

## 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.<sup>572</sup>

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,<sup>573</sup> 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.<sup>574</sup> 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.<sup>575</sup> 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 μαθήτρίες 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.<sup>576</sup>

573. Χαρακτηριστικά ο Α. Δελμούζος αναφέρεται στον ρόλο των περιπάτων στη σχολική ζωή, καθώς οι μαθήτρίες 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.<sup>577</sup> 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...<sup>578</sup>

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.<sup>579</sup> Χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη ακόμα και το 1961 αποκαλεί τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών «Ηρωδιάς».<sup>580</sup> 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.<sup>581</sup>

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.<sup>582</sup> 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»<sup>583</sup> 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.<sup>584</sup> 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.<sup>585</sup>

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.<sup>586</sup>

Επίσης η παιδεία θα προετοιμάζει πολίτες ικανούς να συνεργάζονται μεταξύ τους. «Γι' αυτό θα χτυπήσει τον ατομικισμό και τον αρριβισμό»<sup>587</sup> και θα εισάγει τις αξίες της ομαδικής συνεργασίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της δημιουργικής κοινωνικής συνείδησης.

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Π. Μπλόνσκι<sup>588</sup> 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».<sup>589</sup> 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.<sup>590</sup> 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.<sup>591</sup>

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.<sup>592</sup>

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.<sup>593</sup> 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.<sup>594</sup> 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.<sup>595</sup> 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.<sup>596</sup> 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.<sup>597</sup> Η γυμναστική γίνεται συστατικό στοιχείο της αγωγής. Την περίοδο του Μεσοπολέμου θα εκφραστεί με την ανάπτυξη του «Κόκκινου αθλητισμού».<sup>598</sup> 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».<sup>599</sup> 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.<sup>600</sup>

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 διάνοηση).<sup>601</sup> 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.<sup>602</sup>

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».<sup>603</sup> 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.<sup>604</sup> 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.<sup>605</sup>

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».<sup>606</sup> Για τους αριστερούς παιδαγωγούς ως πρότυπο προβάλλονται η νεαρή ΕΣΣΔ και ο σοσιαλιστικός πολιτισμός που αρχίζει να αναπτύσσεται σε αυτή τη μεγάλη πολυεθνική χώρα.<sup>607</sup> 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 διακηρύσσεσαι 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 καθαρευουσιασισμού. 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.<sup>608</sup>

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».<sup>609</sup>

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»<sup>610</sup> 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».<sup>611</sup> 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.<sup>612</sup>

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 παιδαγωγούς<sup>613</sup> 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 εργασίας<sup>614</sup> 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) Διάπλατο 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.<sup>615</sup>

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.<sup>616</sup>

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.).<sup>617</sup>

Παράλληλα, το Σχέδιο προβλέπει «Ειδικά Σχολεία ανωμάτων, καθυστερημένων, αναπήρων, κουφάλων και τυφλών παιδιών. Άσυλα ηλιθίων, εγκαταλειμμένων και ξεπεσμένων παιδιών».<sup>618</sup>

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.<sup>619</sup> 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.<sup>620</sup> 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.<sup>621</sup> 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.<sup>622</sup> 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.<sup>623</sup> 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.<sup>624</sup>

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.<sup>625</sup>

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.<sup>626</sup> 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 Αζελός, 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.<sup>627</sup>

Οι αρχές και οι σκοποί της εκπαίδευσης θα διατυπωθούν ως πρόγραμμα πια με θετικό περιεχόμενο και πλάνο εφαρμογής στο *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*.<sup>628</sup> 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».<sup>629</sup> 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».<sup>630</sup>

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.<sup>631</sup> 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 διетуός κυρίως φοίτησης για τα παιδιά που θα ολοκληρώσουν το υποχρεωτικό εξάχρονο δημοτικό.<sup>632</sup> 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.<sup>633</sup> 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.<sup>634</sup> 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 συμμεριζόμαστε 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 τέτια, 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.<sup>635</sup>

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».<sup>636</sup> 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.<sup>637</sup>

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.<sup>638</sup> 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.<sup>639</sup>

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.<sup>640</sup> 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.<sup>641</sup> 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.<sup>642</sup> 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».<sup>643</sup> 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.<sup>644</sup>

