συλλογικού αισθήματος κοινωνικής αδικίας. Επιπλέον, συγκροτήθηκε μια ιδιότυπη, εκβιαστική διαδικασία ανάνηψης, που μπορεί να μην χαρακτηριζόταν από τη βαρβαρότητα των τόπων εξορίας, ωστόσο διακρινόταν από αναληψία, αυθαιρεσία και αυταρχισμό.

Η συγκεκριμένη πολιτική διαμόρφωσης φρονήματος αναμφίβολα εξασφάλισε την απόλυτη ηγεμονία των συντηρητικών απόψεων στην εκπαιδευτική κοινότητα, απαγόρευσε την ελεύθερη έκφραση ιδεών στο εσωτερικό του, επέβαλε έναν υψηλό βαθμό πειθάρχησης και φρονηματισμού, ώστε οι δάσκαλοι/ες να επιτελέσουν τον ρόλο τους, στο πλαίσιο της ιδεολογικής λειτουργίας του εκπαιδευτικού μηχανισμού και με βάση τις κατευθύνσεις της εθνικοφροσύνης.

Οι διαδικασίες ελέγχου των φρονημάτων εκ των πραγμάτων υπήρξαν ασφυκτικότερες για τους εκπαιδευτικούς. Πράγματι ο εκπαιδευτικός δεν είναι ένας οποιοσδήποτε δημόσιος υπάλληλος. Ας σκεφτούμε ότι κάθε λέξη που χρησιμοποιούσε ένας δάσκαλος ή μια δασκάλα της περιόδου μέσα στη σχολική τάξη απευθυνόταν σε δεκάδες παιδικά αυτιά και από εκεί αναπαραγόταν στις οικογένειές τους και στο ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Αντίστοιχα, εκτός υπηρεσίας, κάθε συζήτηση, κάθε πράξη, κάθε ενέργεια, κάθε πρωτοβουλία και κάθε παράλειψη, ειδικά στις μικρές κοινωνίες των χωριών, αναμεταδιδόταν σε πρώτο χρόνο στον αρμόδιο επιθεωρητή. Οι δάσκαλοι και οι δασκάλες της περιόδου ζούσαν και εργάζονταν σε καθεστώς ιδεολογικής περικύκλωσης και ασφυκτικού καθημερινού ελέγχου μέσα και έξω από το σχολείο, από ένα σύνθετο επίσημο και

ανεπίσημο δίκτυο εποπτείας και ανταλλαγής πληροφοριών που κατέληγαν στον επιθεωρητή ή ακόμα και στις διωκτικές αρχές αν ήταν απαραίτητο.

Παρόλα αυτά, ακόμα και αυτό το πανίσχυρο σύστημα ελέγχου των φρονημάτων δεν ήταν απαλλαγμένο από αντιφάσεις και αδυναμίες. Η ίδια η απόλυτη δύναμη που έκφραζε το σύστημα που είχε ως σκοπό τον απόλυτο έλεγχο όχι μόνο των πράξεων αλλά και των σκέψεων, των απόψεων και των ιδεών των εκπαιδευτικών συνιστούσε και την πραγματική αδυναμία του. Ακριβώς επειδή είναι ένα θέμα οι απόψεις που εκφράζει ένας εκπαιδευτικός και ένα εντελώς άλλο θέμα οι πραγματικές απόψεις του ή όπως έλεγε μια λαϊκή ρήση της εποχής καλό είναι «να μην γνωρίζει η δεξιά σου τι ποιεί η αριστερά σου». Τις ανησυχίες και τις ανασφάλειες αυτές εκφράζουν οι επιθεωρητές οι οποίοι έχοντας πλήρη επίγνωση αυτής της σημαντικής διαφοράς, συχνά πυκνά, ομολογούν ότι δεν μπορούν να είναι βέβαιοι για τα πραγματικά φρονήματα ορισμένων υφισταμένων τους.

Τα υπόγεια ρεύματα δυσαρέσκειας και αμφισβήτησης αυτής της περιόδου δεν είναι βέβαια δυνατόν να τεκμηριωθούν από την ιστορική έρευνα, διαθέτουμε όμως ασφαλείς ενδείξεις για την ύπαρξή τους. Οι δυο μεγάλες απεργίες του 1957 και του 1963, η αλλαγή των συσχετισμών στη ΔΟΕ το 1964 και η υποστήριξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης είναι ίσως οι πιο χαρακτηριστικές. Αν και δεν αμφισβητούν το κυρίαρχο δόγμα για τον ιδεολογικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τον έλεγχο των φρονημάτων τους, ωστόσο, κάθε άλλο παρά μαρτυρούν ένα εκπαιδευτικό σώμα απόλυτα πειθαρχημένο και ελεγχόμενο. Οι προσωπικές διαδρομές ορισμένων εκπαιδευτικών, όπως καταγράφονται στους ατομικούς τους φακέλους προσφέρουν μια ακόμα οπτική γωνία που μας επιτρέπει να αναρωτηθούμε ξανά για την δυνατότητα ολοκληρωτικής επιβολής του κράτους έκτακτης ανάγκης και της εθνικόφρονος ιδεολογίας του στο εκπαιδευτικό σώμα.

Δύο υπαλληλικοί βίοι διαμετρικά αντίθετοι

Ας παρακολουθήσουμε τις διαδρομές και τον υπαλληλικό βίο δυο χαρακτηριστικών περιπτώσεων εκπαιδευτικών με βάση τα στοιχεία που προκύπτουν από τους ατομικούς τους φακέλους. Η αυτοτελής μελέτη αυτών των δυο περιπτώσεων μας βοηθά να κατανοήσουμε το βαθμό αντιστοίχισης των πολιτικών

εξελίξεων με την ασκούμενη εκπαιδευτική πολιτική και τις συνέπειες που έχουν στον προσωπικό και υπαλληλικό βίο των εκπαιδευτικών.

Ακριβώς επειδή πρόκειται για εκπαιδευτικούς που παίρνουν θέση στα διλήμματα της εποχής τους, έχει ένα ενδιαφέρον να δούμε πιο συγκεκριμένα, πως επηρεάζουν οι διακυμάνσεις της πολιτικής και κοινωνικής συγκυρίας τη λειτουργία των εκπαιδευτικών μηχανισμών, πως λειτουργεί το σύστημα εποπτείας, επιθεωρητισμού και ελέγχου των εκπαιδευτικών, με ποια μέτρα και σταθμά προσμετρά και αξιολογεί το διδακτικό έργο και τη συνολική υπηρεσιακή και κοινωνική προσφορά τους, με ποια μέτρα και σταθμά αποδίδει δικαιοσύνη, ερμηνεύει τους νόμους ή προχωρά σε διορθωτικές κινήσεις. Αυτές οι περιπτώσεις, όπου οι αντιστοιχίσεις εκπαιδευτικών και πολιτικών εξελίξεων γίνονται πιο εμφανείς, είναι αρκετά αποκαλυπτικές και διαφωτιστικές για το πνεύμα με το οποίο διαχειρίζεται το μετεμφυλιακό κράτος έκτακτης ανάγκης τις ανοιχτές εκκρεμότητες της δεκαετίας του 1940 και για τον τρόπο λειτουργίας των μηχανισμών του, που αφορούν όχι μόνο τις πιο πολιτικοποιημένες στάσεις των εκπαιδευτικών, αλλά το σύνολο του εκπαιδευτικού σώματος.

Κωνσταντίνος Καλαντζής: ο πρωτοπόρος της Ειδικής Αγωγής

Ενδεικτική είναι η περίπτωση του διαπρεπούς εκπαιδευτικού Κωνσταντίνου Καλαντζή, γνωστού για την καθοριστική συμβολή του στην ειδική αγωγή, με σπάνια για την εποχή του μόρφωση, υψηλό επιστημονικό επίπεδο, ερευνητικό και συγγραφικό έργο που αφορά τόσο την ειδική αγωγή όσο και την ιστορία της εκπαίδευσης αλλά και τη λογοτεχνία. Η ζωή του και η δράση του συνδέεται ποικιλοτρόπως με την ιστορική πορεία της ειδικής αγωγής στην Ελλάδα, από το «Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών», μέχρι το Στουπάθειο και το Ψυχολογικό και Παιδοψυχιατρικό Τμήμα του Νοσοκομείου Παίδων «Αγία Σοφία» και τη συμβολή του, μετά το 1975, ως Ειδικός Σύμβουλος του Υπουργείου Παιδείας επί θεμάτων Ειδικής Αγωγής και εισηγητής νομοσχεδίων για την Ειδική Αγωγή,¹⁵⁵⁸ τη διετή φοίτηση των μετεκπαιδευόμενων ειδικών δασκάλων στο Μαράσλειο και την επιμόρφωση των πρώτων Σχολικών Συμβούλων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η προσφορά του είναι σημαντική, ιδιαίτερα σε τομείς της ειδικής αγωγής όπως, η

¹⁵⁵⁸ Ελληνική Δημοκρατία, ΥΠΕΠΘ, *Το πρόβλημα των μειονεκτικών παιδιών και εφήβων και η αντιμετώπισή του*, Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου, Αθήναι, 1976.

διδασκική των Ειδικών Σχολείων, η νοητική αναπηρία, οι διαταραχές λόγου στην παιδική ηλικία και οι νόμοι για την ειδική αγωγή.¹⁵⁵⁹

Η μορφωτική, πολιτιστική και πολιτική πορεία του Κ. Καλαντζή είναι αξιοσημείωτη. Από τα μαθητικά του ακόμη χρόνια ανέπτυξε μια ιδιαίτερη ευαισθησία για τους συμμαθητές του που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Στα 12 χρόνια του εργάζεται στα καπνά και έρχεται σε επαφή με το αγροτικό κίνημα και τις σοσιαλιστικές ιδέες και από την εφηβική του ακόμα ηλικία διαμορφώνει την άποψη ότι χωρίς παιδεία «δεν μπορεί κανείς να αρθρώσει δικό του λόγο, να διεκδικήσει, να παλέψει κοινωνικά».¹⁵⁶⁰ Πτυχιούχος του Διδασκαλείου Καρπενησίου (1928-1929) και του τμήματος Μετεκπαίδευσης δασκάλων στο Πανεπιστήμιο Αθηνών (1936-1938), ξεκινά το 1936 τις σπουδές του στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. Εργάζεται ως δάσκαλος σε χωριά της Μαγνησίας. Αναπτύσσει έντονη συνδικαλιστική δράση και το 1934 εκλέγεται αντιπρόσωπος για την 14η Γενική Συνέλευση της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας. Στην Αθήνα γνωρίζεται με μεγάλες μορφές της προοδευτικής διάνοησης όπως ο Γληνός, ο Ρίτσος, ο Βάρναλης, ο Βρεττάκος. Στα χρόνια της κατοχής παίρνει ενεργά μέρος στην αντίσταση, το 1941 οργανώνεται στο ΕΑΜ Νέων της Φιλοσοφικής Σχολής και από το 1943 συμμετέχει στον τομέα διαφώτισης της ΕΠΟΝ Αθήνας.¹⁵⁶¹

Από το 1938 έως την απόλυσή του, το 1948, υπηρετεί στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, όπου, υπό την διεύθυνση της Ρόζας Ιμβριώτη,¹⁵⁶² εφαρμόζονται πρωτοποριακές μέθοδοι που αξιοποιούν στοιχεία από τη νέα αγωγή. Εκεί, θα συνεργαστεί με μια παρέα φωτισμένων κομμουνιστών παιδαγωγών, γνώριμων από τα χρόνια της μετεκπαίδευσης, τη σύζυγό του Ξανθίππη Βακαρέλλη-Καλαντζή, τον Ζαχαρία Δρόσο και τη Λουκία Πιτσικίδου Δρόσου. Χρόνια αργότερα, ο Κ. Καλαντζής γράφει στη Ρ. Ιμβριώτη ότι «αν εκείνο το σχολείο το μεταφέραμε στην

¹⁵⁵⁹ Ραφαέλα Γκόγκου, *Κώστας Καλαντζής (1911-1988): Παιδαγωγός, δάσκαλος, μεταρρυθμιστής της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα*, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφία – Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Τομέα Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, 2016.

¹⁵⁶⁰ Αναστασία Καλαντζή-Αζίσι, «Κώστας Καλαντζής (1911-1988) ως Λογοθεραπευτής», στα *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 95, Νοέμβριος 2021-Ιανουάριος 2022.

¹⁵⁶¹ Στο ίδιο. Επίσης, ενδεικτικά, αρθρογραφία του Καλαντζή και της συζύγου του, Ξανθίππης Καλαντζή-Βακαρέλλη επισημάναμε στη μπροσούρα *ΕΑΜ, Ανατολικές Συνοικίες Αθήνας, 1941-1945*, Εκδόσεις Εντός, Αθήνα, 2017.

¹⁵⁶² Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 11.

κεντρική Ευρώπη δεν θα είχε να ζηλέψει τίποτα». ¹⁵⁶³ Ωστόσο, η πρωτοποριακή λειτουργία του σχολείου θα ανακοπεί, με τις διώξεις της διευθύντριας και του διδακτικού προσωπικού τα χρόνια του εμφυλίου και το κάψιμο του αρχειακού υλικού του σχολείου. ¹⁵⁶⁴

Μετά την απόλυσή του, το 1948, ο Καλαντζής θα συνεχίσει τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης, όπου παίρνει το διδακτορικό του δίπλωμα στη Φιλοσοφία της Παιδείας (1950-1952). Η διδακτορική του διατριβή, με θέμα «Η Παιδεία εν Ελλάδι, 1935-1951», αποτελεί τη μοναδική συνθετική εργασία για την ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη περίοδο και «αποτελεί τεκμήριο για τους τρόπους με τους οποίους οι αριστεροί διανοούμενοι παρενέβαιναν στις ποικίλες συγκυρίες μετά τον εμφύλιο πόλεμο». ¹⁵⁶⁵ Ακολουθώντας, θα πάρει δίπλωμα ειδικού παιδαγωγού στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο της Βιέννης το 1953 όπου διδάχθηκε, μεταξύ άλλων, από τον Hans Asperger, γιατρό και ειδικό παιδαγωγό που έδωσε το όνομά του στο γνωστό σύνδρομο των Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών.

Ο ατομικός του φάκελος εντοπίστηκε στο αρχείο της Ζ' Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών που φυλάσσεται στο 3ο Δημοτικό Σχολείο Καλλιθέας. Με βάση τα στοιχεία που περιλαμβάνονται στο φάκελό του, μετά από μια σειρά δυσμενείς αποσπάσεις, ¹⁵⁶⁶ απελύθη ως μη νομιμόφρων το 1948. ¹⁵⁶⁷ Η σύζυγός του Ξανθίππη, Γραμματέας της ΚΟΒ Καισαριανής του ΚΚΕ στα χρόνια της κατοχής, κακοποιείται βάνανυσα μαζί με το σύζυγό της από παρακρατικά στοιχεία το 1945, με αποτέλεσμα να υποστεί ανεπανόρθωτες βλάβες στην υγεία της και στη συνέχεια υποχρεώνεται σε

¹⁵⁶³ Κωνσταντίνος Καλαντζής, «Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα», *Νέα Παιδεία*, τ. 32, 1984, σ. 59.

¹⁵⁶⁴ Δήμητρα Κελέση, *Κωνσταντίνος Καλαντζής, (1911-1988) ένας πρωτοπόρος δάσκαλος της ειδικής αγωγής*. Αντλήθηκε από: <http://1oeidikokavalas.blogspot.gr/2012/12/blog-post.html>.

¹⁵⁶⁵ Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Η παιδεία εν Ελλάδι, 1935-1951*, εισαγωγή Γιώργος Γρόλλιος, Χρήστος Τζήκας, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002.

¹⁵⁶⁶ Με την υπ. αριθμ. 93920/30-10-1947 πράξη του Υπουργείου Παιδείας διατάσσεται η απόσπαση του Καλαντζή από το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, στο σχολείο Αυλακίου της περιφέρειας Αργινίου. Ωστόσο, μετά από σχετική αίτηση που καταθέτει ο Καλαντζής, το Συμβούλιο της Επικρατείας δια της 117/1947 απόφασής του, αναστέλλει την υπουργική πράξη της απόσπασης. Ο Καλαντζής επανέρχεται με νέα αίτηση προς τη Διεύθυνση του Π.Ε.Σ.Α. όπου διεκδικεί τις μη καταβληθείσες αποδοχές του για το διάστημα από τις 18 Δεκεμβρίου έως τις 31 Δεκεμβρίου του 1947. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

¹⁵⁶⁷ «Γνωρίζομεν υμίν, ότι δια Β.Δ/τος, εκδοθέντος την 3ην Δ/μβρίου ε.ε. και δημοσιευθέντος την 27ην Δ/μβρίου 1948 εις το υπ' αριθ. 335 Φ.Ε.Κ. απελύθητε της υπηρεσίας ως μη νομιμόφρων». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Παιδείας, Γενική Διεύθυνσις Στοιχειώδους Εκπ/σεως, Τμήμα Προσωπικού, Γραφείον ΙΙΙ, Αρ.Πρ.126/3-1-1949. Το έγγραφο της απόλυσης υπογράφει ο Γενικός Γραμματέας Κ. Πεζόπουλος. ΦΕΚ 335/27-12-48. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας. Β. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 13.

παραίτηση από την υπηρεσία το 1947,¹⁵⁶⁸ με τη γνωστή μέθοδο της υποχρεωτικής απόσπασης σε απομακρυσμένη επαρχία, ενώ οι δύο συνάδελφοι και φίλοι τους στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Ζ. Δρόσος και Λ. Πιτσικίδου-Δρόσου θα πάρουν το δρόμο του βουνού και θα ενταχθούν στις γραμμές του ΔΣΕ, γεγονός που τους κόστισε την αμετάκλητη απόλυσή τους. Το 1952 εκδίδεται διάταγμα επαναφοράς του στην υπηρεσία¹⁵⁶⁹ το οποίο ανακαλείται έξι μήνες μετά, με νέο διάταγμα στο οποίο αναφέρεται ότι η περίπτωση του «δεν ενέπιπτεν εις τας διατάξεις του Νόμου 2130/1952».¹⁵⁷⁰ Ο Καλαντζής επιστρέφει στην Ελλάδα το 1953 και βρίσκεται πάλι «εκτός υπηρεσίας, άνευ εργασίας και συντάξεως». Τα επόμενα έντεκα χρόνια, θα εργαστεί σε διάφορα ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, παιδοψυχιατρικές κλινικές, ινστιτούτα, ιδρύματα και κέντρα ψυχικής υγιεινής και θα αναπτύξει πλούσια επιστημονική δράση με συμμετοχή σε ελληνικά και διεθνή επιστημονικά σωματεία, σεμινάρια, συνέδρια. Σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες (γιατρούς, παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς) συμβάλει στην ίδρυση του πρώτου «Ιατροπαιδαγωγικού Συμβουλευτικού Σταθμού, της «Εταιρίας Ψυχικής Υγιεινής και Νευροψυχιατρικής του Παιδιού» και του Κέντρου Ψυχικής Υγιεινής ενώ αναλαμβάνει επιστημονικός σύμβουλος της ΠΕΓΚΑΑΠ, του πρώτου συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων απροσάρμοστων παιδιών. «Από κοινού με την ΠΕΓΚΑΑΠ και με τη συνεργασία του ΒΕΙ (Βασιλικό Εθνικό Ίδρυμα) καταφέρνουν να στήσουν

¹⁵⁶⁸ Αίτησις αποδοχής παραιτήσεως εκ της υπηρεσίας, της δημοδιδασκαλίσσης του Προτύπου Ειδικού Σχολείου Αθηνών Ξανθίπης Βακαρέλλη, αρ. πρ. 84/15-11-1947, προσωπικό αρχείο Αναστασίας Καλαντζή-Αζίζι. Βλ. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 12.

¹⁵⁶⁹ «Ανακοινούμεν υμίν ότι δια Βασιλικού Δ/τος εκδοθέντος την 12/8/52 και δημοσιευθέντος την 13 Αυγούστου 1952 εις το υπ' αριθ. 198 (Τ.Γ.) Φ.Ε.Κ. κατηργήθη κατά τας διατάξεις του άρθρου 2 παρ. δ. του Α.Ν. 1540/1950 του άρθρου μόνου του Α.Ν. 1912/1951 και του άρθρου δευτέρου του Ν.2130/1952 μετά σύμφωνον γνώμην της κατά το άρθρον 2 του Α.Ν. 1540/1950 συσταθείσης Επιτροπής περιλαμβανομένην εις την υπ' αριθ. 23/1952 πράξιν αυτής το Β. Διάταγμα περί απολύσεώς σας εκ της υπηρεσίας δυνάμει των διατάξεων του υπό στοιχείον Θ/1946 ψηφίσματος. Όθεν παρακαλούμεν όπως άμα τη λήψει της παρούσης παρουσιασθήτε ενώπιον της προϊσταμένης οικείας Διευθύντριας του προτύπου ειδικού σχολείου Αθηνών». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Παιδείας, Διεύθυνσις Στοιχειώδους Εκπ/σεως, Αρ.Πρ.84078/23-8-1952. Το έγγραφο υπογράφει ο Γενικός Γραμματέας Β. Βέλλας. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας

¹⁵⁷⁰ «Ανακοινούμεν υμίν ότι δια Βασιλικού Δ/τος εκδοθέντος την 18 Φεβρουαρίου 1953 και δημοσιευθέντος την 28 Φ/βρίου 1953 εις το υπ' αριθ. 47 (τεύχος Γ') φύλλον της Εφημερίδος της Κυβερνήσεως, ανεκλήθη το εκδοθέν την 12 Αυγούστου 1952 και την 13 Αυγούστου 1952 δημοσιευθέν εις το υπ' αριθ.198 (τεύχος Γ') Φ.Ε.Κ. Β.Δ/γμα περί επαναφοράς σας εν τη υπηρεσία ως δημ/λου του Προτύπου Ειδικού σχολείου Αθηνών διότι η περίπτωσίς σας δεν ενέπιπτεν εις τας διατάξεις του Νόμου 2130/1952». Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Παιδείας, Γενική Διεύθυνσις Στοιχειώδους Εκπ/σεως, Γραφείον Β', Αρ.Πρ.23922/10-3-1953. Το έγγραφο υπογράφει ο Γενικός Γραμματέας Κ.Γεωργούλης. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

και να λειτουργήσουν το πρώτο ειδικό σχολείο στην Ελλάδα, αλλά και ένα από τα ελάχιστα στον κόσμο, για «ασκήσιμα παιδιά», το Στουπάθειο το 1962.¹⁵⁷¹

Το Δεκέμβριο του 1963 του απονέμεται από το διάδοχο Κωνσταντίνο το σήμα του Βασιλικού Ιδρύματος καθώς και έκφραση ευαρέσκειας «δια την από 20ετίας πρωτοποριακήν προσπάθειάν του εις τον τομέα αγωγής των νοητικώς υστερούντων παιδών».¹⁵⁷² Η απόλυση του Καλαντζή ανακαλείται οριστικά τον Ιούνιο του 1964 μετά από αίτηση αναθεώρησης που υποβάλλει το 1963.¹⁵⁷³ Αξίζει τον κόπο να σημειώσουμε ότι τον Ιούλιο του 1964 του χορηγήθηκε προσαύξηση επί του μισθού του, αφού μετά την επαναφορά του στην υπηρεσία θεωρήθηκε ότι συμπλήρωσε τριακονταετή δημόσια υπηρεσία¹⁵⁷⁴ και επιπλέον, το Σεπτέμβριο του 1964 προήχθη στον 4ο βαθμό (Τμηματάρχης α' τάξεως) με βάση τις προαγωγές που έλαβαν οι ομοιόβαθμοί του δάσκαλοι από το Νοέμβριο του 1949. Παρ' όλα αυτά, το διάστημα από την επαναφορά του το 1952 (που όπως είδαμε ανακλήθηκε το 1953) έως την οριστική επαναφορά του το 1964, δεν του αναγνωρίστηκε ως συντάξιμος χρόνος με αποτέλεσμα να απορριφθεί η αίτηση που θα υποβάλλει για συνταξιοδότηση τον Ιούνιο του 1966. Αίτηση που είχε γίνει αποδεκτή, μάλιστα είχε εκδοθεί και σχετικό διάταγμα¹⁵⁷⁵ το οποίο ανεκλήθη με νέο διάταγμα¹⁵⁷⁶ που στηρίχθηκε στην απόρριψη του αιτήματος από το Ελεγκτικό Συνέδριο με το σκεπτικό ότι το διάστημα 1952 – 1964 ο Καλαντζής «δεν δύναται να θεωρηθή ως αναίτιος μη παροχής υπηρεσίας».¹⁵⁷⁷

¹⁵⁷¹ Δήμητρα Κελέση, *ό.π.*

¹⁵⁷² Απόφασις της 27ης συνεδριάσεως του Διοικητικού Συμβουλίου του Β.Ε.Ι. της 18.12.1963. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

¹⁵⁷³ Ευχαρίστως γνωρίζομεν υμίν ότι δια Δ/τος εκδοθέντος τη 15 Ιουνίου ε.ε. και δημοσιευθέντος τη 24 Ιουλίου ε.ε. εις το υπ' αριθ. 225 ΦΕΚ (ΤΓ') και συμφώνως προς τας διατάξεις του Α.Ν.516/1948, του Α.Ν. 1540/1950, του Ν.2130/1952, του Ν.622/1963 και την υπ' αριθ. 36/1963 απόφασιν του Β/θμίου Συμβουλίου Νομιμοφροσύνης, ανεκλήθη το εκδοθέν τη 3η Δ/μβρίου 1948 και δημοσιευθέν τη 27η Δ/μβρίου 1948 εις το υπ' αριθ. 335 ΦΕΚ (Τ.Γ') Δ/γμα «περί απολύσεως διδ/λων» μόνον ως προς την απόλυσιν υμών, διότι δια της υπ' αριθ. 36/1963 αποφάσεως του Β/θμίου Συμβουλίου Νομιμοφροσύνης ηκυρώθη το ως άνω Δ/γμα της απολύσεώς σας, ανακαλουμένης της υπ' αριθ. 178/1952 απορριπτικής αποφάσεως του Β/θμίου συμβουλίου Νομ/σύνης. Κατόπιν τούτου παρακαλούμεν, όπως προσέλθετε ενώπιον του Δ/ντού του Ειδικού Προτύπου Σχολείου δι' ανάληψιν καθηκόντων, αναφέροντες τούτο ημίν και ταις προϊσταμέναις υμών αρχαίς. Βασιλείον της Ελλάδος, Υπουργείον Εθν. Παιδείας, Γενική Διεύθυνσις Στοιχειώδους Εκπ/σεως, Τμήμα Β', Αρ.Πρ.92175/27-7-1964. Το έγγραφο της απόλυσης υπογράφει ο Γενικός Γραμματέας Β.Ζορμπάς. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

¹⁵⁷⁴ Συγκεκριμένα: 18 έτη έως την απόλυσή του και 12 έτη από την επαναφορά του 1952 έως το 1964, Αριθ. Εγκρίσεως Υ.Ε.Ε. Υπουργείου Εθν. Παιδείας 98241/13032/12-8-1964. Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

¹⁵⁷⁵ ΦΕΚ 3/11-1-1966.

¹⁵⁷⁶ ΦΕΚ 370/15-10-1966.

¹⁵⁷⁷ Βασιλείον της Ελλάδος, Το Ελεγκτικόν συνέδριον, Κλιμάκιον Β', πράξη 4382, συνεδρίαση 23, 17 Ιουνίου 1966.

Στο πολυσέλιδο δαχτυλογραφημένο βιογραφικό σημείωμα που περιλαμβάνεται στον ατομικό του φάκελο και έχει συνταχθεί από τον ίδιο τον Καλαντζή γίνεται εκτενής αναφορά στην απόλυσή του. Ο Καλαντζής δεν αποδέχεται το χαρακτηρισμό «μη νομιμόφρων», θεωρεί τη δίωξή του άδικη και επιπλέον αναφέρει ότι εξαναγκάστηκε να εγκαταλείψει τη θέση του αφού προηγουμένως υπέστη συνεχείς δυσμενείς αποσπάσεις. Καταγράφει ότι έλαβε την απόφαση της επαναφοράς του από την ελληνική Πρεσβεία στη Βιέννη στις 26 Νοεμβρίου 1952, δηλαδή τέσσερις μήνες μετά την έκδοσή της, όπως όμως ο ίδιος σημειώνει, η εν λόγω απόφαση, συνέπεσε με την εξεταστική περίοδο στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης με αποτέλεσμα να αδυνατεί να επιστρέψει άμεσα και να αναλάβει υπηρεσία. Παρά τις εκκλήσεις του, η απόφαση επαναφοράς του ανακαλείται το Μάρτιο του 1953. Οι πολιτικές αντιστοιχίες της υπαλληλικής του περιπέτειας, δεν περνούν απαρατήρητες ούτε ασχολίαστες από τον ίδιο. Στο βιογραφικό του σημείωμα, το οποίο όπως ήδη αναφέραμε είναι δαχτυλογραφημένο σε γραφομηχανή, σημειώνεται ότι επανήλθε στην υπηρεσία «επί Κυβερνήσεως Πλαστήρα», όπως επίσης ότι η απόφαση αυτή ανεκλήθη «επί Κυβερνήσεως Παπάγου». Είναι εμφανής ο λόγος που σβήστηκαν από τον ίδιο αυτές οι φράσεις σε ένα έγγραφο που συνέταξε στις 29 Οκτωβρίου 1964 και προοριζόταν να μπει στον ατομικό του φάκελο.¹⁵⁷⁸

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι εκθέσεις αξιολόγησης των προϊσταμένων του Καλαντζή. Δεδομένου ότι επανήλθε στην υπηρεσία από τον Ιούλιο του ίδιου έτους, η έκθεση του διευθυντή του πρότυπου ειδικού σχολείου που τελεί και χρέη επιθεωρητή, συμπληρώνεται στις 16 Οκτωβρίου 1964, δηλαδή καταγράφει μόλις ένα μήνα παρουσίας του Καλαντζή στο σχολείο. Ωστόσο, ίδια ακριβώς βαθμολογία καταγράφεται και ένα χρόνο μετά από τον ίδιο διευθυντή-επιθεωρητή στις 30 Σεπτεμβρίου 1965. Στην έκθεσή του, ο διευθυντής-επιθεωρητής αναφέρει ότι ο

¹⁵⁷⁸ «Τον Δεκέμβριον του 1948 εδοκίμασα την πικρίαν μιας αδικου διώξεως. Απελύθην της υπηρεσίας ως «μη νομιμόφρων», δήθεν, αφού προηγουμένως, δια συνεχών δυσμενών αποσπάσεων είχαν καταπονηθεί και είχαν εξαναγκασθή να εγκαταλείψω την θέσιν μου. Οι σκοποί των διωκτών μου απέτυχον. Η δίωξη της μορφώσεως με έφερε εις την Βιέννην (1951), ως εξέθεσα εις την αρχήν του παρόντος βιογραφ. σημειώματος, όπου με μυριάς στερήσεις εσπούδασα. Εκεί, την 26.11.52 έλαβον δια της Ελληνικής Πρεσβείας το υπ' αρ.84078/23.8.52 έγγραφον του Υπουργείου της Παιδείας, δι' ου επανεφερόμην εις την ενεργόν δημοσίαν υπηρεσίαν. [ακολουθεί παρένθεση με τη φράση «επί κυβερνήσεως Πλαστήρα» η οποία έχει σβηστεί με μαύρο στυλό]. Ευρισκόμενος όμως τότε εις την περίοδον των εξετάσεων δεν ηδυνάμην να επιστρέψω εις Αθήνας και να αναλάβω υπηρεσίαν. Παρά τας εκκλήσεις μου το Διάταγμα της επαναφοράς μου ανεκλήθη(10.3.53 αρ.23922[ακολουθεί η φράση «επί κυβερνήσεως Παπάγου» η οποία έχει σβηστεί με μαύρο στυλό]). Ούτω κατά την επάνοδόν μου εκ του Εξωτερικού (Θέρος 1953) ευρέθην και πάλιν εκτός υπηρεσίας, άνευ εργασίας και συντάξεως». Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, βιογραφικό σημείωμα, Αρχείο 3^{ου} Δημ. Σχ. Καλλιθέας. Βλ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 14.

