



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

Ελευθερία Παπαστεφανάκη

Η γέννηση και η εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα από το Μεσοπόλεμο ως το τέλος του Εμφυλίου πολέμου. Από το αστικό σχολείο εργασίας στον πολυτεχνισμό.

Διδακτορική διατριβή

Ρέθυμνο 2018

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «Πρόγραμμα Χορήγησης Υποτροφιών για Μεταπτυχιακές Σπουδές Δεύτερου Κύκλου Σπουδών» (MIS-5003404), που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).



Επιχειρησιακό Πρόγραμμα
Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού,
Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση
Με τη συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
Φιλοσοφική Σχολή
Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών

Ελευθερία Παπαστεφανάκη

**Η γέννηση και η εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα από
το Μεσοπόλεμο ως το τέλος του Εμφυλίου πολέμου.**

Από το αστικό σχολείο εργασίας στον πολυτεχνισμό.

ΕΠΤΑΜΕΛΗΣ ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αικατερίνη Δαλακούρα (Επιβλέπουσα, Αν. Καθηγήτρια)

Θεοχάρης Αθανασιάδης (Καθηγητής)

Ελένη Φουρναράκη (Αν. Καθηγήτρια)

Νίκος Βαφέας (Επικ. Καθηγητής)

Πολυμέρης Βόγλης (Αν. Καθηγητής)

Βαγγέλης Καραμανωλάκης (Επικ. Καθηγητής)

Γιάννης Κουμπουρλής (Επικ. Καθηγητής)

στον Παναγιώτη

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Προλεγόμενα	7
-------------------	---

Εισαγωγή

Εκπαίδευση και αριστερά στην ελληνική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης: Αφετηρία της έρευνας	8
Η αμφισβήτηση του αστικού σχολείου: Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης	11
Χωροχρονική οριοθέτηση του θέματος	17
Σκοπός και επιμέρους στόχοι της εργασίας	18

Α΄ Μέρος

Από τον αστικό στο σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό ριζοσπαστισμό

1.0. Η σύζευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τον κομμουνισμό	
1.1. Η σημασία του γλωσσικού ζητήματος	22
1.2. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα	25
1.3. Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σχέση του με τους σοσιαλιστές-κομμουνιστές	29
1.4. Σημεία σύμπτωσης: Δημοτικισμός και αριστερά	33
1.5. Γλώσσα, παιδεία και επιστήμη	46
1.6. Η σημασία της νεοελληνικής παράδοσης για το δημοτικιστικό κίνημα	57
1.7. Γλωσσικός ριζοσπαστισμός	60
1.8. Το αίτημα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και η γλωσσική ετερότητα τη δεκαετία του 1940	66
2.0. Ο εκπαιδευτικός λόγος του νεαρού ΣΕΚΕ και ΚΚΕ: Παράθυρο στην εκπαίδευση της ΕΣΣΔ	
2.1. Η εμφάνιση του ΣΕΚΕ και του ΚΚΕ	76
2.2. Η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση	85
2.3. ΚΚΕ και εκπαίδευση: Συγκροτώντας το υποκείμενο της αλλαγής στο σχολείο και οργανώνοντας τον εκπαιδευτικό δανεισμό	92

Β΄ Μέρος

Αριστερά και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα

3.0. Ο πολυτεχνισμός στην πράξη: Το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ	
3.1. Η πραγματικότητα της Κατοχής	123
3.2. Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής και το έργο του ΕΑΜ: Όρια και δυνατότητες	126
3.3. Εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Τα Παιδαγωγικά Φροντιστήρια	131
4.0. Αρχές του σχολείου εργασίας και νεανικές οργανώσεις του ΕΑΜ στα αναγνωστικά του Βουνού	
4.1. Το αναγνωστικό βιβλίο στην εκπαιδευτική πράξη	138

4.2.	Το πλαίσιο συγγραφής των αναγνωστικών	140
4.3.	Το περιεχόμενο και η γλώσσα των αναγνωστικών: Η δημοτική γλώσσα και η πατρίδα σε νέες οριοθετήσεις	143
4.4.	Η παιδαγωγική σημασία των αναγνωστικών - Μια ερμηνευτική προσέγγιση	150
5.0.	Η περίοδος του Εμφυλίου: Το εκπαιδευτικό έργο της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης και η θέση της παιδείας στη μελλοντική Λαϊκή Δημοκρατία	
5.1.	Εκπαιδευτικές δραστηριότητες την περίοδο του Εμφυλίου	166
5.2.	Σχεδιάζοντας το μέλλον: Το περιοδικό <i>Ανταίος</i>	179
5.3.	Βασικές παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού <i>Ανταίος</i> . Ο ρόλος της παιδείας στη μεταπολεμική «Ανοικοδόμηση»	182
6.0.	«Ελεύθεροι πολιορκημένοι» ή διπλά καταπιεσμένοι: Οι μορφωτικές δραστηριότητες στις φυλακές και τις εξορίες	
6.1.	Φυλάκιση και εξορία: Το εύρος του φαινομένου	188
6.2.	Συνθήκες της φυλάκισης και της εξορίας	191
6.3.	Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φυλακισμένων και των εξόριστων και η οργάνωση της ομαδικής ζωής	199
6.4.	Η μορφωτική δραστηριότητα των φυλακισμένων	205

Γ' Μέρος

Αριστερά και εκπαιδευτική θεωρία: Μετασχηματισμοί, μετατοπίσεις

7.0.	Η εξέλιξη της σκέψης των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών: Προς την πολυτεχνική εκπαίδευση	
7.1.	Βασικές παιδαγωγικές έννοιες και κατηγορίες στο έργο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών	221
7.2.	Παιδαγωγικές αρχές στην αριστερή μεταρρυθμιστική σκέψη	
7.2.1.	Σκοποί και περιεχόμενο της μάθησης: Προς την επανάσταση και την «οικοδόμηση του σοσιαλισμού»	224
7.2.2.	Η έννοια της εργασίας: Η μαθητεία ως αντικείμενο της ταξικής πάλης και της «οικοδόμησης της νέας κοινωνίας»	260
7.2.3.	Το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας.....	273
7.3.	Πεδία δύναμης στο χώρο της εκπαίδευσης	
7.3.1.	Φύλο και σοσιαλιστική μεταρρυθμιστική σκέψη	286
7.3.2.	«Ο δάσκαλος και η λευτεριά της σκέψης του»: Ο δάσκαλος ως πολιτικό υποκείμενο	305
7.3.3.	Ο μαθητής: Κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και επίκουρος της ταξικής πάλης	327
7.3.4.	Θρησκεία και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση	349
7.4.	Υποδομές στην εκπαίδευση	
7.4.1.	Το σχολικό κτίριο	360
8.0.	Η νέα μεταπολεμική πραγματικότητα και ο εκπαιδευτικός στοχασμός	
8.1.	Ερωτήματα και προοπτικές	368
	Συμπεράσματα	376

Περίληψη	394
Abstract	397
Πηγές-Βιβλιογραφία	397

Προλεγόμενα

Η παρούσα διατριβή αποτελεί συνέχεια της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας με τίτλο «Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο» την οποία εκπόνησα στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του ΦΚΣ «Εκπαιδευτική θεωρία, ιστορία και πολιτική». Στην εργασία εκείνη προσέγγισα τη ζωή, τις παιδαγωγικές θέσεις και την εκπαιδευτική εμπειρία της γνωστής παιδαγωγού Ρόζας Ιμβριώτη, η οποία υπήρξε δημοτικίστρια, φεμινίστρια, προοδευτική παιδαγωγός και στρατευμένη πολιτικά στην αριστερά. Ένα από τα ερωτήματα τα οποία προέκυψαν από την εργασία εκείνη αφορά τη γέννηση και την εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης στη χώρα μας το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Αν και στη σχετική βιβλιογραφία υπάρχουν σημαντικές αναφορές στους επιμέρους αριστερούς παιδαγωγούς ή την εκπαιδευτική ιστορία η οποία διαπλέκεται με τη διατύπωση μιας αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, ωστόσο αυτή καθ' αυτή η εμφάνιση της αριστερής παιδαγωγικής θεωρίας και οι επιμέρους έννοιες οι οποίες συγκροτούν το περιεχόμενο της προοπτικής αυτής δεν έχουν ερευνηθεί συστηματικά. Η διαπίστωση αυτή σε συνδυασμό με τα προσωπικά μου ερευνητικά ενδιαφέροντα και προβληματισμούς με οδήγησαν στην εκπόνηση της παρούσας εργασίας.