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.<sup>645</sup>

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.<sup>646</sup> Ουσιαστική διαφορά των αριστερών εκπαιδευτικών προτάσεων είναι η αξιοσημείωτη ελευθερία, πέρα από οικονομικούς περιορισμούς, στον σχεδιασμό των προσχολικών παροχών της πολιτείας.<sup>647</sup> Η φροντίδα για τη μητέρα και το παιδί, πρέπει να σημειώσουμε εδώ, δεν βρίσκει τις πηγές της μόνο στους διάλους 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: Οδυσσεάς, 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.<sup>648</sup>

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.<sup>649</sup> 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 χρονών) 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' απαλλάξουν 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...<sup>650</sup>

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.<sup>651</sup> 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.<sup>652</sup>

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.<sup>653</sup>

Στο παραπάνω κείμενο μπορούμε να παρατηρήσουμε, εκτός από την αντιστοιχία με το κλασικό κείμενο του Κ. Μαρξ *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*,<sup>654</sup> 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:

άρχιζε 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.<sup>655</sup>

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 υπολειπόμενη, 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;<sup>656</sup>

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.<sup>657</sup> Ανάλογα προβλήματα, έλλειψη πόρων, στασιμότητα και αναντιστοιχία ως προς τις κοινωνικές ανάγκες θα διαπιστώσει ο *Ανταίος* και για άλλες πανεπιστημιακές σχολές.<sup>658</sup>

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.», *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 άρθρων μελετών που να εξυπηρετούν το κοινωνικό σύνολο κατά τον προοδευτικότερο τρόπο.<sup>659</sup>

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.<sup>660</sup> 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.<sup>661</sup> 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». <sup>662</sup> 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». <sup>663</sup> 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. <sup>664</sup> 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. <sup>665</sup> 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. <sup>666</sup>

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».<sup>667</sup> 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.<sup>668</sup> 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).<sup>669</sup>

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*.<sup>670</sup> 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.<sup>671</sup> 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.<sup>672</sup> 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.<sup>673</sup>

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».<sup>674</sup> Στη λογική αυτή το σχολείο θα έρθει να αντικαταστήσει την εργασία που, ως παιδαγωγικός παράγοντας, χάθηκε από τον άνθρωπο της σημερινής εποχής.<sup>675</sup> Η θέση αυτή φαίνεται να αντανακλά 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.<sup>676</sup>

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.<sup>677</sup> 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.<sup>678</sup> 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.<sup>679</sup>

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).<sup>680</sup> 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,<sup>681</sup> 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».<sup>682</sup> 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.<sup>683</sup>

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».<sup>684</sup> 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.<sup>685</sup> 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.<sup>686</sup>

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...<sup>687</sup>

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.<sup>688</sup> Από τα σημεία αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι το βάρος θα πέσει στον κοινωνικό προσανατολισμό που η εργασία οφείλει να έχει.<sup>689</sup> 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.<sup>690</sup> Αυτά τα χαρακτηριστικά της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας οφείλει να έχει και η δουλειά μέσα στο σχολείο.<sup>691</sup>

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».<sup>692</sup> 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.<sup>693</sup>

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.<sup>694</sup> 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.<sup>695</sup>

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.<sup>696</sup> 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.<sup>697</sup>

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.<sup>698</sup> 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.<sup>699</sup>

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.<sup>700</sup>

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.<sup>701</sup>

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.<sup>702</sup>

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 θα είναι 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.<sup>703</sup>

Ανάλογα και το *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας* προβλέπει τη σύνδεση των σχολείων με τις εργατικές και αγροτικές οργανώσεις.<sup>704</sup>

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.<sup>705</sup> 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.<sup>706</sup>

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.<sup>707</sup> 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.<sup>708</sup> 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 τέταιας 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.<sup>709</sup>

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.<sup>710</sup> 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.<sup>711</sup> 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.<sup>712</sup>

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).<sup>713</sup> 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.<sup>714</sup>

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.<sup>715</sup> 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.<sup>716</sup>

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.<sup>717</sup> 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.<sup>718</sup> 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.<sup>719</sup>

Ταυτόχρονα αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γυναικών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση.<sup>720</sup>

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.<sup>721</sup> 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.<sup>722</sup> 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 έκθεση. 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.<sup>723</sup> 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.<sup>724</sup> 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.<sup>725</sup>

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.<sup>726</sup> 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.<sup>727</sup> 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.<sup>728</sup> 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.<sup>729</sup>