Καλαντζής υπηρέτησε στο Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών «από της ενάρξεως του παρελθόντος σχολικού έτους 1964-1965 μέχρι τέλους Ιανουαρίου 1965. Έκτοτε και μέχρι τέλους του παρόντος σχολικού έτους έλαβε αναρ. αδείας(...)Κατά το βραχύ τούτο διάστημα της υπηρεσίας του ησχολήθη με την οργάνωσιν ενός τμήματος αγωγής του λόγου και με την επεξεργασίαν του αναλυτικού προγράμματος του Π.Ε.Σ.Α. εν συνεργασία μετά της Δ/νσεως του σχολείου. Έχει αρτίαν επιστημονικήν συγκρότησιν(...)Πιστεύει εις το δυνατόν της αγωγής των νοητικώς καθυστερημένων παιδων και φλέγεται να συμβάλη εις την βελτίωσιν ενός προγράμματος εφαρμοσίμου ανά την χώραν της Ελλάδος δια την αγωγήν των τοιούτων παιδων. Εργάζεται λίαν ευσυνειδήτως. Η συμπεριφορά του προς άπαντας τους συναδέλφους τυγχάνει εξαίρετος, η δε εμφάνισίς του καθ' όλα άψογος. Η προσέλευσίς του εις το σχολείον υπήρξεν τακτική. Δι' ο χαρακτηρίζομεν τούτον επιστημονικώς άρτιον (5), διδακτικώς άρτιον (5), διοικητικώς λίαν δεξιό (5), λίαν ευσυνείδητο (5), εξαίρετον κατά την συμπεριφοράν και την δράσιν δραστήριον (4,5) Σύνολον βαθμολογίας 24 ½. Κρίνομεν την υπηρεσίαν του ως εξαιρετικώς ευδόκιμον».¹⁵⁷⁹

Σε γενικές γραμμές, με βάση τα επιστημονικά προσόντα και την παρουσία του Καλαντζή, αλλά και το μικρό διάστημα της περιόδου αξιολόγησης, η βαθμολογία που συγκεντρώνει είναι μάλλον αναμενόμενη. Θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε εδώ ότι το επίπεδο σπουδών του Καλαντζή ήταν σπανιότατο για την εποχή του – με βάση τα στοιχεία της ΕΣΥΕ για το σχολικό έτος 1973-74, μόνο ένας δάσκαλος των δημόσιων δημοτικών σχολείων ήταν κάτοχος διδακτορικού διπλώματος, στο βαθμό που η καταγραφή είναι ακριβής, ο Καλαντζής ήταν ο μοναδικός δάσκαλος με διδακτορικές σπουδές.¹⁵⁸⁰ Στα ίδια επίπεδα θα κυμανθούν και οι επόμενες αξιολογικές εκθέσεις, ενδεικτικά, η αντίστοιχη έκθεση του 1971 που συντάσσεται από τον ίδιο διευθυντή-επιθεωρητή, με άλλη πλέον βαθμολογική κλίμακα, αφού έχει αλλάξει το πλαίσιο αξιολόγησης, κυμαίνεται σε άριστα επίπεδα.¹⁵⁸¹

¹⁵⁷⁹ Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Φύλλον Μητρώου και Ποιότητας, διευθυντής/επιθεωρητής Δημήτριος Ρεβελιώτης, Σχ. Έτος 1964-1965, 16 Οκτωβρίου 1964, Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

¹⁵⁸⁰ Πηγή: ΕΣΥΕ, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Σχολικόν Έτος 1973-74*, Αθήναι, 1977.

¹⁵⁸¹ Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Έκθεσις Υπηρεσιακής Ικανότητος, 30 Ιουνίου 1971, διευθυντής/επιθεωρητής Δημήτριος Ρεβελιώτης: «Ηθος και χαρακτήρ, κοινωνική παράστασις, συμπεριφορά: Λίαν καλώς 9, Επιστημονική κατάρτισις, πνευματικά προσόντα: εξαίρετος 10, Παιδαγωγική κατάρτισις, διδακτική ικανότης: εξαίρετος 10, Διοικητική δεξιότης, δραστηριότης, ηγετικά προσόντα: Λίαν καλώς 9, Υπηρεσιακή ευσυνειδησία: Λίαν καλώς 9». Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

Συνοπτικά, ο Κωνσταντίνος Καλαντζής, υπέστη συνεχείς δυσμενείς αποσπάσεις, ακολούθως, το 1948, εν μέσω εμφυλίου, απολύθηκε ως μη νομιμόφρων με βάση το Θ΄ Ψήφισμα, κλήθηκε να επανέλθει στην υπηρεσία το 1952 με την πολιτική επιείκειας του Πλαστήρα, αλλά η επαναφορά του ανακλήθηκε το 1953 επί κυβέρνησης Παπάγου, επανήλθε οριστικά το 1964 και, τέλος, με μια αρκετά διασταλτική ερμηνεία, κυριολεκτικά την τελευταία στιγμή, το μεγαλύτερο χρονικό διάστημα της απόλυσής του δεν προσμετρήθηκε ως συντάξιμο με βάση την απόφαση του 1966 και επομένως απορρίφθηκε η αίτηση συνταξιοδότησής του, όταν η αντίστροφη μέτρηση για την επιβολή της δικτατορίας είχε ήδη ξεκινήσει.¹⁵⁸² Οι μεταπτώσεις της υπαλληλικής διαδρομής του, οι διώξεις, οι δυσμενείς αποφάσεις, αντιστοιχούν στις διαφορετικές πολιτικές συγκυρίες και αντανακλούν τις διακυμάνσεις μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που αντιμετώπιζε τους εκπαιδευτικούς, κυρίως με βάση τα πολιτικά τους φρονήματα. Έτσι, η δημόσια εκπαίδευση στερήθηκε, για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα, από τις πολύτιμες υπηρεσίες ενός φωτεινού πνεύματος, ενός εκπαιδευτικού με σπάνια επιστημονική συγκρότηση, υψηλή ερευνητική ικανότητα και παιδαγωγική εμπειρία. Εξαιρετικά συμβολική στιγμή σε αυτή την πολυτάραχη διαδρομή, η άνοιξη του 1953. Ο Καλαντζής έχει ήδη υποβάλλει τη διατριβή του στο Πανεπιστήμιο της Βιέννης στο πρώτο μέρος της οποίας, μνημονεύει, μεταξύ άλλων, τους παιδαγωγούς Γεωργούλη και Παπανούτσο, οι οποίοι, στις αρχές του 1936, μέσα από τις στήλες του περιοδικού Παιδεία, «προσπαθούν εις σειράς άρθρων των, να καθωρίσουν την αληθινήν σχέσιν της Παιδείας έναντι του κράτους και του λαού, του ιστορικώς συγκεκριμένου πολιτισμού και της κοινότητος, και να τονίσουν τον κίνδυνον της υποταγής της Παιδείας εις τα ολοκληρωτικά καθεστώτα και εις τα κόμματα».¹⁵⁸³ Η ειρωνεία της τύχης είναι ότι το έγγραφο ανάκλησης της απόφασης επαναφοράς του Καλαντζή στην υπηρεσία, το οποίο του κλείνει για τα επόμενα έντεκα χρόνια την πόρτα της δημόσιας εκπαίδευσης, το υπογράφει, το Μάρτιο του 1953, από τη θέση του Γενικού Γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, ο ίδιος ο Κωνσταντίνος Γεωργούλης.

¹⁵⁸² Δεν εντοπίστηκε στο φάκελο του Καλαντζή δήλωση νομιμοφροσύνης. Ας συνεκτιμήσουμε εδώ ότι ο Καλαντζής δεν επανήλθε στην υπηρεσία τη δεκαετία του '50 αλλά κατά το διάστημα της κυβέρνησης Παπανδρέου. Επομένως, μπορούμε να συμπεράνουμε ότι, εκ των πραγμάτων, δεν τέθηκε ζήτημα δηλώσεως νομιμοφροσύνης.

¹⁵⁸³ Κ. Καλαντζής, *Η παιδεία εν Ελλάδι, 1935-1951*, ό.π., σ. 58.

Η περίπτωση του Ψ.Σ.: το πλυντήριο της εθνικοφροσύνης

Το Φεβρουάριο του 1953, ο δάσκαλος Ψ.Σ., καταθέτει ένσταση στον επιθεωρητή Σάμου, με την οποία διαμαρτύρεται για τη χαμηλή βαθμολογία του που έχει σαν συνέπεια τη βαθμολογική του στασιμότητα και αιτείται τη διαγραφή ή τροποποίηση της υπηρεσιακής του έκθεσης.¹⁵⁸⁴

Ο επιθεωρητής του επιστρέφει την ένσταση διότι δεν συντάχθηκε με βάση όσα προβλέπονταν από την εκπ/κή νομοθεσία και του ζητά να τη συντάξει εκ νέου. Ο επιθεωρητής του ζητά να συμμορφωθεί με τη νομοθεσία αλλά του δίνει και τη δυνατότητα να ξανασκεφθεί πριν επιμείνει στην ενέργειά του.¹⁵⁸⁵

Ο Ψ.Σ. επανέρχεται με νέα αίτηση ένστασης στις 25-3-1953. Ακολούθως, ο επιθεωρητής των Δημ. Σχολείων Σάμου, Χ.Κ., προωθεί την ένστασή του στο Γενικό Επιθεωρητή Στοιχ. Εκπ/σεως Β΄ Περιφέρειας, συνοδεύοντάς την με πολυσέλιδη έκθεση στην οποία καταγγέλλει «ότι εξ όλων των διδασκάλων της Περιφέρειας κατά οδυνηράς στιγμής της Εθνικής μας αγωνίας μόνον ο διδάσκαλος Ψ.Σ. απεμπόλησε την ιδιότητά του ως Έλληνας διδ/λου και απεδείχθη οικτρά καιροσκοπός».¹⁵⁸⁶ Η έκθεση του Χ.Κ. περιλαμβάνει τα υπηρεσιακά στοιχεία του Ψ.Σ., Φύλλο ποιότητας με όλες τις εκθέσεις επιθεώρησης και αναλυτική «Ειδική Έκθεση» με τα γεγονότα που αφορούν «την διαγωγή του επί κατοχής».¹⁵⁸⁷ Συγκεκριμένα, ο Ψ.Σ. κατηγορείται από τον επιθεωρητή ότι κατά τη διάρκεια της ιταλικής κατοχής, επιχείρησε να αξιοποιήσει τις προνομιακές σχέσεις του με τον Ιταλό Πληρεξούσιο – Νομάρχη, ώστε να υποχρεώσει τον επιθεωρητή να ικανοποιήσει το αίτημά του για απόσπαση. Όπως αναφέρεται στην «Ειδική Έκθεση», τη σχολική χρονιά 1942-43, ο Ψ.Σ. υπηρετούσε σε μονοτάξιο σχολείο του νησιού. Το Δεκέμβριο του 1942, ο Ψ.Σ. αιτείται απόσπαση στο Λιμάνι Βαθέως, επικαλούμενος τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης στο χωριό που υπηρετούσε για τον ίδιο και την οικογένειά του και την επιδείνωση της υγείας του

¹⁵⁸⁴ Α.Φ. του Ψ.Σ., Έγγραφο ένστασης, 19-2-1953, Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σάμου.

¹⁵⁸⁵ Α.Φ. του Ψ.Σ., Έγγραφο του Επιθεωρητή των Δημ. Σχολείων Σάμου, Αρ.Πρ. 263/23-2-1953

¹⁵⁸⁶ «Τούτο καταφαίνεται και εκ της σιωπής την οποίαν τηρεί εις την αίτησίν του αναφορικώς με την διαγωγή του επί κατοχής. Γνωρίζων καλώς τον διδάσκαλον, έχω την γνώμην, ότι ουδόλως μετεβλήθη από απόψεως χαρακτήρος διότι επ' αυτού εφαρμόζεται το “φύσεως αποστήναι χαλεπόν”. Πάντως είναι απαράμιλλος ως προς την υποκρισίαν και τον φαρισαϊσμόν. Αφού ο Ιούδας ο επιστρέψας τα αργύρια και απαγχονισθείς προ της αναστάσεως του Χριστού δεν δύναται έναντι της ανθρωπίνης συνειδήσεως να εύρη συγγνώμην πως είναι δυνατόν να κριθῇ άλλως ο διδάσκαλος Ψ.Σ., όστις έμεινεν αμετανόητος μέχρι της αναστάσεως της πατρίδος του, όποτε περιεβλήθη καιροσκοπών και πάλιν τον φαρισαϊκόν μανδύαν;». Επιθεωρητής των Δημ. Σχολείων Σάμου, Αναφορά προς Γενικόν Επιθεωρητήν Στοιχ. Εκπαιδεύσεως Β΄ Περιφέρειας, Αρ.Πρ.331/3-3-1953.

¹⁵⁸⁷ Στο ίδιο.

ιδίου, της συζύγου του και του παιδιού του.¹⁵⁸⁸ Ο επιθεωρητής εκτιμά ότι οι λόγοι που επικαλείται ο Ψ.Σ. είναι «γενικοί και προσχηματικοί δυνάμενοι να προβληθούν παρά πάντων των διδ/λων» καθώς οι συνθήκες διαβίωσης στο χωριό όπου υπηρετούσε δεν είναι τόσο τραγικές όσο περιγράφει ο δάσκαλος, κυρίως όμως θεωρεί ότι όταν η κατάσταση είναι δραματική σε όλη την εκπαιδευτική περιφέρεια στην οποία είναι αρμόδιος δεν μπορεί να ικανοποιήσει τέτοια αιτήματα, τη στιγμή μάλιστα που το μονοτάξιο σχολείο του χωριού κινδυνεύει να κλείσει και τα παιδιά να μείνουν χωρίς δάσκαλο.

Ο Ψ.Σ. επιστρατεύει τη γνωριμία της αδελφής της γυναίκας του με τη γραμματέα του Ιταλού Πληρεξουσίου – Νομάρχη και επιχειρεί να εκβιάσει τον επιθεωρητή ώστε να ικανοποιήσει το αίτημά του. Σύμφωνα με την εκδοχή του επιθεωρητή, στις προσπάθειές του να τον επαναφέρει στην τάξη, ο δάσκαλος απαντά ότι «σήμερα δεν κοιτάζουν ούτε σχολεία ούτε μαθητάς, αλλά πως ο καθένας θα ζήσει καλύτερα».

Από το σημείο αυτό και μετά, εκτός όλων των άλλων, διακυβεύεται το κύρος του επιθεωρητή και η δυνατότητά του να επιβάλλεται στους κατωτέρους του. Ο κίνδυνος να παρακάμπτουν οι δάσκαλοι την εκπαιδευτική ιεραρχία προσφεύγοντας στις ιταλικές αρχές, ακολουθώντας το παράδειγμα του Ψ.Σ., είναι ένα πιθανό ενδεχόμενο που επισημαίνει ο επιθεωρητής αν και δεν μπορούμε να γνωρίζουμε τι έκταση θα μπορούσε να πάρει. Ωστόσο, δεν πρέπει να παραβλέψουμε, ότι ο επιθεωρητής, παρ' ότι δέχθηκε ισχυρές πιέσεις από τον Ιταλό Πληρεξούσιο-Νομάρχη, κατηγορήθηκε από αυτόν με βάση τις καταγγελίες του δασκάλου ότι «καταφέρεται κατά των αρχών κατοχής» και υπέστη ακόμα και ανάκριση από αξιωματικούς της ιταλικής αντικατασκοπίας, δεν ικανοποίησε το αίτημα της απόσπασης, διακινδυνεύοντας να υποστεί διώξεις. Διαπιστώνοντας ότι η δικαιοδοσία του ακυρώνεται από την ιταλική κατοχική αρχή και καθώς ο πληρεξούσιος-Νομάρχης τον διατάζει πλέον εγγράφως να ικανοποιήσει το αίτημα του προστατευόμενου του,¹⁵⁸⁹ ο επιθεωρητής ακολουθεί τη μόνη επιλογή που του απομένει για να υπερασπίσει το ρόλο και τη θέση του: καταφεύγει στην αμέσως ανώτερη ιταλική κατοχική αρχή, τον Ιταλό Στρατηγό και επικαλούμενος την «καταστροφή της ηρεμίας και της πειθαρχίας» αποσπά την υποστήριξή του. Με την παρέμβαση του Στρατηγού,

¹⁵⁸⁸ Α.Φ. του Ψ.Σ., Αίτησις αποσπάσεως Ψ.Σ., 27-12-1942.

¹⁵⁸⁹ Α.Φ. του Ψ.Σ., υπ' αριθ/1500/29-3-1943 έγγραφον του εκτάκτου πληρεξουσίου.

το αίτημα του Ψ.Σ. δεν ικανοποιείται, ο δάσκαλος παραμένει στη θέση του και ο επιθεωρητής διασώζει το κύρος του. Και όταν το 1950, στη θέση του Επιθεωρητή Δημ. Σχολείων Σάμου, επανέρχεται ο Χ.Κ., φτάνει το πλήρωμα του χρόνου, να βρεθεί ο Ψ.Σ. αντιμέτωπος με τους ανοιχτούς λογαριασμούς της κατοχής. Υπενθυμίζουμε ότι το Θ΄ Ψήφισμα συμπεριλαμβάνει στα κριτήρια που οδηγούν σε απόλυση, την «εκούσια και συνειδητή συνεργασία μετά των κατακτητών ή επιδρομέων της χώρας προς υποβοήθησιν των σκοπών των ή προς επίτευξιν οίωνδήποτε οφελημάτων»¹⁵⁹⁰ – τα στοιχεία που παραθέτει ο επιθεωρητής δεν αφήνουν καμιά αμφιβολία για την ενοχή του δασκάλου ο οποίος, απολύτως συνειδητά και εκούσια, συνεργάστηκε με τις ιταλικές αρχές για να αποσπάσει προσωπικά οφέλη και μάλιστα παρ’ ολίγο να οδηγήσει σε περιπέτειες και τον ίδιο τον επιθεωρητή του!

Στην «Ειδική Έκθεση» αλλά και στις εκθέσεις επιθεώρησης των ετών 1950, 1951, 1952 και 1953, ο Χ.Κ. χρησιμοποιεί βαρύτατους χαρακτηρισμούς για το Ψ.Σ., τέτοιους που δεν έχουμε συναντήσει σε ατομικούς φακέλους ούτε σε περιπτώσεις δασκάλων που συμμετείχαν σε ένοπλες ομάδες που συνεργάστηκαν με τον κατακτητή αλλά ούτε ακόμα και σε περιπτώσεις που τέθηκαν σε αργία λόγω της συμμετοχής τους στο εαμικό κίνημα: «Ως διδ/λος είναι εγκληματικώς αδιάφορος και ασυνείδητος, ως Έλλην άνευ Εθνικών παλμών, ως άτομον μικρόψυχος. Είναι χαρακτήρ κίβδηλος, ύποπτος και επικίνδυνος με μεγάλην δράσιν φαρισαϊσμού. Συνεπεία των ως άνω ιδιοτήτων του δεν κέκτηται ούτε διδασκαλικόν αξίωμα ούτε κοινωνικόν κύρος». Η κατηγορία της προδοσίας λανθάνει στο λόγο όλων των εκθέσεων του επιθεωρητή και σε μια τουλάχιστον περίπτωση αποδίδεται έμμεσα: «Έχει τοιαύτην ψυχικήν κατωτερότητα ώστε δεν διστάζει να απεμπολίση και αυτήν την Εθνικήν αξιοπρέπειαν και να κατέλθη εις ραδιουργίας ακόμη και εις προδοσίας δια να επιτύχη τους εγωϊστικούς και υλόφρονας σκοπούς του».

Χωρίς αμφιβολία, αποτελεί το βαρύτερο αλλά και τον πιο επικίνδυνο από τους χαρακτηρισμούς που αποδίδεται στο δάσκαλο σε επίσημα υπηρεσιακά έγγραφα που η εκπαιδευτική αρχή καταθέτει στον ατομικό του φάκελο. Υπενθυμίζουμε ότι το Θ΄ Ψήφισμα συμπεριλαμβάνει στα κριτήρια που οδηγούν σε απόλυση, την «εκούσια και συνειδητή συνεργασία μετά των κατακτητών ή επιδρομέων της χώρας προς υποβοήθησιν των σκοπών των ή προς επίτευξιν οίωνδήποτε οφελημάτων».

¹⁵⁹⁰ Ψήφισμα Θ΄ «Περί εξυγιάνσεως Δημοσίων υπηρεσιών κλπ.», ΦΕΚ 251, 28 Αυγούστου 1946, τ. Α΄, αρθρ. 2, π.2.

Πρόκειται για το μοναδικό ολίσθημα του Ψ.Σ.; Μια προσεκτικότερη μελέτη του φακέλου του, αποκαλύπτει ένα βίο τρικυμιάδη και πολυτάραχο. Το 1927 αποφοιτά από την Ιερατική Σχολή Σάμου και το 1933 διορίζεται στην Εκπαιδευτική Περιφέρεια Σάμου. Κατά τη διάρκεια της δικτατορίας Μεταξά, λαμβάνοντας το βαθμό του Λοχίτη, αναλαμβάνει τη διοίκηση του Ανεξάρτητου Τμήματος Ε.Ο.Ν. Καστανέας – Σάμου.¹⁵⁹¹ Κατά τη διάρκεια της κατοχής, παραμένει στο μονοτάξιο σχολείο όπου έχει τοποθετηθεί. Το τέλος της σχολικής χρονιάς 1942-43 βρίσκει το Ψ.Σ. στο ίδιο σχολείο καθώς, όπως είδαμε, οι προσπάθειές του να αποσπασθεί στο Καρλόβασι απέτυχαν. Τη νέα σχολική χρονιά, μετά το βομβαρδισμό του νησιού από τους Γερμανούς, το Νοέμβριο του 1943, ο Ψ.Σ. αναχωρεί για τη Μέση Ανατολή, κατατάσσεται στο Βασιλικό Ναυτικό και ακολούθως εμπλέκεται στο κίνημα του Ναυτικού, συλλαμβάνεται και κλείνεται σε στρατόπεδο συγκέντρωσης. Μετά την απελευθέρωση, παρ' όλα αυτά, καταφέρνει να πάρει απολυτήριο από το Βασιλικό Ναυτικό, επανεμφανίζεται στη Σάμο και η υπηρεσία τον τοποθετεί ξανά στο σχολείο του. Η μισθοδοσία του ξεκινά κανονικά από τις 24 Ιουνίου 1945.

Το σχολικό έτος 1948 – 1949 ξεσπά το σκάνδαλο της «αρπαγής τροφίμων» του σχολικού συσσιτίου του σχολείου του από τους αντάρτες του Δημοκρατικού Στρατού. Κεντρικό πρόσωπο και πάλι ο Ψ.Σ. ως δάσκαλος του σχολείου. Συγκεκριμένα, το Σεπτέμβριο του 1948, μια ημέρα πριν καταφθάσει ο νέος δάσκαλος για να αντικαταστήσει τον Ψ.Σ. ο οποίος έχει μετατεθεί, αντάρτες του Δημοκρατικού Στρατού μπαίνουν στο χωριό και αφαιρούν από την αποθήκη του σπιτιού του Ψ.Σ. τα τρόφιμα. Ωστόσο, μέχρι εκείνη τη στιγμή, κανείς δεν γνωρίζει την ύπαρξη της αποθήκης ούτε του αποθέματος τροφίμων του μαθητικού συσσιτίου. Κανείς, εκτός από τον κάτοχο της αποθήκης Ψ.Σ.! Τα ερωτήματα που προκύπτουν είναι πολλαπλά:

¹⁵⁹¹ Για την προσφορά του στην ΕΟΝ θα τιμηθεί με Έκφραση Ευαρέσκειας: Εθνική Οργάνωσις Νεολαίας της Ελλάδος, Περιφ. Διοικήσις Σάμου, 264^η Φάλαγξ, Αρ.Πρ. 106/28-6-1939, Έκφρασις Ευαρέσκειας. Σε ανάλογο μήκος κύματος είναι και οι λόγοι που εκφωνεί στις εθνικές επετείους την περίοδο αυτή. Παραθέτουμε ενδεικτικά: «Ο τόπος ημών, ως είναι γνωστόν και εις τα νήπιαν ακόμη, επί εικοσαετίαν όλην, έζησεν εν οξυτάτου διχασμού, δηλαδή, είχε διαιρεθή εις δύο αντίπαλα στρατόπεδα αλληλομισούμενα και αλληλοεξοντώμενα εις βάρος της κοινής πατρίδος, της Ελλάδος. Ήδη όμως, χάρις εις την σθεναράν πυγμήν του Εθνικού μας Κυβερνήτου Ιωάννου Μεταξά, τη συγκατανεύσει και του ευσεβεστάτου άνακτος ημών Γεωργίου του Β', ο τόπος ημών βαδίζει γοργώς και σταθερώ τω βήματι τον δρόμον της αναγεννήσεως και της σωτηρίας, της εθνικής αναπλάσεως και του μεγάλου του προορισμού». Ομιλία Ψ.Σ. κατά τη δοξολογία της Εθνικής εορτής της 25^{ης} Μαρτίου, Αρ.Πρ. 68/18-3-1937.

- Πως είναι δυνατόν να διατηρεί ο Ψ.Σ. μυστική αποθήκη με αποθέματα από τα τρόφιμα του μαθητικού συσσιτίου χωρίς να το γνωρίζει κανείς και ειδικά οι αρμόδιοι της Επιτροπής Μαθητικών Συσσιτίων;
- Με ποια διαδικασία και ποια αρμοδιότητα μετέφερε εκεί και στη συνέχεια κράτησε μυστικό αυτό το απόθεμα ο Ψ.Σ.;
- Γιατί αυτά τα αποθέματα τροφίμων έμειναν αδιανέμητα και δεν αποδόθηκαν στους δικαιούχους ;
- Πως γνώριζαν οι αντάρτες την ύπαρξη της μυστικής αποθήκης και πως ενημερώθηκαν ότι την 19η Σεπτεμβρίου θα κατέφθανε ο νέος δάσκαλος;

Η υπόθεση της έρευνας θα κρατήσει μήνες και θα απασχολήσει τόσο τις εκπαιδευτικές αρχές όσο και τη Χωροφυλακή, ωστόσο, όπως προκύπτει από τα σχετικά έγγραφα, το μυστήριο της αποθήκης του σχολείου έμεινε άλυτο και το θέμα έκλεισε χωρίς ο Ψ.Σ. να υποστεί κάποια επίπτωση πέρα από την κατάθεση και αυτών των εγγράφων στον ήδη ογκωδέστατο φάκελό του.

Οι εξηγήσεις του ίδιου του Ψ.Σ. είναι τουλάχιστον ανεπαρκείς, ενώ οι όποιες ερμηνείες δόθηκαν εκ των υστέρων άφηναν σκιές περισσότερο για τη διαχείριση των τροφίμων παρά για συνεργασία με τους αντάρτες. Άλλωστε, μια τουλάχιστον ακόμα περίπτωση υπαινιγμών για κακοδιαχείριση των μαθητικών συσσιτίων από τον Ψ.Σ. σημειώνεται τέσσερα χρόνια αργότερα, το Μάρτιο του 1952, όταν ο Ψ.Σ. παρ' ότι βρίσκεται κλινήρης και σε αναρρωτική άδεια, αρνείται τη βοήθεια και τη συνδρομή του δασκάλου που στέλνει ως βοηθό ο επιθεωρητής για να διεκπεραιώσει τη γραφική εργασία της διεύθυνσης του σχολείου. Ο «βοηθός», δάσκαλος Γ.Σ., ο οποίος ως φαίνεται εστάλη στο σχολείο του Ψ.Σ. και με άλλη αποστολή, ας πούμε διακριτικής διερεύνησης κακοδιαχειρίσεων, αναφέρει χαρακτηριστικά στον επιθεωρητή ότι «ως φαίνεται ο κ. Ψ.Σ. δεν θέλει να τον βοηθήσω εις την υπηρεσίαν του γραφείου του Δημ. Σχολείου(...)Φυσικά η επιμονή του αυτή, κατ' εμέ, σχετίζεται με την υπόθεσιν των συσσιτίων. Δεν γνωρίζω τι αποδεικτικά στοιχεία του συσσιτίου έχει στείλει στο γραφείο σας και πως μπορεί να εξηγηθή η μη διανομή των τροφίμων μέχρι τούδε στα παιδιά, μα ένα πράγμα με κάνει να ανατριχιάζω. Μήπως γίνω εγώ αιτία να στερηθούν

τα παιδιά το ψωμί τους. Αγαπώ και σέβομαι τους Νόμους μα λυπούμαι και τα αθώα πλάσματα».¹⁵⁹²

Να σημειώσουμε ότι, στην τελευταία του αναφορά για το ζήτημα της «αρπαγής τροφίμων» από τους αντάρτες, ο Ψ.Σ. για πρώτη φορά αναφέρεται σε βιαιοπραγίες και δολοφονίες: «Αι συνθήκαι υφ' ας ανεχώρησα εκ του χωρίου ένεκεν της εμφανίσεως των ανταρτών εις το χωρίον ήσαν τοιαύται, ώστε δεν μοι εδόθη καιρός να τα διανείμω. Πλην της σωτηρίας μου δεν ήτο δυνατόν να σκεφθώ άλλο τι. Έφυγον εσπευσμένως και δεν ηδυνήθην έκτοτε να επανέλθω εις το χωρίον, καθ' όσον ήρχισεν η δολοφονία διαφόρων προσώπων. Ανέμενον την καταστολήν της ανταρσίας εν τη νήσω δια να ανέλθω εις το χωρίον δια να προβώ εις την ιδίαις χερσί διανομήν των τροφίμων εις τους απόρους μαθητάς μου».¹⁵⁹³

Παρ' ότι όπως ο ίδιος αναφέρει εγκατέλειψε το σχολείο του κακήν κακώς αφού «πλην της σωτηρίας του» δεν ήταν δυνατόν να σκεφθεί κάτι άλλο, δυο εβδομάδες μόλις μετά από αυτή την αναφορά και ενώ η υπόθεση του σκανδάλου της αρπαγής τροφίμων είναι ακόμα ανοιχτή, δεν διστάζει να εκφωνήσει πύρινο λόγο κατά των «συμμοριτών», στο συλλαλητήριο της 15 Μαΐου 1949 που οργανώθηκε από το κράτος στο Ν. Καρλόβασι αμέσως μετά την υποχρεωτική εκκένωση των χωριών της περιοχής. Εδώ θα δείξει ένα εντελώς διαφορετικό πρόσωπο, παράτολμο και θαρραλέο, αφού καλεί τους κατοίκους των εκκενωμένων χωριών να συνδράμουν ώστε «όχι να αρκεστούμε σε λόγια, αλλά με έργα, να συντρέξωμε το έργο του Εθνικού μας Στρατού. Να πάρουμε όπλα οι δυνάμενοι».¹⁵⁹⁴

Ο Ψ.Σ. έχει από νωρίς διατυπώσει με κάθε αφορμή σε υπηρεσιακά έγγραφα τη στάση του απέναντι στο Δημοκρατικό Στρατό. Για παράδειγμα, από το Φεβρουάριο του 1947 με αίτησή του προς τον επιθεωρητή, ζητά να αποσπασθεί στο Νέο Καρλόβασι, διότι όπως δηλώνει, το χωριό που υπηρετεί «ευρίσκεται υπό την κατοχήν των ανταρτών, ότι εάν μεταβώ θέλει διετρέξει κίνδυνον η ζωήν μου αφεύκτως(...)η διαδρομή έως το ΚΑρλόβασι είναι εις άκρον επικίνδυνος, καθ' όσον μονίμως

¹⁵⁹² Α.Φ. του Ψ.Σ., Αναφορά Γ.Σ. προς επιθεωρητή, 8-3-1952.

¹⁵⁹³ Α.Φ. του Ψ.Σ., Αναφορά Ψ.Σ., 4-5-1949.

¹⁵⁹⁴ Α.Φ. του Ψ.Σ.

κατοικώ εις Νέον Καρλόβασι και αναγκαστικώς θα διέρχωμαι δια των έρημων τόπων όπου ενεδρεύουσιν αι αντάρται».¹⁵⁹⁵

Ωστόσο, με την ομιλία της 15ης Μάη ο Ψ.Σ. εγκαινιάζει μια νέα τακτική. Θα ακολουθήσουν εβδομήντα πέντε (75) δημοσιεύματα, ομιλίες και διαλέξεις τα επόμενα δώδεκα χρόνια, μέχρι το Μάιο του 1962 που θα μετατεθεί στην Αθήνα. Μέχρι το 1953, σχεδόν το σύνολο των ομιλιών και δημοσιευμάτων του αναφέρονται στο «συμμοριτοπόλεμο», στο βασιλιά ή στις ένοπλες δυνάμεις. Αναφέρουμε ενδεικτικά: «Η νίκη του Στρατού μας», «Οι Βασιλείς εις Καρλόβασι», «Μια προσφορά των λεπρών Σάμου υπέρ συμμοριόπληκτων», «Επιθεώρησις του Τ.Ε.Α.Σ.», «Η Διεθνής κατάστασις και το εθνικό καθήκον εκάστου Έλληνο», «Προς τον Στρατηγόν Κον Βασίλειον Μπουτσικάρην, Γενικόν Επιθεωρητήν των Τ.Ε.Α. Ελλάδος – και διαμειφθήσα μετ' αυτού αλληλογραφία».¹⁵⁹⁶

Επιπλέον, ο Ψ.Σ. καθώς διαισθάνεται ότι η δυσχερής θέση του δεν είναι δυνατόν να αντισταθμιστεί μόνο στο πεδίο της δημοσιογραφίας και των δημοσίων σχέσεων, σπεύδει να προσαρμοστεί στο πνεύμα της εποχής, ανταποκρινόμενος στις συστάσεις της Νομαρχίας για την ανάπτυξη φιλανθρωπικών πρωτοβουλιών από τις σχολικές κοινότητες. Τα Χριστούγεννα του 1950 διεξάγεται έρανος για την υπόδηση των φτωχών μαθητών στο Ν. Καρλόβασι. Η έκταση της πρωτοβουλίας μαρτυρεί βεβαίως και το μέγεθος του προβλήματος της φτωχοποίησης των μαθητών και των οικονομικών προβλημάτων που αντιμετώπιζαν οι οικογένειές τους. Ωστόσο, η φιλανθρωπική αυτή ενέργεια θα αποτελέσει αφορμή να ξεσπάσει μια πρωτοφανής αντιπαράθεση ανάμεσα στους διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων καθώς και των γονιών που συμμετέχουν στις Σχολικές Εφορείες. Αποδέκτης των καταγγελιών, ο Επιθεωρητής Σάμου. Ο Ψ.Σ. σε καταγγελία του προς τον Επιθεωρητή, «Αναφέρει επί του διεξαχθέντος εράνου δια την υπόδησιν των ανυποδήτων μαθητών του και καταγγέλλει τον Γ.Χ. Διευθυντήν του Β' Δημ. Σχ. Ν. Καρλοβασίου ότι ενήργησεν έρανον εις την σχολικήν του περιοχήν, χωρίς να προηγηθή συνεννόησις και ότι μετέλθε ψεύδη προς τους κατοίκους του Όρμου Ν. Καρλοβασίου ότι ο έρανος αφεώρα και τα τρία σχολεία του Ν. Καρλοβασίου» και σε ένα πολυσέλιδο κείμενο – καταπέλτη κατά του έτερου διευθυντή, συμπληρώνει μεταξύ άλλων: «Ο κύριος Γ.Χ. κόπτεται, ότι έκαμα διασπαστικήν ενέργειαν, αλλ' ερωτηθήτω πότε άλλοτε κατά την

¹⁵⁹⁵ Α.Φ. του Ψ.Σ., Αίτηση του δημ/λου Ψ.Σ., Αρ.Πρ. 817/10-2-1947.