Η εργασία αυτή χρωστά πολλά στην επόπτριά μου κα Αικατερίνη Δαλακούρα. Θέλω να την ευχαριστήσω από καρδιάς για τις πολύτιμες γνώσεις και μεθοδολογικές συμβουλές που μου παρείχε καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνάς μου, αλλά και την στήριξή της και το θερμό ενδιαφέρον της για το πρόσωπό μου. Η μακρόχρονη συνεργασία μου μαζί της συνέβαλλαν στη γενικότερη επιστημονική μου κατάρτιση και στη βελτίωση της παρούσας εργασίας, παρά τις όποιες ελλείψεις ή λάθη τα οποία βαρύνουν εμένα προσωπικά. Πολλές ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής, κο Θεοχάρη Αθανασιάδη και κα Ελένη Φουρναράκη. Η παρέμβασή τους και οι παρατηρήσεις τους στάθηκαν πολύτιμος οδηγός για την εκπόνηση της διατριβής μου και για το τελικό αποτέλεσμα.

Ευχαριστώ επίσης τον κο Γιάννη Πλάγγεση, καθηγητή του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ, ο οποίος βοήθησε την πρόσβασή μου στη βιβλιοθήκη του ζεύγους Ιμβριώτη. Πολλές ευχαριστίες οφείλω στον κο Γιώργο Μπουμπού για την προθυμία του και το χρόνο που αφιέρωσε στον εντοπισμό και την ψηφιοποίηση πολύτιμου υλικού από το αρχείο Δ. Γληνού, στους εργαζόμενους της βιβλιοθήκης της Άμφισσας για τη διευκόλυνση που μου παρείχαν στην πρόσβαση του Αρχείου του Α. Δελμούζου, στον κο Βασίλη Βούλη και στην κα Αγγελική Βούλη, απόγονους του παιδαγωγού Κ. Σωτηρίου για τις διαφωτιστικές συζητήσεις και την προθυμία τους να απαντήσουν σε ερωτήσεις βοηθώντας αποφασιστικά στην πραγματοποίηση της έρευνάς μου. Επιπλέον, σημαντική υποστήριξη ήταν βέβαια η υποτροφία του ΙΚΥ, ενός ιδρύματος που τα τελευταία χρόνια προσφέρει ευκαιρίες στους νέους ερευνητές. Τέλος ευχαριστώ θερμά την οικογένεια μου για την αμέριστη συμπαράστασή τους και την υπομονή τους.

Ελευθερία Παπαστεφανάκη
Ηράκλειο 2018

Εισαγωγή

Εκπαίδευση και αριστερά στην ελληνική ιστοριογραφία της εκπαίδευσης: Αφετηρία της έρευνας

Η ιστορία της εκπαίδευσης, τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να καλύπτει ένα ευρύ φάσμα θεμάτων τα οποία αφορούν τη σχέση αριστεράς και εκπαίδευσης, τη διερεύνηση του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς και τη μελέτη των αριστερών παιδαγωγών, οι οποίοι δραστηριοποιούνται το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα. Παράλληλα, νέες τάσεις της ιστοριογραφίας προσφέρουν νέους τρόπους θέασης της εκπαιδευτικής μας ιστορίας και προσέγγισης των τεκμηρίων τα οποία αφορούν την ανάδυση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στη χώρα μας. Χαρακτηριστικό, πιστεύουμε, του ερευνητικού ενδιαφέροντος το οποίο αναπτύσσεται γύρω από τους πρώτους Έλληνες αριστερούς παιδαγωγούς είναι η κυκλοφορία τεσσάρων έργων τα οποία αφορούν αποκλειστικά τη ζωή και το έργο της Ρόζας Ιμβριώτη, τα οποία με χρονολογική σειρά έκδοσης είναι: 1) Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ), *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης* (2001), 2) Χρ. Χρονοπούλου-Πανταζή, *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου* (2011), 3) Χ. Νούτσος, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*, Βιβλιόραμα (2011), 4) Α. Χαρίση, *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών* (2013).¹

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

Έτσι από τη σύγχρονη επιστημονική παραγωγή πρέπει να αναφέρουμε το έργο του Χ. Νούτσου, το οποίο φωτίζει σημαντικές όψεις της πορείας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών την περίοδο που ερευνούμε εστιάζοντας στις σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών αυτών με το αναδυόμενο τότε ΚΚΕ.² Ο Χ. Αθανασιάδης σε όλη τη σχετική εργογραφία του εστιάζει σε σημαντικές όψεις της εκπαιδευτικής κίνησης του Μεσοπολέμου φωτίζοντας το δασκαλικό κόσμο της εποχής, τον παιδαγωγικό λόγο ο οποίος εκφέρεται, καθώς και το σχετικό συνδικαλιστικό τύπο των εκπαιδευτικών.³ Ο Δ. Χαράλαμπος πραγματεύεται την ιστορία του

¹ Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ), *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης* (Αθήνα: Εντός-ΠΕΑΦΕ, 2001). Χρύσα Χρονοπούλου-Πανταζή, *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου* (Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική, 2011). Χαράλαμπος Νούτσος, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011). Αντωνία Χαρίση, *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2013).

² Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: όψεις του Μεσοπολέμου* (Αθήνα: Ο Πολίτης, 1990). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979).

³ Χάρης Αθανασιάδης, *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-1925)* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001). Βλ. επίσης: του ίδιου, «Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και 4η Αυγούστου (1936-38). 'Η υπόκωφος αντίστασις'», *Παιδεία*, τχ. 7 (2005): 18-21. Ακόμη: του ίδιου, «Εκπαιδευτικά

Εκπαιδευτικού Ομίλου, την κοινή μήτρα των προοδευτικών παιδαγωγών της χώρας μας τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα.⁴ Η Μ. Ρεπούση με το έργο της για τα Μαρασλειακά φωτίζει μια σημαντική περίοδο της πορείας του Εκπαιδευτικού Ομίλου διερευνώντας τις έμφυλες διαστάσεις των Μαρασλειακών και επικεντρώνοντας στο μάθημα της ιστορίας, το οποίο απετέλεσε και την «πέτρα του σκανδάλου» για τα σχετικά επεισόδια.⁵ Το έργο της επικεντρώνεται σε σημαντικό βαθμό στην εμπλοκή της Ρ. Ιμβριώτη στο επεισόδιο των Μαρασλειακών και στη μέθοδο την οποία αυτή επέλεξε για να διδάξει το μάθημα της ιστορίας. Στη συγκεκριμένη προοπτική το φύλο ανάγεται σε βασική ερμηνευτική κατηγορία των επεισοδίων. Το έργο της Σ. Μαρτίνου-Κανάκη για το Μ. Παπαμαύρο αποτελεί μια αναλυτική μελέτη για την παιδαγωγική προσφορά και τη σκέψη του γνωστού παιδαγωγού.⁶ Παρόλα αυτά δεν μας βοηθάει να κατανοήσουμε την ευρύτερη διαδικασία μετάβασης από τον αστικό παιδαγωγικό ριζοσπαστισμό προς τη σοσιαλιστική παιδαγωγική προοπτική και το ευρύτερο παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο αναδύεται από τη λογική της αριστεράς και των υπόλοιπων αριστερών παιδαγωγών. Επιπλέον, πολλές αναφορές μπορούμε να συναντήσουμε στη βιβλιογραφία για την ιστορία της αριστεράς, το μοντερνισμό και την εισαγωγή νέων ιδεών την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁷ Έτσι για παράδειγμα, ο Π. Νούτσος στο ογκώδες έργο του «Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974» αναφέρεται στους αριστερούς παιδαγωγούς και το έργο τους, ανιχνεύοντας την κίνηση των ιδεών και την πορεία της ελληνικής αριστεράς,⁸ ενώ το έργο του Α. Ελεφάντη «Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο» προσφέρει μια κριτική διερεύνηση των όρων συγκρότησης του ΚΚΕ την περίοδο του Μεσοπολέμου αποδομώντας τα παγιωμένα σχήματα προσέγγισης της διαδικασίας γέννησης του ΚΚΕ που ως τότε ήταν κυρίαρχα στην προοδευτική ιστοριογραφία.⁹

Η ίδια η υφή του αντικείμενου το οποίο ερευνούμε θέτει στο επίκεντρο των ενδιαφερόντων όχι μόνο τις θεματικές της εκπαιδευτικής θεωρίας, αλλά και το στενά συνυφασμένο με αυτές τις θεματικές γλωσσικό ζήτημα. Η κοινή μήτρα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης έθετε σε πρώτη γραμμή το ζήτημα της γλώσσας του σχολείου και ευρύτερα της γλώσσας, της επιστήμης και της διοίκησης. Η προσέγγιση της διαδικασίας της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης περνά

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

⁴ Δημήτρης Φ. Χαράλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1987).

