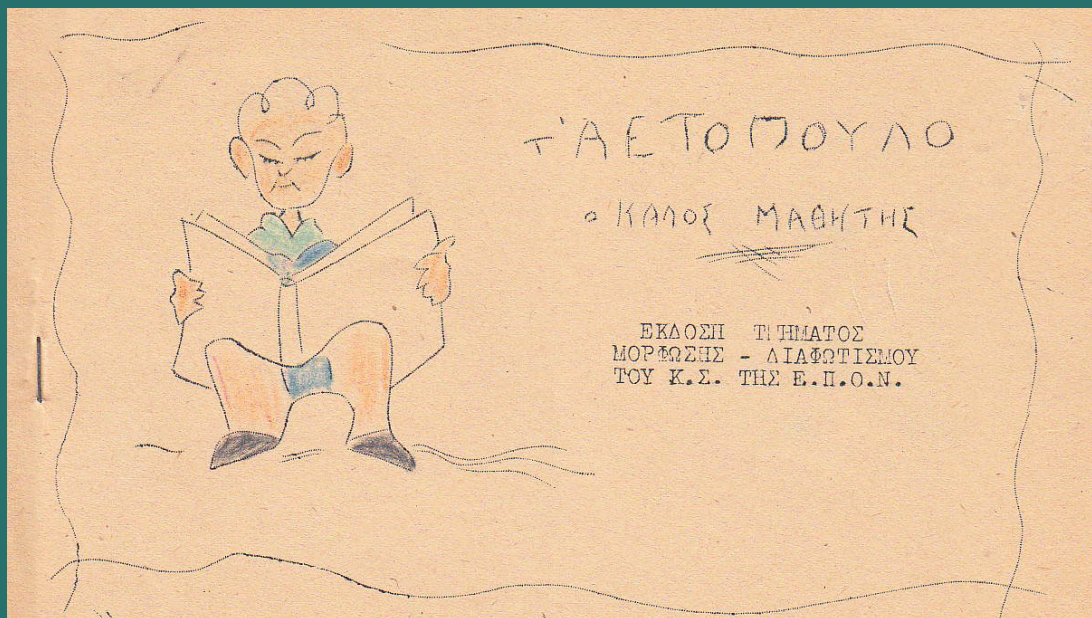


ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΑΠΑΣΤΕΦΑΝΑΚΗ

ΑΡΙΣΤΕΡΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1910-1951)

ΑΠΟ ΤΟ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ
ΣΤΟΝ ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΣΜΟ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΑΠΑΣΤΕΦΑΝΑΚΗ

**ΑΡΙΣΤΕΡΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
(1910-1951)**

ΑΠΟ ΤΟ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΣΜΟ



ΑΘΗΝΑ 2020



ePublishing

Εκδότης: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ)

Πάροχος Υπηρεσίας ePublishing: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης και Ηλεκτρονικού Περιεχομένου (ΕΚΤ)

Copyright © 2020 Ελευθερία Παπαστεφανάκη

Επιμέλεια: Αναστασία Σακελλαρίου

Σελιδοποίηση: thinking.gr

Φωτογραφία εξωφύλλου: «Τ' αετόπουλο. Ο καλός μαθητής», [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου](#)



Η χρήση του περιεχομένου καθορίζεται από την άδεια Creative Commons Αναφορά Δημιουργού–Μη Εμπορική Χρήση–Παρόμοια Διανομή 4.0 Διεθνές.

Προκειμένου να δείτε αντίγραφο της άδειας επισκεφθείτε την ακόλουθη σελίδα:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.el>

Η έκδοση διατίθεται online στη διεύθυνση <http://ebooks.epublishing.ekt.gr/>

ISBN: 978-960-6834-39-4 (pdf), 978-960-6834-40-0 (ePub)

Η παρούσα ηλεκτρονική έκδοση πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της Πράξης «Έρευνα, Εκπαίδευση και Υποδομές: ο τριγωνισμός των αξόνων στρατηγικής ανάπτυξης του ΕΚΚΕ (REDI)» (MIS 5002378) που εντάσσεται στη «Δράση Στρατηγικής Ανάπτυξης Ερευνητικών και Τεχνολογικών Φορέων» και χρηματοδοτείται από το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα, Επιχειρηματικότητα και Καινοτομία» στο πλαίσιο του ΕΣΠΑ 2014-2020, με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκό Ταμείο Περιφερειακής Ανάπτυξης)



Ευρωπαϊκή Ένωση
Ευρωπαϊκό Ταμείο
Περιφερειακής Ανάπτυξης



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ
ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΕΠΙΧ & ΤΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΡΙΣΗΣ ΕΠΑΝΕΚ



ΕΠΑνεκ 2014-2020
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
ΑΝΤΑΓΩΝΙΣΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ
ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ



ΕΣΠΑ
2014-2020
ανάπτυξη - εργασία - αλληλεγγύη

Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης

ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ ΠΑΠΑΣΤΕΦΑΝΑΚΗ

**ΑΡΙΣΤΕΡΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΚΕΨΗ
ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ
(1910-1951)**

ΑΠΟ ΤΟ ΑΣΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΟΝ ΠΟΛΥΤΕΧΝΙΣΜΟ

Στον Παναγιώτη και στη Μυρσίνη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	11
Εισαγωγή.....	13
1. Η σύζευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τον κομμουνισμό.....	25
1.1 Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σχέση του με τους σοσιαλιστές-κομμουνιστές.....	25
1.2 Δημοτικισμός και Αριστερά: Σημεία σύμπτωσης.....	31
2. Ο εκπαιδευτικός λόγος του νεαρού ΚΚΕ: Παράθυρο στην εκπαίδευση της ΕΣΣΔ.....	45
2.1 Η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση.....	45
2.2 ΚΚΕ και εκπαίδευση: Συγκροτώντας το υποκείμενο της αλλαγής στο σχολείο και οργανώνοντας τον εκπαιδευτικό δανεισμό.....	54
3. Ο πολυτεχνισμός στην πράξη: Το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ.....	87
3.1 Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής και το έργο του ΕΑΜ: Όρια και δυνατότητες.....	87
3.2 Εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια.....	91
4. Αρχές του σχολείου εργασίας και νεανικές οργανώσεις του ΕΑΜ στα αναγνωστικά του Βουνού.....	99
4.1 Το πλαίσιο συγγραφής των αναγνωστικών.....	99
4.2 Το περιεχόμενο και η γλώσσα των αναγνωστικών: Η δημοτική γλώσσα και η πατρίδα σε νέες οριοθετήσεις.....	103
4.3 Η παιδαγωγική σημασία των αναγνωστικών – Μια ερμηνευτική προσέγγιση.....	112
5. Η περίοδος του Εμφυλίου: Το εκπαιδευτικό έργο της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης και η θέση της παιδείας στη μελλοντική Λαϊκή Δημοκρατία.....	131
5.1 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες την περίοδο του Εμφυλίου.....	131
5.2 Σχεδιάζοντας το μέλλον: Το περιοδικό <i>Ανταίος</i>	148
5.3 Βασικές παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού <i>Ανταίος</i> – Ο ρόλος της παιδείας στη μεταπολεμική «Ανοικοδόμηση».....	151
6. «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» ή διπλά καταπιεσμένοι: Οι μορφωτικές δραστηριότητες στις φυλακές και στις εξορίες.....	159
6.1 Φυλάκιση και εξορία: Το εύρος του φαινομένου.....	159
6.2 Η μορφωτική δραστηριότητα των φυλακισμένων.....	163
7. Η εξέλιξη της σκέψης των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών: Προς την πολυτεχνική εκπαίδευση.....	185
7.1 Βασικές παιδαγωγικές έννοιες και κατηγορίες στο έργο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών.....	185

7.2 Παιδαγωγικές αρχές στην αριστερή μεταρρυθμιστική σκέψη.....	188
7.2.1 Σκοποί και περιεχόμενο της μάθησης: Προς την επανάσταση και την «οικοδόμηση του σοσιαλισμού».....	188
7.2.2 Η έννοια της εργασίας: Η μαθητεία ως αντικείμενο της ταξικής πάλης και της «οικοδόμησης της νέας κοινωνίας».....	213
7.3 Πεδία δύναμης στον χώρο της εκπαίδευσης.....	227
7.3.1 Φύλο και σοσιαλιστική μεταρρυθμιστική σκέψη.....	227
7.3.2 «Ο δάσκαλος και η λευτεριά της σκέψης του»: Ο δάσκαλος ως πολιτικό υποκείμενο.....	247
7.3.3 Ο μαθητής: Κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και επίκουρος της ταξικής πάλης.....	262
7.3.4 Θρησκεία και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση.....	279
Συμπεράσματα.....	287
Πηγές – Βιβλιογραφία.....	295

Ευχαριστίες

Το παρόν βιβλίο αποτελεί επεξεργασμένη μορφή της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο *Η γέννηση και η εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα από τον Μεσοπόλεμο ως το τέλος του Εμφυλίου Πολέμου. Από το αστικό σχολείο εργασίας στον πολυτεχνισμό*, η οποία εκπονήθηκε στο τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Για την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας, οφείλω να ευχαριστήσω την Αικατερίνη Δαλακούρα, για τις πολύτιμες γνώσεις και τις μεθοδολογικές συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκειά της, αλλά και για τη στήριξη και το θερμό ενδιαφέρον της για το πρόσωπό μου. Πολλές ευχαριστίες οφείλω και στους Θεοχάρη Αθανασιάδη, Ελένη Φουρναράκη και Νίκο Βαφέα. Οι παρεμβάσεις τους και οι παρατηρήσεις τους στάθηκαν πολύτιμος οδηγός για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας και για το τελικό αποτέλεσμα. Ευχαριστώ επίσης τον Γιάννη Πλάγγεση, καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, ο οποίος βοήθησε την πρόσβασή μου στη βιβλιοθήκη του ζεύγους Ιμβριώτη. Πολλές ευχαριστίες οφείλω στον Γιώργο Μπουμπού, για την προθυμία του και τον χρόνο που αφιέρωσε στον εντοπισμό και στην ψηφιοποίηση πολύτιμου υλικού από το Αρχείο Δ. Γληνού, στους εργαζόμενους της βιβλιοθήκης της Άμφισσας, για τη διευκόλυνση που μου παρείχαν στην πρόσβαση του Αρχείου του Α. Δελμούζου, στον Βασίλη Βούλη και στην Αγγελική Βούλη, απόγονους του παιδαγωγού Κ. Σωτηρίου, για τις διαφωτιστικές συζητήσεις και την προθυμία τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις, βοηθώντας αποφασιστικά στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου. Επιπλέον, σημαντική υποστήριξη αποτέλεσε η υποτροφία του ΙΚΥ, ενός ιδρύματος που τα τελευταία χρόνια προσφέρει ευκαιρίες στους νέους ερευνητές. Τέλος, ευχαριστώ θερμά την οικογένειά μου, για την αμέριστη συμπαράστασή τους και την υπομονή τους.

Ελευθερία Παπαστεφανάκη
Ηράκλειο 2020

Εισαγωγή

Οριοθέτηση του θέματος

Κύριο χαρακτηριστικό του κινήματος της νέας αγωγής είναι η αλλαγή του σημείου εστίασης (από τον δάσκαλο στον μαθητή), από τον δασκαλοκεντρισμό στον μαθητοκεντρισμό και στην έμφαση σε μια διδασκαλία η οποία εκκινά από τα κέντρα ενδιαφέροντος του ίδιου του μαθητή. Αυτή η προσπάθεια σύνδεσης του σχολείου με το κοινωνικό περιβάλλον και στροφής προς τη ζωντανή κοινωνική πραγματικότητα χαρακτηρίζει το κίνημα της νέας αγωγής έναντι του παλαιού νοησιαρχικού και δασκαλοκεντρικού σχολείου. Το ρωσικό σχολείο εργασίας, ως κομμάτι του ευρύτερου παιδαγωγικού κινήματος της νέας αγωγής του πρώτου μισού του 20ού αιώνα, θα αναγνωρίσει την άρρηκτη σχέση σχολείου και ζωής μέσω της προοπτικής της ταξικής πάλης και της «οικοδόμησης του σοσιαλισμού». Η κοινωνική πραγματικότητα σε αυτή την περίπτωση ορίζεται με αυστηρό τρόπο μέσω των αναλυτικών εργαλείων που προσφέρει ο μαρξισμός-λενινισμός. Σε αυτό το πλαίσιο και με δεδομένη την καταγωγή του ρωσικού σχολείου εργασίας, από τις θεωρητικές επεξεργασίες των Μαρξ και Ένγκελς, αλλά και του Λένιν, κύριο χαρακτηριστικό της σύνδεσης με τη ζωή γίνεται η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγική εργασία. Στην ελληνική εκπαίδευση, το πρώτο μισό του 20ού αιώνα αναπτύχθηκε μια ζωρή εκπαιδευτική κίνηση με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο και τους παιδαγωγούς οι οποίοι προσπάθησαν να εφαρμόσουν και να εισάγουν τις αρχές του σχολείου εργασίας. Μια ειδική πλευρά της ιστορίας του κινήματος της νέας αγωγής στη χώρα μας αποτελεί και η εμφάνιση, μέσα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, μιας αριστερής παιδαγωγικής προοπτικής. Η προοπτική αυτή συνέχιζε τους προβληματισμούς των εκπροσώπων της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αλλά εμπνεόταν πλέον από τον μαρξισμό και το ρωσικό σχολείο εργασίας.

Σκοπός του παρόντος βιβλίου είναι η διερεύνηση της διαδικασίας γέννησης και ανάπτυξης του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού και η σκιαγράφηση των σημείων σύμπτωσης και απόκλισης από τις κυρίαρχες ως τη δεκαετία του 1920 εκπαιδευτικές προτάσεις και θέσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου, διαδικασία που κορυφώνεται και τερματίζεται την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, με το εκπαιδευτικό έργο της κυβέρνησης του Βουνού, της ΠΔΚ (Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης) και των εκπαιδευτικών ζητημάτων που έθεσαν οι διανοούμενοι του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (στο εξής ΕΑΜ). Αυτή η διαδικασία της μετάβασης από μια φιλελεύθερη εκδοχή του σχολείου εργασίας, με ισχυρά σημεία αναφοράς στη γερμανική μεταρρυθμιστική σκέψη, προς μια αριστερή εκδοχή του σχολείου εργασίας, το οποίο αρχίζει να εμπνέεται από το ρωσικό παράδειγμα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και το οποίο θα γίνει προσπάθεια, μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο, να εφαρμοστεί κατά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, αποτελεί κύριο σημείο διερεύνησης. Παρά τη συνάφεια

και τις συμπτώσεις μεταξύ των παραπάνω προοπτικών, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής του πρώτου μισού του 20ού αιώνα, οι διαφορές είναι ουσιαστικές και αγγίζουν τις επιμέρους πλευρές της παιδαγωγικής θεωρίας.

Για τη χρονική οριοθέτηση του θέματος, ως αφητηρία λαμβάνεται η δημιουργία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο οποίος συσπειρώνει ένα ευρύ φάσμα προοδευτικών διανοουμένων στην Ελλάδα των αρχών του 20ού αιώνα. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, ως κύριος φορέας της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αποτέλεσε τον κύριο φορέα του προοδευτικού παιδαγωγικού στοχασμού στην Ελλάδα ως τη διάσπασή του, αλλά και τη μήτρα μέσα στην οποία διαμορφώθηκαν αρχικά οι αριστεροί παιδαγωγοί. Η γέννηση και η ανάπτυξη του ΚΚΕ, από τη μία πλευρά, και η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, από την άλλη, σηματοδοτούν τα δύο στοιχεία τα οποία με συνδυασμό κρίκο τον Δ. Γληνό δίνουν μια νέα ώθηση στην απαρχή της διαδικασίας διαμόρφωσης της αριστερής εκδοχής του σχολείου εργασίας στην ελληνική περίπτωση. Ως καταληκτικό όριο της έρευνας λαμβάνεται το τέλος του Εμφυλίου, με την ήττα της Αριστεράς, την εγκατάσταση των πολιτικών προσφύγων στις σοσιαλιστικές χώρες και την εμφάνιση ενός νέου πολιτικού φορέα, την ΕΔΑ. Πιο συγκεκριμένα, ως χρονικό όριο της έρευνας τέθηκε το 1951, δηλαδή το τέλος της έκδοσης του *Ανταίου*. Η αριστερή σύλληψη της Ανοικοδόμησης, όπως εκφράζεται από το περιοδικό *Ανταίος*, μας παρέχει τη δυνατότητα παρακολούθησης του παιδαγωγικού στοχασμού των αριστερών παιδαγωγών ως κομμάτι μιας ευρύτερης προσπάθειας για την ανάπτυξη της χώρας. Οι μεταπολεμικές κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες, μαζί με την ανάδυση και πρόσληψη νέων ρευμάτων σκέψης του μαρξισμού και της παιδαγωγικής επιστήμης συγκροτούν ένα διαφορετικό συγκείμενο του παιδαγωγικού στοχασμού, το οποίο οριοθετεί και το τέλος της πρώτης φάσης της συγκρότησης του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού στη χώρα μας. Την περίοδο μετά τον πόλεμο οι Έλληνες πολιτικοί πρόσφυγες συγκροτούν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς, γεγονός το οποίο δημιουργεί νέα στοιχεία για τη διερεύνηση των παιδαγωγικών τους αντιλήψεων και θέσεων. Από την άλλη, η ίδια η υφή του σοσιαλιστικού στρατοπέδου αλλάζει, καθώς στην ΕΣΣΔ λαμβάνει χώρα η διαδικασία της αποσταλινοποίησης και μια σειρά νέων σοσιαλιστικών καθεστώτων εγκαθίστανται στην Ανατολική Ευρώπη, πολλαπλασιάζοντας τα παραδείγματα των εκπαιδευτικών συστημάτων στα οποία μπορεί να ανατρέξει η εγχώρια διανόηση της ΕΔΑ. Οπωσδήποτε η παρουσία των γνωστών παιδαγωγών του ΕΑΜ στο νέο σχήμα της ΕΔΑ αποτελεί ένα γεγονός που προσδίδει συνέχεια και φαίνεται να θέτει υπό αμφισβήτηση τα παραπάνω χρονικά όρια της εργασίας μας. Τελικά, η αλλαγή του πλαισίου αναφοράς, πιστεύουμε, αποτελεί βασικό κριτήριο για την παραπάνω οριοθέτηση, όσο και αν από τη δεκαετία του 1940 και μετά φαίνεται ότι οι γνωστοί παιδαγωγοί του ΕΑΜ παγιώνουν βασικές παιδαγωγικές θέσεις τις οποίες ακολουθούν απαρέργκλιτα τα μεταπολεμικά χρόνια.

Ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής προοπτικής την οποία διερευνούμε με το επίθετο «αριστερή», και όχι με τα επίθετα «σοσιαλιστική» ή «κομμουνιστική», αποτελεί συνειδητή επιλογή της γράφουσας. Το επίθετο «σοσιαλιστική» πιστεύουμε ότι δεν είναι αντιπροσωπευτικό του όλου εγχειρήματος, καθώς η έννοια σοσιαλισμός και τα παράγωγά του βρίσκονται σε αντιδιαστολή με το περιεχόμενο της έννοιας «κομμουνισμός», η οποία περιγράφει το πολιτικό ρεύμα της 3ης Διεθνούς. Παράλληλα, κυρίαρχο ρεύμα στη χώρα μας την περίοδο του Μεσοπολέμου θα αναδειχθεί στον χώρο της Αριστεράς το κομμουνιστικό, ενώ θα απουσιάζει ένα ισχυρό σοσιαλιστικό κόμμα. Αν και ο ίδιος ο Δ. Γληνός διακήρυξε τον σοσιαλιστικό του δημοτικισμό, μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο προσδιορισμός αφορά μόνο τη σύντομη περίοδο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, χωρίς να καλύπτει όλο το χρονικό εύρος της περιόδου που ερευνούμε. Από την άλλη, αν και οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί αποδεσμεύονται από το παλιό περιεχόμενο του σχολείου εργασίας και κινούνται προς το ΚΚΕ και το ΕΑΜ, ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής τους σκέψης ως κομμουνιστικής θα αποτελούσε έναν πρωθύστερο χαρακτηρισμό, που θα συσκοτίζε τη διαδικασία συγκρότησης της παιδαγωγικής τους πρότασης. Συσκοτίση θα προέκυπτε επίσης από το γεγονός ότι ήδη σε κομμάτι της βιβλιογραφίας συναντάμε έντονο το στοιχείο του τονισμού της τελικής συμπόρευσης του Δ. Γληνού και των Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιμβριώτη και Μ. Παπαμαύρου με το ΚΚΕ και το ΕΑΜ, χωρίς να φωτίζεται η προηγούμενη πορεία τους και οι ενδεχόμενες και καταγεγραμμένες διαφωνίες τους με τον συγκεκριμένο χώρο. Με βάση τα παραπάνω, θεωρούμε προτιμότερο να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «αριστερή παιδαγωγική σκέψη», η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα σε όλο το εύρος της διαδικασίας που ερευνούμε και ταυτόχρονα αποφεύγει τη σύγχυση ή και την ταύτιση με συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους. Άλλωστε, οι όροι «Αριστερά» και «Δεξιά» θα χρησιμοποιηθούν κατά την περίοδο που ερευνούμε για τον προσδιορισμό των πολιτικών φορέων και των υποκειμένων.¹

Η διερεύνηση του θέματος στηρίχθηκε πρωταρχικά σε πρωτογενείς πηγές, ανέκδοτες και δημοσιευμένες. Για την ενίσχυση, τεκμηρίωση και ερμηνεία των θέσεων που

1. Βλ. ενδεικτικά: «Απόφαση της Κεντρικής Επιτροπής. Πάνω στην τρέχουσα στιγμή», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 554/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 213. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι Βούλγαροι», *Ριζοσπάστης*, 2/3/1945, 1. Στο κείμενο γίνεται λόγος για τον «Εθνικό συνασπισμό της Αριστεράς». Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Η Αριστερά δεν θεωρεί έγκυρη την εκπροσώπηση της Ελλάδας στον Αγ. Φραγκίσκο. Συνάντηση του κ. Σοφιανόπουλου με τους σ. Σιάντο και Ιωαννίδη», *Ριζοσπάστης*, 1/4/1945, 2. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Ο κ. πρωθυπουργός αναγνωρίζει ότι η δεξιά τρομοκρατεί τη χώρα. Γιατί δεν κάνει την εκκαθάριση», *Ριζοσπάστης*, 5/12/1945, 2. Επιπλέον, ο όρος «Αριστερά» χρησιμοποιείται ευρύτατα από τη σύγχρονη ιστοριογραφία. Βλ. ενδεικτικά: Σπύρος Μαρκέτος, «Η Ελληνική Αριστερά», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, 2ο μέρος (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 125-153. Βλ. επίσης: Geoff Eley, *Σφυρηλατώντας τη δημοκρατία: Ιστορία της Αριστεράς στην Ευρώπη*, τ. 1, 2, επιμ. Σπύρος Μαρκέτος, μτφρ. Θανάσης Κατοικερός (Αθήνα: Σαββάλας, 2010). Ακόμα: Τάσος Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: Το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση) και τ. 2 (Η δεκαετία των άκρων) (Αθήνα: Θεμέλιο, 2009).

συνάγονται από το πρωτογενές υλικό χρησιμοποιήθηκαν δευτερογενείς πηγές και σύγχρονες μελέτες και έρευνες που σχετίζονται με τα θέματα της έρευνάς μας. Η προσέγγιση και η συγγραφή της παρούσας εργασίας έγιναν με τη μέθοδο της κριτικής ερμηνευτικής.² Με τη μέθοδο αυτή επιχειρούμε να κατανοήσουμε και να παρουσιάσουμε την ανάπτυξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, προσεγγίζοντας την παιδαγωγική θεωρία σε συνάρτηση με το συγκείμενό της (πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό). Η ερμηνευτική προσέγγιση των πηγών γίνεται με βάση τα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά γεγονότα της περιόδου στην οποία αναφερόμαστε.

Εκτός από τους παιδαγωγούς –και το δημοσιευμένο έργο τους–, οι οποίοι εκφέρουν έναν αριστερό παιδαγωγικό λόγο σε θεωρητικό επίπεδο και οι οποίοι εκκινούν από τον ενιαίο Εκπαιδευτικό Όμιλο, στην έρευνά μας εντάσσουμε αρχαιακό υλικό το οποίο προέρχεται από: α) το Αρχείο Δ. Γληνού, β) το Αρχείο Κ. Σωτηρίου, γ) τη βιβλιοθήκη του ζεύγους Ιμβριώτη, δ) το Αρχείο Α. Δελμούζου, ε) το ΚΚΕ (ενδεικτικά: *Ριζοσπάστης*, *Επίσημα κείμενα*), στ) τις εαμικές οργανώσεις, ζ) τα παιδαγωγικά περιοδικά του Μεσοπολέμου, η) τον *Ανταίο*, θ) τον Τύπο και το αρχείο της ΕΠΟΝ, της ΠΔΚ και του Ραδιοφωνικού Σταθμού «Ελεύθερη Ελλάδα» που βρίσκονται στα ΑΣΚΙ. Η προσέγγιση της ανάπτυξης της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, πέρα από τον επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο των παιδαγωγών, περνά και από τη μελέτη του παραπάνω αρχαιακού υλικού. Από το υλικό αυτό προκύπτουν διασυνδέσεις, συνέχειες, ασυνέχειες και διαπιστώσεις για την πορεία κατά την οποία η φιλελεύθερη αντίληψη για το σχολείο εργασίας και ευρύτερα για την ανάγκη γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προχώρησε σε μια σοσιαλιστική πρόταση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Για την ενίσχυση, τεκμηρίωση και ερμηνεία των θέσεων που συνάγονται από τη μελέτη του πρωτογενούς υλικού χρησιμοποιήθηκαν δευτερογενείς πηγές, σύγχρονες μελέτες και έρευνες που σχετίζονται με τα θέματα της έρευνας.

Εκπαίδευση και Αριστερά στην ελληνική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης

Τα τελευταία χρόνια, η ιστορία της εκπαίδευσης έχει αρχίσει να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων τα οποία αφορούν τη σχέση Αριστεράς και εκπαίδευσης, τη διερεύνηση του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς και τη μελέτη των αριστερών

2. Βλ. ενδεικτικά: Louis Cohen και Lawrence Manion, *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου (Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994), 70-100. Βλ. επίσης: Γιάννης Πλάγ γεσης, «Κριτική θεωρία και ερμηνευτική Dilthey, Gadamer, και J. Habermas», στο *Η φιλοσοφική ερμηνευτική, Πρακτικά της Α΄ Φιλοσοφικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης*, επιμ. Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία (Αθήνα, 1986), 100-102. Ακόμα: Gary McCulloch και William Richardson, *Historical research in educational settings* (Birmingham: Open University Press, 2000). Ακόμα: Κυριάκος Θ. Μπονιδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004), 84-99.

παιδαγωγών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται το πρώτο μισό του 20ού αιώνα. Παράλληλα, νέες τάσεις της ιστοριογραφίας προσφέρουν νέους τρόπους θέασης της εκπαιδευτικής μας ιστορίας και προσέγγισης των τεκμηρίων αναφορικά με την ανάδυση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στη χώρα μας. Χαρακτηριστικό, πιστεύουμε, του ερευνητικού ενδιαφέροντος το οποίο αναπτύσσεται γύρω από τους πρώτους Έλληνες αριστερούς παιδαγωγούς είναι η κυκλοφορία τεσσάρων έργων αναφορικά με τη ζωή και το έργο της Ρόζας Ιμβριώτη, τα οποία με χρονολογική σειρά έκδοσης είναι: 1) Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ), *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης*, 2) Χρ. Χρονοπούλου-Πανταζή, *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου*, 3) Χ. Νούτσος, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*, 4) Α. Χαρίση, *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών*.³

Παρά την εγκυρότητα και την πρωτοτυπία πολλών σύγχρονων προσεγγίσεων, ο πυρήνας της αριστερής μεταρρυθμιστικής σκέψης παραμένει ακόμα ζήτημα προς διερεύνηση. Οι πληροφορίες τις οποίες συναντάμε στη βιβλιογραφία για την αριστερή εκπαιδευτική σκέψη του πρώτου μισού του 20ού αιώνα βρίσκονται διάσπαρτες μέσα σε ευρύτερες μελέτες για συγκεκριμένους παιδαγωγούς, για συγκεκριμένα γεγονότα της εκπαιδευτικής μας ιστορίας, για την ευρύτερη ιστορία της εκπαίδευσης και της Αριστεράς. Η έως τώρα ενασχόληση με το θέμα της εμφάνισης και της πορείας ανάπτυξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης θίγει πλευρές μόνο του αντικειμένου, με αποτέλεσμα το ερευνητικό κενό στον εν λόγω χώρο. Μία σειρά ερωτημάτων αναφορικά με το περιεχόμενο, τις πηγές και τις επιρροές της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης χρήζουν περαιτέρω έρευνας.

Από τη σύγχρονη επιστημονική παραγωγή πρέπει να αναφέρουμε το έργο του Χ. Νούτσου, το οποίο φωτίζει σημαντικές όψεις της πορείας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών την περίοδο που ερευνούμε, εστιάζοντας στις σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών αυτών με το αναδυόμενο τότε ΚΚΕ.⁴ Ο Χ. Αθανασιάδης σε όλη τη σχετική εργογραφία του εστιάζει σε σημαντικές όψεις της εκπαιδευτικής κίνησης του Μεσοπολέμου, φωτίζοντας τον δασκαλικό κόσμο της εποχής, τον παιδαγωγικό λόγο ο οποίος εκφέρεται, καθώς και τον σχετικό συνδικαλιστικό Τύπο των εκπαιδευτικών.⁵ Ο Δ. Χαράλαμπος

3. Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ), *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης* (Αθήνα: Εντός-ΠΕΑΦΕ, 2001). Χρύσα Χρονοπούλου-Πανταζή, *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου* (Αθήνα: Εμπειρία Εκδοτική, 2011). Χαράλαμπος Νούτσος, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011). Αντωνία Χαρίση, *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2013).

4. Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου* (Αθήνα: Ο Πολίτης, 1990). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979).

5. Χάρης Αθανασιάδης, *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-1925)* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001). Βλ. επίσης: του ίδιου, «Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και 4η Αυγούστου (1936-38). "Η υπόκωφος αντίσταση"», *Παιδεία*, τχ. 7 (2005): 18-21. Ακόμη: του ίδιου, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και

πραγματεύεται την ιστορία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, την κοινή μήτρα των προοδευτικών παιδαγωγών της χώρας μας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα.⁶ Η Μ. Ρεπούση με το έργο της για τα Μαρασλειακά φωτίζει μια σημαντική περίοδο της πορείας του Εκπαιδευτικού Ομίλου, διερευνώντας τις έμφυλες διαστάσεις των Μαρασλειακών και επικεντρώνοντας στο μάθημα της ιστορίας, το οποίο αποτέλεσε και την «πέτρα του σκανδάλου» για τα σχετικά επεισόδια.⁷ Το έργο της επικεντρώνεται σε σημαντικό βαθμό στην εμπλοκή της Ρ. Ιμβριώτη στο επεισόδιο των Μαρασλειακών και στη μέθοδο την οποία αυτή επέλεξε για να διδάξει το μάθημα της ιστορίας. Στη συγκεκριμένη προοπτική, το φύλο ανάγεται σε βασική ερμηνευτική κατηγορία των επεισοδίων. Το έργο της Σ. Μαρτίνου-Κανάκη για τον Μ. Παπαμαύρο αποτελεί μια αναλυτική μελέτη για την παιδαγωγική προσφορά και τη σκέψη του γνωστού παιδαγωγού.⁸ Επιπλέον, πολλές αναφορές μπορούμε να συναντήσουμε στη βιβλιογραφία για την ιστορία της Αριστεράς, τον μοντερνισμό και την εισαγωγή νέων ιδεών την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁹ Έτσι, για παράδειγμα, ο Π. Νούτσος στο ογκώδες έργο του *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974* αναφέρεται στους αριστερούς παιδαγωγούς και στο έργο τους, ανιχνεύοντας την κίνηση των ιδεών και την πορεία της ελληνικής Αριστεράς,¹⁰ ενώ το έργο του Ά. Ελεφάντη *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο* προσφέρει μια κριτική διερεύνηση των όρων συγκρότησης του ΚΚΕ την περίοδο του Μεσοπολέμου, αποδομώντας τα παγιωμένα σχήματα προσέγγισης της διαδικασίας γέννησης του ΚΚΕ που ως τότε ήταν κυρίαρχα στην «προοδευτική» ιστοριογραφία.¹¹

Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, επιμ. Βάλια Βαρουχάκη και Αργυρώ Βατσάκη (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2006), 133-141. Επίσης: του ίδιου, «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου», *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 9 (2006): 20-23.

6. Δημήτρης Φ. Χαράλαμπος, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1987).

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

8. Σωτηρία Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου* (Αθήνα: Gutenberg, 2009).

9. Βασίλης Α. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός. Τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)* (Αθήνα: Ευρασία, 2012).

10. Παναγιώτης Χ. Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 1ο (Αθήνα: Γνώση, 1991). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 2ο (Αθήνα: Γνώση, 1992). Ακόμα: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίνοσες ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3 (Αθήνα: Γνώση, 1993). Επίσης: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής «ορθοδοξίας» και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956-1974)*, τ. 4 (Αθήνα: Γνώση, 1994).

11. Άγγελος Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1999).

Η ίδια η υφή του αντικειμένου το οποίο ερευνούμε θέτει στο επίκεντρο των ενδι-αφερόντων όχι μόνο τις θεματικές της εκπαιδευτικής θεωρίας, αλλά και το στενά συνυφασμένο με αυτές τις θεματικές γλωσσικό ζήτημα. Η κοινή μήτρα της γλωσσοεκ-παιδευτικής μεταρρύθμισης έθετε σε πρώτη γραμμή το ζήτημα της γλώσσας του σχολείου και ευρύτερα της γλώσσας, της επιστήμης και της διοίκησης. Η προσέγγιση της διαδικα-σίας της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης περνά αναγκαστικά από την ειδική θεματική των γλωσσικών θέσεων τις οποίες διατύπωσαν και υιοθέτησαν οι αριστεροί παιδαγωγοί. Η σύγχρονη επιστημονική προβληματική για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος και τα επιμέρους προβλήματα τα οποία αναδύονται για την αριστερή παιδαγωγική σκέψη θίγουν σημαντικές πλευρές του αντικειμένου, χωρίς, ωστόσο, να εξαντλούν το συγκε-κριμένο θέμα. Το έργο της Ά. Φραγκουδάκη αποτελεί μια εξαντλητική διερεύνηση του γλωσσικού ζητήματος αναφορικά με την ιδεολογία και τις σύγχρονες έννοιες της γλωσ-σολογίας.¹² Επιμέρους όψεις του φαινομένου ερευνώνται σε σημαντικό βαθμό από τη Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου, με χαρακτηριστικό παράδειγμα το έργο της *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, στο οποίο διερευνά τη σύνδεση των σοσιαλιστικών ιδεών με τον δημοτικισμό μέσω της κομβικής περίπτωσης του Γ. Σκληρού.¹³ Η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου επιπλέον προσεγγίζει τη διαπλοκή του γλωσσικού ζητήματος με την εκπαιδευτική πολιτική και τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, φωτίζοντας σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της σύγκρουσης για τη γλώσσα στην Ελλάδα.¹⁴ Προς την κατεύθυνση των πολιτικών και ευρύτερων ιδεολογικών απολήξεων των πρωταγωνιστών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, μπορούμε να εντάξουμε και το έργο των Γ. Κόκκινου και Β. Μπογιατζή *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονή του ελληνική διανόηση*.¹⁵ Στο συγκεκριμένο έργο επαναπροσεγγίζεται η πολιτική ταυτότητα του Α. Δελμούζου και διερευνούνται οι συντηρητικές απολήξεις της σκέψης του. Το έργο όμως, εστιάζοντας στην υφή των πολιτικών θέσεων του Α. Δελμούζου, κύριου εκπροσώπου εκείνης της μερίδας η οποία αποχώρησε κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, δεν επικεντρώνεται στο παιδαγωγικό περιεχόμενο των προτάσεων των εκπροσώπων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής.

Τέλος, η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου, αν και έχει να επιδείξει μια πλού-σια βιβλιογραφική παραγωγή, αφήνει αναπάντητα τα ερωτήματα για την παιδαγωγική σκευή με την οποία προσήλθαν και συσπειρώθηκαν γύρω από το ΕΑΜ οι μεσοπολεμικοί

12. Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας* (Αθή-να: Οδυσσέας, 1987). Βλ. επίσης: της ίδιας, *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001). Ακόμα: της ίδιας, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Κέδρος, 1990).

13. Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο. Σοσιαλισμός, δημοτικισμός και μεταρρύθμιση* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1999).

14. Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική* (Αθήνα: Ολκός, 2009).

15. Γιώργος Κόκκινος και Βασίλης Μπογιατζής, *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμού-ζος και η σύγχρονή του ελληνική διανόηση* (Αθήνα: Ταξιδευτής, 2017).

παιδαγωγοί-εκπρόσωποι της νέας αγωγής και προσπάθησαν για πρώτη φορά, μέσα σε έκτακτες συνθήκες, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικό έργο. Αξίζει να σημειώσουμε το έργο του Κ. Καλαντζή *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης*, το οποίο μας παρέχει σημαντικά στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Κ. Σωτηρίου, του Μ. Παπαμαύρου και της Ρ. Ιμβριώτη, αν και είναι εμφανής η πολιτική τοποθέτηση του συγγραφέα.¹⁶ Αναφορές για το έργο της Αριστεράς στον τομέα της παιδείας κατά την περίοδο της Κατοχής μπορούμε να συναντήσουμε και στον όγκο των απομνημονευμάτων των μελών της Εθνικής Αντίστασης και των στελεχών του ΚΚΕ και του ΕΑΜ, που καταθέτουν τις αναμνήσεις τους και τις απόψεις τους για το εαμικό έργο και τα χρόνια του Εμφυλίου.¹⁷

Αν και η αναφορά στην παραπάνω εργογραφία καταδεικνύει ότι οι εκπρόσωποι της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης και τα συλλογικά υποκείμενα τα οποία αναδύονται μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς έχουν τύχει σημαντικής και συστηματικής διερεύνησης, η διαδικασία της ανάδυσης του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού, του περιεχομένου του και των πηγών του παραμένει ανεξερεύνητη. Παρά τις συνάφειες και τις συγγένειες της σκέψης όλων των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών με τις θέσεις τις οποίες ανέπτυξε ο ενιαίος Εκπαιδευτικός Όμιλος, η αριστερή παιδαγωγική θεωρία διαμορφώνει το δικό της περιεχόμενο και τα δικά της εκπαιδευτικά αιτήματα, τα οποία έρχονται να εναρμονιστούν με το αίτημα της ευρύτερης κοινωνικής αλλαγής. Από την άλλη πλευρά, η στράτευση στην Αριστερά ορισμένων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών σημαίνει παράλληλα ότι στη σκέψη τους υπάρχουν η στοχοθεσία της επίτευξης της κοινωνικής αλλαγής και ο προβληματισμός για το ποιο σχολείο θα ταιριάζει στη νέα κοινωνία. Τελικά, αν και η αξιοποίηση του εννοιολογικού οπλοστασίου του μαρξισμού οδηγεί, ειδικά στην περίπτωση του Δ. Γληνού, σε πρωτοποριακές αναλύσεις για τον ρόλο του σχολείου, αναλύσεις που προσεγγίζουν και μεταγενέστερες θέσεις της Κριτικής Παιδαγωγικής, ωστόσο σημαίνει και αποκλεισμούς, αποκλεισμοί οι οποίοι εκπορεύονται τόσο από την επίσημη κομματική θεωρία για την επιστήμη όσο και από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

16. Κώστας Γ. Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1985).

17. Βλ. ενδεικτικά: Χάρης Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Η παιδεία στην αντίσταση* (Αθήνα: Φιλιππίτης, 1984). Ακόμα: Δημήτρης Παλαιολογόπουλος, *Το λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. Ένα φυτώριο δασκάλων του ΔΣΕ στην περίοδο του Εμφυλίου, 1948* (Αθήνα: Παρασκήνιο, 2011).

Επισκόπηση κεφαλαίων

Το βιβλίο αυτό χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο *Πρώτο Μέρος*, με τίτλο «Από τον αστικό στον σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό ριζοσπαστισμό», περιλαμβάνονται τα Κεφάλαια 1 και 2. Στο *Δεύτερο Μέρος*, με τίτλο «Αριστερά και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα», περιλαμβάνονται τα Κεφάλαια 3, 4, 5 και 6. Στο *Τρίτο Μέρος*, με τίτλο «Αριστερά και εκπαιδευτική θεωρία: Μετασχηματισμοί, μετατοπίσεις», περιλαμβάνεται το Κεφάλαιο 7.

Πιο συγκεκριμένα, το βιβλίο περιλαμβάνει επτά κεφάλαια. Στο *Κεφάλαιο 1* παρουσιάζεται το γλωσσικό ζήτημα. Οι αναφορές δεν περιορίζονται μόνο στο στενά εκπαιδευτικό κομμάτι, αλλά επεκτείνονται στη διαπλοκή του γλωσσικού ζητήματος με την κοινωνική αλλαγή και τους ευρύτερους πολιτικούς και αναπτυξιακούς σχεδιασμούς τους οποίους θα θέσει το ΚΚΕ την εποχή του Μεσοπολέμου και τη δεκαετία του 1940. Στο *Κεφάλαιο 2* εξετάζουμε τον λόγο που εξέφρασε το Κομμουνιστικό Κόμμα και αφορά τις προγραμματικές του δηλώσεις για την παιδεία και τους σκοπούς της. Η εκφορά του λόγου αυτού διαπλέκεται με την προβολή του παραδείγματος της εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Στο *Κεφάλαιο 3* προσεγγίζουμε την εκπαίδευση του Βουνού ως τη μοναδική περίπτωση κατά την οποία οι αριστεροί παιδαγωγοί εφάρμοσαν τις αντιλήψεις τους στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο *Κεφάλαιο 4* κάνουμε ειδική αναφορά στα αναγνωστικά βιβλία της Κυβέρνησης του Βουνού, τα οποία αποτελούν μία από τις λίγες εφαρμογές της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στη χώρα μας. Στο *Κεφάλαιο 5* προσεγγίζουμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εμφυλίου, αλλά και τους αναπτυξιακούς σχεδιασμούς τους οποίους θα καταθέσει η Αριστερά της εποχής και οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική διάσταση για την πραγματοποίηση των μεταπολεμικών οικονομικών σχεδίων της Αριστεράς. Εδώ ειδική αναφορά κάνουμε στο περιοδικό *Ανταίος*. Στο *Κεφάλαιο 6* εξετάζουμε την περίπτωση των πολιτικών κρατούμενων και εξορίστων και το έργο τους ως μια ιδιαίτερη σελίδα των εκπαιδευτικών εφαρμογών της Αριστεράς, η οποία άπτεται και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται και στο γεγονός ότι οι παιδαγωγοί του ΕΑΜ και ο ίδιος ο Δ. Γληνός την περίοδο του Μεσοπολέμου ανέπτυξαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε τόπους φυλάκισης και εξορίας. Τέλος, στο *Κεφάλαιο 7* επιχειρούμε να αναδείξουμε τις βασικές κατηγορίες του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, σε συνάρτηση με την παιδαγωγική προοπτική του σχολείου εργασίας, όπως το περιεχόμενό του το αποδέχονταν και το εξειδίκευαν οι μεσοπολεμικοί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά και σε συνάρτηση με την κεντρική παραδοχή της ταξικής πάλης και των εκάστοτε πολιτικών αγώνων και σχεδιασμών.

Α΄ Μέρος
Από τον αστικό στον σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό
ριζοσπαστισμό

1. Η σύζευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τον κομμουνισμό

1.1 Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σχέση του με τους σοσιαλιστές-κομμουνιστές

Στην καμπή προς τον 20ό αιώνα, το γλωσσικό ζήτημα θα φτάσει σε δραματικές εξάρσεις με τα βίαια και αιματηρά γεγονότα των Ευαγγελικών¹⁸ και των Ορεσטיακών.¹⁹ Η σχολική γλώσσα αποτελεί το επίμαχο πεδίο στο οποίο εκδηλώνονται αντιπαραθέσεις για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, τον σκοπό και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος εντέλει. Έτσι, εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση συνδέονται πλέον αναπόσπαστα. Η εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και παιδαγωγικών αντιλήψεων, η μόρφωση των παιδιών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, το λαϊκό σχολείο και όλα τα παρόμοια αιτήματα προϋποθέτουν πρώτα από όλα την καθιέρωση της δημοτικής, που αποτελεί το εργαλείο με το οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί. Από την άλλη πλευρά, η αλλαγή της σχολικής γλώσσας συμπορεύεται με ένα ευρύτερο ρεύμα αντιλήψεων για την παιδεία και την κοινωνία.²⁰ Ο Εμ. Κριαράς σημειώνει ότι

ήδη από τα πρώτα χρόνια του αιώνα μας αρχίζει η ρητή διαφωνία ανάμεσα σ' αυτούς που θα ονομάζονταν «ψυχαριστές», που κι αυτοί «αιρετικοί» ως προς τον Ψυχάρη ήταν, και τους συμβιβαστικότερους οπαδούς του δημοτικισμού. Η συμβιβαστική αυτή τακτική οδήγησε τελικά στη θεωρία που πρέσβευαν οι κορυφίοι του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», θεωρία που ζητούσαν να την εφαρμόσουν στην εκπαίδευση όταν το 1917 αυτοί έγιναν γλωσσικοί ρυθμιστές των εκπαιδευτικών μας πραμάτων στο δημοτικό σχολείο.²¹

18. Στις ταραχές θα συμμετάσχουν και δύο νέοι με την πλευρά του καθαρευουσιάνου Γ. Μιστριώτη, ο 18χρονος Μ. Τριανταφυλλίδης και ο 19χρονος Δ. Γληνός. Φίλιππος Ηλιού, «Εισαγωγικό Σημείωμα», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), ιε.

19. Άννα Μαυρολέων, «Η διαχείριση του αρχαίου ελληνικού δράματος από την νεοελληνική κοινωνία: Το ιστορικό της αναβίωσης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στην Ελλάδα και τα Ορεσטיακά» (διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2003).

20. Στρατής Μπουρνάζος, «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 189-281, 230-231.

21. Εμμανουήλ Κριαράς, *Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν* [Θεσσαλονίκη: (χ.ε.), 1992], 124.

Η πνευματική ζύμωση και η άνοδος του αστισμού επιταχύνονται ύστερα από τον ατυχή πόλεμο του 1897, με τον οποίο καταδεικνύεται η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού κράτους να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κύριου πυλώνα νομιμοποίησής του, τη Μεγάλη Ιδέα.²² Παράλληλα, αυτή την εποχή οι πλούσιοι αστοί του παροικιακού ελληνισμού θα αρχίσουν να συλλαμβάνουν το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος ως πιθανό διάδοχο σχήμα της αδύναμης Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, το οποίο θα τους προσφέρει μια νέα σταθερή βάση για απρόσκοπτη λειτουργία, μια βάση την οποία είχαν ήδη κατανοήσει ότι δεν μπορούσαν να τους προσφέρουν τα αναδυόμενα «ξένα» εθνικά κράτη, όπως η Ρουμανία.²³ Αυτό είναι το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ο Φ. Φωτιάδης, γιατρός και διανοούμενος από την Κωνσταντινούπολη, εκδίδει το έργο του *Το γλωσσικό ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*,²⁴ ανοίγοντας τον δρόμο για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών προβλημάτων με το γλωσσικό ζήτημα και συναντώντας νέους και ανήσυχους παιδαγωγούς της εποχής του, τους κατοπινούς πρωταγωνιστές των γλωσσολογικών μεταρρυθμίσεων.²⁵

Αυτή την περίοδο σημαντικό ρόλο τόσο στη γενικότερη κίνηση των ιδεών όσο και στην πνευματική συγκρότηση των πρωταγωνιστών του Εκπαιδευτικού Ομίλου έπαιξε και το βιβλίο του Γ. Σκληρού *Το κοινωνικό μας ζήτημα*, το οποίο αποτελεί έναν σημαντικό σταθμό στη γενικότερη ανάπτυξη της σοσιαλιστικής σκέψης στη χώρα μας και κατ' ουσίαν συμβάλλει –μαζί με το έργο του Κ. Χατζόπουλου– στην εισαγωγή του μαρξισμού στην Ελλάδα, αλλά και στη σύνδεση δημοτικισμού και σοσιαλισμού, όπως αυτός βέβαια εκφράζεται την περίοδο αυτή πριν από τις κωδικοποιήσεις και την αυταρχικότητα που επέβαλλαν τα λενινιστικά κόμματα «νέου τύπου» στα μέλη τους.

Για τον Γ. Σκληρό οι δημοτικιστές είναι το πιο ζωντανό κομμάτι των πνευματικών δυνάμεων της χώρας που πρέπει να αντιληφθούν ότι το γλωσσικό ζήτημα είναι

στενότερα συνδεδεμένο με ολόκληρον ιστορικών και κοινωνικών σύστημα
επομένως δε τότε μόνον δυνατόν να λυθή εν τη πράξει, όταν κλονισθή το
όλον αυτό κοινωνικών σύστημα. Προς τούτο δε απαιτούνται όχι ακαδημαϊκά

22. Για την αναποτελεσματικότητα αυτού του ίδιου του στρατού, βλ.: Γιώργος Μαργαρίτης, «Οι πόλεμοι», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 153-162.

23. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μτφρ. Ιωάννα Πετροπούλου και Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (Αθήνα: Θεμέλιο, 1982), 362-372.

24. Φώτης Φωτιάδης, *Το γλωσσικό ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις* (Αθήνα: Τυπογραφείο "Εστία", 1902).

25. Νίκος Π. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2010), 26-27. Βλ. επίσης: Γιάννης Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το «Αδερφό της εθνικής γλώσσας»*. *Εκπαιδευτικός δημοτικισμός* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1993), 45-46.

συζητήσεις ατόμων, αλλά ευρεία κοινωνική δράσις ολοκληρών των τάξεων, αι οποίαι μόνον είνε εις θέσιν να αναπτύξουν την τεράστιαν εκείνην δύναμιν, την αναγκαίαν διά τον κλονισμόν τούτου οικοδομήματος.²⁶

Η πρόταση του Γ. Σκληρού συνέδεε τον δημοτικισμό με τον σοσιαλισμό και έθετε τους όρους επικράτησης «του δημοτικιστικού κινήματος μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών και όχι των εθνικών αγώνων».²⁷ Ο νεαρός τότε Φώτος Πολίτης (17 ετών) γράφει προς τον Α. Δελμούζο στη Γερμανία (δείχνοντάς μας και την ιδιαίτερη εντύπωση που έκανε το βιβλίο τότε), ρωτώντας τον για το βιβλίο του Σκληρού (επιστολή 7/7/1907), ενώ λίγο αργότερα σε επιστολή στις 4/9/1907 τον πληροφορεί ότι διάβασε το βιβλίο και το βρίσκει πρωτότυπο, ενώ από τις κρίσεις του νεαρού Φ. Πολίτη, ο Α. Δελμούζος έχει υπογραμμίσει δύο αποσπάσματα: «ο Σκληρός βλέπει μόνο άτομα. Όχι κράτος, όχι έθνος» και επίσης «ίσως έχω λάθος, ίσως η διαφθορά του κράτους μας κάνει να μη βλέπουμε μακρύτερα από τη μύτη μας».²⁸ Όπως σημειώνει η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου

το πρώτο ρήγμα που δημιουργείται στις τάξεις των δημοτικιστών από την έκθεση των απόψεων του Σκληρού, το 1907, οδηγεί στη διαμόρφωση δύο αντιτιθέμενων φιλοσοφικών, κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων. Οι αντίστοιχοι φορείς τους δεν διστάζουν να ονομάζουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους σοσιαλιστές και εθνικιστές. ...στο χώρο αυτό των δημοτικιστών που πολιτικά θα κινηθεί γύρω από το Βενιζέλο, υπάρχει για ένα μεγάλο διάστημα μια αναμφισβήτητη σύγχυση ανάμεσα στο δημοτικισμό, τις φιλελεύθερες διεκδικήσεις και το σοσιαλισμό. Η σύγχυση αυτή θα ξεπερασθεί ουσιαστικά, μόνο όταν εκφρασθεί καθαρά μέσα από τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1927, η τάση που οι οπαδοί της θα ονομάσουν σοσιαλιστικό δημοτικισμό.²⁹

Ο προβληματισμός γύρω από το θέμα της εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, με σκοπό να επιτευχθεί μια ανανέωση της εκπαίδευσης που θα συμβάλει στην ευρύτερη εθνική αναγέννηση, είναι η βασική ιδέα πίσω από τη γέννηση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εκείνη την τόσο δημιουργική και ορμητική πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα. Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια ομάδα ανθρώπων που «θα αποτελέσουν μια ένωση, ένα αδελφάτο, μια ολιγαρχία. Εμφανιζόμενοι με καθωρισμένο πρόγραμμα

26. Γεώργιος Σκληρός, *Το κοινωνικό μας ζήτημα* (Αθήνα: Εκδόσεις Σοσιαλιστικού κέντρου, 1922), 126.

27. Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου επιμ., *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα: Ερμής, 1976), η-κ.

28. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11, Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Επιστολή 13, 4/9/1907. Ο Α. Δελμούζος έχει σημειώσει τη σημαντικότητα της επιστολής αυτής με «XXX». Αρχαιοθετώντας τις επιστολές του Φ. Πολίτη, σε ιδιόχειρη σημείωσή του γράφει: «Σωστές παρατηρήσεις στην αρχή για το βιβλίο του Σκληρού». Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11.

29. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, 52.

δε θα γυρέψουν γνώμες ή συνεργασία αλλά την ηθική και υλική συνδρομή των όσων ποθούν να τους βοηθήσουν».³⁰

Ο προβληματισμός για τον χαρακτήρα και το πρόγραμμα δράσης του σωματείου, όπως διαπιστώνεται από την αλληλογραφία των προσώπων που ασχολήθηκαν με την ίδρυσή του, συνίσταται στα εξής ζητήματα: Α) Ο τύπος της δημοτικής που θα ακολουθούσαν. Όλοι υποστήριζαν μια μορφή της δημοτικής διαφορετική, χωρίς να υπάρχει εξαρχής ένας κοινός τόπος. Αναπτύσσοντας τον προβληματισμό του σχετικά με τον σχεδιαζόμενο Εκπαιδευτικό Όμιλο, ο Μ. Τριανταφυλλίδης γράφει: «σ' ένα ακόμη δεν έχω σχηματίσει γνώμη με τι πρόσωπο, εννοώ τι γλωσσικό ρούχο, θα παρουσιαστούμε τότε».³¹ Β) Γλώσσα και εκπαίδευση συνδέονται στενά στη σκέψη των δημοτικιστών.

Ο παραπάνω προβληματισμός επεκτείνεται στο ζήτημα της πολιτικής κάλυψης του Ομίλου, καθώς γίνεται κατανοητό ότι το γλωσσικό ζήτημα συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις και απαιτεί πολιτικές αλλαγές. Όπως σημειώνει ο Μ. Τριανταφυλλίδης,

το ζήτημα δεν μπορεί να μείνει –καθώς ούτε και είναι– γλωσσικό αλλά κοινωνικό, εκπαιδευτικό κτλ. Κι επειδή η επανάσταση που θα γίνη είναι κοινωνική, γι αυτό, τίποτε δεν θα μπορέσει να κατορθωθεί μέσα στο κράτος χωρίς τη βοήθεια ενός πολιτικού κόμματος.³²

Ο ίδιος προβληματισμός για την ανάγκη ευρύτερης πολιτικής έκφρασης των προσπαθειών εκφράζεται και σε συζητήσεις του *Νουμά* και του «Αδελφάτου της Πόλης» το 1908,³³ όπως και σε επιστολή του Μ. Τριανταφυλλίδη προς τον Α. Δελμούζο με ημερομηνία 25/11/1911 από το Μόναχο, όπου σημειώνεται

...υποθέτω πως θα πείστηκες και σύ πως χρειάζεται πριν απόλα πλατειά κοινωνική ενέργεια, με πρόγραμμα ωρισμένο και χωρίς πολλές παραχωρήσεις που να μορφώσει ένα μέρος της κοινωνίας ώστε να μπορή να σκέπτεται και νάχη και το θάρρος της γνώμης του.³⁴

30. «Σχέδιο για μιαν εκπαιδευτική αναγέννηση» [Επιστολή Μ. Τριανταφυλλίδη προς Π. Σ. Δέλτα, 9/1909], στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης (Αθήνα: Εστία, 1997), 300.

31. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 4, 24/10/[19]09.

32. Αρχείο Μανόλη Τριανταφυλλίδη, «Ανέκδοτη επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δέλτα», Αύγουστος 1910, 326 (αναφέρεται στο Χαλαλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 49).

33. Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το «Αδερφότο της εθνικής γλώσσας»*, 97.

34. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 12, 25/11/1911.

Τις ίδιες απόψεις θα διατυπώσει πάλι ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε επιστολή του προς τον Ι. Δραγούμη με ημερομηνία 4/17-4-1910, όπου γράφει: «το νέο κόμμα που ετοιμάζεται δεν θα μπορούσε να βρη πιο φιλελεύθερες και εθνικές ιδέες».³⁵

Οι σκέψεις τώρα στρέφονται προς την ίδρυση ενός πρότυπου σχολείου και παράλληλα ενός ομίλου που θα στηρίζει το έργο του σχολείου αυτού. Για την ίδρυση του σχολείου αυτού αποστέλλεται αγγελτήρια επιστολή, δημοσιευμένη στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, η οποία έλεγε μεταξύ άλλων:

...αποφασίσαμε, λοιπόν να ιδρύσουμε και να επιμεληθούμε το σχολείο που να δώσει στον τόπο μας μαζί με την καταλληλότερη για τα ελληνόπουλα παιδαγωγική μέθοδο, το πρότυπο αλφαβητάριο, τα πρότυπα διδακτικά βιβλία και τα μορφωτικά και βοηθητικά του δασκάλου βιβλία και στο τέλος τα αποτελέσματα δηλαδή τους απόφοιτους... μολαταύτα δεν το θεωρούμε πρόωρο να σας ανακοινώσουμε ότι σύμφωνα με την επιθυμία και άλλων θα οργανώσουμε κι έναν εκπαιδευτικόν όμιλο για να συντελέσει στην επιτυχία του σκοπού μας.³⁶

Η παραπάνω θέση και η υιοθέτηση στο γλωσσικό μιας περισσότερο μετριοπαθούς στάσης είχε ως αποτέλεσμα την αντίδραση του Γ. Ψυχάρη. Ο Γ. Ψυχάρης θεωρεί τους δημοτικιστές του Ομίλου «οπαδούς της μισής».³⁷ Όπως σημειώνει ο Γ. Ψυχάρης,

έβλογο δεν το κρίνεται να παραδεχτήτε μερικούς τύπους που νόμισα σωστότερο να τους παραδεχτώ αφού τους μελέτησα το λιγότερο είκοσι πέντε χρόνια, εγώ λέω πως εσείς για να μην τους θέλετε, θα τους μελετήσατε πενήντα. Ώστε αλλού πρέπει να γυρεύουμε για ποιους λόγους προτιμήσατε το σχολείο... έτσι το ήθελε ο συμβιβασμός.³⁸

Ας σημειώσουμε ότι στις προσωπικές επιστολές τους η λέξη «σχολείο» γράφεται από τους δημοτικιστές «σκολειό», την ίδια εποχή. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ενώ γράφει «σκολειό», μόνο από το 1923 και μετά γράφει στις προσωπικές του επιστολές προς τον Α. Δελμούζο «σχολείο», εγκαταλείποντας τον «ακραίο» τύπο της λέξης.³⁹ Πάντως, ο Όμιλος θα προσπαθήσει να αποφύγει τη μετωπική σύγκρουση με τον Γ. Ψυχάρη και τους

35. Η επιστολή βρίσκεται στο Αρχείο του Α. Δελμούζου με τη σημείωση ότι «είναι γράμμα του Μανώλη στο Δραγούμη για την προκήρυξη του Ομίλου». Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δραγούμη, Επιστολή χ.α., 4/17/4/1910.

36. Άγνωστος συγγραφέας, «Προκαταρκτική εργασία του Ομίλου», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 3-4.

37. Γιάννης Ψυχάρης, «Ακόμη λιγάκι σκολειό», *Ο Νουμάς* 9, τχ. 424 (1911): 114.

38. Γιάννης Ψυχάρης, «Πάμε σκολειό: Ανοιχτό γράμμα», *Ο Νουμάς* 8, τχ. 415 (1910): 260.

39. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 28, 1/3/1923.

οπαδούς του, και στο πρώτο τεύχος του *Δελτίου* θα «παρακαλέσει άλλους σεβαστούς του επικριτάς να βάλουν τελεία και παύλα σε κάθε δημοσιογραφική πολεμική, γιατί ο σκοπός του ομίλου δεν είναι ν' ανακατώνεται σε γλωσσικούς καυγάδες. Ο σκοπός του είναι καθαρά εκπαιδευτικός...»⁴⁰

Η Ά. Φραγκουδάκη καταθέτει την άποψη ότι η ρήξη ψυχαριστών με τις συμβιβαστικές τάσεις του δημοτικισμού και ύστερα η ρήξη ψυχαριστών και Εκπαιδευτικού Ομίλου είχε ως πρώτη αιτία την απόπειρα μετασχηματισμού του δημοτικισμού σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό και δευτερευόντως είχε τη ρίζα της στο καθαρά γλωσσικό ζήτημα. Η πολεμική των ψυχαριστών έχει ως αιτία την πρόθεση του Εκπαιδευτικού Ομίλου «να εγκαταλείψουν τον αγώνα για τη γλώσσα στην κοινωνία και να ασχοληθούν μόνο με τη γλώσσα του δημοτικού σχολείου».⁴¹

Άλλη ανεπιθύμητη για εγγραφή στον Εκπαιδευτικό Όμιλο κατηγορία ατόμων είναι οι σοσιαλιστές. Ο Α. Ελεφάντης βλέπει τον αποκλεισμό των σοσιαλιστών από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο ως διαδικασία αποβολής της σοσιαλιστικής προοπτικής από αυτόν.⁴² Πάντως, και ο Μ. Τριανταφυλλίδης, προτείνοντας να χρησιμοποιηθούν ο Δ. Γληνός και ο Γ. Σκληρός στον Εκπαιδευτικό Όμιλο σε επαγγελματική βάση, παρουσιάζει τις ιδέες του Γ. Σκληρού σαν να μην έχουν καμιά σχέση με τον σοσιαλισμό, έχοντας στόχο να γίνει ο Γ. Σκληρός αποδεκτός από τα άλλα μέλη του Ομίλου.⁴³ Η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου τονίζει επίσης ότι λίγο αργότερα, το 1919, όταν ο Γ. Σκληρός θα προσπαθήσει να έρθει σε επαφή με τον Α. Δελμούζο και τον Δ. Γληνό από την Αίγυπτο όπου βρίσκεται, δεν θα λάβει καμιά απάντηση. Ως αιτία βλέπει το γεγονός είτε ότι δεν πρόλαβαν να του απαντήσουν οι δύο πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης τότε είτε ότι δεν ήθελαν να συσχετιστεί το έργο τους με κανέναν τρόπο με τον σοσιαλιστή Σκληρό.⁴⁴

Ο αποκλεισμός των παραπάνω στοιχείων διαμορφώνει έναν χώρο υποδοχής, σημειώνει ο Δ. Χαραλάμπους, που συμπίπτει με τον πολιτικό χώρο που καλύπτει αυτή την περίοδο το Κόμμα των Φιλελευθέρων, εκφράζοντας τη νέα υπόσταση της κρατικής εξουσίας στον τομέα της παιδείας.⁴⁵ Ωστόσο, πολύ σύντομα θα φανούν οι εσωτερικές αντινομίες και οι δυνατότητες αναθεωρήσεων και επαναχωρήσεων που τόσο το Κόμμα των Φιλελευθέρων θα κάνει προς το στρατόπεδο των καθαρευουσιάνων όσο και εκείνοι οι πρώτοι σοσιαλιστές προς την κατεύθυνση της αποδοχής του βενιζελισμού και της σύμπνοιας μαζί του σε μια σειρά θεμάτων. Άλλωστε, οι αντιφάσεις και οι αντίρροπες δυνάμεις δεν φαίνεται να αποκλείονται με την αποφυγή των «ακραίων» στοιχείων,

40. Άγνωστος συγγραφέας, «Δήλωση», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 63.

41. Άννα Φραγκουδάκη, *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911* (Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1977), 44.

42. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 336.

43. Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, 35.

44. Στο ίδιο, 31-33.

45. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 59.

που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά υπάρχουν μέσα στον Όμιλο σαν αντανάκλαση των ευρύτερων ασαφειών της ελληνικής κοινωνίας και της ιδεολογίας που εκφράζουν οι δημιουργοί του Ομίλου και κατ' επέκταση η ανερχόμενη αστική τάξη.⁴⁶

1.2 Δημοτικισμός και Αριστερά: Σημεία σύμπτωσης

Ο δημοτικισμός και πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και η Αριστερά έχουν διαφορετικές πηγές, διαφορετικά σημεία αναφοράς, διαφορετικά σημεία εστίασης και επίσης διαφορετικές αξιολογήσεις και ιεραρχήσεις των ίδιων γεγονότων. Έτσι, στην κορυφή της γνώσης που αφορά τη γλώσσα, η επιστήμη που νομιμοποιεί και δίνει το ανάλογο επιστημονικό κύρος στα επιχειρήματα των δύο αντιμαχόμενων γλωσσικών στρατοπέδων είναι, από την εποχή του Γ. Ψυχάρη και μετά, η επιστήμη της γλωσσολογίας. Ως τότε, κυρίαρχη θέση στον διάλογο περί της γλώσσας θα έχουν οι φιλόλογοι και οι λογοτέχνες. Για την Αριστερά, η κορυφή της γνώσης είναι η κατανόηση του «ιστορικού προτσές» μέσω των εργαλείων που προσφέρουν οι «διάφοροι μαρξισμοί».⁴⁷ Η φιλοσοφία, η κοινωνιολογία, η ιστορία και τα οικονομικά είναι μάλλον το σημείο έντασης της γνώσης που οικοδομούν, παρά οι φιλολογικές ή γλωσσολογικές σπουδές.

Παρά το γεγονός ότι οι δημοτικιστές δέχονταν οξείες επιθέσεις (για παράδειγμα στις περιπτώσεις των Ευαγγελικών, των Αθείκων του Βόλου, των Μαρασλειακών, της δίωξης Κακριδή), καθώς προχωρά ο 20ός αιώνας η υπεράσπιση της καθαρεύουσας σε επίπεδο κοινωνικής γείωσης φθίνει. Το γεγονός αποτυπώνεται χαρακτηριστικά σε μια επιστολή του Ε. Κακούρου προς τον Α. Δελμούζο μέσα στην Κατοχή, όπου σχολιάζει τα της δίκης των τόνων και εκφράζει την αισιοδοξία του. Γράφει λοιπόν:

η πατριά του Εξαρχόπουλου νόμισε πως θα μπορούσε κάτι να πετύχη στο σκοτάδι των περιστάσεων... Μα το ευχάριστο είναι από τη μια πλευρά πως μίκρηνε ο αριθμός της πατριάς... ενώ μεγάλωσε η αντίθετη παράταξη σε αριθμό και σε πρόσωπα. Ο δημοτικισμός σαν πνεύμα πλέον προοδευτικό δίνει τους καρπούς του. Ούτε Ναυπλιακά πλέον, ούτε Ευαγγελικά, ούτε Ορεστικά.⁴⁸

46. Για το εύρος αυτών των ιδεολογιών, βλ.: Έλλη Σκοπετέα, «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους. Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του εικοστού αιώνα», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 30-35.

47. Ενδεικτικά, βλ.: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίσεις ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3, 507-530.

48. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 3, Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 24/1/1943.

Η ένταση των επιθέσεων αυτών σε καμιά περίπτωση δεν φτάνει την ένταση των επιθέσεων που βιώνουν οι αριστεροί (συνδικαλιστές, μαχητικοί οπαδοί, διανοούμενοι κ.λπ.).⁴⁹ Συχνά μια μερίδα των κυρίαρχων στρωμάτων, του πνευματικού κόσμου, των πολιτικών, διάφορων πολιτικών και πνευματικών φορέων, θα βρεθεί αλληλέγγυα προς τους διωκόμενους δημοτικιστές και φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Ακόμα και η μεταξική δικτατορία θα σταθεί θετική έναντι του δημοτικισμού και των φορέων του. Η συνδιαλλαγή με τους θεσμούς του κράτους, με συμπαθούντες δημόσιους λειτουργούς, και η αναζήτηση βοήθειας σε πολιτικά πρόσωπα είναι τρόποι με τους οποίους οι δημοτικιστές και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις διώξεις των αντιπάλων τους.⁵⁰ Ίσως πιο απομονωμένος να βρέθηκε ο Δ. Γληνός μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και πριν από την προσχώρησή του στο Κομμουνιστικό Κόμμα. Χαρακτηριστικά αυτό φαίνεται από το γεγονός της δίκης του για την υπόθεση της διάλεξης του Παναΐτ Ιστράτι. Εκεί θα δεχτεί τα πυρά τόσο του *Ριζοσπάστη* όσο και του υπόλοιπου Τύπου.⁵¹

Όταν ο Δ. Γληνός αρχίζει να κινείται προς τα αριστερά, θα θεωρήσει ότι ο δημοτικισμός αποτελεί μέρος μόνο του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού προβλήματος της χώρας. Ο δημοτικισμός τώρα γίνεται αντιληπτός μέσω της δυνατότητας είτε να εξυπηρετήσει την εκπαιδευτική και κοινωνική αναγέννηση του τόπου είτε να παραμείνει νεκρό γράμμα. Από την *Αναγέννηση* ο Δ. Γληνός θα διακηρύξει ότι έχει επέλθει «οριστική μεταστροφή του δημοτικισμού από την άδεια φόρμα στην ουσία». Με αυτή τη λογική, ο «συντηρητικός δημοτικισμός» είναι καταδικασμένος στην ουσία του να συμπέσει με τον μεσαιωνισμό. Η αντίθεση της εποχής κατά τον Δ. Γληνό είναι «μεσαιωνισμός και συντηρητικός δημοτικισμός από τη μια μεριά, σοσιαλιστικός εκπαιδευτικός δημοτικισμός από την άλλη».⁵² Τα παραπάνω συνεπάγονται τη ρήξη των αριστερών δημοτικιστών με εκείνη τη μερίδα των κυρίαρχων στρωμάτων η οποία ήταν διατεθειμένη να υποστηρίξει το όραμα της γλωσσικής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι,

49. Ο Κ. Βάρναλης το 1935 θα ειρωνευτεί τους αγώνες του Α. Δελμούζου για τα Αθείκα του Βόλου, κρίνοντας πλέον τα πράγματα ως στρατευμένος κομμουνιστής: «ο Δελμούζος, είχε απέναντί μας εκείνο το ...πολύ αγέρωχο ύφος του μεγάλου άνδρα, που τον παρανοεί η εποχή του. Μιλούσε όλο για τον εαυτό του. Κι έδειχνε πως η κακή αυτή ιστορία, ο βραχνάς των Αθείκων, είχε και τα καλά της: τη δόξα, τη διαφήμιση». Κώστας Βάρναλης, *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, επιμ. Κώστας Γ. Παπαγεωργίου (Αθήνα: Κέδρος, 1990), 132.

50. Παράδειγμα αποτελούν οι επιστολές του Δ. Σαράτση προς τον Α. Δελμούζο, οι οποίες είναι ενδεικτικές αυτού του γεγονότος. Βλ. ενδεικτικά: Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 4, Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Επιστολή 24, 2/3/1912.

51. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα προσκαλέσει τον λογοτέχνη για μία διάλεξη. Ο Π. Ιστράτι, γνωστός για τις ειρηνιστικές και διεθνιστικές του απόψεις, θα απελαθεί από τη χώρα, ενώ ο Δ. Γληνός θα οδηγηθεί σε δίκη με την κατηγορία ότι διασαλεύει τη δημόσια τάξη. Άγνωστος συγγραφέας, «Σχόλια», *Αναγέννηση* 2, τχ. 9-10 (1928): 461-466.

52. Άγνωστος συγγραφέας, «Ανασκόπηση», *Αναγέννηση* 2, τχ. 1 (Σεπτέμβρης 1927): 4.

αν και ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός (και οι δημοτικιστές γενικότερα) δέχτηκε πολλές κατηγορίες για αντεθνική δράση, για εξυπηρέτηση των σκοπών του πανσλαβισμού και αργότερα του κομμουνισμού, ωστόσο η ένταση των διώξεων αυτών ποτέ δεν έφτασε την ένταση των διώξεων που βίωσε η Αριστερά, η οποία αντιτάχθηκε συνολικότερα στην κυρίαρχη ιδεολογία.

Από την άλλη πλευρά, μόνο ο Δ. Γληνός, ανάμεσα στις άλλες ηγετικές φυσιογνωμίες της Αριστεράς, θα έχει μια σχετική αναγνώριση έναντι του αστικού πολιτικού κόσμου. Μάλιστα, όταν αποκαλύφθηκε το σύμφωνο Σοφούλη-Σκλάβαινα και προκάλεσε τις αντιδράσεις των αντιβενιζελικών και του Λαϊκού Κόμματος, ο Θ. Σοφούλης υποστήριξε ότι πρόκειται για ιδιαίτερη συμφωνία με τον Δ. Γληνό, στον οποίο είχε προσωπική εκτίμηση.⁵³ Ακόμα και ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, όπως μας πληροφορεί ο Ε. Κακούρος, θα ζητήσει τη συνεργασία του Δ. Γληνού μετά τη μεταστροφή του τελευταίου στον κομμουνισμό, αλλά πριν από την ένταξή του στο ΚΚΕ.

Ο Λάμπας πήγε και βρήκε το Γληνό και του επρότεινε συνεργασία στο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο. Άφησε δε να εννοηθεί ότι ο Παπανδρέου θα επεθύμει αυτή την ανάμειξη του Γληνού, αρκεί να κάνει ο Γληνός κάποια έτσι σαν δήλωση, πως τάχα δεν θα εφαρμόσει τις αρχές του στην εκπαίδευση κτλ».⁵⁴

Είναι ακριβώς η εποχή που οι διώξεις κατά των κομμουνιστών θα ενταθούν μετά την εφαρμογή του Ιδιώνυμου. Την ίδια εποχή, από την άλλη πλευρά οι δημοτικιστές θα στηρίζουν τις ελπίδες τους στο εκπαιδευτικό έργο των κυβερνήσεων του Ε. Βενιζέλου. Την αντίθεσή του με την αριστερή πορεία του Δ. Γληνού και τις εκπαιδευτικές του προτάσεις εκφράζει και ο Ε. Κακούρος στην ίδια επιστολή προς τον Α. Δελμούζο, αντιδρώντας στη φημολογία περί συνεργασίας του Δ. Γληνού στο νεοσύστατο γνωμοδοτικό συμβούλιο: «...εγώ αποκρούω τη συνεργασία του Γληνού γιατί το πρόγραμμα του Γληνού είναι άρνηση του προγράμματος των φιλελευθέρων».⁵⁵

Μέσα στη δεκαετία του 1940, ενώ ο κρατικός μηχανισμός θα εκκαθαριστεί σταδιακά από τα αριστερά στοιχεία, εκπρόσωποι του δημοτικισμού θα συνεχίσουν να βρίσκονται εντός των τειχών της αστικής δημοκρατίας (για παράδειγμα, ο Άμαντος, Υπουργός Παιδείας επί κυβέρνησης Πλαστήρα το 1945), έστω και αν οι θέσεις τους γίνονται περιθωριακές. Η εκπαίδευση θα επενδύσει στον φρονηματισμό που εξασφαλίζει η καθαρεύουσα.⁵⁶

53. Σπύρος Λιναρδάτος, *Πώς φτάσαμε στην 4η Αυγούστου* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1988), 199.

54. Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 3, Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Επιστολή 18, 9/4/1930.

55. Στο ίδιο.

56. Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 82-83.

Βεβαίως και ο δημοτικισμός είχε τους αγωνιστές του, που θαρρετά και ανοιχτά πρόβαλλαν τις απόψεις τους και οι οποίοι εμπνέουν τους νέους της εποχής τους. Ο αριστερός Γ. Κορδάτος θα εκθειάσει τους επιστήμονες που έκαναν το χρέος τους (όπως αναφέρει για τον Ελ. Γιαννίδη, τον Φ. Φωτιάδη, τον Δ. Γληνό, τον Α. Δελημούζο, τον ίδιο) και άλλους οι οποίοι έγραψαν τα έργα τους στη δημοτική. Αντίθετα, θα καυτηριάσει όσους είτε φοβούνται είτε βαριούνται να γράψουν στη δημοτική ή να μεταγράψουν τις εργασίες τους από την καθαρεύουσα στη δημοτική.⁵⁷

Πέρα από τον στενό κύκλο των διανοουμένων, πρέπει να αναρωτηθούμε για τη σχέση της Αριστεράς με τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και τις επιπτώσεις που έχουν η διάδοση του μαρξισμού και οι νέοι πολιτικοί θεσμοί που επιδιώκουν να οικοδομήσουν τα αριστερά κόμματα με τις μάζες. Το οργανωτικό άπλωμα της Αριστεράς μέσα σε λαϊκά στρώματα επιτρέπει ώστε τα στρώματα αυτά να αποκτήσουν πρόσβαση σε απαγορευμένες και αποκλεισμένες για αυτούς έως τότε σφαίρες έκφρασης: πολιτική, οργάνωση, οικονομία, επιστήμη, κομματική ζωή κ.λπ., πεδία δηλαδή που πρώτη φορά αγγίζουν πλατύτερες μάζες του ελληνικού πληθυσμού. Έτσι, η γλώσσα και η Αριστερά αποτελούν ευρύτερα πεδία που ξεπερνούν το στενό πλαίσιο της προσέγγισης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης, αλλά ταυτόχρονα το τέμνουν. Το τέμνουν ακριβώς γιατί κοινωνία και γλώσσα δεν μπορούν να διακριθούν και η Αριστερά θα παρέμβει στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου δυναμικά, τόσο σε πνευματικό επίπεδο, ως πνευματική πρόκληση, όσο και ως κοινωνικό κίνημα. Παράλληλα, η ίδια η λογική των αριστερών δυνάμεων και σχημάτων (από τη Φεντερασιόν της Θεσσαλονίκης ως το κατοπινό ΚΚΕ και τις τροτσκιστικές μεσοπολεμικές ομάδες) ακολουθούν με συνέπεια μια πολιτική διαπαιδαγώγησης των μελών και των οπαδών τους.

Σε βαθύτερο επίπεδο ανάλυσης και εξήγησης του φαινομένου, η Αριστερά θα συνδέσει το γλωσσικό ζήτημα με την ταξική ανάλυση της ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό δεν αφορά μόνο την ερμηνεία της αποτυχίας της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ο Δ. Γληνός θα διαμορφώσει μετά το 1927 για να δώσει ένα νέο πρόγραμμα δράσης, αλλά θα αποτελέσει και σημείο κριτικής για όλους όσους θέλουν να διακρίνουν τον δημοτικισμό ως αυτόνομο κίνημα. Την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Γ. Κορδάτος θα σημειώσει για το γεγονός αυτό ότι εκφράζει «ως ένα σημείο ζυμώσεις και ιδεολογικές κατευθύνσεις που υπάρχουν μέσα στους πολιτικοκοινωνικούς ανταγωνισμούς των τάξεων».⁵⁸ Κατά τον Κορδάτο, οι «παρεκκλίσεις» του Δελημούζου και η στροφή του προς τον νεοκαθαρευουσιανισμό, δηλαδή η ενίσχυση μέσα στο σχολείο του εθνικισμού και της θρησκείας, «αντικαθρεφτίζουν τις ανησυχίες της αστικής

57. Γιάννης Κορδάτος, *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973), 252.

58. Γιάννης Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1974), 243.

τάξης μπροστά στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα».⁵⁹ Τελικά, το γλωσσικό ζήτημα θα λυθεί μόνο από την εργατική τάξη.

Έτσι, ο δημοτικισμός και η Αριστερά αποτελούν δύο κινήματα διακριτά στη νεότερη ιστορία μας. Ο δημοτικισμός είναι ένα πνευματικό κατά βάση κίνημα (με κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις και συμπαραδηλούμενα), με προϊστορία που ανάγεται στο προκαπιταλιστικό παρελθόν, με τους δικούς του αγώνες και τις δικές του αντιθέσεις. Η αυγή του 20ού αιώνα θα φέρει μια νέα αναμόχλευση του γλωσσικού ζητήματος, που θα συναντήσει από τη μία πλευρά την πνευματική ανανέωση που αποζητούν ανερχόμενες δυνάμεις του ελληνικού αστισμού και εθνικισμού⁶⁰ και από την άλλη εμπνευσμένους παιδαγωγούς με σπουδές στη Γερμανία κυρίως και ανοιχτούς στις νέες ευρωπαϊκές ιδέες της εποχής. Έτσι, οι παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές θα συνδυάσουν την ευρύτερη σκέψη και προσπάθεια της ανανέωσης του σχολείου με τον αγώνα για την επικράτηση της δημοτικής. Ως τότε η δημοτική θα έχει επικρατήσει στη σφαίρα της λογοτεχνικής παραγωγής. Με τους γλωσσοεκπαιδευτικούς αγώνες που μπορούμε να πούμε ότι αρχίζουν έμπρακτα από το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου (1908) και κορυφώνονται σε πρώτη φάση με τη μεταρρύθμιση του 1917, η δημοτική θα επεκταθεί στη σφαίρα της εκπαίδευσης. Φυσικά, η προσπάθεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις αρχές του 20ού αιώνα και οι αγώνες του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα τοποθετήσουν το γλωσσικό ζήτημα δίπλα στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η τοποθέτηση αυτή και συνακόλουθα οι εκπαιδευτικές προσπάθειες, οι στρατηγικές, οι τακτικές κινήσεις, οι επιλογές και οι συμβιβασμοί θα επιφέρουν αλλαγή της γλωσσικής πρότασης και θα επηρεάσουν την οξύτητα των γλωσσικών θέσεων του Ομίλου σε σύγκριση με την προηγούμενη φάση του δημοτικισμού.⁶¹

Μπορούμε να επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας και να δούμε πώς η συνάντηση με την Αριστερά θα επηρεάσει τα γλωσσοεκπαιδευτικά ζητήματα και τις γλωσσικές προτάσεις των αριστερών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών. Η αναπάντεχη ανατροπή της μεταρρύθμισης, οι συνεχείς αλλαγές και ανακατατάξεις των δύο δεκαετιών του Μεσοπολέμου θα φέρουν τους δημοτικιστές παιδαγωγούς μεταρρυθμιστές σε αμηχανία. Το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, με την κρίση που προκαλεί η κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας, αλλά και τις κοσμογονικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον υπόλοιπο κόσμο, θα δώσει χώρο για την αναζήτηση και πρόσληψη νέων ιδεών και ρευμάτων σκέψης και θα οδηγήσει μερικούς από αυτούς προς τα αριστερά.⁶² Η διάσπαση

59. Στο ίδιο, 244.

60. Άλλωστε η πρώτη δεκαετία του 20ού αιώνα χαρακτηρίζεται ως εποχή *sturm und drang* για τη λογοτεχνική και πνευματική μας κίνηση. Λίνος Πολίτης, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985), 252.

61. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 38-49.

62. Roderick Beaton, *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα* (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2015), 261-337.

του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1927) και η πορεία του Δ. Γληνού προς τα αριστερά, πρώτα με τον ολιγόζωο σοσιαλιστικό δημοτικισμό και λίγο αγρότερα με την ένταξή του στο ΚΚΕ, είναι ένα από τα σημεία όπου η προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η Αριστερά θα αποκτήσουν έναν κοινό βηματισμό. Για τον τρόπο με τον οποίο είδαν οι υπόλοιποι δημοτικιστές την αριστερή στροφή του Δ. Γληνού, χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο:

Σπίτι χτες μου είπε ο Γλ. πως θα γίνουν τώρα δύο δημοτικισμοί, ο κρατικός και ο (επαναστατικώτερος) εξωκρατικός: ο δεύτερος όμως αυτός (εκπαιδευτικός, αν θέλης) δημοτικισμός θα διατηρεί τη δημοτική γλώσσα, μα δεν είναι ... ούτε σωστό να ονομάζεται δημοτικισμός. Καθώς με τη λέξη «εκπαιδ. μεταρρύθμιση» που με δική σου ανοχή, ο καθένας της έδινε το νόημα που ήθελε, έτσι και με το «δημοτικισμό» αρχίζει να παραφουσκώνει με έννοιες η λέξη...⁶³

Φυσικά σημεία επαφής της Αριστεράς με τον δημοτικισμό και την εκπαίδευση δεν είναι μόνο η κίνηση του Δ. Γληνού. Θα δούμε επίσης τους αριστερούς λογοτέχνες και τους εκπαιδευτικούς που συναρμολογούν τις νεοπαγείς αριστερές τους θέσεις με τον δημοτικισμό, αλλά και τα ίδια τα αριστερά κόμματα να καταθέτουν προτάσεις για την παιδεία ενταγμένες σε ένα ευρύτερο πολιτικό σχέδιο.

Πέρα από τα παραπάνω, γλώσσα και κοινωνία είναι δύο έννοιες αδιαχώριστες. Η γλώσσα είναι μια μορφή κοινωνικής πράξης που παίζει σημαντικό ρόλο στην ίδια την αντίληψη της πραγματικότητας, η ομιλία και η γραφή είναι επίσης κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες. Από την άλλη, η κοινωνία συνδέεται αναπόσπαστα με τη γλώσσα από τη στιγμή που η γλώσσα αποτελεί βασικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ο τρόπος της ομιλίας αποκαλύπτει πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες και καμιά χρήση της γλώσσας δεν λαμβάνει χώρα στο ιστορικό κενό. Μια μελέτη της γλώσσας λοιπόν που θα αγνοούσε το κοινωνικό συγκείμενο είναι εξ ορισμού περιορισμένη.⁶⁴

Τα παραπάνω σημαίνουν τη σύνδεση των δύο φαινομένων και με έναν άλλον ουσιαστικό τρόπο. Η Αριστερά ως νέο κοινωνικό φαινόμενο, ποιοτικά διαφορετικό από τα προϋπάρχοντα ελληνικά κόμματα,⁶⁵ απλώνει τη χρήση της γλώσσας (γραπτής και προφορικής) σε νέες κατευθύνσεις, επιζητά νέες εννοιολογήσεις. Ακριβώς αυτό το ξεκαθάρισμα εννοιών φαίνεται σε μία σημείωση του Δ. Γληνού σε επιστολόχαρτο με τον λογότυπο «Παιδαγωγική Ακαδημία, Γραφείο Διευθυντού», όπου γράφει:

63. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 44, χ.χ. Βλ. επίσης: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 614-619.

64. Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001), 11.

65. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 36.

Είναι τέσσερις έννοιες που πρέπει να ξεκαθαριστούν γενικά και αναμεταξύ τους:
 -Σοσιαλισμός ή κοινωνισμός, -Κομμουνισμός, -Μπολσεβικισμός, -Σοβιετισμός.
 Στη Ρωσία έχουμε Α. Πολιτικός: 1) Δικτατορία του προλεταριάτου, 2) σοβιετισμό.
 Β) Κοινωνικός... Γ) Οικονομικός... Δ) Εκπαιδευτικός...⁶⁶

Αυτή η ανάγκη εννοιολογικής διασάφησης φαίνεται και από το γεγονός ότι ο *Ριζοσπάστης*, την περίοδο πριν από τη δημιουργία του ΣΕΚΕ και κατά τη διάρκεια της Ρωσικής Επανάστασης των μπολσεβίκων, θα παρουσιάζει την άγνωστη έως τότε ρωσική σοσιαλ-δημοκρατία και τους μπολσεβίκους μέσα από όρους όπως μπολσεβισμός, μπολσεβιστής, σοβιετισμός, σοβιετιστής.⁶⁷ Όπως προχωρά ο 20ός αιώνας, θα λαμβάνει χώρα και η εννοιολογική αποκρυστάλλωση της Αριστεράς, καθώς τον 19ο αιώνα η εννοιολόγηση της κοινωνικής κριτικής παραμένει δέσμια δύο αλληλοσυναρτώμενων κεντρικών παραμέτρων, αφενός της αργοπορημένης εδραίωσης της ταξικής αντίληψης και αφετέρου του κυρίαρχου λόγου περί της εθνικής αποκατάστασης.⁶⁸ Τον 19ο αιώνα άλλωστε, όπως σημειώνει ο Π. Νούτσος, πλειάδα σοσιαλιστών θα παρακάμψει τον δημοτικισμό κάνοντας χρήση της καθαρεύουσας στα γραπτά της.⁶⁹ Κανείς βέβαια δεν αρνείται ότι η γλώσσα διαμορφώνεται και αλλάζει με την αλλαγή των συνθηκών και των ιδεών. Επειδή τον 19ο αιώνα στην Ελλάδα ο πληθυσμός είχε ως κύρια απασχόληση τη γεωργία, δικαιολογείται να υπάρχουν πολλές κατασημάνσεις για έννοιες, π.χ. ζώνω (κατσίκα, τραγί, αίγα, γίδα κ.λπ.). Δεν είχαν όμως λόγο να γνωρίζουν έννοιες όπως προέγναση, βρογχοεκτασία, σύμπλοκο κ.λπ., διαπίστωση που ισχύει τόσο για τη σφαίρα της παραγωγής όσο βέβαια και της οικονομίας.⁷⁰

Το εγχείρημα αυτό φαίνεται να πραγματοποιεί και ο Δ. Γληνός μέσω του περιοδικού *Αναγέννηση*, συμβάλλοντας στην αποκρυστάλλωση της επιστημονικής δημοτικής και προσφέροντας έναν καινούργιο επιστημονικό προβληματισμό για μια γλώσσα που χρησιμοποιείται με προσεκτική ακριβολογία και συγχρόνως είναι προσιτή στον μη ειδικό,

66. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Θ53, Ξεκαθάρισμα εννοιών [Δημήτρη Γληνού]. Η σημείωση γίνεται μάλλον το 1925, δηλαδή σε μια εποχή που ο Δ. Γληνός δεν έχει κάνει ακόμα την οριστική μεταστροφή του προς τα αριστερά. Πιστεύουμε ότι είναι ενδεικτική των αναζητήσεών του και των εννοιολογικών αποσαφηνίσεων που διερευνά, κάνοντας ακόμα χρήση εννοιών του παρελθόντος (κοινωνισμός) καθώς αναφέρεται στον «σοβιετισμό». Άλλωστε, έχει αφήσει κενά τα σημεία που περιγράφουν την οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ρωσίας, όπως γράφει τότε, και όχι «Ρουσίας», όπως θα γράφει λίγα χρόνια αργότερα.

67. Βλ. ενδεικτικά: Ευάγγελος Παπαναστασίου, «Γύρω στη ρωσική επανάσταση. Ο Λένιν και οι ιδέες του», *Ριζοσπάστης*, 16/5/1919, 1 και 17/5/1919, 1.

68. Βίκυ Καραφουλίδου, *Η γλώσσα του σοσιαλισμού. Ταξική προοπτική και εθνική ιδεολογία στον ελληνικό 19ο αιώνα* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011), 26.

69. Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 2, μέρος 1ο, 35.

70. Θανάσης Αθανασόπουλος-Καλόμαλος, «Μια λειτουργική προσέγγιση στο γλωσσικό ζήτημα», *Τετράδια πολιτικού διαλόγου έρευνας και κριτικής*, τχ. 47 (2002-2003): 56-64.

στον στερημένο από μόρφωση αναγνώστη.⁷¹ Προφανής στόχος του είναι η πλατιά διαπαιδαγώγηση του λαού, ο οποίος καλείται να δράσει ως πολιτικό υποκείμενο.

Με βάση τα παραπάνω σημεία, αν επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας προς τη σφαίρα της εκπαίδευσης, μπορούμε να σημειώσουμε ότι η γλώσσα ως όργανο συντήρησης, αναπαραγωγής και αλλαγής των κοινωνικών δομών επηρεάζεται από τις κοινωνικές μεταβολές στις οποίες παίζει κυρίαρχο ρόλο, είτε ως εργαλείο άσκησης ελέγχου είτε ως εργαλείο χειραφέτησης. Έτσι, η διαλεκτική σχέση μεταξύ γλώσσας-κοινωνίας-εκπαίδευσης μπορεί να ιδωθεί μέσω της άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα σε θέματα γλωσσικού προγραμματισμού, όπου οι αποφάσεις ή τα αιτήματα για την εκπαιδευτική πολιτική συνδέονται με τις ιδεολογικές και τις πολιτικές του κράτους και των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων. Με την έννοια αυτή, η γλώσσα αντανakλά και διαμορφώνει την κοινωνία στην οποία ομιλείται, με την εκπαίδευση όλων των μορφών να παίζει κυρίαρχο ρόλο.⁷²

Έτσι, οι αποφάσεις του κράτους διαμορφώνονται κάτω από την επενέργεια αντιθετικών κοινωνικών δυνάμεων και συμφερόντων. Οι δυνάμεις αυτές εκδηλώνονται με τη μορφή ταξικών ή ενδοταξικών αντιθέσεων.⁷³ Η παρέμβαση λοιπόν της Αριστεράς σημαίνει την πολλαπλή παρουσία στη σφαίρα των εκπαιδευτικών μηχανισμών (σωματεία διδασκόντων, οργανώσεις μαθητών και φοιτητών, λόγος εκπαιδευτικών διανοουμένων, επίσημα κομματικά προγράμματα που ενδεχομένως επηρεάζουν τους πολίτες ως γονείς μαθητών κ.λπ.). Ειδικά για την Αριστερά που επιδιώκει να οικοδομήσει ένα αντι-κράτος, να εκτοπίσει από τη θέση του και να υπερβεί το αστικό κράτος (άλλο πώς το πραγματώνει αυτό) αποτελεί ένα ερώτημα να διαπιστώσουμε ποια δυνάμει διοικητική γλώσσα σχηματίζει (μέσα στον οργανωτικό ιστό της), αλλά και την πολιτιστική παραγωγή που αυθόρμητα ή οργανωμένα τα ερεθίσματα της νέας ιδεολογίας γεννούν. Ας θυμηθούμε το έργο του Κ. Βάρναλη ή του Π. Πικρού, του Γ. Ρίτσου, του Μ. Αναγνωστάκη ή του ακόμα πιο «αιρετικού» Ά. Αλεξάνδρου.

Σημείο σύμπτωσης των δύο κινήματων είναι και κάτι άλλο: η διατύπωση της αλήθειας. Η διατύπωση της ταξικής αλήθειας για το ΚΚΕ και την Αριστερά ή της αλήθειας στο πλαίσιο ενός δημόσιου χώρου διαλόγου για τους φιλελεύθερους έρχεται να βρει ένα από τα βασικά επιχειρήματα του δημοτικισμού. Όπως παραστατικά σημειώνει ο Κ. Σωτηρίου, «Σοσιαλισμός και καθαρεύουσα είναι δυο πράγματα που δεν συμβιβάζονται. Μα αυτό δεν σημαίνει πως η δημοτική γλώσσα είναι στη χώρα μας γνώρισμα του

71. Άννα Φραγκουδάκη, «Ο Γληνός και η παιδεία», στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (Αθήνα: Gutenberg, 1983), 81.

72. Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία*, 12-13.

73. Για τις τάξεις ή ταξικές μερίδες και για το πώς συγκροτούνται, βλ.: Νίκος Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. 2, μτφρ. Κώστας Φιλίνης και Λεωνίδας Χατζηπροδρομίδης (Αθήνα: Θεμέλιο, 1980), 78-85. Βλ. επίσης: του ίδιου, *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μτφρ. Τάκης Καφετζής (Αθήνα: Πολύτυπο, 1982), 72-73.

κομμουνισμού».⁷⁴ Η αλήθεια μπορεί να διατυπωθεί μόνο στη δημοτική. Καθώς η καθαρεύουσα δεν λειτουργεί ως γλώσσα της αλήθειας.⁷⁵

Αν θέλουμε να προσεγγίσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο δημοτικισμός, οι προσπάθειες για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο αριστερός εκπαιδευτικός στοχασμός προσπάθησαν να παρέμβουν στην ελληνική κοινωνία, θα διαπιστώσουμε με ευδιάκριτο τρόπο τις διαφορές τους. Τα οργανωτικά σχήματα και οι μορφές παρέμβασης που θα ακολουθήσουν οι εκπρόσωποι της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε σχέση με τους αριστερούς επίσης διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό. Βεβαίως, μέσα στον χρόνο οι μορφές αυτές αλλάζουν, καθώς μεταβάλλονται τόσο η στάση του κράτους έναντι της παιδείας όσο και η συγκρότηση και οι αντιλήψεις της Αριστεράς γενικά και του ΚΚΕ ιδιαίτερα. Θα δούμε πώς συγκροτείται ο αριστερός εκπαιδευτικός λόγος και πώς συναρθρώνεται σε ένα συνολικότερο πρόταγμα αλλαγής της ελληνικής κοινωνίας, όταν στρέψουμε την προσοχή μας προς τη διερεύνηση της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης. Από την άποψη του δημοτικιστικού κινήματος γενικά και των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών ειδικότερα, τα μέσα για την επίτευξη του σκοπού διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τις αριστερές εκπαιδευτικές προτάσεις, τα μέσα του αγώνα και τους στόχους. Ενδιαφέρον είναι αυτό που παρατηρεί ο Α. Δημαράς για τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και γενικότερα την εκπαιδευτική μας ιστορία, ότι χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις, οι οποίες ακολουθούν τις ακυρωμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες.⁷⁶

Την εποχή του Γ. Ψυχάρη, η ίδια η δημοσίευση, αυτή η ίδια συγγραφική δραστηριότητα και η προσπάθεια να διατυπωθεί ένας λόγος με βάση τη ζωντανή ομιλούμενη γλώσσα του λαού, αποτέλεσε το κέντρο του αγώνα, την επαναστατική πράξη που ακύρωνε την καθαρεύουσα.⁷⁷ Αυτό δείχνει και η ιστορία του γλωσσικού ζητήματος ως τις αρχές του 20ού αιώνα, καθώς η εκτόπιση της καθαρεύουσας λαμβάνει χώρα μέσω της καλλιτεχνικής πράξης των Ελλήνων λογοτεχνών, αλλά και μέσω του δημόσιου διαλόγου για γλωσσολογικά και φιλολογικά ζητήματα.

74. Κώστας Σωτηρίου, «Γλώσσα και Παιδεία», Ανάτυπο από το περ. *Επιθεώρηση Τέχνης* (1963), 13.

75. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, 94. Βλ. επίσης: Αλέξανδρος Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 201-215. Για την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας μόνο με τη χρήση της δημοτικής, βλ.: Αλέξανδρος Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία* (Αθήνα: Γκοβόστης, 1926), 119-125.

76. Αλέξης Δημαράς επιμ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 2 (1895-1967) (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998), νβ΄-νγ΄.

77. Μέσα στη νεανική τους ορμή με τη συγγραφική ποιημάτων θα ασχοληθούν τόσο ο Δ. Γληνός όσο και ο Α. Δελμούζος. Βλ. ενδεικτικά: Δημήτρης Γληνός, «Νεανικές ποιητικές συλλογές», στο: *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 5-13. Τα ποιήματα αυτά είναι γραμμένα γύρω στα 1900, τότε στη δημοτική και τότε στην καθαρεύουσα. Επιπλέον, συχνά ο νεαρός Φ. Πολίτης από την Αθήνα παρακαλεί τον Α. Δελμούζο, που βρίσκεται στη Γερμανία για σπουδές, να του επιτρέψει να δημοσιεύσει στην *Ηγησώ* κάποια από τα ποιήματα του Α. Δελμούζου. Ο Α. Δελμούζος αρνείται σταθερά λέγοντας ότι δεν είναι ποιητής. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11, Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Επιστολή 10, 26/7/1907.

Με την αυγή του 20ού αιώνα, η συνολικότερη αφύπνιση του ελληνικού εθνικισμού και του αιτήματος για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας θα φέρει στο προσκήνιο δυναμικές προσπάθειες που θα επιδιώκουν την ανανέωση και τη λύση των άλυτων προβλημάτων των παρελθόντος.⁷⁸ Το γλωσσικό σε αυτό το πλαίσιο παραμένει πρόβλημα εθνικό, πρόβλημα του οποίου η λύση δεν θα αμφισβητήσει βαθύτερες παραδοχές του ελληνικού εθνικισμού και κατ' επέκταση αυτή την ίδια τη συγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας. Άλλωστε, ο αλυτρωτισμός, όπως αναφέραμε και παραπάνω, θα είναι κάτι που δεν θα αφήνει αδιάφορους προς τα εθνικά κηρύγματα τους πρώτους Έλληνες σοσιαλιστές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Β. Καραφουλίδου για το πρώιμο σοσιαλιστικό κίνημα στη χώρα μας,

η καταγγελία του ταξικού εχθρού στην πλειονότητα των σοσιαλιστικών εγγραφών, γίνεται ουσιαστικά εντός του αστικού πλαισίου... το κυρίαρχο εθνικό ιδίωμα δεν υπονομεύεται στην πράξη, καθώς στη συντριπτική πλειονότητά της, η σοσιαλιστική κριτική αναζητούσε τους ενόχους για τη διαρκή ματαίωση των εθνικών ονείρων, στον ίδιο ακριβώς βαθμό με κάθε άλλη εκδοχή δημόσιου λόγου.⁷⁹

Στην περίπτωση του βενιζελισμού, μάλιστα, οι εκπρόσωποι της μεταρρύθμισης, που θα συγκεντρωθούν στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, θα νιώσουν ότι αρχίζει να υλοποιείται το όραμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ανεξάρτητα από τις όποιες σοσιαλιστικές τους αναζητήσεις.

Οι κινήσεις και οι συσσωματώσεις του δημοτικισμού αφορούν σωματεία, που τείνουν να αγκαλιάσουν τα προοδευτικά και μορφωμένα στοιχεία της κοινωνίας, με στόχο να διαδώσουν τις ιδέες τους μέσω της έκδοσης περιοδικών. Η αλληλογραφία των δημοτικιστών μάς δείχνει τις αγωνίες και τους προβληματισμούς τους. Εδώ η διατύπωση και η καλλιέργεια του γραπτού λόγου αυτού καθαυτόν στη δημοτική αποτελούν ουσιαστική πλευρά των προσπαθειών για την καλλιέργεια της γλώσσας.

Δημοτικιστές και προοδευτικοί παιδαγωγοί θα συσπειρωθούν γύρω από έντυπα που εκφράζουν τις ιδέες τους. Παράδειγμα αποτελεί το περιοδικό *Ο Νουμάς*. Στην περίπτωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην Ελλάδα –γιατί ο δημοτικισμός στις παροικίες του ελλήνισμού δεν μπορεί με ευθύ τρόπο να συνδυαστεί με πολιτικές δυνάμεις–, ο ανερχόμενος βενιζελισμός της δεκαετίας του 1910, και αργότερα οι βενιζελογενείς δυνάμεις και η βενιζελική παράταξη, θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη στοχοθεσία των δημοτικιστών παιδαγωγών, που θα οικοδομήσουν τη στρατηγική τους σε αναφορά με αυτόν τον πολιτικό χώρο. Η στρατηγική αυτή θα αφορά πλέον τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό

78. Για τη σχέση γλώσσας και εθνογένεσης, βλ.: Eric John Hobsbawm, *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, μτφρ. Χρύσα Νάντρις (Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994).

79. Καραφουλίδου, *Η γλώσσα του σοσιαλισμού*, 357.

και θα συνδυναστεί με μια ευρύτερη προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι κατηγορίες του Γ. Ψυχάρη για συμβιβασμό πηγάζουν από αυτήν ακριβώς την ανάγκη των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών να συγχρονιστούν με τον πολιτικό βραχίονα και τα όρια του Φιλελεύθερου Κόμματος. Έτσι, η γλωσσική πρότασή τους είναι υποκείμενη, όχι στους αυστηρούς νόμους της εξέλιξης, όπως τους είδε ο θετικιστής Saussure,⁸⁰ αλλά στις ανάγκες του σχολείου, όπως αυτό λειτουργεί στην ελληνική κοινωνία και την ανάγκη επίτευξης του εφικτού στο πλαίσιο που τους παρέχει η πολιτική κατάσταση της χώρας.

Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι το γεγονός ότι οι σχέσεις δημοτικιστών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και πολιτικού κόμματος παραμένουν σε σημαντικό βαθμό εξωτερικές και ασυντόνιστες. Μπορεί ο βενιζελισμός να ασκεί μια ευρύτερη γοητεία (σε δημοτικιστές αλλά και σε πολλούς αριστερούς) και να υπάρχει επικοινωνία και αμοιβαία εκτίμηση και σύμπνοια απόψεων, αλλά δεν υπάρχει πολιτική ταύτιση και εσωτερική οργανωτική σχέση των δυνάμεων που συμπαρατάσσονται με τον ανερχόμενο βενιζελισμό και επιζητούν τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Την εποχή αυτή θα δημιουργηθούν και τα δύο μεγάλα στρατόπεδα που θα χαρακτηρίσουν την πολιτική ζωή της χώρας όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου: οι βενιζελικοί και οι αντιβενιζελικοί. Από την άποψη της προπαγάνδας, οι αντιβενιζελικές κατηγορίες που διατυπώθηκαν στρέφονταν κατά της πλουτοκρατίας, του βενιζελικού αριβισμού, του νέου ήθους που εκπροσωπούν οι Φιλελεύθεροι και το οποίο απειλεί το έθνος, αλλά και κατά του μαλλιαρισμού και της πολιτικής ένωσης των Κοινωνιολόγων.⁸¹ Πολύ πιο βαθιά, η ίδια η δομή της εθνικής ιδεολογίας, που νωρίτερα έδρευε τους καρπούς των Βαλκανικών Πολέμων, είχε οδηγήσει στη συγκρότηση του στρατού, ως μαζικής δομής, αλλά ταυτόχρονα και στη συγκέντρωση των κέντρων λήψης των αποφάσεων στα χέρια λίγων υπεύθυνων κρατικών οργάνων. Η αντίφαση, όπως σημειώνεται, της μαζικής κινητοποίησης για τον πόλεμο και του περιορισμού του αυθόρμητου στοιχείου των μαζών, ώστε οι πολιτικές και στρατιωτικές αποφάσεις να λαμβάνονται στην κορυφή, μπορούσε να λυθεί με την επίκληση του κινδύνου του εξωτερικού εχθρού και την καλλιέργεια των εθνικών παθών. Όμως, την περίοδο του διχασμού η κινδυνολογία αυτή στράφηκε όχι μόνο στον εξωτερικό εχθρό, αλλά και στον εσωτερικό του συμπαραστάτη, τον Ελ. Βενιζέλο, ως όργανο των Άγγλων, ή τον Κωνσταντίνο, ως όργανο των Γερμανών. Το παραπάνω γεγονός ερμηνεύει τις ακραίες εκδηλώσεις που έλαβε ο εθνικός διχασμός.⁸² Ας μην ξεχνάμε ότι μέσα σε αυτό το κλίμα έλαβε χώρα η μεταρρυθμιστική προσπάθεια,

80. Στην παράδοση του θετικισμού εντάσσεται και ο Γ. Ψυχάρης, ο οποίος, ως επιστήμονας, είναι βαθύτατα επηρεασμένος από τους μεγάλους θετικιστές διανοητές του δεύτερου μισού του περασμένου αιώνα, όπως τον Renan και τον Taine. Στο ζήτημα της γλώσσας τον κυβερνά η ιδέα του φυσικού νόμου, πράγμα που τον οδηγεί σε γλωσσικές ακρότητες, καθώς οι νόμοι της γλωσσικής αλλαγής γίνονται αντιληπτοί ως απόλυτοι. Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 178-179.

81. Θανάσης Μποχώτης, «Εξωτερική Πολιτική». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 92.

82. Στο ίδιο, 95.

που εύκολα θεωρήθηκε από τους αντιβενιζελικούς καθαρά βενιζελική και άρα εχθρική ενέργεια. Παρά το γεγονός αυτό, οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές τον Μεσοπόλεμο, όταν δέχτηκαν την πνευματική πρόκληση της Αριστεράς, θα διακηρύξουν πως η πολιτική και το σχολείο πρέπει να διακρίνονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη,

όλοι περίπου οι δημοτικιστές θα θεωρήσουν το «δαίμονα της πολιτικής» υπεύθυνο της ήττας. Ο Μάρκος Τσιριμώκος θα αποκαλέσει τη μεταρρύθμιση του 1917 «επιπόλαιη πράξη» που οφείλεται στην τόλμη και στη βιασύνη ενός ανθρώπου του Δ. Γληνού. Και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, μολονότι οξυδερκέστερος σε σχέση με την απόδοση ευθύνης για την ήττα αποκλειστικά και προσωπικά στο Γληνό, ωστόσο και αυτός μέμφεται τελικά την πολιτική και γράφει ότι είναι «κρίμα» που η δημοτική γλώσσα καθιερώθηκε από μια επαναστατική κυβέρνηση, και έτσι «ταυτίστηκε ο δημοτικισμός εντελώς ανιστόρητα με το βενιζελισμό» βλέποντας την υπόθεση.⁸³

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Μ. Κουντουράς θα εκφράσει την αποστροφή του προς την πολιτική και τα κόμματα, θεωρώντας τα την αιτία του «εκπαιδευτικού ξεχαρβαλώματος».⁸⁴

Η βασανιστική πορεία οικοδόμησης του ΚΚΕ και η γραμμή του πανφασισμού της δεκαετίας του 1920 θα έχουν ως αποτέλεσμα να απομακρύνονται από το Κόμμα και πολλοί ενδεχόμενοι σύμμαχοι, όπως και ο ίδιος ο Δ. Γληνός, όταν επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην *Αναγέννηση*. Η ίδια η δομή του Κόμματος όμως (όπως και των υπόλοιπων αριστερών οργανώσεων) θα επιβάλει έναν εσωτερικό δεσμό μεταξύ των διάφορων τμημάτων του και την ανάγκη για ενιαία στάση των μελών του με σκοπό την προπαγάνδισή του πολιτικού του προγράμματος. Το γεγονός αυτό θα επιτρέψει ώστε η πολιτική του Κόμματος να εκφράζεται με περισσότερο ενιαίο τρόπο, περιφρουρώντας την ενότητα μέσα και από μια πολιτική αποκλεισμών και διωγμών. Έτσι, οποιεσδήποτε θέσεις αναφορικά με την καθημερινή πολιτική πάλη, τις διακηρύξεις, τους στόχους, άρα και τη γλώσσα και την παιδεία εκφράζονται στο πλαίσιο των κομμουνιστικών κομμάτων με πολύ περισσότερο ενιαίο τρόπο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κόμματα. Η περίοδος του 1940 με την οικοδόμηση μαζικών εθνικοαπελευθερωτικών μετώπων δεν διαλύει τη συμπαγή μάζα των κομμουνιστών, αλλά επιβάλλει τη συνδιαλλαγή με τις υπόλοιπες μετωπικές δυνάμεις.

Στη δεκαετία του 1920 επέρχεται και η κάμψη του δημοτικιστικού κινήματος. Από τη μία, θα υπάρξει αποσυσπείρωση των δημοτικιστών, ενώ, από την άλλη, ο κινητήριος μοχλός της μεταρρύθμισης, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, αποδυναμώνεται μέχρι που παύει να λειτουργεί. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι εισπράττουν αρνητικά τα συνεχή

83. Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 41.

84. Μίλτος Κουντουράς, «Το Εκπαιδευτικό Ξεχαρβάλωμα», στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμ. Αλέξης Δημαράς, τ. 1 (Αθήνα: Γνώση, 1985), 26-28.

κύματα των αντιμεταρρυθμίσεων και την καταστολή και σταδιακά περιορίζονται στα καθαρά φιλολογικά και γλωσσολογικά τους καθήκοντα. Ακόμη και οι πιο δραστήριοι, όπως ο Μ. Τριανταφυλλίδης και λίγο αργότερα ο Ε. Παπανούτσος, θα προτιμήσουν την ευκαιριακή συνεργασία με τους επίσημους κρατικούς θεσμούς από τη δημιουργία οργανωμένων ομάδων πίεσης ή τη συμμετοχή τους σε αυτές. Ταυτόχρονα, η δυναμική άνοδος και παρουσία της κομμουνιστικής Αριστεράς κατά τη δεκαετία του 1930 θα αλλάξει τον χαρακτήρα του γλωσσικού. Το νέο πολιτικό ρεύμα θα υιοθετήσει, ήδη από τη δεκαετία του 1920, μια εκδοχή της δημοτικής και το ΚΚΕ θα αποτελέσει τη σοβαρότερη ομάδα πίεσης, που ανάμεσα στους στόχους της θα θέσει την επιβολή και επικράτηση της δημοτικής.

Από την άλλη πλευρά, το διάστημα της κυβέρνησης Παπαναστασίου (1924) θα σημειωθεί η πρώτη ξεκάθαρη αντίθεση μεταξύ ΚΚΕ και Εκπαιδευτικού Ομίλου με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που καταθέτει η τότε κυβέρνηση. Την ίδια εποχή ο Γ. Κορδάτος θα γράψει την 1η έκδοση του βιβλίου του *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασης του 1821* (1924),⁸⁵ όπου συναντάμε την πρώτη συγκεκριμένη επίθεση κατά του Α. Δελμούζου, αμφισβητώντας τον «σοσιαλισμό» του τελευταίου. Η συζυγία μεταξύ σοσιαλισμού και δημοτικισμού κάτω από την πνευματική ηγεμονία των δυνάμεων που συμπεριέλαβε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος φτάνει στα όριά της, καθώς το κέντρο βάρους μετατίθεται τώρα από τους γλωσσικούς αγώνες στην ταξική πάλη.⁸⁶

Ο δημοτικισμός, ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και η Αριστερά αποτελούν διακριτά κινήματα, με διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετική υφή και πορεία. Οπωσδήποτε τέμνονται, χωρίς όμως να ταυτιστούν σε καμιά περίπτωση. Ταύτιση απόλυτη των κινήματων προήλθε από τους πολέμιούς τους, οι οποίοι διατύπωναν τις κατηγορίες κατά των αντιπάλων τους μπλέκοντας στον λόγο τους τον μαλλιαρισμό και τον κομμουνισμό. Ο δημοτικισμός τουλάχιστον τυπικά θα πραγματοποιήσει τους στόχους του μόλις το 1976, με την αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους. Λίγο νωρίτερα θα γίνει και η πολιτική αποκατάσταση του ΚΚΕ μέσα σε μια ευρύτερη συγκυρία κατά την οποία το μετεμφυλιακό κράτος έχει χάσει κάθε νομιμοποίηση και η διάσωση του αστικού καθεστώτος στη χώρα απαιτεί μια νέα «περισσότερο ανοιχτό-μυαλη» δημοκρατική πορεία. Το πρόβλημα της καλλιέργειας της δημοτικής συνεχίζει να αποτελεί ένα ζήτημα για την ελληνική κοινωνία. Ωστόσο, η αλήθεια είναι ότι τα ειδικά προβλήματα της καλλιέργειας της δημοτικής έγιναν αντικείμενο απασχόλησης μόνο εξειδικευμένων επιστημόνων με το πέρασμα του χρόνου και έπαψαν να απασχολούν ευρύτερα την ελληνική κοινωνία.⁸⁷

85. Γιάννης Κορδάτος, *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασης του 1821* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Γ. Ι. Βασιλείου, 1924).

86. Νούτσος, *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία*, 160-161.

87. Ως ειδικά προβλήματα περαιτέρω καλλιέργειας της δημοτικής, μπορούμε να αναφέρουμε ζητήματα σύνταξης, λεξιλογίου, φθόγγων, τονισμού, θηλυκών ονομάτων και νεολογισμών.

Από την άλλη, το «γλωσσικό ζήτημα» εν μέρει μόνο «καλύπτει» το πρόβλημα της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών την περίοδο που εξετάζουμε. Τα νεοελληνικά ιδιώματα είναι ακόμα ζωντανά στην αγροτική Ελλάδα, ενώ πλήθος μαθητών έχουν διαφορετική μητρική γλώσσα από την ελληνική.⁸⁸ Ο σεβασμός των μειονοτήτων φαίνεται να υποχωρεί σε πολλές περιπτώσεις κάτω από το βάρος ενός λόγου που προβάλλει την εθνική ενότητα και την ανάγκη ομογενοποίησης των πληθυσμών, ενώ αντιλαμβάνεται τον «άλλον» σαν απειλή. Η Αριστερά (με αντιφάσεις και διακυμάνσεις) θα προσπαθήσει να θέσει, σε επίπεδο αρχών τουλάχιστον, ένα διαφορετικό πλαίσιο για το μειονοτικό φαινόμενο (και αυτό πάλι υποκείμενο σε ευρύτερους σχεδιασμούς της Κομμουνιστικής Διεθνούς), που στρέφεται κυρίως γύρω από την περίπτωση των Σλαβομακεδόνων και της γλώσσας τους. Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, δεν θα συναντήσουμε ένα συστηματικό παιδαγωγικό έργο (άλλωστε και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο δεν βοηθούν και δεν ευνοούν), που να αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές και τη συστηματική ενασχόληση με τα γλωσσικά τους προβλήματα.

88. Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία*, 28-33.

2. Ο εκπαιδευτικός λόγος του νεαρού ΚΚΕ: Παράθυρο στην εκπαίδευση της ΕΣΣΔ

2.1 Η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση

Προσεγγίζοντας τον λόγο για την εκπαίδευση τον οποίο αρθρώνει το ΚΚΕ την περίοδο του Μεσοπολέμου, διαπιστώνουμε τη στενή συνύφανση των αιτημάτων τα οποία θέτει με την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα της ΕΣΣΔ. Θα προσπαθήσουμε έτσι να δούμε τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδείας και τις παιδαγωγικές θέσεις οι οποίες αναπτύσσονται και κυριαρχούν στην ΕΣΣΔ, πριν στρέψουμε την προσοχή μας στο ΚΚΕ και στις θέσεις του για την εκπαίδευση.

Τα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση του 1917, το Κομισαριάτο Διαφώτισης, γνωστό ως *Narkompros*, επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην εισαγωγή της πολιτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών,⁸⁹ στην απαγόρευση της θρησκευτικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της διστακτικής και αρνητικής στάσης των δασκάλων έναντι του νέου καθεστώτος.⁹⁰ Ανάλογα, ο *Ριζοσπάστης* μετέφερε ειδήσεις από τα πεπραγμένα άλλων σοσιαλιστικών κομμάτων, όπως του ρουμανικού σοσιαλιστικού κόμματος, στο οποίο μαθαίνουμε ότι μπαίνει ως αίτημα η κατάργηση της θρησκευτικής αγωγής.⁹¹ Στην ΕΣΣΔ από το 1918 όλα τα εκπαιδευτήρια τίθενται υπό τον έλεγχο του Κομισαριάτου Διαφώτισης και διαχωρίζονται σε δύο επίπεδα: την πρώτη βαθμίδα για τα παιδιά από 8-13 χρόνων και τη δεύτερη για τα παιδιά από 14-17. Στην πρώτη βαθμίδα η εργασία λαμβάνει χώρα μόνο εντός του σχολείου (μαγειρική, κηπουρική κ.λπ.). Στα δευτεροβάθμια σχολεία τονίζεται η παραγωγικότητα της εργασίας με τη συμμετοχή των παιδιών στους κλάδους της παραγωγής.⁹² Παράλληλα, η ειδικευση, αυτό το πρώτο διάστημα στις δευτεροβάθμιες σχολές, όπως τονίζει ο Α. Λουνατσάρσκι, παίρνει τον χαρακτήρα μόνο της

89. Sheila Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* (Cambridge: Cambridge University Press, 2009), 10.

90. Anatoly V. Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσίαν*, μτφρ. Α. Σίδερισ (Αθήνα: Σοσιαλιστικόν Εργατικόν Κόμμα (Κομμουνιστικόν), 1921), 2. Βλ. επίσης: Charles Bettelheim, *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, 2η περίοδος 1923-1930*, τ. 2, μτφρ. Γιάννης Κρητικός (Αθήνα: Κουκκίδα, 2014), 179. Αντίστοιχη δυσαρέσκεια καταγράφεται και στους μαθητές και στους γονείς τους, οι οποίοι διαμαρτύρονταν ότι το σχολείο δεν επιτελεί βασικές λειτουργίες, όπως να μαθαίνει τα παιδιά να γράφουν, να διαβάζουν και να μετρούν. Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*, 29-30, 34.

91. Άγνωστος συγγραφέας, «Το πρόγραμμα του ρουμανικού σοσιαλ. κόμματος», *Ριζοσπάστης*, 2/6/1919, 3. Βλ. επίσης: Ν. Π., «Το συνέδριο των Βουλγάρων στενών σοσιαλιστών», *Ριζοσπάστης*, 13/6/1919, 1. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Εθνικοποίησης μοναστηρίων», *Ριζοσπάστης*, 3/4/1919, 2. Στο άρθρο αυτό διαβάζουμε ότι ο επίτροπος της παιδείας της Ρωσίας Α. Λουνατσάρσκι εθνικοποίησε την ιστορική μονή της Λάυρας του Αλεξάνδρου Νέβσκι για να χρησιμοποιηθούν τα κτίριά της ως στρατώνες και μορφωτικά κέντρα.

92. Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσίαν*, 4-5.

διαφοροποίησης κατά τις τοπικές συνθήκες. Η ειδικευση αρχίζει να εισάγεται μετά τον 16ο χρόνο της ηλικίας του παιδιού στις ονομαζόμενες ανώτερες σχολές και στα ινστιτούτα.⁹³ Επίσης, από το 1918 βασικά χαρακτηριστικά του ενιαίου σχολείου εργασίας είναι: η δωρεάν εκπαίδευση, η κατάργηση της θρησκευτικής αγωγής, το ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης από το δημοτικό ως το πανεπιστήμιο (χωρίς διαφορετικούς τύπους σχολείων), καθώς και η συνεκπαίδευση.⁹⁴ Παράλληλα, το 8ο συνέδριο του Κόμματος διακήρυξε ότι στη θεμελίωση του σοσιαλιστικού συστήματος της εκπαίδευσης θα δοθεί η κύρια προσπάθεια του Κόμματος. Ο εμφύλιος πόλεμος, οι καταστροφές και το κλείσιμο των σχολείων είχαν ως συνέπεια να αυξηθεί ο αναλφαβητισμός ραγδαία. Η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού έγινε πρώτη προτεραιότητα και τα επόμενα χρόνια καταβλήθηκαν πολλές προσπάθειες για να εξαλειφθεί το φαινόμενο.⁹⁵ Στις προσπάθειες αυτές μεγάλη συμβολή είχαν οι οργανωμένοι νέοι του Κόμματος και οι μαθητές της μέσης εκπαίδευσης, οι οποίοι ανέλαβαν να διδάξουν τους αναλφάβητους ενήλικες.⁹⁶ Ο ίδιος Α. Λουνατσάρσκι σε συνέντευξή του με τον Δ. Γληνό στην Αθήνα θα υποστηρίξει ότι από το 1927 έγινε πλέον συστηματική κινητοποίηση των μαζών για τη λύση του προβλήματος του αναλφαβητισμού. «Χρησιμοποιήσαμε παντού, στα εργοστάσια, στα χωριά, στα Σοβιέτ, στα Κολχόζ κάθε γραμματισμένο, που είχε τη σχετική προθυμία για να διδάξουμε τους αναλφάβητους», ενώ υπήρχαν και «τάξεις λίγο γραμματισμένους, όπου πηγαίνει επίσης πάρα πολύς κόσμος».⁹⁷ Παράλληλα, αυτή η εκστρατεία για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στην πολυεθνική ΕΣΣΔ οδήγησε στην προσπάθεια από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 ως τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1930 για την ανάπτυξη της χρήσης και της καλλιέργειας των διάφορων γλωσσών των διάφορων εθνικοτήτων στις σφαίρες της διακυβέρνησης, της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης. Έτσι, ένα δίκτυο «εθνικών σχολείων» εγκαθιδρύθηκε ως το 1930. Αν και αργότερα επικράτησε η τάση να εισαχθεί η ρωσική σε όλα τα σχολεία, τη δεκαετία του 1920, η ανάπτυξη των εθνικών γλωσσών ακόμα και των πιο καθυστερημένων λαών της Ένωσης αποτελεί κύριο μέλημα.⁹⁸

93. Στο ίδιο, 6.

94. Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921* (Cambridge: Cambridge University Press, 2002), 30-34.

95. Δημήτρης Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», *Οι φίλοι της ΕΣΣΔ. Μηνιαίο όργανο του συνδέσμου των φίλων της ΕΣΣΔ*, τχ. 1 (Οκτώβριος 1931): 5. Βλ. επίσης: Sheila Fitzpatrick, *Stalin's Peasants. Resistance and Survival in the Russian Village after Collectivization* (New York: Oxford University Press, 1994), 225-226.

96. Μπερνάντ Κασέν, «Ο αγών διά την παιδείαν», *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.

97. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 5.

98. Timo Vihavainen, «Nationalism and internationalism. How did the Bolsheviks cope with national sentiments?», στο *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation. National Identities in Russia*, επιμ. Chris J Chulos και Timo Piirainen (New Hampshire: Dartmouth Publishing Company, 2000), 75-97.

Το 1923 σταδιακά εφαρμόζεται ένα νέο σύστημα, μια νέα διαβάθμιση των σχολείων και ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα εισάγεται.⁹⁹ Έτσι, έχουμε τρεις τύπους σχολείων: τετράχρονο, επτάχρονο και εννιάχρονο. Οι δύο τελευταίοι τύποι ήταν σπάνιοι. Αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το επτάχρονο είχαν δικαίωμα να εισαχθούν στα τεχνικά σχολεία. Μόνο αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το εννιάχρονο είχαν τη δυνατότητα για πανεπιστημιακές σπουδές.¹⁰⁰ Οι τεχνικές σχολές είναι τρίχρονες και το 1931 σημειώνεται ότι διαφοροποιούνται για όλα τα επαγγέλματα.¹⁰¹ Το αναλυτικό πρόγραμμα την εποχή αυτή γνώρισε βαθιές αλλαγές. Τα ανεξάρτητα γνωστικά αντικείμενα, όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, η ιστορία, η γεωγραφία, η ιστορία των επιστήμων, έδωσαν τη θέση τους σε διδακτικά συμπλέγματα, όπως «η ζωή και η εργασία στην πόλη και το χωριό».¹⁰² Η μέθοδος αυτή βρίσκεται σε συνάφεια με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία του δυτικού σχολείου εργασίας την οποία περιέγραψαν λεπτομερώς στην Ελλάδα οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, όπως η Ρ. Ιμβριώτη και ο Μ. Παπαμαύρος.

Σκοπός του σχολείου γίνεται η διαμόρφωση ενός ανθρώπου ο οποίος θα συνδυάζει την καθολική μόρφωση με τη βασική ειδική εκπαίδευση, θα κατέχει μια επαγγελματική ειδικευση, αλλά θα γνωρίζει και τις βασικές αρχές όλων των επιστημών και των τεχνών.¹⁰³ Το «ενοποιημένο σχολείο», όπως ονομάστηκε, της νέας κοινωνίας θα είναι πολυτεχνικό και όχι επαγγελματικό. Η γενική μόρφωση και η ειδικευση θα συγχωνεύονται σε ένα σύνολο το οποίο ο Α. Λουνατσάρσκι ονομάζει κουλτούρα-πολιτισμό.¹⁰⁴ Το ενιαίο σχολείο έχει διπλή σημασία, καθώς: 1. Καταργεί τις διακρίσεις των τάξεων, το σχολείο μεταβάλλεται σε ενιαία κλίμακα. «Κάθε παιδί εν Ρωσσία αρχίζει με σχολείον του αυτού τύπου και δύναται να λάβη κατόπιν ανωτέραν σπουδήν» και 2. Μέχρι τον 16ο χρόνο της ηλικίας του παιδιού αποφεύγεται κάθε «ειδικοποίησις... Η αποκτώμενη μόρφωσις εινε γενική κατά την ευρύτεραν έννοιαν της λέξεως, εγκυκλοπαιδική και η αυτή δι' αμφοτέρα τα φύλα».¹⁰⁵ Παράλληλα, η γνώση κατά τη μαρξιστική παράδοση δεν μπορεί παρά να συνδέεται με την πρακτική του προλεταριάτου: τη μεταμόρφωση της φύσης και της κοινωνίας.¹⁰⁶ Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του ατόμου μέσα στη νέα κοινωνία δεν εξαλείφεται. Ο ίδιος ο Α. Λουνατσάρσκι διακηρύσσει:

99. Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*, 45.

100. Ωστόσο, αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το επτάχρονο σχολείο μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους παρακολουθώντας προπαρασκευαστικές σχολές. Οι νέοι σπουδαστές των ανώτερων αυτών μαθημάτων παίρνουν επιχορήγηση από: 1. το συνδικάτο, 2. το Κόμμα, 3. τη κομμουνιστική νεολαία και 4. το κράτος.

101. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι», 5.

102. *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*. Αθήνα: [χ.ε.], 1927. Βλ. επίσης: Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*.

103. Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν*, 3.

104. Anatoly V. Lunacharsky, *On Education* (Μόσχα: Progress Publishers, 1981), 47-48.

105. Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν*, 3.

106. Bertrand Russell, *The Practice and Theory of Bolshevism* (New York: Simon and Schuster, 1964).

η οργανωμένη ομάδα δε σημαίνει ένα άθροισμα από ομοιόμορφες κούκλες βγαλμένες από το ίδιο καλούπι. Η ιδιοφυΐα και η ατομική προσαρμογή, το να δίνει κανείς ό,τι καλύτερο μπορεί στην υπηρεσία των ομαδικών σκοπών είναι απαραίτητο για την ύπαρξη της καλά οργανωμένης ομάδας. Δεν πρόκειται λοιπόν ούτε να σκοτώσουμε το άτομο, ούτε να ισοπεδώσουμε με οδοστρωτήρα όλους τους ανθρώπους. Η διαφορά είναι στους σκοπούς, που θα υπηρετεί η προσωπικότητα. Αν οι σκοποί είναι προσωπικοί, ατομικιστικοί, έχουμε το γνώρισμα της αστικής κοινωνίας, αν οι σκοποί είναι κοινοί, ομαδικοί, έχουμε το γνώρισμα της κομμουνιστικής κοινωνίας.¹⁰⁷

Τη θέση αυτή για τον αυτόνομο και δημιουργικό άνθρωπο, ο οποίος δεν σβήνει αλλά αντίθετα αναπτύσσεται μέσα στη νέα κοινωνία, θα την επαναλάβει και ο Δ. Γληνός, μεταφέροντας τις εντυπώσεις του από την επίσκεψή του στη Μόσχα λίγα χρόνια αργότερα και σημειώνοντας πως οι άνθρωποι στον σοσιαλισμό είναι γεμάτοι πρωτοβουλίες.¹⁰⁸

Ο Β. Λένιν, συνεχίζοντας τη λογική του Κ. Μαρξ, έδινε έμφαση στο γεγονός ότι η γενική μόρφωση πρέπει να εφαρμόζεται στην πράξη, στην παραγωγική διαδικασία, και έβλεπε την ενότητα της γενικής μόρφωσης με την παραγωγική εργασία ως το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στοιχείο της νέας σοβιετικής εκπαίδευσης. Έτσι, η εργασία μέσα σε ένα σχολείο στο οποίο πρυτανεύει η αρχή της εργασίας (ή η ενεργή γνώση του κόσμου διά της αυτενέργειας των μαθητών) και συνακόλουθα η εργασία ως τριβή των μαθητών με την αγροτική και βιομηχανική παραγωγή αποτελεί την κομβική έννοια του νέου σχολείου.¹⁰⁹ Με την εισαγωγή της εργασίας στην εκπαίδευση οι μαθητές εξοικειώνονται με αυτήν ως ανθρώπινη δραστηριότητα και αποκτούν μια γνώση που έχει ως κριτήριο την αποτελεσματική κοινωνική πράξη. Ακόμα, μέσω της εργασίας επιτυγχάνονται η ενότητα της γνώσης με την υλική πραγματικότητα και ο προσανατολισμός του ανθρώπου στην κοινωνική δημιουργική απασχόληση.¹¹⁰

Ο πολίτης της νέας σοβιετικής κοινωνίας θα είναι ο άνθρωπος ο οποίος γνωρίζει το επάγγελμά του, αλλά ταυτόχρονα γνωρίζει και τη σημασία του επαγγέλματός του για την κοινωνία. Η γνώση του επαγγέλματος πλαισιώνεται με τη θεωρητική γνώση αναφορικά με τις επιστήμες, την ιστορία της εργασίας και της παραγωγής γενικότερα. Απέναντι στη μονοτεχνική εκπαίδευση εισάγεται η λογική της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, η οποία ανταποκρίνεται στο όραμα της δημιουργίας του νέου ανθρώπου. Η γνώση αυτή ήταν άχρηστη στον εργάτη της καπιταλιστικής κοινωνίας, ο οποίος είναι απλώς ένα

107. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 4.

108. Δημήτρης Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού», *Νέος Κόσμος*, 19-24/12/1934, αριθμ. 13 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].

109. Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*, 32.

110. Γιώργος Κ. Μωραΐτης, *Ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές της εργασίας στο σχολείο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1999), 15, 41, 259.

κομμάτι της παραγωγικής διαδικασίας, που παράγει για άλλους. Μόνο στην ελεύθερη σοσιαλιστική κοινωνία μια τέτοια γνώση είναι χρήσιμη στον εργάτη.¹¹¹ Η παραπάνω μόρφωση μαζί με την καλλιτεχνική και φυσική αγωγή συμπλήρωναν την εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ.¹¹² Άρα, η εργασιακή δραστηριότητα, διδασκόμενη ως κοινωνική τεχνική μέσω της έμπρακτης συμμετοχής στην παραγωγική διαδικασία και εκτελούμενη δημιουργικά, είναι το σημαντικότερο παιδαγωγικό μέσο με το οποίο μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση του μαθητή με τον έξω κόσμο της παραγωγής και της αναπαραγωγής της κοινωνίας.¹¹³

Ο πρώτος Λαϊκός Επίτροπος του Κομισαριάτου Διαφώτισης ήταν ο Α. Λουνατσάρσκι, ο οποίος μαζί με τη Ν. Κρούπσκαγια είχαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πρώτης φάσης της σοβιετικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, το Prolet-Kult συνδεόταν στενά με την εκπαίδευση και την όλη πνευματική δραστηριότητα, ενώ οι καλλιτέχνες της ρωσικής πρωτοπορίας έβρισκαν στο πρόσωπο του Α. Λουνατσάρσκι έναν προνομιακό συνομιλητή.¹¹⁴ Με αυτόν τον τρόπο γινόταν προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την καλλιτεχνική παραγωγή και παράλληλα να ενισχυθεί η πολιτιστική ανάπτυξη των σοβιετικών λαών. Ανεξάρτητα από τα εκάστοτε καλλιτεχνικά ρεύματα τα οποία ευνοήθηκαν από τη σοβιετική εξουσία και την τελική επικράτηση του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, ο οποίος εκτόπισε τις πιο πρωτοπόρες και δημιουργικές εκφάνσεις της σοβιετικής τέχνης, η μέριμνα για τον πολιτισμό και τη μορφωτική ανύψωση των λαϊκών στρωμάτων αποτελεί μια σταθερά του συστήματος.

Βασική διάσταση της σοβιετικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί σταθερά και στη σκέψη του Λένιν, αλλά και των Μαρξ-Ένγκελς, είναι η πολυτεχνική εκπαίδευση. Η πρώτη παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται, από όσο μπορούμε να εντοπίσουμε, το 1920, με την έκδοση από το ΣΕΚΕ του έργου του Α. Λουνατσάρσκι *Η εκπαίδευση εις την Ρωσίαν*. Σε αυτό το έργο θα υποστηρίξει, καθώς αναφέρεται στον Κ. Μαρξ, την εργασία ως βάση της εκπαίδευσης. Η σοβιετική εκπαίδευση θα βασιστεί στην πείρα και τη συνεργασία των παιδαγωγών με τους τεχνικούς και τους διευθυντές των εργοστασίων, ώστε να διερευνηθεί η καλύτερη μέθοδος της παιδαγωγικής και της βιομηχανικής εργασίας.¹¹⁵ Παράλληλα, τονίζει την απουσία ειδικευσης ως την ηλικία των 16 ετών στην εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά από την ηλικία των 13 ετών αρχίζουν να εργάζονται στην παραγωγή, συμμετέχοντας έτσι στον αγώνα της κοινωνίας.¹¹⁶ Από την άλλη, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ανοικτή σε όλους από την ηλικία των 16 ετών.

111. Anatoly V. Lunacharsky, *Self-Education of the Workers*, 1918. <https://www.marxists.org/>. (Ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2018).

112. Lunacharsky, *On Education*, 23.

113. Γιάννης Μακρίδης, «Η εκπαίδευση αμέσως μετά τον Οκτώβρη», *Αντιπετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 115 (2017): 52-59.

114. Mally Lynn, *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia* (Berkeley: University of California Press, 1990), 34, 44.

115. Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσίαν*, 5.

116. Στο ίδιο, 5.

Όμως οι πρακτικές εργασίες των σχολών παρακολουθούνται μόνο από εκείνους που έχουν το προπαιτούμενο δίπλωμα. Όλοι οι άλλοι είναι απαραίτητο να παρακολουθήσουν ειδικά προπαρασκευαστικά μαθήματα, τα οποία οργανώνουν οι ανώτερες σχολές.¹¹⁷

Μια συνοπτική παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, όπως αρχίζει να διαμορφώνεται στην ΕΣΣΔ, την πρώτη φάση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της θεσμών τη δεκαετία του 1920, μας δίνει και ο *Ριζοσπάστης* ήδη από το 1925, γνωστοποιώντας με αυτόν τον τρόπο στο ευρύτερο ελληνικό κοινό τις εξελίξεις και τις θέσεις της σοβιετικής παιδαγωγικής. Εκεί διαβάζουμε ότι η μορφή του σχολείου των εργατών δεν έπρεπε να αναζητηθεί στο γυμνάσιο, αλλά να έχει ως βάση της τον τόπο εργασίας και το εργαστήρι. Με το τέλος της στοιχειώδους εκπαίδευσης και της συμπλήρωσης των 13-14 χρόνων οι νέοι έμπαιναν στο εργοστάσιο. Αντίθετα, όμως, με τον καπιταλισμό, όπου, όπως διακηρύσσεται, η εργασία των νέων είναι ανοργάνωτη, στη Ρωσία «η εργασία των νέων προχωρεί σύμφωνα με την επαγγελματική τους και γενικά ανθρώπινη μόρφωση».¹¹⁸ Στο εργοστάσιο δεν επιβάλλεται στον νέο αμέσως η επιλογή του επαγγέλματος. Ο νέος εργάτης δουλεύει σε όλα τα στάδια της παραγωγής και έτσι κατανοεί το σύνολο της παραγωγικής διαδικασίας.¹¹⁹ Παράλληλα, «στο νέο που βγαίνει από το σχολείο πρέπει να δοθεί ακόμα μεγαλύτερη μόρφωση όχι μόνο επαγγελματική, αλλά και πνευματική και ανθρωπιστική».¹²⁰ Η εργασία την οποία κάνουν οι ανήλικοι ως τα 16 χρόνια τους είναι τέσσερις ώρες, ως τα 16 έξι ώρες και μόνο μετά τα 18 εργάζονται οχτώ ώρες. Οι νέοι συγκεντρώνονται σε ειδικά σχολεία που βρίσκονται μέσα στο εργοστάσιο ή κοντά σε αυτό. Εκεί παίρνουν μια θεωρητική τεχνική μόρφωση, όπως και μια πολιτική διαπαιδαγώγηση. Παράλληλα, για τη μέθοδο διδασκαλίας πληροφορούμαστε πως

Οι μαθηματικές επιστήμες διδάσκονται με βάση την πείρα που έχουν οι νέοι από την κατασκευή και τη λειτουργία των μηχανών η διδασκαλία της γεωγραφίας γίνεται με τη σπουδή των τόπων στους οποίους βρίσκονται οι πρώτες ύλες ή ξοδεύονται τα εμπορεύματα κλπ κλπ.¹²¹

Εδώ η συνάφεια με τις αρχές του σχολείου εργασίας είναι εμφανής. Ο Μ. Παπαμαύρος στα μεσοπολεμικά άρθρα του εκθέτει πολύ παραστατικά τις αρχές του σχολείου εργασίας. Συνάφειες μπορούμε να δούμε και στο έργο Ed. Oertli *Η αρχή της εργασίας στο*

117. Στο ίδιο, 10.

118. Άγνωστος συγγραφέας, «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία», *Ριζοσπάστης*, 4/1/1925, 5.

119. Για τον τείλορισμό ως την πιο σύγχρονη τότε μορφή οργάνωσης της βιομηχανικής παραγωγής, βλ.: Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, «Τα άμεσα καθήκοντα της σοβιετικής εξουσίας», στο *Απαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 36 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986), 127-164.

120. Άγνωστος συγγραφέας, «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία».

121. Στο ίδιο.