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.<sup>730</sup> 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».<sup>731</sup> 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.<sup>732</sup>

Από την άλλη πλευρά, η ΠΕΕΑ θα θεσμοθετήσει τη συνεκπαίδευση σε όλη την κλίμακα του εκπαιδευτικού συστήματος<sup>733</sup> 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 εκπαίδευσις 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.<sup>734</sup> 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 γυναικάς, εκτός από την περίοδο της εγκυμοσύνης και της μητρότητας».<sup>735</sup> 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.<sup>736</sup>

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 γυναικάς μέσα από την ικανότητά της να κάνει όλα όσα κάνει και ο άντρας. Για παράδειγμα, εκθειάζεται η πρώτη οδηγός τρακτέρ.<sup>737</sup> Ανάλογα, η *Φωνή του Μπούλκες* θα προβάλλει τη διείσδυση των γυναικών σε ανδροκρατούμενους τομείς. Έτσι, μας παρουσιάζεται το γράμμα από μια «τραχετίστρα».<sup>738</sup> Η συμμετοχή της γυναικάς 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 κοσμομολική τραχτορική μπριγάδα». Αγτζίδης, *Ο “Κόκκινος Καπνός” και ο ελληνοισμός του Καυκάσου*, 240.

738. Χρυσάνθη, «Ένα γράμμα από μια τραχετίστρα», *Φωνή του Μπούλκες*, 22/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].



και η κατάρκτηση 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.<sup>739</sup>

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 δέρνηεις 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...<sup>740</sup>

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.<sup>741</sup>

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.<sup>742</sup>

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.<sup>743</sup>

Όμως το θεσμικό αυτό πλαίσιο που καθόριζε τις σχέσεις των δύο φύλων αρχίζει σιγά σιγά να ανατρέπεται μετά το 1933.<sup>744</sup> 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 πόλεμος 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.<sup>745</sup>

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».<sup>746</sup> 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 ανθρώπινων 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.<sup>747</sup> 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».<sup>748</sup> 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).<sup>749</sup> 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.<sup>750</sup> 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.<sup>751</sup>

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.<sup>752</sup> 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.<sup>753</sup>

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.<sup>754</sup>

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 κунήγ 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.<sup>755</sup> 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 υπηρετιούλα σε κανένα νοικοκυρόσπιτο».<sup>756</sup>

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.<sup>757</sup> 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.<sup>758</sup> Το σημείο σύγκλισης που θα καταφέρει να ενώσει όλες τις γυναίκες είναι η «ίδια η γυναικεία φύση», με αναπόσπαστο κομμάτι της τη μητρότητα.<sup>759</sup> 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».<sup>760</sup>

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».<sup>761</sup> 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».<sup>762</sup>

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 κολχοζίντσα 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».<sup>763</sup> Ανάλογες θεματικές θα εμφανιστούν και στο Μπούλκες, όπου έχουμε την αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνική οργάνωση ενός μεγάλου αριθμού Ελλήνων πολιτικών προσφύγων.<sup>764</sup> 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 "κολχοζίντσα" 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.<sup>765</sup> 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.<sup>766</sup>

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.<sup>767</sup> 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».<sup>768</sup> 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.<sup>769</sup>

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.<sup>770</sup> 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.<sup>771</sup>

Στην ίδια κατεύθυνση, η *Εξόρμηση* στις 15/2/1948 διατρανώνει ότι οι γυναίκες στον Δημοκρατικό Στρατό μαθαίνουν γράμματα ή ότι αντάρτισσες<sup>772</sup> αποφοίτησαν από τη σχολή νοσοκόμων και υπηρετούν σε νοσοκομείο του Δημοκρατικού Στρατού.<sup>773</sup> 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.<sup>774</sup>

Σύμφωνα με την Α. Ψαρρά, μέσω αυτής της εν πολλοίς ουσιοκρατικής 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».<sup>775</sup>

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.<sup>776</sup> 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.<sup>777</sup>

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».<sup>778</sup> 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».<sup>779</sup> 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».<sup>780</sup> Η Τ. Βερβενιώτη σημειώνει ότι η δράση στις βοηθητικές υπηρεσίες θεωρούνταν υποτιμημένη, καθώς «η απομάκρυνση των βοηθητικών απ' τη στρατιωτική ζωή ρουτινιάζει και χαλάει τη μαχήτρια».<sup>781</sup> 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.<sup>782</sup>