¹⁵⁹⁶ Α.Φ. του Ψ.Σ.

μακροχρόνιον διαμονήν του εν Νέω Καρλοβασίω, ως Διευθυντής του Β' Δημ. Σχολείου, πότε άλλοτε διενήργησεν έρανον, δια κατασκευήν υποδημάτων δι' ανυπόδητους μαθητάς;».¹⁵⁹⁷

Είναι προφανές ότι η συμμετοχή και άλλων σχολείων στον έρανο με πρωτοβουλία των διευθυντών τους, έδινε μια ευρύτερη κοινωνική δυναμική και αποτελεσματικότητα στη φιλανθρωπική εκστρατεία, αναιρούσε όμως μια δευτερεύουσα (αλλά όχι αμελητέα ή έστω αδιάφορη) λειτουργία αυτής της πρωτοβουλίας. Να ενταχθεί στον ατομικό φάκελο του δασκάλου ως μια ακόμα πλευρά των δραστηριοτήτων του που τον διακρίνει θετικά σε σχέση με τους υπόλοιπους συναδέλφους του. Η κοινή συμμετοχή και άλλων διευθυντών σχολείων στον έρανο, ακυρώνει τη χρησιμότητά του ως μια πρωτότυπη και μοναδική φιλάνθρωπη ενέργεια που πρέπει να πιστωθεί αποκλειστικά στον ατομικό φάκελο του διευθυντή που είχε την αρχική ιδέα ή έστω, εκείνου του διευθυντή που ηγήθηκε της πρωτοβουλίας. Πρόκειται βέβαια για μια ακραία εκδοχή μιας σχολικής πραγματικότητας όπου η ανταλλακτική αξία των κοινωνικών ή φιλανθρωπικών πρωτοβουλιών των εκπαιδευτικών συχνά αποτελούσε ισχυρότερο κίνητρο από την όποια αξία χρήσης τους για τις τοπικές κοινωνίες. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου θα έλεγε κάποιος, ωστόσο ο συνδυασμός ηθικών και υλικών κινήτρων φαίνεται πως δεν λειτουργούσε πάντοτε προς την επιθυμητή κατεύθυνση, με φαιδρά ενίοτε αποτελέσματα. Σε κάθε περίπτωση, ανεξάρτητα από την κατάληξη της έριδας για την πατρότητα του εράνου, στον υποφάκελο «Ηθικαί αμοιβαί – ποιναί – νομιμοφροσύνη» του Ψ.Σ., περιέχεται έκφραση ευαρέσκειας από το Νομάρχη, ο οποίος εξαιρεί τη δράση του δασκάλου για τον έρανο και τη διανομή υποδημάτων σε 36 άπορους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου Όρμου Καρλοβασίου και σημειώνει πως «αποδεικνύεται ότι εν των υμετέρω Σχολείω πλην της μορφώσεως και διαπαιδαγωγήσεως των μαθητών καλλιεργείται θετικώς η ανάπτυξις των αισθημάτων φιλεσπλαχνίας, φιλανθρωπίας, κοινωνικής αλληλεγγύης και του Χριστιανικού πνεύματος».¹⁵⁹⁸

Στην ίδια κατεύθυνση, με βάση το άρθρο 16 του Ν.Δ. 3094/54, διορίζεται με εντολή του Νομάρχη Σάμου στο νυχτερινό Σχολείο Καρλοβασίου.¹⁵⁹⁹ Πρόκειται για

¹⁵⁹⁷ Α.Φ. του Ψ.Σ., Αρ. Πρ. 26, 30-1-1951.

¹⁵⁹⁸ Α.Φ. του Ψ.Σ., Νομαρχία Σάμου, Αρ.Πρ.1651/5-2-1952.

¹⁵⁹⁹ Α.Φ. του Ψ.Σ., Νομαρχία Σάμου, Αρ.Πρ. 15068/28-11-1959.

υποχρεωτική εξωσχολική δραστηριότητα για την οποία θα ανταμειφθεί ένα χρόνο αργότερα, με την «ηθικήν αμοιβήν της ευαρέσκειας» από τη Νομαρχία.¹⁶⁰⁰ Επίσης για τις «παρασχεθείσας εξαιρετικές υπηρεσίας του» προς το Ίδρυμα «Η Φανέλλα του Στρατιώτου» θα του παρασχεθεί, στις 15 Ιουλίου 1958, Δίπλωμα μετά Χρυσού Σήματος από την Βασίλισσα Φρειδερίκη. Με την ίδια ετοιμότητα και αποφασιστικότητα, ο Ψ.Σ. επιδεικνύει εξαιρετικά αντανakλαστικά και απaráμιλλο θάρρος σε κρίσιμες στιγμές που διακυbeύεται η εικόνα του ως δημόσιου λειτουργού. Για παράδειγμα, όταν ο Νομάρχης Σάμου, στις 15 Νοεμβρίου 1950, επισκέπτεται την Επιτροπή Γεωργικής Απογραφής Λιμένος Βαθέος Σάμου, της οποίας μέλος είναι ο Ψ.Σ. και απευθύνεται στο δάσκαλο με τη φράση «Έχω τας χειρίστας συστάσεις ότι το Σχολείον σας είναι το πλέον εξαθλιωμένο εις τα Καρλοβάσια», ο Ψ.Σ. φροντίζει την ίδια κιόλας ημέρα να συντάξει αναφορά διαμαρτυρίας προς τον επιθεωρητή χαρακτηρίζοντας τον πρόεδρο της κοινότητας «εισηγητή συκοφαντικών πληροφοριών» διότι αν και παρών στο συμβάν με το Νομάρχη, στις διαμαρτυρίες του δασκάλου «ετήρησεν σιγήν ιχθύος». Το κίνητρο του προέδρου της κοινότητας θεωρείται πολιτικό καθώς «με θεωρεί ως μη ανήκοντα ίσως εις την πολιτικήν παράταξίν του, καθ' όσον δεν αναμινγύομαι εις τας κομματικές μερίδας». Η αναφορά του Ψ.Σ. καταλήγει με την απορία: «Όταν οι άκρως ευσυνειδήτοι κρατικοί λειτουργοί ούτως υβρίζονται, ποίον μέτρον θα τηρηθή δια τους ασυνειδήτους;».¹⁶⁰¹ Μάλιστα, για να ισχυροποιήσει ακόμα περισσότερο τη θέση του θα σπεύσει να εξασφαλίσει και να επισυνάψει σχετικό έγγραφο των γονέων του σχολείου που μεταξύ άλλων αναφέρουν: «διαμαρτυρόμεθα εντόνως και θεωρούμεν την γενομένην προσβολήν παρά του εκπροσώπου της Πολιτείας εν τω Νομώ προς το πρόσωπον αυτού και το Σχολείον μας, ως κατευθείαν θίγουσιν όλους τους γονείς και κηδεμόνας».¹⁶⁰²

Με κάθε ευκαιρία, ο Ψ.Σ. φροντίζει να εμπλουτίζει το φάκελό του με αποδείξεις της κοινωνικής δράσης του, δημοσιεύματα, έγγραφα ευαρέσκειας κλπ. Ακόμα και με την αφορμή της δωρεάς ενός επίπλου «εκ σουηδικής ξυλείας» για τη σχολική βιβλιοθήκη, η Σχολική Εφορεία σπεύδει να τον ανακηρύξει «Δωρητή» του σχολείου.¹⁶⁰³

¹⁶⁰⁰ Α.Φ. του Ψ.Σ., Νομαρχία Σάμου, Ν.Ε.Κ.Α., Αρ.Πρ.142/17-8-1960.

¹⁶⁰¹ Α.Φ. του Ψ.Σ., Αναφορά δημ/λου Ψ.Σ., Αρ. πρ. 198/15-11-1950.

¹⁶⁰² Α.Φ. του Ψ.Σ., Αναφορά γονέων και κηδεμόνων των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, 19-11-1950. Ακολουθεί πλήθος υπογραφών των γονέων.

¹⁶⁰³ Α.Φ. του Ψ.Σ., Σχολική Εφορεία Δημοτικού Σχολείου, Πράξις υπ.αρ.5/27-8-1961.

Πολύ περισσότερο, όταν έρχεται η στιγμή της μετάθεσής του στην Αθήνα, φροντίζει να καταθέσει στον επιθεωρητή, ώστε να συμπεριληφθεί στο φάκελό του, εκτενέστατη έκθεση της Σχολικής Εφορείας, που τιτλοφορείται «Έκφράσεις ευγνωμόνων ευχαριστιών, προς τον Ψ.Σ. λόγω της πολυπλεύρου δράσεώς του εσωσχολικώς και εξωσχολικώς». Ανάμεσα στα άλλα, πληροφορούμαστε από την ομόφωνα αποδεκτή εισήγηση του Προέδρου της Σχολικής Εφορείας ότι «επί μίαν δεκαπενταετίαν(...)και οι Γονείς και οι Κηδεμόνες και οι μαθηταί του(...)εγεύθησαν τους γλυκύτατους καρπούς της ευεργετικής εσωσχολικής και εξωσχολικής δράσεώς του(...)Καθ' όλην την περίodon του συμμοριτοπολέμου, με ομιλίας, διαλέξεις, λόγους, ως και ποιήματα, ενίσχυε το ηθικόν των κατοίκων, εις κρίσιμους εθνικάς στιγμάς απογοητεύσεων, μετέβαινε δε και εις άλλας κοινότητας, προς ενίσχυσιν του εθνικού φρονήματος των κατοίκων, διεξάγων ομιλίας κ.λ.π. πολλοί εκ των οποίων εδημοσιεύθησαν εις το Λεύκωμα του Γενικού Επιτελείου του Στρατού(...)Δια της δημοσιογραφικής του δράσεως συνετέλεσε, τόσον κατά τον συμμοριτοπόλεμον, όσο και μετ' αυτόν, να εμψυχώνη τους κατοίκους(...)ενισχύσας ηθικώς τας προσπάθειάς της Χριστιανικής Εστίας, των Κατηχητικών σχολείων και του Προσκοπισμού(...)τα φιλανθρωπικά και καλλιτεχνικά σωματεία της πόλης(...)οι μαθηταί του Σχολείου διεκρίνοντο εις την μέσσην εκπαίδευσιν και είχαν τα πρωτεία εις όλας τας τάξεις αυτής(...)επεδόθη εις την συμπήρωσιν των ατελειών [του διδασκῆριου]. Ενήργησε το σουβάτισμα εσωτερικώς, κατεσκεύασεν αποχωρητήριον, κουζίναν, ήνοιξε φρέαρ και ετοποθέτησεν υδραντλίαν δια την ύδρευσιν(...)έκαμε επανειλημμένως ελαιοχρωματισμόν κουφωμάτων, θρανίων και επίπλων(...)εμερίμνησεν δια τον εξοπλισμόν του Σχολείου».¹⁶⁰⁴ Δεν θα πρέπει να μας ξεφεύγει η λεπτομέρεια ότι Γραμματέας της Σχολικής Εφορείας ήταν ο ίδιος ο Ψ.Σ. όπως προκύπτει και από τις υπογραφές των εν λόγω εγγράφων, οπότε μπορούμε εύλογα να υποθέσουμε τη συμβολή του στη συγγραφή τους. Κατά κάποιον τρόπο, αποτελεί ένα συνοπτικό απολογισμό της δεκαπενταετούς υπηρεσίας του στο σχολείο ή τουλάχιστον την εκδοχή που εκείνος επιθυμεί να αποτυπωθεί και να ενταχθεί στο φάκελό του. Επομένως, η αποτίμηση είναι προσαρμοσμένη, κατά το δυνατόν, στις απαιτήσεις που είχε το μετεμφυλιακό κράτος από το δάσκαλο: άριστος παιδαγωγός, κοινωνικός, εθνικόφρων, καλός χριστιανός, φιλάνθρωπος και φιλεύσπλαχνος, πολυμήχανος και πολυτεχνίτης, συνδυάζει τις αρετές του διανοούμενου με τις ικανότητες του αγρότη,

¹⁶⁰⁴ Α.Φ. του Ψ.Σ., Σχολική Εφορεία Δημοτικού Σχολείου, Πράξις υπ.αρ.6/1-9-1962.

του κηπουρού, του οικοδόμου, του ελαιοχρωματιστή, του υδραυλικού και του εργολάβου, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσει πλούσιο κοινωνικό, χριστιανικό και πολιτιστικό έργο.

Πως καταγράφεται όμως η παιδαγωγική εικόνα του Ψ.Σ. μέσα από τις εκθέσεις επιθεώρησης και πως διακυμαίνονται οι βαθμολογίες που του αποδίδουν οι επιθεωρητές; Η ειδική έκθεση που συντάσσει ο επιθεωρητής Ν.Μ. το 1962, όταν ήδη έχει μετατεθεί στην Αθήνα, αποδίδει συνοπτικά τη γενική εικόνα: «Τα στοιχεία του ατομικού φακέλου του ως άνω διδ/λου και αι περί αυτού εκθέσεις εμφανίζουν την υπηρεσίαν του, από μεν του σχολικού έτους 1936-37 μέχρι 1953-54 ως απλώς ευδόκιμον, εντεύθεν δε και μέχρι του σχολ. έτους 1961-62 τελευταίας εκθέσεώς του ως λίαν ευδόκιμον έως εξαιρετικώς ευδόκιμον».¹⁶⁰⁵

Πιο αναλυτικά, οι βαθμολογίες του Ψ.Σ. κυμαίνονται μέχρι το 1953 γύρω στο 16, ανεβαίνουν στο 20 το 1953 και από το 1958 και μετά είναι σταθερά πάνω από 23. Οι εκθέσεις των επιθεωρητών μέχρι το 1953 επισημαίνουν τις διδακτικές του ανεπάρκειες, την παραδοσιακή ερβαρτιανή μέθοδο που ακολουθεί αποσπασματικά και αναποτελεσματικά, το χαμηλό βαθμό προετοιμασίας και την αδυναμία του να λειτουργήσει στη σχολική τάξη επιτυγχάνοντας ένα ικανοποιητικό βαθμό συμμετοχής και αυτενέργειας των μαθητών. Οι εκθέσεις θα εξελιχθούν σε μέτριες και στη συνέχεια ικανοποιητικές μετά το 1954, ωστόσο στην τελευταία επιθεώρηση του διδασκαλικού του βίου, ο Ψ.Σ., με 34 χρόνια υπηρεσίας πλέον, θα υποστεί το δημόσιο συνεντισμό του επιθεωρητή, ο οποίος διέκοψε την επιθεώρηση και τον παρατήρησε έντονα, αφού «ο διδ/λος εφωράθη απaráσκευος προς τούτο και επεχείρησεν να χρησιμοποιήσει το βοηθητικόν εγχειρίδιον των μαθητών παρουσία ημών». Όσο αφορά τους χαρακτηρισμούς που του αποδίδει στις εκθέσεις επιθεώρησης ο επιθεωρητής Χ.Κ. για τη στάση του στην κατοχή, θα μετριαστούν στην έκθεση του 1953 και θα απαλειφθούν πλήρως, για πρώτη φορά στην έκθεση του 1954 – έτος κατά το οποίο ο Χ.Κ. θα μεταβάλλει την αξιολόγηση της συμπεριφοράς του από μέτρια σε αξιοπρεπή.¹⁶⁰⁶

¹⁶⁰⁵ Α.Φ. του Ψ.Σ., Ειδική έκθεσις αρ.81, επιθεωρητής Ν.Μ., Ζ' Εκπαιδευτική Περιφέρεια Αθηνών.

¹⁶⁰⁶ Α.Φ. του Ψ.Σ., Εκθέσεις Χ.Κ. 12-4-1952: «Ως χαρακτήρ είναι αξιοθρήνητος. Τούτο απέδειξεν η διαγωγή του κατά τους χρόνους της δραματικής κατοχής. Ήδη προς εξιλέωσιν μετέρχεται οικτρώς την κολακειάν και τον φαρισαϊσμόν». 12-1-1953: «Κατά την περίοδον της δραματικής κατοχής επέδειξε χαρακτήρα αμφίβολον εις τρόπον, ώστε η σημερινή νομιμοφροσύνη του να ερμηνεύεται μάλλον ως

Στις 17-2-1954, ο επιθεωρητής Σάμου Χ.Κ. αποστέλλει στον Ψ.Σ. έγγραφο όπου τον ενημερώνει ότι «το Π.Υ.Σ.Σ.Ε. Σάμου(...)κατέταξεν υμάς εις τον Α' πίνακα προακτέων κατ' εκλογήν δημ/λων εις τον βαθμόν του Τμηματάρχου Α' τάξεως». Ακόμα όμως και αυτή τη στιγμή που ο Ψ.Σ. κατορθώνει να αποσπάσει την πρόταση για την πολυπόθητη προαγωγή, ο επιθεωρητής δεν ξεχνά τα γεγονότα της κατοχής και υπερβαίνοντας τη λακωνικότητα και τυπικότητα που χαρακτηρίζει τέτοιου είδους έγγραφα, συμπληρώνει με νόημα: «Τρέφομεν την ελπίδα ότι θα εκτιμήσετε δεόντως την ευμένειαν ταύτην της υπηρεσίας και εργαζόμενοι μεθοδικώς και εντατικώς τόσον εντός όσον και εκτός του σχολείου θα δικαιώσητε την πρότασιν της προαγωγής».¹⁶⁰⁷ Τελικά η προαγωγή του Ψ.Σ. στο βαθμό τμηματάρχη Α', θα έρθει οχτώ χρόνια αργότερα, το 1962.

Η ενεργός συμμετοχή του Ψ.Σ. στους εθνικόφρονες κύκλους της Σάμου, η ανάπτυξη δημοσίων σχέσεων με αξιωματικούς και στελέχη του Στρατού, της Χωροφυλακής, των Τ.Ε.Α., της Εκκλησίας, η συνεχής εμφάνισή του στον τοπικό τύπο, η επιμελής και συνεπής συμμετοχή σε φιλανθρωπικές δράσεις και πρωτοβουλίες, θα του εξασφαλίσουν την πολυπόθητη κοινωνική αναγνώριση και, αργά ή γρήγορα, θα ισοσκελίσουν τις διδακτικές του αδυναμίες, την παιδαγωγική και μεθοδολογική ανεπάρκεια, τις οικονομικές ή υπαλληλικές του ατασθαλίες, ακόμα και την «αντεθνική στάση του» κατά τη διάρκεια της κατοχής. Οι εκθέσεις ικανότητας θα βελτιωθούν σταδιακά, οι βαθμολογίες του μετά το 1956 θα φτάσουν σε ικανοποιητικό επίπεδο, οι διαρκείς αρνητικές αναφορές στην κατοχή θα σταματήσουν, οι πολυπόθητες προαγωγές θα δρομολογηθούν. Προφανώς, το σώμα των ομιλιών και δημοσιευμάτων λειτουργώντας ως μια ιδιόμορφη «εθνική» κολυμβήθρα του Σιλβάμ, αποτελεί ένα σημαντικό πλεονέκτημα και αυτό το έχει από καιρό συνειδητοποιήσει ο Ψ.Σ. που επιμελώς κρατά σχετικό αρχείο. Το 1962, με την αφορμή της μετάθεσής του, καταθέτει το σύνολο αυτών των δημοσιευμάτων και ομιλιών δαχτυλογραφημένο από τον ίδιο, «προς συμπλήρωσιν του ατομικού του Φακέλου». Στον υποφάκελο «Διάφορα», όπως ήδη αναφέραμε, συναντάμε πλήθος άρθρων του που δημοσιεύτηκαν στις τοπικές εφημερίδες «Νέα Σάμος», «Ελλάς», «Σαμιακόν Βήμα»

προσαρμογή». 14-1-1956: «Είναι αξιοπρεπής από απόψεως συμπεριφοράς, εθνικόφρων και άμεμπτος το ήθος».

¹⁶⁰⁷ Α.Φ. του Ψ.Σ., Επιθεωρητής των Δημοτικών Σχολείων Σάμου, Αρ.Πρ. 2005/17-2-1954.

καθώς και αντίγραφα των ομιλιών που εκφώνησε είτε στο σχολείο είτε σε τοπικές εκδηλώσεις.¹⁶⁰⁸

Η περίπτωση του Ψ.Σ. έχει μόνο ένα κοινό χαρακτηριστικό με την περίπτωση Καλαντζή: παρ' όλες τις περιπέτειές του τη δεκαετία του '40, παρ' ότι στα επίσημα υπηρεσιακά έγγραφα σημειώνεται ρητά (α) η προδοτική του στάση στην κατοχή και (β) η συμμετοχή του στο «στασιαστικό» κίνημα της Μέσης Ανατολής και η φυλάκισή του στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, ωστόσο, ποτέ δεν του ζητήθηκε να συμπληρώσει δήλωση νομιμοφροσύνης. Η διαφορά βέβαια είναι, ότι ο Καλαντζής έμεινε για δεκαέξι ολόκληρα χρόνια εκτός υπηρεσίας ενώ αντίθετα, ο Ψ.Σ. σε ολόκληρη την υπαλληλική του σταδιοδρομία δεν υπέστη ούτε μια ποινή.

¹⁶⁰⁸ Παραθέτουμε ενδεικτικά απόσπασμα εγγράφου που αναφέρεται σε ομιλία του «κατά την επέτειον του καταστρεπτικού Δεκεμβριανού κινήματος εις γενικήν συγκέντρωσιν Διδασκάλων και μαθητών»: «Εις εκτέλεσιν της υπ' αριθμ. Πρωτ. 3742/3-12-1960 Υμετέρας Εγκυκλίου Διαταγής, λαμβάνω την τιμήν να αναφέρω, ότι την 10^{ην} Δεκεμβρίου ε.ε., εν γενική συγκέντρωσει Διδασκάλων και μαθητών του υπ' εμέ Σχολείου, ωμίλησεν ο Διευθυντής αυτού, επί τη επετείω του καταστρεπτικού Δεκεμβριανού κινήματος. Κατά την ομιλίαν ταύτην υπεγραμμίσθησαν εις τους μαθητάς οι αντεθνικοί σκοποί του ξενοκίνητου κινήματος(...)εγένετο δε έξαρσις του ηρωισμού και της αυτοθυσίας των ενόπλων δυνάμεων και των Εθνικώς σκεπτομένων Ελλήνων πολιτών, οι οποίοι αντέστησαν αποφασιστικώς εις την ένοπλον επιβουλήν των κομμουνιστοσυμμοριτών(...)Ωσούτως εγένετο ανάπτυξις περί του καθεστώτος του τρόμου και της πνευματικής υποδουλώσεως και της ελλείψεως ελευθερίας και της καταρρακώσεως και παντελούς εξαφανίσεως της ανθρωπίνης αξιοπρέπειας του κομμουνιστικού ολοκληρωτισμού, καθώς και των σκοτίων σχεδίων του πανσλαυϊσμού περί αποσπάσεως της Μακεδονίας εκ του Ελληνικού γεωπολιτικού χώρου και της εξαφανίσεως του Ελληνικού Πολιτισμού». Αρ.Πρ. 177/11-3-1960. Παρόμοιες ομιλίες και εκδηλώσεις επαναλαμβάνονταν στις αρχές κάθε Δεκέμβρη στα σχολεία κατόπιν σχετικών εγκυκλίων του Υπουργείου. Ωστόσο, σχέδια παρόμοιων ομιλιών δεν συναντήσαμε σε κανένα άλλο ατομικό φάκελο.

Συμπεράσματα

Η ανάταξη του εκπαιδευτικού συστήματος μετά τον εμφύλιο, ήταν μια μακρόχρονη διαδικασία που στηρίχθηκε, πέρα από την αυτονόμη αλλά εξαιρετικά ανεπαρκή κρατική χρηματοδότηση, τόσο στην ξένη βοήθεια, όσο και στους πόρους των κοινοτήτων, σε δωρεές, αλλά και στην απλήρωτη εθελοντική εργασία των δασκάλων και των γονέων. Ιδιαίτερα το τεράστιο και επείγον κτιριακό πρόβλημα αντιμετωπίστηκε κυρίως από τους δασκάλους και τους κατοίκους της κάθε σχολικής κοινότητας.

Η χαμηλή κρατική χρηματοδότηση είχε σαν αποτέλεσμα, οι χρόνιες ανεπάρκειες και τα προπολεμικά προβλήματα, τα οποία εντάθηκαν με τις τεράστιες καταστροφές των υποδομών τη δεκαετία του '40, να εξελιχθούν σε δομικά χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης. Άθλιες κτιριακές εγκαταστάσεις, ελλείψεις ακόμα και σε θρανία, πληθωρικές τάξεις που σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνούσαν ακόμα και τους 100 μαθητές, υψηλά ποσοστά αναλφάβητων. Η μαθητική διαρροή μειώνεται σταδιακά σε όλη τη μεταπολεμική περίοδο, όπως επίσης και τα ποσοστά των απορριφθέντων στις προαγωγικές εξετάσεις, ωστόσο, παραμένει σε υψηλά επίπεδα ακόμα και στο πλαίσιο της υποχρεωτικής στοιχειώδους εκπαίδευσης, με την καθαρεύουσα, τις προαγωγικές εξετάσεις και το σύνθετο πλέγμα ταξικών φραγμών να τροφοδοτούν το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολικού θεσμού.

Η ανάγκη του οικονομικού συστήματος για αλλαγές στην εκπαίδευση, σύστοιχες με τις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας, τις διαδικασίες ένταξης της χώρας στην ΕΟΚ, τις υποδείξεις του ΟΟΣΑ για ριζική μείωση του πρωτογενούς τομέα και αντίστοιχη αύξηση του δευτερογενούς και τριτογενούς, για παραγωγή εξειδικευμένου και καταρτισμένου εργατικού δυναμικού, αλλά και η ισχυρή κοινωνική πίεση για να ανοίξουν οι πύλες της δευτεροβάθμιας και της τριτοβάθμιας στα παιδιά λαϊκών κοινωνικών τάξεων θα οδηγήσουν στη σταδιακή μαζικοποίηση της δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ενώ στην αρχή της υπό εξέταση περιόδου λιγότεροι από 50% των μαθητών της Στ' Δημοτικού πηγαίνουν στο Γυμνάσιο, το 1973-74 τα αντίστοιχα ποσοστά φτάνουν περίπου στο 70%. Αντίστοιχα, από το 1958 έως το 1968, μέσα σε μια δεκαετία δηλαδή, ο αριθμός των φοιτητών/τριών τριπλασιάζεται (από 24.337 σε 74.896).¹⁶⁰⁹ Επομένως, παρ' ότι ο σχολικός θεσμός διατηρεί τον

¹⁶⁰⁹ Με βάση τα αντίστοιχα στοιχεία της ΕΣΥΕ για τις δυο ακαδημαϊκές χρονιές.

καταναμητικό του ρόλο, ταυτόχρονα με την οικονομική ανάπτυξη, η κοινωνική κινητικότητα αυξάνεται καθώς, παρά την αντίθεση αρκετών συντηρητικών παιδαγωγών, ο μαθητικός πληθυσμός της μέσης εκπαίδευσης και το φοιτητικό σώμα αυξάνονται παρέχοντας έτσι μόρφωση και επαγγελματικά δικαιώματα σε πολύ περισσότερους νέους και νέες.

Ο ιδεολογικός και καταναμητικός ρόλος του σχολικού θεσμού, των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών στόχων και της διδακτικής μεθοδολογίας στη διευρυμένη αναπαραγωγή των κυρίαρχων κοινωνικών σχέσεων είναι καθοριστικός. Ο σχολικός θεσμός αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους και επιστρατεύεται στον αγώνα ενάντια στον κομμουνισμό που εγγράφεται στο διεθνές πλαίσιο του Ψυχρού Πολέμου. Όσον αφορά στην εγχάραξη και αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας της εθνοκοφροσύνης, η συνταγματική κατοχύρωση του ελληνοχριστιανικού προσανατολισμού της εκπαίδευσης το 1952 εξειδικεύεται με νομοθετικά διατάγματα και εγκυκλίους, καθορίζει το περιεχόμενο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, το περιεχόμενο της βασικής εκπαίδευσης των δασκάλων, τις οδηγίες και τις απαιτήσεις των επιθεωρητών, το περιεχόμενο της διδασκαλίας. Αποτελεί την αδιαμφισβήτητη πυξίδα της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής σκοποθεσίας από την Ένωση Κέντρου με τη μεταρρύθμιση του 1964, αποτελεί μια προσπάθεια να ανανοηματοδοτηθεί ο ελληνοχριστιανικός προσανατολισμός και να συνδυαστεί με τον ανθρωπιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης και την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, θα περιοριστεί κυρίως σε θεσμικό επίπεδο,¹⁶¹⁰ καθώς, οι πολιτικές εξελίξεις ευνόησαν τις συντηρητικές αντιμεταρρυθμιστικές δυνάμεις. Ακριβώς επειδή η μεταρρύθμιση του 1964 αμφισβητούσε δομικά χαρακτηριστικά του μεταπολεμικού σχολείου, ανοίγοντας τις πύλες της μέσης εκπαίδευσης και των Πανεπιστημίων στις λαϊκές τάξεις,¹⁶¹¹ υποστηρίζοντας την δημοτική γλώσσα, ενισχύοντας τον δωρεάν χαρακτήρα της εκπαίδευσης και αμφισβητώντας τον κλασικό προσανατολισμό του γυμνασίου με τη διχοτόμησή του σε δύο κύκλους, τροφοδότησε προσδοκίες στο διδασκαλικό σώμα, συνάντησε την κριτική υποστήριξη της αριστεράς και της ΔΟΕ,

¹⁶¹⁰ Χωρίς ωστόσο να καταγραφεί σε συνταγματικό επίπεδο.

¹⁶¹¹ Μόνο το σχολικό έτος 1964-65 διπλασιάστηκαν οι μαθητές της Α΄ Γυμνασίου. *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, Συνεδρίασις 58^η της 17^{ης} Μαρτίου 1964, ομιλία του βουλευτή της Ένωσης Κέντρου, Κωνσταντίνου Δημόπουλου.

αλλά και την ανελέητη πολεμική της συντηρητικής παράταξης και των σταθερών προπυργίων της στην εκπαίδευση (π.χ. Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών).

Ωστόσο, είναι εμφανή τόσο τα όρια, οι εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνικοφροσύνης, όσο και οι τυπικές ή άτυπες αντιστάσεις αλλά και οι τάσεις αμφισβήτησής του, ακόμα και στην πρώτη μετεμφυλιακή δεκαετία. Δεν είναι τυχαίο, ότι το ζήτημα της εκπαίδευσης, αποτέλεσε κεντρικό πολιτικό επίδικο και κομβικό σημείο του ταξικού ανταγωνισμού και της πολιτικής αντιπαράθεσης σε όλη τη διάρκεια της ταραχώδους δεκαετίας του '60. Από αυτήν την άποψη, μπορούμε με βεβαιότητα να υποστηρίξουμε ότι ο μεταπολεμικός ιδεολογικός και πολιτικός στόχος της αποκατάστασης της αστικής ιδεολογικής ηγεμονίας στην εκπαίδευση, επετεύχθη κυρίως με όρους συμβολικής και φυσικής βίας, όπως η εκκαθάριση του εκπαιδευτικού σώματος και η περιθωριοποίηση των αριστερών ιδεών στο εσωτερικό του, αλλά ο στόχος αποεαμοποίησης της ελληνικής κοινωνίας, μόνο εν μέρει επετεύχθη και πάντως η διάλυση και πολιτική εξουδετέρωση του εαμικού κοινωνικού μπλοκ δεν είχε τα αναμενόμενα αποτελέσματα – μόλις 9 χρόνια μετά τον εμφύλιο η ΕΔΑ αναδεικνύεται αξιωματική αντιπολίτευση με ποσοστό 24,42% στις εκλογές του 1958. Επίσης η συμβολή της εκπαίδευσης στον στόχο αυτό δεν ήταν αυτή που προσδοκούσαν οι εθνικόφρονες κυβερνήσεις και οι συντηρητικοί παιδαγωγοί. Παρά τον ασφυκτικό έλεγχο διδασκόντων και διδασκομένων, παρά τον συνεχή έλεγχο των φρονημάτων για την είσοδο στην τριτοβάθμια, παρά τα στερεότυπα της εθνικόφρονης ιδεολογίας με τα οποία γαλουχήθηκαν ολόκληρες γενιές, η ανάπτυξη ενός μαζικού νεολαιίστικου και φοιτητικού κινήματος με σημαίνοντα κοινωνικό ρόλο και συμβολή στις εξελίξεις, καταδεικνύει τα όρια κοινωνικής παρέμβασης και ιδεολογικής ηγεμονίας των νικητών του εμφυλίου. Από αυτή την άποψη, επιβεβαιώνεται η διαπίστωση του Mazower ότι «οι χαμένοι της ιστορίας έχουν να μας διδάξουν πιο πολλά από τους νικητές της»¹⁶¹² – παρά την αύρα των ματαιωμένων ελπίδων που βαραίνει την κοινωνική τους δράση και παρά την έντονη επιθυμία να αφήσουν πίσω τους τις οδύνες της δεκαετίας του '40 και να ζήσουν έναν ομαλό και αδιατάρακτο κοινωνικό βίο, είναι το ίδιο το καθεστώς που υποδαυλίζει τα παλαιά πάθη, τροφοδοτεί τον διχασμό και οξύνει τις κοινωνικές ταξικές αντιθέσεις, ακριβώς λόγω της ανασφάλειάς του.