δημοτικό σχολείο το οποίο μεταφράζει ο κομμουνιστής Ι. Ιορδανίδης.¹²² Φυσικά, η κύρια διαφορά των δύο προοπτικών, όπως την εντοπίζουμε, είναι η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική εργασία. Για το δυτικό σχολείο εργασίας η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική εργασία απορρίπτεται.¹²³ Αντίθετα, στην περίπτωση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης αυτή είναι θεμιτή. Επίσης βλέπουμε πως σε κάθε περίπτωση οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις λύνουν τα ζητήματα της γεωγραφίας και των επιμέρους μαθημάτων. Η γεωγραφία αποτελεί εύγλωττο παράδειγμα. Στην περίπτωση του Μ. Παπαμαύρου τονίζεται η ανάγκη της οικονομικής γεωγραφίας,¹²⁴ ενώ ο Ed. Oertli τονίζει τη δυνατότητα αλληλογραφίας και ανταλλαγής υλικών, ορυκτών και άλλων αγαθών μεταξύ των σχολείων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.¹²⁵ Στον πολυτεχνισμό, όπως αυτός εφαρμόζεται τη δεκαετία του 1920, η εργασιακή εμπειρία στο εργοστάσιο ανατέμνει την οργάνωση και το περιεχόμενο της ύλης. Έτσι, στη γεωγραφία υπάρχει το από παράδειγμα της προμήθειας των πρώτων υλών και της αποστολής των εμπορευμάτων των εργοστασίων στα οποία απασχολούνται οι νέοι σε άλλες περιοχές. Παράλληλα, οι νέοι κάτω των 16 χρόνων, οι οποίοι δουλεύουν μόνο τέσσερις ώρες, πληρώνονται σαν να έχουν δουλέψει οχτώ ώρες και έτσι διακηρύσσεται ότι είναι πληρωμένες και οι ώρες της μελέτης. Οι νέοι των 14 ετών στα εργοστάσια παίρνουν το 60% της πληρωμής του βασικού μισθού. Παράλληλα τονίζεται, καθώς είμαστε ακόμα στην περίοδο της ΝΕΠ, ότι η είσοδος της νεολαίας στα εργοστάσια είναι καθορισμένη για κάθε βιομηχανία σε αναλογία 8-12%. Αυτός ο καθορισμός της αναλογίας γίνεται γιατί στα εργοστάσια με μεικτή διοίκηση (σε εκείνα που έχουν προσωρινά εκχωρηθεί σε επιχειρηματίες) οι επιχειρηματίες δεν θέλουν τους νέους εργάτες-μαθητές. Όμως, όπως σημειώνει το άρθρο του Ριζοσπάστη, η κομμουνιστική νεολαία της Ρωσίας «αγρυπνεί» για την αυστηρή εφαρμογή της ποσόστωσης.¹²⁶ Η κομμουνιστική νεολαία της Ρωσίας, παράλληλα, για να βοηθήσει στη λειτουργία των σχολών των εργοστασίων, ίδρυσε τη σχολή κομμουνιστικής εκπαίδευσης. Σε αυτή υπάρχει ένα υπόδειγμα εργοστασιακής σχολής στην

122. Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*.

123. Όπως ο Ed. Oertli, έτσι και ο Μ. Παπαμαύρος υποστηρίζουν ότι η εργασία στη σύγχρονη κοινωνία είναι «κρυμμένη» στα γραφεία και τα εργοστάσια, και άρα δεν ανήκει στη σφαίρα των άμεσων εμπειριών του παιδιού. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας* (Αθήνα: Έκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας, 1932), 18.

124. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 17.

125. Ο Ed. Oertli θα συνδέσει τη συγκέντρωση άχρηστων βιομηχανικών αγαθών με τη συλλεκτική «μάνια» των παιδιών. Αντίθετα, στο ρωσικό σχολείο τα βιομηχανικά υλικά συνδέονται με την άμεση εμπειρία των παιδιών. Edouard Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Ιορδάνης Ιορδανίδης [Αθήνα: (χ.ε.), 1925], 114-115.

126. Η παραπάνω θέση αποτελεί ό,τι εγγύτερο μπορούμε να συναντήσουμε μεταξύ της πρακτικής του πολυτεχνισμού στη Ρωσία και των αιτημάτων τα οποία θέτουν οι κομμουνιστές στις καπιταλιστικές χώρες για τη μαθητεία των νέων στα εργοστάσια υπό την εποπτεία και τον έλεγχο των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Το γεγονός ότι μιλάμε για την περίοδο της ΝΕΠ δημιουργεί μια επιπλέον συνάφεια, καθώς υπάρχουν ακόμα στοιχεία στη σφαίρα της παραγωγής του ιδιωτικού συμφέροντος.

οποία περιλαμβάνεται η «στοιχειώδης σχολή μέχρι τα μαθήματα για τη μόρφωση των εργατών-δασκάλων».¹²⁷ Το άρθρο μάς πληροφορεί ότι η ανώτερη μόρφωση δεν έχει ακόμα έναν οριστικό σχηματισμό. Ωστόσο, όλη τη δεκαετία του 1920, φαίνεται ότι το σύστημα είχε έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των διάφορων μελών-δημοκρατιών της Σοβιετικής Ένωσης όσο και μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου.¹²⁸

Η παραπάνω ριζοσπαστική προσπάθεια, σύμφωνη με το πνεύμα του σχολείου εργασίας, έδωσε από το 1928 τη θέση της πάλι σε ένα πιο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα.¹²⁹ Αυτή την περίοδο κατά την οποία μπαίνει τέλος στη ΝΕΠ και ξεκινά η εφαρμογή των πενταετών πλάνων οικονομικής ανάπτυξης μέσω της εκβιομηχάνισης και της κολεκτιβοποίησης, η παιδεία καλείται να καλύψει νέες ανάγκες. Η διαβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης, πέρα από τις διακηρύξεις για μία κλίμακα της εκπαίδευσης, και οι αδυναμίες του παιδοκεντρισμού να ανταποκριθούν στις νέες ταχύτατα αυξανόμενες ανάγκες σε τεχνικό προσωπικό κάθε είδους οδηγούν στην αλλαγή του συστήματος. Είναι η εποχή κατά την οποία ο Ι. Στάλιν στο 8ο συνέδριο της Κομσομόλ διακηρύσσει:

Σήμερα δεν μπορούμε να περιοριζόμαστε στην κατάρτιση κομμουνιστικών στελεχών γενικά, μπολσεβίκικων στελεχών γενικά, που να ξέρουν να φλυαρούν για όλα και από λίγο. Ο ερασιτεχνισμός και η παντογνωσία είναι σήμερα για μας αλυσίδες. Σήμερα μας χρειάζονται μπολσεβίκοι-ειδικοί για τα μέταλλα, για την υφαντουργία... Σήμερα μας χρειάζονται ολόκληρες ομάδες, εκατοντάδες και χιλιάδες νέα στελέχη από μπολσεβίκους που να ναι μάστοροι στη δουλιά τους, στους πιο διαφορετικούς κλάδους της γνώσης... Χωρίς αυτό ούτε κουβέντα μπορεί να γίνει ότι θα φτάσουμε και να ξεπεράσουμε τις προχωρημένες καπιταλιστικές χώρες.¹³⁰

Το 1931 επανέρχονται οριστικά τα κλασικά μαθήματα (μαθηματικά, γλώσσα, φυσική, χημεία κ.λπ.). Στις πρώτες τέσσερις τάξεις του νέου δεκατάξιου σχολείου η εργασία λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου, ενώ στις υπόλοιπες η εργασία γίνεται με τη συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή.¹³¹ Ωστόσο, μόλις το 1931 γίνεται υποχρεωτικό το τετράχρονο σχολείο (με έναρξη φοίτησης τα οχτώ χρόνια), ενώ στο επτάχρονο σχολείο πάει

127. Άγνωστος συγγραφέας, «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία».

128. Π. Γ., «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 32-36.

129. Ο ίδιος ο Α. Λουνατσάρσκι, χωρίς να επεκταθεί παραπέρα όσον αφορά το ζήτημα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΣΣΔ, αναφέρει στη συνέντευξή του στους *Φίλους της ΕΣΣΔ* ότι όταν ήταν αυτός Επίτροπος Παιδείας υπήρχε σχέδιο να ιδρυθούν εννιάχρονα υποχρεωτικά σχολεία. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 6.

130. Ιωσήφ Στάλιν, «Λόγος στο 8ο συνέδριο της ΛΚΟΝ της ΕΣΣΔ», στο *Άπαντα*, Ιωσήφ Στάλιν, μτφρ. Βασίλης Ζούνης, τ. 11 (1928-Μάρτης 1929) (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2012), 88-89.

131. Υ. Ε. Volkov κ.ά., *Soviet Youth and Socialism* (Moscow: Progress Publishers, 1974), 57.

μόνο το 12% των παιδιών της υπαίθρου.¹³² Συνεχίζει δηλαδή η σύνδεση της σχολικής εργασίας με την παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας. Ωστόσο, η εργασία παύει να είναι σημείο αναφοράς στην οργάνωση των επιμέρους μαθημάτων. Η ανάγκη για ειδικευση και παραγωγή ειδικών των διάφορων κλάδων της παραγωγής θα κάνει τη Ν. Κρούτσκαγια να παρατηρήσει κριτικά το 1937 ότι η εργασία στο σχολείο γίνεται όλο και περισσότερο μονοτεχνική, χάνοντας το στοιχείο του πολυτεχνισμού.¹³³ Η συνεκπαίδευση επίσης, η οποία ίσχυε από το 1918, καταργήθηκε το 1933 για να επανέλθει το 1954. Η συνεκπαίδευση πάντως στη σειρά άρθρων του Δ. Γληνού στον *Νέο Κόσμο* θα προβληθεί ως βασικό στοιχείο της νέας ηθικής των νέων, η οποία στηρίζεται στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με το άλλο φύλο και στη διοχέτευση της ενεργητικότητας προς όλους τους κοινωνικούς τομείς. Έτσι, μέσω της συνεκπαίδευσης η «ντοκτορέσσα της γιατρικής» Α. Ιβάνοβνα Μπέρκοβιτς, διευθύντρια του «Μουσείου προστασίας της μητέρας και του παιδιού» στη Μόσχα, δηλώνει στον Δ. Γληνό πως

με το να ζουν από μικρά τα παιδιά αγόρια και κορίτσια μαζί, να παίζουν, να γυμνάζονται, να λούζονται μαζί, έχουν υπερνικήσει όλη τη νοσηρή περιέργεια και το νοσηρό μυστικισμό, που ερεθίζει τόσο έντονα και επικίνδυνα τους νέους, όταν ζούνε χωριστά.¹³⁴

Η ισχυρή παρουσία της πολιτικής διαπαιδαγώγησης και καθοδήγησης της εκπαίδευσης από το Κομμουνιστικό Κόμμα ήταν χαρακτηριστικό της σοβιετικής εκπαίδευσης. Η κυριαρχία αυτή είχε ως αποτέλεσμα τον στενό έλεγχο της λογοτεχνικής επιστημονικής και γενικότερα της πνευματικής κίνησης από την πολιτική ηγεσία.¹³⁵ Αποκορύφωμα του ασφυκτικού ελέγχου της επιστημονικής παραγωγής ήταν και η απόρριψη της γενετικής προς όφελος της θεωρίας του Λυσένκο και του Μιτσούριν,¹³⁶ την οποία θα δούμε να υποστηρίζει και ο εγχώριος αριστερός Τύπος, παραβλέποντας τις ενστάσεις της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας.

132. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι», 5.

133. Sergei Vasil'evich Kaftanov, *Soviet Students* (Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1939), 19.

134. Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

135. Jean Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, μτφρ. Ειρήνη Λεβίδη (Αθήνα: Θεμέλιο, 1980), 102.

136. Alexei Kojevnikov, «Games of Stalinist Democracy: Ideological Discussions in Soviet Sciences, 1947-1952», στο *Stalinism: New Directions*, επιμ. Sheila Fitzpatrick (London: Routledge, 2000), 142-175. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η πεισματική υποστήριξη των απόψεων του Λυσένκο επιβιώνει και κατά την περίοδο του Χρουσόφ παρά την προσπάθεια για σχετική υποχώρηση του δογματισμού. Charles Bettelheim, *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, 3η περίοδος 1930-1941*, τ. 3, μτφρ. Σπύρος Κακουριώτης (Αθήνα: Κουκκίδα, 2017), 681-683.

2.2 ΚΚΕ και εκπαίδευση: Συγκροτώντας το υποκείμενο της αλλαγής στο σχολείο και οργανώνοντας τον εκπαιδευτικό δανεισμό

Ο πολιτικός λόγος του ΚΚΕ, και ειδικά αυτός ο οποίος αφορά την εκπαίδευση, μας βοηθάει να συλλάβουμε τις σχέσεις και τις συνάψεις του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού με τον πολιτικό λόγο και την πρακτική δράση του κόμματος αυτού. Η αλήθεια είναι ότι οι αναφορές για την παιδεία και η θεωρητική επεξεργασία και προβολή των επιμέρους εκπαιδευτικών θεμάτων δεν κατέχουν κυρίαρχη θέση στον κομματικό Τύπο. Η μεσοπολεμική ΚΟΜΕΠ ασχολείται ελάχιστα με εκπαιδευτικά ζητήματα, επικεντρώνοντας την προσοχή της σε ευρύτερα θεωρητικά θέματα ή θέματα για τον συνδικαλισμό, τα οποία στις θεματικές της μορφωτικής δουλειάς του Κόμματος ήταν γνωστά ως επαγγελματική τακτική.¹³⁷ Ανάλογη κατάσταση επικρατεί και στις εκδόσεις και στο σοσιαλιστικό βιβλιοπωλείο, το οποίο φροντίζει να εκδίδει βιβλία που εκθέτουν την επαναστατική θεωρία. Μόλις το 1935 θα εκδοθεί το πρώτο έργο Σοβιετικών μαρξιστών που κωδικοποιούν τη φιλοσοφική παράδοση του μαρξισμού-λενινισμού. Όπως σημειώνει ο Ά. Ελεφάντης για την περίοδο του Μεσοπολέμου, οι λίγες μεταφράσεις και η πρωτότυπη παραγωγή δεν αλλάζουν τη γενική εικόνα αμορφωσιάς και άγνοιας του μαρξισμού που επικρατεί στο ΚΚΕ. Όπως γλαφυρά σημειώνει: «τι διδάσκεται από μαρξισμό στο ΚΚΕ γίνεται «διά ζώσης από τους κομματικούς καθοδηγητές, με τη βοήθεια των εγκεκριμένων εκδόσεων και την αρθρογραφία των εντύπων του»,¹³⁸ με δεδομένο μάλιστα ότι οι καθοδηγητές από το τέλος της δεκαετίας του 1920 θα είναι απόφοιτοι της ΚΟΥΤΒ και φορείς ενός κωδικοποιημένου μαρξισμού στη σοβιετική του εκδοχή. Εξαιρεση στη γενική εικόνα αμορφωσιάς και αντιδιανοουμενισμού του Κόμματος θα είναι μέσα στη δεκαετία του 1930 ο Δ. Γληνός, του οποίου ο μαρξισμός δεν έτυχε περαιτέρω επεξεργασίας από τους κομματικούς υπεύθυνους.¹³⁹ Από τον όγκο αυτό της παραγωγής μπορούμε να αναφέρουμε μόνο τα έργα: *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν* (1921) του Α. Λουνατσάρσκι,¹⁴⁰ *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)* (1927),¹⁴¹ *Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ*. Το βιβλίο αυτό το διαφημίζει ο *Ριζοσπάστης*, προτρέποντας τους αναγνώστες του να το διαδώσουν στους δασκάλους, στους μαθητές, στον λαό.¹⁴² Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές αναφορές του Κόμματος θα πυκνώσουν με την έκδοση του περιοδικού *Νέα Αγωγή*, η οποία παρουσιάζει την οπτική των αριστερών

137. «Το μορφωτικόν έργον του Κόμματός μας. Ο κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 62 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 174.

138. Ελεφάντης, *Η επαγγελματία της αδύνατης επανάστασης*, 142.

139. Στο ίδιο, 141.

140. Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*.

141. *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*.

142. Άγνωστος συγγραφέας, «Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/1/1934, 2.

εκπαιδευτικών από το 1927, ενώ ιδιαίτερη θέση πρέπει να πούμε ότι κατέχουν οι εντυπώσεις τις οποίες δημοσίευσαν ο Κ. Βάρναλης και ο Δ. Γληνός έπειτα από την επίσκεψή τους στην ΕΣΣΔ, την οποία πραγματοποίησαν στο πλαίσιο του πρώτου συνεδρίου των Σοβιετικών λογοτεχνών στη Μόσχα.

Το Κόμμα, σαν την πολιτική δύναμη η οποία ζητά κατά τις διακηρύξεις του να ανατρέψει εκ θεμελίων την αστική κοινωνία, είναι φορέας εφαρμογής και ανάπτυξης της θεωρίας του επιστημονικού σοσιαλισμού και πορεύεται μαζί με την πράξη.¹⁴³ Η πίστη αυτή σημαίνει την ανάγκη να επεκταθεί ο πολιτικός λόγος προς κάθε κατεύθυνση και να οικοδομηθεί ένα σφιχτό ερμηνευτικό εργαλείο το οποίο περιέχει τις βασικές απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα. Ζητούμενο είναι λοιπόν να κατακτηθεί το μονοπώλιο στη θεωρία. Το Κόμμα οφείλει να αποβλέπει στη «μονοπωλιακή» εκπροσώπηση της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρίας, όπως διακηρύσσει το 3ο συνέδριο του ΚΚΕ τον Μάρτη του 1927. Η θέση αυτή, μαζί με την ευρύτερη πολιτική του ΚΚΕ, πριν από τη στροφή που θα σημειώσει τη δεκαετία του 1930 με τα Λαϊκά Μέτωπα, ερμηνεύει και την επιφυλακτική θέση του ΚΚΕ έναντι του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, των εξωκομματικών διανοουμένων, αλλά και των λοιπών κομμάτων, επιφυλακτικότητα και απορριπτικότητα οι οποίες θα συνδυάζονται με οξείες συχνά επιθέσεις προς τους ιδεολογικούς αντιπάλους και «σφετεριστές». Οι ρωγμές, οι καθυστερήσεις και οι αδυναμίες της ελληνικής κοινωνίας θα γίνουν σημεία παρέμβασης για τις δυνάμεις του νεαρού Κόμματος, το οποίο με την πολιτική του επαγγέλλεται ότι θα λύσει τα άλυτα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας.

Η εκπαιδευτική πολιτική του ΚΚΕ και οι επιμέρους θέσεις του για τα εκπαιδευτικά ζητήματα από νωρίς παρουσιάζουν κάποιες σταθερές, ενώ το εγχώριο εκπαιδευτικό κίνημα και το παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης φαίνεται να αποτελούν πηγή άντλησης παραδειγμάτων και θέσεων. Κατά την περίοδο συγκρότησης του ΣΕΚΕ και έως την ανατροπή της βενιζελικής κυβέρνησης στις εκλογές του 1920, φαίνεται ότι οι δυνάμεις που συσπειρώνει το νεαρό Κόμμα στέκουν θετικά διακείμενες προς το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών προσπαθειών του Βενιζέλου. Μπορεί να ασκείται κριτική έναντι καθυστερήσεων στην εφαρμογή των βενιζελικών εξαγγελιών για την παιδεία και κριτική έναντι των διοικητικών και μισθολογικών ρυθμίσεων του κλάδου των εκπαιδευτικών, ωστόσο ο πυρήνας της μεταρρυθμιστικής προσπάθειας που επιχειρεί το Υπουργείο Παιδείας δεν αποτελεί αντικείμενο έντονης κριτικής, καθώς διαπιστώνεται μια σύμπτωση στους βαθύτερους σκοπούς της επιχειρούμενης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, έστω και αν γίνεται προσπάθεια να διατυπωθεί ξεκάθαρα η άποψη του νεαρού Κόμματος για την παιδεία.

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να κάνουμε σε σειρά άρθρων του Γ. Κορδάτου (με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός) στον *Ριζοσπάστη* του 1919, στα οποία καταθέτει την άποψη του νεαρού Κόμματος για την εκπαίδευση. Σε αυτά λοιπόν τα άρθρα ο Γ. Κορδάτος

143. Παντελής Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός. Παρατηρήσεις απ' αφορμή του άρθρου του κ. Α. Δελμούζου "Εθνισμός και Ανθρωπισμός" (Δημοκρατία, 9 Ιουνίου)», *Ριζοσπάστης*, 29/6/1925, 3 [με το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος].

υποστηρίζει ότι ο Βενιζέλος, στην ανάγκη μετά το κίνημα της Θεσσαλονίκης να δείξει ένα κοινωνικό πρόσωπο, στράφηκε προς την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, όλα τα παλιά κόμματα έδειξαν πλήρη αδιαφορία για την παιδεία. Η κατάσταση αυτή μαζί με τον μιστριωτισμό οδήγησαν τον Έλληνα δάσκαλο στον πνευματικό μαρασμό και την ελληνική παιδεία στη στασιμότητα και τον ραγιαδισμό. Παρά τους κινδύνους που υπήρχαν και μέσα στον βενιζελισμό και παρά την ακαταλληλότητα του Υπουργού Παιδείας (Υπουργός Παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου είναι ο Δ. Δίγκας, ο οποίος εξέφραζε θέσεις γενικότερα αντίθετες με τις αρχές του νέου Κόμματος),¹⁴⁴ είναι αλήθεια ότι μέσα στο Υπουργείο συντελείται μια σοβαρή εργασία. Η εργασία αυτή πραγματοποιείται από δυο τρεις επιστήμονες (εδώ ο Γ. Κορδάτος πιθανότατα αναφέρεται στη γνωστή τριανδρία του Εκπαιδευτικού Ομίλου), οι οποίοι προσπαθούν να δημιουργήσουν «με αντικειμενική ανασκόπησιν των συνθηκών και των όρων του ελληνικού λαού το νέον Ελληνικόν Σχολείον που να εκπληρεί συγχρόνως κοινωνικά απαιτήσεις και ανάγκας».¹⁴⁵ Η βαθμιαία εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας αποτελεί μια μεγάλη πρόοδο. Ωστόσο, η πρόοδος αυτή επήλθε χάρη στους δημοτικιστές που συνέδραμαν το κίνημα της Θεσσαλονίκης. Η προνομιακή σχέση της Αριστεράς με τον δημοτικισμό αποτυπώνεται στο σημείο αυτό από τον νεαρό Γ. Κορδάτο. Ο κίνδυνος μιας επανόδου προς την καθαρεύουσα δεν έχει απαλειφθεί, καθώς και εντός του βενιζελικού κόμματος υπάρχουν αντιδραστικά στοιχεία. Η κομματική φαυλότητα, η οποία χαρακτηρίζει και το βενιζελικό κόμμα, θέτει σε κίνδυνο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ενώ και

ο δημοτικισμός, όστις εις ωρισμένην εποχήν απετέλεσε ζωντανόν κίνημα κατά του διανοητικού μανδαρινισμού μας, εξεφυλίσθη ήδη, εις Φιλολογικὴν οχλοκρατίαν. Καί ἤτο ἐπόμενον εφόσον ανέπτυξε τὴ δράσιν του ως κίνημα μέσα εις τα στενά ὅρια των αστικών βλέψεων.¹⁴⁶

Η αστική τάξη είτε για το συμφέρον της είτε για κομματικούς λόγους έκανε τον δημοτικισμό «πτώμα νεκρόν». Η αδύνατη εργατική οργάνωση της χώρας ακόμα κινείται στο πλαίσιο των οικονομικών αγώνων. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ταξικής πάλης θα θέσει και ζητήματα πολιτικοκοινωνικής φύσης, «η αρξαμένη πάλη των τάξεων θα θίξη εξ ανάγκης και ζητήματα πολιτικά, πνευματικά και ηθικά».¹⁴⁷ Η ζύμωση που έχει αρχίσει με την

144. Ο Δ. Δίγκας, όπως αναφέρεται στον *Ριζοσπάστη*, αρνήθηκε να διορίσει γυναίκες σε υψηλόβαθμες θέσεις στην εκπαίδευση κατά τη θητεία του. Άγνωστος συγγραφέας, «Ελληνοπρεπές μάθημα», *Ριζοσπάστης*, 22/5/1919, 1. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Απεβίωσε και εκηδεύθη ο πρ. υπουργός Δ. Δίγκας», *Μακεδονία*, 19/3/1974, 6.

145. Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Α΄», *Ριζοσπάστης*, 6/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

146. Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Β΄», *Ριζοσπάστης*, 8/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

147. Στο ίδιο.

παρέμβαση του Κόμματος θα έχει ως αποτέλεσμα ο εργάτης της πόλης και του χωριού να αρθρώσει τη δική του άποψη και για την παιδεία.

Αι οργανώσεις των εργατών θα επιδιώξουν να αναμορφώσουν το Δημοτικό Σχολείον εις όλας τας εκδηλώσεις και αντικειμενικούς αυτού σκοπούς και η ομαδική εργατική παντοδυναμία εκ παραλλήλου προς την οικονομική χειραφέτησίν της θα επιζητήσει και το πνευματικό ξεσκάβωμά της.¹⁴⁸

Για τον Κορδάτο οι φιλελεύθεροι διαισθάνθηκαν τις αυριανές απαιτήσεις της εργατικής τάξης και έβαλαν τις πρώτες βάσεις για τη «χειραφέτηση» του δημοτικού σχολείου από τη μέση παιδεία. Το δημοτικό με την έλλειψη σκοπού και την κυριαρχία της καθαρεύουσας ήταν απλώς «παρωδιαν εκπαιδύσεως». Αν εφαρμοστεί τελικά όλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Υπουργείου, η εκπαίδευση γίνεται εξαιτής, πράγμα με το οποίο ο Γ. Κορδάτος σημειώνει ότι συμφωνεί. Ωστόσο, αυτό πρέπει να είναι ένα μεταβατικό στάδιο έως ότου προστεθούν άλλα ένα δυο χρόνια, ώστε το δημοτικό να είναι τελείως ανεξάρτητο από τη μέση παιδεία. Ο Γ. Κορδάτος ζητά επίσης να διευρυνθεί ο κύκλος των φυσιολογικών μαθημάτων και κάθε τάξη να έχει τον δάσκαλό της (στόχος που θα μείνει απραγματοποίητος για όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα). Ο γενικός σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι ανθρωπιστικός. «Το βιβλίον της φύσης και της ζωής πρέπει να ανοιχθή εμπρός εις τα μάτια του παιδιού».¹⁴⁹ Η σωματική και πνευματική αγωγή του πρέπει να θεμελιωθεί στο παρόν και το μέλλον. Η πατριδοκαπηλία και η θεοκρατία πρέπει να εκλείψουν. Παράλληλα, πρέπει να καταπολεμηθούν ο ατομικισμός και η αναγνώριση της πνευματικής υπεροχής των πλουσίων. «Η ομαδική εργασία η οποία μόλις ήρχισε να αποδίδη τα αποτελέσματά της μέσα εις την κοινωνίας, πρέπει καταλλήλως να διδαχθή και να εμψυχωθή η ιδέα της συνεργατικότητας μέσα εις το Σχολείον».¹⁵⁰ Το περιεχόμενο των ηθικοθρησκευτικών μαθημάτων πρέπει να αλλάξει γιατί δεν επιτυγχάνεται ο ηθικός σκοπός του σχολείου. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να φύγει και η διδασκαλία της Π. Διαθήκης από το σχολείο, καθώς το περιεχόμενό της περιλαμβάνει έντονα το στοιχείο της ανηθικότητας, γεγονός το οποίο σημειώνει και ο Μ. Παπαμαύρος.¹⁵¹ Όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, αυτό αποβλέπει στη διαιώνιση θέσεων για τις οποίες ενδιαφέρεται η αστική τάξη. Η ιστορία πρέπει να κάνει κριτική αυστηρή στα ελαττώματα των προγόνων και όχι να είναι η δικαιολογητική βάση των σημερινών κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων.

148. Στο ίδιο.

149. Στο ίδιο.

150. Στο ίδιο.

151. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας* (Αθήνα: Εκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας, 1932), 88-89.

Τα παραπάνω αποτελούν το πνεύμα της παρούσας μεταρρύθμισης.¹⁵² Για να επιτύχει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, πρέπει, εκτός από τους θεωρητικούς, οι οποίοι όντως εργάζονται μέσα στο Υπουργείο καλά, να υπάρχουν και καταρτισμένοι δάσκαλοι. Το κράτος, όμως, είναι μια επιτροπή της κρατούσας τάξης, με συνέπεια να μην κατανοεί τη θέση του Έλληνα δασκάλου και εργάτη. Ο μόνος δρόμος είναι η συμμετοχή των δασκάλων στους εργατικούς αγώνες, καθώς «προλετάριοι και οι μεν και οι δε έχουν κοινήν ιστορικήν αποστολήν»,¹⁵³ ενώ στα διδασκαλεία θα πρέπει να ενταχθεί το μάθημα της πολιτικής οικονομίας, ώστε ο μελλοντικός δάσκαλος να μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή.¹⁵⁴

Η πίστη στη δημοτική γλώσσα, η διακήρυξη του αντιδραστικού ρόλου της αστικής τάξης, αλλά και της ανάγκης να προχωρήσει η μεταρρύθμιση αναδεικνύονται σε κεντρικά σημεία της θέσης του Γ. Κορδάτου γύρω από τα εκπαιδευτικά πράγματα. Ο συνδικαλισμός των δασκάλων και η συμμετοχή τους στους ταξικούς αγώνες είναι η μόνη δυνατότητα προόδου. Παράλληλα, το περιεχόμενο των μαθημάτων πρέπει να αλλάξει: να καταπολεμηθούν ο εθνικισμός, η θρησκευτική αγωγή, να διδαχτεί η ιστορία χωρίς το ιδεολογικό προκάλυμμα της προγονολατρίας. Παράλληλα, αναδεικνύεται η θετική στάση έναντι του έργου της τριανδρίας του Υπουργείου Παιδείας και του δημοτικισμού. Αν και το περιεχόμενο της μεταρρύθμισης είναι ορθό και προς την κατεύθυνση της θεμελίωσης της λαϊκής παιδείας, ωστόσο οι αστικές δυνάμεις αποτελούν εμπόδιο στην κίνηση αυτή. Η αλήθεια είναι ότι δεν διευκρινίζεται ξεκάθαρα αν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που προωθεί η βενιζελική κυβέρνηση αποτελεί μια «αυθεντική» λαϊκή κατάκτηση ή αν κάποιες πλευρές της εξακολουθούν να αποτελούν επιβεβαίωση της αστικής κυριαρχίας στον χώρο της παιδείας.

Όπως σημειώνει ο Χ. Νούτσος, υπάρχει μια σύμπτωση μεταξύ των θέσεων τις οποίες υποστηρίζει ο Γ. Κορδάτος και των μεταρρυθμιστικών σχεδίων της τριανδρίας του Υπουργείου Παιδείας. Η σύμπτωση αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από την τακτική του Κόμματος να μη χτυπήσει από τα αριστερά την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση είτε από σύμπτωση απόψεων.¹⁵⁵ Όπως σημειώνουμε και αλλού στο βιβλίο, η κίνηση αυτή σχετίζεται και με την ευρύτερη πνευματική κυριαρχία του Ομίλου μέσα στα προοδευτικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας της εποχής. Όπως αναφέρει ο Χ. Νούτσος,

152. Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Β΄».

153. Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Γ΄», *Ριζοσπάστης*, 9/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός]. Στο άρθρο αναφέρεται ότι ο Α. Δελμούζος αποκάλυψε χασάπικο το γνωστό τραγούδι «Του βουλγαρισμού η ψύρα».

154. Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, Δ΄», *Ριζοσπάστης*, 13/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

155. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 147.

το νέο κόμμα και οι νέοι διανοούμενοι που σε λίγο θα το στελεχώσουν, ελάχιστα ενδιαφέρονται να δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο στην προγραμματική διατύπωση του άρθρου 16 για την «εκλαίκευσιν της εκπαίδευσως»... Εξάλλου η πολλαπλότητα και η ασάφεια στις ιδεολογικές-πολιτικές θέσεις των ηγετικών ομάδων του ΣΕΚΕ βρίσκει αποκλειστική διέξοδο στην εσωκομματική πάλη για την προσχώρηση του κόμματος στην Γ' Διεθνή.¹⁵⁶

Την εποχή αυτή γενικότερα τα εκπαιδευτικά θέματα δεν φαίνονται να βρίσκονται σε στάδιο της επεξεργασίας από την πλευρά του Κόμματος, ενώ μέχρι και το 1927 θα υπάρχει αδιαφορία και αποστροφή προς το φοιτητικό κίνημα.¹⁵⁷ Είναι ενδεικτικό ότι στο 1ο τακτικό Εθνικό Συμβούλιο του ΣΕΚΕ (18-23/5/1919) απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στην εκπαίδευση.¹⁵⁸ Όπως σημειώνει ο Χ. Νούτσος, τα στελέχη του Κόμματος δεν αμφισβητούν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, αλλά «το κόμμα υιοθετεί απλώς παραλλαγές φιλελεύθερων αστικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση όμοιες με αυτές που διατρέχουν την εισηγητική έκθεση του 1913».¹⁵⁹ Με την πτώση του Βενιζέλου και το ξήλωμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ο *Ριζοσπάστης* θα προσπαθήσει να διαχωρίσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από τον βενιζελισμό, υποστηρίζοντας ότι οι στόχοι της μεταρρύθμισης είναι λαϊκή κατάκτηση και πρέπει να γίνει σεβαστή από τη νέα κυβέρνηση.

Με την επάνοδο του βενιζελισμού και υπό το σύνθημα της εργατοαγροτικής κυβέρνησης, το Κόμμα θα καταγγείλει τον βενιζελισμό ως εκπρόσωπο της μεγαλοαστικής τάξης. Η διαδικασία μπολσεβικοποίησης του ΣΕΚΕ (Κ) προχώρησε μαζί με την ξεκάθαρη αντίθεση προς τη «Δημοκρατική Ένωση». Από την άλλη πλευρά, η πρώτη ξεκάθαρη διαφωνία με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο θα διατυπωθεί με την κατάθεση του νομοσχεδίου της κυβέρνησης Παπαναστασίου για την εκπαίδευση.¹⁶⁰ Την ίδια περίοδο, ο Γ. Κορδάτος, κρίνοντας αρνητικά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, θα υποστηρίξει από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* χρησιμοποιώντας την υπογραφή «Ι. Κ.» ότι «το λαϊκό σχολείο θα πραγματοποιηθεί μόνον όταν η εξουσία περιέλθει εις τα χέρια εργατοαγροτών.

156. Στο ίδιο, 147.

157. Αγγελική Χριστοδούλου, «Η εμφάνιση της κομμουνιστικής Αριστεράς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δράσεις και αντιστάσεις στο Μεσοπόλεμο», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 149-159.

158. Άγνωστος συγγραφέας, «Εσωτερική πολιτική του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 8/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 28-29.

159. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 150.

160. Άγνωστος συγγραφέας, «Το Λαϊκόν Σχολείον», *Ριζοσπάστης*, 26/5/1924, 1. Βλ. επίσης: Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 163.

Όπως επραγματοποιήθη εις την Σοβιετικήν Ρωσίαν».¹⁶¹ Η θέση αυτή θα αποτελέσει μια σταθερά των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, οι οποίοι θα συνδέσουν την επίτευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Από το 1924 οι κομμουνιστές θα θεωρήσουν ότι η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας δεν είναι μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης, αλλά διατήρησης της κοινωνικής ανισότητας και εξασφάλισης της αστικής κυριαρχίας.¹⁶² Η επέκταση της εκπαίδευσης και το περιεχόμενο του σχολείου απλώς θέλουν να κάνουν τους νέους υποτακτικούς και πειθήνιους στους εργοδότες.¹⁶³ Με αυτόν τον τρόπο αμφισβητείται σε δεύτερο χρόνο ο στόχος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της πρώτης περιόδου των κυβερνήσεων του Βενιζέλου. Το έργο του Εκπαιδευτικού Ομίλου γίνεται αντιληπτό ως συνειδητή ταξική πολιτική και όχι ως λαϊκή κατάκτηση. Έναν χρόνο περίπου νωρίτερα ο Γ. Κορδάτος θα αμφισβητήσει τον σοσιαλισμό του Α. Δελμούζου και την κριτική που ο τελευταίος διατύπωσε στις θέσεις του Σκληρού.¹⁶⁴

Από το 1925 θα αρχίσουν να γίνονται μέλη του Ομίλου σοσιαλιστές και κομμουνιστές. Στις 19/1/1925 θα μιλήσουν στις δευτεριάτικες συγκεντρώσεις του Ομίλου ο Ιορδανίδης, η Ιμβριώτη και ο Κομιάτης, οι οποίοι θα θέσουν το ζήτημα αν ο Όμιλος μπορεί να πετύχει τους σκοπούς του μέσα στο αστικό κράτος.¹⁶⁵ Εκτός από τα εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία εγείρονται από το παραπάνω ερώτημα και τα οποία σχετίζονται με τον προβληματισμό για την υφή, τον σκοπό του κράτους και το ταξικό περιεχόμενο της κοινωνίας σε συνάρτηση με τη μορφή και το περιεχόμενο της παρέμβασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο Χ. Νούτσος θα σημειώσει ότι οι παρεμβάσεις αυτές θα θέσουν για το Κόμμα το ζήτημα της διάκρισης των αστών διανοουμένων από τους κομμουνιστές. Με άλλα λόγια, οι διανοούμενοι πρέπει να εργαστούν για το συμφέρον της εργατικής τάξης μέσα από τις οργανώσεις που η τάξη αυτή δημιουργεί.¹⁶⁶ Η διαχωριστική γραμμή η οποία αναγνωρίζει το Κομμουνιστικό Κόμμα ταυτίζεται με την ταξική δομή της κοινωνίας. Η διάκριση προοδευτικός/συντηρητικός αποκτά μια σχετικότητα αναφορικά με την ταξική θέση που υποστηρίζει η κάθε πολιτική ομάδα μέσα στην κοινωνία. Σε αυτή τη λογική, ο *Ριζοσπάστης* θα παρουσιάσει τα γεγονότα του Μαρασλείου:

ο πολυήμερος θόρυβος που γίνηκε και γίνεται στον αστικό τύπο γύρω στα δύο αυτά ιδρύματα, (Μαράσλειο και Παιδαγωγική Ακαδημία), στην ουσία του και στο βάθος του είναι προσωπικός καυγάς ανάμεσα στα δύο αστικά-πολιτικά

161. Γιάννης Κορδάτος, «Το νέον πανεπιστήμιον», *Ριζοσπάστης*, 10/7/1924, 1 [με την υπογραφή Ι. Κ.].

162. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 168.

163. Θάνος Δημοτικός, «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία», *Ριζοσπάστης*, 18/1/1925, 3 και 19/1/1925, 3.

164. Κορδάτος, *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασεως του 1821*, 153.

165. Άγνωστος συγγραφέας, «Συγκεντρώσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Εργασία*, τχ. 9-10 (1925): 234.

Βλ. επίσης: Δημοτικός, «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία», 18/1/1925, 3.

166. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 180

και κοινωνικά-συγκροτήματα: το φεουδαρχομοναρχικό (Μιχαλακόπουλος, Καφαντάρης, Μεταξάς, Εστία, Ν. Ημέρα, Ελ. Τύπος, Εμπρός, Σκριπ κτλ) και το φιλελευθεροαστικό (Παπαναστασίου, Δημοκρατία κτλ).¹⁶⁷

Παράλληλα, ο Π. Πουλιόπουλος με το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος σε σειρά άρθρων του στον *Ριζοσπάστη* θα θεωρήσει τον Α. Δελμούζο εκπρόσωπο του αστικού ριζοσπαστικού κινήματος και θα πάρει θέση έναντι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της «προοδευτικής δημοκρατικής μπουρζουαζίας». Ο Π. Πουλιόπουλος θα θεωρήσει το Μαράσλειο επεισόδιο στον ανταγωνισμό μεταξύ αντιδραστικής-συντηρητικής και φιλελεύθερης-δημοκρατικής ιδεολογίας της ελληνικής «μπουρζουαζίας». ¹⁶⁸ Παρακάμπτοντας το περιεχόμενο της μεταρρυθμιστικής εργασίας που λάμβανε χώρα στο Μαράσλειο, ο Π. Πουλιόπουλος θα θεωρήσει το Μαράσλειο διδασκαλείο εκπαιδευτικό «παράρτημα» των ξένων και ντόπιων τραπεζικών και εμποροβιομηχανικών κέντρων. Γενικότερα, η εμμονή των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών στην ίδρυση ενός πρότυπου δημοτικού ή στη συγκέντρωση των προσπαθειών σε ένα πρότυπο διδασκαλείο δεν έτυχε καμιάς υποδοχής στο πλαίσιο του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς οι τελευταίοι θα υποστηρίζουν ότι η αλλαγή πρέπει να γίνει σε όλο το σύστημα και με την προϋπόθεση της κοινωνικής ανατροπής του αστικού καθεστώτος. Ταυτόχρονα, ο Π. Πουλιόπουλος σημειώνει τον κίνδυνο τα διανοούμενα στελέχη του Κόμματος να βρεθούν επιρρεπή στην επιρροή της θεωρητικής σύγχυσης την οποία εκφράζει ο ιδεαλισμός της προοδευτικής αστικής τάξης μέσω του Εκπαιδευτικού Ομίλου.¹⁶⁹

Από την άποψη της ανάδυσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης, το σημαντικότερο γεγονός είναι η στροφή του Δ. Γληνού προς τα αριστερά. Ήδη από το 1926 ο Δ. Γληνός, μετά τις αλλεπάλληλες αποτυχίες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, αρχίζει να προβληματίζεται για τις δυνατότητες πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών. Το 1926 στην «Ελληνική αρρώστεια» διαπιστώνει την καθυστέρηση της κυρίαρχης τάξης στην Ελλάδα και μέσω του δημιουργικού ιστορισμού και της δύναμης του εκσυγχρονισμού πιστεύει σε μια υπέρβαση της κρίσης.¹⁷⁰ Την περίοδο πριν από τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα κινηθεί προς τα αριστερά, εγκαταλείποντας την πίστη του στην ανανεωτική δύναμη του βενιζελισμού. Από το 1930 θα ενστερνιστεί τον κομμουνισμό για να προσχωρήσει τελικά στο ΚΚΕ το 1936. Όπως σημειώνει ο Β. Μπόγιατζής, ο Δ. Γληνός πιστεύει ότι

167. Ένας δάσκαλος, «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Α'», *Ριζοσπάστης*, 9/6/1925, 3. Βλ. επίσης: Ένας δάσκαλος, «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Β'», *Ριζοσπάστης*, 10/6/1925, 3.

168. Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός», 21/6/1925, 1-2.

169. Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός», 29/6/1925, 3.

170. Δημήτρης Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 109-123.

ο συνδυασμός τεχνοεπιστήμης και προλεταριακής επανάστασης αναμενόταν να αναδείξει τις πλούσιες υπηρεσίες της πρώτης στην υπόθεση της καθολικής, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας... ο Γληνός πρότεινε ως καταλληλότερο πλαίσιο δεξίωσης της τεχνολογικής ανάπτυξης τη Σοβιετική Ένωση της εποχής, έναν πολιτισμό που, κατά τη γνώμη του, απέδιδε έμφαση στη συλλογικότητα, διέπεται από την αρχή ότι το άτομο δεν μπορεί να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, αν δεν φτάσουν στο ίδιο επίπεδο και οι συνάνθρωποι, και όπου η κατοχή των εγγενώς τεχνολογικών δυνάμεων από τους «σωστούς» ανθρώπους δεν μπορεί παρά να έχει μονοσήμαντα θετικά και προοδευτικά αποτελέσματα.¹⁷¹

Η ενότητα θεωρίας και πράξης σε στενή συνύφανση με τη ζωή και τις ανάγκες της αποτελεί για τον Δ. Γληνό το ιδεώδες το οποίο πραγματώνεται στην ΕΣΣΔ.¹⁷² Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής, ο Δ. Γληνός επιμένει ότι χρειάζεται όχι μόνο ρύθμιση της επιστήμης, αλλά και επιστημονικός σχεδιασμός της άναρχης παραγωγής, ώστε να προκύψει η κοινωνική ευημερία. «Ο Γληνός, όπως είναι εύλογο, εκθειάζει τη σοβιετική εκδοχή της οργανωμένης οικονομίας, αυτή των “πενταετών σχεδίων”, ένα σχέδιο επιστημονικής προσέλασης κάθε πτυχής του κοινωνικού».¹⁷³ Οι συνέπειες αυτής της κίνησης της σκέψης του Δ. Γληνού όσον αφορά την επιστήμη, την παιδαγωγική αλλά και την εκπαίδευση είναι καταλυτικές. Οι αλλαγές στην παραγωγική βάση αντιστοιχούν με θετικές αλλαγές στο εποικοδόμημα. Όπως απαριθμεί τις συνέπειες αυτές ο Β. Μπογιατζής: 1) παύει η θεωρία της ουδετερότητας της επιστήμης,¹⁷⁴ 2) η πρωτοκαθεδρία της επιστήμης συνυφαίνεται με τη μόνη επιστημονική φιλοσοφία, τον διαλεκτικό υλισμό, 3) η θέση του πραγματικού μέσω της ορθολογικής επιστημονικής οπτικής έθετε στο περιθώριο τη θρησκεία,¹⁷⁵ 4) η κατάργηση της αλλοτρίωσης έθετε τις βάσεις μιας καινούργιας τοποθέτησης του ανθρώπου έναντι της ζωής και η οποία επανοικειοποιείται το σύνολο της κοινωνικής και πολιτιστικής παραγωγής και άρα ιεραρχεί το κοινωνικό διαφορετικά σε σύγκριση με την ανταγωνιστική αστική κοινωνία.¹⁷⁶

171. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 428.

172. Δημήτρης Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 4 (Αθήνα: Στοχαστής, 1975), 39. Το άρθρο αυτό του Δ. Γληνού δημοσιεύτηκε τον Ιούνιο του 1932 στους *Νέους Πρωτοπόρους*.

173. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 429.

174. Βλ. ενδεικτικά: Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», 33-49. Βλ.: Α. Γαλάνης, «Η επέτειος της Σοβιετικής Ακαδημίας», *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 87-89.

175. Οι συνέπειες στον παιδαγωγικό λόγο του Δ. Γληνού της θέσης αυτής είναι το ξεκαθάρισμα του σχολείου από τη θρησκευτική αγωγή, θέση η οποία θα εκφραστεί από τον νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο και επίσης θα τίθεται συχνά από τον επίσημο κομματικό λόγο.

176. Η συγκεκριμένη θέση προφανώς σηματοδοτεί τη μετάλλαξη του σχολείου εργασίας και των σχέσεων με την κοινωνία. Η ταξική πάλη στις καπιταλιστικές κοινωνίες και η οικοδόμηση του σοσιαλισμού στη ΕΣΣΔ θα έρθουν να επανακαθορίσουν το σύνολο της παιδαγωγικής θεωρίας την οποία οι αριστεροί παιδαγωγοί θα προτείνουν.

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σταθούμε ειδικά στην περίπτωση του Δ. Γληνού, του κορυφαίου και πρωτοπόρου παιδαγωγού, που με τον στοχασμό του άνοιξε νέους δρόμους στην παιδαγωγική επιστήμη της χώρας μας και συνέδεσε το όνομά του με τη διατύπωση της εκπαιδευτικής πρότασης της Αριστεράς. Η αντιπαράθεση με τον Α. Δελμούζο και ο πρωταγωνιστικός του ρόλος στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου τον καθιστούν έναν από τους κύριους εκπροσώπους της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης. Η Αριστερά θα φροντίσει να προβάλλει το έργο του μέσω των δικών της επίσημων αναγνώσεων.¹⁷⁷ Ο Δ. Γληνός έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε από τις πρώτες κυβερνήσεις του Βενιζέλου, αναλαμβάνοντας υψηλές θέσεις στο Υπουργείο Παιδείας.¹⁷⁸ Από το 1912, η παιδαγωγική δραστηριότητα του Δ. Γληνού εμφανίζει στενές εξαρτήσεις με την πολιτική. Την εποχή αυτή, ο Δ. Γληνός συνδέεται με το αστικό φιλελεύθερο κόμμα του Ελ. Βενιζέλου, χωρίς όμως να είναι ξένος με τις σοσιαλδημοκρατικές αντιλήψεις και ιδέες που κυριαρχούν στη Γερμανία και διαδίδονται εκείνη την εποχή στη χώρα μας.¹⁷⁹ Ο Δ. Γληνός θεωρεί ότι η παιδεία καθρεφτίζει τα κοινωνικά ιδεώδη, εφόσον σκοπό έχει να διαπλάσει τη νέα γενιά σύμφωνα με ορισμένα ιδανικά που επικρατούν στη συνείδηση των ώριμων ανθρώπων. Από την άποψη αυτή, η παιδεία είναι δευτερογενώς συντελεστής της κοινωνικής εξέλιξης. Στις διατυπώσεις του Δ. Γληνού, όπως αυτός σταδιακά τις ξεκαθαρίζει και τις διαμορφώνει, υπάρχει η δυνατότητα να θεωρήσουμε την παιδεία βασικό αναπαραγωγικό μηχανισμό που μπορεί να αναλυθεί σύμφωνα με τις νεότερες επεξεργασίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.¹⁸⁰ Επίσης ο Δ. Γληνός, ήδη από το 1909, έχει συνειδητοποιήσει τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως προς το ιδεολογικό της περιεχόμενο. Την εποχή των νομοσχεδίων του 1913, κυρίαρχο στοιχείο της ταξικότητας της εκπαίδευσης θεωρείται η μονοδιάστατη δομή της προς όφελος των παιδιών των ανώτερων στρωμάτων που έχει καταπνίξει τον ρόλο του δημοτικού ως σχολείου του λαού. Ο Δ. Γληνός φαίνεται να προχώρησε τον στοχασμό του ως το σημείο να προσεγγίζει τους όρους της πολιτιστικής κυριαρχίας των κυρίαρχων στρωμάτων σε μια κοινωνία.¹⁸¹

Σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν ενδιαφέρον οι ομοιότητες της σκέψης του Δ. Γληνού με τον στοχασμό του σύγχρονου του Α. Γκράμσι. Η βασική αντίληψη του Α. Γκράμσι,¹⁸²

177. Βλ. ενδεικτικά: Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος*.

178. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 111.

179. Γιάννης Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1972), 57-120, 206-236.

180. Χαράλαμπος Μελετιάδης, «Δημήτρης Γληνός: Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1989), 187-195.

181. Στο ίδιο, 197-205.

182. Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. 2, 35. Για τη συζήτηση που άνοιξε ο Α. Γκράμσι για τον ρόλο των διανοουμένων, βλ.: Antonio Γκράμσι, *Οι διανοούμενοι*, μετάφραση Θ. Χ. Παπαδόπουλος (Αθήνα: Στοχαστής, 1972). Βλ. επίσης: Franco V. Lombardi, *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986), 63-64.

ότι πριν από κάθε επαναστατική διαδικασία προηγείται μια τεράστια εργασία κριτικής με τη διάχυση της κουλτούρας και τη διασπορά των ιδεών στις μάζες, φαίνεται ότι διακρίνεται και στη σκέψη του Δ. Γληνού. Το 1916 στη συνείδησή του φαίνεται να είναι παρούσα η αντίληψη της πολιτιστικής μεταβολής:

Άμα όμως μια υποταγμένη κοινωνική τάξη, παίρνοντας σιγά σιγά στα χέρια οικονομική βάση ανεξάρτητη και επομένως και δύναμη και ολοένα και μεγαλύτερη συνείδηση του εαυτού της, τείνει να κυριαρχήσει αυτή μέσα στο σύνολο του λαού, ή άμα ένα έθνος ωριμάζοντας ολοένα περισσότερο, πάρει συνείδηση του εγώ του απέναντι του ξένου ψυχικού κόσμου, που τον κυριάρχησεν ως τώρα, τότε όλες οι δημιουργικές δυνάμεις ξυπνούν και οι προσπάθειες τείνουν να διαμορφώσουν αξίες, που να εκφράζουν ικανοποιητικά τις ορμές και τις ψυχικές ανάγκες καθώς και τα συμφέροντα της τάξης ή του έθνους που ανεβαίνει.¹⁸³

Για τον Δ. Γληνό, ανώτερο ιδανικό της παιδείας είναι ο καθολικός ανθρωπισμός. Έτσι, η παιδεία του ελληνικού λαού πρέπει να είναι ανθρωπιστική και ειρηνιστική και να προάγει τη συνεργασία με τους άλλους λαούς, καθώς και την καθολική αλληλεγγύη των πολιτισμένων ανθρώπων.

Σημαντική στιγμή κατά την οποία η κομμουνιστική Αριστερά θα διατυπώσει συγκροτημένα τον παιδαγωγικό της λόγο είναι η περίοδος της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου και της σύγκρουσης των δύο τάσεων μέσα στον Όμιλο. Την περίοδο μετά τη διάσπαση του Ομίλου θα υπάρξει μια φάση σταδιακής διαφοροποίησης της ιδεολογικής πορείας των μελών του και προσέγγισης αριστερών θέσεων.¹⁸⁴ Η στροφή αυτή, όπως σημειώνει εύστοχα ο Δ. Χαραλάμπους, τροφοδοτείται τόσο από τα κατορθώματα της ΕΣΣΔ μέσα στη δεκαετία του 1920 και από την προστασία την οποία παρέχει στους διανοούμενους και τους καλλιτέχνες όσο και από τις εγχώριες, εσωτερικές απογοητεύσεις των Ελλήνων δημοτικιστών.¹⁸⁵ Έτσι, ο Α. Δελμούζος αναφέρει ότι «είναι αλήθεια ότι τον Γληνό, τον είχε βαθιά κλονίσει η διπλή διακοπή της μεταρρυθμιστικής εργασίας. Είχε αρχίσει ν' αμφιβάλει για την επιτυχία νέας επανάληψης».¹⁸⁶ Σε αυτό το κλίμα η κομμουνιστική παρέμβαση στον Εκπαιδευτικό Όμιλο (παρέμβαση με την έννοια της διαπάλης των ιδεών) αρχίζει από το 1924, όταν, όπως μας πληροφορεί ο Α. Δελμούζος,

183. Δημήτρης Γληνός, *Έθνος και γλώσσα* [Αθήνα: (χ.ε.), 1922], 30-31.

184. Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αλέξανδρος Δελμούζος. Η ζωή του, επιλογή από το έργο του* (Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1975), 94.

185. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 123-124.

186. Αλέξανδρος Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα* (Αθήνα: Αλικιώτης, 1947), 51.

στις συζητήσεις του Ομίλου που γίνονταν μεταξύ των μελών του κάθε Δευτέρα άρχισαν τελευταία να συζητούν για την αυτονόμηση της Μακεδονίας και για το αν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα στο αστικό κράτος.¹⁸⁷

Το ζήτημα της μεταρρύθμισης και της σχέσης της με το αστικό κράτος φαίνεται ότι έλαβε κυρίαρχη θέση στις συζητήσεις που διεξήχθησαν στον Όμιλο. Έτσι, στη συγκέντρωση στα γραφεία του Ομίλου στις 12/1/1925, ο Δ. Γληνός, υπερασπίζοντας ακόμα το έργο του κοινού ως τότε Ομίλου και της ηγεσίας του, απαντά στις σχετικές τοποθετήσεις σημειώνοντας πως το έργο του Ομίλου είναι μάταιο και χωρίς ελικρίνεια, αφού επιχειρείται μέσα σε αστικό κράτος. Μόνο σε σοσιαλιστικό ή κομμουνιστικό καθεστώς πιστεύει ότι μπορεί να υπάρξει το λαϊκό σχολείο. Υποστηρίζει ότι σε όλους τους λαούς, όταν πέρασαν από τον φεουδαλισμό, το λαϊκό σχολείο τους στηρίχτηκε στη δημοτική γλώσσα. Στην Ελλάδα αυτό μόλις σήμερα γίνεται. Κατά τον Δ. Γληνό, το 1925 δεν μπορεί κανένας να ισχυριστεί ότι ο δημοτικισμός δεν είναι τίποτα για τον λαό μέσα στο αστικό κράτος.¹⁸⁸ Αντίθετα, οι κομμουνιστές της εποχής θεωρούν πλέον τον δημοτικισμό δύναμη συσκότισης των λαϊκών προβλημάτων.¹⁸⁹ Υπερασπίζεται μάλιστα τον αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εντός του αστικού κράτους, φέρνοντας ως παράδειγμα τις προοδευμένες δυτικές χώρες, μια θέση που θα εγκαταλείψει δύο χρόνια αργότερα. Στην ακριβώς επόμενη δευτεριάτικη συνάντηση του Ομίλου στις 19/1/1925, ο Ι. Ιορδανίδης θα ξαναθέσει το θέμα αν ο Όμιλος μπορεί να πετύχει τον σκοπό του μέσα στο αστικό καθεστώς και πιστεύει ότι πρέπει να περιοριστεί η συζήτηση σε αυτό το θέμα. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η Ρ. Ιμβριώτη. Ο Σ. Κομιώτης θα υποστηρίξει ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει καθαρή λαϊκή εκπαίδευση και θεωρεί αναγκαίο τον Όμιλο να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Δ. Γληνός παρακαλεί να οριστεί μια ιδιαίτερη βραδιά για να συζητηθεί αποκλειστικά το πρόβλημα που έθεσε ο Ι. Ιορδανίδης και με αυτόν τον τρόπο ολοκληρώνεται η συγκέντρωση.¹⁹⁰

Η διάσταση του Ομίλου και η διαφορετική πορεία που ακολουθεί η σκέψη του Δ. Γληνού και του Α. Δελμούζου αντίστοιχα δημιουργούν μέσα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο ένα ρήγμα, ρήγμα που εκφράζεται και με την πρόταση του Γ. Μηλιάδη το 1926 να αναθεωρηθούν οι προγραμματικές αρχές του Ομίλου.¹⁹¹ Στις συνεδριάσεις του Ομίλου από τις 16 Φεβρουαρίου μέχρι τις 24 Μαρτίου 1927 συγκρούονται οι δύο κύριες τάσεις.¹⁹²

187. Στο ίδιο, 47.

188. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 126.

189. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 168-169.

190. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 126.

191. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 114.

192. Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές του Ομίλου με κύριο εκπρόσωπό τους τον Α. Δελμούζο δεν αποτελούν φορείς μιας αμετάβλητης και ξεκαθαρισμένης στο περιεχόμενό της φιλελεύθερης ιδεολογίας. Κόκκινος και Μπογιατζής, *Αναζητώντας «ερό καταφύγιο»*. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονη του ελληνική διάνοηση.

Κατά τη διαδικασία της συζήτησης θα καταθέσει και τις προτάσεις του, ως απλή διατύπωση των θέσεων του επαναστατικού μαρξισμού και όχι για να ψηφιστούν, και ο Θ. Βλιζιώτης. Για τον Στρ. Σωμερίτη βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης ήταν η κατεύθυνση που θα έπαιρνε η σχέση μεταξύ παιδείας και πολιτικής.¹⁹³ Έναντι της άποψης ότι το σχολείο είναι πέρα από τις ταξικές συγκρούσεις της κοινωνίας, ο Δ. Γληνός υποστηρίζει πως «το κράτος υπεράνω τάξεων τη στιγμή που υπάρχουν τάξεις είναι καθαρό ξεγέλασμα για να κρυφτεί η πραγματικότητα, δηλαδή το κράτος υπέρ της άρχουσας τάξης».¹⁹⁴ Η μεταρρύθμιση δεν μπορεί παρά να στηριχθεί στα μη προνομιούχα στρώματα και αυτά τα στρώματα πρέπει να ακολουθεί ο Όμιλος, χωρίς όμως να δεσμευτεί με συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους.¹⁹⁵ Η θέση αυτή κατά τη διάσπαση του Ομίλου και κατά την πορεία του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου αποτελεί σημείο τριβής με την αντίληψη του ΚΚΕ, το οποίο, όπως είδαμε, διεκδικεί τη θέση της ηγεμονίας στη σφαίρα της ιδεολογικής εκπροσώπησης της επαναστατικής θεωρίας. Ο Δ. Γληνός σε αυτή τη φάση αντιστέκεται στην πρόσδεσή του με έναν συγκεκριμένο πολιτικό φορέα. Ο Δ. Χαραλάμπους, ωστόσο, υποστηρίζει ότι ο Δ. Γληνός ήδη μεταφέρει ή τουλάχιστον εκφράζει απόψεις παρεμφερείς με αυτές του Λένιν για την παιδεία.¹⁹⁶

Η θρησκευτική αγωγή, η οποία θεωρείται από τη μειοψηφούσα τάση απαραίτητο στοιχείο της αγωγής και από την πλειοψηφούσα δυνάμενη να αποσπαστεί από το σχολείο, αντιμετωπίζεται με οξύτερο τρόπο από τους κομμουνιστές. Έτσι, η θέση των κομμουνιστών είναι καθαρά απορριπτική έναντι της θρησκευτικής αγωγής.

Η θρησκεία στην ταξική κοινωνία χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται σαν όργανο για την επιβολή της κυριαρχίας, και επειδή τη θρησκεία τη θεωρούμε ως υπόθεση ατομική, γι' αυτό νομίζουμε, πως η θρησκευτική διδασκαλία πρέπει να αποκλειστεί από το σχολείο,¹⁹⁷

Θέση η οποία είναι σύμφωνη με την ευρύτερη ως έναν βαθμό θέση του Κόμματος την εποχή αυτή. Τέλος, κατά τη διάσπαση του Ομίλου, η άποψη για την εθνική αγωγή διαφοροποιείται στις τρεις προοπτικές που συζητήθηκαν. Η τάση του Α. Δελμούζου κινείται γύρω από την έννοια της εθνικής αυτοσυντήρησης και της συμμετοχής στον σύγχρονο πολιτισμό. Η τάση του Δ. Γληνού θεωρεί τα ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού, όπως αυτά διαμορφώνονται κάθε φορά, βάση της εθνικής αγωγής, μαζί με τη διάκριση της έννοιας του έθνους από τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Οι κομμουνιστές κατήγγειλαν τις αντιδραστικές αποκλίσεις της εθνικής αγωγής και τη χρησιμοποίηση της εθνικής ιδέας

193. Στρατής Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1 (Αθήνα: Ολκός, 1975), 220.

194. Στρατής Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935* (Αθήνα: Παπαζήσης, 1978), 115.

195. Στο ίδιο, 116.

196. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 135.

197. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935*, 102.

προς όφελος των ιμπεριαλιστικών σκοπών. Η εθνική ιδέα αποτελεί εμπόδιο στον απελευθερωτικό αγώνα των καταπιεσμένων. Πρέπει όμως το σχολείο να καλλιεργεί τα εθνικά στοιχεία, αν αυτά δεν παίρνουν αντιδραστικό περιεχόμενο.¹⁹⁸

Κατά τη διάσπαση του Ομίλου, εκτός από τις δύο κύριες προτάσεις και τις θέσεις του Θ. Βλιζιώτη, θα καταθέσει μια πρόταση και ο Α. Σβώλος, η οποία θεωρείται ενδιάμεση-συμβιβαστική και οι υποστηρικτές της οποίας τελικά ψήφισαν την πρόταση της ομάδας Δ. Γληνού.¹⁹⁹ Το κεντρικό θέμα, πάντως, κατά τη διάσπαση του Ομίλου δεν φαίνεται να περιορίζεται σε στενό παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά αφορά κατά κύριο λόγο την πολιτική κατεύθυνση του Ομίλου και την απάντηση στο ερώτημα της κρίσης του μεσοπολεμικού αστισμού.²⁰⁰

Ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος ο οποίος θα προκύψει από τη διάσπαση θα βασίζεται στις αρχές της μη οργανικής σύνδεσης με κάποιο πολιτικό κόμμα και της καταπολέμησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των αστικών κομμάτων. Επίσης διακήρυξε ότι απέναντι στις πολιτικές ομάδες που αποδέχονται την αρχή της πάλης των τάξεων θα τηρήσει τάση διαφωτιστική, χωρίς όμως μια μόνιμη και οργανική σύνδεση.²⁰¹ Παρά τη γενικότητα της σοσιαλιστικής ταυτότητας του νέου Ομίλου, ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος κινείται προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις, οι οποίες φαίνεται να αντλούν από το σοβιετικό παράδειγμα και την επαναστατική πολιτική του κόμματος των μπολσεβίκων. Έτσι, η *Αναγέννηση* διακηρύσσει ότι ο στόχος του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου είναι το αταξικό σχολείο, αν και αυτό το τελευταίο είναι ίσως ανάγκη να περάσει

από μια νέα περίοδο ταξικότητας, από την περίοδο της προλεταριακής διχτατορίας, όπως γίνεται στη Ρωσία σήμερα, αυτό είναι μια ιστορική αναγκαιότητα, που κανένα σαρκαστικό γέλιο δεν μπορεί να την ανατρέψει.
... το ταξικό σχολείο του προλεταριάτου αγκαλιάζει ολόκληρο το λαό και του σκορπίζει το φως της παιδείας.²⁰²

Η συνύπαρξη εντός του Ομίλου τόσο κομμουνιστών όσο και σοσιαλιστών, όπως του Στρ. Σωμερίτη, άρχισε να γίνεται αιτία προστριβών και συγκρούσεων. Κατά τον Στρ. Σωμερίτη, οι κομμουνιστές ακολούθησαν μια παρελκυστική και επιδεικτική πολιτική μέσα στον Όμιλο, απαιτώντας σε κάθε συγκέντρωση του Ομίλου την αποδοχή κάποιου ψηφίσματος για διάφορες πολιτικές τοποθετήσεις του Κομμουνιστικού Κόμματος.²⁰³

198. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935*, 99-103.

199. Στο ίδιο, 113. Βλ. επίσης: Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 77. Ακόμα: Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 118.

200. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 139.

201. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935*, 159.

202. Άγνωστος συγγραφέας, «Σχόλια. Το ταξικό σχολείο», *Αναγέννηση* 2, τχ. 6 (1928): 287.

203. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1, 233-234.

Στις 18 Φεβρουαρίου του 1929 άρχισαν οι συνεδριάσεις της Β' γενικής συνέλευσης μετά τη διάσπαση. Στη συνέλευση αυτή συγκρούονται οι δύο τάσεις, με τελικό νικητή την κομμουνιστική.

Στον *Νέο Δρόμο* του 1929 θα δημοσιευτεί το «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου»,²⁰⁴ το οποίο περιλαμβάνει αναλυτικά τις κατευθυντήριες γραμμές, τα αιτήματα και το πρόγραμμα του νέου Ομίλου. Σε αυτό ζητείται η ριζική αναμόρφωση της παιδείας, γεγονός που απαιτεί τον σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. «Η πρώτη λοιπόν αρχή για τη σοσιαλιστική παιδεία θα είναι να παρέχει ίση δυνατότητα σε όλους τους ανθρώπους, άντρες και γυναίκες, να μορφώνεται ο καθένας ανάλογα με τις ικανότητες του».²⁰⁵ Εδώ βέβαια δεν γίνεται ακόμα κουβέντα για την ενδιάμεση κατάσταση του σοσιαλισμού κατά την οποία ο καθένας αμείβεται σύμφωνα με την εργασία του. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η εθνική πατρίδα αποτελεί «διάμεσο» σταθμό του «ομαδισμού» και θα δώσει τη θέση της στην υπερεθνική ολότητα, την ανθρώπινη πατρίδα. Κύριο σημείο στον σοσιαλισμό είναι ότι «το σύνολο έχει συμφέρον στην πλήρεια ανάπτυξη του κάθε ατόμου»²⁰⁶ και ότι η εργασία είναι το κύριο στοιχείο του ανθρώπου και της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας. «Η παιδεία πρέπει να κάμει το κάθε παιδί εργάτη», όπως σημειώνει χαρακτηριστικά το Σχέδιο προγράμματος.²⁰⁷ Παράλληλα, θα πρέπει να προστατευτεί το άτομο από τη μονόπλευρη ανάπτυξη και την ειδικευση (μια θέση που αντανακλά τους μαρξιστικούς προβληματισμούς). Σε αυτό θα τον βοηθήσει η παιδεία, έτσι ώστε η ικανότητά του για εργασία να γίνει όσο μπορεί πιο πολύτροπη.

Όπως πολύτροπη θα είναι και η δουλειά, που θα προσφέρει στην κοινωνία, έτσι και η μέθοδος της πολύτροπης δημιουργικής εργασίας είναι η μόνη, που ασφαλίσει τη δημιουργία της πλήρους αναπτυγμένης ατομικότητας. Έτσι το κάθε σκολειό πρέπει να είναι σκολειό εργασίας, να προετοιμάζει τον άνθρωπο για την εργασία... Το σκολειό είναι εργαστήριο.²⁰⁸

Στη συνέχεια το κείμενο του Σχεδίου δίνει την προοπτική της οργανωμένης μορφής της παιδείας μέσα στη σοσιαλιστική κοινωνία. Σε αυτή τη νέα κοινωνία θα ισχύει το εννιάχρονο σχολείο εργασίας με συνεκπαίδευση, στο οποίο θα φοιτούν τα παιδιά από 6-15 ετών. Αυτό το σχολείο, «το ενιαίο σκολειό εργασίας είναι εργαστήριο. Η διαφοροποίησή του είναι απλή: αστικό εργαστήριο-αγροτικό εργαστήριο».²⁰⁹ Μέχρι εδώ οι

204. Δημήτρης Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 9 (1/3/1929): 1-15.

205. Στο ίδιο, 1.

206. Στο ίδιο, 2.

207. Στο ίδιο.

208. Στο ίδιο.

209. Στο ίδιο, 3.

αναφορές για το σχολείο εργασίας δεν διαφοροποιούνται εσωτερικά σε σχέση με την αστική πρόταση του σχολείου εργασίας. Ωστόσο, το Σχέδιο συνεχίζει πέρα από αυτό το σημείο και τονίζει ότι «το παιδί ως τα 15 χρόνια παρέχει στο σχολικό εργαστήριο την εργασία του».²¹⁰ Το σημείο αυτό μαζί με την αρχική επικέντρωση του κειμένου στη σημασία της εργασίας και στον ρόλο της για την ανθρώπινη προσωπικότητα και τον σοσιαλισμό οπωσδήποτε μας φέρνουν εγγύτερα στο έδαφος μιας νέας αντίληψης για το σχολείο, μιας νέας αντίληψης που διαφοροποιεί το εσωτερικό περιεχόμενο των συστατικών στοιχείων της έννοιας του σχολείου εργασίας και προσεγγίζει τον πολυτεχνισμό. Όλα τα παραπάνω θα πλαισιωθούν με τα κατάλληλα περισχολικά ιδρύματα, καθώς και με τη δωρεάν παροχή της εκπαίδευσης μέσα σε νέα και υγιεινά κτίρια. Τα παραπάνω όμως, τα οποία αφορούν τη σοσιαλιστική κοινωνία, δεν είναι αιτήματα τα οποία μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός της παρούσας κοινωνίας. Αποτελούν μόνο «μερικές γενικές οδηγικές γραμμές» στην υπάρχουσα κοινωνία.²¹¹

Διατυπώνονται και άμεσα αιτήματα του Ομίλου για τη ριζική λαϊκή μεταρρύθμιση μέσα στις σημερινές αντικειμενικές συνθήκες της κοινωνίας, η οποία είναι ταξική και εκμεταλλευτική. Αυτά τα αιτήματα συμπυκνώνονται στα παρακάτω: 1. Ίσες δυνατότητες μόρφωσης για όλους. 2. Να δοθεί προσοχή ώστε να είναι αληθινά γενική και υποχρεωτική η παιδεία και των δύο φύλων ως τα 14 έτη. 3. Τα προγράμματα των σχολείων να ρυθμιστούν με την άποψη της ενότητας γενικής και επαγγελματικής μόρφωσης, ενώ «η μέθοδος του σκολειού της εργασίας να γενικευτεί όσο είναι μπορετό περισσότερο μέσα στα πλαίσια της σημερινής μορφής της ειδικεμένης εργασίας».²¹² Το παραπάνω σημείο ξεκαθαρίζει, πιστεύουμε, ότι το σχολείο εργασίας είναι κατ' ουσίαν ανεφάρμοστο μέσα στην αστική κοινωνία. Ως αιτία ορίζονται ο καταμερισμός της εργασίας και η ειδίκευση, η διάσταση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Το κείμενο άλλωστε εισαγωγικά τονίζει ότι η εργασία πρέπει να θεωρείται ισότιμη σε όλες τις εκφάνσεις της. 4. Να χτυπηθούν τα «ψέφτικα ιδανικά, που κυριαρχούν στην ελληνική παιδεία».²¹³ ο ψευτοκλασικισμός, η περιφρόνηση της εργασίας, ο παρασιτισμός και ο μεταπρατισμός. 5. Να γίνει εισαγωγή της δημοτικής σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. 6. Να οργανωθεί η επιστημονική μόρφωση των δασκάλων. 7. Να εισαχθεί η αρχή της αυτοδιοίκησης της παιδείας, 8. Να καταπολεμηθεί η γραμματοσύνη. Πέρα από αυτά, τα παραπάνω προβάλλονται ως ειδικά αιτήματα του οχτάχρονου σχολείου, που θα απορροφήσει το ελληνικό σχολείο και κάποιες από τις ειδικότητες των καθηγητών του, καθώς και η ίδρυση 30-40 γυμνασίων κρατικών, στα οποία θα ισχύει η αυστηρή επιλογή εισακτέων. Παράλληλα, προβλέπεται πως όσα παιδιά δεν καταφέρουν να εισαχθούν στα κρατικά γυμνάσια, και έχουν την οικονομική δυνατότητα, να μπορούν να φοιτούν σε ιδιωτικά.

210. Στο ίδιο.

211. Στο ίδιο, 5.

212. Στο ίδιο, 6.

213. Στο ίδιο.

Προτείνονται ακόμη η οργάνωση κατώτερης δίχρονης επαγγελματικής ειδίκευσης και η οργάνωση μεσαίας πεντάχρονης επαγγελματικής εκπαίδευσης για όσα επαγγέλματα δεν αντιστοιχούν στο περιεχόμενο των γυμνασίων. Σε πανεπιστήμια, παιδαγωγικές ακαδημίες, πολυτεχνεία (τα οποία το Σχέδιο τα ονομάζει «ανώτερα επαγγελματικά σκολειά»)²¹⁴ να γίνεται εισαγωγή με αυστηρή επιλογή και με την τήρηση αυστηρού αριθμού εισακτέων. Όλα τα παραπάνω απαιτούν προσωπικό που θα στελεχώσει τη νέα οργάνωση της παιδείας, το οποίο θα πρέπει να μετεκπαιδευτεί στην Ευρώπη, στην Αμερική και στη Ρωσία, ώστε να μάθει για την οργάνωση «του ενιαίου λαϊκού σκολειού» με βάση την αρχή της εργασίας.²¹⁵ Επίσης, προτείνεται σε κάθε νομό να ιδρυθεί ένα «πρωτότυπο λαϊκό σκολειό».²¹⁶

Αναφορικά με τα μαθήματα, αναφέρεται ότι η ιστορία πρέπει να διδάσκεται έτσι ώστε να τη διέπει η ιδέα της ανθρώπινης αλληλεγγύης, ενώ η διδασκαλία των στοιχείων πολιτειολογίας να συμπληρώνει την αγωγή των πολιτών «που πραχτικά θεμελιώνεται μέσα στη ζωή της σχολικής κοινότητας».²¹⁷ Για την αυτοδιοίκηση διευκρινίζεται ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο στη σοσιαλιστική κοινωνία. Η αυτοδιοίκηση αποτελεί την άμεση εκδήλωση «του αυτοπροσδιορισμού των προσωπικών παραγόντων της παιδείας, δηλαδή του παιδιού, του δασκάλου, του γονιού».²¹⁸ Στην παρούσα κοινωνία ο συγκεντρωτισμός της εκπαίδευσης μπορεί να μετριαστεί με τη διεκδίκηση της αποκέντρωσης, στην οποία θα μετέχουν οι τρεις «προσωπικοί παράγοντες της παιδείας» (γονείς, δάσκαλοι, μαθητές) μέσα από τους αντίστοιχους φορείς τους και περίξ της σχολικής μονάδας, ως βάσης του όλου συστήματος και της ζωής των μαθητών.

Το ενδιαφέρον σχετικά με το παραπάνω πρόγραμμα είναι η λεπτομερής κριτική που καταθέτει ο κομμουνιστής Ι. Ιορδανίδης και αποτυπώνεται σε κείμενο που διασώζεται στο Αρχείο Δ. Γληνού με ημερομηνία 18/11/1929.²¹⁹ Σε αυτό το κείμενο, ο Ι. Ιορδανίδης δηλώνει ότι είναι απόλυτα σύμφωνος με τα άμεσα αιτήματα, τα αιτήματα δηλαδή που μπαίνουν ως πρόγραμμα πάλης στην παρούσα κοινωνική κατάσταση και σημειώνει, όμως, ότι όσον αφορά την ιστορία θα έπρεπε να επισημαίνει το Σχέδιο ότι πρέπει να καταργηθεί η εθνική ιστορία και να μπει στη θέση της η ανθρώπινη ιστορία (μια θέση που, όπως θα δούμε, έπαψε να υποστηρίζεται με βάση τις εξελίξεις στο κομμουνιστικό στρατόπεδο από τη δεκαετία του 1930 και μετά). Όσον αφορά το σημείο για την υποστήριξη ιδιωτικών γυμνασίων, δηλώνει ότι διαφωνεί κάθετα. Πιστεύει ότι αποτελεί αντινομία, διότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι «επιχειρήσεις του χειρίστου είδους».²²⁰ Τα μεταβατικά αιτήματα

214. Στο ίδιο, 8.

215. Στο ίδιο, 9.

216. Στο ίδιο.

217. Στο ίδιο.

218. Στο ίδιο.

219. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ122-1, Ιορδανίδης [Δημήτρη Γληνού], 18/11/1929, 1.

220. Στο ίδιο.

πρέπει να ζητούν ξεκάθαρα την κατάργηση των θρησκευτικών από τα σχολεία. Η κύρια ένστασή του στο παραπάνω πρόγραμμα είναι ενδιαφέρουσα, γιατί προσεγγίζει την παιδαγωγική θεωρία από την οπτική της διαδικασίας της «οικοδόμησης του σοσιαλισμού» και της αναγνώρισης της μετεπαναστατικής πραγματικότητας. Ο Ι. Ιορδανίδης τονίζει ότι αυτά που προβάλλονται ως ιδανικά της παιδείας θα τα πραγματώσει η σοσιαλιστική κοινωνία. Αναρωτιέται όμως αν γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν και «διάμεσοι σταθμοί» στην πορεία προς τον σοσιαλισμό.²²¹ Το μεταβατικό μετεπαναστατικό στάδιο πριν από τον σοσιαλισμό δεν γίνεται αντικείμενο αναφοράς από το Σχέδιο. Αναρωτιέται λοιπόν για το ποια θα είναι η εργασία των παιδαγωγών μέσα σε αυτή την περίοδο. Το σχολείο, όμως, αυτής της μεταβατικής περιόδου θα είναι καθαρά ταξικό, «θα είναι το ιδεολογικό όπλο του νέου καθεστώτος».²²² Το μορφωτικό περιεχόμενο της αγωγής σε αυτή τη φάση θα είναι η δημιουργία της σοσιαλιστικής κοινωνίας, η οργάνωση της παραγωγής, ο ιδεολογικός αγώνας κατά του εχθρού. Το σχολείο, ως κομμάτι της ζωής, θα κάνει τον μαθητή μαχητή, θα τον κάνει να μάχεται με τα «σφυροδρέπανα» και τα όπλα του μαρξισμού. Από τις παραπάνω ανάγκες πηγάζουν τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η μέθοδος εργασίας. Έτσι, στη μεταβατική περίοδο, σκοπός της αγωγής είναι να κάνει το παιδί «μαχητή του ταξικού αγώνα», «να του δώσουμε τα όπλα για να χτυπήσει τον εχθρό».²²³ Το αναλυτικό πρόγραμμα του αστικού σχολείου περιλαμβάνει ύλη άχρηστη για τους σκοπούς μας. Η κατανόησή του σήμερα περιλαμβάνει την Ανοικοδόμηση της κοινωνίας και τον ταξικό αγώνα. Ο Ι. Ιορδανίδης αναφέρει ότι τις ειδικές επιστήμες θα τις μάθουμε όχι από γνώσεις, αλλά για να μπορεί το παιδί να προχωρά στην άμεση εφαρμογή της γνώσης αυτής. Η θέση αυτή αντανακλά την πρακτική του ρωσικού σχολείου τη δεκαετία του 1920, όπως είδαμε παραπάνω. Τέλος, στη μεταβατική περίοδο, για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων θα χρησιμεύσει μόνο η μαρξιστική θεωρία και σκέψη (μια θέση που προσεγγίζει τις σύγχρονες απόψεις του Δ. Γληνού για τον χαρακτήρα του δασκάλου).²²⁴

Μετά τη ρήξη αυτή ο Όμιλος αδρανεί ουσιαστικά, αν και το 1932 έγιναν κάποιες προσπάθειες για να επαναδραστηριοποιηθεί. Ο ίδιος ο Στρ. Σωμερίτης θα αναλάβει γενικός γραμματέας, αν και, όπως ο ίδιος δηλώνει, το σωματείο «ήταν ήδη νεκρό».²²⁵ Στις συναντήσεις του Ομίλου οι κομμουνιστές θα καταθέσουν τη δική τους προοπτική, δίπλα στην προοπτική της τάξης του Δ. Γληνού, που τελικά θα πλειοψηφήσει.

221. Στο ίδιο.

222. Στο ίδιο.

223. Στο ίδιο, 2.

224. Δημήτρης Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 6 (Απρίλης 1928): 124-128 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου] και τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 172-173.

225. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1, 238.

Τα εκπαιδευτικά αιτήματα τα οποία τίθενται στη διάρκεια των εκλογικών αναμετρήσεων και των κομματικών οργάνων αποκαλύπτουν τη λογική την οποία οικοδόμησε το Κόμμα αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας και την κίνηση προς τον σοσιαλισμό την οποία επαγγέλλεται. Τα αιτήματα για την παιδεία αποκτούν μια νέα ποιότητα σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές προοπτικές, καθώς διαρθρώνονται σε αυτά που συνδέονται με τη στρατηγική του σταδιακού περάσματος στον σοσιαλισμό και τον κομμουνισμό και σε αυτά τα οποία μπαίνουν ως πρόγραμμα πάλης στην παρούσα καπιταλιστική κοινωνία. Στο 1ο Σοσιαλιστικό Συνέδριο, που συνήλθε στις 17-23 Νοέμβρη του 1918 στον Πειραιά, όσον αφορά την παιδεία ζητήθηκε

εκλαϊκευσις της εκπαιδευσεως. Αυστηρά εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαιδευσεως. Παροχή τροφής και των μέσων της διδασκαλίας εις τα παιδιά υπό των δήμων και κοινοτήτων. Ανώτατος αριθμός δι' έκαστον διδάσκαλον 25 μαθητάς και τάξων εις ας διδάσκει δύο. Εκδημοκράτησις της διοικήσεως της εκπαιδευσεως. Κατάργησις του άρθρου του συντάγματος περί γλώσσης και εισαγωγή της δημοτικής γλώσσης εις όλην την εκπαίδευσιν. Εισαγωγή εις τα σχολεία της γλώσσης των διαφόρων εθνικοτήτων δια τους εκ τούτων μαθητάς.²²⁶

Το ίδιο ακριβώς πρόγραμμα θα δημοσιευτεί και στον *Ριζοσπάστη* στις 17/4/1919.²²⁷ Βλέπουμε ότι, αν και κατά τη δημιουργία του ΣΕΚΕ, όπως σημειώνεται από τον Χ. Νούτσο, επιλέχθηκε ως γλώσσα των κειμένων του Κόμματος η καθαρεύουσα, ωστόσο το αίτημα για δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση κατατίθεται από το Κόμμα.²²⁸ Παράλληλα, θα θεθεί προγραμματικά το αίτημα της αύξησης των σχολικών κτιρίων και η διά νόμου καθιέρωση «νομίμου συστήματος επαγγελματικής εκπαιδευσεως τη συμπράξει και των οργανωμένων εργατών».²²⁹ Το αίτημα της καθιέρωσης της γλώσσας των διάφορων εθνοτήτων στην εκπαίδευση διαφοροποιείται από τον κοινό τόπο των δημοτικιστών της εποχής, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ως επιχείρημα την αφομοιωτική δύναμη της ζωντανής δημοτικής γλώσσας.

Λίγο αργότερα και ενόψει των εκλογών του Νοεμβρίου του 1920, στο εκλογικό πρόγραμμα του ΣΕΚΕ διαβάζουμε:

226. «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 9.

227. Άγνωστος συγγραφέας, «Αι αρχαί και το Πρόγραμμα του Εργατ. Σοσιαλιστικού Κόμματος», *Ριζοσπάστης*, 17/4/1919, 2.

228. Για τη σχέση του ΣΕΚΕ και του κατοπινού ΚΚΕ με τον δημοτικισμό και τους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου, βλ.: Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*.

229. Άγνωστος συγγραφέας, «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», 10.

άμεσος και ριζικός διακανονισμός των ζητημάτων υγιεινής και εκπαιδευσεως των δύο φύλων σύμφωνα με το πνεύμα των κομμουνιστικών αρχών και ριζική καταπολέμιση της αισχροκερδίας, άμεσα μέτρα εναντίον των αισχροκερδών και της επιβολής λαϊκού ελέγχου επί του επισιτισμού.²³⁰

Συχνά βρίσκουμε στον κομματικό Τύπο και τις αποφάσεις της εποχής του Μεσοπολέμου, την ομαδοποίηση των αιτημάτων της παιδείας, της υγείας και της παιδικής διατροφής στην ίδια κατηγορία. Το παραπάνω γεγονός πιστεύουμε ότι είναι ενδεικτικό των άσχημων συνθηκών διαβίωσης της εποχής. Ανάλογα ζητείται να συσταθεί σε κάθε χωριό και ένα συσσίτιο για να τρώνε τα παιδιά το μεσημέρι.²³¹ Παράλληλα, στο «Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)» ζητείται τα πιο έξυπνα και πιο επιμελή παιδιά «να μπορούν να μπαίνουν στα πολυτεχνεία και στα πανεπιστήμια, χωρίς καμιά προπληρωμή»,²³² καθώς έτσι η εκπαίδευση θα πάψει να είναι κτήμα των πλουσίων και θα γίνει κτήμα των εργατικών και ικανών. Επίσης στο 4ο συνέδριο του ΚΚΕ (10-15 Δεκέμβρη 1928), στα αιτήματα πάλης για τους αγρότες εντάσσονται μεταξύ άλλων η ίδρυση σε κάθε χωριό εξατάξιου δημοτικού σχολείου, η κατάργηση των εγγραφών και η παροχή δωρεάν βιβλίων, όπως και η ίδρυση γεωργικών σχολών.²³³ Στο πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου στις γερουσιστικές εκλογές εντάσσονται ως αιτήματα για τους εργάτες «άσυλα βρεφών κοντά στα εργοστάσια και στις επιχειρήσεις. Κάθε τρεις ώρες μισή ώρα άδεια στη γυναίκα εργάτρια διά τον θηλασμό του βρέφους της»,²³⁴ καθώς και η δημιουργία επαγγελματικών σχολών

με έξοδα του κράτους και των επιχειρήσεων και διευρυνόμενες από τις επαγγελματικές οργανώσεις. Δωρεάν φοίτηση των νέων σ' αυτές, εφοδιασμό τους με τα αναγκαία εφόδια. Η φοίτηση να λογαριάζεται μέρος της εργασίας και να πληρώνεται απ' την επιχείρηση. Συμμετοχή των νέων στη διοίκηση των σχολών αυτών.²³⁵

Αξίζει να αναφέρουμε ότι το αίτημα για την προστασία της μητέρας εργαζομένης αντλεί άμεσα από το σοβιετικό παράδειγμα, καθώς με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται

230. «Το εκλογικό πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 49/δ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 124.

231. «Το Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 139.

232. Στο ίδιο.

233. «Απόφαση επί του Αγροτικού», στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 396/θ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 605.

234. Ανάλογες διηγήσεις συναντάμε και στην αρθρογραφία του Κ. Βάρναλη για τη σοβιετική κοινωνία μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ. Κώστας Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ* (Αθήνα: Εκδόσεις Αρχείο, 2014), 94.

235. «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιστικές εκλογές», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 401 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 19-20.

τα ανάλογα μέτρα για την προστασία της μητέρας και του παιδιού, τα οποία ισχύουν στην ΕΣΣΔ.²³⁶ Όσον αφορά τους αγρότες, εντάσσεται ως αίτημα «η ίδρυση σε κάθε χωριό εξατάξιου δημοτικού σχολείου. Κατάργηση εγγραφών και παροχή δωρεάν βιβλίων. Ίδρυση πρακτικών γεωργικών σχολών».²³⁷ Στις δημοτικές εκλογές του 1929 διακηρύσσεται ότι οι δήμοι στα χέρια των κομμουνιστών

θα ενισχύσουν τους νέους στην οργάνωση λεσχών και κυρίως συλλόγων εργατικού σπορ... θα παρέχουν δωρεάν βιβλία και ό,τι άλλη σχολική ύλη στα παιδιά των εργατών και θα οργανώσουν μαθητικά συσσίτια για τους φτωχούς μαθητές.²³⁸

Για τον λόγο του ΚΚΕ την περίοδο αυτή, διαπιστώνουμε ότι το αίτημα της δημοτικής γλώσσας είναι παρόν σε όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε. Επίσης συχνά συναντάμε το αίτημα για δωρεάν παροχή βιβλίων, τροφής και ένδυσης στους μαθητές. Συχνά συναντάμε την παράθεση των εκπαιδευτικών αιτημάτων μέσα σε δύο διακριτές κατηγορίες: τα εκπαιδευτικά αιτήματα των εργατών και τα εκπαιδευτικά αιτήματα των αγροτών. Η τεχνική εκπαίδευση προβάλλεται με την ανάγκη ίδρυσης τεχνικών σχολών για τους εργάτες, οι οποίες θα ελέγχονται από τους εργαζομένους και θα έχουν λόγο και οι μαθητές, όπως αναφέρει το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου. Παράλληλα, ζητείται να πληρώνεται η φοίτηση στις τεχνικές σχολές από την επιχείρηση και να λογαριάζεται ως μέρος της εργασίας.²³⁹ Κάτι ανάλογο ίσχυε και στη σοβιετική Ρωσία στο πλαίσιο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και τα εργοστασιακά σχολεία, όπως αναφέραμε. Όσον αφορά τους αγρότες, η τεχνική εκπαίδευση συμπυκνώνεται στο αίτημα της ίδρυσης γεωργικών σχολών. Αν και η διάκριση αυτή προσιδιάζει με το παιδαγωγικό αίτημα της νέας αγωγής για την κατά τόπους διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, αίτημα το οποίο γίνεται δεκτό και από τους αριστερούς παιδαγωγούς, ωστόσο οι πηγές του

αιτήματος μπορούν να ανευρεθούν και στην προσπάθεια του Κόμματος να ανταποκριθεί

236. Βλ. ενδεικτικά: Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού». Βλ. επίσης: Ζ. Μπραντενμπούργσκυ, «Ο γάμος και η οικογένεια κατά τους Σοβιετικούς νόμους», *Ριζοσπάστης*, 14/8/1927, 3 και 15/8/27, 3.

237. «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιστικές εκλογές», 21.

238. «Το ΚΚΕ στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές. Το εκλογικό πρόγραμμα του ΚΚΕ», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 416 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 93. Βλ. επίσης: Γιώργος Γάσιος, «"...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ' αυτό το Φουτ-Μπωλ...". Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 423-430.

239. «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιστικές εκλογές», 18.

και να προσαρμοστεί στο ιδιαίτερο κάθε φορά ακροατήριό του, καθώς και στις πραγματικότητες που συναντάμε στα ελληνικά αστικά κέντρα και στην ύπαιθρο. Άλλωστε, κατά τον Μεσοπόλεμο η διείσδυση του Κόμματος στον αγροτικό χώρο θα λάβει και τη μορφή της ίδρυσης Αγροτικού Κόμματος, με σκοπό την προσέλκυση των αγροτικών μαζών. Παράλληλα, η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης σε αστικές και αγροτικές περιοχές είναι κάτι το οποίο προβάλλεται από τις στήλες του κομματικού Τύπου και για την περίπτωση της ΕΣΣΔ.

Η αναφορά στην εκπαίδευση θα λάβει εκτενέστερη μορφή την περίοδο μετά το 1940, όταν ευρύτερες δυνάμεις θα συσπειρωθούν στο ΕΑΜ και θα βοηθήσουν στην οικοδόμηση των θεσμών της Ελευθέρης Ελλάδας. Η ποιοτική αλλαγή του λόγου που εκφέρει το Κόμμα στο αναπτυξιακό και οικονομικό του πρόγραμμα όσο και στο υπόβαθρο του εκπαιδευτικού του λόγου διαφαίνεται στα κείμενα του 7ου συνεδρίου του ΚΚΕ το 1945, του πρώτου δηλαδή μεταπολεμικού συνεδρίου, το οποίο λαμβάνει χώρα όταν οι ελπίδες της Αριστεράς για την κυριαρχία στη μεταπολεμική κεντρική πολιτική σκηνή είναι ακόμα ζωντανές. Η επεξεργασία του σχεδίου για την εκβιομηχάνιση της χώρας από τις ΟΜΣΑ (Ομάδες Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης)²⁴⁰ της Κατοχής θα επιτρέψουν την κατάθεση ενός πολύ πιο επεξεργασμένου και αναλυτικού αναπτυξιακού προγράμματος στο 7ο συνέδριο του ΚΚΕ το 1945, από τα χείλη μάλιστα του ίδιου του Ν. Ζαχαριάδη. Ενός προγράμματος που τώρα διατρανώνει την επιδίωξη της αστικοδημοκρατικής επανάστασης στο πλαίσιο της «Λαϊκής Δημοκρατίας» με στοιχεία περάσματος στον σοσιαλισμό.²⁴¹ Το πρόγραμμα αυτό θα τύχει περαιτέρω επεξεργασίας από τον *Ανταίο*, στον οποίο θα συνεργαστεί και ο Κ. Σωτηρίου, διαμορφώνοντας τις παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού σε συνάρτηση με το πρόγραμμα της μεταπολεμικής ανάπτυξης.

Η στενή σχέση και η αναφορά κάθε τριτοδιεθνιστικού κομμουνιστικού κόμματος με τη Σοβιετική Ένωση (κατά τις επιταγές των 21 όρων)²⁴² μας επιτρέπουν να παρακολουθήσουμε τον τρόπο και τη λογική με την οποία οι κομμουνιστές θα προβάλουν την ΕΣΣΔ και τα κατορθώματά της στις διάφορες σφαίρες της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Άλλωστε, κάθε σχεδόν πρόγραμμα και διακήρυξη του Κόμματος μετά την ένταξή του στην 3η Διεθνή συμπεριλαμβάνει το αίτημα της υπεράσπισης της

240. Οι ΟΜΣΑ συγκέντρωσαν την περίοδο της Κατοχής το επιστημονικό δυναμικό της Αριστεράς και δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία του ΚΚΕ την άνοιξη του 1944. Τον Σεπτέμβριο του 1945 διανοούμενοι που συμμετείχαν στις ΟΜΣΑ, όπως ο Δ. Μπάτσος, ο Α. Αγγελόπουλος, ο Π. Κόκκαλης, ο Σ. Μάξιμος, ο Η. Ηλιού, ο Δ. Καββαδάς, ο Ν. Κιτσίκης, ιδρύουν την επιστημονική εταιρεία νεοελληνικών προβλημάτων «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», γνωστή ως ΕΠΑΝ, από την οποία συγκροτήθηκε η ομάδα του *Ανταίου* που εξαρχής στράφηκε στη μελέτη των προβλημάτων της Ανοικοδόμησης της οικονομίας και της χώρας.

241. Άγνωστος συγγραφέας, «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρείας βιομηχανίας. Το Β' μέρος από την εισήγηση του σ. Ζαχαριάδη», *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1.

242. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι 21 όροι της Τρίτης Διεθνούς. Ολόκληρον το ψήφισμα του Β' Συνεδρίου της Μόσχας», *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.

ΕΣΣΔ.²⁴³ Εδώ μας απασχολεί κυρίως η προβολή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ΕΣΣΔ. Συνακόλουθα μας ενδιαφέρουν όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία πλαισιώνουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην ΕΣΣΔ και την προσπάθεια για την περαιτέρω ανάπτυξη του. Οι ευρύτεροι κοινωνικοί σκοποί, οι αξίες και τα ιδανικά, καθώς και το πρόταγμα της οικοδόμησης του σοσιαλισμού πλαισιώνουν και τροφοδοτούν τα επιμέρους στοιχεία της παιδείας. Η εδραίωση του πολυτεχνισμού, σύμφωνα με την οπτική του Μαρξ και του Ένγκελς, καθώς και του Λένιν και του Λουνατσάρσκι, γίνεται πάνω στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και την εκμηχάνιση της γεωργικής παραγωγής. Η κολεκτιβοποίηση μετά το 1930 θα επιτρέψει να συνδυαστούν, τουλάχιστον στον επίσημο λόγο, ακόμα στενότερα οι αγρότες με την υπόθεση του σοσιαλισμού και την πραγματοποίηση των στόχων του. Μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για τη θεμελίωση μιας διαδικασίας εκπαιδευτικού δανεισμού,²⁴⁴ η οποία λειτουργεί πάνω στο ευρύτερο εξελικτικό σχήμα του μαρξισμού: οι καπιταλιστικές κοινωνίες θα δώσουν τη θέση τους στις ανώτερες κοινωνικές μορφές του σοσιαλισμού. Ο καταστροφισμός και οι αντιλήψεις για τη διαλεκτική, τις οποίες παγιώνει το καθεστώς της ΕΣΣΔ την εποχή που ερευνούμε και οι οποίες κανοναρχούν τη θεωρητική παραγωγή των υπόλοιπων κομμουνιστικών κομμάτων, τρέφουν αυτή την κατεύθυνση σκέψης. Η Σοβιετική Ένωση αποτελεί όχι μόνο την πρώτη σοσιαλιστική χώρα, την οποία οι εργάτες όλου του κόσμου πρέπει να υποστηρίξουν, αλλά παράλληλα αναδεικνύεται για τους κομμουνιστές σε πρότυπο και παράδειγμα θεωρητικής και πρακτικής ανάπτυξης του μαρξισμού. Ειδικά για την εκπαίδευση, η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική της ΕΣΣΔ αποτελεί μια νέα ποιοτικά κατάκτηση της ανθρωπότητας, η οποία εδράζεται πάνω στην απελευθέρωση του εργαζομένου. Η Ρωσία βρίσκεται με αυτόν τον τρόπο

οργανωτικά και μεθοδολογικά στην πρώτη γραμμή. Τα προβλήματα, που έβλεπαν μόνο θεωρητικά οι πιο προχωρημένοι παιδαγωγοί στις αστικές κοινωνίες, χωρίς να προχωρούσε ικανοποιητικά και στην πρακτική λύση τους, οι Ρούσοι ταδράζανε, ταντικρύσανε στην εφαρμογή τους και τους δώσανε τη μορφή της θετικής λύσης μέσα στους νέους όρους της ζωής, που δημιουργήσανε. Απόδειξη, πως οι νέοι όροι της ζωής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λυθούν αληθινά και τα προβλήματα της παιδείας, όπως και τόσα άλλα κοινωνικά προβλήματα.²⁴⁵

243. Η υπεράσπιση της ΕΣΣΔ θα αποτελεί καταστατικό όρο για την είσοδο των πολιτικών κομμάτων στη Γ' Διεθνή. Eley, *Σφυρηλατώντας τη δημοκρατία: Ιστορία της Αριστεράς στην Ευρώπη*, τ. 2, 469.

244. Βλ. ενδεικτικά: Gita Steiner-Khamsi, «Transferring Education, Displacing Reforms», in *Discourse Formation in Comparative Education*, ed. Jürgen Schriewer (Frankfurt: Peter Lang, 2000), 155-187. Βλ. επίσης: Jason Beech, «The theme of educational transfer in comparative education: A view over time», *Research in Comparative and International Education* 1, no. 1 (2006): 2-13.

245. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 4.

Η θεωρητική και επιστημονική υπανάπτυξη της ΕΣΣΔ, κληρονομιά της τσαρικής εποχής, δεν ξεπερνιέται μόνο με την ανάδειξη νέων επιστημών, αλλά ξεπερνιέται κυρίως γιατί οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας των Σοβιέτ επιτρέπουν τη θεωρητική και πρακτική επίλυση των προβλημάτων, κάτι που ούτε στις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης δεν μπορεί να γίνει. Η θέση αυτή θα δούμε να επαναλαμβάνεται από τον παιδαγωγικό λόγο τον οποίο εξέφρασε η Αριστερά την περίοδο που ερευνούμε.²⁴⁶

Συνακόλουθα, όσο και αν αργότερα αμφισβητήθηκε η δημοκρατικότητα του καθεστώτος, την εποχή αυτή προβάλλεται από τις στήλες του κομματικού Τύπου η Σοβιετική Ένωση ως παράδειγμα δημοκρατικής κοινωνίας.²⁴⁷ Ακόμα και την περίοδο κατά την οποία αρχίζουν οι σταλινικές εκκαθαρίσεις, ο *Ριζοσπάστης* θα προβάλλει τη δημοκρατικότητα του καθεστώτος και τη σημασία του. Το στοιχείο αυτό, μαζί με την ευρύτερη δομή της κρατικής εξουσίας και τη δομή την οποία τείνει να εδραιώσει το κόμμα των μπολσεβίκων, οδηγεί τους κομμουνιστές να θεωρήσουν το σύνολο της χώρας και τα επιμέρους στοιχεία του δημοκρατικά.²⁴⁸ Για την ουσία και το περιεχόμενο της δημοκρατικότητας του Κόμματος, όταν αυτό στην ελληνική περίπτωση παγιώνει τα χαρακτηριστικά του από το 1931 και μετά, ο Α. Ελεφάντης γράφει χαρακτηριστικά:

το κόμμα... γίνεται ο υπερβατικός παράγοντας της ιστορίας: πάνω από τις μάζες, πάνω από την κίνηση των μαζών... οι μάζες από ενεργητικά στοιχεία του ταξικού αγώνα γίνονται παθητικά –«πείθονται», υποστηρίζουν, ανυψώνονται, διευκολύνονται, προπαρασκευάζονται– και ανέλκονται στο επίπεδο της «συνειδητότητας» του κόμματος και της ορθότητας της πολιτικής του γραμμής.²⁴⁹

Τελικά διασπάται η διαλεκτική σχέση μεταξύ ηγεσίας και μάζας και συνακόλουθα διαρρηγνύονται οι δημοκρατικοί δεσμοί μέσα στο Κόμμα. Από την άλλη πλευρά, η αστική δημοκρατία αποτελεί κατ' ουσίαν μια δικτατορία της μπουρζουαζίας, με αποτέλεσμα την αδιαφορία για τη λειτουργία της και τις λεπτομέρειες της μορφής της, όπως κάπως ωμά θα δηλώσει ήδη από το 1920 το ΣΕΚΕ. Η διακήρυξη για ελευθερία, ισότητα και

246. Βλ. ενδεικτικά: ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* (Μυτιλήνη: Εκδόσεις Αντιφασίστα, 1944).

247. Άγνωστος συγγραφέας, «Ο λόγος του σ. Καλίνιν στη σύνοδο της Κεντρικής Εκτελεστικής Επιτροπής της Σοβιετικής Ένωσης, *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/1/1934, 1.

248. Κώστας Καραγιώργης, «Το νέο Σύνταγμα της ΕΣΣΔ. Το δημοκρατικότερο Σύνταγμα του κόσμου», *Ριζοσπάστης*, 13/6/1936, 1, 5 [με το ψευδώνυμο Λιάσκοβας]. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Πώς γίνεται η εκκαθάριση του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/7/1933, 3. Από την ελληνική περίπτωση, η ανακαταγραφή την οποία έκανε το ΚΚΕ υπό τον Ζαχαριάδη μετά το τέλος του Εμφυλίου (1951-1952) άφησε αλγεινή εντύπωση. Λευτέρης Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα. Η προσωπική μου μαρτυρία από τον κόσμο του υπαρκτού σοσιαλισμού (1947-1987)* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1988), 186-187.

249. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 147.

αδελφότητα των αστικών καθεστώτων προσλαμβάνεται ως ψέμα και υποκρισία.²⁵⁰ Μόνο ο κομμουνισμός μπορεί να πραγματοποιήσει τις υψηλές αυτές έννοιες, όπως διακηρύσσει η ΚΕ ενόψει του πολιτειακού ζητήματος το 1924.²⁵¹

Με αυτόν τον τρόπο, η δημοκρατικότητα του σχολείου εργασίας, όπως τη στοχάστηκαν και την εφάρμοσαν οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί (για παράδειγμα, στον Βόλο, στο Μαράσλειο κ.λπ.) βρίσκει ειδικά για τους αριστερούς παιδαγωγούς την πλήρη πραγμάτωσή της στην ελεύθερη σοσιαλιστική κοινωνία. Τώρα μάλιστα η στενά παιδαγωγική έννοια της σχολικής κοινότητας βρίσκει το ουσιαστικό της αντίκρισμα σε μια κοινωνία η οποία διατείνεται ότι έχει συντρίψει την ταξική εκμετάλλευση και πορεύεται προς το όραμα του σοσιαλισμού (θα μπορούσαμε να πούμε μέσα από το πρότυπο των σοβιέτ, το οποίο αποτελεί και αυτό μια κοινότητα η οποία μπορεί να βρει την εφαρμογή της στο σχολείο).²⁵² Η 6η ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ τον Γενάρη του 1934 θα καυτηριάσει και μια άλλη παλαιότερη θέση του Κόμματος, αυτή για την υποστήριξη της γνήσιας ή αριστερής δημοκρατίας, η οποία γίνεται αντιληπτή ως τακτική υποστήριξη της πρωτοπόρας μπουρζουαζίας.²⁵³ Οι αλλαγές αυτές δεν αναιρούν τη διακηρυγμένη πίστη στη δημοκρατία, την οποία τα κομμουνιστικά κόμματα επαγγέλλονται. Η δημοκρατία, όμως, δεν μπορεί να θεμελιωθεί παρά μόνο με την ανατροπή του υπάρχοντος κοινωνικού καθεστώτος. Για τους κομμουνιστές η θέση αυτή, μαζί με όλες τις επεξεργασίες για την υφή του καπιταλιστικού καθεστώτος, τον απάνθρωπο ανταγωνισμό στην ελεύθερη αγορά, οδηγούν στην αμφισβήτηση της διακηρυγμένης πίστης των φιλελεύθερων παιδαγωγών ότι είναι δυνατό να εφαρμοστεί μια αληθινή δημοκρατία στο πλαίσιο του σχολείου. Η κυριαρχία της αστικής τάξης και ο ατομικισμός της αστικής κοινωνίας είναι ανυπέρβλητα εμπόδια προς αυτό (με άλλα λόγια, δεν μπορεί να εφαρμοστεί μια προοδευτική εκπαίδευση σε μια εκμεταλλευτική κοινωνία). Παράλληλα, η καταγγελία του ατομικισμού δεν σημαίνει για τους κομμουνιστές την εξάλειψη της προσωπικότητας μέσα στο νέο σύστημα. Την παραπάνω θέση θα τη δούμε να διατυπώνεται ξεκάθαρα στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης με τίτλο *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*.²⁵⁴ Παράλληλα, όμως, η εχθρική στάση του Κόμματος έναντι των άλλων πολιτικών δυνάμεων, πριν από την αλλαγή πολιτικής γραμμής προς όφελος των Λαϊκών Μετώπων, είχε ως συνέπεια και την επιφυλακτική στάση του Κόμματος έναντι του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η λογική του για την αυτόνομη αριστερή παρέμβαση του νέου

250. «Οι κομμουνιστάι στρατιώται του Μετώπου. Πώς χαιρετίζουν το νέο χρόνο», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 63 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 178.

251. «Ανακοινωθέν της διευθυνούσης επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος. Διά το πολιτειακό ζήτημα», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 172 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 424-427.

252. Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*.

253. «Απόφαση. Για την κατάσταση της Ελλάδας και τα καθήκοντα του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 516/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 18.

254. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*.

Εκπαιδευτικού Ομίλου αποτυπώνεται στο γεγονός ότι αποκαλεί «μπουρμπουλήθρες» την εκδήλωση της «Φοιτητικής Συντροφιάς» με θέμα την αγραμματοσύνη.²⁵⁵

Μια διάσταση του κομματικού λόγου, η οποία μας αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι κομμουνιστές βλέπουν και αντιλαμβάνονται την ΕΣΣΔ, είναι ο θαυμασμός για τα επιτεύγματα της νέας κοινωνίας. Η λατρεία προς το καθετί σοβιετικό αποκτά διαστάσεις οι οποίες ξεφεύγουν από την απλή αξιολόγηση των όποιων θετικών σημείων. Από την άποψη της παιδαγωγικής θεωρίας, αλλά και της πολιτικής προπαγάνδας και της αγωγής του πολίτη (φρονηματισμός είναι η λέξη που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο Δ. Γληνός),²⁵⁶ γίνεται αναφορά στη χρήση μιας νέας μεθόδου. Έτσι, ο Δ. Γληνός κατά τη συνομιλία του με τη διευθύντρια του Μουσείου για την προστασία της μητέρας και του παιδιού στη Μόσχα γράφει: «Αληθινά, εδώ στη Σοβιετική Ένωση έχετε αναπτύξει σε εξαιρετική τελειότητα μια νέα τέχνη, την εποπειακή αναπαράσταση και των πιο αφηρημένων ιδεών. Να! Εδώ βλέπω με μεγάλα γράμματα τα άρθρα από κάποιο νόμο». Και η διευθύντρια του Μουσείου αιτιολογεί την πρακτική αυτή: «τα γράφουμε με μεγάλα γράμματα για να τα 'χουμε ζωντανά στη συνείδησή μας και να εξελέγχουμε αδιάκοπα την πραγματικότητα απάνω σ' αυτά».²⁵⁷ Έτσι, το σημείο το οποίο θα θεωρούνταν από άλλους παρατηρητές πολιτική προπαγάνδα ή συστατικό μιας κοινωνίας του θεάματος (Γκυ Ντεμπόρ), εδώ προβάλλεται ως συστατικό της δημοκρατικότητας και του ελέγχου του καθεστώτος από τους πολίτες.

Η προβολή των κατακτήσεων της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας στη σφαίρα της παραγωγής και της ανάπτυξης της τεχνολογίας θα αποτελέσει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σοβιετικού καθεστώτος. Η ανωτερότητα του σοσιαλιστικού συστήματος έναντι του καπιταλιστικού διατρανώνεται από τα μεγέθη της οικονομίας και τα τεχνολογικά επιτεύγματα της νέας κοινωνίας, στην οποία ακόμα και ο στρατός της, ο Κόκκινος Στρατός, «έγινε άλλος στρατός, στρατός τεχνικής, που τη δέχτηκε με μεγάλο ζήλο και ενδιαφέρον».²⁵⁸ Στοιχεία αυτής της λογικής θα βρούμε στην ελληνική φιλολογία του Εμφυλίου, στην οποία βρίσκουμε αποσπάσματα τα οποία τονίζουν την ανάγκη της

255. Άγνωστος συγγραφέας, «Σχόλια. Η "μπουρμπουλήθρα"», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 5 (1/1/1929): 3. Ανάλογη στάση θα έχουν και οι κομμουνιστές φοιτητές έναντι της «Φοιτητικής Συντροφιάς», την οποία θα προσπαθούν να τραβήξουν προς πλατιές πολιτικές εκδηλώσεις, συμβάλλοντας τελικά στον μαρασμό της. Βλ.: Αντώνης Φλουντζής, *Το φοιτητικό κίνημα 1923-1928* (Αθήνα: Κέδρος, 1983), 78-82. Το συγκεκριμένο σημείο αναφέρεται σε μαρτυρία του Λάμπη Χρονόπουλου, τότε αντιπροέδρου της «Φοιτητικής Συντροφιάς», που παρατίθεται από τον συγγραφέα.

256. Δημήτρης Γληνός, «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση», *Νέος Κόσμος*, 14-16/12/1934, αριθμ. 10 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].

257. Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

258. Άγνωστος συγγραφέας, «Το πρώτο συνέδριο της μπολσεβίκικης ενότητας και των νικών του σοσιαλισμού. Ο λόγος του σ. Βοροσίλωφ στο συνέδριο», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/2/1934, 4.

κατάκτησης της σύγχρονης τεχνικής από τον Δημοκρατικό Στρατό,²⁵⁹ ενδεικτικό της προσήλωσης των κομμουνιστών στην αξία της τεχνικής μόρφωσης.

Δίπλα σε αυτά, κεντρικό ρόλο κατέχουν τα τεχνολογικά και ερευνητικά ινστιτούτα. Τα κέντρα αυτά τυγχάνουν της αμέριστης συμπαράστασης της πολιτείας και συνδέονται με τις ανάγκες της κεντρικά διευρυνόμενης σοσιαλιστικής οικονομίας, η οποία οικοδομήθηκε πάνω στη βάση της αλλαγής των παραγωγικών σχέσεων, όπως διατρανώνει ο επίσημος λόγος του καθεστώτος και των επιμέρους κομμουνιστικών κομμάτων. Νέες παραγωγικές δραστηριότητες, διεύρυνση και αύξηση της παραγωγής, ανάπτυξη νέων παραγωγικών κλάδων και κάλυψη των δημόσιων και ιδιωτικών αναγκών αποτελούν την υλική βάση πάνω στην οποία θα οικοδομηθούν το νέο σοσιαλιστικό οικοδόμημα και ο νέος πολιτισμός.

Στον θεσμικό τομέα θα προβληθούν οι νέες μορφές οργάνωσης της ζωής, από το μοίρασμα της γης στους αγρότες τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια ως την κollectιβοποίηση της οικονομικής ζωής και τα κατορθώματα των πεντάχρονων πλάνων. Εδώ θα βρούμε και μια πρώτη αναφορά στη σοσιαλιστική άμιλλα και την εφαρμογή της στη σφαίρα της παραγωγής. Ας θυμίσουμε εδώ ότι την έννοια της άμιλλας και τις εφαρμογές της θα τις ξανασυναντήσουμε την εποχή του ελληνικού Εμφυλίου στις εφημερίδες του ΔΣΕ, όπως αναφέρουμε στο σχετικό κομμάτι της εργασίας μας. Ξεκάθαρη παιδαγωγική εφαρμογή της έννοιας της σοσιαλιστικής άμιλλας θα βρούμε για πρώτη φορά, όσο μπορέσαμε να εντοπίσουμε εμείς, στα άρθρα του Δ. Γληνού στον *Νέο Κόσμο*. Μιλώντας εδώ ο Δ. Γληνός για το φρονηματιστικό περιεχόμενο, όπως λέει, των αναγνωστικών βιβλίων των Ελλήνων της ΕΣΣΔ και αναφέροντας αποσπάσματα αυτών, σημειώνει χαρακτηριστικά:

Το συμβόλαιο της σοσιαλιστικής άμιλλας με τον πατέρα μου. Υπόγραψα συμβόλαιο σοσιαλιστικής άμιλλας με τον πατέρα μου. Υποχρεώθηκα: 1. Να είμαι καθαρός. 2. Να μη απουσιάζω από τα μαθήματα. 3. Να εχτελώ τα καθήκοντα μου εγκαίρως. 4. Να βοηθώ τους συντρόφους μου. 5. Να μη παραμελώ τα χρέη του πιονιέρου. Ο πατέρας μου υποχρεώθηκε: 1. Να μην πίνει μεθυστικά ποτά. 2. Να πάει ταχτικά στη δουλειά. 3. Να δουλεύει μαχητικά. 4. Να παίρνει μέρος στις κοινωφέλιμες εργασίες. 5. Να μάθει καλύτερα την τέχνη του. Και μόνο αυτό το κομμάτι μας ξεσκεπάζει έναν κόσμο ολότελα νέο, πολύ διαφορετικό από το δικό μας.²⁶⁰

259. Βλ. ενδεικτικά: Αλέξης Πάρνης, *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού*. Σελίδες από πολεμικό ημερολόγιο (Ελευθερή Ελλάδα: Βιβλιοπωλείο του Ελληνοαμερικάνικου Βήματος, 1949) [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Το 1949 ο Α. Πάρνης κάνει την πρώτη του εμφάνιση στη λογοτεχνία με τη συλλογή διηγημάτων *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού* που εκδόθηκε στα τυπογραφεία του Δημοκρατικού Στρατού στις Πρέσπες (εδάφη της Ελευθερης Ελλάδας). Στα ΑΣΚΙ υπάρχει η ανατύπωση του βιβλίου.

260. Γληνός, «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση».

Έτσι γίνεται λόγος για τον νέο σοβιετικό άνθρωπο.²⁶¹ Για τους κομμουνιστές, πάνω στη βάση της υλικής ευημερίας οικοδομείται ο πολιτισμός. Οι υλικές και πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου ικανοποιούνται και ταυτόχρονα νέες προκύπτουν.²⁶² Η εκπαίδευση αποτελεί σε αυτό το πλαίσιο τόσο παράγοντα ανάπτυξης όσο και καρπό της οικονομικής προόδου. Οι πολλαπλές ρίζες της σοσιαλιστικής παιδείας συνδέονται κατά τον Δ. Γληνό: 1. με την ανάγκη να διαπαιδαγωγηθεί πολιτικά το κάθε μέλος της κοινωνίας και να γίνει συνειδητός εργάτης και υπερασπιστής του κράτους του και του πολιτισμού του, 2. με την ανάγκη οι εργάτες «της πόλης κι του αγρού» να κυριαρχήσουν πάνω στα μέσα της τεχνικής και να δημιουργηθούν τα επιστημονικά στελέχη που θα οργανώσουν και θα κυβερνήσουν τους κλάδους της παραγωγής και της ανταλλαγής, 3. με την ανάγκη να διαπλασθεί η νέα συνείδηση των ανθρώπων και να ξεριζωθούν «τα απομεινάρια της αστικής και μικροαστικής νοοτροπίας», 4. με την ανάγκη υπέρβασης κάθε αντίθεσης μεταξύ πόλης-υπαίθρου, 5. με την ανάγκη να αναπτυχθούν οι εθνικοί πολιτισμοί «εθνικοί στη μορφή, σοσιαλιστικοί στο περιεχόμενο».²⁶³ Οι διακηρύξεις αυτές συνδέονται με τις εξελίξεις της δεκαετίας του 1930 και την απομάκρυνση από τα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της ΕΣΣΔ. Προς αυτή την κατεύθυνση θα υποστηριχθεί η ανάγκη της εξειδίκευσης και των ειδικών. Οι εργάτες του αγρού προσεγγίζουν τα πρότυπα των κολχόζνικων της δεκαετίας του 1930. Η παιδεία λοιπόν γίνεται παράγοντας ανάπτυξης και καρπός του σοσιαλιστικού πολιτισμού. Παράγοντας ανάπτυξης καθώς προσφέρει στην παραγωγή καταρτισμένους εργαζομένους²⁶⁴ και καρπός του σοσιαλιστικού πολιτισμού, καθώς ο σοσιαλισμός επιφέρει την πολιτιστική άνθηση, τη ζήτηση για πολιτιστικά αγαθά, το αίτημα για πλατύτερη και βαθύτερη πολιτιστική ανάπτυξη του καθενός.

Σε αυτό πλαίσιο έχουμε και τις πρώτες αναφορές στο περιεχόμενο και στις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, στη θέση του δασκάλου, στη μέθοδο του ρωσικού σχολείου και στον μαθητή στην ΕΣΣΔ. Η πρώτη πλευρά η οποία τονίζεται για τον χαρακτήρα της εκπαίδευσης στη Σοβιετική Ένωση είναι η προσπάθεια για πλήρη κάλυψη των υλικών αναγκών των μαθητών κάθε βαθμίδας και ιδιαίτερα των απόρων. Ρούχα, συσσίτια, βιβλία, γραφική ύλη αποτελούν δημόσιες παροχές, εξασφαλίζοντας τα υλικά μέσα των σπουδών

261. Michel Heller, *La machine et les rouages. La formation de l'homme soviétique* (Paris: Calmann-Lévy, 1985). Βλ. επίσης: Tijana Vujosevic, *Modernism and the making of the Soviet New Man* (Manchester: Manchester University Press, 2017).

262. Άγνωστος συγγραφέας, «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Στάλιν στο 17ο συνέδριο των μπολσεβίκων», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 15/2/1934, 2. Όπως σημειώνει ο ίδιος ο Στάλιν στο 17ο συνέδριο, ο σοσιαλισμός σημαίνει όχι ελάττωση των ατομικών αναγκών, αλλά μια ολόπλευρη επέκταση και ανάπτυξή τους. Βλ. επίσης: Andrei Sinyavsky, *Soviet Communism: A Cultural History* (New York: Arcade Publishing, Little, Brown, 1990).

263. Γληνός, «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία», 65.

264. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Στάλιν στο 17ο συνέδριο των μπολσεβίκων», 2.

για όλα τα παιδιά. Μεγάλα προγράμματα κατασκευής σχολικών κτιρίων έρχονται να καλύψουν τον συνεχώς διευρυνόμενο αριθμό μαθητών και μαθητριών (τα αιτήματα για ρούχα, συσσίτια και νέα κτίρια, όπως είδαμε παραπάνω, αποτελούν σταθερά αιτήματα τα οποία θέτει το Κόμμα). Το γεγονός αυτό προβάλλεται σε αντίθεση με ό,τι συμβαίνει στις καπιταλιστικές χώρες και τη δική μας χώρα ειδικά. Η αντίθεση η οποία προβάλλεται μεταξύ της «αστικής» Ελλάδας και της Σοβιετικής Ένωσης αφορά και τους όρους διαβίωσης των λαϊκών στρωμάτων και κατ' επέκταση των παιδιών.

Λίγες είναι μόνο οι αναφορές οι οποίες έχουν να κάνουν με τη μέθοδο του ρωσικού σχολείου στον *Ριζοσπάστη*.²⁶⁵ Σε όλες τις περιπτώσεις η αναφορά στον πολυτεχνισμό συνδυάζεται με άμεσες αναφορές στην παραγωγική δραστηριότητα και την ανάπτυξη της Σοβιετικής Ένωσης. Η σύνδεση της παιδείας με τις παραγωγικές ανάγκες, τα εργοστασιακά σχολεία, η θέση του δασκάλου, οι κοινωνικές παροχές προς τους μαθητές και η ανάπτυξη των επιμέρους κλάδων της παραγωγής αποτελούν ουσιαστική πλευρά του πολυτεχνισμού, ο οποίος παρουσιάζεται όπως εφαρμόζεται στην πράξη. Ωστόσο, είναι αλήθεια ότι απουσιάζει μια λεπτομερής ανάλυση των επιμέρους αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της ΕΣΣΔ και στις παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Τα κομματικά κείμενα και τα άρθρα μάς παρουσιάζουν μάλλον μια εξιδανικευμένη εικόνα χωρίς να επεκτείνονται στην κριτική ανάλυση και τη βαθύτερη μελέτη των εκπαιδευτικών, οικονομικών και πολιτικών αποφάσεων.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι αντιθέσεις της σοβιετικής κοινωνίας, τα περιστατικά βίας του καθεστώτος, η περίοδος των ακροτήτων των μεγάλων εκκαθαρίσεων της δεκαετίας του 1930, οι όψεις αυταρχισμού και καταπίεσης δεν γίνονται αντιληπτά ούτε από τον επίσημο πολιτικό λόγο του ΚΚΕ (κυρίως από την εποχή της παρέμβασης της Γ' Διεθνούς και μετά την αναδρομική θεώρηση όλης της προηγούμενης περιόδου ως περιόδου κρίσης)²⁶⁶ ούτε από τους πρωτεργάτες της θεμελίωσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης της χώρας μας. Ο Δ. Γληνός, για παράδειγμα, δεν φαίνεται να συνειδητοποιεί τους κινδύνους και τα όρια του νέου σοβιετικού καθεστώτος όσον αφορά τις αντιδημοκρατικές του όψεις.²⁶⁷ Αντίθετα, μάλιστα, η αυστηρή τιμωρία «ανέντιμων» στοιχείων του Κόμματος και του κράτους προβάλλεται ως χαρακτηριστικό υγιούς λειτουργίας των πολιτικών μηχανισμών της νέας κοινωνίας. Ο πολιτικός βολονταρισμός,²⁶⁸ η υπογράμμιση της κεντρικής θέσης της πολιτικής παρέμβασης και των ταξικών αγώνων από τους κομμουνιστές, θα έχει την αντανάκλασή του στα αναγνωστικά βιβλία, όπως αναφέρουμε και στο σχετικό κομμάτι του βιβλίου μας μιλώντας για τα αναγνωστικά του Βουνού. Έτσι, μέσα στις σελίδες των αναγνωστικών του Βουνού

265. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία», 5.

266. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 70 και εξής.

267. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 429-430.

268. Mario Alighiero Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά (Αθήνα: Οδυσσέας, 1983), 120-123.

το παιδί πολεμάει τους Γερμανούς. Στη μεσοπολεμική ΕΣΣΔ το παιδί μέσα στα αναγνωστικά καταδίδει και ανακαλύπτει τους κουλάκους, τους σαμποταριστές, τους πράκτορες. Ανάλογες διηγήσεις θα βρούμε και στα μεταπολεμικά αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας της Λαϊκής Δημοκρατίας της Αλβανίας. Η υπόθεση του Σάχτυ, την οποία μνημονεύει η Ν. Κρούπσκαγια για να επαινέσει την πολιτική συνείδηση των νέων, υπόθεση η οποία ξέρουμε σήμερα ότι αποτελεί τον προπομπό των μεγάλων εκκαθαρίσεων της δεκαετίας του 1930, είναι ενδεικτική.²⁶⁹ Οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί του Μεσοπολέμου και της εποχής της Αντίστασης δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν τα όρια ενός λόγου ο οποίος, έχοντας διακηρύξει το τέλος της ταξικής πάλης και άρα των ταξικών αντιθέσεων στη νέα σοβιετική κοινωνία, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις όποιες αντιστάσεις προς το καθεστώς μέσα από το σχήμα της υπεράσπισης των λαϊκών κατακτήσεων. Την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η Αριστερά θα αρθρώσει έναν παρόμοιο λόγο όσον αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, τη σύνδεση της οικονομικής αυτής ανάπτυξης με την εκβιομηχάνιση και τελικά την εκβιομηχάνιση με τη συνολική πολιτιστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Μπορούμε να υποστηρίξουμε, καθώς μάλιστα και ο *Ανταίος* μνημονεύει αρκετά συχνά το σοβιετικό παράδειγμα, ότι η Σοβιετική Ένωση αποτελεί σε σημαντικό βαθμό το πρότυπο για το πέρασμα προς τον επαγγελματίες σοσιαλισμό και τον τρόπο οικοδόμησής του.²⁷⁰

269. Bettelheim, *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, 3η περίοδος 1930-1941*, τ. 3, 439. Βλ. επίσης: Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, 99.

270. Παρά τις ασάφειες που συνοδεύουν τους στόχους του ΕΑΜ και του ΚΚΕ την εποχή της Αντίστασης και του Εμφυλίου, την εποχή αυτή η Κομινφόρμ θα κατακεραυνώνει ακόμα κάθε διαφορετική άποψη για τις δυνατότητες πέρασματος στον σοσιαλισμό εκτός από το ρωσικό παράδειγμα. Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, 230.

Β΄ Μέρος
Αριστερά και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα

3. Ο πολυτεχνισμός στην πράξη: Το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ

3.1 Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής και το έργο του ΕΑΜ: Όρια και δυνατότητες

Η γερμανική εισβολή και η Κατοχή έριξαν κατακόρυφα το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων και δημιούργησαν τεράστιες ελλείψεις σε τρόφιμα και αγαθά.²⁷¹ Η εκπαίδευση επηρεάστηκε καταλυτικά. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα σε αυτές τις συνθήκες υπολειπόμενος. Πολλά διδακτήρια καταστρέφονται ή επιτάσσονται από τον στρατό Κατοχής. Το σχολικό έτος 1940-1941 κράτησε μόνο τρεις μήνες, ενώ το σχολικό έτος 1941-1942 μόνο 20 μέρες. Μεταξύ του 1940 και του 1945 υπολογίζεται ότι περίπου 600.000 παιδιά δεν είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο.²⁷² Ο Κ. Σωτηρίου στον *Ανταίο* περιγράφει έτσι την κατάσταση που άφησε ο πόλεμος:

στα 1940 με τον μετριότερο υπολογισμό, το ποσοστό του αναλφαβητισμού στη χώρα μας δεν μπορεί να ήταν μικρότερο από 33%. Και ήρθαν τα χρόνια της μαύρης σκλαβιάς. Αν θυμηθούμε πως τα περισσότερα σχολεία έμειναν κλειστά – σε ορισμένες περιφέρειες ιδιαίτερα στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη δεν άνοιξαν διόλου...²⁷³

Μέσα στις συνθήκες της Κατοχής, το ΚΚΕ μαζί με άλλες προοδευτικές δυνάμεις συγκροτούν το ΕΑΜ, και τον ΕΛΑΣ με στόχο την απελευθέρωση της χώρας και την εγκαθίδρυση ενός νέου δημοκρατικού καθεστώτος. Εντός των περιοχών που ελέγχει το ΕΑΜ, τον Μάρτιο του 1944 στο χωριό Βίνιανη της Ευρυτανίας συγκροτείται η ΠΕΕΑ (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης), ως κεντρικό πολιτικό όργανο που θα αναλάμβανε τη διοίκηση των ελευθερωμένων περιοχών. Έτσι, στις 12 του Μάρτη του 1944 στη Βίνιανη της Ευρυτανίας ορκίστηκε η ΠΕΕΑ στην πρώτη σύνθεσή της (Μπακιρτζής, Σιάντος, Μάντακας, Τσιριμώκος, Γαβριηλίδης) για να ανασυγκροτηθεί πολύ σύντομα (19 Απρίλη) σε ευρύτερη βάση (συμμετοχή Σβώλου, Αγγελουπούλου, Ασκούτση, Χατζήμπεη, Κόκκαλη).²⁷⁴

271. Μαρία Καβάλα, «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διωγμός Εβραίων» (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009), 178-203.

272. Eleftheria Papastefanaki, «“The Mountain Education” - A Special Page in the Educational History of Greece», *Review of History and Political Science* 4, τχ. 2 (12/2016): 35-42. Βλ. επίσης: Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 27. Ακόμα: Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): Εξαρτημένη ανάπτυξη* (Αθήνα: Gutenberg, 2000), 90.

273. Κώστας Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», *Ανταίος* 1, τχ. 13-24 (1946): 301.

274. Άγνωστος συγγραφέας, «Το ευρύτατο αναδημιουργικό λαοκρατικό έργο της ΠΕΕΑ», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 16/9/1944 [ΑΣΚ], Βιβλιοθήκη].

Πρόεδρος τοποθετείται ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Αλέξανδρος Σβώλος. Σύμφωνα με τη διήγηση του Κ. Σωτηρίου:

ο Σβώλος εξήτησε την προεδρία και ισάριθμα υπουργεία για τους φίλους του, όσα θα έπαιρνε η Π.Ε.Ε.Α. Εξήτησε το υπουργείο της Υγιεινής να το πάρει ο Πέτρος ο Κόκκαλης και προσωρινά να πάρη και τη «γραμματεία» της Παιδείας. Εγώ ήμουν βέβαιος πως με στείλαν βιαστικά στα βουνά, γιατί, μια και δε ζούσε ο Γληνός είχαν πιστέψει πως ο μόνος που μπορούσε να τον αναπληρώσει ήμουν γω. Αλλά βλέπεις ο Σβώλος ήθελε να έχει πέντε να πούμε γραμματείες αυτούς και πέντε γραμματείες οι άλλοι... ωραία. Κατέβηκε μετά από το υπουργικό συμβούλιο ο Πέτρος ο Κόκκαλης και μου λέει: «Κωστάκη, τυπικά, θα είμαι ο γραμματέας της Παιδείας, ουσιαστικά θα είσαι εσύ...».²⁷⁵

Στις 14 Μαΐου του 1944, θα συνέλθει στις Κορυτσάδες το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ, με συμμετοχή αντιπροσώπων που είχαν εκλεγεί στις 23 Απριλίου του ίδιου έτους.²⁷⁶ Ο Κ. Σωτηρίου σημειώνει για τη σύνοδο αυτή:

ανέβηκαν οι διάφοροι γραμματείς, μίλησαν, μίλησε κι ο Ηλίας Τσιριμώκος για τα μέτρα της Δικαιοσύνης, για τα Λαϊκά Δικαστήρια, κ.λπ., κ.λπ., μίλησε και ο Πέτρος ο Κόκκαλης για την υγιεινή και τους είπε: «Το πρόγραμμα της Παιδείας θα σας το αναλύσει αυτός που το σύνταξε, ο συναγωνιστής Κώστας Σωτηρίου». Ανέβηκα κι εγώ στο βήμα και άρχισα να αναλύω το πρόγραμμα αυτό. Να δώσω δηλαδή, τα κύρια σημεία μιας σοσιαλιστικής μιας προοδευτικής, σοσιαλιστικής παιδείας.²⁷⁷

Ο Κ. Σωτηρίου, περιγράφοντας τις βασικές θέσεις για την παιδεία, όπως συζητήθηκαν στο Συμβούλιο αυτό, αναφέρει:

Η σημερινή παιδεία είναι αντιλαϊκή και αντιοικονομική... Το δημοτικό σχολείο πρέπει να γίνει οχτάχρονο υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά. Να ιδρυθούν επιμορφωτικές τάξεις για όσα παιδιά δεν θα προχωρήσουν παραπάνω. Η μέση παιδεία τετράχρονη, πλούσια διακλαδισμένη ανάλογα με τις ανάγκες της χώρας και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες. Η ανώτερη παιδεία, η επιστήμη να ερευνάει και να δίνει προοδευτική λύση στα ζωτικά προβλήματα που προβάλλει η ζωή. Η επιστήμη για τη ζωή. Και η θεωρία για την πράξη. Έτσι η παιδεία μας θα μορφώνει τους ειδικευμένους εργάτες της ζωής και της επιστήμης στο χτίσιμο

275. [Κώστας Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται* (Αθήνα: Επικαιρότητα, 1987), 56.

276. Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 92.

277. [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 57.

μιάς Ελλάδας ελεύθερης, ανεξάρτητης, ευτυχισμένης και πρωτοπόρας στον πολιτισμό. ...Η παιδεία πρέπει να είναι καθολική, ν' αγκαλιάσει ολόκληρη τη παιδική ηλικία, σ' όλα τα στάδιά της. ...Μοναδική γλώσσα σ' όλες τις βαθμίδες της παιδείας, η δημοτική, η γλώσσα του ηρωικού ελληνικού λαού.²⁷⁸

Οι θέσεις αυτές του Κ. Σωτηρίου αντανακλούν τις παιδαγωγικές καταβολές του παιδαγωγού, τη σύνδεση του αιτήματος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με το πολιτικό πρόγραμμα του ΕΑΜ, όπως αυτό διαμορφώνεται πάνω στον άξονα της μετωπικής πολιτικής του ΚΚΕ και των διακηρύξεων της Λαϊκής Δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά ειδικά τις εκπαιδευτικές προτάσεις της εποχής, μπορούμε να πούμε ότι εδράζονται πάνω σε δύο πυλώνες: α) την παιδαγωγική πρόταση της Αριστεράς, όπως αυτή άρχισε να διαμορφώνεται από την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου (στην οποία και ο Κ. Σωτηρίου είχε συμμετάσχει) με τη διακήρυξη της σύνδεσης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ταξική πολιτική και πολιτική κυριαρχία της εργατικής τάξης και β) τη θεώρηση της παιδείας για την οποία προβλέπονται ριζικές μεταρρυθμίσεις για όλες τις βαθμίδες ως κεντρικός μοχλός στη διαδικασία ανασυγκρότησης και εκβιομηχάνισης της χώρας.²⁷⁹ Ο σχετικά στενός πυρήνας των αιτημάτων του Ομίλου και οι πρωτοπόρες και «μοναχικές» επεξεργασίες του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου επεκτείνονται τώρα με την επίδραση σημαντικών παραγόντων της πανεπιστημιακής ζωής, όπως του Ν. Κιτσίκη, του Χ. Θεοδωρίδη, του Ι. Δεσποτόπουλου, οι οποίοι έρχονται να καταθέσουν εντός του ΕΑΜ τη δική τους πρόταση, που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι παραπάνω μοχλοί κίνησης συνδέονται μέσω του ιμάντα της νέας πολιτικής πρότασης με την ευρύτερη ανοικοδομητική πρόταση του ΕΑΜ και των πρώτων μεταπολεμικών σχεδιασμών του ΚΚΕ, όπως αυτοί διατυπώνονται από την Εταιρεία «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση» (ΕΠΑΝ).

Μέσα στην Κατοχή, στον τομέα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* από το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ.²⁸⁰ Εμπνευστές του *Σχεδίου* είναι

278. Κώστας Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 27/9/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].

279. Βέβαια, πρέπει να τονίσουμε ότι η σχέση παιδείας και οικονομικής ανάπτυξης γίνεται αντιληπτή ως αμφίδρομη σχέση και όχι ξεκάθαρα ως σχέση αιτίας-αιτιατού. Με άλλα λόγια, και η καθυστέρηση της παιδείας οφείλεται στην οικονομική καθυστέρηση. Η εκβιομηχάνιση της χώρας και η οικονομική ανάπτυξη της επαγγελλόμενης Λαϊκής Δημοκρατίας διακηρύσσεται ότι θα αναζωογονήσουν τόσο τους πόρους όσο και το περιεχόμενο της παρεχόμενης παιδείας.

280. Όπως σε άλλες χώρες που γνώρισαν Κατοχή, έτσι και στην Ελλάδα διαμορφώθηκε αυτό το σχέδιο που στόχο είχε τη δημιουργία μιας νέας Ελλάδας μετά τον πόλεμο. Προϋπόθεση του σχεδίου της ΠΕΕΑ είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας με διαφορετική δομή από εκείνη της προπολεμικής Ελλάδας. Οι αλλαγές που προσπάθησε να πραγματοποιήσει το αντιστασιακό κίνημα δεν εφαρμόστηκαν τελικά, αλλά, αντίθετα με ό,τι έγινε σε άλλες χώρες, το «μεταπελευθερωτικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νέου αστικού κράτους ελάχιστα επηρεάστηκε από τα σχετικά κείμενα της Αριστεράς. Δημηράς επιμ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 2 (1895-1967), νβ.

οι διανοούμενοι εκπαιδευτικοί του ΕΑΜ και της οργάνωσης της νεολαίας ΕΠΟΝ. Στο Σχέδιο πρωτοστατούν ο Κ. Σωτηρίου, ο Μ. Παπαμαύρος και η Ρ. Ιμβριώτη. Σύμφωνα με το Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται σε τέσσερις περιόδους αντίστοιχες με την ηλικία του παιδιού. Περιλαμβάνει: α) τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία για τα παιδιά 0-6 ετών, β) το δημοτικό σχολείο και τα περισχολικά ιδρύματα για τα παιδιά 7-14 ετών, γ) το γυμνάσιο, τις τεχνικές και καλλιτεχνικές σχολές για τα παιδιά 15-18 ετών, δ) τα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία, τις ανώτατες σχολές για τα παιδιά 19-22 ετών. Παράλληλα, σε όλες τις βαθμίδες υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προβλεπόταν η διδασκαλία της κοινής δημοτικής γλώσσας ως μόνης γλώσσας του ελληνικού λαού, το μονοτονικό σύστημα και η κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας. Στις δύο ανώτερες τάξεις του γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, με δείγματα από όλες τις εποχές της ελληνικής γλώσσας, καθώς και λογοτεχνικά κείμενα της καθαρεύουσας.²⁸¹ Από την άλλη πλευρά, ο Γραμματέας της Παιδείας ανακοινώνει ότι έχει γίνει αντικατάσταση των φασιστικών σχολικών βιβλίων της μεταξικής δικτατορίας με τα παλαιότερα βιβλία και ότι οι υπηρεσίες της Γραμματείας θα συντάξουν έως τον Σεπτέμβρη ένα νέο πρόχειρο αναγνωστικό που θα εμπνέεται από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα.²⁸² Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλεπόταν τετραετής, με διάφορους τύπους σχολείων (αγροτικά, βιομηχανικά, βιοτεχνικά, κλασικά). Επίσης το Σχέδιο προέβλεπε τη συνεκπαίδευση, τις υποτροφίες και την ανταλλαγή μαθητών στο εσωτερικό και το εξωτερικό, με έξοδα του κράτους.²⁸³

Επιπρόσθετα, η ΠΕΕΑ με την πράξη 45 θα καταργήσει το «Ιδιώνυμο» του Ελ. Βενιζέλου και κάθε άλλο μέτρο που περιόριζε τις ατομικές και συνδικαλιστικές ελευθερίες.²⁸⁴ Θα ανασυστήσει τη Διδασκαλική Ομοσπονδία και θα οργανώσει το 1ο παιδαγωγικό συνέδριο στη Λάσπη έξω από το Καρπενήσι. Στο συνέδριο αυτό πήραν μέρος 100 αντιπρόσωποι από 20 συλλόγους. Επιπρόσθετα, με ενέργειες της ΠΕΕΑ θα ανοίξουν παιδικοί σταθμοί, οι διδασκαλικοί σύλλογοι θα ιδρύσουν μαθητικά συσσίτια και θα γίνουν προσπάθειες για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού. Στην εθνοσυνέλευση των Κορυσχάδων θα οριστεί η δημοτική ως η επίσημη γλώσσα όλου του λαού.²⁸⁵ Η έλλειψη δασκάλων και εγχειριδίων θα αντιμετωπιστεί με την ίδρυση των παιδαγωγικών φροντιστηρίων και με την έκδοση εγχειριδίων στο πλαίσιο αυτό. Εκτός όμως από τα φροντιστήρια, θα

281. Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α. (Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α., 1944), 4-5.

282. «Συνεδρίαση τριακοστή πέμπτη (35) στις 29 Ιούνη 1944, ημέρα Πέμπτη, ώρα 8 1/2π.μ.», στο Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.). Πρακτικά Συνεδριάσεων, επιμ. Φένια Παρασκευά (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 125.

283. Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 4.

284. Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 92.

285. Στις διαδικασίες αυτές συμμετέχει και η Ρ. Ιμβριώτη. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Λαϊκή Παιδεία», στο: *Παιδεία και κοινωνία* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1978), 15-22.