⁵ Μαρία Ρεπούση, *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)* (Αθήνα: Πόλις, 2012).

⁶ Σωτηρία Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου* (Αθήνα: Gutenberg, 2009).

⁷ Βασίλης Α. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός. Τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)* (Αθήνα: Ευρασία, 2012).

⁸ Παναγιώτης Χ. Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 1^ο (Αθήνα: Γνώση, 1991). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 2^ο (Αθήνα: Γνώση, 1992). Ακόμα: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίνοσες ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3 (Αθήνα: Γνώση, 1993). Επίσης: του ίδιου, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής «ορθοδοξίας» και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956-1974)*, τ. 4 (Αθήνα: Γνώση, 1994).

⁹ Άγγελος Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1999).

αναγκαστικά μέσα από την ειδική θεματική των γλωσσικών θέσεων τις οποίες διατύπωσαν και υιοθέτησαν οι αριστεροί παιδαγωγοί. Η σύγχρονη επιστημονική προβληματική για την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος και τα επιμέρους προβλήματα τα οποία αναδύονται για την αριστερή παιδαγωγική σκέψη θίγουν σημαντικές πλευρές του αντικειμένου, χωρίς ωστόσο να εξαντλούν το συγκεκριμένο θέμα. Το έργο της Α. Φραγκουδάκη αποτελεί μια εξαντλητική διερεύνηση του γλωσσικού ζητήματος αναφορικά με την ιδεολογία και τις σύγχρονες έννοιες της γλωσσολογίας.¹⁰ Επιμέρους όψεις του φαινομένου ερευνώνται σε σημαντικό βαθμό από τη Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου με χαρακτηριστικό παράδειγμα το έργο της «Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο» στο οποίο διερευνά τη σύνδεση των σοσιαλιστικών ιδεών με το δημοτικισμό μέσα από την κομβική περίπτωση του Γ. Σκληρού.¹¹ Η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου επιπλέον προσεγγίζει τη διαπλοκή του γλωσσικού ζητήματος με την εκπαιδευτική πολιτική και τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες φωτίζοντας σε σημαντικό βαθμό την εξέλιξη της σύγκρουσης για τη γλώσσα στην Ελλάδα.¹² Προς την ίδια κατεύθυνση των πολιτικών και ευρύτερων ιδεολογικών απολήξεων των πρωταγωνιστών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης μπορούμε να εντάξουμε και το έργο των Γ. Κόκκινου και Β. Μπογιατζή «Αναζητώντας 'ιερό καταφύγιο'. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονή του ελληνική διανόηση».¹³ Στο συγκεκριμένο έργο επαναπροσεγγίζεται η πολιτική ταυτότητα του Α. Δελμούζου και διερευνούνται οι συντηρητικές απολήξεις της σκέψης του. Το έργο όμως εστιάζοντας στην υφή των πολιτικών θέσεων του Α. Δελμούζου, κύριου εκπροσώπου εκείνης της μερίδας η οποία αποχώρησε κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, δεν επικεντρώνεται στο παιδαγωγικό περιεχόμενο των προτάσεων των εκπροσώπων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής.

Τέλος η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου, αν και έχει να επιδείξει μια πλούσια βιβλιογραφική παραγωγή αφήνει αναπάντητα τα ερωτήματα για την παιδαγωγική σκευή με την οποία προσήλθαν και συσπειρώθηκαν γύρω από το ΕΑΜ οι μεσοπολεμικοί παιδαγωγοί-εκπρόσωποι της νέας αγωγής και προσπάθησαν για πρώτη φορά, μέσα σε έκτακτες συνθήκες, να σχεδιάσουν και να εφαρμόσουν εκπαιδευτικό έργο. Επίσης σημαντικό υπήρξε το έργο του Κ. Καλαντζή «Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης», που μας παρέχει σημαντικά στοιχεία για τη ζωή και το έργο του Κ. Σωτηρίου, του Μ. Παπαμαύρου και της Ρ. Ιμβριώτη, αν και είναι εμφανής η πολιτική τοποθέτηση του συγγραφέα.¹⁴ Αναφορές για το έργο της αριστεράς στον τομέα της παιδείας κατά την περίοδο της Κατοχής, μπορούμε να συναντήσουμε και στον όγκο των απομνημονευμάτων των μελών της Εθνικής Αντίστασης και των στελεχών του

¹⁰ Άννα Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας* (Αθήνα: Οδυσσεάς, 1987). Βλ. επίσης: της ίδιας, *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980: εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001). Ακόμα: της ίδιας, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Κέδρος, 1990).

¹¹ Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο. Σοσιαλισμός, δημοτικισμός και μεταρρύθμιση* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1999).

¹² Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική* (Αθήνα: Ολκός, 2009).

¹³ Γιώργος Κόκκινος και Βασίλης Μπογιατζής, *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονή του ελληνική διανόηση* (Αθήνα: Ταξιδευτής, 2017).

¹⁴ Κώστας Γ. Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1985).

ΚΚΕ και του ΕΑΜ, που καταθέτουν τις αναμνήσεις τους και τις απόψεις τους για το εαμικό έργο και τα χρόνια του Εμφυλίου.¹⁵

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

Η αμφισβήτηση του αστικού σχολείου: Θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης

Αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής ιστορίας είναι ο στοχασμός που αρθρώνεται γύρω από το περιεχόμενο και τις προοπτικές του σχολείου. Ο παιδαγωγικός στοχασμός είτε υποστηρικτικός του υπάρχοντος πλαισίου, είτε κριτικός έναντι της υφιστάμενης κατάστασης εμπλέκεται με ευρύτερες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ιδέες, αντιλήψεις, αλλά και δυνάμεις. Έτσι, η θέση του H. Giroux ότι συχνά για την εκπαίδευση είναι πιο σημαντικό αυτό που λαμβάνει χώρα έξω από το σχολείο παρά μέσα σε αυτό, αφορά τόσο το εκπαιδευτικό σύστημα αυτό καθ' αυτό, όσο και το εύρος και το περιεχόμενο των ποικίλων εκπαιδευτικών προτάσεων.

Γύρω από το πρόβλημα της εκπαίδευσης στις σύγχρονες κοινωνίες μπορούμε να διακρίνουμε φορείς που εμπλέκονται, νομοθετούν, ασκούν αντιπολίτευση, μετέχουν στην εκπαιδευτική πράξη και συναρμολογούν την όλη εκπαιδευτική διαδικασία με ευρύτερους πολιτικούς και κοινωνικοοικονομικούς στόχους.¹⁶ Έτσι, τόσο το κράτος και οι επίσημοι μηχανισμοί του, όσο και οι κοινωνικοί φορείς ή και τα υποκείμενα που μετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, χαράζουν μια εκπαιδευτική πολιτική και εκφέρουν ένα λόγο για τις αξίες και τα ιδανικά, που πρέπει να υπηρετεί το εκπαιδευτικό σύστημα και στηρίζουν ή αντιτίθενται με διάφορα μέσα στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική, χαράσσοντας τη δική τους στρατηγική παρέμβασης.

¹⁵Βλ. ενδεικτικά: Χάρης Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Η παιδεία στην αντίσταση* (Αθήνα: Φίλιππότης, 1984). Ακόμα: Δημήτρης Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. Ένα φωτόριο δασκάλων του ΔΣΕ στην περίοδο του Εμφυλίου, 1948* (Αθήνα: Παρασκήνιο, 2011).