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.<sup>783</sup>

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». <sup>784</sup> 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». <sup>785</sup>

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. <sup>786</sup> 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 Τσιάκα 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.<sup>787</sup> 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.<sup>788</sup> 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.<sup>789</sup> 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.<sup>790</sup>

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.<sup>791</sup> 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.<sup>792</sup>

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 απτότητα να επεξεργάζεται νέα γυναικεία πρότυπα ικανά να συνταιριάσουν την κομμουνιστική συνείδηση με τους πιο παραδοσιακούς γυναικείους ρόλους.<sup>793</sup>

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.<sup>794</sup> 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.<sup>795</sup> 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.<sup>796</sup> 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 λησιμονούμε 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.<sup>797</sup>

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».<sup>798</sup>

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.<sup>799</sup>

Παράλληλα, οι Έλληνες μεταρρυθμιστές καταδίκασαν την ελληνική συνήθεια, που επιβιώνει ακόμα την εποχή του Μεσοπολέμου, του ξυλοδαμού των μαθητών.<sup>800</sup>

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.<sup>801</sup> 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.<sup>802</sup> 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.<sup>803</sup>

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».<sup>804</sup> 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.<sup>805</sup> 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 αποκαλύπτονται 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 τόμπρα. 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.<sup>806</sup>

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.<sup>807</sup>

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.<sup>808</sup> 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.<sup>809</sup>

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».<sup>810</sup>

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»,<sup>811</sup> 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.<sup>812</sup> 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».<sup>813</sup> 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.<sup>814</sup> 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.<sup>815</sup>

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...»<sup>816</sup>

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.<sup>817</sup>

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.<sup>818</sup>

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.<sup>819</sup> 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».<sup>820</sup> 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. Αλεξάνδρου<sup>821</sup> 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.<sup>822</sup> 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.<sup>823</sup> 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».<sup>824</sup> 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.<sup>825</sup>

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.<sup>826</sup>

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.<sup>827</sup> 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.<sup>828</sup> Στο έργο του αυτό κάνει λόγο για «επίδραση άμεση με συστηματική κομματική προπαγάνδα και διδασκαλία της νέας γενεάς»,<sup>829</sup> 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». <sup>830</sup> 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. <sup>831</sup>

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. <sup>832</sup>

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. <sup>833</sup> 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. <sup>834</sup>

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 αποσυρθέντα 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.<sup>835</sup> 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.<sup>836</sup>

Η εκπαίδευση των δασκάλων και η λειτουργία των διδασκαλείων αποτέλεσαν από νωρίς προβληματισμό για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, αλλά και συνολικότερα για τους διανοούμενους εκπαιδευτικούς.<sup>837</sup> 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.<sup>838</sup>

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.<sup>839</sup>

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.<sup>840</sup> 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 1918<sup>841</sup> και το 1919 στους δάσκαλους Πειραιά-Αθήνας, στους μαθητές των διδασκαλείων και στους επιθεωρητές.<sup>842</sup> 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.<sup>843</sup>

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». <sup>844</sup> 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». <sup>845</sup> 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. <sup>846</sup> 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. <sup>847</sup>

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». <sup>848</sup> 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».<sup>849</sup> Τα μαθήματα που προτείνονται να συμπεριληφθούν στις παιδαγωγικές ακαδημίες είναι: εισαγωγή στη φιλοσοφία, εισαγωγή στην κοινωνιολογία και την πολιτική οικονομία,<sup>850</sup> 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.<sup>851</sup> 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.<sup>852</sup> 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».<sup>853</sup>

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.<sup>854</sup> Η παιδική εργασία μέσα σε αυτές τις συνθήκες συνεχίζει να αποτελεί μια πραγματικότητα για τη χώρα, την οποία θα καταγγείλει ο *Ριζοσπάστης*.<sup>855</sup> 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.<sup>856</sup>

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.<sup>857</sup> 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.<sup>858</sup>

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.<sup>859</sup>

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 χρειαστεί 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.<sup>860</sup>

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.<sup>861</sup>

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».<sup>862</sup> Η θέση αυτή αφορά βέβαια τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα, όσο και την υπάρχουσα κοινωνία.<sup>863</sup> 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 συνόλου<sup>864</sup> και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας.<sup>865</sup>