ιδρυθούν στην Ελεύθερη Ελλάδα κυρίως από την ΕΠΟΝ και γεωργικές σχολές, με στόχο την παροχή γεωργικής μόρφωσης στους Έλληνες αγρότες. Τέτοιες σχολές θα λειτουργήσουν στη Μονή Αγάθωνος, στη Σπερχειάδα και στη Φτέρη.²⁸⁶ Παράλληλα και σε πρακτικό επίπεδο, το αντιστασιακό κίνημα προχωρά στην επαναλειτουργία των κλειστών σχολείων, δημιουργεί σχολεία αναλφάβητων και λαϊκές βιβλιοθήκες, αλλά και παιδαγωγικά φροντιστήρια που εκπαιδεύουν δασκάλους.

3.2 Εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια

Σημαντική στιγμή για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στη χώρα μας θα είναι η περίοδος της Κατοχής, κατά την οποία θα έχουν την ευκαιρία, στο πλαίσιο και στις δυνατότητες που τους προσφέρει η Ελεύθερη Ελλάδα, να οργανώσουν και ναβάλουν τις βάσεις για τη λειτουργία ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος. Η μελέτη της «Εκπαίδευσης του Βουνού» δεν μπορεί να παραβλέψει τρεις παράγοντες: α) Τη συνολική πραγματικότητα που διαμορφώνει το ΕΑΜ σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, κινητοποιώντας μαζικά τους πληθυσμούς και οικοδομώντας νέους μαζικούς φορείς κοινωνικής έκφρασης. β) Τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, με βάση τις οποίες οι δυνάμεις του ΕΑΜ προσπάθησαν να αποκαταστήσουν ένα σχολικό δίκτυο, λαμβάνοντας υπόψη και τον βασικό παράγοντα της ύπαρξης μιας καθυστερημένης αγροτικής κοινωνίας κατά βάση μικροϊδιοκτητών. Ας μην ξεχνάμε ότι η ορεινή αγροτική Ελλάδα αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία οικοδομήθηκαν οι θεσμοί της Κυβέρνησης του Βουνού. γ) Τη συνολική εκπολιτιστική και καλλιτεχνική δράση του ΕΑΜ, που τροφοδότησε την εκπαίδευση και πορεύτηκε παράλληλα με αυτήν και που αφορά κυρίως την παιδική ηλικία, καθώς περιλαμβάνει το θέατρο, την ποίηση και τη μουσική, όπως αυτά εκφράστηκαν από δημιουργούς όπως ο Β. Ρώτας, ο Ν. Ακίλογλου, ο Γ. Κουτούγκος κ.ά. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο του Χ. Σακελλαρίου *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*,²⁸⁷ στο οποίο, παρά τις όποιες ιδεολογικές προκαταλήψεις του συγγραφέα και τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, η παιδεία της περιόδου εξετάζεται και από αυτή την προοπτική.

Η συνολική δράση και η λογική της εκπαίδευσης που προσπάθησε να προβάλει η Αριστερά, την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου αργότερα, συνδέονται με τις

286. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 142-150. Βλ. επίσης: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 93. Η Μονή Αγάθωνος, που βρίσκεται στο όρος Οίτη, κοντά στην Υπάτη στη Λαμία, ήταν η Μονή στην οποία ανήκε ο διάσημος ιερομόναχος Γερμανός Δημάκος, γνωστός ως παπα-Ανυπόμονος, ο οποίος έδρασε στην Κατοχή στο πλευρό του Α. Βελουχιώτη.

287. Χάρης Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983).

πρώτιστες κοινωνικές ανάγκες, όπως αυτές ιεραρχούνται από τις αριστερές πολιτικές δυνάμεις: αντίσταση στον ξένο κατακτητή, οικοδόμηση μιας δημοκρατικής μεταπολεμικής Ελλάδας και σχεδιασμός για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας μετά τον πόλεμο. Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής εμπνέεται κυρίως από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα, τα παραδείγματα της αντίστασης και της πάλης κατά του κατακτητή. Το πνεύμα αυτό αποτυπώνεται στα δύο αναγνωστικά του Βουνού και στις θεματικές τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση για την Αριστερά, ήδη από την εποχή της Κατοχής, συνδέεται σε επίπεδο σχεδιασμού και με τη μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Η σύνδεση αυτή θα προβληθεί κυρίως από το έργο του περιοδικού *Ανταίος*, στο οποίο η παιδεία προβλέπεται να λειτουργήσει ως βασικός πυλώνας της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης και του σχεδίου για την εκβιομηχάνιση της Ελλάδας. Όσον αφορά τη γυναίκα, όπως μας παρουσιάζεται, είναι και αυτή ενεργό πολιτικό υποκείμενο και προβάλλεται ο ρόλος της δίπλα στον άντρα, χωρίς όμως περαιτέρω τονισμό των έμφυλων διακρίσεων.

Το έργο των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών στο πλαίσιο της Κατοχής αποτελεί μια σελίδα της εκπαιδευτικής μας ιστορίας χωρίς συνέχεια, καθώς η οριστική ήττα της Αριστεράς στον Εμφύλιο θα οδηγήσει σε μια συντηρητική στροφή την εκπαίδευση κατά τη μεταπολεμική εποχή και στον εξοβελισμό κάθε προοδευτικού στοιχείου από τον κρατικό μηχανισμό.

Το καλοκαίρι του 1944, η ΠΕΕΑ αποτελούσε τη μόνη πολιτική ηγεσία στα ελεύθερα εδάφη της χώρας. Τον Δεκέμβριο του 1943 δημοσιεύτηκε ο *Κώδικας Αυτοδιοίκησης και Λαϊκής Δικαιοσύνης*.²⁸⁸ Την ίδια λογική εξυπηρετούσε και η ίδρυση της ΠΕΕΑ, η οποία δημιουργήθηκε από την ανάγκη ύπαρξης ενός οργάνου στις απελευθερωμένες περιοχές, το οποίο θα τις διοικούσε και θα συντόνιζε τον αγώνα ενάντια στους ξένους κατακτητές.

Αρχικά αποφασίζεται ότι θα λειτουργήσουν δύο φροντιστήρια, ένα στο Καρπενήσι και ένα στη Φουρνά, με 40 φοιτητές το καθένα, και ότι την τροφοδοσία τους θα την αναλάβει η ΕΤΑ (Επιμελητεία του Αντάρτη). Τελικά το Φροντιστήριο της Φουρνά λαμβάνεται απόφαση ότι θα λειτουργήσει στην Τύρνα. Αποφασίζεται επίσης να τοποθετηθούν ως προϊστάμενοι στο Φροντιστήριο Καρπενησίου οι Κ. Σωτηρίου και Μ. Παπαμαύρος και στο Φροντιστήριο Φουρνά η Ρ. Ιμβριώτη. Με πρόταση του ίδιου Γραμματέα αποφασίζεται να επιδιωχθεί η κανονική λειτουργία όλων των σχολείων σε όλα τα χωριά και να ζητηθεί από τις οργανώσεις να διαθέσουν για τον σκοπό αυτόν όλους τους δασκάλους που τυχόν απασχολούν.²⁸⁹

288. Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία: Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, επιμέλεια Μαίρη Κοτσανάρου, μτφρ. Κώστας Ιορδανίδης (Αθήνα: Νέα Σύνορα, 1981), 49-52.

289. «Συνεδρίαση τριακοστή τρίτη (33) στις 24 Ιούνιο 1944, ημέρα Σάββατο, ώρα 9 π.μ.», στο *Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.)*. *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμ. Φένια Παρασκευά (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 115. Η αναφερθείσα συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε στη νέα έδρα της ΠΕΕΑ, στην Κοινότητα Πετρίλου (συνοικισμός Κρανιάς).

Στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου συναντάμε χειρόγραφες σημειώσεις του παιδαγωγού οι οποίες αποτυπώνουν τη σκέψη του για την ίδρυση των Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων:

Παιδαγωγικό Φροντιστήριο. 1) Πρέπει να γίνει, γιατί έχουμε ανάγκη από δασκάλους. 2) Πότε; Το νωρίτερο 15 Ιουνίου. Να επιταχύνουμε εξετάσεις Γυμνασίων. 3) Διάρκεια – 2 μήνες. 4) Πού; Στη Μαραθιά (κοντά μας εδώ) ή Κορυσχάδες 1 ½ ώρα από το Καρπενήσι. 5) Θα πάρουμε α) φοιτητές – β) απόφοιτους Γυμνασίου γ) αν υπάρχουν θέσεις κ απόφοιτους της Ε! τάξης 6χρονου Γυμνασίου. Ηλικία από 18 χρονών-25. 6) Όλοι τους θα είναι προσωρινοί δάσκαλοι. 7) Χρειάζονται υπεύθυνες πληροφορίες για το ήθος κ την ζωτικότητα των υποψηφίων. 8) Προσωπικό – Ο Διευθυντής – 2-3 διαλεχτοί δασκάλοι. και άλλοι ειδικοί (- Ρώτας). 9) Πρόγραμμα. α) Παιδαγωγικά – κ παιδαγ. Φροντιστήριο. β) Φροντιστηριακές ομιλίες για Νεοελληνική Ιστορία. γ) Πολιτικά μαθήματα. δ) Μαθήματα-Ομιλίες πολιτ. Οικονομίας. ε) Λογοτεχνία-Παιδικό θέατρο.²⁹⁰

Το παιδαγωγικό φροντιστήριο της Τύρνας, με εντολή της Γραμματείας Παιδείας της ΠΕΕΑ, προχωρά στη σύνταξη του αναγνωστικού βιβλίου *Τα Αετόπουλα*, το οποίο αναλαμβάνει η Ρόζα Ιμβριώτη για τα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού, ενώ το αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* τυπώθηκε με καθοδήγηση του Μ. Παπαμαύρου στο Φροντιστήριο του Καρπενησίου για τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης. Τα δύο αναγνωστικά τυπώθηκαν σε 100.000 αντίτυπα και μοιράστηκαν δωρεάν στα παιδιά των αντίστοιχων ηλικιών των περιοχών που ήλεγχε το ΕΑΜ.²⁹¹ Για τη διαδικασία της ανάθεσης του έργου αυτού από την ΠΕΕΑ, ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει:

μας καλεί ο γραμματέας της Παιδείας, ο Πέτρος ο Κόκκαλης, και μας ανακοινώνει πως αποφασίστηκε να ιδρυθούν δύο διδασκαλεία. Δεν τα είπαμε όμως έτσι, τα είπαμε «Παιδαγωγικά Φροντιστήρια» για να μπορεί να μορφώσουμε δασκάλους, μοντέρνους δασκάλους, που να μπορούν, έστω και σε μικρό διάστημα να έχουν καταλάβει το νόημα της σοσιαλιστικής, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και η απόφαση ήταν η κ. Ρόζα να διευθύνει το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο στο χωριό Τύρνα, και εγώ να διευθύνω με συνδιευθυντή μαζί, το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Καρπενήσι. Ετοιμάστηκα να φύγω για το Καρπενήσι... Εκεί με περίμενε ο Παπαμαύρου, ο παιδαγωγός Παπαμαύρου. Καθορίσαμε πως θα είμαστε και οι δύο συνδιευθυντές. Εγώ θα έπαιρνα το μάθημα «Ψυχολογία και

290. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (2) [Κώστα Σωτηρίου].

291. Χρήστος Κάτσικας και Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007* (Αθήνα: Σαββάλας, 2007), 183-184.

Παιδαγωγική» και ο Παπαμαύρου, με πολύ μεγαλύτερη πείρα από μένα, θα έπαιρνε να ασκήσει τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες.²⁹²

Με την υπογραφή του γραμματέα Παιδείας Π. Κόκκαλη στις 8/6/1944,²⁹³ η ΠΕΕΑ αναλαμβάνει την ίδρυση των δύο Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων με σκοπό την ταχύρρυθμη προετοιμασία δασκάλων, οι οποίοι θα στελέχωναν τα σχολεία της Ελεύθερης Ελλάδας.²⁹⁴

Εκατόν εξήντα επονίτες και επονίτισσες έτρεξαν στο σάλπισμα της Π.Ε.Ε.Α. Ύστερα από δίμηνη εντατική εργασία, μέσα σε ατμόσφαιρα ενθουσιασμού, με την καθοδήγηση διαλεχτών παιδαγωγών, βγήκαν από τα παιδαγωγικά φροντιστήρια εκατόν εξήντα καινούργιοι προσωρινοί δάσκαλοι, με βαθιά συναίσθηση για το έργο τους...²⁹⁵

Το Φροντιστήριο που ιδρύθηκε στο Καρπενήσι λειτούργησε με συνδιευθυντές τον Κ. Σωτηρίου και τον Μ. Παπαμαύρο, ενώ στο δεύτερο, που ιδρύθηκε στην Τύρνα, τη διεύθυνση ανέλαβε η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη.²⁹⁶ Τα εγκαίνια του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου Καρπενησίου έγιναν στις αρχές Ιουλίου 1944. Ο Χ. Σακελλαρίου, σπουδαστής του Φροντιστηρίου, περιγράφει την ομιλία του Μ. Παπαμαύρου στα εγκαίνια του Φροντιστηρίου:

...μιλά, μιλά, μιλά μ' ενθουσιασμό, με πάθος, το πάθος του επιστήμονα που έχει γίνει ένα με το έργο του και συνταράζει βαθύτατα όλων μας τις καρδιές. Κάποια στιγμή γυρίζει και κατά μας, τους υποψήφιους σπουδαστές του Παιδαγωγικού

292. [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 60.

293. Η Ρ. Ιμβριώτη το 1962, χρονιά του θανάτου του Π. Κόκκαλη, θα γράψει ειδικό άρθρο για την προσωπικότητα και τη δράση του «μεγάλου ουμανιστή». Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Πέτρος Κόκκαλης», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 85 (Ιανουάριος 1962): 113.

294. Για την ιδρυτική Πράξη της ΠΕΕΑ (10/3/1944) αναφορικά με τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια, βλ. «Απόφαση (Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων)», στο *Αρχείο Εθνικής Αντίστασης* 2, τχ. 1 (Αύγουστος 1946): 94-95 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]. Στο *Αρχείο Εθνικής Αντίστασης*, που αποτελεί την περιοδική έκδοση της Εταιρείας «Τα Νέα Βιβλία», περιλαμβάνεται η απόφαση για «Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων» που δημοσιεύτηκε στις 8 Ιούνη 1944.

295. Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα».

296. Μιχάλης Παπαμαύρος, «Η παιδεία στη λεύτερη Ελλάδα τον καιρό της κατοχής», *Ριζοσπάστης*, 22/2/1976, 7. Βλ. επίσης: Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», *Τρικαλινά*, τχ. 4 (1984): 103-106.

Φροντιστηρίου κι απλώνοντας τα χέρια του κατά το μέρος μας, τον ακούμε να μας κράζει: – Ελάτε να πλάσουμε ένα λαό!²⁹⁷

Το Φροντιστήριο λειτούργησε στο Καρπενήσι μέχρι τις 6 Αυγούστου 1944, όταν εξαιτίας της επίθεσης των Γερμανών αναγκάστηκαν να μετακινηθούν στο Τροβάτο. Στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Καρπενησίου ο Κ. Σωτηρίου δίδαξε Ψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου και Εκπαιδευτική Πολιτική και ο Μ. Παπαμαύρος δίδαξε Γενική και Ειδική Διδακτική. Στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο δίδαξαν επίσης ο Α. Παπαγεωργίου (με το ψευδώνυμο Τόμπρος) Νεοελληνική Λογοτεχνία και Αισθητική, ο Τ. Βαφειάδης (με το ψευδώνυμο Μακεδονίτης) Ελληνική Ιστορία, ο Ν. Μπρούζος (με το ψευδώνυμο Λύρης) Πολιτική Οικονομία και Φιλοσοφία, ο Μ. Βαϊτσος δίδαξε Φυσικές Επιστήμες, ο Δ. Πέλλας Βυζαντινή Τέχνη και ο Κ. Παπανικολάου δίδαξε Αρχές Τήρησης των Βιβλίων του Σχολείου. Για ένα διάστημα δίδαξε Γεωλογία ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Κ. Γεωργαλάς. Υπεύθυνος για τις πρακτικές ασκήσεις των σπουδαστών ήταν ο δάσκαλος Γ. Μυρισιώτης, ο οποίος δίδαξε την Ειδική Διδακτική των επιμέρους μαθημάτων, και η δασκάλα Τ. Γουβέλη, η οποία δίδαξε Οικιακή Οικονομία και Οργάνωση της Εξωσχολικής Ζωής.²⁹⁸ Τα μαθήματα τα παρακολουθούσαν και πολλοί ελεύθεροι επισκέπτες, ντόπιοι κάτοικοι και προπάντων γυναίκες. Γράφει ο Μ. Παπαμαύρος για τις διδασκαλίες που έλαβαν χώρα στο Φροντιστήριο: «Η διδασκαλία ήταν μυσταγωγία. Όχι μόνο επικρατούσε άκρα σιωπή ανάμεσα τους σπουδαστές, μα και η αθρόα επίσκεψη των κατοίκων του χωριού έδινε ένα πανηγυρικό τόνο σ' όλη την εργασία...»²⁹⁹ Ο Χ. Σακελλαρίου αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της ζωής των σπουδαστών στο Καρπενήσι, με λόγια που θυμίζουν έντονα τα εξοχικά σχολεία της μεσοπολεμικής Γερμανίας και τα κηρύγματα της νέας αγωγής:

Μαθήματα κάναμε σε μian αίθουσα του Δημοτικού Σχολείου Καρπενησίου, όπου παρακολουθούσαμε και πρακτικές ασκήσεις. Όσο για τη διατροφή μας, ήμασταν όλοι... υπότροφοι του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ... Μαζί μας, στην ίδια γραμμή, κι οι καθηγητές μας. Δεν υπήρχε διάκριση. Όλοι ήμασταν ίσοι μπροστά στο ίδιο πρόβλημα, όπως δεν υπήρχαν ταμπού ούτε θέμα αυθεντίας και στην επιστημονική έρευνα.³⁰⁰

Όλοι οι σπουδαστές του Φροντιστηρίου τοποθετήθηκαν στα σχολεία της Ελεύθερης Ελλάδας.

297. Χάρης Σακελλαρίου, *Μιχ. Παπαμαύρος: Η ζωή, οι διώξεις, το έργο του* (Αθήνα: Gutenberg, 1985), 116-117.

298. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 63-70.

299. Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 239.

300. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 71.

Το χωριό Τύρνα, το οποίο αποτέλεσε την έδρα του δεύτερου Φροντιστηρίου, είναι κτισμένο στις δυτικές πλαγιές του Κόζιακα, παραφυάδας της Πίνδου, σε υψόμετρο 860 μέτρων, σε απότομη τοποθεσία κοντά στις πηγές του Πορταϊκού. Η περιοχή, όπως και όλη η Θεσσαλία, ανήκε στα εδάφη της Ελεύθερης Ελλάδας. Στις 2 Νοέμβρη του 1943, οι Γερμανοί εισέβαλαν και έκαψαν το χωριό. Η Ρόζα Ιμβριώτη βρήκε το χωριό σε αυτή την κατάσταση. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει:

Τον Ιούνιο του '44, μου ανατέθηκε η διεύθυνση του φροντιστηρίου της Τύρνας. Έμεινα αποσβολωμένη... Σε αυτό το μικρό χωριό με τους 671 κατοίκους σε ύψος κάπου 1200 μ., στην αγκαλιά του Κόζιακα, έπρεπε να στήσω ένα Παιδαγωγικό Φροντιστήριο. Ούτε διδακτήριο, ούτε προσωπικό, ούτε διδαχτικό υλικό, ούτε βοηθήματα, ούτε βιβλιοθήκη, ούτε καταλύματα, ούτε..., ούτε...³⁰¹

Η λειτουργία του Φροντιστηρίου αυτού, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, πραγματοποιήθηκε υπό τη συντονισμένη προσπάθεια πολλών παραγόντων (π.χ. οργανώσεις ΕΑΜ, κάτοικοι). Όλοι παραστέκονται, όπως μαρτυρεί η παιδαγωγός, στη δημιουργία του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου.³⁰² Η Ρ. Ιμβριώτη, περιγράφοντας την προσέλευση καθηγητών και σπουδαστών, σημειώνει:

Μαζί κι ο Κίσαβος, συνταγματάρχης του ΕΛΑΣ, που είναι ο ίδιος δάσκαλος. Φτάνουν και οι συνεργάτες: Η Ξένη, διπλωματούχος της Σορβόνης για το μάθημα της Ψυχολογίας, ο Ν. Π., αρχαιολόγος για την Ιστορία. Έρχονται οι καλύτεροι δάσκαλοι της περιφέρειας, ο Π., ο Μ. και η Αδαμίδου. Προς το τέλος, φτάνει κι ο ζωγράφος Κώστας ο Θετταλός. Οι ΕΠΟΝίτες που θα φοιτήσουν περπατάνε για να φτάσουν στην Τύρνα δέκα και δεκαπέντε μέρες, περνώντας την επικίνδυνη ζώνη που τη θερίζουν οι Γερμανοί και αλλεπάλληλα μπλόκα.³⁰³

Το πρόγραμμα μαθημάτων άρχιζε νωρίς το πρωί και τελείωνε στις επτά το απόγευμα με ένα μεσημεριανό διάλειμμα. Ακολουθούσε στις επτάμισι συσσίτιο, συζητήσεις, διαλέξεις και ψυχαγωγία. Άρχιζαν με κάποιο σκετς ή τραγούδια, διαβάζονταν οι ανακοινώσεις της ΠΙΕΕΑ, ακούγονταν αφηγήσεις από τη ζωή των παιδιών στον απελευθερωτικό αγώνα, ακολουθούσαν ομιλίες με διάφορα θέματα – από την τέχνη μέχρι την υγιεινή. Δεν έλειπαν και τα σατιρικά ποιήματα, αλλά και τα μαθήματα κουκλοθέατρου.³⁰⁴ Το

301. Ρ. Ιμβριώτη, «Το φροντιστήριο της Τύρνας», *Ριζοσπάστης*, 22/2/1976, 7. Βλ. επίσης: Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 107-108.

302. Ιμβριώτη, «Το φροντιστήριο της Τύρνας», 7. Βλ. επίσης: Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 109.

303. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 58-59.

304. Οντέτ Βαρών-Βασάρ, *Η ενηλικίωση μιας γενιάς: Νέοι και νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση* (Αθήνα: Εστία, 2009), 511.

Φροντιστήριο μεταβαλλόταν τα βράδια σε κέντρο εκπολιτιστικό, σιγά σιγά πλησίαζαν οι κάτοικοι του χωριού, παρακολουθούσαν και συμμετείχαν, συζητώντας και μιλώντας για τις εμπειρίες τους.

Η Ρ. Ιμβριώτη, διευθύντρια της Σχολής, δίδασκε τα παρακάτω μαθήματα: Παιδαγωγική, Γενική και Ειδική Διδακτική, Οργάνωση της Παιδείας, Προσχολικά Ιδρύματα, Σχολεία Αναλφαβήτων, Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Αγωγή του Πολίτη (σκότισο μιας δημοκρατικής αγωγής). Σύμφωνα με σχόλια των συναδέλφων της, φιλοδοξούσε μια υψηλής στάθμης παιδεία, βασισμένη στο σχολείο εργασίας.³⁰⁵ Αν και η ιδρυτική απόφαση της ΠΕΕΑ περιλάμβανε για το πρόγραμμα του Φροντιστηρίου τα μαθήματα: «Στοιχεία Παιδαγωγικής, Ψυχολογία, Διδακτική, Νέα Ελληνικά, Ιστορία», το πρόγραμμα αυτό, αν δούμε την ποικιλία των μαθημάτων που δίδασκε η Ρ. Ιμβριώτη, αντιλαμβανόμαστε πόσο διευρύνθηκε.

Περίπου τρεις μήνες κράτησε το Φροντιστήριο (15 Ιουλίου-10 Οκτωβρίου). Σύμφωνα με τη σπουδάστρια του φροντιστηρίου, Α. Ξένου-Βενάρδου,³⁰⁶

για να τιμήσουν τη λειτουργία του, έφτασαν στην Τύρνα ο στρατηγός Στέφανος Σαράφης και ο Κώστας Καραγιώργης – με μοτοσικλέτα. Τους υποδέχτηκαν με τραγούδια 1.500 άντρες, γυναίκες και παιδιά, που μαζεύτηκαν από τα γύρω χωριά. Η γιορτή πήρε τη μορφή πανηγυριού...³⁰⁷

Στην τελετή της λήξης, η Ρ. Ιμβριώτη απηύθυνε χαιρετισμό στους σπουδαστές της με τα παρακάτω λόγια: «Σας θαυμάζω, σας καμαρώνω και σας καλοτυχίζω παιδιά της Ελλάδας. Με σας είμαι σίγουρη, πως θα δημιουργήσουμε μιαν Ελλάδα λεύτερη, χαρούμενη, δημοκρατική...».³⁰⁸

Εκτός από αυτές τις δύο σχολές λειτούργησαν και άλλες σχολές για την κατάρτιση διδασκάλων από τοπικές αντιστασιακές οργανώσεις: το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Θήβας, το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Γρεβενών, το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Πιερίας, το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο στα Λαγκάδια Αρκαδίας, καθώς και η Γεωργική Σχολή Φθιώτιδας. Σύμφωνα με τον Χ. Σακελλαρίου, το Φροντιστήριο Θηβών λειτούργησε τον Ιούνιο και Ιούλιο του 1944, δηλαδή άρχισε τη λειτουργία του λίγο πιο πριν από τα Φροντιστήρια του Καρπενησιού και της Τύρνας. Ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της επαρχιακής οργάνωσης του ΕΑΜ Θηβών. Το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Γρεβενών λειτούργησε τρεις μήνες: Ιούλιο, Αύγουστο και Σεπτέμβριο του 1944. Επειδή οι παιδαγωγοί

305. Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 118.

306. Για τη μαρτυρία της Α. Ξένου-Βενάρδου σχετικά με τη φοίτησή της στο φροντιστήριο, βλ.: Αλίκη Ξένου-Βενάρδου, «Πρώτα εμείς να γίνουμε άνθρωποι!»: Το παιδαγωγικό φροντιστήριο στην Τύρνα, που διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη», *Ριζοσπάστης*, 30/7/2000, 19. Βλ. επίσης: Της ίδιας, «Γαύδος. Εδώ έζησε η Καλυψώ! ...αλλά και γυναίκες εξόριστες», *Ριζοσπάστης*, 5/8/2001, 18.

307. Αλίκη Ξένου-Βενάρδου, «Η "κόκκινη δασκάλα"», *Ριζοσπάστης*, 12/12/1999, 23.

308. Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 120.

που είχε τότε στη διάθεσή της η ΠΕΕΑ ήταν απασχολημένοι με τα άλλα δύο Παιδαγωγικά Φροντιστήρια, της Τύρνας και του Καρπενησίου, η Γενική Διοίκηση Μακεδονίας ανέθεσε τη διεύθυνση του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου Γρεβενών στον μετεκπαιδευόμενο στο πανεπιστήμιο δάσκαλο Κ. Καραπατάκη. Όταν τα μαθήματα του Φροντιστηρίου τελείωσαν, στάλθηκε από την ΠΕΕΑ η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη για να εξετάσει τους σπουδαστές. Μαζί με τα πτυχία δόθηκε σε κάθε σπουδαστή και ο διορισμός του σε κάποιο σχολείο της περιοχής από τον Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με σκοπό την κάλυψη των ίδιων αναγκών λειτούργησε ένα ακόμα Παιδαγωγικό Φροντιστήριο στη Μέση Μηλιά Πιερίας, στις πλαγιές των Πιερίων. Λειτούργησε σε δύο περιόδους, από τέσσερις εβδομάδες την καθεμιά: τον Ιούνιο του 1944 και τον Αύγουστο του 1944. Φοίτησαν 20 σπουδαστές σε κάθε περίοδο. Διευθυντής ήταν ο Κ. Λουκόπουλος.³⁰⁹

Στο Αρχείο Κ. Σωτηρίου εντοπίσαμε χειρόγραφες σημειώσεις του παιδαγωγού από την «Ομιλία του Γραμματέα Αλέξη», οι οποίες αναφέρονται σε έναν μεγάλο αριθμό Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων. Οι σημειώσεις αυτές προέρχονται κατά πάσα πιθανότητα από τη Β΄ Συνδιάσκεψη της ΕΠΟΝ Στερεάς Ελλάδας (1/8/1944 ως 3/8/1944). Εκεί αναφέρεται: «29 Γυμνάσια – 22 άνοιξαν (Στερεά). άνοιξαν 625 Δημ. σχολεία (Στερεά). 36 Επονίτες δάσκαλοι – 60 Παιδαγ. Φροντιστήρια. Δεν άνοιξαν όλα τα σχολεία – έλλειψαν συσσίτια. Λειτουργεί τώρα η Τρίτη γεωργική σχολή».³¹⁰ Ο αριθμός αυτός των φροντιστηρίων που αναφέρεται εδώ προφανώς δεν αντιστοιχεί σε καλά θεσμοθετημένες δομές με μεγέθη, κανονικότητα και κόστος λειτουργίας ενός Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου.

309. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 87-99.

310. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (1) [Κώστα Σωτηρίου].

4. Αρχές του σχολείου εργασίας και νεανικές οργανώσεις του ΕΑΜ στα αναγνωστικά του Βουνού

4.1 Το πλαίσιο συγγραφής των αναγνωστικών

Σημαντικό σταθμό στην εκπαιδευτική δραστηριότητα των αριστερών παιδαγωγών τη δεκαετία του 1940 αποτελούν τα δύο αναγνωστικά του Βουνού. Σε αυτά, οι αριστεροί παιδαγωγοί του ΕΑΜ εφαρμόζουν τις παιδαγωγικές τους αρχές μέσα στις ιδιόζουσες συνθήκες του πολέμου από τη μία μεριά και της οικοδόμησης των θεσμών της Ελεύθερης Ελλάδας από την άλλη, εκφράζοντας τη γενικότερη στάση και ιδεολογία του εαμικού κινήματος. Μεταγενέστερο της περιόδου της Κατοχής είναι το *Αναγνωστικό της Φυλακής* του Μ. Παπαμαύρου, το οποίο αποτυπώνει το αίσθημα της ήττας και συνδέεται περισσότερο με την παιδευτική παράδοση των Ελλήνων πολιτικών κρατουμένων και εξορίστων. Ωστόσο, από άποψη παιδαγωγική και ως προϊόν της παιδαγωγικής συγκρότησης του Μ. Παπαμαύρου, βοηθά να διερευνήσουμε τη βαθύτερη δομή και σκέψη των αριστερών παιδαγωγών τη δεκαετία του 1940, τη σκέψη τους δηλαδή όταν, παρά τις αναζητήσεις και τις παλινωδίες της μεσοπολεμικής εποχής, η Ρ. Ιμβριώτη και ο Μ. Παπαμαύρος εντάσσονται στο εαμικό κίνημα και το ΚΚΕ κατακτά μια κυρίαρχη θέση στην ελληνική πολιτική σκηνή.

Τα αναγνωστικά του Βουνού εντάσσονται στις προσπάθειες της ΠΕΕΑ για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού δικτύου στα εδάφη της Ελεύθερης Ελλάδας.³¹¹ Η εκπαίδευση του λαού κατείχε κεντρικό ρόλο στους σχεδιασμούς της ΠΕΕΑ μέσα στην Κατοχή. Οι προτάσεις που διατυπώνονται τα χρόνια αυτά και που αποτυπώνονται και στις άλλες επιχειρούμενες εφαρμογές της περιόδου (*Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας*,³¹² Παιδαγωγικά Φροντιστήρια, αναγνωστικά του Βουνού) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα αυτές να εφαρμοστούν στα εδάφη που ελέγχονταν από τους αντάρτες.

Η μέριμνα της ΠΕΕΑ για τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων είχε προκύψει από την εμπειρία της ένοπλης αντίστασης του λαού και της οικοδόμησης των θεσμών του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ, καθώς και από τον έκτακτο χαρακτήρα των όσων βίωναν τα παιδιά.³¹³

311. Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Τα αναγνωστικά του Βουνού», στο *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών* (Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2014), 146-156.

312. Το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας* διακηρύσσει από την πρώτη του κιόλας σελίδα το σύνθημα «έναν λαός μια παιδεία», που αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση από τις παλαιότερες προτάσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου για το διπλό δίκτυο σχολείων, αλλά και από κάποιες από τις μεταπολεμικές θέσεις της ΕΔΑ. Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο Α. Γκράμσι θεωρεί κρίση του σχολείου τη διάσπαση της εκπαιδευτικής αρχής και τον πολλαπλασιασμό, που προεικονίζει την επαγγελματική διαίρεση της κοινωνικής παραγωγικής δραστηριότητας. Βλ.: Mario Alighiero Manacorda, «Ο Μαρξισμός σαν μορφωτική παράδοση», *Αντί*, τχ. 54 (1976): 44.

313. Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*, 56.

Στο πλαίσιο αυτό, συντάχθηκαν δύο αναγνωστικά, η *Ελεύθερη Ελλάδα* για την Ε' και Στ' τάξη στο Καρπενήσι και *Τα Αετόπουλα*³¹⁴ για την Γ' και Δ' τάξη στην Τύρνα. Για τις μικρές τάξεις, θα τύπωναν το αλφαβητάρι της Β' τάξης *Ο κόσμος του παιδιού* του 1932,³¹⁵ το οποίο είχαν συγγράψει οι Δ. Δεληπέτρος, Δ. Δούκα και Ρ. Ιμβριώτη.³¹⁶ Το συγκεκριμένο αναγνωστικό αναπαράγει τις κατευθυντήριες γραμμές των αρχών του σχολείου εργασίας και περιέχει διάφορα κείμενα από τη ζωή των παιδιών στο σπίτι, τις καθημερινές τους ασχολίες, αλλά επίσης και τη σχολική και κοινωνική ζωή. Σε αυτό δεν απουσιάζουν καθόλου οι θρησκευτικές αναφορές. Έτσι, διαβάζουμε στο αναγνωστικό:

Γρήγορα, μας λέει η μητέρα, το μεσημέρι θα πρέπει να τα έχουμε όλα έτοιμα. Στις δυο θα πάμε να ξομολογηθούμε, γιατί αύριο θα κοινωνήσουμε. Σκεφτήκατε τις αμαρτίες σας; Πρώτη φορά εγώ κι η αδερφή μου ξομολογηθήκαμε. Ζητήσαμε συχώρηση από τον πατέρα μας και τη μητέρα μας και μπήκαμε στην καμαρούλα του παπά. Πώς τον φοβηθήκαμε σήμερα! Άλλη μέρα τρέχουμε και του φιλούμε το χέρι κι ο πάτερ-Ηλίας μας δίνει κουφέτα. Μα σήμερα άλλαξε. Δε γελάει, παρά μας κοιτάζει, και τους δυο σοβαρά. Κι οι δυο κατεβάσαμε τα μάτια, δεν τολμούμε να τον αντικρύσουμε...³¹⁷

Χαρακτηριστικό του αναγνωστικού είναι ότι περιλαμβάνει και μερικά «σκληρά» κείμενα τα οποία περιγράφουν τη φτώχεια και τις συνέπειες της προσφυγιάς πάνω στα παιδιά. Παράδειγμα αποτελεί η αφήγηση του μικρού Κώστα:

Δεν έχω δικούς μου πια· είμαι από τη Σμύρνη. Όλους τους έχασα! Τον πατέρα μου, τη μητέρα και τον αδερφό μου. Μονάχα εγώ σώθηκα με τη γιαγιά μου. Από τη Σμύρνη μας έφεραν εδώ σ' ένα χωριό. Εγώ ήρθα ύστερα μόνος μου εδώ πέρα μ' ένα γείτονά μας, για να βρω και να μάθω καμιά δουλειά. Τώρα ζητάω να φέρω τη γιαγιά μου. Να δω, πως θα τα καταφέρω.³¹⁸

Το αναγνωστικό των Δ. Δεληπέτρου, Δ. Δούκα και Ρ. Ιμβριώτη γράφεται την περίοδο των κυβερνήσεων Βενιζέλου, όταν η Ρ. Ιμβριώτη έχει απομακρυνθεί από την Αριστερά και επικεντρώνεται σε παιδαγωγικές και φιλοσοφικές έρευνες που δεν φαίνεται να

314. Σημειώνουμε εδώ ότι το ΚΚΕ ονόμαζε «Αετόπουλα» τις οργανώσεις που αποτελούνταν από μικρά παιδιά που συμμετείχαν στην Αντίσταση, υπό την καθοδήγηση της ΕΠΟΝ. Σταύρος Ζορμπαλάς, *ΕΠΟΝ: Τραγουδούσαν και πολεμούσαν για την λευτεριά* (Αθήνα: Δελφίνι, 1993), 113-130.

315. Δημ. Δεληπέτρος, Δημήτριος Δούκας και Ρόζα Ιμβριώτη, *Ο κόσμος του παιδιού. Αναγνωστικό για τη Β' τάξη* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ι. Σιδέρη, 1932).

316. Γιάννης Κατσαντώνης, *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί-παιδεία-ελευθερία. Συμβολή στην ιστορία της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981), 131.

317. Δεληπέτρος, Δούκας και Ιμβριώτη, *Ο κόσμος του παιδιού*, 110.

318. Στο ίδιο, 82.

αντανακλούν τις αναζητήσεις της δεκαετίας του 1920. Παρ' όλα αυτά, στο πλαίσιο της επιχειρούμενης επαναθεμελίωσης της παιδείας που επιχειρεί η ΠΕΕΑ, κρίθηκε επαρκές το συγκεκριμένο αναγνωστικό, χωρίς να τεθεί θέμα για το περιεχόμενό του, καθώς αποτελεί μια συνεπή εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας και είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα. Το γεγονός αυτό δείχνει τη συνέχεια και τα σημεία σύμπτωσης μεταξύ του εκπαιδευτικού έργου της ΠΕΕΑ και της μεταρρυθμιστικής κίνησης των Ελλήνων παιδαγωγών του Μεσοπολέμου.

Το αναγνωστικό όμως, στη συγγραφή του οποίου συμμετέχει η Ρ. Ιμβριώτη την περίοδο της Κατοχής, διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από τις όποιες μεσοπολεμικές προσπάθειες. Το πρώτο το οποίο σημειώνεται για τα αναγνωστικά αυτά είναι η ταχύτητα με την οποία συγγράφηκαν και τυπώθηκαν. Η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη τονίζει ότι αποτέλεσε θαύμα η ταχύτητα της συγγραφής, της εικονογράφησης και της εκτύπωσης του αναγνωστικού *Τα Αετόπουλα*. Η παιδαγωγός χαρακτηριστικά αναφέρει:

θα γράψεις το αναγνωστικό της Γ' και Δ' τάξης του δημοτικού, μου λέει ο γραμματέας της παιδείας ο Π. Κόκκαλης. Σ' ένα μήνα πρέπει να είναι τυπωμένο... Θα πρέπει να τηρηθούν οι παιδαγωγικές αρχές που πρωτανεύουν στη σύνταξη των σχολικών βιβλίων, όμως με μια ειδοποιό διαφορά: την σημερινή (τοτινή) πραγματικότητα των παιδιών... Οι μαθητές 9 και 10 χρονών δεν ήταν τα συνηθισμένα παιδιά. Ήταν τα παιδιά που συμμετείχαν στον πόλεμο, κάνουν τα ίδια ηρωικές πράξεις... Βλέπεις, συναγωνιστή, είπα, δεν έχουν καμιά σχέση τα βιβλία που έγραφα ως τώρα μ' αυτό που πρέπει να γράψω σήμερα... Το πρωί βγήκε η απόφαση: τέτοια βιβλία μας χρειάζονται, μου είπαν.³¹⁹

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Μ. Παπαμαύρος για το αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* μας πληροφορεί ότι η αδυναμία του να εποπτεύσει την εκτύπωση είχε ως αποτέλεσμα αρκετά τυπογραφικά λάθη, ενώ η ανάγκη να κυκλοφορήσει το συντομότερο δυνατό είχε ως αποτέλεσμα να μην υπάρξει εικονογράφηση.³²⁰ Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο ίδιος ο Μ. Παπαμαύρος θεωρούσε μεγάλο παιδαγωγικό λάθος την παρουσίαση καινούργιου υλικού στα παιδιά που να περιέχει λάθη, για παράδειγμα μια ανορθόγραφη λέξη.³²¹

Τα αναγνωστικά του Βουνού, γραμμένα προς το τέλος της Κατοχής, φαίνεται ότι εκκινούν από την άμεση εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης και τη βιωματική εμπειρία των παιδιών, που περιλαμβάνει (τουλάχιστον στην αντίληψη των συγγραφέων) την εμπειρία της Εθνικής Αντίστασης, από τη μία, και την οικοδόμηση των θεσμών της Ελεύθερης

319. Ρόζα Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 87-88 (Μάρτιος-Απρίλιος 1962): 472.

320. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' και Στ' τάξης* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1983), 120.

321. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 38.

Ελλάδας (της τοπικής αυτοδιοίκησης και της δικαιοσύνης), από την άλλη. Απουσιάζει δηλαδή η αναπτυξιακή προοπτική, που τα θεμέλιά της μπαίνουν την ίδια περίοδο μέσα στην Κατοχή, δηλαδή με τις ΟΜΣΑ (Ομάδες Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης), πρόγονο του περιοδικού *Ανταίος* και της Εταιρείας «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση».³²²

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι η αριστερή εκπαιδευτική πρόταση του εαμικού μπλοκ εξουσίας, όπως αποτυπώνεται στο θεωρητικό έργο των Ομάδων Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης (ΟΜΣΑ) και της οργάνωσης «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», βρίσκεται σε στενή συνύφανση με ένα κεντρικό αναπτυξιακό σχέδιο, το οποίο επεξεργάζονται οι τεχνικοί και οι οικονομολόγοι της οργάνωσης. Η συμπύκνωση αυτής της συνολικής πρότασης για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας βρίσκεται στο ογκώδες έργο του Δ. Μπάτση *Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα*.³²³ Η αναπτυξιακή αυτή προοπτική αποτελεί ουσιαστική πλευρά της πραγματικότητας, την οποία αναγνωρίζουν οι αριστεροί παιδαγωγοί και η οποία θα πρέπει να εμπνεύσει τη νέα γενιά.

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το μεταγενέστερο, γραμμένο μέσα στην περίοδο του Εμφυλίου, *Αναγνωστικό της Φυλακής* του Μ. Παπαμαύρου. Το αναγνωστικό αυτό γράφτηκε στις φυλακές της Αίγινας τον χειμώνα του 1947. Εδώ βέβαια η κοινότητα λαμβάνει τη μορφή της Ομάδας Συμβίωσης των κρατουμένων, η οποία αποτελεί βασική οργανωτική δομή των πολιτικών κρατουμένων ήδη από την περίοδο του Μεσοπολέμου. Το «Γραφείο Διαφώτισης» της ομάδας των πολιτικών κρατουμένων της φυλακής ανέθεσε στον Μ. Παπαμαύρο, όπως μας πληροφορεί ο Χ. Σακελλαρίου, να συγγράψει: α) ένα αλφαβητάριο για τους εντελώς αγράμματους, β) ένα αλφαβητάριο της Β' Δημοτικού, ένα αλφαβητάριο της Γ' και της Δ' τάξης, δ) ένα αλφαβητάριο της Ε' και της Στ' τάξης. Ο ίδιος ο Μ. Παπαμαύρος έγραψε μέσα στη φυλακή, εκτός από τα παραπάνω, μια Γεωγραφία της Ελλάδας και μια Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από όλο αυτό το υλικό δεν σώθηκε παρά μόνο το αναγνωστικό που προοριζόταν για τη Γ' και την Δ' τάξη του Δημοτικού. Το αναγνωστικό αυτό γράφτηκε καθ' υπαγόρευση του Μ. Παπαμαύρου προς τον φυλακισμένο αγωνιστή Σπ. Μήλα σε δύο αντίτυπα.³²⁴

322. Νίκος Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (Εισαγωγική διάλεξη στους σκοπούς της Εταιρείας "Επιστήμη-Ανοικοδόμηση" που δόθηκε την Κυριακή 30 Δεκεμβρίου 1945 στο θέατρο "Βρεττανία")», *Ανταίος* 1, τχ. 13-14 (1946): 285-287.

323. Δημήτρης Μπάτσης, *Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα* (Αθήνα: Κέδρος, 1977).

324. Σακελλαρίου, *Μιχ. Παπαμαύρος: Η ζωή, οι διώξεις, το έργο του*, 6-7.

4.2 Το περιεχόμενο και η γλώσσα των αναγνωστικών: Η δημοτική γλώσσα και η πατρίδα σε νέες οριοθετήσεις

Το αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα* περιλαμβάνει δύο θεματικές ενότητες. Η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη, καθώς αναφέρεται στο περιεχόμενο του βιβλίου, τονίζει ότι «τίποτα δεν είναι μέσα σ' αυτό το βιβλίο φτιαχτό, φανταστικό. Όλα όσα γράφει είναι γεγονότα της καθημερινής ζωής μέσα στον εθνικοαπελευθερωτικό και απολυτρωτικό αγώνα».³²⁵ Η πρώτη ενότητα αφορά τους εθνικούς αγώνες³²⁶ και η δεύτερη αναφέρεται σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής.³²⁷ Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι περιπέτειες της κατοχικής Ελλάδας, αλλά και η συμβολή του ΕΑΜ στην Αντίσταση. Τα κατορθώματα του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ επαινούνται διεξοδικά και τονίζονται κάποιοι σταθμοί της κοινωνικής του προσφοράς (ίδρυση ιδρυμάτων κοινωνικής αλληλεγγύης, προστασία της σοδειάς του αγροτικού πληθυσμού από τους κατακτητές, ίδρυση σχολείου αναλφάβητων).³²⁸ Σε αυτά σημειώνεται η συμπαράσταση του λαού στο απελευθερωτικό έργο του ΕΑΜ με τη συμμετοχή και του κλήρου, δηλαδή των ιερέων.³²⁹ Στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται θέματα από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή. Είναι παρμένα από την ειρηνική καθημερινότητα και «έχουν ένα τόνο νοσταλγίας για κάτι που δεν έχει τη δυνατότητα, στις δύσκολες ώρες που όλοι περνούν, να υποστασιοποιηθεί».³³⁰ Εικόνες από την εξοχή,³³¹ από τις τέσσερις εποχές του χρόνου,³³² από την εργασία των ανθρώπων,³³³ όπως την αγροτική,³³⁴ πλουτίζουν τις σελίδες του αναγνωστικού αυτού.

Το αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* απευθυνόταν στα παιδιά της Ε' και της Στ' τάξης. Η συγγραφή του έγινε από τον Μ. Παπαμαύρο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Γ. Μυρισιώτη και Χ. Σακελλαρίου.³³⁵ Στον πρόλογο του αναγνωστικού, που φέρει την υπογραφή της ΠΕΕΑ, τονίζεται η πρόθεση της Πολιτικής Επιτροπής για την ανάπλαση της λαϊκής παιδείας και την ανανέωσή της με βάση τα ιδανικά της, «της λευτεριάς, της λαοκρατίας, της αλληλεγγύης, του ανθρωπισμού, της δημιουργίας μιας καλύτερης ζωής».³³⁶

325. Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», 472.

326. *Τα Αετόπουλα: Αναγνωστικό της Γ' και Δ' τάξης* (Ελεύθερη Ελλάδα: Π.Ε.Ε.Α., 1944), 13-77.

327. Στο ίδιο, 81-123.

328. Στο ίδιο, 48, 32, 51. Για τη μάχη της σοδειάς, την προστασία δηλαδή της συγκομιδής της αγροτικής παραγωγής από τις δυνάμεις Κατοχής, βλ.: Γιάννης Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα. Η εξουσία του ΕΑΜ στα χρόνια της Κατοχής (1943-1944)* (Αθήνα: Ασίνη, 2014), 62-63, 128-137.

329. *Τα Αετόπουλα*, 58.

330. Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*, 59.

331. *Τα Αετόπουλα*, 90, 114, 119, 120.

332. Στο ίδιο, 123.

333. Στο ίδιο, 91.

334. Στο ίδιο, 95.

335. Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 119.

336. Στο ίδιο, 7.

Εκτός από τον πρόλογο, στο αναγνωστικό περιλαμβάνονται 50 κείμενα, από τα οποία τα 31 είναι πεζά και τα 19 ποιήματα. Τα κείμενα εκφράζουν το πνεύμα της Αντίστασης και αναφέρονται στα έκτροπα των δυνάμεων Κατοχής και των συνεργατών τους, στους αγώνες των οργανώσεων του ΕΑΜ και ιδιαίτερα στις θυσίες³³⁷ και τα κατορθώματα του ΕΛΑΣ, της ΕΠΟΝ και των μικρών Αετόπουλων, καθώς και στους θεσμούς που οικοδόμησε το ΕΑΜ στην ανταρτοκρατούμενη ζώνη της χώρας. Παράλληλα, τονίζουν το αίσθημα της φιλοπατρίας αναπαράγοντας βασικές παραδοχές του τρίσημου σχήματος του ελληνικού εθνικισμού (αδιάσπαστη συνέχεια του έθνους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα διάμεσου της βυζαντινής εποχής), το οποίο λειτούργησε σαν καμβάς πάνω στον οποίο αποτυπώθηκε η Εθνική Αντίσταση.³³⁸ Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του ποιήματος *Το Μήνυμά της*.

Ακράγγιξες τις έρμες Θερμοπόλες/στο Μαραθώνα επέρασες, στα Κάστρα/του
Βοσπόρου ανατρίχιασες κι απλώθης/στ' ανάνθιστα βουνά του Εικοσιένα./Στο
γαλήνιο το βλέμμα σου αναζούσαν/πόννοι, αγώνες και τρόπαια και θυσίες/τωρινά
και μελλούμενα κι αρχαία.³³⁹

Σε αυτή την κατεύθυνση, προβάλλεται ο αγώνας του 1821 ως παράδειγμα που πρέπει να εμπνεύσει τους αγώνες της Αντίστασης, τη συμμετοχή στις απελευθερωτικές ενέργειες και τον αγώνα κατά των δυνάμεων Κατοχής και των Ελλήνων συνεργατών τους. Παράδειγμα αποτελεί το ποίημα «Το τραγούδι του αντάρτη», στο οποίο αναφέρεται: «Των ηρώων μας του Εικοσιένα/η φωνή στην καρδιά μου αντηχεί»³⁴⁰ ή ο στίχος στο διάσημο ποίημα του Ν. Καρβούνη «Βροντάει ο Όλυμπος»: «Ο Γοργοπόταμος στην Αλαμάνια/στέλνει περήφανο χαιρετισμό».³⁴¹ Έτσι, ο αγωνιζόμενος ελληνικός «λαός», όπως και το 1821, έτσι και σήμερα θα νικήσει τον δυνάστη-κατακτητή. Το ΚΚΕ με αυτό τον τρόπο εμφανίζεται ως ο συνεχιστής των αγώνων του ελληνικού λαού, υιοθετώντας το τρίσημο σχήμα στην αφήγησή του με στόχο την εξυπηρέτηση του δικού του ιδεολογικού

337. Η έννοια άλλωστε της θυσίας και του ηρωικού θανάτου θα καλλιεργείται συστηματικά από το Κόμμα. Πολυμέρης Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας. Οι πολιτικοί κρατούμενοι στον εμφύλιο πόλεμο*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 237.

338. Άλλωστε και ο Δ. Γληνός, στο πολύ σημαντικό του κείμενο «Τι είναι και τι θέλει το ΕΑΜ», θα διακηρύξει προς τον ελληνικό λαό: «Από τα βάθη της τρισχιλιόχρονης ιστορίας σε ατενίζουν οι πρόγονοί σου, οι ήρωες και οι μάρτυρες. Οι αγωνιστές του Μαραθώνα και της Σαλαμίνας, οι αγωνιστές του 21, οι ήρωες των αλβανικών βουνών. Μη ντροπιάσεις την ιστορία σου και μην προδώσεις τον εαυτό σου. Γίνου κι εσύ ένας αγωνιστής της λευτεριάς, μαζί μ' όλα τ' αδέρφια σου. Εμπρός! Όλοι οι Έλληνες, όλοι οι ζωντανοί άνθρωποι τούτης της γης, ενταχθείτε στο Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο». Δημήτρης Γληνός, *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο* (Αθήνα: Ο Ρήγας, 1944), 58.

339. Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 47.

340. Στο ίδιο, 29.

341. Στο ίδιο, 46.

αφηγήματος. Το σχήμα καταλήγει στον πολιτικό φορέα του Κόμματος, ο οποίος θα συνεχίσει την αγωνιστική παράδοση του ελληνικού έθνους. Σύμφωνα με τον Π. Στάθη, ο λαϊκισμός της αριστερής ιστοριογραφίας στην προσέγγιση του Εικοσιένα, ο οποίος επιτάθηκε τη δεκαετία αυτή του 1940, προσέφερε ένα αποτελεσματικό και λειτουργικό ιδεολογικό υπόβαθρο στους αγώνες της Αριστεράς την περίοδο αυτή.³⁴²

Στο αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* οι πολεμικές ενέργειες περιγράφονται συχνά με ωμό –είναι αλήθεια– τρόπο. Η βαρβαρότητα του κατακτητή, οι βιασμοί, οι κλειψιές, αλλά και οι μάχες αντανakλούν τη σκληρότητα της Κατοχής. Σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά παρουσιάζονται ως θύματα της πείνας ή ως μέλη των παιδικών και νεανικών οργανώσεων του ΕΑΜ (Αετόπουλα και ΕΠΟΝ) που συμμετέχουν στην Αντίσταση. Στο κείμενο, για παράδειγμα, «Όταν η πείνα θέριζε την Αθήνα» παρουσιάζεται μια μητέρα με την επτάχρονη κόρη της να καταρρέουν από την πείνα «...είδα μια μαυροντυμένη γυναίκα να στέκεται και να κλαίει. Δίπλα της στεκόταν η κόρη της, ένα κοριτσάκι ως εφτά χρονών. Έκλαιγε κι αυτό. – Πεινούμε, πεινούμε! φώναζαν μάνα και κόρη κι έκλαιγαν».³⁴³ Από την άλλη πλευρά, τονίζεται και η φασιστική και καταπιεστική χροιά του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου.³⁴⁴ Παράλληλα, προβάλλεται η αναγεννητική προσπάθεια της ΠΕΕΑ για την οικοδόμηση μιας νέας πολιτικής κατάστασης στη χώρα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνεται και ένα κείμενο που εκθειάζει τον θεσμό της «λαϊκής δικαιοσύνης», θεσμό που οικοδόμησε η ΠΕΕΑ στην ανταρτοκρατούμενη ζώνη:

Έτσι λοιπόν, με τα λαϊκά δικαστήρια οι δίκες γίνονται πιο εύκολες και πιο δίκαιες. Ω πόσους κόπους και πόσα έξοδα έπρεπε να κάμει κανείς πριν από τον αγώνα για μια δίκη! Πόσο τυραννιόταν ο ελληνικός λαός για να βρει το δίκιο του! Ο λαός όμως αυτός αναγνώρισε σήμερα πως τα λαϊκά δικαστήρια είναι η σωτηρία του και δε θα αφήσει ποτέ να του τα πάρουν.³⁴⁵

Εκτός από τα παραπάνω, γίνεται και αυστηρή κριτική τόσο στη μεταξική περίοδο όσο και ευρύτερα στην πολιτική ιστορία της Ελλάδας μετά το 1821. Χαρακτηριστικά αναφέρεται:

εκατόν είκοσι χρόνια, από τότε που λευτερώθηκε η Ελλάδα από τους Τούρκους, ο ελληνικός λαός είναι ελεύθερος. Όμως, ως σήμερα, δεν είδε κανένα καλό από την ελευθερία του αυτή. Το ελληνικό κράτος όχι μόνο δεν του 'δωσε ασφάλεια και

342. Παναγιώτης Στάθης, «Το Εικοσιένα στην αριστερή ιστοριογραφία του 20ού αιώνα», στο *Οι αναγνώσεις του 1821 και η αριστερά*, επιμ. Δημήτρης Δημητρόπουλος και Βαγγέλης Καραμανωλάκης (Αθήνα: «Η Αυγή»-Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2014), 34-37.

343. Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 15.

344. Στο ίδιο, 82.

345. Στο ίδιο, 87.

δικαιοσύνη, όχι μόνο δεν του 'καμε σχολεία, όχι μόνο δε φρόντισε για την υγεία του, μα ούτε και το ψωμί δεν του 'δωσε.³⁴⁶

Όταν ήρθε το καθεστώς της 4ης Αυγούστου,

οι μαύροι αυτοί άνθρωποι του Μεταξά έδερναν και βασάνιζαν τον ελληνικό λαό μέχρι θανάτου. Όλα τα ξερονήσια γέμισαν από εξόριστους και όλες οι φυλακές από φυλακισμένους. Κανείς δε μπορούσε να πει ελεύθερα τη γνώμη του για όποιο ζήτημα. Κανείς δε μπορούσε να πιάσει δουλιά, αν πρώτα δεν δήλωνε πως ήταν οπαδός του δικτάτορα. Το καθεστώς αυτό βασάνισε το λαό, λήστεψε τον τόπο, κατέστρεψε την Ελλάδα μας.³⁴⁷

Πρέπει να αναφέρουμε ότι, αν και τα δύο αναγνωστικά τα διαπερνούν οι σκληρές περιγραφές των συνθηκών της Κατοχής, οι οποίες δεν συνάδουν με την παιδικότητα και τη φύση του παιδιού, ωστόσο μπορούμε να διακρίνουμε μια διαφοροποίηση της ύλης, η οποία λαμβάνει υπόψη την ηλικία των παιδιών. Έτσι, στο αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα* για την Γ' και την Δ' τάξη, η ύλη βρίσκεται εγγύτερα στα άμεσα βιώματα του παιδιού, καθώς και στο κοινωνικό του περιβάλλον (δηλαδή το χωριό του, το σπίτι, το φυσικό περιβάλλον, τη συνοικία του). Έτσι, οι διηγήσεις για τα Αετόπουλα είναι περισσότερες στο αναγνωστικό της Ρ. Ιμβριώτη. Επίσης γίνονται αναφορές στο ΕΑΜ και στον ΕΛΑΣ αλλά και στην οικογενειακή ζωή. Στο αναγνωστικό *Ελεύθερη Ελλάδα* για την Ε' και την Στ' τάξη οι αναφορές δεν εξαντλούνται στο ΕΑΜ και στον ΕΛΑΣ, αλλά επεκτείνονται στην ΕΠΟΝ, στην Ελεύθερη Ελλάδα και στην ΠΕΕΑ. Πρέπει να αναφέρουμε ότι στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* διαπιστώνουμε μια ανάλογη διαφοροποίηση της ύλης αναφορικά με την Γ', την Δ', την Ε' και την Στ' τάξη. Αν και οι διδακτικές ενότητες στο *Σχέδιο* αυτό αντλούνται από την ειρηνική ζωή και το όραμα για την Ανοικοδόμηση της χώρας, μπορούμε να δούμε τη μέριμνα για τη διαφοροποίηση της ύλης με βάση την ηλικία. Έτσι, σύμφωνα με το *Σχέδιο*, στην Γ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα αφορά τη συνοικία και το χωριό, στην Δ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα αφορά την πόλη μας, το φθινόπωρο και το χωριό μας (θαλασσινό ή στεριανό). Στην Ε' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα ξεκινά με το «ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού», ενώ στην Στ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα τιτλοφορείται «Ο τόπος μας», δηλαδή ολόκληρη η Ελλάδα, όπως σημειώνει το κείμενο.³⁴⁸

Ένα άλλο σημείο που χρήζει αναφοράς για τα αναγνωστικά του Βουνού είναι οι λίγες μεν σημαντικές δε αναφορές που περιλαμβάνει, οι οποίες με άμεσο τρόπο τονίζουν τον ρόλο των κομμουνιστών και του Ν. Ζαχαριάδη, ο οποίος και ονομαστικά αναφέρεται,

346. Στο ίδιο, 82.

347. Στο ίδιο.

348. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 16-21.

στους αγώνες για δημοκρατία και Εθνική Ανεξαρτησία.³⁴⁹ Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται ο αγώνας των κομμουνιστών ενάντια στη δικτατορία του Ι. Μεταξά, καθώς και οι διώξεις που αυτοί υπέστηκαν. Σε αυτή την κατεύθυνση, προβάλλεται η σημαντικότητα του γράμματος του Ν. Ζαχαριάδη για την τόνωση του ηθικού του ελληνικού λαού την περίοδο του Ελληνοϊταλικού Πολέμου. Δεν λείπουν και κάποιες άμεσες αναφορές στον πρωταγωνιστικό ρόλο του ΚΚΕ και του Ν. Ζαχαριάδη. Οι λίγες μεν πολύ θετικές δε αναφορές στο πρόσωπο του Γενικού Γραμματέα του ΚΚΕ και στους κομμουνιστές συσχετίζονται βέβαια με δύο γεγονότα που αφορούν την ευρύτερη πολιτική ζωή του τόπου και όχι τους καθαρά ταξικούς αγώνες του ΚΚΕ. Η δικτατορία του Μεταξά ήταν αντιπαθητική, τουλάχιστον ως τον Εμφύλιο, όχι μόνο στους κομμουνιστές, αλλά και στον λοιπό πολιτικό κόσμο της χώρας.

Έτσι, διαπιστώνουμε ότι κεντρικό ζήτημα τόσο της αγωγής γενικότερα όσο και των αναγνωστικών που φαίνεται να προτάσσεται σε όλα τα προαναφερθέντα βιβλία είναι η επίγνωση της «πραγματικότητας», την οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη της η παιδαγωγική επιστήμη. Φυσικά, αυτή η πραγματικότητα, έκκληση κατά τους αριστερούς παιδαγωγούς της εποχής σε μια υποτιθέμενη αντικειμενικότητα, επιδέχεται ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών και προσεγγίσεων. Οι ερμηνείες αυτές ακολουθούν τα αξιακά συστήματα του κάθε ερευνητή, παιδαγωγού, μεταρρυθμιστή, επιβάλλοντας εντέλει υποκειμενικές τοποθετήσεις ως αντικειμενικές πραγματικότητες. Χωρίς να επεκταθούμε παραπάνω σχετικά με το σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι τη νεοελληνική πραγματικότητα επικαλούνταν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί προσπαθώντας να εκσυγχρονίσουν την ελληνική παιδεία, την ελληνική πραγματικότητα επικαλούνταν και οι συντηρητικοί παιδαγωγοί για να πολεμήσουν τον δημοτικισμό.³⁵⁰ Φυσικά, το ζήτημα είναι κατά πόσο η κάθε ερμηνευτική προσέγγιση επαληθεύεται ή συνταιριάζει με άλλες ερμηνείες και ανταποκρίνεται στις πρακτικές των κοινωνικών υποκειμένων. Η Αριστερά θα πρόσθετε σε αυτό το σημείο την προβληματική του κατά πόσο η κάθε ερμηνεία εξυπηρετεί τα «συμφέροντα» της αστικής τάξης ή της εργατικής τάξης. Στη λογική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών που πρωταγωνίστησαν στις εκπαιδευτικές προσπάθειες της ΠΕΕΑ κατά την περίοδο της Κατοχής, το εθνικοαπελευθερωτικό κίνημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, που αντιπροσωπεύει

349. Την ίδια περίπου εποχή ο Δ. Γληνός θα υμνεί στα άρθρα του τον Λένιν, τον Στάλιν και τον Ζαχαριάδη. Βλ. χαρακτηριστικά: Δημήτρης Γληνός, «Τα σημερινά προβλήματα του ελληνισμού», στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη "Κομμουνιστική Επιθεώρηση" της γερμανικής κατοχής* (Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008), 101-103. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η Οκτωβριανή επανάσταση και το εθνικό πρόβλημα», στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη "Κομμουνιστική Επιθεώρηση" της γερμανικής κατοχής*, 79.

350. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, ότι η επίσημη αναγνωρισμένη διγλωσσία με το Σύνταγμα το 1911 οριοθετεί την ελληνική πραγματικότητα επιτάσσοντας τη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Βλ.: Χαράλαμπος, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 65.

την πολιτική έκφραση όλου του έθνους.³⁵¹ Η προβολή του έργου της ΠΕΕΑ και των κατορθωμάτων της Εθνικής Αντίστασης δεν θεμελιώνεται μόνο στις έκτακτες συνθήκες. Για τους φορείς του πνεύματος του σχολείου εργασίας, οι αναφορές αυτές πραγματώνουν την παιδαγωγική αρχή της άμεσης πραγματικότητας. Αυτή αφορά την ανάγκη να γνωρίσουν τα παιδιά τη γύρω τους σύγχρονη ζωή, μέσα στην οποία κινούνται. Τα παιδιά κατά τη λογική αυτή πρέπει να κατανοήσουν τα σύγχρονα προβλήματα της εποχής τους «και να αναπτύξουν την πρωτοβουλία τους και να βοηθήσουν στη λύση τους».³⁵²

Σε αυτό το πλαίσιο, τόσο το έργο της ΠΕΕΑ όσο και το έργο των παιδαγωγών της Γραμματείας της Παιδείας προβάλλονται ως ένα έργο που αγκαλιάζει όλο το έθνος, ανακαλώντας μνήμες ιδιαίτερα από το «ιστορικό ανάλογο» του 1821 (όπως αυτό βέβαια γίνεται αντιληπτό μέσω της προσέγγισης του Γ. Ζεύγου, ο οποίος θα τοποθετηθεί ενάντια στην αντίληψη του Γ. Κορδάτου για τις κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ελληνική επανάσταση).³⁵³ Δίπλα στην πανεθνική σημασία του ένοπλου αγώνα και της θεσμικής πλαισίωσής του, που καθοδηγεί η ΠΕΕΑ, προβάλλεται το αίτημα για βαθιές κοινωνικές αλλαγές που πρέπει να επέλθουν στη μεταπολεμική Ελλάδα. Οι αλλαγές αυτές, αν και δεν κάνουν αναφορά στον κομμουνισμό άμεσα, ωστόσο συμπτυκνώνονται στις διακηρύξεις για τη δημιουργία μιας ελεύθερης λαοκρατούμενης Ελλάδας. Οπωσδήποτε οι συγκαίρινοι άνθρωποι μπορούσαν να συνδύσουν στο μυαλό τους το ΚΚΕ με τη Σοβιετική Ένωση και το κοινωνικό της σύστημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το ΚΚΕ από την πλευρά του δεν φρόντιζε να καλλιεργεί την αίσθηση του πανεθνικού χαρακτήρα της Αντίστασης, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την προβολή του πολιτικού του προγράμματος.

Περνώντας στο *Αναγνωστικό της Φυλακής*, θα λέγαμε ότι εδώ διακρίνουμε την προβολή του πατριωτισμού και του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα του ΕΑΜ, αλλά και την απουσία θρησκευτικών αναφορών. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Μ. Παπαμαύρος κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου δεν θα συμπαραταχθεί με τον Δ. Γληνό, όπως γράφει στον Α. Δελμούζο, εξαιτίας δύο βασικών ζητημάτων: α) της θρησκευτικής αγωγής, β) της αντίληψης του Δ. Γληνού σχετικά με τον ανθρωπισμό και τη σύνδεσή

351. Ο Κ. Σωτηρίου μάλιστα σε άρθρο του στον *Ανταίο* αναφέρει ότι η αναγέννηση της παιδείας μεταξύ άλλων περνά μέσω της αναγνώρισης της Εθνικής Αντίστασης. Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», *Ανταίος* 1, τχ. 17-18 (1946): 368.

352. Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία στο 1947», *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1/1948): 34.

353. Ο Γ. Ζεύγος θα αναλάβει να καταρρίψει την προσέγγιση του Γ. Κορδάτου για τον κοινωνικό χαρακτήρα της επανάστασης του 1821 και τον πρωταγωνιστικό ρόλο που είχε σε αυτήν η αστική τάξη. Με αυτόν τον τρόπο αναβαθμίζεται στο σχήμα του Γ. Ζεύγου ο ρόλος των αγροτών και μειώνεται αντίστοιχα η συμβολή της αστικής τάξης. Βλ.: Γιάννης Ζεύγος, «Ο Γ. Κορδάτος σαν ιστορικός της επανάστασης του 1821», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 21 (Νοέμβριος 1933): 26-34. Βλ. επίσης: Φίλιππος Ηλιού, «Η ιδεολογική χρήση της ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου-Ζεύγου», στο *Οι αναγνώσεις του 1821 και η αριστερά*, επιμ. Δημήτρης Δημητρόπουλος και Βαγγέλης Καραμανωλάκης (Αθήνα: «Η Αυγή»-Αρχαία Σύγχρονη Κοινωνική Ιστορία, 2014), 15-28.

του με την έννοια του έθνους. Από το σημείο αυτό αντιλαμβανόμαστε τον συγκερασμό που προέκυψε όταν ο Μ. Παπαμαύρος υπερβαίνει από τη μία τις απόψεις του από την περίοδο του Μεσοπολέμου και το ΚΚΕ αναπροσαρμόζει την πολιτική του γραμμή (σε σχέση με το 1927) όσον αφορά τον νεοελληνικό πολιτισμό και την εθνική ιστορία.

Σε σχέση με τα δύο αναγνωστικά του Βουνού, το *Αναγνωστικό της Φυλακής* διαφέρει στο γεγονός ότι αποπνέει το αίσθημα της προδοσίας του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα από την πλευρά των Συμμάχων Άγγλων και του ελληνικού αστικού κόσμου. Έτσι, αναφέρεται ότι «ενώ το ΕΑΜ, μπορούσε, με βοηθό το Δημοκρατικό αυτό Στρατό, να τσακίσει και να εξοντώσει τους αντιπάλους του, όχι μόνο δεν το κάνει, μα αντίθετα κηρύσσει τη συμφιλίωση»,³⁵⁴ ενώ ένας φυλακισμένος αγωνιστής διακηρύσσει: «...η συμπεριφορά των Ιταλών απέναντί μου ήταν πολύ καλύτερη από τη συμπεριφορά των Εγγλέζων που ήταν σύμμαχοί μας».³⁵⁵ Το ίδιο κλίμα μπορούμε να διαπιστώσουμε και στα πρώτα μετα-δεκεμβριανά φύλλα του νόμιμου *Ριζοσπάστη*, στα οποία από τη μια καταγγέλλονται οι ακρότητες της χωροφυλακής και της «Χ» και από την άλλη πλευρά διαφαίνεται η διστακτική στάση των Άγγλων έναντι των ακροτήτων της δεξιάς.³⁵⁶

Στο *Αναγνωστικό της Φυλακής* οι αναφορές στον Ελληνοϊταλικό Πόλεμο τονίζουν την «ηρωική» στάση των κομμουνιστών:

όταν ξημέρωσε η 28η του Οκτώβρη, ολόκληρος ο Ελληνικός Λαός βρισκόταν σε πολεμική κίνηση... Συνεπαρμένος από το γράμμα που του είχε στείλει ο συναγωνιστής Ζαχαριάδης μέσα από τη φυλακή, ήταν αποφασισμένος να θυσιαστεί... «Όλη η Ελλάδα! Βράχο με βράχο, καλύβα με καλύβα, να γίνει ένα φρούριο ενάντια στον καταχτητή!» έτσι έγραφε ο Ζαχαριάδης μέσα από τη φυλακή.³⁵⁷

Παράλληλα, η επίσημη κυβέρνηση της χώρας, δηλαδή το καθεστώς Μεταξά, προβάλλεται ως προδοτικό, διεφθαρμένο και ανίκανο να αντισταθεί:

Μα η ανώτερη Διοίκηση του Στρατού μας και η κυβέρνηση πρόδωσαν τον ελληνικό λαό. Άφησαν στο στρατό μας, δηλαδή τα παιδιά του λαού μας, χωρίς πολεμοφόδια, χωρίς ρούχα και χωρίς τροφές απάνω στα χιονισμένα αλβανικά

354. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια. Το αναγνωστικό της Φυλακής*, Αθήνα: Κάδμος, 1989), 22.

355. Στο ίδιο, 93.

356. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Μοναρχικοί επιτέθηκαν στην Πάτρα κατά του σ. Πορφυρογένη», *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Μοναρχικοί κακουργούν ασύδοτοι. Διασύρουν γυμνές και κουρεύουν γυναίκες», *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Και άλλο θύμα των χιτών τροχιοδρομικός Καζάκος», *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2.

357. Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια*, 15.

βουνά... Ακόμα και τα δέματα που έστελνε ο λαός, ποτέ δεν έφταναν στα χέρια των στρατιωτών.³⁵⁸

Η εμπειρία της εαμικής αντίστασης, πρόσφατη ακόμα, προβάλλεται στο αναγνωστικό αυτό του Μ. Παπαμαύρου μαζί με το αίτημα της Ανοικοδόμησης.³⁵⁹ Το ΕΑΜ, όπως αναφέρεται στο Αναγνωστικό,

είναι μια εθνική, πατριωτική ένωση, που ιδρύθηκε για να απελευθερώσει τον ελληνικό λαό από τον ξένο κατακτητή και από τους ντόπιους εκμεταλλευτές του. Οι σκοποί του ΕΑΜ ήταν από την αρχή 3: α) Η επιβίωση του λαού. Δηλαδή να βοηθηθεί το λαό να μην πεθάνει από την πείνα... β) η εθνική απελευθέρωση... γ) η απολύτρωση του λαού από τους εκμεταλλευτές του...³⁶⁰

Μεταξύ των επιτευγμάτων του είναι ότι όρισε τη λαϊκή γλώσσα ως επίσημη γλώσσα του έθνους και έδωσε ψήφο στις γυναίκες. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι η αναφορά αυτή αποτελεί μια από τις λίγες αναφορές στη γυναίκα.

Ωστόσο, όπως αναφέραμε, το *Αναγνωστικό της Φυλακής* έχει ως κεντρικό άξονα τις εμπειρίες των φυλακισμένων και την οργανωμένη ζωή των πολιτικών κρατουμένων. Οι σελίδες του αποπνέουν την εμπειρία των κομμουνιστών από την προπολεμική εποχή στην οργανωμένη διαβίωση μέσα στις φυλακές και την οργάνωση της ψυχαγωγίας και της μόρφωσής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφή που γίνεται στο Αναγνωστικό της προετοιμασίας για την Πρωτοχρονιά:

Στα παλιά τα χρόνια, το να 'ταν κανείς φυλακισμένος θεωρούνταν μεγάλη ατυχία. Εμείς μόνο οι αγωνιστές του λαού κατορθώσαμε να κάνουμε τις φυλακές κέντρα ζωής και μόρφωσης... Μα και μέσα στη φυλακή δε μείναμε με σταυρωμένα χέρια. Κάναμε ό,τι μπορούσαμε, για να βγούμε από κει μέσα πιο συνειδητοί αγωνιστές και πιο μορφωμένοι και έτσι να είμαστε πιο ωφέλιμοι στη ζωή του λαού μας... και μ' όλες μας τις απαγορεύσεις, εμείς είχαμε καταφέρει να κάνουμε πάλι τη μόρφωσή μας και την ψυχαγωγία μας... Εκείνο που απ' όλα τα άλλα θα μείνει πιο ζηρηρό στο μυαλό μας, είναι η μέρα της Πρωτοχρονιάς. Από πολλές μέρες πριν

358. Στο ίδιο, 17. Χαρακτηριστικά αποτυπώνεται η θέση της Αριστεράς έναντι του καθεστώτος Μεταξά και του «προδοτικού» του ρόλου στον πόλεμο του 1940 στο έργο του Τ. Βουρνά. Βλ.: Τάσος Βουρνάς, *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Πόλεμος 1940-41-κατοχή-εθνική αντίσταση-απελευθέρωση-Δεκέμβριος 1944-Βάρκιζα*, τ. 3 (Αθήνα: Πατάκης, 2002), 11-13.

359. Το ίδιο θα κάνει συνολικότερα η Αριστερά τα πρώτα μετακατοχικά χρόνια, προβάλλοντας τα αιτήματά της για την παιδεία. Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου γράφει: «Και στα διδαχτικά βιβλία και στη διδασκαλία πρέπει πρώτα απ' όλα να αξιοποιηθεί ο ηρωικός απελευθερωτικός αγώνας του λαού και της νεολαίας». Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», 368.

360. Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια*, 20.

το Γραφείο της Ομάδας της Φυλακής σκεφτόταν με τι τρόπο να κάμει την ημέρα της Πρωτοχρονιάς πιο ευχάριστη και πιο πανηγυρική για όλους μας... όλες οι «ακτίνες» της φυλακής έπρεπε να φάνε και να ψυχαγωγηθούν μαζί.³⁶¹

Η μόρφωση προβάλλεται ως αναγκαίο προαπαιτούμενο και εφόδιο για την πολιτική συγκρότηση των κομμουνιστών.

Αναφορικά με τη γλώσσα των αναγνωστικών, μπορούμε να σημειώσουμε ότι τα αναγνωστικά του Βουνού, όπως και το *Αναγνωστικό της Φυλακής*, το οποίο συνέγραψε ο Μ. Παπαμαύρος, κάνουν χρήση της δημοτικής γλώσσας, όπως αυτή κανονίστηκε από τον Μ. Τριανταφυλλίδη στη γραμματική του, χωρίς να διστάζουν να συμπεριλάβουν στα κείμενά τους λέξεις λαϊκές ή ιδιωματικές (χαρακτηριστικές των αγροτικών περιοχών της Ελεύθερης Ελλάδας), όπως και λέξεις που έγιναν διάσημες μέσα στις συνθήκες του αγώνα: τηλεβόας, μπλόκο, Γερμανοσολιάς, σύνδεσμος, μηχανοκίνητα κ.λπ., όπως και λέξεις παρμένες από την ομιλούμενη γλώσσα: τσοπάνης, μπενζίνα, γριά-βάβω, τοπωνύμια στη λαϊκή διάλεκτο κ.λπ.³⁶² Έτσι, η γλώσσα τους βρίσκεται σε ευθεία αντίθεση με το πνεύμα των γλωσσικών αγώνων των περασμένων δεκαετιών, όπου θέμα συζήτησης και κριτικής γίνεται η λέξη στάνη ή δραγάτης.³⁶³ Τώρα εκφράζονται χωρίς δισταγμούς σε απλή γλώσσα οι στόχοι, οι προθέσεις, η καθημερινή ζωή και οι αγώνες των ανθρώπων της Αντίστασης. Σημαντικό επίσης είναι ότι στα αναγνωστικά περιλαμβάνονται κείμενα παρμένα από τον Τύπο την Αντίστασης (*Ριζοσπάστης* κ.ά.). Δίπλα στα παραπάνω, ο Ά. Ελεφάντης σημειώνει για τη «γλώσσα της Αντίστασης»:

Η πολιτική ορολογία του Αγώνα, στρατιωτικής ειδής ως επί το πλείστον και κομμουνιστικής εμπνεύσεως, αλλ' όχι μόνον, είναι τα σκληρά στοιχεία της νέας

361. Στο ίδιο, 56.

362. Ενδεικτικά παραθέτουμε έναν κατάλογο με λέξεις και εκφράσεις που μας δείχνουν τη γλώσσα των αναγνωστικών αυτών. Αψύς, αγρίκησες (*Τα Αετόπουλα*, 15), αετοπουλάδες (στο ίδιο, 18), Γερμανοράλληδες (στο ίδιο, 22), κινητοποιήσεις, δρομάκια, Αγρίνι (στο ίδιο, 23), τηλεβόας (στο ίδιο, 26), δαφνολούλουδα (στο ίδιο, 28), ντουφέκια (στο ίδιο, 29), παλικαράδες, Γερμανοφασίστες (στο ίδιο, 30), ανταρτάκια, έδωκαν (στο ίδιο, 32), τετρακοσαριά, μπλοκάρισμα, σώθηκαν τα πυρομαχικά (στο ίδιο, 34), αγωγιάτης (στο ίδιο, 37), δεν τον μέλει, κακοπαθήσει, διπλοσφραγίζει (στο ίδιο, 38), γδύμνια, θανατικό (στο ίδιο, 39), μισοπεθαμένος, αιματοκυλίσουν, Γερμανοσολιάδες (στο ίδιο, 40), κονάκια, εικονοστάσι (στο ίδιο, 42), αγγόνι, γλήγορα (στο ίδιο, 44), Παπούτσια, σιδερικά, βαμπάκι, μπενζίνα, βάρκα (Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 17), αυτόματο όπλο, μάνλιχερ (στο ίδιο, 18), πολυβόλα, γκράδες, μπενζίνες, «τους ξεκάνανε όλους» (στο ίδιο, 19), μπλουγούρι (στο ίδιο, 22), φασιστάδες (στο ίδιο, 25), μήηγι το μαχαίρι (στο ίδιο, 27), βρουχέται, βραγιές (στο ίδιο, 30), φουσατό, φυλάχτρα (στο ίδιο, 31), καρτέρι (στο ίδιο, 32), αφεντάδων, κυράδων (στο ίδιο, 37), σύρε, μπομπότα, ορμήνεψε (στο ίδιο, 38), ο αέρας του μπάτζιζε το πρόσωπο (στο ίδιο, 39), μπαταριά, ντουφεκούσαν στο βρόντο (στο ίδιο, 40), ματοβαμμένη, λευτεριά, γριά-βάβω, σεϊόταν, λυγιόταν (στο ίδιο, 45).

363. Μανόλης Τριανταφυλλίδης, *Ο Ψυχάρης και το γλωσσικό ζήτημα* (Αθήνα: Τυπογραφείο Σεργιάδη, 1929), 3.

γλώσσας, όπως η ορολογία μιας νέας επιστήμης, οι έννοιές της, είναι ένα νέο άνοιγμα και εμπλουτισμός της γλώσσας.³⁶⁴

Στο σημείο αυτό πρέπει να θυμίσουμε ότι την περίοδο του εμφυλίου πολέμου στη Βόρεια Ελλάδα το ΚΚΕ θα ευνοήσει τη σύσταση σχολείων και τη χρήση αναγνωστικών στη σλαβική διάλεκτο των ντόπιων κατοίκων, χωρίς αυτή η διάσταση της αριστερής παιδαγωγικής δράσης να έχει ερευνηθεί διεξοδικά.³⁶⁵

Τα τοπωνύμια επίσης σημειώνονται λαϊκότροπα. Πολλές λέξεις εκφράζουν τη νέα πραγματικότητα του πολέμου, αλλά και την πραγματικότητα της θεσμικής συγκρότησης και της ζωής μέσα στις οργανώσεις του ΕΑΜ. Στο αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα* γίνεται μάλιστα αναφορά και στους βλαχόφωνους, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η Ρ. Ιμβριώτη και στην κατοπινή της αρθρογραφία δεν θα διστάσει να κάνει χρήση ιδιωματισμών της νεοελληνικής από αγροτικές περιοχές της χώρας για να προσδώσει ζωντάνια σε πρόσωπα που παρουσιάζει στην αφήγησή της. Αξίζει να θυμηθούμε ότι την προηγούμενη περίοδο οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί αναγκάστηκαν να σπαταλήσουν αρκετές δυνάμεις για να αντιπαλέψουν τις κατηγορίες των αντιπάλων τους ότι γράφουν σε μια γλώσσα ιδιωματική, τεχνικά κατασκευασμένη, την οποία δεν καταλαβαίνουν όλοι οι Έλληνες.³⁶⁶

4.3 Η παιδαγωγική σημασία των αναγνωστικών – Μια ερμηνευτική προσέγγιση

Σημαντικό στοιχείο των αναγνωστικών είναι και η μεταστροφή που λαμβάνει χώρα στο πλέγμα αξιών που οι συγγραφείς τους εκφράζουν, καθώς μπορούμε να διαπιστώσουμε ιδεολογικές αρχές για τις οποίες έγινε προσπάθεια να προβληθούν μέσω των αναγνωστικών. Οι δημοτικιστές του Μεσοπολέμου, που εμπνέονται από τις αρχές του σχολείου εργασίας, εκκινούν από τις παιδαγωγικές θέσεις των Γερμανών ομολόγων τους, του J. Dewey, αλλά και τις αρχές της ειρηνιστικής παιδείας. Η στράτευση στην Αριστερά και η συγκυρία του πολέμου θα σημάδουν την προσαρμογή και αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών του σχολείου εργασίας, τόσο στις θεωρητικές αρχές του σοσιαλισμού όσο και στην εαμική ιδεολογία του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα.

364. Άγγελος Ελεφάντης, «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 103.

365. Τάσος Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα: Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία* (Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 2000), 190-193.

366. Ενδεικτικά για τη γλώσσα των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης του 1917, βλ.: Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Το λεξιλόγιο των νέων αναγνωστικών», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 3-13.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου και των περιοχών που έλεγχαν οι αντάρτες είναι: η ύπαρξη παραδοσιακών οικογενειακών δομών, η μαθητική διαρροή, η οποία όλη την προηγούμενη περίοδο ήταν υψηλή, τόσο στην ύπαιθρο όσο και στα αστικά κέντρα, η αγροτική κοινότητα με τους σφικτούς κοινωνικούς δεσμούς και τις συγκεκριμένες παραγωγικές δραστηριότητες (οικονομία αυτοκατανάλωσης, μικρός κλήρος γης, ζωοκλοπή, μη εκμηχανισμένη παραγωγή, οικογενειακή εργασία). Η επικέντρωση των εθνικοαπελευθερωτικών προσπαθειών και το άπλωμα της «Ελεύθερης Ελλάδας» στις αγροτικές ημι-ορεινές και ορεινές περιοχές, γεγονός που φέρνει τους πληθυσμούς αυτούς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο του ΚΚΕ όσο και των σύμμαχων οργανώσεων, αλλά και του ΕΑΜ, του ΕΛΑΣ και της ΠΕΕΑ, έχει ως αποτέλεσμα την έντονη παρουσία της αγροτικής ορεινής Ελλάδας στα αναγνωστικά.³⁶⁷

Η συνολική αξιολόγηση των αναγνωστικών πιστεύουμε ότι οφείλει να λάβει υπόψη και τους δύο άλλους σημαντικούς πόλους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: τον δάσκαλο και τον μαθητή. Σημαντικός παράγοντας για αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως αυτό διαμορφώνεται όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου. Οι δάσκαλοι και το συνδικαλιστικό τους όργανο, η ΔΟΕ, βρίσκονται από τις αρχές της περιόδου του Μεσοπολέμου σε στενή σύνδεση με τις προοδευτικές και αριστερές ιδέες, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνολικά, ουσιαστικά χωρίς αντικείμενο εργασίας μέσα στην περίοδο της Κατοχής, θα στραφούν προς το ΕΑΜ και θα αναπτύξουν συλλογική δράση στο πλαίσιο ευρύτερων οργανώσεων. Στην ύπαιθρο, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα συμμετέχουν προνομιακά σε σχέση με άλλες κατηγορίες εργαζομένων στην Αντίσταση. Πρέπει να σημειώσουμε ότι στις πόλεις οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στην Κεντρική Πανυπαλληλική Επιτροπή, η οποία προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα επισιτιστικά αιτήματα και τις ανάγκες των δημοσίων υπαλλήλων. Από την άλλη πλευρά, από το φθινόπωρο του 1943 στην ύπαιθρο θα οργανωθούν σύλλογοι δασκάλων και καθηγητών με προοπτική τον αγώνα για την απελευθέρωση. Το αδύνατο κατοχικό κράτος, που στα μάτια των υπαλλήλων αποτελεί ένα δοσιλογικό καθεστώς, που αδυνατεί να καλύψει τις στοιχειώδεις ανάγκες των δημοσίων υπαλλήλων, θα έχει ως συνέπεια την απονομιμοποίησή του στα μάτια των τελευταίων,³⁶⁸ ενώ ο Ά. Ελεφάντης εκτιμά ότι το 32% των καπετάνιων του ΕΛΑΣ ήταν δάσκαλοι.³⁶⁹

Όπως είναι γνωστό, η λεγόμενη «Ελεύθερη Ελλάδα» συμπεριέλαβε εκείνο το ορεινό κομμάτι της χώρας που το χαρακτήριζε η οικονομική καθυστέρηση και υπανάπτυξη. Το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ, όπως προαναφέρθηκε, έλαβε χώρα σε εκείνες τις περιοχές όπου κυριαρχούσαν η αγροτική και η κτηνοτροφική παραγωγή. Ο αγροτικός και κτηνοτροφικός κλάδος χαρακτηρίζονται από τον μικρό κλήρο, την αυτοκατανάλωση,

367. Για τον χαρακτήρα των ορεινών περιοχών της χώρας σε συνάρτηση με το εαμικό κίνημα, βλ.: Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 77-93.

368. Γιώργος Μαργαρίτης, *Από την ήττα στην εξέγερση* (Αθήνα: Πολίτης, 1993), 30-45.

369. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 60.

την έλλειψη εκμηχάνισης, τις πολλές επιβιώσεις του παρελθόντος. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες και προπολεμικά το σχολείο χαρακτηριζόταν από υψηλή μαθητική διαρροή, επικρατούσαν οι φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες μάλλον (με την εκπαίδευση των νέων μελών της κοινωνίας στο πλαίσιο της κοινότητας και της οικογένειας),³⁷⁰ παρά το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αναγνωστικά βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτή την πραγματικότητα της ζωής των παιδιών της Κατοχής. Η μέριμνα ώστε το περιεχόμενο των αναγνωστικών να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού διαφαίνεται και στα αναγνωστικά τα οποία ο Μ. Παπαμαύρος συνέγραψε την περίοδο του Μεσοπολέμου.³⁷¹

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τον πόλο του Κομμουνιστικού Κόμματος (ως συντονιστή και διαμορφωτή της νέας πολιτικής πραγματικότητας, που διαμορφώθηκε στα ανταρτοκρατούμενα εδάφη) και τον διακηρυγμένο του στόχο να οργανώσει και να κατευθύνει τη δράση των μαζών. Πάνω σε αυτές τις γενικές γραμμές, θα ευνοήσει και θα καταφέρει να αναπτύξει έναν μεγάλο οργανωτικό ιστό τα χρόνια της Κατοχής που θα φτάσει τα 400.000 περίπου μέλη. Η οργάνωση της νεολαίας θα λάβει ανάλογες διαστάσεις μέσω των οργανώσεων νέων και φοιτητών και με την ενεργή συμμετοχή σε μορφές κοινωνικών και απελευθερωτικών αγώνων, πολιτιστικής έκφρασης, εκδοτικών προσπαθειών.³⁷²

Για την κατανόηση του πλαισίου στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης του Βουνού, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας κάποιες παρατηρήσεις. Πρώτον, η οικοδόμηση του εαμικού μπλοκ στηρίχθηκε πρωτίστως στα κοινωνικά δίκτυα αναζήτησης και εξασφάλισης των αναγκαίων τροφίμων, που σήμαινε την πλατιά οργάνωση του πληθυσμού σε πολυποίκιλες οργανώσεις, επαγγελματικές, αλληλοβοήθειας, νεανικές, παιδικές κ.λπ.³⁷³ Δεύτερον, οι περιοχές στις οποίες ασκούσε τον έλεγχο του το ΕΑΜ περιλάμβαναν κατά κύριο λόγο καθυστερημένα χωριά, με κυρίαρχη την παραδοσιακή δομή της κοινότητας και της οικογένειας και σφιχτές κοινοτικές σχέσεις, γεγονός που σήμαινε την ευρεία συμμετοχή των παιδιών τόσο στις παραγωγικές δραστηριότητες της οικογένειας όσο και στην κοινωνική ζωή.

Υπό αυτή την έννοια, τα αναγνωστικά δεν περιγράφουν κυρίως μια ιδεατή κατάσταση, επιθυμητή για την ηγεσία του ΕΑΜ, αλλά μάλλον μια πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μέσα στις ανάγκες της ζωής και της επιβίωσης της Κατοχής. Από αυτή την άποψη, το υλικό που περιλαμβάνουν τα αναγνωστικά βρίσκεται σε στενή συνάφεια

370. Παναγιώτης Δ. Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2002), 11-12.

371. Βλ., για παράδειγμα, τα αναγνωστικά: Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η νέα πατρίδα: Αναγνωστικό της Δ' Δημοτικού* (Αθήνα: Γ'. Σιδέρης, 1927). Του ίδιου, *Ο προστάτης του σπιτιού: Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού* (Αθήνα: Τυπ. Δημητράκου, 1927).

372. Οντέτ Βαρών, *Ελληνικός νεανικός τύπος (1941-1945). Καταγραφή*, τ. 1 (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987).

373. Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία*, 49-50.

και σύνδεση με τα κείμενα τα οποία παράγονται από τη δράση της ΕΠΟΝ. Οι αναφορές των επιμέρους τοπικών οργανώσεων προς το Κεντρικό Συμβούλιο της ΕΠΟΝ, στο οποίο, όπως γνωρίζουμε, συμμετείχαν οι συγγραφείς των αναγνωστικών, περιλαμβάνουν πλούσιο υλικό από τη δράση και τα πεπραγμένα των επιμέρους τοπικών οργανώσεων, τα οποία βρίσκονται σε στενή νοηματική συνάφεια με τα κείμενα των αναγνωστικών. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το υλικό αυτό αποτελεί ό,τι πιο άμεσο είχαν στην κατοχή τους οι συγγραφείς των αναγνωστικών για την πραγματοποίηση της συγγραφής. Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά των νέων δεσμών που δημιουργήθηκαν μεταξύ των μαθητών, των οργανώσεων των νέων, των τοπικών κοινωνιών με τους φορείς του παιδαγωγικού στοχασμού στο νέο πλαίσιο της οργάνωσης των μαζών που προώθησε και επέβαλε το ΕΑΜ. Ανάλογες μαρτυρίες έχουμε και για τη συγγραφή του *Αναγνωστικού της Φυλακής* του Μ. Παπαμαύρου. Έτσι, ο Σπ. Μήλας, συγκρατούμενος και μαθητής του Μ. Παπαμαύρου, μας πληροφορεί ότι ο παιδαγωγός ζήτησε από τους συγκρατούμενούς του «να του υπαγορεύουν ό,τι θυμούνται από δημοτικά τραγούδια, παραδόσεις κ.λπ., ή και να γράψουν οι ίδιοι κάτι που νομίζουν πως θα βοηθήσει το βιβλίο να γίνει καλύτερο».³⁷⁴

Φυσικά, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι μια επιστημονική προσέγγιση της περιόδου δεν μπορεί να παραβλέψει τους διακηρυγμένους ή σιωπηρούς μηχανισμούς και την προσπάθεια ιδεολογικής χειραγώγησης και υλικής βίας που συνεπάγεται το εαμικό εγχείρημα. Πολλές αναφορές ως προς αυτό βρίσκουμε ενδεικτικά στον τρόπο με τον οποίο οι ένοπλες αντάρτικες ομάδες οργάνωσαν τις ανταλλαγές τους με τα χωριά: έναντι της προστασίας, της οικοδόμησης θεσμών αυτοδιοίκησης, λάμβαναν μέρος της υλικής παραγωγής του χωριού, γεγονός που οπωσδήποτε δημιουργεί αντιπαλότητες και πίεση.³⁷⁵ Ωστόσο, πρέπει να ξεκαθαρίσουμε ότι η βία δεν αποτελεί το ερμηνετικό κλειδί για την κυριαρχία του ΕΑΜ. Όπως σημειώνει ο Π. Βόγλης, «οι τοπικές κοινωνίες (ή άλλες κοινωνικές συσσωματώσεις) δεν είναι απλώς παθητικοί αποδέκτες της μιας ή της άλλης κυριαρχίας, αλλά μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να δραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο».³⁷⁶

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, πρέπει να τονίσουμε ότι τόσο η κομμουνιστική Αριστερά όσο και η ριζοσπαστική Δεξιά του Μεσοπολέμου θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν νέες συναρθρώσεις και δεσμούς μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων και των μαζών υπέρ του κράτους ή κατά του κράτους, με μαζικές οργανώσεις και μεγάλους κομματικούς μηχανισμούς. Σε αυτό το πλαίσιο και περιορίζοντας την αναφορά μας στην ελληνική περίπτωση, αναφέρουμε τόσο το καθεστώς της 4ης Αυγούστου (ή ομάδες όπως οι Χαλυβδόκρανοι, για παράδειγμα) όσο και την κομμουνιστική Αριστερά

374. Σακελλαρίου, *Μιχάλης Παπαμαύρος*, 139.

375. Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1 (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2000), 544.

376. Πολυμέρης Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010), 79.

του Μεσοπολέμου, φορείς και οι δύο του μοντερνισμού στην ελληνική κοινωνία, καθώς και τις δυνάμεις του ΕΑΜ την περίοδο της Κατοχής, οι οποίες θα οικοδομήσουν στον χώρο της νεολαίας θεσμούς και οργανώσεις που υπερβαίνουν κατά πολύ τους στόχους της αγωγής όπως αρθρώνονται από το φιλελεύθερο σχολείο.³⁷⁷ Οι ρόλοι του πολίτη-στρατιώτη και της μητέρας-συζύγου τώρα εμπλουτίζονται για να συμπεριλάβουν την ενεργό συμμετοχή των μαζών στους πολιτικούς αγώνες μέσα από οργανωτικά σχήματα που αρχίζουν από τοπικό ή στενά επαγγελματικό επίπεδο και εκτείνονται σε πανεθνική δικτύωση και κεντρική κλιμάκωση. Ειδικά η γυναίκα, περιορισμένη στον ρόλο της μητέρας και της συζύγου, όπως αρθρώνεται στο πλαίσιο μιας επιτυχούς βιοπολιτικής, τώρα αποκτά νέους ρόλους στη δημόσια σφαίρα, όπως αυτόν της οργανωμένης στην ΕΟΝ ή την ΕΠΟΝ, που συμμετέχει, όπως στην περίοδο της Κατοχής, ακόμα και στην ένοπλη πάλη. Άλλωστε, η ΕΟΝ από τα χρόνια του Μεταξά θα συμβάλει ώστε η ελληνική κοινωνία να «εθιστεί» στη μαζική παρουσία των νεαρών κοριτσιών στη δημόσια σφαίρα στο πλαίσιο ενός θεσμού με καθαρά πολιτικούς προσανατολισμούς.³⁷⁸

Αν και τα δύο αναγνωστικά του Βουνού έχουν χαρακτηριστεί ως προπαγανδιστικά κείμενα ή και ως κομμουνιστική προπαγάνδα ακόμα και από σύγχρονα έργα της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, όπως το κατά τα άλλα εμπεριστατωμένο έργο της Σ. Μαρτίνου-Κανάκη για τον Μ. Παπαμαύρο, με τίτλο *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*,³⁷⁹ ωστόσο πιστεύουμε ότι μια τέτοια αξιολόγηση και τοποθέτηση των δύο αναγνωστικών συσκοτίζει και παρερμηνεύει την πραγματική πρόθεση των συγγραφέων και δεν βοηθάει στην επιστημονική προσέγγιση του παιδαγωγικού περιεχομένου τους, αλλά και του συνολικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος της κυβέρνησης του Βουνού. Με τα παραπάνω, δεν εννοούμε φυσικά ότι τα δύο κείμενα είναι ιδεολογικά ουδέτερα ή αποφορτισμένα και βέβαια στο σημείο αυτό είναι, θεωρούμε, περιττό να τονίσουμε ότι ιδεολογικά ουδέτερα κείμενα ή αναγνωστικά μάλλον δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Πιστεύουμε ότι η ορθή τοποθέτηση και αξιολόγηση των δύο αναγνωστικών περνούν μέσω της μελέτης των εξελίξεων και των ανατροπών που λαμβάνουν χώρα στη σκέψη και στον πολιτικό προσανατολισμό των παιδαγωγών που τα συνέγραψαν και αποτελούν δείγμα εξέλιξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης από τον Μεσοπόλεμο ως το τέλος της Κατοχής. Τα δύο αναγνωστικά, απέχοντας από το να είναι προπαγανδιστικά κείμενα με την τρέχουσα σημασία του όρου, αποτελούν ιδιαίζουσες προσπάθειες εφαρμογής των

377. Βλ. ενδεικτικά: Αντώνης Λιάκος, *Η Εμφάνιση των νεανικών Οργανώσεων. Το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης* (Αθήνα: Λωτός, 1988).

378. Τασούλα Βερβενιώτη, *Η γυναίκα της αντίστασης: Η είσοδος των γυναικών στην πολιτική* (Αθήνα: Οδυσσέας, 1994), 83-92. Βλ. επίσης: Καβάλα, «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διωγμός Εβραίων», 95-97.

379. Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*.

παιδαγωγικών αρχών του σχολείου εργασίας, τις οποίες οι Έλληνες δημοτικιστές και προοδευτικοί παιδαγωγοί αποδέχονταν από την εποχή του Μεσοπολέμου, ενώ εντάσσονται σε ένα άλλο πολιτικό πλαίσιο που συνοδεύεται από την αλλαγή της πολιτικής αφετηρίας αυτών που τα συγγράφουν.³⁸⁰

Πρέπει επίσης να διευκρινίσουμε την ιδεολογική υφή του εαμικού μπλοκ, ώστε να γίνει κατανοητό το πλέγμα αξιών και προτάσεων που υιοθέτησε ο κόσμος του ΕΑΜ, αλλά και οι στόχοι των εκπαιδευτικών του προτάσεων. Η ιστορική εξέταση του ΕΑΜ ως φαινομένου και ως συνασπισμού εξουσίας που οικοδομήθηκε την περίοδο της Κατοχής πιστεύουμε ότι καταδεικνύει πως το ΕΑΜ απέχει πολύ από το να μπορεί να χαρακτηριστεί ως καθαρά κομμουνιστικό, εκφραζόμενο περισσότερο μέσω μιας εθνικο-απελευθερωτικής και λαϊκής φρασεολογίας παρά μιας ταξικής/προλεταριακής. Επιπλέον, το ΕΑΜ αποτέλεσε συνασπισμό δυνάμεων που περιλάμβανε κόμματα και οργανώσεις μη κομμουνιστικής αναφοράς για τα οποία, όπως γίνεται φανερό και από τα γραπτά των κομμουνιστών της εποχής, υπήρχε ιδιαίτερη μέριμνα και φόβος να κρατηθούν εντός του συνασπισμού του ΕΑΜ.³⁸¹ Από την άλλη, ήδη στη λογική των κομμουνιστών της εποχής γίνεται μια αναφορά στον ρόλο εκείνης της μερίδας της αστικής τάξης που δεν σχετίζεται με τα ιμπεριαλιστικά συμφέροντα και το πλέγμα των δεσμών με το ξένο κεφάλαιο και η οποία κατά τη λογική της ηγεσίας του ΕΑΜ θα συνεχίσει να αποτελεί σύμμαχο και μετά την απελευθέρωση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, επίσης, την έντονη φρασεολογία της εποχής που κάνει λόγο για ένα νέο '21,³⁸² αξιοποιώντας την εθνική μάλλον ιδεολογία, παρά μια καθαρά ταξική (φυσικά χωρίς να λησμονούμε ότι μια μαρξιστική ανάγνωση του 1821 θα έχει λάβει χώρα αρκετό καιρό πριν).³⁸³

Παρά την ύπαρξη αυστηρών και ισχυρών μηχανισμών ελέγχου και καθοδήγησης από τα στελέχη των κομμουνιστικών κομμάτων, είναι δύσκολο, πιστεύουμε, να υποστηρίξουμε το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στη συγγραφή των αναγνωστικών και ειδικά οι αναγνωρισμένοι από τον Μεσοπόλεμο, όπως η Ρ. Ιμβριώτη και ο Μ. Παπαμαύρος, ανέλαβαν ένα παιδαγωγικό εγχείρημα καθαρά προπαγανδιστικού περιεχομένου. Χαρακτηριστικά, η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρει ότι τα αναγνωστικά *Τα Αετόπουλα* και *Ελεύθερη Ελλάδα* τα κατηγόρησε δριμύτατα ο παιδαγωγός Α. Δελμούζος. Τα είπε εγκληματικά.

380. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 207. Βλ. επίσης: Ρόζα Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 130-132, αρ. φ. 57 (1931): 189-197, αρ. φ. 59 (1931): 323-329, αρ. φ. 60-61 (1931): 376-384.

381. Θανάσης Χατζής, *Η νικηφόρα επανάσταση που χάθηκε: Ο λαός προχωρεί. Η ηγεσία κλονίζεται*, τ. 3 (Αθήνα: Δωρικός, 1982), 265-278.

382. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο «Ακριβώς όπως το 21», το οποίο φέρει την υπογραφή της ΠΕΕΑ και βρίσκεται στο αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα. Τα Αετόπουλα*, 62-63.

383. Παράδειγμα αποτελεί το έργο του Γ. Κορδάτου, βλ.: Γιάννης Κορδάτος, *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασης του 1821* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Γ. Ι. Βασιλείου, 1924).

Η διάλεξή του αυτή έγινε σε στιγμές άγριου διωγμού. Η απάντησή μου και σήμερα είναι: έχω την πεποίθηση ότι τέτοιο μόνο αναγνωστικό μπορούσε να γραφεί τις ώρες του αγώνα που έκανε ο λαός για τη λευτεριά και τη δημοκρατία. Δεν είναι βέβαια το βιβλίο με τα μέτρα της καθιερωμένης παιδαγωγικής, όμως είναι κομμένο και ραμμένο με όλο το λαό για τη λευτεριά και τη δημοκρατία.³⁸⁴

Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί που πρωταγωνιστούν στις προσπάθειες για γλωσσικο-παιδευτική μεταρρύθμιση τη δεκαετία του 1910 φαίνεται να παραβλέπουν το γεγονός ότι και τότε τα αναγνωστικά βιβλία που προσπάθησαν να εισαγάγουν στην εκπαίδευση αποτέλεσαν μια ρήξη με τη λογική των προηγούμενων αναγνωστικών. Για παράδειγμα, το αναγνωστικό *Τα ψηλά βουνά* στην πρώτη του έκδοση δεν περιείχε καμιά θρησκευτική αναφορά, ενώ μόνο στη δεύτερη έκδοσή του, λόγω των αντιδράσεων, προστέθηκαν αναφορές στη θρησκεία. Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση του Χ. Αθανασιάδη για το αναγνωστικό αυτό είναι ότι:

Παρ' ότι το αναγνωστικό εξυμνεί τη φύση, το πράττει από την οπτική του αστικού ορθολογισμού. Η πόλη εξέρχεται στην ύπαιθρο όχι για να αναβαπτιστεί στα «αμόλυντα» νερά της, αλλά για να την εμβολιάσει πολλαπλά: γλωσσικά, πολιτισμικά, θεσμικά.³⁸⁵

Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τα αναγνωστικά του Βουνού, καθώς η πόλη (αυτή τη φορά με τη μορφή των κηρυγμάτων του σοσιαλισμού) έρχεται εξ ανάγκης να κατακτήσει την ύπαιθρο. Το ενδιαφέρον είναι να δούμε τους αντίστοιχους στόχους της αναμορφωτικής προσπάθειας των φιλελεύθερων του 1917 σε σχέση με τους αναμορφωτικούς στόχους της Αριστεράς. Παράλληλα κινούνται οι δύο περιπτώσεις αναγνωστικών και αναφορικά με τον πατριωτισμό τον οποίο προτάσσουν, καθώς και οι δύο περιπτώσεις απομακρύνονται από ένα είδος επιθετικού εθνικισμού.

Τα αναγνωστικά αυτά αποτέλεσαν μια προσπάθεια των παιδαγωγών του ΕΑΜ για αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Μπορούμε να πούμε ότι τόσο τα αναγνωστικά του Βουνού όσο και τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 σηματοδοτούν ρήξεις με αυτό που επικρατούσε στην ελληνική εκπαίδευση. Τόσο στη μία περίπτωση όσο και στην άλλη γίνεται αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών του παιδιού. Το ιδιαίτερο στοιχείο των αναγνωστικών του Βουνού είναι ότι εντάσσουν στο περιεχόμενό τους ως κομμάτι της άμεσης παιδικής εμπειρίας και γεγονότα από την Εθνική Αντίσταση.

384. Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», 472.

385. Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015), 212, 219.

Αναφορικά με την τύχη τους, αυτά κατέληξαν στην πυρά στα πρώτα μεταπελευθερωτικά χρόνια. Ελάχιστα ήταν τα αντίτυπα που σώθηκαν.³⁸⁶

Τελικά, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα δύο αναγνωστικά αποτελούν έκφραση χαρακτηριστική της ιδιαίτερης πορείας ανάπτυξης και συγκρότησης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στη χώρα μας από την περίοδο του Μεσοπολέμου, όπως αυτή βρίσκει τρόπο έκφρασης και εφαρμογής μέσα στις συνθήκες της Κατοχής, της Αντίστασης και της εδραίωσης των ανταρτών στα ορεινά εδάφη της χώρας. Πολλές από τις αρχές του σχολείου εργασίας, όπως υιοθετήθηκαν και αναπτύχθηκαν σε συνύφανση με τον δημοτικισμό της εποχής του Μεσοπολέμου, βρίσκονται στη λογική των αναγνωστικών: η ανάγκη για μια παιδοκεντρική διδασκαλία, που έχει ως σημείο αναφοράς τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού, η χρήση της μητρικής γλώσσας, η διαφοροποίηση της ύλης ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες (στα αναγνωστικά, αυτό γίνεται με τη συμπερίληψη κειμένων που αντανακλούν τόσο το αστικό πλαίσιο ζωής όσο και το αγροτικό),³⁸⁷ η αξιολόγηση της μαθητικής κοινότητας (που κατά τον J. Dewey αποτελεί την εμβρυϊκή κοινοτική ζωή, η οποία ετοιμάζει το παιδί για την ένταξή του στη μεγάλη κοινότητα, την κοινωνία,³⁸⁸ και η οποία τώρα μάλλον αντανακλάται στις τοπικές ομάδες των Αετόπουλων).³⁸⁹

Η μελέτη των αναγνωστικών αυτών δεν μπορεί να παραβλέψει ότι ειδικά για την παιδική ηλικία περιλαμβάνει τη μέριμνα για την καλλιέργεια του θεάτρου, της ποίησης και τη μουσικής, όπως αυτά εκφράστηκαν από δημιουργούς όπως ο Β. Ρώτας, ο Ν. Ακίλογλου κ.ά. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο του Χ. Σακελλαρίου *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*,³⁹⁰ στο οποίο, παρά τις όποιες ιδεολογικές προκαταλήψεις του συγγραφέα και τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, η παιδεία της περιόδου εξετάζεται και από αυτή τη συνολική προοπτική.

Πίσω από τα αναγνωστικά, μπορούμε να αναγνώσουμε τους νέους πολιτικούς ρόλους, που γίνεται προσπάθεια να οικοδομηθούν και να εκφράσουν οι δυνάμεις του ΕΑΜ. Ο πολίτης που περιγράφεται στο πλαίσιο αυτό είναι ο πολίτης που συμμετέχει στα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης και στο ευρύτερο διοικητικό και στρατιωτικό πλέγμα που οικοδόμησε το ΕΑΜ. Η γυναίκα, όπως μας παρουσιάζεται, είναι και αυτή ενεργό πολιτικό υποκείμενο και προβάλλεται ο ρόλος της δίπλα στον άντρα, ως ρόλος ισότιμος,

386. Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 123. Βλ. επίσης: *Τα Αετόπουλα*, 8-9.

387. Το περιεχόμενο αυτό το εντοπίζουμε στους παρακάτω τίτλους από το αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα*: «Η μάχη τα σοδειάς», «Ο αγωγιάτης», «Το μαστορόπουλο», «Είναι φτωχή η γη μας», «Το χωριό», «Μέσα στο τρένο». *Τα Αετόπουλα*, 32, 37-38, 91, 95, 110. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 87-92.

388. Hermann Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφρ. Κωνσταντίνος Ζ. Δεληκωσταντής και Σήφης Μπουζάκης (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1990), 51.

389. Χαρακτηριστικοί είναι οι τίτλοι στα αναγνωστικά που αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης της ζωής των Αετόπουλων και στις υποχρεώσεις τους: «Η φωλιά των Αετόπουλων», «Η ιστορία των Αετόπουλων», «Τ' Αετόπουλα», «Τι πρέπει να κάνει ένα σωστό αετόπουλο», «Η ζωή των Αετόπουλων της Καρδίτσας», «Το Αετόπουλο». *Τα Αετόπουλα*, 18, 19-21, 22-23, 72-73. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 37-42.

390. Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*.

χωρίς περαιτέρω τονισμό των έμφυλων διακρίσεων. Από αυτή την άποψη, είναι ενδιαφέρον να εντάξουμε τη μελέτη των αναγνωστικών του Βουνού, καθώς και τη συνολική εκπαιδευτική πρόταση του ΕΑΜ στην ευρύτερη προσέγγιση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και του σχολείου εργασίας στην Ελλάδα.

Η μεγάλη μετατόπιση που λαμβάνει χώρα είναι η αναγνώριση των έκτακτων συνθηκών και η θετική αξιολόγηση των πολεμικών εμπειριών της Αντίστασης. Η μετάβαση σε αυτή την περίπτωση από την ειρηνιστική παιδαγωγική, που ενέπνευσε τους Έλληνες παιδαγωγούς τον Μεσοπόλεμο, στην εξύμνηση των πολεμικών κατορθωμάτων της Αντίστασης είναι όντως μεγάλη. Ωστόσο, μπορούμε να πούμε ότι από μια άποψη οι εμπειρίες των παιδιών της Κατοχής δεν απέχουν από τις θεματικές των αναγνωστικών και μάλλον προσπαθούν να εφαρμόσουν τις παιδαγωγικές αρχές του σχολείου εργασίας μέσα σε ιδιαίτσες συνθήκες. Άλλωστε, στα μεταπολεμικά αναγνωστικά τόσο της ελληνικής μειονότητας της Αλβανίας όσο και των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων η εξιστόρηση πολεμικών γεγονότων θα μειωθεί κατά πολύ, ενώ παράλληλα θα κυριαρχεί το σχήμα της συναδέλφωσης μεταξύ των λαών.

Το *Αναγνωστικό της Φυλακής* του Μ. Παπαμαύρου, το μόνο που διασώθηκε από το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού που συνέγραψε μέσα στη φυλακή, σε σχέση με τα αναγνωστικά του Βουνού, που γράφτηκαν μέσα στο κλίμα ευφορίας που προκαλούσε η επικείμενη απελευθέρωση, αποπνέει τα αισθήματα της ήττας και της πικρίας του κόσμου του ΕΑΜ. Γραμμένο πάνω στην όξυνση του εμφυλίου πολέμου, φαίνεται να αντανακλά τις αντιφάσεις της ευρύτερης πολιτικής της Αριστεράς, που από τη μία οδηγείται προς την κλιμάκωση του εμφυλίου πολέμου, ενώ ακόμα από την άλλη διακηρύσσει την αξία της Εθνικής Ενότητας.³⁹¹

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο του αναγνωστικού αυτού παρουσιάζει εξαιρετικές ομοιότητες με άλλα κείμενα μεταγενέστερα, όπως απομνημονεύματα πρώην πολιτικών εξορίστων και φυλακισμένων, που διηγούνται τη ζωή και τις μορφωτικές δραστηριότητες στους τόπους εξορίας και στις φυλακές: η οργάνωση των μαθητών με μυστικό και συνωμοτικό τρόπο, η εκπαίδευση ενηλίκων, οι απαγορεύσεις κ.λπ. Μπορούμε να πούμε ότι ο Μ. Παπαμαύρος με το αναγνωστικό αυτό αξιοποίησε πλήρως τα βιώματα και τις εμπειρίες της φυλακής για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε ότι είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση των αναγνωστικών που επεξεργάστηκαν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί το 1917 και των αναγνωστικών που επεξεργάστηκαν οι μεταρρυθμιστές τη δεκαετία του 1940. Στις δύο αυτές περιπτώσεις τα αναγνωστικά έτυχαν έντονης κριτικής από το αντίπαλο στρατόπεδο, ενώ στη συνέχεια κατέληξαν στην απόσυρση. Χωρίς να αμφισβητούν βασικές παραδοχές του εθνικιστικού λόγου, κατηγορήθηκαν και οι δύο προσπάθειες ως προδοτικές και καταστροφικές.

391. Βλ. ενδεικτικά: Νίκος Ζαχαριάδης, «Ελλάδα και Αγγλία», *Ριζοσπάστης*, 5/6/1945, 1. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Συνήλθε η Β' Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ. Η κατάσταση στην Ελλάδα. Τα προβλήματα του δημοκρατικού αγώνα και τα καθήκοντα του ΚΚΕ», *Ριζοσπάστης*, 17/2/1946, 1.

Τα αναγνωστικά του 1917 γράφτηκαν σε μια περίοδο πολεμικής εξόρμησης της χώρας από τη μία πλευρά και έντονης εσωτερικής αναταραχής από την άλλη, καθώς κορυφώνεται η σύγκρουση βενιζελικών και αντιβενιζελικών. Τα αναγνωστικά του Βουνού εκφράζουν το πνεύμα της Εθνικής Αντίστασης (με όλες τις διακηρύξεις του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ περί Εθνικής Ενότητας), αλλά σε ένα κλίμα όπου τα αντίπαλα πολιτικά στρατόπεδα της χώρας βρίσκονται σε οξεία αντιπαλότητα. Στα αναγνωστικά του Βουνού οι αναφορές στον ένοπλο αγώνα κατά του ξένου κατακτητή (κυρίαρχα των Γερμανών, καθώς την εποχή της συγγραφής των αναγνωστικών ήδη έχει αποσυρθεί η Ιταλία από τον πόλεμο), αλλά και των Ελλήνων συνεργατών τους είναι έντονες και αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ύλης.

Στις δύο περιπτώσεις βλέπουμε να γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν οι παιδαγωγικές αρχές του σχολείου εργασίας. Στα αναγνωστικά του 1917 για πρώτη φορά μπαίνει η δημοτική γλώσσα και αξιοποιούνται οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ο Δ. Γληνός, ως Α. Γαβριήλ στο έργο του *Οι χοίροι ιūζουσιν, τα χοιρίδια κοϊζουσιν, οι όφεις ιūζουσιν*,³⁹² εξέφρασε με γλαφυρό τρόπο τα ζητούμενα και τα θέματα που απασχόλησαν τότε τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, ώστε να προσφέρουν ένα αναγνωστικό προσιτό και εύληπτο για τα παιδιά.

Αξιοσημείωτη θεματική που προσφέρεται για συγκρίσεις μεταξύ των αναγνωστικών των αριστερών παιδαγωγών και των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης του 1917 είναι η παρουσίαση της κοινότητας των παιδιών. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παρουσίαση της μαθητικής κοινότητας είναι ένα θέμα στο οποίο διαφοροποιούνται οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί από τους αριστερούς. Η σχολική κοινότητα στα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 έχει προβληθεί ως πρότυπο. Με αυτόν τον τρόπο προσφέρονται στα παιδιά ιστορίες όπου περιγράφεται, για παράδειγμα, μια τάξη μαθητών να διαβεί στο βουνό, φροντίζοντας για τους όρους συντήρησής της κατασκευάζοντας αντικείμενα, εξασφαλίζοντας την τροφή τους, μαθαίνοντας τον κόσμο που τους περιβάλλει, γνωρίζοντας τις συνήθειες των ντόπιων κατοίκων, κάνοντας υπολογισμούς για το σιτάρι ή το αλεύρι που θα προμηθευτούν ή θα αλέσουν.³⁹³ Μπορούμε να πούμε ότι προβάλλουν με έναν θελκτικό για τα παιδιά τρόπο, που εξάπτει το ενδιαφέρον τους, διάφορες πληροφορίες που εξυπηρετούν την αρχή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, καθώς όλες οι δράσεις των παιδιών προσφέρονται για προσέγγιση από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (τα εξοχικά σχολεία της Γερμανίας λίγο απέχουν από μια τέτοια περιγραφή

392. Δημήτρης Γληνός, *Οι χοίροι ιūζουσιν, τα χοιρίδια κοϊζουσιν, οι όφεις ιūζουσιν* (Αλφαβητάριον Παπαμάρκου) (Αθήνα: Επικαιρότητα, 1995).

393. Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά. Αναγνωστικό της Γ΄ Δημοτικού* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου, 1929). Χαρακτηριστική είναι η έκταση της επίθεσης που δέχτηκαν τα αναγνωστικά του 1917 στην Έκθεση της Επιτροπείας. Βλ.: Σπυρίδων Κ. Σακελλαρόπουλος κ.ά., *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαιδύσεως, 1921), 56-69. Βλ. επίσης: Σοφία Ηλιάδου-Τάχου κ.ά. επιμ. *Εκατό χρόνια από τη γλωσσικοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 2018.

των δραστηριοτήτων των παιδιών). Παράλληλα, τονίζουν τη ζωή της σχολικής κοινότητας και την ομαδικότητα των παιδιών. Τα σημεία αυτά έγιναν αντικείμενο έντονης κριτικής από την Επιτροπεία, που συνέστησε τελικά την καύση των αναγνωστικών του 1917 και την απόσυρσή τους από την εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά, η Επιτροπεία θα στηλιτεύσει την προβολή της μαθητικής κοινότητας στα αναγνωστικά του 1917, καθώς εκεί τα παιδιά, κατά την αντίληψή της, πραγματοποιούν τους στόχους των αναρχικών.³⁹⁴ Σύμφωνα με το πόρισμά της, όλο το περιεχόμενο του αναγνωστικού *Τα ψηλά βουνά* δεν διδάσκει τίποτα για την πατρίδα και τη θρησκεία, επικεντρώνεται σε μια φανταστική ομάδα μαθητών που περνά τους καλοκαιρινούς μήνες στα ελληνικά βουνά. Πέρα από τον σχολικό θεσμό, οι συγγραφείς δεν μπορούν να βρουν άλλον τόπο αυτενέργειας και αυτόνομης ύπαρξης των παιδιών παρά μια φανταστική κατασκήνωση.

Η σύγκριση με το αναγνωστικό *Τα ψηλά βουνά* μπορεί να μας αποκαλύψει τις διαφορές των δύο παιδαγωγικών προοπτικών αναφορικά με την αναπτυξιακή προοπτική την οποία εκφράζουν για τη χώρα, αλλά και με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και της αντίληψης, που σε κάθε αναγνωστικό ενυπάρχει για την αγροτική κοινωνία. Όπως σημειώνει ο Χ. Αθανασιάδης: «Στις σελίδες του, η γλώσσα, το έθνος και η κοινωνία συναρθρώθηκαν με τρόπο που εξέφραζε υποδειγματικά την πιο προωθημένη εκδοχή της φιλελεύθερης αστικής ιδεολογίας του ελληνικού Μεσοπολέμου».³⁹⁵ Στο αναγνωστικό *Τα ψηλά βουνά*, η κοινότητα των αστικής προέλευσης παιδιών, φανταστικό κατασκευάσμα του Ζ. Παπαντωνίου, διαβιεί στην αγροτική Ελλάδα, αναδομεί τον χώρο στον οποίο εγκαθίσταται, επιδρά πάνω στις σχέσεις της παραδοσιακής καθυστερημένης κοινότητας και τελικά η παρουσία της φέρνει έναν «ανανεωτικό» και «ζωογόνο» αέρα στα ελληνικά βουνά, διεκδικώντας στην πρόσφατα διευρυμένη χώρα την ενότητα μέσω ενός κοινωνικοοικονομικού σχεδίου για τον αστικό εκσυγχρονισμό της χώρας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χ. Αθανασιάδης:

Είκοσι έξι μαθητές αστικής προέλευσης (φορείς της καθομιλουμένης των πόλεων, η οποία βρίσκεται εγγύτερα στην εξευγενισμένη δημοτική που κατασκευάζει ο Τριανταφυλλίδης) θα ζήσουν για ενάμιση μήνα στα ψηλά βουνά, μια ορεινή περιοχή της Ρούμελης. Εκεί, στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στα προβλήματα της κοινής διαβίωσης, θα έρθουν σε επαφή με τις παραδοσιακές κοινότητες τόσο των ελληνόφωνων αγροτών, όσο και των βλάχων κτηνοτρόφων, δηλαδή με δύο κοινότητες που αντιστέκονται δομικά στην πρόοδο, αλλά μπορούν εν δυνάμει να ενταχθούν στον εθνικό κορμό, όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και πολιτισμικά και κοινωνικά, μέσα από ένα σχέδιο κοινού μέλλοντος. Η κατεύθυνση αυτή υποδεικνύεται τόσο από τη συνύπαρξη στο χώρο (και την αναπόφευκτη ώσμωση), όσο και από τη δομή και τους στόχους που

394. Στο ίδιο, 63.

395. Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία*, 188.

κυριαρχούν σταδιακά στην ίδια την κοινότητα των μαθητών. Η υλική και θεσμική πρόοδος εδράζεται στην καταπολέμηση των προλήψεων και την κυριαρχία του ορθού λόγου.³⁹⁶

Ο Χ. Αθανασιάδης ορθά πιστεύουμε αναφέρει ότι η πόλη εξέρχεται στην ύπαιθρο όχι για να αναβαπτιστεί στα αμόλυντα νερά της, αλλά για να την εμβολιάσει πολλαπλά: γλωσσικά, πολιτισμικά, θεσμικά. Ταυτόχρονα, η παρουσία των παιδιών στο βουνό, η ομαδικότητά τους και η δράση τους πραγματώνει τον ουσιαστικότερο και βαθύτερο σκοπό της μάθησης. Η αντιδιαστολή με το παλιό σχολείο είναι φανερή και σε επίπεδο συμβολικό. Από την ξέρα και την «άπνοια» του παλιού σχολείου, στη γεμάτη ευφορία επαγγελία της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βλασταίνει πάνω στα ελληνικά βουνά, με όλες τις συμπαρηλώσεις που αυτά φέρνουν από το δημοτικό τραγούδι και τη σημασία του για τον δημοτικισμό. Η όλη σκηνοθεσία παρουσιάζει εξαιρετικές ομοιότητες με την αμερικάνικη φιλελεύθερη πολιτιστική παράδοση του νέου Αδάμ ή του εμβληματικού Ροβινσώνα Κρούσου, του ατόμου που ως αυτόνομο υποκείμενο αναδιοργανώνει μέσω της δράσης του τον κοινωνικό και φυσικό περίγυρο.

Ωστόσο, και στην περίπτωση της οικοδόμησης των πολιτικών θεσμών της Αριστεράς, την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να διαπιστώσουμε ομοιότητες με *Τα Ψηλά Βουνά* και πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι τελικά η πόλη έρχεται να αναδομήσει το χωριό. Οι αγρότες στη θεώρηση του Κόμματος θα αποτελούν πάντα πολιτική εφεδρεία σε σχέση με την εργατική τάξη, η οποία έχει τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής.³⁹⁷

Από την άλλη πλευρά, τα αναγνωστικά του Βουνού φτάνουν στα ίδια βουνά, όπως και ο Ζ. Παπαντωνίου, μόνο που έχουν ακολουθήσει μια διαφορετική διαδρομή. Τη διαδρομή που περνάει μέσω της αντίληψης του Γ. Ζεύγου και της επανεκτίμησης του δημοτικού τραγουδιού, αλλά και μέσω των διακηρύξεων του Δ. Γληνού, που επαναλαμβάνει τη ρήση του Ι. Στάλιν για πολιτισμό εθνικό στη μορφή και σοσιαλιστικό στο περιεχόμενο.³⁹⁸ Η μαθητική κοινότητα των αναγνωστικών του Βουνού αντλείται από τις πραγματικές συνθήκες και εμπειρίες (ή έστω από αυτές τις οποίες το ΕΑΜ θέλει να καλλιεργήσει ως πραγματικές εμπειρίες) της Αντίστασης. Η κοινότητα είναι κομμάτι των ορεινών χωριών που αναδομούνται μέσω της εμπειρίας της θεσμικής συγκρότησης του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ και της εμπειρίας της Αντίστασης. Αυτή η τελευταία, με το έντονα εθνικό της χρώμα, έρχεται να οικοδομήσει μια νέα ταυτότητα, όχι στενά προλεταριακή, αλλά εθνικολαϊκή και δημοκρατική, η οποία αναγνωρίζει ως δρων υποκείμενο όχι το αυτόνομο άτομο, αλλά τον λαό και την κοινότητα του χωριού. Λίγο αργότερα,

396. Στο ίδιο, 217-219.

397. Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 301.

398. Γληνός, «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία», 65.

την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, θα ζητήσει μέσα από τους σχεδιασμούς του *Ανταίου* τη συνολική αναδιάρθρωση της παραγωγικής δραστηριότητας της χώρας.

Οι αριστεροί παιδαγωγοί έχουν μπροστά στα μάτια τους ένα σύνολο περισχολικών οργανώσεων που αγκαλιάζει τη σχολική και την εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών. Στα αναγνωστικά των αριστερών παιδαγωγών της δεκαετίας του 1940, η μαθητική κοινότητα δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο άλλωστε υπολειτούργουσε μέσα στις συνθήκες της Κατοχής. Στα αναγνωστικά του Βουνού η ομαδική ζωή της σχολικής κοινότητας ενυπάρχει κυρίως στα αναγνώσματα που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανώσεις νέων του ΕΑΜ. Ο τίτλος του αναγνωστικού που επιμελήθηκε η Ρ. Ιμβριώτη *Τα Αετόπουλα* είναι χαρακτηριστικός. Τα Αετόπουλα, να θυμίσουμε, ήταν η οργάνωση του ΕΑΜ που απευθυνόταν στα μικρά παιδιά του δημοτικού. Μέσα στις έκτακτες συνθήκες της διεξαγωγής του ένοπλου αγώνα, οι οργανώσεις των Αετόπουλων προβάλλονται ως πρότυπη κοινότητα των παιδιών. Οι ασχολίες τους όμως δεν αφορούν μόνο τη μελέτη, αλλά και την κοινωνική δράση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στις προσπάθειες του ΕΑΜ.³⁹⁹ Έτσι, τα παιδιά, εκτός του ότι φροντίζουν την καθαριότητά τους, φροντίζουν και για την καθαριότητα του χωριού, βοηθούν όπως μπορούν τους αντάρτες, εξασφαλίζοντας τροφή, στέγη και περιθαλψη. Τα μεγαλύτερα παιδιά της ΕΠΟΝ γράφουν συνθήματα, πολεμούν, κάνουν ηρωικά κατορθώματα, τα οποία μάλιστα περιγράφονται με αρκετά ωμό τρόπο. Φτάνουν ακόμη να αφηγούνται και περιστατικά αυτοθυσίας των νέων.

Το πλέγμα των κοινωνικών και πολιτικών οργανώσεων που οικοδόμησε το εαμικό μπλοκ υπεισέρχεται στην αντίληψη του σχολείου εργασίας για τη μαθητική κοινότητα και της προσδίδει την υπαρκτή και εξωσχολική μορφή των πολιτικών οργανώσεων των Αετόπουλων και της ΕΠΟΝ. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται στα δύο αναγνωστικά του Βουνού είναι τα υπαρκτά προβλήματα του ελληνικού χωριού κατά την περίοδο της Κατοχής ή τα προβλήματα των αστικών κέντρων μέσα από το πρίσμα των αγώνων του ΕΑΜ για μόρφωση και αγώνα κατά των κατακτητών. Φυσικό επακόλουθο αυτής της παιδαγωγικής επιλογής είναι στα αναγνωστικά να υπεισέρχονται οι πραγματικές αντιπαλοότητες και οι πολιτικοί στόχοι των οργανώσεων αυτών. Οι στόχοι δηλαδή του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα, της πάλης κατά των αντιπάλων του ΕΑΜ, των δοσίων και των Γερμανών.

Έτσι, μπορούμε να πούμε ότι μια βασική διαφορά μεταξύ της θεώρησης του σχολείου εργασίας από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς από αυτή των αριστερών είναι η μορφή που δίνουν στη μαθητική κοινότητα και οι συνδέσεις της κοινότητας αυτής με την ευρύτερη κοινωνία. Στην πρώτη περίπτωση, η παρουσίαση της μαθητικής κοινότητας είναι έξω από τη σφαίρα της πολιτικής και φτάνει ως την «απολίτικη», εξωκοινωνική συγκρότησή της. Στη δεύτερη περίπτωση, η καταστατική για την Αριστερά έννοια της

399. Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», 368.

ταξικής πάλης και της πολιτικής της προέκτασης εισέρχεται στην παιδική και νεανική ηλικία, δημιουργώντας νέους δεσμούς και νέα προτάγματα, στα οποία η νεολαία συμμετέχει «με τον τρόπο της» στην ευρύτερη πολιτική και κοινωνική ζωή.

Η αρχή του σχολείου εργασίας για τη διαφοροποίηση του υλικού ανάλογα με τον τόπο διαμονής των παιδιών και τις ενασχολήσεις των γονέων τους (αστικό κέντρο, αγροτική περιφέρεια, παραθαλάσσιοι τόποι) εφαρμόστηκε στα αναγνωστικά των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών με συνέπεια.⁴⁰⁰ Έτσι, προβάλλονται ιστορίες παιδιών ή αφηγήσεις καταστάσεων τόσο από την υπαίθρο όσο και από τα αστικά κέντρα. Η ίδια μέριμνα διαπιστώνεται και στα αναγνωστικά του Βουνού, καθώς περιλαμβάνονται ιστορίες τόσο από τα αστικά κέντρα όσο και από παραθαλάσσιες ή αγροτικές περιοχές. Η ειδοποιός διαφορά εδώ είναι ότι η διαφοροποίηση αυτή της ύλης υπόκειται στον κύριο θεματικό άξονα του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Έτσι, τα παιδιά της υπαίθρου γνωρίζουν τους αντάρτες και τους θεσμούς της Ελεύθερης Ελλάδας, δηλαδή της υπαίθρου. Τα παιδιά των πόλεων γνωρίζουν τον αγώνα στις συνοικίες, τα μπλόκα, τη συγγραφή συνθημάτων στους τοίχους, τις ανακοινώσεις με το χωνί τη νύχτα, την τραγική πείνα στις πόλεις.

Οι θεματικές αυτές των αναγνωστικών μπορούμε να πούμε ότι βρίσκονται εντελώς μετέωρες (όσον αφορά τη μορφή) τόσο σε σχέση με το προπολεμικό υλικό όσο και με τη μεταπολεμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το ιδιαίτερο σημείο των αναγνωστικών του Βουνού είναι η αναγνώριση της κατάστασης του πολέμου ως έκτακτης μεν, καταλυτικής δε, όσον αφορά τις εμπειρίες των παιδιών και άρα το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία. Με τη στενή έννοια, το φιλοπόλεμο κλίμα, οι πολεμικές ενέργειες, η συμμετοχή των παιδιών ακόμα και σε φόνους Γερμανών, η σκληρή γλώσσα που χρησιμοποιείται για τους κατακτητές και οι χαρακτηρισμοί που τους αποδίδονται αποτελούν στοιχεία χωρίς προηγούμενο, αλλά και χωρίς συνέχεια στη σκέψη των συγγραφέων των δύο αναγνωστικών του Βουνού, αλλά και ευρύτερα στην παιδαγωγική πρόταση της Αριστεράς. Στα αμέσως επόμενα χρόνια, η Αριστερά θα προβάλλει την ανάγκη της ειρήνης και της εξάλειψης της ακραίας εθνικιστικής ρητορείας, ενώ το ενδιαφέρον της θα επικεντρωθεί στο ζήτημα της Ανοικοδόμησης. Ο τομέας παιδείας της ΕΠΑΝ, για παράδειγμα, θα επικεντρωθεί στην ανάγκη να ανταποκριθεί το σχολείο στην παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας, ενώ θα προβάλλεται η χαρακτηριστική για την Αριστερά ρητορική της συνεργασίας των λαών και της διασφάλισης της ειρήνης. Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τα αναγνωστικά που απευθύνονταν στα παιδιά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες.

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια αναφορά στα αναγνωστικά των ελληνόφωνων κοινοτήτων της ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου. Εδώ αναφερόμαστε στα αναγνωστικά των μεγάλων και συμπαγών ποντιακών κυρίως πληθυσμών, που βρίσκονταν εγκατεστημένοι στη νότια Ρωσία και στην Ουκρανία. Οι πληθυσμοί αυτοί βρέθηκαν για ιστορικούς

400. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 195.

λόγους στην περιοχή αυτή, που ανάγονται στα χρόνια της τσαρικής κυριαρχίας. Με την επανάσταση του 1917 οι πληθυσμοί αυτοί υπάγονται στο νέο σοβιετικό καθεστώς και αναπτύσσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική. Η σύγκριση των αναγνωστικών που εξετάσαμε παραπάνω με τα αναγνωστικά των ελληνόφωνων κοινοτήτων της ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου μπορεί να μας αποκαλύψει αρκετά σημεία σύγκλισης, αλλά και αρκετές αποκλίσεις.

Αφιετηριακό στοιχείο όλων αυτών των προσπαθειών αποτελεί οπωσδήποτε το κίνημα της νέας αγωγής, το σχολείο εργασίας, ως κύρια έκφραση του κινήματος αυτού, καθώς και οι εκδοχές του σχολείου εργασίας των σοσιαλιστικών χωρών που έμειναν γνωστές ως Σχολείο Παραγωγής ή ως πολυτεχνική εκπαίδευση. Στην πορεία συγκρότησης του ελληνικού αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, το σοβιετικό σχολείο αποτελεί παράδειγμα τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό. Στην Κατοχή και υπό το βάρος των αλλαγών που συντελέστηκαν στο ΚΚΕ από την εποχή της 6ης Ολομέλειας (1934) και της διακήρυξης της πολιτικής του Λαϊκού Μετώπου, ένα σύνολο στοιχείων που παλαιότερα τοποθετούνταν εκτός της πρωτοπόρας ιδεολογίας του Κόμματος και του προλεταριακού πολιτισμού τώρα έρχονται να ενταχθούν ομαλά στην πολιτική, ιδεολογική και πολιτισμική ταυτότητά του. Μια τέτοια περίπτωση είναι και η έννοια της «λαότητας», που εμπερικλείει το σύνολο του λαού έναντι της ταξικής διάκρισης των αντιμαχόμενων τάξεων και στρωμάτων.⁴⁰¹

Χαρακτηριστικό επίσης της μετάβασης που συντελείται από τα μεσοπολεμικά χρόνια ως την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου είναι η θέση που αφορά τη θρησκεία. Έτσι, χαρακτηριστικά διαβάζουμε στο αναγνωστικό *Τα Αετόπουλα*:

Δεόμαστε στο Θεό να ευοδώνει το έργο της Πολιτικής Επιτροπής της Εθνικής Απελευθέρωσης, της ΠΕΕΑ. Και υποσχόμαστε ο Κλήρος όλης της Ελλάδας, ότι θα μείνει στο πλευρό της, για να βοηθήσουν το λαό να κερδίσει το δίκαιο αγώνα που κάνει για να αποκτήσει τη λευτεριά του. Ο σεβάσμιος γέροντας, αφού μας εξήγησε, διαβάζει σιγά-σιγά το υπόμνημα και τα μάτια του βουρκώνουν. Εμείς όλοι ακούμε με προσοχή και των αντρών και γυναικών τα μάτια κλαίνε, γιατί το περίμεναν από καιρό αυτό από την Ελληνική Εκκλησία. Έπρεπε ο Κλήρος να φανεί άξιος του Παπαφλέσσα και του Διάκου!⁴⁰²

Λίγα χρόνια πριν, στο αλφαβητάρι *Οχτοβρόπουλα* των Α. Καϊσεβα και Η. Κασαλον του 1932, που προοριζόταν για την πρώτη βαθμίδα των ελληνικών σχολείων της ΕΣΣΔ, διαβάζουμε ότι «ι κυλάκι, ι παπάδες κε ι καπιταλιστές μας εμποδίζουνε. Εμής τυς πολεμύμε. Όλι

401. Χριστίνα Ντουνιά, *Λογοτεχνία και πολιτική. Τα περιοδικά της Αριστεράς στο Μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1999), 259-260.

402. *Τα Αετόπουλα*, 58.

ι εργαζόμενοι ίνε έτιμι για τον αγόνα ενάντια στις εκμεταλεφτάδες»,⁴⁰³ ενώ στο αναγνωστικό *Κολχοζόπυλα* του 1931 αναφέρεται ότι «το πεντάχρονο χριπά τον κυλάκο, τον παπά, τον μυρζυά». ⁴⁰⁴ Οι μεταβολές αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη συμμετοχή του κατώτερου κλήρου στο ΕΑΜ και με τη λογική της οικοδόμησης του ευρύτερου σχήματος που αποτελεί το ΕΑΜ. Αξίζει να αναφέρουμε συμπληρωματικά ότι την ίδια εποχή, στη Σοβιετική Ένωση, θα γίνει μια ανάγνωση εκ νέου και αναθεώρηση του ιστορικού παρελθόντος και στον επίσημο πολιτικό λόγο του Κομμουνιστικού Κόμματος, που προβάλλει πια ήρωες και γεγονότα του τσαρικού παρελθόντος (για παράδειγμα, τον Σουβόροφ και τον Κουτούζοφ),⁴⁰⁵ ενώ στην ελληνική περίπτωση γίνεται αξιοποίηση του δημοτικού τραγουδιού.

Επιπλέον, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ελληνικών κοινοτήτων στις σοσιαλιστικές χώρες είναι ότι λειτουργούν ως μειονότητες και διατηρούν αναφορές από τη μακρινή πατρίδα, την πολιτική κατάσταση που επικρατεί εκεί, καθώς και τους «ήρωες» του ελληνικού αριστερού κινήματος. Χαρακτηριστικά για το γλωσσικό ζήτημα, όπως αυτό εκτυλίχθηκε στις ελληνόφωνες κοινότητες της ΕΣΣΔ τον Μεσοπόλεμο, ως αντίθεση μεταξύ δημοτικής και ποντιακής διαλέκτου, είναι το εξής απόσπασμα από το βιβλίο του Κ. Τοπχαρά, ο οποίος πριμοδοτούσε, αντίθετα με άλλους, την κοινή νεοελληνική έναντι της ποντιακής διαλέκτου. Γράφει λοιπόν:

Ο Λάμπρος ίνε ριμαθητής-μας. Ο πατέρας-του ίνε απτιν Αθήνα. Ο Λάμπρος μερικές λέκκες δεν τις λεί όπος εμής. Τις λεί όπος τις λεί κι ο δάσκαλος. Εμής λέμε: πεδιά, χορίον, τι ρκόλι, τιρανιέτε κε κίνος λεί πεπεδιά, χοριό, τυ ρκολιύ, τιρανιέτε. Ο δάσκαλος-μας λεί, «πρέπει να πίτε αφτές τις λέκκες όπος τις λεί ο Λάμπρος, γιατί έτσι τις λένε ρτη δημοτική γλόσα». ⁴⁰⁶

Χαρακτηριστικά εδώ ο συγγραφέας τοποθετείται υπέρ της δημοτικής, την οποία μιλάει με ορθό τρόπο ένα παιδί που έζησε στην Αθήνα, ενώ από τη μία πλευρά ο δάσκαλος ελέγχει τη χρήση του τοπικού ιδιώματος.⁴⁰⁷

403. Α. Καϊσεβα και Η. Κασαλον, *Οχτοβρόπυλα. Αλφαβιτάριο για τα ελινικά σκολία τις πρότις βαθμίδας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 41.