¹⁶ Ο Σ. Μπουζάκης προτείνει ένα μοντέλο ανάλυσης το οποίο συμπεριλαμβάνει πέντε πεδία δύναμης σε συνάρτηση με το ρόλο των ατόμων και των ομάδων, παρέχοντας μια ενδιαφέρουσα οπτική γωνία για την προσέγγιση της εκπαιδευτικής μας ιστορίας. Βλ.: Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 33-39.

Στο πλαίσιο του μαρξιστικού ρεύματος σκέψης, που αναπτύχθηκε από διάφορους θεωρητικούς, υπήρξε μέριμνα για την ερμηνεία του θεσμού της εκπαίδευσης στις σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες. Αναπτύσσοντας περαιτέρω διάφορες πλευρές του μαρξιστικού έργου, οι μαρξιστές έβαλαν στο επίκεντρο της σκέψης τους τη σφαίρα της ιδεολογίας και της αναπαραγωγής της εργατικής δύναμης. Σημαντική θέση σε αυτές τις αναλύσεις υπήρξε η μελέτη της οργάνωσης της ανάπτυξης και του ρόλου των εκπαιδευτικών συστημάτων στις σύγχρονες κοινωνίες. Από τα τέλη του 19^{ου} αιώνα, η εκπαίδευση αποκτά όλο και σημαντικότερο ρόλο στην παραγωγική διαδικασία και στις λειτουργίες των σύγχρονων κοινωνιών. Η πρώτη φάση της βιομηχανικής ανάπτυξης που στηρίχθηκε σε αυτοδίδακτους μηχανικούς και μια αμόρφωτη εργατική τάξη στην Αγγλία, έδωσε τη θέση της σε περισσότερο πολύπλοκες διαδικασίες εκβιομηχάνισης και νέες σφαίρες παραγωγής, που απαιτούσαν τεχνικές γνώσεις και εξειδικευμένο εργατικό δυναμικό.¹⁷ Σε αυτή τη διαδικασία εκπαίδευσης και κατανομής του πληθυσμού στην ιεραρχημένη αγορά εργασίας,¹⁸ ο ρόλος του κράτους με τους επίσημους και ανεπίσημους μηχανισμούς του υπήρξε καθοριστικός για όλες τις αστικές κοινωνίες. Συνακόλουθα, οι εξελίξεις σε όλες τις σφαίρες της κοινωνίας έδειχναν τη σημασία και την αναγκαιότητα της μόρφωσης των πλατιών μαζών του πληθυσμού, όχι μόνο για την κάλυψη των οικονομικών αναγκών, αλλά και για πολιτικούς λόγους.¹⁹ Ο μεγάλος στόχος της πολιτικής ενοποίησης, στόχος που στη χώρα μας έλαβε τη μορφή του ιδεολογήματος της Μεγάλης Ιδέας απαιτούσε την εθνικοποίηση των μαζών, την πολιτική πειθαρχηση, αλλά και τη συγκρότηση μαζικών στρατών.²⁰

Από την άποψη του αντικειμένου που μελετούμε εδώ, πρέπει να αναφέρουμε επιπλέον ότι η ανάπτυξη των μαζικών κομμάτων και κυρίως η εμφάνιση των μεγάλων σοσιαλιστικών κομμάτων συνοδεύτηκε με μια πολιτική επιμόρφωσης-διαφώτισης και συγκρότησης της εργατικής τάξης. Η μαζική πολιτική απαιτεί την

¹⁷ Για τη γενική κατάσταση της εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες σε συνάρτηση με τις πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις, βλ.: Eric John Hobsbawm, *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, μτφρ. Μαριέτα Οικονομοπούλου και Αγλαΐα Κάσδαγλη (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000). Βλ. επίσης: Eric John Hobsbawm, *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*, μτφρ. Δημοσθένης Κούρτοβικ (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994).

¹⁸ Charles Tilly και Chris Tilly, *Η εργασία στον καπιταλισμό. Ιστορικές και κοινωνικές μορφές της εργασίας στον καπιταλισμό και το μέλλον της εργασίας*, μτφρ. Τάκης Αθανασόπουλος (Αθήνα: Καστανιώτης, 2001).

¹⁹ Benedict Anderson, *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μτφρ. Ποθητή Χαντζαρούλα (Αθήνα: Νεφέλη, 1997).

²⁰ Την εποχή που μας αφορά η διαδικασία ενσωμάτωσης και εθνικοποίησης αφορά τις βόρειες επαρχίες της χώρας και την περίπτωση των σλαβόφωνων πληθυσμών της Μακεδονίας. Κύριο ρόλο σε αυτό θα παίξει και το σχολείο για τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας. Το επιχείρημα των δημοτικιστών (και από πρωιμότερες εποχές) για την περίπτωση της Μακεδονίας είναι ότι η δημοτική είναι προφανώς πιο χρήσιμη για την επίτευξη αυτού του εθνικού σκοπού. Βλ. Τάσος Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα: κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία* (Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 2000).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε επίσης ότι το μακεδονικό θα βασανίσει τους Έλληνες αριστερούς με τη θέση για ανεξάρτητη Μακεδονία που υιοθετεί το ΚΚΕ στις αρχές του Μεσοπολέμου και επαναφέρει την περίοδο του Εμφυλίου πολέμου με διάφορους τρόπους. Η ταύτιση των στόχων της παιδείας με τις εθνικές επιδιώξεις φαίνεται και από το γεγονός ότι ο Δ. Γληνός την εποχή που συμπορεύεται με τον Ε. Βενιζέλο αναλαμβάνει θέση στο ΔΣ των προσκόπων, με τις έντονες στρατιωτικές αποχρώσεις της οργάνωσής του. Βλ.: *Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου* (Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984) (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική γραμματεία νέας γενιάς, 1986), 604. Αξίζει να αναφέρουμε ότι την περίοδο του Μεσοπολέμου το ΚΚΕ στράφηκε με έντονο τρόπο κατά των προσκοπικών οργανώσεων. Βλ. ενδεικτικά: «Εγκαταλείπουν τις προσκοπικές οργανώσεις οι νέοι εργάτες Χαλκίδας», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/07/1933, 3.

ιδεολογική πάλη και την ενημέρωση μέσω εφημερίδων, φυλλαδίων, ομάδων μελέτης κτλ. Οι τάσεις αυτές που εκφράστηκαν στα σοσιαλιστικά κόμματα και στο εργατικό κίνημα το 19^ο αιώνα, εντάθηκαν από την αναγνώριση από την πλευρά του Β. Λένιν του ειδικού ρόλου του «κόμματος της συνειδητής πρωτοπορίας» στη διαφώτιση της εργατικής τάξης. Έτσι, τα κομμουνιστικά κόμματα ανέλαβαν αυτή τη λειτουργία διαπαιδαγώγησης των μελών και των οπαδών τους. Με την εγκαθίδρυση της Σοβιετικής Ένωσης, ο κόσμος θα έχει το πρώτο παράδειγμα της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας σοσιαλιστικής χώρας, που θα εμπνεύσει και θα κανοναρχήσει τα προγράμματα των αριστερών δυνάμεων διεθνώς.

Εισαγωγικά λοιπόν μπορούμε να σημειώσουμε ότι η προσέγγιση της ιστορίας της εκπαίδευσης απαιτεί την προσέγγιση των αλληλοκαλυπτόμενων πολιτικών οικονομικών, κοινωνικών και ιδεολογικών χαρακτηριστικών κάθε χώρας. Μέσα σε κάθε δεδομένο κράτος με τους θεσμούς και τις ιδιομορφίες του, η εκπαίδευση καλείται να καλύψει ποικίλες ανάγκες, όπως για παράδειγμα τη συμμόρφωση του πληθυσμού και της εκπαίδευσης και διαμόρφωσης ενός ιεραρχημένου εργατικού δυναμικού.