¹⁶¹² Mark Mazower, *Όσα δεν είπες, Ένα ρωσικό παρελθόν και το ταξίδι προς την πατρίδα. Φόρος τιμής*, Άγρα, Αθήνα, 2017, σ. 20.

Ακόμα και κατά τη διάρκεια της δικτατορίας, η μαζικοποίηση του φοιτητικού σώματος και η μαζική είσοδος στην τριτοβάθμια νέων που προέρχονται από λαϊκές κοινωνικές τάξεις, αποτελεί το σπέρμα της αμφισβήτησης του καθεστώτος: το φοιτητικό κίνημα θα αποδειχθεί στη συνέχεια καταλύτης των πολιτικών εξελίξεων και κύριος φορέας του αντιδικτατορικού αγώνα. Πρόκειται για τους νέους και τις νέες που όχι απλά πέρασαν δώδεκα χρόνια από τα θρανία του σχολείου της εθνοφροσύνης, αλλά διακρίθηκαν και επιβραβεύτηκαν για τις επιδόσεις τους από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με την εισαγωγή τους στο Πανεπιστήμιο. Και εδώ ακριβώς αναδεικνύονται τα όρια της ιδεολογικής εγχάραξης και οι εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνοφροσύνης. Οι καλύτεροι μαθητές του – ή για να είμαστε ακριβείς, ένα σημαντικό, ενίοτε πλειοψηφικό τμήμα τους¹⁶¹³ – είναι εκείνοι που στη συνέχεια, ως ακαδημαϊκοί πολίτες πλέον, διαμορφώνουν το φοιτητικό κίνημα της δεκαετίας του '60 που διεκδικεί τον εκδημοκρατισμό της μετεμφυλιακής κοινωνίας και αποτελεί καταλύτη των πολιτικών εξελίξεων και της ήττας της ΕΡΕ, πρωτοστατεί στα Ιουλιανά και, αργότερα, στον αντιδικτατορικό αγώνα. Είναι δηλαδή εκείνοι και εκείνες οι νέοι και νέες που αμφισβητούν έμπρακτα τον ιδεολογικό πυρήνα της εθνοφροσύνης και διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην ιστορική τομή της μεταπολίτευσης και την καθοριστική ήττα της εθνοφροσύνης.¹⁶¹⁴ Πως ερμηνεύεται αυτή η αντίφαση;

Ένα ερώτημα που απασχόλησε την παρούσα μελέτη είναι σε ποιο βαθμό το μετεμφυλιακό σχολείο ενσωμάτωσε τις αρχές του σχολείου εργασίας και ποιες ήταν οι παιδαγωγικές και διδακτικές επιλογές των δασκάλων στη συγκεκριμένη περίοδο. Παρά τις διαφορετικές¹⁶¹⁵ – και σε ορισμένες περιπτώσεις διαμετρικά αντίθετες¹⁶¹⁶ –

¹⁶¹³ Ας θυμηθούμε τη μαζικότητα και τη δυναμική της ΕΚΟΦ που είχε υπό τον έλεγχό της αρκετούς φοιτητικούς συλλόγους και ας αναλογιστούμε ότι υπήρχε ένα μεγάλο τμήμα φοιτητών που τηρούσε ουδέτερη στάση.

¹⁶¹⁴ Βλ. αναλυτικά: Χρήστος Δ. Λάζος, *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα, 1821-1973, Κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*, Γνώση, Αθήνα, 1987. Επίσης: Μιχάλης Μωραϊτίδης, *Το φοιτητικό κίνημα στην Ελλάδα Πολιτική ριζοσπαστικοποίηση και συλλογική δράση (1956-1964)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Βόλου, 2015.

¹⁶¹⁵ Για παράδειγμα, διαφορετικά αντιλαμβάνονταν την αρχή της αυτενέργειας η Μαρία Montessori και διαφορετικά ο Freinet. Ο Freinet και οι παιδαγωγοί που αναφέρονται στην παιδαγωγική του οπτική έχουν κατηγορήσει ως ανελεύθερο και φορμαλιστικό το σύστημα Montessori.

¹⁶¹⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε δυο περιπτώσεις κορυφαίων παιδαγωγών: τον C. Freinet μέλος του κομμουνιστικού κόμματος Γαλλίας και τον Peter Petersen, δημιουργό του Jenaplan, μέλος του ναζιστικού κόμματος της Γερμανίας. Επίσης τη σύγκρουση για το σχολείο εργασίας ανάμεσα στον G. Kerschensteiner που υποστήριζε ότι η δομή και η φιλοσοφία του σχολείου εργασίας οδηγεί το παιδί στην αυτενέργεια και στον Hugo Gaudig που θεωρούσε ότι είναι η αυτενέργεια του παιδιού, η δυνατότητα του να δράσει ελεύθερα που καθιστά το σχολείο, σχολείο εργασίας.

ιδεολογικές καταβολές των υποστηριχτών του, το πνεύμα του κινήματος της νέας αγωγής στηρίζεται στο θεμελιώδες αξίωμα της αυτενεργού μάθησης, της ελεύθερης μαθησιακής εργασίας των μαθητών με βάση τα αυθόρμητα ενδιαφέροντα και τις φυσικές ανάγκες και κλίσεις τους. Σε κάθε περίπτωση, η διδακτική μεθοδολογία προσαρμόζεται για να υπηρετήσει τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης, δεν είναι μια ουδέτερη φόρμα που μπορεί πάντοτε να χρησιμοποιηθεί ως μεθοδολογικό πασπαρτού, ιδιαίτερα μάλιστα όταν πρόκειται να υπηρετήσει προαστικές αντιλήψεις και αρχές. Στην ελληνική περίπτωση, η ελληνοχριστιανική σκοποθεσία και το αντίστοιχο περιεχόμενο, η αυταρχική δομή και λειτουργία, η επιμονή στην καθαρεύουσα οδηγούν σε ένα διδακτικό αμάλγαμα που επιδιώκει να αφομοιώσει στοιχεία της νέας αγωγής για να υπηρετήσει τους υπερσυντηρητικούς σκοπούς του εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, οι διδακτικοί περίπατοι, οι σχολικοί κήποι, η εφαρμογή της αρχής της εποπτείας σε ορισμένα μαθήματα και η εφαρμογή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας και της ολικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης από μια μειοψηφία διδασκαλιστών και δασκάλων δεν αρκούν για να ανανεώσουν τη σχολική πραγματικότητα. Η *Γενική Διδακτική* και η τριμερής πορεία διδασκαλίας του Εξαρχόπουλου εξειδικεύεται με τις Ειδικές Διδακτικές συντηρητικών παιδαγωγών και Γενικών Επιθεωρητών και αποτελεί το ευαγγέλιο της διδακτικής πράξης για όλη την εξεταζόμενη περίοδο. Είναι ο ασφαλής δρόμος της επιτυχίας για τους δασκάλους και το βασικό κριτήριο στις υπηρεσιακές εκθέσεις των επιθεωρητών, καθορίζει τη σχολική καθημερινότητα. Το μεταπολεμικό σχολείο, παρά τις διακηρύξεις της κυρίαρχης παιδαγωγικής παραμένει δασκαλοκεντρικό και αυταρχικό, τα νέα διδακτικά μοντέλα αποδεικνύονται άκαμπτα και στερεότυπα, αντιμετωπίζουν τους δασκάλους ως εκτελεστές οδηγιών και στηρίζονται στην παραδοχή ότι είναι κατάλληλα για κάθε συνθήκη, στηρίζονται στη μηχανική μετάδοση γνώσεων και την αποστήθιση, ενώ η ρητορική της αποδέσμευσης από τον νοησιαρχικό χαρακτήρα του παλιού σχολείου παραμένει κενό γράμμα στην πράξη: «Τα ιδιότυπα θεωρητικά αμαλλάματα της μεταπολεμικής Διδακτικής δεν μπόρεσαν να μεταμορφώσουν τις κυρίαρχες παιδαγωγικές και διδακτικές αντιλήψεις».¹⁶¹⁷ Σε τελική ανάλυση, η διδασκαλία δεν είναι δυνατόν να νοείται ως μια τεχνική διαδικασία κενή περιεχομένου και πλήρως αποκομμένη από τη σκοποθεσία της εκπαίδευσης. Περιεχόμενο και διδακτικές τεχνικές αποτελούν ένα ενιαίο σύνολο. Επομένως, παρά

¹⁶¹⁷ Μπάμπης Νούτσος, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Ιωάννινα, 1973, σ. 9.

τους όποιους επιμέρους και επιφανειακούς εκσυγχρονισμούς των διδακτικών μεθόδων, το παιδαγωγικό πνεύμα του σχολείου εργασίας δεν ήταν συμβατό με τα δομικά χαρακτηριστικά του μεταπολεμικού εκπαιδευτικού συστήματος. Αντιθέτως, η μηχανική, διεκπεραιωτική διαδικασία αναμετάδοσης ενός σώματος αφηρημένων γνώσεων, υπονομεύει την αποτελεσματικότητα και διεισδυτικότητα της εθνικόφρονος ιδεολογίας, την ίδια τη διαδικασία της εγχάραξης και αναπαραγωγής της. Οι μαθητές καλούνταν να ανταπεξέλθουν στις σχολικές απαιτήσεις και να προσαρμοστούν στον ελληνοχριστιανικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης στα πλαίσια μιας διαβατήριας διαδικασίας που θα τους εξασφάλιζε έναν τίτλο σπουδών και επαγγελματικά δικαιώματα που είχαν συνδεθεί άρρηκτα με την κοινωνική κινητικότητα και την επαγγελματική επιτυχία. Αποστηθίζουν γνώσεις και πληροφορίες, εμφανίζονται να συμπλέουν με αξίες και αρχές, οι οποίες όμως συγκρούονται με τις έντονες πολιτικές διαιρετικές τομές που διαπερνούσαν το κοινωνικό σώμα, αλλά και με τις πρωτοεμφανιζόμενες στη χώρα μας νεανικές κουλτούρες και πολιτισμικές αλλαγές, συγκρούονταν όμως και με τις ανάγκες των μαθητών της παιδικής ηλικίας για μια μορφωτική διαδικασία που θα βρίσκεται σε αρμονία με τις μορφωτικές και κοινωνικές τους ανάγκες, με τον κοινωνικό και οικογενειακό τους βίο. Αντιλαμβάνονται δηλαδή τον σχολικό θεσμό ως μια διαβατήρια διαδικασία για την κοινωνική τους άνοδο, χωρίς απαραίτητα να προσλαμβάνουν ή να υιοθετούν τα ιδεολογικά μηνύματα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ισχυρότατη τάση των λαϊκών κοινωνικών τάξεων να ωθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση, ως μοναδική πιθανότητα κοινωνικής ανόδου,¹⁶¹⁸ ερμηνεύει, εν μέρει, τη δημόσια αποδοχή από τη μία, αλλά τη σιωπηρή απόρριψη από την άλλη, των ιδεολογικών εκπαιδευτικών προταγμάτων από μια ολόκληρη μαθητική γενιά. Πρόκειται για μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα υπόθεση εργασίας που αξίζει τον κόπο να διερευνηθεί αναλυτικότερα.

Το αποτέλεσμα ήταν η μετατροπή της σχολικής ζωής και της διδασκαλίας σε μια ρουτίνα που διαφοροποιούνταν ανάλογα με το μάθημα και την τάξη, κινούμενη πάντα γύρω από τους ίδιους άξονες του ελληνοχριστιανικού ιδεολογικού προσανατολισμού, του δασκαλοκεντισμού, της νοησιарχίας, του αυταρχισμού, της φορμαλιστικής διδακτικής μεθοδολογίας. Έξω από τον πυρήνα των «κύριων

¹⁶¹⁸ Σοφία Νικολαΐδου, *Το χρυσό βραχιόλι*, Μεταίχμιο, Αθηνά, 2020. Περιέχονται μια σειρά από εξαιρετικά ενδιαφέρουσες προφορικές μαρτυρίες επιστημόνων που προέρχονται από πολύ φτωχές λαϊκές οικογένειες και σπούδασαν κάτω από εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες.

μαθημάτων», η φυσική πειραματική, η φυσική ιστορία, η μουσική και τα καλλιτεχνικά μαθήματα, όπως και μια σειρά άλλες σχολικές δραστηριότητες (π.χ. σχολικός κήπος), λειτουργώντας ως οι εξαιρέσεις στον κανόνα, επέτρεπαν ένα συγκεκριμένο όριο εισαγωγής στοιχείων της νέας αγωγής.

Τα περιθώρια ιδεολογικής παρέμβασης των δασκάλων στο περιεχόμενο των μαθημάτων σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι κατανοητό από τους μαθητές ήταν εξαιρετικά ασφυκτικά. Καμία απολύτως παρατήρηση, επίπληξη, καταγγελία, μαρτυρία ή ακόμα και αναφορά σε πρωτογενείς, δευτερογενείς πηγές ούτε στη βιβλιογραφία της ιστορίας της εκπαίδευσης δεν τεκμηριώνει το αντίθετο. Θα μπορούσαν να υπάρχουν άραγε τέτοιες περιπτώσεις και να αντιμετωπίζονται με ανοχή ή και συγκάλυψη από τους επιθεωρητές; Οι επιπλήξεις και οι διώξεις δασκάλων για μια σειρά ζητήματα, παιδαγωγικά και διοικητικά, αποδεικνύουν το ακριβώς αντίθετο. Οι επιθεωρητές δεν επιτρέπουν παρεκκλίσεις από το αυστηρό θεσμικό πλαίσιο. Ο παιδαγωγικός και διοικητικός έλεγχος είναι ασφυκτικός. Ωστόσο, υπάρχει ένας σημαντικός βαθμός έμπρακτης αμφισβήτησης πλευρών του θεσμικού πλαισίου από το διδασκαλικό σώμα, όπως επίσης, υπάρχει και ένας βαθμός παραβατικότητας. Τίποτε από αυτά όμως δεν αγγίζει το περιεχόμενο και την ιδεολογία του σχολείου της εθνικοφροσύνης. Θα μπορούσε να αναρωτηθεί κανείς εάν τέτοιου είδους παρεμβάσεις ήταν εφικτές, πίσω από τις κλειστές πόρτες των σχολικών τάξεων. Μια τέτοια υπόθεση όμως παραβλέπει το προφανές: στην πραγματικότητα δεν υπάρχουν κλειστές πόρτες, οι μαθητές/τριες μετατρέπονται αυτομάτως σε δέκτες και αναμεταδότες των ιδεολογικών μηνυμάτων των δασκάλων τους, επιστρέφοντας στο σπίτι τους μεταφέρουν ιδέες, εικόνες, περιγραφές της σχολικής ζωής, άρα, όλη η εκπαιδευτική κοινότητα, των γονέων συμπεριλαμβανομένων, έχει εικόνα για τη στάση των δασκάλων και τον προσανατολισμό της διδασκαλίας τους. Το μοναδικό περιθώριο που υπήρχε και αξιοποιούνταν στο έπακρο, ήταν η συζήτηση γύρω από ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας – ωστόσο, η διδακτική πράξη, με όλες τις μεθοδολογικές διαφοροποιήσεις της, δεν ξεπερνά το όριο της αμφισβήτησης της τριμερούς διδακτικής πορείας – εκεί τα περιθώρια διαφοροποίησης ήταν θεσμοθετημένα και η όλη συζήτηση και αντιπαράθεση για το μεθοδολογικό ζήτημα έφτανε σε τέτοιο σημείο, ώστε να ενοχλούνται ιδιαίτερα ορισμένοι παιδαγωγοί και επιθεωρητές. Το φαινόμενο δεν είναι ιστορικά πρωτότυπο. Κατά τη διάρκεια της μεταξικής δικτατορίας, αριστεροί και φιλελεύθεροι παιδαγωγοί προσέφυγαν στην έκδοση του

περιοδικού *Παιδαγωγική*, αποφεύγοντας επιμελώς κάθε άμεση κριτική στην εκπαιδευτική πολιτική του καθεστώτος. Με αφανή εκδότη τον Κ. Σωτηρίου, το περιοδικό, απέφευγε κάθε συζήτηση για το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης και επικεντρωνόταν σε ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας (π.χ. ολική μέθοδος πρώτης ανάγνωσης), στοχεύοντας στη συσπείρωση των προοδευτικών δασκάλων γύρω από το προσωπείο της φαινομενικά ανώδυνης και «πολιτικά ουδέτερης» συζήτησης για τη διδακτική μεθοδολογία.¹⁶¹⁹

Εδώ όμως οφείλουμε να επισημάνουμε και κάτι ακόμη. Ο/η δάσκαλος/α δεν διδάσκει μόνο, ούτε κυρίως, αναπαράγοντας το αναλυτικό πρόγραμμα, υλοποιώντας τους διδακτικούς στόχους και παραδίδοντας το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Διδάσκει και με το παράδειγμά του, με τη στάση ζωής του, αποτελώντας πρότυπο αξιών και αρχών, όπως η αλληλεγγύη, η συλλογικότητα, η αξιοπρέπεια, η αίσθηση δικαίου, η ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών του.¹⁶²⁰ Ένας τέτοιος αξιακός κώδικας, ο οποίος μπορεί να πάρει πολλές μορφές και να στηριχθεί σε ποικίλες αφορμές, περνά απαρατήρητος τόσο από το συντηρητικό κοινωνικό περιβάλλον όσο και από τους εποπτικούς μηχανισμούς, επομένως, τα ίχνη που αφήνει είναι αόρατα μεν στην ιστορική έρευνα, αρκετά βαθιά δε, για να καλλιεργήσουν στάσεις ζωής και αξίες ανταγωνιστικές με τον κυρίαρχο ιδεολογικό ρόλο του σχολικού θεσμού.

Αυτό που παραμένει αόρατο, τόσο στο αρχειακό υλικό, όσο και στις δευτερογενείς πηγές, είναι οι ανταγωνιστικοί με το σχολείο μηχανισμοί μετάδοσης της ιστορικής μνήμης, ένα «ταξικά προσδιορισμένο ήθος»¹⁶²¹ κληροδοτημένο από την προηγούμενη γενιά, αξίες, αρχές και μνήμες που μεταδίδονται μέσα από τους οικογενειακούς κύκλους και έρχονται σε σύγκρουση με το σώμα των σχολικών γνώσεων και αξιών. Αν συνυπολογίσουμε τις κυρίαρχες ταξικές αντιθέσεις, τις εγγενείς αντιφάσεις του σχολείου της εθνοφροσύνης, το ισχυρό μεταπολεμικό ρεύμα πολιτιστικής αναγέννησης και άνθισης των γραμμάτων και των τεχνών, αλλά

¹⁶¹⁹ Όπως αφηγείται ο Κ. Καλαντζής, ο Γληνός, σε ερωτήματα συναδέλφων του πως είναι δυνατόν να βγάλει περιοδικό ο Σωτηρίου μέσα στη δικτατορία του Μεταξά, απαντούσε ότι «και τσελεμεντέ μπορούμε να βγάλουμε γιατί κι από κει μέσα κάτι μπορούμε να περάσουμε(...)Εστώ και μέσα από δήθεν ουδέτερα θέματα όπως της διδακτικής και της σχολικής πράξης, μπορούμε να κρατήσουμε ζωντανό το μυαλό του δασκάλου». Κωνσταντίνος Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Γληνού*, Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιμβριώτη, Μ. Παπαμαύρος, *Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης*, Τόπος, Αθήνα, 2018, σ. 63. Αναλυτικά για την εκπαιδευτική πολιτική του Μεταξά και την επιλογή του να προωθήσει τη δημοτική γλώσσα: Χάρης Αθανασιάδης, «Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!»: ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα», περιοδικό *Τα Ιστορικά*, τχ. 68, σ. 187-210.

¹⁶²⁰ Βλ. μαρτυρία της νηπιαγωγού Κρυσταλλίας Χατζηλάμπρου, ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ, πηγή 8.

¹⁶²¹ Ο όρος χρησιμοποιείται από τον Mark Mazower, *ό.π.*, σ. 18.

και ένα ρεύμα νεολαιίστικου πολιτικού και πολιτιστικού ριζοσπαστισμού που έπνεε τόσο από την καπιταλιστική Δύση, όσο και από μια σειρά απελευθερωτικά, ριζοσπαστικά κινήματα της Λατινικής Αμερικής και της Ασίας, μπορούμε να προσεγγίσουμε πιο διεισδυτικά τις συνθήκες διαμόρφωσης μιας νέας γενιάς, πολιτικοποιημένης με αριστερό, δημοκρατικό, προοδευτικό πρόσημο, με ισχυρές πολιτισμικές επιρροές ανταγωνιστικές της εθνοφροσύνης, αλλά και τα περιορισμένα όρια ιδεολογικής λειτουργίας του σχολικού θεσμού. Από την άλλη πλευρά, είναι αξιοσημείωτη η αντοχή αντιλήψεων και δομικών ιδεολογικών αξιών και πρακτικών του σχολείου της εθνοφροσύνης μέχρι και τις μέρες μας,¹⁶²² όπου αποτελεί μια ανεξάντλητη και πολύτιμη δεξαμενή άντλησης ιδεολογημάτων και αξιών, αρκετά διεισδυτικών σε σημαντικά τμήματα της κοινωνίας, από πολιτικούς, ποικίλους διαμορφωτές της κοινής γνώμης, ΜΜΕ, σχολικά εγχειρίδια,¹⁶²³ και διανοούμενους του συντηρητικού χώρου.

Ας επανέλθουμε όμως στη λειτουργία των εποπτικών μηχανισμών. Σε κάθε περίπτωση, η επιθεώρηση δεν είναι μια ευχάριστη διαδικασία για τον επιθεωρούμενο, καθώς από την υποκειμενική κρίση που διαμορφώνει ο επιθεωρητής σε λίγες ώρες, κρίνεται το σύνολο της υπαλληλικής πορείας των δασκάλων. Βασικό κριτήριο για την κρίση του επιθεωρητή είναι το μορφωτικό επίπεδο των μαθητών, η συμπεριφορά τους, η γενικότερη εικόνα τους, δηλαδή, ο/η δάσκαλος/α κρίνεται με βάση τις επιδόσεις και το επίπεδο των μαθητών – σπανίως οι επιθεωρητές αποδίδουν αδυναμίες μιας τάξης στο κοινωνικό περιβάλλον. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν περιπτώσεις δασκάλων που υπερασπίζονται τις μεθοδολογικές επιλογές τους, δικαιολογούν τις αδυναμίες των μαθητών τους επικαλούμενοι κυρίως κοινωνικούς

¹⁶²² Οι μαθητικές παρελάσεις, ο σχολικός εκκλησιασμός, το περιεχόμενο ορισμένων σχολικών εγχειριδίων, όπως για παράδειγμα της Ιστορίας της Στ' Δημοτικού, είναι μερικά παραδείγματα αυτής της ισχυρής παράδοσης.

¹⁶²³ Ενδεικτικά παραθέτουμε την εισαγωγή από το σχολικό εγχειρίδιο Ιστορίας που αντικατέστησε το αντίστοιχο της Ρεπούση: «Για την περίοδο της ελληνικής ιστορίας, από την Άλωση έως την Επανάσταση του 1821 με την οποία δημιουργήθηκε το σύγχρονο ελληνικό κράτος, θα αναφερθούμε στις εξελίξεις στις ιστορικές ελληνικές χώρες. Με τον όρο αυτό εννοούμε τις περιοχές που αποτελούν την ελληνική χερσόνησο, τα νησιά του Αιγαίου και του Ιονίου πελάγους, τη Μικρά Ασία, τον Πόντο, την Ανατολική Θράκη καθώς και την Κύπρο. Αυτές ήταν οι περιοχές όπου άκμασε ανέκαθεν ο ελληνικός πολιτισμός και όπου κατοικούσαν Έλληνες». Κολιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης, Μηνάογλου, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Στ' Δημοτικού*, ΙΤΥΕ, Αθήνα, 2021. Για μια συνολική κριτική του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας, βλ. Δημήτρης Μαριόλης, «Η απόλυτη επιστροφή του εθνικισμού. Κριτική για το βιβλίο ιστορίας της Στ' Δημοτικού», στο *Αποτυπώσεις της Ευρωπαϊκής Ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Προκόπη Παπαστράτη*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2022.

παράγοντες, αμφισβητούν τις εκθέσεις των επιθεωρητών και τη βαθμολογία τους ασκώντας ενστάσεις ή διαμαρτυρόμενοι στα συνδικαλιστικά τους όργανα.

Το μεταπολεμικό σχολείο ήταν ένα αυταρχικό σχολείο. Παρά το ότι τα αρχεία δεν μας διαφωτίζουν ιδιαίτερα γι' αυτό, οι ποινές και μάλιστα οι σωματικές τιμωρίες, ήταν ο κανόνας, παραβιάζοντας έτσι το σχετικό θεσμικό πλαίσιο.¹⁶²⁴ Πολλοί είναι οι παράγοντες που συνέβαλαν στην επικράτηση αυτών των πρακτικών, από τον μεγάλο αριθμό μαθητών ανά τμήμα έως το γενικότερο αυταρχικό κοινωνικό κλίμα, ωστόσο, είναι σαφές ότι οι δάσκαλοι/ες εξασφάλιζαν τη συναίνεση επιθεωρητών και γονέων στο ζήτημα αυτό. Άλλωστε, οι σωματικές ποινές ήταν ο κανόνας απέναντι στα παιδιά εντός και εκτός σχολείου, ήταν αποδεκτός από την πλειοψηφία των γονέων, συγκαλύπτονταν από τους εποπτικούς μηχανισμούς και δικαιολογούνταν ακόμα και από την επιστημονική αρθρογραφία ορισμένων παιδαγωγών.

Ένα ερώτημα που προκύπτει είναι πως αντέδρασαν οι αριστεροί και οι δημοκράτες δάσκαλοι ή όσοι είχαν με τον έναν ή τον άλλο τρόπο εμπλακεί στην εθνική αντίσταση, στις μεταπολεμικές εκκαθαρίσεις και στη διαμόρφωση του σχολείου της εθνικοφροσύνης. Πρώτα απ' όλα, η αντιπαράθεση για αυτά τα ζητήματα δεν κρίθηκε στο πεδίο της ιδεολογικής, πολιτικής αντιπαράθεσης αλλά στα πεδία των μαχών. Αρκετοί και αρκετές δάσκαλοι και δασκάλες διάλεξαν τον δρόμο του βουνού και πλήρωσαν το βαρύ τίμημα της στρατιωτικής ήττας του Δημοκρατικού Στρατού, στην καλύτερη περίπτωση με την υποχώρησή τους στην υπερορία. Όσοι και όσες επέλεξαν να παραμείνουν στην υπηρεσία, αντιμετώπισαν τις διώξεις, τις δηλώσεις νομιμοφροσύνης, τις διαθεσιμότητες και τις απολύσεις και όσοι/ες επανήλθαν με τα μέτρα επιείκειας βρίσκονταν πάντα κάτω από το άγρυπνο βλέμμα του μετεμφυλιακού κράτους. Ωστόσο, έχει ένα ενδιαφέρον πως μετατοπίστηκε η ΔΟΕ από την θερμή υποστήριξη των διώξεων, ακόμα και των εκτελέσεων διδασκαλισσών και δασκάλων, στην υποστήριξη των αιτημάτων όσων επανήλθαν στην υπηρεσία με τα μέτρα επιείκειας. Ενδεικτικό κι αυτό μιας στάσης κοινωνικών δυνάμεων που απαιτούσαν να μουν στο περιθώριο τα πάθη και οι συγκρούσεις του παρελθόντος.

¹⁶²⁴ Πρόκειται για μια χαρακτηριστική και αδιαμφισβήτητη περίπτωση, όπου το αρχειακό υλικό παρουσιάζει μια εντελώς διαφορετική όψη του παρελθόντος από την πραγματική.

Η ραγδαία μείωση των μονοθέσιων σχολείων αποτελεί έναν δείκτη εγκατάλειψης των μικρών και απομονωμένων χωριών αλλά και μιας ευρύτερης δυναμικής αστικοποίησης. Ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, οι δάσκαλοι με τον κοινωνικό τους ρόλο αναβαθμισμένο, ακριβώς λόγω της πολύπλευρης συμβολής τους στην ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος, δεν ήταν πλέον φορείς ριζοσπαστικών ιδεών, αποτελούσαν όμως κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς, φορείς οικονομικού και κοινωνικού εκσυγχρονισμού και μεταδότες αξιών και συμπεριφορών αστικοποίησης. Έχουν σπουδάσει σε μεγάλες πόλεις, ο μισθός τους και επομένως η κατανάλωσή τους, αλλά και οι νέες νοοτροπίες του αγροτικού πληθυσμού μεταβάλλουν τα παραδοσιακά μοντέλα του αντιπραγματισμού, το ντύσιμό τους, η συμπεριφορά τους, η καταγεγραμμένη διάθεσή τους να φύγουν, να πάρουν μετάθεση σε κάποιο μεγάλο αστικό κέντρο, οι επισκέψεις τους στην κοντινή πόλη, νόμιμες ή παράνομες, η εμπλοκή τους με τις αγροτικές εργασίες και η εισαγωγή νέων αγροτικών πρακτικών, οι συναναστροφές της δασκάλας με τις γυναίκες του χωριού, αμφισβητούν δεδομένα, συνήθειες και ήθη. Οι δάσκαλοι και δασκάλες της περιόδου που μελετάμε διεκδικούν τόσο σε συλλογικό (απεργίες, διαμαρτυρίες ΔΟΕ και Συλλόγων), όσο και σε ατομικό επίπεδο (αιτήσεις μετάθεσης, έμπρακτη αμφισβήτηση της παραμονής στην έδρα του σχολείου κλπ.) ένα άλλο, αξιοβίωτο επίπεδο ζωής. Επηρεάζονται σημαντικά από τα δυτικά πρότυπα και τον αστικό τρόπο ζωής, παρά την, ως επί το πλείστον, αγροτική τους καταγωγή, ασφυκτιούν από τους περιορισμούς διαμονής σε αγροτικές και απομακρυσμένες περιοχές, αμφισβητούν έμπρακτα, τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συλλογικό μέσα από τα συνδικαλιστικά τους όργανα τον περιορισμό διαμονής στο χωριό όπου υπηρετούν. Η έλξη που ασκούν τα φώτα της πόλης είναι πολύ πιο ισχυρή από τους σχεδιασμούς και τη στοχοθεσία του κράτους, των συντηρητικών παιδαγωγών και των επιθεωρητών για την παραμονή τους στην ύπαιθρο και την συμβολή τους στην αναδιαμόρφωση μιας ιδεατής αγροτικής ζωής των κοινοτήτων της υπαίθρου, με περιορισμένα όρια εκσυγχρονισμού. Η μετάθεση σε ένα μεγάλο αστικό κέντρο συνδέεται μονοσήμαντα με την ριζική βελτίωση των όρων εργασίας και διαβίωσης στο συλλογικό συνειδητό του εκπαιδευτικού σώματος. Πέραν τούτου, αρκετοί δάσκαλοι αντιδρούν, ενίοτε μάλιστα έμπρακτα, στον υπέρογκο φόρτο εξωσχολικών καθηκόντων, κινούμενοι στα όρια της ανυπακοής και είτε ατομικά είτε μέσω των συνδικαλιστικών τους οργάνων διαμαρτύρονται έντονα και ζητούν την απαλλαγή τους από το μεγαλύτερο μέρος της απλήρωτης εξωσχολικής υπερεργασίας. Η εντατικοποίηση, ο ανύπαρκτος ελεύθερος χρόνος, ο απίστευτος φόρτος διδακτικών

καθηκόντων, σχολικών υποχρεώσεων και εξωσχολικών δραστηριοτήτων υπερβαίνει τις αντοχές των δασκάλων, ακόμα και το πρότυπο της αξίας της σκληρής εργασίας – μόνη αποτελεσματική λύση φαντάζει η φυγή προς τις πόλεις, όπου τα εξωσχολικά καθήκοντα είναι πολύ λιγότερα. Και όλα τα παραπάνω, παρ' ότι είχαν απόλυτη επίγνωση ότι η προσωπική τους ζωή, οι κοινωνικές τους σχέσεις, οι φιλίες τους, οι συμπεριφορές τους, ο οικογενειακός τους βίος, η καθημερινότητά τους εντός και εκτός σχολείου βρίσκονταν διαρκώς κάτω από το μικροσκόπιο του επιθεωρητισμού.