404. Τρ. Τοπαλίδης κ.ά., *Κολχοζόπυλα. Αναγνωσματάριο Β. τάκκις (Α. εκραμινία) για τα ελινικάσκολία 1ης βαθμίδας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1931), 4.

405. Steven Merritt Miner, *Stalin's Holy War: Religion, Nationalism, and Alliance Politics, 1941-1945* (Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2003).

406. Κωνσταντίνος [.] Τοπχαράς, *Βοιητικό βιβλίο για τι ρσιυδί τις γλόσας. 2ος χρόνος διδακκαλίας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 17.

407. Για την προβληματική της γλώσσας και την ανάγκη διατήρησης της επικοινωνίας με το «εθνικό κέντρο» που ένιωθαν οι Έλληνες της ΕΣΣΔ, βλ.: Βλάσης Αγτζίδης, *Ο «Κόκκινος Καπνάς» και ο ελληνισμός του Καυκάσου* (Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, 2010). Βλ. επίσης: Βάλια Μουρατίδου, *Εκατόχρονη Οδύσσεια* [Θεσσαλονίκη: (χ.ε.), 2001], 56.

Αξίζει όμως και μια μικρή αναφορά στα αναγνωστικά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες,⁴⁰⁸ καθώς διαπιστώνουμε αρκετά κοινά σημεία μεταξύ αυτών και των προαναφερθέντων αναγνωστικών βιβλίων. Η αγάπη προς την πατρίδα, τα κατορθώματα της Εθνικής Αντίστασης, η συμβολή των μικρών παιδιών στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα (χωρίς όμως πλέον τις ακραίες περιγραφές βίαιων περιστατικών που συναντάμε στα αναγνωστικά του Βουνού), ποιήματα για το ΕΑΜ, η προβολή των αρετών της εργασίας, των αγροτών και των εργατών, η προβολή των ηγετών του ΚΚΕ (ειδικά την περίοδο πριν από το 1953), των «ηρώων» του ελληνικού κομμουνιστικού κινήματος (για παράδειγμα, της Η. Αποστόλου και του Δ. Γληνού) και η προβολή των εθνικών εορτών και της επανάστασης του 1821 αποτελούν βασικές θεματικές των αναγνωστικών αυτών.⁴⁰⁹

Νέες κατηγορίες στα αναγνωστικά αυτά είναι η προβολή των κατορθωμάτων του Κόκκινου Στρατού,⁴¹⁰ της ζωής στους τόπους δουλειάς στις νέες σοσιαλιστικές χώρες, η προβολή του προσώπου του Λένιν και του Στάλιν, η νοσταλγία για τη μακρινή πατρίδα, την Ελλάδα,⁴¹¹ αλλά και η περιγραφή των προβλημάτων που δημιουργούνται στους

408. Εδώ αναφερόμαστε στους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες, οι οποίοι βρέθηκαν στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες (Σοβιετική Ένωση, Πολωνία, Ρουμανία, Ανατολική Γερμανία κ.ά.) μετά το 1950 και οικοδόμησαν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η μελέτη της εκπαίδευσης των πληθυσμών αυτών δεν εντάσσεται στην παρούσα εργασία, καθώς ξεφεύγει από τα χρονικά όρια αυτής.

409. Για τα παραπάνω μπορούμε να εντοπίσουμε χαρακτηριστικούς τίτλους, όπως: «Τ' αετόπουλα», «Στην Εθνική μας Γιορτή» (το κείμενο αναφέρεται στην 25η Μαρτίου), «Για τη γιορτή του ΕΑΜ. Λευτεριά, πανώρια κόρη!», «Τραγούδι του ΕΑΜ», «Δημήτρης Γληνός», «Για τη Σοσιαλιστική Επανάσταση. Καρλ Μαρξ και Φρειδερίκος Ένγκελς», «Το παιδάκι κι ο Λένιν», «Η Ηλέκτρα» (το κείμενο αναφέρεται στην Ηλέκτρα Αποστόλου), «Ο Κολοκοτρώνης και το τσομπανόπουλο», «Φιλική Εταιρεία», «Ο Γληνός στην Ακροναυπλία», «Το ιστορικό γράμμα του Ν. Ζαχαριάδη», «Ηλέκτρα Αποστόλου. Βιογραφία και δράση της Ηλέκτρας». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη* (Βαρσοβία: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, 1962), 148, 174. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη* (Αθήνα: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις, 1961), 33, 35, 39, 57, 58, 127, 165. Ακόμα: *Αναγνωστικό Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* (Φωνή του Μπούλκες, 1948), 7, 16, 22, 36.

410. Παράδειγμα αποτελούν οι παρακάτω τίτλοι: «Οι Σοβιετικοί στρατιώτες έσωσαν τα παιδιά» σε αναγνωστικό βιβλίο της Α' Δημοτικού, «Ο Σοβιετικός Στρατός» σε αναγνωστικό της Β' τάξης, ο τίτλος «Στο μνημείο των ηρώων του Κόκκινου Στρατού» σε αναγνωστικό της Γ' τάξης. Βλ.: *Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου* (Warszawa: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, 1956), 55. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 91. Ακόμα: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη*, 179.

411. Στα αναγνωστικά βιβλία των πολιτικών προσφύγων υπάρχουν πολλά κείμενα που αναφέρονται στην Ελλάδα με μια διάθεση νοσταλγίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τους παρακάτω τίτλους: «Πατρίδα γλυκιά», «Πατρίδα αγαπημένη», «Όμορφη είναι η πατρίδα μας Ελλάδα», «Πατρίδα μας Ελλάδα. Μπροστά στο χάρτη της Ελλάδας». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 19, 29, 181. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη*, 21. Για τον ρόλο του πατριωτισμού, τη σοσιαλιστική θεωρία περί εθνικής μορφής και σοσιαλιστικού περιεχομένου και τη δόμηση της ταυτότητας των πολιτικών προσφύγων με κεντρικό άξονα την έννοια της πατρίδας, βλ.: Μαρία Μποντίλα, *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλε Στάλιν. Η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004), 122-126.

πολιτικούς πρόσφυγες από την ξενιτιά και τον χωρισμό των οικογενειών. Σίγουρα το πιο εμφανές χαρακτηριστικό των αναγνωστικών των σοσιαλιστικών χωρών ήταν το στοιχείο της προσωπολατρίας. Η προβολή του Στάλιν, του Λένιν και, στην ελληνική περίπτωση, του Ζαχαριάδη φτάνει σε ακραία όρια. Στα αναγνωστικά του Βουνού η προβολή των ηγετών τέτοιου είδους απουσιάζει εντελώς και συναντάμε μόνο κάποιες αναφορές στον ρόλο του Ζαχαριάδη. Οι διαφορές των δύο περιπτώσεων πιστεύουμε ότι μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το γεγονός ότι το ΕΑΜ υπήρξε συνασπισμός κομμάτων από τον οποίο κυρίαρχο ήταν το ΚΚΕ, το οποίο φρόντιζε να μην προκαλεί. Ταυτόχρονα, το εαμικό κίνημα θα επιδιώξει τη συνεννόηση με τον αστικό πολιτικό χώρο εκτός και εντός της χώρας. Στις Λαϊκές Δημοκρατίες της Ανατολικής Ευρώπης τα κόμματα δρουν πλέον ως κάτοχοι της κρατικής εξουσίας και η τελική τους μορφή θα λέγαμε ότι αποτελεί προϊόν του Ψυχρού Πολέμου.

Δίπλα στα παραπάνω, ο κύκλος της ζωής, οι εποχές, τα χαρακτηριστικά των εποχών, η οικογένεια και η καθημερινή ζωή επίσης ενυπάρχουν ως κατηγορίες στα αναγνωστικά αυτά με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο κατά βάση εισηγήθηκαν οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στη χώρα μας, δηλαδή ως πρώτο υλικό για μικρά παιδιά, πριν αυτά μεγαλώσουν, στρέψουν την προσοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.⁴¹²

Επίσης εντοπίζουμε αναφορές κεντρικές στην οπτική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών σε όλο το πρώτο μισό του 20ού αιώνα, οι οποίες απουσιάζουν από τα αναγνωστικά του Βουνού. Τέτοια είναι, για παράδειγμα, η περίπτωση των σχολικών κήπων.⁴¹³ Φυσικά, στις έκτακτες καταστάσεις του πολέμου και στις συνθήκες που επικρατούν στην Ελεύθερη Ελλάδα, ήταν μάλλον αδύνατο να μιλήσει κανείς για σχολικό κήπο.

Η γλώσσα των αναγνωστικών αυτών είναι η δημοτική, χωρίς τις γλωσσικές ακρότητες και χωρίς την ύπαρξη των εντονότερων ιδιοματικών στοιχείων που συναντάμε στα αναγνωστικά του Βουνού.

Ομοιότητες μπορούμε να συναντήσουμε και σχετικά με την προβολή της γυναίκας. Αν και παρουσιάζονται γυναίκες που συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και εργάζονται έξω από το σπίτι, δεν φαίνονται αυτές να ξεφεύγουν από τον καμβά της οικογενειακής

412. Έτσι εντοπίζουμε κείμενα με τίτλους όπως: «Ελκυθράκι», «Ο χιονάνθρωπος», «Η καλή νοικοκυρούλα», «Ο Βοριάς στην εξοχή», «Θερισμός». Βλ.: *Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου*, 3, 4. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 100, 201. Επιπλέον αξίζει να αναφέρουμε ότι στο προαναφερθέν αναγνωστικό της Β΄ τάξης συναντάμε τις παρακάτω θεματικές κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα κείμενα του βιβλίου κατά τους συγγραφείς του: «Στο σχολείο», «Δουλιά και Παιχνίδι», «Φθινόπωρο», «Χειμώνας», «Άνοιξη», «Καλοκαίρι». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 216.

413. Τα αναγνωστικά των πολιτικών προσφύγων στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες, όπως σημειώνει η Μ. Μποντίλα, δεν αξιοποιούν τόσο την παράδοση των Ελλήνων παιδαγωγών του Μεσοπολέμου και της Αντίστασης, αλλά δανείζονται μάλλον στοιχεία από το παιδαγωγικό παράδειγμα των χωρών υποδοχής τους, οι οποίες τη δεκαετία του 1950 βρίσκονται σε μια διαδικασία ανανέωσης των εκπαιδευτικών τους πραγμάτων στο πλαίσιο της πρόσφατης επικράτησης των σοσιαλιστικών καθεστώτων τους. Βλ.: Μποντίλα, *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλη Στάλιν*, 86.

ζωής και του ρόλου της μάνας.⁴¹⁴ Το πρόβλημα που παρουσιάζεται τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες είναι το ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα, η κοινωνική αλλαγή και η σοσιαλιστική προοπτική μάλλον, παρά η διερεύνηση της σφαίρας της αυτονομίας αυτής καθαυτήν του υποκειμένου.

414. Χαρακτηριστικό είναι το κείμενο με τίτλο «Η καλή νοικοκυρούλα». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 100.

5. Η περίοδος του Εμφυλίου: Το εκπαιδευτικό έργο της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης και η θέση της παιδείας στη μελλοντική Λαϊκή Δημοκρατία

5.1 Εκπαιδευτικές δραστηριότητες την περίοδο του Εμφυλίου

Η περίοδος μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας και μέχρι την έκρηξη του Εμφυλίου είναι περίοδος κλιμακούμενης βίας. Οι διωγμοί, οι ξυλοδαρμοί, οι φυλακίσεις και οι δίκες κατά των πολιτών που συμμετείχαν στο ΕΑΜ είναι στην ημερήσια διάταξη.⁴¹⁵ Δεν είναι τυχαίο ότι όλη αυτή την περίοδο ο *Ριζοσπάστης* σχεδόν καθημερινά περιλαμβάνει άρθρα που περιγράφουν τη βία και τους διωγμούς των οπαδών του ΕΑΜ, καθώς και περιπτώσεις στις οποίες οι συνεργάτες των Γερμανών επί Κατοχής αποφεύγουν την τιμωρία.⁴¹⁶ Οι μάζες των εαμιτών, που προσπαθούν να επανέλθουν στην ομαλότητα, συλλαμβάνονται, εξορίζονται ή φυλακίζονται.⁴¹⁷ Το γεγονός αυτό, όπως θα καταγγελλεί και αργότερα από διάφορους πρωταγωνιστές της εποχής, είχε αρνητικές συνέπειες για τον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας και τη θεσμική συγκρότηση, που επιχειρείται εκ νέου στα ορεινά εδάφη της χώρας, καθώς στέρησε τους αντάρτες από έναν μεγάλο αριθμό ικανών και πιστών οπαδών από την εποχή της Κατοχής.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα προβλήματα από την έλλειψη προσωπικού αποτυπώνονται σε όσα αναφέρει ο Δ. Παλαιολογόπουλος, σπουδαστής του λαϊκού διδασκαλείου της Πελοποννήσου την περίοδο του Εμφυλίου.

Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στις ανταρτοκρατούμενες περιοχές της χώρας μας κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (1946-1949) ήταν και το πρόβλημα της εκπαίδευσης, τόσο της μέσης όσο –και πολύ περισσότερο– της στοιχειώδους. Στο βαθμό που ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας επικρατούσε στην ύπαιθρο και κατόρθωνε να επιβάλει τους δικούς του νόμους, ένα μέρος δάσκαλοι με συντηρητικά φρονήματα κατά κανόνα, αλλά όχι μόνο συντηρητικοί

415. Πολυμέρης Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση. Η κοινωνική δυναμική του εμφυλίου πολέμου* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2014), 177-210.

416. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Το πογκρόμ κατά του ΕΛΑΣ», *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 1. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Εντείνεται η τρομοκρατία και ο διωγμός του Τύπου. Οργιάζουν οι μπράβοι», *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 2. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Στο Βόλο η Εθνοφυλακή πυροβόλησε κατά του λαού και σκότωσε δύο πολίτες», *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 2. Επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Ο διωγμός της νεολαίας», *Ριζοσπάστης*, 9/9/1945, 2. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Η τραγική φάρσα της αμνηστίας. Σε 8.000 απολύονται μόνο 110! Ανοίγουν όμως οι φυλακές για τους κακοποιούς», *Ριζοσπάστης*, 31/8/1945, 1.

417. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Να σώσουμε τους αγωνιστές μας... 20.000 φυλακισμένοι κινδυνεύουν», *Ριζοσπάστης*, 14/10/1945, 3.

εγκατέλειψαν τα σχολεία τους και καταφύγανε στις πόλεις... Έτσι τα περισσότερα σχολεία κλείσανε, γιατί στις ανταρτοκρατούμενες ζώνες παρέμειναν μόνον ένα μικρό μέρος θαρραλέοι, αριστεροί στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί.⁴¹⁸

Στις 24 Δεκέμβρη του 1947 ο Ραδιοφωνικός Σταθμός του Δημοκρατικού Στρατού ανακοινώνει ότι την προηγούμενη σχηματίστηκε στην «Ελεύθερη Ελλάδα» η πρώτη Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση (ΠΔΚ). Η Κυβέρνηση αυτή έχει Πρόεδρο και υπουργό των Στρατιωτικών τον Μ. Βαφειάδη, ενώ ο Π. Κόκκαλης είναι Υπουργός Υγιεινής και Πρόνοιας και προσωρινά της Παιδείας. Ιδρύεται επίσης Γενική Διεύθυνση Εθνικών μειονοτήτων, που εντάσσεται στο Υπουργείο Εσωτερικών, για την άμεση εξυπηρέτηση των ζητημάτων των εθνικών μειονοτήτων.⁴¹⁹

Στις 10 Αυγούστου 1947 ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας έδωσε στη δημοσιότητα ένα «Διάγγελμα», στο οποίο, με σύντομο, αλλά απολύτως σαφή τρόπο, αναπτύσσονταν οι βασικές και θεμελιώδεις αρχές με βάση τις οποίες όφειλε να αγωνιστεί ο ελληνικός λαός, με κάθε μέσο και τρόπο. Ταυτόχρονα με το «Διάγγελμα» αυτό η ηγεσία του ΔΣΕ δημοσιοποίησε πέντε πράξεις νομικού χαρακτήρα που αφορούσαν την εγκαθίδρυση της λαϊκής εξουσίας στις περιοχές που βρίσκονταν υπό τον έλεγχό του. Οι Πράξεις αυτές αφορούσαν «την οργάνωση της Λαϊκής Εξουσίας», «την οργάνωση της Λαϊκής Δικαιοσύνης», «τον αναδασμό της γης», «τα δάση» και «την οργάνωση της Λαϊκής Εκπαίδευσης». Μεταξύ των σκοπών της νέας κυβέρνησης διακηρύσσεται να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές και δημοκρατικές βάσεις, παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκοδημοκρατικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων, όπως των λαϊκών συμβουλίων, της λαϊκής δικαιοσύνης, της αγροτικής μεταρρύθμισης, της λαϊκής παιδείας κ.λπ., καθώς και μέτρα για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών του λαού στις ελεύθερες και στις απελευθερωμένες περιοχές.⁴²⁰

Ο Κ. Σωτηρίου, όταν αναφέρεται στις προσπάθειες αυτές, μεταφέρει τις αποφάσεις που έλαβε το Γενικό Αρχηγείο του ΔΣΕ «για την οργάνωση της λαϊκής εκπαίδευσης». Καθώς αναφέρεται στις δυσκολίες του εγχειρήματος, σημειώνει ότι το Γενικό Αρχηγείο του ΔΣΕ δεν μπορούσε

μέσα στις σημερινές συνθήκες να απλώσει περισσότερο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με τα δυο όμως αυτά μέτρα χτίζει τα πρώτα θεμέλια της

418. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 13.

419. Αλέξανδρος Λ. Ζαούσης, *Η τραγική αναμέτρηση 1945-1949. Ο μύθος και η αλήθεια*, τ. 1 (Αθήνα: Ωκεανίδα, 1993), 317. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Στρατός και λαός χαιρετίζουν μ' ενθουσιασμό το σχηματισμό της Προσωρινής Δημ. Κυβέρνησης», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/1/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Αιτιολογική Έκθεση προς το Υπουργικό Συμβούλιο», *Εφημερίδα της Προσωρινής Κυβέρνησης*, 15/4/1949, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

420. Βλ.: Άγνωστος συγγραφέας, «Η ιδρυτική πράξη της Κυβέρνησης», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/1/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

δημοκρατικής παιδείας. Και τα μέτρα αυτά είναι: α! Επίσημη γλώσσα είναι η δημοτική. Σ' αυτήν γίνεται η διδασκαλία σ' όλες τις τάξεις (άρθρο 4) και β! «Για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ιδρύονται ιδιαίτερα σχολεία από τα Λαϊκά Συμβούλια. Η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της μειονότητας» (άρθρο 5).⁴²¹

Σχεδόν ταυτόχρονα με τις αποφάσεις του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ συνήλθε η 3η Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ, που αποφάσισε το ολοκληρωτικό πέρασμα του Κόμματος στην ένοπλη δράση. Στην απόρρητη, τότε, Απόφαση της Ολομέλειας μεταξύ άλλων υπογραμμίζονταν: «Η Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΕ διαπιστώνει ότι στην Ελλάδα ωρίμασαν οι συνθήκες για τη δημιουργία ελεύθερης δημοκρατικής περιοχής με δική της κυβέρνηση».⁴²² Στις 2 Δεκέμβρη του 1947 το 2ο Κλιμάκιο του ΠΓ της ΚΕ του ΚΚΕ, που έδρευε στα βουνά, εξετάζοντας την πορεία υλοποίησης των αποφάσεων της 3ης Ολομέλειας, κατέληξε σε μια απόφαση που όριζε με απόλυτη σαφήνεια τον σχηματισμό της κυβέρνησης.

Στην ιδρυτική πράξη της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης (ΠΔΚ) υπογραμμίζονταν ότι αυτή συγκροτήθηκε έχοντας ως κύριους και πρωταρχικούς σκοπούς της, μεταξύ άλλων, και τους παρακάτω:

1. Να συνεχίσει και να εντείνει με όλα τα μέσα και με όλες τις δυνάμεις του λαού τον αγώνα για την απελευθέρωση της Ελλάδας από το ζυγό των ξένων ιμπεριαλιστών και των οργάνων τους, για την αποκατάσταση της εθνικής ανεξαρτησίας, για την επικράτηση και τη νίκη της Δημοκρατίας στην Ελλάδα και για την κατοχύρωση των δημοκρατικών δικαιωμάτων και ελευθεριών του ελληνικού λαού.

2. Να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές και δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκοδημοκρατικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων όπως των λαϊκών συμβουλίων, της λαϊκής δικαιοσύνης, της

421. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία στις ελεύτερες περιοχές [Κώστα Σωτηρίου]. Το άρθρο αυτό του Κ. Σωτηρίου γράφτηκε στις 13 Οκτώβρη 1947 και ο Κ. Σωτηρίου το υπογράφει ως Κώστας Σιδερίτης. Δεν αναφέρεται πού έχει δημοσιευθεί. Στο Αρχείο του υπάρχει το χειρόγραφο και το δακτυλογραφημένο κείμενο.

422. «Απόφαση του 2ου Κλιμακίου του ΠΓ της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 251. Η τρίτη Ολομέλεια συνήλθε στη Γιουγκοσλαβία στις 11 και 12 Σεπτεμβρίου του 1947. Η απόφαση για τη σύγκλιση της πρέπει να πάρθηκε στο δεύτερο δεκαπενθήμερο του Αυγούστου. Βλ.: Φίλιππος Ηλιού, *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Η εμπλοκή του ΚΚΕ*, εκδοτική φροντίδα Άννα Ματθαίου, Στρατής Μπουρνάζος και Πόπη Πολέμη (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2004), 183.

αγροτικής μεταρρύθμισης, της λαϊκής παιδείας κλπ και για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών του λαού στις ελεύθερες και στις απελευθερωμένες περιοχές.⁴²³

Μόλις συγκροτήθηκε σε σώμα, η ΠΔΚ προχώρησε στην έκδοση διαγγέλματος προς τον ελληνικό λαό.

Η διακυβέρνηση των ελεύθερων περιοχών πάνω σε λαϊκοδημοκρατικές βάσεις και η παραπέρα ανάπτυξη των θεσμών των λαϊκών συμβουλίων και της λαϊκής δικαιοσύνης, που αποτελούν την πρώτη βάση για τη δημοκρατική αναδημιουργία, θα είναι ένα από τα κύρια καθήκοντά μας. Το ίδιο η εθνικοποίηση των ξένων εταιριών, των μεγάλων τραπεζών και της βαριάς βιομηχανίας. Η εφαρμογή της αγροτικής μεταρρύθμισης, η αντιμετώπιση των επισιτιστικών αναγκών του λαού. Η αναδιοργάνωση της εθνικής οικονομίας και του κρατικού μηχανισμού πάνω σε λαϊκές δημοκρατικές βάσεις. Η σταθεροποίηση της συμφιλίωσης και ενότητας του λαού πάνω στη βάση της εξασφάλισης της εθνικής ανεξαρτησίας και του σεβασμού των δημοκρατικών του δικαιωμάτων. Η αναγνώριση πλήρους ισοτιμίας στις εθνικές μειονότητες και του δικαιώματος της ελεύθερης εθνικής τους ανάπτυξης...⁴²⁴

Η ΠΔΚ στη σφαίρα της παιδείας δεν μπορούσε να οργανώσει ουσιαστικά και αποτελεσματικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης* περιέχονται κατά κύριο λόγο αποφάσεις για άμεσα στρατιωτικά ζητήματα, ηθικές αμοιβές και απονομές χάρης σε καταδικασμένα άτομα. Δύο βασικές λειτουργίες προσπάθησαν να καλύψουν οι αντάρτες, με τα πενιχρά μέσα που διέθεταν και υπό το βάρος της εμπόλεμης κατάστασης: α) την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και β) την οργάνωση «σχολών» που σχετίζονται με τις ανάγκες του στρατού (διαβιβαστές, αξιωματικοί, νοσηλεύτριες κ.λπ.).⁴²⁵ Όλες οι παραπάνω κινήσεις λαμβάνουν χώρα χωρίς ουσιαστική δυνατότητα για οργάνωση εγκαταστάσεων,

423. «Ιδρυτική Πράξη της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 452-454.

424. «Διάγγελμα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 455-457. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Διάγγελμα προς τον ελληνικό λαό», *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης*, 28/12/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

425. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανακοίνωση του Ραδιοφωνικού Σταθμού «Ελεύθερη Ελλάδα» για τη δημιουργία της Σχολής νοσοκόμων του ΔΣΕ. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Η σχολή νοσοκόμων του ΔΣ, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.01.00018, αριθμ. δ. 1528, 19/12/1948. Για το Αρχείο του ραδιοσταθμού του ΚΚΕ, βλ. επίσης: Βάσω Ψιμούλη επιμ., «Ελεύθερη Ελλάδα», «Η φωνή της Αλήθειας». Ο παράνομος ραδιοσταθμός του ΚΚΕ: Αρχείο 1947-1968 (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2006).

εθνικών εξετάσεων, μόνιμης διαμονής και υλικοτεχνικής υποδομής. Το βάρος του νέου σχήματος βρίσκεται στις δυνάμεις του Δημοκρατικού Στρατού, ενώ η αρνητική τροπή των γεγονότων και η τελική ήττα θα καταστήσουν τους περισσότερους συμμετέχοντες πολιτικούς πρόσφυγες ή αιχμαλώτους.

Οι κύριες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σφαίρα της παιδείας είναι η λειτουργία σχολείων, η εύρεση και εξασφάλιση της αμοιβής των αναγκαιών δασκάλων⁴²⁶ και η οργάνωση παιδικών συσσιτίων.⁴²⁷ Πάντως, ο αντιπρόεδρος της κυβέρνησης Γ. Ιωαννίδης αναφέρει για τις αρχές του 1948 ότι λειτουργούν 200 σχολεία περίπου, καθώς και «διδασκαλεία για την δημιουργία δασκάλων», ενώ τονίζει ότι εν μέρει τα σχολεία έχουν εφοδιαστεί με αναγνωσμάτνια και με γραφική ύλη.⁴²⁸ Αναφορά για τη λειτουργία διδασκαλείων έχουμε και από την περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς. Σε άρθρο που αφορά τη γενική συνέλευση των λαϊκών συμβουλίων της περιοχής αναφέρεται από το επαρχιακό συμβούλιο Φλώρινας ότι «σήμερα στα ελεύθερα χωριά μας λειτουργούν 23 σχολεία και 1 φροντιστήριο για δασκάλους».⁴²⁹ Ίσως η αναφορά για το φροντιστήριο αυτό αφορά την περίπτωση των Πρεσπών, για την οποία επίσης δεν διαθέτουμε σημαντικές πληροφορίες. Το ενδιαφέρον είναι ότι η εφημερίδα του γενικού στρατηγείου του ΔΣΕ παύει και τις λίγες της αναφορές σε εκπαιδευτικά ζητήματα μετά τις 15/3/1948. Στο φύλλο της *Εξόρμησης* της ημερομηνίας αυτής γίνεται πρώτη φορά αναφορά στην αποστολή μικρών παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες της Τσεχοσλοβακίας, της Βουλγαρίας, της Αλβανίας και αλλού, με σκοπό να σωθούν τα παιδιά από τον πόλεμο.⁴³⁰ Το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι την ανακοίνωση την κάνει το Υπουργείο Εσωτερικών (υπό τον Γιάννη Ιωαννίδη) και όχι ο Π. Κόκκαλης ως προσωρινός Υπουργός Παιδείας (ο οποίος βέβαια έχει αναλάβει το χρέος της ετοιμασίας των μηχανισμών υποδοχής στις Λαϊκές Δημοκρατίες).⁴³¹ Το ζήτημα δηλαδή προβάλλεται ως πρόβλημα διασφάλισης

426. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Η οργάνωση της Λαϊκής Παιδείας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/1/1948, 5 (ΑΣΚΙ). Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας στην περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/2/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

427. Άγνωστος συγγραφέας, «Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/2/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

428. Άγνωστος συγγραφέας, «Το έργο της Λαϊκής Εξουσίας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/2/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

429. Άγνωστος συγγραφέας, «Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού», 5.

430. Άγνωστος συγγραφέας, «Η φροντίδα της Δημοκρατικής Κυβέρνησης για το παιδί. Χιλιάδες Ελληνόπουλα θα παν να ζήσουν και ν' ανατραφούν στις Λαϊκοδημοκρατικές χώρες. Ανακοίνωση του Υπουργείου των Εσωτερικών για τα παιδιά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/3/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

431. Για τη γενικότερη οργάνωση της μετακίνησης και της φιλοξενίας των παιδιών στις λαϊκές δημοκρατίες, βλ.: Ειρήνη Λαγάνη και Μαρία Μποντίλα επιμ., *Παιδομάζωμα ή παιδοσώσιμο; Παιδιά του Εμφύλιου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012). Βλ. επίσης: Loring M. Danforth και

της ζωής των πολιτών. Αν και ξεφεύγει από το αντικείμενο της έρευνάς μας το θέμα αυτό, συχνά θα συνδέεται από την πλευρά της Αριστεράς, με τη δολοφονική συμπεριφορά των κυβερνητικών αεροπορικών δυνάμεων, όπως στο χαρακτηριστικό άρθρο της *Εξόρμησης* στις 15/6/1948,⁴³² ενώ ακριβώς στην από κάτω στήλη υπάρχει η φωτογραφία ενός μικρού παιδιού με τη λεζάντα «γλίτωσε και χαιρέται τη ζωή στη λαϊκή δημοκρατία της Τσεχοσλοβακίας». Στην ίδια κατεύθυνση είναι και η είδηση που μεταδίδεται από τον Ραδιοφωνικό Σταθμό «Ελεύθερη Ελλάδα» στις 10/12/1948: «Μάνα δύο παιδιών που χαιρόνται σήμερα τη ζωή στις λαϊκές δημοκρατίες η συναγ. Αναστασί' Αθ. Κάζια από τις Καρνές Πρέσπας, κατατάχθηκε τις τελευταίες μέρες στο ΔΣ».⁴³³ Κατά μία άποψη, η πρακτική αυτή αποτελούσε ένα είδος ομηρίας, η πιο σίγουρη λύση ώστε ο ΔΣΕ να διασφαλίσει την αφοσίωση των ανταρτών του. Σε αυτό συνηγορούν και τα στοιχεία που δείχνουν πως πολλά από τα παιδιά είχαν γονείς ή αδέρφια στο αντάρτικο. Έτσι, με τα παιδιά «μέσα» οι γονείς δεν μπορούσαν να λιποτακτήσουν και να φύγουν εκτός περιοχών που ήλεγχε το αντάρτικο.⁴³⁴

Βέβαια, από άλλες περιοχές της χώρας οι οποίες δεν έχουν άμεση πρόσβαση στα βόρεια σύνορα και στις Λαϊκές Δημοκρατίες θα συνεχίσουμε να έχουμε αναφορές σε εκπαιδευτικά ζητήματα και λειτουργία σχολείων, για παράδειγμα για την Πελοπόννησο, άλλα και τη Ρούμελη. Έτσι, από τον Ραδιοφωνικό Σταθμό «Ελεύθερη Ελλάδα» μεταδίδεται στις 3/12/1948 ότι

στην ελεύθερη περιοχή της Ρούμελης που πιάνει τους δήμους Κτημενίων, Δολόπων, Αγράφων, Απεραντίων και Αγραίων λειτουργούν αυτοδιοικήσεις σε 21 χωριά με 5 χιλιάδες κατοίκους. Τα χωριά αυτά είναι τα παρακάτω: 1) Φουρνά, 2) Κλειστό, 3) Βράχα, 4) Σαραντάπορο, 5) Μαυρομάτα, 6) Χρυσού, 7) Μάραθο, 8) Αγραφα, 9) Τροβάτο, 10) Βραγγιανιά, 11) Καροπλέσι, 12) Γιανουσεϊκά, 13) Μολόχα, 14) Μαυρόλογγο, 15) Αγία Τριάδα, 16) Πετραλιακά, 17) Χόχλια, 18) Μίγγιανη, 19) Μαραθιά, 20) Βίνιανη, 21) Κεράσοβο. Στα πρώτα 10 χωριά λειτουργούν λαϊκά σχολεία που φοιτούν 300 μαθητές.⁴³⁵

Riki Van Boeschoten, *Children of the Greek Civil War: Refugees and the Politics of Memory* (Chicago/London: University of Chicago Press, 2012).

432. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι γκάγκστερς του αέρα δολοφονούν στη Ζέρμα γέρους, γυναίκες και παιδιά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/6/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

433. Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Χωρίς τίτλο, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.27.00028, αριθμ. δ. 1495, 10/12/1948.

434. Στάθης Ν. Καλύβας και Νίκος Α. Μαραντζίδης, *Εμφύλια πάθη. 23 ερωτήσεις και απαντήσεις για τον Εμφύλιο* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2015).

435. Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Ειδήσεις από την Ελεύθερη Ελλάδα, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00044, αριθμ. δ. 1466, 3/12/1948.

Ο Π. Ανταίος αφηγείται στο «Ρεπορτάζ Χωρίς σύνορα» στη NET στις 17/2/2000 την προσπάθεια του ΚΚΕ τον Φλεβάρη του 1948 να μεταφέρει 1.300 παιδιά από τη Ρούμελη στις Λαϊκές Δημοκρατίες:

Ένα από τα δραματικότερα περιστατικά που έζησα στον Εμφύλιο που ήταν ο Ελληνοελληνικός πόλεμος, άρα τραγωδία, ήταν αυτή η αφάνταστη πορεία 1.300 παιδιών από δεκατέσσερα, δεκαεννέα, είκοσι χρονών, από τη Βραχιά της Ευρυτανίας να βγουν στο Γράμμο (υπεύθυνος για την επιχείρηση ήταν ο Γιώργος Γούσιος, ένας από τους έμπιστους του Ζαχαριάδη). Πραγματικά ο Γούσιος έκανε δυο τρεις εκτελέσεις ανθρώπων, παιδιά δηλαδή, δεκαπέντε χρονών που επιχειρήσαν να φύγουν. Το φυσιολογικό που είχαν ακολουθήσει και οι άλλες φάλαγγες ήταν να πάμε από την Πίνδο, την ορεινή. Δύσκολη θάτανε. Φλεβάρη γίνεται, Φλεβάρη του '48, αλλά ήταν κάπως και στρατιωτικά και ανθρώπινα σωστό... Ύστερα, στα Πιέρια πια, εξουθενωμένοι, ούτε καν σπυριά καλαμπόκι, σαράντα μέρες νηστικοί, μου έδωσε εντολή ο Γούσιος να σφάζουμε όλα τα ζώα... τα καμήνα... Ήταν η τελευταία φορά που έπιναν μουλαρίσιο ζωμό και οι περισσότεροι κάνανε εμετό... μόλις ήρθανε τα αεροπλάνα από τον καπνό και αναποδογύρισαν τα καζάνια... Τα παιδιά χιμούσαν μέσα στα καυτά καζάνια να πάρουν ένα κομμάτι κρέας ή μια κατσαρόλα ζωμό. Την τριακοστή ένατη, τεσσαρακοστή μέρα, βγήκαμε αντίκρυ προς τις προσβάσεις του Γράμμου, σέρνοντας νεκρούς... και την ελπίδα... Δηλαδή, από τα 1.300 παιδιά φτάσανε απάνω γύρω στα τρακόσια. Σακατεύτηκαν χίλια παιδιά! Ο ανθός της νεολαίας της Ρούμελης...⁴³⁶

Η αφήγηση αυτή κάνει φανερές τις δυσκολίες για τη μετακίνηση άοπλων παιδιών και εφήβων στις Λαϊκές Δημοκρατίες από περιοχές που ήταν μακριά από τα σύνορα της χώρας, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι τα σχολεία λειτουργούσαν σε εκείνα τα μέρη, όπου δεν ήταν εύκολη η άμεση μετακίνηση των παιδιών προς τις Λαϊκές Δημοκρατίες.

Αναφορικά με την παιδεία, αναλυτικότερες αναφορές διαθέτουμε για το Διδασκαλείο της Πελοποννήσου. Η Πελοπόννησος, αποκομμένη από την υπόλοιπη Ελλάδα, ήταν αναγκασμένη να οργανώσει όλες τις υπηρεσίες της για να καλύψει τις όποιες ανάγκες της. Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η δυνατότητα αποστολής παιδιών στο εξωτερικό δεν υπάρχει για την περίπτωση του Μοριά. Η αναφορά στο διδασκαλείο Πελοποννήσου στην *Εξόρμηση* επτά σχεδόν μήνες από την έναρξη των επιχειρήσεων της απομάκρυνσης των παιδιών είναι, πιστεύουμε, χαρακτηριστική δύο πραγμάτων: α) ότι το διδασκαλείο ήταν από τις ελάχιστες οργανωμένες προσπάθειες εκπαίδευσης δασκάλων του ΔΣΕ και β) ότι μετά την έναρξη των αποστολών προς τις βόρειες χώρες (για λόγους ασφάλειας

436. Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα, «Εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα», ΕΡΤ1. <https://www.youtube.com/watch?v=qdGbXbu2dR0>.

ή για λόγους εξασφάλισης της νομιμοφροσύνης των οικογενειών έναντι των ανταρτών), η όποια εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός των ανταρτοκρατούμενων περιοχών στις βόρειες επαρχίες της χώρας ατονεί.

Στην Πελοπόννησο ο έλεγχος της ανταρτοκρατούμενης ζώνης επεκτάθηκε, παρά τον απομονωμένο χαρακτήρα της περιοχής σε σχέση με την ηπειρωτική Ελλάδα.⁴³⁷ Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η συγκρότηση των υπηρεσιών της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης περιλάμβανε και τον σχεδιασμό για τη λειτουργία των σχολείων και τη μόρφωση των παιδιών που παρέμεναν στις περιοχές αυτές. Η έλλειψη δασκάλων και εκπαιδευτικού προσωπικού θα κάνει αναγκαία τη σύσταση ενός Λαϊκού Διδασκαλείου.⁴³⁸ Η εφημερίδα *Εξόρμηση* αναφέρει ότι «για να συμπληρωθούν οι δασκαλικές έδρες στα σχολεία, η υπηρεσία λαϊκής παιδείας της κυβερνητικής αντιπροσωπίας οργάνωσε το λαϊκό διδασκαλείο περιοχής Πελοποννήσου».⁴³⁹ Η ανταπόκριση αυτή αποτελεί τη μοναδική ίσως αναλυτική αναφορά της εφημερίδας στις εκπαιδευτικές ενέργειες της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης, ειδικά μετά την ανακοίνωση για την έναρξη της αποστολής παιδιών στις ανατολικές Λαϊκές Δημοκρατίες.

Το διδασκαλείο αυτό κατάφερε να λειτουργήσει για δύο περιόδους, που η καθεμιά είχε διάρκεια 2 μήνες: α) τον Ιούνιο-Ιούλιο του 1948 και β) μέσα Οκτωβρίου-21 Δεκεμβρίου του 1948. Οι πρώτοι δάσκαλοι που αποφοίτησαν διορίστηκαν σε σχολεία και δίδαξαν για ένα τρίμηνο. Ο Δ. Παλαιολογόπουλος σημειώνει μάλιστα ότι σιωπηρά η κυβέρνηση της Αθήνας αναγνώρισε τον χρόνο διδασκαλίας σε αυτούς τους δασκάλους ως κανονική εκπαίδευση.⁴⁴⁰ Η δεύτερη φουρνιά δασκάλων δεν πρόλαβε να προσφέρει κανένα έργο, καθώς την πρόλαβε ο κυβερνητικός στρατός.⁴⁴¹ Για τη δεύτερη περίοδο του Διδασκαλείου, ο Ραδιοφωνικός Σταθμός «Ελεύθερη Ελλάδα» μετέδωσε την εξής είδηση:

στις 20 του Δεκέμβρη έληξε η δεύτερη περίοδος του λαϊκού διδασκαλείου. Στην ελεύθερη κωμόπολη Τρόπαια, έγινε η τελετή της απονομής των πτυχίων. Την ίδια μέρα έγινε λαϊκό γλέντι, από το λαϊκό διδασκαλείο. στη δεύτερη περίοδο αποφοίτησαν 43 καινούριοι δάσκαλοι: 34 νέοι και 9 κορίτσια. Έτσι ανοίχτηκαν στην ελεύθερη περιοχή 34 καινούργια σχολεία και 9 άλλα. Απ' αυτά που λειτουργούσαν με έναν ενισχύθηκαν με δεύτερο δάσκαλο. Οι

437. Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1 (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2000), 513, 575-576. Βλ. επίσης: του ίδιου, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 2, 245, 522-524.

438. Άγνωστος συγγραφέας, «Η ίδρυση και λειτουργία του Λαϊκού Διδασκαλείου στα Τρόπαια Γορτυνίας», *Ριζοσπάστης*, 22/5/2016, 15.

439. Άγνωστος συγγραφέας, «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 2/10/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

440. Η αναφορά αυτή αποτελεί τη μόνη περίπτωση όπου πράξεις και ενέργειες της ΠΔΚ αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος.

441. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 17-18.

καινούργιοι δάσκαλοι έφυγαν αμέσως για τις θέσεις τους... Ο λαός άντρες γυναίκες και παιδιά, υποδέχτηκαν τους δασκάλους με δάκρυα ευγνωμοσύνης, ζητωκραυγάζοντας για την ΠΔΚ και το ΔΣ.⁴⁴²

Ο ίδιος ο Δ. Παλαιολογόπουλος σημειώνει ότι το διδασκαλείο αυτό πρέπει να ήταν το μοναδικό του είδους του (αν και αναφέρει ότι έχει πληροφορίες για ένα ανάλογο στην περιοχή των Πρεσπών). Αναγνωρίζει τις ελλείψεις του διδασκαλείου σε σχέση με τα δύο παλαιότερα, τα οποία λειτούργησαν την περίοδο της Κατοχής και στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Η γερμανική Κατοχή, αδιαφορώντας για την ενδοχώρα, εκτός από τις περιπτώσεις των μεγάλων εκκαθαρίσεων, επέτρεψε να αναπτυχθεί μια αρκετά σταθερή δομή στην περίπτωση των δύο φροντιστηρίων της Τύρνας και του Καρπενησίου. Στην περίπτωση του Μοριά, το στενό γεωγραφικό πλαίσιο και η εντονότερη παρουσία των κυβερνητικών δυνάμεων έκαναν πολύ πιο δύσκολη μια τέτοια εξέλιξη.

Το ενδιαφέρον στην αφήγηση του Δ. Παλαιολογόπουλου είναι η αναφορά του στο πρόγραμμα των μαθημάτων και στη μέθοδο διδασκαλίας. Οι συνθήκες ήταν τέτοιες το 1948 στην Πελοπόννησο, που ανάγκαζαν το υποτυπώδες «κράτος» των ανταρτών να λειτουργεί με φοβερές ελλείψεις προσωπικού και μέσων.

Το διδακτικό προσωπικό της σχολής δεν ήταν εκείνο που θα 'πρεπε, για να καταρτίσει έναν καινούργιο δάσκαλο. Κι οι ίδιοι οι καθηγητές της άλλωστε το ομολογούσαν. Ούτε και τα διδακτικά μέσα (βιβλία κλπ) υπήρχαν σε ικανοποιητικό βαθμό.... Αλλά και οι σπουδαστές υστερούσαν αρκετά σε γνώσεις. Και τούτο γιατί όλοι σχεδόν είχαν φοιτήσει σε γυμνάσια στα χρόνια της κατοχής και της τρομοκρατίας, με σχολικές περιόδους μικρότερες από τις κανονικές λόγω των συνθηκών...⁴⁴³

Για τον δάσκαλο Γ. Κολίτζα χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ. Παλαιολογόπουλος ότι, παρά τις ελλείψεις του και τα κενά που είχε, όσον αφορά την παιδαγωγική του κατάρτιση διάβαζε συνεχώς από «μια σειρά ειδικά βιβλία που είχε προμηθευτεί» και

ήταν φανατικός οπαδός της «αντιαυταρχικής» με τη σωστή έννοια εκπαίδευσης...
Ήταν υπέρ του διαλόγου με τους μαθητές. Υποστήριζε ότι ο διάλογος δασκάλου και μαθητή δημιουργούσε δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη και βοηθούσε

442. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Σαραντά τρεις δάσκαλοι αποφοίτησαν από το λαϊκό Διδασκαλείο του λεύτερου Μωρηά. Άνοιξαν και άλλα 34 σχολεία, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00045, αριθμ. δ. 1601, 5/1/194(9).

443. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 23.

στην «αυτενέργεια», όπως την ονόμαζε, του μαθητή, για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Ήθελε δηλαδή η γνώση να κατακτιέται όσο γίνεται περισσότερο από τα ίδια τα παιδιά, και λιγότερο να δίνεται από το δάσκαλο. Προσπαθούσε να αποδείξει ότι η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται πάντα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές τους σχέσεις. Πίστευε ακόμα στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας.⁴⁴⁴

Η πυκνή αυτή αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας και στις αρχές διδασκαλίας έχει σαφώς τον απόηχο των αρχών του σχολείου εργασίας. Οι λέξεις και οι φράσεις του κειμένου μάς επιτρέπουν να το διαπιστώσουμε: αυτενέργεια, δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη, γνώση που κατακτιέται από τα ίδια τα παιδιά, ομαδική εργασία. Η περίπτωση αυτή, στην οποία δεν συμμετέχουν οι γνωστοί και αναγνωρισμένοι παιδαγωγοί του ΕΑΜ, αλλά απλοί δάσκαλοι, που και οι ίδιοι αναγνώριζαν τις ελλείψεις τους, είναι ενδεικτική για την εφαρμογή της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης την περίοδο που εξετάζουμε. Η ίδρυση μάλιστα του διδασκαλείου αποτελεί απόφαση της κεντρικής διοίκησης των ανταρτών της Πελοποννήσου, έχει δηλαδή το μέγιστο θεσμικό κύρος που θα μπορούσε να έχει η δημιουργία ενός τέτοιου ιδρύματος. Καθηγητές γίνονται ο ίδιος ο Π. Γεωργόπουλος, που είναι και διευθυντής, ο δάσκαλος Γ. Κολιντζάς από τη Βλαχέρνα Αρκαδίας, η δασκάλα Γ. Μαντά-Παπαϊωάννου από την Τρίπολη, ο φιλόλογος Α. Μερκεούλιας από το Καστόρι (Καστανιά) Λακωνίας, ο γυμναστής –αντικαταστάτης του Γεωργόπουλου στη δεύτερη σειρά– Α. Δημόπουλος από την Κερπινή Γορτυνίας και, ως έκτακτος, ο Α. Δημόπουλος από την Καλαμάτα, υπεύθυνος διαφώτισης Πελοποννήσου και εκδότης της εφημερίδας των ανταρτών Πελοποννήσου *Μωρηάς*. Επιχειρείται σε δυο σειρές, από 35-40 σπουδαστές η καθεμία, το καλοκαίρι και το φθινόπωρο (μέχρι τις 21 Δεκεμβρίου του 1948) να βγουν εκπαιδευτικά στελέχη, για να μην παραμείνουν κλειστά τα σχολεία.

Για τα μαθήματα της σχολής έχουμε τις εξής πληροφορίες: για την ιστορία βασικό βοήθημα αποτελούσε η σύντομη μελέτη της νεοελληνικής ιστορίας του Γ. Ζεύγου.⁴⁴⁵ Ο Δ. Παλαιολογόπουλος μάλιστα τονίζει ότι το έργο αυτό, που ανταποκρινόταν στην τότε πολιτική θέση του Κόμματος, ήταν σε αντίθεση με το παλαιότερο έργο του Κορδάτου, που θεωρούσε την επανάσταση έργο της αστικής τάξης. Επίσης, γινόταν διδασκαλία της φιλοσοφίας με κεντρικό άξονα τη θεώρηση του διαλεκτικού υλισμού. «Η διδασκαλία

444. Στο ίδιο, 24.

445. Την πληροφορία αυτή επιβεβαιώνει και ένα κείμενο του Κ. Σωτηρίου που γράφτηκε τον Φλεβάρη του 1945. Αποτελεί κείμενο προτάσεων για τη λειτουργία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Έτσι, ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας: «Οι λειτουργοί της παιδείας στη διδασκαλία τους να αποκαταστήσουν την ιστορική αλήθεια, και να εξαιρούν σε κάθε περίοδο της Ελληνικής και πανανθρώπινης ιστορίας τους λαϊκούς αγώνες για τη λευτεριά και τον κοινωνικό λυτρωμό. Πολύτιμο βοήθημα για όσους θα διδάξουν την Νεοελληνική ιστορία είναι το βιβλίο του συναγωνιστή Ζεύγου "Σύντομη μελέτη της νεοελληνικής ιστορίας" 1944». Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (3) [Κώστα Σωτηρίου].

γινότανε από σημειώσεις που βγήκαν από τις φυλακές και τις εξορίες». ⁴⁴⁶ Σημαντική είναι και η αναφορά στο μάθημα «Τα λαϊκοδημοκρατικά προβλήματα», που έπαιρνε τη μορφή της ελεύθερης συζήτησης μεταξύ των σπουδαστών και του καθηγητή. Ενδιαφέρον σημείο της μαρτυρίας του Δ. Παλαιολογόπουλου είναι ότι ένα από τα βασικά βοηθήματα του μαθήματος ήταν το περιοδικό *Ανταίος*.

Μάλιστα από τους σπουδαστές της πρώτης περιόδου είχε γίνει αναλυτική παρουσίαση μιας λαμπρής πράγματι μελέτης του καθηγητή Νίκου Κιτσίκη, δημοσιευμένη σε ένα τεύχος του 1946 με τίτλο «Για την ανοικοδόμηση της Ελλάδας» όπου επακολούθησε και διεξοδική συζήτηση. ⁴⁴⁷

ενώ οι μαθητές του δεύτερου κύκλου του διδασκαλείου πραγματοποίησαν εκδρομή στον ποταμό Λάδωνα και ο δάσκαλος Γ. Κολίτζας τους ανέλυσε τον τρόπο κατασκευής ενός υδροηλεκτρικού εργοστασίου. Επίσης, διδάσκονται υγιεινή και κατασκηνωτικά, τεχνική και ωδική, καθώς και γυμναστική. Τέλος, μέσα στο διδακτικό πρόγραμμα υπήρχε και μία ώρα την εβδομάδα ελεύθερο φροντιστήριο, κατά τη διάρκεια του οποίου πραγματοποιούνταν ομιλίες και ακολουθούσε συζήτηση.

Τέλος, ο Δ. Παλαιολογόπουλος μας πληροφορεί ότι κατά τον δεύτερο κύκλο της λειτουργίας του διδασκαλείου οι σπουδαστές έκαναν και πρακτική άσκηση. «Το μάθημα (υποδειγματική διδασκαλία λεγότανε) που θα έκανε ο υποψήφιος δάσκαλος ετοιμαζόταν με προσοχή από τον ίδιο και πάντα με τη βοήθεια και τις συμβουλές του Γιώργη Κολίντζα», ⁴⁴⁸ ενώ το παρακολουθούσαν και οι υπόλοιποι σπουδαστές. Με το πέρας των μαθημάτων ακολουθούσε κριτική ανάλυση αυτών των υποδειγματικών διδασκαλιών. Γενικότερα στη διήγηση του Παλαιολογόπουλου φαίνονται οι δυσκολίες που ο Εμφύλιος στην Πελοπόννησο δημιουργούσε στο όλο εγχείρημα. Παρά τον βαρύγδουπο τίτλο του «Διδασκαλείου» και τις φιλότιμες προσπάθειες των συμμετεχόντων, τελικά διαφαίνεται ότι πρόκειται για μια μονάδα ανταρτών με συνεχείς μετακινήσεις λόγω των εκκαθαριστικών επιχειρήσεων του Εθνικού Στρατού, με φοβερές ελλείψεις σε ανθρώπους και υλικά μέσα. Τις μετακινήσεις δεν τις αποφεύγουν όμως ούτε το «Λαϊκό Γυμνάσιο» ούτε οι «Παιδικές εξοχές». Κάποτε μάλιστα πολυβολείται από τα αεροπλάνα και το σχολείο της Κοντοβάζαινας, αλλά στο μεταξύ οι μικροί κατασκηνωτές με τα ταγάρια στους ώμους και με τα κυπελλάκια τους στο χέρι προλαβαίνουν και απομακρύνονται. ⁴⁴⁹

Το πολύ ενδιαφέρον σημείο, πέρα από την περιγραφή της μεθόδου διδασκαλίας, είναι η αναφορά στη χρήση του *Ανταίου*, της *Κομμουνιστικής Επιθεώρησης* και του περιοδικού

446. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 26.

447. Στο ίδιο, 27.

448. Στο ίδιο, 30.

449. Θανάσης Σβώλος, *Αντάρτης στα βουνά του Μωριά. Οδοιπορικό (1947-1949)* (Αθήνα: Αυτοεκδόσεις, 1990), 82.

Μόρφωση, καθώς και των νεολαιίστικων περιοδικών *Επονίτης* και *Νέα Γενιά*.⁴⁵⁰ Ο *Ανταίος* χρησιμοποιήθηκε για το μάθημα «λαϊκοδημοκρατικά προβλήματα», αντανακλώντας όλο τον προβληματισμό του περιοδικού για την εκβιομηχάνιση, την ανάπτυξη της λαϊκής δημοκρατίας, την αλλαγή των πολιτικών θεσμών και τη δημιουργία μιας νέας παιδείας. Ανάλογο μάθημα δεν συναντούμε την περίοδο της Κατοχής.

Στις 28 και 29 Νοέμβρη 1948 στη Βάχλια, σε μια αίθουσα του δημοτικού σχολείου πραγματοποιείται το Παναρκαδικό Διδασκαλικό Συνέδριο. Πήραν μέρος 20 περίπου δάσκαλοι από διάφορα χωριά της Αρκαδίας, πολλοί από τους οποίους ήταν απόφοιτοι της προηγούμενης φουρνιάς του Διδασκαλείου. Παρόντες ήταν ο Γιώργος Κολιντζάς και η Γωγώ Παπαϊωάννου, ο πρώτος ως κυβερνητικός εκπρόσωπος της Λαϊκής Παιδείας Αρκαδίας και η δεύτερη ως επιθεωρήτρια στην ίδια περιοχή. Το παρακολούθησαν επίσης όλοι οι σπουδαστές. Ο προβληματισμός ήταν αρκετά πλούσιος. Έγιναν εισηγήσεις και ομιλίες που είχαν σχέση με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της περιοχής, αλλά και γενικότερα ζητήματα τόσο πρακτικά όσο και θεωρητικά. Μερικά από τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν: «Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα», «Πώς πρέπει να οργανωθεί ένα σύγχρονο λαϊκό σχολείο» κ.λπ. Εκεί γνωστοποιήθηκε και η απόφαση των δασκάλων της ελεύθερης περιοχής της Πελοποννήσου να καλέσουν σε άμλλα τους δασκάλους της ελεύθερης περιοχής της Βόρειας Θεσσαλίας. Η συνεννόηση μεταξύ τους γινόταν φυσικά με τον ασύρματο.

Το καλοκαίρι του 1948 πραγματοποιήθηκε στην Κοντοβάζαινα ένα πρόγραμμα παιδικών κατασκηνώσεων, σε δύο περιόδους, για παιδιά από 7-13 ετών με υπεύθυνη τη δασκάλα Κούλα Κιντή από τα Τρόπαια. Τα παιδιά που φιλοξενήθηκαν ήταν παιδιά ανταρτών, αλλά και των χωρικών της γύρω περιοχής. Στο πρόγραμμα υπήρχαν μαθήματα γενικής φύσεως, σχετικά, για παράδειγμα, με την ατομική υγιεινή ή με τους τρόπους καλής συμπεριφοράς, καθώς και διάφορες ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στο τέλος της περιόδου μάλιστα κάθε παιδί πήρε ως δώρο ένα μπλουζάκι, το οποίο για τα περισσότερα, αν όχι για όλα, υπερέβαινε την ετήσια προμήθεια σε είδη ένδυσης.⁴⁵¹ Οι κατασκηνώσεις οργανώθηκαν από την υπηρεσία λαϊκής υγείας και πρόνοιας Αρκαδίας και λειτούργησαν 22 μέρες. Τα παιδιά που παραθέρισαν ήταν 63 και προέρχονταν από περιοχές που υπέφεραν από την ελνοοσία. Η έκθεση που αναφέρεται στις κατασκηνώσεις αυτές επισημαίνει ότι η υγεία των παιδιών βελτιώθηκε αισθητά και ότι το βάρος τους αυξήθηκε από μισή ως τρεις οκάδες για το καθένα.⁴⁵² Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι η φράση

450. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 34.

451. Κωνσταντίνος Μπρούσαλης, *Οι ανυπότακτοι. Το δεύτερο αντάρτικο στην Πελοπόννησο. Από την εποποιία της εθνικής αντίστασης στην τραγωδία του εμφυλίου πολέμου* (Αθήνα: Παρασκήνιο, 2008), 426. Βλ. επίσης: Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο*, 26.

452. Άγνωστος συγγραφέας, «Στην Πελοπόννησο ο ΔΣΕ απελευθέρωσε 323 χωριά. Στρατός και Λαϊκή Εξουσία ανοικοδομούν στην Ελεύθερη περιοχή. Η αγροτική οικονομία, Λαϊκή Παιδεία, παιδικές κατασκηνώσεις κλπ.», *Δελτίο Ειδήσεων*, 22/9/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.3019.00027].

αυτή επαναλαμβάνεται αυτούσια και στην εφημερίδα *Εξόρμηση*, που αποτελεί όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ.⁴⁵³ Η εφημερίδα *Αλήθεια* στις 16/5/1948 επιβεβαιώνει την ύπαρξη των παιδικών κατασκηνώσεων:

Παιδικές εξοχάς και κατασκηνώσεις παιδιών από 4-10 ετών διάταξε το λησταρχείον της Πελ/σου να γίνουν. Ούτω οι αιμοσταγείς παιδοκτόνοι στραγγαλισταί μετάβησαν εις τα χωριά της Γορτυνίας (Δόξα, Καλλιάνι, Ράχες κ.λ.π.) και εξήτησαν από τους έρημους γονείς να τους... εμπιστευθούν τα παιδιά των διότι τα καϊμένα «έχουν αβιταμίνωσιν» και ανάγκην προστασίας.⁴⁵⁴

Οι υπεύθυνοι για τη Λαϊκή Παιδεία στην Πελοπόννησο προσπαθούσαν με διάφορες ενέργειες να βελτιώσουν τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών των περιοχών που έλεγχαν και έκαναν διάφορες ακόμα εκδηλώσεις σε αυτή την κατεύθυνση. Οργανώθηκαν ακόμα και σεμινάρια επιμόρφωσης των κατοίκων, όπως στο χωριό Σπάθαρι, στις 31/10/1948: «Σήμερα έγινε από τη δασκάλα του χωριού Κούλα Κινητή μια συγκέντρωση των Σπαθαριών. Θέμα της ομιλίας της ήταν “Σχέσεις μεταξύ σχολείου και σπιτιού”. Το βράδυ έγινε συζήτηση και κριτική πάνω στην ομιλία της».⁴⁵⁵

Στην Πελοπόννησο επίσης λειτούργησαν τρία γυμνάσια, στα οποία φοιτούσαν παιδιά των κατοίκων της περιοχής, καθώς και παιδιά ή αδέρφια ανταρτών που είχαν εγκαταλείψει τα χωριά τους, επειδή βρίσκονταν στην περιοχή ελέγχου του Εθνικού Στρατού.⁴⁵⁶ Ενδιαφέρουσα πληροφορία μάς παρέχει μια εντολή της λαϊκής πολιτοφυλακής, η οποία απαγορεύει στους κατοίκους των εδαφών που έλεγχαν οι αντάρτες να στείλουν τα παιδιά τους σε γυμνάσια των περιοχών του κράτους των Αθηνών, καθώς τους ενημερώνει ότι στη ζώνη των ανταρτών λειτούργούν γυμνάσια με άξιο και επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό στα οποία μπορούν οι κάτοικοι να απευθυνθούν.⁴⁵⁷

Μορφές ταχύρρυθμης εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσαν και οι άτυπες κομματικές σχολές εξαμήνης διάρκειας που οργανώθηκαν από το ΚΚΕ και λειτούργησαν στην Αθήνα ημιμόμια από τα μέσα του 1946, προκειμένου να εξασφαλιστεί το απαραίτητο στελεχιακό δυναμικό που θα έφερνε σε πέρας τις επικείμενες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.⁴⁵⁸ Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν η σχολή «Δημήτρης Γληνός», με αυστηρό

453. Άγνωστος συγγραφέας, «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά», 3.

454. Γιώργος Κανελλόπουλος, «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο. Η θνησιγενής Λαϊκή Δημοκρατία» (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2012), 33.

455. Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 54.

456. Στο ίδιο, 32.

457. Κανελλόπουλος, «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο», 61.

458. Κυριακή Α. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια. Ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924-1974* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2005), 75-78.

περιεχόμενο κομματικής επιμόρφωσης, και η «Ηλέκτρα Αποστόλου», με περισσότερο διευρυμένο περιεχόμενο γύρω από τη μαρξιστική σκέψη και φιλοσοφία. Στα πρότυπα των σχολών αυτών πραγματοποιήθηκαν αργότερα στις φυλακές και στις εξορίες τα ιδεολογικά μαθήματα.⁴⁵⁹ Η συστηματοποιημένη μορφωτική δουλειά για τα μέλη του Κομμουνιστικού Κόμματος ήταν το αποτέλεσμα αποφάσεων τριών κυρίως σωμάτων: της 12ης Ολομέλειας του Ιουνίου του 1945, του 7ου Συνεδρίου της ίδιας χρονιάς και της Πανελλαδικής Συνδιάσκεψης του Απριλίου 1946. Σε άρθρο του στην *Κομμουνιστική Επιθεώρηση* του 1945, ο Π. Ρούσος τόνιζε:

...το ΚΚΕ έχει επιδείξει μεγάλο διαφωτιστικό έργο, κυρίως από άποψη ποσότητας, όμως από άποψη ποιότητας υπάρχει το αναμφισβήτητο γεγονός: ότι η διάδοση των μαρξιστικών-λενινιστικών αρχών, η μαρξιστική επεξεργασία των προβλημάτων του νεοελληνικού αγώνα, η συστηματική μόρφωση των νέων μελών του κόμματος καθυστέρησε. Κι η καθυστέρηση αυτή σημαίνει κίνδυνο. Έχει δίκιο η Ολομέλεια που μιλάει για «ριζική, άμεση στροφή», που χρειάζεται σ' αυτόν τον τομέα.⁴⁶⁰

Εκτός από τη λειτουργία των Κεντρικών Σχολών, εκδόθηκε πρώτη φορά και ο «Βοηθός Αυτομόρφωσης», που καταρτίστηκε από τη Διεύθυνση Μόρφωσης-Διαφώτισης της ΚΕ του ΚΚΕ και κυκλοφόρησε στις αρχές του Δεκέμβρη του 1946.⁴⁶¹ Μετά τις προκαταρκτικές υποδείξεις για το πώς πρέπει να διαβάζει κανείς, με βάση τις υποδείξεις από το σχετικό κείμενο του Δ. Γληνού, η ύλη χωριζόταν σε τρεις βασικούς κύκλους, τα μαθήματα μελέτης της Πολιτικής Οικονομίας και Φιλοσοφίας, της Ιστορίας του Κομμουνιστικού Διεθνούς Κινήματος και τα «Νεοελληνικά» (Ιστορίας και προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας). Γινόταν μεθοδική ανάλυση των θεμάτων (διάγραμμα, διδακτικές ενότητες, καθορισμός κεντρικού προβλήματος), διατυπώνονταν σαφείς και σύντομες θέσεις και

459. Νίκανδρος Κεπέσης, *Η δίκη μου και όχι μόνο* (Αθήνα: Γιαννίκος, 1993), 121.

460. Η παρούσα αναφορά εντοπίστηκε στο βιβλίο της Κ. Καμαρινού. Βλ.: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 75-76 (υποσημείωση 4).

461. Γραφείο της Κεντρικής Διαφώτισης του Π.Γ. της Κ.Ε. του ΚΚΕ, *Βοηθός Αυτομόρφωσης* (Αθήνα: Έκδοση Κομμουνιστικής Επιθεώρησης, 1946). Αντίστοιχο περιεχόμενο συναντάμε και στο βιβλίο 73 σελίδων με τίτλο *Οργανωτικά μαθήματα* που εκδίδεται το 1947. Στο βιβλίο αυτό στο τέλος κάθε κεφαλαίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις με σκοπό να ελέγξουν το κατά πόσο ο αναγνώστης εμπέδωσε την ύλη του κεφαλαίου. Έτσι, αναφέρουμε ενδεικτικά τις ερωτήσεις που παρατίθενται στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου: «1) Γιατί πρέπει ο κομμουνιστής να έχει γερό κορμί; 2) Γιατί ο κομμουνιστής είναι πρωτοπόρος και ανακαινιστής; 3) Γιατί πρέπει να ξέρει εχτός απ' τη μητρική του μια ξένη γλώσσα και ιδιαίτερα τη ρουσική; 4) Γιατί η δημιουργική αφομοίωση του Μαρξισμού-Λενινισμού είναι στην πρώτη θέση της θεωρητικής και πολιτικής συγκρότησης του κομμουνιστή; 5) Γιατί ο κομμουνιστής πρέπει να οργανώνει την ατομική του ζωή και ν' αποτελεί πρότυπο;» Βλ.: *Οργανωτικά μαθήματα*, 6 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις του Βουνού-ΔΣΕ].

προτεινόταν βιβλιογραφία, στην οποία περιλαμβάνονταν και έργα «μη μαρξιστών» επισημομένων, όπως του Ξ. Ζολώτα, του Α. Σιδέρη, του Χρ. Ευελπίδη κ.ά.⁴⁶²

Κάθε Σχολή είχε περίπου 25 μαθητές, που έρχονταν από όλα τα μέρη της χώρας και έμεναν στη Σχολή (αρχικά στην οδό Σταδίου και αργότερα στην οδό Αγησιλάου 10). Τα μαθήματα γράφονταν στη γραφομηχανή, αναπαράγονταν και δίνονταν υπό μορφή σημειώσεων το πρωί που γινόταν η παράδοση. Το μεσημεριανό και το βραδινό φαγητό ετοιμάζονταν από τους τροφίμους, που έτρωγαν μαζί με τους δασκάλους τους.⁴⁶³

Τη σημαντική της θέση στην «εσωκομματική διαφώτιση» του ΚΚΕ περιγράφει η Ε. Παππά στο βιβλίο της *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*:

Ήταν μετά το Δεκέμβρη. Είχα την «εσωκομματική διαφώτιση», που ήταν κυρίως μαθήματα μαρξισμού σε ομάδες συντρόφων που μας έστελναν οι αχτίδες-πριν να γίνουν οι μεγάλες κομματικές σχολές, της Κεντρικής Επιτροπής στο όνομα του Γληνού και της Κομματικής Οργάνωσης Αθήνας στο όνομα της Ηλέκτρας. Τη διεύθυνση της δεύτερης την είχα εγώ, είχα δηλαδή όλη την ευθύνη για το πρόγραμμα των μαθημάτων, για τη «συγγραφή» τους, για τη βιβλιογραφία και τη διδασκαλία. Δίδαξαν μερικά μαθήματα κι ο Λευτέρης Αποστόλου κι ο Καραγιώργης. Οι μαθητές ήταν ημισωτηρικοί, τρώγανε εκεί το μεσημέρι... Τ' απόγευμα κάναμε φροντιστηριακή μελέτη, ήταν καλή σχολή, αλλά δεν ξέρω πόση μαρξιστική αξία είχαν τα μαθήματά μας. Παράλληλα, είχαμε με τον Κωστάκη τον Αξελό το κομματικό φροντιστήριο που λειτουργούσε βραδινές ώρες... Όταν το θυμάμαι, σκέφτομαι πως είχαμε μάλλον μεγάλο θράσος να εμφανιζόμαστε με μια αυθεντία του μαρξιστή, δύο πιτσιρίκια. Απορώ κιόλας πώς ένας άνθρωπος σαν τον Ζαχαριάδη μας είχε εμπιστευτεί μια τέτοια δουλειά. Ίσως γιατί δεν είχε καλύτερους ή γιατί οι καλύτεροι δεν την καταδέχονταν; Δεν ξέρω τι να πω. Τέλος πάντων. Πριν αρχίσουν να λειτουργούν οι Σχολές της Κεντρικής και της Κομματικής Οργάνωσης Αθήνας, κάναμε μαθήματα σε ομάδες συντρόφων... Είχαμε ανάγκη από δασκάλους, για να πηγαίνουν στις αχτίδες και να διδάσκουν επί τόπου σε ομάδες. Είχα λοιπόν την ευθύνη να φτιάχνω «δασκάλους»... Προχωρήσαμε στα μαθήματα, κι εκεί που σχεδόν τελείωνε η σειρά, έρχεται η απόφαση της 12ης Ολομέλειας, της πρώτης μετά την επάνοδο του Ζαχαριάδη, για διαγραφή όσων είχαν κάνει δήλωση στη διάρκεια της 4ης Αυγούστου. Η Ολομέλεια δεν προέβλεπε επανεξέταση ή εξέταση κατά περίπτωση. Όποιος είχε κάνει δήλωση, άσχετα με την ηλικία που είχε, όταν την έκανε, άσχετα από

462. Γ. Ψηλορείτης, «Για μια "οργανωμένη και καθοδηγημένη αυτομόρφωση"», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1947): 26.

463. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 75-76.

τους αγώνες του στην Κατοχή, διαγραφόταν. Πάει τέλειωσε. Μεμιάς η «σχολή δασκάλων» χάθηκε, εξαερώθηκε.⁴⁶⁴

Ο υπεύθυνος της Σχολής «Δ. Γληνού» Λ. Αποστόλου σε άρθρο του αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολής:

...να αποκτήσουν [οι μαθητές], την τέχνη και τη συνήθεια να διαβάζουν ορισμένες ώρες συνέχεια, με κανονικά μαθήματα και με ορισμένη απόδοση, δηλαδή διάβασμα και κατανόηση ορισμένων σελίδων την ώρα (5-15), ανάλογα με το θέμα. Να πιάνουν τα βασικά σημεία του κειμένου και να μην αποστηθίζουν και χάνονται στις λεπτομέρειες. Να κρατούν σωστές και ευκολόχρηστες σημειώσεις-πλάνο και θέσεις. Και ακόμα να καταρτίζουν σωστά για ένα θέμα θέσεις από όλα τα κείμενα και να ετοιμάζουν εισηγήσεις...⁴⁶⁵

Το πρόγραμμα μαθημάτων της Σχολής «Δ. Γληνός» περιλάμβανε και τέσσερα μαθήματα «Διδαχτικής»: «Πώς πρέπει να μελετάμε», «Πώς πρέπει να μιλάμε», «Πώς πρέπει να γράφουμε», «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Οι τέσσερις αυτές διαλέξεις ανατέθηκαν στον Κ. Σωτηρίου και στη Ρ. Ιμβριώτη.⁴⁶⁶ Ο Κ. Σωτηρίου έγραψε: 1. Μάθημα πρώτο: «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Στο Αρχείο του υπάρχει το σχέδιο της ομιλίας (χειρόγραφο) και ολόκληρη η ομιλία (χειρόγραφο). 2. Μάθημα δεύτερο 19-2-1946: «Πώς πρέπει να μιλάμε». Στο Αρχείο του υπάρχει ολόκληρη η ομιλία (χειρόγραφο). 3. Ομιλία Τρίτη 26-2-1946: «Πώς πρέπει να γράφουμε». Στο Αρχείο του υπάρχει μόνο το σχέδιο της ομιλίας (χειρόγραφο). Από την Κομματική Σχολή «Δημήτρης Γληνός» κυκλοφόρησαν τότε δακτυλογραφημένα: 1. περίληψη των δύο πρώτων διαλέξεων του Κ. Σωτηρίου, με κάποιες προσθήκες και 2. ολόκληρη η διάλεξη «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Τα κείμενα αυτά βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στις τρεις ομιλίες που έκανε ο Δ. Γληνός το 1937 στην Ακροναυπλία με γενικό τίτλο «Οδηγός στη Μόρφωση».⁴⁶⁷

Στα κείμενα αυτά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρεται με εξαιρετικές λεπτομέρειες στα προς εξέταση θέματα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που αναφέρεται στην αποδελτίωση που πρέπει να έπεται ενός σωστού διαβάσματος:

464. Έλλη Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, επιμ. Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη, 2010), 49-50.

465. [Λευτέρης Αποστόλου ;] Γ. Ζ., «Από την πείρα της εσωκομματικής μόρφωσης», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 9 (Σεπτέμβρης 1946): 537.

466. Για το πρόγραμμα της Σχολής, βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Κεντρική Κομματική Σχολή «Δημήτρης Γληνός»-Βδομαδιάτικο πρόγραμμα.

467. Δημήτρης Γληνός, «Οδηγός στη μόρφωση», στο *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, επιμ. Κωνσταντίνος Μαυρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς (Αθήνα: Παπαζήσης, 2003), 157-164.

Η συστηματική αποδελτίωση πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστά δελτία... Τα δελτία, που θα χρησιμοποιούμε, πρέπει να είναι ομοιόμορφα, πάντοτε με τις ίδιες διαστάσεις. Θα γράφουμε τις σημειώσεις μας στα δελτία πάντοτε με (ποτέ με μολύβι, γιατί σβύνουν με τον καιρό τα γράμματα) μελάνι καλό, και πάντοτε (όχι βιαστικά) με καθαρογραμμένα και ευκολοδιάβαστα γράμματα, για να μπορεί και όποιος άλλος να τα διαβάσει... Πι αυτό είναι απαραίτητο να γράψουμε απάνω στη μέση α) Το γενικότερο κλάδο της επιστήμης, όπου αναφέρεται το βιβλίο (π.χ. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ή ΙΣΤΟΡΙΑ, ή ΧΗΜΕΙΑ, ή ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ κ.τ.λ.) β) Κάτω από το γενικό τίτλο σε ιδιαίτερη γραμμή πρέπει να γράψουμε τον ειδικό κλάδο της επιστήμης, ή το ειδικό θέμα, καθώς και την χρονική περίοδο (την εποχή) και τον τόπο, όπου αναφέρεται το βιβλίο που διαβάζουμε. γ) Και από κάτω σε τρίτη σειρά το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του έργου, τον εκδότη, τον αριθμό και το χρόνο έκδοσης...⁴⁶⁸

Το περιεχόμενο των κειμένων αυτών που πραγματεύονται οι τρεις διαλέξεις είναι στενά δεμένο μεταξύ τους, γεγονός που σημειώνεται και από τον Κ. Σωτηρίου στην πρώτη του διάλεξη:

Τα τρία θέματα, που θα διαπραγματευθώ «α) Πώς πρέπει να διαβάζουμε, β) Πώς πρέπει να μιλάμε και γ) Πώς πρέπει να γράφουμε» είναι στενά συνδεδεμένα αναμεταξύ τους, βρίσκονται σε στενή συνάρτηση το β! και το γ! θέμα μπορεί να ειπεί κανείς είναι προέχταση του πρώτου. Αποτελούν λοιπόν τα τρία μαζί έναν κύκλο, έναν «οδηγό για τη μόρφωση, για την αυτομόρφωση».⁴⁶⁹

Με την πρώτη του διάλεξη ο Κ. Σωτηρίου επιχειρεί να ωθήσει τους μαθητές στο σωστό διάβασμα και να τους παρέχει αναλυτικές οδηγίες για το πώς αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί. Αναφέρεται στα πέντε είδη διαβάσματος (1. Διάβασμα για να περνάει η ώρα, 2. Διάβασμα για τέρψη, 3. Το αγγαρευτικό διάβασμα, 4. Διάβασμα για καλλιτεχνική συγκίνηση, 5. Διάβασμα για μόρφωση) και καθοδηγεί τους μαθητές με πολύ αναλυτικό τρόπο για το τι πρέπει να διαβάζουν και πώς. Το ίδιο αναλυτικές είναι και οι υπόλοιπες διαλέξεις του παιδαγωγού. Στη δεύτερη ομιλία του ο Κ. Σωτηρίου, αφού ξεκινάει με το πώς γεννήθηκαν η ομιλία και ο λόγος, αναφέρεται στις μορφές του λόγου (διάλογος, μονόλογος) και εστιάζει το ενδιαφέρον του στους κανόνες με τους οποίους πρέπει να διεξάγεται ένας σωστός διάλογος, αλλά και στα προσόντα και καθήκοντα ενός σωστού ομιλητή-ρήτορα.⁴⁷⁰ Για την τρίτη ομιλία του παιδαγωγού σώζεται μονάχα ένα μικρό

468. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Μάθημα πρώτο. «Πώς πρέπει να διαβάζουμε» (Περίληψη) [Κώστα Σωτηρίου].

469. Στο ίδιο.

470. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Μάθημα δεύτερο. «Πώς πρέπει να μιλάμε» [Κώστα Σωτηρίου], 19/2/1946.

σχέδιο αυτής. Σε αυτό αναφέρεται τι είναι ο γραπτός λόγος και πώς πρέπει να γράφουμε, αλλά και στα είδη αυτού (επιστολή, περιγραφή, λογοδοσία, τρικς, προκήρυξη, άρθρο εφημερίδας, ρεπορτάζ, συνέντευξη, επιστημονικό άρθρο).⁴⁷¹

Η πείρα της οργανωμένης ζωής και της συνεχούς μορφωτικής προσπάθειας και δραστηριοποίησης αξιοποιήθηκε και εμπλουτίστηκε στα χρόνια των διώξεων κατά την περίοδο του Εμφυλίου, αλλά κυρίως αργότερα. Στις φυλακές και τις εξορίες η επιμόρφωση έγινε καθημερινή πράξη, διατηρώντας ουσιαστικά τον απόηχο μιας ολόκληρης εποχής εκπαιδευτικών και ευρύτερα πολιτιστικών πρωτοβουλιών με τη μορφή ανεκπλήρωτων αιτημάτων, που παρά τις δυσκολίες έβρισκαν τρόπο να εκφραστούν μέσω «νόμιμων», για την εξουσία, πολιτικών διαύλων. Έναν τέτοιο διάυλο αποτέλεσε κατά τα μετεμφυλιακά χρόνια η Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά (ΕΔΑ), η οποία στελεχώθηκε ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τους εναπομείναντες και επιζήσαντες πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς, όπως τον Μ. Παπαμαύρο, τον Κ. Σωτηρίου και τη Ρ. Ιμβριώτη, αλλά και η Οργάνωση Νεολαίας «Γρηγόρης Λαμπράκης».⁴⁷²

5.2 Σχεδιάζοντας το μέλλον: Το περιοδικό *Ανταίος*

Το περιοδικό *Ανταίος* αποτελεί μια σημαντική πηγή μελέτης για την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου. Η ύλη του και οι θεματικές του μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνουν το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πρόταγμα της Αριστεράς της εποχής. Υπήρξε όργανο της «Επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελληνικών προβλημάτων», που έμεινε γνωστή ως «Επ(ιστήμη)-Αν(οικοδόμηση)». Εμφανίζεται ως δεκαπενθήμερο forum για τη μελέτη των προβλημάτων της Ανοικοδόμησης. Η ΕΠΑΝ στη διακήρυξη της όριζε την Ανοικοδόμηση ως εξής:

Μα, όταν λέμε ανοικοδόμηση, εννοούμε τις πιο ριζικές, τις πιο βαθιές και τις πιο ριζοσπαστικές μεταβολές στην κοινωνική και εθνική μας ζωή, εννοούμε την πιο δυνατή και με τα πιο σύγχρονα τεχνικά μέσα εκμετάλλευση του πλούτου μας, την ενεργητική αξιοποίηση της εργασίας του μέσα στους ανώτατους αποδοτικούς όρους, τη μετατροπή της Ελλάδας σε βιομηχανική χώρα, την αποκατάστασή της σε ανώτερα επίπεδα υλικού και πνευματικού βίου, γιατί μόνο μέσα απ' αυτές τις μεταβολές μπορεί να φτάσει η χώρα σ' ένα πραγματικό σοσιαλιστικό καθεστώς.⁴⁷³

471. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Ομιλία τρίτη. «Πώς πρέπει να γράφουμε» [Κώστα Σωτηρίου], 26/2/1946.

472. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 77-78. Βλ. επίσης: Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: Το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 2 (Η δεκαετία των άκρων), 1334-1346.

473. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελλ. Προβλημάτων: "Επιστήμη-Ανοικοδόμηση"», *Ανταίος* 1, τχ. 12 (1945): 261.

Οι διακηρύξεις αυτές θα τονιστούν με τον επισημότερο τρόπο από την πλευρά του ΚΚΕ και τα χείλη του ίδιου του γραμματέα του Ν. Ζαχαριάδη στο 7ο συνέδριο του Κόμματος, του οποίου οι εργασίες άρχισαν στις 1/10/1945. Ο Ν. Ζαχαριάδης θα διατρανώσει ότι είναι απολύτως δυνατή η δημιουργία βαριάς βιομηχανίας στη χώρα μας,⁴⁷⁴ ενώ η συνολική σύλληψη του εγχειρήματος της Λαϊκής Δημοκρατίας, όπως αυτό εκτίθεται από τον ΓΓ του ΚΚΕ, αναπαράγει τις βασικές θεματικές που απασχολούν τους επιστήμονες του *Ανταίου*.⁴⁷⁵

Όπως σημειώνει ο Θ. Γκιούρας,

τα θέματα με τα οποία ασχολείται ο Ανταίος ενδέχεται να φαντάζουν εν πολλοίς «τεχνοκρατικά» για μια κατοπινή περίοδο που συγκροτείται με βάση το αυτονόητο της κοινωνικής μορφής, αλλά δεν είναι μόνο «τεχνοκρατικά» την περίοδο της συζήτησης. Η δημοσιότητα του Ανταίου σημασιοδοτείται συνεπώς από το αγωνιστικό περιεχόμενο που αναδεικνύεται μέσα από τις δομές παραγωγής και αναπαραγωγής-με άλλα λόγια, η δημοσιότητα καλείται να αναστοχαστεί για τις υλικές προϋποθέσεις της.⁴⁷⁶

Τα άρθρα του *Ανταίου* αφορούν πλευρές και όψεις της μεταπολεμικής οικονομικής και κοινωνικής πορείας της χώρας, προχωρούν δηλαδή και θέτουν στο επίκεντρο της δημοσιότητας τις βασικές δομές και τις κύριες οικονομικές κατευθύνσεις της χώρας, μεταθέτοντας, όπως σημειώνει ο Θ. Γκιούρας, στο επίκεντρο των συζητήσεων τα βασικά προβλήματα της παραγωγής και της ανάπτυξης, ως προβλήματα όμως κοινωνικά, που απαιτούν και περιμένουν δημοκρατικές λύσεις. Το περιοδικό αμφισβητεί με έντονο τρόπο την παρουσία των ξένων εταιρειών στον ελληνικό χώρο, καθώς και τις ενέργειες των μεταπολεμικών κυβερνήσεων, που ναρκοθετούν τη διαδικασία της Ανοικοδόμησης.⁴⁷⁷

Δίπλα σε αυτά, προβάλλεται πάνω στο φόντο της προηγούμενης εαμικής εμπειρίας το πρόταγμα της θεσμικής αλλαγής του εκδημοκρατισμού και της συγκρότησης της νέας Ελλάδας, η οποία κατά τις επιδιώξεις και διακηρύξεις της Αριστεράς θα λάβει τη μορφή της λαοκρατικής δημοκρατίας. Η κατεύθυνση του περιοδικού εκφράζει τη διάνοηση του εαμογεννούς κοινωνικού μπλοκ και του ΚΚΕ, πριν το τελευταίο διολισθήσει προς την εσωτερική κρίση και τις ακραίες εκφάνσεις της ηγεσίας του.

474. Νίκος Ζαχαριάδης, «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρείας βιομηχανίας», *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1-2.

475. Νίκος Ζαχαριάδης, «Ο τελικός λόγος του σ. Ζαχαριάδη πάνω στο θέμα: "Η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας"», *Ριζοσπάστης*, 9/10/1945, 1-3.

476. Θανάσης Γκιούρας, «Το περιοδικό Ανταίος, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα», *Ουτοπία*, τχ. 108 (2014): 29.

477. Αθανάσιος Μπράβος, «Ελλάδα και Μ. Βρετανία, 1932-1935: Από την πολιτική των ίσων αποστάσεων στην εξάρτηση» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1993), 62-78.

Ο χαρακτήρας των εργασιών που δημοσιεύονται στον *Ανταίο*, αλλά και στα υπόλοιπα αριστερά έντυπα της εποχής δεν είναι μόνο αυστηρά επιστημονικός. Η εργασία αυτή αποτελεί μπορούμε να πούμε άμεσο αίτημα πάλης της εποχής, που εμπνέει και οδηγεί την πολιτική πράξη των μαχητικών οπαδών της Αριστεράς. Το πλήθος εντύπων της Κατοχής, η έκρηξη του νεανικού Τύπου την περίοδο της Αντίστασης, η μεγάλη ανάπτυξη της ΕΠΟΝ και η συμμετοχή των νέων στους αγώνες του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ δημιουργούν την ελπίδα και το όραμα μιας νέας Ελλάδας που θα προκόψει μετά τον πόλεμο. Η οικοδόμηση αυτής της νέας Ελλάδας συγκροτεί ένα πολιτικό όραμα που εγκολπώθηκαν οι εαμικές μάζες. Οι σχεδιασμοί για το μέλλον ξεφεύγουν με αυτόν τον τρόπο από τα στενά ακαδημαϊκά όρια, από το στενό πλαίσιο ενός τεχνοκρατικού σχεδίου, και γίνονται στοιχεία ενός πολιτικού οράματος, που συγκινεί και κινητοποιεί.

Το περιοδικό *Ανταίος* αποτελεί τη συνέχεια των ΟΜΣΑ, που συγκέντρωσαν από την περίοδο της Κατοχής το επιστημονικό δυναμικό του ΕΑΜ. Ο *Ανταίος* κυκλοφόρησε το πρώτο του τεύχος με ημερομηνία 20 Μαΐου 1945 και το τελευταίο με την ένδειξη Ιούνιος-Ιούλιος 1951. Ως το 5ο τεύχος, διευθυντής ήταν ο Χ. Θεοδωρίδης και στη συνέχεια τη διεύθυνση ανέλαβε συντακτική επιτροπή με υπεύθυνο τον Δ. Μπάτση, ο οποίος κατόπιν έγινε διευθυντής και έμεινε σε αυτή τη θέση ως το τελευταίο τεύχος. Η Έ. Παππά, στην εισαγωγή που έγραψε για την έκδοση των Απάντων του *Ανταίου* από το Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, περιγράφει ως εξής την έκδοση του πρώτου τεύχους:

Μ' αυτόν τον τίπο ως προς τη σεμνότητα τρόπο παρουσιάστηκε στο κοινό ο *Ανταίος* κι αυτόν κράτησε σχεδόν αναλλοίωτο ως το 1947. Ο *Ανταίος* από το πρώτο του φύλλο ως και το τέλος του 1947 προσφέρει ένα απίθανο για τα ελληνικά δεδομένα corpus μελετών πάνω στα πιο καίρια θέματα του ελληνικού χώρου και χρόνου-από την κριτική του παρελθόντος ως την αναζήτηση των πιο πρόσφορων λύσεων για το μέλλον σε όλους τους τομείς... Το 1948 ένας διαφορετικός *Ανταίος* κυκλοφορεί. Σε μικρό σχήμα, με μικρότερα και λεπτότερα στοιχεία του τίτλου του, με λιγότερο φιλόδοξους στόχους. Η «Ανοικοδόμηση» εξαφανίζεται από τον υπότιτλο – για ποια ανοικοδόμηση μπορεί πια να γίνεται λόγος όταν ο ένοπλος αγώνας έχει επιβληθεί, όταν το μέλλον του έθνους κρίνεται από την έκβαση του ένοπλου αγώνα στα βουνά. Η «μελέτη των προβλημάτων της ανοικοδόμησης» δίνει τη θέση της στην αόριστη διατύπωση «Επιστήμη-Τεχνική-Οικονομία»... Ο τελευταίος τόμος του *Ανταίου*, που περιλαμβάνει τα τεύχη από τη λήξη του ένοπλου αγώνα, τον Αύγουστο του 1949 ως τον Μάιο του 1951, είναι η μαρτυρία της αγωνιώδους προσπάθειας όσων συνεργατών του είχαν απομείνει, ή είχαν προστεθεί, να κρατήσουν το περιοδικό στη ζωή και στη νόμιμη ύπαρξη στα χρόνια της πιο εφιαλτικής τρομοκρατίας, των ομαδικών συλλήψεων

και των εκτελέσεων που με σχεδόν αμείωτο ρυθμό συνεχίζονται και ύστερα από τη λήξη της ένοπλης σύγκρουσης.⁴⁷⁸

Αν και η Έ. Παππά χαρακτηρίζει τον υπότιτλο του *Ανταίου* «Επιστήμη-Τεχνική-Οικονομία» ως αόριστο, ο Θ. Γκιούρας σημειώνει ότι η έννοια της τεχνικής αντανακλά τους προβληματισμούς, είναι οι τεχνικο-επιστημονικές συζητήσεις κυρίως από τη δεκαετία του 1930, όπως αυτές καλλιεργούνται στους κύκλους του Μετσόβιου Πολυτεχνείου και στρέφονται κυρίως γύρω από το όνομα του Ν. Κιτσίκη.⁴⁷⁹ Πρόκειται ουσιαστικά για μια αριστερή εκδοχή της τάσης των «τεχνικών» ως βασικών ρυθμιστών της παραγωγής, η οποία αναπτύσσεται ήδη από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και διευρύνεται τη μεσοπολεμική περίοδο.⁴⁸⁰

Ο 7ος τομέας μελέτης της Εταιρείας «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», ο τομέας της παιδείας, με την κυρίαρχη συμβολή του Κ. Σωτηρίου, επεξεργάζεται και προτείνει λύσεις για το εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας.

5.3 Βασικές παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού *Ανταίος* – Ο ρόλος της παιδείας στη μεταπολεμική «Ανοικοδόμηση»

Στην ύλη του περιοδικού βρίσκουμε περί τα 47 κείμενα τα οποία ασχολούνται με εκπαιδευτικά ζητήματα. Χωρίς τα κείμενα αυτά να συγκροτούν μια λεπτομερειακή και εξαντλητική αναφορά των εκπαιδευτικών θέσεων της Αριστεράς, μας παρέχουν σημαντικό υλικό για την προσέγγιση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στα χρόνια μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κεντρικές θέσεις που εκφράζουν είναι: η ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας, η αποκατάσταση των καταστροφών που ο πόλεμος επέφερε στην υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο αναπροσανατολισμός της πορείας του πανεπιστημίου. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα άρθρα ιδεολογικού χαρακτήρα, καθώς και τα άρθρα για την παιδεία αυξάνονται σε όγκο, καθώς περνάει ο καιρός. Ειδικά προς το τέλος της δεκαετίας του 1940 και τις αρχές του 1950, τα κείμενα που αφορούν άμεσα την ανασυγκρότηση και στοιχειοθετούν τη δυνατότητα εκβιομηχάνισης της χώρας θα εκλείψουν, δίνοντας τη θέση τους σε κείμενα ιδεολογικού και αφηρημένου χαρακτήρα.

478. Έλλη Παππά, «Εισαγωγή», *Ανταίος*, τ. 1 (2000): ιγ' [έκδ. ΕΛΙΑ].

479. Γκιούρας, «Το περιοδικό *Ανταίος*, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα», 31. Βλ. επίσης: Παππά, «Εισαγωγή», ιγ'.

480. Ειδικά μετά το 1922 και τον ριζικό κλονισμό της θέσης της ελληνικής μεταπρατικής αστικής τάξης του εξωτερικού και τον περιορισμό του «εθνικού συνόλου» στα σύνορα του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση και βαθύτερα η οικονομία θα έπρεπε να προσαρμοστούν στη νέα αυτή πραγματικότητα. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 389-495.

Αναφορικά με τα αιτήματα που προβάλλονται μέσα από τις στήλες του περιοδικού, πρέπει να τονίσουμε ότι εκφράζουν την πλούσια παιδαγωγική εμπειρία και τις επεξεργασίες των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Οι επεξεργασίες του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μαζί με την ιδιαίτερη προσωπική πορεία και παιδαγωγική συγκρότηση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του Μεσοπολέμου, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα ξεδιπλωθούν ο παιδαγωγικός στοχασμός και η παιδαγωγική πράξη των αριστερών παιδαγωγών τη δεκαετία του 1940. Βασικές θέσεις εκκίνησης είναι τα γνωστά και καλά επεξεργασμένα αιτήματα του σχολείου εργασίας που συνταιριάζονται αρμονικά με το αίτημα της γλωσσικής μεταρρύθμισης. Προφανώς η γέφυρα που συνδέει τις δύο αυτές στιγμές της εκπαιδευτικής μας ιστορίας είναι το έργο του Δ. Γληνού και η ρήξη του μέσα στους κόλπους του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που έφερε το ζήτημα της ταξικότητας του σχολείου μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες ως βασική συνιστώσα της κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το σημαντικό στοιχείο που θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ είναι ότι ο θεωρητικός εξοπλισμός του σχολείου εργασίας δεν περνά χωρίς εσωτερικές ανακατατάξεις και αναπροσαρμογές από το φιλελεύθερο πλαίσιο αναφοράς του στον πολιτικό λόγο και την πράξη της Αριστεράς. Η τεχνική εκπαίδευση, ο πολυτεχνισμός, θα συνδεθεί στο πλαίσιο της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης με τις ανάγκες μιας κεντρικά διευθυνόμενης οικονομίας, ενώ η αρχή της εργασίας θα αποκτήσει πολύ περισσότερο κοινωνικό και παραγωγικό νόημα, εμπνευσμένη και από το σοβιετικό παράδειγμα της εποχής. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η εργασία στο σχολείο φτάνει να προβάλλεται ως άμεσα κοινωνικά ωφέλιμη εργασία, κάτι που ποτέ δεν φαίνεται στο έργο των φιλελεύθερων παιδαγωγών μεταρρυθμιστών.

Βασικό ιδανικό της παιδείας διακηρύσσεται ο ανθρωπισμός. Το σημείο στο οποίο οι σχέσεις με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς και τα δικά τους εκπαιδευτικά ιδανικά διακόπτονται είναι το περιεχόμενο που ο καθένας δίνει στην έννοια του ανθρωπισμού. Χωρίς να αρνούνται το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας, οι αριστεροί παιδαγωγοί θα προβάλλουν τον ανθρωπισμό σε σύνδεση με τη λύση των κοινωνικών αντιθέσεων. Χαρακτηριστικά γράφει ο Κ. Σωτηρίου στον *Ανταίο*,

ο ανθρωπισμός της αστικής τάξης και στην πιο προοδευτική του μορφή ήταν και είναι ατομιστικός και οι ρίζες του ιδεαλιστικές και αντιλαϊκές. Με το νόημα όμως αυτό είναι πια ξεπερασμένος... Γιατί ο αστικός ανθρωπισμός δεν μπορεί να εκφράσει τις λαχτάρες του δουλευτή λαού, τον πόθο του να λυτρωθεί από την οικονομική εκμετάλλευση και από κάθε κοινωνικό και πνευματικό καταναγκασμό.⁴⁸¹

481. Κώστας Σωτηρίου, «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία», *Ανταίος* 1, τχ. 7-8 (1947): 213.

Ο ατομικισμός και η κοινωνική λειτουργία του αστικού ουμανισμού προσλαμβάνονται ως εμπόδιο στην ανάπτυξη των ταξικών αγώνων. Αυτό αποτελεί το σημείο στο οποίο οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διαχωριστούν από τους φιλελεύθερους. Στη θέση του αστικού ανθρωπισμού τώρα μπαίνει ο κοινωνικός ανθρωπισμός. Ο τελευταίος λαμβάνει τις παραδοχές του αστικού ανθρωπισμού (όπως τουλάχιστον τις αναγνωρίζουν οι αριστεροί παιδαγωγοί), αλλά διασαφηνίζει ότι αυτές δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την κατάργηση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο.⁴⁸²

Η άλλη μεγάλη διαφορά με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς έγκειται στη βασική παραδοχή της ταξικότητας του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Κ. Σωτηρίου,

Δεν υπάρχει υπερταξική ή αταξική παιδεία. Στα 120 χρόνια της ελεύθερης ζωής μας η παιδεία ήταν όργανο στα χέρια της κυρίαρχης τάξης, της πλουτοκρατικής ολιγαρχίας. Γι' αυτό έμεινε αντιλαϊκή και αντιοικονομική. Γι' αυτό κάθε σοβαρή προσπάθεια για τη μεταρρύθμιση της ματαιώθηκε ή γκρεμίστηκε. Μόνον η Λαϊκή δημοκρατία θα βαδίσει θαρραλέα, αποφασιστικά στην πραγματοποίηση της ριζικής εκπαιδευτικής αναγέννησης.⁴⁸³

Στην ελληνική περίπτωση για τους αριστερούς παιδαγωγούς την περίοδο της Κατοχής, η πρώτη ανάγκη και η πηγή αξιολόγησης είναι ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας, ενώ τα χρόνια μετά την Κατοχή η πρώτη ανάγκη γίνεται η Ανοικοδόμηση. Η Ανοικοδόμηση είναι το γενικό σύνθημα, η βασική αξία που θα έρθει να εμπνεύσει τη νέα γενιά, ώστε να εκπαιδευτεί και να συμμετάσχει στην κοινωνική ζωή της χώρας. Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα στηλιτεύσουν αυτό το στοιχείο των αριστερών παιδαγωγικών προτάσεων θεωρώντας το ακραία προπαγάνδα.⁴⁸⁴ Οι αριστεροί θα αρθρώσουν το αντεπιχείρημά τους καταφεύγοντας στον δικό τους ταξικό ορισμό της πραγματικότητας του σχολείου.

Για το σχολικό βιβλίο στο περιοδικό συναντάμε αναπαραγωγή των βασικών θέσεων του σχολείου εργασίας και παράλληλα εμπλουτισμό τους με τα συμπεράσματα και τις επεξεργασίες των αριστερών παιδαγωγών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι, με αφορμή τα νέα αναγνωστικά που εκδίδει το Υπουργείο Παιδείας την περίοδο αυτή, η Ρ. Ιμβριώτη θα ξετυλίξει τις θέσεις των αριστερών παιδαγωγών για το σχολικό βιβλίο, απηχώντας τις βασικές θέσεις του σχολείου εργασίας. Η παιδαγωγός κατακρίνει τη νοοτροπία που επικρατεί στο ερβάρτιανό σύστημα, να δίνεται στο σχολείο ένα βιβλίο, το αναγνωστικό, το οποίο είναι «όλα μαζί και τίποτα. Το σχολείο εργασίας με τη συγκεντρωτική διδασκαλία και τις διδαχτικές ενότητες έδειξε πόσο λαθεμένη ήταν η γνώμη αυτή».⁴⁸⁵ Σε αντίθεση με τη χρήση του ενός βιβλίου, προτείνει τη σύνταξη μικρών βοηθητικών

482. Στο ίδιο.

483. Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», 368.

484. Αλέξανδρος Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα* (Αθήνα: Αλικιώτης, 1947), 98-111.

485. Ρόζα Ιμβριώτη, «Το παιδικό βιβλίο», *Ανταίος* 2, τχ. 4 (1948): 221.

βιβλίων, που θα συμπληρώνουν τις γνώσεις και θα κάνουν τη διδασκαλία περισσότερο συστηματική, πιο επιστημονική και συγχρόνως θα συνηθίζουν το παιδί να διαβάξει και να αγαπάει το βιβλίο. Κατακρίνει επίσης την ύπαρξη ενός αναγνωστικού κατά τάξη για όλη τη χώρα, καθώς «έρχεται σε αντίθεση με το αίτημα του σχολείου εργασίας, που ζητεί η συγκεντρωτική διδασκαλία να βασιστεί στην ιδιαίτερη πατρίδα, με το ιστορικό, γεωγραφικό, λαογραφικό, λογοτεχνικό και επαγγελματικό της υλικό».⁴⁸⁶ Έτσι, η εκπαίδευση θα μπορέσει να έρθει πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, οι οποίες μπορεί να έχουν διαφοροποιήσεις κατά γεωγραφική περιοχή.

Ο τομέας εκπαιδευτικών της ΕΠΑΝ, περιγράφοντας τους προβληματισμούς τους οποίους οφείλει να εκφράζει το σχολικό βιβλίο, αναφέρει ότι τα νέα βιβλία πρέπει:

1. να είναι όλα γραμμένα στη δημοτική,
2. να εμπνέονται από την παιδική ψυχή και σκέψη, με παράλληλη αναφορά στις τοπικές συνθήκες,
3. να αξιοποιούν τους αγώνες του ελληνικού λαού,
4. να μελετούν τη σημερινή πραγματικότητα και τα προβλήματα της Ανοικοδόμησης,
5. να εκφράζουν τη χαρά της εργασίας,
6. να εξαίρουν καθετί εθνικό,
7. να εμπνέονται από τα ιδανικά της αγάπης και της ειρήνης,
8. όσον αφορά τα βιβλία με τις επιστημονικές γνώσεις, να είναι κατάλληλα γραμμένα για παιδιά,
9. να διακρίνονται από την αντικειμενική επιστημονική αλήθεια, η οποία πρέπει να αποτελεί το βασικό κριτήριο για το κάθε βιβλίο,
10. σχετικά με τα λογοτεχνικά βιβλία, να αιχμαλωτίζουν το παιδί από την πρώτη σχολική ηλικία με ευχάριστο τρόπο,
11. να υπάρχει μέριμνα για την καλλιτεχνική εμφάνιση των βιβλίων, ώστε να καλλιεργεί την αγάπη για τις εικαστικές τέχνες.⁴⁸⁷

Όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα, αξίζει να σημειώσουμε ότι ο *Ανταίος* προσπάθησε να καλλιεργήσει τη δημοτική γλώσσα στα διάφορα επιστημονικά πεδία και είναι έντονη η αντίθεσή του με τα άλλα επιστημονικά περιοδικά της εποχής, αλλά και τον ευρύτερο Τύπο στον οποίο η καθαρεύουσα συνεχίζει να κυριαρχεί.⁴⁸⁸ Από εκεί και πέρα αποφεύγει τις ακραίες λύσεις των παλαιότερων δημοτικιστών, υιοθετώντας μια στρωτή δημοτική γλώσσα με προσεκτική όσο γίνεται χρήση των λόγιων στοιχείων, ενταγμένων στο κλητικό σύστημα της δημοτικής.⁴⁸⁹

486. Στο ίδιο, 226.

487. Τομέας Εκπαιδευτικών «ΕΠΑΝ», «Το σχολικό βιβλίο», *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1946): 30.

488. Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Γλώσσα και Αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου», στο *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (Αθήνα, 2017), 3029-3035.

489. Ενδεικτικά βλ.: Μάρκος Αυγέρης, «Το γλωσσικό ζήτημα», *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1951): 147.

Με αφορμή την προκήρυξη των νέων αναγνωστικών από το Υπουργείο Παιδείας το 1947, θα καυτηριάσει τη χρήση της καθαρεύουσας σε μια από τις λίγες περιπτώσεις όπου το γλωσσικό ζήτημα αυτή την περίοδο απασχολεί τον δημόσιο λόγο της Αριστεράς. Θα λέγαμε ότι το «παλιό» θέμα του γλωσσικού ζητήματος φιλοξενείται στις στήλες του περιοδικού και συνδέεται με δύο ζητήματα: α) με την καλλιέργεια της δημοτικής στον επιστημονικό λόγο⁴⁹⁰ και β) με την παιδεία.

Σε χειρόγραφο σημείωμα στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου συναντάμε το παρακάτω σημείωμα, ενδεικτικό της ανησυχίας για τον τρόπο διατύπωσης της δημοτικής γλώσσας:

Χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή στη γλώσσα. Πρέπει να γίνει κάθε προσπάθεια για να αναπτύξουμε την επιστημονική δημοτική γλώσσα. Τα περισσότερα άρθρα στον «Ανταίο» γράφονται σε καθαρεύουσα με μορφή της δημοτικής. Η σύνταξη είναι συχνά καθαρευουσιάνικη, και το τυπικό στη δημοτική. Νομίζω κάποιος πρέπει να αναλάβει υπεύθυνα το γλωσσικό χτένισμα.⁴⁹¹

Στο περιοδικό συναντάμε και σημαντικό υλικό που τεκμηριώνει τη συνολική κατεύθυνση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης, η οποία συνδέεται με τη λογική στην οποία βασίστηκαν οι παιδαγωγικές εφαρμογές της εαμικής περιόδου (αναγνωστικά του Βουνού, περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, ιδεολογική προβολή της Αντίστασης και του έργου του ΕΑΜ). Για τους αριστερούς παιδαγωγούς το σχολείο δεν μπορεί παρά να αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, με την έννοια ότι πρέπει να παίρνει θέση έναντι της πραγματικότητας αυτής. Κύριο στοιχείο για αυτούς είναι φυσικά η ταξικότητα και η ταξική πάλη των καπιταλιστικών κοινωνιών.

Παρ' όλα αυτά, τουλάχιστον για τη μεταπολεμική περίοδο, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ευρύτερη λογική της κοινωνικής αλλαγής και η στρατηγική που οδηγεί στη μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία παραμένουν θολές. Παράδειγμα για αυτό αποτελεί το σχετικό σημείωμα που βρέθηκε στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου και ζητά διευκρινίσεις για το περιεχόμενο της έννοιας.

«Το σχέδιο σαν θεωρητική έννοια» επισημαίνει ότι πρέπει να συμπληρωθεί: Το σχέδιο «στη λαϊκή δημοκρατία». Απόλυτη ανάγκη να αναπτυχτεί το θέμα: «Τι είναι η λαϊκή δημοκρατία, ποια η ιστορική της ανάγκη, τι ζητεί, σε τι διαφέρει από τη σοσιαλιστική δημοκρατία. Υπάρχει ακόμη μεγάλη σύγχυση. Σωστό να

490. Από τις στήλες του περιοδικού συχνά θα διαφημίζονται επιστημονικά συγγράμματα που εκδόθηκαν εκείνη την εποχή, τα οποία πρώτη φορά κάνουν χρήση της δημοτικής γλώσσας σε εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους. Παραδείγματα αποτελούν η Μαιευτική του Λούρου, η Ηλεκτρολογία του Γιαννίδη, η Φυσική του Παπαπέτρου.

491. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Σημείωμα χειρόγραφο του Κ. Δ. Σωτηρίου: «Ανταίος». Γενικές παρατηρήσεις.

καθοριστεί το νόημα του όρου και να ξεκαθαριστεί από τα διάφορα παράσιτα και παραμορφώματα».⁴⁹²

Επιπρόσθετα, όπως οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί, έτσι και οι διανοούμενοι εκπαιδευτικοί της Αριστεράς θα ασκήσουν κριτική στις δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας: τις κακές υλικοτεχνικές υποδομές, τον μονόδρομο του πανεπιστημίου, την κυριαρχία της καθαρεύουσας, τη μαθητική διαρροή. Η ομοιότητα των επιχειρημάτων που διατυπώνονται από τα πρώτα βήματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου ως την εποχή που εξετάζουμε κάνει φανερή την κατάσταση που επικρατούσε στη χώρα μας αναφορικά με την υλικοτεχνική υποδομή της παιδείας. Στον *Ανταίο* η κριτική αυτή αφορά τόσο τη στοιχειώδη εκπαίδευση όσο και τα πανεπιστήμια, καθώς επισημαίνεται η έλλειψη κατάλληλων κτιριακών υποδομών, εργαστηρίων, σοβαρών συγγραμμάτων, φοιτητικής μέριμνας. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Κ. Σωτηρίου:

τα παιδιά μίσησαν το σχολείο. Τα παιδιά δεν αγάπησαν το δάσκαλο. Τα διδακτήρια σταύλοι και τρώγλες τα περισσότερα. Ακόμη και σήμερα μας λείπουν πάνω από 7.000 διδακτήρια. Το σχολείο φυλακή. Βάρβαροι και απαρχαιωμένες οι μέθοδοι της διδασκαλίας. Πένθιμη και ασκητική η σχολική ζωή. Τα μαθήματα αγγαρεία. Εξωτερική πειθαρχία και δουλική υποταγή. Καμιά πρωτοβουλία στα παιδιά. Ο δάσκαλος δεσμοφύλακας. Ξυλοδαρμός και τρομοκρατία...⁴⁹³

Δίπλα σε αυτά θίγεται και το ζήτημα της αγραμματοσύνης και αυτό που σήμερα θα λέγαμε εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη είναι σε υψηλά ποσοστά στη χώρα μας την εποχή εκείνη. Το παράδειγμα της μετεπαναστατικής Ρωσίας, με τη γοργή και εντατική εκπαίδευση των αναλφάβητων και αγράμματων ενηλίκων, μαζί με την παράδοση των αριστερών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι εδραιώνει την απαίτηση αυτή. Χωρίς φυσικά να ξεχνάμε ότι το ζήτημα της αγραμματοσύνης το είδαν στη χώρα μας από νωρίς οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί (από την εποχή μάλλον των γλωσσικών αγώνων), ενώ και η βενιζελική κυβέρνηση θα περάσει τον νόμο για την επιμόρφωση ενηλίκων το 1929.⁴⁹⁴

Μια από τις πιο σημαντικές θέσεις που θα καταθέσει ο Ν. Κιτσίκης μέσα από τις στήλες του *Ανταίου* είναι η αναζήτηση των κοινωνικών ορίων της γνώσης. Ο Ν. Κιτσίκης διαπιστώνει ότι η λειτουργία του πανεπιστημίου και η επιστημονική γνώση που παράγει, καθώς και ο προσανατολισμός των αποφοίτων του βρίσκονται σε στενή σχέση με την ευρύτερη παραγωγική δραστηριότητα της χώρας. Αναφέρει χαρακτηριστικά:

492. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η ημερήσια διάταξη για την συνεδρίαση της 23/11/1945. Το πρόγραμμα της ύλης. Εσωτερικός κανονισμός περιοδικού Ανοικοδόμησης [Κώστα Σωτηρίου].

493. Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», 301.

494. Στο ίδιο.

...δε δόθηκε ποτέ ευκαιρία στους Έλληνες μηχανικούς να εκτελέσουν τεχνικά έργα κάποιας σημασίας. Τα ολίγα μεγάλα έργα που έγιναν – παραγωγικά, υδραυλικά, εγκαταστάσεις, ναπηγεία– εκτελέστηκαν από ξένες εταιρίες που, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, απόφυγαν συστηματικά να χρησιμοποιήσουν Έλληνες τεχνικούς και να τους δώσουν ευκαιρία σε ανώτερη κάπως επιστημονική εφαρμογή των θεωρητικών τους γνώσεων. Βιομηχανία κατασκευής μηχανών δεν υπάρχει... Σε τέτοιο περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ή να εξελιχθούν τεχνικοί επιστήμονες...⁴⁹⁵

Για τον Ν. Κιτσίκη, η καθυστέρηση του Πολυτεχνείου αποτελεί συνέπεια της ανυπαρξίας αναπτυξιακών έργων και αναπτυξιακού προγράμματος για τη χώρα μας όλη την προηγούμενη περίοδο. Μόνο με την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης και την πραγματοποίηση μεγάλων εγγειοβελτιωτικών έργων είναι δυνατό να αναπτυχθεί και το ελληνικό πανεπιστήμιο. Φυσικά, αυτή η αλλαγή στον προσανατολισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μιας νέας πολιτικής κατάστασης και μιας πολιτικής βούλησης, η οποία θα προκύψει από την πολιτική επικράτηση των αριστερών δυνάμεων. Γενικά φαίνεται από τα άρθρα για το πανεπιστήμιο ότι η οικονομική καθυστέρηση αντανακλά πάνω στην ακαδημαϊκή καθυστέρηση της χώρας. Παράλληλα, όμως, η πρόοδος και η Ανοικοδόμηση θα στηριχθούν σε ένα νέο ανθρώπινο δυναμικό, το οποίο θα προκύψει από την ανεπτυγμένη τεχνική παιδεία. Η τεχνική αυτή παιδεία, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες, πλαισιώνεται με τον ανθρωπιστικό βραχίονα της γενικής παιδείας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι ως επιστημονικό περιοδικό ο *Ανταίος* έχει τον χαρακτήρα της διεπιστημονικής προσέγγισης της νεοελληνικής πραγματικότητας. Τα θέματα παιδείας αναλύονται στη γενικότητά τους ή ως κριτικά άρθρα έναντι των κυβερνητικών επιλογών της εποχής. Σε καμία περίπτωση δεν έχουμε εξάντληση και συστηματική παρουσίαση των παιδαγωγικών θέσεων των αριστερών παιδαγωγών της εποχής από το περιοδικό. Τη συνολικότερη ανασύνθεση της αριστερής πρότασης της εποχής μπορούμε να την αναζητήσουμε στην ιδιαίτερη εργογραφία και αρθρογραφία των αριστερών παιδαγωγών. Σε κάθε περίπτωση, το κύριο έργο των αριστερών παιδαγωγών της εποχής έλαβε χώρα την περίοδο της Κατοχής, με την οικοδόμηση της Εκπαίδευσης του Βουνού. Ο *Ανταίος* έρχεται σε μια εποχή κατά την οποία οι ελπίδες της Αριστεράς για εφαρμογή των ευρύτερων πολιτικών της σχεδίων είναι ακόμα ανοιχτές, αλλά φαίνεται να καταρρέουν γρήγορα κάτω από το βάρος του εμφυλίου πολέμου. Ενδιαφέρον είναι επίσης να δούμε το έργο των αριστερών παιδαγωγών του ΕΑΜ, που αργότερα θα συμβάλουν και στην προσπάθεια του *Ανταίου* από την οπτική του εκπαιδευτικού δανεισμού. Φυσικά, στην περίπτωση τους η κύρια πηγή δανεισμού είναι η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση.

495. Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 42.

Αν και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τις αρχές του αιώνα άντλησε στοιχεία από το παράδειγμα του σχολείου εργασίας, όπως αυτό εκφράστηκε στη γερμανική κυρίως περίπτωση, οι αριστεροί παιδαγωγοί θα αξιοποιήσουν μια νέα πηγή εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικών εφαρμογών, που είναι η σοσιαλιστική εκδοχή του σχολείου εργασίας.

6. «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» ή διπλά καταπιεσμένοι: Οι μορφωτικές δραστηριότητες στις φυλακές και στις εξορίες

6.1 Φυλάκιση και εξορία: Το εύρος του φαινομένου

Αναγκαίο κομμάτι της έρευνας για την αριστερή εκπαιδευτική σκέψη στη χώρα μας αποτελεί και η προσέγγιση του μορφωτικού έργου που έλαβε χώρα στις φυλακές και τις εξορίες. Στους τόπους αυτούς βρέθηκαν και παρήγαγαν εκπαιδευτικό έργο όχι μόνο οι γνωστοί αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά και πλήθος άλλων εκπαιδευτικών, όπως και πλήθος πολιτικών εξορίστων και φυλακισμένων, που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Δ. Γληνός, ο Μ. Παπαμαύρος, η Ρ. Ιμβριώτη βρέθηκαν σε τόπους περιορισμού και συνέβαλαν στην οργάνωση των μορφωτικών δραστηριοτήτων. Εκτός από τους γνωστούς παιδαγωγούς, και πλήθος καταξιωμένων καλλιτεχνών, ακαδημαϊκών, λογοτεχνών βρέθηκαν σε εξορίες, σε όλη τη μακρά περίοδο που εξετάζουμε, και συνέβαλαν με πολλούς τρόπους στην καλλιτεχνική και μορφωτική έκφραση των φυλακισμένων και των εξορίστων.⁴⁹⁶ Στους τόπους φυλακής και εξορίας, η εκπαιδευτική δραστηριότητα και οι θεωρητικές επεξεργασίες της Αριστεράς βρήκαν τη μονιμότερη μπορούμε να πούμε εφαρμογή τους, καθώς η εκπαίδευση του Βουνού και το όποιο εκπαιδευτικό έργο την περίοδο του Εμφυλίου στάθηκαν χωρίς συνέχεια και σε βάθος χρόνου εφαρμογή. Μονιμότερη από δύο απόψεις: από την άποψη της εφαρμογής ενός εγκύκλιου προγράμματος, που ακολουθεί τον χρόνο εγκλεισμού, και επίσης από την άποψη ότι το μορφωτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για όσο χρόνο εφαρμόστηκαν τα μέτρα πολιτικών διώξεων στη χώρα μας και συχνά από ανθρώπους που μετέφεραν τη συσσωρευμένη εμπειρία τους σε νεότερες γενιές πολιτικών εξορίστων και που σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξαν εγκλειστοί επί Μεταξά, στην Κατοχή, στον Εμφύλιο, τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 και οι οποίοι ξαναπαύστηκαν επί χούντας περνώντας ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους φυλακισμένοι ή εξόριστοι. Για παράδειγμα, ο Α. Φλούντζης παρέμεινε συνολικά 24 χρόνια, η Έ. Παππά από τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια, τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 και πάλι κατά τη χούντα, ο Μ. Παπαρρήγας τον Μεσοπόλεμο και, επί Εμφυλίου, ο Π. Ροδάκης 23 χρόνια κ.λπ.⁴⁹⁷ Το ενδιαφέρον για τις μορφωτικές δραστηριότητες μέσα στις ιδιότυπες συνθήκες της φυλακής στρέφεται τόσο στο είδος της γνώσης που προσφέρθηκε και στα αποτελέσματα που παρήγαγε όσο και στη διερεύνηση της ευρύτερης πορείας και ανάπτυξης του στελεχιακού δυναμικού

496. Βλ. ενδεικτικά: Άννα Ματθαίου και Πόπη Πολέμη, «Για τη λογοτεχνία της εξορίας: Τρία γράμματα της Μέλπωσ Αξιώτη (1949-1955)», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνης 1999): 24-37.

497. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 437.

της Αριστεράς, αλλά και της μάζας των απλών ανθρώπων που γενικά χαρακτηρίστηκαν ως εχθροί του καθεστώτος, των διακηρυγμένων στόχων και των πολιτικών επιλογών του. Επιπλέον, αυτές οι μορφωτικές δραστηριότητες συνδέονται με την κύρια επιταγή του Κόμματος για τη μόρφωση των μελών του, το ανέβασμα του «ιδεολογικοπολιτικού τους επιπέδου». Αρχίζοντας από τα στοιχειωδέστερα μαθήματα για τα αμόρφωτα μέλη των Ομάδων Συμβίωσης, οι μορφωτικές δραστηριότητες διαπλέκονται με τη διάδοση του μαρξισμού-λενινισμού και τον ιδεολογικό εξοπλισμό των αγωνιστών του Κόμματος. Επομένως, οι δραστηριότητες αυτές έχουν ένα διττό περιεχόμενο: από τη μία κάλυψη των στοιχειωδών μορφωτικών ελλείψεων των συχνά αγράμματων οπαδών και από την άλλη διάδοση των ιδεολογικών αρχών του Κόμματος.

Ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζουν από την άποψη της εκπαιδευτικής μας ιστορίας και του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού η εργασία και οι επεξεργασίες των αριστερών παιδαγωγών στο πλαίσιο της μόρφωσης των φυλακισμένων και των εξορίστων, που φτάνουν ως και το επίπεδο της συγγραφής ειδικών σχολικών εγχειριδίων και, φυσικά, με τον έναν ή τον άλλον τρόπο, της οργάνωσης ενός προγράμματος σπουδών. Η κατανόηση της εκάστοτε μορφωτικής δραστηριότητας απαιτεί τη διασάφηση και την κατανόηση των ποικίλων μορφών όπου έλαβαν χώρα ο εγκλεισμός και οι διώξεις των πολιτικών αντιπάλων του κυρίαρχου καθεστώτος, αλλά και των όρων συγκρότησης των Ομάδων Συμβίωσης πολιτικών φυλακισμένων και εξορίστων. Σε όλα τα παραπάνω, πρέπει να προσθέσουμε εδώ ότι η περίπτωση της Μακρονήσου αποτελεί μια ιδιόμορφη περίπτωση που διαφοροποιείται από άλλα μοντέλα σωφρονισμού και εγκλεισμού που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν.⁴⁹⁸

Η μακρά περίοδος του φαινομένου, οι διαφορετικοί τόποι εξορίας, οι διαφορετικές φυλακές και οι διαφορετικές χρονικές συγκυρίες μέσα στις οποίες πολιτικοί εξόριστοι εφάρμοσαν μορφωτικά προγράμματα και έκαναν προσπάθειες για την αυτομόρφωσή τους είναι φυσικό να αποτελούν μια πρόκληση για τον ερευνητή. Κάθε περίπτωση εξορίας ή φυλακής προσφέρεται, μπορούμε να πούμε, για μια αυτοτελή μελέτη και προσέγγιση, ώστε να αναδειχτεί το πλαίσιο στο οποίο έλαβαν χώρα οι μορφωτικές δραστηριότητες. Το ίδιο ισχύει και για τις περιόδους κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν πολιτικές διώξεις (Μεσοπόλεμος, Εμφύλιος, μετεμφυλιακό κράτος). Παράλληλα, ο όγκος των αρχείων, των απομνημονευμάτων εξορίστων και φυλακισμένων, η διαπίστωση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών καταβολών όσων φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν για πολιτικούς λόγους απαιτούν συστηματική μελέτη και αξιοποίηση από τους ερευνητές όλης της σύγχρονης «γκάμας» αναλυτικών και εννοιολογικών εργαλείων με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας.

498. Στρατής Μπουρνάζος, «Το "Μέγα Εθνικόν Σχολείον Μακρονήσου", 1947-1950», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελικών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 115-145.

Πρόσθετο πρόβλημα εκτός της χρονικής απόστασης αποτελεί το γεγονός ότι η κατάσταση της φυλακής και της εξορίας επιβάλλει εξ ορισμού σιωπές και αποσιωπήσεις. Για παράδειγμα, αρχειακό υλικό των εξοριστών της Ανάφης εν μέρει καταστράφηκε όταν ανακαλύφθηκε από τους χωροφύλακες και εν μέρει διασώθηκε και παρέμεινε στην Ανάφη κρυμμένο ως την εποχή της μεταπολίτευσης.⁴⁹⁹ Ο Γ. Ιωαννίδης επίσης μιλάει για κομματικά έγγραφα που έμειναν κρυμμένα μέσα στο κτίριο της Ακροναυπλίας από τους κρατούμενους και τα οποία σάπισαν λόγω της υγρασίας του κτιρίου.⁵⁰⁰

Επιπλέον, πρόβλημα αποτελεί φυσικά η ίδια η δομή του όγκου των απομνημονευμάτων τα οποία έχουν εκδοθεί, καθώς συχνά γράφηκαν με χρονική απόσταση, με τη διαμεσολάβηση άλλων γεγονότων, με συνειδητές ή ασυνειδητές αποσιωπήσεις,⁵⁰¹ από ανθρώπους που βίωσαν τη συντριπτική ένταση των γεγονότων της εποχής (έλευση δικτατορίας Μεταξά, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος, νέες εξορίες). Χαρακτηριστικό είναι, για παράδειγμα, το γεγονός που διαπιστώνει η Μ. Κεννα ότι έχουμε ένα κενό για την ιστοριογραφική μελέτη των εξοριστών επί Μεταξά ή νωρίτερα, ενώ έχουμε μια υπερπληθώρα θεωρητικής παραγωγής για τη «μεγάλη» δεκαετία του 1940.⁵⁰² Επιπρόσθετα, πολλοί άνθρωποι που υπήρξαν φυλακισμένοι και εξόριστοι από τον Μεσοπόλεμο ως την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών ήταν εύλογο να είναι καχύποπτοι και συγκρατημένοι, όπως επίσης και να ακολουθούν τους κανόνες συνωμοτικότητας των κομμουνιστικών κομμάτων, αποφεύγοντας να μιλάνε για πράγματα σχετικά με το Κόμμα και επίσης να μιλάνε μέσα σε μια κοινωνία όπου διώκονται. Χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι το παράδειγμα που μας αναφέρει η Μ. Κεννα· ότι αρχειακό υλικό των εξοριστών αποκαλύφθηκε στην ίδια από τη φιλική οικογένεια που της ενοικίαζε κάποιο δωμάτιο, με την οποία διατηρούσε άριστες φιλικές-οικογενειακές σχέσεις από τη δεκαετία του 1970, μόλις μέσα στη δεκαετία του 1980.⁵⁰³

Από την άλλη, ο μηχανισμός απώθησης δυσάρεστων αναμνήσεων σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς πλήθος διωγμένων για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα δεν

499. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 437.

500. Γιάννης Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ στην Εθνική Αντίσταση 1940-1945* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979), 88.

501. Τασούλα Βερβενιώτη, «Μνήμες και αμνησίες των αρχείων και των μαρτυριών για τον ελληνικό εμφύλιο. Η Αθήνα και η επαρχία, η ηγεσία και τα μέλη», στο *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, επιμ. Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.ά. (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008), 86. Βλ. επίσης: Φίλιππος Ηλιού, «Οι βιωμένες ιστορίες και η ιστοριογραφική προσέγγιση», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονησού: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 159-168. Ακόμη: Πολυμέρης Βόγλης, «"Ξέρω πως ανήκω στο αύριο". Διαστάσεις του χρόνου στην κουτούρα των πολιτικών κρατουμένων», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 133-135.

502. Margaret E. Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας. Πολιτικοί κρατούμενοι στον μεσοπόλεμο*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 6.

503. Στο ίδιο, xv.

έβρισκαν στην ελληνική κοινωνία καμιά δυνατότητα και νομιμοποίηση να εκφράσουν τις εμπειρίες των διωγμών τους. Το ΚΚΕ θα γίνει ξανά νόμιμο κόμμα μόλις το 1974, ενώ όλη αυτή την περίοδο το ελληνικό κράτος θα εορτάζει με όλη την επισιμότητα τη νίκη του στον Εμφύλιο.⁵⁰⁴ Έτσι, για μια μεγάλη μάζα ανθρώπων που βίωσαν τις πολιτικές διώξεις (και είτε υπέγραψαν είτε όχι τη δήλωση μετανοίας) και προσπάθησαν να αρθρώσουν τη ζωή τους στην ελληνική κοινωνία υπό το βάρος της αντικομμουνιστικής πολιτικής του κράτους (αλλά και των αποκλεισμών από την πλευρά του ΚΚΕ) είναι φυσικό οι εμπειρίες της φυλακής και της εξορίας να αποτελούν μια δυσάρεστη ανάμνηση απωθημένη, που δεν βρίσκει τόπο και τρόπο ώστε να δικαιωθεί η αναφορά σε αυτήν. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τ. Τρίκκας για τα πρώτα χρόνια της ΕΔΑ το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό μελών και στελεχών ήταν δηλωσίες, ενώ η συμμετοχή στις εκλογές κάποιων στελεχών από τη Μακρόνησο που δεν είχαν υπογράψει τη δήλωση μετανοίας προξενούσε ευρύτερα προβλήματα στην ΕΔΑ μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων.

Τα γεγονότα της φυλακής επίσης συχνά αφορούν ανθρώπους των οποίων η βιογραφική πορεία σημαδεύτηκε από κορυφαία γεγονότα τόσο της ιστορίας του ΚΚΕ όσο και ευρύτερα της ιστορίας της χώρας μας. Συχνά μιλάμε για ηγετικά στελέχη που λειτούργησαν ως σύμβολα, που προβάλλονταν ως παραδείγματα ή που έπρεπε να καταπολεμηθούν από την εχθρική (κρατική ή εσωκομματική) προπαγάνδα. Το γεγονός αυτό είναι φυσικό να διατηρεί ένα ενδιαφέρον για τα γεγονότα, έστω και αν έλαβαν χώρα ολόκληρες δεκαετίες παλαιότερα, από την άποψη της εκάστοτε τρέχουσας πολεμικής, ώστε να κατηγορηθούν ή να δικαιωθούν αριστεροί αγωνιστές και η ηγεσία τους. Τέτοια γεγονότα, που για δεκαετίες απασχόλησαν τους αριστερούς, είναι για παράδειγμα το γράμμα του Ν. Ζαχαριάδη από τις φυλακές, οι δυνατότητες απόδρασης ή όχι από την Ακροναυπλία τις πρώτες μέρες της γερμανικής Κατοχής, ο βίος και η δράση των διάφορων στελεχών μέσα στις φυλακές κ.λπ. Χαρακτηριστικό ακόμα και το τελευταίο κείμενο της Έ. Παππά, που αποτελεί ένα είδος πολιτικής διαθήκης και περιλαμβάνει αρκετά σημεία και εκτενείς αναφορές στις προστριβές της με άλλες γυναίκες έγκλειστους και ηγετικά στελέχη-συζύγους της Αριστεράς.⁵⁰⁵ Σε κάθε περίπτωση, οι διώξεις και οι εξορίες θα αποτελέσουν στην κομμουνιστική φιλολογία απόδειξη της αγωνιστικότητας και του ηρωισμού των μελών του Κόμματος. Στα μεταπολεμικά αναγνωστικά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων θα γίνεται αναφορά στις διώξεις και στις φυλακίσεις των αριστερών αγωνιστών, ενώ και στα αναγνωστικά του Βουνού δεν θα λείπουν οι αναφορές στην «αγωνιστική» προσφορά των μεσοπολεμικών αγωνιστών.

504. Για την αντιμετώπιση των γεγονότων της δεκαετίας του 1940 στα κατοπινά χρόνια, βλ. ενδεικτικά: Ελένη Πασχαλούδη, *Ένας πόλεμος χωρίς τέλος. Η δεκαετία του 1940 στον πολιτικό λόγο, 1950-1967* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2010).

505. Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 169-193.

6.2 Η μορφωτική δραστηριότητα των φυλακισμένων

Το πρώτο που πρέπει να παρατηρήσουμε για όλες αυτές τις προσπάθειες, που περιλαμβάνουν τόσο την ατομική μελέτη και την προσπάθεια αυτομόρφωσης όσο και την οργάνωση μαθημάτων σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων, είναι ότι αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα βρίσκεται πέρα και έξω από κάθε επίσημη και θεσμοθετημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο θεσμικά όσο και συχνά ως περιεχόμενο γνώσης). Παράλληλα, αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια και ιδιαίτερη μορφή εφαρμογής στη χώρα μας των θεσμών της λαϊκής επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε μια εποχή μάλιστα που τέτοιοι θεσμοί απουσιάζουν από το επίσημο πλέγμα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ο αναλφαβητισμός παραμένει σε πολύ υψηλά επίπεδα.⁵⁰⁶ Η παρουσία στους τόπους φυλάκισης και εξοριών ανθρώπων κάθε κοινωνικής κατηγορίας (μορφωμένοι κάτοικοι των μεγάλων πόλεων, αγράμματοι αγρότες από την επαρχία, φοιτητών, εργατών, ελεύθερων επαγγελματιών, γυναικών και αντρών) δίνει την ευκαιρία στους μορφωμένους να προσφέρουν τις γνώσεις τους στους αμόρφωτους και να συγκροτήσουν ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, που ξεκινά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και φτάνει σε προχωρημένα μαθήματα. Στους τόπους εξορίας άλλωστε βρέθηκαν μερικοί από τους γνωστότερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς της Αριστεράς, όπως ο Δ. Γληνός, ο Κ. Σωτηρίου, η Ρ. Ιμβριώτη, ο Μ. Παπαμαύρος και άλλοι διάσημοι καλλιτέχνες, ηθοποιοί, μουσικοί, πανεπιστημιακοί (κατά καιρούς ο Γ. Ρίτσος, ο Μ. Κατράκης, ο Τζ. Καρούζος, η Μ. Φωκά, ο Κ. Δεσποτόπουλος, ο Γ. Ιμβριώτης, ο Μ. Λουντέμης, η Μ. Σβώλου, ο Αλ. Σβώλος κ.ά.), αλλά και πλήθος δασκάλων και διδασκαλισσών, που βοήθησαν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εξοριστών (για παράδειγμα, οι διαλέξεις του Δ. Γληνού για το πώς μελετάμε, που δόθηκαν στην Ακροναυπλία, ή το αναγνωστικό για τους φυλακισμένους του Μ. Παπαμαύρου). Δίπλα σε αυτό το γεγονός, μια σημαντική ομάδα στελεχών του Κόμματος, που πραγματοποίησαν επισκέψεις στη Σοβιετική Ένωση ή σπούδασαν σε αυτή, γνωστοί ως «Κούτβηδες» (ανάμεσα τους και ο Ν. Ζαχαριάδης, ο Γ. Ζεύγος, ο Μ. Παπαρήγας), αποτελούν μια πρόσθετη πηγή γνώσης και οργανωμένης παρουσίας και διδασκαλίας, τόσο της ρωσικής γλώσσας όσο και της μαρξιστικής θεωρίας, όπως αυτή κωδικοποιείται από τον σοβιετικό μαρξισμό. Η οργάνωση της γνώσης βέβαια περνά μέσα από την ανάλογη επιτροπή της Ομάδας

506. Eleftheria Papastefanaki, «The educational activities of Greek political prisoners in exile and prison», *International Journal of Education and Research* 4, τχ. 10 (10/2016): 213-222. Βλ. επίσης: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 25-29. Ο Κ. Σωτηρίου χαρακτηριστικά αναφέρει στο άρθρο του «Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας» ότι ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα φτάνει στο 50%. Το άρθρο αυτό πιθανότατα γράφεται μεταξύ των ετών 1944-1947. Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας [Κώστα Σωτηρίου].

Συμβίωσης,⁵⁰⁷ η οποία φροντίζει για το υλικό και το πρόγραμμα, αλλά σίγουρα φιλτράρει και τη γνώση σύμφωνα με την επίσημη κομματική θεωρία.

Οι Ομάδες Συμβίωσης, αν και στη σχετική αριστερή φιλολογία εκθειάζονται, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελούν ένα δεύτερο (εκτός του μηχανισμού της φυλακής) σύστημα επιτήρησης και ελέγχου του κρατούμενου, ο οποίος υπόκειται τόσο στην εξουσία των μηχανισμών της φυλακής όσο και στην εξουσία της εσωτερικής ιεραρχίας της οργάνωσης.⁵⁰⁸ Ο Χρ. Μίσσιος περιγράφει γλαφυρά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία της Ομάδας Συμβίωσης ασκεί μια συχνά καταθλιπτική εξουσία πάνω στο μέλος-κρατούμενο.⁵⁰⁹

Χαρακτηριστικό του γεγονότος ότι οι Ομάδες Συμβίωσης αποτελούσαν ένα διπλό σύστημα ελέγχου και επιτήρησης των μελών τους αποτελεί και το γεγονός ότι χρόνια μετά την πιθανή φυλάκιση ή εξορία κάποιου μέλους του Κόμματος μπορεί τα στοιχεία και τα αρνητικά σημεία της διαγωγής του να έρχονταν στο προσκήνιο για διάφορους εσωκομματικούς λόγους. Έτσι, για παράδειγμα, ο Γ. Ιωαννίδης αναφέρει ότι είχε επιφυλάξεις για τον Γ. Ζεύγο, όταν αυτός το 1943 προτάθηκε από τον Γ. Σιάντο για εκλογή στο Πολιτικό Γραφείο του Κόμματος, εξαιτίας της συμπεριφοράς του Ζεύγου κατά τη διάρκεια μιας κοινής τους σύλληψης από τα χρόνια του Μεσοπολέμου.⁵¹⁰ Το ίδιο αναφέρεται ακόμα πιο αναλυτικά για την περίπτωση των διώξεων και ανακρίσεων που υπέβαλε η ηγεσία του ΚΚΕ στον Καραγιώργη το 1950, όταν προβάλλονται στοιχεία από την περίοδο της φυλάκισής του στην Αίγινα (1937) και της εξορίας του στην Κίμωλο ως το 1941, που κατηγορήθηκε και για τη σύναψη σεξουαλικών σχέσεων.⁵¹¹

Η πρακτική της ηγεσίας φαίνεται ότι επηρεάζει εν μέρει και τον χαρακτήρα του κύκλου των κομματικών μαθημάτων. Ο Γ. Μανούσακας σημειώνει το γεγονός ότι, κατά τα οργανωτικά μαθήματα στην Ακροναυπλία, η ηγεσία φρόντιζε να περνά στα απλά μέλη μαθητές την άποψη ότι το Κόμμα ταυτίζεται με την Κεντρική Επιτροπή, ότι η ελευθερία στη διατύπωση απόψεων δεν σημαίνει ότι μπορεί κάποιο μέλος να εναντιωθεί στο Κόμμα. Κατά την άποψη του Γ. Μανούσακα, ο χαρακτήρας αυτών των μαθημάτων

507. Για παράδειγμα, στις φυλακές της Αίγινας την περίοδο του Μεσοπολέμου, τα μαθήματα γράφονταν από την τριμελή μορφωτική επιτροπή, που την αποτελούσαν ο Β. Γεωργίου, ο Σ. Μόσχος και ο Θ. Κλάρας. Αυτά τα μαθήματα παραδίδονταν για διδασκαλία στους δασκάλους. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 95.

508. Κεττα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 31.

509. Χρόνης Μίσσιος, *...καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς* (Αθήνα: Γράμματα, 1985), 9. Επιπλέον, ο Α. Φλούντζης φωτίζει πολλές πτυχές του ζητήματος αυτού και σταχυολογεί τις μαρτυρίες πολλών κρατουμένων της Ακροναυπλίας, για το μάλλον βίαιο διώξιμο τριών μελών της Ομάδας Συμβίωσης που έγινε κατόπιν εντολής της ηγεσίας. Αντώνης Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπλιώτες 1937-1943* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979), 235-248.

510. Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 35.

511. Λευτέρης Μαυροειδής, *Φάκελος Καραγιώργη. Οι ανακρίσεις, το μαρτύριο, το τέλος* (Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1990), 96-97.

υπέσκαπτε τον δημοκρατικό χαρακτήρα του Κόμματος και τον ίδιο τον λενινισμό.⁵¹² Ειδικά λοιπόν για την όποια μορφωτική και πνευματική δραστηριότητα, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι θέμα είναι αν μπορεί ο έγκλειστος μαθητής να διαφοροποιηθεί από την επίσημη κομματική γνώση και οργάνωση της μορφωτικής δουλειάς, η οποία περνά από την οργανωμένη επιτροπή μόρφωσης της Ομάδας Συμβίωσης. Άλλωστε, η μονολιθικότητα των κομμουνιστικών κομμάτων της εποχής δεν άφηνε περιθώρια «άσκοπων» ή ελευθεριακών πνευματικών αναζητήσεων.

Σε σχέση με το μορφωτικό έργο λοιπόν στις φυλακές και στις εξορίες, πρέπει να θυμόμαστε ότι εφαρμόζεται από άτομα που βρίσκονται υπό περιορισμό και υφίστανται στερήσεις και αδιέξοδα. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αποτελεί και έναν τρόπο άμυνας και έναν τρόπο αντιμετώπισης των βάρβαρων συνθηκών, της ανίας και του εγκλεισμού, καθώς ένα γεμάτο πρόγραμμα με μελέτη, γυμναστική και εργασία, μικρογιορτές και δημιουργική απασχόληση κρατά σε εγρήγορση τον νου και το σώμα των κρατουμένων. Πριν αναφερθούμε ειδικά στο μορφωτικό έργο των φυλακισμένων και εξορίστων, πρέπει να σημειώσουμε ξανά ότι το φαινόμενο που προσεγγίζουμε έχει έντονες διαφοροποιήσεις τοπικές και χρονικές και εκτείνεται σε μια μακρά χρονική διάρκεια. Η συστηματική χαρτογράφηση που προτείνει η Κ. Καμαρινού, με ιδιαίτερη αναφορά σε κάθε περίοδο και κάθε τόπο εξορίας, φαίνεται να εξαντλεί την παρουσίαση της έκτασης και της διαφοροποίησης του φαινομένου στο ογκώδες σύγγραμμά της (παρά το γεγονός ότι σημαντικές πλευρές της ζωής των κρατουμένων, που θα μας βοηθούσαν να εντάξουμε το εκπαιδευτικό έργο στην πραγματικότητα της κομματικής και συμβιωτικής ζωής της φυλακής και της εξορίας, δεν φωτίζονται επαρκώς).

Αν και η περιοδολόγηση του φαινομένου μπορεί να γίνει από διάφορες σκοπιές (για παράδειγμα, σε σχέση με την αντίστοιχη πολιτική ιστορία, σε σχέση με το νομικό οπλοστάσιο του κράτους, σε σχέση με τις κατηγορίες των φυλακισμένων και των εξορίστων, τις έμφυλες διαστάσεις του φαινομένου κ.λπ.), η περιοδολόγηση η οποία προτείνεται για το μορφωτικό έργο, όπως το ταξινομεί χρονολογικά η Κ. Καμαρινού, περιλαμβάνει τρεις περιόδους: α) την πρώτη περίοδο από το 1924 έως το 1942, β) τη δεύτερη περίοδο από το 1945 έως το 1966 και γ) την τρίτη περίοδο από το 1967 έως το 1974.⁵¹³

Η πρώτη περίοδος της οργανωμένης επιμόρφωσης συντελούνταν κυρίως στους άγονους και απομακρυσμένους τόπους εκτόπισης και σε ορισμένες μόνο φυλακές με χαρακτήρα αρχικά περισσότερο ιδεολογικής αυτομόρφωσης, παρά συλλογικής διαδικασίας. Μετά το 1936 το τοπίο άλλαξε και διευρύνθηκε τόσο το κοινωνικομορφωτικό όσο και το πολιτικό προφίλ των εξορίστων και φυλακισμένων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί να στρέφονται στην αναζήτηση των δημιουργικών στοιχείων μιας διαφορετικής κοινωνικοπολιτιστικής πρότασης, που θα βρει την έκφρασή της σε πολιτικό επίπεδο στην περίοδο της Εθνικής Αντίστασης και στις πρωτοβουλίες του

512. Γιάννης Μανούσας, *Ακροναυπλία (Θρύλος και Πραγματικότητα)* (Αθήνα: Καπόπουλος, 1975), 97-100.

513. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 29-31.

ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ. Η δεύτερη περίοδος, από τη συνθήκη της Βάρκιζας έως το 1966, δεν είναι ομοιογενής. Διαφορετικό κλίμα και επομένως διαφορετικές δυνατότητες ανάληψης επιμορφωτικών πρωτοβουλιών υπήρχαν την περίοδο αμέσως μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας (1945-αρχές 1946) και διαφορετικό την περίοδο 1946-1949, περίοδο κατά την οποία ο Εμφύλιος κορυφώνεται, έως και το 1952, που παύουν οι εκτελέσεις, και διαφορετικό για την υπόλοιπη περίοδο έως το 1966.

Στην πρώτη φάση, η μορφωτική δραστηριότητα δεν ήταν παρά η αντανάκλαση του επιμορφωτικού έργου που προηγήθηκε. Η συστηματοποίηση και η επιλεκτικότητα των επιμορφωτικών μαθημάτων με την ενίσχυση των πεδίων επαγγελματικής κατάρτισης χαρακτηρίζουν την επόμενη τρίτη φάση της μετεμφυλιακής περιόδου. Την περίοδο 1967-1974, που είχε πια συσσωρευτεί και αποκρυσταλλωθεί η ιστορική πείρα των πολιτικών κρατουμένων, το καθεστώς αναγκάστηκε να αλλάξει τακτική και σταδιακά παραχώρησε δικαιώματα μόρφωσης σε όλους τους φυλακισμένους. Την περίοδο αυτή, αν και η Αριστερά πλέον είναι πολυδιασπασμένη και δεν έχει την ίδια ιδεολογική ομοιογένεια, ο έγκλειστος πληθυσμός αξιοποίησε την ιστορική παρακαταθήκη και κατάφερε να εκφράσει την αντίθεσή του στο καθεστώς μέσω της πνευματικής του δράσης.⁵¹⁴ Πάντως οφείλουμε να σημειώσουμε ότι συχνά οι ίδιοι άνθρωποι που από τον Μεσοπόλεμο ή την εποχή του Εμφυλίου βρίσκονται πρώτη φορά στη φυλακή ή την εξορία για πολιτικούς λόγους θα συνεχίσουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα να είναι φυλακισμένοι ή εξόριστοι, τέμνοντας τις παραπάνω περιοδολογίες.

Μεταφέροντας τους προβληματισμούς της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στο ιδιότυπο μορφωτικό σύστημα των εγκλειστών, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ως κύριες πλευρές αυτής της οργανωμένης μόρφωσης τον δάσκαλο, τον μαθητή, το κράτος, το οικογενειακό περιβάλλον και το περιεχόμενο της γνώσης, όπως αυτά συναρθρώνονται σε διακριτά πεδία δύναμης.⁵¹⁵ Είναι φανερό ότι στην περίπτωση των φυλακισμένων και των εξορίστων το καθένα από αυτά τα στοιχεία λειτουργεί ιδιότυπα και διαμεσολαβείται από το καθολικό πλαίσιο του εγκλεισμού: απουσία δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών, έμμεση παρουσία της οικογένειας, που μπορεί να δρα συνολικά αρνητικά προς τις επιλογές του υποκειμένου, πίεση για δήλωση μετανοίας,⁵¹⁶ αλλά επίσης μπορεί να προμηθεύει τον φυλακισμένο ή τον εξόριστο με υλικό και βιβλία, ακόμα και παράνομα, δάσκαλος με διπλή ή μάλλον τριπλή ιδιότητα ως δάσκαλος, συγκρατούμενος/συνεξόριστος και κομματικός σύντροφος. Ανάλογα μαθητής/σύντροφος/συνεξόριστος και επίσης εκ περιτροπής άτομα που διδάσκουν και διδάσκονται. Διοίκηση της φυλακής που κινείται με βάση τους δικούς της στόχους έναντι των πολιτικών φυλακισμένων ή διοίκηση της χωροφυλακής που έχει τη δική της λογική έναντι των εξορίστων. Πολιτική ηγεσία που παρεμβαίνει στο καθεστώς του περιορισμού (και φυσικά δεν αποτελεί ένα ενιαίο

514. Στο ίδιο.

515. Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. 1, 21-39.

516. Ολυμπία Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ* (Αθήνα: Διογένης, 1981), 43.

σύνολο).⁵¹⁷ Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία της Αριστεράς μέσω της οργάνωσης της συλλογικότητας των διωκόμενων αγωνιστών αποκτά διαύλους επικοινωνίας, έναν οργανωτικό ιστό, θέτει στοχοθεσίες (όπως τη μόρφωση), ελέγχει και επιτηρεί, περιφρουρεί την ενότητα των μελών της και μπορεί να πραγματοποιεί τακτικούς και στρατηγικούς ελιγμούς (απεργίες πείνας, δημοσίευση διαμαρτυριών, δραπετεύσεις κ.λπ.).

Καθώς μιλάμε για μια οργανωμένη μορφωτική διαδικασία, θα στρέψουμε την προσοχή μας στον χώρο στον οποίο λάμβανε χώρα το μάθημα. Φυσικά εδώ δεν υπάρχουν κλασικές σχολικές αίθουσες μέσα σε σχολικά κτίρια και το μάθημα συχνά αποτελεί κάτι απαγορευμένο από τη διεύθυνση των φυλακών. Στη μακρά ιστορία των πολιτικών εξορίστων τόσο στις φυλακές όσο και στις εξορίες συναντάμε μια ποικιλία χώρων όπου το μάθημα λαμβάνει χώρα, μια ποικιλία που βρίσκεται σε συνάρτηση με: α) το κατά πόσο η διεύθυνση ή η χωροφυλακή επιτρέπει τα μαθήματα, β) τη χωροταξία του τόπου εξορίας ή της φυλακής. Μια έξοχη περιγραφή μιας σχετικά ελεύθερης χωροθέτησης προέρχεται από τον Β. Birtles, καθώς περιγράφονται οι εξοριστοι να έχουν νοικιάσει διάφορα σπίτια στην Ανάφη και να τα χρησιμοποιούν για να στεγάζονται και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητές τους:

Μας έδειξαν τα πέντε οικήματα που είχαν νοικιάσει από την ομάδα συμβίωσης. Γυμνά και παγωμένα. Το μοναδικό τζάκι βρισκόταν στην κουζίνα της ομάδας που συνδεόταν με το Σπίτι του Ένγκελς. Κάθε σπίτι είχε το έμβλημα του. Το Σφυροδρέπανο. Και υπήρχαν πορτρέτα του Μαρξ, του Λένιν, του Στάλιν, του Τέλμαν, του Γκόρκι, του Λίμπκνεχτ και του Μπαρμπίς από μολύβι και παστέλ. Και συνθήματα. «Ζήτω η απεργία πείνας» «αμνηστία ή θάνατος!».⁵¹⁸

Παράλληλα, ο διεισδυτικός Β. Birtles δεν παραλείπει να τονίσει το γεγονός ότι τα οικήματα, νοικιασμένα σπίτια από ντόπιους, είναι παλαιά, γεμάτα ψύλλους και μπάζουν αέρα, ενώ η Μ. Κεννα, πάλι για την Ανάφη στα μέσα της δεκαετίας του 1930, μας περιγράφει τις εγκαταστάσεις των εξορίστων εκτός από τα σπίτια και τα δωμάτια, που χρησίμευαν για ύπνο: «μια μεγάλη αίθουσα με τραπέζια και πάγκους ήταν απαραίτητη ως εστιατόριο ή τραπεζαρία... άλλα σπίτια είχαν διαμορφωθεί σε αίθουσες διδασκαλίας για μαθήματα και μελέτη, ενώ υπήρχε ένα καφενείο, μια βιβλιοθήκη και μια αίθουσα αναψυχής».⁵¹⁹

517. Για παράδειγμα αναφέρεται από τον Ιωαννίδη το γεγονός ότι στην Ακροναυπλία έγιναν συναντήσεις του στρατηγού Αγγελάτου ως απεσταλμένου του Μεταξά, που παρέκαμψε τη διοίκηση της φυλακής και τον μηχανισμό του Μανιαδάκη. Βλ.: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 67-68. Επίσης, όπως αναφέρεται συχνά, η εκτέλεση του Μπελογιάννη και των συγκρατούμενων του πραγματοποιήθηκε με την παράκαμψη τόσο της διοίκησης της φυλακής όσο και της κυβέρνησης του Ν. Πλαστήρα, με αποτέλεσμα ακόμα και την παραίτηση υπουργών (για παράδειγμα του Ι. Αγαπητού).

518. Bert Birtles, *Εξοριστοι στο Αιγαίο. Αφήγημα πολιτικού και ταξιδιωτικού ενδιαφέροντος*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2002), 156-157. Βλ. επίσης: Κεννα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 49.

519. Στο ίδιο, 63-64.

Για τον χώρο όπου διεξάγονται μαθήματα στο Τρίκερι,⁵²⁰ έχουμε την αναφορά ότι τον Αύγουστο του 1950, όταν οι γυναίκες ξαναγυρίζουν στο Τρίκερι

οι πιο δυναμικές και φωτισμένες γυναίκες κυρίως εκπαιδευτικές και τεχνίτριες προσπάθησαν στο να καλύτερέψουν τη ζωή τους τώρα που δεν είχαν πολλές αγγαρίες... Το ατελιέ της ζωγράφου Κατερίνας Χαιρέτη γνώρισε δόξες, καθώς και το ηγουμενικό κελί, όπου η Έλλη Νικολαΐδου μάθαινε τα νέα τραγούδια στις γυναίκες της χορωδίας. Εκεί μέσα γίνονταν το κρυφό σχολειό, εκεί δίνονταν διαλέξεις με θέματα αξιώσεων γιατί όλες τώρα μπορούσαν να παρακολουθούν και τα πιο βαθιά ζητήματα, σπουδασμένες τέσσερα χρόνια στο πανεπιστήμιο που λέγεται εξορία.⁵²¹

Η παραπάνω αναφορά προσδιορίζει εν μέρει και τα αποτελέσματα τα οποία έχει η μορφωτική εργασία, καθώς τα τέσσερα χρόνια εξορίας και ανάλογης μόρφωσης επιτρέπουν στις εξόριστες του Τρίκερι να παρακολουθούν και τα πιο βαθιά ζητήματα, όπως μας αναφέρει το απόσπασμα. Επίσης, οι εξόριστες μαζεύονται σε ομάδες των σαράντα ατόμων σε μια σκηνή και παρακολουθούν τη δασκάλα που μετέδιδε το μάθημα με τσίλιες, διότι οι συγκεντρώσεις απαγορεύονται με ποινή στρατοδικείου.⁵²²

Για την περίπτωση της Αίγινας, έχουμε τη μαρτυρία ότι, όταν τα μαθήματα και τα βιβλία και η γραφική ύλη απαγορεύτηκαν τελείως επί Μεταξά και ως το 1938, τα μαθήματα που στηρίζονταν στις αποθησαυρισμένες γνώσεις γράφονταν από την τριμελή μορφωτική επιτροπή και παραδίδονταν στους δασκάλους, οι οποίοι τα δίδασκαν στο προαύλιο την ώρα του περιπάτου με τη μέθοδο της «αλατιέρας», δηλαδή στη μέση ο δάσκαλος λέγοντας το μάθημα στους δύο μαθητές που βρίσκονταν εκατέρωθέν του.⁵²³

Για την περίπτωση της Ακροναυπλίας, μαθαίνουμε ότι ο εκεί εξόριστος Δ. Γληνός, εκλεγμένο μέλος της Ομάδας Συμβίωσης, ζήτησε, με όλο το κύρος που διέθετε ακόμα και στους διώκτες του, να αποδοθούν στους φυλακισμένους και τους εξόριστους τα βιβλία και τα τετράδιά τους, καθώς και ένα μικρό προαύλιο για μελέτη, πράγμα που τελικά έγινε αποδεκτό από τη διοίκηση. Το προαύλιο αυτό ονομάστηκε από τους κρατούμενους «προαύλιο Γληνού». Ενώ αργότερα, όταν απαγορεύτηκαν ξανά οι ελεύθερες διαλέξεις και τα μαθήματα, πληροφορούμαστε ότι ο Δ. Γληνός οργάνωνε ομιλίες μέσα στους θαλάμους μετά το σιωπητήριο.⁵²⁴

520. Η εγκατάσταση στο Τρίκερι έγινε γύρω από ένα μοναστήρι, όπου χρησιμοποιούνται εν μέρει χώροι του μοναστηριού και οι εξόριστες διαμένουν κυρίως στην ύπαιθρο μέσα σε σκηνές.

521. Αφροδίτη Μαυροειδή-Παντελέσκου, «Για την "αναμόρφωση" των γυναικών στη Μακρόνησο», στο *Στρατόπεδα Γυναικών*, επιμ. Βικτωρία Θεοδώρου (Αθήνα: [χ.ε.], 1975), 344-345.

522. Βικτωρία Θεοδώρου, «Πάλι στο Τρίκερι», *Ριζοσπάστης*, 30/8/1998, 33.

523. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 95. Για την περίοδο της Αίγινας επί Μεταξά, βλ.: Βάσος Γεωργίου, *Η ζωή μου*, τ. 2 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1992), 24, 25, 29.

524. Μ.Ε., «Στην Ακροναυπλία», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 544-547.

Στην Κέρκυρα, για την εποχή του Μεσοπολέμου σώζεται η μαρτυρία του Β. Νεφελούδη, ο οποίος αναφέρει ότι λόγω της εφαρμογής ενός ειδικού καθεστώτος κράτησης, της διαρκούς αυστηρής απομόνωσης, η όποια πνευματική δραστηριότητα γινόταν μέσω ενός κώδικα χτυπημάτων στον τοίχο (ο οποίος αναφέρεται ως σαντούρι) ή με την ανταλλαγή σημειωμάτων (μέθοδος «ντολμάς»), ενώ το όποιο μορφωτικό πρόγραμμα δουλεύεται από μνήμης, γεγονός που, όπως αναφέρει ο Β. Νεφελούδης, προκαλεί μια φοβερή εξάσκηση του μυαλού.⁵²⁵

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε και το ζήτημα των εποπτικών και βοηθητικών μέσων για τη μορφωτική δραστηριότητα, καθώς αυτά απουσιάζουν από τους τόπους εγκλεισμού. Συχνά οι κρατούμενοι «μπαζουν» βιβλία κρυφά μέσα στη φυλακή,⁵²⁶ ενώ κατασκευάζουν κρύπτες ώστε να τα κρύβουν σε περίπτωση εκκαθαριστικών επιχειρήσεων και ελέγχων. Συχνά γράφουν ή αντιγράφουν σε σμίκρυνση ολόκληρα βιβλία ή κείμενα, έτσι ώστε να καταλαμβάνουν ελάχιστο χώρο. Γίνεται η αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου χαρτιού ή πανιού που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γραφική ύλη.⁵²⁷

Αναφέρεται επίσης το γεγονός ότι οι πολιτικοί έγκλειστοι, ακόμα και στις πιο περιορισμένες από άποψη χώρου συνθήκες της φυλακής, κατάφερναν να συγκροτούν «μυστικές βιβλιοθήκες», που λειτουργούσαν δανειστικά. Μπορεί να διέθεταν ακόμα και υπεύθυνο βιβλιοθήκης που διακινούσε και πρότεινε βιβλία,⁵²⁸ ενώ αναφέρεται για τον Άη Στράτη, την περίοδο του Εμφυλίου και τη μετεμφυλιακή περίοδο, ότι οι νέοι εξόριστοι αναζητούσαν υλικό (βιβλία) το οποίο οι παλαιοί εξόριστοι (της εποχής του Μεταξά) φρόντιζαν να αποκρύβουν από τους πιθανούς μελλοντικούς εξόριστους.⁵²⁹

Όργανα διδασκαλίας, όπως μια υδρόγειος σφαίρα, ή μουσικά όργανα κατασκευάζονται από ταλαντούχους εξόριστους με ό,τι υλικό είναι διαθέσιμο.⁵³⁰ Χαρακτηριστικά στο αυτοβιογραφικό της έργο η Μ. Μαστρολέων Ζέρβα περιγράφει πώς ανέλαβε την κατασκευή μιας υδρογείου σφαίρας από γύψο, όπως ζήτησε η δασκάλα Κ. Μαμέλη για τις ανάγκες του μαθήματος της γεωγραφίας.⁵³¹ Κατά τη μαρτυρία του Γ. Α. Παπαθανασίου, ο μηχανικός του εμπορικού ναυτικού Λαμπαδάρης έφτιαξε ένα ομοίωμα μηχανής

525. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 100-102. Βλ. επίσης: Βασίλης Α. Νεφελούδης, *Αχτίνα Θ'* (Αθήνα: Ολκός, 1974), 150-151.

526. Κεppα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 160.

527. Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 37.

528. Κώστας Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας (4η Αυγούστου-“Αίγινα”)* (Αθήνα: Μέλισσα, 1966), 136.

529. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 256-257.

530. Πρέπει να σημειώσουμε ότι γενικά τα πράγματα αυτά λαμβάνουν άλλες διαστάσεις στο πλαίσιο των στερήσεων του εγκλεισμού, πολύ μεγαλύτερες από τις διαστάσεις που θα είχαν στην έξω ζωή. Χαρακτηριστική είναι, για παράδειγμα, η συγκινητική αφήγηση για την κατασκευή μιας αυτοσχέδιας κιθάρας από τον Γ. Κουτούγκο στην Ακροναυπλία. Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιλίτες 1937-1943*, 166-170.

531. Μαριγούλα Μαστρολέων-Ζέρβα, *Εξόριστες. Χίος, Τρίκερι, Μακρονήσι* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985), 124-127.

εσωτερικής καύσης πλοίου, που διευκόλυνε πολύ την εποπτική διδασκαλία του μαθήματος της μηχανικής. Η αναφορά αφορά τις φυλακές της Άμφισσας γύρω στο 1953.⁵³² Αξίζει να αναφέρουμε ότι η κατασκευή οργάνων και αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές είχε τονιστεί ιδιαίτερα από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς.⁵³³ Πολύ χαρακτηριστικό επίσης είναι το γεγονός ότι ο Μ. Παπαμαύρος, ο γνωστός μεταρρυθμιστής παιδαγωγός, ανέλαβε, όντας κρατούμενος και ο ίδιος, τη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων για τους φυλακισμένους, εφαρμόζοντας τις αρχές του σχολείου εργασίας και των γλωσσικών επεξεργασιών των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών της προπολεμικής εποχής μέσα στις συνθήκες της φυλακής.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο χρόνος της φυλάκισης αξιοποιήθηκε και για τη συγγραφή βιβλίων. Παράδειγμα αποτελεί το έργο του Ν. Ζαχαριάδη *Ο Αληθινός Παλαμάς*,⁵³⁴ που άσκησε σημαντική επίδραση στους φυλακισμένους, στρέφοντας την προσοχή τους προς το παλαμικό έργο, ή εκείνο της Έ. Παππά, όπως αναφέρει η ίδια, και του Ν. Μπελογιάννη, οι οποίοι, όντας κρατούμενοι στην ασφάλεια, ξεκίνησαν τη συγγραφή ενός έργου με θέμα την ιστορία της ελληνικής σκέψης από την αρχαιότητα ως σήμερα,⁵³⁵ ενώ γνωστή διεθνώς είναι η περίπτωση του Α. Γκράμσι και των *Τετραδίων της φυλακής*.⁵³⁶

Σε γενικές γραμμές, το μορφωτικό πρόγραμμα (με δεδομένη την ύπαρξη όλης της περιόδου που εξετάζουμε πολλών αναλφάβητων) περιλαμβάνει: μαθήματα βασικού αλφαριθμητισμού για τους τελείως αγράμματους (αναγκαίο στάδιο για οποιαδήποτε περαιτέρω μορφωτική δουλειά), διδασκαλία της γλώσσας και της γραφής, της αριθμητικής, πρόγραμμα σπουδών που αντιστοιχεί στο πρόγραμμα των μαθημάτων του αντίστοιχου δημοτικού και γυμνασίου, συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο με τη διδασκαλία ιστορίας, φιλοσοφίας (πάντα με μια μαρξιστική κατεύθυνση με τη χρήση των σημειώσεων του Γ. Ζεύγου, συχνά για την ελληνική ιστορία), ιστορίας του μπολσεβίκικου κόμματος, λενινισμού κ.ο.κ. Συχνά τα μαθήματα του ανώτερου κύκλου περιλαμβάνουν και μαθήματα λογιστικής, οικονομικών κ.λπ., καθώς οι εξόριστοι προσβλέπουν σε μια μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση μετά την απελευθέρωσή τους (με δεδομένο ότι ο δημόσιος τομέας είναι εξ ορισμού κλειστός για αυτούς). Επίσης διδάσκονται ξένες γλώσσες με προτίμηση στα ρωσικά.⁵³⁷ Η προβολή της ρωσικής γλώσσας την οποία συνα-

532. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 153.

533. Ενδεικτικά ως προς αυτό, βλ.: Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία». Ακόμα: της ίδιας, «Το Πρότυπον Ειδικών Σχολείων», *Παιδαγωγική*, τχ. 4 (Μάρτιος 1938): 142-147.

534. Νίκος Ζαχαριάδης, *Ο αληθινός Παλαμάς* (Αθήνα: Αλφειός, 2010).

535. Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 100-101.

536. Antonio Γκράμσι, *Ιστορικός υλισμός. Τετράδια της φυλακής*, μφρ. Τίτος Μυλωνόπουλος (Αθήνα: Οδυσσεάς, 2008).

537. Ο Ν. Ζαχαριάδης για το ζήτημα των ξένων γλωσσών χαρακτηριστικά σημειώνει: «Εδώ ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δώσουμε στις ξένες γλώσσες. Τα μέλη και τα στελέχη μας πρέπει να 'χουν τη φιλοδοξία, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, τη δημοτική, που πρέπει να την κατέχουν οπωσδήποτε, καλά, να μάθουν τουλάχιστον και μια ξένη γλώσσα. Εδώ πρώτη θέση κατέχουν τα ρουσικά...» Νίκος Ζαχαριάδης, *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ* (Αθήνα: Πορεία, 1978) 23.

ντάμε από την πλευρά της κομματικής ηγεσίας δεν πραγματοποιείται από άλλες πηγές, καθώς είναι εντελώς ανύπαρκτη από τον λόγο τόσο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών γενικά όσο και των αριστερών παιδαγωγών ειδικότερα. Μια σύντομη ανασκόπηση ενδεικτικών μαρτυριών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μας δείχνει πώς οργανώνονταν οι ομάδες, το πρόγραμμα σπουδών και τα γνωστικά αντικείμενα, περιλαμβάνοντας τόσο εγκύκλιες γνώσεις όσο και μαθήματα ιδεολογικοπολιτικής συγκρότησης.

Για τις φυλακές της Αίγινας το 1931 μας πληροφορεί το *Κόκκινο Ημερολόγιο*, στο οποίο κάτω από τον τίτλο του άρθρου του «Μπολσεβίκοι στη φυλακή – Η κολεκτίβα της Αίγινας» αναφέρεται ότι λειτούργησαν τρεις βαθμίδες σπουδών: κατώτερη, ανώτερη και ανώτατη. Σε αυτές εντάσσονταν οι σχολές και οι μορφωτικοί κύκλοι. Οι σχολές βάσης είχαν υποχρεωτική φοίτηση και διδάσκονταν τα «κομματικά οργανωτικά», τα «αγροτικά», τα συνδικαλιστικά και τα μαθήματα συνωμοτισμού. Η ανώτερη βαθμίδα περιλάμβανε τη διδασκαλία της πολιτικής οικονομίας και η ανώτατη τα μαθήματα φιλοσοφίας και θεωρίας του μαρξισμού.⁵³⁸ Επίσης δίδονται διαλέξεις από τους ίδιους τους μαθητές ως μέσο πιστοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων ή για τις ανάγκες ενός μαθήματος ή για τον αποχαιρετισμό κάποιου που αποφυλακίζεται. Ενώ για αυτό το σύστημα διδασκαλίας, που, όπως αναφέρει ο Κ. Μπίρκας, το εκθείασε και ο Δ. Γληνός στην Ακροναυπλία, σημειώνεται:

Οι μαθητές εδώ είναι οι ίδιοι εισηγητές και επιμελητές της διδακτέας ύλης. Και διδάσκοντες και διδασκόμενοι εξελίσσονται μόνοι τους σε αυτοδημιούργητους δασκάλους, με μόνο την απλή επίβλεψη και βοήθεια της όλης δουλειάς από το δάσκαλο της σχολής.⁵³⁹

Για τον Άγιο Ευστράτιο, στα μέσα της δεκαετίας του 1930, πληροφορούμαστε ότι

στην Ομάδα του Ακατρίδη γινόντουσαν μαθήματα, πολιτικά, συνδικαλιστικά, πολιτικής οικονομίας κλπ. Δάσκαλοι, απλοί εργάτες συνδικαλιστές, που τα σχολικά τους γράμματα δεν ξεπερνούσαν το δημοτικό, μα που είχαν μάθει γράμματα στα Σχολεία των φυλακών και της εξορίας.⁵⁴⁰

Για την Ανάφη, για την τετραετία 1936-1940, ο Κ. Μπίρκας, μέλος του γραφείου της μορφωτικής επιτροπής από το 1939, μας πληροφορεί ότι

Στην ομάδα της Ανάφης, επί 4 συνεχή χρόνια (1936-1940) λειτούργησαν πλήθος σχολές, θαλαμικές και κεντρικές, και διδάχθηκαν ένα πλήθος μαθήματα πάσης

538. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 90-91.

539. Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας*, 133-136.

540. Αλέκος Βασιλάκης, «Στον Άη Στράτη», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 538-539.

φύσης και όλων των κατηγοριών και βαθμίδων: 1) στον τομέα της γενικής μόρφωσης... 2) στον τομέα της πολιτικοκομματικής μόρφωσης...⁵⁴¹

Για την Κίμωλο του 1938, η Μ. Αγγριγιαννάκη-Καραγιώργη μας πληροφορεί ότι συνέχισε τα μαθήματα γερμανικών που τα είχε αρχίσει στο πανεπιστήμιο πριν από τη σύλληψή της, με δασκάλα την εξόριστη Φ. Χατζηδάκη. Ενώ, παράλληλα, αναφέρεται στο γενικά ανεπτυγμένο πνευματικό κλίμα της Ομάδας Συμβίωσης, που έδινε ερεθίσματα για περαιτέρω γνώση.⁵⁴²

Το ημερήσιο πρόγραμμα που ακολουθούσαν σε γενικές γραμμές οι εξόριστοι αποτυπώνεται χαρακτηριστικά από τον Γ. Πικρό στη μαρτυρία του από τη Φολέγανδρο του 1935:

...ξυπνάνε όλοι στις 7. Στις 8 έχουν πάρει το πρωινό ρόφημα, τσάι του βουνού με ψωμί και κάθονται στις διαλέξεις, άλλοτε χωρισμένοι σε ομάδες με τον ομαδάρχη τους και τους εισηγητές των και άλλοτε όλοι μαζί στις κοινές διαλέξεις. Ακούνε ομιλίες και οργανωτικά, συνδικαλιστικά, αγροτικά, λενινισμό κλπ. Κατόπιν κάνουν ξεχωριστή μελέτη ο καθένας... στις 4 πάλι διάλεξη, ύστερα διάβασμα, φαγητό, ανάπαυση, ύπνος. Διαλέξεις μορφωτικές γίνονται 2 τη βδομάδα.⁵⁴³

Στην Ακροναυπλία οργανώθηκαν μαθήματα πολιτικά-ιδεολογικά, καθώς και στοιχειώδους, γενικής και ευρύτερης μόρφωσης. Τα μαθήματα διεξάγονταν σε ομοιογενείς ομάδες των 12 το πολύ ατόμων. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η διάλεξη, οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, έθεταν ερωτήσεις και έπαιρναν τις απαντήσεις από τον δάσκαλο ή την ομάδα την επόμενη μέρα.⁵⁴⁴ Για τα μαθήματα της στοιχειώδους και γενικής μόρφωσης, ο Β. Γιαννόγκωνας αναφέρει: «εγώ παρακολουθούσα την ελληνική και την παγκόσμια γεωγραφία, μαθηματικά τις τέσσερις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση), κλάσματα, δεκαδικούς, συμμιγείς, προβλήματα τόκου και άλγεβρα».⁵⁴⁵

Για τις φυλακές της Καλαμάτας της περιόδου 1945-1947, ο Σ. Κράνιας στη συνέντευξή του στην Κ. Καμαρινού αναφέρει:

Στην αρχή η μελέτη γινόταν απρογραμματίστα, χωρίς συγκεκριμένους στόχους. Διαβάζαμε όλοι, ξέραμε-δεν ξέραμε γράμματα, καταλαβαίναμε-δεν καταλαβαίναμε αυτά που διαβάζαμε και εν τέλει απλά ψάχναμε τον καιρό μας

541. Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας*, 54-58.

542. Μαρία Καραγιώργη, *Μέχρι την απόδραση* (Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1989), 217.

543. Γιώργης Πικρός, *Οι ρίζες του λαϊκού μας κινήματος*, τ. 8 (Αθήνα: Καρανάσης, 1978), 326.

544. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 132.

545. Βασίλης Γιαννόγκωνας, *Ακροναυπλία* (Αθήνα: Δίφρος, 1963), 36.

όσοι από μας δεν ξέραμε και πολλά γράμματα... ευτυχώς οι υπεύθυνοι είδαν γρήγορα το πρόβλημα και οργανώθηκαν τμήματα από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις γραμματικές γνώσεις του καθένα. Έτσι γίνανε τμήματα του δημοτικού, του γυμνασίου, λογιστικών, ξένων γλωσσών κ.ά.⁵⁴⁶

Στις φυλακές της Κέρκυρας, για την περίοδο 1949-1950 (κατά την οποία η πολιτεία έχει σκληρύνει τη θέση της όσον αφορά την αντιμετώπιση των πολιτικών της αντιπάλων και τα μαθήματα των πολιτικών φυλακισμένων διώκονται), ο Μ. Γλέζος αναφέρει σε συνέντευξή του στην Κ. Καμαρινού πως οργανώθηκαν «από μνήμης» μαθήματα «ό,τι ξέρει ο ένας να το μαθαίνει στον άλλο...». Κατά τη διάρκεια του προαυλισμού (τέσσερα μισάωρα της ημέρας)

...τον πληροφορούσαμε ποιον θα συναντήσει, τι μάθημα θα διδαχθεί ή θα διδάξει, πχ την τάδε μέρα, την τάδε ώρα του περιπάτου, θα είσαι στη μέση, ανάμεσα στον τάδε και τάδε και θα τους διδάξεις αυτό και αυτό... όλα τα μαθήματα ήταν προφορικά και από μνήμης... ποτέ δεν μπόρεσαν οι αρχές να ανακαλύψουν τους μηχανισμούς μας.⁵⁴⁷

Το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω, είναι συχνά εντελώς διαφορετικό από το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις παρεχόμενες γνώσεις, τις οποίες κάποιος θα μπορούσε να λάβει στο ελληνικό σχολείο της εποχής (κυριαρχία των αρχαίων ελληνικών, μονόδρομος προς το πανεπιστήμιο, ουσιαστική έλλειψη της τεχνικής εκπαίδευσης, έλλειψη αναφοράς στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ακραίος βερμπαλισμός). Βλέπουμε ότι περιλαμβάνει αντικείμενα πρωτόγνωρα για τους φυλακισμένους και τους εξόριστους, κάθε μορφωτικού επιπέδου (λενινισμός, συνδικαλιστικά, συνωμοτικότητα, πολιτική οικονομία) με στόχο να βελτιώσει το επίπεδο των μελών και στελεχών του Κόμματος και με κύριο σημείο αναφοράς την αρτίωση της ιδεολογικοπολιτικής συγκρότησης, τις κομματικές δραστηριότητες της συνδικαλιστικής δουλειάς, των αρχών του Κόμματος και της περιφρούρησης από τις προκλήσεις των κρατικών οργάνων. Τα παραπάνω δεν αντλούν μόνο από το σύστημα εκπαίδευσης, αλλά από το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της μορφωτικής δουλειάς του Κόμματος, όπως αυτή μορφοποιείται στα *Επίσημα Κείμενα* και τις αποφάσεις για τη μόρφωση των μελών μέσα στις τοπικές οργανώσεις και τις κομματικές σχολές. Πάρα τις σκόρπιες αναφορές που είδαμε παραπάνω και αφορούν τη μέθοδο διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σπουδών, το οποίο κατά περιστάσεις ακολουθεί το αντίστοιχο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πιστεύουμε ότι οι μορφωτικές αυτές δραστηριότητες αντλούν σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο εσωκομματικής

546. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 148.

547. Στο ίδιο, 187.

μορφωτικής δουλειάς.

Σε αυτό το πλαίσιο, οι αριστεροί παιδαγωγοί (αναφέραμε παραπάνω την τριπλή ιδιότητα του δασκάλου, συντρόφου και συκρατούμενου) βρίσκονται σε μια νέα ποιοτική σχέση με τους μαθητές, διάφορη από το πλαίσιο και τα όρια που επιτρέπει και προσφέρει το αστικό κράτος.⁵⁴⁸ Ο λόγος των αριστερών παιδαγωγών (που τώρα δραστηριοποιούνται και ως οργανικοί διανοούμενοι) και η σχολική πορεία των μαθητών αποκτούν τώρα νέο προσανατολισμό και εμπλουτίζονται με τη στοχοθεσία του απελευθερωτικού πράττειν. Αυτό φαίνεται και από τις διακηρύξεις και τους κανόνες των Ομάδων Συμβίωσης των πολιτικών κρατουμένων. Επίσης προκύπτει ένα γνωστικό διαφέρον που επιτρέπει, ή έστω προσδίδει, στα δρώντα υποκείμενα μια νέα πολιτική αντίληψη για το σχολείο και τη διαδικασία της μάθησης.⁵⁴⁹ Το ενδιαφέρον αυτό, η κοινωνική αλλαγή και η ταξική πάλη βρίσκονται σε μια άμεση συνάφεια με την ίδια την κατάσταση των μαθητών ως διωκόμενων για πολιτικούς λόγους, μια κατάσταση που, από την άποψη των αριστερών εξόριστων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, μπορούμε να πούμε ότι αντανακλά τις αρχές του σχολείου εργασίας κατά έναν τρόπο μέσα σε ιδιόζυγες συνθήκες. Σωστά η Κ. Καμαρινού τονίζει ότι σε σύγκριση με τα νεότερα και ατελέσφορα προγράμματα επιμόρφωσης φυλακισμένων ποινικών, που χαρακτηρίζονται από την ετεροκίνηση, το επιμορφωτικό πρόγραμμα των πολιτικών κρατουμένων χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια.⁵⁵⁰ Αυτό φαίνεται και από τις διακηρύξεις της Αριστεράς για το ανέβασμα του πολιτιστικού επιπέδου των μελών της και την απόκτηση μιας γενικής παιδείας.⁵⁵¹ Δίπλα σε αυτά, οι γνώσεις που παρέχονται συχνά αφορούν άμεσα ζητήματα, όπως μια επικείμενη δίκη και τις νομικές λεπτομέρειές της, την οργάνωση του συνδικαλισμού, τη συνωμοτικότητα,⁵⁵² κανόνες υγιεινής και ζητήματα υγείας, που γενικά ταλαιπωρούν τους ασθενικούς οργανισμούς των εγκλείστων, αλλά επίσης και συχνά είναι άγνωστοι σε εγκλείστους αγροτικών περιοχών. Αυτό το υποκείμενο το οποίο προβάλλεται ως μαθητής και επιθυμεί να μετέχει συνειδητά στην κοινωνική και πολιτική ζωή αποτελεί και το ιδανικό το οποίο αναδεικνύεται στα αναγνωστικά του Βουνού, καθώς τα παιδιά, όπως είδαμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, συμμετέχουν έντονα στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Κορύφωση της συλλογικής, διεπιστημονικής εργασίας της Αριστεράς, με άμεσες συνέπειες στην πολιτική και πλατιά απήχηση, όπως είδαμε σε άλλο κομμάτι της εργασίας μας αναλυτικότερα, αποτελεί το επιστημονικό έργο του περιοδικού *Ανταίος*, όπου

548. Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 112.

549. Jürgen Habermas, *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μτφρ. Αντώνης Οικονόμου (Αθήνα: Πλέθρον, 1990), 93-112.

550. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 29.

551. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έργο του Ν. Ζαχαριάδη «Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ». Ζαχαριάδης, *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ*, 9-10.

552. Ο Γ. Ιωαννίδης αναφέρεται με υπερηφάνεια στη «διαπαιδαγώγηση στην Κονσπύρατσια» που καλλιέργησε ο ίδιος στο Κόμμα, βλ.: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 100.

πρώτη φορά παιδαγωγοί, οικονομολόγοι, γεωπόνοι, μηχανικοί, γιατροί κ.ά. διαμορφώνουν μια ενιαία και συνεκτική πρόταση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Άλλωστε, έχουμε τη μαρτυρία ότι οι κρατούμενοι διδάσκονταν μαθήματα ανάλογου περιεχομένου (π.χ. γυναικείες φυλακές Αβέρωφ τη δεκαετία του 1960).⁵⁵³ Μπορούμε να υποστηρίξουμε, για να γίνει κατανοητή η ποιοτική διαφορά, ότι ποτέ πριν και ποτέ κατοπινά από την άποψη του απλού μαθητή στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος η μελέτη της γεωγραφίας ή της χημείας δεν αποκτά τέτοιο ενδιαφέρον πολιτικό και οικονομικό, που να συναρθρώνεται με το όραμα της ανάπτυξης και τις πολιτικές επιδιώξεις ενός μαζικού πολιτικού κινήματος. Για παράδειγμα, στο μάθημα της γεωγραφίας οι εξόριστοι μαθαίνουν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής και το τι παράγει, αλλά και τι μπορεί να παραγάγει.

Πιστεύουμε ότι αυτό, χωρίς να αγνοούμε τον κίνδυνο της εξιδανίκευσης, αποτελεί μια υπαρκτή διάσταση του μορφωτικού έργου που αφορά τόσο τους φυλακισμένους εξόριστους όσο και τη διαφωτιστική επιμορφωτική εργασία των οπαδών της Αριστεράς. Παράλληλα, αποτελεί πολιτική πράξη που ανταποκρίνεται στην τόσο χαρακτηριστική πρακτική των αριστερών και εργατικών κομμάτων για μόρφωση των μελών τους και το ανέβασμα του πνευματικού και πολιτιστικού επιπέδου της εργατικής τάξης.

Παράλληλα, όπως σωστά αναπτύσσει το ζήτημα η Κ. Καμαρινού, η μόρφωση στις φυλακές απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικες και προσλαμβάνεται ως μορφή επιμόρφωσης ενηλίκων. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι έχουμε και περιπτώσεις όπου υπάρχουν παιδιά στους τόπους εξορίας και φυλακής και υπάρχει και μέριμνα για τη μόρφωσή τους (για παράδειγμα, Τρίκερι, γυναικείες φυλακές Αβέρωφ κ.λπ.). Επίσης, υπάρχει πλήθος ανηλίκων (παιδιών 10 ή 11 χρόνων ή εφήβων) που είτε ως «συμμοριόπληκτοι» είτε ως αιχμάλωτοι αντάρτες του κυβερνητικού στρατού (τα χρόνια του Εμφυλίου) βρίσκονται σε φυλακές ή τόπους εξορίας. Μια ιδιαίτερη πτυχή της αντιμετώπισης από την πλευρά του κράτους των ανήλικων κρατουμένων αποτελεί και η περίπτωση των βασιλικών τεχνικών σχολών της Λέρου.⁵⁵⁴

Η προσέγγιση λοιπόν της ανάπτυξης του αριστερού εκπαιδευτικού έργου στις φυλακές δεν μπορεί να παραλείψει την κατανόηση της νέας ποιοτικής σχέσης που αναπτύσσεται από το γεγονός ότι ένα πολιτικό κόμμα συγκροτεί σε μια νέα οργανική ενότητα τους διανοούμενους/εκπαιδευτικούς με τους μαθητές. Το γεγονός αυτό αλλάζει και το περιεχόμενο της γνώσης και την προσήλωση των μαθητών/ενηλίκων.⁵⁵⁵

553. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 180.

554. Τασούλα Βερβενιώτη, «Οι ανήλικοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού. Από τις φυλακές και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στις βασιλικές τεχνικές σχολές Λέρου», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 238-258.

555. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 65-78.

Ενδεικτικό αυτού είναι ότι έχουμε μαρτυρίες για το γεγονός ότι σε μια σειρά μαθημάτων γνωστοί και μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Δ. Γληνός, βρέθηκαν στη θέση του μαθητή (για τα συνδικαλιστικά μαθήματα), ενώ στη θέση του δασκάλου ήταν κάποιο εργατικό και συνδικαλιστικό στέλεχος με ελλιπέστατα προσόντα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά εμπειρική γνώση από τους συνδικαλιστικούς αγώνες:

...κι ο Γληνός, ο γενικός του υπουργείου παιδείας, ο διεθνούς φήμης παιδαγωγός, ο καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, θεμελιωτής της ελληνικής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος κάθισε στον πάγκο ήσυχος, καλός, πειθαρχικός και πάντα «μελετημένος» μαθητής και «άκουγε» προσεκτικά και με συνείδηση το δάσκαλο-εργάτη.⁵⁵⁶

Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική και επιστημονική ευρύτερα γνώση και στοχασμός στο πλαίσιο ενός κομμουνιστικού κόμματος συναρθρώνονται εσωτερικά σε ένα σύνολο με πρακτικές και χειραφετητικές απολήξεις και αιτήματα, γεγονός αδιανόητο για την παιδαγωγική επιστήμη στο πλαίσιο των αστικών θεσμών. Αξίζει να αντιπαραβάλουμε σε αυτό το σημείο τη στρατηγική κινήσεων του Δ. Γληνού και των μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τις δεκαετίες του 1910 και του 1920, οι οποίοι κινούνται για τις ανάγκες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εντός των εκπαιδευτικών θεσμών του κράτους ή, στην καλύτερη περίπτωση, τέμνονται οι κινήσεις τους με τις κινήσεις της Διδακταλικής Ομοσπονδίας και τους προοδευτικούς δασκάλους, αλλά δεν ταυτίζονται.

Ποια αποτελέσματα παρήγαγε η μορφωτική δουλειά στις φυλακές και στις εξορίες; Στο ερώτημα αυτό από μια άποψη δεν χωρούν σίγουρα ποσοτικές μετρήσεις για την ικανοποίηση που προκύπτει από τη μελέτη μέσα στις άσχημες συνθήκες της έγκλειστης ζωής. Έχουμε αναφορές, για παράδειγμα, για ενθουσιασμένους ενήλικες όταν κατέκτησαν το επίπεδο της γραφής και της ανάγνωσης.⁵⁵⁷ Ούτε για τη μοναδική δυνατότητα απλοί εργάτες και αγρότες από τα ορεινά διαμερίσματα της χώρας να παρακολουθήσουν μια διάλεξη του Γληνού ή του Σβώλου ή μια παράσταση με τη συμμετοχή του Μ. Κατράκη ή την επιμέλεια του Γ. Ρίτσου. Παράλληλα, αναφέρονται περιπτώσεις γνωστών καλλιτεχνών που αργότερα ανέπτυξαν το ταλέντο τους, αφού το ανακάλυψαν μέσα στους τόπους εγκλεισμού. Επιπλέον διερεύνηση θα μπορούσε να μας φωτίσει για το πλήθος των εξόριστων γυναικών από αγροτικές περιοχές, ειδικά της περιόδου μετά το 1945 με το πλήθος των συλλήψεων, που μετά την ποινή τους επιστρέφουν στον τόπο τους, έχοντας όμως βιώσει πρώτη φορά μια νέα μορφή κοινωνικότητας και οργανωμένης μορφωτικής δραστηριότητας, αλλά και νέες συνήθειες. Η Έ. Παππά, για παράδειγμα, αναφέρει για τις φυλακές Αβέρωφ: «έτσι πεντακάθαρες και με καθαρά εσώρουχα κάθε μέρα, οι γυναίκες που έρχονταν κι από τα πιο μακρινά χωριά, απαλλαγμένες πια από τις

556. Βασιλάκης, «Στον Άη Στράτη», 538.

557. Παπαδούκα, *Γυναίκες φυλακές Αβέρωφ*, 36-37.

προκαταλήψεις του τόπου τους για την προσωπική καθαριότητα των γυναικών, είχαν μπει στον πολιτισμό».⁵⁵⁸

Η έρευνα για τα αποτελέσματα της μορφωτικής εργασίας στους τόπους φυλακής και εξορίας, όσον αφορά τη μεγάλη μάζα των εγκλειστών, δεν περνά από επίσημες καταγραφές και καταμετρήσεις, καθώς δεν υπάρχουν στατιστικές ούτε αποδίδονται επίσημοι τίτλοι σπουδών στους εγκλειστούς μαθητές. Για τη μάζα των ανώνυμων αντρών και γυναικών, που βίωσαν τις συνθήκες φυλάκισης και εξορίας, για πολιτικούς λόγους ίσως έμμεσα μπορούμε να εντοπίσουμε τις συνέπειες της μορφωτικής εργασίας των τόπων εγκλεισμού στρέφοντας την προσοχή μας στις μαρτυρίες από την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου και τη συγκρότηση του εαμικού μπλοκ εξουσίας (όσον αφορά τους φυλακισμένους και τους εξόριστους ως το 1942). Για τους φυλακισμένους και τους εξόριστους του Εμφυλίου και των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων, ίσως μπορούμε να ανιχνεύσουμε τα όποια πιθανά αποτελέσματα της μορφωτικής δράσης στην πορεία συγκρότησης της ΕΔΑ ή στη μελέτη της αγροτικής κοινωνίας στη μεταπολεμική Ελλάδα ή της κοινωνικής ευρύτερα ιστορίας της μεταπολεμικής Ελλάδας.

Ωστόσο, ο διακηρυγμένος στόχος από την πλευρά των αριστερών για τη μορφωτική εργασία συμπυκνώνεται στα όσα γράφει ο Τ. Φίτσος:

στις κολληχτίβες τόσο των φυλακισμένων όσο και των εξορίστων το μορφωτικό είναι κείνο που τους απασχολεί –θα πρέπει να τους απασχολεί– το περισσότερο μέρος. Κι' αληθινά. Σα δεν εκμεταλλευτούμε το διάστημα αυτό που μας δίνεται χωρίς να μας απασχολεί –όπως όταν είμαστε έξω– η πραχτική δουλειά μέσα στη μάζα κι' ένα σωρό άλλες φροντίδες, αν, λέω, δεν εκμεταλλευτούμε τον καιρό αυτό να διαβάσουμε, να ακούσουμε απ' άλλους συντρόφους αυτά που εμείς δεν τα ξέρουμε, τότε τι κάνουμε μεσ' στη φυλακή ή στην εξορία; Η φυλακή κι' η εξορία είναι σχολείο για την επανάσταση. Ένας καλός σύντροφος πρέπει να ξέρει να εκμεταλλεύεται το κάθε τι που θα του δώσει ωφέλειες για το Κόμμα.⁵⁵⁹

Η πηγή από την οποία εκκινά η μορφωτική δραστηριότητα των εξορίστων και των φυλακισμένων είναι η διάθεση και ο διακηρυγμένος στόχος του Κόμματος μετά τη διακήρυξη της μπολσεβικοποίησης για το ανέβασμα του μορφωτικού επιπέδου των μελών του.⁵⁶⁰ Τα αποτελέσματα της μόρφωσης πρέπει να είναι τέτοια ώστε

558. Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 112.

559. Τάκης Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου. 7ο», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 25/7/1933, 3.

560. Όπως σημειώνει εύστοχα ο Π. Βόγλης, οι φυλακές γίνονται αντιληπτές από το Κόμμα ως χώροι όπου λαμβάνει χώρα μια διαδικασία «μετασχηματισμού κρατούμενων σε κομμουνιστές». Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 294.

ο κάθε σύντροφος να συνηθίσει, να μάθει να συντάξει μια προκήρυξη, ένα φεί-βολάν, μιαν ανταπόκριση, να καταρτίζει μια ημερήσια διάταξη. Υπάρχει τμήμα –αυτό φυσικά στην εξορία– που συνηθίζεις να εκφωνείς λόγους, μαθαίνεις πρακτικά πως μπορείς να παλεύεις στην αυτοάμυνα προστατεύοντας τον ομιλητή από τους χαφιέδες, τους αρχίους, τους σοσιαλφασίστες και τόσα άλλα μορφωτικά εφόδια αποχτάς.⁵⁶¹

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το περιεχόμενο της μορφωτικής εργασίας συνδέεται στενά με τα συνδικαλιστικά και ιδεολογικά μαθήματα τα οποία προώθησε από νωρίς το ΚΚΕ, από τις αρχές της δεκαετίας του 1920, στους κόλπους του για τα μέλη του. Οι ανάγκες της δουλειάς του Κόμματος, όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα στον τομέα της συγγραφής ανταποκρίσεων, απασχολεί συχνά τον κομματικό Τύπο, καθώς η ποιότητα, η εγκυρότητα και η αρτιότητα των κειμένων των ανταποκριτών γίνονται αντικείμενο κριτικής.

Από την άλλη, ισχυρές αναφορές έχουμε για το γεγονός ότι στους τόπους εγκλεισμού οι κρατούμενοι, εκτός από την κομματική, γενική και βασική μόρφωση, απέκτησαν και ένα σύνολο από εξειδικευμένες γνώσεις αναφορικά με την άσκηση ενός επαγγέλματος, με δεδομένο μάλιστα ότι είναι αποκλεισμένοι από τον δημόσιο τομέα. Με αυτό έγινε δυνατό να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα μετά την αποφυλάκισή τους (δημοσιογραφία, λογιστική, ραπτική, κομμωτική κ.λπ.).⁵⁶² Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Παπαθανασίου για τα αποτελέσματα των μαθημάτων Μηχανικής στις φυλακές της Άμφισσας στις αρχές της δεκαετίας του 1950,

μερικοί κρατούμενοι από την ύπαιθρο, κυρίως αγρότες, που αποφυλακίστηκαν νωρίτερα από εμάς, έπιασαν, με τα εφόδια που τους δώσαμε, εύκολα δουλειά σε γεωργικές μηχανές (θεριζοαλωνιστικές, τρακτέρ κλπ) και ανταποκρίθηκαν. Μας έγραψαν γι' αυτό ευχαριστήριες επιστολές.⁵⁶³

Για το γενικότερο αποτέλεσμα των μαθημάτων, ο Β. Μπαρτζιώτας αναφέρει ότι εργάτες και αγρότες στελέχη με τη μορφωτική τους εργασία στις φυλακές και τις εξορίες είχαν φτάσει στο επίπεδο να μπορούν να αρθρώσουν σε ένα ακροατήριο τις πολιτικές τους θέσεις.⁵⁶⁴

Αντίστροφα, τα πολιτικά αποτελέσματα της θανατοπολιτικής και βιοπολιτικής που πρότεινε το κράτος και στόχευαν στην αναμόρφωση ή στην εξόντωση είχαν περισσότερο κατασταλτικά αποτελέσματα μάλλον παρά ιδεολογικά. Παράδειγμα του γεγονότος

561. Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου. 7ο», 3.

562. Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 19-20.

563. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 153.

564. Βασίλης Μπαρτζιώτας, *Στις φυλακές και τις εξορίες* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1978), 54.

αυτού είναι ότι τα αποτελέσματα των εκλογών της 5ης Μαρτίου 1950 είναι συντριπτικά για τη Δεξιά ακόμα και στο στρατόπεδο της Μακρονήσου, που το κράτος διακήρυσσε ως τόπο αναμόρφωσης, καθώς η Δημοκρατική Παράταξη αναδεικνύεται πρώτο κόμμα στις προτιμήσεις των εξορίστων.⁵⁶⁵ Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και οι Βρετανοί αξιωματικοί εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους και τις ενστάσεις τους για το στρατόπεδο της Μακρονήσου. Ο Άγγλος αντισυνταγματάρχης D. I. Strangeways, που επισκέφθηκε το στρατόπεδο στις 5 και 6 Ιανουαρίου 1950, σημειώνει ότι η κατάσταση στο στρατόπεδο «θύμιζε πολύ αυτή παρόμοιων γερμανικών στρατοπέδων στα 1945».⁵⁶⁶ Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι μετρώντας τα αποτελέσματα του εγκλεισμού, από την άποψη του σωφρονισμού ή της εξόντωσης των πολιτικών αντιπάλων, ενδεικτικές είναι οι αναφορές που έχουμε για τους αριθμούς, 45.000-50.000 δηλώσεις μετανόιας επί της δικτατορίας Μεταξά.⁵⁶⁷ Από την άλλη πλευρά, ο Γ. Μαργαρίτης τονίζει το γεγονός ότι λειτούργησε επιτυχώς το στρατόπεδο της Μακρονήσου από στρατιωτική άποψη, στέλνοντας όντως αποτελεσματικό στρατό στο μέτωπο.⁵⁶⁸

Για την επίσημη Αριστερά η «θαρρητή» στάση των εγκλειστών της Ακροναυπλίας θα αποτελέσει κριτήριο τον κρίσιμο πρώτο καιρό της Κατοχής, όταν το ΚΚΕ προσπαθεί να αναδιοργανώσει τις δυνάμεις του. Απελευθερωμένοι Ακροναυπλιώτες (που δεν έχουν προχωρήσει σε δήλωση μετανόιας) θα αποτελέσουν τα μόνα σχεδόν έμπιστα άτομα που θα αναλάβουν την ηγεσία και την ανασυγκρότηση του ΚΚΕ και θα καθοδηγήσουν το ΚΚΕ τα χρόνια της Κατοχής. Ειδικά η εξορία στην Ακροναυπλία, χαρακτηριστικό της ταυτότητας που κατάφεραν να οικοδομήσουν οι εξόριστοι σε ορισμένες συνθήκες, θα προβληθεί από τον κομματικό λόγο, ενώ τα μέλη της Ομάδας Συμβίωσης, όταν αναφέρονται και τα κατοπινά χρόνια ως Ακροναυπλιώτες, θα έχουν αυξημένο κύρος και «περγαμηνές αγωνιστικότητας». Από άποψη κατάρτισης, τα μαθήματα της συνωμοτικότητας, οι εμπειρίες της παρανομίας και οι γνώσεις των πολιτικών κρατουμένων γενικά φαίνεται ότι έπαιξαν μεγάλη σημασία όταν τα πρώτα χρόνια της Κατοχής, μέσα σε συνθήκες παρανομίας και απαγορεύσεων, οι κομμουνιστές προχωρούν στην αναδιοργάνωση του κόμματός τους και στη συγκρότηση του ΕΑΜ. Σίγουρα, η εμπειρία των προηγούμενων 15 ή ακόμα και 20 χρόνων διώξεων και παράνομης ή ημιπαράνομης

565. Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: Το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση), 82-83.

566. Βλ.: Πολυμέρης Βόγλης, «'Δεν εντυπωσιάστηκα από τον ενθουσιασμό του κοινού'. Η Μακρόνησος από τη σκοπιά ενός Βρετανού αξιωματικού», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 177.

567. Ρούσσοσ Σ. Κούνδουρος, *Η ασφάλεια του καθεστώτος. Πολιτικοί κρατούμενοι, εκποτίσεις και τάξεις στην Ελλάδα 1924-1974* (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1978), 118-133.

568. Γιώργος Μαργαρίτης, «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η "Στρατιωτική" Περίοδος (1947 - 1949)», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 275-284.

δραστηριότητας είχε μεγάλη σημασία και στα χρόνια αυτά. Έμμεσα, για τον διαπαιδαγωγικό λόγο του ΚΚΕ, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εμπειρίες των φυλακών και της εξορίας θα διανθίσουν τα κομματικά ηρωλόγια, τα οποία χαρακτηρίζονται από αποσιωπήσεις και εξιδανικεύσεις.⁵⁶⁹ Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης ότι η εμπειρία των πολιτικών διώξεων αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και αξιοποιήθηκε από πολλούς Νεοέλληνες αριστερούς, κυρίως λογοτέχνες και ευρύτερα καλλιτέχνες, οι οποίοι μέσω της καλλιτεχνικής τους ματιάς μίλησαν για τις περιπέτειες της εξορίας και της φυλάκισης, των βασανιστηρίων και των αντιστάσεων που προέβγαλαν οι φυλακισμένοι και οι εξόριστοι.

Φυσικά, το ίδιο σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ένα μεγάλο πλήθος φυλακισμένων και εξορίστων κατέγραψε τις εμπειρίες του από τη φυλακή και τις εξορίες και τις εξέδωσε, έστω και αρκετά χρόνια μετά τα γεγονότα. Το υλικό αυτό αποτελεί μια ανεκτίμητη πηγή για τις συνθήκες κράτησης και τα σωφρονιστικά ιδρύματα της εποχής. Ωστόσο, και το σύνολο των απομνημονευμάτων (με τη μορφή βιβλίων ή άρθρων) διακρίνεται ανάλογα με την περίοδο κατά την οποία γράφτηκε. Οι αφηγήσεις, οι κριτικές για τα γεγονότα της εποχής, όντας αποκαλυπτικές των εσωτερικών συγκρούσεων της ομάδας, θα δημοσιευτούν τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια από αριστερά έντυπα, που δεν εκφράζουν όμως την κομματική ορθοδοξία (π.χ. *Αντί*).

Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μια σημαντική διάσταση της ιστορίας της Αριστεράς και του εργατικού κινήματος, αλλά και των μηχανισμών καταστολής του κράτους στην ελληνική περίπτωση αποτελούν οι πολιτικές διώξεις, φυλακίσεις και εξορίες όσων κατά καιρούς θεωρήθηκε ότι αποτελούν απειλή για το κοινωνικό καθεστώς. Από την άποψη του θέματός μας, της πορείας ανάπτυξης και συγκρότησης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στη χώρα μας από τις αρχές του 20ού αιώνα ως το 1950, το μορφωτικό έργο που έλαβε χώρα στις φυλακές και τις εξορίες αποτελεί ένα από τα λίγα πεδία εφαρμογής, έστω και μέσα σε ιδιαίτσες συνθήκες, των εκπαιδευτικών προτάσεων της Αριστεράς. Φυσικά όχι των προτάσεων που αποτελούν ένα πρόγραμμα εξουσίας ή έστω ένα πολιτικό πρόγραμμα πάλης, αλλά επιμέρους προτάσεων αναφορικά με τους διδακτικούς στόχους, το πρόγραμμα και τη μέθοδο διδασκαλίας, το περιεχόμενο της γνώσης, την αντίληψη για τον μαθητή και τον δάσκαλο, τους στόχους του σχολείου. Όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα και μπορούμε να τα προσεγγίσουμε με δεδομένο τον περιοριστικό και διαθλαστικό φακό του γεγονότος ότι μιλάμε για ενήλικες γενικά, κρατούμενους και εξόριστους.

Η εκπαίδευση λοιπόν στις φυλακές, απευθυνόμενη κατά κύριο λόγο σε ενήλικα άτομα και προσιδιάζοντας έτσι με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων, απέχει πολύ από τους επίσημους θεσμούς της εκπαίδευσης ή ακόμα και από οτιδήποτε μπορούμε να ορίσουμε

569. Αγγέλικα Ψαρρά, «Τα “πρώτα κορίτσια” του ΚΚΕ και οι τύχες τους: Έμφυλες πτυχές μιας βολικής αποσιώπησης», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 438-439.

ως επίσημη εκπαίδευση ενηλίκων ή κρατικά προγράμματα για τη λαϊκή επιμόρφωση. Η απόσταση αυτή μεγαλώνει, καθώς συχνά δίπλα στα απλά μαθήματα γραμματισμού (στα οποία μπορούμε να παρακολουθήσουμε τις εκπαιδευτικές αρχές που εφαρμόστηκαν) το μορφωτικό έργο στις φυλακές περιπλέκεται με ένα ειδικό πεδίο γνώσεων αναφορικά με την ιδεολογικοπολιτική συγκρότηση των αριστερών (που συχνά είναι και μέλη του Κόμματος) και άρα τους τομείς εκείνους της κομματικής δραστηριότητας που θα ονομάζαμε διαφώτιση, κομματικές σχολές, κομματικά μαθήματα κ.λπ.

Τα σημεία περιορισμού, τα οποία θίξαμε παραπάνω αναφορικά με το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, δεν σημαίνουν ότι για τους ανθρώπους που βρέθηκαν στις φυλακές και τις εξορίες όντως δεν ανοίγεται μπροστά τους μια μοναδική ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να μιλήσουν τολμηρά για την πολιτική και τα προβλήματά τους χωρίς να φοβούνται κάτι παραπάνω. Ο Β. Birtles αναφέρει χαρακτηριστικά για τον δάσκαλο που εξορίστηκε γιατί δίδαξε τη θεωρία του Δαρβίνου και εξορίστηκε με ενέργειες του παπά και παρά την αντίθετη γνώμη του σχολικού επιτρόπου.⁵⁷⁰ Στην εξορία (κάνοντας λόγο για την Ανάφη στα μέσα της δεκαετίας του 1930) μπορούσε να διατυπώσει απόψεις και σκέψεις που ξεφεύγουν κατά πολύ της επίσημης ιδεολογίας και πνευματικής συγκρότησης της Ελλάδας του Μεσοπολέμου. Τελικά, η φυλακή και η εξορία αποτελούσαν ένα περιοριστικό πλαίσιο, το οποίο όμως παράλληλα έδινε την ευκαιρία σε πολλούς ανθρώπους να διευρύνουν τις γνώσεις τους ή να αναπτύξουν ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό έργο. Η Τ. Βερβενιώτη μας παραθέτει το γεγονός, για παράδειγμα, ότι πρώην εξόριστοι αναπολούσαν την κοινωνικότητα που επικρατούσε μεταξύ των κρατουμένων, καθώς μετά την απελευθέρωσή τους στο πλαίσιο του μετεμφυλιοπολεμικού κράτους τις αντιμετώπιζαν σαν λεπρές.⁵⁷¹

570. Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 166.

571. Τασούλα Βερβενιώτη, «Μακρονήσι: Μαρτυρία και Μαρτυρίες Γυναϊκών», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 113.

Γ' Μέρος
Αριστερά και εκπαιδευτική θεωρία:
Μετασχηματισμοί, μετατοπίσεις

7. Η εξέλιξη της σκέψης των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών: Προς την πολυτεχνική εκπαίδευση

7.1 Βασικές παιδαγωγικές έννοιες και κατηγορίες στο έργο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών

Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής αποτελεί για τους ιστορικούς της εκπαίδευσης την κοπερνίκεια στροφή στην παιδαγωγική, καθώς το κέντρο των παιδαγωγικών και διδακτικών ενεργειών μετατίθεται στον μαθητή. Στη χώρα μας η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα αποτελέσει τη σημαντικότερη προσπάθεια για την προώθηση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε συνάρτηση με τον αγώνα για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας. Αν και τις αρχές του σχολείου εργασίας φαίνεται να τις υιοθετούν τόσο οι δύο τάξεις του Ομίλου όσο και οι «συντηρητικοί» παιδαγωγοί, το περιεχόμενο των εννοιών του σχολείου εργασίας και οι αρχές του υφίστανται μεταλλάξεις και προσαρμογές στην κάθε περίπτωση. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ως τη διάσπασή του ασκούσε κριτική στην ερβαρτιανή μέθοδο και προωθούσε την εφαρμογή του σχολείου εργασίας και της δημοτικής γλώσσας. Μεταξύ των καθαρευουσιάνων μεταρρυθμιστών και των «συντηρητικών», όπως ονομάζει η Διακήρυξη τους διαφωνούντες που αποχώρησαν με την ομάδα Δελμούζου, η νέα διοικούσα επιτροπή του Ομίλου δεν βλέπει παρά εξωτερικές μικρές διαφορές. Η πραγματική εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μπορεί να επιτευχθεί μόνο με την κοινωνική και την ταξική αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας. Το ιδανικό της παιδείας μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο σε μια σοσιαλιστική οργανωμένη κοινωνία.⁵⁷²

Η προσέγγιση της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, την οποία θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο αυτό, γίνεται μέσω μερικών βασικών παιδαγωγικών κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές κατηγορίες του μαθητή, του δασκάλου, των σκοπών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και του φύλου μπορούμε να πούμε ότι αποτελούν συστατικό κομμάτι κάθε παιδαγωγικής θεωρίας. Παράλληλα, οι κατηγορίες αυτές αναδεικνύονται κατά τη μελέτη των επιμέρους παιδαγωγών της εποχής εκείνης, οι οποίοι κινήθηκαν από το φιλελεύθερο σχολείο εργασίας προς τη σοσιαλιστική του εκδοχή και έφτασαν στην προσπάθεια θεσμικής ανασυγκρότησης της ελληνικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του ΕΑΜ. Παράλληλα, εξετάζουμε την κατηγορία της θρησκευτικής αγωγής, η οποία αποτέλεσε ένα κεντρικό σημείο κατά τη σύγκρουση της φιλελεύθερης και της σοσιαλιστικής εκδοχής του σχολείου εργασίας. Επιμέρους πλευρές του αντικειμένου που ερευνούμε, όπως το ζήτημα της νεοελληνικής παράδοσης, της εθνικής αγωγής και της νεοελληνικής πραγματικότητας (το οποίο αποτελεί το άλλο κεντρικό σημείο της διαφωνίας μεταξύ σοσιαλιστών και κομμουνιστών παιδαγωγών από τη μία και φιλελεύθερων

572. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», *Αναγέννηση* 1, τχ. 11-12 (Ιούλης-Αύγουστος 1927): 583-598.

από την άλλη) εντάσσονται στις παραπάνω αναλυτικές κατηγορίες, καθώς αποτελούν εκφράσεις επιμέρους των κύριων αυτών παιδαγωγικών κατηγοριών.

Η προσέγγιση της ανάδυσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στη χώρα μας παρουσιάζει ορισμένες ιδιομορφίες, οι οποίες αποτελούν και καθοδηγητικό νήμα για τη μελέτη και την προσέγγιση αυτής της παιδαγωγικής προοπτικής. Η κυριαρχία του γλωσσικού ζητήματος στην πνευματική ζωή της χώρας στις αρχές του 20ού αιώνα, το οποίο εξελίσσεται σε γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα και αίτημα για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ήδη μας προσανατολίζει προς τον χώρο τον οποίο πρέπει να αναζητήσουμε τη γέννηση και την εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης. Η κατεύθυνση αυτή δεν θεμελιώνεται μόνο από τη σημασία που κατέχει το γλωσσικό ζήτημα στα πνευματικά πράγματα της χώρας μας στις αρχές του 20ού αιώνα. Η κατεύθυνση αυτή θεμελιώνεται και στο γεγονός ότι το νεαρό σοσιαλιστικό κίνημα της εποχής έστρεψε την προσοχή του προς το γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας και μάλιστα εκφράστηκε θετικά για τις προσπάθειες των μεταρρυθμιστών του Ομίλου. Παράλληλα, το σύνολο των προοδευτικών, δημοτικιστών, σοσιαλιστών, μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, λογοτεχνών συσπειρώνονται γύρω από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, σωματείο με κυρίαρχο διακηρυγμένο στόχο τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η κοινή πορεία των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών ως τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η προσπάθεια των αριστερών διανοουμένων της δεκαετίας του 1920 να τοποθετηθούν μέσα στην πνευματική κίνηση της χώρας και να καταθέσουν τη δική τους προοπτική δημιουργούν έναν κοινό κατ' αρχάς τόπο υπεράσπισης του αιτήματος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, προβολής του σχολείου εργασίας και τοποθέτησης έναντι του γλωσσικού ζητήματος. Η κοινή στάση έναντι των αντιμεταρρυθμιστικών προσπαθειών, της κυριαρχίας της καθαρεύουσας και της άρνησης, για το μεγαλύτερο μέρος της χρονικής περιόδου που εξετάζουμε, του σχολείου εργασίας, η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σταδιακή συγκρότηση ενός αριστερού παιδαγωγικού λόγου (με φορείς τους διανοούμενους της Αριστεράς και τους δασκάλους) θα επιτρέψουν το σταδιακό εννοιολογικό ξεκαθάρισμα μεταξύ της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης και της φιλελεύθερης.

Έτσι, καθίσταται αρκετά φανερό το γεγονός ότι διαμορφώνεται ένας κοινός τόπος της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης. Ο κοινός αυτός τόπος οικοδομείται πάνω στο κοινό έδαφος της υπεράσπισης της ανάγκης για αλλαγή της μεθόδου και της γλώσσας του σχολείου, της καταπολέμησης των αναχρονισμών και της αναποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Το σχολείο εργασίας, η υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας και όλες οι συνακόλουθες αλλαγές στα πεδία του δασκάλου, του μαθητή, των σκοπών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης αποτελούν κοινούς τόπους για όλους τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Συνακόλουθα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι και στο ζήτημα των συλλογικών ταυτοτήτων, του έθνους, της τάξης και του φύλου, φιλελεύθεροι και αριστεροί παιδαγωγοί καταθέτουν προτάσεις. Φυσικά οι θέσεις τους

διαφοροποιούνται και επομένως διαφοροποιούν και το περιεχόμενο της εκάστοτε παιδαγωγικής πρότασης, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

Η πορεία των κυριότερων παιδαγωγών που εκπροσωπούν την ανάδυση της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης στη χώρα μας (Δ. Γληνός, Μ. Παπαμαύρος, Ρ. Ιμβριώτη, Κ. Σωτηρίου) έχει γίνει αντικείμενο έρευνας (με εξαίρεση τον παιδαγωγό Κ. Σωτηρίου, ο οποίος, παρά τη σημαντική θεωρητική συνεισφορά του στην εμφάνιση της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης). Η μελέτη του υλικού μάς επιτρέπει να διαπιστώσουμε το γεγονός ότι κάτω από την κυρίαρχη μορφή του Δ. Γληνού οι υπόλοιποι παιδαγωγοί οι οποίοι κινήθηκαν προς τα αριστερά διαμόρφωσαν έναν κοινό εκπαιδευτικό λόγο. Η ένταξή τους στο ΕΑΜ θα τους δώσει την ευκαιρία να επεξεργαστούν και να θέσουν τις βάσεις για την εφαρμογή ενός εντελώς νέου εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο θα δούμε στο σχετικό κομμάτι της έρευνάς μας. Συνακόλουθα, πρέπει να τονίσουμε ότι από τη δεκαετία του 1920 έχουμε την εμφάνιση και ενός σοσιαλιστικού παιδαγωγικού λόγου, ο οποίος αντιτίθεται στους κομμουνιστές. Ως γνωστόν, η αντίθεση αυτή έλαβε χώρα στο πλαίσιο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ωστόσο, η αντίθεση αυτή φαίνεται να κινείται περισσότερο στο υπερκείμενο πεδίο της πολιτικής κατεύθυνσης την οποία θα λάβει ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος, αφήνοντας ανέπαφο το έως τότε διαμορφωμένο κοινό πλαίσιο της Διακήρυξης του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Επιπλέον, η ανυπαρξία ενός ισχυρού σοσιαλιστικού κόμματος στη χώρα μας, την περίοδο που εξετάζουμε, δεν ευνόησε την ανάπτυξη των σχετικών πολιτικών και θεωρητικών αντιπαραθέσεων μεταξύ των δύο ρευμάτων. Το ΣΕΚΕ και κατόπιν το ΚΚΕ παραμένει κυρίαρχο στα αριστερά του πολιτικού άξονα της χώρας. Ενδιαφέρον σημείο είναι ότι απουσιάζουν αναφορές και έρευνες για τυχόν παιδαγωγικές θέσεις των τροτσικιστικών ομάδων του Μεσοπολέμου. Σε κάθε περίπτωση ξέρουμε ότι οι γνωστοί παιδαγωγοί που κινήθηκαν από τον φιλελεύθερο χώρο προς τον σοσιαλιστικό προσέγγισαν το ΚΚΕ και όχι άλλα πολιτικά ρεύματα.

Δίπλα στα παραπάνω, πρέπει να αναφέρουμε το γεγονός ότι την περίοδο του Μεσοπολέμου αυξημένη βαρύτητα αρχίζει να αποκτά και ο λόγος των εκπαιδευτικών και κυρίως των δασκάλων. Μέσω της συγκρότησης και της ανάπτυξης της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και της συνακόλουθης έκφρασης και σύγκρουσης των τάσεων στο πλαίσιο της, οι εκπαιδευτικοί από αντικείμενο της παιδαγωγικής θεωρίας μεταβάλλονται σε ενεργό υποκείμενο, που στηρίζει και νομιμοποιεί τις εκάστοτε κατευθύνσεις της παιδείας. Ωστόσο, καθώς εδώ μας ενδιαφέρουν κυρίως ο παιδαγωγικός στοχασμός και η ανάλυση των παιδαγωγικών κατηγοριών, όπως διαμορφώνονται και αναπτύσσονται από τους παιδαγωγούς της Αριστεράς, θα αφήσουμε έξω από την έρευνά μας τις άμεσες αναφορές στις διεργασίες και στα αιτήματα που εκφράζει η Διδασκαλική Ομοσπονδία και ευρύτερα ο χώρος των εκπαιδευτικών.

7.2 Παιδαγωγικές αρχές στην αριστερή μεταρρυθμιστική σκέψη

7.2.1 Σκοποί και περιεχόμενο της μάθησης: Προς την επανάσταση και την «οικοδόμηση του σοσιαλισμού»

Κεντρική παιδαγωγική θέση για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς αποτελεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, η οποία σχετίζεται με τον σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τη σχέση της ευρύτερης κοινωνίας με τις σχολικές μονάδες. Έτσι, προβάλλεται το ζήτημα να ανταποκριθεί το σχολείο στα αιτήματα της εποχής και στις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν. Η προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού που εκπροσωπούν τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στη χώρα μας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στηρίζονται σε αυτή την επιταγή. Οι αριστεροί παιδαγωγοί, εκκινώντας από τα παραπάνω προτάγματα του συγχρονισμού του σχολείου και της κάλυψης των κοινωνικών αναγκών, εισάγουν στην πορεία ανάπτυξης της σκέψης τους τις παραμέτρους της ταξικής πάλης, της οικοδόμησης του σοσιαλισμού και των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η Ρ. Ιμβριώτη στο άρθρο της «Το σχολείο που χρειάζεται στο λαό» το 1922 σημειώνει ότι το πρόγραμμα του σχολείου εργασίας θέτει ως σκοπούς του: α) την ανάπτυξη των σωματικών δεξιοτήτων, β) να είναι κοινωνικά ωφέλιμο, γ) την εξίσωση της σωματικής εργασίας με την πνευματική,⁵⁷³ δ) να παρέχει το ηθικό ωφέλημα να μορφώνει τον χαρακτήρα, να γεννά την αυτοπεποίθηση, να συνηθίζει το παιδί να ξοδεύει τον ελεύθερο χρόνο του σε χρήσιμες εργασίες.⁵⁷⁴ Ανάλογα και ο Α. Δελμούζος διαπίστωνε την ανάγκη να αναπτυχθεί η αυτενέργεια των παιδιών και να καταπολεμηθούν η παπαγαλία και η στείρα απομνημόνευση, την οποία το ελληνικό σχολείο καλλιεργούσε με την καθαρεύουσα και την απαρχαιωμένη μεθοδολογία του.⁵⁷⁵ Χαρακτηριστικά αναφέρει στο έργο του *Τρία χρόνια δάσκαλος*:

Ο παπαγαλισμός τους έγινε συνήθεια και η αυτοπεποίθηση τους λείπει εντελώς. Η ίδια τραγική σύγχυση, που επικρατεί στις ιδέες τους, υπάρχει και στη γλώσσα τους: οι μαθήτρες όταν είναι εμπρός μας, δεν ξέρουν καμιά γλώσσα. Τις ρωτούμε, και ή ξαναλένε σαχλότατα τις δικές μας φράσεις ή τις φράσεις του βιβλίου, ή προσπαθούν να αποδώσουν και ό,τι πράγματι κατέχουν με φρασεολογία που πληγώνει την καλαισθησία, συχνότατα δε και τη λογική.⁵⁷⁶

573. Χαρακτηριστικά ο Α. Δελμούζος αναφέρεται στον ρόλο των περιπάτων στη σχολική ζωή, καθώς οι μαθήτρες του ούτε να περπατήσουν δεν ήξεραν. Αναγκαιότητα λοιπόν να γυμναστεί το σώμα, η θέληση και η αυτενέργεια των παιδιών. Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 229.

574. Ρόζα Ιμβριώτη, «Το σχολείο που χρειάζεται στο λαό», *Ελληνίς*, τχ. 10 (Οκτώβρης 1922): 235.

575. Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 198.

576. Αλέξανδρος Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά. Ανατύπωση από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Αθήνα: Εστία, 1913), 16, 27.

Ο Α. Δελμούζος, από τους βασικούς πρωταγωνιστές των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του φιλελεύθερου χώρου, εφάρμοσε τις αρχές του σχολείου εργασίας στον Βόλο. Πριν από την προσπάθειά του στο Μαράσλειο, θα ταξιδέψει πάλι στη Γερμανία, θα γνωρίσει τον Γκ. Κερσενστάινερ και με έκπληξή του θα διαπιστώσει ότι εφάρμοσε το σχολείο εργασίας στον Βόλο. Στο Μαράσλειο εφαρμόζει συστηματικά τις αρχές αυτές.⁵⁷⁷ Έτσι, ο Δ. Γληνός σε χειρόγραφο κείμενό του από το Αρχείο Δ. Γληνού σημειώνει σχετικά με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τα παρακάτω:

υπογραμμίζω τη βαθύτερη σημασία που κατά τη γνώμη μου έχουν δύο κυρίως πράγματα, η εξάσκηση της παρατηρητικότητας του παιδιού και η καλλιέργεια ελεύθερης, αδούλωτης σκέψης... Τα περισσότερα παιδιά μένουν στο βίο τους τυφλά...⁵⁷⁸

Τόσο οι αριστεροί όσο και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως μονόδρομος προς όφελος εκείνων των λίγων μαθητών οι οποίοι θα φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί της εκπαίδευσης και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν κεντρικό θέμα προβληματισμού. Το γενικό σχήμα της κριτικής είναι ότι το δημοτικό με το πρόγραμμά του ωφελεί μόνο όσους θα συνεχίσουν προς τη μέση παιδεία, η οποία με τη σειρά της είναι σε μεγάλο βαθμό εγκλωβισμένη στην αρχαιοπληξία και τη συσσώρευση άχρηστων γνώσεων. Ο μόνος δρόμος που απομένει να ακολουθήσουν τα παιδιά μετά τη μέση είναι το πανεπιστήμιο, χωρίς να δίνονται άλλες ουσιαστικές επαγγελματικές διέξοδοι στους νέους. Το σχήμα καταλήγει στο πανεπιστήμιο, το οποίο χαρακτηρίζεται γενικά από καθυστέρηση, στασιμότητα και αντιδραστικότητα.⁵⁷⁹ Χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη ακόμα και το 1961 αποκαλεί τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών «Ηρωδιάς».⁵⁸⁰ Οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διατυπώσουν επιπλέον την επίκριση ότι η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική προσπάθεια που εξέφρασαν οι βενιζελικές κυβερνήσεις δεν κατάφεραν να μορφώσουν ούτε τον ικανό βιομήχανο, τραπεζίτη, έμπορο και τεχνίτη της σύγχρονης αστικής οικονομίας, αφήνοντας την τριτοβάθμια εκπαίδευση στο αναχρονιστικό, ακόμα και για τους ίδιους τους αστούς, περιεχόμενό της.⁵⁸¹

577. Ηλίας Βιγγύπουλος, *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1984), 21.

578. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Ξβ 79-4iv-002, Χωρίς τίτλο [Δημήτρη Γληνού].

579. Βλ. ενδεικτικά: «Πρακτικά βουλής. Γενική εισήγησης της κοινοβουλευτικής επιτροπής διά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια-Α΄ Συζήτησις», στο: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 719.

580. Ρόζα Ιμβριώτη, «Πάλιν Ηρωδιάς μαίνεται. Α΄», *Η Αυγή*, 12/9/1961. Στο άρθρο αυτό, η Ρ. Ιμβριώτη καταδικάζει την αντίδραση της Φιλοσοφικής Αθηνών για την αφαίρεση 1 ώρας Αρχαίων από το εβδομαδιαίο πρόγραμμα του Γυμνασίου και την προσθήκη 1 ώρας Νέων Ελληνικών.

581. Άγνωστος συγγραφέας, «Το ιδανικό τους», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (Δεκέμβρης 1928): 2.

Οι σκοποί του σχολείου δεν μπορεί παρά να συναρμολόγονται με τους σκοπούς της κοινωνίας. Στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του Νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου αναφέρεται ότι όλοι πρέπει να εργάζονται για όλους ανάλογα με τις δυνάμεις τους.⁵⁸² Βέβαια, σε αυτό το σημείο διαπιστώνουμε μια διαφοροποίηση μεταξύ του σχολείου του 1929, όπως αυτό προτείνεται από το Σχέδιο, και των όσων αναφέρονται το 1931 κατά τη συνάντηση Ελλήνων διανοουμένων και του Α. Λουνατσάρσκι. Εκεί διευκρινίζεται ότι η κλιμάκωση της αμοιβής των εργατών στην ΕΣΣΔ με βάση την ειδικευση που διαθέτουν και την παραγωγικότητά τους εδράζεται πάνω στον μεταβατικό χαρακτήρα της κοινωνίας. Η αρχή, όπως λέει ο Α. Λουνατσάρσκι, που διακήρυξε ο Στάλιν, «στον καθένα ανάλογα με τις ικανότητές του και τη δουλειά του» ανταποκρίνεται στο συγκεκριμένο στάδιο της οικοδόμησης του σοσιαλισμού. Η αρχή «ο καθένας προσφέρει ανάλογα με τις ικανότητες του και παίρνει ανάλογα με τις ανάγκες του»⁵⁸³ ανήκει στη σφαίρα του κομμουνισμού και είναι η οριστική θέση έναντι του ζητήματος των αναγκών, η οποία όμως δεν εφαρμόζεται στην παρούσα σοβιετική μεταβατική κοινωνία. Παρατηρούμε λοιπόν αυτή τη διαφορά μεταξύ των όσων υποστηρίζονται το 1929 και των όσων διατυπώνονται το 1931. Αξίζει να υπογραμμίσουμε ότι με το κομμάτι του Σχεδίου του 1929 που αφορά τη σοσιαλιστική εκπαίδευση δεν διαφωνεί πουθενά ούτε ο κομμουνιστής Ι. Ιορδανίδης, έστω και αν έχει σημαντικές ενστάσεις για άλλα σημεία του κειμένου, όπως για την έλλειψη της περιγραφής του μεταβατικού σταδίου.⁵⁸⁴ Ακόμα στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* διακηρύσσεται ότι η παιδεία

δεν περιορίζεται μόνο στη παιδική περίοδο της ζωής των ατόμων και δεν είναι προνόμιο μόνο μερικών, αλλ' απεναντίας η παιδεία αγκαλιάζει ολόκληρο τον εργαζόμενο Ελληνικό λαό και γίνεται η φωτεινή καθοδηγήτρια της καθημερινής του ζωής.⁵⁸⁵

Η παιδεία λοιπόν σε επίπεδο σκοπών συνδέεται με την κοινωνική πρόοδο και την παραγωγική δραστηριότητα των ατόμων. Ο γενικός σκοπός της παιδείας που επαγγέλλεται το *Σχέδιο* και η ΠΕΕΑ διατυπώνεται ως εξής:

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 εκμεταλλευτεί και αναπτύξει τις πλουτοπαραγωγικές πηγές της Χώρας μας, να προαγάγει το πνευματικό πολιτισμό μας και να

582. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 1.

583. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», τ

584. Γληνός, «Ιορδανίδης».

585. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 1.

οργανώσει και εξελίξει τους θεσμούς της Πολιτείας σαν πραγματικά ελεύθερος λαός.⁵⁸⁶

Επίσης η παιδεία θα προετοιμάζει πολίτες ικανούς να συνεργάζονται μεταξύ τους. «Γι' αυτό θα χτυπήσει τον ατομικισμό και τον αρριβισμό»⁵⁸⁷ και θα εισάγει τις αξίες της ομαδικής συνεργασίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της δημιουργικής κοινωνικής συνείδησης.

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Π. Μπλόνσκι⁵⁸⁸ στη διαμάχη του με τον Γκ. Κερσενστάινερ υποβιβάζει το ενεργό σχολείο του Γερμανού παιδαγωγού σε «χειρωνακτικό ενεργό σχολείο». Αγωνίζεται έτσι εναντίον του αστικού φιλελεύθερου προσανατολισμού του ενεργού σχολείου και του καταλογίζει ότι κατασκευάζει υλικά αντικείμενα μόνο και μόνο για την καλύτερη κατανόηση της πραγματικότητας. Το πραγματικό ενεργό σχολείο, σύμφωνα με τον Π. Μπλόνσκι, δεν μπορεί παρά να είναι ένα σχολείο βιομηχανικής μόρφωσης και όχι ένα σχολείο με συντεχνιακό χαρακτήρα που αναπαράγει το σύστημα της βιοτεχνικής κοινωνίας, η οποία σιγά σιγά εξαφανίζεται. Δεν πρόκειται απλώς και μόνο, όπως στο αστικό σχολείο, για τη βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας με σκοπό την ανάπτυξη της εξυπνάδας και της προσωπικής ενεργητικότητας των παιδιών, αλλά για την αναδιοργάνωση όλης της σχολικής δομής στο πλαίσιο της βιομηχανίας από όπου θα γεννηθεί μια υπερδομή που θα αντιστοιχεί στην αταξική κοινωνία. Έτσι, ο Π. Μπλόνσκι εντάσσει την κριτική του για το αστικό σχολείο στο ευρύτερο πλαίσιο του προβλήματος της μόρφωσης. Καταθέτει λοιπόν το ακόλουθο πρόβλημα: Πώς μπορούμε να δώσουμε μια γενική μόρφωση στη βιομηχανική εποχή; Και απαντά: μόνο η δουλειά στη βιομηχανία είναι ικανή να δώσει μια πλατιά και στέρεη μόρφωση στους εφήβους. Στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, ενδεικτικά ως αναφέρουμε εδώ, σημειώνεται ότι όταν η αρχή της εργασίας μπει στη μέση παιδεία, τότε «δε θα ακούμε μέσα στους τέσσερις τοίχους παθητικά το δάσκαλο, παρά δημιουργικά θα εργαζόμαστε μέσα και πλάγι στην παραγωγή, σύμφωνα με ορισμένο σχέδιο».⁵⁸⁹ Η μόρφωση γίνεται έτσι το αποτέλεσμα της τεχνικής γνώσης των περισσότερων μηχανών. Ο τρόπος χειρισμού, εξέτασης, συναρμολόγησης και αποσυναρμολόγησης οδηγεί σε θεωρητικές γνώσεις, τις οποίες ο Π. Μπλόνσκι αποκαλεί «φιλοσοφία της βιομηχανικής τεχνικής» και που δεν είναι παρά η πρακτική εφαρμογή των φυσικών επιστημών.⁵⁹⁰ Μόνο με αυτή την υπόθεση πραγματοποιείται ολόπλευρα η μόρφωση, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο Π. Μπλόνσκι. Δηλαδή, ξεκινώντας από τη λειτουργία μιας μηχανής, μαθαίνουμε τους

586. Στο ίδιο, 1-2.

587. Στο ίδιο, 3.

588. Για τον Π. Μπλόνσκι, βλ.: Mihail Gerasimovich Danilchenko, «Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941)», *Prospects: the quarterly review of comparative education* 13, τχ. 1/2 (1993): 113-124.

589. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 28.

590. Theo Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, μτφρ. Δημήτρης Βεργίδης (Αθήνα: Ανδρομέδα, 1983), 16.

νόμους τους οποίους στηρίζεται και τελικά μπορούμε να καταλάβουμε τις γενικές επιστημονικές αρχές όλων των νόμων της παραγωγής, σύμφωνα και με τα ίδια τα λόγια του Κ. Μαρξ. Έτσι, η πολυδιάστατη μόρφωση δεν μπορεί να προέλθει παρά μόνο από τη βιομηχανική εργασία και από τη διανοητική κατανόησή της. Η μόρφωση αυτή είναι αποτέλεσμα δουλειάς στο εργοστάσιο, της μόνης ικανής να ξυπνήσει τη συνείδηση. Ο Π. Μπλόνσκι δίνει πολύ μεγαλύτερη αξία στην ανάπτυξη της ικανότητας χειρισμού των εργαλείων, των μηχανών και των μεθόδων εργασίας που θεμελιώνεται πάνω στην κατανόηση αυτή, παρά στην απλή κατασκευή προϊόντων.⁵⁹¹

Για τους Σοβιετικούς παιδαγωγούς η αμερικάνικη προοδευτική παιδαγωγική που δημιουργήθηκε το τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα σκοπό έχει την ανάπτυξη της ατομικής πρωτοβουλίας και της ελεύθερης επιχειρηματικότητας.

Στην ταξική κοινωνία δεν μπορεί να υπάρξουν ενιαίοι σκοποί και καθήκοντα της διαπαιδαγώγησης των παιδιών, που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Επομένως, οι πολυάριθμες αστικές παιδαγωγικές θεωρίες είτε αποφεύγουν να τοποθετήσουν συγκεκριμένα τα προβλήματα σχετικά με τους σκοπούς και τα καθήκοντα της διαπαιδαγώγησης, είτε τους προσδίδουν τη μορφή των ανεύθυνων διακηρύξεων.⁵⁹²

Σύμφωνα με τη γνώμη αυτών των παιδαγωγών, οι ενδογενείς εκδηλώσεις της κλίσης των παιδιών πρέπει να καθορίζουν τον χαρακτήρα της παιδαγωγικής διαδικασίας. Το καθήκον επομένως της διαπαιδαγώγησης είναι να συμβάλει στην ανάπτυξη των ατομικών ιδιοτήτων του παιδιού. Πάνω σε αυτή τη γραμμή, οι παιδαγωγικές θεωρίες στην Αμερική έρχονται να ενισχυθούν από την «παιδαγωγική του πραγματισμού» που επεξεργάζεται ο J. Dewey. Παράλληλα, με τον τονισμό του παιδοκεντρισμού και την οργάνωση της εκπαίδευσης με βάση τα ενδογενή ενδιαφέροντα του παιδιού, ο J. Dewey εισάγει τη θεωρία «της αρμονίας των ταξικών συμφερόντων» με τη βοήθεια του συστήματος διαπαιδαγώγησης. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι την πρώτη εποχή της οικοδόμησης της εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ προβάλλεται το γεγονός ότι έγινε προσπάθεια να μελετηθούν και να επιλεγθούν τα καλύτερα στοιχεία από τα ξένα εκπαιδευτικά συστήματα.⁵⁹³ Επίσης στην Ελλάδα οι σοβιετικές εκπαιδευτικές προσπάθειες θα παρουσιαστούν ως κομμάτι του κινήματος του σχολείου εργασίας, το οποίο μας δείχνει, όπως σχολιάζει η *Σχολική Πράξη*, τα εμπόδια που μπορεί να συναντήσει η εφαρμογή του σχολείου εργασίας, αλλά παράλληλα να βοηθήσει την πρόοδο της παιδαγωγικής επιστήμης.⁵⁹⁴ Για τους

591. Στο ίδιο, 17.

592. Maria Sokolova, Elena Kuz'mina και Mihail Rodionov, *Συγκριτική παιδαγωγική*, μτφρ. Αλέκος Κουτσούλης, Χρήστος Κανούργιος και Γιάννης Λαμπράκης (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 114.

593. *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*, 3-4.

594. Π. Γ., «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1», 32-36.

Σοβιετικούς παιδαγωγούς, παρά την αρχική αξιολόγηση των νέων παιδαγωγικών ρευμάτων κατά την πρώτη φάση ανάπτυξης της Σοβιετικής Ένωσης, τα νέα παιδαγωγικά ρεύματα, το σχολείο εργασίας και περισσότερο ο πραγματισμός γίνονται στοιχεία που ξεφεύγουν από τη θεωρητική παράδοση του μαρξισμού-λενινισμού και της πολυτεχνικής εκπαίδευσης.⁵⁹⁵ Τα παραπάνω αποτελούν κάποιες βασικές διαπιστώσεις, καθώς τα γνωσιολογικά και επιστημολογικά θεμέλια του μαρξισμού διαφοροποιούνται από αυτά του πραγματισμού. Ο πολυτεχνισμός και η εκπαιδευτική πρακτική της Σοβιετικής Ένωσης, όπως αναπτύχθηκαν τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια, στηρίχθηκαν στις θεωρητικές επεξεργασίες του Β. Λένιν, οι οποίες, όπως σημειώνει ο Μ. Manacorda, αποτελούν εκείνα τα κομμάτια της λενινιστικής σκέψης που ακολουθούν με πιστό τρόπο τις ιδέες του Κ. Μαρξ και του Φ. Ένγκελς για την εκπαίδευση.⁵⁹⁶ Σε αυτή την κατεύθυνση ο Π. Μπλόνσκι αναφέρει ως σκοπό της εκπαίδευσης τη σύνδεσή της με την παραγωγική εργασία και τη γυμναστική με σκοπό να μορφώσει «τον εργάτη ώστε να έχει μια φιλοσοφική μόρφωση» στο πλαίσιο των σοσιαλιστικών δημοκρατιών και, σύμφωνα με τη μαρξική αντίληψη, να φροντίσει για την πλήρη άνθηση του ατόμου.⁵⁹⁷ Η γυμναστική γίνεται συστατικό στοιχείο της αγωγής. Την περίοδο του Μεσοπολέμου θα εκφραστεί με την ανάπτυξη του «Κόκκινου αθλητισμού».⁵⁹⁸ Για πρώτη φορά στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* η γυμναστική θα συνδεθεί όχι μόνο γενικά με την καλλιέργεια του σώματος, αλλά και με την εκτέλεση κάθε πνευματικής και σωματικής εργασίας. «Για κάθε δημιουργική εργασία, θεωρητική ή πρακτική... χρειάζονται κατάλληλες σωματικές δεξιότητες, που η παιδεία θα φροντίσει να τις αναπτύξει με κάθε τρόπο».⁵⁹⁹ Επιπλέον, κατά τη διάρκεια της Κατοχής συναντάμε δραστηριότητες της ΕΠΟΝ που συνδέονται με τον αθλητισμό και έχουν σκοπό να αναζωογονήσουν την πολιτιστική ζωή της τοπικής κοινωνίας και να μεταδώσουν αντιστασιακά μηνύματα. Χαρακτηριστικό είναι ακόμα το γεγονός ότι η *Νέα Γενιά*, όργανο του Κεντρικού Συμβουλίου της ΕΠΟΝ, διατηρεί μια μόνιμη στήλη για τον αθλητισμό όχι μόνο κατά τη διάρκεια της Κατοχής, αλλά και μετά την Απελευθέρωση. Η ΕΠΟΝ έτσι χρησιμοποιεί τον αθλητισμό ως έναν κοινωνικό χώρο μέσα από τον οποίο η νεολαία μπορεί να οργανωθεί και να αναπτύξει τη δράση της.⁶⁰⁰

595. Sokolova, Kuz'mina και Rodionov, *Συγκριτική παιδαγωγική*, 118-120.

596. Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 49-52.

597. Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 13.

598. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Κόκκινος αθλητισμός. Αθλητισμός και υγεία του λαού», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 4/7/1932, 3. Βλ. επίσης: Κόντος, «Η προετοιμασία του νέου πολέμου και οι αθλητικές οργανώσεις», *Ριζοσπάστης*, 20/7/1929, 1. Ακόμα: Γάσιας, «"...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ' αυτό το Φουτ-Μπωλ...". Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ού αιώνα».

599. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 2.

600. Μαριάννα Σφακιανάκη, «Νεολαία και άθληση στη Θεσσαλονίκη, 1941-1944» (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2015), 72, 87-89.

Για την αριστερή παιδαγωγική σκέψη, όπως αυτή θα αναπτυχθεί, το ενιαίο σχολείο εργασίας συνδέει την εργασία με τη μόρφωση και παρέχει μόρφωση γενική και πολυτεχνική. Αυτού του είδους η μόρφωση που συνδέει το σχολείο με την παραγωγή κατά έναν σημαντικό βαθμό εξυπηρετεί τον στόχο της οικονομικής-διοικητικής μόρφωσης των μαζών, η οποία αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάδειξη από τις γραμμές της εργατικής τάξης του στρώματος των πρακτικών οργανωτών (που σύμφωνα με τον Β. Λένιν έπρεπε να αντικαταστήσει την αστική διανόηση).⁶⁰¹ Έτσι, η μόρφωση του ενιαίου σχολείου εργασίας στρέφει τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς στην κατεύθυνση της προώθησης της οικονομικής-διοικητικής μόρφωσης, της αφομοίωσης των μεθόδων και αρχών της μεγάλης παραγωγής της κεντρικά διευθυνόμενης οικονομίας. Η στροφή αυτή της εκπαίδευσης είναι προφανές ότι επηρεάζει με πολλαπλούς τρόπους τις εργαζόμενες μάζες. Για τον Π. Μπλόνσκι, η εργασία είναι η βάση κάθε εκπαίδευσης γιατί επιτρέπει στον άνθρωπο να παράγει προϊόντα κοινωνικά χρήσιμα. Εκπληρώνοντας το παιδί μια κοινωνική αποστολή, καλλιεργείται σε αυτό η κομμουνιστική συνείδηση.⁶⁰²

Ένα σημείο στο οποίο έχουμε εμφανή διαφοροποίηση των αριστερών εκπαιδευτικών θέσεων και αυτών των φιλελεύθερων είναι η ερμηνεία των αλληπάλληλων αποτυχημένων μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Από την άποψη των σκοπών της εκπαίδευσης, η Αριστερά θα προβάλλει το επιχείρημα της συνειδητής και εσκεμμένης καθυστέρησης και υπολειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, μια θέση η οποία τουλάχιστον για τους Έλληνες κομμουνιστές διατυπώνεται ξεκάθαρα. Ο Α. Λουνατσάρσκι ήδη από το 1920 δηλώνει ότι η τσαρική Ρωσία «επιτηδείως εκρατήθη εις την αμάθειαν».⁶⁰³ Το επιχείρημα αυτό, που προσιδιάζει αρκετά με τις θέσεις για τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου κατοπινών κριτικών εκπαιδευτικών ρευμάτων σκέψης, αποδίδει στο κράτος έναν εσκεμμένο ρόλο να κρατήσει τις μεγάλες μάζες του πληθυσμού, καθώς και τα παιδιά στην αμάθεια.⁶⁰⁴ Στο σημείο αυτό πρέπει να παρατηρήσουμε την εξής διαφορά όσον αφορά το σημείο εκκίνησης της προβληματικής των μαρξικών και μαρξιστικών προσεγγίσεων για την εκπαίδευση σε σχέση με την πορεία του Δ. Γληνού, αλλά και την τοποθέτηση του ΣΕΚΕ και κατοπινού ΚΚΕ απέναντι στις δυνάμεις της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Ενώ η μαρξιστική παράδοση εκκινά από το σημείο της ταξικής πάλης, την προβληματική για την κοινωνική αλλαγή, την προβληματική για την αλλοτρίωση και την εκμετάλλευση του εργάτη για να στοιχειοθετήσει κατόπιν μια ιδιαίτερη παιδαγωγική αντίληψη, ο Δ. Γληνός έχει ως σημείο εκκίνησης την προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η ερμηνεία της αποτυχίας των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών θα

601. Γιώργος Γρόλλιος, «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: η συμβολή του Λένιν, 1917-1923» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1994), 205.

602. Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 21.

603. Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*, 1.

604. Βλ. ενδεικτικά: Michael W. Apple, *Εκπαίδευση και εξουσία*, μτφρ. Φώτης Κοκαβέσης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993).

τον οδηγήσουν προς τα Αριστερά για να συνθέσει τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές του θέσεις με τα βασικά εργαλεία που του προσφέρει ο μαρξισμός. Ανάλογα και το ΚΚΕ θα βρει έτοιμο στον ελλαδικό χώρο ένα ανεπτυγμένο και επεξεργασμένο σύνολο θέσεων αναφορικά με τη γλώσσα και την εκπαίδευση, το οποίο γοητεύει και συγκεντρώνει όλα τα προοδευτικά και φωτισμένα πνεύματα της εποχής.⁶⁰⁵

Για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς το περιεχόμενο και οι σκοποί της εκπαίδευσης έρχονται να γονιμοποιήσουν και να νομιμοποιήσουν ταυτόχρονα τη νέα σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία θα προκύψει από την επαναστατική πολιτική της εργατικής τάξης. Χαρακτηριστικά γράφει ο *Νέος Δρόμος* το 1928 ότι «όσοι πιστέβουν ακόμα, πως μπορεί σήμερα από μια αστική κυβέρνηση να βγει λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση είναι ή απλοϊκοί ή αγύρτες».⁶⁰⁶ Για τους αριστερούς παιδαγωγούς ως πρότυπο προβάλλονται η νεαρή ΕΣΣΔ και ο σοσιαλιστικός πολιτισμός που αρχίζει να αναπτύσσεται σε αυτή τη μεγάλη πολυεθνική χώρα.⁶⁰⁷ Ο πολιτισμός αυτός αναπτύσσεται τόσο σε υλικό όσο και πνευματικό επίπεδο και εκφράζει κάτι το εντελώς νέο ιστορικά. Η υπέρβαση της ταξικής πάλης, η οποία διακηρύσσεται στην ΕΣΣΔ, και η πολιτική κυριαρχία της εργατικής τάξης (διαμέσου του Κομμουνιστικού Κόμματος) δημιουργούν τις δυνατότητες για την ανάπτυξη όλων των εθνοτικών ομάδων της ΕΣΣΔ (πολλές από τις οποίες ζούσαν σε εντελώς πρωτόγονες, όπως διακηρύσσεται, συνθήκες), την ανατροπή των εκμεταλλευτικών θεσμών του εποικοδομήματος, την ανάπτυξη της τέχνης, την υπέρβαση της θρησκείας και τη δημιουργία ενός νέου ανθρώπου, ο οποίος αναπτύσσει ελεύθερα τις δυνάμεις του μέσα στις νέες παραγωγικές σχέσεις και στις συνεχώς αναπτυσσόμενες παραγωγικές δυνάμεις. Η ένταξη του Δ. Γληνού στο ΚΚΕ θα τον ωθήσει να αναπτύξει τις παραπάνω θέσεις, οι οποίες γίνονται κοινός τόπος για τους αριστερούς παιδαγωγούς. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τις θέσεις και τις ιδέες που αρχίζουν να διατυπώνουν από τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην *Αναγέννηση*, στον *Νέο Δρόμο* και στους *Νέους Πρωτοπόρους* θα τις εκθέσει συστηματικά τα χρόνια της Κατοχής ο Κ. Σωτηρίου, ο οποίος αποτελεί ίσως τον συνεπέστερο εκφραστή της σκέψης του Δ. Γληνού στα χρόνια της Κατοχής και του Εμφυλίου.

605. Χαρακτηριστικά ακόμη και όταν ο *Ριζοσπάστης* με διευθυντή τον Γ. Πετσόπουλο, ο οποίος βρίσκεται στη φυλακή, ασκεί κριτική σε κάθε πλευρά της βενιζελικής κυβερνητικής πολιτικής, υμνεί το εκπαιδευτικό και μεταρρυθμιστικό έργο της κυβέρνησης και ταυτόχρονα στρέφεται κατά του καθαρευουσιανισμού. Η δασκάλα της Γ΄ Δημοτικού «Λένα» γράφει στον *Ριζοσπάστη*: «Φωνάζουν οι ανίδεοι από σχολεία και παιδιά, ενώ θα κάμουν καλλίτερα ναρθουν εις ένα σχολείο να ιδούν με πόση ευχαρίστηση παιδιά και δάσκαλοι υπεδέχθησαν τα “Ψηλά Βουνά”». Λένα, «Γνώμαι διδασκαλίσσης», *Ριζοσπάστης*, 12/2/1919, 1. Βλ. επίσης: Άγνωστος συγγραφέας, «Το γλωσσικόν», *Ριζοσπάστης*, 8/6/1919, 1. Ακόμα: Π.Δ., «Τα ψηλά βουνά. Παιδαγωγική επανάσταση», *Ριζοσπάστης*, 27/1/1919, 1.

606. Άγνωστος συγγραφέας, «Κι εμείς τι ζητούμε», *Ο Νέος Δρόμος*, 4, 1.

607. Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», 33-49. Επίσης γλαφυρές περιγραφές καταγράφονται και από τον Κ. Βάρναλη μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ. Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιετ*.

Ο αντιλαϊκός αυτός χαρακτήρας της εκπαίδευσης στα αστικά κράτη, ο οποίος αποδεικνύεται και από τα νούμερα, όπως αυτά παρατίθενται από τους Έλληνες αριστερούς παιδαγωγούς, καθρεφτίζεται και στο περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Ο δουλευτής λαός θέλει παιδεία, που θα τον ετοιμάσει για τη ζωή και τις υλικές και πνευματικές ανάγκες. Ζητάει να αφήσει τη λογοκοπία, τον εγκυκλοπαιδισμό, το διακοσμητικό χαρακτήρα και να συμφιλιωθεί με τον αγρό, το εργοστάσιο, το εμπόριο και γενικά με την υλική και πνευματική παραγωγή.⁶⁰⁸

Κυριαρχεί ο «βρυκολακισμένος ψευτοκλασικισμός», θα αναφέρει χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη. Όταν το 58,09% του πληθυσμού ασχολείται με τη γεωργία, υπάρχουν μόνο έξι μέσες γεωργικές σχολές. «Η παιδεία ενδιαφέρεται να διδάξει τα κατεβατά του Πλάτωνα και του Λυσία και να μη χαθεί καμιά εξαίρεση στο συντακτικό ή τη γραμματική».⁶⁰⁹

Νωρίτερα στο κείμενο της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου το περιεχόμενο και οι σκοποί της αγωγής που θα προτάξει η αριστερή πτέρυγα του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα κρατήσουν αποστάσεις τόσο από τους συντηρητικούς καθαρευουσιάνους (στους οποίους αντιτάχθηκε σε όλη του τη διαδρομή του ο Εκπαιδευτικός Όμιλος) όσο και από τους φιλελεύθερους δημοτικιστές παιδαγωγούς. Αν και οι αναφορές στην ΕΣΣΔ απουσιάζουν από το κείμενο αυτό, σε σχέση με την προηγούμενη πορεία του Ομίλου αναγνωρίζεται ο κεντρικός ρόλος της εργατικής τάξης και των καταπιεσμένων στρωμάτων της κοινωνίας στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ο σκοπός και το περιεχόμενο της αγωγής, καθώς και η πολιτική επιβολή της μεταρρύθμισης περνούν μέσω των ταξικών αγώνων. Ωστόσο, αναγνωρίζεται ότι υπάρχουν άμεσα αιτήματα πάλης (μεταβατικά αιτήματα, θα έλεγε ο Β. Λένιν), τα οποία αποτελούν πρόγραμμα δράσης για τον εκπαιδευτικό κόσμο και τις εργατικές οργανώσεις μέσα στις υπάρχουσες πολιτικές συνθήκες. Με αυτόν τον τρόπο «μέσα στους σημερινούς αντικειμενικούς όρους»⁶¹⁰ αίτημα είναι να αναθεωρηθούν τα προγράμματα του σχολείου. Γλώσσα της παιδείας πρέπει να είναι η δημοτική από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο και όλα τα διδακτικά και βοηθητικά βιβλία όλων των τάξεων να γράφονται στη δημοτική γλώσσα. Η υποχρεωτική διδασκαλία των θρησκευτικών να καταργηθεί από τα δημόσια σχολεία. Από τα διδακτικά βιβλία και τα προγράμματα να λείπει κάθε καλλιέργεια εθνικού φανατισμού και μίσους ενάντια σε άλλους λαούς. Να δοθεί εξαιρετική σημασία στην υγιεινή και τη σωματική αγωγή του παιδιού του λαού, χωρίς όμως την υποταγή της φυσικής αγωγής σε σκοπούς στρατιωτικούς, ενώ παράλληλα πρέπει «να μελετηθεί σοβαρά και να εισαχθεί σε όλα τα είδη Σχολείων η μέθοδος του σχολείου εργασίας και οι σχολικές κοινότητες, να ιδρυθούν πρότυπα σχολεία εργασίας και να γίνει κατάλληλη μετεκπαίδευση

608. Ρόζα Ιμβριώτη, «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία», *Νέα Γενιά*, τχ. 48 (20 Απριλίου 1945): 9.

609. Στο ίδιο, 10.

610. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», 597.

όλου του προσωπικού».⁶¹¹ Περαιτέρω και στο πλαίσιο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου που θα προκύψει μετά τη διάσπαση θα προταθεί το επτάχρονο κοινό υποχρεωτικό. Τα εξαετή δημοτικά σχολεία προτείνεται να γίνουν επταετή και τα τριετή ελληνικά σχολεία να πάρουν το πρόγραμμα των τριών ανώτερων τάξεων του δημοτικού σχολείου. Προτείνεται να προστεθεί ένας χρόνος υποχρεωτικής μετεκπαίδευσης για τα παιδιά που δεν θα πηγαίνουν στη μέση παιδεία. Το πρόγραμμα στις τρεις ανώτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου θα έχει επαγγελματικό προσανατολισμό, ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες, πράγμα που θα συμβαίνει και στην τάξη της υποχρεωτικής μετεκπαίδευσης. Η μέση παιδεία προτείνεται να οργανωθεί σε πεντάχρονα σχολεία συνδυασμένης γενικής και επαγγελματικής παιδείας, με έξι τύπους γυμνασίων: 1. Κλασικό, 2. Πρακτικό, 3. Εμπορικό, 4. Γεωργικό, 5. Τεχνικό και 6. Ναυτικό.⁶¹²

Το ενδιαφέρον είναι ότι οι αριστεροί παιδαγωγοί δεν απαριθμούν μόνο τα ελαττώματα του ελληνικού σχολείου, αλλά, υπερβαίνοντας την αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο του σχολείου, στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης και στον συντηρητισμό, που μάχεται την πρόοδο, κάνουν λόγο για αυτό το ίδιο το κράτος στη χώρα μας το οποίο για συγκεκριμένους λόγους επιθυμεί την αναποτελεσματικότητα του σχολείου. Έτσι, αποδίδουν ως ξεκάθαρη πολιτική του κράτους την αναποτελεσματικότητα και την οπισθοδρομικότητα του ελληνικού σχολείου. Οι θέσεις αυτές βρίσκονται σε συνάφεια με τις θέσεις που διατύπωσε η Κριτική Παιδαγωγική για τον ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών ως ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους.

Η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της ταξικής πάλης για τους αριστερούς παιδαγωγούς⁶¹³ αποτελεί το πρώτο βήμα προς την επαναδιατύπωση των σκοπών και του περιεχομένου της παιδείας. Το δεύτερο βήμα είναι η διαπίστωση, σύμφυτη με όλα τα σοσιαλιστικά και κομμουνιστικά κόμματα από την εποχή της πρώτης διεθνούς ακόμα, ότι πρέπει να διαμορφωθούν αιτήματα και προγράμματα πάλης αναφορικά με τον αγώνα της εργατικής τάξης μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες, καθώς και οι πρώτες ενέργειες για την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας.

Στο Αρχείο Δ. Γληνού συναντάμε δακτυλογραφημένο κείμενο του Δ. Γληνού με τίτλο «Το σχολείο της μεταβατικής-επαναστατικής περιόδου» με αναλυτικές σημειώσεις για τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού συστήματος την περίοδο αυτή.

Κατά τη μακριά ασφαλώς επαναστατική-μεταβατική περίοδο που θα ακολουθήσει την κατάληψη της εξουσίας απ' το προλεταριάτο, περίοδο προπαρασκευής και δημιουργίας των όρων για την πλήρεια πραγματοποίηση της σοσιαλιστικής κοινωνίας, έργο της Παιδείας θα είναι να επεκτείνει

611. Στο ίδιο, 598.

612. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (1/12/1928): 7-8. Ανάλογα βλ.: Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου».

613. Βλ. ενδεικτικά: ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 2-3.

την πνευματική, οργανωτική και μορφωτική επίδραση του προλεταριάτου στα μισοπρολεταριακά και μη προλεταριακά στρώματα των εργαζομένων, δημιουργώντας έτσι τη γωνιά που θα εφαρμόσει τελειωτικό σοσιαλισμό. Το σχολείο θα πρέπει να δράσει παράλληλα με την επανάσταση, γιατί το σχολείο είναι το ιδεολογικό όπλο της επανάστασης.

Για την πραγματοποίηση του σκοπού αυτού θα απαιτηθούν: α) Καθιέρωση της υποχρεωτικής, γενικής πολυτεχνικής μόρφωσης, για όλα τα παιδιά και των δύο φύλων ως τα 17 τους χρόνια, που θα παρέχεται απ' το κράτος δωρεάν (Λέγοντας πολυτεχνική μόρφωση εννοούμε τη μόρφωση που θα κάνει τα παιδιά να γνωρίζουν θεωρητικά και πρακτικά τους κύριους τρόπους παραγωγής). β) Ίδρυση προσχολικών ιδρυμάτων (παιδοκομικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία κ.λπ.) με το σκοπό το πλάταμα της κοινωνικής αγωγής και το ξεσκλάβωμα της γυναίκας. γ) Πλήρεια εφαρμογή του σχολείου εργασίας⁶¹⁴ που με όργανο διδασκαλίας τη μητρική γλώσσα και απαλλαγμένο από κάθε είδος θρησκευτικής διδασκαλίας, θα πραγματοποιήσει το στενό σύνδεσμο της διδασκαλίας με την κοινωνικά ωφέλιμη παραγωγική εργασία και θα προετοιμάσει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μελών της σοσιαλιστικής κοινωνίας. δ) Δωρεάν παροχή στους μαθητές τροφής, ρουχισμού και σχολικών ειδών. ε) Δημιουργία μιας νέας γενεάς δασκάλων, οδηγούμενη στο κοινωνικό-παιδαγωγικό τους έργο απ' τη θεωρία και τη πράξη του Μαρξισμού-Λενινισμού μετεκπαίδευση των παλιών εργατών της παιδείας με το ίδιο πνεύμα. στ) Άμεση ενεργή συμμετοχή του εργαζόμενου Λαού στο ζήτημα της εκπαίδευσης (κινητοποίηση όλων εκείνων που ξέρουν ανάγνωση και γραφή για το όσο γρηγορότερο ξεκλήρισμα του αναλφαβητισμού και της αμάθειας). ζ) Ολόπλευρη υποστήριξη από μέρος του κράτους της αυτομόρφωσης και αυτοεξέλιξης του εργατή και χωριάτη (δημιουργία δικτύου επιμορφωτικών ιδρυμάτων: Βιβλιοθήκες, σκολειά για τους μεγάλους, λαϊκά πανεπιστήμια, μαθήματα, διαλέξεις, κινηματογράφοι, εργαστήρια κτλ. η) Πλατειά ανάπτυξη της επαγγελματικής τελειοποίησης κείνων που πέρασαν τα 17 χρόνια, χωρίς να παραμελιέται και η γενική πολυτεχνική τους μόρφωση. θ) Διάπλοτο άνοιγμα των παραδόσεων των πανεπιστημίων σ' όλους όσοι έχουν την επιθυμία να μάθουν και ιδιαίτερα απ' τους εργάτες... Υλική υποστήριξη των σπουδαστών, για να μπορούν

614. Ο Δ. Γληνός κάνει χρήση των εννοιών «πολυτεχνική εκπαίδευση» και «σχολείο εργασίας» χωρίς να διευκρινίζει περαιτέρω το περιεχόμενο που αποδίδει στις έννοιες αυτές. Μπορούμε να υποθέσουμε ότι με τον όρο «σχολείο εργασίας» παραπέμπει στο corpus ιδεών, αρχών και μεθόδων διδασκαλίας του σχολείου εργασίας, όπως αυτό εφαρμόστηκε στην Ελλάδα από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο. Με άλλα λόγια, απουσιάζει μια κριτικότερη ματιά και μια προσπάθεια διάκρισης της πολυτεχνικής εκπαίδευσης από το σχολείο εργασίας των καπιταλιστικών χωρών. Αναφέραμε παραπάνω τις θέσεις του Π. Μπλόνκσι που μας δίνουν ξεκάθαρα το βάθος της διαφοράς, ενώ και στο ανώνυμο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ «Το παλιό και το καινούριο σχολείο», έργο πολύ κατοπινό του χειρόγραφου του Δ. Γληνού, που πρέπει να το χωρίζουν κοντά δεκαπέντε χρόνια, γίνεται ξεκάθαρη κριτική στη δυτική έκφανση του σχολείου εργασίας.

προλετάριοι της πόλης και του αγρού να κάνουν πραγματική χρήση της ανώτερης παιδείας. ι) Κατά τον ίδιο τρόπο να ανοιχτούν στο κοινό διάπλατα τα μουσεία και οι πινακοθήκες, που η επίσκεψη τους ως τα τότε ήταν προνόμιο των λίγων. ια) Πλατύς, έντονος προπαγανδισμός των σοσιαλιστικών ιδεών, χρησιμοποίηση για τον σκοπό αυτόνα της κρατικής μηχανής και της επιρροής και των μέσων που διαθέτει το κράτος.⁶¹⁵

Το παραπάνω κείμενο, αν και αχρονολόγητο, πρέπει να τοποθετηθεί μετά την επίσκεψη του Δ. Γληνού στη Σοβιετική Ένωση (1934). Μπορεί κανείς να διαπιστώσει συγγένειες με όσα δημόσια εξέθεσε ο συνταξιδιώτης του Κ. Βάρναλης. Χαρακτηριστικό είναι ότι η προσχολική αγωγή συνδέεται με την απελευθέρωση των γυναικών, ενώ για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς και τους δημοτικιστές το ζήτημα προβάλλεται περισσότερο με αναφορές στην ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων πληθυσμών της χώρας. Παράλληλα, αρχίζει να φαίνεται μία προσπάθεια διατύπωσης της έννοιας της πολυτεχνικής εκπαίδευσης χωρίς να διακρίνεται ξεκάθαρα από το σχολείο εργασίας στη φιλελεύθερη εκδοχή του.

Παράλληλα, το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* περιγράφει με σαφήνεια τα χαρακτηριστικά που θα έχει η λαϊκή παιδεία μέσα στη Λαϊκή Δημοκρατία, η οποία αποτελεί ένα μεταβατικό μόρφωμα προς τη σοσιαλιστική κοινωνία.⁶¹⁶

Θα είναι ενιαία και θα διαιρείται σε 4 περιόδους αντίστοιχες στις 4 περιόδους της ηλικίας του παιδιού: α) την προσχολική περίοδο που περιλαμβάνει την πρώτη παιδική ηλικία από 0-6 χρόνων (παιδικοί σταθμοί-νηπιαγωγεία-παιδικές εξοχέ-συμβουλευτικοί σταθμοί κ. λ. π.). β) Την περίοδο ως την ήβη 7-14 χρόνων (δημοτικό σχολείο, προσχολικά ιδρύματα)... Η παιδεία Α βαθμού θα είναι ενιαία, αυτότελη, υποχρεωτική, θα δίδεται δωρεάν και θα είναι οκτάχρονη... Η όλη εργασία του σχολείου θα στηρίζεται στις αρχές της εργασίας, της άμεσης πραγματικότητας και αυτοδιοίκησης. Πάνω στις αρχές αυτές θα στηριχτεί και η σχολική και εξωσχολική ζωή του παιδιού. Το παιδί θα οργανώνει τη ζωή του στο σχολείο, τις σχέσεις του με το συμμαθητή του, τις σχέσεις του με την κοινωνία των ενηλίκων. Η εσωτερική πειθαρχία θα είναι η μόνη πειθαρχία και θα λείπει ο εξωτερικός αναγκασμός, οι βάνανυες τιμωρίες και οι ατομικιστικές αμοιβές. γ) Την περίοδο της ήβης 15-18 χρόνων (γυμνάσια, σχολές τεχνικές και καλλιτεχνικές, επιμόρφωση και προσχολικά ιδρύματα)... Ο 2ος βαθμός της Παιδείας θα είναι ένα τμήμα του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου. Θα αποβάλει τον αριστοκρατικό και βερμπαλιστικό του χαρακτήρα και θα γίνει κι αυτός σχολείο του λαού, θρεμμένο με τα ιδανικά και τους πόθους του.

615. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ122-5, Το σχολείο της μεταβατικής-επαναστατικής περιόδου [Δημήτρη Γληνού], 1.

616. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το παρακάτω άρθρο του Ριζοσπάστη. Βλ.: Άγνωστος συγγραφέας, «Το πρόγραμμα της Λαϊκής Δημοκρατίας για ενότητα-τάξη-ησυχία-δουλειά-ανοικοδόμηση-πολιτισμό», *Ριζοσπάστης*, 17/6/1945, 1.

Στηριγμένος στον 8χρονο 1ο βαθμό, που είναι κοινός για όλους, θα είναι κι αυτός υποχρεωτικά ενιαίος, αυτότελος, 4χρονος, ανοιχτός σε όλους εκείνους που έχουν ανάλογα πνευματικά εφόδια με την ανάλογη οικονομική υποστήριξη από το κράτος και θα δώσει επαγγελματική μόρφωση. Θα διακλαδίζεται μόνο σε διάφορους τύπους ανάλογα με τις ανάγκες του λαού και με τα ενδιαφέροντα των παιδιών... δ) Την περίοδο 19-22 χρόνων (Πανεπιστήμια, Πολυτεχνεία, Ανώτατες Σχολές κ.λ.π.).⁶¹⁷

Παράλληλα, το Σχέδιο προβλέπει «Ειδικά Σχολεία ανωμαλών, καθυστερημένων, αναπήρων, κουφάλων και τυφλών παιδιών. Άσυλα ηλιθίων, εγκαταλειμμένων και ξεπεσμένων παιδιών».⁶¹⁸

Η αριστερή αντίληψη για την οργάνωση των γενικών αρχών της παιδείας τη δεκαετία του 1940 και τη διαμόρφωση των σκοπών της φαίνεται και από την κριτική την οποία ασκεί ο Κ. Σωτηρίου στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος, το οποίο είχε εισηγηθεί ο Α. Δελμούζος το 1947. Μας αποκαλύπτει τη λογική που αναπτύσσουν οι αριστεροί παιδαγωγοί όσον αφορά τους σκοπούς της εκπαίδευσης την περίοδο ακριβώς που η ελληνική Αριστερά πιστεύει ότι μπορεί να προχωρήσει στον δρόμο προς τον σοσιαλισμό. Μέσα στις συνθήκες της μεταπολεμικής προσπάθειας για την ανασυγκρότηση της χώρας, γίνεται φανερό ότι η ελληνική εκπαίδευση, που χρειάζεται κατά τη μεταρρυθμιστική λογική βαθιές αλλαγές, πρέπει να διέλθει μια μεταβατική περίοδο.⁶¹⁹ Η περίοδος αυτή είναι αναγκαία, ώστε σε βάθος χρόνου να παραχθούν αποτελέσματα και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, καθώς και στην εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού. Η πραγματοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος θα χρειαστεί ένα σχέδιο που να εντάσσεται στην Ανοικοδόμηση, το οποίο θα κλιμακωθεί χρονικά και αντίστοιχα με τις κάθε φορά συνθήκες.⁶²⁰ Βασικό σημείο για τους αριστερούς παιδαγωγούς, για το οποίο θα ασκήσουν έντονη κριτική στους φιλελεύθερους, είναι το γεγονός ότι ο καθορισμός των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί μια διάγνωση των αιτιών της καθυστέρησης της ελληνικής εκπαίδευσης.⁶²¹ Πρέπει,

617. Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 6, 13-14, 25-32.

618. Στο ίδιο, 6.

619. Η μεταβατική περίοδος σε κάθε περίπτωση έχει διττό περιεχόμενο για τους αριστερούς παιδαγωγούς. Από τη μία πλευρά αφορά την αναγκαία πάροδο χρόνου ώστε να αρχίσουν να παράγουν ρυθμίσεις οι όποιες αλλαγές στον χώρο της παιδείας και από την άλλη αφορά τη μεταβατική περίοδο της ευρύτερης επαναστατικής διαδικασίας, κατά τη λογική τους, για το πέρασμα στη σοσιαλιστική κοινωνία. Χαρακτηριστικά και η διακήρυξη της διοικούσας επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου κατά τη διάσπασή του χωρίζει τα αιτήματα σε άμεσα αιτήματα πάλης εντός της υπάρχουσας κοινωνίας και σε αιτήματα που θα πραγματοποιηθούν με την πολιτική αλλαγή που θέλει να πραγματοποιήσει η εργατική τάξη.

620. Κώστας Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1948): 99.

621. Άγνωστος συγγραφέας, «Ο Νέος Δρόμος», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 1 (1/11/1928): 2.

όπως σημειώνει ο Κ. Σωτηρίου, να καθοριστούν τα κοινωνιολογικά και παιδαγωγικά γνωρίσματα της εκπαίδευσης, ώστε να παρθούν τα κατάλληλα μέτρα. Βασικό εργαλείο διάγνωσης είναι φυσικά εδώ η αναγνώριση της ταξικής πάλης και του πολιτικού ρόλου του σχολείου.⁶²² Αν δεν ληφθούν υπόψη αυτές οι πραγματικότητες που διαπερνούν την εκπαίδευση, τότε έχουμε δύο συνέπειες: α) Χωρίς να ξέρουμε τα αίτια, δεν θα έχουμε και τη σωστή θεραπεία. β) Αν δεν βγουν από τη μέση οι ανασταλτικές πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις που ακύρωσαν τις προηγούμενες μεταρρυθμίσεις, τότε δεν μπορούμε να κάνουμε καμιά ουσιαστική παρέμβαση. Εδώ ο Κ. Σωτηρίου σχολιάζει θετικά τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του 1917 και του 1924, παραλείποντας το έργο της βενιζελικής κυβέρνησης του 1929, στο οποίο άλλωστε και ο Δ. Γληνός είχε ασκήσει σημαντική κριτική.⁶²³ Όλες λοιπόν οι προσπάθειες που δεν λαμβάνουν υπόψη την ταξική πραγματικότητα των αστικών κοινωνιών υποπίπτουν σε μια ουτοπιστική, αντιεπιστημονική και αντικοινωνιολογική θεωρία για την ύπαρξη μιας υπερκομματικής παιδείας.⁶²⁴

Τα παραπάνω θα μας επιτρέψουν να μελετήσουμε

ποια «αιτήματα» είναι ζωντανά, ποια επιβάλλει η ιστορική ανάγκη, πρέπει πρώτα ν' αναλυθεί η πραγματικότητα στο σύνδεσμό της με τα περασμένα, για να βρεθούν οι αιτίες που τη δημιούργησαν, και στην προοπτική για την προοδευτική πορεία της, αλλιώς η ιστορική ανάγκη ξεπέφτει σε μοιρολατρεία.⁶²⁵

Από εκεί και πέρα το εκπαιδευτικό πρόγραμμα θα πρέπει να θίξει την ουσία, δηλαδή να χτυπήσει το υπάρχον περιεχόμενο της παιδείας, που στην ελληνική περίπτωση είναι το σχολαστικό μεσαιωνικό πνεύμα, ο στείρος εγκυκλοπαιδισμός με την αποβλακωτική ποσοτική μάθηση και τον άγονο ιστορισμό.⁶²⁶ Η ουσία του νέου εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να είναι η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, έτσι ώστε να γίνουν οι νέοι και οι νέες δημιουργικοί συντελεστές στο χτίσιμο του νεοελληνικού υλικού και πνευματικού πολιτισμού. Τα εκπαιδευτικά ιδανικά λοιπόν πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αντιθέσεις της ελληνικής κοινωνίας και να μην καταφεύγουν μονομερώς στην έννοια του εθνικού συνόλου. Ενδιαφέρον σημείο εδώ είναι ότι ο Κ. Σωτηρίου δεν τονίζει τις

622. Ανάλογες θέσεις θα διατυπώσει και ο Δ. Γληνός. Βλ.: Δημήτρης Γληνός, «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 3 (Αθήνα: Στοχαστής, 1972), 103.

623. Για μια ευρύτερη θεώρηση των ετών 1928-1932 της διακυβέρνησης του Ε. Βενιζέλου, βλ.: Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος, «Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός», στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμέλεια Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1992), 9-20.

624. Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 98. Ανάλογες θέσεις θα εκφράσει και ο Δ. Γληνός. Γληνός, «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου», 99-113.

625. Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 99.

626. Στο ίδιο, 100.

ταξικές αντιθέσεις ως ιδανικό της προοδευτικής εκπαίδευσης, αλλά τοποθετεί στη θέση τους την πρόοδο και την ανάπτυξη του τόπου.⁶²⁷

Οι αρχές και οι σκοποί της εκπαίδευσης θα διατυπωθούν ως πρόγραμμα πια με θετικό περιεχόμενο και πλάνο εφαρμογής στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*.⁶²⁸ Το ενδιαφέρον είναι ότι, όπως αργότερα διηγείται ο Κ. Σωτηρίου, το πρόγραμμα αυτό «το προορίζαμε για μια Λαϊκή Δημοκρατία. Οι θέσεις όμως πήγαιναν ακόμη παρά πέρα. Είναι θέσεις για την Σοσιαλιστική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση».⁶²⁹ Δηλαδή στον σχεδιασμό αυτόν λαμβάνονται υπόψη τόσο ο μεταβατικός χαρακτήρας των επιχειρούμενων αλλαγών όσο και η κοινωνική αλλαγή την οποία επαγγέλλεται η Αριστερά. Στην ίδια κατεύθυνση, η Ρ. Ιμβριώτη, καθώς αναφέρεται στις κατευθύνσεις της ΠΕΕΑ, σημειώνει: «εμείς θα επιδιώξουμε μέσα στο λαϊκό κράτος, η παιδεία να εξυπηρετήσει τα ζωντανά ιδανικά της λευτεριάς, της λαοκρατίας και της ειρήνης».⁶³⁰

Βασική διαφορά μεταξύ των φιλελεύθερων και των αριστερών παιδαγωγών, όπως αυτή αναδεικνύεται από τις θεωρητικές τους επεξεργασίες και τις θέσεις τους για την ελληνική εκπαίδευση, είναι το ζήτημα της ενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατ' ουσίαν το ζήτημα της ενότητας αφορά την αντίληψη των παιδαγωγών για τον αναπαραγωγικό ρόλο του σχολείου. Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί από τις πρώτες τους προσπάθειες κινήθηκαν προς την κατεύθυνση της θεσμοθέτησης ενός εξορθολογισμένου συστήματος για τη λειτουργία του αναπαραγωγικού ρόλου του σχολείου. Οι αριστεροί παιδαγωγοί θα προσπαθήσουν, με γνώμονα τα συμφέροντα της εργατικής τάξης ή του «λαού» γενικά, να υπερβούν τους ταξικούς φραγμούς στην εκπαίδευση. Το ζήτημα αυτό μας οδηγεί στην προβληματική της ενότητας, όπως αυτήν την προσέλαβαν οι παιδαγωγοί της εποχής καθώς προβληματιζόνταν γύρω από τον χαρακτήρα της ελληνικής παιδείας.

Τόσο στα νομοσχέδια του 1913 όσο και σε αυτά του 1929 προβλέπεται η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης ανάλογα με την κοινωνική διαστρωμάτωση της χώρας. Ξεκάθαρα αποτυπώνεται η λογική αυτή στα νομοσχέδια του 1913, στα οποία το δημοτικό προβάλλεται ως το σχολείο των λαϊκών στρωμάτων.⁶³¹ Το ελληνικό σχολείο έτσι θεωρείται

627. Για το πέρασμα με ομαλό τρόπο από το ταξικό στο εθνικοαπελευθερωτικό, βλ.: Ιάσωνας Γ. Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού. Η δράση του ΕΛΑΣ και της ΟΠΛΑ στην κατεχόμενη πρωτεύουσα 1942-1944* (Αθήνα: Θεμέλιο, 2012), 48.

628. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 1. Το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* το είχαν επεξεργαστεί κατά την Κατοχή δύο επιτροπές, μία του ΕΑΜ και μία της ΕΠΟΝ. Οι πρώτες τέσσερις σελίδες είναι από την εργασία του ΕΑΜ. Οι υπόλοιπες από την ομάδα εκπαιδευτικών της ΕΠΟΝ, οι οποίοι μάλιστα γράφουν σε πρώτο πληθυντικό, παρουσιάζοντας το *Σχέδιο* ως αίτημα της ίδιας της νεολαίας, ως αίτημα της ΕΠΟΝ.

629. [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 74.

630. Ιμβριώτη, «Λαϊκή παιδεία», 12.

631. Ωστόσο, η αυτόνομη θεώρηση του δημοτικού, ως το κατεξοχόν σχολείο του λαού, αποτελεί κεντρικό θέμα και για τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, που επικεντρώνει πολλές από τις ενέργειές του στην αναμόρφωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και διακηρύσσεται με τον πιο εμφαντικό τρόπο στα νομο-

το σχολείο της κατώτερης αστικής τάξης, ενώ το γυμνάσιο το σχολείο της ανώτερης τάξης, τα παιδιά της οποίας θα συνεχίσουν και τις σπουδές τους στα ανώτατα ιδρύματα. Στα νομοσχέδια του 1929 βρίσκουμε την πρόβλεψη για την ίδρυση κατώτερων επαγγελματικών σχολών διευτούς κυρίως φοίτησης για τα παιδιά που θα ολοκληρώσουν το υποχρεωτικό εξάχρονο δημοτικό.⁶³² Η αντιμετώπιση των διάφορων βαθμίδων της εκπαίδευσης ως διακριτών βημάτων, που έχουν έναν κύριο, δικό τους σκοπό και απευθύνονται σε διαφορετικά στρώματα της κοινωνίας, θέτει το ερώτημα για το ποιο θεωρείται το ενοποιητικό στοιχείο των ποικίλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για τον νομοθέτη και στις δύο περιπτώσεις ο κοινός σκοπός του δημοτικού, στο οποίο πρόκειται να φοιτήσουν όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως οικονομικής θέσης, είναι ο φρονηματισμός, η ενστάλαξη των ιδεών του έθνους, της πατρίδας και της οικογένειας με έναν απλό λόγο, στο πλαίσιο του αστικού κράτους.⁶³³ Η ενότητα αποτελεί, μπορούμε να πούμε, τη βασική αξίωση των φιλελεύθερων προτάσεων, που έρχεται να λάβει σάρκα και οστά στην ενότητα που εκφράζει το αστικό έθνος-κράτος με την εθνική του ιδεολογία. Μάλιστα, στα νομοσχέδια του 1913 η εργασία αυτή του δημοτικού, το οποίο είναι και το μόνο σχολείο στο οποίο φοιτούν παιδιά όλων των τάξεων, τονίζεται ότι θα επιφέρει εξομάλυνση στις κοινωνικές συγκρούσεις.⁶³⁴ Οι φιλελεύθεροι νομοθέτες, προσπαθώντας να ξεφύγουν από τον μονοδιάστατο τρόπο με τον οποίο λειτουργούσε η ελληνική εκπαίδευση, στην οποία η κάθε βαθμίδα αποτελούσε το προστάδιο της επόμενης ως το πανεπιστήμιο, διέκριναν τον ιδιαίτερο, αυτοτελή σκοπό των εκπαιδευτικών βαθμίδων, έτσι ώστε η μεγάλη μάζα των παιδιών που προβλέπεται ότι δεν θα προχωρήσουν πέρα από το

σχέδια του 1913, καθώς η υπολειμματική του κατ' ουσίαν τετρατάξιου δημοτικού αποτελεί «αρπαγή της πνευματικής τροφής του λαού». «Γενική εισηγητική έκθεση. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 499.

632. Αυτά προβλεπόταν να έχουν χαρακτήρα γενικό, βιομηχανικό ή εμπορικό. Προσαρμόζονται στις τοπικές συνθήκες και χαρακτηρίζονται για πρώτη φορά ως ο δεύτερος κύκλος της λαϊκής εκπαίδευσης, ενώ οι δαπάνες για την ίδρυσή τους δικαιολογούνται στην εισηγητική έκθεση ως δαπάνες παραγωγικές. «Γενική εισηγητική έκθεση επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 668-669.

633. Ο Δ. Γληνός αναπλήσει την αντίληψή του για το έθνος στο πλαίσιο της προοδευτικής αστικής σκέψης. Γληνός, *Έθνος και γλώσσα*, 47.

634. Ανάλογες θέσεις θα δεχτούν τα πυρά των αριστερών παιδαγωγών. Αυτός ο σκοπός του σχολείου, που συναντούμε στο έργο του Ed. Oertli, δέχεται τα κριτικά σχόλια του μεταφραστή Ι. Ιορδανίδη. «Δε συμεριζόμαστε την αισιοδοξία του συγγραφέα. Δε φτάνει η τάξη των πλουσίων να "καταλάβη", όπως λέει, τα δυο αυτά πράγματα, για να γίνουν όλα στον κόσμο μέλι γάλα. Ο λόγος της κοινωνικής ανισότητας και της πάλης των τάξεων δεν είναι ζήτημα που αναφέρεται στη γνώση του καλού και του κακού. Χιλιάδες τώρα χρόνια τα κήρυξε ο Χριστιανισμός και τα πίστεψαν ευγενείς ιδεολόγοι και όμως κανείς απ' τους ευγενείς πλουσίους δε λιγόστεψε την κατάχρηση της δυνάμεως που του έδινε ο πλούτος». Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 54.

δημοτικό σχολείο α) να έχουν πάρει κάποια βασικά εφόδια για τον οικονομικό και κοινωνικό βίο τους και β) να έχουν αποκτήσει κάποια βασικά θεμέλια μιας ηθικής αγωγής. Αυτό το σχολείο λοιπόν, όπως αναφέρουμε παρακάτω, είναι που θα δώσει την εθνική μόρφωση σε όλα τα παιδιά της χώρας ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης. Κατά έναν τρόπο η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική σκέψη θεμελιώνει την ενότητα του εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτό το σημείο.

Κατά αντιδιαστολή, η Αριστερά θα διακηρύξει «ένας λαός, μία παιδεία». Η αναποτελεσματικότητα του δημοτικού θα αποδοθεί τώρα στην ανάγκη να φοιτήσουν στο δημοτικό τα παιδιά των φτωχών λαϊκών στρωμάτων που πρέπει να παραμείνουν στο σκοτάδι.

Και επειδή το σχολείο είναι κοινό για όλες τις τάξεις, που μπορούν να πάνε, πρέπει η θεωρητική μόρφωση να είναι τέια, που να απομακρύνει το παιδί από τα τρέχοντα ζητήματα, τα ζητήματα της ζωής, να του δίνει μια μόρφωση τυπική, να μην ακονίζει την κριτική ικανότητα, να μην αφήνει αυτενέργεια, γιατί όλα αυτά θα είχαν αποτέλεσμα το ξύπνημα της συνείδησης.⁶³⁵

Ανάλογες θέσεις μπορούμε να βρούμε τη μεσοπολεμική περίοδο στον *Ριζοσπάστη*. Μάλιστα, με πρώτα χρονολογικά τα κείμενα του Παναγή Δημητράτου, τίθεται το θέμα του σχολείου όχι μόνο ως πεδίο επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, θα λέγαμε, αλλά και ως πεδίο ταξικών ανταγωνισμών, στο οποίο οι δάσκαλοι, οι εργάτες του πνεύματος, σύμμαχοι της εργατικής τάξης, πρέπει να διαδώσουν τη δική τους κοσμοθεωρία. Ο Π. Δημητράτος θα υποστηρίξει ότι ο δάσκαλος, ως σύμμαχος της εργατικής τάξης, δεν μπορεί να δίνει στα παιδιά ιδέες που δεν είναι «του συνόλου του λαού». «Το δημοτικό σχολείο δεν έχει κανένα δικαίωμα να ποτίζει τα παιδιά των εργατών με τη συμφεροντολογική ιδεολογία των αστών και τα παιδιά των εργατών με τις καθυστερημένες αντιλήψεις των γαιοκτημόνων».⁶³⁶ Έτσι, εφόσον το δημοτικό σχολείο είναι όλων των τάξεων, η μόρφωση πρέπει να υψώνεται υπεράνω των ιδιαίτερων αντιλήψεων των διάφορων τάξεων. Αν και η θέση αυτή διαφοροποιείται από τις κατευθύνσεις που θα πάρει αργότερα η αριστερή παιδαγωγική πρόταση, η οποία θα ζητήσει να αποσπάσει το σχολείο από την επιρροή της αστικής τάξης προς όφελος της εργατικής τάξης, γίνεται μια αναγνώριση της αστικής κοσμοθεωρίας ως επιμέρους οπτικής της κοινωνίας. Η αλήθεια είναι ότι δεν συναντάμε μια λεπτομερειακή επεξεργασία των θέσεων αυτών στα κείμενα των παιδαγωγών μεταρρυθμιστών η οποία να αφορά αυτή καθαυτή την ουσία και τον ιδεολογικό προσανατολισμό της γνώσης. Οπωσδήποτε η θέση παρουσιάζει συνάψεις με τη διακήρυξη του Δ. Γληνού ότι ο προοδευτικός δάσκαλος δεν μπορεί παρά να είναι σοσιαλιστής.

635. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 4.

636. Παναγής Δημητράτος, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Β'», *Ριζοσπάστης*, 25/12/1919, 2.