Σε αυτή την κατεύθυνση, ενδιαφέρον ερμηνευτικό εργαλείο για την ανάλυση και την κατανόηση του ρόλου της εκπαίδευσης στα αστικά κράτη μπορεί να αποτελέσει η γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας.²¹ Ο Α. Gramsci στην προσπάθειά του να εξηγήσει τη συναίνεση των υποτελών τάξεων στην κυρίαρχη πολιτική του ιταλικού κράτους, θα κάνει λόγο για τη δύναμη της συνείδησης και της ιδεολογίας. Στους μηχανισμούς ηγεμόνευσης και διαμόρφωσης της ιδεολογίας-όπως το εργοστάσιο, το σχολείο, η οικογένεια-, σύμφωνα με τον Ιταλό διανοητή, υπάρχει η δυνατότητα για τη διαμόρφωση μιας αντιηγεμονίας. Η θεωρητική τομή του Α. Gramsci έγκειται στο γεγονός ότι διαχωρίζει την ηγεμονία από την κυριαρχία. Σύμφωνα δηλαδή με τον Α. Gramsci, μια τάξη μπορεί και πρέπει να γίνει άρχουσα τάξη πριν γίνει πολιτικά κυρίαρχη τάξη, μπορεί να κατακτήσει την ηγεμονία, πριν κατακτήσει την πολιτική εξουσία. Η αντίληψή του αυτή δείχνει ότι μια τάξη επιβάλλει τη δική της κοσμοαντίληψη σε ένα σχηματισμό, κατακτά δηλαδή τη θέση της κυρίαρχης ιδεολογίας, πριν κατακτήσει την πολιτική εξουσία.²²

Σύμφωνα με τον Μ. Carnoy, στην προσπάθεια προσέγγισης της γκραμισιανής έννοιας της ηγεμονίας εντοπίζουμε δύο κυρίως σημασίες. Η πρώτη σημασία σχετίζεται με την παιδαγωγική λειτουργία που ασκεί ένα τμήμα της κυρίαρχης τάξης στα άλλα σύμμαχα τμήματα της κυρίαρχης τάξης. Ο έλεγχος αυτός σχετίζεται με την ηθική και πνευματική πρωτοκαθεδρία της και με τη δυνατότητά της να συνενώνει τα κοινά στοιχεία από τις κοσμοθεωρίες και τα συμφέροντα των σύμμαχων ομάδων.²³ Σε αυτό το πλαίσιο, το εκπαιδευτικό σύστημα προσλαμβάνεται ως θεσμός ο οποίος διαμορφώνεται από τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διάφορες ομάδες που αλληλοσυγκρούονται στην αρένα του κράτους. Σύμφωνα με το Ν. Πουλαντζά, δεν μπορεί να υπάρξει μια κυρίαρχη τάξη σε σχέση με το κράτος, αλλά κυρίαρχες τάξεις

²¹ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμισι και οι θεωρίες αναπαραγωγής - αντίστασης», στο *Τα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (Αθήνα, 2016), 1034-1041.

²² Η αντίληψη αυτή του Α. Gramsci, έρχεται σε αντίθεση με τις λενινιστικές θέσεις, οι οποίες υποστήριξαν ότι η εργατική τάξη δεν μπορεί να κατακτήσει τη θέση της κυρίαρχης ιδεολογίας, πριν κατακτήσει την πολιτική εξουσία. Βλ. Νίκος Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, μτφρ. Κώστας Φιλίνης και Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης, τ. 2 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1980), 35. Βλ. επίσης: Νίκος Πουλαντζάς, *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, μτφρ. Γιάννης Κρητικός (Αθήνα: Θεμέλιο, 1984).

²³ Martin Carnoy, *Κράτος και πολιτική θεωρία*, μτφρ. Σούλα Παπαϊωάννου (Αθήνα: Οδυσσέας, 1990), 99-100.

ή μερίδες. Οι ορισμένες τάξεις ή ταξικές μερίδες συγκροτούνται σε «συνασπισμό εξουσίας».²⁴ Έτσι, το είδος του σχολείου που υπάρχει αποτελεί αποτέλεσμα της πάλης των τάξεων στο οικονομικό, πολιτικό και ιδεολογικό επίπεδο.²⁵ Η έννοια του συνασπισμού εξουσίας δεν χρησιμοποιήθηκε ρητά από το Μαρξ ή τον Ένγκελς. Ο συνασπισμός εξουσίας αποτελεί μια αντιφατική ενότητα τάξεων και μερίδων πολιτικά κυρίαρχων υπό την αιγίδα της ηγεμονικής μερίδας. Στο επίπεδο αυτό η ταξική πάλη, ο ανταγωνισμός των συμφερόντων μεταξύ αυτών των κοινωνικών δυνάμεων, παραμένουν μόνιμα σε αυτό το μπλοκ, κρατώντας τον ειδικό ανταγωνιστικό χαρακτήρα τους.²⁶ Σε αυτή την κατεύθυνση και ο Ν. Πουλαντζάς, βλέπει δύο τομείς εφαρμογής της έννοιας της ηγεμονίας, στη στρατηγική του προλεταριάτου (στην περίπτωση αυτή, θα μιλήσουμε για ηγεμονία του προλεταριάτου) και στον τομέα των δομών του καπιταλιστικού κράτους και της πολιτικής συγκρότησης των κυρίαρχων τάξεων στην κοινωνία (δηλαδή στο εσωτερικό του «συνασπισμού εξουσίας»)²⁷

Η δεύτερη σημασία της ηγεμονίας βρίσκεται στη σχέση της κυρίαρχης τάξης με τις κυριαρχούμενες. Η κυρίαρχη τάξη χρησιμοποιεί την πολιτική, πνευματική και ηθική της υπεροχή για να καθιερώσει τις αντιλήψεις της ως οικουμενικές. Αυτή η λειτουργία δίνει στην κυρίαρχη τάξη τη δυνατότητα να διαμορφώνει τη συναίνεση των κυριαρχούμενων.²⁸ Μελετώντας ο Α. Gramsci την ιδεολογική δομή της κυρίαρχης τάξης, αναφέρει ότι σε αυτήν εντάσσεται οτιδήποτε επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την κοινή γνώμη: ο τύπος, η εκκλησία, οι βιβλιοθήκες, τα σχολεία, οι κύκλοι και τα clubs κάθε είδους, μέχρι και η αρχιτεκτονική, η διάθεση των οδών και τα ονόματά τους.²⁹ Αυτό όμως δεν σημαίνει ότι διαμορφώνει μια συναινετική δύναμη στατική. Η δύναμή της αυτή είναι γεμάτη αντιφάσεις και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για αγώνες. Χαρακτηριστικά ο L. Gruppi αναφέρει ότι σε μια κοινωνική διαδικασία, διαπλέκονται οι επιδράσεις και η πάλη διαφόρων ηγεμονιών, είτε πολιτικών, είτε πολιτιστικών. Την κατάκτηση της ηγεμονίας οφείλουμε να την εννοήσουμε σαν προτσές, καθώς αποτελεί σύνθετη διαδικασία διαπάλης ανάμεσα σε διάφορες ηγεμονίες.³⁰

Στο πλαίσιο αυτό, διατυπώνει και το ενδιαφέρον του για την ανάπτυξη μιας αντιηγεμονίας στην κοινωνία, που θα είναι ικανή να περικυκλώσει τους ηγεμονικούς σχηματισμούς του κράτους. Στο βαθμό που ο έλεγχος της συνείδησης αποτελεί πεδίο πολιτικής διαπάλης, το κράτος μετέχει στον αγώνα για τη συνείδηση, χωρίς να είναι δεδομένη η κυριαρχία του. Αν αποτύχει στον αγώνα αυτό θα χρησιμοποιήσει την κατασταλτική εξουσία του ως πρωταρχικό όργανο κυριαρχίας. Με αυτό τον τρόπο το κράτος νοείται σαν παιδαγωγός.³¹

²⁴ Ο Ν. Πουλαντζάς σημειώνει ότι τη χρήση αυτή της έννοιας της ηγεμονίας, στο εσωτερικό των σχέσεων των κυρίαρχων τάξεων, δεν την έκανε ούτε ο ίδιος ο Α. Gramsci, ούτε όσοι στη συνέχεια χρησιμοποίησαν την έννοια της ηγεμονίας. Βλ.: Νίκος Πουλαντζάς, *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μτφρ. Τάκης Καφετζής (Αθήνα: Πολύτυπο, 1982), 72-73.

²⁵ Νίκος Πουλαντζάς, «Οι κοινωνικές τάξεις σύμφωνα με την μαρξιστική θεωρία. Β'», *Ο Πολίτης*, τχ. 7 (Δεκέμβριος 1976): 62-65.

²⁶ Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, 78-85.