Το χάσμα ανάμεσα στα ιδεολογικά προτάγματα του σχολείου της εθνικοφροσύνης και στη σκληρή πραγματικότητα, ιδιαίτερα στην ύπαιθρο, η αντίθεση ανάμεσα στις υπέρογκες απαιτήσεις και τον υπερμεγέθη κοινωνικό ρόλο και την εργασιακή εντατικοποίηση από τη μία και στις πενιχρές οικονομικές αποδοχές από την άλλη τροφοδοτεί τη δυσαρέσκεια στο εκπαιδευτικό σώμα και ερμηνεύει πως ένας, συντηρητικός πλέον, κλάδος εργαζομένων, με φιλοκυβερνητική ηγεσία θα προχωρήσει στη μεγάλη απεργία του 1957 και θα συγκρουστεί με την κυβέρνηση Καραμανλή. Η επόμενη μεγάλη απεργία του 1963 έχει άλλα χαρακτηριστικά και εντάσσεται στο ευρύτερο πλαίσιο του εκπαιδευτικού κινήματος και των διεκδικήσεων για την παιδεία, συνεχίζει όμως να τροφοδοτείται η δυσαρέσκεια των δασκάλων από την παραπάνω αντίθεση. Η επιστράτευση των απεργών από την κυβέρνηση Καραμανλή θα σηματοδοτήσει και την οριστική ρήξη του κλάδου με την κυβέρνηση της ΕΡΕ. Μέχρι και το πραξικόπημα της 21^{ης} Απριλίου 1967, ο κλάδος των δασκάλων, μέσα από τα συλλογικά του όργανα θα αποτελέσει έναν από τους σταθερούς υποστηρικτές της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Η πτώση της δικτατορίας αποτελεί σαφέστατα μια ιστορική τομή για την εκπαίδευση. Το σχίσμα της σελίδας με τον αναγεννώμενο φοίνικα στα σχολικά βιβλία με την έναρξη του σχολικού έτους 1974-75 από τους ίδιους τους μαθητές, με εντολή των δασκάλων τους, αποτελούσε μια συμβολική πράξη που έμεινε ανεξίτηλη στη συνείδηση όσων τη βίωσαν. Ένας πιο προσεκτικός ερευνητής θα παρατηρήσει τις ιστορικές συνέχειες που υποδηλώνουν την ανθεκτικότητα πρακτικών και πολιτικών που εφαρμόστηκαν για δεκαετίες, όπως για παράδειγμα, τα έγγραφα ευαρέσκειας της Νομαρχίας Αθηνών προς τους – ελάχιστους δασκάλους – που δεν συμμετείχαν στην απεργία του κλάδου το 1976.¹⁶²⁵ Η μεταρρύθμιση του 1976 θέτει και θεσμικά το

¹⁶²⁵ «Εκφράζομεν υμίν, τα συγχαρητήριά μας, διότι δεν συμμετέσχετε εις την προσφάτως πραγματοποιηθήσαν 4/ήμερον απεργιακήν εκδήλωσιν των διδ/ων και νηπιαγωγών. Δια της ενέργειάς σας ταύτης, κατεδείξατε ότι, αφ' ενός μεν, κατενόησατε την αντικειμενικήν στάσιν της Κυβερνήσεως

τέλος του σχολείου της εθνοφροσύνης, ωστόσο, θα χρειαστούν μια σειρά ριζικές νομοθετικές μεταρρυθμίσεις όπως η κατάργηση του επιθεωρητισμού το 1982 για να αλλάξει οριστικά σελίδα η εκπαίδευση.

έναντι των οικονομικών διεκδικήσεων των διαφόρων Δημοσιοϋπαλληλικών Κλάδων, εν τω πλαισίου των σημερινών οικονομικών δυνατοτήτων της Χώρας, αφ' ετέρου δε, εξετιμήσατε το αμέριστον ενδιαφέρον, όπερ επιδεικνύει το Υπουργείον Παιδείας και η Κυβέρνησις, γενικώτερον, προς τους Εκπαιδευτικούς Λειτουργούς, δια της δημιουργίας νέων θέσεων, της βαθμολογικής ανυψώσεως τούτων, της παροχής επιδόματος και της λήψεως πλείστον άλλων ευεργετικών, υπέρ αυτών, μέτρων». Α.Φ. Λ.Χ., Νομαρχία Αττικής, Διαμέρισμα Αθηνών, Έκφρασις συγχαρητηρίων, αρ.πρ. 385965/22-3-1976.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. ΔΕΙΚΤΕΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ¹⁶²⁶

Σύμφωνα με το «μνημειώδες» πόνημα του Γενικού Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαίδευσης Ι. Αρχιμανδρίτη «Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο Επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν», οι δεκαπέντε δείκτες με βάση τους οποίους αξιολογούνταν οι εκπαιδευτικοί ήταν οι ακόλουθοι:

1. ΓΕΝΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΙΣ ΤΟΥ ΔΙΔΑΚΤΗΡΙΟΥ (αυλή – γυμναστήριον – αφοδευτήρια – λουτρά – σχολική αίθουσα κλπ.).
2. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΚΗΠΟΣ (χαρακτήρ καλλιέργειας – ημερολόγια μαθητών κλπ.)
3. ΥΛΙΚΟΝ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ (καταχώρησις υλικού – βιβλία αρχείου σχολείου και σχολικής εφορείας – σχολικόν μουσείον – εποπτικά μέσα κλπ.).
4. Ο ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΣ ΩΣ ΕΚΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΩΝ (σχέσις διδασκάλου προς γονείς μαθητών – εξωσχολική δράσις – εκπολιτιστικά έργα – ο διδάσκαλος ως πνευματική μονάς – προσπάθεια κοινωνιστικής αγωγής – οργάνωσις εργασίας μαθητών – άσκησις ευθύνης και θάρρους – καταπολέμησις ελαττωμάτων – άσκησις δι’ αυτοέλεγχον – ανάπτυξις σχολικής ζωής – ο εθνικολαϊκός πολιτισμός ρυθμιστής και παράγων της αγωγής κλπ.).
5. ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ (σχολική και μαθητική βιβλιοθήκη – χρήσις βιβλιοθηκών – εκλογή βιβλίων – βιβλία κατά τάξεις – τα παιδικά βιβλία κλπ.).
6. ΜΑΘΗΤΙΚΟΝ ΣΥΣΣΙΤΙΟΝ (φροντίς δια την υγείαν των μαθητών – απόκτησις καλών συνηθειών κλπ.).
7. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ (συμπεριφορά προς τον Επιθεωρητήν – Διευθυντήν του Σχολείου – προς τους μαθητάς και γονείς των – εμπόδια μη αρμονικής εργασίας εν τω σχολείω – ανάμιξις διδασκάλου εις πολιτικάς και κοινοτικάς διαμάχας – αφομοιώσις από το περιβάλλον – τυχόν επίκρισις τρόπου ζωής χωρικών κλπ.).
8. ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΑΙ ΠΕΠΟΙΘΗΣΕΙΣ (πολιτιστική δύναμις του Ελληνισμού – Εθνική υπερηφάνεια – σαφής συνείδησις σκοπού αγωγής και μέσων επιτυχίας – συνείδησις αποστολής και ικανότητος διδασκαλικού λειτουργήματος κλπ.).

¹⁶²⁶ Ιωάννης Αθ. Αρχιμανδρίτης, *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζη ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτρα, 1959

9. ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ - ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ (συνειδητός σκοπός συνεργασίας – δυσκολίες κατά την συνεργασία – δυνατότητας αποφυγής δυσκολιών κλπ.).
10. ΠΡΟΠΑΡΑΣΚΕΥΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΟΥ (λεπτομερής γνώσις ύλης – εποπτικά μέσα – μεθοδική πορεία – σιωπηραί εργασίαι – ωριαία διδασκαλία – εάν ο διδάσκαλος είναι μελετηρός κλπ.).
11. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ (ερώτησις – ενδιαφέρον και αυτενέργεια – ερώτησις και προβλήματα προς έρευναν – ερωτήματα προς τον διδάσκαλον – ερωταποκρίσεις – αυτενέργεια και εμπειρία μαθητών – πλατειασμοί και δεοντολογίαι – παράγων αυθορμησίας – φωνή και στάσις διδασκάλου – συζήτησις μεταξύ των μαθητών – τρόπος συζητήσεως – λογοκοπία – προαγωγή εις προφορικόν λόγον – πενιχρότης λεξιλογίου – μηχανική διδασκαλία – τρόπος διδασκαλίας ανάλογος προς έκαστον μάθημα και την φύσιν εκάστου διδακτέου κεφαλαίου – ψυχική και πνευματική επικοινωνία – σαφής συνείδησις επιδιωκομένου δια την διδασκαλίας εκάστου θέματος – ακριβολογία κατά την διδασκαλίαν – σχέδιον κατά την διδασκαλίαν – εποπτεία μαθητών κατά την διδασκαλίαν – διόρθωσις σφαλμάτων – τάξις εκ φόβου ή εξ ενδιαφέροντος γλωσσική έκφρασις – αι γραπταί εργασίαι των μαθητών, άσκησις νοήσεως, φαντασίας, προσοχής, παρατηρήσεως – συνήθεια εις το αυτοτελώς εργάζεσθαι – θεραπεία εποπτείας και αυτενέργειας – ατομικαί και ομαδικαί εργασίαι – αυτοέλεγχος διδασκάλου – άσκησις μαθητών εις αυτοέλεγχον – θεραπεύονται αι ανάγκαι του εκπαιδευτικού μας έργου; - μόρφωσις διδασκάλου – πρόοδος μαθητών – εκτροπαί και παραλείψεις – διδάσκαλος με νωχέλειαν και πλαδαρότητα – ωράρια εργασίας κλπ. κλπ.).
12. ΣΙΩΠΗΡΑΙ ΚΑΙ ΚΑΤ' ΟΙΚΟΝ ΕΡΓΑΣΙΑΙ κλπ.
13. ΘΕΡΑΠΕΙΑ ΕΙΔΙΚΩΝ ΔΙΑΦΕΡΟΝΤΩΝ ΚΑΙ ΚΛΙΣΕΩΝ (καματηρότης – γλωσσική ανάπτυξις – αναλυτικόν πρόγραμμα – καθορισμός ενοτήτων – γραπτοί διαγωνισμοί κλπ. κλπ.)
14. ΜΑΘΗΤΑΙ (αναλογία τάξεων – φοίτησις μαθητών – απόρριψις μαθητών κλπ.)
15. ΔΕΛΤΙΑ ΑΤΟΜΙΚΟΤΗΤΟΣ – ΒΙΒΛΙΟΝ ΥΛΗΣ – ΕΟΡΤΑΙ – ΕΓΓΡΑΦΑΙ (αρτιότης σχολικής εργασίας – διδάσκαλος άξιος της αποστολής του κλπ.)

2. ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Φ.Κ. ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΓΡΙΝΙΟΥ

«Η αστείρευτη αγάπη σας για μας τους υφισταμένους σας κι η αυθόρμητη υποχρέωση που αισθάνομαι να σας ενημερώσω σχετικά με το ζήτημα της διαλύσεως του αρραβώνος μου, μου δίνουν το δειλό θάρρος να σας κουράσω με λίγες γραμμές. Ολόθερμα σας παρακαλώ, να μου συγχωρέσετε αυτή την αυθαιρεσία. Όπως θα ενθυμείσθε από το καλοκαίρι, ο αρραβώνας αυτός ήταν θνησιγενής. Η δνις Γ. ήταν μια ύπαρξη ψυχικά διαταραγμένη και ταλαντευόμενη ανάμεσα απ' την ιδέα του γάμου της στην επαρχία κι απ' τον τελειωτικό χαμό της Αθήνας, που έγινε γι' αυτήν (την δ/δα Γ.) η πολυπόθητη και πολύκλαυστη Γη της Επαγγελίας. Δεν μπορούσε – και το χειρότερο δεν ήθελε – με κανένα τρόπο να συμφιλιωθεί με τη ζωή του χωριού. Μα το ακόμα χειρότερο και οξύμωρο ήταν ότι δεν ήθελε να παραιτηθεί κι απ' τον αρραβώνα. Γι' αυτήν κάθε απασχόληση που αφορά το νοικοκυριό είναι πράξη μη συνάδουσα με την υψηλή θέση της δασκάλας! Επ' αυτού θα σας αναφέρω μια χαρακτηριστική φράση της: «Αν ήθελες γυναίκα που να σου κάνη δουλειές, ας έπαιρνες χωριάτισσα δασκάλα που πήρε και ο Ζώης». Όταν, τον Νοέμβριο, ήρθε και η μητέρα της στους Γιαννοπούλους, με υπέβαλε σ' ένα εξονυχιστικό test, αν κάνω για γαμπρός, κι επειδή δεν πήρα καλό βαθμό, αποφάσισε να διαλύση τον αρραβώνα. Μάλιστα μου επέστρεψαν και τη βέρα. Πάλι όμως επενέβη η δνις Γ. η οποία απειλούσε να αποδημήσει προς τας αιωνίους μονάς και της έδωσα πάλι τη βέρα. Τώρα που ήρθε απ' την Αθήνα μου είπε: «Πίστρεψα πια, πως δεν κάνω γι' αυτή τη ζωή στο χωριό». Της έδωσα τα λίγα δώρα της και πάει στο καλό. Σας παρακαλώ να με πιστέψετε Κύριε επιθεωρητά, ότι της φέρθηκα αξιοπρεπέστατα, σας διαβεβαιώ δε, ότι εις το μέλλον δεν θα την ενοχλήσω ούτε με τη σκιά μου.

Δεν θέλησα να σας κουράσω με ανιαρές λεπτομέρειες. Όταν περάσετε, θα έχω άπειρες να σας πω για να πεισθήτε απόλυτα ότι η ιστορία αυτή οδηγούσε στην αφόρητη δυστυχία. Και πάλι σας παρακαλώ να μου συγχωρήσετε το αυθαίρετο θάρρος.

Με απέραντη εκτίμηση. Φ.Κ., 8.2.1954.

Α.Φ. του Φ.Κ., επιστολή προς τον επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Αγρινίου

3. ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Φ.Κ. ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΑΓΡΙΝΙΟΥ

«Λαμβάνω την τιμήν να σας αναφέρω τα ακόλουθα: Προ δύο ετών εμνηστεύθην μετά της διδασκαλίσσης Σοφίας Γιαννακοπούλου. Κατά το παρελθόν έτος η οικογένειά της εξεδήλωσε επιθυμίαν προς διάλυσιν του αρραβώνος επειδή, λόγω του επαγγέλματός μου, θα εβράδυνα να εγκατασταθώ εις Αθήνας, τόπον διαμονής της ως άνω διδασκαλίσσης. Αύτη όμως μοι υπέσχετο ότι είναι αποφασισμένη να ζήση μαζί μου και ότι διάλυσιν του αρραβώνος θα εσήμαινε την αυτοκτονίαν της ή τον εκ μαρασμού θάνατόν της. Το παρελθόν θέρος, ότε μετέβην εις Αθήνας, τόσον η μνηστή μου όσον και η οικογένειά της μοι ανεκοίνωσαν ότι ο αρραβών τελεί υπό νέον έλεγchon και αναθεώρησιν «διότι πέρυσι έγινε βιαστικά και απερίσκεπτα». Απογυμνωθείς πάσης πρωτοβουλίας παρεχώρησα εις αυτήν απόλυτον ελευθερίαν εκ νέου εκλογής, μετά παρέλευσιν δε 20ημέρου απεφάσισε όπως ανανεώση την προς εμέ εμπιστοσύνην της. Την 5 Σεπτεμβρίου διήλθεν εκ της ιδιαιτέρας μου πατρίδος, μόνη, ίνα εκείθεν ομού μεταβώμεν εις τας έδρας μας. Την επομένην όμως, 6 Σεπτεμβρίου ε.ε. μεταμεληθείσα, ανεχώρησε μόνη δι' Αμφιλοχίαν, αφού διέλυσε τον αρραβώνα. Εις Αμφιλοχίαν όμως, εκ νέου μετανοήσασα, με ανέμενε την 9.9.54 και κλαίουσα δια να τη συγχωρήσω μοι υπέσχετο αιωνίαν πίστιν και αφοσίωσιν. Είχον την αφέλειαν να τη συγχωρήσω και τα πράγματα έβαινον καλώς μέχρι 15 Οκτωβρίου ε.ε. ότε μετέβη εις Αθήνας δι' εγχείρισιν. Εκείθεν, μετά παρέλευσιν μηνός, μοι απέστειλεν επιστολήν νέας διαλύσεως, ην και σας επισυνάπτω. Επίσης, σας υποβάλλω και ευχετήριον κάρτα ήτις της απεστάλη εξ Αθηνών κατά την εορτή της και ήτις τυχαίως περιήλθεν εις χείρας μου. Καθ' όλην τη διάρκεια των δύο ετών, όλα τα Σαββατοκύριακα ήρχετο εις το χωρίον εις ο υπηρετώ και ανεχώρει την πρωίαν της Δευτέρας. Κατά την εδώ έλευσίν σας πληρέστερον θα ενημερωθείτε επ' αυτού. Δια ταύτα πάντα, αιτούμαι την δικαίαν πειθαρχικήν δίωξιν της αναφερθείσης διδασκαλίσσης, διότι τοιαύτη πρωτάκουστος, αντιφατική και ιταμή συμπεριφορά, όχι μόνον το υψηλόν λειτούργημα του διδασκάλου στιγματίζει και κηλιδώνει, αλλά και αυτήν ταύτην την έννοιαν της ηθικής υποστάσεως του ανθρώπου καταρρακώνει θανάσιμως.

Υποβάλλεται θερμή παράκλησις δια την εν καιρώ επιστροφήν των δύο συνυποβαλλομένων επιστολών».

Φ.Κ., 28.11.1954

Α.Φ. του Φ.Κ., επιστολή προς τον επιθεωρητή των Δημοτικών Σχολείων Αγρινίου

4. ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Κ.Σ. ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΖΑΚΥΝΘΟΥ

«Εν συνεχεία της υπ. Αριθ. 21/7-12-46 αναφοράς μου, λαμβάνω την τιμήν κύριε Επιθεωρητά να αναφέρω ευσεβάστως τα κάτωθι. Χθες, ημέραν Σάββατον και μετά το πέρας της εργασίας μου, μετέβην εις το χωρίον μου «Γαλάρων», όπου διαμένει η οικογένεια μου. Όλως τυχαίως πέρασα από το στενό συγγενικό μου σπίτι εντός του χωριού μου και λόγω της βροχής ηναγκάσθην να παραμείνω εκεί επί τινά χρονικό διάστημα. Λόγω της επισκέψεώς μου και επειδή η ταλαιπωρεία της φυλακίσεώς μου κράτησε επί διετίαν περίπου οι συγγενείς ούτοι ετοίμασαν δείπνον όπου και εδείπνησα. Επειδή όμως αφ' ενός, η ώρα μετά το πέρας του δείπνου ήτο προκεχωρημένη και επειδή αφ' ετέρου ηναγκάσθην να πω και ένα ποτήρι κρασί επί πλέον, δεν ηδυνάμην να μεταβώ εις την οικίαν μου αν και εβρίσκετο περί τα 10 λεπτά εκ της συγγενικής μου ταύτης. Ηναγκάσθην τη παρακλήσει και των συγγενών μου να παραμείνω και να διανυκτερεύσω εκεί. Κατά τα πρωινάς ώρας το σπίτι ευρέθη περικυκλωμένο πανταχόθεν από οργάνων της αστυνομίας ως και από 100 περίπου πολίτας οπλισμένους. Ο επικεφαλής όλης αυτής της δυνάμεως αστυνομικός Σταθμάρχης Μαχαιράου με διέταξε να τον ακολουθήσω. Όλος αυτός ο συρφετός με συνόδευσε εις τον αστυνομικόν Σταθμόν Μαχαιράδου. Παρέμεινα εκεί επί δίωρον, όπου ο αυτός Σταθμάρχης μου έκαμε ορισμένας ερωτήσεις επουσιωδέστατες δια να μου είπη εν κατακλείδι, ότι μια και ανήκω εις την αριστεράν παράταξιν πρέπει να προσέχω κλπ. Εις ερώτησίν μου αν έχει έστω και ένα συγκεκριμένον στοιχείον εις βάρος μου, μου απήντησε αρνητικώς. Μετά ταύτα αφέθην ελεύθερος. Πήρα την άγουσαν προς το χωρίον μου, όπου οκτώ άτομα ολίγον έξωθεν του χωρίου Μαχαιράδου (όπου και η έδρα του Αστυνομικού Σταθμού) και εκ των ιδίων οπλισμένων πολιτών

οίτινες μετά της ιδίας αστυνομίας ενήργησαν το «μπλοκ» και με συνέλαβον, είχαν στήσει ενέδρα και μου επετέθησαν δια μαγκουρών και ξύλων χονδρών. Παρά τας απεγνωσμένας φωνάς μου λόγω των ανηλεών χτυπημάτων α υπέστην η αστυνομία ουδόλως ανησύχησε. Εκείνο όμως όπου οφθαλμοφανώς προκύπτει είναι το γεγονός ότι όλη αυτή η μετακίνησίς μου και η μεταφορά μου ως τον Σταθμόν, αποκλειστικόν και μόνον σκοπόν είχε την άνανδρον ευτήν επίθεσιν τη υποδείξει και εμπνεύσει αύτης ταύτης της αστυνομίας, αν ληφθεί υπ' όψιν το επουσιώδες της ανακρίσεως και η συμμετοχή των ιδίων ατόμων εκτελούντων υπηρεσίαν ένοπλον, υπό διαταγάς της αστυνομίας. Όπεν αναντιρρήτως προβάλλεται το τεράστιον προς εμέ ερώτημα: Είναι δυνατόν ποτέ υπό τοιαύτας συνθήκας να έχω εμπιστοσύνην δια την ασφάλειαν της ζωής μου εφ' όσον συμβαίνουν τοιαύτης φύσεως γεγονότα εις βάρος μου, πως είναι δυνατόν κύριε Επιθεωρητά να συνεχίσω να εκτελώ τα καθήκοντά μου εις ένα απομεμακρυσμένον και απομονωμένον χωριόν, όταν σκέπτομαι ότι η ζωή μου, η τιμή μου και το γόητρον της υπηρεσίας μου, την οποίαν ευσυνειδήτως εκτελώ, ευρίσκεται εις την διάθεσιν του πρώτου τυχόντος τυχοδιώκτου; Εις τα ερωτήματα αυτά θα ήθελα να τύχω ημετέρας απαντήσεως. Δια μίαν ακόμαν φοράν δεν παραλείπω να σας εκθέσω ότι όλαι αυτάί αι τρομοκρατικάί ενέργειαι σκοπόν έχουν την δημιουργίαν εντυπωσιακού προηγουμένου δια την επιτυχίαν του αντικειμενικού σκοπού των, την εκτόπισιν. Δια ταύτα, και πάλιν αιτούμαι την άμεσον επέμβασίν σας δια την προστασίαν ενός υφισταμένου σας, όστις και πάλιν ευρίσκεται εις την ανάγκην να κρούσει τον κώδωνα του κινδύνου σοβαροτέρων εις βάρος του επεισοδίων». Α.Φ. του Σ.Ο., Αναφορά του Δημ/λου του Γυρίου Σ.Ο. Προς τον κον Επιθεωρητήν των Δημ. Σχολ. Ζακύνθου, Αριθ. 22, Γαλάρον, 8-12-1946.

5. ΕΠΙΣΤΟΛΗ ΤΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΥ Κ.Σ. ΠΡΟΣ ΤΟΝ ΕΠΙΘΕΩΡΗΤΗ ΔΗΜΟΤΙΚΩΝ ΣΧΟΛΕΙΩΝ ΖΑΚΥΝΘΟΥ

«Κινούμενος από ενδιαφέρον και μόνον προς την Υπηρεσίαν και εμφορούμενος από το συναίσθημα του καθήκοντος και μόνον είμαι υποχρεωμένος να ενημερώσω την προΐσταμένην ημετέραν μου αρχήν επί ορισμένων γεγονότων άτινα έλαβον χώραν κατά το τελευταίον δήμερον εις βάρος μου και τα οποία μειώνουν τα μέγιστα τόσον την αξιοπρέπειαν ενός

εκπαιδευτικού λειτουργού, όσον και ολόκληρον την ιεραρχία της υμετέρας υπηρεσίας. Και αμέσως εξηγούμαι: Υπήρξα κατά το παρελθόν μέλος της Οργανώσεως του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (Ε.Α.Μ.). Η μεταδεκεμβριανή κακοδαιμονία με έσυρε εις τας φυλακάς, μόνον επειδή οι πολιτικές μου πεποιθήσεις προσέκρουον εις την υπάρχουσαν ιθύνουσα κατάστασιν. Παρέμεινα εις αυτάς 20 ολόκληρους μήνας, αποφυλακισθείς εν τέλει υπό του Α΄ Κακουργοδικείου Πατρών κηρυχθείς παμψηφεί αθώος. Η υμετέρα προϊσταμένη μου αρχή μου ανέθεσεν υπηρεσίαν εις το Μον. [μονοθέσιο] Δημ. Σχολείον Γυρίου συμφώνως τω κανονισμώ και τω νόμω της εκπαιδευτικής νομοθεσίας. Ανέλαβον υπηρεσίαν νομίμως την 22αν Οκτωβρίου, όπου και εκτελώ ταύτην ως σήμερον. Από την πρώτην στιγμήν της αναλήψεως των νέων καθηκόντων μου έπραξα και πράττω, ως θέλω τουλάχιστον να πιστεύω, το καθήκον μου και μόνον αυτό. Ουδεμία πράξις έχει σχέσιν με ζητήματα έξω του πλαισίου των καθαρώς σχολικών ζητημάτων, πράγμα εύκολον να διαπιστωθεί και εξακριβωθεί παρ' υμών, εις οιανδήποτε στιγμήν από αυτό τούτο το περιβάλλον της σχολικής μου δράσης, παρ' όλων των κατοίκων του χωρίου τούτου, των οποίων την μαρτυρίαν επικαλούμαι. Δυστυχώς όμως, παρ'όλας τας καλὰς και αγαθὰς μου προθέσεις, παρ'όλας τας απεγνωσμένες προσπάθειές μου, δια την εκτέλεσιν της υπηρεσίας μου προς όφελος των μαθητών μου και της κοινωνίας, η αστυνομική αρχή της περιφερείας μου πράτουσα αντικανονικώς και μη σεβόμενη την ιεραρχία της υμετέρας υπηρεσίας, παρεμβαίνει σκανδαλωδώς εις το έργον μου με αντικειμενικόν σκοπόν να δημιουργήσῃ την ψευδαίσθησιν τόσον εις το περιβάλλον μου, όσος και εις την υπηρεσίαν ασφαλείας της Νήσου, ότι το άτομό μου εγκυμονεί κινδύνους δια την ησυχίαν, τάξιν και ασφάλειαν του τόπου, με την «συγκεκριμένην» κατηγορίαν, ότι υπήρξα κατά το παρελθόν ηγετικό στέλεχος του ΕΑΜ. Επειδή αι μέθοδοι αύται αποτελούν κοινόν μυστικόν εις όλους, πολύ δε περισσότερον εις ημάς οίτινες δοκιμάσαμε επ' αρκετόν εμπράκτως αυτάς και επειδή φρονώ ότι η τοιαύτη ενέργεια σκοπόν έχει την εκτόπισιν μου εκ της Νήσου με το γνωστόν κατασκευάσμα του «επικινδύνου», λαμβάνω την τιμήν να σας παρακαλέσω, όπως ευαρεστούμενοι εξετάσετε την περίπτωση ταύτην επισταμένως και λεπτομερώς προς χάριν της υπηρεσίας και προς αποκατάστασιν της αληθείας. Επικαλούμαι ζωηρώς την άμεσιν επέμβασιν

σας, δια την τοποθέτησιν του ζητήματος εντός του πλαισίου της αξιοπρεπείας και του γοήτρου του κλάδου, ως και της υμετέρας προϊσταμένης αρχής, προς το συμφέρον της υπηρεσίας και προς αποφυγήν δευτέρας αδικίας εις βάρος του φτωχού και δεινοπαθήσαντος υπαλλήλου σας, όστις κατεδιώχθη και κινδυνεύει να καταδιωχθεί απεινώς, επί τη βάσει φανταστικών ή σκηνοθετημένων κατηγοριών. Η παρούσα μου δέον να εκληφθεί ως ζωηρά διαμαρτυρία και ταπεινή προειδοποίησις, δια τα, εις το εγγύς μέλλον γεγονότα».

6. ΔΗΛΩΣΙΣ ΝΟΜΙΜΟΦΡΟΣΥΝΗΣ

ΔΗΛΩΣΙΣ
(Συμφώνως άρθρο 4, παρ. 3, Α. Ν. 516/1948)

1. Έπώνυμον Κύριον όνομα Όνομα πατρός Ίδιότης
(Με κεφαλαία) (Με κεφαλαία) (Με κεφαλαία) (Θέσε)

2. Διεύθυνσις πόλις οδός Άριθ.
(σημερινή)

3. Άριθ. Δελτίου ταυτότητος Έκδοσα Αρχή Χρονολογία

4. Μήπως έχρησιμοποιήσατε μέχρι σήμερα άλλα ονόματα, πλην του γνησίου και τοια; Ποίος ο αριθμός των ταυτοτήτων σας και ποία ή έκδοσα αυτάς; Αρχή δια τα ονόματα ταύτα;

Ποθ διμερίνατε από της 1ης Μαΐου 1941 και κατά ποία χρονικά διαστήματα; (οίκοις ολιγοήμερος ή διά λόγους άναγκής δέν είναι άνάγκη νά μνημονεύθῃ, άπαραίτητον όμως νά άναγραφῇ τάσα μετακινήσεις συνδεομένη πρός πολιτικήν δράσιν).

Χρόνος Πόλις Διεύθυνσις

Υπήρξατε ποτέ μέχρι σήμερα μέλος κομμουνιστικής ή άλλης οργανώσεως άποτελούσης όργανον του Κ.Κ.Ε., ή έξυπηρετούσης τούς σκοπούς του; (Ιδίως ΚΚΕ, ΕΑΜ, ΑΚΕ, ΕΛΑΣ, ΕΤΑ, ΟΠΛΑ, ΕΠΟΝ, ΕΘΝ. ΑΛΛΗΛΕΓΓΥΗ, ΑΥΤΟΑΜΥΝΑ, κλπ.) Ποίας; και κατά ποία χρονικά διαστήματα; Ή έλάβατε ποτέ, άμέσως ή έμμέσως, μέρος εις διενέργειαν ή άνέναν ύπέρ τινος των οργανώσεων τούτων, ή ύπέρ των όπαδών αυτών ή ύπέρ του σκοπού όν αυται επιδιόκουσιν, είτε κατ' έντολήν των οργανώσεων τούτων, είτε και τῇ ιδία σας πρωτοβουλία;

7. Έξακολουθείτε σήμερα νά είσθε μέλος τιαούτης τινός οργανώσεως και ποίας; Μήπως έχετε έν αύτῃ άλλο όνομα και ποίον;

8. Μήπως συνεργάσθητε ή συνεργάζεσθε ή άμέσως ή έμμέσως μετά τινος τοιαύτης όργανώσεως χωρίς νά είσθε έπίσημως μέλος αυτής. Ποίας καί κατά ποίαν έπόχην;

Όχι

9. Μήπως καί χωρίς νά είσθε μέλος τινός τών άνωτέρω όργανώσεων έπροπαγανδίζετε ποτέ εύθέως ή πλαγίως ύπέρ τινος έξ αύτών ή ύπέρ τών κηρυγμάτων ή τών σκοπών των;

Όχι

10. Καταδικάζετε τόν κομμουνισμόν ώς πολιτικήν ιδεολογίαν άποβλέπουσαν είς τήν ύπό δυναμικής μειοψηφίας βίασαν κατάληψιν καί διατήρησιν τής 'Αρχής;

Ναι

11. Έπιδοκιμάζετε τήν σημερινήν δρᾶσιν τής συμμοριακής σπείρας;

Όχι

12. Άναγνωρίζετε ότι ή έν Έλλάδι συμμοριακή σπείρα καί ό έν Έλλάδι κομμουνισμός δρούν προδοτικῶς κατά τών συμφερόντων καί τής άκαιριότητος τής Χώρας μας συνεργαζόμενοι μετά γειτονικών κρατών έχθρικῶς πρός τήν Έλλάδα διακειμένων φονεύουσι καί βασανίζουν άδικοιολογήτως άθόους Έλληνες πυρπολούν καί διαρπάζουν τās περιουσίας των, καταστρέφουν τὰ κοινωφελή έργα καί άπάγουσι γέροντας καί γυναίκας;

Ναι

13. Είσθε διατεθημένος νά ύπηρετήσητε τιμῶς πιστῶς τήν Πατρίδα καί τό δημοκρατικόν αυτής καθεστῶς;

Ναι

14. Υπόσχεσθε ότι δέν θέλετε πράξει τι άντικείμενον πρός τās 'Εθνικάς ύποχρεώσεις καί πρός τὰ καθήκοντά σας, ώς ταύτα διαγράφονται ύπό τών νόμων καί διαταγών τής νομίμου Κυβερνήσεως; 'Ιδίως ύπόσχεσθε ότι δέν θέλετε καταδώσει ύπηρεσιακά μυστικά ή άλλας πληροφορίας περιερχομένας είς γνώσιν σας ώς έκ τής ύπηρεσίας σας; Δέν θέλετε καθ' οίονδήποτε τρόπον άντιδρᾶ είς τό έργον τοῦ Κράτους καί πάσης φύσεως κοινωφελών 'ιδρυμάτων;

Ναι

Μελετήσας έπισταμένως καί έν άπολύτῳ ψυχραιμία τό άνωτέρω έρωτηματολόγιον, δηλῶ επί τῷ λόγῳ τής τιμής μου καί έν γνώσειτῶν ύπό τής παρ. 4 τοῦ άρθρ. 4 τοῦ Α. Νόμου 516/1948 όριζομένων ποινικῶν κυρώσεων καί έν περιπτώσει ψευδοῦς δηλώσεως, ότι αἱ άπαντήσεις μου, έργον έλευθέρας καί άνεπηρεάστου δελήσεώς μου άνταποκρίνονται πλήρως πρός τήν αλήθειαν καί ότι οὔδέν άπέκρυψα έν σχέσει πρός τὰ τεθέντα έρωτήματα.

7. ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΚΤΑΤΟΡΙΑΣ ΓΙΑ ΤΑ ΦΡΟΝΗΜΑΤΑ

ΑΠΟΦΑΣΕΙΣ ΥΠΟΥΡΓΙΚΟΥ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΥ

(3)

Αριθ. αποφάσεως 6, της 7ης Ιανουαρίου 1972

Περί καθορισμού του τύπου και του περιεχομένου της υπευθύνου δηλώσεως των υποψηφίων προς διορισμόν ως υπαλλήλων κατὰ τὴν ἔννοιαν τοῦ ἄρθρου 1 τοῦ Ν.Δ. 1015/1971.

ΤΟ ΥΠΟΥΡΓΙΚΟΝ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟΝ

Λαβὼν ὑπ' ὄψιν : α) τὰς διατάξεις τοῦ ἄρθρου 3 τοῦ Νομοθετικοῦ Διατάγματος 1015/1971 «περὶ νομιμοφροσύνης τῶν υπαλλήλων» καὶ β) εἰσήγησιν τοῦ Ὑπουργοῦ Βοηθοῦ Πρωθυπουργοῦ, ἀποφασίζει :

1. Καθορίζει τὸν τύπον καὶ τὸ περιεχόμενον τῆς υπευθύνου δηλώσεως, ἣτις υποβάλλεται πρὸ τοῦ διορισμοῦ παντὸς υποψηφίου πρὸς πρόσληψιν ἢ διορισμόν ως υπαλλήλου, κατὰ τὴν ἔννοιαν τοῦ ἄρθρου 1 τοῦ Ν.Δ. 1015/1971 «περὶ τῆς νομιμοφροσύνης τῶν υπαλλήλων», ἐχούσης οὕτω :

«ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΔΗΛΩΣΙΣ

ΟΔΗΓΙΑΙ : Ἡ παροῦσα δὴλωσις συντάσσεται κατ' ἐφαρμογὴν τοῦ ἄρθρου 3 τοῦ Ν.Δ. 1015/1971 «περὶ νομιμοφροσύνης τῶν υπαλλήλων». Πρὸ τῆς συμπληρώσεώς της μελετήσατε ἐπισταμένως τὴν εἰς τὸ τέλος τῆς παρούσης βεβαιώσιν σας καὶ τὰς ἐκ ταύτης εὐθύναι σας. Ὑποχρεοῦσθε ὅπως ἀπαντήσητε εἰς ἀπάσας τὰς ἐρωτήσεις. Αἱ ἀπαντήσεις σας δέον ὅπως εἶναι σαφεῖς καὶ εἰλικρινεῖς, διότι θὰ ἐλεγχθοῦν ὡς πρὸς τὴν ἀκρίβειάν των. Τὰ παρεχόμενα διὰ τῶν ἀπαντήσεών σας στοιχεῖα προορίζονται δι' ἐπίσημον χρῆσιν καὶ θεωροῦνται ἀπόρρητα.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΑΥΤΟΤΗΤΟΣ :

Ἐπώνυμον	:	
Ὄνομα	:	
Ὄνομα Πατρὸς	:	
Ὄνομα Μητρός	:	
Ὄνομα Συζύγου	:	

(προκειμένου περὶ ἐγγάμου γυναικὸς)

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΝ

(Ἐπεξήγησις : Σημειοῦται ὅτι αἱ ἀπαντήσεις εἰς τὰ ἐρωτήματα δύνανται νὰ διατυπωθοῦν ἐλευθέρως κατὰ τὴν κρίσιν σας, εἴτε μονολεκτικῶς, εἴτε ἐπεξηγηματικῶς. Εἰς ἄς περιπτώσεις ὁ χώρος τοῦ ἐρωτηματολογίου δὲν ἐξαρκεῖ, δύνασθε νὰ χρησιμοποιοῦσθε ἐπιπροσθέτως καὶ λευκὸν φύλλον χάρτου, δεόντως ὑπογραφόμενον. Καθίσταται γνωστὸν ὅτι τυχὸν συμμετογὴ σας εἰς ὁργανώσεις ἢ οἰαδήποτε δράσεις σας, ἀναγομένη εἰς χρόνον πρὸ τοῦ 18ου ἔτους τῆς ἡλικίας σας, δὲν θὰ ληφθῇ ὑπ' ὄψιν).

- Εἴθετε ἢ ὑπῆρξατε ποτὲ μέλος ἢ ὑπαδὸς κομμάτων, ὁργανώσεων, σωματείων, συλλόγων, συνδέσμων ἢ ἐνώσεων προσώπων (καὶ ποίων κατὰ περίπτωσιν) :
 - Ὑπηρετήσαντων ἢ ὑπηρετούντων ὑφ' οἰονδήποτε μορφὴν ἀμέσως ἢ ἐμμέσως τὸν κομμουνισμόν ἢ τοὺς σκοποὺς καὶ τὰς ἐπιδιώξεις τοῦ κομμουνισμοῦ.
 - Σκοπούντων τὴν καθ' οἰονδήποτε τρόπον ἀνατροπὴν τῆς νομίμου Κυβερνήσεως.
 - Ἐξυπηρετούντων ξένα συμφέροντα εἰς βάρος τῆς Ἐθνικῆς Ἀσφαλείας τῆς Ἑλλάδος.
- Συνειργάσθητε ποτὲ μετὰ τινος τῶν ἐν παραγρ. 1 Κομμάτων, Ὁργανώσεων κ.λ.π., πότε, με ποῖον καὶ κατὰ ποῖον τρόπον; Συμμετέσχετε ποτὲ εἰς ἐκδηλώσεις (πορεῖαι εἰρήνης, συνεστιάσεις, ἐγκαίνια, ἐκδρομαί, ἐκθέσεις, μνημόσυνα, χοροεσπερίδες, καλλιτεχνικαὶ ἐκδηλώσεις, ἀπηγορευμένα συναθροίσεις κ.λ.π.), διοργανωθείσας ὑπ' αὐτῶν;
- Κατεβάλατε ποτὲ συνδρομὴν ὑπὲρ τῶν ἐν παραγρ. 1 Κομμάτων, Ὁργανώσεων κ.λ.π. ἢ συνεισφέρετε ποτὲ εἰς ἔργον διενεργηθέντα ὑπὲρ αὐτῶν ἢ ὁμάδων αὐτῶν καὶ ὑπὸ ποίας συνθήκας;
- Ὑπῆρξατε ποτὲ συνδρομητῆς ἢ ἀναγνώστης ἐφημερίδων, περιοδικῶν καὶ ἐν γένει ἐντύπων ἐκδιδομένων ὑπὸ τῶν ἐν παραγρ. 1 Κομμάτων, Ὁργανώσεων κ.λ.π. ἢ ἀπηρεούντων τὰς γνώμας αὐτῶν καὶ ποίων;
- Μήπως μέλος τοῦ ἀμέσου οικογενειακοῦ σας περιβάλλοντος καὶ ποῖον εἶχεν ἐκδηλώσεις καὶ ποίας ἐκ τῶν ἀνωτέρω ἀναγραφόμενων, ἢ ὑπηρετήσε τὰς Ἀρχὰς κατοχῆς; Ἐν καταφατικῇ περιπτώσει συμμερίζεσθε τὰς ἀπόψεις ἢ ἐκδηλώσεις τούτων;
- Συνελήφθητε ποτὲ, ἐκλήθητε ἢ ἐξητάσθητε παρ' Ἀρχῆς τινος διὰ θέμα σχετιζόμενον μετὰ τὴν Ἐθνικὴν ἀσφάλειαν ἢ τὴν δημοσίαν τάξιν καὶ διὰ ποίαν συγκεκριμένην αἰτίαν;
- Ἐὰν διευμέναιε εἰς τὴν ἀλλοδαπὴν ὑπῆρξατε μέλος ἢ ἀνελίχθητε καθ' οἰονδήποτε τρόπον εἰς ὁργανώσεις, κινήσεις ἢ ἐκδηλώσεις οἰασδήποτε μορφῆς καὶ ποίας;
- Ὑπάρχουν περιστατικά, κατὰ τὴν διαδρομὴν τῆς ζωῆς σας, διὰ τὰ ὅποια δὲν ἐρωτᾶσθε συγκεκριμένως ἀνωτέρω, συνδεόμενα μετὰ τὴν νομοταγὴ διαβίωσιν καὶ τὰ ἐθνικὰ ἰδεώδη καὶ ποῖα εἶναι ταῦτα;
- Εἴθετε διατεθειμένος νὰ ὑπηρετήσητε μετὰ πίστιν καὶ ἀφοσίωσιν τὴν Πατρίδα, τὰ Ἐθνικὰ Ἰδεώδη καὶ τὴν νόμιμον ἐξουσίαν, νὰ ἐκτελῇτε πάντοτε τὴν θέλησιν τοῦ Κράτους;
- Πέραν τῶν ἀνωτέρω ἔχετε νὰ προσθέσητε ἢ διευκρινίσθητε τι, τὸ ὅποιον, κατὰ τὴν κρίσιν σας, θὰ βοηθήσῃ εἰς τὴν μόρφωσιν σαφοῦς γνώμης περὶ τοῦ ἥθους, τῆς χρηστότητος καὶ τῆς ἐθνικῆς τοποθετήσεώς σας;

ΒΕΒΑΙΩ, ἐν γνώσει τῶν συνεπειῶν τοῦ ἄρθρου 2 τοῦ Ν.Δ. 105/1969 «περὶ ἀτομικῆς εὐθύνης τοῦ δηλοῦντος ἢ βεβαιούντος», ὅτι τὰ ἀνωτέρω δηλωθέντα, ἔργον ἀνεπηρέαστου καὶ ἐλευθέρας θελήσεώς μου, ἀνταποκρίνονται πλήρως πρὸς τὴν ἀλήθειαν καὶ ὅτι οὐδὲν ἀπέκρυψα σχετικῶς.

Ἐν τῇ 19..
..... Δ η λ ».

8. Μαρτυρία της νηπιαγωγού Κρυσταλλίας Χατζηλάμπρου

Η οικογένειά μου ήταν Μικρασιάτες πρόσφυγες. Το σχολικό έτος 1966-67 πήγαινα στη Στ' Δημοτικού. Ο δάσκαλος μας ήταν ο διευθυντής του σχολείου, ένας εξαιρετικός δάσκαλος, πολύ δημοκρατικός. Μια μέρα, άνοιξη του '67 ήταν, πριν το πραξικόπημα της χούντας, στο μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής έπρεπε να μας διδάξει το πολίτευμα της Δημοκρατίας και θυμάμαι ολοκάθαρα τις λέξεις του με τις οποίες έδωσε τον ορισμό του δημοκρατικού πολιτεύματος ώστε να το κατανοήσουμε καλύτερα. «Δημοκρατία», είπε, «είναι το πολίτευμα, όπου μπορείς να πας στο καφενείο, να πεις ελεύθερα τη γνώμη σου και την άλλη μέρα το πρωί που θα χτυπήσει η πόρτα σου να είναι ο γαλατάς και όχι ο αστυνόμος». Λίγο αργότερα, μετά το πραξικόπημα – το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής είχε καταργηθεί πια – επισκέφτηκε το σχολείο μας ένα κινηματογραφικό συνεργείο της αστυνομίας, μπήκαμε οι μεγάλες τάξεις στην αίθουσα εκδηλώσεων, όπου προβλήθηκε από τους αστυνομικούς ένα ντοκιμαντέρ με θέμα την προβολή του έργου της δικτατορίας. Ο δάσκαλός μας καθόταν πίσω, σιωπηλός, ανέκφραστος, σε μια καρέκλα, γκρίζο το πρόσωπό του, δεν τον είχα δει ποτέ έτσι. Κάποια στιγμή, είπε ότι είχε ένα σοβαρό τηλεφώνημα και έπρεπε να πάει στο γραφείο του. Αποχώρησε λοιπόν και μας άφησε με τους αστυνομικούς να παρακολουθούμε το ντοκιμαντέρ. Ήρθε αργότερα, τελείωσε το ντοκιμαντέρ, αποχώρησαν οι αστυνομικοί, τους αποχαιρέτησε. Μια μαθήτριά, βαλτή από την οικογένειά της, ρώτησε τον δάσκαλο γιατί δεν μας είχε μιλήσει μέχρι τότε για την «επανάσταση». Κι ο δάσκαλος απάντησε ότι δεν ήταν αρμόδιος για αυτό, αρμόδιοι ήταν οι κύριοι που μας επισκέφτηκαν προηγουμένως κι ότι δεν είναι σωστά πράγματα ένα μικρό παιδί να αναμειγνύεται σε τέτοιες ιστορίες. Η στάση του δασκάλου μας, το γεγονός ότι δεν γύρισε ούτε μια στιγμή να κοιτάξει τους αστυνομικούς, μας πέρασε κάποια μηνύματα που σιγά-σιγά μπορούσαμε να αποκωδικοποιήσουμε.

Η συμμαθήτριά μου ήταν όντως βαλτή διότι την αμέσως επόμενη χρονιά, στην Α' Γυμνασίου, κατά τη διάρκεια μια σχολικής εκδρομής, η φιλόλογος Δέσποινα Τ., μέλος της αδελφότητας «ο Σωτήρ», ζήτησε από τις μαθήτρίες να τραγουδήσει η καθεμιά όποιο τραγούδι ήθελε. Πράγματι, η μία μετά την άλλη, οι μαθήτρίες τραγουδούσαν κάποιο τραγούδι. Κάποια στιγμή, ζήτησε και η εν λόγω μαθήτριά να τραγουδήσει και ξεκίνησε να απαγγέλλει τον Ύμνο της Χούντας. Τότε, η καθηγήτριά τη διέκοψε και την επέπληξε αναφέροντας ότι «εδώ είμαστε σε σχολική εκδρομή και δεν είναι ο κατάλληλος χώρος για να κάνει προπαγάνδα». Μας εξήγησε μάλιστα ότι η

λέξη «επανάσταση» έχει άλλο νόημα και άλλο χαρακτήρα, πηγάζει από κάτω προς τα πάνω, από τον λαό, όπως για παράδειγμα το 1821. Επομένως, συνέχισε, «δεν επρόκειτο για επανάσταση, αλλά για στρατιωτικό καθεστώς που επιβάλλεται στον λαό».

Το 1973 πέρασα στην Παιδαγωγική Ακαδημία. Θυμάμαι χαρακτηριστικά, ότι μετά την πτώση της Χούντας και τη δίκη των πρωταίτιων, ορισμένοι καθηγητές της Παιδαγωγικής Ακαδημίας μας έλεγαν ότι ο καημένος ο Παπαδόπουλος αδικήθηκε και ότι εμείς οι χριστιανοί έπρεπε να τον έχουμε υπερασπιστεί. Όταν απαντούσα ότι ήταν δικτατορία, γίνονταν βασανιστήρια, αντιδρούσαν εντελώς απαξιωτικά, έλεγαν, «έλα καημένη τώρα, τι είναι αυτά που λες;».

Θυμάμαι επίσης, όταν ξεκίνησα να δουλεύω στην ιδιωτική εκπαίδευση, το δημοκρατικό πνεύμα ελευθερίας που απέπνεαν οι μαζικές συνελεύσεις και το γεγονός ότι ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη Γ.Σ. ήταν και κάποιοι πρώην καθηγητές μου που αισθάνονταν πολύ χαρούμενοι και περήφανοι που εμείς νέα παιδιά, οι μαθητές και οι μαθήτριές τους ήμασταν συνάδελφοί τους και παρόντες στη Γ.Σ. Μάλιστα, μια παλιά μου καθηγήτρια, αμέσως μετά την ομιλία της κατέβηκε από το έδρανο, ήρθε κοντά μου και με πήρε αγκαλιά συγκινημένη. Ήταν περίεργα χρόνια, από τη μία υπήρχε μια μέθεξη ελευθερίας, από την άλλη δεν αισθανόμασταν ασφαλείς καθώς υπήρχε και η εκτίμηση ότι χαλάρωσαν τα πράγματα για να εκδηλωθούμε και να μας μπαγλαρώσουν πάλι. Μην ξεχνάμε τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού κόσμου τη δεκαετία του '60, που ήταν ακόμα πολύ νωπές, με το κεντρώο διάλειμμα, όπου ακολούθησε το πραξικόπημα του '67. Επίσης, στις απεργίες υπήρχε πίεση όχι μόνο από τους ιδιοκτήτες αλλά και από ανθρώπους της εκκλησίας να μην απεργήσουμε με το επιχείρημα αν θα δείξουμε υπακοή στο Σύλλογό μας ή στην πατρίδα.

9. Προσωπογραφία της Ρόζας Ιμβριώτη από συγκρατούμενό της στο
Τρίκερι¹⁶²⁷



¹⁶²⁷ Προσωπικό αρχείο Αναστασίας Καλαντζή-Αζίζι.

10. Ανέκδοτο φωτογραφικό υλικό για τον Κ. Καλαντζή¹⁶²⁸



Ξανθίππη Καλαντζή-Βακαρρέλη και Κώστας Καλαντζής



Μονοτάξιο Σχολείο Νεοχωρίου Βόλου, σχολικό έτος 1929-1930. Αριστερά διακρίνεται ο Κ. Καλαντζής.

¹⁶²⁸ Προσωπικό αρχείο Αναστασίας Καλαντζή-Αζίζι.

11. Έγγραφο προαγωγής του Κ. Καλαντζή με την υπογραφή της Ρόζας

Ιμβριώτη¹⁶²⁹

Πρὸς τὸν Κύριον
 κ. Κων/ντίνον Καλαντζήν
 Διευθ. τῆς Προτύπου Ἑδεύουσας Σχολῆς Ἀθηνῶν
 Ὑποτάσσουσα.

Αναπονήσειν ὑμῶν, ὅτι διὰ τῆς ὑδ. ἀριθ. 2^{ης} 2.1
 ὑπομνήσας ἀνάγκης πληροφορίας ἐν τῇ διατάξει τῆς
 ἀριθ. 3 τῆς ὑδ. ἀριθ. 1440/1942 «περί διατα-
 ράσεως γυμνασίου ἁποχ. ὑποκαταστάσεως», π. δ. κα-
 τὰ τὴν ἀνάγκην ἀντικειμένου, ἐπὶ τῇ δημοσίευσιν ἐν τῇ
 δ. κ. κατελέγη ἀπὸ τῆς 18^{ης} Ἰουνίου 1942 ἐν
 τῇ δ' ἐκτάσει (μὲν ἐν τῇ ἐκτάσει) ἐν ἀντικειμένῳ νῦν ἐν
 τῇ δ' ἐκτάσει τῆς γυμνασίου τῆς ἀποκαταστάσεως
 ὑποκαταστάσεως καὶ ὡρίσθη ὁ βασικὴ μνηστὴν
 ὑμῶν μὲν ἐν δραχμῶν 5.800 προσεφύνηται
 ἐν τῇ π. δ. τῆς 12-1-34 κατὰ 5%, διότι
 ἐν τῇ ἐκτάσει ὑποκαταστάσεως ὑποκαταστάσεως, ἀντικείμε-
 ὦν ἀπὸ τῆς ἀντικειμένου χρονολογίας ἐν τῇ ἐκτάσει
 ἐν δραχμῶν 5.990.

Ἐν Ἀθήναις τῇ 8^ῃ Ἰουλίου 1942
 Ἡ ὑποκαταστάσεως.

Ρ. Ιμβριώτης

¹⁶²⁹ Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχεῖο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

12. Αίτηση αποδοχής παραίτησης της Ξ. Βακαρέλλη-Καλαντζή λόγω
 δυσμενούς απόσπασης¹⁶³⁰

Ε 304981



Προς
 τήν καὶ διεδύτριάνα ἑμ-
 θεοτήτριαν Προτίπου
 Εἰδικὸν Ἐσχέον Ἀθηνῶν
 ἑταίρα

Αἴτησις

ἀποδοχὴς πορευτήσεως
 ἐν τῇ ὑπηρεσίᾳ
 τῆς δημοδιδασκαλίας τῆς
 Προτίπου Εἰδικῆς Ἐσχέου Ἀθηνῶν
 Ξανδύππου Βακαρέλλη

Ἐν Ἀθήναις καὶ 15^ῃ Νομβρίου 1997

Ἀποσπασμένη ἐκ τῆς ἐπὶ τῷ
 Πρότυπον Εἰδικόν Ἐσχέον ὄργα-
 νικῆς δεσφῆς μου δὲν δύνα-
 μαι γὰρ ἀπομακρυνθῶ ἐξ Ἀ-
 θηνῶν διὰ τοῦ κατωτέρω σοβαροῦ
 γήγνη, ἐπιστημονικῆς, οἰκονομικῆς
 καὶ οἰκονομικῆς. Πρῶτον
 διότι ἀποσπῶμαι ἐν τοῦ
 Προτίπου Εἰδικῆς Ἐσχέου
 ἐξ ὅ ὑπερέτῃσα ἐδαμύμην ἀπὸ
 τῆς πρώτης ἐμέρας τῆς ἰδρύσεως
 τῆς, ἐδιδάσκουσα ἐπὶ τῇ φιλοσο-
 φικῇ ἀρχαίᾳ ἀρχαίᾳ
 καὶ δημοσιεύουσα μὲν τῶν
 καὶ ἀφ᾽ ὧν. Τὴν δὲ τὴν δὲ τὴν
 τὴν κατέχω ὀργανικῶς, ὑπηρε-
 τῶν ἀντικῶ ἐπὶ 17 ἔτη ἐξ αὐτῆς
 καὶ τιμωταίης προήχθην κατὰ
 ἐλπίδα ἐξ τῶν βαθμῶν τῆς
 Γενικατάρχου Α'. Δεύτερον
 διότι ὑπερέτῃσα ἐπὶ δεκαε-
 τίαν ἐπὶ τῇ Βόρειον Ἑλλάδι

ΕΠΙΣΕΟΥΤΗΡΙΣ
 ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΧΑΡΤΟΥ ΣΤ. 4250Υ
 Α Θ Ν Σ Η

84
 15-11-97

¹⁶³⁰ Προσωπικό αρχείο Αναστασίας Καλαντζή-Αζίζι.

Τρίτον δίδω εἶμαι μητέρα βρέφους,
16 μηνῶν παρ' κινδυνῶν καὶ θανάτου
τοῦ τέκνου μου ἐκ τῆς μεταβολῆς,
καὶ διαβίωσης, ἐν ᾧ χειρὶν
καὶ ἀπομερακρυσμένην χερσὶν
τῆς ὑπαίδρου. Τέταρτον δίδω
καὶ ὁ σφύγγός μου μέγαν ὅποιον
συνυπηρετῶ ἀποπαύσαι καὶ
ἄλλαν ἀπομερακρυσμένην
περιφέρειαν. Πέμπτον δίδω
προσταγῶν χέροντα καὶ αἰὶν καὶ
πατέρα ὑπερβαῖντα τὸ 85^{ον} ἔτος
καὶ τοῦ ὅποιου καὶ μετακίνησης
εἶναι ἀδύνατον καὶ ἔκτον
δίδω καὶ δι' ἰδίαν ἐξόδον μετὰ
βασίς μου κοδίσταται ἀδύνατον
λόγω παντοῦ, ἔργου οἰκονο-
μικῆς φύσεως. Διὰ τοῦ ἀντιγράφου
λόγου ἀνταρμέσθω καὶ ὑποβά-
θω ὑμῶν ἐκστάναι, τῇ ἐκ τῆς
ὑπηρεσίας ποικιλομορφίας καὶ
καὶ ποικιλομορφίας ὑμῶν, ὅπως αἰσθητὴν
τὴν ταύτην.

Εὐπεδεσθῶν
καὶ διανοηθῶν τῶν Π.Ε. Εὐχόμενος
Ἰ. Βασιλείου

13. Έγγραφο απόλυσης του Κ. Καλαντζή λόγω φρονημάτων¹⁶³¹

Σ.Κ.

ΒΑΣΙΛΕΙΟΝ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

82.

Εν Αθήναις τῇ 3.1.1949 194

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΝ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΓΕΝΙΚΗ Δ/ΣΙΣ

Διεύθυνσις Στοιχ.

Τμήμα Προσωπικοῦ

Γραφεῖον III

Αριθ. πρωτ. 126

Ἐκί Ἀποδείξει

Π Ρ Ο Σ

Τὸν κ. Κωνσταντῖνον Καλαντζήν.-

μέχρι τοῦδε δ/λον τοῦ Εἰδικοῦ

Προτύπου Σχολείου Ἀθηνῶν.-

Γνωρίζομεν ὑμῖν, ὅτι διδ. Β.Δ/τος, ἐκδοθέντος τῆς

3ης Δ/βρίου Ε.Ε. καὶ δημοσιευθέντος τῆς 27ης Δ/βρίου

1948 εἰς τὸ ὑπ'ἀριθ. 335 Φ.Ε.Κ. ἀπελύθητε τῆς ὑπηρε-

σίας ὡς μὴ νομιμόφρων.-

Ὁ Γεν. Γραμματεὺς

Κοινοποιήσας

τῇ Δ/ντρίαν Εἰδικοῦ Προτύπου Κ. ΠΕΖΟΠΟΥΛΟΣ

Δημοτ. Σχολείου

μέτ' τὴν ἐντολὴν ὅπως ἐκδώσῃ τὴν

κοινοποιήσιν ἐκί ἀποδείξει εἰς τὸν ενδιαφερόμενον

2. Ἐκί τὴν δημ. σχολ. Γ. περ. Ἀθηνῶν.-

ΕΠΙΘΕΩΡΗΣΙΣ

ΠΡΟΤΥΠΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΑΘ. Α' ΤΟΥ

ΑΘΗΝΩΝ

2

Ἀρ. 13-1-49

ΑΚΡΙΒΕΣ ΑΝΤΙΓΡΑΦΟΝ
© ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

¹⁶³¹ Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

14. Αποσπάσματα από το βιογραφικό του Κ. Καλαντζή¹⁶³²

4.

III. Η ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΟΥ ΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ
ΓΙΑ ΙΔΙΩΤΙΚΑ ΟΡΓΑΝΩΣΕΩΣ ΙΔΙΩΤΙΚΗΣ ΠΡΩΤΟ-
ΒΟΥΛΙΑΣ.

(ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΑΙ ΚΑΙ ΕΡΕΙΝΑΙ)

A: ΓΙΑ ΔΗΜΟΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
(1929 - 1948)

Διωρίσθην δημ/λος τήν 16.12.1929. Ύπηρετησα :

1. ΕΙΣ ΔΗΜΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΩΝ ΧΩΡΙΩΝ ΤΟΥ ΠΗΛΙΟΥ, ΤΟΥ 'ΑΛΛΗΡΕΩ
ΚΑΙ ΕΙΣ ΤΗΝ ΠΟΛΙΝ ΤΟΥ ΒΟΛΟΥ (Έκκ.περ.Μαγνησίας, επί 7 έτη).

Από τών πρώτων μηνών της ύπηρεσιακής μου ζωής ήρχισα να έρευνώ -πέραν τών άγώνων μεθοδολογικών συζητήσεων και διδακτικών συνταγών- τά ζωντανά προβλήματα του Σχολείου, τās φυολογικās δυσκολίās του παιδιου, τά αίτια τών σχολικών καθυστερήσεων κ.τλ. Έδημιούργησα σχολικών υάτρων με άναπαραστάσεις τοπικών μύθων (του Πηλίου) και έορτάς εις τόν τύπον του "λαϊκου πανηγυριου" με συμμετοχήν τών κατοίκων. Αί εισηγήσεις μου εις τά Έκκ.Ευνδύρια της περιφέρειας άναφέρονται εις τά προβλήματα τών ζωντανής πραγματικότητας, όπως π.χ. "Τά αίτια της διακοπής της φοιτήσεως μεγάλου άριθμου μαθητών του Δημ.Σχολείου καθ'όσον προς τās άνωτέρας τάξεις - συμπεράσματα από μίαν στατιστικήν άπουσιών" (Βόλος 1935)-'Απιθεωρητής Χ.Μιχαηλίδης). εις τόν Βόλον ήγήθην κινήσεως διά τήν καταπολέμησιν του άναλφαβητισμου άποτέλεσμα της οποίας ήτο ή ίδρύσις 2 νυκτερινών Σχολείων άναλφαβήτων ένηλίκων. Κατόπιν προτάσεως του άειμνήστου Δημήτρη Λαράτη άνέλαβον τήν ά/νσιν της "Νυκτερινής Σχολής Άλφρων και 'Αργιζομένων νέων". εις τόν Βόλον επίσης ειργήσθην και εις τό Σχολεϊον του "Ασδλου παιδιου". Έδω τά παιδαγωγικί μου ένδιαφέροντα στρέφονται προς τό εγκαταλελειμμένο, τό δυσάγωγο, τό έλαττωματικό και τό καθυστερημένο παιδί. Μετά τήν μετεκκαίδευσίν μου εις τό β/μιον 'Αθηνών έζήτησα και μετετέθην (1938) εις τό τότε νεοϊδρυθέν πρότυπον ειδικόν Σχολεϊον 'Αθηνών διά νοητικώς καθυστερημένα παιδιά.

2. ΕΙΣ ΤΟ ΠΡΩΤΟΝ ΕΙΔΙΚΟΝ ΣΧΟΛΕΙΟΝ 'ΑΘΗΝΩΝ, ύπηρετησα επί 10 έτη (1938-1948). Έκεϊ έφήρμοσα τό πρώτον έν 'Ελλάδι όμοϋ μετά της συζύγου μου Εανθίλλης Βακαρέλλη ειδικής διδασκαλίσσης και κυρίως εις τās 2 τάξεις της 1ης βαθμίδος τήν "Θλικήν άναγνωστικήν μέθοδον". Ιδιαιτέρως ήσχολήθην : α) με τās διαταραχάς άναγνώσε-

¹⁶³² Ατομικός φάκελος Κ. Καλαντζή, Αρχείο 3ου Δημ. Σχ. Καλλιθέας.

ως και γραφής (δυσλεξίαν και δυσορθογραφίαν), β) με την ειδική αγωγή των μαθηματικών παιδιών, γ) με το κοινοβιατρικόν, θίατρον σκιών και τας ανακαταστάσεις μύθων ως διαγνωστικῶν και θεραπευτικῶν-παιδαγωγικῶν μέσων, δ) με την ἐνιαίαν διδασκαλίαν εἰς τὸ εἰδικὸν σχολεῖον, ε) με τὰ διαγνωστικὰ προβλήματα τῶν νοσητικῶς νοσηρῶντων (ἀνακοίνωσις καὶ εἰς τὸ φροντιστήριον τοῦ Προσωπικοῦ 1939) στ) ὡμίλησα εἰς συγκεντρώσεις γονέων.

Β: ΕΚΤΟΣ ΔΗΚΟΡΙΑΣ ΥΠΗΡΕΣΙΑΣ. ΑΝΩΤΕΡΑΙ ΕΠΟΥΛΑΙ-
ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΕΙΣ ΙΔΙΩΤΙΚΑΙ ΠΡΩΤΟΒΟΥΛΙΑΣ
 (1949 - 1964)

Τὸν Δεκεμβρίου τοῦ 1948 ἐδοκίμασα τὴν πικρίαν μιᾶς δόλου διώξεως. Ἀπελθὼν τῆς ὑπηρεσίας ὡς "μὴ νομιμῶρων", ὤηθεν, ἀφοῦ προηγουμένως διὰ συνεχῶν δυσμενῶν ἀποσπόμεναι εἶχον καταπονηθῇ καὶ εἶχον ἐξανασταθῇ νὰ ἐγκαταλείψω τὴν θέσιν μου. Οἱ σκοποὶ τῶν ταπεινῶν δικτῶν μου ἀπέτυχον. Ἡ ὄψις τῆς μορφώσεως με ἔφερε εἰς τὴν Βιέννην (1951), ὡς ἐξέθεσα εἰς τὴν ἀρχὴν τοῦ παρόντος βιογραφ. σημειώματος, ὅπου με μυρίας στερήσεις ἐσκοδόησα. Ἄνευ, τὴν 26.11.52 ἔλαβον διὰ τῆς Ἑλληνικῆς Πρεσβείας τὸ ὑπ'ἀρ. 84078/23.6.52 ἔγγραφον τοῦ Ὑπουργείου τῆς Παιδείας, δι' οὗ ἐπαναφερθῆ-μην εἰς τὴν ἐνεργὸν δημοσίαν ὑπηρεσίαν (~~ἡ ἐπιστροφή μου ἐγένετο ἐν τῇ 23.6.52~~). Εὐρισκόμενος ὁμως τότε εἰς τὴν περίοδον τῶν ἐξετάσεων δὲν ἤθυσ-μην νὰ ἐπιστρέψω εἰς Ἀθήνας καὶ νὰ ἀναλίσκω ὑπηρεσίαν. Καρὰ τὰς ἐκδηλώσεις μου τὸ Διεύθυντικὸν ἐκπαιδευτικῶν μου ἀνεκλήθη (10.3.53 ἀριθ. 23922, ~~ἐπὶ τῇ 10.3.53~~).