Στο σημείο αυτό παρενθετικά αναφέρουμε ότι στο περιοδικό *Σχολική Πράξη* υπάρχει μια συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας του προοδευτικού δασκάλου και άρθρα τρίτων που σχολιάζουν τη συζήτηση αυτή. Η συζήτηση διεξάγεται μεταξύ του Α. Αλεξάνδρου και του Κ. Α. Μήτρου. Κατά την άποψή μας, είναι συζήτηση μεταξύ του Δ. Γληνού και του Κ. Σωτηρίου. Σύμφωνα με την αρθρογραφία αυτή, ο Δ. Γληνός θεωρεί ότι ο προοδευτικός δάσκαλος είναι αναγκαστικά σοσιαλιστής. Από την άλλη πλευρά, ο Κ. Α. Μήτρου, δηλαδή ο Κ. Σωτηρίου, δεν πιστεύει ότι ο προοδευτικός δάσκαλος είναι αναγκαστικά και σοσιαλιστής. Βρισκόμαστε σε μια περίοδο κατά την οποία ο Κ. Σωτηρίου δεν έχει ακόμα πλήρως προσχωρήσει στον κομμουνισμό. Το γεγονός αυτό αποτελεί και ένα τεκμήριο της διανοητικής πορείας του ίδιου του Κ. Σωτηρίου, αλλά και των αντιθέσεων μεταξύ των αριστερών παιδαγωγών.⁶³⁷

Η θέση των αριστερών παιδαγωγών οδηγεί στη θεώρηση ενός «ανοικτού» εκπαιδευτικού συστήματος, που το υποστηρίζει μια πολιτεία που δεν φείδεται των δαπανών για την παιδεία. Προς αυτή την κατεύθυνση, προβλέπεται η επανεισαγωγή όσων νέων βρίσκονται εκτός εκπαιδευτικής διαδικασίας.⁶³⁸ Τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι απουσιάζει η πρόβλεψη για κλιμάκωση της μέσης παιδείας, που ειδικά στις μεταπολεμικές συνθήκες και από το δυναμικό των τεχνοκρατών του ΕΑΜ καλείται να δώσει τα μεσαία και τα κατώτερα στελέχη της Ανοικοδόμησης της χώρας. Έτσι, ο Ν. Κιτσίκης σε άρθρο του στον *Ανταίο* σημειώνει

Η τεχνική παιδεία πρέπει ν' αποκτήσει κλιμακώσεις. Δεν μπορεί να είναι μόνον ανώτατη, αλλά πρέπει να υπάρξει μέση και κατώτερη, με σχολεία σκορπισμένα σ' όλη την Ελλάδα, για να μεταδώση ευρύτατα σ' όλα τα στρώματα του λαού τις τεχνικές γνώσεις και προ παντός την πίστη για τις δυνατότητες που κρύβει ο μικρός μας τόπος. Έχουμε την πεποίθηση ότι η δημιουργία μιας τέτοιας λαϊκής τεχνικής παιδείας θα έχει για αποτέλεσμα να πολλαπλασιάσει τις ικανότητες του Έλληνα. Πατί εξόν από τον κύριο σκοπό που αποβλέπει στη δημιουργία των

637. Δημήτρης Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 6 (Απρίλης 1928): 124-128 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου]. Βλ. επίσης: Κώστας Σωτηρίου, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 7 (Φλεβάρης 1928): 153-158 [με το ψευδώνυμο Κ. Α. Μήτρου]. Ακόμα: Δημήτρης Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 172-173 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου]. Επίσης: Διον. Σπ. Κουταβάς, «Δάσκαλοι και σοσιαλισμός», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 9-10 (Μάης-Ιούνης 1928): 199-204.

638. Και τα νομοσχέδια του 1913 και αυτά του 1929, παρά το ότι αναγνωρίζουν την ανάγκη των ανοιχτών προοπτικών για τους άξιους, όπως και την ανάγκη οικονομικής ενίσχυσης των αριστούχων, δεν φτάνουν στα αιτήματα αυτά που υποστηρίζει η Αριστερά. «Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913. Αιτιολογική έκθεσις του νομοσχεδίου περί μέσης εκπαίδευσεως», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 580.

στελεχών της ανοικοδόμησης, η επαγγελματική τεχνική παιδεία έχει μορφωτικό και ηθικοπλαστικό αποτέλεσμα εξαιρετικής σημασίας.⁶³⁹

Ο Ν. Κιτσίκης εδώ φαίνεται να διαφοροποιείται από τους εκπαιδευτικούς του ΕΑΜ που θέλουν ύστερα από το οχτάχρονο ενιαίο δημοτικό τετράχρονο κλασικό, γεωργικό, εμπορικό, ναυτικό, βιομηχανικό, τεχνικό γυμνάσιο αντίστοιχο με τον χαρακτήρα του περιβάλλοντος. Ο Ν. Κιτσίκης πιστεύει ότι μια τέτοια διαφοροποίηση των γυμνασίων δεν ελαττώνει την ανάγκη της ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, κοινό σημείο που αφορά την τεχνική εκπαίδευση, αλλά και τη μέση παιδεία είναι η απόρριψη του σχήματος της παιδαγωγούσας και μη εκπαίδευσης, το οποίο απορρίπτεται και στα νομοσχέδια του 1913, καθώς τα νομοσχέδια αυτά ασκούν κριτική στα προηγούμενα νομοσχέδια του Ευταξία.

Οι προτάσεις οι οποίες κατατίθενται για τη μέση παιδεία αποτελούν, θα λέγαμε, το ουσιαστικότερο σημείο της οικοδόμησης ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς εκεί οι διαφοροποιήσεις εφάπτονται ξεκάθαρα στην αντίληψη του πολυτεχνισμού και στην προσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος στο οικονομικό μοντέλο που ευαγγελίζεται η Αριστερά. Στο «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Όμιλου» το ενιαίο σχολείο εργασίας περιλαμβάνει τα παιδιά από 6-15 ετών. Ο μαθητής από 9 ετών θεωρείται εργάτης μαθητευόμενος και υπόκειται στον γενικό κανονισμό εργασίας με ορισμένα δικαιώματα και υποχρεώσεις. Ως την ηλικία των 18 ετών όλα τα παιδιά φοιτούν υποχρεωτικά στα μέσα επαγγελματικά σχολεία, τα οποία διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος των επαγγελμάτων.⁶⁴⁰ Στα άμεσα αιτήματα το «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Όμιλου» διαφοροποιείται έντονα στη μέση εκπαίδευση, ζητώντας την ίδρυση κρατικών γυμνασίων, αλλά και την παροχή ιδιωτικής εκπαίδευσης και με διαφοροποίηση επαγγελματική των σχολείων της μέσης εκπαίδευσης.⁶⁴¹ Στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* τα παιδιά πρέπει να αποφεύγουν την ειδικευση ως την ηλικία των 16 ετών. Σύμφωνα με το *Σχέδιο*, η παιδεία έχει τέσσερις περιόδους: α) 0-6, β) 7-14, γ) 15-18 και δ) 19-22.⁶⁴² Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκεί από τα 6 ως τα 14, είναι δηλαδή οχτάχρονη και υποχρεωτική. Η εκπαίδευση αυτή παρέχει στοιχειώδη γενική μόρφωση. «Πατί η γενική μόρφωση και μαζί επαγγελματική είναι συγχώνευση της μέσης και δημοτικής Παιδείας μέσα σ' ένα βαθμό, και αυτό πολύ περιορισμένο χρονικά, ώστε να μη πετυχαίνεται ούτε το ένα, ούτε το άλλο».⁶⁴³ Η δευτεροβάθμια παιδεία, που θα διαρκεί τέσσερα χρόνια, θα έχει στόχο να κατευθύνει τα παιδιά ανάλογα με τις κλίσεις τους και, όπως αναφέρει, το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* σε πρώτο πρόσωπο,

639. Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 39.

640. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Όμιλου», 3.

641. Στο ίδιο, 7.

642. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 6.

643. Στο ίδιο, 15.

να μας προικίσει: α) με επιστημονική γνώση των φυσικών και κοινωνικών νόμων, όπως και με πραχτική γνώση των τεχνικών μεθόδων, ώστε να γίνουμε ικανοί ν' αναλάβουμε τα παιδιά του δουλευτή λαού, εμείς, στα χέρια μας ολόκληρη την παραγωγή, υλική και πνευματική και β) να μας κάνει δημιουργικούς πολίτες φορείς και φρουρούς των ιδανικών και των θεσμών της λαϊκής δημοκρατίας.⁶⁴⁴

Ωστόσο, παρά τις παραπάνω θέσεις του Ν. Κιτσίκη, σημαντικό στοιχείο των σχεδιασμών και των διακηρύξεων των αριστερών παιδαγωγών είναι η υπογράμμιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η θεώρηση των βαθμίδων του εκπαιδευτικού συστήματος ως ενιαίου συνόλου. Σε σχέση με το παραπάνω, αναφέρουμε παρενθετικά ότι η κατάργηση των εξετάσεων στο σχολείο τα πρώτα χρόνια οικοδόμησης του σοσιαλισμού στην ΕΣΣΔ σε συνδυασμό με την πολιτική της ελεύθερης πρόσβασης στα πανεπιστήμια εξυπηρετούσε προφανώς αυτόν τον ίδιο στόχο, να γίνει δηλαδή η μόρφωση προσιτή σε όλους. Η υποστήριξη και η εφαρμογή της θέσης αυτής σχετίζονταν με την αντίληψη ότι το σοσιαλιστικό σχολείο (σε αντίθεση με το αστικό) μπορεί πραγματικά να είναι όργανο διάπλασης της ανθρωπίνης προσωπικότητας, έχοντας κύριο χαρακτηριστικό του τη συνειδητή σύνδεσή του με τη σοσιαλιστική εξουσία. Έτσι, κατά την αριστερή παιδαγωγική σκέψη, το σχολείο πρέπει να διαπλάθει την προσωπικότητα των νέων, να τους ετοιμάζει για την ώριμη, συνειδητή συμμετοχή τους στην κοινωνική και πολιτική ζωή. Στον βαθμό στον οποίο η διάπλαση θα γίνεται ολοκληρωμένα, μπορεί να πάρει τον χαρακτήρα της υποστήριξης του σοσιαλισμού από τη συντριπτική πλειονότητα των νέων.⁶⁴⁵

Η προσχολική αγωγή, που στην Ελλάδα αναπτύχθηκε με κύριο ενδιαφέρον την ενσωμάτωση των σλαβόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας, υπολειτουργούσε, καθώς υπάρχει έλλειψη: α) κατάλληλου διδακτικού προσωπικού σε ικανοποιητικούς αριθμούς και β) κτιριακών εγκαταστάσεων.⁶⁴⁶ Ουσιαστική διαφορά των αριστερών εκπαιδευτικών προτάσεων είναι η αξιοσημείωτη ελευθερία, πέρα από οικονομικούς περιορισμούς, στον σχεδιασμό των προσχολικών παροχών της πολιτείας.⁶⁴⁷ Η φροντίδα για τη μητέρα και το παιδί, πρέπει να σημειώσουμε εδώ, δεν βρίσκει τις πηγές της μόνο στους διαύλους εκείνους που επέτρεψαν στο ΕΑΜ, μέσα στην Κατοχή, να οικοδομήσει ένα παιδικό κίνημα και να προσεταιριστεί τους τοπικούς πληθυσμούς, όπως αναφέραμε στο μέρος της εργασίας μας που αφορά την οικοδόμηση της εαμικής εκπαίδευσης. Έτσι, σε αυτή

644. Στο ίδιο, 26.

645. Γρόλλιος, «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί», 211.

646. Στα νομοσχέδια του 1929 η κύρια αναφορά στα νηπιαγωγεία γίνεται πάνω σε δύο άξονες: α) στον εξελληνισμό των σλαβόφωνων και β) στη μέριμνα για τα λαϊκά στρώματα. «Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929. Προτάσεις προς βελτίωση του εκπαιδευτικού ημών συστήματος», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 667.

647. Ενδεικτικά βλ.: Μανουέλ Καστέλς κ.ά., *Η πόλη στο σοσιαλιστικό σύστημα*, μτφρ. Ε. Ανδρικοπούλου, Γ. Καυκαλάς και Γ. Παυλίδου (Αθήνα: Οδυσσέας, 1980).

την κατεύθυνση, σημειώνεται στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*:

το σχολείο θα αλλάξει μορφή, γιατί θα πρέπει να ετοιμάζει τα παιδιά και να τα δίνει εφόδια να βοηθήσουν το λαό. Πια ναναι όμως τα παιδιά ικανά γι' αυτήν την αποστολή, για αυτό πρέπει ναναι μορφωμένα πολύπλευρα... , γιατί το κάθε παιδί του λαού πρέπει ναναι ικανό να βοηθήσει σ' όλους τους τομείς του πολιτισμού.⁶⁴⁸

Η άθλια κατάσταση των συνθηκών υγιεινής και η έλλειψη μέριμνας για το παιδί και τη μητέρα διαπιστώνονται ευρύτερα από τους παιδαγωγούς της μεσοπολεμικής περιόδου και αποτυπώνονται στις μεσοπολεμικές μεταρρυθμιστικές προτάσεις. Στόχος αποτελεί η ελευθέρωση της γυναίκας από τις οικογενειακές υποχρεώσεις πέρα από την οικοδόμηση ενός συστήματος προσχολικής αγωγής για καθαρά εθνικούς λόγους και με στόχο τη γλωσσική αφομοίωση των αλλόγλωσσων πληθυσμών της χώρας. Οι αριστεροί βλέπουν την προσχολική αγωγή συνδεδεμένη με τις κοινωνικές ανάγκες της ανατροφής των παιδιών, με την ανάγκη για την παροχή υγιεινών συνθηκών σε όλα τα παιδιά και επίσης με την ανάγκη να απελευθερωθούν οι γονείς και ειδικά η μητέρα από τον φόρτο της ανατροφής των παιδιών. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί επιτρέπουν σε σημαντικό βαθμό στη γυναίκα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να συνεχίσει να εργάζεται.

Ο Κ. Βάρναλης μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ (1934) καταγράφει με αρκετές λεπτομέρειες τη μέριμνα του νεαρού σοσιαλιστικού κράτους για τη μάνα και το παιδί.⁶⁴⁹ Πια την προστασία και τη μόρφωση του παιδιού ιδρύονται στην ΕΣΣΔ βρεφικοί σταθμοί και παιδικοί κήποι.

Οι βρεφικοί σταθμοί (ή βρεφοκομεία) είναι ιδρύματα όπου οι μητέρες έρχονται το πρωί πριν πάνε στη δουλειά τους κι αφήνουν το παιδί τους (έως 4 χρονώ) για να το ξαναπάρουν το βράδυ, άμα τελειώσει η δουλειά ή άμα επιστρέψουν από το θέατρο ή τον κινηματογράφο... Εννοείται, πως των σταθμών αυτών ο αποκλειστικός σκοπός δεν είναι ν' απαλλάζουνε μονάχα τις μάνες από την έγνοια των παιδιών ή ν' αναθρέψουν υγιεινά τα παιδιά. Υπάρχει και ένας άλλος σκοπός παιδαγωγικός. Ποιος είναι αυτός; Ν' αποκτήσει το παιδί στην πιο τρυφερή ηλικία εκείνες τις συνήθειες, που είναι απαραίτητες για έναν "τέλειο" πολίτη του σοσιαλιστικού καθεστώτος. Έτσι μαθαίνουνε στα παιδιά να έχουνε πειθαρχία και τάξη στη μικρούλα τους ζωή· ν' αγαπάνε την καθαριότητα· να έχουνε αυτενέργεια

648. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 12.

649. Για τον ρόλο της γυναίκας στην ΕΣΣΔ, βλ. ενδεικτικά: Barbara Evans Clements, *Daughters of revolution: A history of women in the U.S.S.R.* (Arlington: Harlan Davidson, Inc., 1994). Βλ. επίσης: της ίδιας, *Bolshevik Women* (Cambridge: Cambridge University Press, 1997).

και το συναίσθημα της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας, που είναι η θεμελιακή αρχή της κολεκτιβιστικής κοινωνίας...⁶⁵⁰

Περνώντας στις θέσεις που διατυπώνει η αριστερή μεταρρυθμιστική σκέψη για το πανεπιστήμιο, σημειώνουμε αρχικά ότι το ελληνικό πανεπιστήμιο είχε κατηγορηθεί όλη την προηγούμενη περίοδο για στασιμότητα, ανεπάρκεια και αναντιστοιχία ως προς τη σύγχρονη πραγματικότητα και τις ανάγκες της χώρας. Οι προοδευτικοί διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Ομίλου, καθώς και ευρύτεροι στοχαστές του φιλελεύθερου και αριστερού χώρου θα σημειώσουν την αργοπορία του ελληνικού πανεπιστημίου σε σχέση με την ανάγκη να ανταποκριθεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση στον εξορθολογισμό και την ανάπτυξη της χώρας. Η κυριαρχία της καθαρεύουσας στους επιστημονικούς κλάδους, η ανυπαρξία αναπτυξιακών έργων που θα έτρεφαν την έρευνα και την πρακτική δραστηριότητα του μηχανικού και των πολυτεχνικών σχολών, καθώς και η απουσία ευρύτερων αναπτυξιακών σχεδίων για την παιδεία, την υγεία, τον τεχνικό εκσυγχρονισμό της χώρας ήταν τέτοια, που εξώθησε τους πρωταγωνιστές της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μετά τις εκλογές του Νοεμβρίου του 1920 να εισηγηθούν τη δημιουργία ελεύθερου πανεπιστημίου, έξω από τα επίσημα κανάλια, ώστε να παίζουν έναν ιδεολογικό ρόλο στη διαμόρφωση της κυρίαρχης ελίτ.

Για τους αριστερούς παιδαγωγούς, κεντρικό σημείο στους σχεδιασμούς του μέλλοντος της εκπαίδευσης κατέχει η μεταρρύθμιση του πανεπιστημίου, ειδικά από τη δεκαετία του 1940, κατά τη διάρκεια της οποίας μια σειρά πανεπιστημιακών θα ενταχθούν στο ΕΑΜ. Οι Έλληνες παιδαγωγοί και δίπλα σε αυτούς οι λοιποί πανεπιστημιακοί, που θα εκφραστούν μέσω του ΕΑΜ τη δεκαετία του 1940, θα προτάξουν την ανάγκη α) το πανεπιστήμιο να ανοίξει πλατιά τις πύλες του στη νεολαία, ώστε κάθε ικανός να μπορεί να σπουδάσει πέρα από οικονομικούς φραγμούς, β) το πανεπιστήμιο να γίνει το επιτελικό κέντρο στη διαδικασία της Ανοικοδόμησης και γ) το πανεπιστήμιο να αλλάξει το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης του. Με αυτόν τον τρόπο, γίνεται αντιληπτή η επιστήμη ως παραγωγική δύναμη.⁶⁵¹ Έτσι, για την Αριστερά το πανεπιστήμιο θα αποκτήσει κεντρική θέση για τη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής. Η πορεία προς τη σοσιαλιστική κοινωνία θα καταστήσει αναγκαία την ύπαρξη ενός κέντρου επιστημονικού σχεδιασμού και ικανοποίησης των αναγκών της κεντρικά σχεδιαζόμενης οικονομίας. Τα χρόνια μετά τον πόλεμο η Σοβιετική Ακαδημία θα εκθιαστεί ως το γενικό επιτελείο της στρατιάς των επιστημόνων και τεχνικών που θα παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην Ανοικοδόμηση. Φυσικά στην ΕΣΣΔ η αντίληψη που υπάρχει για την επιστήμη είναι ότι αυτή δεν μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη. Η επιστήμη δεν μπορεί παρά να παίρνει θέση και να συμμετέχει στα κοινωνικά προβλήματα της κάθε εποχής με τρόπο συνειδητό

650. Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ*, 97-99.

651. Ernest Mandel, *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων*, μτφρ. Τάσος Αναστασιάδης (Αθήνα: Εργατική πάλη, 2006), 56.

και οργανωμένο. Η οργανωμένη επιστημονική εργασία περνά μέσω της έννοιας της σχεδιοποίησης, που συνδέεται με την κεντρικά διευρυνόμενη οικονομία. Έτσι, η ελευθερία του επιστήμονα δεν νοείται έξω από τις επιταγές που του θέτουν η κοινωνία και οι ανάγκες της. Ανάλογες θέσεις θα συναντήσουμε και στον Δ. Γληνό, ο οποίος γράφει το 1932 για την επιστήμη στην ΕΣΣΔ:

Η Ακαδημία των επιστημών της ΕΣΣΔ υστερ' από μακριά μελέτη του προβλήματος στη γενική σύναξη του Οκτώβρη του 1930 πήρε τη σημαντικότερη απόφαση να καθορίσει προγραμματικά τις επιστημονικές έρευνες της Ακαδημίας. Η θεωρία της «καθαρής και ουδέτερης» επιστήμης υποχώρησε. Η ένωση επιστήμης και πράξης αποκαταστάθηκε και μέσα στο ανώτατο τούτο επιστημονικό ίδρυμα της ΕΣΣΔ.⁶⁵²

Για τους κομμουνιστές το ζήτημα δεν είναι μόνο η οργάνωση και η σύνδεση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τις νέες πολιτικές και οικονομικές αναγκαιότητες που επιφέρει η επαναστατική μετάβαση προς τον σοσιαλισμό. Για τους αριστερούς το σημαντικότερο σημείο είναι η αλλαγή του περιεχομένου της γνώσης. Ειδικά στη σφαίρα των ανθρωπιστικών επιστημών θα προωθήσουν την εφαρμογή στη μελέτη του ανθρώπου των συμπερασμάτων και των αρχών του λεγόμενου μαρξισμού-λενινισμού ή του μαρξισμού-λενινισμού-σταλινισμού, όπως αυτός διαμορφώθηκε στην ΕΣΣΔ ως την αποκαθίλωση του Ι. Στάλιν και το 20ό συνέδριο. Ο Η. Ηλιού θα περιγράψει αυτή την αλλαγή του επιστημονικού παραδείγματος που επιφέρει η κοινωνική αλλαγή με χαρακτηριστικό τρόπο στον *Ανταίο*:

...οι γνώσεις και οι ιδέες του ανθρώπου είναι φανερό ότι αναπτύσσονται αντίστοιχα προς την ανάπτυξη της τεχνικής, δηλαδή των μέσων της παραγωγής. Η ανάπτυξη όμως αυτών των μέσων τροποποιεί συνεχώς τις σχέσεις που έχουν οι άνθρωποι μεταξύ τους μέσα στη διαδικασία της παραγωγής καθώς σ' ένα προχωρημένο στάδιο της ανάπτυξης αυτής οι υπάρχουσες σχέσεις αποτελούν εμπόδιο για την παραπέρα ανοδική πορεία... Όμως οι σχέσεις αυτές έχουν δημιουργήσει πλεονεκτική θέση για ορισμένες κατηγορίες προσώπων μέσα στην κοινωνία κι έχουν βάλει στη διάθεσή τους τον κρατικό μηχανισμό, προορισμένο να διαφυλάξει τα δημιουργημένα προνόμια. Έτσι υπάρχουν οι ενδιαφερόμενοι για τη διατήρηση των παλαιών σχέσεων και μάλιστα εξοπλισμένοι με ισχυρό

652. Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», 46. Περί ουδετερότητας της επιστήμης, βλ. ακόμα: Γαλάνης, «Η επέτειος της Σοβιετικής Ακαδημίας», 88. Βλ. επίσης: Μανόλης Δαφέρμος, «Πανεπιστήμιο, επιστήμη και κοινωνικός μετασχηματισμός στην ΕΣΣΔ», στο *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης: Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006)*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης (Αθήνα: Gutenberg, 2006), 45-64.

μηχανισμό προς τούτο... Ποιοι θαναί τα όργανα της αλλαγής; ...τα στρώματα που επιδιώκουν την αλλαγή, που είναι συνεπή προς τη διαλεκτική κίνηση της κοινωνίας, αναγνωρίζουν την αξία της επιστημονικής μεθόδου, καθοδηγούνται απ' αυτήν κι' είναι, γι' αυτό, ακατανίκητα.⁶⁵³

Στο παραπάνω κείμενο μπορούμε να παρατηρήσουμε, εκτός από την αντιστοιχία με το κλασικό κείμενο του Κ. Μαρξ *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*,⁶⁵⁴ τις ομοιότητές του με ανάλογες θέσεις του Δ. Γληνού όταν αυτός, από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, παύει να πιστεύει στις εκσυγχρονιστικές δυνατότητες του βενιζελισμού και στρέφεται προς τον κομμουνισμό. Όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής, την περίοδο αυτή ο Δ. Γληνός:

άρχισε να επεξεργάζεται άλλες λύσεις οι οποίες προσλάμβαναν την τεχνοεπιστήμη στη βάση ενός σχήματος που στηριζόταν στις τεχνοφιλικές, ντετερμινιστικές και εκφράζουσες την απεριόριστη πίστη στο μέλλον όψεις της μαρξιστικής ιδεολογίας. Με άλλα λόγια, αναγνώριζε το μονοσήμαντα προοδευτικό περιεχόμενο της τεχνοεπιστήμης, όπως και τον κοινωνικά μεταμορφωτικό της χαρακτήρα, αποδίδοντας τις όποιες παρενέργειες στον έλεγχο των δυνάμεών της από εκείνη την τάξη που δεν εναρμονιζόταν ούτε με τη δύναμή της, ούτε με το δυναμισμό της· την αστική.⁶⁵⁵

Τώρα ο Δ. Γληνός πριμοδοτεί την ΕΣΣΔ ως το κατάλληλο πλαίσιο για τεχνολογική ανάπτυξη. Μόνο εκεί τόσο η ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου όσο και η εκπαιδευτική λειτουργία απαιτούν την κοινωνική αλληλεγγύη και την κοινωνικοποίηση των μέσων παραγωγής.

Την κατάσταση του ελληνικού πανεπιστημίου θα περιγράψει γλαφυρά ο Δ. Γληνός συνδέοντας την υπολειτουργία, την ημιμάθεια των φοιτητών και των αποφοίτων και τη στασιμότητα του περιεχομένου των σπουδών με την κυριαρχία της αστικής τάξης.

Εγώ ο ίδιος θυμάμαι στα 1900 φοιτητή, που απάντησε σε καθηγητή, που τον αρώτησε, πόση είναι η διάμετρος του θερμομετρικού σωλήνα; – «Τεσσάρων μέτρων». Ένας άλλος τελειόφοιτος της φιλολογίας δεν ήξερε ν' απαντήσει πότε έγινε η εν Μαραθώνι μάχη. Και όμως τα διπλώματα δίνονται αράδα και δεν υπάρχει ίσως παράδειγμα νέου, που να μπήκε στο Πανεπιστήμιο και να μη βγήκε με δίπλωμα για λόγους αγραματωσύνης. Ένα τέταρτο ερώτημα πολύ

653. Ηλίας Ηλιού, «Η αξία της επιστημονικής μεθόδου και οι σύγχρονοι αρνητές της», *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1948): 12.

654. Καρλ Μαρξ, *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, μτφρ. Χρήστος Μπαλωμένος (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2013).

655. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 427-428.

σημαντικό θα ήταν τι σημαίνει αφτή η ένδειξη της ανορθογραφίας, της φραστικής ανικανότητας και της αμάθειας, για την αληθινή μόρφωση των νέων, για τις καθολικές ικανότητες τους, για την προετοιμασία τους για τη ζωή και μάλιστα την ανώτερη ζωή του επιστήμονα, που έρχονται να ζήσουν;

Και ένα πέμπτο τέλος ερώτημα θα ήταν. Τι σημαίνει το φαινόμενο, που πιστοποιήθηκε και οι ανησυχίες, που το παρακολούθησαν, για το σύνολο του λαού, και προπάντων για τον εργάτη, το χωρικό και το μικροαστό, που δεν πηγαίνει ούτε στο Γυμνάσιο ούτε στο Πανεπιστήμιο; Για τη δική του Παιδεία, για τη δική του μόρφωση, για τη δική του ζωή, τι αξία έχουν οι γραμματισμένοι ή αγράματοι νέοι του Πανεπιστημίου, το ιδανικό, που προβάλεται για τη μόρφωσή τους και οι απαιτήσεις της αστικής τάξης για την Παιδεία της;⁶⁵⁶

Ανάλογη με τις προπολεμικές θέσεις του Δ. Γληνού είναι και η τοποθέτηση του Ν. Κιτσίκη το 1945. Ο Ν. Κιτσίκης, καθώς αναφέρεται στο θέμα της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης της χώρας, τονίζει ότι θα πρέπει να αναπτυχθεί η τεχνική παιδεία και να διαδοθεί σε όλα τα στρώματα του πληθυσμού. Ο Ν. Κιτσίκης περιγράφει την άποψή του για τη λειτουργία των πολυτεχνείων στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου διαπιστώνοντας ότι η εκπαίδευση των φοιτητών του Πολυτεχνείου αρχίζει από υψηλά θεωρητικά επίπεδα, αλλά καταλήγει σε πολύ φτωχά πρακτικά αποτελέσματα. Η ανυπαρξία εγχώριων βιομηχανικών κλάδων και αναπτυξιακών έργων που να σχεδιάζουν και να υλοποιούν Έλληνες μηχανικοί αποτελεί για τον Πρύτανη του Πολυτεχνείου την αιτία της φτωχής απόδοσης του ιδρύματος αυτού.⁶⁵⁷ Ανάλογα προβλήματα, έλλειψη πόρων, στασιμότητα και αναντιστοιχία ως προς τις κοινωνικές ανάγκες θα διαπιστώσει ο *Ανταίος* και για άλλες πανεπιστημιακές σχολές.⁶⁵⁸

656. Δημήτρης Γληνός, «Το κύμα της αγραμματοσύνης. Α'», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 4-5 [με την υπογραφή Δ. Γ.].

657. Νίκος Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος πρώτο: Η ανοικοδόμηση», *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 7. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 39-41.

658. Βλ. για παράδειγμα τις απόψεις του Ν. Λούρου για την Ιατρική Σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών. Νικόλαος Λούρος, «Τα προβλήματα της ανώτερης παιδείας», *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1951): 111. Βλ. επίσης: Π.Α.Γ., «Η νομική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών-Τα προβλήματα της Α.Σ.Ο.Ε.Ε.», *Ανταίος* 2, τχ. 4-5 (1951): 202-204.

Η ίδρυση της ΕΠΑΝ τα αμέσως μετακατοχικά χρόνια έχει σκοπό

Να καταλύσει το δογματισμό των επιστημών και την απομόνωσή τους από τη ζωντανή πραγματικότητα, να δημιουργήσει στενό σύνδεσμο των επιστημόνων με την υπόσταση του Έθνους και με τη πορεία του προς ανώτερους σχηματισμούς πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Να καταργήσει τις παρωπίδες που εμποδίζουν να βλέπει η μια επιστήμη την άλλη, να καταστήσει φανερή την ενότητά τους και την ανάγκη συνεργασίας επιστημόνων ποικιλότατης προέλευσης για την εκπόνηση άρτιων μελετών που να εξυπηρετούν το κοινωνικό σύνολο κατά τον προοδευτικότερο τρόπο.⁶⁵⁹

Τα παραπάνω αποσπάσματα μας φανερώνουν την προσπάθεια συνδυασμού επιστήμης και κοινωνικής μεταρρύθμισης. Η χρεοκοπία άλλων εκσυγχρονιστικών οραμάτων της μεσοπολεμικής περιόδου και η αίγλη την οποία ακόμα απολαμβάνει το μοντέλο της ΕΣΣΔ θα οδηγήσουν στοχαστές όπως τον Ν. Κιτσίκη ή τον Δ. Γληνό προς τον μαρξισμό και τις σοβιετικές πρακτικές της σύνδεσης επιστημονικής παραγωγής και ανάπτυξης.⁶⁶⁰ Τελικά, στην όλη προσπάθεια των αριστερών για τον σχεδιασμό του μεταπολεμικού ελληνικού πανεπιστημίου ανευρίσκουμε τις εξής αρχές: α) το σχέδιο για την εκβιομηχάνιση της χώρας, β) τον δανεισμό από το σοβιετικό σύστημα και γ) τη λύση των κληρονομημένων προβλημάτων της ελληνικής παιδείας.

7.2.2 Η έννοια της εργασίας: Η μαθητεία ως αντικείμενο της ταξικής πάλης και της «οικοδόμησης της νέας κοινωνίας»

Το σχολείο εργασίας εκκινά από τη θέση ότι βάση και αφετηρία της διδασκαλίας αποτελούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο επέρχονται αλλαγές στη μορφή και στο περιεχόμενο του Αναλυτικού Προγράμματος. Ο αυστηρός καθορισμός της ύλης δίνει τη θέση του σε ανοικτές ερωτήσεις από τη ζωή του παιδιού που σχετίζονται με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Στην εκδοχή του σχολείου εργασίας το οποίο αναπτύχθηκε στη Δ. Ευρώπη, η παραπάνω εστίαση είναι γνωστή ως κέντρο ενδιαφέροντος, ενώ στη Σοβιετική Ένωση ως διδακτικό σύμπλεγμα.⁶⁶¹ Βασική πρόταση που διαφοροποιεί το σχολείο εργασίας από το παλιό ερβατιανό σύστημα είναι η ενιαία διδασκαλία. Η μέθοδος της ενιαίας διδασκαλίας ξεκινά από την παραδοχή ότι το παιδί έχει ενιαίο τρόπο αντίληψης και σκέψης. Η σκέψη αυτή του δίνει την εικόνα ενός ενιαίου κόσμου. Συνέπεια αυτής της παραδοχής είναι η υπέρβαση του καταμερισμού των γνώσεων σε χωριστά μαθήματα και η προσαρμογή της μάθησης στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Έτσι, το αναλυτικό πρόγραμμα παύει να είναι άκαμπτος και αυστηρός

659. Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», 285.

660. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 390-405.

661. *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία. Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα*, 7.

οδηγητής της μαθησιακής πορείας. Τώρα επιτρέπεται η συζήτηση ζητημάτων από οποιαδήποτε γνωστική περιοχή. Η διδασκαλία παίρνει τη μορφή του ελεύθερου διαλόγου που προσδιορίζεται από τα ενδιαφέροντα του παιδιού, ο οποίος συνέβαλε στην οικοδόμηση ενιαίας μόρφωσης στη βάση της πνευματικής ζωής του παιδιού. Δίπλα στα παραπάνω, το σχολείο εργασίας πρότεινε τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με σωματικές ασκήσεις, πορείες, εργασία στον σχολικό κήπο, περιπάτους, ξυλουργικές εργασίες, διατήρηση συλλόγων, θέατρο κ.λπ., τα οποία καταργούσαν τη μονομέρεια του παλιού σχολείου με την επικέντρωσή του μόνο στη διανοητική εργασία.

Στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* η λογική αυτή τυγχάνει εφαρμογής σε όλο το εύρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Η πρωτοβάθμια και η δευτεροβάθμια εκπαίδευση οργανώνονται γύρω από διδακτικούς στόχους οι οποίοι μεταφράζονται σε θεματικές ενότητες. Εδώ διευκρινίζεται ότι δεν αποκλείονται γενικά τα συστηματικά μαθήματα, «όμως αποκλείουμε την πλέρια διάλυση της ενότητας των γνώσεων σε μαθήματα τελείως χωριστά και ανεξάρτητα». ⁶⁶² Αυτές οι θεματικές ενότητες, οι οποίες γίνονται αντικείμενο ομαδικής εργασίας, κατά την ανάπτυξή τους και τη διερεύνησή τους από τα ίδια τα παιδιά εμπλέκουν τη διδασκαλία γνώσεων από συγκεκριμένες επιστήμες. Η ύλη της μέσης εκπαίδευσης δεν εξυπηρετεί μόνο την παιδαγωγική ανάγκη, αλλά πολύ περισσότερο την άμεση κοινωνική ανάγκη. Οι μαθητές θα συμμετέχουν στην ανθρώπινη εργασία ανάλογα με την ηλικία τους. Όλα τα θέματα θα συνδέονται με την άμεση πραγματικότητα και τις πραγματικές ανάγκες της ζωής. Επιπλέον, κανένα θέμα δεν θα είναι «μονωμένο, ξεκρέμαστο». ⁶⁶³ Οι διδακτικές ενότητες θα συνδέονται κατά λογική αλληλουχία μεταξύ τους. Αυτές οι σειρές θεμάτων, οι διδακτικές αλληλουχίες στις οποίες διαμοιράζεται η αρχική ύλη, θα συνδέονται στο τέλος για να δώσουν στα παιδιά τη γενική εικόνα της εργασίας την οποία επιτέλεσαν και η γνώση θα συνδεθεί με τους σκοπούς που θεραπεύει μέσα στην κοινωνία. Όλα τα μαθήματα συγκεντρωμένα γύρω από τους βασικούς κύκλους των ιστορικοφιλολογικών και φυσικομαθηματικών μαθημάτων μπορούν να συγχωνευτούν σε γενικά θέματα. ⁶⁶⁴ Τώρα προτείνεται η εργασία κατά ομάδες, σε αντίθεση με το πνεύμα πειθαρχίας στο παλιό σχολείο που διαμόρφωνε δούλους, άτομα ανεύθυνα και άβουλα. Έτσι, το παιδί θα αναπτύξει κοινωνικά συναισθήματα, όπως αυτό της φιλίας, της αλληλεγγύης, της αγάπης για τον συνάνθρωπο, τον λαό, την πατρίδα κ.ά. ⁶⁶⁵ Η εργασία κατά ομάδες και κατά το πνεύμα της νέας αγωγής για τους αριστερούς παιδαγωγούς έρχεται να καταπολεμήσει και το ατομικιστικό πνεύμα της αστικής κοινωνίας το οποίο συντηρεί το παλιό σχολείο. ⁶⁶⁶

662. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 30.

663. Στο ίδιο, 29.

664. Στο ίδιο, 31.

665. Ρόζα Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση* (Αθήνα: Συνεργατική, 1955), 160.

666. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 28.

Η εργασία στο νέο σχολείο αντιμετωπίζεται ως αρχή παιδαγωγική, πάνω στην οποία στηρίζεται η αγωγή. Η εργασία του χεριού αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα και υπάρχει αυτοτελώς πλάι στην πνευματική εργασία. Αποτελεί το συστηματικό όργανο για τη μόρφωση της βούλησης αλλά με μία διευκρίνιση: «είναι πολύτιμη εκεί μόνο, όπου οι γνώσεις πηγάζουν από την καθημερινή εμπειρία και οι παραστάσεις από την παρατήρηση που παρέχουν οι αισθήσεις».⁶⁶⁷ Οι σκοποί του σχολείου συμπυκνώνονται στο αίτημα να βγάλει το σχολείο χρήσιμους πολίτες για μια ηθική κοινωνία, οι οποίοι περιγράφονται από τη φιλελεύθερη παιδαγωγική σκέψη ως εξής: α) να μάθει το παιδί ένα επάγγελμα και να το κάνει όσο το δυνατόν καλύτερα, β) να ασκεί το επάγγελμά του όχι μόνο για το δικό του καλό, αλλά και για το καλό της κοινωνίας, γ) να αναπτύξει την κλίση και τη δύναμή του προς το ιδανικό της ηθικής κοινωνίας.⁶⁶⁸ Με αυτόν τον τρόπο γινόταν προσπάθεια να ξεπεραστεί η μονομέρεια της διανοητικής εργασίας του παλιού σχολείου και να κινητοποιηθούν τα παιδιά πνευματικά, συναισθηματικά και σωματικά.

Ακόμα, την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αυτή είχε διαμορφωθεί από την έως τότε πορεία του Εκπαιδευτικού Ομίλου, παραμένει κοινός τόπος για τις δύο αντιμαχόμενες ομάδες. Δηλαδή, κοινός τόπος τόσο για τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς όσο και για τους αριστερούς αποτελούν ο συγχρονισμός της εκπαίδευσης και η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας.

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, μ' όλο που στην αρχή φαινόταν περιορισμένος μόνο στη γλωσσική μεταρρύθμιση, ...άρχισε να ζητάει ουσιαστικότερες μεταβολές στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων 1912, Νομοσχέδια 1913).⁶⁶⁹

Για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, η έννοια της εργασίας βρίσκεται στο κέντρο του Νέου Σχολείου, το οποίο εισηγούνται.

Σχολείο Εργασίας είναι το σχολείο εκείνο, που για πρώτο γνώρισμα έχει τη δημιουργία έργων. Είναι δηλαδή το σχολείο, που σ' αυτό ο μαθητής δε μαθαίνει, μα εργάζεται, ή καλύτερα που δε μαθαίνει δεχόμενος παθητικά τις γνώσεις, μα που μαθαίνει εργαζόμενος κι έτσι ανακαλύφοντας ο ίδιος τις γνώσεις. Το πρώτο λοιπόν στοιχείο του σχολείου εργασίας είναι η εργασία, η εργασία του μαθητή,

667. Ρόζα Ιμβριώτη, «Το σχολείο της εργασίας», *Ελληνίς*, τχ. 11 (Νοέμβριος 1922): 260.

668. Στο ίδιο, 259.

669. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», 578-579.

όπως σημειώνει ο Μ. Παπαμαύρος στο έργο του *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*.⁶⁷⁰ Η έννοια της εργασίας στο σχολείο εργασίας δεν περιορίζεται μόνο στην εργασία του χεριού, τη χειρωνακτική εργασία, αντίθετα περιλαμβάνει τόσο τη χειρωνακτική όσο και την πνευματική εργασία. Το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* διακηρύσσει ότι ένας από τους γενικούς στόχους της παιδείας είναι να κάνει τους πολίτες «θετικά δημιουργικούς» μέσα από τη χαρά που δίνει στο σχολείο η κατασκευή ενός δημιουργήματος πνευματικού ή υλικού.⁶⁷¹ Με αυτόν τον τρόπο η εργασία δεν αποτελεί ένα ειδικό μάθημα, αλλά αποτελεί την αρχή για κάθε μάθημα. Η εργασία αυτή στο πλαίσιο του σχολείου θα πρέπει να είναι ελεύθερη. Τα παιδιά να αισθάνονται στην ανάγκη της και τον σκοπό της πνευματικής ή χειρωνακτικής εργασίας την οποία επιτελούν.⁶⁷² Το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* υπογραμμίζει ότι η «εσωτερική πειθαρχία θα είναι η μόνη πειθαρχία και θα λείπει ο εξωτερικός καταναγκασμός», τον οποίο καλλιεργούσε το παλιό σχολείο.⁶⁷³

Την εποχή που γράφουν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, υποστηρίζουν ότι η εργασία, πνευματική και χειρωνακτική, που παλιότερα ήταν μέσα στη ζωή των ανθρώπων, τώρα έχει χαθεί από τα μάτια των παιδιών. Στις αγροτικές κοινωνίες οι άνθρωποι κατασκευάζουν οι ίδιοι τα εργαλεία και τα αντικείμενα του σπιτιού τους, ενώ σήμερα η παραγωγή γίνεται βιομηχανικά: «Η μηχανή εξαφάνισε την εργασία από μπροστά μας. Την έκλεισε στα εργοστάσια και έτσι την έκρυψε από τα μάτια μας και από τα μάτια των παιδιών μας. Έτσι τώρα ο άνθρωπος βλέπει μόνο ακατέργαστο υλικό και κατεργασμένο εμπόρευμα της αγοράς».⁶⁷⁴ Στη λογική αυτή το σχολείο θα έρθει να αντικαταστήσει την εργασία που, ως παιδαγωγικός παράγοντας, χάθηκε από τον άνθρωπο της σημερινής εποχής.⁶⁷⁵ Η θέση αυτή φαίνεται να αντανakλά την πραγματικότητα μεσοαστικών ή αστικών στρωμάτων και δεν βρίσκει σε αντιστοιχία με την ελληνική πραγματικότητα της εποχής. Ειδικά για κάποια εργατικά στρώματα της χώρας μας, η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ήταν εκτεταμένη. Τέτοιο είναι το παράδειγμα των καπνεργατών που συμμετείχαν οικογενειακά στην επεξεργασία των καπνών, ενώ οι απεργίες τους την περίοδο του Μεσοπολέμου κινητοποιούσαν το σύνολο της τοπικής κοινωνίας. Για το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας, το καπνεργατικό κίνημα αποτελεί κύριο πεδίο παρεμβάσεων.⁶⁷⁶

Πέρα από τις διαφορές τις οποίες ορίζει ο πολυτεχνισμός στις δύο προοπτικές, πρέπει να αναφέρουμε για την ελληνική συγκεκριμένα περίπτωση ότι οι αριστεροί

670. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 78.

671. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 2.

672. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 79-82.

673. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 15.

674. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 86-87.

675. Στο ίδιο, 88.

676. Ενδεικτικά βλ.: Άγνωστος συγγραφέας, «Η παλλαϊκή εξέγερση της Καβάλλας. Πέντε μερόνυχτα γιγάντιας ηρωικής πάλης. Με επικεφαλής την καπνεργ. "Άμυνα" και το Κομμ. Κόμμα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/7/1933, 3.

παιδαγωγοί, μέσω των σχεδιασμών τους, προσπαθούν να φέρουν την παραγωγή μέσα στο σχολείο. Ειδικά στο *Σχέδιο της λαϊκής παιδείας* αυτό γίνεται με τη μέριμνα να συνδεθούν τα σχολεία της μέσης παιδείας με παραγωγικούς οργανισμούς και συλλογικούς φορείς του εργατικού και αγροτικού χώρου, αλλά και μαθητείας των παιδιών στους χώρους δουλειάς.⁶⁷⁷ Από την άλλη, δίνοντας ένα ξεκάθαρο περίγραμμα του σχολείου εργασίας εμπνευσμένου από το ρωσικό παράδειγμα, το «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου» είναι σε αυτό το σημείο διαφοροποιημένο και αναφέρει ότι στη σοσιαλιστική κοινωνία το παιδί προσφέρει την εργασία του στο σχολικό εργαστήρι.⁶⁷⁸ Το σημείο αυτό μας κάνει να υποθέσουμε ότι η παιδαγωγική πρόσληψη ή αποδοχή του πολυτεχνισμού δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα την περίοδο του τέλους της δεκαετίας του 1920, παρά την όποια σπερματική παρουσίασή του στο ελληνικό κοινό από τον κομματικό Τύπο της εποχής. Στην παραπάνω θέση συνηγορεί το γεγονός ότι και στις ενστάσεις του στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου ο κομμουνιστής Ι. Ιορδανίδης διατυπώνει κάποιες διαφωνίες για το Σχέδιο αναφορικά με τον χαρακτήρα της ύλης του αστικού σχολείου, η οποία κρίνεται άχρηστη για τη διδασκαλία των επισημών μέσω της εφαρμογής τους στη σφαίρα της παραγωγής.⁶⁷⁹

Το σημείο αυτό αποτελεί μια διαφορετική αφετηρία για τη διερεύνηση των σκοπών και του περιεχομένου της διδασκαλίας σε σχέση με τη μαρξιστική παράδοση, αλλά και τη βιομηχανική πραγματικότητα των αρχών του 19ου αιώνα. Την περίοδο αυτή η μεγάλη βιομηχανία καταστρέφει τον παραγωγικό ιστό του χωριού και της οικογένειας, οδηγώντας στην κινητοποίηση τόσο της γυναικείας όσο και της παιδικής εργασίας (καθώς η μυϊκή δύναμη αντικαθίσταται από τη δύναμη των μηχανών).⁶⁸⁰ Η ίδια η καπιταλιστική αξιοποίηση ώθησε στην έξοδο των παιδιών στην αγορά εργασίας, στη διάλυση των παραδοσιακών κοινωνικών δεσμών και στην οικονομική ουσιαστικά αυτοτέλεια των νεαρών εφήβων. Το δικαίωμα στη μόρφωση μέσα σε αυτές τις συνθήκες και η απαγόρευση της παιδικής εργασίας με νομοθετικές παρεμβάσεις αποτέλεσαν κύριο μέλημα των πρώιμων εργατικών κινητοποιήσεων. Ωστόσο, η νέα καπιταλιστική κοινωνία με τη μεγάλη βιομηχανία καθιστούσε επιτακτική την αλλαγή του περιεχομένου της μάθησης. Ο μαρξισμός θα προτείνει την υπέρβαση της παραπάνω αντιθετικής σχέσης με την υιοθέτηση του σχήματος του πολυτεχνισμού,⁶⁸¹ την ετοιμασία δηλαδή των παιδιών για τους σύγχρονους κλάδους της παραγωγής, με την παράλληλη μέριμνα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και σωματικών δυνάμεών τους.

677. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25.

678. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 3.

679. Γληνός, «Ιορδανίδης», ό.π.

680. Hugh Cunningham, *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Μαρία Παπαθανασίου, μπφρ. Πελαγία Μαρκέτου (Αθήνα: Σμίλη, 2016), 230-242.

681. Βλ. ενδεικτικά: Robin Small, «The Concept of Polytechnical Education», *British Journal of Educational Studies* 32, no. 1 (1984): 27-44.

Η εργασία δεν αφορά μόνο το χαμένο αίσθημα της χειροτεχνίας και της προβιομηχανικής παραγωγής. Η εργασία στο σχολείο γίνεται με σκοπό να αποκτηθούν κατ' αίσθησιν εντυπώσεις, οι οποίες αποτελούν τα θεμέλια της πνευματικής ζωής. «Καθετί που συντελεί στην απόκτηση άμεσων αντιλήψεων οποιουδήποτε είδους είναι εργασία, όπως την εννοεί το σχολείο εργασίας».⁶⁸² Το σχολείο θα πρέπει να κάνει χρήση εκείνων των μέσων τα οποία ωθούν την πραγματική ζωή: τη φύση και την εργασία των ανθρώπων. Τα παιδιά αποκτούν γνώση της εργασίας του ανθρώπου: α) με την καλλιέργεια της χειροτεχνίας, β) με την επίσκεψη εργαστηρίων και βιομηχανικών εγκαταστάσεων, γ) με συλλογές βιοτεχνικών και βιομηχανικών προϊόντων, δ) με τη χρησιμοποίηση των γεγονότων της ημέρας.⁶⁸³

Βασικό σημείο των μεταρρυθμιστών φιλελεύθερων παιδαγωγών είναι ότι η εργασία στο σχολείο δεν έχει παραγωγικό χαρακτήρα. Η εργασία στη σφαίρα της παραγωγής κατατείνει στο κέρδος ή στον μισθό και δεν ταυτίζεται με τη σχολική εργασία. Στο σημείο αυτό οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διαφοροποιηθούν, καθώς θα συνδέσουν με δύο τρόπους το σχολείο με την κοινωνική ζωή και την επιταγή της συμμετοχής του σχολείου στην κοινωνική αλλαγή. Η τοποθέτηση αυτή των αριστερών παιδαγωγών πηγάζει από την ευρύτερη θεώρηση του Κ. Μαρξ για την εργασία, την παραγωγή και την εκπαίδευση. Όταν μάλιστα ο Ι. Ιορδανίδης μετέφρασε το βιβλίο του Ε. Οετλί το 1925 και ενώ στη μετάφραση σχολιάζει κριτικά τις απόψεις του συγγραφέα σε κάποια σημεία, δεν κάνει καμιά παρατήρηση στο σημείο που αφορά το περιεχόμενο και την υφή της έννοιας της σχολικής εργασίας. Αντίθετα, στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* που ενσωματώνει τη λογική του πολυτεχνισμού, η μέση παιδεία συνδέεται άμεσα με την παραγωγική εργασία και τη μαθητεία στους τόπους δουλειάς. Μάλιστα, αξίζει να σημειώσουμε ότι το *Σχέδιο* αντλεί από τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες της πρώτης περιόδου στην ΕΣΣΔ και όχι από την εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας αυτής, όπως διαμορφώνεται από τη δεκαετία του 1930. Στόχος είναι η μέση παιδεία να συνδεθεί «με τη ζωή και τις ανάγκες της, να τη συμφιλιώσουμε με τον αγρό, το εργοστάσιο, το εμπόριο, το εργαστήριο, γενικά με την υλική και πνευματική παραγωγή μας».⁶⁸⁴ Στην ίδια κατεύθυνση, στο φυλλάδιο του 1944 της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης με τίτλο *Το παλιό και το νέο σχολείο* θα βρούμε καθαρά διατυπωμένη τη διαφορά μεταξύ του σχολείου εργασίας στις δυτικές χώρες (κυρίως στις ΗΠΑ) και την ΕΣΣΔ, όπου το σχολείο εργασίας γίνεται το πολυτεχνικό σχολείο.⁶⁸⁵ Ενώ και οι δύο προοπτικές ταυτίζονται ως προς την επαφή του παιδιού

682. Οετλί, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 58.

683. Στο ίδιο, 63. Αντίστοιχες αναφορές για επισκέψεις σε βιομηχανικές μονάδες συναντάμε και στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10. Το ποιοτικά διαφορετικό στοιχείο είναι η δικαιολόγηση της παραπάνω πρακτικής, η οποία σχετίζεται με τη γνωριμία των παιδιών με τους σύγχρονους κλάδους της παραγωγής και την ανάπτυξη του μαθητή ως ολόπλευρου ανθρώπου, που θα ξεπερνά τη διάκριση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας.

684. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25.

685. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

με τους σύγχρονους τόπους εργασίας (π.χ. εργαστήρια, εργοστάσια κ.λπ.), βλέπουμε τώρα ότι τονίζεται και προβάλλεται και μια νέα διάσταση. Η σχολική εργασία μπορεί και πρέπει να γίνει ωφέλιμη για το κοινωνικό σύνολο.

Η μέθοδος του σοβιετικού σχολείου είναι η μέθοδος της σχεδιασμένης δουλειάς, που πήραν από την Αμερική, με τη διαφορά πως το σχολείο γίνεται σύμφωνα με τις άμεσες κοινωνικές ανάγκες και παίρνει πάντα περιεχόμενο κοινωνικό. Τίποτα μέσα στο σχολείο δεν είναι ανεξάρτητο από το κοινωνικό πρόγραμμα.⁶⁸⁶

Και παρακάτω «το παλιό ρώσικο σχολείο ξέρει την κοινωνικά χρήσιμη δουλειά». Αυτή είναι η μεγαλύτερη αποστολή κάθε πολίτη και κάθε σχολείου, για την καλύτερευση της ζωής των εργαζομένων, για τον πολιτισμό. Μέσα στους εκκολλαπτόμενους σχεδιασμούς για τη μεταπολεμική Ανοικοδόμηση της χώρας, το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* διακηρύσσει ότι η διαφοροποίηση της μέσης παιδείας θα γίνει μόνο με βάση τις ανάγκες της χώρας για την επιστημονική ανάπτυξη της βιομηχανίας, της τέχνης, της γεωργίας, της ναυτιλίας, του εμπορίου.

Αφού πρέπει να ξαναοργανώσουμε και προ πάντων να μεταβάλουμε το σύνολο της οικονομίας μας, να αυξήσουμε τις πλουτοπαραγωγικές μας δυνάμεις, να χρησιμοποιήσουμε λογικοποιημένα την εργασία και να μεταβάλουμε μεθοδικά την οργάνωση όλης της κοινωνίας, τότε πρέπει να ζήσουμε τα νιάτα καθημερινά μέσα στην ατμόσφαιρα της επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας και της παραγωγής...⁶⁸⁷

Η έννοια της εργασίας αποτελεί, όπως σημειώνει η Ρ. Ιμβριώτη μεταπολεμικά, εκθέτοντας συστηματικά τις βασικές θέσεις περί ανθρωπισμού μέσα από το σχήμα του πολυτεχνισμού, «ειδικό ανθρώπινο απόκτημα, που δεν έχουν τα άλλα ζώα» και μπορεί να διαμορφώσει σχέσεις φιλίας, αμοιβαίας κατανόησης, συντροφικότητας, αλληλεγγύης, συνεργασίας, ευγενικής άμιλλας και όχι ανταγωνισμού.⁶⁸⁸ Από τα σημεία αυτά αντιλαμβάνομαστε ότι το βάρος θα πέσει στον κοινωνικό προσανατολισμό που η εργασία οφείλει να έχει.⁶⁸⁹ Τονίζει ότι τα στοιχεία αυτά που εισάγει αποτελούν μια νέα στάση απέναντι στην εργασία, με βασικό της χαρακτηριστικό την ευχαρίστηση που ο άνθρωπος νιώθει για τα δημιουργήματά του.⁶⁹⁰ Αυτά τα χαρακτηριστικά της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας οφείλει να έχει και η δουλειά μέσα στο σχολείο.⁶⁹¹

686. Στο ίδιο.

687. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25.

688. Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 20, 23, 38, 44, 58.

689. Στο ίδιο, 22.

690. Στο ίδιο, 58.

691. Στο ίδιο, 23.

Η εργασία στη μαρξιστική φιλοσοφία αποτελεί την πρώτη προϋπόθεση της ανθρώπινης ζωής. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Φ. Ένγκελς ότι η εργασία δημιούργησε τον άνθρωπο, αλλά και αυτά του Κ. Μαρξ: «η πρώτη ιστορική πράξη αυτών των ατόμων, που τα ξεχωρίζει από τα ζώα, δεν είναι ότι σκέφτονται, αλλά ότι αρχίζουν να παράγουν τα μέσα της ύπαρξής τους».⁶⁹² Ο κοινωνικός χαρακτήρας της εργασίας που υπερασπίζεται ο Κ. Μαρξ φαίνεται καθαρά από τα παρακάτω λόγια του:

(Οι άνθρωποι) παράγουν μονάχα ενεργώντας κατά ένα ορισμένο τρόπο από κοινού και ανταλλάσσοντας αμοιβαία τις δραστηριότητές τους. Για να παράγουν οι άνθρωποι έρχονται σε ορισμένες σχέσεις και συνάψεις μεταξύ τους και μονάχα μέσα σ' αυτές τις κοινωνικές σχέσεις και συνάψεις συντελείται η επενέργειά τους πάνω στη φύση, συντελείται η παραγωγή.⁶⁹³

Βασικό στοιχείο της πολυτεχνικής μόρφωσης είναι η σύνδεση της παραγωγής με την εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη μαρξιστική αντίληψη, η διαδικασία κατανόησης των μέσων παραγωγής δεν διαχωρίζεται από τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Σκοπός της σοσιαλιστικής εκπαίδευσης αποτελεί η ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, γεγονός που εμποδίζεται από τον υφιστάμενο καταμερισμό της εργασίας.⁶⁹⁴ Ο καταμερισμός της εργασίας δημιούργησε ένα στρώμα προνομιούχων, που ασχολείται μόνο με την πνευματική-θεωρητική εργασία, και ένα άλλο μη προνομιούχων, που ασχολείται με τη σωματική-πρακτική εργασία. Αποτέλεσμα του διαχωρισμού αυτού είναι η κοινωνική ανισότητα, η άνιση κατανομή των υλικών αγαθών της παραγωγής. Σύμφωνα με τη μαρξιστική αντίληψη, αυτός ο καταμερισμός οδηγεί στον ταξικό διαχωρισμό των ανθρώπων, στη μειοψηφία των ολίγων, που κατέχουν τα μέσα παραγωγής, και στην πλειοψηφία των πολλών, που ασχολούνται με την παραγωγή των υλικών αγαθών.⁶⁹⁵

Ο διαχωρισμός αυτός έχει αντανάκλαση και στην εκπαίδευση, καθώς οδηγεί τους μη προνομιούχους στη στέρηση της γνώσης και στην αμάθεια. Ο εργαζόμενος μαθαίνει όσες γνώσεις τού είναι απαραίτητες για την εργασία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη μονομέρεια και την αποξένωσή του. Συνεπώς, ο εργαζόμενος, στις μαρξιστικές αναλύσεις, αναγκασμένος να υπηρετήσει τις λειτουργίες της μηχανής, μεταβάλλεται σε εξάρτημά της. Έτσι, ο Κ. Μαρξ διαπιστώνει ότι με τον χωρισμό της επιστήμης από την εργασία η εργασία γίνεται μια δύναμη έξω από την επιστήμη και αναγκαστικά υποτάσσεται στην

692. Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, *Η γερμανική ιδεολογία*, τ. 1, μτφρ. Κ. Φιλίνης (Αθήνα: Gutenberg, 1997), 12.

693. Καρλ Μαρξ, «Μισθωτή εργασία και κεφάλαιο», στο *Διαλεχτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 1 ([χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.), 88.

694. Καρλ Μαρξ, *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τ. 1, μτφρ. Παναγιώτης Μαυρομμάτης (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2002), 366-375.

695. Γεώργιος Π. Μάρκου, «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού», *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 1 (1885): 49.

υπηρεσία του κεφαλαίου.⁶⁹⁶ Ο Κ. Μαρξ αναλύει τον «άνθρωπο-μηχανή», τον «μερικό», «μονοδιάστατο» άνθρωπο της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, στηριγμένος στις παραστατικές αναλύσεις του Α. Σμιθ σχετικά με τις επιπτώσεις του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας στη βιολογική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εργατών.⁶⁹⁷

Το πολυτεχνικό σχολείο επιχειρήθηκε να καθιερωθεί σε ολόκληρη την επικράτεια της σοβιετικής εξουσίας. Συνέδεε την εκπαίδευση με την εργασία στην κατεύθυνση της πολύπλευρης ανάπτυξης της νέας γενιάς που ήταν απαραίτητη για την οικοδόμηση του σοσιαλισμού ως μεταβατικής κοινωνικής μορφής προς τον κομμουνισμό. Ανταποκρινόταν με αυτόν τον τρόπο στις ανάγκες μιας συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας και στην προσπάθεια παγίωσης μιας νέας οικονομικής και κοινωνικής πραγματικότητας στη Ρωσία μετά το 1917. Καθώς η ολόπλευρη μόρφωση των εργαζομένων θεωρούνταν απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία του σοσιαλιστικού καθεστώτος, δόθηκε μεγάλη βαρύτητα στην εκπαίδευση και στη γενική άνοδο του μορφωτικού επιπέδου του λαού. Ο Β. Λένιν έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εφαρμογή της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και στον διαχωρισμό της από τη στενά επαγγελματική.⁶⁹⁸ Χωριζόταν σε δύο βαθμίδες (κύκλους), η παρακολούθηση των οποίων ήταν δωρεάν και υποχρεωτική για όλους τους μαθητές. Μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους μπορούσαν να αποκτήσουν ειδικευση σε ανώτερες ή ανώτατες σχολές και ινστιτούτα. Στην πρώτη πενταετή βαθμίδα, η εργασία γινόταν μέσα στο σχολείο έχοντας χαρακτήρα οικιακής παραγωγής. Στη δεύτερη βαθμίδα, η εργασία έπαιρνε περισσότερο κοινωνικό χαρακτήρα, ήταν ελαφριά αλλά πραγματική, εκτός σχολείου, σε εργοστάσια, στην αγροτική παραγωγή και σε άλλες κρατικές επιχειρήσεις.⁶⁹⁹

Χαρακτηριστικά ο Π. Μπλόνσκι, ο οποίος έπαιξε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του νόμου του Οκτώβρη του 1918 για την εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ, καθορίζει τα ποσοστά χειρωνακτικής και διανοητικής εργασίας, τέχνης και σπορ ως εξής: 4/2/1/1. Ο μέσος αριθμός των ωρών εργασίας και μελέτης του μαθητή φτάνει σε τέσσερα χρόνια, από έξι ώρες την ημέρα, έξι μέρες την εβδομάδα, σαράντα εβδομάδες τον χρόνο, στις 5.500 ώρες. Περίπου 2.800 ώρες αφιερώνονται στη βιομηχανική δουλειά, δηλαδή περίπου ο μισός χρόνος, κατανεμημένες ως εξής: κατασκευή βαμβακιού (240 ώρες), σιδηρουργία (240 ώρες), εργοστάσιο ζάχαρης (240 ώρες), κατασκευή σιδηροδρομικών γραμμών

696. Seymour Michael Rosen, *Education and Modernization in the USSR* (Reading: Addison Wesley, 1971), 30-31. Βλ. επίσης: Wasyl Shomoniak, *Communist education: Its History, Philosophy and Politics* (New York: Rand McNally, 1970), 75.

697. Μανόλης Δαφέρμος, «Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ», *Ουτοπία*, τχ. 60 (2004): 72.

698. Nadezhda Krupskaya, «Ο Λένιν και η πολυτεχνική εκπαίδευση», στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: Άρθρα και λόγοι*, επιμ. Ν. Κ., μτφρ. Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα (Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.), 226-232.

699. Για τις διαφοροποιήσεις και τις διαφωνίες στο εσωτερικό του ΚΚΣΕ αναφορικά με την εφαρμογή της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, βλ.: Γιώργος Γρόλλιος, «Η διαμάχη για την Πολυτεχνική Εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της Σοβιετικής Εξουσίας», *Ουτοπία*, τχ. 78 (2008): 135-156.

(240 ώρες), γαλακτοκομεία (200 ώρες), υπηρεσία νερών και δασών (240 ώρες). Τον υπόλοιπο χρόνο ο έφηβος ειδικεύεται στην ξυλουργική (800 ώρες) και στην καλλιέργεια οπωροφόρων δέντρων (600 ώρες). Σύμφωνα με το πλάνο αυτό, η διανοητική εργασία περιλαμβάνει 1.400 ώρες καταναλισκόμενες ανάμεσα στα μαθηματικά, τη φυσική, τη χημεία, τη βιολογία, την κοινωνική ιστορία, τη φιλολογία, τη γεωγραφία και τη φιλοσοφία. 700 ώρες αφιερώνονται στην κοινωνική ιστορία και τη φυσική και οι υπόλοιπες 700 στα άλλα μαθήματα. Ο έφηβος πρέπει επίσης να αφιερώσει 500 ώρες σε μια οποιαδήποτε καλλιτεχνική δραστηριότητα και 500 ώρες στα σπορ.

Οι αριθμοί που αναφέρθηκαν παραπάνω δεν έχουν φυσικά παρά ενδεικτική σημασία και μπορούσαν να τροποποιηθούν ανάλογα με τις περιστάσεις. Βάση της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η πεποίθηση ότι ο έφηβος δεν μπορεί να καταλάβει σε βάθος τη δουλειά που κάνει, παρά μόνο αν του εξηγηθεί επιστημονικά. Αλλά το θεμέλιο κάθε επιστημονικής μόρφωσης παραμένει πάντα η βιομηχανική εργασία. Με άλλα λόγια, η επιστήμη δεν μπορεί ποτέ να διαχωρίζεται από την εργασία. Για παράδειγμα, η μελέτη της φυσικής θα γινόταν σε στενή σύνδεση με την τεχνική διαδικασία της εργασίας, ενώ η χημεία θα διδασκόταν ως γενική χημική τεχνολογία και θα στηριζόταν στην εργοστασιακή εμπειρία.⁷⁰⁰

Για τον Π. Μπλόνσκι, η πολυτεχνική μόρφωση πρέπει να δίνει τέτοια αγωγή στον άνθρωπο, ώστε να τον κάνει ικανό να δρα πάνω στη φύση, συμπεριλαμβανομένου και του κόσμου των ανθρώπων. Αυτό σημαίνει ότι ο σημερινός άνθρωπος, δηλαδή ο άνθρωπος της βιομηχανικής κοινωνίας, πρέπει να θριαμβεύσει πάνω στη χθεσινή κυρίαρχη τάξη. Η πολυτεχνική μόρφωση δίνει λοιπόν όχι μόνο τεχνικές και επιστημονικές γνώσεις, αλλά και κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτιστικές. Με τη βοήθεια της παραγωγικής δουλειάς εισάγει τον έφηβο στην κοινωνική τάξη και στα επιμέρους στοιχεία της, καθιστά κατανοητές και δραστηριοποιεί τις δυνάμεις τις απαραίτητες για την οικοδόμηση μιας νέας κοινωνίας.⁷⁰¹

Σε αυτή την κατεύθυνση και υποστηρίζοντας τις παραπάνω θέσεις, χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Ρ. Ιμβριώτη:

Όλοι οι μαθηταί να μάθουν κοντά στον Πλάτωνα να χειρίζονται και να χρησιμοποιούν τας απλές μηχανάς, τα νέα εργαλεία, τας νέας συσκευάς, να διδαχθούν τας αρχάς του εξηλεκτρισμού, τας τεχνολογικάς μεθόδους της εργασίας. Αυτή είναι η λεγόμενη πολυτεχνική μόρφωσις... Αυτήν την μόρφωσιν

700. Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 49-50. Οι παιδαγωγικές προτάσεις του Π. Μπλόνσκι έμειναν σε μεγάλο βαθμό στα χαρτιά, καθώς η σοβιετική κριτική μετά το 1923 χαρακτηρίζει την παιδαγωγική του ως μικροαστική και ψευτοσοσιαλιστική και κατηγορεί το σχολείο του ως ένα σχολείο που αυτοτοποθετείται έξω από τάξεις. Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 63.

701. Στο ίδιο, 57.

την πολυτεχνικήν δεν την συγχέομεν με την στενήν επαγγελματικήν· αντιθέτως, είναι ευέλικτος και προσαρμόζεται ολονέν προς τας μεταβολάς, αι οποίαι συντελούνται εις την παραγωγήν και εις την κοινωνίαν.⁷⁰²

Στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ με τίτλο *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* περιγράφονται οι αρχές του πολυτεχνισμού με τον ακόλουθο τρόπο:

Το σχολείο εργασίας της Δύσης και της Αμερικής έγινε πολυτεχνικό σχολείο στη Ρωσία. ...δεν θα υπάρχουν χωριστά οι θεωρητικοί χωριστά οι εργάτες, παρά ο καθένας θαναί εργάτης και θεωρητικός μαζί. «Και μια μαγείρισσα πρέπει να ξέρει να κυβερνά το κράτος»... Τα παιδιά δεν τελειώνουν την εργασία τους μόνο μέσα στο σχολείο, παρά κάνουν και εκδρομές είτε ταξίδια να επισκεφθούν μεγάλα εργοστάσια είτε μέρη αξιόλογα από επιστημονική άποψη. Έτσι τα παιδιά βρίσκονται σε παντοτεινή επαφή με τη ζωή και τα προβλήματά της γιατί μιλούν με τους εργάτες, αγρότες, επιστήμονες, βλέπουν από κοντά τη δουλειά, δοκιμάζουν τη δυσκολία και μαθαίνουν να εκτιμούν κάθε επάγγελμα.⁷⁰³

Ανάλογα και το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* προβλέπει τη σύνδεση των σχολείων με τις εργατικές και αγροτικές οργανώσεις.⁷⁰⁴

Οι παραπάνω θέσεις αντλούν από τις επεξεργασίες του Κ. Μαρξ και του Β. Λένιν για την πολυτεχνική εκπαίδευση. Έτσι, η σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή δεν σημαίνει επαγγελματική μόρφωση, αλλά στοχεύει στην εφαρμογή επιστημονικών γνώσεων στην παραγωγή.⁷⁰⁵ Η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται κυρίως με τη μαθητεία. Στην επαγγελματική εκπαίδευση ο μαθητευόμενος μαθαίνει μια τεχνική, ένα επάγγελμα από έναν εργαζόμενο δουλεύοντας για κάποιον καιρό μαζί του ως βοηθός. Ωστόσο, η μόρφωση αυτή δεν μπορούσε να είναι χρήσιμη στη Ρωσία που εκβιομηχανιζόταν και που ο τεχνολογικός εκσυγχρονισμός πραγματοποιούνταν με γοργούς ρυθμούς. Το σχολείο θα έπρεπε λοιπόν να οργανωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρει στους μαθητές γνώσεις γύρω από τη συγκρότηση της βιομηχανικής μονάδας, στη σημασία των πρώτων υλών, γενικές γνώσεις γύρω από τον χειρισμό και τη συντήρηση μηχανών, γύρω από τις φάσεις της παραγωγής, καθώς και ιστορικές γνώσεις γύρω από την ανάπτυξη και εξέλιξη της βιομηχανικής παραγωγής σε συνδυασμό με γνώσεις για την

702. Ρόζα Ιμβριώτη, «Η Πολυτεχνική μόρφωση και ο ρόλος της Μέσης Παιδείας», στο *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου*, επιμ. Χρύσα Χρονοπούλου-Πανταζή (Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική, 2011), 214. Το κείμενο αυτό αποτελεί διάλεξη της Ρ. Ιμβριώτη στο Κέντρο Παραγωγικότητας στις 27/3/1958.

703. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

704. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25-29.

705. Σε πολλά σημεία των λόγων της, η Ρ. Ιμβριώτη θα σημειώσει ότι δεν μιλάμε για ένα σχολείο που θα βάλε τα παιδιά πρόωρα στη σκλαβιά της παραγωγής. Βλ.: Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 33, 56.

εξέλιξη των κοινωνικών σχηματισμών σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, χαρακτηριστικά η Ν. Κρούτσκαγια αναφέρει:

Ο μαθητής δεν θ' αποκτήσει επάγγελμα με στενά πλαίσια, που αύριο μπορεί να μην το χρησιμοποιήσει, αλλά απέραντες πολυτεχνικές γνώσεις, μια γενική πείρα, χάρη στην οποία ο μαθητευόμενος δεν θα μπει στο εργοστάσιο σαν κουτάβι, που αναστατώνει όλο τον κόσμο και πουθενά δεν βολεύεται, αλλά σαν ένας συνειδητός κι ικανός εργάτης, για τον οποίο φτάνει μια μικρή ειδικευμένη προπαίδευση.⁷⁰⁶

Έτσι, ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου που ευαγγελίζεται η αριστερή παιδαγωγική σκέψη και που είναι σύμφωνη με τις θέσεις της μαρξιστικής σκέψης μπορεί να προκύψει μόνο με τον συνδυασμό της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας με τη γενική μόρφωση. Ο πολυτεχνισμός εμπεριέχει την κατανόηση της αμοιβαίας εξάρτησης ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους (φυσική, χημεία, μαθηματικά), με την πρακτική δραστηριότητα, την τεχνική.⁷⁰⁷ Η σύνδεση αυτή αποτελεί αξίωμα για την πολυτεχνική εκπαίδευση. Οι ιδέες της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, που βρήκαν την εφαρμογή τους μετά το 1917 στη Σοβιετική Ένωση, άντλησαν πολλά στοιχεία από τη νέα παιδαγωγική αντίληψη που είχε γεννηθεί στην Αμερική και είχε εξαπλωθεί στην Ευρώπη περί του σχολείου εργασίας.

Όπως μας δείχνει ο Μ. Manacorda, μπορούμε να μιλήσουμε για ειδική μαρξική παιδαγωγική θεωρία, η οποία ενυπάρχει στα γραπτά των Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς.⁷⁰⁸ Η μαρξική αυτή θεώρηση των προβλημάτων της παιδείας και συνακόλουθα οι επιμέρους τοποθετήσεις των δύο στοχαστών-θεμελιωτών του επιστημονικού σοσιαλισμού ενέπνευσαν με διάφορους τρόπους τις ποικίλες θεωρήσεις των μαρξιστών θεωρητικών και παιδαγωγών. Οι θέσεις του Κ. Μαρξ και του Φ. Ένγκελς για την παιδεία αναπτύσσονται και σχηματοποιούνται από τα πρώιμα έργα τους ως την ώριμη θεωρητική τους παραγωγή. Κύριες πηγές για τη θεμελίωση της αντίληψης των κλασικών του μαρξισμού, που θα γονιμοποιήσουν και τις κατοπινές μαρξιστικές προσεγγίσεις, είναι: α) η κατάσταση η οποία βιώνει η εργατική τάξη της εποχής τους, β) η θεμελιακή μαρξική και μαρξιστική έννοια της ανθρώπινης δραστηριότητας και συγκεκριμένα η έννοια της εργασίας, γ) η μορφή της σύγχρονης τους παραγωγής που αναπτύσσεται ως μεγάλη βιομηχανία και δ) τα αιτήματα και οι διεκδικήσεις που το νεαρό εργατικό κίνημα και τα πολιτικά του κόμματα θέτουν για την εκπαίδευση.

706. Nadezhda Krupskaya, «Διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική και πολυτεχνική μόρφωση», στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: Άρθρα και λόγοι*, επιμ. Ν. Κ., μτφρ. Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα (Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.), 225.

707. Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 42, 59.

708. Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*.

Η πάλη της εργατικής τάξης και η θεμελιώδης έννοια της εργασίας αποτελούν τις βασικές κατευθυντήριες γραμμές πάνω στις οποίες θα οικοδομηθεί μια θεώρηση για την παιδεία. Στη σφαίρα της παιδείας μπορούμε να εντοπίσουμε στην αντίληψη των κομμουνιστών δύο διακριτά επίπεδα: α) τα αιτήματα πάλης των εργαζομένων στη σφαίρα της εκπαίδευσης πριν από την κατάκτηση της πολιτικής εξουσίας και β) τα αιτήματα και το πρόγραμμα για την παιδεία που καλείται να εφαρμόσει η εργατική τάξη ή το Κόμμα, όπως τελικά διαμορφώθηκε κατά την αντίληψη του Β. Λένιν και την πολιτική πρακτική μετά την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας.

Η διεκδίκηση ήδη από το εργατικό κίνημα του 19ου αιώνα του δικαιώματος στην εκπαίδευση για τα παιδιά του εργάτη σήμαινε την προσπάθεια για τη βελτίωση των όρων ζωής της εργατικής τάξης. Ο Κ. Μαρξ και ο Φ. Ένγκελς αντιμετωπίζουν την πρώτη περίοδο της βιομηχανικής ανάπτυξης ως περίοδο καταστροφής της παρούσας και μέλλουσας εργατικής τάξης. Η παιδική και η γυναικεία εργασία σημαίνουν την αδυναμία αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης σε αυτό το ίδιο το φυσικό επίπεδο. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Κ. Μαρξ:

Στην Αγγλία εξακολουθούν που και που να χρησιμοποιούν γυναίκες αντίς άλογα για να τραβούν κλπ. τις μαούνες στις διώρυγες, επειδή η εργασία που απαιτείται για την παραγωγή αλόγων και μηχανών είναι ένα μαθηματικά δοσμένο ποσό, ενώ η εργασία που απαιτείται για τη συντήρηση γυναικών του υπερπληθυσμού βρίσκεται κάτω από κάθε υπολογισμό... Η ζήτηση παιδικής εργασίας μοιάζει συχνά και στη μορφή με τη ζήτηση μαύρων δούλων, όπως είχαμε συνηθίσει να διαβάζουμε σε αμερικάνικες αγγελίες εφημερίδων. «Την προσοχή μου –λέει λχ. ένας άγγλος επιθεωρητής εργασίας– την τράβηξε μια αγγελία στην τοπική εφημερίδα μιας από τις σημαντικότερες μανουφакτουρικές πόλεις της περιφέρειάς μου. Να το κείμενο της αγγελίας: Ζητούνται 12 ως 20 νέοι τέτιας ηλικίας, που να μπορούν να περνάνε για 13 χρονών...». Η φράση «που να μπορούν να περνάνε για 13 χρονών» έχει σχέση με το γεγονός ότι, σύμφωνα με το νόμο για τα εργοστάσια, παιδιά κάτω από 13 χρονών επιτρέπεται να εργάζονται μόνο 6 ώρες... Παρά τη σχετική νομοθεσία, στη Μεγάλη Βρετανία εξακολουθούν ακόμα να πουλιούνται από τους γονείς τους 2000 ανήλικα σαν ζωντανές καπνοδοχοκαθαριστικές μηχανές... Γι' αυτό σταματάμε εδώ μόνο σ' ένα σημείο, στην τεράστια θνησιμότητα των εργατόπαιδων στα πρώτα χρόνια της ζωής τους.⁷⁰⁹

709. Μαρξ, *Το κεφάλαιο*, τ. 1, 409-413. Για την απασχόληση των παιδιών και των νεαρών ατόμων στη βιομηχανική και τη βιοτεχνική παραγωγή στην Ελλάδα κατά τα τέλη του 19ου αιώνα και τις πρώτες δεκαετίες του 20ού, βλ.: Μιχάλης Ρηγίνος, *Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία (1870-1940)* (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1995).

Είναι χαρακτηριστικό για τους όρους ζωής της πρώτης αγγλικής εργατικής τάξης το γεγονός ότι οι «σοκαριστικές» περιγραφές για τη φυσική εξάντληση και την καταστροφή της παιδικής εργασίας προέρχονται από τις βρετανικές κυβερνητικές εκθέσεις. Η ίδια η προσπάθεια για μια κάποια στοιχειώδη εκπαίδευση των παιδιών των εργατών έχει ως σημείο εκκίνησης τις πρώτες εργατικές διεκδικήσεις και τις κυβερνητικές προσπάθειες, έστω και αν οι εργοστασιάρχες καταστρατηγούσαν αυτές τις διεκδικήσεις.

Το σχολείο, το οποίο φτάνει να διαμορφωθεί ως θεωρητική σύλληψη στον κλασικό μαρξισμό, λαμβάνει τη μορφή του πολυτεχνικού σχολείου.⁷¹⁰ Το σχολείο αυτό δεν ταυτίζεται με την τεχνική εκπαίδευση. Η εκπαιδευτική πρόταση που κατατίθεται σε αυτό το πλαίσιο εκκινά από τη θεώρηση του ανθρώπινου πράττειν και την ιδιαίτερη θέση που κατέχει η έννοια της εργασίας ως συστατικού και ανθρωπογεννητικού παράγοντα στη σκέψη του Κ. Μαρξ και των μαρξιστών. Η θέση αυτή θα παραμείνει κυρίαρχη σε όλους σχεδόν τους μαρξιστές και στα ρεύματα του μαρξισμού (σοβιετικός μαρξισμός, τσεχοσλοβάκικος μαρξισμός, δυτικός μαρξισμός) και θα εμπνεύσει σημαντικές εργασίες.⁷¹¹ Η εργασία γίνεται παράγοντας επανοικειοποίησης της ανθρώπινης ύπαρξης και εισαγωγής του νέου μέλους της κοινωνίας στον πλούτο των κοινωνικών σχέσεων, ο οποίος θα προκύψει από την υπέρβαση της αντίθεσης κεφάλαιο-εργασία και θα απελευθερώσει τόσο τον εργάτη όσο και τον αστό.⁷¹²

Ο πολυτεχνισμός αποτελεί λοιπόν την εκπαιδευτική πρόταση που εισηγήθηκε ο κλασικός μαρξισμός και υιοθετήθηκε ως θεωρητική επεξεργασία από τον Β. Λένιν. Στην ΕΣΣΔ, την περίοδο που εξετάζουμε και με τη σημαντική συμβολή της Ν. Κρούπσκαγια λαμβάνει σάρκα και οστά ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο έρχεται να καλύψει τις ανάγκες της οικονομικής συγκρότησης και ανάπτυξης του νεαρού καθεστώτος. Η μετάβαση από μια αγροτική και καθυστερημένη αγροτική κοινωνία, όπως ήταν η τσαρική Ρωσία, σε μια βιομηχανική κοινωνία θα αποτελέσει συχνά σημείο θυμασμού και θα προβάλλεται ως επίτευγμα της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας.

Η προσπάθεια Ανοικοδόμησης της χώρας, που ακολούθησε μετά το τέλος του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του εμφυλίου πολέμου, σήμαινε την ανάπτυξη της παιδείας και την εξάλειψη του μεγάλου ποσοστού αναλφαβητισμού των αγροτικών μαζών. Η κατασκευή μεγάλων έργων, η εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών της χώρας και η οικοδόμηση ενός κρατικού μηχανισμού σημαίνουν την πλατιά κινητοποίηση των μαζών (χαρακτηριστικότερη έκφραση από το 1933 αποτελεί το κίνημα του

710. Για την αποκρυστάλλωση των ιδεών του ίδιου του Κ. Μαρξ για τον πολυτεχνισμό σε συνάρτηση με την πρακτική της εργασιακής μαθητείας της εποχής του και την παρέμβαση του Φ. Ένγκελς, βλ.: Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 22-47.

711. István Mészáros, *Η θεωρία του Μαρξ για την Αλλοτρίωση*, μτφρ. Ελένη Κωνσταντέλου (Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα, 1973). Βλ. επίσης: Karel Kosik, *Η διαλεκτική του συγκεκριμένου*, μτφρ. Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης (Αθήνα: Οδυσσέας, 1975).

712. Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 57-79.

σταχανοφισμού).⁷¹³ Η διαμόρφωση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ λοιπόν εδράζεται στην ύπαρξη ενός νέου πολιτικού συστήματος στη χώρα και στην ανάπτυξη μιας κεντρικά σχεδιαζόμενης οικονομίας. Για πρώτη φορά, αξιοποιώντας τις εμπειρίες του εργατικού κινήματος και των θεωρητικών επεξεργασιών του Κ. Μαρξ και των επιγόνων του, η σοβιετική εξουσία διαμορφώνει ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο διατείνεται ότι εκφράζει τις αρχές και την ουσία του σοσιαλισμού.

Ο πολυτεχνισμός που προϋποθέτει αυτό το αναδημιουργικό έργο στη σφαίρα της οικονομίας και της κοινωνίας αποτελεί μοχλό ανάπτυξης της παραγωγής. Στη χώρα μας ήταν αδύνατο να υπάρχουν περιθώρια για την εφαρμογή του πολυτεχνισμού χωρίς την ανατροπή της αστικής κυριαρχίας. Ακόμα και την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, κατά την οποία η Αριστερά στη χώρα μας προχωρά στην οικοδόμηση της δικής της πολιτικής εξουσίας, οι έκτακτες πολιτικές συνθήκες δεν επιτρέπουν την ουσιαστική λειτουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου, καθώς και την περίοδο της Κατοχής, κύρια θεωρητική σκευή των αριστερών παιδαγωγών παραμένει η έννοια του σχολείου εργασίας, όπως αυτό έγινε γνωστό από το γερμανικό παράδειγμα και εφαρμόστηκε από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στον Βόλο, στα αναγνωστικά των μεταρρυθμίσεων του 1917 και του 1929, στο Μαράσλειο, στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης, καθώς και στις ειδικές συνθήκες του Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Οι αριστεροί παιδαγωγοί από την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα ζητήσουν την «πλέρια εφαρμογή του σχολείου εργασίας», για την οποία αναγνωρίζουν ως προϋπόθεση την ανατροπή του πολιτικού *status quo* της χώρας, φτάνοντας στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* στο πρότυπο του πολυτεχνισμού με τρόπο λεπτομερειακής παράθεσης της δομής του εκπαιδευτικού συστήματος, του περιεχομένου της γνώσης και της μεθόδου διδασκαλίας.

7.3 Πεδία δύναμης στον χώρο της εκπαίδευσης

7.3.1 Φύλο και σοσιαλιστική μεταρρυθμιστική σκέψη

Μια κατηγορία που μπορούμε να εντοπίσουμε στον λόγο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών είναι αυτή του φύλου. Αναφορικά με τη σύνδεση της έννοιας αυτής με το σχολείο εργασίας, αυτή αφορά κυρίως το ζήτημα της συνεκπαίδευσης, καθώς και τις επαγγελματικές διεξόδους που το σχολείο παρέχει στις γυναίκες. Το παράδειγμα της ΕΣΣΔ, στο οποίο αναφερθήκαμε στο σχετικό κομμάτι της εργασίας μας, είδαμε ότι παρουσίασε στο ελληνικό κοινό μια συνεκτική και εφαρμοσμένη πολιτική της σοβιετικής εξουσίας, η οποία αφορά τη θέση της γυναίκας μέσα στη νέα κοινωνία. Στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* σημειώνεται:

713. Marcia Mueller, «Ideology, heroism and industrialization. The Stakhanovite Movement, 1935-1939» (thesis, M.P.A. Eastern Washington University 1984).

Το σημερινό σχολείο δε μορφώνει και τα δύο φύλα. Μορφώνει περισσότερο τον άνδρα. Στο κορίτσι δίνει μόρφωση ποιοτικά και ποσοτική διάφορη, γιατί θεωρεί τη γυναίκα κατώτερης ικανότητας και προορισμένη για τις δουλειές του σπιτιού... Καμμιάν άλλη ανώτερη αποστολή δεν έχει και προς αυτή την κατεύθυνση ετοιμάζεται πάντα το κορίτσι.⁷¹⁴

Χωρίς να ταυτίζεται το φεμινιστικό κίνημα με τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική, αλλά και με την πολιτική σκέψη, ωστόσο διαπλέκεται με αυτά τα ζητήματα και με τη θεματική της παιδείας, καθώς η διεκδίκηση της ισότητας τέμνει πολλαπλά την εκπαιδευτική πράξη. Με αυτόν τον τρόπο τα δύο άλλα μεγάλα ζητήματα γύρω από τα οποία στρέφονται οι διεκδικήσεις του μεσοπολεμικού φεμινισμού, στενά συνδεδεμένα με τη διεκδίκηση των πολιτικών δικαιωμάτων, είναι η εργασία και η εκπαίδευση. Την περίοδο αυτή οι γυναίκες έχουν ήδη «βγει από το σπίτι» με κάποια μαζικότητα, διεκδικώντας μία θέση στην αγορά εργασίας.⁷¹⁵ Με τη μισθωτή εργασία τους, οι γυναίκες απέκτησαν πρώτη φορά αυθύπαρκτη οικονομική οντότητα, έγιναν ενεργοί οικονομικοί παράγοντες. Η έλευση των προσφύγων, μεγάλο ποσοστό των οποίων είναι γυναίκες, και η οικονομική κρίση επιδεινώνουν τα προβλήματα που συναντούν: χαμηλότεροι μισθοί, περιορισμοί στην επαγγελματική τους ανέλιξη, απαγόρευση ορισμένων επαγγελμάτων ή κλάδων, περιορισμοί στην εργασία των παντρεμένων γυναικών κ.ά. Ανοργάνωτες οι εργαζόμενες γυναίκες πολλές φορές συναντούν την εχθρότητα των περισσότερων συνδικαλιστικών οργανώσεων. Στις συνθήκες αυτές, το αίτημα των φεμινιστριών για ίσους όρους στην εργασία αντρών και γυναικών ανταποκρίνεται σε μια απτή και πιεστική πραγματικότητα. Η γυναικεία μισθωτή εργασία αποτελεί για το γυναικείο κίνημα την προϋπόθεση για να συνειδητοποιήσουν οι γυναίκες την υποδεέστερη κοινωνική τους θέση. Σύμφωνα με αυτή την προβληματική, η εργαζόμενη γυναίκα, μετά την οικονομική λύτρωση που της προσφέρει η εργασία της, νιώθει πρώτη την ανάγκη της πολιτικής χειραφέτησης. Η οικονομική ανεξαρτησία προσφέρει συγχρόνως στις γυναίκες κοινωνική και ηθική ανεξαρτησία.⁷¹⁶

Η μόνη επαγγελματική διέξοδος που προσφέρεται από την εκπαίδευση στα κορίτσια των μεσαίων στρωμάτων ως τις αρχές του 20ού αιώνα είναι το επάγγελμα της

714. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 6. Για την έμφυλη κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης, βλ. επίσης: Κατερίνα Δαλακούρα και Σιδηρούλα Ζώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος-20ός αι.)* (Αθήνα: Κάλλιπος, 2015), 58-61.

715. Έφη Αβδελά, «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 1ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2002), 341-345.

716. Έφη Αβδελά και Αγγέλικα Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Μια ανθολογία* (Αθήνα: Γνώση, 1985), 74-75. Βλ. επίσης: Έφη Αβδελά, *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στο δημόσιο τομέα, 1908-1955* (Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος – Ιστορικό Αρχείο, 1990).

δασκάλας.⁷¹⁷ Τα νομοσχέδια του 1913 θα θέσουν το ζήτημα της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης των γυναικών. Η εισηγητική έκθεση διακηρύσσει ότι οι σκοποί της γυναικείας εκπαίδευσης δεν διαφέρουν ουσιαστικά από τους σκοπούς της εκπαίδευσης του ανδρικού πληθυσμού.⁷¹⁸ Έτσι, οι σκοποί της εκπαίδευσης είναι

η γνώσις της μητρικής γλώσσης και η ικανότης περί την χρήσιν αυτής, η μελέτη της νεωτέρας εθνικής ημών λογοτεχνίας, η μελέτη της κλασσικής λογοτεχνίας, η γνώσις της πατρίου και της παγκοσμίου ιστορίας, η γνώσις της πατρίου θρησκείας, η γνώσις του φυσικού κόσμου, αι μαθηματικά και γεωμετρικά γνώσεις, η επικοινωνία προς τον σύγχρονον ευρωπαϊκόν πολιτισμόν δια της μελέτης της γλώσσης και της λογοτεχνίας ενός εκ των συγχρόνων πεπολιτισμένων λαών, η άσκησις των γενικών δεξιοτήτων, παραμένουσιν ομοίως απαραίτητα στοιχεία της ανωτέρας εκπαιδύσεως των γυναικών όπως και των ανδρών.⁷¹⁹

Ταυτόχρονα αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γυναικών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.⁷²⁰

Ωστόσο, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι το παραπάνω σχήμα εντάσσεται στο γενικότερο πνεύμα της προσπάθειας του 1913, που είναι η οικοδόμηση ενός συστήματος που απευθύνεται χωριστά στις εκπαιδευτικές ανάγκες των κοινωνικών τάξεων και άρα τέμνει την έμφυλη διάσταση με το ταξικό κριτήριο. Βέβαια, τα νομοσχέδια του 1913 θα προτάξουν ένα συγχρονισμένο και προωθημένο αναφορικά με τις γυναικείες διεκδικήσεις πλαίσιο. Η εκπαίδευση των γυναικών, αν και θεωρείται διαφοροποιημένη με βάση τις τάξεις, ωστόσο θεωρείται αναγκαία για τρεις λόγους: για να είναι η γυναίκα καλή σύζυγος, καλή μητέρα, αλλά και, τρίτο και σημαντικό, να μπορεί να εργαστεί έξω από το σπίτι της και να συμβάλει στις ανάγκες της οικογένειας.⁷²¹ Τα νομοσχέδια του 1913 στη συνέχεια αναγνωρίζουν ότι η μοναδική διέξοδος που δίνει η μέση εκπαίδευση των γυναικών, το δασκαλικό επάγγελμα, θολώνει τόσο τη μέση εκπαίδευσή τους όσο και την εκπαίδευση των διδασκαλισσών.⁷²² Την ουσιαστική αναβάθμιση της μέσης εκπαί-

717. Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)* (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1986), 166. Βλ. επίσης: Ελένη Φουρναράκη, «Εισαγωγή», στο *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910) – Ένα ανθολόγιο*, Ελένη Φουρναράκη (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987), 61. Ακόμα: Αβδελά, «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα», 339. Επίσης: Ελένη Βαρίκα, *Η Εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907* (Αθήνα: Ίδρυμα έρευνας και παιδείας της εμπορικής τράπεζας της Ελλάδος, 1987), 179-195.

718. «Γενική εισηγητική έκθεσις. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913», 516.

719. Στο ίδιο.

720. Στο ίδιο, 517.

721. Στο ίδιο, 515.

722. Στο ίδιο, 518-522.

δευσης των γυναικών θα επιχειρήσει και ο Α. Δελμούζος στον Βόλο. Το εγχείρημα κατ' ουσίαν τέμνεται από την κοινωνική πρακτική της εκπαίδευσης των κοριτσιών των μεσοαστικών στρωμάτων, καθώς το παρθεναγωγείο αφορά ένα σχολείο της μεσαίας τάξης. Σκοπός του παρθεναγωγείου ήταν η παροχή ανώτερης γενικής μόρφωσης για τα κορίτσια των αστών που τελειώνουν τα εξατάξια δημοτικά σχολεία.⁷²³ Η θέση της Αριστεράς και η θεσμοθέτηση της λαϊκής παιδείας από τα χρόνια της Κατοχής με κύριο σύνθημα «ένας λαός, μια παιδεία» θα έρθουν να ανατρέψουν την οπτική του σχολείου που διαφοροποιείται ταξικά και έμφυλα και να το αντικαταστήσουν με μια φιλοσοφία ανοιχτών προοπτικών, θεωρητικά για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου και κοινωνικοοικονομικής κατηγορίας.

Στα νομοσχέδια του 1929 γίνεται αναφορά στην ανάγκη να αναβαθμιστεί και να τονιστεί η γυναικεία εκπαίδευση.⁷²⁴ Και εδώ παρουσιάζεται ο ρόλος της γυναίκας ως ελληνίδας συζύγου και μητέρας, χωρίς να παραβλέπεται το γεγονός ότι οι γυναίκες πρέπει να λάβουν μια μόρφωση, ώστε να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα. Ωστόσο, με συντηρητικότερο τρόπο προβάλλεται ο ρόλος της γυναίκας εντός του σπιτιού

διότι εις τον επαγγελματικόν αγώνα αθρόα κάθοδος των γυναικών... και τα επαγγελματικά ενδιαφέροντα κινδυνεύουν να απορροφήσουν τελείως την γυναίκα, εις τρόπον ώστε αυτή να λησμονήσει και τον προορισμόν και τα έργα της μητρός, α εν τη κοινωνία είναι προωρισμένη να εκτελή.⁷²⁵

Η σημασία του δημοτικού τονίζεται και εδώ αναφορικά με το γυναικείο φύλο, καθώς το δημοτικό θεωρείται το σχολείο της μεγάλης πλειονότητας του λαού, η οποία κατά τον νομοθέτη δεν προβλέπεται να συνεχίσει τις σπουδές.⁷²⁶ Η συνεκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο προβάλλεται όχι ξεκάθαρα για λόγους παιδαγωγικούς, αλλά επίσης και για λόγους που έχουν να κάνουν με την οικονομία πόρων και δασκάλων. Συνδέεται επίσης με λόγους κτιριακούς, αλλά και με την κατάσταση που επικρατεί σε αρκετά σχολεία εκ των πραγμάτων και άρα θεωρείται δεδομένη.⁷²⁷ Ωστόσο, η συνεκπαίδευση απορρίπτεται από τη μέση παιδεία λόγω της εφηβικής ηλικίας, αλλά και του κλίματος που επικρατεί στη χώρα, καθώς τα θερμά κλίματα υποτίθεται ότι αυξάνουν τους κινδύνους της ηθικής

723. Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά*, 1.

724. Την περίοδο μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο *Νέος Δρόμος* θα κρίνει αυστηρά τις εξαγγελίες της νέας βενιζελικής κυβέρνησης για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία. Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνοντας τη συνολική εκπαιδευτική προσφορά των φιλελεύθερων, σημειώνει ότι όσον αφορά τα γυναικεία ζητήματα «τη μετατροπή του “πατριωτικού σπιτιού” στο σύγχρονο αστικό σπίτι με τη χαλαρωμένη εξουσία των πατέρων και αδελφών και την οικονομική και ηθική χειραφέτηση της γυναίκας, την εβνοούσαν σιωπηλά». Άγνωστος συγγραφέας, «Το ιδανικό τους», 1-2.

725. «Γενική εισηγητική έκθεση επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», 678.

726. Στο ίδιο, 679.

727. Στο ίδιο, 681.

παρεκτροπής.⁷²⁸ Ενδιαφέρον σημείο των νομοσχεδίων είναι η μέριμνα για προσαρμογή της γυναικείας μόρφωσης στις εκάστοτε τοπικές συνθήκες, κατά τις επιταγές της νέας αγωγής. Έτσι, οι κατώτερες επαγγελματικές και οικοκυρικές σχολές θηλέων θα πρέπει να προσαρμόζονται στις τοπικές συνθήκες.⁷²⁹

Οι προτάσεις των αριστερών παιδαγωγών με σταθερότητα θα περιλαμβάνουν το αίτημα της συνεκπαίδευσης. Από τα πρώτα έργα που μεταφράζονται στην ελληνική παρουσιάζεται η συνεκπαίδευση την οποία εισήγαγε η σοβιετική εξουσία.⁷³⁰ Ωστόσο, και πριν από την εφαρμογή της χωριστής εκπαίδευσης των φύλων από τον Στάλιν, έχουμε αναφορές για την ύπαρξη παρθεναγωγείων στην ΕΣΣΔ, στις «καθυστερημένες» περιφέρειες. Ο στόχος βέβαια είναι η υπέρβαση του θεσμού, αλλά η αναφορά είναι ενδεικτική των διαφορετικών ταχυτήτων, των συμβιβασμών και της λογικής της μετάβασης που διατρέχει τη διαδικασία «οικοδόμησης του σοσιαλισμού». Έτσι, η διευθύντρια του μουσείου για την προστασία της μητέρας και του παιδιού στη Μόσχα δηλώνει προς τον Δ. Γληνό ότι «μόνο σε μερικές δημοκρατίες της Ασίας, όπου ο πληθυσμός είτανε πολύ καθυστερημένος... επιτρέπεται να υπάρχουν ακόμη μερικά "παρθεναγωγεία"», αλλά και σε αυτά τα μέρη υποστηρίζει ότι σύντομα θα εξαλειφθούν. Σε όλη την υπόλοιπη σοβιετική επικράτεια εφαρμόζεται η συνεκπαίδευση. Για τη διευθύντρια του μουσείου «το παρθεναγωγείο είναι σημάδι καθυστερημένου πολιτισμού. Είναι ένα είδος χαρέμι. Πάντα υποδηλώνει κάποια σκλαβιά της γυναίκας, κάποια κοινωνία εκμεταλλευτική».⁷³¹ Ωστόσο, η ανισότητα, στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες της ΕΣΣΔ είναι ακόμα υπαρκτή. Έτσι, ενώ στα κατώτερα και μεσαία σχολεία τα κορίτσια είναι περισσότερα από τα αγόρια, το ποσοστό των κοριτσιών στα ανώτερα είναι 30-35%, σύμφωνα με τη διευθύντρια. Στην ίδια κατεύθυνση, στο «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου» προτείνεται η συνεκπαίδευση σε όλη την κλίμακα του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόσο ως στόχος εκπαιδευτικός της σοσιαλιστικής κοινωνίας όσο και ως αίτημα στην παρούσα, αστική κοινωνία.⁷³²

Από την άλλη πλευρά, η ΠΕΕΑ θα θεσμοθετήσει τη συνεκπαίδευση σε όλη την κλίμακα του εκπαιδευτικού συστήματος⁷³³ ακολουθώντας το σχήμα που επικρατούσε και στις νεανικές οργανώσεις του ΕΑΜ, του ΕΛΑΣ, των Αετόπουλων και της ΕΠΟΝ. Θα ενθαρρύνει έτσι τη δυναμική παρουσία των νεαρών κοριτσιών στη δημόσια σφαίρα, γεγονός στο οποίο συνέβαλαν οι πρακτικές της Αντίστασης. Τα αμέσως μεταπολεμικά χρόνια η Αριστερά θα συνθέσει σε ένα ευρύτερο και περισσότερο σφιχτοδεμένο σύνολο την αντίληψη για την εργατική δύναμη και τη γυναικεία απασχόληση, το οποίο λαμβάνει

728. Στο ίδιο, 683.

729. Στο ίδιο, 681.

730. Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσσίαν*, 3.

731. Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

732. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου».

733. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 4.

τη μορφή της εκβιομηχάνισης της χώρας, της εκμηχάνισης της αγροτικής παραγωγής και της εκμετάλλευσης των πλουτοπαραγωγικών πηγών. Μέσα σε αυτό το σχήμα η γυναικεία απασχόληση θα ενταχθεί στον κυρίαρχο και ανεπίστροφα επιβαλλόμενο βιομηχανικό τρόπο παραγωγής.⁷³⁴ Άλλωστε, λίγα χρόνια νωρίτερα ο Δ. Γληνός θα μεταφέρει στην Ελλάδα τις δηλώσεις της «ντοκτορέσσας της γιαιτρικής» Ά. Ιβάνοβνα Μπέρκοβιτς, διευθύντριας του «Μουσείου προστασίας της μητέρας και του παιδιού» στη Μόσχα, η οποία, σε ερώτησή του για το αν οι βαριές βιομηχανικές και αγροτικές δουλειές είναι κατάλληλες και για τα δύο φύλα, αναφέρει: «τα “επιστημονικά ινστιτούτα της εργασίας”, που μελετούν την οργάνωση της παραγωγικής εργασίας από κάθε άποψη, δεν έχουνε σημειώσει ως τώρα καμιά τέτια αδυναμία της γυναίκας, εκτός από την περίοδο της εγκυμοσύνης και της μητρότητας».⁷³⁵ Ο προβληματισμός για τη λαϊκή χειροτεχνία και τις γυναικείες οικοτεχνικές παραδοσιακές απασχολήσεις (κέντημα, ύφανση κ.λπ.) θα δώσει τη θέση του στην πίστη για την αναπότρεπτη κυριαρχία της μηχανής. Το πρόβλημα που τίθεται είναι ότι στο πλαίσιο του υπάρχοντος τρόπου παραγωγής και της κυριαρχίας ενός συγκεκριμένου κεφαλαίου στην ελληνική κοινωνία η βιομηχανία δεν εξυπηρετεί τις λαϊκές ανάγκες. Ο μεσοπολεμικός προβληματισμός για την αναβίωση της λαϊκής τέχνης, που έφτασε ως τη δημιουργία του Ινστιτούτου Χωρικής Βιοτεχνίας με την υποστήριξη της αγροτικής τράπεζας, δεν απέδωσε κανέναν καρπό. Μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Αριστερά, διαμορφώνοντας ένα πολύ πιο συνεκτικό πρόγραμμα ριζικής οικονομικής ανανέωσης, είχε τη δυνατότητα να δει σφαιρικότερα το ζήτημα των κλάδων της παραγωγής σε σύνδεση τόσο με την παιδεία γενικά όσο και με την εκπαίδευση των γυναικών ειδικότερα.⁷³⁶

Η κομμουνιστική οπτική περί ισότητας, όπως θα διαμορφωθεί στην ΕΣΣΔ και θα επικρατήσει στο ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, θα τονίσει την απελευθέρωση της γυναίκας μέσα από την ικανότητά της να κάνει όλα όσα κάνει και ο άντρας. Για παράδειγμα, εκθειάζεται η πρώτη οδηγός τρακτέρ.⁷³⁷ Ανάλογα, η *Φωνή του Μπούλκες* θα προβάλλει τη διείσδυση των γυναικών σε ανδροκρατούμενους τομείς. Έτσι, μας παρουσιάζεται το γράμμα από μια «τραχερίστρα».⁷³⁸ Η συμμετοχή της γυναίκας στην παραγωγή

734. Γιώργος Στασινόπουλος, «Οικονομική Πολιτική και Παραγωγικός Μετασχηματισμός. Η Προβληματική της Αριστερής Παράδοσης μέσα από τις στήλες του Ανταίου, 1945-1951», *Ουτοπία*, τχ. 108 (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2014): 51-76.

735. Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

736. Πασχάλης Τσαμπάσης, «Η λαϊκή τέχνη και βιοτεχνία στα πλαίσια της Ανοικοδόμησης», *Ανταίος* 1, τχ. 6 (15/8/1945): 142-146.

737. Ο Βλ. Αγτζίδης αναφέρεται στην Π. Αγγελίνα, η οποία θεωρήθηκε πρωτοπόρος γυναίκα σε όλη τη Σοβιετική Ένωση, εφόσον πρώτη από όλες αυτή τόλμησε να γίνει οδηγός τρακτέρ και να ιδρύσει την πρώτη «γυναικεία κοσμομοδική τραχτορική μπριγάδα». Αγτζίδης, *Ο “Κόκκινος Καπνός” και ο ελληνοισμός του Καυκάσου*, 240.

738. Χρυσάνθη, «Ένα γράμμα από μια τραχερίστρα», *Φωνή του Μπούλκες*, 22/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

και η κατάκτηση των νέων επιτευγμάτων της επιστήμης θέτουν τα θεμέλια της γυναικείας απελευθέρωσης. Ανάλογες θέσεις θα παρουσιάσει και ο *Ριζοσπάστης* στο αναγνωστικό του κοινό μεταφέροντας το ρωσικό παράδειγμα.⁷³⁹

Ο Κ. Βάρναλης, ο οποίος θα επισκεφτεί τη Σοβιετική Ένωση το 1934, συμμετέχοντας στο πρώτο συνέδριο σοβιετικών συγγραφέων που πραγματοποιήθηκε εκεί, θα δημοσιεύσει τις εντυπώσεις του στην εφημερίδα *Ελεύθερος Άνθρωπος*. Εκεί κάνει ειδική αναφορά στο ζήτημα της γυναικείας απελευθέρωσης όπως την είδε να παίρνει σάρκα και οστά.

Η επανάσταση λευτέρωσε όχι μονάχα τον εργάτη και τον αγρότη από το ζυγό του κεφαλαιοκράτη και του φεουδάρχη μα λευτέρωσε και τη γυναίκα από το ζυγό του άνδρα... στα χωριά προ παντός η γυναίκα ήτανε πραγματική σκλάβο και ο ξυλοδαρμός της από τον άνδρα ήταν σχεδόν κοινωνικός θεσμός: «Όσο περισσότερο δέρνεις τη γυναίκα τόσο καλύτερη γίνεται η ... σούπα», έλεγε μια λαϊκή παροιμία του καιρού εκείνου... Σήμερα η Ρωσία είναι σε όλα ίση με τον άντρα. Είναι επίτροπος του Λαού, πρεσβευτίνα, καθηγήτρια ανωτέρων σχολών, διευθύντρια εργοστασίου ή νοσοκομείου ή κολχόζ, λαϊκός δικαστής, δημοτικός σύμβουλος, αστυνόμος, στρατιώτης ή αξιωματικός, αεροπόρος κ.τ.λ. κ.τ.λ...⁷⁴⁰

Σύμφωνα με τον Κλ. Αλζόν, από το 1919 στη Σοβιετική Ένωση

μπαίνει στα σκαριά ένα ευρύτατο πρόγραμμα κοινωνικών οργανισμών που, από τους παιδικούς σταθμούς, ίσαμε τα εστιατόρια, αποσκοπούν όχι ν' ανακουφίσουν τη γυναίκα, αλλά στο να καταργήσουν ολότελα τις γυναικείες αγγαρείες καθώς και τα μητρικά και οικιακά καθήκοντα.⁷⁴¹

Η κίνηση αυτή σχετίζεται με τις θέσεις των πρώτων τεσσάρων συνεδρίων της Διεθνούς, σύμφωνα με τις οποίες η μητρότητα θεωρείται κοινωνικό λειτούργημα, οφείλει να την αναλάβει η κοινωνία και οι νέοι να διαπαιδαγωγούνται από το κράτος στο πνεύμα του σοσιαλισμού.

Αυτό, φυσικά, συνοδεύεται από μια κοινωνική, πολιτική και οικονομική προαγωγή της γυναίκας... Από τον Δεκέμβρη του 1917, με μια σειρά αποφάσεις εξαφανίστηκαν όλα όσα, μέσα στην παραδοσιακή οικογένεια, αποβλέπουν στο να αλυσοδέσουν τους δυο συζύγους προς το συμφέρον δήθεν των παιδιών: ο

739. Βλ. ενδεικτικά: «Η συμβολή των Ρωσίδων στον πόλεμο και στην ειρήνη. Λόγος του σ. Καλίνιν», *Ριζοσπάστης*, 3/8/1945, 2.

740. Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ*, 92-93.

741. Claude Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας, εξουσία αστική και εξουσία αντρική*, μτφρ. Σοφία Μαρτίνου (Αθήνα: Ράππας, 1976), 83.

νόμιμος γάμος, το αδιάλυτο του γάμου, η τιμωρία της μοιχείας, η θέση εκτός νόμου της έκτρωσης, η απαγόρευση της ομοφυλοφιλίας.⁷⁴²

Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση, η Α. Κολλοντάι ήταν κυρίως εκείνη που με τα γραπτά της εξέφρασε και παρουσίασε την ιδεολογική και πολιτική παρέμβαση των κομμουνιστών, αλλά και τις αλλαγές που συντελούνταν στη Ρωσία σε σχέση με την οικογένεια τα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση. Στην μπροσούρα της *Κομμουνισμός και οικογένεια* που γράφηκε τον Ιανουάριο του 1920 διαβάζουμε:

Το κράτος των εργατών χρειάζεται μια νέα μορφή σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα... Στη θέση του αδιάλυτου γάμου, που βασιζόταν στη δουλειά της γυναίκας, θα δούμε να ανατέλλει η ελεύθερη Ένωση, δυναμωμένη με την αγάπη και την αλληλοεκτίμηση που θα νιώθουν δύο μέλη της κοινωνίας των εργατών με ίσα δικαιώματα και ίσες υποχρεώσεις. Στη θέση της ατομικής εγωιστικής οικογένειας θα ανατείλει μια μεγάλη παγκόσμια οικογένεια των εργατών, όπου όλοι οι εργάτες, άνδρες και γυναίκες, θα είναι πάνω απ' όλα αδέρφια και σύντροφοι... Αυτές οι νέες σχέσεις θα εξασφαλίσουν στην ανθρωπότητα όλες τις χαρές του λεγόμενου ελεύθερου έρωτα που θα τον εξευγενίζει μια αληθινή κοινωνική ισότητα των ενδιαφερομένων, χαρές που ήταν άγνωστες στην εμπορική κοινωνία του καπιταλιστικού καθεστώτος.⁷⁴³

Όμως το θεσμικό αυτό πλαίσιο που καθόριζε τις σχέσεις των δύο φύλων αρχίζει σιγά σιγά να ανατρέπεται μετά το 1933.⁷⁴⁴ Χαρακτηριστικά

το 1935, οι γονείς γίνονται και πάλι υπεύθυνοι για τη διαγωγή και αγωγή των παιδιών τους. Το 1936 απαγορεύεται η έκτρωση στις πρωτάρες, το ανατιολόγητο διαζύγιο τιμωρείται με πρόστιμο και στις πολύτεχνες μητέρες απονέμονται χρηματικά βραβεία. Το 1944 καταργείται η έκτρωση και τιμωρείται με φυλάκιση. Τον ίδιο χρόνο το διαζύγιο γίνεται ουσιαστικά αδύνατο, χάρη στα βαρεια πρόστιμα και στη θέσπιση μιας δρακόντεια διαδικασίας, ενώ καθιερώνεται

742. Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας*, 85.

743. Γιάννης Μηλιός και Μάρκη Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια (Ο ολοκληρωτισμός της κυρίαρχης ιδεολογίας)», *Θέσεις*, τχ. 6 (Γενάρης-Μάρτης 1984): 9-31.

744. Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1920, η Α. Κολλοντάι έχει αποστρατευτεί και οι πολιτικές παρεμβάσεις της έχουν ακυρωθεί. Στις λίγες περιπτώσεις όπου μπορεί να συναντήσουμε αναφορές στο πρόσωπό της στα κομμουνιστικά έντυπα, αυτές συνδέονται με τους «εξτρεμισμούς» των πρώτων επαναστατικών χρόνων. Αγγέλικα Ψαρρά, «Κρούσκαγιες και μπολσεβίκοι», στο «*Κι έγινα μπολσεβίκα*». *Εμφυλιο πόλεμοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά (Αθήνα: *Η Εφημερίδα των Συντακτών*, 2017), 19-20.

ένα τυπικό του γάμου, τιμωρούνται τα εξώγαμα παιδιά και οι μητέρες τους και παρασημοφορούνται και τιμούνται οι μητέρες εφτά παιδιών και πάνω.⁷⁴⁵

Η πολιτική αυτή, που μόλις μετά το 20ό Συνέδριο γίνεται κάπως ελαστικότερη, έθεσε σε αμφισβήτηση την οικονομική χειραφέτηση της γυναίκας και συνεπώς την ισότητα των δύο φύλων στην ΕΣΣΔ.

Στρέφοντας τώρα την προσοχή μας προς το ελληνικό φεμινιστικό κίνημα, θα παρατηρήσουμε ότι, σύμφωνα με την ανάλυση των κυριότερων φεμινιστικών τάσεων του Μεσοπολέμου, οι γυναίκες βγήκαν από το σπίτι για να εργαστούν σπρωγμένες από τις κοινωνικές συνθήκες. Η Ρ. Ιμβριώτη, που συμμετείχε στο φεμινιστικό μεσοπολεμικό κίνημα και ταυτόχρονα συνέβαλε στην εμφάνιση της αριστερής πρότασης, μας παρέχει το παράδειγμα του συγκερασμού παιδαγωγικής θεωρίας και φεμινισμού. Το γεγονός αυτό δεν σημαίνει μόνο μια απλή συναρμογή, αλλά ταυτόχρονα, αναφορικά με τον φεμινισμό που εξετάζουμε στο κομμάτι αυτό, και μία μετάλλαξη του περιεχομένου της έννοιας του φεμινισμού όπως αυτός διαμορφώνεται από την κομμουνιστική οπτική. Έτσι, αναφέρεται ότι «το ανέβασμα της αστικής τάξης, όσο κι αν άφησε τη γυναίκα απ' έξω, καλλιέργησε την ελευθερία του ατόμου».⁷⁴⁶ Η έξοδος της γυναίκας από το σπίτι για να εργαστεί δημιούργησε νέα δεδομένα για τη γυναίκα: την οικονομική αυτοτέλεια, που αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην αγορά εργασίας, όμως, αντιμετώπισαν διπλή εκμετάλλευση: ως εργαζόμενες και ως γυναίκες. Η εργασία τους θεωρείται κατώτερη και πληρώνεται λιγότερο από των αντρών, ακόμη κι όταν είναι ίδια με τη δική τους. Για αυτόν τον λόγο, διεκδικούν ισότητα στην εργασία, δηλαδή ίση αμοιβή για ίση εργασία και ίσους όρους εργασίας και προαγωγής και για τα δύο φύλα.

Σε αυτή την κατεύθυνση, οι φεμινίστριες θα υποστηρίξουν ότι οι γυναίκες, για να μπορέσουν να σταθούν ίσες στο πλευρό των αντρών, πρέπει πρώτα να μορφωθούν, να αποκτήσουν επαγγελματική συνείδηση και κοινωνική ωριμότητα και να ανυψώσουν το πνευματικό και ηθικό επίπεδο του φύλου τους. Η ανάγκη να εργαστούν θα τις ωθήσει να επιδιώξουν καλύτερη μόρφωση, ευρύτερη παιδεία, απαραίτητο εφόδιο για την ανύψωση του φύλου τους. Για να πετύχουν τους μακροπρόθεσμους στόχους τους, οι φεμινίστριες θέτουν δύο άμεσους στόχους: α) να βοηθήσουν τις γυναίκες –όποια κοινωνική θέση και αν κατέχουν– να συνειδητοποιήσουν ότι έχουν συμφέρον να αγωνιστούν ώστε να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα με τους άντρες και β) να ανυψώσουν το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών, ώστε να είναι έτοιμες να αναλάβουν υπεύθυνα τη διαχείριση των

745. Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας*, 88. Βλ. επίσης: Μηλιός και Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια».

746. Ρόζα Ιμβριώτη, «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 6 (Δεκέμβριος 1923): 8.

ζητημάτων τους και να οργανώσουν αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις τους.⁷⁴⁷ Οι διεκδικήσεις των φεμινιστριών περικλείουν και μεταρρυθμίσεις που οφείλουν να γίνουν για να εξισωθούν και νομοθετικά οι γυναίκες με τους άντρες και να βελτιωθεί η θέση τους στην κοινωνία. Θα ζητήσουν να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο που αφορά την εργασία, την οικογένεια, τη μητρότητα, την εκπαίδευση και την πορνεία, σε όλα του τα σημεία που διαιωνίζουν την ανισότητα.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται και η ενασχόληση της Ρ. Ιμβριώτη με τη γυναικεία χειραφέτηση και τη γυναικεία εκπαίδευση την περίοδο του Μεσοπολέμου. Το 1923 δημοσιεύεται στο περιοδικό *Ελληνίς* «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαιδεύσεως εν γένει».⁷⁴⁸ Τα αιτήματα που προβάλλει ο Όμιλος αποτελούν τα αιτήματα όλου του γυναικείου κόσμου, σύμφωνα με τις συντάκτριες του υπομνήματος. Οι προτάσεις που κατατίθενται στηρίζονται στη νεότερη παιδαγωγική και στην ψυχολογία, αλλά και στη σύγχρονη κοινωνική κατάσταση. Η πρώτη θέση που διατυπώνει το υπόμνημα σχετίζεται με την ένταξη του σχολείου στις σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες. Σκοπός της εκπαίδευσης οφείλει να είναι η ελεύθερη ανάπτυξη κάθε ατομικότητας, επιτυγχάνοντας το μέγα ιδανικό της κοινωνικής ισότητας. Η επίτευξη του στόχου αυτού σχετίζεται άμεσα με την ικανοποίηση των αιτημάτων του γυναικείου κόσμου, να λαμβάνουν δηλαδή τα κορίτσια την ίδια μόρφωση με τα αγόρια και να δίνεται προσοχή στις φυσιολογικές και ψυχολογικές διαφορές των κοριτσιών και στα γυναικεία ενδιαφέροντα. Ως μέσα αγωγής προτείνεται η αρχή της εργασίας και η οργάνωση αληθινής σχολικής ζωής πλατιάς και ηθικοποιητικής στο πρότυπο της ελεύθερης σχολικής κοινότητας.

Τα αιτήματα που διατυπώνονται στο Υπόμνημα του Ομίλου Καθηγητριών συντάσσονται με τις αρχές της νέας αγωγής, όπως εκθέτονται από τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς την περίοδο του Μεσοπολέμου. Αντίστοιχες είναι και οι προτάσεις αναφορικά με τη δομή της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, τα αιτήματα αφορούν την ίδρυση νηπιαγωγείων και τη λειτουργία τους με τις νέες παιδαγωγικές αρχές. Τα νηπιαγωγεία θα ικανοποιήσουν για την παιδαγωγό πολλαπλές ανάγκες: α) κοινωνικές, β) παιδαγωγικές, γ) εθνικές (γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων παιδιών).⁷⁴⁹ Η δημοτική εκπαίδευση πρέπει να είναι εξατάξια και να εφαρμόζεται σε αυτήν η συνεκπαίδευση. Η εκπαίδευση των κοριτσιών οφείλει να είναι υποχρεωτική με αυστηρά κριτήρια, όπως και εκείνη των αγοριών. Το γλωσσικό όργανο του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλο από τη δημοτική γλώσσα από την πρώτη μέχρι την τελευταία τάξη.⁷⁵⁰ Επιπλέον, η μέση εκπαίδευση θα

747. Αβδελά και Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, 22-23.

748. Μυρσίνη Κλεάνθους, Ρόζα Ιμβριώτη και Άννα Σταματελάτου, «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαιδεύσεως εν γένει», *Ελληνίς*, τχ. 8-9 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1923): 162.

749. Ιμβριώτη, «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», 8 Στο ίδιο.

750. Κλεάνθους, Ιμβριώτη και Σταματελάτου, «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαιδεύσεως εν γένει», 163-164.

περιλαμβάνει την κατώτερη μέση και την ανώτερη μέση. Στο δεύτερο επίπεδο προτείνεται ξεχωριστή φοίτηση για τα δύο φύλα, με σκοπό την ύπαρξη ιδιαίτερων μαθημάτων για τα κορίτσια, όπως η υγιεινή, ο γενετήσιος διαφωτισμός κ.ά. Μέριμνα επίσης πρέπει να υπάρχει για τα αγράμματα κορίτσια, για τα οποία πρέπει να ιδρυθούν ειδικά σχολεία. Στο Υπόμνημα περιλαμβάνονται προτάσεις για τη λειτουργία διδασκαλείων νηπιαγωγών, δημοτικής εκπαίδευσης, τεχνικής εκπαίδευσης (στο οποίο θα εντάσσεται και οικοκυρικό τμήμα). Αναφορά ακόμη υπάρχει στο Υπόμνημα για τα ιδιωτικά σχολεία, όπως και για τα σχολεία ξένων γλωσσών, τα οποία οφείλουν να ακολουθούν και να συντάσσονται με τις διατάξεις των κρατικών ιδρυμάτων.⁷⁵¹

Από την άλλη πλευρά, οι κομμουνίστριες της δεκαετίας του 1920 διατύπωσαν διαφορετικές θέσεις για τη γυναικεία απελευθέρωση και έπαιξαν ρόλο τις επόμενες δεκαετίες στο ζήτημα της διεκδίκησης των γυναικείων δικαιωμάτων. Οι κομμουνίστριες απευθύνονται την περίοδο αυτή σε αυστηρά καθορισμένες κατηγορίες γυναικών και αποσκοπούν ρητά στην αφύπνιση της εργατικής και όχι της γυναικείας τους συνείδησης. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζουν οι απόψεις τους, καθώς επηρέασαν αποφασιστικά το μεταπολεμικό γυναικείο κίνημα, αλλά και εξαιτίας της συνεισφοράς των ίδιων των Μαρξ και Ένγκελς στο γυναικείο πρόβλημα σε θεωρητικό επίπεδο.⁷⁵² Κατά την άποψη των κομμουνιστών και των κομμουνιστριών, όπως τη διατύπωσαν τον Μεσοπόλεμο, η φεμινιστική ιδεολογία δεν μπορεί να κάνει τίποτε άλλο παρά να δημιουργεί αυταπάτη στις γυναίκες ότι η κοινωνική τους θέση μπορεί να βελτιωθεί χωρίς την ανατροπή του καθεστώτος. Το γεγονός ότι οι γυναίκες είναι «διπλά σκλάβες» δεν συνεπάγεται την ύπαρξη ιδιαίτερου γυναικείου ζητήματος, αλλά την υπαγωγή των γυναικείων αγώνων στους γενικότερους κοινωνικούς.⁷⁵³

Η απόρριψη της αυτονομίας του γυναικείου κινήματος, η αντιμετώπιση των φεμινιστριών ως αργόσχολων μεγαλοαστών, η πίστη στην επίλυση του γυναικείου προβλήματος στη μετεπαναστατική κοινωνία και η υπαγωγή των γυναικείων διεκδικήσεων στις ευρύτερες κοινωνικές αποτελούν τα σταθερά χαρακτηριστικά του κομμουνιστικού λόγου που θα διαμορφωθεί την εποχή αυτή. Οι πρώτες κομμουνίστριες θα αναλάβουν από πολύ νωρίς το άχαρο έργο της καταγγελίας του φεμινισμού, θα τον πολεμήσουν πολλές φορές μανιασμένα, μέχρι τη στιγμή που οι αντιφασιστικές και λαϊκομετωπικές προτεραιότητες θα επιβάλουν τη συνεργασία μαζί του.⁷⁵⁴

751. Στο ίδιο, 166-168.

752. Φρίντριχ Ένγκελς, «Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους», στο *Διαλεχτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 2 ([χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.), 246, 247, 264, 273.

753. Αγγέλικα Ψαρρά, «Φεμινίστριες, σοσιαλίστριες, κομμουνίστριες. Γυναίκες και πολιτική στο μεσοπόλεμο», στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμ. Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1988), 73. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Γυναίκες στο κυνήγι της ηδονής και της ψήφου. Οι φεμινίστριες στον κομμουνιστικό λόγο του Μεσοπολέμου», 51.

754. Μετά την 6η Ολομέλεια του 1934, το ΚΚΕ φαίνεται να ενδιαφέρεται ιδιαίτερα για την καθοδήγηση του γυναικείου αγώνα. Βλ.: Αβδελά και Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, 51-52, 54.

Στην ελληνική κοινωνία επακόλουθο πρόβλημα της μαθητικής διαρροής είναι και ο υψηλός βαθμός αναλφαβητισμού και αγραμματοσύνης. Ο αναλφαβητισμός στις γυναίκες είναι στην Ελλάδα δύο και τρεις φορές μεγαλύτερος σε σχέση με τους άντρες. Όπως σημειώνει ο Κ. Σωτηρίου, από τις γυναίκες που στα 1935-1938 έγιναν μητέρες, οι μισές και παραπάνω είναι αναλφάβητες.⁷⁵⁵ Σε αυτό το πλαίσιο, η αγραμματοσύνη και ο αναλφαβητισμός τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών θα αναγνωρίζεται ότι έχουν ως αιτία τη φτώχεια. Το σχολείο φαίνεται άχρηστο για τα λαϊκά στρώματα και συνάμα απαιτεί δυσβάσταχτα έξοδα. Η οικονομική εξαθλίωση του λαού ανάγκαζε τον αγρότη και τον εργάτη να βάλει από νωρίς το παιδί του στη βιοπάλη. «Το κορίτσι το κρατούσε στο σπίτι να βοηθάει τη μητέρα, να ντατεύει τα μικρότερα αδελφάκια τις ώρες που η μητέρα ήταν έξω από το σπίτι στη δουλειά, να βοσκάει τη γίδα και τα κατσίκια, ή το έβαζε υπηρετριούλα σε κανένα νοικοκυρόσπιτο».⁷⁵⁶

Μία κατηγορία που θα αναδειχθεί στον λόγο του αριστερού κινήματος της εποχής από την περίοδο της Κατοχής και που σχετίζεται με το ενδιαφέρον για την προστασία της μάνας και του παιδιού είναι η μέριμνα για την παιδική ηλικία.⁷⁵⁷ Το ενδιαφέρον αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα και στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, στο οποίο προβλέπεται η όσο το δυνατό μεγαλύτερη επέκταση των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, που θα ελευθερώσουν την εργαζομένη γυναίκα, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και εστία εκπολιτισμού και λαϊκής υγείας.⁷⁵⁸ Το σημείο σύγκλισης που θα καταφέρει να ενώσει όλες τις γυναίκες είναι η «ίδια η γυναικεία φύση», με αναπόσπαστο κομμάτι της τη μητρότητα.⁷⁵⁹ Το αριστερό κίνημα της εποχής τονίζει σε πολλές περιπτώσεις το ενδιαφέρον του για την προστασία της μάνας και του παιδιού. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά αποτελούν ένα στρατηγικό μέσο διείσδυσης και κινητοποίησης των λαϊκών μαζών, καθώς και άρθρωσης αιτημάτων και περιεχομένου για το παιδικό κίνημα. Αυτόν τον στόχο εξυπηρετεί και η σχετική αρθρογραφία της Ρ. Ιμβριώτη. Τα χρόνια 1946 και 1947 διατηρεί μια μόνιμη στήλη στις σελίδες του *Ριζοσπάστη*, από όπου απαντάει σε γράμματα των αναγνωστών της για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με το παιδί τους. Στα άρθρα αυτά αναλύει τα ελαττώματα που μπορεί να συναντήσει μια μάνα σε ένα παιδί και δίνει συμβουλές για την επίλυσή τους. Τέτοια άρθρα είναι: «Τα ελαττώματα

755. Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», 300.

756. Στο ίδιο, 301-302.

757. Μετά τις εξελίξεις της δεκαετίας του 1930 στην ΕΣΣΔ σχετικά με τον Οικογενειακό Κώδικα και την επιστροφή της ΕΣΣΔ στην παραδοσιακή οικογένεια, ο ελληνικός κομμουνιστικός Τύπος θα υποδεχτεί με σχετικό «ενθουσιασμό» τις εξελίξεις αυτές. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπαράγονται από τον *Ριζοσπάστη* οι νέες σοβιετικές ντιρεκτίβες, που σχετίζονται με το «εγκώμιο της μητέρας, και μάλιστα της πολύτεκνης». Ψαρρά, «Κρούσκαγιες και μπολσεβίκοι», 23.

758. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 7-11.

759. Μηλιός και Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια», 9-31.

των παιδιών μας», «Το παιδικό ψέμα», «Κλέβει το παιδί;», «Το υπερευαίσθητο παιδί», «Τα τεμπέλικα παιδιά».⁷⁶⁰

Κοινός άξονας των συμβουλών της στα άρθρα αυτά αποτελεί ο στόχος της δημιουργίας γύρω από το παιδί ενός περιβάλλοντος γαλήνιου. Άλλος βασικός παράγοντας που είναι σημαντικός για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι η εμπιστοσύνη που πρέπει να αναπτύσσεται μεταξύ της μάνας και του παιδιού. Τα αίτια εξαιτίας των οποίων δημιουργούνται προβλήματα στο παιδί δεν είναι μόνο ατομικά, αλλά και κοινωνικά. Για παράδειγμα, μιλώντας για τα τεμπέλικα παιδιά, η Ρ. Ιμβριώτη θα επισημάνει ότι «το παιδί που δεν έπαιξε ποτέ, ποτέ δεν θα αγαπήσει την εργασία».⁷⁶¹ Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Ρ. Ιμβριώτη όταν παροτρύνει τις μητέρες να δείχνουν στοργή και τρυφερότητα στα παιδιά τους και να μην τα καταπιέζουν, κυριευμένες από παράλογους φόβους, γεγονός που μπορεί να κάνει το παιδί αντικοινωνικό: «το πρώτο και το μεγαλύτερο δώρο που έχουμε να δώσουμε στα παιδιά μας είναι η στοργή και η τρυφερότητα, συγκρατημένα όμως και με λογική».⁷⁶²

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι, όπως διαπιστώνουμε από τα παραπάνω παραθέματα, ο λόγος της Αριστεράς για το γυναικείο ζήτημα δεν παύει να αναπαράγει τις έμφυλες διακρίσεις και προνομιακά να συνδέει τις γυναίκες με την ανατροφή των παιδιών και τα προβλήματα της οικιακής οικονομίας, στοιχεία τόσο κεντρικά στην αστική αντίληψη για τις γυναίκες όλη την προηγούμενη εποχή. Πολύ χαρακτηριστικό είναι το άρθρο του *Ριζοσπάστη* στις 26/8/1933 στο οποίο η κολχοζνίτσα Ανφίσα Κουρενκόβα, αν και προβάλλεται ως «καλή νοικοκυρά της συλλογικής της ιδιοκτησίας», δηλαδή του κολχόζ, τα όνειρά της για την αξιοποίηση του οικογενειακού εισοδήματος επικεντρώνονται στα παιδιά της, «ν' αγοράσει ένα καλοφτιαγμένο κι' ώμορφο πάπλωμα, ένα καλό νικελωμένο κρεββάτι, ένα αμαξάκι-κρεββάτι για το παιδάκι της, ένα ακριβό παλτό για την κόρη της».⁷⁶³ Ανάλογες θεματικές θα εμφανιστούν και στο Μπούλκες, όπου έχουμε την αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνική οργάνωση ενός μεγάλου αριθμού Ελλήνων πολιτικών προσφύγων.⁷⁶⁴ Έτσι, για παράδειγμα, η *Φωνή του Μπούλκες*

760. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα ελαττώματα των παιδιών μας», *Ριζοσπάστης*, 18/12/1946, 2. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Το παιδικό ψέμα. Α'», *Ριζοσπάστης*, 17/1/1947, 2 και «Β'», *Ριζοσπάστης*, 24/1/1947, 2. Ακόμα: της ίδιας, «Κλέβει το παιδί;», *Ριζοσπάστης*, 31/1/1947, 2. Επίσης: της ίδιας, «Το υπερευαίσθητο παιδί», *Ριζοσπάστης*, 7/2/1947, 2. Ακόμα: της ίδιας, «Τα τεμπέλικα παιδιά», *Ριζοσπάστης*, 14/2/1947, 2.

761. Ιμβριώτη, «Τα τεμπέλικα παιδιά».

762. Ρόζα Ιμβριώτη, «Στοργή και τρυφερότητα», *Ριζοσπάστης*, 20/11/1946, 2. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Παράλογοι φόβοι», *Ριζοσπάστης*, 27/11/1946, 2.

763. Άγνωστος συγγραφέας, «Η "κολχοζνίτσα" Ανφίσα Κουρενκόβα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/8/1933, 3.

764. Στο Μπούλκες θα εγκατασταθεί σημαντικός αριθμός Ελλήνων, που θα φτάσει περί τους 6.000 ανθρώπους. Σημαντική είναι και η εκπαιδευτική δραστηριότητα της ελληνικής κοινότητας του Μπούλκες, καθώς από τα τυπογραφεία που βρίσκονται εκεί θα έχουμε έναν μεγάλο αριθμό εκδόσεων σχολικών βιβλίων. Βλ.: Χρήστος Δ. Καινούργιος, *Στα άδυτα του Εμφυλίου. Στρατόπεδα Ρουμπίκι και Μπούλκες* (Αθήνα: Ιωλκός, 2003). Βλ. επίσης: Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, *Από τη Βάρκιζα στο Μπούλκες. Διαδρομές ζωής ή θανάτου* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014).

δημοσιεύει άρθρα για το παιδί και τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.⁷⁶⁵ Μέσω του αριστερού λόγου της εποχής, η γυναικεία φύση και η μητρότητα γνωρίζουν την πιο θριαμβευτική υποδοχή. Το κύριο μέλημα όλων είναι το παιδί, το παιδί το δικό τους, για το οποίο είναι υπεύθυνες από τη στιγμή της σύλληψης, και το παιδί το ξένο, το θύμα της ορφάνιας. Άλλωστε, το παιδί αποτελεί το κύριο ενδιαφέρον της κοινωνίας κατά τα σοβιετικά πρότυπα, όπως παρουσιάστηκε τόσο από τον *Ριζοσπάστη* όσο και από τον Δ. Γληνό στο ελληνικό κοινό.⁷⁶⁶

Στην κρατική μέριμνα για τη μάνα και το παιδί θα αναφερθεί διεξοδικά και ο Κ. Βάρναλης έπειτα από το ταξίδι του στην ΕΣΣΔ το 1934.⁷⁶⁷ Σύμφωνα με την αρθρογραφία του, οι έγκυες δικαιούνται ειδικές άδειες, ενώ η θηλάζουσα μητέρα «έχει κάθε τρεις ώρες δουλειάς διακοπή για να το βυζιάξει, εξόν την κανονική μισή ώρα, που έχει, όπως όλοι οι εργάτες, για να φάγει η ίδια».⁷⁶⁸ Η ίδια κρατική μέριμνα εφαρμόζεται κατά τον Κ. Βάρναλη και για τη βρεφική ηλικία.

Οι βρεφικοί σταθμοί και οι παιδικοί κήποι είναι ιδρύματα πρώτης ανάγκης για την κολεχτιβιστική κοινωνία», καθώς έτσι «απαλλάσσεται η μάνα από την έγνοια του παιδιού και μπορεί να εξακολουθεί αμέριμνη τη δουλειά της στο εργοστάσιο ή στο γραφείο. Επίσης μπορεί να εξακολουθεί τις σπουδές της στο Πανεπιστήμιο.⁷⁶⁹

Επίσης ανατρέφεται το παιδί με επιστημονικό τρόπο και εξασφαλίζεται πραγματική ισοτιμία μεταξύ του άντρα και της γυναίκας στο ζήτημα της εργασιακής και κοινωνικής ζωής.

Από την άλλη πλευρά, οι αριστερές δυνάμεις θα διατρανώσουν τον αγώνα τους για τη μόρφωση και την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στον ένοπλο αγώνα και παράλληλα θα προβάλουν «τις κατακτήσεις» που ο Δημοκρατικός Στρατός και η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση προσφέρουν για την κοινωνική, οικονομική και

765. Βλ. ενδεικτικά: Άγνωστος συγγραφέας, «Τα παιχνίδια του παιδιού», *Η Φωνή του Μπούλκες*, 19/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

766. Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

767. Αντίστοιχα, αξίζει να αναφέρουμε ότι ο J. Dewey κατά την επίσκεψή του στη Σοβιετική Ένωση το 1928 θα σημειώσει τις προόδους του καθεστώτος και τα πλεονεκτήματα της εκπαίδευσής του: «Η αίσθηση μιας τεράστιας ανθρώπινης επανάστασης που έφερε μαζί της –ή μάλλον που αποτελούνταν από– ένα ξέσπασμα της ζωτικότητας, του θάρρους και της εμπιστοσύνης στη ζωή είχε πραγματοποιηθεί... Μεγάλο πλεονέκτημα έδωκε η επανάσταση στους παιδαγωγούς-μεταρρυθμιστές στη Ρωσία, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στον υπόλοιπο κόσμο. Δεν βλέπω πώς μπορεί να αρνηθεί ένας οποιοσδήποτε τίμιος μεταρρυθμιστής στις δυτικές χώρες το γεγονός πως το ανταγωνιστικό πνεύμα και η επιθυμία για ιδιωτικό κέρδος στην οικονομική μας ζωή αποτελούν το μεγαλύτερο εμπόδιο στην επιδίωξη του να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνική ζωή...» John Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world, Mexico, China, Turkey* (New York, 1929), 14, 85-86. Βλ. επίσης: Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 68-69.

768. Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ*, 94.

769. Στο ίδιο, 97.

πολιτική απελευθέρωση της γυναίκας.⁷⁷⁰ Σελεύκωμα που εξέδωσε η Πανελλαδική Ένωση Δημοκρατικών Γυναικών αναφέρεται:

Το άρθρο 4 των Καταστατικών διατάξεων του Γενικού Αρχηγείου της 10 Αυγούστου 1947 ορίζει ότι: «όλοι οι Έλληνες άντρες και γυναίκες είναι ίσοι και έχουν ίσα πολιτικά και αστικά δικαιώματα». Έτσι, για πρώτη φορά η γυναίκα της Ελλάδας ψηφίζει στις εκλογές. Για πρώτη φορά εκλέγεται η ίδια και παίρνει υπεύθυνες θέσεις στη Λαϊκή Εξουσία. Αυτή, που δεν της ζητούσε κανείς τη γνώμη της έμαθε σήμερα να κυβερνάει στο χωριό της. Γίνεται μέλος του Λαϊκού Συμβουλίου του χωριού ή του Επαρχιακού Συμβουλίου, γίνεται δικαστίνα στα Λαϊκά Δικαστήρια. Γίνεται φρούραρχος, αγροφύλακας κτλ.⁷⁷¹

Στην ίδια κατεύθυνση, η *Εξόρμηση* στις 15/2/1948 διατρανώνει ότι οι γυναίκες στον Δημοκρατικό Στρατό μαθαίνουν γράμματα ή ότι αντάρτισσες⁷⁷² αποφοίτησαν από τη σχολή νοσοκόμων και υπηρετούν σε νοσοκομείο του Δημοκρατικού Στρατού.⁷⁷³ Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εγγραφής στρατιωτικών δεξιοτήτων και συνακόλουθα στη βαθμιαία αποτελεσματικότερη πολεμική απόδοση των μαχητριών του Δημοκρατικού Στρατού έπαιζαν οι τυπικά παραδοσιακές γυναικείες αρετές.

770. Κατά το ίδιο πνεύμα, στον στρατιωτικό Τύπο της εποχής οριοθετήθηκε το αίτημα της κοινωνικής και πολιτικής ισοτιμίας των γυναικών από τον παραλογισμό της φυσικής εξομίωσης των δύο φύλων που θεωρήθηκε ότι αποδυναμώνει τη γυναικεία απόδοση στον στρατιωτικό αγώνα, τονίστηκε το δικαίωμα επιλογής των γυναικών σχετικά με την υπηρεσία κατάταξής τους και εκθειάστηκε η γυναικεία νοικοκυροσύνη στις υγειονομικές, τηλεφωνικές, μεταγωγικές και διοικητικές υπηρεσίες. Ρ[ούλα] Ζ[αχαριάδη], «Η γυναίκα στο ΔΣΕ», *Δημοκρατικός Στρατός. Μηνιαίο στρατιωτικό-πολιτικό όργανο του Γεν. Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας*, τχ. 4 (Απρίλης 1948): 130-132 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Βλ. επίσης: *Το 7ο Συνέδριο του ΚΚΕ: Εισήγηση και τελικός λόγος του σ. Ν. Ζαχαριάδη*, τ. 3 (Αθήνα: ΚΕ του ΚΚΕ, 1945).