²⁷ Πουλαντζάς, *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, 35.

²⁸ Luciano Gruppi, *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι*, μτφρ. Π. Δ. Καστορίνος (Αθήνα: Θεμέλιο, 1977), 84. Για τη διαίρεση της κοινωνίας σε «κυβερνήτες» και «κυβερνώμενους», ως αποτέλεσμα του καταμερισμού της εργασίας, βλ. επίσης: Antonio Gramsci, *Για τον Μακιαβέλη, για την πολιτική και για το σύγχρονο κράτος*, μτφρ. Φ. Κ. (Αθήνα: Ηριδανός, 2005), 34-35.

²⁹ Antonio Gramsci, *Παρελθόν και παρόν*, μτφρ. Θανάσης Αθανασίου (Αθήνα: Στοχαστής, 1974), 102-103.

³⁰ Gruppi, *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι*, 87-88.

³¹ Carnoy, *Κράτος και πολιτική θεωρία*, 108.

Οι θεωρίες της «κοινωνικής αναπαραγωγής» χρησιμοποιήθηκαν και εξακολουθούν να χρησιμοποιούνται από αρκετούς μελετητές στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τα εκπαιδευτικά πράγματα στη χώρα μας.³² Σύμφωνα με την οπτική αυτή, τα σχολεία θεωρήθηκαν αναπαραγωγικά με τρεις τρόπους. Πρώτον, γιατί παρέχουν σε διαφορετικές κοινωνικές τάξεις και ομάδες τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να καταλάβουν τις αντίστοιχες θέσεις στην παραγωγική διαδικασία.³³ Το μοντέλο της οικονομικής αναπαραγωγής αναπτύχθηκε πρωταρχικά από την εργασία των S. Bowles και H. Gintis και άσκησε μεγάλη επίδραση στις ριζοσπαστικές θεωρίες για το σχολείο. Τα σχολεία παρουσιάστηκαν να καθρεπτίζουν την ταξική δομή της ευρύτερης κοινωνίας. Οι S. Bowles και H. Gintis υποστήριξαν ότι τα σχολικά μηνύματα στο εσωτερικό της σχολικής αίθουσας νομιμοποιούν συγκεκριμένες όψεις της εργασίας, της αυθεντίας, των κοινωνικών κανόνων και των αξιών της καπιταλιστικής λογικής και ορθολογικότητας. Έτσι, τα σχολεία παρουσιάζουν, μέσω δομημένων σιωπών, ποια γνώση είναι υψηλού και χαμηλού κύρους αλλά και ποιες είναι οι μορφές προσωπικής αλληλεπίδρασης που νομιμοποιούνται (ανταγωνισμός ή συλλογικότητα). Οι Ch. Baudelot και R. Establet, δίνουν στο οικονομικό-αναπαραγωγικό μοντέλο μια νέα διάσταση. Παρουσίασαν τα σχολεία ως χώρους συνύπαρξης αντιμαχόμενων ιδεολογιών, εξαιτίας της διαφορετικής ταξικής προέλευσης των μαθητών. Αυτή η αντιφατική πραγματικότητα αποτελεί και την πηγή της μαθητικής αντίστασης.³⁴

Δεύτερον, τα σχολεία αναπαράγουν με την πολιτισμική έννοια την κυρίαρχη κουλτούρα (μορφές γνώσεις, γλώσσας, αξίες, στιλ). Η εργασία του P. Bourdieu και των συνεργατών του στη Γαλλία, αντιπροσωπεύει με χαρακτηριστικό τρόπο την οπτική του πολιτισμικο-αναπαραγωγικού μοντέλου. Ο P. Bourdieu θεωρεί τα σχολεία σχετικά αυτόνομους θεσμούς, που αναπαράγουν τις υπαρκτές σχέσεις εξουσίας μέσω της παραγωγής και της διανομής μιας κυρίαρχης κουλτούρας, η οποία επικυρώνει σιωπηρά τι σημαίνει να είναι κάποιος μορφωμένος. Ο ταξικός έλεγχος στα σχολεία συγκροτείται μέσω μιας εκλεπτυσμένης συμβολικής εξουσίας, την οποία αποκαλεί «συμβολική βία».³⁵ Με τους «κρυμμένους» αυτούς μηχανισμούς το σχολείο επικυρώνει την κουλτούρα των αρχουσών κοινωνικών τάξεων, ενώ την ίδια στιγμή απαξιώνει τις κουλτούρες των άλλων ομάδων. Έτσι, τα παιδιά των κατώτερων στρωμάτων ανταποκρίνονται στο σχολείο μόνο με μεγάλη προσπάθεια, κάτι που αποτελεί δεδομένο για τα παιδιά των καλλιεργημένων τάξεων (στιλ, προτιμήσεις, πνεύμα). Πάντως στο σχήμα του Γάλλου στοχαστή δεν παρέχονται πολλά περιθώρια για μια αντίδραση των δρώντων υποκειμένων στην κυρίαρχη λειτουργία του

³² Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. 1, 30.

³³ Ο Γ. Μηλιός θα κάνει λόγο για δύο λειτουργίες που επιτελεί η εκπαίδευση στους καπιταλιστικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, την κατανομική (για τη διευρυμένη αναπαραγωγή της εργατικής δύναμης και την αναπαραγωγή του κοινωνικού καταμερισμού της εργασίας) και την ιδεολογική. Βλ.: Γιάννης Μηλιός, *Εκπαίδευση και εξουσία* (Αθήνα: Κριτική, 1993), 13-18. Βλ. επίσης: Henry A. Giroux, «Θεωρίες αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», μτφρ. Κώστας Θεριανός, στο *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, επιμ. Παναγιώτα Γούναρη και Γιώργος Γρόλλιος (Αθήνα: Gutenberg, 2010), 64-68.

³⁴ Giroux, «Θεωρίες αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», 70-75.

³⁵ Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron, *La reproduction* (Παρίσι: Les editions de Minuit, 1971), 13-84. Βλ. επίσης: Χρυσή Πατερέκα, *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1986), 63-68. Ακόμα: Louis Althusser, «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», στο Louis Althusser, *Θέσεις (1964-1975)* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1977), 85. Τον όρο «συμβολική βία» χρησιμοποίησε και ο L. Althusser για να περιγράψει τους μηχανισμούς ελέγχου που ασκεί ο σχολικός μηχανισμός: «... οι ΙΜΚ λειτουργούν με κυρίαρχο στοιχείο την ιδεολογία, και δευτερευόντως με τη βία, που συναντάται εκεί μόνο σε οριακές περιπτώσεις, πολύ υποτονική, καμουφλαρισμένη, σχεδόν συμβολική».

σχολείου. Την ίδια άποψη θα υποστηρίξει και ο M. Apple, ο οποίος θα επισημάνει ότι θεσμοί πολιτιστικής διατήρησης όπως τα σχολεία, δημιουργούν και αναδημιουργούν μορφές συνειδητότητας που επιτρέπουν τη διατήρηση του κοινωνικού ελέγχου, χωρίς την αναγκαιότητα καταφυγής των κυρίαρχων ομάδων σε αποκάλυπτους μηχανισμούς κυριαρχίας.³⁶ Ωστόσο, αν και δεν υπάρχουν πολλά περιθώρια αντίστασης στους δρώντες στο χώρο της εκπαίδευσης ο M. Apple αναγνωρίζει ότι το σχολείο μπορεί να γίνει χώρος αντίστασης.³⁷ Άλλωστε, το σχολικό σύστημα αναπτύσσει τη δική του δυναμική έναντι των επιχειρούμενων αλλαγών.³⁸

Τρίτον, τα σχολεία ως κομμάτι του κρατικού μηχανισμού, παράγουν και νομιμοποιούν τις οικονομικές και ιδεολογικές κατευθύνσεις του κράτους. Την άποψη ότι τα σχολεία αποτελούν μέρος του κρατικού μηχανισμού και ότι η άρχουσα τάξη, με αυτό τον τρόπο, ασκεί έλεγχο σε αυτά και εξυπηρετεί τα συμφέροντά της, διατύπωσαν μαρξιστές θεωρητικοί, με χαρακτηριστικές περιπτώσεις τον A. Gramsci και το L. Althusser. Η γκραμισιανή έννοια της ηγεμονίας της άρχουσας τάξης, όπως ξεδιπλώνεται μέσω του κράτους, έπαιξε καθοριστικό ρόλο τροφοδοτώντας τη συλλογιστική του μοντέλου αυτού αναπαραγωγής.