Οὕτω κατὰ τὴν ἐκείνοδόν μου ἐκ τοῦ ἑξωτερικοῦ (θέρους 1953) εὐρέσθην καὶ πάλιν ἐντὸς ὑπηρεσίας, ἄνευ ἐργασίας καὶ συντάξεως. Ἄν καὶ εἶχον προτάσεις τότε δὲν ἐμπορεύθην τὴν εἰδικότητά μου, δὲν ἤνοιξα ἰδιωτικὴν ἐπιχείρησιν εἰδικοῦ σχολείου. Εἰργάσθην εἰς Ἰδρύματα Ὁργανώσεων Ἰδιωτικῆς Πρωτοβουλίας, ἄλλοτε προσφέρων ἐθελοντικὴν ἐργασίαν καὶ ἄλλοτε λαμβάνων ἔναν μικρὸν μισθόν. Ἀπὸ τοῦ 1953 μέχρι σήμερον ἀφιέρωσα ὅλην μου τὴν ἐπιστημονικὴν δραστηριότητά, ἀφωσιώθην ὀλοκληρωτικῶς εἰς τὴν ὑπηρεσίαν τοῦ κα-θυστερημένου παιδιοῦ. Ἐλαβον μέρος εἰς ὅλας τὰς ἐκδηλώσεις καὶ ἐν πολλοῖς ἐκρωτοστάτησα διὰ τὴν δημιουργίαν κινήσεως περὶ τὴν τυχικὴν Ὑγιεινὴν τοῦ παιδιοῦ εἰς τὴν Ἑλλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΡΧΕΙΑ

- Αρχείο Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας
 - Διδασκαλικό Βήμα
 - Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου
- Αρχείο Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών.
Εκθέσεις Επιθεωρητών και Ατομικοί Φάκελοι εκπαιδευτικών.
- Αρχείο Α΄ Εκπαιδευτικής Δημοτικής Εκπαίδευσης Περιφέρειας Αθηνών.
Ατομικοί Φάκελοι εκπαιδευτικών
- Αρχείο 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών
- Αρχείο 12^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αθηνών
- Αρχείο Συλλόγου Δημοδιδασκάλων Α΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών
- Αρχείο, ΓΕΣ-ΔΙΣ, *Αρχεία Εμφυλίου Πολέμου (1944-1949)*, Αθήνα 1998, τ. 1
- Έκτακτον Στρατοδικείον Γιαννιτσών, *Πρακτικά Συνεδριάσεως της 22ας Ιουλίου 1946*

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ - ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

- *Ακρόπολις*, 16-10-1963
- *Ανταίος*, δεκαπενθήμερο περιοδικό για τη μελέτη των προβλημάτων ανοικοδόμησης,
 - περίοδος Α΄, χρόνος 1ος, αρ. 1, 20 Μαΐου 1945
 - περίοδος Β΄, χρόνος 5ος, αρ.5-6, Ιούλιος 1950
 - περίοδος Β΄, χρόνος 6ος, αρ. 4-5, Απρίλης – Μάης 1951
- *Δελτίον της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών*, Αρ. 13, Αθήναι, Μάιος 1950.

- *Εκπαιδευτική Αλλαγή*, Δεκαπενθήμερη εφημερίδα για την εξυπηρέτηση του εκπαιδευτικού κόσμου και την εξύψωση της παιδείας, 17 Νοεμβρίου 1964, έτος Α΄, αρ. φύλλου 5
- *Καθημερινή*, 23-1-1935
- *Μεσημβρινή*, 28-12-1966
- *Νεοελληνική Παιδεία*, Χρόνος Δ', Μάρτιος 1949, φ. 39
- *Νέος Ορίζων*, αρ. φ. 370, 30-1-1975
- *Ο Κόσμος του Σχολείου*, Δεκαπενθήμερος εφημερίς αποβλέπουσα εις την εξυπηρέτησιν της εκπαιδεύσεώς μας, 15 Απριλίου 1962 και 15 Μαΐου 1962
- *Ο Πλούταρχος*, Μηνιαίον Όργανον του Διδασκαλικού Συλλόγου Λεβαδειάς, Έτος Α΄, αρ. φύλλου 1, Φεβρουάριος 1954
- *Παιδεία*, 15-1-1949
- *Το Βήμα*, 25-4-1953

ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

- Νόμος ΓΣΑ/1907, «Περί Διδακτικών Βιβλίων»
- Νόμος 240/16-4-1914, ΦΕΚ 97, τ. Α΄, «Περί διοικήσεως της δημοτικής και μέσης εκπαιδεύσεως»
- Νόμος 4153/1929, ΦΕΚ 197, τ. Α΄, «Περί κυρώσεως και τροποποιήσεως του από 22/23 Μαρτίου 1929 Ν.Δ, "περί τροποποιήσεως των περί προαγωγής, μεταθέσεως, αδειών, κλπ. διατάξεων των εκπαιδευτικών λειτουργών»
- Ν. 4229/1929, ΦΕΚ 245, τ. Α΄, «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών»
- Νόμος 5802/1933, ΦΕΚ 286, τ. Α΄, «Περί ιδρύσεως Παιδαγωγικών Ακαδημιών»
- Α.Ν. 692/1937, ΦΕΚ 197, τ. Α΄, «Περί του τρόπου διορισμού λειτουργών στοιχειώδους εκπαιδεύσεως και τροποποιήσεως διατάξεων εκπαιδευτικών νόμων»
- Α.Ν. 767/1937, ΦΕΚ 255, τ. Α΄, «Περί διοικήσεως της εκπαιδεύσεως»
- Α.Ν. 770/1937, ΦΕΚ 263, τ. Α΄, «Περί των σχολείων της Μέσης Εκπαιδεύσεως»
- Α.Ν. 1075/1938, ΦΕΚ 45, τ. Α΄, «Περί μέτρων προστασίας του Κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των πολιτών»

- Α.Ν. 2029/1939, ΦΕΚ 447, τ. Α΄, «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως διατάξεων περί οργανώσεως της εκπαιδεύσεως και καταστάσεως των εκπαιδευτικών λειτουργών»
- Συντακτική Πράξη 25, ΦΕΚ 67/1945, τ. Α΄, «Περί εκκαθαρίσεως των κρατικών οργανισμών εκ των λαβόντων μέρος κτλ. εις το στασιαστικόν κίνημα της 3ης Δεκεμβρίου 1944»
- Α.Ν. 752/1945, ΦΕΚ 311, τ. Α΄, «Περί εισαγωγής της αγγλικής ως υποχρεωτικού μαθήματος εις τα γυμνάσια»
- Ψήφισμα Θ΄, ΦΕΚ 251/1946, τ. Α΄, «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων υπηρεσιών»
- Υπουργείο Παιδείας, ΦΕΚ 167/30-7-1947, «Απόλυσις βάσει του Θ΄ ψηφίσματος», 68740/29-7-1947/Γ΄
- Α.Ν. 516/1948, ΦΕΚ 6/1946, τ. Α΄, «Περί ελέγχου νομιμοφροσύνης των δημοσίων κλπ. υπαλλήλων και υπηρετών»
- ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος αρ. πρ. εμπ. 878/20-3-1948
- ΥΠΕΠΘ, Προσκλήσεις, Διαγωνισμοί, Αριθ. Πρωτ. 17465, «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού περί τρόπου συγγραφής βοηθητικών βιβλίων Δημοτικών Σχολείων», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Παράρτημα, Αρ. φ. 43, σ.645, Εν Αθήναις τη 10 Ιουνίου 1949
- Α.Ν. 1811/1951, ΦΕΚ 141/1951, τ. Α΄, «Γενικαί διατάξεις περί μεταβολών καταστάσεως του Δημ. Υπαλλήλου»
- Α.Ν. 1823/ 1951, Φ.Ε.Κ 150/1951, τ. Α΄, «Περί διαρρυθμίσεως των Σχολείων τής Μέσης Εκπαιδεύσεως»
- Α.Ν. 1825/1951, Φ.Ε.Κ 150/1951, τ. Α΄, «Περί συστάσεως Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών»
- Ν.Δ. 2687/1953, Φ.Ε.Κ 317/1953, τ. Α΄, «Περί προστασίας κεφαλαίων εξωτερικού»
- «Περί προκηρύξεως διαγωνισμού προς συγγραφήν αναγνωστικών βιβλίων πασών των τάξεων των σχολείων Στοιχειώδους Εκπαιδεύσεως», ΦΕΚ αρ. 65 (Παράρτημα), 23 Ιουνίου 1953
- ΥΠΕΠΘ, Προσκλήσεις, Διαγωνισμοί, Αριθ. Πρωτ. 47525, «Περί του τρόπου της συντάξεως, του χρόνου της υποβολής και της χρήσεως εγχειριδίων Ιστορίας προς χρήσιν των Ε΄ και Στ΄ τάξεων του δημοτικού σχολείου», Εφημερίς της Κυβερνήσεως του Βασιλείου της Ελλάδος, Παράρτημα, Αρ. φ. 41, σ.1593, Εν Αθήναις τη 7 Μαΐου 1954

- Ν.Δ. 3094/1954, Φ.Ε.Κ 252/1954, τ. Α΄, «Περί μέτρων προς καταπολέμησιν του αναλφαριθμητισμού»
- ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος, υπ. Αριθμ. 66805/23-6-55
- Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14/Α΄, Εν Αθήναις, 30 Ιανουαρίου 1957
- Ν.Δ. 4379, ΦΕΚ 182/1964, τ. Α΄, «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής (Στοιχειώδους και Μέσης) Εκπαιδεύσεως»
- ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος Αριθ. Εμπ. Πρωτ. 1010/11-3-1965
- Συντακτική πράξις Ι΄/29-8-1967, ΦΕΚ 149/1967, τ. Α΄, «Περί εξυγιάνσεως των δημοσίων και τινών άλλων υπηρεσιών»
- Α.Ν. 129/1967, ΦΕΚ 163/1967, τ. Α΄, «Περί Οργανώσεως και διοικήσεως της γενικής εκπαιδεύσεως και άλλων τινών διατάξεων»,
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, ΦΕΚ 267/1968, τ.Α΄, «Σύνταγμα της Ελλάδος»
- Βασιλικό Διάταγμα 702, ΦΕΚ 218/1969, τχ. Α΄ «Περί του ωρολογίου και του αναλυτικού προγράμματος των μαθημάτων του Δημοτικού σχολείου»,
- Περί του αναλυτικού και ωρολογίου προγράμματος των Πατριδογνωστικών μαθημάτων των Δημοτικών Σχολείων, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, Αρ. ΦΕΚ 14218/Α΄, Εν Αθήναις, 31 Οκτωβρίου 1969
- Ν.Δ. 651/1970, ΦΕΚ 179/1970, τ. Α΄, «Περί οργανώσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως και διοικήσεως του προσωπικού αυτής»
- Ν.Δ. 842/1971, ΦΕΚ 37/1971, τ. Α΄, «Περί αναδιοργάνωσης των Παιδαγωγικών Ακαδημιών και συμπληρώσεως της περί αυτών κειμένης νομοθεσίας»
- Ν.Δ. 1015/1971, ΦΕΚ 263/1971, τ. Α΄, «Περί νομιμοφροσύνης των υπαλλήλων»
- Αποφάσεις Υπουργικού Συμβουλίου «Περί καθορισμού του τύπου και του περιεχομένου της υπευθύνου δηλώσεως των υποψηφίων προς διορισμόν ως υπαλλήλων κατά την έννοιαν του άρθρου 1 του Ν.Δ. 1015/1971», ΦΕΚ 10/21-1-1972, τ. Α΄
- Ν. 4027/2011, ΦΕΚ 233/2011, τ. Α΄, «Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στο εξωτερικό και άλλες διατάξεις»
- ΥΠΕΠΘ, Εγκύκλιος Αρ.Πρωτ. Φ.350/ 63/ 128632 /Δ1/9 – 11 – 2011

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ – ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβδελά Έφη, *Ιστορία και σχολείο*, εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 1998
- Αβδελά Έφη, *"Νέοι εν κινδύνω": Επιτήρηση, αναμόρφωση και δικαιοσύνη ανηλίκων μετά τον πόλεμο*, Πόλις, Αθήνα, 2013
- Αβδελά Έφη, Βασιλειάδου Δήμητρα, «"Κοπιώδης εθελοντική εργασία": η Εταιρεία Προστασίας Ανηλίκων στη μεταπολεμική Αθήνα», στο Έφη Αβδελα, Χάρης Εξέρτζογλου, Χρήστος Λυριντζής, *Μορφές δημόσιας κοινωνικότητας στην Ελλάδα του εικοστού αιώνα*, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο, 2015
- Αβδελά Έφη, «Φθοροποιοί και ανεξέλεγκτοι απασχολήσεις»: Ο ηθικός πανικός για τη νεολαία στη μεταπολεμική Ελλάδα, *Σύγχρονα Θέματα, τριμηνιαία έκδοση επιστημονικού προβληματισμού και παιδείας*, τχ. 90, 2005
- Αδάμου Μαρία, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1970»*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002
- Αθανασιάδης Θεοχάρης, *Η Διδασκαλική Ομοσπονδία Ελλάδας στο μεσοπόλεμο (Η ίδρυση και η πορεία της)*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας, Ιωάννινα, 1999
- Αθανασιάδης Χάρης, «Από σήμερα είστε μικροί στρατιώτες!»: ο Ιωάννης Μεταξάς και η δημοτική γλώσσα», περιοδικό *Τα Ιστορικά*, τχ. 68, 2018
- Αθανασιάδης Χάρης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία, Έθνος και σχολική Ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα, 2015
- Αθανασίου Τσακνάκη Αντωνία, *Δημόσιες δαπάνες και οικονομική ανάπτυξη: Η περίπτωση της Ελλάδας 1960-2000*, Διδακτορική διατριβή, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Δημόσιας Διοίκησης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα, 2009
- Αλιβιζάτος Νίκος, *Οι πολιτικοί θεσμοί σε κρίση 1922-1974*, μτφρ.: Βενετία Σταυροπούλου, Αθήνα, Θεμέλιο, 1983

- Althusser Louis, *Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους*, Θέσεις (1964-1975), Αθήνα, Θεμέλιο, 1999
- Ανδρέου Ανδρέας Π., *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*, Μεταίχμιο, 2007
- Ανδρέου Ανδρέας Π., *Πηγές της ιστορίας της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Αρχεία, Αρχειακές συλλογές, Βιβλιογραφία, Καταγραφή*, Εκδ. Βάνιας, Αθήνα, 1992
- Αντωνίου Δαβίδ, *Εκπαιδευτικά της Άνδρου (1848-1900)*, Καΐρειος Βιβλιοθήκη, Άνδρος, 2007
- Αντωνόπουλος Ιωάννης, «Τα δημοτικά μας τραγούδια», εφημερίδα Νέος Ορίζων, αρ. φ. 370, 30-1-1975
- Apple Michael, *Εκπαίδευση και Εξουσία*, Θεσσαλονίκη, Παρατηρητής, 1993
- Aries Philippe, *Αιώνες παιδικής ηλικίας*, Γλάρος, 1990
- Αρκάδας Δημήτρης, ««Το κατά αντικομμουνιστήν Ευαγγέλιον: Δυνάμεις του Εμφυλίου πολέμου στην πολιτικο-θρησκευτική ιδεολογία της ελληνικής εκκλησιαστικής διοίκησης», *Θέσεις*, Τεύχος 132, περίοδος: Ιούλιος - Σεπτέμβριος 2015
- Αρχιμανδρίτης Ιωάννης Αθ., *Τι παρατηρεί, τι ελέγχει, τι αξιολογεί ο επιθεωρητής κατά την επιθεώρησιν. Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχη πάντοτε εργασίας έτοιμη προς επιθεώρησιν*, Εκδοτικός Οίκος «Τούλας-Μαυράκος», Πάτρα, 1959
- Βασίλειον της Ελλάδος/Υπουργικόν Συμβούλιον: Πρακτικά συζητήσεων επί του Συντάγματος 1968, Αθήναι 1971
- Benjamin Walter, *Θέσεις για τη φιλοσοφία της ιστορίας*, Λέσχη Κατασκόπων 21^{ου} αιώνα, 2014
- Βερράρου Σταυρούλα Α., *Από τον κτηματία στον αγρότη. Οικονομικοί και κοινωνικοί μετασχηματισμοί στην επαρχία Τριφυλίας το 19ο αιώνα*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Ρέθυμνο, 2014

- Berch Bettin, «Οι μισθοί και η εργασία», στο Francis Green, Petter Nore, *Τα οικονομικά χωρίς προσωπείο*, Κάλβος, Αθήνα, 1980
- Βεργόπουλος Κώστας, «Η συγκρότηση της νέας αστικής τάξης, 1944-1952» στο, Γιάννης Ο. Ιατρίδης, (επιμ.), *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950. Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1984
- Βεργόπουλος Κώστας, *Το αγροτικό ζήτημα στην Ελλάδα. Η κοινωνική ενσωμάτωση της γεωργίας*, Εξάντας, Αθήνα, 1975
- Βερναρδάκης Χριστόφορος, Μαυρής Γιάννης, *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*, Εξάντας, Αθήνα, 1991
- Βερναρδάκης Χριστόφορος, Μαυρής Γιάννης, «Το “Κέντρο” ή η διαρκής πόλωση της πολιτικής σκηνής 1950 – 1967», *Θέσεις*, τ.23-24, Απρίλιος – Σεπτέμβριος 1988
- Βλαχόπουλος Σπύρος, Χατζηβασιλείου Ευάνθης, *Διλήμματα της ελληνικής Συνταγματικής Ιστορίας*, Πατάκης, Αθήνα, 2018
- Bowles Samuel, Gintis Herb, «Schooling in capitalist America», στο Άννα Φραγκουδάκη, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985
- Βώρος Φ. Κ., «Από την Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης: Ένα κεφάλαιο μεγαλείου και οδύνης – Διώξεις εκπ/κών για πολιτικούς λόγους 1931 – 1974», *Εκπαιδευτικά*, τεύχος 14, Αθήνα, 1989
- Γαλάνης Γιώργος, Η στάση της ΔΟΕ κατά τη μετακατοχική περίοδο: από την αντίσταση στην εθνικοφροσύνη, περιοδικό Εκπαιδευτική Λέσχη. Αντλήθηκε από: <https://www.e-lesxi.gr/>
- Γεωργούλης Κωνσταντίνος, «Επάγγελμα και επαγγελματική εκπαίδευσις», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε΄, τεύχος 5^ο- 6^ο, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1958
- Γεωργούλης Κωνσταντίνος, «Τεχνική και Γενική εκπαίδευσις», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Ε΄, τεύχος 3^ο- 4^ο, Νοέμβριος – Δεκέμβριος 1957
- Γιανναράς Χρήστος, *Ορθοδοξία και Δύση στη Νεώτερη Ελλάδα*, εκδ. ΔΟΜΟΣ, Αθήνα 1999

- Γκόγκου Ραφαέλα, Κώστας Καλαντζής (1911-1988): Παιδαγωγός, δάσκαλος, μεταρρυθμιστής της Ειδικής Αγωγής στην Ελλάδα, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφία – Παιδαγωγικής, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Τομέα Παιδαγωγικής, Θεσσαλονίκη, 2016
- Γκράμσι Αντόνιο, *Οι διανοούμενοι*, Στοχαστής, Αθήνα, 1972
- Carr E.H., *Τι είναι ιστορία; Σκέψεις για τη θεωρία της ιστορίας και το ρόλο του ιστορικού*, Εκδ. Πατάκη, Αθήνα, 2015
- Clark Burton, *Educating the expert society*, Αγ. Φραγκίσκος, εκδ. Glander, p. 1, στο σ. Μαρία Αδάμου, *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1970»*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα, 2002
- Γρόλλιος Γιώργος, Χρήστος Τζήκας, *Ηγεμονία, παιδαγωγική και εκπαιδευτική πολιτική : το Επιστημονικό βήμα του διδασκάλου (1953-1967)*, Αθήνα Μεταίχμιο , 2002
- Γούναρης Βασίλης, *Εγνωσμένων κοινωνικών φρονημάτων. Κοινωνικές και άλλες όψεις του αντικομμουνισμού στη Μακεδονία του εμφυλίου πολέμου*, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2005
- Goffman Erving, *Η παρουσίαση του εαυτού στην καθημερινή ζωή*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 2006
- Δ' Αναθεωρητική Βουλή, Επιτροπή επί της αναθεώρησης του Συντάγματος, *Εστενογραφημένα πρακτικά της Επιτροπής αναθεώρησης του Συντάγματος*, Εθνικό Τυπογραφείο, Αθήναι, 1948
- Δαμβουνέλης Ε., Σακκάς Γ., *Ιστορία νεωτέρας Ελλάδος : για την Στ' τάξη του Δημοτικού*, Ν. Αλικιώτης & Υιοί, Αθήνα, 1950
- Δελμούζος Αλέξανδρος, *Μελέτες και Πάρεργα*, Αθήνα, 1958
- Δενδρινού – Αντωνάκη Νίκη, «Κλασσική και Τεχνική Παιδεία», *Επιστημονικό Βήμα του Διδασκάλου*, έτος Στ', τεύχος 9^ο- 10^ο, Μάιος –Ιούνιος 1959
- Δημαράς Αλέξης, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη, Αθήνα, 1987

- Δημαράς Αλέξης, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης, Το "ανακοπτόμενο άλμα": Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013
- Δημαράς Αλέξης, «Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος (1940 – 1949), Ενότητα και σχεδιασμός (1950 – 1963), Μεταρρύθμιση και αντιμεταρρύθμιση (1964-1974)», στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, Εκδοτική Αθηνών, τομ. ΙΣΤ', Αθήνα 200, σ. 548 – 554
- Δημητρίου Π., *Η λαϊκή παιδεία και το σχολικό βιβλίο*, περ. *Ανταίος, δεκαπενθήμερο περιοδικό για τη μελέτη των προβλημάτων ανοικοδόμησης*, περ. Β', χρόνος 6^{ος}, αρ. 4-5, Απρίλης – Μάης 1951
- Δήμου Αγγελική Ι., *Ο ρόλος του συνδικαλισμού των δασκάλων στις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και στη διαμόρφωση των εκπαιδευτικών τους θεμάτων (1922-1967)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Ρόδος, 2005
- Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου, Αθήνα, 1927, σ. 8. Αντλήθηκε από: <http://arxeiokdsotiriou.blogspot.com>
- Διακήρυξεις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων, Αθήναι, 1946
- ΔΟΕ, *Όμορφος Κόσμος*, εκδ. Διδασκαλικής Ομοσπονδίας Ελλάδος, Αθήναι, 1952
- Δοξιάδης Κύρκος, «Εθνικόφρων διχασμός και εθνική συσπείρωση: η διπλή ιδεολογική αποτυχία της δικτατορίας», στο *Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, Η Δικτατορία 1967-1974, Πολιτικές πρακτικές – Ιδεολογικός λόγος – Αντίσταση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999
- Δούκας Τριαντάφυλλος Β., *Η Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Επαγγελματική Εκπαίδευση την περίοδο της δικτατορίας (1967 – 1974), Τεκταινόμενα, πολιτικές και φορείς δράσης*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2008
- ΕΔΑ, Επιτροπή Παιδείας, *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση ΣΥΖΗΤΗΣΕΙΣ – ΚΡΙΣΕΙΣ – ΑΠΟΨΕΙΣ*, Προοδευτική Παιδεία (έκδοση του τμήματος Παιδείας της Ε. Δ. Α.), Αθήνα, 1966

- Εμμανουηλίδου Ευμορφία, *Ιστορικά γεγονότα και ιδεολογήματα κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της ιστορίας στη δεκαετία 1950-1960 στο δημοτικό. Ερευνητικές προσεγγίσεις*, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 2002
- ΕΣΥΕ, *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Σχολικόν Έτος 1973-74*, Αθήναι, 1977
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Γενική Διδακτική*, εκδ. οίκος «Αλεξ. Χ. Ρούγκα», Αθήνα, 1946
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Εισαγωγή εις την Παιδαγωγικήν*, Αθήνα, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, 1923
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσης και τα έργα της νέας επιτροπής Παιδείας*, ΕΕΦΣΠΑ, Περίοδος Β΄, τ. Η΄, 1957-1958
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος*, Εν Αθήναις, 1901
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*, Εκδ. Οίκος Δημητράκου, Αθήνα, 1945
- Εξαρχόπουλος Νικόλαος, *Ψυχικαί διαφοραί των παιδων και η διάγνωσις αυτών*, εκδ. οίκος Δημητράκου, 1932
- *Επετηρίς Δημοτικής Εκπαιδεύσεως*, 1932, εκδ. οίκος Δημητράκου Α.Ε., Αθήναι, 1932
- ΕΣΥΕ, 1962, Έκθεση δοκιμαστικής έρευνας για τα κίνητρα και τις συνθήκες μετανάστευσης πληθυσμού των αγροτικών περιοχών
- ΕΣΥΕ, *Στατιστικές Επετηρίδες, 1930 – 1936*
- Ευαγγελόπουλος Σπύρος, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, εκδόσεις Δανιά, Αθήνα, 1987
- Ζαμπέτα Εύη, *Η εκπαιδευτική πολιτική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση 1974-1989*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1995

- Ζολώτας Ξενοφών, «Οικονομική ανάπτυξις και τεχνική Εκπαίδευσις», Αθήνα, 1959, στο Ζολώτας Ξενοφών, *Νομισματικές και οικονομικές μελέτες 1945-1996*, Τράπεζα της Ελλάδος, Αθήνα, 1997
- *Η Ύλη και η Διδακτική των Μαθημάτων του Δημοτικού Σχολείου*, Συλλογικό, έξι τόμοι, Εκδοτικός Οίκος Πέτρου Δημητράκου Α.Ε., (χ.χ.)
- Hobsbawm Eric, *Για την Ιστορία*, Θεμέλιο, 1998
- Θεοδώρου Βάσω, Νοηματοδοτήσεις του εμφυλίου πολέμου στα σχολικά εγχειρίδια της περιόδου 1950 – 1991, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ. 131, Ιούλιος – Αύγουστος 2003
- Θεοφανόπουλος Αριστείδης, *Εγκόλπιον εκπαιδευτικού λειτουργού*, χ.ε., Αθήναι, 1953
- Θεριανός Κώστας, *Η αμφισβήτηση του σχολείου στη δεκαετία του '60*. Αντλήθηκε από την ιστοσελίδα: <http://criticeduc.blogspot.com>
- Θεριανός Κώστας, Η ασθένεια του διπλώματος, η προσέγγιση του Ronald Dore στις σπουδές, τα πτυχία και την απασχόληση. Αντλήθηκε από: http://criticeduc.blogspot.com/2013/03/blog-post_23.html
- Θεριανός Κώστας, Σχολείο και Ιδεολογία. Αντλήθηκε από: <http://criticeduc.blogspot.com/2015/11/blog-post.html>
- Ιμβριώτη Ρόζα, Παιδεία και Κοινωνία – Ελληνικά εκπαιδευτικά προβλήματα, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1983
- Ιορδάνογλου Χρυσάφης, *Η Ελληνική Οικονομία στη «Μακρά Διάρκεια», 1954 – 2005*, Πόλις, Αθήνα, 2008
- Ιστορικισμός, αναβιώσεις και νέος ολοκληρωτισμός. Αντλήθηκε από: http://www.sarajevomag.gr/entipa/teuhos_73/i73_p18_istor.html
- Ιωάννου Αρχιμανδρίτου, Γενικού Επιθεωρητή, *Τι παρατηρεί τι ελέγχει τι αξιολογεί ο επιθεωρητής, (Τι πρέπει να γνωρίζει ο διδάσκαλος και πως πρέπει να εργάζεται δια να έχει πάντοτε εργασία έτοιμη προς επιθεώρησιν)*, εκδ. Τούλας – Μαυράκος, Πάτραι, 1959

- Ιωάννου Αρχιμανδρίτου, *Λεξικογραφική Κωδικοποίησης Εκπαιδευτικής Νομοθεσίας – Νομολογίας*, Κέρκυρα (χ.χ.)
- Καλαντζή-Αζίζι Αναστασία, «Κώστας Καλαντζής (1911-1988) ως Λογοθεραπευτής», στα *Θέματα Ειδικής Αγωγής*, τεύχος 95, Νοέμβριος 2021-Ιανουάριος 2022
- Καλαντζής Κωνσταντίνος, «Η ειδική αγωγή χτες και σήμερα», *Νέα Παιδεία*, τ. 32, 1984
- Καλαντζής Κωνσταντίνος, *Η παιδεία εν Ελλάδι 1935-1951*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2002
- Καλαντζής Κωνσταντίνος, *Στον αστερισμό του Γληνού, Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιμβριώτη, Μ. Παπαμαύρος, Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της Εθνικής Αντίστασης*, Τόπος, Αθήνα, 2018
- Καλαφάτης Θ. – Πρόντζας Ε., *Οικονομική Ιστορία του ελληνικού κράτους*, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Αθήνα, 2011
- Καλλιάφας Σπυρίδων, *Αγωγή εις αυτοσυγκέντρωσιν*, έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών Λειτουργών, Αθήνα 1961
- Καλλιάφας Σπυρίδων, *Διάνοια, Επιστήμη και Ηθική Προκοπή*, εκδ. Δημ. Δημητράκου Α. Ε., Αθήναι, 1944
- Καλλιάφας Σπυρίδων, «Η επίδρασις του κινηματογράφου επί του χαρακτήρος των ανηλίκων», *Επιστημονικόν Βήμα του Διδασκάλου*, Ιανουάριος – Φεβρουάριος 1955
- Καλλιάφας Σπυρίδων, «Τα εκπαιδευτικά προβλήματα του παρόντος» (Ομιλία στην σειρά συζητήσεων για το θέμα της Εθνικής Παιδείας που οργάνωσε από τις 5/12/1957 έως και τις 15/1/1958 στην Αίθουσα Συνεδρίων της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών ο «Χριστιανικός Κοινωνικός Κύκλος») στα *Ανάλεκτα*, τ. α΄, Αθήνα 1965
- Καλλιάφας Σπυρίδων, *Υλισμός και σύγχρονος βιολογία και ψυχολογία*, Αθήνα, Βιβλιοθήκη Αποστολικής Διακονίας, 1952

- Καλλιάφας Σπυρίδων, *Χαρακτηρισμός της εποχής μας και άλλαι τινες επίκαιροι πραγματεΐαι*, Αθήνα, Έκδοσις της Χριστιανικής Ενώσεως Εκπαιδευτικών λειτουργών, 1953
- Καλλιάφας Σπυρίδων, *Ψυχική σύστασις, χαρακτήρ και αγωγή του Έλληνος*, εκδ. οίκος Πεξμαζόγλου, Αθήνα, 1949
- Καλλώνης Σταύρος, *Αίτια και κοινωνικά χαρακτηριστικά της συμμετοχής των Ελλήνων δασκάλων στα γεγονότα της περιόδου 1940-1949. Αλβανικό Μέτωπο, Κατοχή, Αντίσταση, Εμφύλιος, Διπλωματική εργασία*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Δεκέμβρης 2016
- Καρακατσάνη Δέσποινα, *Εκπαιδευτικές Πρακτικές και Σχολικά Ήθη στο πρωτοβάθμιο σχολείο (1950 – 1974). Μια κοινωνική Ιστορία της διδασκαλίας στη μεταπολεμική Ελλάδα. Κείμενο κατατεθειμένο στο ΙΑΕΝ/ΚΝΕ-ΕΙΕ*, Μάρτιος 2005
- Καραμανωλάκης Βαγγέλης, *Ανεπιθύμητο παρελθόν. Οι φάκελοι κοινωνικών φρονημάτων στον 20^ο αι. και η καταστροφή τους*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2019
- Καραφύλλης Αθανάσιος Τ., *Νεοελληνική Εκπαίδευση: Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, εκδόσεις Κριτική, Αθήνα, 2013
- Κασσιμάτη Κούλα, *Δομές και Ροές. Το φαινόμενο της κοινωνικής και επαγγελματικής κινητικότητας*, Gutenberg, Αθήνα 2004
- Καστοριάδης Κορνήλιος, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, εκδ. Ράππα, Αθήνα, 1981
- Κασσωτάκης Μιχάλης, *Η προσπάθεια ανάπτυξης της Μέσης Τεχνικής – Επαγγελματικής Εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-80 και η αποτυχία της: μια ερμηνευτική προσέγγιση*, Αθήνα, 1985
- Κατσαντώνης Γιάννης, *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί – παιδεία – ελευθερία, Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, 1981
- Κατσάπης Κώστας, «Προσλήψεις του παρελθόντος από τη δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου : Η έννοια της «ανδρείας» και η διαχείριση του 1821», στο, Πέτρος Πιζάνιας (επιμέλεια – εισαγωγή), *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821. Ένα ευρωπαϊκό γεγονός*. Κέδρος, Αθήνα, 2009