771. *Η γυναίκα της Ελλάδας στον Αγώνα/La femme Grecque au combat* (Βουδαπέστη: Έκδοση της Πανελλαδικής Ένωσης Δημοκρατικών γυναικών/Édition de l' Union Démocratique des Femmes de Grèce, Δεκέμβριος 1948) [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

772. Για τη χρήση του όρου «αντάρτισσα», βλ.: Τασούλα Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχητριες του ΔΣΕ», *Κλειώ. Περιοδική Έκδοση για τη Νεότερη Ιστορία*, τχ. 3 (2006): 165-166.

773. Ανταποκρίτρια, «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 18, 15/2/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Το υψηλό ποσοστό μαχητριών στον ΔΣΕ δεν ήταν θέμα πολιτικής φύλου, αλλά περισσότερο αναγκαιότητα του πολέμου. Η έλλειψη αντρών υποχρέωνε τους αντάρτες να επιστρατεύουν όλο και περισσότερο γυναίκες. Πολυμέρης Βόγλης, «“Γυναίκες που πολεμούν σαν άντρες”. Θεωρήσεις του φύλου στο Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας», στο *Η Εποχή των ρήξεων. Η ελληνική κοινωνία στη δεκαετία του 1940*, επιμ. Πολυμέρης Βόγλης κ.ά. (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012), 316. Υπάρχουν αναφορές που ανεβάζουν στο 45% τη γυναικεία παρουσία στο ΕΑΜ και στο 50% την παρουσία των κοριτσιών στην ΕΠΟΝ. Αγγέλικα Ψαρρά, «“Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο”: Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)», στο *«Κι έγινε μπολσεβίκα». Έμφυλο απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά (Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017), 106.

Η γυναίκα που η φύση της τη φέρνει πιο κοντά στους σκοπούς της Εθνικής Αλληλεγγύης, διακρίθηκε στον τομέα αυτόν όπως και σε όλη την τετράχρονη απελευθερωτική πάλη. Η συμβολή της γυναίκας στην Αλληλεγγύη είναι τεράστια και της δόθηκε η δυνατότητα ν' απλωθεί και ν' αγκαλιάσει όλες τις επιδιώξεις της οργάνωσης.⁷⁷⁴

Σύμφωνα με την Α. Ψαρρά, μέσω αυτής της εν πολλοίς ουσιακρατικής ανάγνωσης της γυναικείας κίνησης, προτεινόταν στην πραγματικότητα η αποπολιτικοποίηση της πολιτικής πράξης των γυναικών, ταυτίζοντάς τη με κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του γυναικείου φύλου. Χαρακτηριστικά παρατίθεται από την παραπάνω ιστορικό απόσπασμα από διαταγή του Γ.Σ. του ΕΛΑΣ (22/11/1943): «το φασισμό πολεμάν οι γυναίκες μας σαν πλύνουν τα ρούχα μας».⁷⁷⁵

Οι μαχήτριες ως γυναίκες έφεραν τους αξιακούς κώδικες και την κουλτούρα της προπολεμικής αγροτικής ελληνικής κοινωνίας και εμφορούνταν από την πειθαρχία και την υπακοή στην αντρική εξουσία, εξαιτίας της διαπαιδαγώγησής τους σε αυστηρές πατριарχικές οικογένειες, γεγονός που στο επίπεδο της στρατεύουσής τους μεταφραζόταν σε απαρέγκλιτη τήρηση των στρατιωτικών κανόνων και εντολών στη διάρκεια των πολεμικών επιχειρήσεων.⁷⁷⁶ Έτσι, για παράδειγμα, η Β. Γκιολέτσα

είναι μόλις 20 χρονών και έχει ένα χρόνο στο ΔΣΕ. Στο διάστημα αυτό η Βαγγελιώ πήρε μέρος στις μάχες της Ζούζουλης, στις επιχειρήσεις του Κόζακα, στη μάχη των Γρεβενών, του Ντοβρά, στη διείσδυση της Ηπείρου και τελευταία στη μεγάλη μάχη της Κόνιτσας.⁷⁷⁷

Σύμφωνα με τη διαταγή αρ. 7 της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης, διευκρινίζεται ότι μπορούν να κληθούν για κατάταξη στον Δημοκρατικό Στρατό ορισμένες ηλικίες γυναικών, αλλά μάχιμη υπηρεσία θα κάνει η γυναίκα «μόνο αν το ζητήσει η ίδια».⁷⁷⁸ Σε αυτή την κατεύθυνση και η Ρ. Κουκούλου (Πρόεδρος της Δημοκρατικής

774. Άγνωστος συγγραφέας, «Η Δασκάλα στην Αλληλεγγύη», *Αλληλεγγύη. Όργανο της Κεντρικής Επιτροπής Εθνικής Αλληλεγγύης*, περ. Β, Χρ. Α, αρ. 2, 7/11/1944, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

775. Ψαρρά, «"Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο": Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)», 98 και 107.

776. Τασούλα Βερβενιώτη, *Διπλό βιβλίο. Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση: Η ιστορική ανάγνωση* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 70-71.

777. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι αντάρτισσές μας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

778. Άγνωστος συγγραφέας, «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Για τη διάκριση των μαχητριών του Δημοκρατικού Στρατού σε εθελόντριες και επιστρατευμένες, βλ.: Τασούλα Βερβενιώτη, «Οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας», στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος. Από τη Βάρκιζα στο Γράμμο, Φεβρουάριος*

Ένωσης Γυναικών) σε άρθρο της τον Απρίλιο του 1948 επεσήμανε ότι: «Άλλο ισοτιμία κοινωνική και πολιτική της γυναίκας που είναι αίτημα του αγώνα μας και άλλο φυσική εξομοίωση που είναι καθαρός παραλογισμός και εμποδίζει τη γυναικεία απόδοση στον αγώνα». Και συνεχίζει: «Έγιναν υπερβολές που μας ζημίωσαν, είναι γεγονός, και μόνο αν αυτές σταματήσουν θα μεγαλώσει το ρεύμα των γυναικών προς το Βουνό».⁷⁷⁹ Δίπλα σε αυτά και ανάλογα με το ρωσικό παράδειγμα, οι γυναίκες είναι αυτές που στηρίζουν την επιμελητεία του αντάρτικου στρατού, καθώς και τις βοηθητικές υπηρεσίες, που είναι ένα κομμάτι από τον πόλεμο όπου κάνει «η γυναίκα συνειδητά τη δουλειά της».⁷⁸⁰ Η Τ. Βερβενιώτη σημειώνει ότι η δράση στις βοηθητικές υπηρεσίες θεωρούνταν υποτιμημένη, καθώς «η απομάκρυνση των βοηθητικών απ' τη στρατιωτική ζωή ρουτινιάζει και χαλαίει τη μαχήτρια».⁷⁸¹ Όσες υπηρετούσαν σε τέτοιες θέσεις εισέπρατταν την υποτίμηση όχι μόνο των αντρών μαχητών, αλλά και των συμμαχητριών τους. Αυτή η βοήθεια της γυναίκας διαπλέκεται την περίοδο του Εμφυλίου με τη διατράνωση της άμιλλας σε όλους τους τομείς των προσπαθειών, αλλά και την υπέρβαση του πλάνου παραγωγής. Έτσι, η *Εξόρμηση* μας πληροφορεί ότι οι γυναίκες στα συνεργεία ραπτικής, αργαλειών και καλτσομηχανής του Δημοκρατικού Στρατού ξεπέρασαν κατά πολύ το πλάνο που είχε τεθεί.⁷⁸²

Η Ν. Κασσιανού, μελετώντας φωτογραφίες γυναικών μαχητριών, διαπιστώνει ότι η Αριστερά της εποχής είχε ενστερνιστεί τόσο τις στρατιωτικές ιδιότητες όσο και τη δράση των γυναικών-μαχητριών και συγχρόνως προέβαλε την προσφορά τους στους σκοπούς του ΔΣΕ τοποθετώντας τες ισοδύναμα προς τους άντρες μαχητές. Η ανδρεία, ο ηρωισμός και η παλληκαριά γενικά για την ανώνυμη γυναίκα στη μάχη ήταν έννοιες που τονίστηκαν μέσω πολλών φωτογραφιών στις εκδόσεις της Αριστεράς. Βέβαια, σημειώνει ότι σε πολλές περιπτώσεις η Αριστερά εμφανίστηκε με διαφορετικές θέσεις ως προς τη φύση της γυναίκας μαχήτριας, καθώς από τη μία υποστήριξε το φύλο των γυναικών και επαινούσε τη γενναιότητά τους και από την άλλη συνειδητά απέφευγε να δώσει έμφαση στη θηλυκότητά τους για να δείξει ότι ήταν, όπως και οι άντρες, ταιριαστές στη μάχη.⁷⁸³

Ο ένοπλος αγώνας δεν έφερε μόνο την ανάγκη για την πλατιά συμμετοχή των γυναικών στις προσπάθειες για επιβίωση και για αντίσταση. Πολύ περισσότερο η γυναίκα μέσα στον ένοπλο αγώνα «απόχτησε αυτοπεποίθηση, έσπασε τις προλήψεις και την υποτίμηση

1945-Αύγουστος 1949, επιμ. Ηλίας Νικολακόπουλος, Άλκης Ρήγος και Γρηγόρης Ψαλλίδας (Αθήνα: Θεμέλιο, 2002), 138-139.

779. Ζ[αχαριάδη], «Η γυναίκα στο ΔΣΕ», 130-132.

780. «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό».

781. Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ», 170.

782. Ανταποκρίτρια, «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», 2.

783. Νίνα Κασσιανού, «Γυναίκες στα όπλα: Η γυναίκα σε αναπαραστάσεις, η περίοδος του εμφυλίου πολέμου 1946-1949», στο *Ήρωες και ανώνυμοι, αφανείς και επώνυμοι στις παρυφές της ιστορίας και της τέχνης*, επιμ. Ιόλη Βιγγοπούλου (Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 2006), 161-162.

στον εαυτό της. Στέκεται ισότιμη με τον άντρα μπρος στον θάνατο και καταχτά την ισοτιμία και στη ζωή, η οποία της αναγνωρίζεται από την ΠΕΕΑ, την πρώτη λαϊκή μας κυβέρνηση». ⁷⁸⁴ Με αυτόν τον τρόπο αναπαράγεται η γενικότερη θέση της κομμουνιστικής Αριστεράς όσον αφορά το γυναικείο ζήτημα, δηλαδή ότι τελικά η απελευθέρωση των γυναικών είναι ένα θέμα που εντάσσεται στην κυρίαρχη έννοια της ταξικής πάλης και των ταξικών αντιθέσεων της κοινωνίας. Μόνο η λύση του ταξικού ανταγωνισμού της κοινωνίας θα δώσει και λύση στις διακρίσεις και στην έμφυτη καταπίεση.

Από την άλλη μεριά, ένα υπαρκτό πρόβλημα που αντιμετώπισε τόσο το ΕΑΜ όσο και ο Δημοκρατικός Στρατός ήταν οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων που βρίσκονταν σε άμεση συνάρτηση με το σύστημα των ηθικών αξιών της εποχής. Βέβαια, το θέμα αυτό διαφοροποιεί τον ΕΛΑΣ από το ΔΣΕ, όπως σημειώνει η Τ. Βερβενιώτη. Η ένταξη στον ΕΛΑΣ προϋπόθετε την αποδοχή της κυρίαρχης αντίληψης ότι όσο κρατάει ο πόλεμος απαγορεύεται να ανακοινώσουν –ακόμα και στον ίδιο τους τον εαυτό– τα ερωτικά τους συναισθήματα. Πίστευαν ότι αυτά «μολύνουν» τον αγώνα. Μια αντάρτισσα που δεν «περιορίζει» τον εαυτό της ή απλώς θεωρούνταν ότι η ομορφιά της «προκαλούσε» διωχνόταν από τη διμοιρία, έστω και αν δεν υπήρχε κανένα στοιχείο που να αποδεικνύει ότι έκανε κάποια «ανήθικη» πράξη. Στον ΔΣΕ τα πράγματα ήταν διαφορετικά, καθώς υπήρχε μεγαλύτερη ελευθεριότητα απ' ό,τι στον ΕΛΑΣ. Στον ΔΣΕ η ηγεσία είχε επιτρέψει στους μαχητές να συνάπτουν ερωτικές σχέσεις. Το Κόμμα επικύρωνε τους γάμους και έτσι, σύμφωνα με τον Πολιτικό Επίτροπο του Γενικού Αρχηγείου, έδωσε «στο ζήτημα αυτό ρωμαλέα λύση». ⁷⁸⁵

Τα αστικά κόμματα ήδη από την περίοδο της Εθνικής Αντίστασης επέλεξαν το ζήτημα της ηθικής ως το πιο αποτελεσματικό όπλο στη διαδικασία κατασφυγής των γυναικών της Αριστεράς. Ουσιαστικά διέβλεπαν ότι η προοπτική εξόδου των γυναικών μαζί με τους άντρες στη δημόσια σφαίρα και συνακόλουθα η απομάκρυνσή τους από τον παραδοσιακό κοινωνικό τους ρόλο, όπως και η αποσταθεροποίηση της οικογένειας θα συσπείρωναν αμυντικά μεγάλο τμήμα της κοινωνίας και θα δημιουργούσαν τα κατάλληλα κοινωνικά αντανάκλαστα για τη διοχέτευση και ανατροφοδότηση της πολιτικής αντιπαράθεσης με τη μορφή της κοινωνικής μομφής για την ηθική των γυναικών. ⁷⁸⁶ Οι εκδόσεις της Δεξιάς προχώρησαν σε ακραίες θέσεις, υποστηρίζοντας ότι οι περιπτώσεις θηλυκής «παρεκτροπής» αποτελούν μια αφύσικη συμπεριφορά η οποία δεν μπορεί να μένει ατιμώρητη. Έτσι, η έλλειψη-απώλεια της θηλυκής σεμνότητας και η προσήλωσή τους στο κομμουνιστικό ιδεώδες τις τοποθετούσε στο κέντρο της δημόσιας προσοχής και της αποδοκιμασίας. Οι γυναίκες αυτές, που διαμέσου της προσχώρησής τους στο

784. Άγνωστος συγγραφέας, «Η διεθνής μέρα της γυναίκας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

785. Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ», 180.

786. Αλέκα Μπουτζουβή-Μπανιά, «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάνκα Γκριτζώνα», *Δίνη. Φεμινιστικό περιοδικό*, τχ. 6 (1993): 200-201.

αντιστασιακό κίνημα και της εμπλοκής τους με το πολιτικό γίνεσθαι είχαν μετατοπίσει το πεδίο δράσης τους από την οικογένεια στη δημόσια σφαίρα, θεωρούνταν γυναίκες του «δρόμου» και πόρνες, αποτελούσαν ντροπή για το έθνος και την οικογένειά τους και η συναναστροφή τους με άντρες στο πλαίσιο της πολιτικής τους στράτευσης πιστοποιούσε την ανηθικότητά τους.⁷⁸⁷ Οι αντάρτισσες, σύμφωνα με τα τραγούδια των αντιπάλων τους, είχαν σχέσεις με πολλούς άντρες και δεν γνώριζαν ποιος ήταν ο πατέρας του παιδιού τους. Σύμφωνα με την Τ. Βερβενιώτη, τη σύλληψη των μαχητριών του Δημοκρατικού Στρατού ακολουθούσε γυναικολογική εξέταση για την εξακρίβωση ύπαρξης του παρθενικού τους υμένα.⁷⁸⁸ Έτσι, οι αντάρτισσες αυτές με τις οπτικές και γλωσσικές κατηγορίες για σεξουαλική ανηθικότητα, ιερόσυλη αχρειότητα και εγκατάλειψη της θηλυκότητάς τους, λόγω της εμφάνισής τους, καθόριζαν τον τόνο που χαρακτήρισε ένα μεγάλο μέρος του κυβερνητικού Τύπου για την αναπαράσταση γυναικών με όπλα.⁷⁸⁹ Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν τα βασανιστήρια και οι μεσαιωνικού τύπου τιμωρίες, όπως η κουρά, η διαπόμπευση, οι κακοποιήσεις και οι βιασμοί, που γίνονταν από άντρες των παραστρατιωτικών ομάδων, καθώς και της χωροφυλακής και του κυβερνητικού στρατού, οι οποίοι πραγματοποιούσαν πάνω στα σώματα των γυναικών τις σεξουαλικές τους φαντασιώσεις χρησιμοποιώντας συχνά ως άλλοθι το γεγονός ότι έτσι κι αλλιώς είχαν ελλειμματική ηθική σύμφωνα με την κυρίαρχη ρητορική της εθνοκροσύνης.⁷⁹⁰

Ειδικότερα, η ηγεσία του κομμουνιστικού κινήματος, προκειμένου να υπερκεράσει τις καταστροφολογικές αιτιάσεις της κυβερνητικής προπαγάνδας αναφορικά με τις υποτιθέμενες βλέψεις της για διάλυση της παραδοσιακής οικογένειας και των πατροπαράδοτων αξιών στο ζήτημα της ηθικής, υιοθέτησε σε αρκετές περιπτώσεις μία πουριτανική στάση και κατέβαλε προσπάθειες ελέγχου της ερωτικής ζωής των γυναικών και καταστολής της σεξουαλικότητάς τους.⁷⁹¹ Σε αυτό το φόντο οι παράνομοι ερωτικοί δεσμοί ήταν άτυποι, αλλά στην πραγματικότητα απαγορευμένοι, γίνονταν ανεκτοί με πολλές επιφυλάξεις και υπό ορισμένους όρους, καθώς απαιτούνταν η γνωστοποίηση στις διοικήσεις προκειμένου η ερωτική σχέση μαχητών και μαχητριών να θεωρηθεί «νόμιμος»

787. Τασούλα Βερβενιώτη, «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης», *Τα Ιστορικά*, τχ. 31 (1999): 396.

788. Τασούλα Βερβενιώτη, «Οι γυναίκες της Αριστεράς μπροστά στο δίλημμα: πολιτική ή οικογένεια;», στο *Μετά τον Πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*, επιμ. Mark Mazower και Γιάννης Καστανάρας, μτφρ. Ειρήνη Θεοφυλακτοπούλου (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 129-130.

789. Κασσιανού, «Γυναίκες στα όπλα: Η γυναίκα σε αναπαραστάσεις, η περίοδος του εμφυλίου πολέμου 1946-1949», 170-174.

790. Βερβενιώτη, «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης», 397.

791. Μπουτζουβή-Μπανιά, «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάκα Γκριτζώνα», 206.

αρραβώνας ή να καταλήξει σε άτυπο γάμο που επικυρωνόταν από τους κατά τόπους στρατιωτικούς διοικητές.⁷⁹²

Από την άλλη πλευρά, η πολιτική πίστη και αφοσίωση των γυναικών και μητέρων θα τονιστεί εμφαντικά την περίοδο του Εμφυλίου αναφορικά με το θέμα της μετακίνησης των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η *Εξόρμηση*, η οποία από ένα σημείο και μετά θα παρουσιάζει στην ίδια σελίδα τα νέα από τη ζωή των παιδιών στις Λαϊκές Δημοκρατίες και τις ειδήσεις για τις μητέρες. Τελικά, η Αριστερά θα οικοδομήσει ένα σχήμα ισότητας που αντιλαμβάνεται την γυναίκα ως ικανή να κάνει ό,τι κάνει και ο άντρας. Παράλληλα, θα σεβαστεί και θα αναγνωρίσει τους παραδοσιακούς ρόλους της μητέρας και της συζύγου.

Ανακεφαλαιώνοντας, μπορούμε να πούμε ότι μέσα στις συνθήκες της ένοπλης πάλης του ΕΑΜ ΕΛΑΣ και αργότερα του ΔΣΕ, εκτός από τα μέτρα που λαμβάνονται σε επίπεδο εκπαίδευσης και θεσμοθέτησης της εκπαίδευσης των γυναικών, σε πρακτικό επίπεδο η γυναίκα παρουσιάζεται ως σύζυγος και μητέρα, αλλά ταυτόχρονα και μαχήτρια ισότιμη έναντι του άντρα στην προσφορά της στον ένοπλο αγώνα. Σε αυτή την κατεύθυνση η Α. Ψαρρά σημειώνει ότι

οι κομμουνίστριες βρίσκονταν αντιμέτωπες με ένα διπλό μήνυμα: ενώ στα «επίσημα» κείμενα η απελευθέρωση των γυναικών από τον περίφημο «διπλό ζυγό» (ανδρικό και καπιταλιστικό) εμφανιζόταν ως αναπότρεπτη συνέπεια μιας κίνησης χειραφέτησης, δηλαδή της στράτευσής τους στο κόμμα, η «άτυπη» κομμουνιστική φιλολογία της εποχής συνέχιζε απτόητη να επεξεργάζεται νέα γυναικεία πρότυπα ικανά να συνταιριάσουν την κομμουνιστική συνείδηση με τους πιο παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους.⁷⁹³

Σε αυτή την κατεύθυνση, όπως σημειώνει η ίδια ιστορικός, τόσο η Λέλα Καραγιάννη όσο και η Ηλέκτρα Αποστόλου αναδεικνύονται «παλικάρια», διατηρώντας ακέραια τα γυναικεία τους χαρακτηριστικά και κυρίως τη μητρική τους ιδιότητα.⁷⁹⁴ Από την περίοδο της Κατοχής και ως το τέλος του Εμφυλίου θα συναντήσουμε στον αριστερό Τύπο και στις ανάλογες εκδόσεις κείμενα και συμβουλές που απευθύνονται στη μητέρα, στην υγιεινή του σπιτιού, στη σωστή ανατροφή του παιδιού και του βρέφους. Παράλληλα, θα ανιχνεύσουμε μια κίνηση που στοχεύει στη στοιχειώδη έστω κάλυψη των ιατρικών αναγκών της μητέρας και του βρέφους. Όλες αυτές τις αναφορές και τις προσπάθειες

792. Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)* (Αθήνα: Πλέθρον, 2003), 186.

793. Αγγέλικα Ψαρρά, «Η 8 του Μάρτη, οι κομμουνίστριες και η πολιτική: μια μέρα στα ΑΣΚΙ», *Αρχεοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 67-68.

794. Ψαρρά, «"Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο": Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)», 96.

πρέπει να τις εντάξουμε στην προσπάθεια του ΕΑΜ και κατόπιν του Δημοκρατικού Στρατού και της ΠΔΚ να προσεταιριστούν τους αγροτικούς πληθυσμούς, να αντιμετωπίσουν υπαρκτά προβλήματα υγιεινής της υπαίθρου, καθώς και να προσφέρουν δομές και λειτουργίες που ενσωματώνουν και κινητοποιούν τους πληθυσμούς αυτούς και διατηρούν σε λειτουργία και εγρήγορση τους αντίστοιχους μηχανισμούς που οικοδομεί το ΕΑΜ και αργότερα ο ΔΣΕ και η ΠΔΚ. Οι μαρτυρίες γυναικών από μεσαία και αστικά στρώματα που βρέθηκαν με γυναίκες της υπαίθρου μάς αποκαλύπτουν το έλλειμμα στον τομέα της υγιεινής των καθυστερημένων αγροτικών πληθυσμών και τις αντίστοιχες αποστάσεις του καθυστερημένου αγροτικού χωριού από τη σύγχρονη ζωή την εποχή του Μεσοπολέμου.

7.3.2 «Ο δάσκαλος και η λευτεριά της σκέψης του»: Ο δάσκαλος ως πολιτικό υποκείμενο

Αναφορικά με τον εκπαιδευτικό, πρέπει να κάνουμε τις εξής διευκρινίσεις όσον αφορά τη θεώρησή του από το σχολείο εργασίας. Ο εκπαιδευτικός αποτελεί αντικείμενο έρευνας από τους διανοούμενους εκπαιδευτικούς, συνάμα όμως αποτελεί και υποκείμενο που πράττει και αναστοχάζεται γύρω από τη δράση του. Η πράξη του, ατομική και συλλογική, καθώς και ο αναστοχασμός του καλύπτουν εκείνο το επίπεδο διανοητικής προσπάθειας στο οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να θεωρηθούν διανοούμενοι χαμηλής βαθμίδας, φορείς και αναμεταδότες της κυρίαρχης ιδεολογίας. Εύστοχα παρατηρεί ο Χ. Αθανασιάδης ότι είναι ερώτημα σε περιόδους κρίσης οικονομικής και ιδεολογικής αν αυτές οι ομάδες διανοουμένων μπορούν να αναστοχαστούν τον κοινωνικό τους ρόλο.⁷⁹⁵ Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αποτελούν σημαντικές παραμέτρους του θεωρητικού στοχασμού, που ανατροφοδοτούν και θέτουν όρια ή ανοίγουν προοπτικές. Στο κομμάτι αυτό της έρευνάς μας θα επικεντρωθούμε στον λόγο που διατυπώνουν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί για τον δάσκαλο, λαμβάνοντας όμως υπόψη στις αναφορές μας και τον λόγο των ίδιων των δασκάλων, που, όπως αναφέραμε, αποκτούν αυτεπίγνωση συνδικαλιστικής έκφρασης στις αρχές της περιόδου που εξετάζουμε και έχουν βίο παράλληλο με την ομάδα των αριστερών παιδαγωγών μεταρρυθμιστών.⁷⁹⁶ Τα κύρια θέματα που αναδεικνύονται από την προσέγγιση της έννοιας του δασκάλου στο πλαίσιο της νέας αγωγής είναι τα εξής: α) ο ρόλος του δασκάλου αναφορικά με την πειθαρχία, β) ο ρόλος του δασκάλου αναφορικά με την κατάκτηση της γνώσης, γ) ο ρόλος του δασκάλου μέσα στην ομάδα της τάξης, δ) ο ρόλος του δασκάλου στην

795. Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», 141. Βλ. επίσης: Γκράμσι, *Οι διανοούμενοι*, 63. Ακόμα: Χαράλαμπος Νούτσος, «Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών», *Ο Πολίτης*, τχ. 79 (1987): 67-71.

796. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Γ. Δάνου. Βλ.: Αθανασιάδης, «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου», 20-23. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική».

ευρύτερη κοινότητα του σχολείου, ε) ο ρόλος του δασκάλου στην κοινωνία, στ) ο ρόλος του δασκάλου στην αυτοδιοίκηση της παιδείας και ζ) η αναγκαία μόρφωση που πρέπει να έχει ο νέος δάσκαλος προκειμένου να εφαρμόσει το σχολείο εργασίας.

Για ποικίλους λόγους, στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσανατολισμών στη χώρα μας βρέθηκε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι περισσότεροι από τους Έλληνες εκπαιδευτικούς που συμπλήρωναν τις παιδαγωγικές τους γνώσεις στην Ευρώπη και κατά κύριο λόγο στη Γερμανία στελέχωναν με την επιστροφή τους κυρίως τα Διδασκαλεία. Έτσι, γινόταν λιγότερος λόγος για τη μεταρρύθμιση της μέσης εκπαίδευσης. Δεν λησμονούμε βέβαια ότι το πρώτο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στη χώρα μας αφορούσε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο θηλέων, το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου. Ωστόσο, και στην περίπτωση αυτή, η πρόθεση ήταν να χρησιμοποιηθούν οι εμπειρίες που θα αποκόμιζαν για το πρότυπο δημοτικό σχολείο που σχεδίαζε να ιδρύσει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος. Σε αυτό το πλαίσιο, ο προβληματισμός για τη θέση και τον ρόλο του δασκάλου αποτέλεσε ουσιαστική πλευρά της όλης θεωρητικής και πρακτικής δραστηριότητας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του πρώτου μισού του 20ού αιώνα.

Η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου αφορά τόσο την ομάδα των μαθητών με τον δάσκαλό τους όσο και ευρύτερα τη σχολική μονάδα. Η ελευθερία, βέβαια, που παρέχεται σε αυτή την κατεύθυνση έχει να κάνει με την ευρύτερη φιλοσοφία την οποία η κάθε παράδοση της νέας αγωγής δέχεται. Στην ελληνική περίπτωση, όμως, τόσο οι φιλελεύθεροι όσο και οι αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί περιγράφουν τη δημοκρατική κοινότητα του σχολείου στο επίπεδο του σεβασμού των μαθητών και τη λειτουργία του σχολείου με βάση κοινά αποδεκτές αρχές και αυτοπειθαρχία. Απουσιάζουν δηλαδή στην ελληνική μεταρρυθμιστική σκέψη οι ριζοσπαστικότερες εκδοχές του σχολείου εργασίας, όπως τα παιδαγωγεία του Χ. Λιτς στη Γερμανία. Η δημοκρατικότητα στη λειτουργία του σχολείου αφορά και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στα προβλήματα τα σχετικά με την οργάνωση της μάθησης. Χαρακτηριστικά φαίνεται αυτό στον τρόπο με τον οποίο η Ρόζα Ιμβριώτη περιγράφει τη λειτουργία του Πρώτου Ειδικού Σχολείου Αθηνών. Η συνεργατική οργάνωση του ειδικού σχολείου αποδεικνύεται από τον τρόπο λήψης των αποφάσεων από το προσωπικό του σχολείου.

Στα δώρα μαθήματα Ειδικής Διδακτικής, που έκανε κάθε εβδομάδα η Διεύθυνση του Σχολείου κι όπου συχνά έπαιρνε μέρος και το προσωπικό με εισηγήσεις και συζητήσεις δεχτήκαμε σαν μόνη και κατάλληλη μέθοδο για τα παιδιά μας τη μέθοδο Decroly.⁷⁹⁷

Ανάλογα και ο Α. Δελμούζος, γράφοντας για το Μαράσλειο, αναφέρεται στην πρόταση των παιδιών να ανεβάσουν την *Ηλέκτρα* του Σοφοκλή. Το ανεδαφικό του εγχειρήματος

797. Ρόζα Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών* (Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939), 238.

το ανακάλυψαν τα ίδια τα παιδιά χωρίς μια κάθετη αρχική άρνηση των διδασκόντων. Χαρακτηριστικά γράφει ο Α. Δελμούζος για τους μαθητές: «σκαλί το σκαλί κατέβαιναν στην πραγματικότητα».⁷⁹⁸

Ο Χ. Σακελλαρίου, μιλώντας βέβαια με έναν τρόπο εξιδανίκευσης των εμπειριών του από την Εθνική Αντίσταση και γνωρίζοντας τους σκοπούς και τη λειτουργία του σχολείου κατά τις αντιλήψεις των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και ειδικά των αριστερών, γράφει χαρακτηριστικά:

τίποτε δε γινόταν, που δε θα το ήθελε ή δε θα το ενέκρινε η ομάδα και δεν υπήρχε άστοχη ενέργεια έξω απ' τα πλαίσια αυτά, που δεν κριτικαρίστηκε σε κάποια συνέλευση του Φροντιστηρίου. Θυμάμαι που κάποτε, σε μια τέτοια συγκέντρωση, μίλησα απότομα και κάπως άπρεπα στον καθηγητή Αλ. Παπαγεωργίου για κάποια του ενέργεια. Εκείνος παραδέχτηκε ψύχραιμα το λάθος του κι εγώ την απρεπή συμπεριφορά μου.⁷⁹⁹

Παράλληλα, οι Έλληνες μεταρρυθμιστές καταδίκασαν την ελληνική συνήθεια, που επιβιώνει ακόμα την εποχή του Μεσοπολέμου, του ξυλοδαμού των μαθητών.⁸⁰⁰

Τα παραπάνω σημεία αλλάζουν και την έννοια της πειθαρχίας στο σχολείο, καθώς λαμβάνει χώρα η μετάβαση από τον δάσκαλο-επιτηρητή στον δάσκαλο οργανωτή των δραστηριοτήτων της τάξης.⁸⁰¹ Η πειθαρχία γίνεται εσωτερικό ζήτημα του μαθητή, γίνεται η αυτοπειθαρχία του ανθρώπου, που ψάχνει και ερευνά. Ο δάσκαλος σε αυτό το πλαίσιο δεν είναι αναγκασμένος να επιβάλλεται και να καταστέλλει την ερευνητική διάθεση των παιδιών και τη φυσική τους περιέργεια, αλλά καθοδηγεί και οργανώνει έτσι τα πράγματα, ώστε τα παιδιά από μια εσωτερική κλίση να οδηγηθούν στη μάθηση. Στο νέο σχολείο, ο δάσκαλος παύει να είναι κατάσκοπος του παιδιών, παύει, όπως χαρακτηριστικά γράφει ο Δελμούζος, να είναι χωροφύλακας.⁸⁰² Οι τιμωρίες πρέπει να υπάρχουν εντός του σχολείου, αλλά έχουν τη θέση τους όταν εφαρμόζονται σιγά σιγά σαν δίκαιος καρπός από μια κακή πράξη, ως αποτέλεσμα από μια αιτία και όχι ως μέσο για να εκδικηθεί ο παιδαγωγός. Όπως η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρει χαρακτηριστικά: «δεν μπορώ να κάνω χρήση της τιμωρίας πριν το παιδί κατανοήσει τις αιτιολογικές σχέσεις», γιατί μπορεί να προκύψουν δύο αποτελέσματα: το παιδί το δειλό δεν τολμά και το θαρραλέο γίνεται ατίθασο και βίαιο.⁸⁰³

798. Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 132.

799. Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 79.

800. Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 377.

801. Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 54.

802. Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 200.

803. Ρόζα Ιμβριώτη, «Μορφώνουμε δούλους», *Παιδεία*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1936): 17-26 και τχ. 2 (Φλεβάρης 1936): 56-57.

Ανάλογη παιδαγωγική αντίληψη διατήρησαν και οι αριστεροί παιδαγωγοί. Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει πώς αντιμετώπιστηκε η κλοπή καλαμποκιών από κάποιον σπουδαστή του παιδαγωγικού φροντιστηρίου στο Τροβάτο τα χρόνια της Κατοχής. Παρά το γεγονός ότι ήταν ύψιστης σημασίας να μη δημιουργούν στην τοπική κοινότητα την αντίληψη ότι είναι «άρπαγες», έλαβε χώρα η παραπάνω κλοπή. Ο Κ. Σωτηρίου λέει χαρακτηριστικά, «μίλησα, με κύριο σκοπό, να κάνω τους κατοίκους να μην μας βλέπουν σαν ακρίδες που πέσανε στον κήπο τους παρά να μας βλέπουν σαν παιδιά τους. Τους είπα, πως δεν πρόκειται να θίξει κανένα από τα παιδιά, ούτε ένα καλαμπόκι ούτε ένα κρεμμύδι».⁸⁰⁴ Άρα και η τιμωρία έχει έναν βαθύτερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αφού κατά μία έννοια μαθαίνει στους μαθητές την αιτιώδη σχέση. Βέβαια, στη διήγηση του Κ. Σωτηρίου υπεισέρχεται με έναν ειδικό τρόπο η σχέση του φροντιστηρίου με την τοπική κοινότητα υπαγμένη στο ευρύτερο πολιτικό διακύβευμα του ΕΑΜ να διατηρήσει καλές σχέσεις με την αγροτική κοινότητα.⁸⁰⁵ Το ζήτημα των σχέσεων με το χωριό και η μέριμνα για την οικοδόμηση μιας σταθερής συμμαχίας μεταξύ των ποικίλων οργάνων της λαϊκής εξουσίας και των κατοίκων του χωριού μάς αποκαλύπτουν και στα λόγια του Μ. Ι. Καλίνιν, ο οποίος απευθύνεται στους δασκάλους. Μεταξύ άλλων, ο δάσκαλος πρέπει να έχει τέτοια συμπεριφορά, η οποία δεν θα σκανδαλίζει το χωριό ακόμα και για μικροζητήματα. Παράλληλα, ο δάσκαλος οφείλει να κινητοποιεί και να «διαφωτίζει» τις λαϊκές μάζες γύρω από τις πολιτικές επιδιώξεις και τους σκοπούς της πολιτικής πρωτοπορίας.

Στην κοινωνική του δράση ο δάσκαλος πρέπει, όπου βρίσκει ευκαιρία, οπουδήποτε του ζητήσουν την γνώμη του, να φωνάζει τις απόψεις του ντόμπρα. Ο δάσκαλος θα κερδίσει τον σεβασμό του αγρότη όχι μονάχα σαν δάσκαλος μα και σαν άνθρωπος. Κρατείστε το καλά στο μυαλό σας, αυτό είναι πολιτικό πρόβλημα, ένα σοβαρό πολιτικό πρόβλημα.⁸⁰⁶

Ανάλογες θέσεις αναφορικά με τον ρόλο του δασκάλου θα εκφράσει και η σοβιετική παιδαγωγική επιστήμη και θα διατυπωθούν από το επίσημο σοβιετικό κράτος. Έτσι, διακηρύσσεται ότι το σοβιετικό σχολείο ζητάει από τον παιδαγωγό: α) να καλλιεργήσει το ενδιαφέρον του παιδιού για τη ζωή που το περιτριγυρίζει, β) να συνηθίσει το παιδί στην προσωπική έρευνα και μελέτη, γ) να το αναθρέψει έτσι ώστε να είναι ικανό για την κollectιβιστική και αλληλέγγυα παραγωγική εργασία (μια διατύπωση εδώ η οποία σαφώς απουσιάζει από τις ανάλογες θέσεις των φιλελεύθερων παιδαγωγών αναφορικά

804. [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 64.

805. Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 132-140.

806. Mikhail Kalinin, «Ομιλία σε συγκέντρωση των καλύτερων δασκάλων των πόλεων και των επαρχιών, που οργάνωσε η σύνταξη της εφημερίδας "Ουτσιτέλσκαγια Γκαζέτα". Δεκέμβρης 1938», στο *Για τη δι-παιδαγωγή του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μτφρ. Γιάννης Καραντώνης (Αθήνα: Χρόνος, 1975), 58.

με τους σκοπούς των δασκάλων και τους ευρύτερους στόχους της παιδείας), δ) να του δώσει ορισμένες γνώσεις και ικανότητες, ώστε το παιδί, φεύγοντας από το σχολείο, να είναι ώριμο για τη ζωή.⁸⁰⁷

Ο ρόλος του δασκάλου σε μια δημοκρατική κοινωνία θα έχει βέβαια διαφορετικές προεκτάσεις για τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς και για τους αριστερούς παιδαγωγούς. Οι γενικές αρχές μιας δημοκρατικής κοινωνίας και η χαλαρή θεώρηση μιας σχέσης μεταξύ πολιτικής κοινωνίας και κοινωνίας των πολιτών έρχονται να αντικατασταθούν στην περίπτωση των αριστερών με μια πολύ πιο επεξεργασμένη θέαση για τους κοινωνικούς δεσμούς, την πολιτική πάλη, την πολιτική εξουσία και κατά συνέπεια τον ρόλο του δασκάλου σε αυτή.⁸⁰⁸ Αν η νέα αγωγή, αναγνωρίζοντας τον μαθητή, φέρνει την κοπερνίκεια επανάσταση στην παιδαγωγική, ο μαρξισμός με την ταξική του ανάλυση θα προσφέρει νέες συναρμογές, νέες νοηματοδοτήσεις, νέους δορυφόρους στον περίξ του μαθητή κινούμενο δάσκαλο. Τις νέες ποιότητες στο περιεχόμενο της έννοιας του δασκάλου αναφέρει χαρακτηριστικά η διακήρυξη του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

Η Διοίκηση της Παιδείας να περάση στα χέρια των δασκάλων και του λαού. Ζητούμε συνολική αποκέντρωση και αυτοδιοίκηση, όχι μόνο στα ζητήματα, που αφορούν την υποχρεωτική φοίτηση, τα σχολικά χτίρια, τα σχολικά μέσα και υλικά, τις υποτροφίες και τα βοηθήματα, τα βιβλία και το υλικό διδασκαλίας, που πρέπει να δίνονται δωρεάν στα άπορα παιδιά, καθώς και τα συσσίτια γι' αυτά όχι μόνο στα καθαυτό διοικητικά ζητήματα, μα και στα ζητήματα των προγραμμάτων, των διδακτικών βιβλίων και όλου του οργανισμού της παιδείας.⁸⁰⁹

Τις θέσεις αυτές θα τις αναπτύξει αναλυτικότερα και διεξοδικότερα το «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου». Εκεί διευκρινίζεται ότι γίνεται λόγος για τον δάσκαλο στην παρούσα κοινωνία και τον δάσκαλο στη νέα σοσιαλιστική κοινωνία, την οποία επαγγέλλεται η Αριστερά. Έτσι, στον σοσιαλισμό η διοίκηση της παιδείας διέπεται από την αρχή του «αφτοκαθορισμού του ατόμου μέσα στο πλαίσιο του συνόλου».⁸¹⁰

807. *Το ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*, 3. Βλ. επίσης: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου].

808. Mikhail Kalinin, «Λόγος σε πανηγυρική συγκέντρωση προς τιμή των παρασημοφορημένων δασκάλων των επαρχιών. Ιούλης 1939», στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μτφρ. Γιάννης Καραντώνης (Αθήνα: Χρόνος, 1975), 65-69.

809. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», 597. Η αυτοδιοίκηση της παιδείας δεν είναι κάτι το οποίο εισήγαγε ως αίτημα η Αριστερά. Υπάρχει από νωρίς ως αίτημα του μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Βλ.: Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», 136-141.

810. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 4.

Ο δάσκαλος είναι ένας από τους «προσωπικούς παράγοντες» της παιδείας και συμμετέχει στη διοίκηση της παιδείας μέσω του σχολικού συλλόγου των δασκάλων. Προέκταση της δράσης του δασκάλου είναι η σχολική κοινότητα (δηλαδή οι μαθητές), η σχολική επιτροπή (δηλαδή οι γονείς) αλλά και ο διδασκαλικός σύλλογος, η διδασκαλική ομοσπονδία, το τοπικό σχολικό συμβούλιο, το περιφερειακό συμβούλιο, το γενικό σχολικό συμβούλιο, το Υπουργείο Παιδείας. Ο σύλλογος των δασκάλων ορίζει κάθε χρόνο τον διευθυντή και έχει «την επιστημονική διέφθυνση του σχολείου»,⁸¹¹ ενώ η σχολική επιτροπή, που συνεργάζεται τόσο με τους μαθητές όσο και με τους δασκάλους, προνοεί συνολικά για το κτίριο και τη λειτουργία του σχολείου. Παράλληλα, οι δάσκαλοι μέσω των συλλόγων τους συμμετέχουν ενεργά στην τοπική, περιφερειακή και εθνική οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης.⁸¹² Τα παραπάνω και η αποδοχή της πλήρους ελευθερίας και του σεβασμού του «αφτοκαθορισμού», όπως τονίζει το κείμενο, μπορούν να γίνουν μόνο μέσα στη σοσιαλιστική κοινωνία. Στην παρούσα κοινωνία, την ταξική και εκμεταλλευτική, το αίτημα που μπαίνει για τη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι το αίτημα για «πλατιά αφτοδιοίκηση συγκερασμένη με αποκέντρωση».⁸¹³ Έτσι, στην παρούσα κοινωνία ο σύλλογος των δασκάλων πρέπει να οργανωθεί όσο μπορεί πληρέστερα και να εκλέξει για ορισμένο χρόνο τον διευθυντή της μονάδας, ενώ η διοίκηση ζητείται να στηριχθεί στους συλλόγους των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων. Προκύπτει επομένως η συνεργασία των τριών αυτών στοιχείων της αυτοδιοίκησης. Επίσης, μπαίνει το αίτημα της αναδιάρθρωσης των εποπτικών συμβουλίων της λαϊκής παιδείας, με τη συμμετοχή δύο δασκάλων, δύο γονέων και του επιθεωρητή της λαϊκής παιδείας. Επιπλέον, ζητείται να ιδρυθούν επτά περιφερειακές διευθύνσεις παιδείας σε όλο το κράτος και επτά περιφερειακά συμβούλια. Στα συμβούλια αυτά θα μετέχουν και δύο αιρετοί δάσκαλοι από τη λαϊκή εκπαίδευση και δύο της μέσης και ειδικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα συμβούλια θα προνοούν για διοικητικά, εποπτικά θέματα, καθώς και για ζητήματα προγραμμάτων και διδακτικών βιβλίων και ίδρυσης σχολικών και περισχολικών ιδρυμάτων. Επιπρόσθετα, ζητείται να αναδιοργανωθεί το εκπαιδευτικό συμβούλιο και να αποτελείται από έξι νόμιμα και έξι αιρετά μέλη (τρία της λαϊκής και τρία της μέσης εκπαίδευσης). Σε αυτό θα μετέχουν μεταξύ άλλων εποπτικά επιμελητήρια και εργατικές και αγροτικές οργανώσεις. Επίσης, ζητείται να αναδιοργανωθεί το Υπουργείο Παιδείας, να συγκεντρώσει την πρόνοια για όλα τα είδη της παιδείας πλην της στρατιωτικής, καθώς και να ενοποιηθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης.⁸¹⁴ Τις ίδιες θέσεις θα εκφράσει ο Κ. Σωτηρίου και μεταπολεμικά, εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς και την ΕΠΟΝ σε μια διαδικασία ξεκαθάριασματος της διδακτέας ύλης και άρα συναρμογής ενός καθαρά διοικητικού θέματος σχεδιασμού με τη δράση των εκπαιδευτικών, αλλά και

811. Στο ίδιο.

812. Στο ίδιο, 5.

813. Στο ίδιο, 9.

814. Στο ίδιο.

των ιδίων των νέων. Στην εισήγησή του στο 1ο συνέδριο της ΕΠΟΝ τονίζει ότι πρέπει

ν' αρχίσει η προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες του λαού. α) Να εισαχτεί μοναδική η δημοτική γλώσσα και στη δημοτική και στη μέση παιδεία. β) Να ξεκαθαριστεί το πρόγραμμα από το άχρηστο υλικό και να μπει καινούργιο χρήσιμο. Η ΕΠΟΝ να οργανώσει τα σχετικά συνεργία από εκπαιδευτικούς για να υποδείξουν το άχρηστο υλικό και το νέο που πρέπει να μπει π.χ. Ιστορία, Γεωγραφία.⁸¹⁵

Ανάλογα θέματα, τα οποία συνδέονται και συνεπάγονται ένα ουσιαστικό πλαίσιο ελευθερίας που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να εκφράσει τις απόψεις του, συναντάμε και στη Διακήρυξη του Νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Χαρακτηριστικά η Διακήρυξη αναφέρει ότι ο δάσκαλος ως «ιεροφάντης» μιας τόσο σπουδαίας κοινωνικής λειτουργίας έχει το δικαίωμα της ελεύθερης σκέψης. Επίσης, έχει δικαίωμα να σκέφτεται, να διατυπώνει γνώμη για τα εκπαιδευτικά ζητήματα και να οραματίζεται τη βελτίωση της παιδείας. Έχει ακόμη το δικαίωμα να ανακοινώνει τη σκέψη του στους συναδέλφους του και να συνεργάζεται μαζί τους για την αναμόρφωση της παιδείας. «Ο δάσκαλος, που θα υποχρεωθεί να καταπνίγη τη σκέψη του, θα γίνη διπλά σκλάβος και ή θα καταντήση ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος ανίκανος να μορφώσει τους άλλους...»⁸¹⁶

Την περίοδο της Κατοχής αυτή η πολιτική έκφραση του δασκάλου και ο ρόλος του ως εκπαιδευτικού και ως πολίτη στο έργο της Ανοικοδόμησης φαίνονται στο έργο και στις αποφάσεις της ΠΕΕΑ. Η Γραμματεία της Παιδείας κάνει αναφορά στην κοινωνική και εκπολιτιστική αποστολή του δασκάλου.

Ο δάσκαλος δεν ήταν πια ο άβουλος δούλος γραμματομεταδοτής. Η ΠΕΕΑ θέλησε το δάσκαλο σκαπανέα στην πρόοδο, διαφωτιστή του λαού, αληθινό μορφωτή της νέας γενιάς. Και όχι μόνο τον εξύψωσε κοινωνικά και αναγνώρισε τη μεγάλη κοινωνική σημασία του έργου του. Φρόντισε ακόμη στοργικά και για την υλική ενίσχυση του διδακτικού προσωπικού. Εξομοίωσε όλους τους

815. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946).

816. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», 590.

λειτουργούς της Παιδείας με τους αξιωματικούς του δαφνοστεφανωμένου ΕΛΑΣ και ανέλαβε την συντήρησή τους η ΕΤΑ, η επιμελητεία του αντάρτη.⁸¹⁷

Εδώ αρκεί να θυμηθούμε την αντιπάθεια που γέννησαν ο ίδιος ο Κ. Σωτηρίου και ο Δ. Γληνός στη ΔΟΕ για το μισθολογικό κάποια χρόνια νωρίτερα.⁸¹⁸

Ο αριστερός εκπαιδευτικός στοχασμός θα εμπλουτίσει λοιπόν το περιεχόμενο της έννοιας του δασκάλου και παράλληλα θα προσφέρει νέες διαφοροποιήσεις αναφορικά με τον μεταρρυθμιστικό του ρόλο. Χαρακτηριστικά ο Δ. Γληνός μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα αποτυπώσει σε ένα διάγραμμα ομιλίας του για τις 7/5/1927 προς τους εκπροσώπους της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας τους διάφορους τύπους δασκάλων. Έτσι, περιγράφεται: 1) ο αδιάφορος, 2) ο καιροσκόπος, 3) ο συντηρητικός, 4) ο επιφανειακός (γλώσσα-μέθοδος), 5) ο συνειδητός μεταρρυθμιστής. Αυτός ο τελευταίος τύπος διαιρείται, σύμφωνα με τον Δ. Γληνό, σε δύο νέες υποκατηγορίες: τον δεξιό, εθνικιστή, ελληνοκεντρικό και τον προοδευτικό, ευρωπαϊστή.⁸¹⁹ Άρα, εντός της κατηγορίας του συνειδητού μεταρρυθμιστή υπάρχουν νέες υποδιαιρέσεις, όπου η ταξική πλέον θέαση του Γληνού και η ανανεωμένη του οπτική έναντι της παράδοσης και του έθνους τον οδηγούν. Όπως η μεταρρύθμιση και το γλωσσικό ζήτημα δεν εξαντλούνται στα όρια «αστικός εκσυγχρονισμός»-«μεσαιωνικός σκοταδισμός», αλλά έχουν μεταπέσει στο αντιθετικό ζεύγος εκσυγχρονισμός με την παρέμβαση της εργατικής τάξης-αστικός σκοταδισμός, έτσι και ο δάσκαλος δεν εξαντλεί τη μεταρρυθμιστική του προοπτική μόνο με την αποδοχή των αρχών του σχολείου εργασίας (και συνακόλουθα του δημοτικισμού).

Σε αυτό το πλαίσιο, ο Δ. Γληνός αντιλαμβάνεται κάθε εκπαιδευτική θεωρία ως πολιτική και ως καθήκον του δασκάλου να «στοχάζεται και να λέει τις ιδέες του ωργανωμένος».⁸²⁰ Η «νέα θέση του δασκάλου» έχει ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να αναγνωρίζει τον εαυτό του, την κοινωνική του θέση (την τάξη του δηλαδή) και την αποστολή του, συμβάλλοντας έτσι στη δημιουργία του μέλλοντος. Τις θέσεις αυτές θα υποστηρίξει ο Δ. Γληνός με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου⁸²¹ στο περιοδικό *Σχολική Πράξη*, στο οποίο καταθέτει την άποψη ότι ο προοδευτικός δάσκαλος μπορεί να είναι μόνο σοσιαλιστής για τον λόγο ότι δεν αρκεί να οργανώσει τη σχολική κοινότητα μέσα στο σχολείο, να

817. Κώστας Σωτηρίου, «Για τη ζωντανή μόρφωση των Ελληνοπαίδων. Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα. Το αναγεννητικό έργο της ΠΕΕΑ», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 27/9/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].

818. Αθανασιάδης, *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*, 77-80.

819. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Ι55βδ, Διάλεξη: 7 Μάη 1927 [Δημήτρη Γληνού]. Πρόκειται για σημειώσεις του Δ. Γληνού για τη συγκεκριμένη διάλεξη στις οποίες υπάρχει η ενότητα «ο δάσκαλος και η Μεταρρύθμιση».

820. Γληνός, «Διάλεξη: 7 Μάη 1927».

821. Ο Γ. Βαλέτας αναφέρει ότι την περίοδο 1928-1929 και το 1940 ο Δ. Γληνός χρησιμοποιεί το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου. Κωνσταντίνος Μαυρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς επιμ., *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού* (Αθήνα: Παπαζήσης, 2003), 150. Βλ. επίσης: Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 171-176. Ακόμα: Κουταβάς, «Δάσκαλοι και σοσιαλισμός», 199-204.

είναι ένας αναμορφωτής και οραματιστής και να διδάξει έμπρακτα κάποιες ηθικές αρχές μέσα στην τάξη του. Για να πραγματοποιήσει τον σκοπό του, πρέπει επιπλέον να δείξει τις αντιφάσεις μέσα στην κοινωνία μεταξύ ηθικών αρχών και πρακτικών.

Η λειτουργία του δασκάλου, λοιπόν, δεν εξαντλείται μέσα στη σχολική αίθουσα, στη σχολική μονάδα, στις σχέσεις σχολείου και τοπικής κοινωνίας, αλλά απαιτεί την ευρύτερη και συλλογική κινητοποίηση των δασκάλων, ώστε όχι μόνο να λυθούν τα όποια προβλήματα του σχολείου, αλλά και για να γίνει υπέρβαση της σχολικής κακοδομίας και μιζέριας, που το ίδιο το κράτος προκαλεί εσκεμμένα στην εκπαίδευση. Πολύ πρώιμα, το 1919, ο Π. Δημητράτος σημειώνει στον *Ριζοσπάστη* ότι το ζήτημα των μισθών των δασκάλων δεν αφορά μόνο τη βελτίωση του επιπέδου διαβίωσής τους, αλλά και τη βελτίωση της ίδιας της εκπαίδευσης.⁸²² Γενικότερα ο *Ριζοσπάστης* την εποχή εκείνη, με αφορμή τις μισθολογικές διεκδικήσεις των δασκάλων, θα αναφερθεί και στα ευρύτερα εκπαιδευτικά προβλήματα της χώρας μας. Η ενδιαφέρουσα άποψη που κατατίθεται αναφορικά με τον πολιτικό ρόλο του δασκάλου είναι ότι οι δάσκαλοι δεν αποτελούν μέρος του κράτους, της γραφειοκρατικής ιεραρχίας του, αλλά αποτελούν «τα παθητικά εκτελεστικά όργανα της υπαλληλικής ιεραρχίας» με εργοδότη το κράτος.⁸²³ Αποτελούν δηλαδή εργάτες του νου, που συγγενεύουν με την εργατική τάξη. Επιπλέον, κατατίθεται η άποψη ότι οι δάσκαλοι, μέσω της συνδικαλιστικής τους οργάνωσης, θα πρέπει να επιβάλλουν στο κράτος το δικαίωμα του λαού να μορφωθεί. Επιπρόσθετα, όπως σημειώνει ο *Ριζοσπάστης* σε πρωτοσέλιδο άρθρο του με υπογραφή «ο Ριζοσπάστης», οι δάσκαλοι είναι αυτοί οι οποίοι θα απελευθερώσουν «το παιδί του λαού» από τον πνευματικό κλοιό τον οποίο επιβάλλουν τα κυρίαρχα στρώματα. Οι δάσκαλοι καλούνται να απελευθερώσουν την παιδεία από την επιρροή τόσο της αστικής τάξης όσο και των φεουδαρχικών καταλοίπων, να κάνουν την παιδεία «αυτόνομη λειτουργία».⁸²⁴ Στα παραπάνω άρθρα, αν και δεν γίνεται αναφορά στον ρόλο του κράτους και στην ανάγκη κατάκτησης της πολιτικής εξουσίας από την εργατική τάξη, ωστόσο, έστω και χωρίς περαιτέρω διευκρινίσεις, μας δίνεται η εικόνα ενός σχολείου στο οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο ώστε να αποσπάσουν τα παιδιά της εργατικής τάξης και των αγροτών από την επιρροή της αστικής τάξης. Αναγνωρίζεται λοιπόν ο ρόλος των δασκάλων στην ιδεολογική διαμάχη μεταξύ των κοινωνικών τάξεων.

Ο ρόλος του δασκάλου τονίζεται και από τον τότε γραμματέα του ΚΚΕ Π. Πουλιόπουλο, ο οποίος γράφει:

Είναι ολοφάνερο όμως πως οι δημοδιδάσκαλοι δεν θέλουν –κι όπως δεν πρέπει κιάλας– να είναι πια συνεργόι του κρατικού αυτού εγκλήματος εναντίον της

822. Παναγής Δημητράτος, «Οι διδάσκαλοι. Β'», *Ριζοσπάστης*, 6/12/1919, 1. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Α'», *Ριζοσπάστης*, 22/12/1919, 2.

823. Δημητράτος, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων, Β'», 2.

824. Ο «Ριζοσπάστης», «Προς τους διδασκάλους», *Ριζοσπάστης*, 7/12/1919, 1.

κακής εκπαίδευσης κι απαιτούνε να πάρουν αυτοί ολοκληρωτικά στα χέρια τους το έργο τούτο, γιατί είναι καθευατού δικό τους καθήκον... Επιθυμούν να μελετήσουν πλατειά, να μορφωθούνε καλά και να μορφώσουνε δική τους, ατομική τους –κι όχι ξένη, επιβαλλόμενη– γνώμη για το κάθε τι κ' εφοδιασμένοι πια με τα απαιτούμενα προτερήματα να φροντίσουν να βάλουν μοναχοί τους τις βραχοθεμελιώτες σωστές βάσεις της λαϊκής εκπαίδευσεως που θα καθοδηγήση, θ' αναπτύσση, θα ξανοίγη και θα τελειοποιή τις παιδικές ικανότητες και δε θα τις κουτσορευή, ούτε θα τις διαστρεβλώνη, όπως απαιτούσαν ως τώρα ο κρατικός επιόλιος της πλουτοκρατίας.⁸²⁵

Επομένως, η λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων μπορεί να έλθει μόνο με την ενεργό συμμετοχή των δασκάλων σε οργανωμένες κινητοποιήσεις, οι οποίες θα υπερβαίνουν το παραμορφωτικό πλαίσιο του αστικού κράτους και θα διεκδικούν την αυτόνομη παρέμβασή τους στο σχολείο. Μέσα σε άλλες συνθήκες, τις συνθήκες της Κατοχής, ένα ανάλογο έργο θα αναλάβει η Επιτροπή λειτουργών της μέσης και δημοτικής παιδείας, με αντικείμενο έρευνας τα προβλήματα της παιδείας μέσα σε μια Λαϊκή Δημοκρατία. Το έργο της επιτροπής αυτής, αν και δεν ολοκληρώθηκε, προσπάθησε να περιγράψει την προσχολική και σχολική περίοδο.⁸²⁶

Ο νέος πολιτικός ρόλος που αποδίδεται στο έργο του δασκάλου έγινε αντικείμενο κριτικής από τον Α. Δελμούζο, όταν, μέσα στις ακραίες συνθήκες που δημιούργησε ο Εμφύλιος στην Ελλάδα, διατυπώνει ή προσπαθεί να διατυπώσει τη δική του θέση έναντι των δύο αντιμαχόμενων ομάδων: της Δεξιάς και της Αριστεράς.⁸²⁷ Της Δεξιάς που τείνει να θεωρήσει καθετί φιλελεύθερο και προοδευτικό στοιχείο της μεσοπολεμικής περιόδου προστάδιο του κομμουνισμού και της Αριστεράς που καταγγέλλει ως αντιδραστικό πλέον δάσκαλο τον Α. Δελμούζο και έχει υποστηρίξει θεωρητικά το αδύνατον της διαταξικής παιδείας. Ο Α. Δελμούζος κάνει λόγο για έμμεση και άμεση επίδραση των κομμάτων και της πολιτικής στον χώρο του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς. Έμμεσα εννοεί τις κομματικές παρεμβάσεις στο διδακτικό προσωπικό, για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.⁸²⁸ Στο έργο του αυτό κάνει λόγο για «επίδραση άμεση με συστηματική κομματική προπαγάνδα και διδασκαλία της νέας γενεάς»,⁸²⁹ πράγμα που, όπως υποστηρίζει ο Δελμούζος, γινόταν επί δικτατορίας. Έτσι, αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «το κόμμα σφιχταγκάλιασε θανατερά πρώτη την εξωσχολική νεολαία, γρήγορα όμως χύθηκε στις

825. Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός*, 173. Στο βιβλίο αυτό αναφέρεται απόσπασμα από το κείμενο του Π. Πουλιόπουλου που δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα* το 1925.

826. Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», 287.

827. Αποστάσεις από την Αριστερά θα προσπαθήσει να πάρει και ο Μ. Τριανταφυλλίδης αυτή την εποχή, αντικρούοντας τις κατηγορίες ότι ο δημοτικισμός συμπορεύεται με τον κομμουνισμό.

828. Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 9.

829. Στο ίδιο.

αίθουσες των σχολείων και πήγαινε να σαρώσει εκεί μέσα και αυτό το λίγο καλό που μπορούσε η εκπαίδευσή μας να δώσει». ⁸³⁰ Ανάλογα, είδαμε παραπάνω ότι η Αριστερά θα διακηρύξει ακριβώς την ανάγκη να αποκτήσει ρόλο ο δάσκαλος τόσο στη σφαίρα των άμεσων ενδιαφερόντων του επαγγέλματός του όσο και στη συνολική πορεία της παιδείας και στο περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι ακριβώς το σημείο το οποίο ο Δελμούζος θα χαρακτηρίσει ως άμεση παρέμβαση. Ο Α. Δελμούζος διακηρύσσει τώρα ότι πάντα είχαμε στέρεες αξίες και

οι δάσκαλοι προσπαθούσαν να τις εμπνεύσουν και τις θεμελιώσουν στις ψυχές των μαθητών τους, άσχετα από το αν η μόρφωσή τους και το σύστημα που ακολουθούσαν έκαναν την προσπάθειά τους συχνά άγονη. Οι αξίες υπήρχαν ακλόνητες, και το σχολείο προσπαθούσε να έχει μορφωτική επίδραση. ⁸³¹

Οι θέσεις αυτές του Δελμούζου όντως βρίσκονται σε απόσταση από τον συγγραφέα του *Τρία χρόνια δάσκαλος* ή του αναγνωστικού *Τα ψηλά βουνά*, που έφερε έναν νέο αέρα στον χώρο της παιδείας, εμψυώνοντας τις αστικές αξίες στη νέα γενιά. ⁸³²

Μια άλλη σημαντική όψη του στοχασμού και της πρακτικής δράσης τόσο των φιλελεύθερων παιδαγωγών όσο και των αριστερών είναι η εκπαίδευση των δασκάλων, το περιεχόμενο της εκπαίδευσης αυτής και η οργάνωσή της. Τόσο οι φιλελεύθεροι όσο και αριστεροί παιδαγωγοί ασχολήθηκαν με την εκπαίδευση των δασκάλων. Προς το τέλος της Κατοχής μάλιστα, ένα από τα σημαντικότερα έργα της ΠΕΕΑ και των αριστερών παιδαγωγών θα είναι η οργάνωση παιδαγωγικών φροντιστηρίων, στα οποία κεντρικό ρόλο θα έχουν και οι διάσημοι παιδαγωγοί Μ. Παπαμαύρος, Ρ. Ιμβριώτη και Κ. Σωτηρίου. Η Ρ. Ιμβριώτη, χαρακτηριστικό παράδειγμα παιδαγωγού, που περνά από τη φιλελεύθερη έκφανση του σχολείου εργασίας στη σοσιαλιστική, θα αναφερθεί στο παράδειγμα των γερμανικών παιδαγωγικών ακαδημιών του 1930 και τονίζει το επιστημονικό τους επίπεδο. ⁸³³ Ανάλογες θέσεις θα εκφράσει και ο παιδαγωγός Μ. Παπαμαύρος, ο οποίος εισήγαγε τις αρχές του σχολείου εργασίας στο Διδασκαλείο Λαμίας, στο οποίο ανέλαβε τη διεύθυνση τον Απρίλιο του 1928. Εκεί ο γνωστός παιδαγωγός άρχισε την προσπάθειά του για την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας χωρίς τη χρήση επιβολής αλλά προσπαθώντας να πείσει τους συνεργάτες του. ⁸³⁴

Γενικά όλοι οι παιδαγωγοί τόνιζαν την έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Η αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο είναι από τις μεγαλύτερες στην Ευρώπη. Ο Κ. Σωτηρίου θα

830. Στο ίδιο, 9-10.

831. Στο ίδιο, 10.

832. Αθανασιάδης, *Τα αποσπασμένα βιβλία*, 219.

833. Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 57 (1931): 193.

834. Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 159-163.

αναγνωρίσει την ανάγκη αύξησης του αριθμού των δασκάλων, ώστε να καλυφθούν τα κενά τα οποία τάλαιπωρούν την εκπαίδευση.⁸³⁵ Στόχος είναι η κάλυψη των κενών, ώστε ο αριθμός των μαθητών που αντιστοιχούν σε κάθε δάσκαλο να φτάσει τους 35. Αυτό αποτελεί ουσιαστική προϋπόθεση ώστε να εφαρμοστεί και να έχει αποτελέσματα οποιαδήποτε παιδαγωγική μέθοδος.⁸³⁶

Η εκπαίδευση των δασκάλων και η λειτουργία των διδασκαλείων αποτέλεσαν από νωρίς προβληματισμό για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, αλλά και συνολικότερα για τους διανοούμενους εκπαιδευτικούς.⁸³⁷ Έτσι, διαπιστώνονται οι ελλείψεις και οι ανεπάρκειες στην εκπαίδευση των δασκάλων, ανεπάρκειες τις οποίες καλείται να θεραπεύσει η ανανέωση ή και η αναβάθμιση των διδασκαλείων. Ένα σημείο το οποίο δεν πρέπει να μας διαφεύγει είναι ότι για ένα σημαντικό κομμάτι της περιόδου που ερευνούμε ο δασκαλικός κλάδος ήταν «μωσαϊκό» σχετικά με τα τυπικά προσόντα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε άρθρο του εκπαιδευτικού τομέα της ΕΠΑΝ που δημοσιεύεται στον *Ανταίο* ότι το 1937-1938 είχαμε: 1) 338 δασκάλους με πτυχίο πανεπιστημιακής μετεκπαίδευσης, 2) 12.448 δασκάλους με πτυχίο διδασκαλείου ή αρσακείου, 3) 818 δασκάλους με απολυτήριο γυμνασίου, 4) 414 δασκάλους με ενδεικτικό γυμνασιακών τάξεων, 5) 918 δασκάλους με πτυχίο ιεροδιδασκαλείου, 6) 241 δασκάλους με πτυχίο υποδιδασκαλείου, 7) 31 δασκάλους με πτυχίο διδασκαλείου νηπιαγωγών, 8) 194 δασκάλους με τίτλους σπουδών σχολείου άλλου είδους.⁸³⁸

Το γεγονός αυτό, όπως είναι φανερό, κάνει ακόμα δυσκολότερη την τυποποίηση και τον σχεδιασμό των όποιων επιχειρούμενων αλλαγών. Ο στόχος των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών είναι, πρώτον, να ανεβάσουν το μορφωτικό επίπεδο των δασκάλων και, δεύτερον, να αποκτήσουν οι δάσκαλοι παιδαγωγική κατάρτιση, η οποία στην περίπτωση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών αφορά τη γνωριμία των δασκάλων με τον δημοτικισμό, καθώς και με τις αρχές του σχολείου εργασίας. Στόχος λοιπόν από την εποχή των πρώτων προσπαθειών του Ομίλου είναι η εκπαίδευση των δασκάλων. Τα διδασκαλεία είναι, σύμφωνα με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, κομμάτι της γενικότερης κακοδαιμονίας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στο Δελτίο του

835. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α' Μέρος [Κώστα Σωτηρίου].

836. Οι ίδιες ανάγκες σημειώνονται και σε άρθρο του εκπαιδευτικού τομέα της ΕΠΑΝ που δημοσιεύεται στον *Ανταίο*, βλ.: Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 136.

837. Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'». Προς τη φύση και προς τη ζωή», 244. Στην ίδια κατεύθυνση και ο Δ. Γληνός σημειώνει ότι ο δάσκαλος έχει ανάγκη γενικής παιδείας, καθώς είναι «*λυπηρή η αμορφωσιά του δάσκαλου*». Δημήτρης Γληνός, «Αστική Σχολή Λήμνου-Σχολικόν έτος 1903-1904. Λογοδοσία», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 69.

838. Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 134.

η λεξικρατεία είναι θρονιασμένη κ' εδώ απόλυτη βασίλισσα κ' έτσι βγαίνουν κεφάλια φουσκωμένα με αττικισμούς και με μέσους αορίστους, έτοιμα να ξεχύσουν την άσοφη αυτή σοφία και στα τρυφερά μυαλά των μικρών παιδιών του δημοτικού σχολείου.⁸³⁹

Στόχος πρέπει να είναι η επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού με τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στο έργο του.

Η αστική οπτική έναντι της εκπαίδευσης των δασκάλων, μέσα στις συνθήκες της δεύτερης δεκαετίας του 20ού αιώνα, θα αποτυπωθεί καθαρότερα στα νομοσχέδια του 1913, αλλά και στη δράση της εκπαιδευτικής επιτροπής μετά το 1917. Η εκπαιδευτική επιτροπή προγραμματικά θα θεωρήσει καθήκον της τη διαφώτιση του δασκάλου, μεταξύ άλλων με το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, καθώς και με μια σειρά ανώτερα φιλοσοφικά, παιδαγωγικά και φιλολογικά μαθήματα.⁸⁴⁰ Μέσα στο πνεύμα του πολιτικού θριάμβου των βενιζελικών και της όξυνσης της αντίθεσης μεταξύ βενιζελικών και βασιλικών, οι πρωταγωνιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα αναλάβουν την ιδεολογική και γλωσσική διαφώτιση των δασκάλων. Η εκπαιδευτική επιτροπή θα πραγματοποιήσει μια σειρά από μαθήματα το 1918⁸⁴¹ και το 1919 στους δάσκαλους Πειραιά-Αθήνας, στους μαθητές των διδασκαλείων και στους επιθεωρητές.⁸⁴² Παρά τις κατοπινές του διακηρύξεις, με αρκετά έντονο τρόπο την εποχή αυτή ο Α. Δελμούζος θα διακηρύξει:

έπρεπε εκεί πρώτα, στο κέντρο ενός νέου ελληνικού κόσμου, στη Θεσσαλονίκη, να καθιερωθεί η ομιλούμενη ως το θεμέλιο της νεοελληνικής παιδείας, για να μπορέσει τόσο αθόρυβα και γρήγορα, με τη νίκη του φιλελεύθερου πνεύματος... να επιβληθεί τέλος σε όλη την Ελλάδα.⁸⁴³

Για αυτόν τον λόγο, ο Α. Δελμούζος κάνει έκκληση προς τους δασκάλους: «ενισχύσετε την κυβερνητική βούληση που υπάρχει, με την πίστη, την επιμονή και την υπομονή σας.

839. Άγνωστος συγγραφέας, «Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου κοριτσιών-Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς το Κ. Ε. Συμβούλιο της Δημ. Εκπαιδύσεως», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 2 (1912): 254.

840. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 85.

841. Παράδειγμα αποτελεί το προσχέδιο ομιλίας του Δ. Γληνού για διάλεξη του 1918 στους δασκάλους του Πειραιά, που συναντάμε στο αρχείο του. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ123, Η ανάπτυξη του δημοτικού σχολείου και η αποστολή αυτού εν τη νεωτέρα κοινωνία [Δημήτρη Γληνού].

842. Άγνωστος συγγραφέας, «Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών στους δημοδιδασκάλους Αθηνών και Πειραιώς», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 212-214.

843. Αλέξανδρος Δελμούζος, «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 15. Όπως αναφέρεται στο *Δελτίο*, το κείμενο αυτό ήταν το πρώτο από τα μαθήματα των Ανωτέρων Εποπτών που έγιναν την άνοιξη του 1918 στους δημοδιδασκάλους Αθηνών. Η διάλεξη αυτή του Δελμούζου πραγματοποιήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου στην αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρείας.

Πιο πολύ υψωθήτε προς την ιδεολογία και ζητήσετε την πνευματική και την ψυχική σας αλλαγή, την εσωτερική επανάσταση».⁸⁴⁴ Η διαφορά με τον Α. Δελμούζο του έργου *Κόμμα και παιδεία* είναι εμφανής σε δύο βασικά σημεία: πρώτα επικαλείται το φιλελεύθερο πνεύμα, το οποίο αποτελεί προϋπόθεση για τη νίκη της γλωσσικής μεταρρύθμισης της επαναστατικής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης. Δεύτερον, κάνει μια σαφή αναφορά στο κυβερνητικό έργο, σε μια εποχή που δεν έχουμε ομαλή εναλλαγή δημοκρατικά εκλεγμένων κυβερνήσεων σε ένα «δημοκρατικό πολιτικό σύστημα», αλλά βίαιη και αιματηρή σύγκρουση των δύο πολιτικών παρατάξεων, των βενιζελικών και των αντιβενιζελικών, με παράλληλους διωγμούς αντιφρονούντων πολιτών και δημοσίων υπαλλήλων από την κάθε παράταξη.

Τη μέριμνα για τη μόρφωση του δασκάλου τη βλέπουμε και στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*. Προσπαθώντας να θέσει τα θεμέλια μιας νέας πολιτικής κατάστασης και να προσεγγίσει κάθε πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναφέρεται και στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Για να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική αλλαγή, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι άρτια καταρτισμένοι. Ο δάσκαλος λοιπόν πρέπει να διακρίνεται από «ανώτατη μόρφωση, δηλαδή θα φοιτά σε σχολή ισότιμη με το πανεπιστήμιο».⁸⁴⁵ Το *Σχέδιο* διευκρινίζει ότι οι δημοδιδάσκαλοι θα είναι τελειόφοιτοι γυμνασίου που θα φοιτούν σε παιδαγωγικές ακαδημίες τετράχρονης, ισότιμες με το πανεπιστήμιο, ενώ οι εκπαιδευτικοί μέσης παιδείας θα φοιτούν στις διδασκαλικές σχολές του πανεπιστημίου. Ακόμη, το *Σχέδιο* προβλέπει υποχρεωτική μετεκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια της σταδιοδρομίας τους, εκπαιδευτικές εκδρομές στο εξωτερικό με έξοδα του κράτους και συμμετοχή σε ένα τουλάχιστον εκπαιδευτικό συνέδριο τον χρόνο υποχρεωτικά. Ως προς την οικονομική τους θέση οι εκπαιδευτικοί εξομοιώνονται με τους υπόλοιπους δημόσιους υπάλληλους.⁸⁴⁶ Την ανάγκη πανεπιστημιακής εκπαίδευσης των δασκάλων τη συναντάμε νωρίτερα και στο «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου» του 1929, στο οποίο τονίζεται η ανάγκη για την πανεπιστημιακού επιπέδου μόρφωση του εκπαιδευτικού και για τη μετεκπαίδευσή του.⁸⁴⁷

Ο ρόλος του δασκάλου στο νέο σχολείο είναι αυτός του ανθρώπου και παράλληλα του επιστήμονα, αυτού που «θα γνωρίσει στα παιδιά την ανθρώπινη κοινωνία και τη φύση, θα τους δώσει τις σωστές μέθοδες εργασίας, και θα ριζώσει στις καρδιές τους το αίσθημα της ανθρώπινης αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης».⁸⁴⁸ Ο δάσκαλος δηλαδή είναι αυτός που θα μεταδώσει γνώσεις στους μαθητές αλλά και ιδανικά για να προετοιμάσει ενεργούς πολίτες της μελλοντικής ζωής.

844. Δελμούζος, «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», 20.

845. *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 3.

846. Στο ίδιο, 3-4.

847. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 8.

848. Ρόζα Ιμβριώτη, «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία», 10.

Ο Εκπαιδευτικός Τομέας της ΕΠΑΝ, καθώς αναφέρεται στις αμέσως μεταπολεμικές συνθήκες της χώρας, θα αναγνωρίσει την ανάγκη αύξησης του αριθμού των δασκάλων, ώστε να καλυφθούν τα κενά τα οποία ταλαιπωρούν την εκπαίδευση. Με βάση έναν δεκάχρονο σχεδιασμό, η πρόθεση είναι να ενταχθούν στο σχολείο 20.000 νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι μαζί με τους υπάρχοντες 17.000 θα έλθουν να υπηρετήσουν τις αυξημένες ανάγκες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Για την κατάρτιση αυτών των δασκάλων προτείνεται η δημιουργία επιπλέον παιδαγωγικών ακαδημιών, κατά προτίμηση σε μεγάλα αστικά κέντρα, ώστε οι υποψήφιοι δάσκαλοι «να ζουν εντονότερη πνευματική και κοινωνική ζωή στα μεγάλα κέντρα».⁸⁴⁹ Τα μαθήματα που προτείνονται να συμπεριληφθούν στις παιδαγωγικές ακαδημίες είναι: εισαγωγή στη φιλοσοφία, εισαγωγή στην κοινωνιολογία και την πολιτική οικονομία,⁸⁵⁰ ιστορία τη Ελλάδας. Πλατύτερη εξέταση της νεοελληνικής ιστορίας, νεοελληνικά προβλήματα και ιδιαίτερα το εκπαιδευτικό πρόβλημα, στοιχεία από τις θετικές επιστήμες, νεοελληνική λογοτεχνία, ιστορία του γλωσσικού ζητήματος, γεωπονικά, τεχνικά και σωματική αγωγή, ενώ για την παιδαγωγική κατάρτιση προτείνονται: ιστορία της παιδαγωγικής, παιδαγωγική, γενική ψυχολογία και ψυχολογία του παιδιού, σωματολογία του παιδιού, υγιεινολογία και σχολική υγιεινή διδακτική και πρακτική άσκηση.⁸⁵¹ Αν και για την κάλυψη των άμεσων μεταπολεμικών αναγκών προτείνεται η συνέχιση της λειτουργίας των ακαδημιών, ωστόσο διακηρύσσεται ότι ενιαία είναι η παιδεία του λαού, όσο και αν τη χωρίζουμε σε διάφορους βαθμούς. Ισότητες είναι όλες οι βαθμίδες της παιδείας, ισότιμη πρέπει να είναι και η μόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων της παιδείας – ένας λαός – μια παιδεία – ένας δάσκαλος. Ανάλογη παιδαγωγική κατάρτιση πρέπει να λαμβάνουν και οι καθηγητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και οι δάσκαλοι κάθε άλλης ειδικότητας (π.χ. μηχανικοί, δάσκαλοι ωδικής, γυμναστές κ.λπ.) από τις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων.⁸⁵² Την ίδια μέριμνα για τα στελέχη της τεχνικής εκπαίδευσης διαπιστώνουμε και στα νομοσχέδια του 1913, καθώς προβλέπουν την ίδρυση διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε με το κατάλληλο προσωπικό οι απόφοιτοι της τεχνικής εκπαίδευσης να «αναπτύξωσι τας πλουτοπαραγωγούς δυνάμεις της χώρας αυτών προς ενίσχυσιν του εθνικού πλούτου και βελτίωσιν της καταστάσεως των κοινωνιών αυτών».⁸⁵³

849. Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 136.

850. Ανάλογη θέση διατύπωσε από νωρίς ο Γ. Κορδάτος (1919) στον *Ριζοσπάστη*, καθώς προτείνει να ενταχθεί το μάθημα της πολιτικής οικονομίας στα διδασκαλεία. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 144.

851. Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 136.

852. Στο ίδιο.

853. «Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου. Περί ιδρύσεως διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσως, 607.

7.3.3 Ο μαθητής: Κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και επίκουρος της ταξικής πάλης

Προτού στρέψουμε την προσοχή μας προς τον παιδαγωγικό στοχασμό αναφορικά με τον μαθητή, πρέπει να κάνουμε μια σύντομη αναφορά στην κατάσταση των παιδιών της Ελλάδας την εποχή που ερευνούμε. Η διαπίστωση των προβλημάτων και των χαρακτηριστικών της παιδικής ηλικίας στη χώρα μας το πρώτο μισό του 20ού αιώνα θα μας βοηθήσει να καταλάβουμε καλύτερα τις προθέσεις, τα σημεία εκκίνησης, αλλά και τα όρια του στοχασμού και της δράσης των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Άλλωστε, κεντρικό σημείο στην αντίληψη της Αριστεράς θα είναι η καταγγελία της εκμεταλλευτικής υφής της κοινωνίας και της εξαθλίωσης των καταπιεσμένων στρωμάτων. Η καταπίεση και η εκμετάλλευση αφορούν σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά ως εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας, ως μαθητές και ως μέλη των λαϊκών οικογενειών.

Αν οι παραπάνω παρατηρήσεις αναφορικά με την ανάδειξη της παιδικής ηλικίας την αυγή του 20ού αιώνα στον παιδαγωγικό προβληματισμό της χώρας μας αφορούν τα μεσοαστικά στρώματα της κοινωνίας, πρέπει να τονίσουμε ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα η πλειονότητα του πληθυσμού ως αργά τον 20ό αιώνα παραμένει αγροτική, με πολλά στοιχεία ζωντανά της παραδοσιακής κοινωνίας και οικονομίας. Η κατάσταση των παιδιών της Ελλάδας όλη την περίοδο που εξετάζουμε μπορούμε να πούμε ότι χαρακτηρίζεται από τη φτώχεια, την παιδική εργασία και τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των λαϊκών οικογενειών.⁸⁵⁴ Η παιδική εργασία μέσα σε αυτές τις συνθήκες συνεχίζει να αποτελεί μια πραγματικότητα για τη χώρα, την οποία θα καταγγείλει ο *Ριζοσπάστης*.⁸⁵⁵ Η μεγάλη μάζα του αγροτικού πληθυσμού της χώρας ζει σε αρκετά φτωχικές συνθήκες, ενώ οι πόλεμοι και οι μετακινήσεις πληθυσμών επιδεινώνουν τις συνθήκες διαβίωσης για πάρα πολλά παιδιά. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, από την άλλη πλευρά, ότι η ελληνική επικράτεια, όπως αυτή διαμορφώνεται μετά τη μικρασιατική καταστροφή, περιλαμβάνει τουρκόφωνους, σλαβόφωνους, Αρμένιους, Ισραηλίτες και άλλες μειονότητες, των οποίων η ένταξη στη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται είναι αρκετά δύσκολη.⁸⁵⁶

854. Στον *Ριζοσπάστη* της εποχής συναντάμε συχνά άρθρα αναφορικά με τις άθλιες συνθήκες διαβίωσης των φτωχών λαϊκών στρωμάτων και κατ' επέκταση των παιδιών. Ομάδα ανταποκριτών Μεταξουργείου, «Τα παιδάκια της συνοικίας παίζουν μέσα στα βρωμόνερα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/7/1933, 5. Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι τα παιδιά των αστικών κρατών, σε αντίθεση με τα παιδιά της ΕΣΣΔ, στερούνται ρούχων, τροφής και βιβλίων. Άγνωστος συγγραφέας, «Το "Δασικό σχολείο", ένας καινούργιος τύπος εκπαιδευτηρίου για τα καχεκτικά μαθητόπαιδα της ΕΣΣΔ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/9/1933, 3.

855. Μερικοί εργάτες και εργάτριες, «Αισχρή εκμετάλλευση των παιδιών στο νηματοουργείο Τουρμπάλη στη Νάουσα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 21/7/1933, 3.

856. Αξίζει να αναφέρουμε ότι σε άρθρο του *Ριζοσπάστη* συναντάμε μία αναφορά η οποία φαίνεται να διαφεύγει μιας ευρύτερης προσοχής και αφορά τις διακρίσεις σε βάρος όχι μόνο των αλλόγλωσσων παιδιών, αλλά και των προσφυγόπουλων. Μια εργάτρια, «Πώς γίνανε οι εξετάσεις για τη Σχολή Αεροπορίας», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/8/1933, 5. Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ότι οι πρόσφυγες δεν γίνονται δεκτοί για τον μοναδικό λόγο ότι είναι πρόσφυγες.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι σλαβόφωνοι πληθυσμοί, οι οποίοι θα γίνουν αντικείμενο συστηματικής κρατικής παρέμβασης. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι όλοι σχεδόν οι βρεφονηπιακοί σταθμοί την περίοδο του Μεσοπολέμου βρίσκονται στη Μακεδονία με στόχο τη γλωσσική ενσωμάτωση των εντόπιων πληθυσμών.⁸⁵⁷ Αξίζει να αναφέρουμε ότι και στα νομοσχέδια του 1929 η λογική της ύπαρξης των νηπιαγωγείων θεμελιώνεται πάνω σε δύο διαστάσεις: α) στην ενσωμάτωση των ξενόφωνων μαθητών και β) στη βοήθεια προς τις λαϊκές οικογένειες, στις οποίες πλέον και οι δύο γονείς εργάζονται, αλλά και στερούνται γνώσεων για τη σωστή φροντίδα των νηπίων.⁸⁵⁸

Η πραγματικότητα την οποία βιώνουν πολλά παιδιά στην αγροτική Ελλάδα της εποχής δημιουργεί ένα πλαίσιο αναφοράς στο οποίο έχουν κυρίαρχο ρόλο οι φυσικές μαθησιακές κοινότητες μάλλον παρά το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Ουσιαστικότερα θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι η σχολική διαρροή δεν αποτελεί μια «κακή λειτουργία» του εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά αντίθετα εκπληρώνει την αναπαραγωγική του λειτουργία. Η βασική αυτή θέση της Κριτικής Παιδαγωγικής βρίσκει εν μέρει το αντίκρισμά της στον στοχασμό των Ελλήνων αριστερών παιδαγωγών της εποχής. Όπως σημειώνει ο Δ. Γληνός για την περίπτωση του πανεπιστημίου σε άρθρο του το 1932:

οι εισιτήριες εξετάσεις, τα μεγάλα δίδαχτρα, ο περιορισμένος αριθμός φοιτητών για μερικές σχολές έχουνε για έμμεσο αποτέλεσμα να γίνεται μέσα στους νέους που σπουδάζουν, μια επιλογή που ευνοεί τα παιδιά της αστικής τάξης. Γιατί αυτά έχουνε και τα μέσα και τον καιρό να επιμένουν και να περνούν απάνω από όλα τα εμπόδια.⁸⁵⁹

Χαρακτηριστικά είναι επίσης τα λόγια του Ν. Χρουτσόφ που διηγείται τις εμπειρίες του από την παιδική του ηλικία στην παλιά τσαρική Ρωσία και μεταφέρει με γλαφυρό τρόπο την πραγματικότητα των παιδιών της παραδοσιακής αγροτικής κοινωνίας:

Πάει ο πατέρας μου, βρίσκει τον παπά του χωριού μου και κανονίζει να με μάθει ο παπάς να διαβάζω και να λογαριάζω. Έμαθα να συλλαβίζω τις λέξεις, έμαθα να λογαριάζω ως το δέκα. Άμα έφτασα στο δέκα ο πατέρας με σταμάτησε. Τι τα θέλεις τα παραπάνω, μου είπε. Στη ζωή σου δε θα χρειαστείς ποτέ να λογαριάζεις πάνω από το δέκα. Ούτε δέκα άλογα, ούτε δέκα βόδια θα αποκτήσεις ποτέ. Γιατί

857. Χαρακτηριστικά στο περιοδικό *Ανταίος* αναφέρεται το 1946 ότι «τα νηπιαγωγεία μας βάζουν σε πρώτη μοίρα τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόφωνων παιδιών και όχι την καθαυτό αγωγή της προσχολικής ηλικίας». Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 133. Βλ. επίσης: Τάσος Κωστόπουλος, «Ετερογλωσσία και αφομοιωτικοί σχεδιασμοί: Η περίπτωση της ελληνικής Μακεδονίας μετά την απελευθέρωση (1912-1913)», *Τα Ιστορικά*, τχ. 36 (Ιούνιος 2002): 75-128.

858. «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων», 667.

859. Δημήτρης Γληνός, «Πνευματικές μορφές της αντίδρασης», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 4 (Αθήνα: Στοχαστής, 1975), 69.

λοιπόν να κουράζεσαι και να κουράζεις και τον παπά! Έτσι οι «σπουδές» μου σταμάτησαν εκεί.⁸⁶⁰

Το δημοτικό σχολείο, ως το σχολείο που υποτίθεται απευθύνεται στη συντριπτική πλειονότητα των παιδιών, είναι κατ' ουσίαν χωρίς ουσιαστικό πρακτικό αντίκρισμα για τους αγροτικούς πληθυσμούς. Αναρωτιέται λοιπόν ο Δ. Γληνός:

Διατί λοιπόν αυτή η γενική, η ομόφωνος καταδίκη κατά της εκπαιδευσεώς μας;... Από τι είναι δυσαρεστημένη και τι θέλει να ιδί μεταβαλλόμενη η Ελληνική κοινωνία; Θέλει αρά γε να μαθαίνουν περισσότερα αρχαία Ελληνικά οι φοιτώντες;... Αν συμβαίνει τούτο, τότε υπ' αυτό το πνεύμα πρέπει να γίνη η μεταρρύθμισις και πρέπει να κάμωμεν το Ελληνικόν σχολείον του Μεσσηνικού ή των Σοφάδων πεντατάξιον με δέκα ώρας αρχαία Ελληνικά την εβδομάδα εις εκάστην τάξιν διά να γίνουν ικανοί οι κάτοικοι εξακολουθούντες εις αιώνα τον άπαντα το Ησιόδειον άροτρον διά τα χωράφια των, να προσφωνούν τουλάχιστον και τα βόδια των εις Ησιόδειον γλώσσαν.⁸⁶¹

Για την Αριστερά ο αγώνας για την απελευθέρωση θα της επιτρέψει να τονίσει με ακόμα πιο συγκεκριμένο τρόπο τις θέσεις της για τη θέση του παιδιού και του αυριανού πολίτη μέσα στην κοινωνία. Η αναγνώριση της παιδικότητας αποτελεί και στην αριστερή οπτική της εκπαίδευσης βασικό χαρακτηριστικό. Το παιδί αναγνωρίζεται ότι δεν είναι μικρογραφία του ενήλικα ούτε ως προς τις ψυχικές λειτουργίες ούτε ως προς τα ενδιαφέροντα. Κάθε παιδί πρέπει να ζήσει, σημειώνει ο Α. Λουνατσάρσκι, «την παιδικότητα του, το χαρούμενο κόσμο της παιχνιδιάρικης, μα και τόσο σκόπιμης, ενεργητικότητας ορισμένης ηλικίας».⁸⁶² Η θέση αυτή αφορά βέβαια τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα, όσο και την υπάρχουσα κοινωνία.⁸⁶³ Έτσι, το παιδί είναι φορέας του δικαιώματος για μόρφωση, άσχετα από την οικονομική του θέση. Ο ρόλος του ως αυριανού πολίτη δεν είναι η ατομική του ανέλιξη, αλλά η συμμετοχή του στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου⁸⁶⁴ και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας.⁸⁶⁵

860. Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περσεστρόικα*, 120-121.

861. Δημήτρης Γληνός, «Ελληνική κοινωνία και ελληνική παιδεία», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 3 (Αθήνα: Στοχαστής, 1972), 86-87.

862. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 5.

863. Άγνωστος συγγραφέας, «Κι εμείς τι ζητούμε;», 2-3.

864. Για την έννοια της κοινωνίας σαν όλου που διαπερνά πολλές μαρξιστικές αντιλήψεις, βλ. ενδεικτικά: Δημήτρης Πατέλης, «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση», στο *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί;*, επιμ. Χρήστος Κάτσικας και Γιώργος Καββαδίας (Αθήνα: Σαββάλας, 2002), 53-55.

865. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 8-9.

Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* το 1944:

Για να δώσει την πολύπλευρη αυτή μόρφωση στο λαό το καινούργιο σχολείο πρέπει πρώτα-πρώτα να κάνει το παιδί ικανό να αυξήσει την παραγωγή, γιατί αυτή αποτελεί τη βάση της ζωής και τη βάση του πολιτισμού. Και για να καλλιερέψει η παραγωγή, πρέπει ο νέος πολίτης να μάθει τα καινούρια μέσα που είναι μηχανικά και που εφαρμόζονται τόσο στη γεωργία όσο και στη βιομηχανία.⁸⁶⁶

Τα παραπάνω αφορούν την κοινωνία του «μέλλοντος» που επαγγέλλεται η Αριστερά. Στην παρούσα κοινωνία το παιδί συμμετέχει στους κοινωνικούς αγώνες και στο μαθητικό κίνημα. Στη μεταβατική κοινωνία επίσης το παιδί είναι αυτό το οποίο καλείται να γίνει μαχητής: «θα μάχεται με τα σφυροδρέπανα και με τα όπλα του μαρξισμού»,⁸⁶⁷ όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ι. Ιορδανίδης κατά τη συζήτηση του *Σχεδίου* για τον νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο το 1929. Από την άλλη πλευρά, προβάλλεται το ερώτημα μήπως στην ΕΣΣΔ, βάζοντας το παιδί «από πολύ νωρίς μέσα στα ενδιαφέροντα των ενήλικων ανθρώπων, στην κοινωνική πάλη, στην πολιτική ζωή, του σκοτώνουν πρόωρα την παιδικότητα του;»,⁸⁶⁸ όπως έθεσε το ερώτημα στον Α. Λουνατσάρσκι ο Δ. Γληνός κατά τη συνάντησή τους στην Αθήνα. Η παιδικότητα πάντως κατά τους κομμουνιστές δεν αναγνωρίζεται ούτε γίνεται σεβαστή από την αστική κοινωνία. Ενδιαφέρουσα αναλογία αποτελεί το γεγονός ότι κάποια χρόνια αργότερα η Ρ. Ιμβριώτη θα αναγνωρίσει ότι ο πόλεμος και η Κατοχή έκαμαν τα παιδιά να ωριμάσουν γρηγορότερα,⁸⁶⁹ ενώ ο *Ριζοσπάστης*, όπως αναφέραμε, θα καταγγέλλει την κατάσταση των παιδιών των λαϊκών νοικοκυριών. Πέρα όμως από τα παραπάνω, δεν φαίνεται να δίνεται άμεση απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε στον Α. Λουνατσάρσκι.

Τη νέα σχέση του ανθρώπου με τα αποτελέσματα του βιομηχανικού πολιτισμού και της τεχνικής ανάπτυξης μπορούμε να την ανιχνεύσουμε στην ευρύτερη φιλολογική παραγωγή που αφορά την πάλη του ανθρώπου στην κοινωνική και την οικονομική σφαίρα. Από τη λογοτεχνική παραγωγή της Αριστεράς την περίοδο του Εμφυλίου χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το μυθιστόρημα του Α. Πάρνη που συνδυάζει τις αναφορές για την τεχνική πρόοδο και του αγώνα του ανθρώπου να κατακτήσει τη σύγχρονη γνώση από τη μία πλευρά και από την άλλη να συμμετέχει στον αγώνα για την κοινωνική απελευθέρωση:

866. Στο ίδιο, 8-9.

867. Γληνός, «Ιορδανίδης», 1.

868. Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι», 5.

869. Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα παιδιά δεν παίζει», *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 5, (9 Ιουνίου 1945): 12.

– Σήμερα ένας μαχητής πρέπει να ξέρει ένα σωρό πράγματα... Σωστός μηχανικός πρέπει να ναι. Ο γέρος στεναχωριόταν. Απ' όλα αυτά που του μαθαίνανε καθημερινά μονάχα το μάουζερ του μπορούσε να πει με σιγουριά ότι τόξερε. Μα δεν τάβαζε κάτω. Κάθε τόσο έτρεχε στο διμοιρίτη: – Άντε Τραγιανέ... Βοήθα να σας φτάσω... Από παιδί σαν και σένα είμαι στην επανάσταση... Δε θέλω τώρα στα τελευταία να βρεθεί κάποιος να μου πει «Τράβα πίσω στα μετόπισθεν είσαι απόμαχος». Κατάλαβες,⁸⁷⁰

Ανάλογες θέσεις θα αποτελούν βασική θεματική στα αναγνωστικά των Ελλήνων της ΕΣΣΔ. Στα αναγνωστικά αυτά συναντάμε να τονίζεται η ανάγκη της πλατιάς συμμετοχής των νέων στον αγώνα για την οικονομική και τεχνική πρόοδο της χώρας.

Πιο γρήγορα θα προχωρίσουμε στο σοσιαλισμό αν θα κατορθώσουμε ν' ανικοδομήσουμε το νικοκiriό-μας με βási τις τελεφτές πρόοδες τις επιστίμεις κε τις τεχνικές. Μα για την επιτυχία-μας αφτί δεν χριάζοντε μονάχα μηχανές. Χριάζετε ακόμα, όλι ι εργαζόμενι που πέρνυν ενεργό μέρος στιν ικοδόμει τι σοσιαλιζμυ, να καταχτίσυν τιν τεχνικί... Σε μας ο εργάτις ο ίδιος ίνε νικοκίρις τις παραγωγίς, κε αν θα γνορίζι καλά, όχι μονάχα τι μηχανί με τιν οπία εργάζετε, μα κε όλι τι δυλιά τις φάμπρικας, όπου εργάζετε, τότε ι φάμπρικες κε τα εργοστάσια θα εργάζοντε έτσι πυ να μπορέζον όχι μονάχα να εκπλιρύνε μα κε να ιπερεκπλιρύνε όλα εκίνα που ανέθεσε ζ'αφτά ι XVII σινδιάσκεπει τι κόματος.⁸⁷¹

Στο ίδιο αναγνωστικό για την Γ' τάξη της Α' βαθμίδας βρίσκουμε ως προτροπή προς τους νέους τα λόγια του ίδιου του Ι. Στάλιν: «ι μπολσεβίκι πρέπει να καταχτίσουν την τεχνικί».⁸⁷²

Η καθυστερημένη αγροτική οικονομία, χωρίς την εκμηχάνιση της παραγωγής με τη χρήση πρωτόγωνων ξύλινων εργαλείων και την απουσία χρήσης λιπασμάτων, καθιστά το δημοτικό σχολείο (με το συγκεκριμένο περιεχόμενό του) περιττό για τα περισσότερα παιδιά.⁸⁷³ Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι εννοούμε ότι ίσως ήταν άχρηστο ένα τέτοιο δημοτικό σχολείο ακόμα και αν λειτουργούσε ως το σχολείο της πλατιάς μάζας του ελληνικού λαού, όπως το αντιλαμβάνονταν οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές. Με

870. Πάρνης, *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού*.

871. Σ. Ν. Πολιάνκι κ.ά., *Μαθόνοντας κε δυλέβοντας. Βιβλίο τυ πολιτεχνικί κόπυ για τιν ΙΙΙ τάκι τις 1 βαθμίδας το σκολίον τις πόλις κε τυ χοριύ*, μτφρ. Γιάγκος Κανονίδις (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 5-6.

872. Στο ίδιο, 5.

873. Ενδεικτικά για την παιδική ηλικία στην αγροτική κοινωνία της Ελλάδας, βλ.: Μαρία Παπαθανασίου, «Νεανικές ηλικίες και αγροτική κοινωνία στην Ελλάδα του πρώιμου 20ού αιώνα και του μεσοπολέμου», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο-Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 219-237.

άλλα λόγια, εκπλήρωνε ελλιπώς τον αναπαραγωγικό του ρόλο. Ο Β. Birtles παραστατικά περιγράφει το παζάρι της Άρτας:

ούτε στα παζάρια, ούτε σε κάποιο κατάστημα βρήκαμε να πουλιούνται αγροτικά εργαλεία, εκτός από μερικά μικρά. Δεν υπήρχαν μηχανήματα για άρμεγμα, τρακτέρ, αλωνιστικές μηχανές ή σταχωτές. Υπήρχαν πολλές τσάπες, μερικές μεταλλικές και άλλες ξύλινες και ακόμα περισσότερα απίστευτα πρωτόγονα ξύλινα δικράνια... Πάντως οι κατασκευαστές αυτών των ξύλινων εργαλείων μας είπαν ότι θα τα χάναμε αν βλέπαμε πόση δουλειά μπορούσαν να βγάλουν, χώρια που τα ξύλινα εργαλεία κόστιζαν φθηνότερα από τα μεταλλικά.⁸⁷⁴

Η ύπαρξη ισχυρών οικογενειακών δεσμών μέσα σε σφιχτές αγροτικές κοινότητες με παραδοσιακή οικονομική δραστηριότητα και παραγωγή για αυτοκατανάλωση δημιουργούν ένα πλαίσιο στο οποίο οι σύγχρονες κατηγορίες της παιδικότητας και της ατομικότητας πρέπει να θεωρηθούν ζητούμενα και όχι δεδομένες κατακτήσεις. Τα παραπάνω μάς ενδιαφέρουν από την άποψη ότι η Ελεύθερη Ελλάδα οικοδομήθηκε στα ορεινά χωριά της χώρας μας στα οποία υπάρχουν πολλές επιβιώσεις του παρελθόντος και επικρατεί η οικονομική καθυστέρηση. Το πώς είδε το ΕΑΜ τις περιοχές αυτές της χώρας και την κατάσταση του παιδιού και της οικογένειας σε αυτές μάς το αποκαλύπτει χαρακτηριστικά το παρακάτω κείμενο:

Σε ποια κατάσταση βρίσκεται σήμερα το παιδί στην περιοχή μας: Πείνα-Σκληρή δουλειά-Αμορφωσιά-Άσχημες συνθήκες (κάπνισμα, χαρτοπαίξια)⁸⁷⁵-Σε πολλές περιπτώσεις και αλητοποίηση. Αιτίες: Η φασιστική κατάχτηση-Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο (Σε πολλά χωριά το παιδί πρέπει να βγάξει το ψωμί του μόνο του δουλεύοντας σκληρά απ' τα δέκα του χρόνια)-Ακόμα η καθυστέρηση από μέρους των γονιών για μια στοιχειώδη πολιτισμένη ανατροφή-Κι όλα αυτά είναι η εκδήλωση όλης της αδιαφορίας, της διαφθοράς όλων των περασμένων καθεστώτων και ιδιαίτερα της Βασιλομεταξικής δικτατορίας με το διαφθορείο της ΕΟΝ.⁸⁷⁶

874. Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 50-51.

875. Σε μια όμορφη και εικονογραφημένη με έγχρωμα σκίτσα έκδοση του τμήματος Μόρφωσης-Διαφωτισμού του ΚΣ της ΕΠΟΝ διαβάζουμε ένα χαρακτηριστικό ποίημα που καλεί τα παιδιά να μην καπνίζουν. «Να μη βρίζεις/Μην καπνίζεις/Τσιγάρο στο στόμα σαν βάνεις/Υγεία κι' υπόληψη χάνεις/Οι καλοί μαθητές/Δε φουμάρουν ποτές/Κι' όσο κι αν κρύβεσαι και λες/"Δεν θα το μάθουν ποτές!"/Γελάστηκες φίλε!/Κι' αν μαδάς και μασσάς/Του δούσου τα φύλλα,/Σε τσάκωσα! Βρωμάς/Βρωμάς τσιγαρίλα!». Το βιβλιαράκι αυτό βρέθηκε χωρίς χρονολογία έκδοσης στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου. *Τ' αετόπουλο. Ο καλός μαθητής* ([χ.τ.]: Τμήμα Μόρφωσης-Διαφωτισμού του ΚΣ της ΕΠΟΝ, χ.χ.), 15.

876. ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα – Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.

Προς αυτό συνηγορεί άλλωστε και η μέριμνα των αντιστασιακών οργανώσεων να παρέχουν συμβουλές στη μητέρα για τη σύγχρονη υγιεινή,⁸⁷⁷ καθώς και την άθλησή τους.⁸⁷⁸ Η περίοδος της Κατοχής θα αποτελέσει και περίοδο έκρηξης Λόγων από την πλευρά της νεολαίας, αλλά και Λόγων για τη νεολαία και δυναμικής παρουσίας των νέων στα πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα. Δεν είναι τυχαίο ότι το *Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας*, ως επίσημο κείμενο μιας δυνάμει πολιτικής εξουσίας του τόπου μας, είναι το μοναδικό ανάμεσα σε άλλα σχέδια-νομοθετήματα για την παιδεία το οποίο είναι γραμμένο σε πρώτο πληθυντικό πρόσωπο, σαν να μιλάει δηλαδή η ίδια η νεολαία. Άλλωστε, οι συγγραφείς του, οι παιδαγωγοί της ΕΠΟΝ, εκφράζουν ακριβώς αυτό το νεολαιίστικο κίνημα της εποχής της Κατοχής.

Οι συνθήκες της ένοπλης πάλης, τόσο στην ύπαιθρο όσο και στα αστικά κέντρα, είναι ιδιαίτερα σκληρές, χωρίς να λείπουν τα αιματηρά επεισόδια. Στη 2η επέτειο του «Όχι», μαθητές και φοιτητές συγκροούνται με Ιταλούς στρατιώτες μπροστά στο Πολυτεχνείο. Έτσι, ο Γ. Θεοτοκάς για τη διαδήλωση στις 5 Μαρτίου που έγινε στην Αθήνα γράφει για τη μαχητικότητα των νέων: «αυτή η νεολαία δεν διαλύεται πια ούτε από τα άρματα μάχης».⁸⁷⁹ Οι οργανώσεις των νέων του ΕΑΜ, της ΕΠΟΝ και των Αετόπουλων θα έχουν έντονες αναφορές στον ένοπλο αγώνα των ανταρτών και στα κατορθώματα του ΕΛΑΣ. Άλλωστε, από τους 21.984 επονίτες της Αθήνας οι 3.190 είχαν περάσει σε στρατιωτικά καθήκοντα.⁸⁸⁰ Η ΕΠΟΝ λοιπόν λειτούργησε σε στενό δεσμό με τη συνολικότερη παρουσία και δράση του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ. Άλλωστε, ένας αντάρτικος στρατός, χωρίς την ύπαρξη επίσημων μηχανισμών στήριξης, δεν μπορεί παρά να στηριχθεί στον ίδιο τον πληθυσμό για την τροφοδοσία του, την επιμελητεία του, τη στρατολογία νέων μαχητών, την παρακολούθηση του εχθρού κ.λπ.⁸⁸¹

Ανάλογη προβολή των πολεμικών κατορθωμάτων θα κάνουν και τα διάφορα έντυπα του εαμικού χώρου, όπως και αργότερα του ΔΣΕ. Ένα κείμενο του Δεκέμβρη του 1944 (ίσως μέσα στα Δεκεμβριανά) που προοριζόταν για τον τηλεβόα διακηρύσσει:

Αετόπουλα! Όλος ο κόσμος πολεμάει για τη λευτεριά. Πολεμάει για την πατρίδα που μας μάθανε στο σχολείο να την αγαπάμε. Κι' εμείς πολεμούσαμε τους

877. Άγνωστος συγγραφέας, «Ο βρεφικός σταθμός του Μπούλκες. Ένα ίδρυμα με σοβαρή αποστολή», *Φωνή του Μπούλκες. Όργανο της ελληνικής κοινότητας Μπούλκες*, 22/11/1947, 1.

878. Μαριάννα Σφακιανάκη, «"Γερά μυαλά μέσα σε γερά σώματα". ΕΠΟΝ και αθλητισμός, μια πρώτη προσέγγιση», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 414-422.

879. Γιώργος Θεοτοκάς, *Τετράδια ημερολογίου 1939-1953*, επιμ. Δημήτρης Τζιόβας (Αθήνα: Εστία, 2003), 416.

880. Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 73.

881. Δημήτρης Βλαντάς, *Εμφύλιος πόλεμος*, τ. 3, μέρος 2ο (Αθήνα: Γραμμή, 1981), 12.

γερμανούς. Κάναμε τους συνδέσμους. Κουβαλούσαμε σφαίρες στον Ε.Λ.Α.Σ.-
Βοηθούσαμε τα μεγάλα μας τ' αδέρφια της Ε.Π.Ο.Ν.⁸⁸²

Ανάλογα, η *Εξόρμηση* θα περιγράψει πώς μια ομάδα μικρών παιδιών, παίζοντας με τα ψεύτικα όπλα της, προκάλεσε πανικό σε μια μονάδα του Εθνικού Στρατού.⁸⁸³ Σχετικά με αυτό το σημείο θα διατυπωθούν κατηγορίες κατά του ΕΑΜ, ότι δηλαδή οι κομμουνιστές σπλίζουν και 14χρονα παιδιά.⁸⁸⁴ Ωστόσο, στο ευρύτερο πολιτικό κλίμα της εποχής, με την έξαρση του πόθου για την απελευθέρωση, τα αδιέξοδα της καθημερινής επιβίωσης αλλά και τα πολιτικά πάθη, η νεολαία φαίνεται ότι ακολουθεί την ευρύτερη κοινωνική πρακτική της σύγκρουσης και της χρήσης βίας. Για παράδειγμα, ο Ι. Χανδρινός αναφέρει ότι το Θ' Γυμνάσιο αρρένων Αθηνών στην πλατεία Κουμουνδούρου αποτελούσε από το 1943 εστία αντικομμουνιστικής συσπείρωσης και καταξιώθηκε ως «το γυμνάσιο όπου θρονιάστηκε η χίτικη ψυχή» με ελεύθερη οπλοφορία για τους μαθητές.⁸⁸⁵

Αν για τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς ανεξαρτήτως πολιτικής τοποθέτησης η ανάπτυξη της εσωτερικής πειθαρχίας και η ελεύθερη έκφραση των παιδιών είναι ουσιαστικά για την οικοδόμηση της γνώσης, για τους αριστερούς η έννοια της υπευθυνότητας, της ελευθερίας και της εσωτερικής πειθαρχίας δεν εξαντλείται μέσα στη σχολική τάξη ούτε στα όρια του ατόμου. Αντίθετα, ο κάθε μαθητής έχει να δώσει λόγο στην ίδια την κοινωνία, η οποία επενδύει σε αυτόν και περιμένει από αυτόν να συμμετέχει στην παραγωγή. Αυτή η κοινωνία και η δυναμική της εξέλιξη περιλαμβάνουν τρεις διακριτές μορφές: α) την προεπαναστατική κοινωνία, την κοινωνία μέσα στην οποία τα καταπιεσμένα στρώματα διεξάγουν τον πολιτικό και οικονομικό τους αγώνα, β) τη μεταβατική κοινωνία, μέσα στην οποία η νίκη του προλεταριάτου δεν απαλείφει τον ταξικό αγώνα, αλλά δίνει στην εργατική τάξη την κατοχή του κρατικού μηχανισμού, και γ) τη σοσιαλιστική κοινωνία, που πορεύεται προς τον κομμουνισμό. Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* για την περίπτωση της ΕΣΣΔ:

Όταν το σύνθημα ήταν η γρήγορη εκβιομηχάνιση της χώρας που έπρεπε να βοηθήσει ο καθένας στην πραγματοποίησή της, ένα από τα πιο αξιόλογα ρωσικά περιοδικά έγραψε, πως πρέπει οι δάσκαλοι να φροντίζουν έτσι και να δίνουν στα παιδιά να καταλάβουν, πως δεν πρέπει να μένουν στάσιμα. Γιατί έτσι

882. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Προσοχή! Προσοχή! [ΕΠΟΝ Αθήνας], Δ: Ποικίλα, 06: Κείμενα για τηλεβόες, έγγρ. αριθμ. Δ.00036/01, 12/1944.

883. Άγνωστος συγγραφέας, «Τους κυνηγούν και τ' αετόπουλα», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

884. Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 73.

885. Στο ίδιο, 91.

καθυστερούν επί ένα χρόνο χιλιάδες νέοι εργάτες, που θα πάρουν, μέρος στην παραγωγή, για να πετύχει το κοινωνικό σχέδιο για τη βιομηχανοποίηση της χώρας. Το ρωσικό σχολείο ξέρει «την κοινωνικά χρήσιμη δουλειά». Αυτή είναι η μεγαλύτερη αποστολή κάθε πολίτη και κάθε σχολείου, για την καλλιτέρευση της ζωής των εργαζομένων, για τον πολιτισμό.⁸⁸⁶

Η κινητοποίηση των παιδιών και η σχολική τους προσπάθεια στηρίζονται σε μια πραγματική ανάγκη, όχι μόνο για το άτομο και την εσωτερική ζωή της σχολικής κοινότητας, αλλά και για την ίδια την κοινωνία. Ταυτόχρονα, η καθυστέρηση στο ζήτημα της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο πρόβλημα ατομικό, πρόβλημα του μαθητή, αλλά ολάκερο κοινωνικό ζήτημα, που καθυστερεί την παραγωγική προσπάθεια όλης της κοινωνίας.

Για να λειτουργήσει το σχολείο, πρέπει να υπάρχει ένα πνεύμα δημοκρατικό μεταξύ των μαθητών και των δασκάλων και μεταξύ των ίδιων των μαθητών. Σύμφωνα με τις αρχές της προοδευτικής παιδαγωγικής, αυτό πραγματώνεται με τη σχολική κοινότητα. Την τεκμηρίωση της σχολικής κοινότητας μας τη δίνει παραστατικά ο Μ. Παπαμαύρος στο μικρό του βιβλίο *Η σχολική κοινότητα*. Εκεί, αντλώντας από τις εμπειρίες του από τα εξοχικά παιδαγωγεία της Γερμανίας και το Μαράσλειο διδασκαλείο, σημειώνει ότι

κάθε σχολική Κοινότητα γεννιέται και αναπτύσσεται μόνη της και στην εξέλιξή της παίρνει δική της μορφή και έχει τη δική της ζωή και τα δικά της προβλήματα, που μπορεί να μην υπάρχουν σε καμιά άλλη Κοινότητα. Κάθε κοινότητα δηλαδή αποχτά με τον καιρό δική της φυσιογνωμία.⁸⁸⁷

Έτσι, κατά τον Μ. Παπαμαύρο οι παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η σχολική κοινότητα είναι: 1) η αρχή της ανάπτυξης πλούσιας παιδικής ζωής, 2) η αρχή της περιορισμένης ελευθερίας, 3) η αρχή της αυτενέργειας, η οποία αναφέρεται στην αυτενέργεια όχι στο επίπεδο της μεθόδου διδασκαλίας, αλλά στο επίπεδο της ίδιας της κοινότητας, δηλαδή τη διεργασία της ομάδας, 4) η αρχή της ικανοποίησης της ατομικής και κοινωνικής ζωής, η οποία σημαίνει ότι η καλλιέργεια της ατομικότητας πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική κοινότητα.⁸⁸⁸ Τη σημασία της σχολικής κοινότητας τονισμένη από τη σκοπιά της γενικής διοίκησης της παιδείας θα υπογραμμίσει και ο *Νέος Δρόμος*, ο οποίος στηρίζει τη διοίκηση της παιδείας πάνω σε δύο γενικές αρχές: α) στην αποκέντρωση και β) στην αυτοδιοίκηση. Η αυτοδιοίκηση, μεταξύ άλλων, εδράζεται στη λειτουργία της σχολικής κοινότητας των παιδιών ως το όργανο της αυτοδιοίκησής τους.⁸⁸⁹

886. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

887. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η Σχολική Κοινότητα* (Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1927), 3.

888. Στο ίδιο, 16-34.

889. Άγνωστος συγγραφέας, «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες», 7-8.

Η σχολική κοινότητα θα προταθεί στο «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου» ως συστατικό στοιχείο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Εδώ βέβαια, αντίθετα από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς, γίνεται η διάκριση μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της μελλοντικής σοσιαλιστικής κοινωνίας. Έτσι, στο πλαίσιο του αστικού κράτους με τον συγκεντρωτισμό του και τον κυρίαρχο ρόλο του Υπουργείου Παιδείας κύριο αίτημα αποτελεί η αποκέντρωση μαζί με την πλατιά αυτοδιοίκηση. Αναφορικά με τους μαθητές, ένα από τα τρία συστατικά της εκπαίδευσης (τα άλλα είναι ο δάσκαλος και οι γονείς), ζητούμενο είναι τα παιδιά να αυτοδιοικούνται από τη σχολική κοινότητα. Η κοινότητα αυτή αποτελεί «οργανικό θεσμό» για όλα τα σχολεία όλων των βαθμών και συμμετέχουν σε αυτή με συμβουλευτική ψήφο οι δάσκαλοι και η σχολική επιτροπή.⁸⁹⁰ Παραπέρα, στη σοσιαλιστική κοινωνία η σχολική κοινότητα «έχει γνώμη για όλα τα ζητήματα του σχολείου που αφορούν τα παιδιά. Για ορισμένα ζητήματα παίρνει αποφάσεις, για άλλα διατυπώνει προτάσεις και γνώμες στον σύλλογο των δασκάλων και στη σχολική επιτροπή».⁸⁹¹

Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα διακηρύξουν την ανάγκη ανάπτυξης της συνεργατικότητας και της κοινωνικότητας μέσα στο σχολείο, ασκώντας παράλληλα έντονη κριτική στην ατομικιστική οργάνωση της εργασίας και στον εγωκεντρισμό του παλιού σχολείου. Η Αριστερά με τη σειρά της θα έρθει να ασκήσει ανάλογη κριτική στους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Τώρα όμως ο ατομικισμός δεν γεννιέται πάνω στο έδαφος της μεθόδου και στην έλλειψη κοινωνικής ζωής, αλλά στην ανταγωνιστική φύση της καπιταλιστικής κοινωνίας που διαποτίζει και το σχολείο. Έτσι, αναφέρεται σε φυλλάδιο της ΕΠΟΝ ότι

το σημερινό σχολείο είναι ατομικιστικό, δεν αναπτύσσει καμιά κοινωνικότητα. Το κάθε παιδί μορφώνεται για τον εαυτό του, για να μπορέσει να ζήσει μέσα στο μεγάλο ανταγωνισμό... Η συμφιλίωση, η στενή συνεργασία ατόμου και συνόλου θα γίνει μέσα σ' ένα σχολείο που στηρίζεται σε άλλη κοινωνία, όπου δεν υπάρχει εκμετάλλευση.⁸⁹²

Για τους αριστερούς παιδαγωγούς όλη η κινητοποίηση και η περιπέτεια της Κατοχής έχουν συνέπειες πάνω στα παιδιά. Η Ρ. Ιμβριώτη πιστεύει ότι ο χαρακτήρας και η φύση των παιδιών έχουν αλλάξει μετά τις συνθήκες που βίωσαν στην Κατοχή και στην Αντίσταση. Οι ανάγκες τους και οι απαιτήσεις τους είναι περισσότερες. Τα παιδιά έχουν ωριμάσει πρόωρα και αναγκαστικά μέσα σε αυτές τις συνθήκες, γεγονός που ρίχνει επιπρόσθετα καθήκοντα στην εκπαίδευση. «Δε χωράει πια τούτο το κορμί στο παλιό θρανίο κι ούτε η αντάρτισσα ψυχή του μέσα στην παλιά τάξη. Είναι τα παιδιά που έπαιξαν με

890. Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 9.

891. Στο ίδιο, 4.

892. ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 5.

το θάνατο τη ζωή τους 1.460 μέρες ή καλύτερα 35.040 ώρες... Άλματα έχει κάνει η νέα γενιά μέσα σε 4 χρόνια». ⁸⁹³ Τα βιώματα αυτά των παιδιών οφείλουν να ενεργοποιήσουν όλες τις δυνάμεις του τόπου, οι οποίες οφείλουν να αντιληφθούν τις άμεσες ανάγκες της χώρας για ανοικοδόμηση και ανασυγκρότηση όλων των τομέων και κυρίως της εκπαίδευσης. Άλλωστε με τη δράση τους οι αντιστασιακές οργανώσεις των νέων μέσα στην Κατοχή έχουν κινητοποιηθεί για τη διεκδίκηση των συσσιτίων, του ανοίγματος των σχολείων κ.λπ.

Για τον τρόπο με τον οποίο γίνονται αντιληπτές η παιδικότητα και ταυτόχρονα η συμμετοχή των παιδιών στο εαμικό κίνημα μέσα από την ΕΠΟΝ και τα Αετόπουλα είναι χαρακτηριστικό το παρακάτω κείμενο:

Ε.Π.Ο.Ν. και Παιδί+ Ο ηθικοπλαστικός και διαπαιδαγωγικός χαρακτήρας της Ε.Π.Ο.Ν. είναι πιο έντονος ιδιαίτερα σε σχέση με το πιο εύπλαστο υλικό το παιδί-Στηρίζεται στην επιστημονική μελέτη των ιδιοτήτων του παιδιού και στην επιδίωξη η αυριανή κοινωνία ναχη το καλλίτερο ανθρώπινο υλικό-Βασικές προϋποθέσεις: Γερό σώμα... Καλλιέργεια με το παιχνίδι τη ψυχαγωγία το σκολείο διανοητικά και ψυχικά όλων των καλών ιδιοτήτων του και συστηματικό χτύπημα των αδυναμιών και κακών τάσεων. Στον αγώνα για την κατάκτηση όλων αυτών το ίδιο το παιδί συμμετέχει με παραδειγματικό τρόπο (διαδήλωση στ' Αγρίνι, κινητοποίηση στην Άμφισσα για παιδικά συσίτια κλπ). Η συμμετοχή του στο σημερινό Εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα (σαν σύνδεσμος, πληροφοριοδότης ακόμα ο ενθουσιασμός που δίνει στο σπίτι στους μεγάλους με τα τραγούδια με τα παιχνίδια του είναι σημαντικός) γίνεται με την ξεχωριστή εθνική προοδευτική αγωγή που του δίνει η Ε.Π.Ο.Ν. ⁸⁹⁴

Βλέπουμε από τη μία πλευρά να προβάλλεται και να αναδεικνύεται η παιδική ηλικία, να τονίζεται η ανάγκη για την τήρηση κανόνων υγιεινής και για την ορθή διαπαιδαγώγηση του παιδιού, αλλά παράλληλα να προβάλλεται η πολύπλευρη συμμετοχή του στον εθνικό αγώνα.

Αν η γνώση για τους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές αποτελεί την εστία η οποία έχει ως καύσιμη ύλη τα κέντρα ενδιαφέροντος και η οποία προσεγγίζεται μόνο μέσω της μαθητικής κοινότητας, για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς και την Αριστερά γενικότερα το σύνολο αυτό αποτελεί μία μόνο από τις εστίες της παιδικής προσπάθειας. Η συμμετοχή στην οργανωμένη ζωή των νεανικών οργανώσεων, η πάλη για τη βελτίωση του σχολείου, το στενό δέσιμο του παιδιού με τους σκοπούς του κοινωνικού συνόλου και η αμφίδρομη πολλαπλή σύνδεση ατόμου κοινωνίας και ατομικής

893. Ιμβριώτη, «Τα παιδιά δεν παίζει», 12.

894. ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα – Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.

παραγωγικής προσπάθειας με την κεντρικά σχεδιασμένη οικονομική δράση της κοινωνίας συγκροτούν ένα πολυεδρικό σύνολο, στο οποίο ο μαθητής έχει νέους κοινωνικούς δεσμούς που υπερβαίνουν κατά πολύ την αντίληψη για τη σχολική κοινότητα των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών. Δίκαια ή άδικα, οι τελευταίοι θα θεωρήσουν αυτό το σύνολο προπαγάνδα, επιβολή του Κόμματος πάνω στο σχολείο και στο περιεχόμενο της μάθησης. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εφαρμογές της ΠΕΕΑ απέχουν από αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προπαγάνδα και διατηρούν το παιδαγωγικό τους περιεχόμενο. Οπωσδήποτε, όμως, ανατρέχοντας στην ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εφαρμογών της κομμουνιστικής Αριστεράς, μπορούμε να διαπιστώσουμε άμεσες αντιστοιχίσεις μεταξύ των αναγνωστικών βιβλίων, για παράδειγμα, και της τρέχουσας πολιτικής και των αποφάσεων του Κόμματος. Έτσι, σε παιδικά περιοδικά της εποχής μετά τη ρήξη με τον Τίτο συναντάμε κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά και περιγράφουν με ακραίο και ωμό τρόπο «τον προδότη Τίτο». Αξίζει να αναφέρουμε ότι λίγα χρόνια αργότερα και παρά το γεγονός ότι σε πολλά κομμουνιστικά κόμματα έγιναν εκτελέσεις υποτιθέμενων τιτοϊκών πρακτόρων που ομολόγησαν «τα εγκλήματά τους», οι σχέσεις της ΕΣΣΔ με τη Γιουγκοσλαβία του Τίτο εξομαλύνθηκαν.⁸⁹⁵ Έτσι, στο περιοδικό *Αετόπουλα* χαρακτηριστικά διαβάζουμε σε σκετς με τίτλο «Τα παιδιά μας στη Γιουγκοσλαβία του προδότη Τίτο», αρχικά για την υπόθεση και τη σκηνοθεσία του έργου:

Μέσα σ' ένα απομονωτήριο βρίσκεται η Ανούλα και ο Κώστας. Είναι ελληνόπουλα. Στο απέναντι ο Ηλίας και η Μίλκα, μακεδονόπουλα. Κλείστηκαν, ξυλοκοπήθηκαν, γιατί ήταν επικεφαλής σε μια διαμαρτυρία ενάντια στους Τίτικούς, που πήγαν να χωρίσουν τα ελληνόπουλα από τα μακεδονόπουλα. Ακούστε: ΚΩΣΤΑΣ: Ανούλα, Ανούλα πονάς; ΑΝΟΥΛΑ: Όχι Κώστα. Λίγο, πολύ λίγο. ΚΩΣΤΑΣ: Άκουσε. Να το θυμάμαι Ανούλα. Θάρθει η μέρα που οι τιτικοί προδότες θα δώσουν λόγο. ΑΝΟΥΛΑ: Κώστα. Μην υψώνεις έτσι τη φωνή σου. ΚΩΣΤΑΣ: Άσε με Ανούλα. Τι περισσότερο θα με κάνουν; Κλεισμένος, ξυλοκοπημένος, νηστικός, εσύ σε κακά χάλια... Οι άτιμοι! Οι πουλημένοι...! Είναι προδότες! ΑΝΟΥΛΑ: Ευτυχισμένα τ' άλλα τ' αδερφάκια μας, Κώστα, στις Λαϊκές Δημοκρατίες! Αχ! Εμείς πώς πέσαμε σε τέτια προδοτικά χέρια; ΚΩΣΤΑΣ: Φορούσαν τότε ακόμα τη μάσκα του δημοκράτη. Τώρα που ξεσκεπάστηκαν τους βλέπεις ποιοι είναι; Τρομοκράτες, λαογάρτες, δολοφόνοι, προδότες,

895. Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα*, 94. Ανάλογες πρακτικές περιορισμού και απαγορεύσεων συναντάμε τη δεκαετία του 1930 στην ΕΣΣΔ αναφορικά με τη διδασκαλία των ποιημάτων του Μαγιακόφσκι. Έτσι, η Λίλη Μπρικ στα τέλη του 1935 έγραψε στον ίδιο τον Στάλιν για να διαμαρτυρηθεί μεταξύ άλλων για το ότι με εντολή του Κομισαριάτου της Παιδείας είχαν αποκλειστεί από τα διδακτικά προγράμματα τα ποιήματα «Λένιν» και «Πάμε καλά» του Μαγιακόφσκι. Μήτσος Αλεξανδρόπουλος, *Ο Μαγιακόφσκι. Τα εύκολα και τα δύσκολα* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000), 381.

δε διαφέρουν σε τίποτα από τους μοναρχοφασίστες... ΗΛΙΑΣ: Χώρισαν τα παιδάκια Κώστα, με το πιο βάρβαρο τρόπο. Εκείνα αγκαλιασμένα μεταξύ τους: ελληνόπουλα και μακεδονόπουλα, δεν ήθελαν με κανένα τρόπο να χωρισουν. Κλάματα Φωνές... -Μας πήρατε τους δασκάλους μας, φώναζαν τα παιδιά. Μας πήρατε τις ομαδάρχισσές μας και τώρα μας χωρίζετε από τ' αδέρφια μας!... ΧΩΡΟΦΥΛΑΚΑΣ: Α!... Είστε όλα παιδιά του ΚΚΕ, παιδιά του Ζαχαριάδη...! Που είναι όμως τώρα το ΚΚΕ; Πάει σας άφησε! Σας πρόδωσε; ΚΩΣΤΑΣ: Το Κόμμα μας είναι πάντα κοντά μας, κοντά στο Λαό μας. Το Κόμμα μας, στάθηκε πάντα κοντά του και θα σταθεί ως το τέλος. ΗΛΙΑΣ: Όσες ψευτιές κι αν πείτε για το Κόμμα μας, για το Ζαχαριάδη, δεν μας ξεγελάτε. ΜΙΛΚΑ: Ούτε οι ψευτιές σας, ούτε ο χωρισμός, ούτε η τρομοκρατία, θα μας λυγίσει. ΑΝΟΥΛΑ: Μας πήρατε τους δασκάλους, τις ομαδάρχισσες, και τώρα μας χωρίζετε, νομίζοντας πως κάτι θα πετύχετε.⁸⁹⁶

Σε σχέση με το παραπάνω απόσπασμα, το οποίο απευθύνεται σε παιδιά και παρά τη γραφικότητά του, μπορούμε να σημειώσουμε τα παρακάτω: α) καλλιεργεί την προσωπολατρία και την πίστη στο Κομμουνιστικό Κόμμα. Τα στοιχεία αυτά διαπιστώνονται και σε πολλά ακόμη αναγνωστικά των σοσιαλιστικών χωρών· β) μεταφέρει στο επίπεδο των παιδιών τις πολιτικές συγκρούσεις που έλαβαν χώρα εντός του σοσιαλιστικού στρατοπέδου με τη σύγκρουση Τίτο-Στάλιν.⁸⁹⁷ γ) ασκεί κριτική στην πολιτική που ακολούθησε ο Τίτο όσον αφορά το μακεδονικό ζήτημα, μια πολιτική η οποία προκάλεσε τριβές μεταξύ των Γιουγκοσλάβων και των Ελλήνων κομμουνιστών.⁸⁹⁸

Η ουσιαστική διαφορά των φιλελεύθερων παιδαγωγών και των αριστερών είναι η αναγνώριση της πραγματικότητας που βιώνει το παιδί. Για τους αριστερούς παιδαγωγούς η πραγματικότητα αυτή είναι ταξική. Το παιδί δεν μπορεί παρά να συμμετέχει και να συμμερίζεται τις ανησυχίες της κοινότητας και της οικογένειάς του αναφορικά με τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Η πραγματικότητα της ταξικής πάλης, η πραγματικότητα της ξενικής κατοχής της χώρας και αργότερα η πραγματικότητα της ξένης παρέμβασης και του «μοναρχοφασισμού» εισχωρούν στον παιδικό κόσμο και στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Εδώ ας μη ξεχνάμε ότι η Αριστερά τόνισε ότι η αγωγή δεν είναι ατομικιστική, αλλά έχει κοινωνικό περιεχόμενο. Το περιεχόμενο των αναγνωστικών του Βουνού είναι χαρακτηριστικό ως προς αυτή την κατεύθυνση. Μπορούμε μάλιστα να υποστηρίξουμε ότι το υλικό των αναγνωστικών αυτών βρίσκεται σε άμεση

896. Άγνωστος συγγραφέας, «Τα παιδιά μας στη Γιουγκοσλαβία του προδότη Τίτο (Σκέτες)», *Αετόπουλα. Περιοδικό για τα ξηνητεμένα ελληνόπουλα*, τχ. 18-19 (Ιούνιος-Ιούλιος 1950): 33-34 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

897. Βλ. ενδεικτικά: William E. Griffith, *Albania and the Sino-Soviet Rift* (Cambridge: MIT Press, 1963).

898. Μετά την εξομάλυνση των σχέσεων του Τίτο με τη Σοβιετική Ένωση στις αρχές του 1956, το Πολιτικό Γραφείο δίνει εντολή στην επιτροπή διαφώτισης να αποσύρει από την κυκλοφορία τα βιβλία που γράφουν ενάντια στον Τίτο, τα οποία είναι γραμμένα τόσο στην ελληνική όσο και στη μακεδονική γλώσσα. Άννα Ματθαίου και Πόπη Πολέμη, *Η εκδοτική περιπέτεια των Ελλήνων Κομμουνιστών 1947-1968. Από το βουνό στην υπερορία* (Αθήνα: Βιβλιόραμα/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2003), 96-99.

συνάφεια με τα κείμενα της ΕΠΟΝ, γεγονός που σημαίνει ότι οι παιδαγωγοί της ΕΠΟΝ που συμμετείχαν και στη συγγραφή των αναγνωστικών έλαβαν υπόψη τους αυτή την πραγματικότητα που συγκροτούσε η κινηματική ανάπτυξη των νέων. Ανάλογες διηγήσεις μπορούμε να εντοπίσουμε σε όλα τα αριστερά ή νεανικά έντυπα της εποχής. Μικρά παιδιά (Αετόπουλα ή Επονίτες) που με διάφορους τρόπους συμμετέχουν στον ένοπλο αγώνα και βοηθούν τις δυνάμεις του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ ή του ΔΣΕ αργότερα.

Συνέπεια της αντίληψης αυτής είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσής τους. Στην Κατοχή το γεγονός αυτό θα εκφραστεί βέβαια κυρίαρχα στο ζήτημα των μαθητικών συσσιτίων, που είναι θέμα πρώτης ανάγκης για τη διασφάλιση της ζωής. Στο περιοδικό *Ο Μαθητής* διαβάζουμε ότι οι μαθητές δραστήρια κινήθηκαν για την ίδρυση συσσιτίων.⁸⁹⁹ Τη λογική της παρέμβασης του ΕΑΜ στα παιδιά και τους εφήβους την αποκαλύπτει και το κείμενο της Έκθεσης του Συμβουλίου της ΕΠΟΝ Θεσσαλίας το 1944, όπου χαρακτηριστικά αναφέρει ότι

είναι πρωτοφανές το θέαμα της συμμετοχής των μικρών παιδιών στον Εθνικό Αγώνα. Προσφέρουν πολλά. Στις αρχές αυθόρμητα από την τάση που έχει το μικρό παιδί να μιμείται. Μετά σε πολλές περιοχές άρχισε να συνειδητοποιείται ως ένα βαθμό. Αυτό το ξεσκήμα του παιδιού αυθόρμητο και μη μας οδήγησε στην ανάγκη να μελετήσουμε το πρόβλημα της ενεργής συμμετοχής του στον εθνικό αγώνα, το πρόβλημα της διάπλασης του χαρακτήρα του, της ανατροφής του... Στα σχολεία οργανώσαμε τα παιδιά μ' ένα μικρό Επονίτη για αρχηγό, κι ένα Αετόπουλο ή Αετοπούλα υπαρχηγό. Δώσαμε σαν περιεχόμενο δουλειάς, την οργάνωση της Σχολικής του ζωής, την ψυχαγωγία, το παιχνίδι, την ανατροφή του με καλούς τρόπους, την ανάπτυξη του αισθήματος της αλληλεγγύης, της λατρείας στους αντάρτες και αγωνιστές του λαού... Και τώρα τελευταία πήραν ενεργότατο μέρος στις κινητοποιήσεις για το άνοιγμα των Σχολείων για τα συσίτια και ενάντια στην επιστράτευση.⁹⁰⁰

Το κείμενο αυτό μας αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύχθηκε το παιδικό κίνημα, έξω από το σχολείο. Η ανάγκη να έχει κάποιο περιεχόμενο το κίνημα αυτό, εκτός από τη βοήθεια των παιδιών προς τις οργανώσεις του ΕΑΜ και του ΕΛΑΣ, οδήγησε στην κινητοποίηση για το άνοιγμα των σχολείων, την πολιτιστική έκφραση και διεκδίκηση των συσσιτίων. Το ίδιο κείμενο συνεχίζοντας θέτει τα προβλήματα για παραπέρα ανάπτυξη και οργάνωση της νεολαίας:

899. Ν. Σ., «Μαθητικά συσίτια», *Ο Μαθητής. Μαθητικό περιοδικό-Βγαίνει κάθε 15 μέρες*, τχ. 1 (15/12/1945): 13-14 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

900. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Θεσσαλία (23/2/1943-23/2/1944), 1η Επέτειος/Έκθεση [ΕΠΟΝ/Συμβούλιο περιοχής Θεσσαλίας], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00159, 1944.

Συμπεράσματα. 1) Το παιδί μπορεί να γίνει δύναμη εθνική. 2) Μπορούμε σε πολλές περιοχές από τώρα να πάρουμε στα χέρια την υπόθεση της διαπαιδαγώγησής του. 3) Το πρόβλημα του παιδιού και ιδιαίτερα τη φόρμα του που θα πάρει η οργάνωσή του και οι τρόποι καθοδήγησης, πρέπει να γίνουν αντικείμενο μελέτης από ειδικούς παιδαγωγούς. Να πετύχουμε να πάρουμε την πείρα του πιονέριου κινήματος της Σοβ. Ρωσίας, των Σοκόλ της Τσεχοσλοβακίας. 4) Βάζουμε σαν το τόπο οργάνωσης του παιδιού το σχολείο και τις παιδικές οργανώσεις. 5) Προτείνουμε σαν μια μέθοδο κατάχτησης κι οργάνωσης του παιδιού τις πρότυπες υπο/κές (υποδειγματικές) ομάδες. Η προοπτική μας είναι ύστερα απ' τη φοίτηση των παιδιών στις πρότυπες ομάδες. Να δημιουργήσουμε τα έμβρυα μιας ημιανεξάρτητης παιδικής οργάνωσης που θα πάρει την τελική της φόρμα στα πλαίσια της Λαϊκής Δημοκρατίας.⁹⁰¹

Ζητούμενο είναι λοιπόν η συμμετοχή ειδικών παιδαγωγών (και μιλάμε για τις αρχές του 1944, πολύ πριν από τη συγκρότηση της ΠΕΕΑ), καθώς και η περαιτέρω αυτόνομη ανάπτυξη του παιδικού κινήματος, που θα ολοκληρωθεί στο πλαίσιο της μεταπελευθερωτικής Λαϊκής Δημοκρατίας. Ενδιαφέρουσα είναι η προτροπή του συντάκτη να γίνει μεταφορά της πείρας των πιονέρων της Ρωσίας, αλλά και του αθλητικού κινήματος του Σοκόλ της Τσεχοσλοβακίας.⁹⁰² Η αναφορά στο αθλητικό και συνάμα εθνικιστικό κίνημα των Σοκόλ είναι ενδιαφέρουσα, καθώς το κίνημα αυτό, που ξεκίνησε το 1862 και βοήθησε στην εθνική αφύπνιση των Τσέχων, αλλά και ευρύτερα των Σλάβων, δεν έχει σχέση με την Αριστερά, ενώ μετά την επικράτηση των κομμουνιστών στην Τσεχοσλοβακία θα υποτιμηθεί. Οι αναφορές αυτές και η σύνδεση του αθλητισμού με τον εθνικισμό που χαρακτήρισε και τον ελληνικό 19ο αιώνα και το γυμναστικό κίνημα στην Ελλάδα πιστεύουμε ότι φανερώνουν τις θεωρητικές αναζητήσεις και τη ρευστότητα εντός του εαμικού κινήματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των νέων και πρωτόφαντων εμπειριών της Αντίστασης μέσω παλαιών σχημάτων. Το κίνημα του Σοκόλ θα καταγγελθεί και από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* ως εθνικιστικό.⁹⁰³ Αξίζει να αναφέρουμε ότι στις συγκεκριμένες αναφορές απουσιάζει η πρακτική του «Κόκκινου Αθλητισμού», ο οποίος προβλήθηκε συστηματικά από τον *Ριζοσπάστη* του Μεσοπολέμου

901. Στο ίδιο.

902. Arnd Kruger και William Murray επιμ., *The Nazi Olympics: Sport, Politics, and Appeasement in the 1930s* (Urbana: University of Illinois Press, 2003), 9. Βλ. επίσης: Claire E. Nolte, *The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation* (New York: Palgrave Macmillan, 2002). Ακόμα: Γιάννης Ζαϊμάκης και Ελένη Φουρναράκη επιμ., *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015).

903. Ενδεικτικά αναφέρεται: «Κατά τηλεγραφήματα απ' την Πράγα, μέλη των σοκόλ (Σ. Ρ. φασιστικοί αθλητικοί σύλλογοι) επιτέθηκαν δολοφονικά ενάντια σε μια συνάντηση κόκκινων αθλητών στο Ντουξ. Κατά τη σύγκρουση, που επηκολούθησε, τραυματίστηκαν 24». Άγνωστος συγγραφέας, «Οι σοκόλ σε δράση», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 6/7/1932, 1 .

και ο οποίος αφορούσε τις αθλητικές δραστηριότητες ποικίλων εργατικών σωματείων και συνοικιών.

Μια άλλη πρακτική που οικοδομείται στις παραδοχές της Αριστεράς για το σχολείο και έχει την πηγή της στις εργασιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές της ΕΣΣΔ είναι η άμιλλα.⁹⁰⁴ Η έννοια αυτή απουσιάζει από τους εγχώριους αριστερούς μεταρρυθμιστές του Μεσοπολέμου και δεν εντοπίζεται στο εκπαιδευτικό έργο της ΠΕΕΑ. Την εντοπίζουμε όμως τόσο προπολεμικά όσο και την εποχή του Εμφυλίου σε διάφορες περιπτώσεις. Την έννοια της άμιλλας και την εφαρμογή της τη συναντάμε επίσης στα μεσοπολεμικά αναγνωστικά των ελληνόφωνων κατοίκων της ΕΣΣΔ, καθώς και στα μεταπολεμικά αναγνωστικά των χωρών του υπαρκτού σοσιαλισμού (για παράδειγμα, της Αλβανίας). Η άμιλλα ή καλύτερα η σοσιαλιστική άμιλλα είναι η έννοια του μη ανταγωνιστικού συναγωνισμού δύο ομάδων ανθρώπων ή δύο μονάδων (σχολικών, παραγωγικών, στρατιωτικών, εργαζομένων ή μαθητών) για το ποια ομάδα θα καλύψει πρώτη κάποιες συγκεκριμένες νόρμες και μεγέθη στη σφαίρα της παραγωγής ή της δραστηριότητας του σχολείου ή του πολέμου.⁹⁰⁵ Έτσι, για παράδειγμα, στην εφημερίδα *Εξόρμηση* διαβάζουμε ότι ένας λόχος του ΔΣΕ καλεί σε άμιλλα έναν άλλον λόχο.⁹⁰⁶ Στην εφημερίδα *Προς τη νίκη* βρίσκουμε ένα πιο ενδιαφέρον παράδειγμα από τον χώρο της εκπαίδευσης. Διαβάζουμε ότι η σχολή πολιτικών επιτρόπων πόλεων-υπαίθρου προχωρεί στην άμιλλα: ποια διμοιρία και ομάδα θα διακριθεί στην εκμάθηση του σαμποτάζ και γενικά σ' όλα τα μαθήματα (ελευθεροσκοπευτικά-πολιτικά).⁹⁰⁷ Η έννοια της σοσιαλιστικής άμιλλας διαπλέκεται με την ευρύτερη αντίληψη για τους κοινωνικούς δεσμούς και τη σύνδεση ατόμου κοινωνίας, καθώς και τον ρόλο του ανθρώπου στο νέο σοσιαλιστικό καθεστώς.