Η αναγνώριση του ρόλου και των σκοπών του αστικού κράτους στο χώρο της παιδείας δεν σημαίνει ότι εξαντλείται η προσέγγιση του εκπαιδευτικού φαινομένου των σύγχρονων κοινωνιών. Όπως αναφέραμε ο προβληματισμός του A. Gramsci βοήθησε στη διεύρυνση της ερμηνείας της εκπαιδευτικής πραγματικότητας εντάσσοντας στα ερευνητικά ενδιαφέροντα τόσο τη δράση των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και τάξεων, όσο και των κυριαρχούμενων. Έτσι, αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής ιστορίας είναι όχι μόνο οι επίσημες αποφάσεις της εξουσίας, αλλά και οι επίσημες αποσιωπήσεις (όπως για παράδειγμα το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα), η ίδια η σχολική πορεία των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί ως άμεσοι εφαρμοστές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής και ενός αναλυτικού προγράμματος, οι γονείς των μαθητών με τις αξίες τους και τις αξιολογήσεις τους για την ιεράρχηση της γνώσης και των επαγγελμάτων, οι διανοούμενοι, που κωδικοποιούν μια συνολική οπτική για το σχολείο και τις προοπτικές του, συγκροτώντας μια λόγια ως και επιστημονική θέαση του εκπαιδευτικού φαινομένου.³⁹

Ωστόσο αναγκαίο είναι όχι να δούμε μόνο γενικά τις διατυπώσεις για το κράτος και τους εκπαιδευτικούς του μηχανισμούς, αλλά πολύ περισσότερο να προσεγγίσουμε το χαρακτήρα του ελληνικού κράτους και τους λόγους (κοινωνικούς, οικονομικούς, ιδεολογικούς και πολιτικούς), που επέβαλλαν μια συγκεκριμένη εκπαιδευτική πολιτική. Από την άποψη της εκπαιδευτικής μας ιστορίας πολλοί ερευνητές σημειώνουν τη μονόπλευρη έμφαση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στο φρονηματιστικό του χαρακτήρα και τη μονοδιάστατη προοπτική του προς το πανεπιστήμιο. Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως κομμάτι του ευρύτερου θεσμικού πλέγματος του κράτους, είναι και το ίδιο συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό και ιεραρχικά δομημένο, επιδιώκοντας τον απόλυτο έλεγχο πάνω στο

³⁶ Michael W. Apple, *Εκπαίδευση και εξουσία*, μτφρ. Φώτης Κοκαβέσης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993), 41. Βλ. επίσης: Michael W. Apple, *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986), 16, 59-93.

³⁷ Apple, *Εκπαίδευση και εξουσία*, 135-164.

³⁸ Ανδρέας Καζαμίας, «Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία», στο *Συγκριτική Παιδαγωγική III. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης (Αθήνα: Gutenberg, 1993), 169-183.

³⁹ Ιωάννης Μαρμαρινός, *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση* (Αθήνα: χ.ε., 1977), 79-119.

εκπαιδευτικό προσωπικό.⁴⁰ Αν και οι προσπάθειες για αστικό εκσυγχρονισμό επιχείρησαν να θεμελιώσουν ένα σχολείο που θα ανταποκρίνεται στην αστική ανάπτυξη, ωστόσο το κράτος επένδυσε στο φρονηματιστικό ρόλο του σχολείου για όλη την περίοδο που εξετάζουμε και δεν κατάφερε να επιβάλει την τεχνική επαγγελματική κατεύθυνση των σπουδών, παρά τις κατά καιρούς θεσμοθετήσεις που αφορούσαν την τεχνική εκπαίδευση ως ένα δεύτερο δίκτυο σχολείων.

Χωροχρονική οριοθέτηση του θέματος

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

⁴⁰ Μηνάς Σαματάς, «Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός: Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης», στο *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμ. Ανδρέας Μ. Καζαμίας και Μιχάλης Κασσωτάκης (Αθήνα: Μέγας Σείριος, 1995), 120-149.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι της εργασίας

Σκοπός της εργασίας μας είναι η διερεύνηση της διαδικασίας γέννησης και ανάπτυξης του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού και η σκιαγράφηση των σημείων σύμπτωσης και απόκλισης από τις κυρίαρχες ως τη δεκαετία του 1920 εκπαιδευτικές προτάσεις και θέσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου, διαδικασία που κορυφώνεται και τερματίζεται την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, με το εκπαιδευτικό έργο της κυβέρνησης του Βουνού, της ΠΔΚ (Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης) και των εκπαιδευτικών ζητημάτων που έθεσαν οι διανοούμενοι του ΕΑΜ. Η διαδικασία αυτή της μετάβασης από μια φιλελεύθερη εκδοχή του σχολείου εργασίας, με ισχυρά σημεία αναφοράς στη γερμανική μεταρρυθμιστική σκέψη, προς μια αριστερή εκδοχή του σχολείου εργασίας, το οποίο αρχίζει να εμπνέεται από το ρωσικό παράδειγμα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και το οποίο θα γίνει προσπάθεια, μέσα σε κάποιο συγκεκριμένο πλαίσιο, να εφαρμοστεί κατά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου, αποτελεί κύριο σημείο διερεύνησης. Παρά τη συνάφεια και τις συμπτώσεις μεταξύ των παραπάνω προοπτικών, οι οποίες μπορούν να ενταχτούν στο κίνημα της προοδευτικής αγωγής του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα, οι διαφορές είναι ουσιαστικές και αγγίζουν τις επιμέρους πλευρές της παιδαγωγικής θεωρίας.

Ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής προοπτικής την οποία διερευνούμε με το επίθετο «αριστερή» και όχι με τα επίθετα σοσιαλιστική ή κομμουνιστική αποτελεί συνειδητή επιλογή της γράφουσας. Το επίθετο «σοσιαλιστική» πιστεύουμε ότι δεν είναι αντιπροσωπευτικό του όλου εγχειρήματος, καθώς η έννοια σοσιαλισμός και τα παράγωγά του βρίσκονται σε αντιδιαστολή με το περιεχόμενο της έννοιας του κομμουνισμού, η οποία περιγράφει το πολιτικό ρεύμα της 3^{ης} Διεθνούς. Παράλληλα, κυρίαρχο ρεύμα στη χώρα μας την περίοδο του Μεσοπολέμου θα αναδειχθεί στο χώρο της αριστεράς το κομμουνιστικό, ενώ θα απουσιάζει ένα ισχυρό σοσιαλιστικό κόμμα. Αν και ο ίδιος ο Δ. Γληνός διακήρυξε το σοσιαλιστικό του δημοτικισμό, μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο προσδιορισμός αφορά μόνο τη σύντομη περίοδο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, χωρίς να καλύπτει όλο το χρονικό εύρος της περιόδου που ερευνούμε. Από την άλλη, αν και οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί οι οποίοι αποδεσμεύονται από το παλιό περιεχόμενο του σχολείου εργασίας και κινούνται προς το ΚΚΕ και το ΕΑΜ, ο προσδιορισμός της παιδαγωγικής τους σκέψης ως κομμουνιστικής θα αποτελούσε έναν πρωθύστερο χαρακτηρισμό, που θα συσκότιζε τη διαδικασία συγκρότησης της παιδαγωγικής τους πρότασης. Συσκότιση θα προέκυπτε επίσης από το γεγονός ότι ήδη σε κομμάτι της βιβλιογραφίας συναντάμε έντονο το στοιχείο του τονισμού της τελικής συμπόρευσης του Δ. Γληνού και των Κ. Σωτηρίου, Ρ. Ιμβριώτη και Μ. Παπαμαύρου με το ΚΚΕ και το ΕΑΜ, χωρίς να φωτίζεται η προηγούμενη πορεία τους και οι ενδεχόμενες και καταγεγραμμένες διαφωνίες τους με το συγκεκριμένο χώρο. Με βάση τα παραπάνω θεωρούμε ως προτιμότερο να χρησιμοποιήσουμε τον όρο «αριστερή παιδαγωγική σκέψη», η οποία ανταποκρίνεται καλύτερα σε όλο το εύρος της διαδικασίας που ερευνούμε και ταυτόχρονα αποφεύγει τη σύγχυση και ταύτιση με συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους. Άλλωστε, οι όροι «αριστερά» και «δεξιά» θα χρησιμοποιηθούν κατά την εποχή που ερευνούμε για τον προσδιορισμό των πολιτικών φορέων και των υποκειμένων.⁴¹