- Κάτσικας Χρήστος, Καββαδίας Γιώργος, *Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί*. Σαββάλας, Αθήνα, 2002
- Κάτσικας Χρήστος, Θεριανός Κώστας, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2004*, Σαββάλας, Αθήνα, 2007
- Καφίρης Βασίλης, *Η ελληνική οικονομία κατά τη διάρκεια της δικτατορίας (1967-1974): Μια επισκόπηση*. Αντλήθηκε από: <http://greekjunda.blogspot.gr>
- Καψάλης Αχιλλέας Γ., Χαραλάμπους Δημήτρης Φ., *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2008
- Κελέση Δήμητρα, *Κωνσταντίνος Καλατζής, (1911-1988) ένας πρωτοπόρος δάσκαλος της ειδικής αγωγής*. Αντλήθηκε από: <http://1oeidikokavalas.blogspot.gr>
- Κλιάφα Άρτεμις, *Η ιδεολογία της εθνοφοροσύνης στη ζωή του Σχολείου. Τα πρακτικά του συλλόγου διδασκόντων του 1^{ου} Δ.Σ. Αθηνών την περίοδο 1953-1960*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Μεταπτυχιακό Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας
- Κοκκίνης Χ., Βισβίκη – Κοκκίνη Ε., *Η ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και η ολική μέθοδος στην πράξη*, Αθήνα, 1961
- Κόκκαλη Αγγελική, *Η ιδεολογία της ελληνικής κοινωνίας στη μετεμφυλιακή περίοδο (1952-1967) μέσα από τη διαφημιστική – κινηματογραφική αφίσα*, Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών στο Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σπουδών, Αθήνα, 1992
- Κολιόπουλος, Μιχαηλίδης, Καλλιανιώτης, Μηνάογλου, *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου, Στ' Δημοτικού*, ΙΤΥΕ, Αθήνα, 2021
- Κόνιαρης Γ. Ιωάννης, *Σύναξη δασκάλων Δημοτικών Σχολείων Κρανέας-Ελασσόνας (1916-2002)*, Κρανέα, 2021
- Κοροντζής Παναγιώτης, Γ. Διευθυντής Ραλλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας Πειραιώς, «Εκπαιδευτική μεταρρύθμισις», στο περ. *Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τομ. Ι', τευχ. 75, 1957
- Κοτζαμάνης Βύρων, (1990). Η κινητικότητα του αγροτικού πληθυσμού στη δεκαετία 1940-50 και η αναδιάρθρωση του κοινωνικο-δημογραφικού χάρτη της

μεταπολεμικής Ελλάδας: πρώτη προσέγγιση. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 77(77), 97-126. Αντλήθηκε από: <https://doi.org>

- Κοτζιάς Νίκος, «Η κοινωνία της συνενοχής. Κρατική νομιμότητα και νομιμοποίηση στη μεταπολεμική Ελλάδα», στο *Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειον Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καράγιωργα, Β' τόμος, 1993
- Κουλούρη Χριστίνα, «Ιστορία και ιστοριογραφία της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης: Διλήμματα και στερεότυπα», στο *Η Ελλάδα της νεωτερικότητας. Κοινωνικές κρίσεις και ιδεολογικά διλήμματα (19ος – 20ος αιώνας)*. Κείμενα για τη Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, Καίτη Αρώνη-Τσίχλη, Στέφανος Παπαγεωργίου, Αλεξάνδρα Πατρικίου (επιμ.), Παπαζήση, Αθήνα, 2014
- Κουλούρη Χριστίνα, *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914). Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις*, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, Εκδόσεις Γενικής Γραμματείας Νέας Γενιάς, Αθήνα, 1988
- Κουλούρη Χριστίνα, «Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων», *Μνήμων*, τ. 18, Αθήνα, 1996, σ. 143-156
- Κουντουράς Μίλτος, *Κλείστε τα σχολεία*, Εκπαιδευτικά άπαντα, τόμος Α' , Επιμέλεια – σχόλια, Αλέξης Δημαράς, Γνώση, Αθήνα, 1985
- Κουτσούρα Ζωή, *Δικτατορία (1967-1974) και σχολείο: Οι αποκαλύψεις ενός σχολικού αρχείου*, Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Επιστήμες της Αγωγής, Θεσσαλονίκη, 2008
- Κρεμμυδάς Βασίλης, «Προσφώνηση», στο Επιστημονικό Συμπόσιο: *1949-1967, Η εκρηκτική εικοσαετία*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Ίδρυτής: Σχολή Μωραΐτη, 10-12 Νοεμβρίου 2000
- Κριαράς Εμμανουήλ, «Μανόλης Τριανταφυλλίδης», *Ερευνητικά*, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Θεσσαλονίκη, 2006
- Κυπριανός Παντελής, *Συγκριτική ιστορία της Ελληνικής εκπαίδευσης*, Βιβλιόραμα, 2004

- Κωστόπουλος Τάσος, *Η αυτολογοκριμένη μνήμη, Τα τάγματα ασφαλείας και η μεταπολεμική εθνικοφοροσύνη*, Φιλίστωρ, 2013
- Λαζάρου Αναστάσιος, *Ιστορία των νεωτάτων χρόνων – Από της Συνθήκης της Βιέννης (1815) μέχρι των ημερών μας*, Στ' Τάξις Γυμνασίου, ΟΕΣΒ, Αθήνα, 1951
- Λάζος Χρήστος Δ., *Ελληνικό φοιτητικό κίνημα, 1821-1973, Κοινωνικοί και πολιτικοί αγώνες*, Γνώση, Αθήνα, 1987
- Λεβεντάκης Χαράλαμπος, Γκαρίλα Βασιλική, *Κράτος πρόνοιας και Εκπαίδευση: ο θεσμός των μαθητικών συσσιτίων (1931-1967)*. Αντλήθηκε από: [file:///C:/Users/jimma/Downloads/%CE%9B%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%A7.%20-%20%CE%93%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B1%20%CE%92.%20\(%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7\).pdf](file:///C:/Users/jimma/Downloads/%CE%9B%CE%B5%CE%B2%CE%B5%CE%BD%CF%84%CE%AC%CE%BA%CE%B7%CF%82%20%CE%A7.%20-%20%CE%93%CE%BA%CE%B1%CF%81%CE%AF%CE%BB%CE%B1%20%CE%92.%20(%CE%95%CE%B9%CF%83%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7).pdf)
- Λιαλιούτη Ζηνοβία, *Ο «άλλος» Ψυχρός Πόλεμος. Η αμερικανική πολιτιστική διπλωματία στην Ελλάδα, 1953-1973*, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2019
- Λιάμπας Αναστάσιος, *Η ειδική διδακτική των μαθημάτων του Δημοτικού στο περιοδικό «Νέο Σχολείο» (1950 – 1967)*. Αντλήθηκε από τη διεύθυνση: <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr>
- Λυμπεράτος Μιχάλης, «Αριστερά και διαδικασίες περιφερειακής ολοκλήρωσης: η ΕΔΑ και η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα (1959-1961)», στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960, Πρακτικά Συνεδρίου στο Πάντειο, 17-20 Απριλίου 2013*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2014
- Λυμπεράτος Μιχάλης, «Η Παιδεία στην Αντίσταση: Σταθμός στην ιστορία του εκπαιδευτικού κινήματος στην Ελλάδα», *Αυγή*, 17 Νοεμβρίου 2013
- Λυμπεράτος Μιχάλης, *Στα πρόθυρα του Εμφυλίου Πολέμου, Κοινωνική πόλωση, αριστερά και αστικός κόσμος στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2006
- Λυμπεράτος Μιχάλης, *Μετά τον εμφύλιο. Πολιτικές διαδικασίες και κοινωνική πόλωση στις απαρχές της προδικτατορικής περιόδου*, Εκδόσεις Νότιος Άνεμος, Αθήνα, 2015

- Mazower Mark, *Όσα δεν είπες. Ένα ρωσικό παρελθόν και το ταξίδι προς την πατρίδα. Φόρος τιμής*, Αθήνα, Άγρα, 2017
- Μαλούκος Κωνσταντίνος Κ., *Διδακτική και εργασία στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο*, Θεσσαλονίκη, 1958
- Μαράτου - Αλιπράντη Λ., Μπάγκαβος Χ., Παπαδάκης Μ., Παπλιάκου, Β., *Πληθυσμός και εκπαίδευση στην Ελλάδα. Εξελίξεις και προοπτικές*, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Αθήνα, 2002
- Μαργαρίτης Γιώργος, *Από την ήττα στην εξέγερση, Ελλάδα άνοιξη 1941-φθινόπωρο 1942*, εκδ. ο Πολίτης, Αθήνα, 1993
- Μαργαρίτης Γιώργος, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, 1946-1949*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2005
- Μαριόλης Δημήτρης, Πολυχρονιάδης Δημήτρης, «Εξ αφορμής ενός διδράχμου, Εκθέσεις εκπαιδευτικών επιθεωρήσεων: Το πνεύμα της αξιολόγησης στη μετεμφυλιακή περίοδο. Η περίπτωση της Ζ΄ Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Αθηνών», περιοδικό *Εκπαιδευτική Λέσχη*. Ανλήθηκε από: <http://www.e-lesxi.gr>
- Μαριόλης Δημήτρης, *Η αδύνατη ταξική ανακωχή*, εκδόσεις ΚΨΜ, Αθήνα, 2015
- Μαριόλης Δημήτρης, «Η απόλυτη επιστροφή του εθνικισμού. Κριτική για το βιβλίο ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού», στο *Αποτυπώσεις της Ευρωπαϊκής Ιστορίας. Κείμενα αφιερωμένα στον Προκόπη Παπαστράτη*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2022
- Μαριόλης Δημήτρης, *Εθνική ταυτότητα και ιδεολογία στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της Στ΄ Δημοτικού της μετεμφυλιακής περιόδου (1950-1974)*. Διπλωματική εργασία. Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία», Αθήνα, Ιούνιος 2013
- Μαρξ Καρλ, Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη, στο *Μαρξ – Ένγκελς, Διαλεχτά έργα*, τόμος πρώτος, εκδοτικό της ΚΕ του ΚΚΕ
- Ματθαίου Άννα, Πολέμη Πόπη, *Η εκδοτική περιπέτεια των ελλήνων κομμουνιστών, από το βουνό στην υπερορία (1947 – 1968)*, Βιβλιόραμα, ΑΣΚΙ, Αθήνα, 2003

- Μαυρογιώργος Γιώργος, *Εκπαιδευτικοί και αξιολόγηση*, εκδόσεις Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα, 1993
- McNeill William H., *Η μεταμόρφωση της Ελλάδας μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*, Εκδόσεις Παπαδόπουλος, Αθήνα, 2017
- Menninghaus Winfried, Joshua Gunn, *Μύθος και μαγεία στη σκέψη του Βάλτερ Μπένγιαμιν*, Ύψιλον, 2008
- Μιχαηλίδης Κοσμάς, Κελεμένης Γεώργιος, *Ο νεώτατος πρακτικός οδηγός δημοδιδασκάλου*, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα, 1951
- Μιχαλόπουλος Μιχαήλ Π., *Υπέρ της Πατρίδος, της Εκπαιδεύσεως και του Παιδιού*, Αθήναι, 1949
- Μπαλάνος Δημήτριος, «Ο παγκόσμιος έρανος δια το παιδί», ομιλία, Αθήναι 20-3-1948, Υφυπουργείον Τύπου και Τουρισμού, Διεύθυνσις μελετών, *Δελτίον* 498, Αθήναι, 9-2-1949
- Μπαμπανάσης Στέργιος, *Η οικονομική ανάπτυξη και οι κοινωνικές επιπτώσεις της στην Ελλάδα, στο Η ελληνική κοινωνία κατά την πρώτη μεταπολεμική περίοδο (1945-1967)*, 4^ο Επιστημονικό Συνέδριο, Πάντειον Πανεπιστήμιο, Ίδρυμα Σάκη Καραγιωργα, 1993
- Μπάτσης Δημήτρης, *Η βαρειά βιομηχανία στην Ελλάδα, Κέδρος, 1977 (πρώτη έκδοση, εκδ. οίκος Τα Νέα Βιβλία - Α.Ε., Αθήνα, 1947)*
- Μπάτσης Δημήτρης, «Το βασικό πρόβλημα της ανοικοδόμησης», *Ανταίος*, χρόνος Α, τ. 1, 20 Μαΐου 1945
- Μπέτσας Γιάννης, «Η ελληνική εκπαίδευση και ο αμερικανικός παράγοντας στη μεταπολεμική περίοδο», στο Κατερίνα Δαλακούρα, Σοφία Χατζηστεφανίδου, Αντώνης Χουρδάκης (επιμ.), *Ιστοριογραφία της ελληνικής εκπαίδευσης. Επανεκτιμήσεις και προοπτικές*, Εκδόσεις Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Κρήτης, Ρέθυμνο, 2015
- Μπέτσας Γιάννης, Ηλιάδου Σοφία, Ανδρέου Ανδρέας, «Πολιτικές των βασιλικών ιδρυμάτων για τη νεολαία, την έρευνα και την εκπαίδευση στη μετεμφυλιακή Ελλάδα. Η εφαρμογή του αμερικανικού προτύπου πολιτισμικής αφομοίωσης», στο

- Η Ελλάδα και ο Ψυχρός Πόλεμος, Επεκτείνοντας τις ερμηνείες*, επιμέλεια: Νίκος Μαραντζίδης, Ιάκωβος Μιχαηλίδης, Ευάνθης Χατζηβασιλείου, Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη, 2018
- Μπουζάκης Σήφης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821 – 1985)*, Gutenberg, Αθήνα, 1996
 - Μπουζάκης Σήφης, *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια, Γενική και Τεχνοεπαγγελματική Εκπαίδευση, Τόμος Β΄, Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 1959 – 1964 – 1976/77 – 1985*, Gutenberg, Αθήνα, 1995
 - Μπουρνάζος Στρατής, «Το κράτος των εθνικοφρόνων: αντικομμουνιστικός λόγος και πρακτικές», στο Χρήστος Χατζηωσήφ (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20^{ου} αιώνα*, τόμος Δ΄, μέρος Β΄, 1945-1952, Ανασυγκρότηση, εμφύλιος, παλινόρθωση, Βιβλιόραμα, 2009
 - Μυριβήλης Στρατής, *Ο κομμουνισμός και το παιδομάζωμα*, Τυπογραφεία «Σημαίας», Καλαμάτα, 1948
 - Μωραϊτίδης Μιχάλης, *Το φοιτητικό κίνημα στην Ελλάδα Πολιτική ριζοσπαστικοποίηση και συλλογική δράση (1956-1964)*, Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Βόλου, 2015
 - Νικολαΐδου Σοφία, *Το χρυσό βραχιόλι*, Μεταίχμιο, Αθηνά, 2020
 - Νικολακόπουλος Ηλίας, *Η Καχεκτική Δημοκρατία, Κόμματα και εκλογές, 1946 – 1967*, Πατάκης, 2010
 - Νικολοπούλου Παυλίνα, *Η πορεία του επιστημονικού κλάδου της Παιδαγωγικής προς την αυτονόμηση και οι διαδικασίες εδραίωσης του στο ακαδημαϊκό πεδίο: Το παράδειγμα του Πανεπιστημίου Αθηνών*, διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Σχολή Κοινωνικών Επιστημών. Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014
 - Νικολοπούλου Παυλίνα, *Νεοφιλελευθερισμός και Παιδαγωγική*, περ. Εκπαιδευτική Λέσχη, τ.3, Μάιος 2019

- Νούτσος Χαράλαμπος, «Γεώργιος Α. Παπανδρέου. Αγιογραφία και δικαίωση», *Δωδώνη* (Επιστημονική Επετηρίδα του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων), Ιωάννινα 2002, τόμ. 31ος
- Νούτσος Μπάμπης, *Διδακτικοί στόχοι και αναλυτικό πρόγραμμα (Κριτική μιας σύγχρονης παιδαγωγικής ιδεολογίας)*, Δωδώνη, Ιωάννινα, 1973
- Νούτσος Χαράλαμπος, *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία, Όψεις του Μεσοπολέμου*, Ο Πολίτης, 1990
- Νούτσος Χαράλαμπος, *Ο Δρόμος της Καμήλας και το Σχολείο – Η εκπαιδευτική πολιτική στην Ελλάδα: 1944 – 1946*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2003
- Νούτσος Χαράλαμπος, *Προγράμματα μέσης εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1979
- Νούτσος Χαράλαμπος, «Το έμφυλο αξίωμα του επιθεωρητή», στο *Δοκίμια: εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Φιλοσοφική Σχολή. Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, 2007, 33 - 42 σ.
- Νούτσος Χαράλαμπος, «Το σχολείο της “εθνοπροσύνης” (1945 – 1952)», στο, Χατζηιωσήφ Χρήστος (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα, τ. Δ2, Ανασυγκρότηση – Εμφύλιος – Παλινόρθωση 1945 – 1952*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2009
- Ξωχέλλης Παναγιώτης Δ., *Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος, Μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 2000
- Παλαιολόγος Γεώργιος Ν., Γενικός Διευθυντής της Μαρασλείου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, *Γενική Παιδαγωγική*, Τυπογραφείον Μ.Δ. Μυρτίδη, Εν Αθήναις, 1955
- Παπαδάκης Μανόλης Μ., *Μαρία Λιουδάκη. Η Ιέρεια της Παιδείας*, εκδόσεις Μορφωτική Στέγη Ιεράπετρας, 1992

- Παπαδημητρίου Δέσποινα, *Από το λαό των νομιμοφρόνων στο έθνος των εθνοκοφρόνων – Η συντηρητική σκέψη στην Ελλάδα 1922 - 1967*, Σαββάλας, Αθήνα 2006
- Παπαδημητρίου Δέσποινα, «Η δικτατορία της 21^{ης} Απριλίου και η ιδεολογική προετοιμασία για την αποδοχή της», στο *Η δικτατορία των συνταγματαρχών και η αποκατάσταση της δημοκρατίας*, Πρακτικά Συνεδρίου, 20-22 Νοεμβρίου 2014, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον κοινοβουλευτισμό και τη δημοκρατία, Αθήνα, 2016
- Παπαδημητρίου Δέσποινα, «“Και εχρειάσθη η 21^η Απριλίου δια να μην απωλεσθή η νίκη του Γράμμου”: η ιδεολογία της μετεμφυλιακής Δεξιάς και η κατάργηση της Ιστορίας στο λόγο της “Επανάστασης”», στο Ελληνική Εταιρεία Πολιτικής Επιστήμης, *Η Δικτατορία 1967-1974, Πολιτικές πρακτικές – Ιδεολογικός λόγος – Αντίσταση*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1999
- Παπαδόπουλος Περικλής, *Η ταξική διάρθρωση της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1987
- Παπαθεοδώρου Τ., *Ειδική διδακτική (Θεωρητική και πρακτική)*, Εκδ. Χ. Παπαχρήστου, Θεσσαλονίκη χ.χ.
- Παπαληγούρας Παναγής, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις», *Ακρόπολις*, 16 Οκτωβρίου 1963
- Παπαμαύρος Μιχάλης, *Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής*, χ.ε., Αθήνα, 1961
- Παπανικολάου Δημοσθένης Η., *Ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία και κυρίαρχα μαθήματα*, εκδ. Πορεία, 1960
- Παπανούτσος Ευάγγελος Π., *Αγώνες και αγωνία για την Παιδεία*, Ίκαρος, Αθήνα, 1965
- Παπανούτσος Ευάγγελος Π., *Απομνημονεύματα*, εκδ. Φιλιππότη, Αθήνα, 1982
- Παπανούτσος Ευάγγελος Π., *Η παιδεία: Το μεγάλο μας πρόβλημα*, Δωδώνη, Αθήνα 1976
- Παπανούτσος Ευάγγελος Π., *Οι δρόμοι της ζωής*, εκδόσεις Νόηση, Αθήνα, 2003

- Παπανούτσος Ευάγγελος Π., «Το μάθημα της ιστορίας», περ. *Παιδεία*, 15 Ιανουαρίου 1949
- Παπαποστόλου Ελένη, «Τι δεν ακούσατε στα δελτία των 8: κύμα απεργιών σαρώνει Πολιτείες των ΗΠΑ», *Εκπαιδευτική Λέσχη*, τ.1, Μάιος 2018
- Παπάς Αθανάσιος Ε., *Διδακτική γλώσσας και κειμένων*, Αθήνα, 1995
- Παπαστράτης Προκόπης, «Η εκκαθάριση των δημοσίων υπηρεσιών στην Ελλάδα στις παραμονές του εμφυλίου πολέμου» στο *Μελέτες για τον εμφύλιο πόλεμο 1945 – 1949*, μετφρ. Αριστεά Παρίση (επιμ. L. Bearentzen κ. ά.), Ολκός, Αθήνα, 2002
- Παπαστράτης Προκόπης, «Η διαδικασία της Απελευθέρωσης, το πολιτικό προοίμιο του Δεκέμβρη», στο, *Από την Απελευθέρωση στα Δεκεμβριανά: Μια τομή στην πολιτική ιστορία της Ελλάδας*, Πρακτικά Συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Σύγχρονη Ελληνική Ιστορία 2016
- Πεσμαζόγλου Στέφανος, *Εκπαίδευση και Ανάπτυξη στην Ελλάδα. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1987
- Πιζάνιας Πέτρος (επιμέλεια – εισαγωγή), *Η Ελληνική Επανάσταση του 1821. Ένα ευρωπαϊκό γεγονός*. Κέδρος, Αθήνα, 2009
- Πολυχρονιάδης Δημήτρης, *Οι απεργιακές κινητοποιήσεις των Εκπαιδευτικών Στοιχειώδους και Μέσης Εκπαίδευσης κατά τη μετεμφυλιακή περίοδο 1949 – 1963*, Σεμιναριακή εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας, ΠΜΣ Πολιτική Επιστήμη και Ιστορία, Αθήνα, Ιούνιος 2009
- Porter Paul A., *Ζητείται ένα θάυμα για την Ελλάδα, Ημερολόγιο ενός προεδρικού απεσταλμένου, 20 Ιανουαρίου - 27 Φεβρουαρίου 1947*, Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις, Αθήνα, 2008
- Πουланτζάς Νίκος, *Η κρίση των Δικτατοριών (Πορτογαλία, Ελλάδα, Ισπανία)*, Εκδόσεις Θεμέλιο & Ινστιτούτο Νίκος Πουланτζάς, Αθήνα, 2006
- Προβατά Ανθή, *Ιδεολογικά Ρεύματα, Πολιτικά Κόμματα και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση (1950-1965). Ο «Λόγος» για την Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση και Ανάπτυξη*, Gutenberg, Αθήνα, 2002

- Σακκαδάκης Κωνσταντίνος, *Ελληνική Ιστορία των Νεωτέρων Χρόνων*, ΟΕΔΒ, Αθήναι, 1969
- Σακελλαρίου Χάρης, *Μιχ. Παπαμαύρος-η ζωή-οι διώξεις-το έργο του*, Gutenberg, Αθήνα, 1985
- Samaran Charles (διεύθυνση), *Ιστορία και οι μέθοδοί της*, Encyclopédie de la Pléiade, μτφ. Ελένης Στεφανάκη, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1987
- Σάμιος Παναγιώτης, *Αγοραπωλησίες Ακινήτων 1941-1944. Οι «χρυσές» ευκαιρίες της Κατοχής*, εκδόσεις Εταιρεία Σύγχρονης Ιστορίας, Αθήνα, 2019
- Σαμαράς Γιάννης, *Κράτος και Κεφάλαιο στην Ελλάδα*, Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα, 1986
- Σβορώνος Νίκος, *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999
- Σβορώνος Νίκος, «Τα κύρια προβλήματα της περιόδου 1940-1950», στο *Η Ελλάδα στη δεκαετία 1940-1950, Ένα έθνος σε κρίση*, Θεμέλιο, Αθήνα, 2006
- Σβώλος Αλέξανδρος, Βλάχος Γεώργιος, *Το Σύνταγμα της Ελλάδος*, Εκδ. Σάκκουλα, Αθήναι, 1978
- Σπετσιέρης Κωνσταντίνος, *Αι αξίαι της ατομικής και κοινωνικής ζωής*, Αθήνα, τύποις ελληνικής εκδοτικής εταιρείας , Α.Ε., 1939
- Σπετσιέρης Κωνσταντίνος, *Η αναδιοργάνωσις της εκπαιδεύσεως*, εκδ. Ανδρ. Βάρτσου, Αθήναι, 1945
- Σπετσιέρης Κωνσταντίνος, *Η σχέσις ατόμου και κοινωνίας ως ρυθμιστική αρχή της αγωγής*, Αθήνα, τύποις Νικ. Σάκκουλα, 1956
- Σπετσιέρης Κωνσταντίνος, *Φιλοσοφία της κοινωνίας και του πολιτισμού* εργαστήρια τυπογραφίας Δ. Ρούτση, Αθήνα, 1946
- *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Δημοτική Εκπαίδευσις, Μέρος Α΄, σχολικό έτος 1933-34*, Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, 1937
- *Στατιστική της Εκπαιδεύσεως, Μέρος Α΄, σχολικό έτος 1938-39*, Γενική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος, Αθήνα, 1940

- Σταθάκης Γιώργος, «Η οικονομία του Εμφυλίου Πολέμου», στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος*, επιμ. Ηλίας Νικολακόπουλος, Ιωάννα Παπαθανασίου, εκδόσεις Τα Νέα, Αθήνα, 2017
- Σταθάκης Γιώργος, *Το Δόγμα Τρούμαν και το Σχέδιο Μάρσαλ, Η ιστορία της αμερικανικής βοήθειας στην Ελλάδα*, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2004
- Σταυρουλάκης Ανδρέας, «Το σχολείον της υπαίθρου», *Περιοδικό Νεοελληνική Παιδεία*, Χρόνος Δ', φ. 39, Αθήνα, Μάρτιος 1949.
- Στεφανίδης Ιωάννης, «...Η Δημοκρατία δυσχερής; Η ανάπτυξη των μηχανισμών του "αντικομμουνιστικού αγώνος" 1958-1961», *Μνήμων*, τ. 29, 2008, σ. 199-241
- Σφήκας Θανάσης, *Οι Άγγλοι εργατικοί και ο εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα*, Αθήνα, Φιλίστωρ, 1977
- Σωτηρίου Κώστας, *Η Παιδεία μας*, περ. *Ανταίος*, αρ.5-6, περίοδος Β', χρόνος 5ος, Ιούλιος 1950
- Σωτηρίου Κώστας, *Η Παιδεία μας σήμερα*, εκδ. Τα νέα βιβλία, Αθήνα, 1946
- Τάκας Αναστάσιος, *Ο επιθεωρητής στο έργο του*, Αθήναι, 1967
- Τζαβάρα Ζέτα, «Η "μάστιγα" της Κατοχής: Η πείνα ως αιτία θανάτου στην Ελλάδα της Κατοχής (1941-1944) και η αναζήτηση των θυμάτων της, στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Μ. Λυμπεράτος, Π. Παπαστράτης, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2014
- Τζαφέρα Αγγελική, «Αιτίες θανάτου στην Κατοχή για τον Πειραιά, το Κερατσίνι και τη Νίκαια» στο *Αριστερά και Αστικός Πολιτικός Κόσμος 1940 – 1960*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Μ. Λυμπεράτος, Π. Παπαστράτης, Βιβλιόραμα, Αθήνα, 2014
- Τμήμα Ιστορίας της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δεκέμβρης του '44, Κρίσιμη ταξική σύγκρουση, Σύγχρονη Εποχή*, Αθήνα, 2014
- Τσουκαλάς Κωνσταντίνος, *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα, Θεμέλιο, 1987
- Thompson E.P., *Η ηθική οικονομία του πλήθους στην Αγγλία τον 18ο αιώνα*, Εκδόσεις Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, Αθήνα, 2020

- Τουλούπης Φάνης, *Για τη Δημοκρατία στη Δημοτική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 1985
- Τουλούπης Φάνης, *Οι Αγώνες των Δασκάλων κατά τον 20ο αιώνα και η προσφορά τους*, Επτάλοφος, Αθήνα, 2002
- Τουλούπης Φάνης, «Τριάντα χρόνια από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1964 – “Δίσεχτοι χρόνοι”», στο Ένωση Φίλων του Πνευματικού Ιδρύματος «Γεώργιος Παπανδρέου», *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1964: Τριάντα χρόνια μετά*. Συμπόσιο, Πάτρα 1995
- Traverso Enzo, *Η ιστορία ως πεδίο μάχης, ερμηνεύοντας τις βιαιότητες του 20^{ου} αιώνα*, Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου, Αθήνα, 2016
- Τσάτσος Κωνσταντίνος, *Ελληνική Πορεία*, Εστία, Αθήνα, 1968
- Τσίριμπας Αντώνιος, *Ειδική διδακτική*, Έκδοσις νέα (επηρευμένη και βελτιωμένη), Αθήναι, χ.χ.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών και Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους)*, Αθήναι, 1949
- Φίλος Μ. Στέφανος, *Το χρονικό ενός θεσμού. Διοίκηση και εποπτεία της εκπαίδευσης κατά την τελευταία 150/ετία. 1832-1982*, Αθήνα, 1984
- Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Αγνοί αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος, Αθήνα, 1977
- Φραγκουδάκη Άννα, «Η εκπαίδευση στη μεταπολεμική Ελλάδα», Δεκέμβριος 2015. Αντλήθηκε από: [Μεταπολεμική εκπαίδευση - Athens Social Atlas](#)
- Φραγκουδάκη Άννα, *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*, Αθήνα, εκδ. Παπαζήση, 1985
- Φραγκουδάκη Άννα, *Τα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου (ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία)*, Θεμέλιο, Αθήνα, 1978
- Φραγκουδάκη Άννα – Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), *Τι είν’ η πατρίδα μας, Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, 1997
- Francois Dose, *Η ιστορία σε ψίχουλα. Από τα Annales στη Νέα Ιστορία*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1993

- Walsh W.H., *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία της Ιστορίας*, MIET, 2006
 - Χαραλαμπίδης Βασίλης, *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης, ειδικά και κατά μάθημα*, Gutenberg, Αθήνα, 1984
 - Χαραλάμπους Δημήτρης Φ., *Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη μεταπολεμική Ελλάδα (1950 – 1974)*, διδακτορική διατριβή, Θεσσαλονίκη, 1990
 - Χάρης Κώστας, *Από το οδοιπορικό ενός δασκάλου, Σελίδες από τη Ζωή και την Εκπαίδευση στη διαδρομή του 20^{ου} αιώνα*, εκδόσεις Γαβριηλίδης, Αθήνα, 2011
 - Χατζηβασιλείου Ευάνθης, *Εισαγωγή στην ιστορία του μεταπολεμικού κόσμου*, Πατάκης, Αθήνα, 2001
 - Χατζηιωσήφ Χρήστος, «Η ελληνική οικονομία, πεδίο μάχης και αντίστασης», στο Χρήστος Χατζηιωσήφ, Προκόπης Παπαστράτης (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007
 - Χατζηιωσήφ Χρήστος (επιμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα*, τόμοι Δ1 – Δ2, Βιβλιόραμα, Αθήνα 2007
 - Χατζηστεφανίδης Θεοφάνης Δ., *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα, 2010
 - Χρυσανθίδης Κώστας, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Αθήνα, Δίπτυχο, 2009
 - UNESCO, *Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*, Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2002
 - Υπουργείον Εθν. Παιδείας, *Πρακτικά Συνεδρίου Εκπαιδευτικών (Γενικών Επιθεωρητών Μέσης και Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, Επιθεωρητών Δημ. Σχολείων και Υγειον. Επιθεωρητών Σχολείων)*, Εν Αθήναις, 17 – 22 Οκτωβρίου 1949
- Υπουργείο Παιδείας, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930*, Αθήνα (χ.χ.)

Ξενογλώσση

- Berelson Bernard, *Content analysis in communication research*, Hafner Press, New York, 1952, 1984 reprinting

- Bovet Lucien, *Psychiatric Aspects of Juvenile Delinquency*, World Health Organization Monograph series, Geneva, 1951
- Brown Tindall George, David Emory Shi, *America. A Narrative History*, Norton Company, New York, 2007, seventh edition
- Cohen Stanley, *Folk devils and moral panics: the creation of the mods and rockers*, Routledge Classics, New York, 2011
- Forlenza Rosario, «The Enemy Within: Catholic Anti-Communism in Cold War Italy», *Past & Present*, Volume 235, Issue 1, May 2017, Pages 207–242
- Gurriá Angel, OECD Secretary-General, *Fifty years of change in education, Education at a Glance*, OECD, 2011
- Hanusek E.A., «Throwing money at schools», *Journal of Policy Analysis and Management*, v. 1, 1981
- Hill Dave, “State Theory and the Neo-Liberal Reconstruction of Schooling and Teacher Education: A Structuralist Neo-Marxist Critique of Postmodernist, Quasi-Postmodernist, and Culturalist Neo-Marxist Theory”, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 22, No. 1 (Mar., 2001)
- OECD, *Can we meet the innovation challenge?* Retrieved from: <http://oecdinsights.org/tag/education/page/7/>
- OECD, «*Human Capital Investment An International Comparison*», Center for Educational Research and Innovation, 1998, Retrieved from: <http://www.ingentaconnect.com/content/oecd/16815378/1998/00001998/00000003/9698021e#>
- Prasad Devi , *Content Analysis, A method in Social Science Research*. Retrieved from: <http://www.css.ac.in/download/Content%20Analysis.%20A%20method%20of%20Social%20Science%20Research.pdf>
- Kennan George F., *The Sources of Soviet Conduct*, *Foreign Affairs* magazine, July 1947. Retrieved from: https://en.wikisource.org/wiki/The_Sources_of_Soviet_Conduct.
- Roser Max and Ortiz-Ospina Esteban, *Financing Education*, 2018, Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: <https://ourworldindata.org/financing-education>

- Schultz Theodore W., «Capital Formation by Education», *Journal of Political Economy*, Vol. 68, No. 6, Dec., 1960
- Schultz Theodore W., «Investment in Human Capital», *The American Economic Review*, Vol. 51, No. 1, Mar., 1961
- Schultz Theodore W., «Human Capital: Policy Issues and Research Opportunities», *Economic Research: Retrospect and Prospect*, Volume 6, Human Resources, National Bureau of Economic Research, 1972, p.1, Retrieved from: <http://www.nber.org/chapters/c4126>
- Thomadakis Stavros, «Stabilization, Development and Government Economic Authority», στο Iatrides John, Wrigley Linda (eds), *Greece at the Crossroads. The Civil War and its Legacy*, The Pennsylvania State University Press, Pennsylvania 1995
- Tsoukalas Konstantinos, «Some aspects of ‘over-education’ in Modern Greece», *Journal of the Hellenic Diaspora*, 1981, VIII(1–2)