Ο διαφορετικός δρόμος και οι διαφορετικές αναγνώσεις τις οποίες ακολουθούν οι αριστεροί παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές θα φανούν ξεκάθαρα στα αναγνωστικά της Κατοχής: οι μαθητές και τα παιδιά είναι Αετόπουλα και Επονίτες, συμμετέχουν με τον τρόπο τους στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα. Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε ότι, αν η ανάπτυξη αυτής της πλευράς του στοχασμού των αριστερών μεταρρυθμιστών έγινε σε ένα ισορροπημένο σύνολο, στο οποίο τα παιδαγωγικά θεμέλια του οικοδομηματος υποστηρίζουν το ευρύτερο σύνολο, δεν συνέβη το ίδιο σε κάθε περίπτωση. Μέσα

904. Την έννοια αυτή καταφέραμε να την εντοπίσουμε στον μεσοπολεμικό *Ριζοσπάστη* και αναφέρεται σε δύο πράγματα: α) την άμιλλα, όπως εφαρμόζεται στη σφαίρα της παραγωγής στην ΕΣΣΔ, και β) την πώληση του *Ριζοσπάστη*. Ενδεικτικά, βλ.: Άγνωστος συγγραφέας, «Η άμιλλα για τη συγκομιδή στη Σοβ. Ένωση», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/8/1933, 3. Ακόμα: Άγνωστος συγγραφέας, «Απόψε κυκλοφορεί ο 12-σέλιδος της Πρωτοχρονιάς. Εμπρός για τις 25.000 φύλλα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/12/1933, 1.

905. Για το πώς πρέπει οι κομμουνιστές να οργανώνουν την άμιλλα, βλ.: Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, «Πώς να οργανώσουμε την άμιλλα», στο *Απαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 35 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986), 195-196.

906. Ανταποκρίτρια, «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», 2.

907. Άγνωστος συγγραφέας, «Η Σχολή Π.Ε. πόλεων-υπαίθρου προχωρεί στην άμιλλα», *Προς τη νίκη*, *Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας*, 23/3/1949, 1, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

στις συνθήκες της Κατοχής και του Εμφυλίου (ακόμα πιο έντονα) η αρχή της συμμετοχής των παιδιών στους ευρύτερους κοινωνικούς αγώνες ίσως μπορούμε να θεωρήσουμε ότι αυτονομήθηκε από το ευρύτερο παιδαγωγικό σύνολο το οποίο όριζε μια παιδαγωγική θεώρηση. Η περίπτωση που αναφέραμε παραπάνω με το σκετς που αφορούσε τον «προδότη Τίτο» είναι πιστεύουμε ενδεικτική αυτών των τάσεων της κομμουνιστικής παιδαγωγικής πρότασης.

Για την Αριστερά την περίοδο της Κατοχής το παιδί αναδεικνύεται σε πολιτικό υποκείμενο.⁹⁰⁸ Η χρήση του όρου «παιδικό κίνημα» υποδηλώνει την ανάπτυξη μιας κίνησης των παιδιών καθοδηγούμενης από τα ανώτερα όργανα του ΕΑΜ, την οργάνωση των εφήβων της ΕΠΟΝ, καθώς και την εποπτεία των ενηλίκων. Η κίνηση αυτή τοποθετεί το παιδί σε μια προοπτική οικοδόμησης του ευρύτερου λαϊκού κινήματος. Μάλιστα θεωρείται καταλύτης, παράγοντας ο οποίος μπορεί, μέσω των δικών του προβλημάτων, να προκαλέσει την κινητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας. Το ΕΑΜ θέτει ως θεματικές του παιδικού κινήματος το άνοιγμα των σχολείων, την εξεύρεση δασκάλων, την πολιτιστική έκφραση, την προστασία της μητρότητας, την ίδρυση βρεφικών σταθμών, τα παιδικά και μαθητικά συσσίτια. Όλα τα παραπάνω είναι τρόποι κινητοποίησης και νομιμοποίησης της καινοφανούς οργανωτικής συγκρότησης του εαμικού μπλοκ εξουσίας στην ύπαιθρο, αλλά και στα αστικά κέντρα. Η παραπάνω λογική αναπτύσσεται παράλληλα με το αίτημα της εθνικής απελευθέρωσης και του αγώνα για επιβίωση, ενός αγώνα που προκύπτει από τις συνθήκες της φτώχειας και της επισιτιστικής κρίσης της χώρας. Προκύπτει ότι η κίνηση αυτή είναι κίνηση έξω από τον παιδαγωγικό στοχασμό των αριστερών παιδαγωγών μεταρρυθμιστών. Η δική τους παρέμβαση μαρτυρείται στα ίδια τα εσωτερικά κείμενα της ΕΠΟΝ. Οι ειδικοί παιδαγωγοί θα έρθουν να οργανώσουν το περιεχόμενο της παρέμβασης πάνω σε παιδαγωγικές βάσεις και να προσφέρουν το ειδικό παιδαγωγικό φορτίο του σχολείου εργασίας στην παραπάνω κίνηση. Η θεσμοθέτηση στη σφαίρα της παιδείας, που επιχειρεί η ΠΕΕΑ, με την αξιοποίηση όλων των προπολεμικών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, που τώρα, μέσα στις συνθήκες της Κατοχής, συμμερίζονται το όραμά της, είναι ενδεικτική της παραπάνω προσπάθειας.

Μπορούμε λοιπόν να μιλήσουμε για συναρμογή του σχολείου εργασίας με το ευρύτερο παιδευτικό έργο του ΕΑΜ και την προσπάθεια να αναδειχτεί το παιδί σε έναν νέο πυλώνα της Εθνικής Αντίστασης, αλλά και των σχεδιασμών της μεταπελευθερωτικής Λαϊκής Δημοκρατίας. Το κύρος της Σοβιετικής Ένωσης, ο μεταπολεμικός της ρόλος ως υπερδύναμης και ως αποφασιστικού παράγοντα της νίκης κατά των δυνάμεων του Άξονα, μαζί με την ιδιαίτερη ανάδειξη του θεσμικού και πολιτικού έργου της ΕΣΣΔ από τους κομμουνιστές διεθνώς θα ανοίξουν τον δρόμο για την αξιοποίηση και τη μεταφορά προτύπων από την ΕΣΣΔ προς το ΕΑΜ και τις πρακτικές του. Οι νεανικές οργανώσεις, ο τρόπος οργάνωσής τους αλλά και οι στόχοι τους θα δεχτούν την επίδραση των

908. Για την κατασκευή μιας «νέας υποκειμενικότητας» μέσω του ΔΣΕ, βλ.: Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση*, 246.

ανάλογων σοβιετικών πρακτικών. Σε καθαρά εκπαιδευτικό επίπεδο αυτό θα εκφραστεί με την έννοια της άμιλλας, η οποία, όμως, λόγω των εξελίξεων του Εμφυλίου, δεν θα βρει πρόσφορο έδαφος εκπαιδευτικής αξιοποίησης. Το ίδιο ισχύει και για την προσωπολατρία, η οποία δεν θα προλάβει να εκφραστεί σε εκπαιδευτικό επίπεδο παρά μόνο την περίοδο μετά το 1950.

Η έννοια η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο του προπολεμικού μεταρρυθμιστικού στοχασμού είναι αυτή της μαθητικής κοινότητας. Η έννοια αυτή μέσα στην οργανωτική έκρηξη της Κατοχής θα έρθει να συναντήσει τις μαθητικές και νεανικές οργανώσεις του ΕΑΜ: την ΕΠΟΝ και τα Αετόπουλα. Ο περιορισμένος χρονικός ορίζοντας και οι ιδιόρρυθμες συνθήκες εφαρμογής των αριστερών εκπαιδευτικών προτάσεων δεν μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε (ως θεωρητικό ζήτημα, ως κωδικοποίηση) στον εκπαιδευτικό στοχασμό των αριστερών παιδαγωγών τον τρόπο με τον οποίο θα αξιοποιούσαν αυτά τα νέα δεδομένα. Γνωρίζουμε ότι οι γνωστοί παιδαγωγοί της Αριστεράς συμμετείχαν στο ΚΣ της ΕΠΟΝ και ακολούθησαν τις πολιτικές επιλογές του ΕΑΜ, αλλά δεν είχαν την άνεση της θεσμοθέτησης σε βάθος χρόνου και σε συνθήκες ειρήνης ώστε να παρατηρήσουμε τους θεσμούς σε λειτουργία και τους σχετικούς Λόγους που ενδεχομένως θα αναδεικνύονταν σε μια τέτοια διαδικασία.

7.3.4 Θρησκεία και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση

Η διαφορά των αντιλήψεων αναφορικά με τη θρησκευτική αγωγή και τη θέση της θρησκείας στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας φαίνεται στις απόψεις που διατύπωσε ο Δ. Γληνός. Ο Δ. Γληνός, κριτικάροντας τον αντικομμουνισμό και τη συντήρηση, η οποία χτύπησε κάθε προσπάθεια μεταρρύθμισης και προόδου στην ελληνική κοινωνία, ειρωνεύεται την άρχουσα τάξη και το καθεστώς, το οποίο κινδυνολογεί κατά του άθεου κομμουνισμού. Οι εκπρόσωποι της άρχουσας τάξης είναι «οι μυχτηριστές της θρησκείας, που την θεωρούν καλή μόνο για το λαό» και «βγήκαν προστάτες του Θεού».⁹⁰⁹ Η θέση αυτή προσεγγίζει οπωσδήποτε τη λενινιστική κριτική της θρησκείας ως όπιο για τον λαό, έναντι της θέσης του Κ. Μαρξ ότι η θρησκεία είναι το όπιο του λαού.⁹¹⁰ Ο Β. Λένιν δηλαδή αποδίδει στην άρχουσα τάξη τη συνειδητή και υποκριτική χρήση του θρησκευτικού φαινομένου για την εξασφάλιση της ταξικής κυριαρχίας.⁹¹¹ Στο άρθρο «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος»,⁹¹² ο Δ. Γληνός θίγει τρεις μύθους της εποχής προσεγγίζοντας τις απόψεις του Α. Γκράμσι: 1) την κοινή γνώμη, 2) την

909. Δημήτρης Γληνός, «Δημοκρατία, Αντίδραση, Παιδεία», *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 49-52.

910. Καρλ Μαρξ, *Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, μτφρ. Μπάμπης Λυκούδης (Αθήνα: Παπαζήσης, 1978), 17. Βλ. επίσης: Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, «Σοσιαλισμός και θρησκεία», στο *Απαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 12 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987), 142-147.

911. Στο ίδιο.

912. Δημήτρης Γληνός, «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος», *Αναγέννηση* 2, τχ. 3 (Νοέμβριος 1927): 97-99.

αταξική παιδεία και 3) την εκκλησία σαν «κοινή μητέρα» μέσα στην εθνική κοινότητα.⁹¹³ Αυτά τα τρία «ψέματα» εσκεμμένα τα συντηρούν οι εκμεταλλευτές διότι δυναμώνουν και παρατείνουν την κυριαρχία των προνομιούχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκκλησία νοείται ως όργανο για τη συντήρηση της σημερινής κοινωνίας.⁹¹⁴ Το παρελθόν της εκκλησίας το φανερώνει ξεκάθαρα το γεγονός ότι δέκα αιώνες ήταν σύμμαχος της φεουδαρχίας. Από την άλλη πλευρά, ο χωρισμός της κοσμικής σφαίρας και της πολιτικής δεν ανταποκρίνεται μόνο στα συμφέροντα των καταπιεσμένων στρωμάτων, αλλά διασφαλίζει και αυτή την ίδια τη θρησκεία από την πολιτική εκμετάλλευση: «Φίλοι πραγματικοί της εκκλησίας είναι εκείνοι που την αποτρέπουν από τους κοινωνικούς αγώνες και ζητούν χωρισμό εκκλησίας-κράτους» και συνακόλουθα τον χωρισμό της θρησκευτικής αγωγής από την άλλη παιδεία.⁹¹⁵ Ανάλογες θέσεις θα εκφράσει και ο Γ. Κορδάτος, τοποθετώντας τις θρησκευτικές διαμάχες των ενωτικών και ανθενωτικών μέσα στην προοπτική των πολιτικών συγκρούσεων και της εξωτερικής πολιτικής του Βυζαντίου.⁹¹⁶

Η κριτική εναντίον της θρησκείας επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η ελληνική εθνική ιδεολογία στηρίχθηκε πάνω στη θρησκευτική πίστη και σταδιακά μετά την απελευθέρωση η θρησκεία έγινε συστατικό της εθνικής ταυτότητας. Ειδικά για τον Δ. Γληνό και τον δυναμικό του ρεαλισμό, η αξιοποίηση του παρελθόντος προς όφελος της σύγχρονης ζωής και της πορείας προς τις κατακτήσεις του σύγχρονου πολιτισμού δεν μπορεί να παρεμποδίζεται από εκείνα τα στοιχεία του παρελθόντος τα οποία εκτροχιάζουν την ελληνική παιδεία και την κοινωνία από την πορεία αυτή (και τέτοιο στοιχείο είναι πρωτίστως ο ψευτοκλασικισμός, αλλά και η θρησκεία). Όπως η καθαρεύουσα και η αρχαιοπληξία της παιδείας, έτσι και η θρησκεία στη δημόσια σφαίρα και το σχολείο αποτελούν για τον Δ. Γληνό τροχοπέδη στην ευρύτερη ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας.⁹¹⁷

Στη Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση εκθέτονται αρκετά διεξοδικά οι διαφορές από τη μειοψηφία, τους συντηρητικούς, όπως τους αποκαλεί η ίδια η Διακήρυξη, γύρω από το θέμα της θρησκευτικής αγωγής. Το δεύτερο σημείο διαφωνίας των δύο τάσεων του Ομίλου, μετά το ζήτημα της ταξικότητας της παιδείας, είναι το ζήτημα της διδασκαλίας των θρησκευτικών μαθημάτων.

913. Στο ίδιο. Βλ. επίσης: Μελετιάδης, «Δημήτρης Γληνός: Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη», 212-218. Ακόμα: Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο Γληνός, ο Γκράμσι και τα λατινικά», στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων (Αθήνα: Gutenberg, 1983), 82-96.

914. Βλ. ενδεικτικά: Ι. Χέντριχ, «Η θρησκευτική σκέψη στο μάθημα της ιστορίας», *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίο όργανο των σχολείων των λειτουργιών μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης*, 28/6/1936, 6 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-20].

915. Γληνός, «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος», 99.

916. Γιάννης Κορδάτος, *Τα τελευταία χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1975), 35-45.

917. Άγνωστος συγγραφέας, «Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως δημοσιεύτηκε στα Μικρά Χρονικά της Αναγέννησης», στο *41 γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*, επιμ. Γιώργος Γάτος (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003), 231.

Ζητήσανε δηλαδή οι συντηρητικοί να γραφτεί στο αναθεωρημένο πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου πως η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος είναι ένα από τα απαραίτητα στοιχεία της αγωγής, και γι αυτό δε μπορεί να χωριστή από την έννοια της αγωγής η διδασκαλία των θρησκευτικών μαθημάτων στα σχολεία.⁹¹⁸

Απέναντι σε αυτή την τοποθέτηση, η διοικητική επιτροπή του Ομίλου μετά τη διάσπαση αναφέρει:

...ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ζητώντας την εκπαιδευτική αναγέννηση δεν ένιωσε την ανάγκη να καταπολεμήσει άμεσα τη θρησκευτική επιρροή. Έτσι το πρόβλημα της διδασκαλίας των θρησκευτικών δεν ήρθε ποτέ στις προγραμματικές του αρχές...⁹¹⁹

Έτσι, η Διοικητική Επιτροπή του Ομίλου μετά τη διάσπαση αποκρούει με ανοιχτό και επιθετικότερο τρόπο τις κατηγορίες αθεΐας, που συχνά εκτοξεύονταν κατά της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και της δράσης του Ομίλου. Αντί να προσπαθεί να αποσοβήσει και να αποκρούσει τις κατηγορίες, προχωρά στο οριστικό ξεκαθάρισμα του θέματος αυτού. Άλλωστε, το κείμενο θα υπενθυμίσει ότι στην Ελλάδα οι αστικές δυνάμεις δεν έφτασαν σε οξεία σύγκρουση με την εκκλησία, γεγονός που χαρακτήρισε την πνευματική κίνηση των αστικών στρωμάτων της Ευρώπης τους αιώνες μετά τον Μεσαίωνα. Το κείμενο της διάσπασης έχει υποστηριχτεί ότι παραμένει στο πλαίσιο της αστικής ελευθερίας της συνείδησης και δεν προχωρά σε μια καθαρά αρνητική στάση έναντι του θρησκευτικού φαινομένου.⁹²⁰ Η θέση των κομμουνιστών κατά τη συζήτηση που κατέληξε στη διάσπαση του Ομίλου υπήρξε αρκετά πιο ακραία:

η θρησκεία στην αστική κοινωνία χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται σαν όργανο για την επιβολή της κυριαρχίας, και επειδή τη θρησκεία τη θεωρούμε ως υπόθεση ατομική, γι' αυτό νομίζουμε, πως η θρησκευτική διδασκαλία πρέπει να αποκλειστεί από το σχολείο.⁹²¹

Παρά την επισήμανση αυτή για τη δομή και τα αφετηριακά σημεία της αιτιολόγησης της διάσπασης, πρέπει να σημειώσουμε ότι ήδη την εποχή αυτή ο Δ. Γληνός έχει μετατοπιστεί αρκετά από τις θεωρητικές παραδοχές που στήριξαν την πρώτη προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα στη δεκαετία του 1910 και στις αρχές της

918. Άγνωστος συγγραφέας, «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"», 582.

919. Στο ίδιο, 585-586.

920. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 121. Βλ. επίσης: Χαλαλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 137.

921. Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού - 1932-1935*, 102.

δεκαετίας του 1920. Ήδη από το 1925 εντυπώνει στον μαρξισμό και στην πείρα των μπολσεβίκων,⁹²² ενώ ήδη από το 1923 θα σημειώσει ότι τα κυρίαρχα ιδανικά της παιδείας είναι τα ιδανικά των δυνατών, οι οποίοι κατέχουν τον υλικό πλούτο.⁹²³ Η γενικότερη κριτική στάση που έχει ήδη διαμορφώσει ο Δ. Γληνός την εποχή πριν από τη διάσπαση σε συνάρτηση με τη συντριπτική παρουσία της θρησκείας στη δημόσια σφαίρα κατατάσσει τη θέση της πλειοψηφούσας τάσης του Ομίλου για τη σχέση θρησκείας και εκπαίδευσης στη σφαίρα του ριζοσπαστισμού, ο οποίος υπερβαίνει τα όρια της ελληνικής εμπειρίας του αστικού προοδευτισμού. Άλλωστε, το 1926 ο Δ. Γληνός θα φτάσει στο συμπέρασμα περί της κατώτερης ποιότητας της ελληνικής αστικής τάξης.⁹²⁴

Από την άλλη, η θέση της πλειοψηφούσας τάσης του Ομίλου γύρω από το ζήτημα των θρησκευτικών παραμένει, πρέπει να παρατηρήσουμε, προσκολλημένη στο έδαφος της στενά παιδαγωγικής προοπτικής και της ιστορίας των προσπαθειών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι κομμουνιστές κατά τη διάσπαση θα τοποθετηθούν έτσι ώστε να επικεντρώσουν στην ευρύτερη κοινωνική λειτουργία του θρησκευτικού φαινομένου και συνακόλουθα στην ελευθερία της συνείδησης.

Για την παιδαγωγική σκέψη η θρησκευτική αγωγή πρέπει να μεταρρυθμιστεί. Χαρακτηριστική είναι η θέση που καταθέτει ο Μ. Παπαμαύρος το 1932 για το μάθημα των θρησκευτικών, αφού πρώτα παραθέσει τους φιλοσοφικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς που αναπτύσσονται στη δυτική Ευρώπη αναφορικά με το μάθημα αυτό. «Η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος είναι ο κυριώτερος σκοπός του μαθήματος των θρησκευτικών. Το συναίσθημα αυτό έχει την υποχρέωση να καλλιεργηθεί και να δυναμώσει το σχολείο». Το υπάρχον πλαίσιο για τον Μ. Παπαμαύρο δεν συντελεί σε αυτό.

Γενικά αμφιβάλλω αν μπορέσει να σταθεί μάθημα Θρησκευτικών δίπλα στα άλλα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος για τους εξής λόγους: τα μαθήματα του Αναλυτικού προγράμματος εκτός από τον ειδολογικό τους σκοπό, προσπαθούν να διδάξουν στα παιδιά είτε ωρισμένες γνώσεις είτε ωρισμένες δεξιότητες. Το μάθημα των θρησκευτικών δεν κάνει ούτε το ένα ούτε το άλλο. Σήμερα φυσικά, όπως γίνεται δεν κάνει κι αυτό τίποτα άλλο, παρά να δίνει θρησκευτικές γνώσεις.

922. Γιώργης Ζωίδης, «Ο Δημήτρης Γληνός και η πρώτη σοσιαλιστική χώρα της γης», στο *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών*, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982 (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983), 91.

923. Δημήτρης Γληνός, «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 1 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 66.

924. Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», 115.

Ο σκοπός όμως του μαθήματος δεν είναι αυτός, μα είναι... να κάμει τα παιδιά ευσεβή.⁹²⁵

Εάν το μάθημα των θρησκευτικών συμπεριλαμβάνει εξετάσεις, παρουσιολόγιο κ.λπ., σημαίνει διαστροφή του σκοπού του μαθήματος. Για τον Μ. Παπαμαύρο, έπειτα από όλες αυτές τις παρατηρήσεις τίθεται το ερώτημα του πώς θα καλλιεργηθεί το θρησκευτικό συναίσθημα στα παιδιά. Απαντώντας μέσω της παιδαγωγικής επιστήμης, ο Παπαμαύρος σημειώνει ότι το σχολείο έχει πολλά μέσα για την καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος: εκδρομές, πρωινή προσευχή, εκκλησιασμός, όπως και ολόκληρη τη σχολική ζωή και το πνεύμα του σχολείου. Επίσης, άλλο μέσο για την καλλιέργεια της θρησκευτικότητας είναι τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου, τα οποία κατά τον παιδαγωγό εμβάλλουν στη ζωή του παιδιού περισσότερη θρησκευτική μόρφωση και από αυτό το ίδιο το μάθημα των θρησκευτικών. Τέτοια μαθήματα είναι, για παράδειγμα, η φυσική ή η χημεία. Για τον Μ. Παπαμαύρο, το άλλο υλικό του μαθήματος των θρησκευτικών θα κατανεμηθεί στα διάφορα μαθήματα: ιστορία, γλώσσα κ.λπ., ενώ ένα κομμάτι της ηθικοθρησκευτικής αγωγής ο παιδαγωγός το αναθέτει στους φορείς της οργανωμένης θρησκείας.

Ωστόσο, αντίθετα από τον κομμουνιστή Γληνό που εκτείνει τη σκέψη του και την κριτική του έναντι της θρησκείας στο κοινωνικό όλο και ανακαλεί τις αρχές του μαρξισμού-λενινισμού για να καταδείξει την κοινωνική λειτουργία του θρησκευτικού φαινομένου, ο Μ. Παπαμαύρος φροντίζει να αναλύσει και τη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών στο υπάρχον πλαίσιο. Εδώ τα θρησκευτικά παραλληλίζονται με το μάθημα της ιστορίας. Ο μαθητής στο μάθημα των θρησκευτικών θα συζητήσει με τον συμμαθητή του τα διάφορα θρησκευτικά διδάγματα και θα τα φέρει σε σχέση με την πρακτική ζωή του ανθρώπου. Ωστόσο, όπως σημειώνεται, ο καλύτερος τρόπος διδασκαλίας είναι η διήγηση του δασκάλου. Στη μέση παιδεία η διδασκαλία πρέπει να γίνεται από τα ιερά κείμενα.⁹²⁶

Πιστεύουμε ότι η διάκριση μεταξύ φιλελεύθερων παιδαγωγών και της νέας πρότασης που καταθέτει η διοικούσα επιτροπή του Εκπαιδευτικού Ομίλου εντάσσεται στη διάκριση μεταξύ αθρησκευτικότητας και αντιθρησκευτικότητας.⁹²⁷ Στην πρώτη περίπτωση δεν υπάρχει μια καθαρά αρνητική στάση έναντι του θρησκευτικού φαινομένου, υπάρχει αδιαφορία και μόνο σχετική άρνηση. Τόσο η θέση του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου όσο και η θέση του ΚΚΕ της εποχής θα είναι έντονα αρνητική έναντι της θρησκείας. Η

925. Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 87-88.

926. Στο ίδιο, 87-89.

927. Στο πρόγραμμα του ΣΕΚΕ υπάρχει ειδική αναφορά στη διδασκαλία του μαθήματος των θρησκευτικών από το σχολείο. Εκεί τονίζεται η ανάγκη να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα και να αφαιρεθούν μαθήματα όπως είναι η Παλαιά και η Νέα Διαθήκη, η ελληνική ιστορία κ.ά., αλλά και να απαγορευτεί από τους κληρικούς να διδάσκουν στα σχολεία. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 133-134.

θηρσκεία πρέπει να εξοβελιστεί από τη σφαίρα της πολιτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο χωρισμός του κράτους από τη θρησκεία, ο εξοβελισμός της θρησκευτικής αγωγής από τη δημόσια εκπαίδευση, ο περιορισμός των παρεμβάσεων των εκπροσώπων της θρησκείας σε ζητήματα δημόσιας διοίκησης, πολιτικής εξουσίας και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές θέσεις των κομμουνιστών της εποχής. Παραπέρα, θα τονιστεί το γεγονός ότι η αστική τάξη περνάει σε ξεκάθαρα αντιδραστικές θέσεις, «εγκαταλείπει» την επαναστατικότητα της και οπισθοδρομεί προς τον ανορθολογισμό και την αντίδραση. Έτσι, ο *Νέος Δρόμος* διαπιστώνει ότι οι φιλελεύθεροι δεν τολμούν να προχωρήσουν σε μια λαϊκή μεταρρύθμιση της παιδείας γιατί «τους τρομάζει καθετί που δίνει όπλα στη λαϊκή μάζα».⁹²⁸ Τους φιλελεύθερους του 1928, όπως διαπιστώνει το περιοδικό, κρίνοντας τα πεπραγμένα των βενιζελικών κυβερνήσεων της χώρας, τους σέρνει «το βαρύ μολύβι της αντίδρασης, της παγκόσμιας και της ντόπιας».⁹²⁹ Επιπλέον ο συντηρητισμός της αστικής τάξης και η πανευρωπαϊκή οικονομική, κοινωνική και πνευματική κρίση αναγκάζουν την αστική τάξη της χώρας μας να ξαναγυρίσει στις παλιές αξίες και να τις προβάλλει μέσω των κρατικών οργάνων και της εκκλησίας. Η τελευταία προσπαθεί να τონώσει τη θρησκευτικότητα «με την πατροπαράδοτη στον τόπο μας μορφή της εξωτερικής τυπολατρίας».⁹³⁰

Η θρησκευτική αδιαφορία χαρακτηρίζεται από ουδετερότητα και επιφυλακτικότητα έναντι της κρατούσας παραδοσιακής θρησκείας. Βασική θέση της θρησκευτικής αδιαφορίας είναι η αξιολογική νομιμοποίηση της θρησκευτικότητας και ταυτόχρονα η οντολογική υποτίμηση και η γνωσιολογική επιφυλακτικότητα. Η θρησκεία περιορίζεται στον ρόλο ενός παράγοντα της ατομικής ηθικής.⁹³¹ Τέτοια, για παράδειγμα, είναι η θέση του Μ. Παπαμαύρου,⁹³² ο οποίος εξετάζει το ζήτημα των θρησκευτικών στο σχολείο καταλήγοντας στο ασύμπτωτο μεταξύ σχολείου και μαθήματος των θρησκευτικών, έστω και αν η ένταξή του στη μειοψηφούσα τάση του Εκπαιδευτικού Ομίλου είχε,

928. «Το ιδανικό τους», 2.

929. Στο ίδιο.

930. Άγνωστος συγγραφέας, «Ιδεολογικές ροπές 1928», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 6 (Γενάρης 1929): 2.

931. Μάριος Μπέγζος, *Φαινομενολογία της θρησκείας* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995), 151-157.

932. Τόσο ο Μ. Παπαμαύρος όσο και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί, χωρίς να στραφούν ποτέ κατά του θρησκευτικού φαινομένου, πιστεύουμε ότι χαρακτηρίζονται από αθηρσκευτικότητα, καθώς: α) υποτάσσουν τη θρησκευτική διδασκαλία σε παιδαγωγικές αρχές, β) στηρίζουν την επιχειρηματολογία τους σε Ευρωπαίους συγγραφείς και θεολόγους, αποφεύγοντας αναφορές όπως ο Ιωάννης Χρυσόστομος, χαρακτηριστικό σημείο αναφοράς της Ορθόδοξης Εκκλησίας σε εκπαιδευτικά ζητήματα, γ) δεν ακολουθούν με ακριβή τρόπο τις δογματικές και τελετουργικές πρακτικές της καθιερωμένης εκκλησίας. Παράδειγμα, ο Α. Δελμούζος στον Βόλο για παιδαγωγικούς λόγους κατάργησε την πρωινή κοινή προσευχή. Επίσης, χαρακτηριστικά ο Μ. Παπαμαύρος, όταν αναφέρεται στην απομάκρυνσή του από την Παιδαγωγική Ακαδημία της Λαμίας σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο, σημειώνει: «Μου κοστίζει πολύ που με απομάκρυναν από τη θέση μου. Με εξευτέλισαν οι παλιάνθρωποι για χάρη ενός ... και ενός δεσπότη της Λαμίας». Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 11, 30/5/1933.

κατά τα ίδια τα λεγόμενά του, αίτιο την άρνηση της ανάγκης για θρησκευτική αγωγή. Χαρακτηριστικά σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο το 1927 σημειώνει:

Αν ο Γληνός δεν αρνιόταν δύο κεφαλαιώδη πράγματα, που χωρίς αυτό δεν μπορεί να νοηθή αγωγή, αν δηλαδή, δεν έβγαζε τα θρησκευτικά από τα σχολεία και δε θεωρούσε το έθνος εμπόδιο στον ανθρωπισμό, όπως λέει, χωρίς άλλο θα ήμουν μαζί του.⁹³³

Ενώ, λίγα χρόνια αργότερα, σε επιστολή του και πάλι προς τον Α. Δελμούζο θα εξηγήσει τους λόγους για τους οποίους προτείνει την απομάκρυνση των θρησκευτικών από το σχολείο:

Μα το ίδιο λοιπόν είναι κείνο πουθελε ο Γληνός με κείνο που θέλω εγώ; Ο Γληνός ήθελε να βγάλη τη θρησκευτική αγωγή από το σχολείο, ενώ εγώ, ίσα-ίσα, θέλω να την τονώσω. Και επειδή η πείρα με δίδαξε ότι το σημερινό θρησκευτικό μάθημα δεν εκπληρώνει το σκοπό αυτό, προσπαθώ να καλλιεργήσω ηθικοθρησκευτικά τα παιδιά με άλλα μέσα, όπως γίνεται στη Γαλλία, στη Ζυρίχη κτλ. Μα και σ' αυτό το σχολείο του Pestalozzi στο Ύβερντον δεν διδασκόταν μάθημα θρησκευτικών. Τα παιδιά όμως ήταν ευσεβή, γιατί το θρησκευτικό συναίσθημα καλλιεργόταν με ευκαιριακές θρησκευτικές συζητήσεις –όπως λέω κι εγώ– και μ' όλο το πνεύμα του σχολείου. Είναι λοιπόν το ίδιο με το του Γληνού;⁹³⁴

Οι θέσεις που παράγονται από αυτή την προοπτική, χωρίς να αρνούνται την ανάγκη της θρησκευτικής αγωγής, ξεφεύγουν από τη στενή αναγνώριση του θρησκευτικού δόγματος. Για παράδειγμα, ο Παπαμαύρος θεωρεί ακατάλληλη όλη την Παλαιά Διαθήκη ως υλικό διδασκαλίας. Τελικά, το μάθημα των θρησκευτικών υποτάσσεται, για όσο γίνεται δεκτό στο σχολείο, στις παιδαγωγικές αρχές και τις ανάγκες της ηθικής διδασκαλίας των παιδιών, που δεν ταυτίζονται πλέον με το όλο του θρησκευόμενου ανθρώπου, όπως αυτό προτάσσεται από την εκκλησία. Η θρησκεία, όπως την εννοεί ο Μ. Παπαμαύρος, είναι ζωή και δεν μπορεί να μην εκκινά από τη ζωή. Η θέση της διοικούσας επιτροπής του Ομίλου οπωσδήποτε εκφράζει μια εντονότερη άρνηση της συμπόρευσης του σχολείου με τη θρησκευτική αγωγή και ευρύτερα μια πιο υπογραμμισμένη θέση για την ανάγκη του χωρισμού της κοσμικής σφαίρας από τη θρησκευτική.

Το ενδιαφέρον είναι ότι και ο Μ. Παπαμαύρος, αν και κατά τα λεγόμενά του συντάχθηκε με τον Α. Δελμούζο κατά τη διάσπαση του Ομίλου, γιατί πίστευε στις έννοιες

933. Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 4, 5/7/1927.

934. Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 11, 30/5/1933.

της θρησκευτικής και εθνικής αγωγής, λίγα χρόνια αργότερα θα υποστηρίξει ότι η θρησκευτική αγωγή είναι ασυμβίβαστη με το σχολείο. Οι θέσεις του εκκινούν τώρα από καθαρά παιδαγωγικούς λόγους και καταλήγουν στο επιχείρημα ότι η θρησκευτική αγωγή, ως μορφή της ηθικής αγωγής και ως προσπάθεια καλλιέργειας του θρησκευτικού συναισθήματος, δεν μπορεί να ενταχθεί στις εξετάσεις και στην υποχρεωτικότητα που εμπεριέχει το σχολικό σύστημα.

Την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου η κριτική της εκκλησίας εκ μέρους της Αριστεράς θα είναι υποτονική. Η γραμμή του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου θα επιφέρει την απάλειψη των πιο ακραίων στοιχείων της αριστερής ρητορικής.⁹³⁵ Όλοι οι Έλληνες πρέπει να συμμετάσχουν στον αγώνα για την απελευθέρωση της χώρας. Άλλωστε και στις Κορυσχάδες θα υπάρχουν και εθνοσύμβουλοι που προέρχονται από τον μεσοπολεμικό χώρο του αντιβενιζελισμού. Αρκετοί ιερείς και κάποιοι επίσκοποι⁹³⁶ θα συμμετάσχουν στο εαμικό κίνημα, για να εκδιωχθούν βέβαια τα μεταπολεμικά χρόνια. Ακόμα και ο αριστερός Τύπος δεν υιοθετεί τις ακραίες αντιθρησκευτικές εκφράσεις, τις οποίες μπορούμε να συναντήσουμε σε άλλες ανάλογες περιστάσεις, για παράδειγμα αυτή της Οκτωβριανής Επανάστασης. Ως στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας, η θρησκεία και οι εκπρόσωποί της καλούνται και αυτοί στη στράτευση για την εθνική απελευθέρωση.⁹³⁷

Αξίζει να αναφέρουμε ότι μετά τη λήξη του Εμφυλίου η εκκλησία και πιο συγκεκριμένα οι παραθρησκευτικές οργανώσεις με κυρίαρχη τη «Ζωή» θα έχουν σημαντικό ρόλο στο πλαίσιο του «κράτους των εθνοφρόνων» που οικοδομήθηκε. Μέσω των κατηχητικών σχολείων, του μαθήματος των θρησκευτικών και της υποχρεωτικής συμμετοχής των μαθητών σε μαθήματα κατήχησης θα ασκηθεί ένας ρόλος ιδεολογικής χειραγώγησης της νεολαίας και ευρύτερα της ελληνικής κοινωνίας, που κορύφωσή του θα είναι τα συνθήματα της επτάχρονης δικτατορίας, αλλά και οι συχνές παρεμβάσεις τόσο της πολιτείας στην εκκλησιαστική ζωή όσο και της εκκλησίας στα εκπαιδευτικά ζητήματα, με τελευταίο σταθμό τις πρόσφατες αλλαγές στο μάθημα των θρησκευτικών.

935. Ο Κ. Σωτηρίου, για παράδειγμα, όταν αναφέρεται στις διαδικασίες συγκρότησης της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) στη Βίβιανη της Ευρυτανίας, σημειώνει για τη γιορτή που έγινε εκεί στις 25 του Μάρτη: «Εφθασε για να γίνουν ό' αυτά, η 25 του Μάρτη. Εθνική εορτή, ήρθε και ο Κοζάνης ο Δεσπότης και έγινε και από θρησκευτική άποψη και από πατριωτική άποψη, σεμνότατη εορτή». [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 56.

936. Οι τρεις επίσκοποι που συμμετείχαν στο εαμικό κίνημα ήταν ο μητροπολίτης Σερβίων και Κοζάνης Ιωακείμ Αποστολίδης, ο οποίος μάλιστα ήταν αντιπρόεδρος του Εθνικού Συμβουλίου της Προσωρινής Κυβέρνησης του Βουνού και υπέγραφε ως «πνευματικός αρχηγός ΕΑΜ και ΕΛΑΣ», ο μητροπολίτης Χίου Ιωακείμ Στρουμπής, καθώς και ο μητροπολίτης Ηλείας Αντώνιος Πολίτης, από τους οποίους αφαιρέθηκαν κατόπιν οι μητροπόλεις.

937. Βλ. ενδεικτικά: Αγτζίδης, *Ο «Κόκκινος Καπνός» και ο ελληνισμός του Καυκάσου*, 154-158.

Συμπεράσματα

Στη χώρα μας το πρώτο μισό του 20ού αιώνα και πιο συγκεκριμένα τις δεκαετίες του 1920, του 1930 και του 1940 θα αναπτυχθεί ως πρόγραμμα συγκεκριμένο και θα εφαρμοστεί σε πρωτόλεια μορφή μια παιδαγωγική πρόταση η οποία θα εμπνέεται από τις αρχές και το περιεχόμενο του ρωσικού σχολείου εργασίας. Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής πρότασης της κομμουνιστικής Αριστεράς θα φτάσει τη δεκαετία του 1940 στη διατύπωση του *Σχεδίου μιας λαϊκής παιδείας*, το οποίο αντανakλά τις επεξεργασίες και τις διατυπώσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση. Η μετάβαση από το φιλελεύθερο σχολείο εργασίας σε μια πρόταση εμπνεόμενη από τον πολυτεχνισμό σημαίνει εσωτερικές αναδιαρθρώσεις και πρωτίστως αλλαγές των βασικών σημείων της νέας αγωγής. Τα κοινά σημεία των εκφάνσεων της νέας αγωγής παίρνουν στον πολυτεχνισμό την ιδιαίτερη χροιά την οποία τους δίνει η αξιοποίηση των μαρξιστικών εννοιών της εργασίας και της ταξικής πάλης.

Το έργο αυτό της αναδιάταξης και της διαμόρφωσης μιας νέας αντίληψης για τη μεταρρύθμιση της ελληνικής παιδείας έρχονται να το αναλάβουν οι διανοούμενοι παιδαγωγοί, οι οποίοι φέρουν την παιδαγωγική σκευή του σχολείου εργασίας, όπως αυτό προτάθηκε από τον ενιαίο Εκπαιδευτικό Όμιλο. Κατά τη διαμόρφωση της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης θα ληφθούν υπόψη τα εγχώρια και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαίδευσης, θεωρούμενα όμως από μια νέα οπτική, η οποία: α) αντανakλά έναν βαθύτερο ριζοσπαστισμό σε σχέση με το φιλελεύθερο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα και β) συνδέει τη μεταρρύθμιση με την κοινωνική αλλαγή και τη χάραξη μιας νέας αναπτυξιακής πορείας για τη χώρα.

Υπό το φως της ρήξης με το υπάρχον πολιτικό κατεστημένο, η προηγούμενη στρατηγική του Ομίλου γίνεται αντιληπτή ως αποσπασματική, ως αποτέλεσμα συμβιβασμού και υπαγωγής στην επιφυλακτικότητα των βενιζελικών πολιτικών δυνάμεων. Η σύνδεση του σκοπού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την κοινωνική αλλαγή αφήνει κατά πρώτο λόγο αναπάντητο το ερώτημα του τρόπου και του χώρου μέσα στον οποίο θα εφαρμοστεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αν ο δρόμος δεν είναι η προώθηση των μεταρρυθμιστικών δυνάμεων εντός του υπάρχοντος σχολείου, τότε προκύπτουν τα εξής δύο ερωτήματα: α) Πώς θα παρέμβουμε στο υπάρχον σχολείο και τι ακριβώς θα επιδιώξουμε; β) Πώς θα επιτευχθούν εκείνοι οι πολιτικοί και κοινωνικοί όροι οι οποίοι θα επιτρέψουν την πραγματοποίηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τελικά τι είδους σχολείο θα είναι αυτό; Το πρώτο ερώτημα οδηγεί τους αριστερούς παιδαγωγούς στην επαναξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή, καθώς και του ζητήματος των πολιτικών και κοινωνικών φορέων οι οποίοι θα συνδράμουν το έργο αυτό. Το δεύτερο ερώτημα μας οδηγεί στη διαμόρφωση μιας νέας κατηγορίας αιτημάτων για την εκπαίδευση η οποία αφορά τη μεταβατική περίοδο προς την επαγγελλόμενη νέα κοινωνία. Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε τόσο τα συνδικαλιστικά αιτήματα

όσο και τα αιτήματα των διάφορων σταδίων της ενδεχόμενης μετεπαναστατικής περιόδου. Από την άποψη αυτή, το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο προς την πραγματοποίηση των διακηρυγμένων σκοπών του ΕΑΜ και προς το πρόταγμα της «Λαϊκής Δημοκρατίας».

Η εσωτερική αναδιάρθρωση και συναρμογή του περιεχομένου των παιδαγωγικών κατηγοριών του σχολείου εργασίας αποτέλεσε ένα από τα κεντρικότερα ερευνητικά μας ερωτήματα. Από τη μελέτη του υλικού της έρευνας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολείο εργασίας, όπως υποστηρίχθηκε από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, ως τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αρχίζει να υφίσταται εσωτερικές μεταλλάξεις και αναπροσδιορισμούς, οι οποίοι τείνουν προς δύο κατευθύνσεις: α) προς την εσωτερική αναδιάρθρωση μιας σειράς επιμέρους στοιχείων της παιδαγωγικής θεωρίας του σχολείου εργασίας, όπως αυτό είχε διαδοθεί στην Ελλάδα μέσω των εκπροσώπων του Εκπαιδευτικού Ομίλου, και β) προς μια ποιοτική μετάλλαξη του προσδιορισμού της έννοιας και του περιεχομένου, η οποία αντλεί από το αναδυόμενο, την ίδια εποχή, παράδειγμα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Το πολυτεχνικό σχολείο της ΕΣΣΔ, το οποίο αποτέλεσε έκφραση του σχολείου εργασίας, αντλεί εξίσου από τη μαρξική και λενινιστική θεωρητική παράδοση. Συνακόλουθα ακολουθεί τις εξελίξεις και τις πολιτικές αλλαγές στην ΕΣΣΔ. Δύο όμως βασικοί πυλώνες του θα συνεχίσουν να χαρακτηρίζουν το σύστημα για όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε: α) η προσπάθεια πολιτικοποίησης και ταξικής συνειδητοποίησης των μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται γενικά ως μια προσπάθεια πολιτικής χειραγώγησης των αυριανών πολιτών και η οποία λαμβάνει χώρα στις συνθήκες εδραίωσης και ανάπτυξης του σταλινικού φαινομένου, και β) η στενή σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στις νέες συνθήκες τις οποίες γέννησε η επανάσταση του 1917: εργατικό έλεγχο στις επιχειρήσεις, πολιτική κυριαρχία του Κόμματος νέου τύπου, κεντρικά σχεδιαζόμενη οικονομία.

Οι δύο παραπάνω κατευθύνσεις αποτελούν δυναμικές και εξελισσόμενες διαδικασίες, οι οποίες για τους κομμουνιστές παιδαγωγούς συγκροτούν την πορεία της σκέψης τους και την προσπάθειά τους να οργανώσουν και να στοιχειοθετήσουν τον τρόπο και την πορεία της παρέμβασής τους για την επίτευξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αναδιάρθρωση του περιεχομένου του σχολείου εργασίας γύρω από τη βασική παραδοχή της ταξικής πάλης και της πολιτικής αλλαγής αποτελεί μια κίνηση η οποία σε θεωρητικό παιδαγωγικό επίπεδο ξεκινά με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και περνά μέσω της σταδιακής πορείας του Δ. Γληνού προς το ΚΚΕ και τη γνωριμία του με τη σοβιετική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1930. Η δεκαετία του 1940 και η περίοδος της Κατοχής θα δώσουν την ευκαιρία στους παιδαγωγούς οι οποίοι συμπορεύτηκαν με τον ενιαίο Εκπαιδευτικό Όμιλο και οι οποίοι ακολούθησαν τον δικό τους παιδαγωγικό δρόμο τη δεκαετία του

1930 να συνδεθούν εκ νέου με τους προβληματισμούς του Δ. Γληνού και να συμβάλουν στην οικοδόμηση της λεγόμενης Εκπαίδευσης του Βουνού.

Αν στρέψουμε την προσοχή μας προς την εσωτερική αναδιάρθρωση των επιμέρους στοιχείων του σχολείου εργασίας, για την οποία μιλήσαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στη σκέψη των Ελλήνων αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρεχόμενης αγωγής, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κεντρική θέση για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς γενικά αποτελεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, έτσι ώστε να ανταποκριθεί το σχολείο στα αιτήματα της εποχής και στις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν. Η προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού που εκπροσωπούν τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στη χώρα μας τις πρώτες δεκαετίες του 20ού αιώνα στηρίζονται σε αυτή την επιταγή. Οι αριστεροί παιδαγωγοί, εκκινώντας από τα παραπάνω προτάγματα, εισάγουν στην πορεία ανάπτυξης της σκέψης τους τις παραμέτρους της ταξικής πάλης, της οικοδόμησης του σοσιαλισμού και των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο οι αριστεροί όσο και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί ως μονόδρομος προς όφελος εκείνων των λίγων μαθητών οι οποίοι θα φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί της εκπαίδευσης και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν ένα κεντρικό θέμα προβληματισμού. Η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της ταξικής πάλης για τους αριστερούς παιδαγωγούς αποτελεί το πρώτο βήμα προς την επαναδιατύπωση των σκοπών και του περιεχομένου της παιδείας. Το δεύτερο βήμα είναι η διαπίστωση, σύμφυτη με όλα τα σοσιαλιστικά και κομμουνιστικά κόμματα από την εποχή της Α΄ Διεθνούς ακόμα, ότι πρέπει να διαμορφωθούν αιτήματα και προγράμματα πάλης τα οποία αφορούν τον αγώνα της εργατικής τάξης μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες, καθώς και στις πρώτες ενέργειες για την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας. Όλες λοιπόν οι προσπάθειες που δεν παίρνουν υπόψη την ταξική πραγματικότητα των αστικών κοινωνιών υποπίπτουν σε μια ουτοπιστική, αντιεπιστημονική και αντικοινωνιολογική θεωρία για την ύπαρξη μιας υπερκομματικής παιδείας.

Η έννοια της εθνικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα βασικά σημεία της διάστασης των θέσεων μεταξύ αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών κατά την εποχή της διάσπασης του Ομίλου και η οποία διαφοροποιεί τους σκοπούς και το περιεχόμενο της επιδιωκόμενης εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η Αριστερά θα περάσει διάφορα στάδια όσον αφορά τις αξιολογήσεις της και την αξιοποίηση της έννοιας της πατρίδας, η διαχωριστική γραμμή με τη φιλελεύθερη παράδοση παραμένει αρκετά εμφανής την περίοδο που εξετάζουμε, καθώς σε κάθε περίπτωση το ταξικό ενυπάρχει έστω ως υπηγμένη στιγμή στις αναλύσεις και τις προοπτικές που καταθέτει για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Με την παραπάνω πρόταση αναφερόμαστε κυρίως στην περίοδο της Κατοχής, κατά την οποία οι αναφορές στο έθνος, στον αγώνα για εθνική απελευθέρωση και αποτίναξη του τριπλού ζυγού της χώρας θα κυριαρχήσουν στον

λόγο του ΕΑΜ. Το ζήτημα αυτό της αναφοράς στην εθνική αγωγή και τη σκοποθεσία του σχολείου με άξονα την έννοια του έθνους θα αποτελέσει το σημείο διαφοροποίησης των αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών.

Η έννοια της εργασίας επίσης παρουσιάζει σημαντικές ποιοτικές αλλαγές κατά τη διαδικασία ανάδυσης της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης. Οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις περί του σχολείου εργασίας, που εισήχθησαν στην Ελλάδα από τους μεταρρυθμιστές διανοούμενους και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο, έθεταν σκοπό να αναπτύξουν τις δυνάμεις του παιδιού και να εκμεταλλευτούν τα δικά του βιώματα για να το οδηγήσουν στην πορεία της μάθησης. Η εργασία στο νέο σχολείο αντιμετωπίζεται ως αρχή παιδαγωγική, πάνω στην οποία στηρίζεται η αγωγή. Η εργασία του χεριού αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα και υπάρχει αυτοτελώς πλάι στην πνευματική εργασία. Την εποχή που γράφουν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, η εργασία, πνευματική και χειρωνακτική, που παλιότερα ήταν μέσα στη ζωή των ανθρώπων, τώρα κατά την αντίληψη της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής σκέψης έχει χαθεί από τα μάτια των παιδιών. Στις αγροτικές κοινωνίες οι άνθρωποι κατασκευάζουν οι ίδιοι τα εργαλεία και τα αντικείμενα του σπιτιού τους, ενώ σήμερα η παραγωγή γίνεται βιομηχανικά. Στη λογική αυτή το σχολείο θα έρθει να αντικαταστήσει την εργασία που, ως παιδαγωγικός παράγοντας, χάθηκε από τον άνθρωπο της σημερινής εποχής. Η θέση αυτή φαίνεται να αντανακλά την πραγματικότητα μεσοαστικών ή αστικών στρωμάτων και δεν βρίσκεται κατά την αντίληψή μας σε αντιστοιχία με την ελληνική πραγματικότητα της εποχής. Ειδικά για κάποια εργατικά στρώματα της χώρας μας, η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ήταν εκτεταμένη. Στο σημείο αυτό η Αριστερά θα τονίσει την πραγματικότητα της εκτεταμένης παιδικής εργασίας τόσο στις αγροτικές όσο και στις αστικές περιοχές, καλώντας τους νέους να οργανωθούν ώστε να ξεπεράσουν τις συνθήκες εκμετάλλευσης και αμορφωσίας. Η παιδική εργασία, όπως δείχνουν και τα σχετικά άρθρα του *Ριζοσπάστη* όλης της εποχής που μελετάμε, δεν έχει χαθεί, τουλάχιστον κατά την αντίληψη των κομμουνιστών, από τα μάτια των παιδιών. Τα παιδιά εργάζονται, μετέχουν στην παραγωγή, αλλά κάτω από τις συνθήκες της εκμετάλλευσης η οποία χαρακτηρίζει την αστική κοινωνία.

Από την άλλη, βασικό σημείο των μεταρρυθμιστών φιλελεύθερων παιδαγωγών είναι ότι η εργασία στο σχολείο δεν έχει παραγωγικό χαρακτήρα. Η εργασία στη σφαίρα της παραγωγής κατατείνει στο κέρδος ή στον μισθό και δεν ταυτίζεται με τη σχολική εργασία. Το σημείο αυτό αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες διαφορές μεταξύ των δύο παιδαγωγικών ρευμάτων. Οι αριστεροί παιδαγωγοί θα συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνική ζωή μέσω της έννοιας της παραγωγικής εργασίας. Η τοποθέτηση αυτή των αριστερών παιδαγωγών πηγάζει από την ευρύτερη θεώρηση του Κ. Μαρξ για την εργασία, τη σημασία της για την ανθρώπινη κοινωνία και την ελεύθερη ανάπτυξη του ανθρώπου. Η σχολική εργασία μπορεί και πρέπει να γίνει ωφέλιμη για το κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τον ουσιαστικότερο παράγοντα της κοινωνικής ζωής, την εργασία μέσα στους τόπους της σύγχρονης δουλειάς, τις βιομηχανικές

και αγροτικές επιχειρήσεις. Έτσι, η ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου που ευαγγελίζεται η αριστερή παιδαγωγική σκέψη και που είναι σύμφωνη με τις θέσεις της μαρξιστικής σκέψης μπορεί να προκύψει μόνο με τον συνδυασμό της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας με τη γενική μόρφωση. Εδώ βρισκόμαστε πλέον στο έδαφος της σοβιετικής πολυτεχνικής μόρφωσης. Ο πολυτεχνισμός εμπεριέχει την κατανόηση της αμοιβαίας εξάρτησης ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους (φυσική, χημεία, μαθηματικά) με την πρακτική δραστηριότητα, την τεχνική και την άμεση σύνδεση του σχολείου με τους βιομηχανικούς κλάδους.

Επανερχόμενοι όμως στο ζήτημα των μεταβατικών αιτημάτων, τα οποία χαρακτηρίζουν τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, πρέπει να σημειώσουμε ότι ο πολυτεχνισμός δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο μετά τη νίκη της εργατικής τάξης. Μέσα στην υπάρχουσα κοινωνία το πολυτεχνικό σχολείο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Ωστόσο, καταθέτουμε την άποψη ότι το αίτημα του πολυτεχνισμού αποτυπώνεται ως αίτημα πάλης για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και των εργατικών σχολείων (περίπτωση διακήρυξης της διοικούσας επιτροπής του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου) και μαθητείας των νέων στις επιχειρήσεις με τη συμμετοχή των συνδικάτων στον έλεγχο της όλης διαδικασίας, αίτημα το οποίο συναντάμε από τη μεσοπολεμική εποχή στις διακηρύξεις και στα προγράμματα του ΚΚΕ. Από την άλλη, στην ελληνική περίπτωση δεν συναντάμε αναφορές στους προβληματισμούς και στις κατευθύνσεις που αναπτύχθηκαν στη σοβιετική παιδαγωγική σκέψη τη γόνιμη περίοδο αμέσως μετά την επανάσταση του 1917.

Όσον αφορά τον προβληματισμό των αριστερών παιδαγωγών για τη σχέση του φύλου και της εκπαίδευσης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η Αριστερά, διαμορφώνοντας ένα πολύ πιο συνεκτικό πρόγραμμα ριζικής οικονομικής ανανέωσης σε σχέση με τους φιλελεύθερους, είχε τη δυνατότητα να δει σφαιρικότερα το ζήτημα των κλάδων της παραγωγής σε σύνδεση με την παιδεία, τόσο γενικά όσο και ειδικότερα με την εκπαίδευση των γυναικών. Η κομμουνιστική οπτική περί ισότητας, όπως θα διαμορφωθεί στην ΕΣΣΔ και θα επικρατήσει στο ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, θα τονίσει την απελευθέρωση της γυναίκας μέσω της ικανότητάς της να κάνει όλα όσα κάνει και ο άντρας. Μία κατηγορία που θα αναδειχθεί με εμφαντικό τρόπο από την περίοδο της Κατοχής και η οποία εντάσσεται και σχετίζεται με το ενδιαφέρον του αριστερού κινήματος της εποχής για την προστασία της μάνας και του παιδιού είναι η μέριμνα για την παιδική ηλικία. Τη μέριμνα αυτή τη βλέπουμε να προβάλλεται και τη μεσοπολεμική εποχή από τον κομματικό Τύπο και να συνδέεται με την κοινωνική απελευθέρωση της γυναίκας στην ΕΣΣΔ. Οι κοινωνικές παροχές καταργούν τη γυναικεία εργασία στο σπίτι και επιτρέπουν στη γυναίκα να μορφωθεί, να σπουδάσει και να συμμετέχει στα κοινά. Το αριστερό κίνημα της εποχής τονίζει σε πολλές περιπτώσεις το ενδιαφέρον του για την προστασία της μάνας και του παιδιού. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά αποτελεί ένα στρατηγικό μέσο διεύθυνσης και κινητοποίησης των λαϊκών

μαζών, καθώς και άρθρωσης αιτημάτων και περιεχομένου για το παιδικό κίνημα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι, όπως διαπιστώνουμε από τη δεκαετία του 1930, ο λόγος της Αριστεράς για το γυναικείο ζήτημα αναπαράγει τις έμφυλες διακρίσεις και προνομακά συνδέει τις γυναίκες με την ανατροφή των παιδιών και τα προβλήματα της οικιακής οικονομίας, στοιχεία τόσο κεντρικά στην αστική αντίληψη για τις γυναίκες όλη την προηγούμενη εποχή. Από την άλλη πλευρά, οι αριστερές δυνάμεις θα διατρανώσουν τον αγώνα τους για τη μόρφωση και την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στον ένοπλο αγώνα και παράλληλα θα προβάλουν τις «κατακτήσεις» που ο Δημοκρατικός Στρατός και η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση προσφέρουν για την κοινωνική, οικονομική και πολιτική απελευθέρωση της γυναίκας.

Δίπλα σε αυτά, στο σχολείο εργασίας ο δάσκαλος παραμερίζεται για να δώσει την κεντρική θέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στον μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ευθύνες του και οι απαιτήσεις του ρόλου του δασκάλου μειώνονται. Αντίθετα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο εργασίας είναι πολύ πιο απαιτητικός σε σχέση με το ερβατιανό σχολείο. Οι αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα κληρονομήσουν τη θέωση αυτή, αλλά θα την εμπλουτίσουν όσον αφορά τις ευρύτερες κοινωνικές συναρμογές του δασκάλου, καθώς και τον ρόλο του σε αυτή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θα λάβουν υπόψη τους τη συνδικαλιστική έκφραση των δασκάλων και θα τονίσουν τον ρόλο τους στον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής κατά το πνεύμα της αυτοδιοίκησης, το οποίο επαγγέλλονταν και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί. Για ποικίλους λόγους, στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσανατολισμών στη χώρα μας βρέθηκε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτό το πλαίσιο, ο προβληματισμός για τη θέση και τον ρόλο του δασκάλου αποτέλεσε ουσιαστική πλευρά της όλης θεωρητικής και πρακτικής δραστηριότητας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του πρώτου μισού του 20ού αιώνα.

Για την Αριστερά ο αγώνας για την απελευθέρωση θα της επιτρέψει να τονίσει με ακόμα πιο συγκεκριμένο τρόπο τις απόψεις της για τη θέση του παιδιού και του αυριανού πολίτη μέσα στην κοινωνία. Η θέση αυτή αφορά βέβαια τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα, όσο και την υπάρχουσα κοινωνία. Έτσι, το παιδί είναι φορέας του δικαιώματος για μόρφωση, άσχετα από την οικονομική του θέση. Ο ρόλος του ως αυριανού πολίτη δεν είναι η ατομική του ανέλιξη, αλλά και η συμμετοχή του στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας. Από την άλλη, η ύπαρξη ισχυρών οικογενειακών δεσμών μέσα σε σφιχτές αγροτικές κοινότητες με παραδοσιακή οικονομική δραστηριότητα και παραγωγή για αυτοκατανάλωση δημιουργούν ένα πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της Κυβέρνησης του Βουνού, στο οποίο οι σύγχρονες κατηγορίες της παιδικότητας και της ατομικότητας πρέπει να θεωρηθούν ζητούμενα και όχι δεδομένες κατακτήσεις. Παράλληλα, οι όψεις καταπίεσης και στενού ελέγχου τις οποίες περιλάμβαναν τα κομμουνιστικά κινήματα της εποχής άσκησαν την επίδρασή

τους στον μαθητή και στο περιεχόμενο της γνώσης. Στην ελληνική περίπτωση το υλικό το οποίο προσφέρεται για ανάλογες διερευνήσεις είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις φυλακές και στις εξορίες. Παρά το σημαντικό σε όγκο εκπαιδευτικό έργο, το οποίο κατάφεραν να οργανώσουν οι πολιτικοί κρατούμενοι και οι πολιτικοί εξόριστοι, διαπιστώνουμε ότι ο αυστηρός έλεγχος των μελών του Κόμματος από την ηγεσία της Ομάδας Συμβίωσης περιόριζε και καθόριζε όλο το πλαίσιο της ζωής και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των δεσμοτών.

Αν η γνώση για τους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές αποτελεί την εστία η οποία έχει ως καύσιμη ύλη τα κέντρα ενδιαφέροντος και η οποία προσεγγίζεται μόνο μέσω της μαθητικής κοινότητας, για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς και την Αριστερά γενικότερα το σύνολο αυτό αποτελεί μία μόνο από τις εστίες της παιδικής προσπάθειας. Η συμμετοχή στην οργανωμένη ζωή των νεανικών οργανώσεων, η πάλη για τη βελτίωση του σχολείου, το στενό δέσιμο του παιδιού με τους σκοπούς του κοινωνικού συνόλου και η αμφίδρομη πολλαπλή σύνδεση ατόμου, κοινωνίας και ατομικής παραγωγικής προσπάθειας με την κεντρικά σχεδιασμένη οικονομική δράση της κοινωνίας συγκροτούν ένα πολυεδρικό σύνολο, στο οποίο ο μαθητής έχει νέους κοινωνικούς δεσμούς που υπερβαίνουν κατά πολύ την αντίληψη για τη σχολική κοινότητα των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών. Δίκαια ή άδικα, οι τελευταίοι θα θεωρήσουν αυτό το σύνολο προπαγάνδα, επιβολή του Κόμματος πάνω στο σχολείο και στο περιεχόμενο της μάθησης. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι εφαρμογές της ΠΕΕΑ απέχουν από αυτό που θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως προπαγάνδα και διατηρούν το παιδαγωγικό τους περιεχόμενο. Οπωσδήποτε, όμως, ανατρέχοντας στην ιστορία των εκπαιδευτικών συστημάτων και των εφαρμογών της κομμουνιστικής Αριστεράς, μπορούμε να διαπιστώσουμε άμεσες αντιστοιχίες μεταξύ των αναγνωστικών βιβλίων, για παράδειγμα, και της τρέχουσας πολιτικής και των αποφάσεων του Κόμματος. Η ουσιαστική διαφορά των φιλελεύθερων παιδαγωγών και των αριστερών είναι η αναγνώριση της πραγματικότητας που βιώνει το παιδί. Για τους αριστερούς παιδαγωγούς η πραγματικότητα αυτή είναι ταξική. Το παιδί δεν μπορεί παρά να συμμετέχει και να συμμερίζεται τις ανησυχίες της κοινότητας στην οποία ανήκει όσον αφορά τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα.

Το ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά σημεία της διαφωνίας που οδήγησε στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Από τα Αθείκα του Βόλου και ακόμα νωρίτερα με τα Ευαγγελικά, η κινδυνολογία σχετικά με τη διασάλευση της θρησκευτικής πίστης θα αποτελεί μια σταθερά του κατηγορητηρίου, το οποίο θα χρησιμοποιείται κατά των δημοτικιστών και κατά των προσπαθειών για γλωσσολογική μεταρρύθμιση. Η φιλελεύθερη προοπτική του σχολείου εργασίας για το μάθημα των θρησκευτικών φαίνεται ότι εκκινεί από τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς φιλοσοφικούς, θεολογικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς, που λαμβάνουν χώρα στη δυτική Ευρώπη. Με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης δεν είναι η ορθόδοξη πατρολογία και η θεολογία της ορθόδοξης εκκλησίας, αλλά γίνεται μεταφορά της δυτικής εμπειρίας.

Τόσο η θέση του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου όσο και η θέση του ΚΚΕ της εποχής θα είναι αρνητικές έναντι της θρησκείας. Η θρησκεία πρέπει να εξοβελιστεί από τη σφαίρα της πολιτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο χωρισμός του κράτους από τη θρησκεία, ο εξοβελισμός της θρησκευτικής αγωγής από τη δημόσια εκπαίδευση, ο περιορισμός των παρεμβάσεων των εκπροσώπων της θρησκείας σε ζητήματα δημόσιας διοίκησης, πολιτικής εξουσίας και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές θέσεις των κομμουνιστών της εποχής. Ωστόσο, κατά την εποχή της Αντίστασης και του Εμφυλίου, η προτεραιότητα της διασφάλισης των ευρύτερων συμμαχιών των αριστερών δυνάμεων δεν θα ευνοήσει την ανάπτυξη ενός αντιθρησκευτικού λόγου. Η παρουσία του κλήρου μέσα στις αντιστασιακές οργανώσεις θα έχει την αντανάκλασή της σε κάποια αποσπάσματα των αναγνωστικών του Βουνού. Από την άλλη, η Σοβιετική Ένωση την εποχή αυτή του πολέμου θα χαλαρώσει την καταπίεση έναντι των θρησκευτικών ομάδων του πληθυσμού, ενώ ήρωες της Αγίας Ρωσίας θα επανεμφανιστούν στο προσκήνιο και στην επίσημη κρατική προπαγάνδα.

Τα παραπάνω σημεία αποτελούν, πιστεύουμε, τις βασικές αλλαγές οι οποίες εντοπίζονται στην παιδαγωγική θεωρία κατά τη μετάβαση από το φιλελεύθερο σχολείο εργασίας στο σοσιαλιστικό. Επιπρόσθετα, πρέπει να τονίσουμε ότι το παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης και η ανάπτυξη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, αν και γνωστή εν μέρει στους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, δεν μπορεί να τύχει εφαρμογής σε μία καπιταλιστική χώρα. Όπως αναφέραμε παραπάνω, οι μόνες αναφορές τις οποίες συναντάμε έχουν να κάνουν με τη διεκδίκηση της τεχνικής εκπαίδευσης, τη διεκδίκηση για επαγγελματική μαθητεία υπό τον έλεγχο των συνδικάτων και τη διεκδίκηση για δημιουργία εργατικών σχολείων. Όλα τα παραπάνω αποτελούν αντικείμενα διεκδίκησης στην παρούσα κοινωνία. Ωστόσο, μόνο η μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία θα επιτρέψει την πλήρη εφαρμογή του σχολείου εργασίας και την ανάπτυξη του πολυτεχνισμού. Οπωσδήποτε, η ανάγκη της τεχνικής παιδείας για τα πλατιά στρώματα του πληθυσμού θα τονιστεί την περίοδο της Κατοχής και των πρώτων μεταπελευθερωτικών χρόνων από τις ΟΜΣΑ και τον *Ανταίο*. Το κύριο πρόταγμα του περιοδικού, η μεταπολεμική ανοικοδόμηση της χώρας και το έργο του Δ. Μπάτση *Η βαρειά βιομηχανία στην Ελλάδα* (1947), ως απαύγασμα των αναζητήσεων και της εργασίας του *Ανταίου*, προϋποθέτουν την ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας και τη ριζική μεταβολή των αναλυτικών προγραμμάτων.

Πηγές – Βιβλιογραφία

Α. ΠΗΓΕΣ

Ανέκδοτες πηγές

- 1α. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού
Διάλεξη: 7 Μάη 1927 [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Ι55βδ.
Η ανάπτυξη του δημοτικού σχολείου και η αποστολή αυτού εν τη νεωτέρα κοινωνία [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ123.
Ιορδανίδης [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ122-1, 18/11/1929.
Ξεκαθάρισμα εννοιών [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Θ53.
Το σχολείο της μεταβατικής-επαναστατικής περιόδου [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ122-5.
Χωρίς τίτλο [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Ξβ 79-4iv-002.
- 1β. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, <http://arxeiokdsotiriou.blogspot.com/> [Προσωπικό-οικογενειακό αρχείο, Αθήνα]
Αναμνήσεις από το Βουνό (1) [Κώστα Σωτηρίου].
Αναμνήσεις από το Βουνό (2) [Κώστα Σωτηρίου].
Αναμνήσεις από το Βουνό (3) [Κώστα Σωτηρίου].
Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου].
Η ημερήσια διάταξη για την συνεδρίαση της 23/11/1945. Το πρόγραμμα της ύλης. Εσωτερικός κανονισμός περιοδικού Ανοικοδόμησης [Κώστα Σωτηρίου].
Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α' Μέρος [Κώστα Σωτηρίου].
Κεντρική Κομματική Σχολή «Δημήτρης Γληνός» – Βδομαδιακό πρόγραμμα.
Μάθημα πρώτο. «Πώς πρέπει να διαβάζουμε» (Περίληψη) [Κώστα Σωτηρίου].
Μάθημα δεύτερο. «Πώς πρέπει να μιλάμε» [Κώστα Σωτηρίου], 19/2/1946.
Ομιλία τρίτη. «Πώς πρέπει να γράφουμε» [Κώστα Σωτηρίου], 26/2/1946.
Σημείωμα χειρόγραφο του Κ. Δ. Σωτηρίου: «Ανταίος». Γενικές παρατηρήσεις.
Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας [Κώστα Σωτηρίου].
- 1γ. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου
Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Φάκελος 3, Επιστολή 18, 9/4/1930.
Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Φάκελος 3, Επιστολή χ.α., 24/1/1943.
Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Φάκελος 10, Επιστολή 4, 5/7/1927.
Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Φάκελος 10, Επιστολή 11, 30/5/1933.
Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Φάκελος 4, Επιστολή 24, 2/3/1912.

Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 4, 24/10/[19]09.
 Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 12, 25/11/1911.
 Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 28, 1/3/1923.
 Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 44, χ.χ.
 Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δραγούμη, Φάκελος 2, Επιστολή χ.α., 4/17/4/1910.
 Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Φάκελος 11, Επιστολή 10, 26/7/1907.
 Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Φάκελος 11, Επιστολή 13, 4/9/1907.

1δ. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, <http://62.103.28.111/neoiaia/>, Αρχείο ΕΠΟΝ Θεσσαλία (23/2/1943-23/2/1944), 1η Επέτειος/Εκθεση [ΕΠΟΝ/Συμβούλιο περιοχής Θεσσαλίας], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00159, 1944.
 Προσοχή! Προσοχή! [ΕΠΟΝ Αθήνας], Δ: Ποικίλα, 06: Κείμενα για τηλεβόες, έγγρ. αριθμ. Δ.00036/01, 12/1944.

1ε. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, <http://62.103.28.111/ds/>, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα.

Ειδήσεις από την Ελεύθερη Ελλάδα, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00044, αριθμ. δ. 1466, 3/12/1948.
 Η σχολή νοσοκόμων του ΔΣ, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.01.00018, αριθμ. δ. 1528, 19/12/1948.
 Σαράντα τρεις δάσκαλοι αποφοίτησαν από το λαϊκό Διδασκαλείο του λεύτερου Μωρηά. Άνοιξαν και άλλα 34 σχολεία, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00045, αριθμ. δ. 1601, 5/1/194(9).
 Χωρίς τίτλο, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.27.00028, αριθμ. δ. 1495, 10/12/1948.

Δημοσιευμένες πηγές⁹³⁸

Άγνωστος συγγραφέας. «Ανακοινωθέν της διευθυνούσης επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος. Διά το πολιτειακό ζήτημα». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 172, 424-427. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
 Άγνωστος συγγραφέας. «Αι αρχαί και το Πρόγραμμα του Εργατ[ικού] Σοσιαλιστικού Κόμματος». *Ριζοσπάστης*, 17/4/1919, 2.

938. Σε αυτή την κατηγορία πηγών, εκτός από κάθε είδους δημοσιεύματα αυτοτελή ή στον Τύπο, συμπεριλαμβάνονται και τμήματα αρχειακών συνόλων που έχουν δημοσιευθεί σε ειδικές εκδόσεις.

- Άγνωστος συγγραφέας. «Αιτιολογική Έκθεση προς το Υπουργικό Συμβούλιο». *Εφημερίδα της Προσωρινής Κυβέρνησης*, 15/4/1949, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου. Περί ίδρύσεως διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσως». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 607-608. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Απεβίωσε και εκηδεύθη ο πρ. υπουργός Δ. Δίγκας». *Μακεδονία*, 19/3/1974, 6.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Απόφαση (Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων)». Στο *Αρχείο Εθνικής Αντίστασης 2*, τχ. 1 (Αύγουστος 1946): 94-95 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Απόψε κυκλοφορεί ο 12-σέλιδος της Πρωτοχρονιάς. Εμπρός για τις 25.000 φύλλα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/12/1933, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Δήλωση». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου 1* (1911): 63-65.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Διάγγελμα προς τον ελληνικό λαό». *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης*, 28/12/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του "Εκπαιδευτικού Ομίλου"». *Αναγέννηση 1*, τχ. 11-12 (Ιούλης-Αύγουστος 1927): 578-598.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Διακήρυξη της επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελλην. Προβλημάτων: "Επιστήμη-Ανοικοδόμηση"». *Ανταίος 1*, τχ. 12 (1945): 261-262.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Εθnicoποίησης μοναστηρίων». *Ριζοσπάστης*, 3/4/1919, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ελληνοπρεπές μάθημα». *Ριζοσπάστης*, 22/5/1919, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Εντείνεται η τρομοκρατία και ο διωγμός του τύπου. Οργιάζουν οι μπράβοι». *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η άμιλλα για τη συγκομιδή στη Σοβ. Ένωση». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/8/1933, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η Αριστερά δεν θεωρεί έγκυρη την εκπροσώπηση της Ελλάδας στον Αγ. Φραγκίσκο. Συνάντηση του κ. Σοφιανόπουλου με τους σ. Σιάντο και Ιωαννίδη». *Ριζοσπάστης*, 1/4/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η Δασκάλα στην Αλληλεγγύη». *Αλληλεγγύη. Όργανο της Κεντρικής Επιτροπής Εθνικής Αλληλεγγύης*, 7/11/1944, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η διεθνής μέρα της γυναίκας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

- Άγνωστος συγγραφέας. «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας στην περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/2/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η ίδρυση και λειτουργία του Λαϊκού Διδασκαλείου στα Τρόπαια Γορτυνίας». *Ριζοσπάστης*, 22/5/2016, 15.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η ιδρυτική πράξη της Κυβέρνησης». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/1/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η “κολχοζνίτσα” Ανφίσα Κουρενκόβα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/8/1933, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 2/10/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η οργάνωση της Λαϊκής Παιδείας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/1/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/1/1934, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η παλλαϊκή εξέγερση της Καβάλλας. Πέντε μερόνυχτα γιγάντια ηρωικής πάλης. Με επικεφαλής την καπνεργ. “Άμυνα” και το Κομμ. Κόμμα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/7/1933, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η συμβολή των Ρωσίδων στον πόλεμο και στην ειρήνη. Λόγος του σ. Καλίνιν». *Ριζοσπάστης*, 3/8/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η Σχολή Π.Ε. πόλεων-υπαίθρου προσχωρεί στην άμιλλα». *Προς τη νίκη. Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας*, 23/3/1949, 1, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η τραγική φάρσα της αμνηστίας. Σε 8.000 απολούνται μόνο 110! Ανοίγουν όμως οι φυλακές για τους κακοποιούς». *Ριζοσπάστης*, 31/8/1945, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Η φροντίδα της Δημοκρατικής Κυβέρνησης για το παιδί. Χιλιάδες Ελληνόπουλα θα παν να ζήσουν και ν’ ανατραφούν στις Λαϊκοδημοκρατικές χώρες. Ανακοίνωση του Υπουργείου των Εσωτερικών για τα παιδιά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/3/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ιδεολογικές ροπές 1928». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 6 (Γενάρης 1929): 1-2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Και άλλο θύμα των χιτών τροχιοδρομικός Καζάκος». *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Κι εμείς τι ζητούμε;». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 1-3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Κόκκινος αθλητισμός. Αθλητισμός και υγεία του λαού». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 4/7/1932, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929. Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις*

- στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 663-704. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/2/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Μοναρχικοί επιτέθηκαν στην Πάτρα κατά του σ. Πορφυρογένη». *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Μοναρχικοί κακουργούν ασύδοτοι. Διασύρουν γυμνές και κουρεύουν γυναίκες». *Ριζοσπάστης*, 26/5/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Να σώσουμε τους αγωνιστές μας... 20.000 φυλακισμένοι κινδυνεύουν». *Ριζοσπάστης*, 14/10/1945, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Σταλιν στο 17ο συνέδριο των μπολσεβίκων». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 15/2/1934, 1-2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Οι Βούλγαροι». *Ριζοσπάστης*, 2/3/1945, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο βρεφικός σταθμός του Μπούλκες. Ένα ίδρυμα με σοβαρή αποστολή». *Φωνή του Μπούλκες. Όργανο της ελληνικής κοινότητας Μπούλκες*, αρ. φ. 342, 22/11/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.06395.00003].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Οι αντάρτισσές μας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/3/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Οι γκάγκστερς του αέρα δολοφονούν στη Ζέρμα γέρους, γυναίκες και παιδιά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/6/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (1/12/1928): 7-8.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο διωγμός της νεολαίας». *Ριζοσπάστης*, 9/9/1945, 2.
- «Οι 21 όροι της Τρίτης Διεθνούς. Ολόκληρον το ψήφισμα του Β' Συνεδρίου της Μόσχας». *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Οι σοκόλ σε δράση». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 6/7/1932, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο κ. πρωθυπουργός αναγνωρίζει ότι η δεξιά τρομοκρατεί τη χώρα. Γιατί δεν κάνει την εκκαθάριση;». *Ριζοσπάστης*, 5/12/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο λόγος του σ. Καλίνιν στη σύνοδο της Κεντρικής Εκτελεστικής Επιτροπής της Σοβιετικής Ένωσης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/1/1934, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Ο Νέος Δρόμος». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 1 (1/11/1928): 1-3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Πρόγραμμα Δημοτικού Σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου κοριτσιών-Υπόμνημα του Εκπαιδευτικού Ομίλου προς το Κ. Ε. Συμβούλιο της Δημ. Εκπαιδεύσεως». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου 2* (1912): 202-263.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Προκαταρκτική εργασία του Ομίλου». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου 1* (1911): 3-8.

- Άγνωστος συγγραφέας. «Πώς γίνεται η εκκαθάριση του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/7/1933, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία». *Ριζοσπάστης*, 4/1/1925, 5.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Στην Πελοπόννησο ο ΔΣΕ απελευθέρωσε 323 χωριά. Στρατός και Λαϊκή Εξουσία ανοικοδομούν στην Ελεύθερη περιοχή. Η αγροτική οικονομία, Λαϊκή Παιδεία, παιδικές κατασκηνώσεις κλπ.». *Δελτίο Ειδήσεων*, 22/9/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.3019.00027].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Στο Βόλο η Εθνοφυλακή πυροβόλησε κατά του λαού και σκότωσε δύο πολίτες». *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Στρατός και λαός χαιρετίζουν μ' ενθουσιασμό το σχηματισμό της Προσωρινής Δημ. Κυβέρνησης». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/1/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Συνήλθε η Β' Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ. Η κατάσταση στην Ελλάδα. Τα προβλήματα του δημοκρατικού αγώνα και τα καθήκοντα του ΚΚΕ». *Ριζοσπάστης*, 17/2/1946, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Σχόλια». *Αναγέννηση* 2, τχ. 9-10 (1928): 461-466.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Σχόλια. Η "μπουρμπουλήθρα"». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 5 (1/1/1929): 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Σχόλια. Το ταξικό σχολείο». *Αναγέννηση* 2, τχ. 6 (1928): 287.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών στους δημοδιδασκάλους Αθηνών και Πειραιώς». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 212-214.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Τα παιδιά μας στη Γιουγκοσλαβία του προδότη Τίτο (Σκέτς)». *Αετόπουλα. Περιοδικό για τα ξηνητεμένα ελληνόπουλα*, τχ. 18-19 (Ιούνιος-Ιούλιος 1950): 33-34 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Τα παιχνίδια του παιδιού». *Η Φωνή του Μπούλκες*, 19/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρειάς βιομηχανίας. Το Β' μέρος από την εισήγηση του σ. Ζαχαριάδη». *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το γλωσσικόν». *Ριζοσπάστης*, 8/6/1919, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το "Δασικό σχολείο", ένας καινούργιος τύπος εκπαιδευτηρίου για τα καχεκτικά μαθητόπαιδα της ΕΣΣΔ». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/9/1933, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το έργο της Λαϊκής Εξουσίας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/2/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το ευρύτατο αναδημιουργικό λαοκρατικό έργο της ΠΕΕΑ». *Ελεύθερη Ελλάδα*, 16/9/1944 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το ιδανικό τους». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (Δεκέμβριος 1928): 1-2.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το Λαϊκόν Σχολείον». *Ριζοσπάστης*, 26/5/1924, 1.

- Άγνωστος συγγραφέας. «Το πογκρόμ κατά του ΕΛΑΣ». *Ριζοσπάστης*, 8/3/1945, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το πρόγραμμα της Λαϊκής Δημοκρατίας για ενότητα-τάξη-ησυχία-δουλειά-ανοικοδόμηση-πολιτισμό». *Ριζοσπάστης*, 17/6/1945, 1.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το πρόγραμμα του ρουμάνικου σοσιαλ. κόμματος». *Ριζοσπάστης*, 2/6/1919, 3.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το πρώτο συνέδριο της μπολσεβίκικης ενότητας και των νικών του σοσιαλισμού. Ο λόγος του σ. Βοροσίλωφ στο συνέδριο». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/2/1934, 4.
- Άγνωστος συγγραφέας. «Τους κυνηγούν και τ' αετόπουλα». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Άγνωστος συγγραφέας. «Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως δημοσιεύτηκε στα Μικρά Χρονικά της Αναγέννησης». Στο *41 γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*, επιμέλεια Γιώργος Γάτος, 229-236. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962.
- Αναγνωστικό Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Φωνή του Μπούλκες, 1948.
- Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1956.
- Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη*. Αθήνα: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις, 1961.
- «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α', 5-10. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Ανταποκρίτρια. «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/2/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Απόφαση. Για την κατάσταση της Ελλάδας και τα καθήκοντα του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 516/β', 13-34. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Απόφαση επί του Αγροτικού». Στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 396/θ', 599-605. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Απόφαση της Κεντρικής Επιτροπής. Πάνω στην τρέχουσα στιγμή». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 554/β', 212-214. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Απόφαση του 2ου Κλιμακίου του ΠΓ της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 249-251. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα – Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.
- Αυγέρης, Μάρκος. «Το γλωσσικό ζήτημα». *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1951): 145-147.
- Βάρναλης, Κώστας. *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, επιμέλεια Κώστας Γ. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Κέδρος, 1990.

- Βάρναλης, Κώστας. *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρχείο, 2014.
- Γαλάνης, Α. «Η επέτειος της Σοβιετικής Ακαδημίας». *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 87-89.
- «Γενική εισηγητική έκθεσις. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 494-645. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 646-866. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Γληνός, Δημήτρης. *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα: [χ.ε.], 1922.
- Γληνός, Δημήτρης. «Δημοκοπία, Αντίδραση, Παιδεία». *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβριος 1927): 49-52.
- Γληνός, Δημήτρης. «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος». *Αναγέννηση* 2, τχ. 3 (Νοέμβριος 1927): 97-99.
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 6 (Απρίλιος 1928): 124-128 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 172-173 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου].
- Γληνός, Δημήτρης. «Το κύμα της αγραματωσύνης, Α'». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 4-5 [με την υπογραφή Δ. Γ.].
- Γληνός, Δημήτρης. «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 9 (1/3/1929): 1-15.
- Γληνός, Δημήτρης. «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη». *Οι φίλοι της ΕΣΣΔ. Μηνιαίο όργανο του συνδέσμου των φίλων της ΕΣΣΔ*, τχ. 1 (Οκτώβριος 1931): 4-6.
- Γληνός, Δημήτρης. «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση». *Νέος Κόσμος*, 14-16/12/1934, αριθμ. 10 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].
- Γληνός, Δημήτρης. «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού», *Νέος Κόσμος*, 19-24/12/1934, αριθμ. 13 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].
- Γληνός, Δημήτρης. «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία». *Το Κόκκινο Ημερολόγιο* (1935): 65-68 [έκδ. Ριζοσπάστης].
- Γληνός, Δημήτρης. *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*. Αθήνα: Ο Ρήγας, 1944.
- Γληνός, Δημήτρης. «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 1, 63-82. Αθήνα: Στοχαστής, 1971 [1η δημ. 1923-1924].

- Γληνός, Δημήτρης. «Η ελληνική αρρώστεια». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2, 109-123. Αθήνα: Στοχαστής, 1971 [1η δημ. 1926].
- Γληνός, Δημήτρης. «Ελληνική κοινωνία και ελληνική παιδεία». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 3, 84-98. Αθήνα: Στοχαστής, 1972 [1η δημ. 1914].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 3, 99-113. Αθήνα: Στοχαστής, 1972 [1η δημ. 1931].
- Γληνός, Δημήτρης. «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 4, 33-49. Αθήνα: Στοχαστής, 1975 [1η δημ. 1932].
- Γληνός, Δημήτρης. «Πνευματικές μορφές της αντίδρασης». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 4, 50-94. Αθήνα: Στοχαστής, 1975 [1η δημ. 1932].
- Γληνός, Δημήτρης. «Νεανικές ποιητικές συλλογές». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, 1-59. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. «Αστική Σχολή Δήμου-Σχολικόν έτος 1903-1904. Λογοδοσία». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, 65-72. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν (Αλφαβητάριον Παπαμάρκου)*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1995 [1η έκδ. 1917, με το ψευδώνυμο Αντ. Γαβριήλ].
- Γληνός, Δημήτρης. «Οδηγός στη μόρφωση». Στο *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, επιμέλεια Κωνσταντίνος Μαυρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς, 157-164. Αθήνα: Παπαζήσης, 2003.
- Γληνός, Δημήτρης. «Η Οκτωβριανή επανάσταση και το εθνικό πρόβλημα». Στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη 'Κομμουνιστική Επιθεώρηση' της γερμανικής κατοχής*, 76-80. Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008 [1η έκδ. 1943].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα σημερινά προβλήματα του ελληνισμού». Στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη "Κομμουνιστική Επιθεώρηση" της γερμανικής κατοχής*, 99-133. Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008 [1η έκδ. 1944].
- Γραφείο της Κεντρικής Διαφώτισης του Π.Γ. της Κ.Ε. του ΚΚΕ. *Βοηθός Αυτομόρφωσης*. Αθήνα: Έκδοση Κομμουνιστικής Επιθεώρησης, 1946.
- Δεληπέτρος, Δημ., Δημήτριος Δούκας και Ρόζα Ιμβριώτη. *Ο κόσμος του παιδιού. Αναγνωστικό για τη Β' τάξη*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ι. Σιδέρη, 1932.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά. Ανατύπωση από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Αθήνα: Εστία, 1913.

- Δελμούζος, Αλέξανδρος. «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'». Προς τη φύση και προς τη ζωή». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 197-283.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 1-20.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Δημοτικισμός και παιδεία*. Αθήνα: Γκοβόστης, 1926.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Παιδεία και Κόμμα*. Αθήνα: Αλικιώτης, 1947.
- Δημητράτος, Παναγής. «Οι διδάσκαλοι. Β'». *Ριζοσπάστης*, 6/12/1919, 1.
- Δημητράτος, Παναγής. «Η νέα οργάνωσις των δημοδιδασκάλων. Α'». *Ριζοσπάστης*, 22/12/1919, 2.
- Δημητράτος, Παναγής. «Η νέα οργάνωσις των δημοδιδασκάλων. Β'». *Ριζοσπάστης*, 25/12/1919, 2.
- Δημοτικός, Θάνος. «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία». *Ριζοσπάστης*, 18/1/1925, 3 και 19/1/1925, 3.
- «Διάγγελμα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 455-457. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ. «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού». *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 133-137.
- Ένας δάσκαλος. «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Α'». *Ριζοσπάστης*, 9/6/1925, 3.
- Ένας δάσκαλος. «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Β'». *Ριζοσπάστης*, 10/6/1925, 3.
- ΕΠΟΝ. *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*. Μυτιλήνη: Εκδόσεις Αντιφασίστα, 1944.
- «Εσωτερική πολιτική του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 8/β', 28-29. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Ζ[αχαριάδη], Ρ[ούλα]. «Η γυναίκα στο ΔΣΕ». *Δημοκρατικός Στρατός. Μηνιαίο στρατιωτικό-πολιτικό όργανο του Γεν. Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας*, τχ. 4 (Απρίλης 1948): 130-132 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Ελλάδα και Αγγλία». *Ριζοσπάστης*, 5/6/1945, 1.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρείας βιομηχανίας». *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1-2.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Ο τελικός λόγος του σ. Ζαχαριάδη πάνω στο θέμα: "Η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας"». *Ριζοσπάστης*, 9/10/1945, 1-3.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ*. Αθήνα: Πορεία, 1978.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. *Ο αληθινός Παλαμάς*. Αθήνα: Αλφειός, 2010 [1η έκδ. 1944].
- Ζεύγος, Γιάννης. «Ο Γ. Κορδάτος σαν ιστορικός της επανάστασης του 1821». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 21 (Νοέμβρης 1933): 26-34.

- Η γυναίκα της Ελλάδας στον Αγώνα/La femme Grecque au combat*. Βουδαπέστη: Έκδοση της Πανελλαδικής Ένωσης Δημοκρατικών γυναικών/Edition de l' Union Démocratique des Femmes de Grèce, Δεκέμβριος 1948 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Ηλιού, Ηλίας. «Η αξία της επιστημονικής μεθόδου και οι σύγχρονοι αρνητές της». *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1948): 8-12.
- «Ιδρυτική Πράξη της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 452-454. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το σχολείο που χρειάζεται στο λαό». *Ελληνίς*, τχ. 10 (Οκτώβρης 1922): 235.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το σχολείο της εργασίας». *Ελληνίς*, τχ. 11 (Νοέμβριος 1922): 257-261.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα». *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 6 (Δεκέμβριος 1923): 8-10.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία». *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 130-132, αρ. φ. 57 (1931): 189-197, αρ. φ. 59 (1931): 323-329, αρ. φ. 60-61 (1931): 376-384.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Μορφώνουμε δούλους». *Παιδεία*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1936): 17-26 και τχ. 2 (Φλεβάρης 1936): 54-63.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον». *Παιδαγωγική*, τχ. 4 (Μάρτιος 1938): 142-147.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία». *Νέα Γενιά*, τχ. 48 (20 Απριλίου 1945): 9-10.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα παιδιά δεν παίζει». *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 5, (9 Ιουνίου 1945): 12.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Λαϊκή παιδεία». *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 22, (5 Οκτωβρίου 1945): 12, 14.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Στοργή και τρυφερότητα». *Ριζοσπάστης*, 20/11/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Παράλογοι φόβοι». *Ριζοσπάστης*, 27/11/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα ελαττώματα των παιδιών μας». *Ριζοσπάστης*, 18/12/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το παιδικό ψέμα. Α'». *Ριζοσπάστης*, 17/1/1947, 2 και «Β'». *Ριζοσπάστης*, 24/1/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Κλέβει το παιδί;». *Ριζοσπάστης*, 31/1/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το υπερευαίσθητο παιδί». *Ριζοσπάστης*, 7/2/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα τεμπέλικα παιδιά». *Ριζοσπάστης*, 14/2/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το παιδικό βιβλίο». *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1948): 149-158 και τχ. 4 (1948): 221-228.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. *Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση*. Αθήνα: Συνεργατική, 1955.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Πάλιν Ηρωδιάς μαινεται. Α'». *Η Αυγή*, 12/9/1961.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Πέτρος Κόκκαλης». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 85 (Ιανουάριος 1962): 113.

- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 87-88 (Μάρτιος-Απρίλιος 1962): 472-473.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το φροντιστήριο της Τύρνας». *Ριζοσπάστης*, 22/2/1976, 7.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η Πολυτεχνική μόρφωση και ο ρόλος της Μέσης Παιδείας». Στο *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου*, επιμέλεια Χρύσα Χρονοπούλου-Πανταζή, 213-216. Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική, 2011.
- Kaftanov, Sergei Vasil'evich. *Soviet Students*. Moscow: Foreign Languages Publishing House, 1939.
- Kajseva, A. και H. Kacalov. *Οχτοβρόπυλα. Αλφαβητάριο για τα ελινικά σκολία τις πρότις βαθμίδας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- Kalinin, Mikhail. «Ομιλία σε συγκέντρωση των καλύτερων δασκάλων των πόλεων και των επαρχιών, που οργάνωσε η σύνταξη της εφημερίδας “Ουτσιτέλσκαγια Γκαζέτα”. Δεκέμβρης 1938». Στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μετάφραση Γιάννης Καραντώνης, 45-64. Αθήνα: Χρόνος, 1975.
- Kalinin, Mikhail. «Λόγος σε πανηγυρική συγκέντρωση προς τιμή των παρασημοροφορημένων δασκάλων των επαρχιών. Ιούλης 1939». Στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μετάφραση Γιάννης Καραντώνης, 65-69. Αθήνα: Χρόνος, 1975.
- Καραγιώργη, Μαρία. *Μέχρι την απόδραση*. Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1989.
- Καραγιώργης, Κώστας. «Το νέο Σύνταγμα της ΕΣΣΔ. Το δημοκρατικότερο Σύνταγμα του κόσμου». *Ριζοσπάστης*, 13/6/1936, 1, 5 [με το ψευδώνυμο Λιάσκοβας].
- Κασέν, Μπερνάντ. «Ο αγών διά την παιδείαν». *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.
- Κιτσίκης, Νίκος. «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος πρώτο: Η ανοικοδόμηση». *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 5-12.
- Κιτσίκης, Νίκος. «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές». *Ανταίος* 1, τχ. 2 (1945): 39-46.
- Κιτσίκης, Νίκος. «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (Εισαγωγική διάλεξη στους σκοπούς της Εταιρείας “Επιστήμη-Ανοικοδόμηση” που δόθηκε την Κυριακή 30 Δεκεμβρίου 1945 στο θέατρο “Βρεττανία”)». *Ανταίος* 1, τχ. 13-14 (1946): 284-287.
- Κόντος. «Η προετοιμασία του νέου πολέμου και οι αθλητικές οργανώσεις». *Ριζοσπάστης*, 20/7/1929, 1.
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Α'». *Ριζοσπάστης*, 6/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Β'». *Ριζοσπάστης*, 8/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Γ'». *Ριζοσπάστης*, 9/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Δ'». *Ριζοσπάστης*, 13/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

- Κορδάτος, Γιάννης. «Το νέον πανεπιστήμιον». *Ριζοσπάστης*, 10/7/1924, 1 [με την υπογραφή Ι. Κ.].
- Κορδάτος, Γιάννης. *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασης του 1821*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Γ. Ι. Βασιλείου, 1924.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1972.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1974.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Τα τελευταία χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1975.
- Κουντουράς, Μίλτος. «Το Εκπαιδευτικό Ξεχαρβάλωμα». Στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμέλεια Αλέξης Δημαράς, τ. 1, 21-23. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Κουταβάς, Διον. Σπ. «Δάσκαλοι και σοσιαλισμός». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 9-10 (Μάρης-Ιούνης 1928): 199-204.
- Κλεάνθους, Μυρσίνη, Ρόζα Ιμβριώτη και Άννα Σταματελάτου. «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαίδευσέως εν γένει». *Ελληνίς*, τχ. 8-9 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1923): 162-169.
- Krupskaya, Nadezhda. «Διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική και πολυτεχνική μόρφωση». Στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: Άρθρα και λόγοι*, επιμέλεια Ν. Κ., μετάφραση Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα, 222-225. Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.
- Krupskaya, Nadezhda. «Ο Λένιν και η πολυτεχνική εκπαίδευση». Στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: Άρθρα και λόγοι*, επιμέλεια Ν. Κ., μετάφραση Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα, 226-232. Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.
- Λένα. «Γνώμαι διδασκαλίσσης». *Ριζοσπάστης*, 12/2/1919, 1.
- Λούρος, Νικόλαος. «Τα προβλήματα της ανώτερης παιδείας». *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1951): 111.
- Lunacharsky, Anatoly V. *Self-Education of the Workers*, 1918. <https://www.marxists.org/>. (Ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2018).
- Lunacharsky, Anatoly V. *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν*, μετάφραση Α. Σίδερις. Αθήνα: Σοσιαλιστικόν Εργατικόν Κόμμα (Κομμουνιστικόν), 1921.
- Lunacharsky, Anatoly V. *On Education*. Μόσχα: Progress Publishers, 1981.
- Μερικοί εργάτες και εργάτριες. «Αισχρή εκμετάλλευση των παιδιών στο νηματοουργείο Τουρμπάλη στη Νάουσα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 21/7/1933, 3.
- Μια εργάτρια. «Πώς γίνανε οι εξετάσεις για τη Σχολή Αεροπορίας». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/8/1933, 5.

- Μπάτσης, Δημήτρης. *Η βαρειά βιομηχανία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέδρος, 1977 [1η έκδ. 1947].
- Μπραντενμπούργσκυ, Ζ. «Ο γάμος και η οικογένεια κατά τους Σοβιετικούς νόμους». *Ριζοσπάστης*, 14/8/1927, 3 και 15/8/1927, 3.
- Ν.Π. «Το συνέδριο των Βουλγάρων στενών σοσιαλιστών». *Ριζοσπάστης*, 13/6/1919, 1.
- Ν.Σ. «Μαθητικά συσσίτια». *Ο Μαθητής. Μαθητικό περιοδικό – Βγαίνει κάθε 15 μέρες*, τχ. 1 (15/12/1945): 13-14 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Oertli, Edouard. *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, μετάφραση Ιορδάνης Ιορδανίδης. Αθήνα: [χ.ε.], 1925.
- «Οι κομμουνιστάι στρατιώται του Μετώπου. Πώς χαιρετίζουν το νέο χρόνο». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 63, 176-178. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Ομάδα ανταποκριτών Μεταξουργείου. «Τα παιδάκια της συνοικίας παίζουν μέσα στα βρωμόνερα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/7/1933, 5.
- Οργανωτικά μαθήματα*. 1947 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις του Βουνού-ΔΣΕ].
- Ο «Ριζοσπάστης». «Προς τους διδασκάλους». *Ριζοσπάστης*, 7/12/1919, 1.
- Π.Α.Γ. «Η νομική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών – Τα προβλήματα της Α.Σ.Ο.Ε.Ε.». *Ανταίος* 2, τχ. 4-5 (1951): 202-204.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η νέα πατρίδα: Αναγνωστικό της Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Γ'. Σιδέρης, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Ο προστάτης του σπιτιού: Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπ. Δημητράκου, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*. Αθήνα: Έκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας, 1932.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. «Η παιδεία στη λεύτερη Ελλάδα τον καιρό της κατοχής». *Ριζοσπάστης*, 22/2/1976, 7.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' και Στ' τάξης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1983 [1η έκδ. 1944].
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Μεγάλα Χρόνια. Το αναγνωστικό της Φυλακής*. Αθήνα: Κάδμος, 1989 [1η έκδ. 1947].
- Παπαναστασίου, Ευάγγελος. «Γύρω στη ρωσική επανάστασι. Ο Λένιν και αι ιδέαι του». *Ριζοσπάστης*, 16/5/1919, 1 και 17/5/1919, 1.
- Παπαντωνίου, Ζαχαρίας. *Τα ψηλά βουνά. Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου, 1929.
- Πάρνης, Αλέξης. *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού. Σελίδες από πολεμικό ημερολόγιο*. Ελεύθερη Ελλάδα: Βιβλιοπωλείο του Ελληνοαμερικάνικου Βήματος, 1949 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

- Π. Γ. «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 32-36.
- Π. Δ. «Τα ψηλά βουνά. Παιδαγωγική επανάσταση». *Ριζοσπάστης*, 27/1/1919, 1.
- Πολιάνσκι, Σ. Ν. κ.ά. *Μαθένοντας κε δυλέβοντας. Βιβλίο τυ πολιτεχνικό κόπτυ για την ΙΙΙ τάκκι τις Ι βαθμίδας το σκολίον τις πόλις κε τυ χοριού*, μετάφραση Γιάγκος Κανονίδης. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- Πουλιόπουλος, Παντελής. «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός. Παρατηρήσεις απ' αφορμή του άρθρου του κ. Α. Δελμούζου "Εθνισμός και Ανθρωπισμός" (Δημοκρατία, 9 Ιουνίου)». *Ριζοσπάστης*, 21/6/1925, 1-2 και 29/6/1925, 3 [με το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος].
- «Πρακτικά βουλής. Γενική εισήγησις της κοινοβουλευτικής επιτροπής διά τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια-Α' Συζήτησις». Στο: *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 719-787. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Σακελλαρόπουλος, Σπυρίδων Κ. κ.ά. *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, 1921.
- Σβώλος, Θανάσης. *Ανάρτησις στα βουνά του Μωριά. Οδοιπορικό (1947-1949)*. Αθήνα: Αυτοεκδόσεις, 1990.
- Σκληρός, Γεώργιος. *Το κοινωνικό μας ζήτημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοσιαλιστικού κέντρου, 1922 [1η έκδ. 1907].
- Στάλιν, Ιωσήφ. «Λόγος στο 8ο συνέδριο της ΛΚΟΝ της ΕΣΣΔ». Στο *Άπαντα*, Ιωσήφ Στάλιν, μετάφραση Βασίλης Ζούνης, τ. 11 (1928-Μάρτης 1929), 76-89. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2012.
- «Συνεδρίαση τριακοστή τρίτη (33) στις 24 Ιούνη 1944, ημέρα Σάββατο, ώρα 9 π.μ.». Στο *Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.)*. *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμέλεια Φένια Παρασκευά, 114-118. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- «Συνεδρίαση τριακοστή πέμπτη (35) στις 29 Ιούνη 1944, ημέρα Πέμπτη, ώρα 8 1/2 π.μ.». Στο *Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.)*. *Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμέλεια Φένια Παρασκευά, 124-125. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- «Σχέδιο για μιαν εκπαιδευτική αναγέννηση» [Επιστολή Μ. Τριανταφυλλίδη προς Π. Σ. Δέλτα, 9/1909]. Στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης, 298-300. Αθήνα: Εστία, 1997.
- Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.* Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α., 1944.
- Σωμερίτης, Στρατής. *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1. Αθήνα: Ολκός, 1975.

- Σωμερίτης, Στρατής. *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού – 1932-1935*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1978.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση», τχ. 7 (Φλεβάρης 1928): 153-158 [με το ψευδώνυμο Κ. Α. Μήτρου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα». *Ελεύθερη Ελλάδα, 27/9/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Για τη ζωντανή μόρφωση των Ελληνοπαίδων. Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα. Το αναγεννητικό έργο της ΠΕΕΑ». *Ελεύθερη Ελλάδα, 27/9/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα». *Ανταίος 1, τχ. 13-24 (1946): 300-303*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η παιδεία μας σήμερα». *Ανταίος 1, τχ. 17-18 (1946): 367-368*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία». *Ανταίος 1, τχ. 7-8 (1947): 212-215*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η παιδεία στο 1947». *Ανταίος 2, τχ. 1 (1/1948): 33-35*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος». *Ανταίος 2, τχ. 2 (1948): 98-103*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Γλώσσα και Παιδεία». Ανάτυπο από το περ. *Επιθεώρηση Τέχνης (1963)*.
- [Σωτηρίου, Κώστας]. *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1987.
- Τα Αετόπουλα: Αναγνωστικό της Γ' και Δ' τάξης*. Ελεύθερη Ελλάδα: Π.Ε.Ε.Α., 1944.
- Τσαμπάσης, Πασχάλης. «Η λαϊκή τέχνη και βιοτεχνία στα πλαίσια της Ανοικοδόμησης». *Ανταίος 1, τχ. 6 (15/8/1945): 142-146*.
- Τ' αετόπουλο. Ο καλός μαθητής*. [χ.τ.]: Τμήμα Μόρφωσης-Διαφωτισμού του ΚΣ της ΕΠΟΝ, χ.χ. [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].
- «Το Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), 132-141. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Το 7ο Συνέδριο του ΚΚΕ: Εισήγηση και τελικός λόγος του σ. Ν. Ζαχαριάδη*, τ. 3. Αθήνα: ΚΕ του ΚΚΕ, 1945.
- «Το εκλογικόν πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 49/δ', 124-128. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*. Αθήνα: [χ.ε.], 1927.
- «Το ΚΚΕ στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές. Το εκλογικό πρόγραμμα του ΚΚΕ». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 416, 89-94. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- Τομέας Εκπαιδευτικών «ΕΠΑΝ». «Το σχολικό βιβλίο». *Ανταίος 1, τχ. 1 (1946): 29-31*.

- «Το μορφωτικόν έργον του Κόμματός μας. Ο κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 62, 174. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Τοπαλίδης, Τρ. κ.ά. *Κολχοζόπουλα. Αναγνοσματοάριο Β. τάκεις (Α. εκκαμινία) για τα ελινικάσκολία 1ης βαθμίδας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1931.
- «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 401, 18-23. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- Τοπχαράς, Κωνσταντίνος [;]. *Βοιθιτικό βιβλίο για τι σπυδί τις γλόσας. 2ος χρόνοςαυ διδασκαλίας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. *Ο Ψυχάρης και το γλωσσικό ζήτημα*. Αθήνα: Τυπογραφείο Σεργιάδη, 1929.
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Το λεξιλόγιο των νέων αναγνωστικών». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5, 3-13. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1η δημ. 1920].
- Φίτσος, Τάκης. «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/7/1933, 3 και 17/7/1933, 1-2 και 18/7/1933, 3-4 και 25/7/1933, 3.
- Φωτιάδης, Φώτης. *Το γλωσσικόν ζήτημα κ' η εκπαιδευτική μας αναγέννησις*. Αθήνα: Τυπογραφείο "Εστία", 1902.
- Χέντριχ, Ι. «Η θρησκευτική σκέψη στο μάθημα της ιστορίας». *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίον όργανον των σχολείων των λειτουργών μέσης και δημοτικής εκπαιδύσεως*, 28/6/1936, 6 [Αρχειό Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-20].
- Χρυσάνθη. «Ένα γράμμα από μια τραχερίστρα». *Φωνή του Μπούλκες*, 22/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Ψηλορείτης, Γ. «Για μια "οργανωμένη και καθοδηγημένη αυτομόρφωση"». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1947): 26-28.
- Ψυχάρης, Πάννης. «Πάμε σκολειό: ανοιχτό γράμμα». *Ο Νουμάς* 8, τχ. 415 (1910): 257-262.
- Ψυχάρης, Πάννης. «Ακόμη λιγάκι σκολειό», *Ο Νουμάς* 9, τχ. 424 (1911): 114-119.

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αβδελά, Έφη. *Δημόσιοι υπάλληλοι γένους θηλυκού. Καταμερισμός της εργασίας κατά φύλα στο δημόσιο τομέα, 1908-1955*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος – Ιστορικό Αρχείο, 1990.
- Αβδελά, Έφη και Αγγέλικα Ψαρρά. *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Μια ανθολογία*. Αθήνα: Γνώση, 1985.

- Αβδελά, Έφη. «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 1ο, 337-359. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2002.
- Αγτζίδης, Βλάσης. *Ο «Κόκκινος Καπνός» και ο ελληνισμός του Καυκάσου*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, 2010.
- Αθανασιάδης, Χάρης. *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-1925)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και 4η Αυγούστου (1936-38). “Η υπόκωφος αντίσταση”». *Παιδεία*, τχ. 7 (2005): 18-21.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική». Στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, επιμέλεια Βάλια Βαρουχάκη και Αργυρώ Βατσάκη, 133-141. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2006.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου». *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 9 (2006): 20-23.
- Αθανασιάδης, Χάρης. *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Αθανασόπουλος-Καλόμαλος, Θανάσης. «Μια λειτουργική προσέγγιση στο γλωσσικό ζήτημα». *Τετράδια πολιτικού διαλόγου έρευνας και κριτικής*, τχ. 47 (2002-2003): 56-64.
- Αλεξανδρόπουλος, Μήτσος. *Ο Μαγιακόφσκι. Τα εύκολα και τα δύσκολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- [Αποστόλου, Λευτέρης ;] Γ. Ζ. «Από την πείρα της εσωκομματικής μόρφωσης». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 9 (Σεπτέμβρης 1946): 536-537.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρίκη. *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)*. Αθήνα: Πλέθρον, 2003.
- Βαρίκα, Ελένη. *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνειδήσης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα έρευνας και παιδείας της εμπορικής τράπεζας της Ελλάδος, 1987.
- Βαρών, Οντέτ. *Ελληνικός νεανικός τύπος (1941-1945). Καταγραφή*, τ. 1. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987.
- Βαρών-Βασάρ, Οντέτ. *Η ενηλικίωση μιας γενιάς: Νέοι και νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση*. Αθήνα: Εστία, 2009.
- Βασιλάκης, Αλέκος. «Στον Άη Στράτη». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 538-539.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. *Η γυναίκα της αντίστασης: Η είσοδος των γυναικών στην πολιτική*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1994.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης». *Τα Ιστορικά*, τχ. 31 (1999): 381-418.

- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Μακρονήσι: Μαρτυρία και Μαρτυρίες Γυναικών». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 103-114. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας». Στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος. Από τη Βάρκιζα στο Γράμμο, Φεβρουάριος 1945-Αύγουστος 1949*, επιμέλεια Ηλίας Νικολακόπουλος, Αλκης Ρήγος και Γρηγόρης Ψαλλίδας, 125-142. Αθήνα: Θεμέλιο, 2002.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. *Διπλό βιβλίο. Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση: Η ιστορική ανάγνωση*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι γυναίκες της Αριστεράς μπροστά στο δίλημμα: πολιτική ή οικογένεια;». Στο *Μετά τον Πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*, επιμέλεια Mark Mazower και Γιάννης Καστανάρας, μετάφραση Ειρήνη Θεοφυλακτοπούλου, 121-138. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ». *Κλειώ. Περιοδική Έκδοση για τη Νεότερη Ιστορία*, τχ. 3 (2006): 163-187.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Μνήμες και αμνησίες των αρχείων και των μαρτυριών για τον ελληνικό εμφύλιο. Η Αθήνα και η επαρχία, η ηγεσία και τα μέλη». Στο *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, επιμέλεια Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.ά., 81-102. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι ανήλικοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού. Από τις φυλακές και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στις βασιλικές τεχνικές σχολές Λέρου». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 238-258. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Βιγγόπουλος, Ηλίας. *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1984.
- Βλαντάς, Δημήτρης. *Εμφύλιος πόλεμος*, τ. 3, μέρος 2ο. Αθήνα: Γραμμή, 1981.
- Βόγλης, Πολυμέρης. «“Δεν εντυπωσιάστηκα από τον ενθουσιασμό του κοινού”. Η Μακρονήσος από τη σκοπιά ενός Βρετανού αξιωματικού». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 175-186. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.

- Βόγλης, Πολυμέρης. «“Ξέρω πως ανήκω στο αύριο”. Διαστάσεις του χρόνου στην κουλτούρα των πολιτικών κρατουμένων». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 127-135.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας. Οι πολιτικοί κρατούμενοι στον εμφύλιο πόλεμο, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010.
- Βόγλης, Πολυμέρης. «“Γυναίκες που πολεμούν σαν άντρες”. Θεωρήσεις του φύλου στο Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας». Στο *Η εποχή των ρήξεων. Η ελληνική κοινωνία στη δεκαετία του 1940*, επιμέλεια Πολυμέρης Βόγλης κ.ά., 305-332. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η αδύνατη επανάσταση. Η κοινωνική δυναμική του εμφυλίου πολέμου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2014.
- Βουρνάς, Τάσος. *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Πόλεμος 1940-41-κατοχή-εθνική αντίσταση-απελευθέρωση-Δεκέμβριος 1944-Βάρκιζα*, τ. 3. Αθήνα: Πατάκης, 2002.
- Γάσιος, Γιώργος. «“...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ’ αυτό το Φουτ-Μπωλ...”. Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 423-430. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Γεωργίου, Βάσος. *Η ζωή μου*, τ. 2. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1992.
- Γιαννόγκωνας, Βασίλης. *Ακροναυπλία*. Αθήνα: Δίφρος, 1963.
- Γκιούρας, Θανάσης. «Το περιοδικό Ανταίος, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα». *Ουτοπία*, τχ. 108 (2014): 27-45.
- Γρόλλιος, Γιώργος. «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: η συμβολή του Λένιν, 1917-1923». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1994.
- Γρόλλιος, Γιώργος. «Η διαμάχη για την Πολυτεχνική Εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της Σοβιετικής Εξουσίας». *Ουτοπία*, τχ. 78 (2008): 135-156.
- Δαλακούρα, Κατερίνα και Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου. *Η εκπαίδευση των γυναικών – Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος-20ός αι.)*. Αθήνα: Κάλλιπος, 2015.
- Δαφέρμος, Μανόλης. «Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ». *Ουτοπία*, τχ. 60 (2004): 63-80.
- Δαφέρμος, Μανόλης. «Πανεπιστήμιο, επιστήμη και κοινωνικός μετασχηματισμός στην ΕΣΣΔ». Στο *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης: Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006)*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, 45-64. Αθήνα: Gutenberg, 2006.

- Δημαράς, Αλέξης, επιμ. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 1 (1821-1894), τ. 2 (1895-1967). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998.
- Ελεφάντης, Άγγελος. *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1999.
- Ελεφάντης, Άγγελος. «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 97-103.
- Ζαϊμάκης, Γιάννης και Ελένη Φουρναράκη επιμ. *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Ζαούσης, Αλέξανδρος Λ. *Η τραγική αναμέτρηση 1945-1949. Ο μύθος και η αλήθεια*, τ. 1. Αθήνα: Ωκεανίδα, 1993.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα. *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1986.
- Ζορμπαλάς, Σταύρος. *ΕΠΟΝ: Τραγουδούσαν και πολεμούσαν για την λευτεριά*. Αθήνα: Δελφίνι, 1993.
- Ζωίδης, Γιώργης. «Ο Δημήτρης Γληνός και η πρώτη σοσιαλιστική χώρα της γης». Στο *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982*, 91-99. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία. *Από τη Βάρκιζα στο Μπούλκες. Διαδρομές ζωής ή θανάτου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία κ.ά. επιμ. *Εκατό χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη, 2018.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Εισαγωγικό Σημείωμα». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, ια-λη. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Οι βιωμένες ιστορίες και η ιστοριογραφική προσέγγιση». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 159-168. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Ηλιού, Φίλιππος. *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Η εμπλοκή του ΚΚΕ*, εκδοτική φροντίδα Άννα Ματθαίου, Στρατής Μπουρνάζος και Πόπη Πολέμη. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2004.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Η ιδεολογική χρήση της ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου-Ζεύγου». Στο *Οι αναγνώσεις του 1821 και η αριστερά*, επιμέλεια Δημήτρης Δημητρόπουλος και Βαγγέλης Καραμανωλάκης, 15-28. Αθήνα: «Η Αυγή»-Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2014.
- Θεοδώρου, Βικτωρία. «Πάλι στο Τρίκερι». *Ριζοσπάστης*, 30/8/1998, 33.
- Θεοτοκάς, Γιώργος. *Τετράδια ημερολογίου 1939-1953*, επιμέλεια Δημήτρης Τζιόβας. Αθήνα: Εστία, 2003.

- Ιωαννίδης, Γιάννης. *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ στην Εθνική Αντίσταση 1940-1945*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Καβάλα, Μαρία. «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διωγμός Εβραίων». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009.
- Καινούργιος, Χρήστος Δ. *Στα άδυτα του Εμφυλίου. Στρατόπεδα Ρουμπίκ και Μπούλκες*. Αθήνα: Ιωλκός, 2003.
- Καλαντζής, Κώστας Γ. *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1985.
- Καλύβας, Στάθης Ν. και Νίκος Α. Μαραντζίδης. *Εμφύλια πάθη. 23 ερωτήσεις και απαντήσεις για τον Εμφύλιο*. Αθήνα: Μεταίχιμο, 2015.
- Καμαρινού, Κυριακή Α. *Τα πέτρινα πανεπιστήμια. Ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924-1974*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2005.
- Κανελλόπουλος, Γιώργος. «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο. Η θνησιγενής Λαϊκή Δημοκρατία». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2012.
- Καραφουλίδου, Βίκυ. *Η γλώσσα του σοσιαλισμού. Ταξική προοπτική και εθνική ιδεολογία στον ελληνικό 19ο αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011.
- Κασσιανού, Νίνα. «Γυναίκες στα όπλα: Η γυναίκα σε αναπαραστάσεις, η περίοδος του Εμφυλίου πολέμου 1946-1949». Στο *Ηρωες και ανώνυμοι, αφανείς και επώνυμοι στις παρυφές της ιστορίας και της τέχνης*, επιμέλεια Ιόλη Βιγγοπούλου, 149-175. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 2006.
- Κατσαντώνης, Γιάννης. *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί-παιδεία-ελευθερία. Συμβολή στην ιστορία της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981.
- Κάτσικας, Χρήστος και Κώστας Θεριανός. *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας, 2007.
- Κεπέσης, Νικάνδρος. *Η δίκη μου και όχι μόνο*. Αθήνα: Πανικός, 1993.
- Κόκκινος, Γιώργος και Βασίλης Μπογιατζής. *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονή του ελληνική διάνοηση*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 2017.
- Κούνδουρος, Ρούσσοσ Σ. *Η ασφάλεια του καθεστώτος. Πολιτικοί κρατούμενοι, εκτοπίσεις και τάξεις στην Ελλάδα 1924-1974*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1978.
- Κριαράς, Εμμανουήλ. *Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν*. Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1992.
- Κωστόπουλος, Τάσος. *Η απαγορευμένη γλώσσα: Κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 2000.
- Κωστόπουλος, Τάσος. «Ετερογλωσσία και αφομοιωτικοί σχεδιασμοί: Η περίπτωση της ελληνικής Μακεδονίας μετά την απελευθέρωση (1912-1913)». *Τα Ιστορικά*, τχ. 36 (Ιούνης 2002): 75-128.

- Κωστούλα-Μακράκη, Νέλλη. *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Λαγάνη, Ειρήνη και Μαρία Μποντίλα, επιμ. *Παιδομάζωμα ή παιδοσώσιμο; Παιδιά του Εμφύλιου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012.
- Λιάκος, Αντώνης. *Η Εμφάνιση των νεανικών Οργανώσεων. Το παράδειγμα της Θεσσαλονίκης*. Αθήνα: Λωτός, 1988.
- Λιναρδάτος, Σπύρος. *Πώς φτάσαμε στην 4η Αυγούστου*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.
- Μακρίδης, Γιάννης. «Η εκπαίδευση αμέσως μετά τον Οκτώβρη». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 115 (2017): 52-59.
- Μανουσάκας, Γιάννης. *Ακροναυπλία (Θρύλος και Πραγματικότητα)*. Αθήνα: Καπόπουλος, 1975.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. *Από την ήττα στην εξέγερση*. Αθήνα: Πολίτης, 1993.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. «Οι πόλεμοι». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 149-187. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η “Στρατιωτική” Περίοδος (1947-1949)». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης* (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998), επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 275-284. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1, 2. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2000.
- Μαρκέτος, Σπύρος. «Η Ελληνική Αριστερά». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, 2ο μέρος, 125-153. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Μάρκου, Γεώργιος Π. «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού». *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 1, 2 (1885): 47-52, 58-67.
- Μαρτίνου-Κανάκη, Σωτηρία. *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Gutenberg, 2009.
- Μαστρολέων-Ζέρβα, Μαριγούλα. *Εξόριστες. Χίος, Τρίκερι, Μακρονήσι*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985.
- Ματθαίου, Άννα και Πόπη Πολέμη. «Για τη λογοτεχνία της εξορίας: Τρία γράμματα της Μέλπως Αξιώτη (1949-1955)». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνης 1999): 24-37.
- Ματθαίου, Άννα και Πόπη Πολέμη. *Η εκδοτική περιπέτεια των Ελλήνων Κομμουνιστών 1947-1968. Από το βουνό στην υπερορία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα/Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2003.

- Μαυρέας, Κωνσταντίνος και Γιώργος Δ. Μπουμπούς, επιμ. *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2003.
- Μαυρογορδάτος, Γιώργος Θ. «Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός». Στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμέλεια Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ, 9-20. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1992.
- Μαυροειδή-Παντελέσκου, Αφροδίτη. «Για την “αναμόρφωση” των γυναικών στη Μακρόνησο». Στο *Στρατόπεδα Γυναικών*, επιμέλεια Βικτωρία Θεοδώρου, 271-346. Αθήνα: [χ.ε.], 1975.
- Μαυροειδής, Λευτέρης. *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα. Η προσωπική μου μαρτυρία από τον κόσμο του υπαρκτού σοσιαλισμού (1947-1987)*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.
- Μαυροειδής, Λευτέρης. *Φάκελος Καραγιώργη. Οι ανακρίσεις, το μαρτύριο, το τέλος*. Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1990.
- Μαυρολέων, Άννα. «Η διαχείριση του αρχαίου ελληνικού δράματος από την νεοελληνική κοινωνία: Το ιστορικό της αναβίωσης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στην Ελλάδα και τα Ορεσטיακά». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2003.
- Μ.Ε. «Στην Ακροναυπλία». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 544-547.
- Μελετιάδης, Χαράλαμπος. «Δημήτρης Γληνός: Εκπαιδευτική θεωρία και πράξη». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1989.
- Μηλιός, Γιάννης και Μάκης Σπαθής. «Μαρξισμός και οικογένεια (Ο ολοκληρωτισμός της κυρίαρχης ιδεολογίας)». *Θέσεις*, τχ. 6 (Γενάρης-Μάρτης 1984): 9-31.
- Μίσσιος, Χρόνης. *...καλά, εσύ σκοτώθηκες νωρίς*. Αθήνα: Γράμματα, 1985.
- Μουρατίδου, Βάλια. *Εκατόχρονη Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 2001.
- Μπαρτζιώτας, Βασίλης. *Στις φυλακές και τις εξορίες*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1978.
- Μπίρκας, Κώστας. *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας (4η Αυγούστου-«Αίγινα»)*. Αθήνα: Μέλισσα, 1966.
- Μπέζος, Μάριος. *Φαινομενολογία της θρησκείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Μπογιατζής, Βασίλης Α. *Μετέωρος μοντερνισμός. Τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)*. Αθήνα: Ευρασία, 2012.
- Μπονίδης, Κυριάκος Θ. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Μποντίλα, Μαρία. *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλε Στάλιν. Η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Μπουζάκης, Σήφης. *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): Εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg, 2000.

- Μπουζάκης, Σήφης. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. 1. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Μπουρνάζος, Στρατής. «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 189-281. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μπουρνάζος, Στρατής. «Το “Μέγα Εθνικόν Σχολείον Μακρονήσου”, 1947-1950». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 115-145. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Μπουτζουβή-Μπανιά, Αλέκα. «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάκα Γκριτζώνα». *Δίνη. Φεμινιστικό περιοδικό*, τχ. 6 (1993): 196-229.
- Μποχώτης, Θανάσης. «Εξωτερική Πολιτική». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 37-147. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μπράβος, Αθανάσιος. «Ελλάδα και Μ. Βρετανία, 1932-1935: Από την πολιτική των ίσων αποστάσεων στην εξάρτηση». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1993.
- Μπρούσαλης, Κωνσταντίνος. *Οι ανυπότακτοι. Το δεύτερο αντάρτικο στην Πελοπόννησο. Από την εποποιία της εθνικής αντίστασης στην τραγωδία του εμφυλίου πολέμου*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 2008.
- Μωραϊτης, Πύργος Κ. *Ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές της εργασίας στο σχολείο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1999.
- Νεφελούδης, Βασίλης Α. *Αχτίνα Θ'.* Αθήνα: Ολκός, 1974.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 1ο. Αθήνα: Γνώση, 1991.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 2ο. Αθήνα: Γνώση, 1992.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίνοσες ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3. Αθήνα: Γνώση, 1993.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής «ορθοδοξίας» και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956-1974)*, τ. 4. Αθήνα: Γνώση, 1994.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.

- Νούτσος, Χαράλαμπος. «Ο Γληνός, ο Γκράμσι και τα λατινικά». Στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων, 82-96. Αθήνα: Gutenberg, 1983.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. «Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών». *Ο Πολίτης*, τχ. 79 (1987): 67-71.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: Όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης, 1990.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011.
- Ντουνιά, Χριστίνα. *Λογοτεχνία και πολιτική. Τα περιοδικά της Αριστεράς στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1999.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «Η “κόκκινη δασκάλα”». *Ριζοσπάστης*, 12/12/1999, 23.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «“Πρώτα εμείς να γίνουμε άνθρωποι”. Το παιδαγωγικό φροντιστήριο στην Ύρνα, που διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη». *Ριζοσπάστης*, 30/7/2000, 19.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «Γαύδος. Εδώ έζησε η Καλυψώ! ...αλλά και γυναίκες εξόριστες». *Ριζοσπάστης*, 5/8/2001, 18.
- Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ. *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2002.
- Παλαιολογόπουλος, Δημήτρης. *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. Ένα φυτώριο δασκάλων του ΔΣΕ στην περίοδο του Εμφυλίου, 1948*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 2011.
- Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ). *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης*. Αθήνα: Εντός-ΠΕΑΦΕ, 2001.
- Παπαδούκα, Ολυμπία. *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*. Αθήνα: Διογένης, 1981.
- Παπαθανασίου, Μαρία. «Νεανικές ηλικίες και αγροτική κοινωνία στην Ελλάδα του πρώτου 20ού αιώνα και του μεσοπολέμου». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 219-237. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Παπακώστας, Πάνης. *Ο Φώτης Φωτιάδης και το “Αδερφότο της εθνικής γλώσσας”. Εκπαιδευτικός δημοτικισμός*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1993.
- Παπανούτσος, Ευάγγελος Π. *Αλέξανδρος Δελμούζος. Η ζωή του, επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1975.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Τα αναγνωστικά του Βουνού». Στο *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*, 146-156. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2014.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Γλώσσα και αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου». Στο *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, 3029-3035. Αθήνα, 2017.

- Παππά, Έλλη. «Εισαγωγή». *Ανταίος*, τ. 1 (2000): ια' -κι' [έκδ. ΕΛΙΑ].
- Παππά, Έλλη. *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, επιμέλεια Τάσος Σακελλαρόπουλος. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη, 2010.
- Πασχαλούδη, Ελένη. *Ένας πόλεμος χωρίς τέλος. Η δεκαετία του 1940 στον πολιτικό λόγο, 1950-1967*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2010.
- Πατέλης, Δημήτρης. «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση». Στο *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί;*, επιμέλεια Χρήστος Κάτσικας και Γιώργος Καββαδίας, 53-97. Αθήνα: Σαββάλας, 2002.
- Πικρός, Γιώργης. *Οι ρίζες του λαϊκού μας κινήματος*, τ. 8. Αθήνα: Καρανάσης, 1978.
- Πλάγγεσης, Γιάννης. «Κριτική θεωρία και ερμηνευτική Dilthey, Gadamer, και J. Habermas». Στο *Η φιλοσοφική ερμηνευτική, Πρακτικά της Α' Φιλοσοφικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης*, επιμέλεια Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία, 100-109. Αθήνα, 1986.
- Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985.
- Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα, «Εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα». EPT1. <https://www.youtube.com/watch?v=qdGbXbu2dR0>.
- Ρεπούση, Μαρία. *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις, 2012.
- Ρηγίνος, Μιχάλης. *Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία (1870-1940)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας/Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1995.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Η παιδεία στην αντίσταση*. Αθήνα: Φιλιππότης, 1984.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Μιχ. Παπαμαύρος: Η ζωή, οι διώξεις, το έργο του*. Αθήνα: Gutenberg, 1985.
- Σκαλιδάκης, Γιάννης. *Η Ελεύθερη Ελλάδα. Η εξουσία του ΕΑΜ στα χρόνια της Κατοχής (1943-1944)*. Αθήνα: Ασίνη, 2014.
- Σκοπετέα, Έλλη. «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους. Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του εικοστού αιώνα». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 9-35. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Στάθης, Παναγιώτης. «Το Εικοσιένα στην αριστερή ιστοριογραφία του 20ού αιώνα». Στο *Οι αναγνώσεις του 1821 και η αριστερά*, επιμέλεια Δημήτρης Δημητρόπουλος και Βαγγέλης Καραμανωλάκης, 29-44. Αθήνα: «Η Αυγή»-Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2014.
- Στασινόπουλος, Γιώργος. «Οικονομική Πολιτική και Παραγωγικός Μετασχηματισμός. Η Προβληματική της Αριστερής Παράδοσης μέσα από τις στήλες του Ανταίου, 1945-1951». *Ουτοπία*, τχ. 108 (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2014): 51-76.

- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα επιμ. *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*. Αθήνα: Ερμής, 1976.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα. *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο. Σοσιαλισμός, δημοτικισμός και μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1999.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα. *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Ολκός, 2009.
- Σφακιανάκη, Μαριάννα. «Τερά μυαλά μέσα σε γερά σώματα». ΕΠΟΝ και αθλητισμός, μια πρώτη προσέγγιση». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 414-422. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Σφακιανάκη, Μαριάννα. «Νεολαία και άθληση στη Θεσσαλονίκη, 1941-1944». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2015.
- Τερζής, Νίκος Π. *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2010.
- Τρίκκας, Τάσος. *ΕΔΑ 1951-1967: Το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση) και τ. 2 (Η δεκαετία των άκρων). Αθήνα: Θεμέλιο, 2009.
- Φλουντζής, Αντώνης. *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Φλουντζής, Αντώνης. *Το φοιτητικό κίνημα 1923-1928*. Αθήνα: Κέδρος, 1983.
- Φουρναράκη, Ελένη. *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910) – Ένα ανθολόγιο*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1977.
- Φραγκουδάκη, Άννα. «Ο Γληνός και η παιδεία». Στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, 77-81. Αθήνα: Gutenberg, 1983.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1987.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος, 1990.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980: Εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001.
- Χανδρινός, Ιάσοντας Γ. *Το τιμωρό χέρι του λαού. Η δράση του ΕΛΑΣ και της ΟΠΛΑ στην κατεχόμενη πρωτεύουσα 1942-1944*. Αθήνα: Θεμέλιο, 2012.
- Χατζηιωσήφ, Χρήστος επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, τ. 1, μέρος 2ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Χατζηιωσήφ, Χρήστος επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, τ. 2, μέρος 2ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.

- Χατζηιωσήφ, Χρήστος και Προκόπης Παπαστράτης επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, τ. 3, μέρος 2ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007.
- Χαραλάμπους, Δημήτρης Φ. *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: Η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1987.
- Χαρίση, Αντωνία. *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2013.
- Χαρίτος, Χαράλαμπος Γ. «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας». *Τρικαλινά*, τχ. 4 (1984): 103 - 125.
- Χατζής, Θανάσης. *Η νικηφόρα επανάσταση που χάθηκε: Ο λαός προχωρεί. Η ηγεσία κλονίζεται*, τ. 3. Αθήνα: Δωρικός, 1982.
- Χριστοδούλου, Αγγελική. «Η εμφάνιση της κομμουνιστικής αριστεράς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δράσεις και αντιστάσεις στο Μεσοπόλεμο». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 149-159. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Χρονοπούλου-Πανταζή, Χρύσα. *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου*. Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική, 2011.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Φεμινίστριες, σοσιαλίστριες, κομμουνίστριες. Γυναίκες και πολιτική στο μεσοπόλεμο». Στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμέλεια Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ, 67-82. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1988.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Η 8 του Μάρτη, οι κομμουνίστριες και η πολιτική: μια μέρα στα ΑΣΚΙ». *Αρχεοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχαίων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 64-72.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Τα “πρώτα κορίτσια” του ΚΚΕ και οι τύχες τους: Έμφυλες πτυχές μιας βολικής αποσιώπησης». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 433-445. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ)/Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Κρούσκαγιες και μπολσεβίκοι». Στο *«Κι έγινα μπολσεβίκα»*. Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα, Αγγέλικα Ψαρρά, 11-25. Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «“Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο”: Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)». Στο *«Κι έγινα μπολσεβίκα»*. Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα, Αγγέλικα Ψαρρά, 93-173. Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017.

Ψιμούλη, Βάσω, επιμ. «Ελεύθερη Ελλάδα», «Η φωνή της Αλήθειας». Ο παράνομος ραδιοσταθμός του ΚΚΕ: Αρχείο 1947-1968. Αθήνα: Θεμέλιο/Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2006.

Ξενόγλωσση και μεταφρασμένη βιβλιογραφία

- Alzon, Claude. *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας, εξουσία αστική και εξουσία αντρική*, μετάφραση Σοφία Μαρτίνου. Αθήνα: Ράππας, 1976.
- Apple, Michael W. *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετάφραση Φώτης Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993.
- Beaton, Roderick. *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2015.
- Beech, Jason. «The theme of educational transfer in comparative education: A view over time». *Research in Comparative and International Education* 1, no. 1 (2006): 2-13.
- Bettelheim, Charles. *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, 2η περίοδος 1923-1930*, τ. 2, μετάφραση Γιάννης Κρητικός. Αθήνα: Κουκκίδα, 2014.
- Bettelheim, Charles. *Οι ταξικοί αγώνες στην ΕΣΣΔ, 3η περίοδος 1930-1941*, τ. 3, μετάφραση Σπύρος Κακουριώτης. Αθήνα: Κουκκίδα, 2017.
- Birtles, Bert. *Εξόριστοι στο Αιγαίο. Αφήγημα πολιτικού και ταξιδιωτικού ενδιαφέροντος*, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2002.
- Clements, Barbara Evans. *Bolshevik Women*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Clements, Barbara Evans. *Daughters of revolution: A history of women in the U.S.S.R.* Arlington: Harlan Davidson, Inc., 1994.
- Cohen, Louis και Lawrence Manion. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994.
- Cunningham, Hugh. *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Μαρία Παπαθανασίου, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου. Αθήνα: Σμίλη, 2016.
- Danforth, Loring M. και Riki Van Boeschoten. *Children of the Greek Civil War: Refugees and the Politics of Memory*. Chicago/London: University of Chicago Press, 2012.
- Danilchenko, Mihail Gerasimovich. «Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941)». *Prospects: the quarterly review of comparative education* 13, τχ. 1/2 (1993): 113-124.
- Dewey, John. *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world, Mexico, China, Turkey*. New York, 1929.
- Dietrich, Theo. *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, μετάφραση Δημήτρης Βεργίδης. Αθήνα: Ανδρομέδα, 1983.

- Eley, Geoff. *Σφυρηλατώντας τη δημοκρατία: Ιστορία της Αριστεράς στην Ευρώπη*, τ. 1, 2, επιμέλεια Σπύρος Μαρκέτος, μετάφραση Θανάσης Κατσικερός. Αθήνα: Σαββάλας, 2010.
- Elleinstein, Jean. *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, μετάφραση Ειρήνη Λεβίδη. Αθήνα: Θεμέλιο, 1980.
- Ένγκελς, Φρίντριχ. «Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους». Στο *Διαλεχτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 2, 190-378. [χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.
- Fitzpatrick, Sheila. *Stalin's Peasants. Resistance and Survival in the Russian Village after Collectivization*. New York: Oxford University Press, 1994.
- Fitzpatrick, Sheila. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.
- Fitzpatrick, Sheila. *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.
- Γκράμσι, Antonio. *Οι διανοούμενοι*, μετάφραση Θ. Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής, 1972.
- Γκράμσι, Antonio. *Ιστορικός υλισμός. Τετράδια της φυλακής*, μετάφραση Τίτος Μυλωνόπουλος. Αθήνα: Οδυσσέας, 2008.
- Griffith, William E. *Albania and the Sino-Soviet Rift*. Cambridge: MIT Press, 1963.
- Habermas, Jürgen. *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μετάφραση Αντώνης Οικονόμου. Αθήνα: Πλέθρον, 1990.
- Heller, Michel. *La machine et les rouages. La formation de l'homme soviétique*. Paris: Calmann-Levy, 1985.
- Hobsbawm, Eric John. *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, μετάφραση Χρύσα Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1994.
- Καστέλς, Μανουέλ κ.ά., *Η πόλη στο σοσιαλιστικό σύστημα*, μετάφραση Ε. Ανδρικοπούλου, Γ. Καυκαλάς και Γ. Παυλίδου. Αθήνα: Οδυσσέας, 1980.
- Kenna, Margaret E. *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας. Πολιτικοί κρατούμενοι στον μεσοπόλεμο*, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Kojevnikov, Alexei. «Games of Stalinist Democracy: Ideological Discussions in Soviet Sciences, 1947-1952». Στο *Stalinism: New Directions*, επιμέλεια Sheila Fitzpatrick, 142-175. London: Routledge, 2000.
- Kosik, Karel. *Η διαλεκτική του συγκριμένου*, μετάφραση Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης. Αθήνα: Οδυσσέας, 1975.
- Kruger, Arnd και William Murray επιμ. *The Nazi Olympics: Sport, Politics, and Arpeasement in the 1930s*. Urbana: University of Illinois Press, 2003.
- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Σοσιαλισμός και θρησκεία». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 12, 142-147. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987.

- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Πώς να οργανώσουμε την άμλλα;». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 35, 195-205. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.
- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Τα άμεσα καθήκοντα της σοβιετικής εξουσίας». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 36, 127-164. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.
- Lombardi, Franco V. *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμισι*, μετάφραση Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986.
- Lynn, Mally. *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Berkeley: University of California Press, 1990.
- Manacorda, Mario Alighiero. «Ο Μαρξισμός σαν μορφωτική παράδοση». *Αντί*, τχ. 54 (1976): 40-45.
- Manacorda, Mario Alighiero. *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, μετάφραση Μυρσίνη Ζορμπά. Αθήνα: Οδυσσεάς, 1983.
- Mandel, Ernest. *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων*, μετάφραση Τάσος Αναστασιάδης. Αθήνα: Εργατική πάλη, 2006.
- Μαρξ, Καρλ. *Κριτική της Εγγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, μετάφραση Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Παπαζήσης, 1978.
- Μαρξ, Καρλ. *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τ. 1, μετάφραση Παναγιώτης Μαυρομάτης. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2002.
- Μαρξ, Καρλ. *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, μετάφραση Χρήστος Μπαλωμένος. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2013.
- Μαρξ, Καρλ. «Μισθωτή εργασία και κεφάλαιο». Στο *Διαλεχτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 1, 64-108. [χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.
- Μαρξ, Καρλ. και Φρίντριχ Ένγκελς. *Η γερμανική ιδεολογία*, τ. 1, μετάφραση Κ. Φιλίνης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- McCulloch, Gary και William Richardson. *Historical research in educational settings*. Birmingham: Open University Press, 2000.
- Merritt Miner, Steven. *Stalin's Holy War: Religion, Nationalism, and Alliance Politics, 1941-1945*. Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2003.
- Mészáros, István. *Η θεωρία του Μαρξ για την Αλλοτριώση*, μετάφραση Ελένη Κωνσταντέλου. Αθήνα: Εκδόσεις Ράππα, 1973.
- Mueller, Marcia. «Ideology, heroism and industrialization. The Stakhanovite Movement, 1935-1939». Thesis, M.P.A. Eastern Washington University 1984.
- Nolte, Claire E. *The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation*. New York: Palgrave Macmillan, 2002.
- Papastefanaki, Eleftheria. «The educational activities of Greek political prisoners in exile and prison». *International Journal of Education and Research* 4, τχ. 10 (10/2016): 213-222.
- Papastefanaki, Eleftheria. «“The Mountain Education” -A Special Page in the Educational History of Greece». *Review of History and Political Science* 4, τχ. 2 (12/2016): 35-42.

- Πουλαντζάς, Νίκος. *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. 2, μετάφραση Κώστας Φιλίνης και Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης. Αθήνα: Θεμέλιο, 1980.
- Πουλαντζάς, Νίκος. *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μετάφραση Τάκης Καφετζής. Αθήνα: Πολύτυπο, 1982.
- Rohrs, Hermann. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μετάφραση Κωνσταντίνος Ζ. Δεληκωσταντής και Σήφης Μπουζάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1990.
- Rosen, Seymour Michael. *Education and Modernization in the USSR*. Reading: Addison Wesley, 1971.
- Russell, Bertrand. *The Practice and Theory of Bolshevism*. New York: Simon and Schuster, 1964.
- Shomoniak, Wasyl. *Communist education: Its History, Philosophy and Politics*. New York: Rand McNally, 1970.
- Sinyavsky, Andrei. *Soviet Communism: A Cultural History*. New York: Arcade Publishing, Little, Brown, 1990.
- Small, Robin. «The Concept of Polytechnical Education». *British Journal of Educational Studies* 32, no. 1 (1984): 27-44.
- Sokolova, Maria, Elena Kuz'mina και Mihail Rodionov. *Συγκριτική παιδαγωγική*, μετάφραση Αλέκος Κουτσούλης, Χρήστος Καινούργιος και Γιάννης Λαμπράκης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- Steiner-Khamsi, Gita. «Transferring Education, Displacing Reforms». In *Discourse Formation in Comparative Education*, editor Jürgen Schriewer, 155-187. Frankfurt: Peter Lang, 2000.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Η ελληνική τραγωδία: Από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, επιμέλεια Μαίρη Κοτσανάρου, μετάφραση Κώστας Ιορδανίδης. Αθήνα: Νέα Σύνορα, 1981.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μετάφραση Ιωάννα Πετροπούλου και Κωνσταντίνος Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο, 1982.
- Vihavainen, Timo. «Nationalism and internationalism. How did the Bolsheviks cope with national sentiments? ». Στο *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation. National Identities in Russia*, επιμέλεια Chris J Chulos και Timo Piirainen, 75-97. New Hampshire: Dartmouth Publishing Company, 2000.
- Volkov, Y. E. κ.ά. *Soviet Youth and Socialism*. Μόσχα: Progress Publishers, 1974.
- Vujosevic, Tijana. *Modernism and the making of the Soviet New Man*. Manchester: Manchester University Press, 2017.