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 καινούριο 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.<sup>866</sup>

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»,<sup>867</sup> 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;»,<sup>868</sup> 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,<sup>869</sup> 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 διμοιρήτη: – 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,<sup>870</sup>

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 σινδιάσκεπςι τι κόματος.<sup>871</sup>

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».<sup>872</sup>

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.<sup>873</sup> 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.<sup>874</sup>

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)<sup>875</sup>-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.<sup>876</sup>

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* (Ιχ.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,<sup>877</sup> καθώς και την άθλησή τους.<sup>878</sup> 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».<sup>879</sup> 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.<sup>880</sup> 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.<sup>881</sup>

Ανάλογη προβολή των πολεμικών κατορθωμάτων θα κάνουν και τα διάφορα έντυπα του εαμικού χώρου, όπως και αργότερα του ΔΣΕ. Ένα κείμενο του Δεκεμβρίου 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 Ολυμπίου 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.<sup>882</sup>

Ανάλογα, η *Εξόρμηση* θα περιγράψει πώς μια ομάδα μικρών παιδιών, παίζοντας με τα ψεύτικα όπλα της, προκάλεσε πανικό σε μια μονάδα του Εθνικού Στρατού.<sup>883</sup> Σχετικά με αυτό το σημείο θα διατυπωθούν κατηγορίες κατά του ΕΑΜ, ότι δηλαδή οι κομμουνιστές σπλίζουν και 14χρονα παιδιά.<sup>884</sup> 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.<sup>885</sup>

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.<sup>886</sup>

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.<sup>887</sup>

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.<sup>888</sup> 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.<sup>889</sup>

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.<sup>890</sup> 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».<sup>891</sup>

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.<sup>892</sup>

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». <sup>893</sup> 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. <sup>894</sup>

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 παίζουν», 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.<sup>895</sup> 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.<sup>896</sup>

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.<sup>897</sup> 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.<sup>898</sup>

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.<sup>899</sup> 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.<sup>900</sup>

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 κατάκτησης 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.<sup>901</sup>

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.<sup>902</sup> 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.<sup>903</sup> 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.<sup>904</sup> 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.<sup>905</sup> Έτσι, για παράδειγμα, στην εφημερίδα *Εξόρμηση* διαβάζουμε ότι ένας λόχος του ΔΣΕ καλεί σε άμιλλα έναν άλλον λόχο.<sup>906</sup> 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).<sup>907</sup> 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.<sup>908</sup> 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».<sup>909</sup> 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.<sup>910</sup> Ο Β. Λένιν δηλαδή αποδίδει στην άρχουσα τάξη τη συνειδητή και υποκριτική χρήση του θρησκευτικού φαινομένου για την εξασφάλιση της ταξικής κυριαρχίας.<sup>911</sup> Στο άρθρο «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος»,<sup>912</sup> ο Δ. Γληνός θίγει τρεις μύθους της εποχής προσεγγίζοντας τις απόψεις του Α. Γκράμσι: 1) την κοινή γνώμη, 2) την

909. Δημήτρης Γληνός, «Δημοκοπία, 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.<sup>913</sup> 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.<sup>914</sup> 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.<sup>915</sup> 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.<sup>916</sup>

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.<sup>917</sup>

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 λειτουργών 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.<sup>918</sup>

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...<sup>919</sup>

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.<sup>920</sup> 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.<sup>921</sup>

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,<sup>922</sup> ενώ ήδη από το 1923 θα σημειώσει ότι τα κυρίαρχα ιδανικά της παιδείας είναι τα ιδανικά των δυνατών, οι οποίοι κατέχουν τον υλικό πλούτο.<sup>923</sup> 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.<sup>924</sup>

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.<sup>925</sup>

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.<sup>926</sup>

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.<sup>927</sup> 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». <sup>928</sup> 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». <sup>929</sup> 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». <sup>930</sup>

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. <sup>931</sup> Τέτοια, για παράδειγμα, είναι η θέση του Μ. Παπαμαύρου, <sup>932</sup> 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 Αμφισσας, 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.<sup>933</sup>

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;<sup>934</sup>

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.<sup>935</sup> 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 επίσκοποι<sup>936</sup> 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.<sup>937</sup>

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 Βίβλια 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 υπέγραψε 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.