⁴¹ Βλ. ενδεικτικά: «Απόφαση της Κεντρικής Επιτροπής. Πάνω στην τρέχουσα στιγμή», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 554/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 213. «Οι Βούλγαροι», *Ριζοσπάστης*, 2/03/1945, 1. Στο άρθρο αυτό αναφέρεται: «Στα τελευταία τέσσερα χρόνια η προοδευτική κίνηση του λαού μας για μια ριζική νεοελληνική αναγέννηση συγκεντρώθηκε στους κόλπους του μαζικού και στρατιωτικού Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου, του εθνικού συνασπισμού της

Ειδικότερα οι στόχοι της εργασίας μπορούν να συνοψιστούν στους παρακάτω. Να διερευνηθεί:

- Η διαδικασία γέννησης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης με αφετηρία τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου.
- Οι νέοι προβληματισμοί για τη σχέση κράτους-κοινωνίας, κοινωνικών τάξεων, καθώς και η ερμηνεία των αιτιών καθυστέρησης και αναβολής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.
- Αν η στράτευση στην αριστερά σημαίνει την απλή προσαρμογή της εκπαιδευτικής θεωρίας του σχολείου εργασίας στις νέες παραδοχές της ταξικής πάλης ή αν οδηγεί σε αναθεώρηση και αναπροσαρμογή των βασικών εννοιών της εκπαιδευτικής θεωρίας.
- Αν η νέα πολιτική ταυτότητα σηματοδοτεί μόνο τη διεύρυνση των ερμηνευτικών οριζόντων για τους αριστερούς διανοούμενους παιδαγωγούς ή αν ενέχει και το στοιχείο των περιορισμών και των αποκλεισμών.
- Η διατύπωση και η εξέλιξη των μεταρρυθμιστικών προτάσεων των αριστερών παιδαγωγών για: α) το σχολείο, β) τον εκπαιδευτικό, γ) το μαθητή, δ) τη σχολική γνώση.
- Πώς προβάλλουν και πώς επηρεάζονται οι αριστεροί διανοούμενοι από τις θεωρητικές επεξεργασίες και τις πρακτικές εφαρμογές στο χώρο της εκπαίδευσης των σοσιαλιστικών χωρών και πιο συγκεκριμένα από την ανάδυση του πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ.
- Ποια θέση κατέχουν οι αριστεροί παιδαγωγοί στη διαδικασία συγκρότησης του ελληνικού αριστερού κινήματος.
- Ποιες είναι οι νέες κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές ανάγκες που κατά την αντίληψη των αριστερών παιδαγωγών καλείται να υπηρετήσει το σχολείο. Πώς τελικά προσαρμόζουν τα εκπαιδευτικά τους προτάγματα στις μεταβαλλόμενες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες της χώρας.
- Πώς συναρμολόγουν τη δράση τους με άλλους κοινωνικούς φορείς και δρώντα υποκείμενα στο χώρο της παιδείας. Ποιους τρόπους παρέμβασης έχουν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτούν και επιλέγουν σε κάθε συγκεκριμένη χρονική συγκυρία.

Η διερεύνηση του θέματος στηρίχθηκε πρωταρχικά σε πρωτογενείς πηγές, ανέκδοτες και δημοσιευμένες. Για την ενίσχυση, τεκμηρίωση και ερμηνεία των θέσεων που συνάγονται από το πρωτογενές υλικό χρησιμοποιήθηκαν δευτερογενείς πηγές και σύγχρονες μελέτες και έρευνες που σχετίζονται με τα θέματα της έρευνάς μας. Η προσέγγιση και η συγγραφή της παρούσας εργασίας έγινε με τη μέθοδο της κριτικής ερμηνευτικής.⁴² Με την μέθοδο αυτή επιχειρούμε να κατανοήσουμε και να

Αριστεράς». Βλ. επίσης: «Η Αριστερά δεν θεωρεί έγκυρη την εκπροσώπηση της Ελλάδας στον Αγ. Φραγκίσκο. Συνάντηση του κ. Σοφιανόπουλου με τους σ. Σιάντο και Ιωαννίδη», *Ριζοσπάστης*, 1/04/1945, 2. Ακόμα: «Ο κ. πρωθυπουργός αναγνωρίζει ότι η δεξιά τρομοκρατεί τη χώρα. Γιατί δεν κάνει την εκκαθάριση;», *Ριζοσπάστης*, 5/12/1945, 2. Επιπλέον, ο όρος «αριστερά» χρησιμοποιείται ευρύτατα από τη σύγχρονη ιστοριογραφία. Βλ. ενδεικτικά: Σπύρος Μαρκέτος, «Η Ελληνική Αριστερά», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, 2ο μέρος (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 125-153.

⁴² Βλ. ενδεικτικά: Louis Cohen και Lawrence Manion. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητροπούλου και Μάνια Φιλοπούλου (Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994), 70-100. Βλ. επίσης: Γιάννης Πλάγγεσης, «Κριτική θεωρία και ερμηνευτική Dilthey, Gadamer, και J. Habermas», στο *Η φιλοσοφική ερμηνευτική. Πρακτικά της Α΄ Φιλοσοφικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης*, επιμ. Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία (Αθήνα, 1986), 100-102. Ακόμα: Αντώνης Γ. Χουρδάκης, «Ιστορία της παιδείας. Επιστημολογία, μεθοδολογία, προβληματική», στο *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ΄ Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995*, επιμ. Μιχάλης Ι. Βάμβουκας και Αντώνης Γ. Χουρδάκης (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997), 92-132.

παρουσιάσουμε την ανάδυση της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα προσεγγίζοντας την εκπαιδευτική θεωρία σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο της (πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, πολιτιστικό). Η ερμηνευτική προσέγγιση των πηγών γίνεται με βάση τα ιστορικά, πολιτικά, κοινωνικά, οικονομικά, εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά γεγονότα της περιόδου στην οποία αναφερόμαστε.

Η προσέγγιση της ανάδυσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης της χώρας μας, αν και έχει ως κύριο αντικείμενο τον παιδαγωγικό στοχασμό, ωστόσο τον υπερβαίνει κατά πολύ. Εκτός από τους παιδαγωγούς και το δημοσιευμένο έργο τους, οι οποίοι εκφέρουν ένα αριστερό παιδαγωγικό λόγο σε θεωρητικό επίπεδο και οι οποίοι εκκινούν από τον ενιαίο Εκπαιδευτικό Όμιλο, στην έρευνά μας εντάσσουμε αρχειακό υλικό το οποίο προέρχεται από: α) το αρχείο Δ. Γληνού, β) το αρχείο Κ. Σωτηρίου, γ) τη βιβλιοθήκη του ζεύγους Ιμβριώτη, δ) το αρχείο Α. Δελμούζου, ε) το ΚΚΕ (ενδεικτικά: *Ριζοσπάστης*, Επίσημα κείμενα), στ) τις εαμικές οργανώσεις, ζ) τα παιδαγωγικά περιοδικά του Μεσοπολέμου, η) τον *Ανταίο*, θ) τον τύπο και το αρχείο της ΕΠΟΝ, της ΠΔΚ και του Ραδιοφωνικού Σταθμού «Ελεύθερη Ελλάδα» που εναπόκεινται στα ΑΣΚΙ. Η προσέγγιση της ανάδυσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης, πέρα από τον επιστημονικό παιδαγωγικό λόγο των παιδαγωγών περνά και μέσα από τη μελέτη του παραπάνω αρχειακού υλικού. Από το υλικό αυτό προκύπτουν διασυνδέσεις, συνέχειες, ασυνέχειες και διαπιστώσεις για την πορεία κατά την οποία η φιλελεύθερη αντίληψη για το σχολείο εργασίας και ευρύτερα για την ανάγκη γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης προχώρησε σε μια σοσιαλιστική πρόταση για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Το αρχειακό υλικό αυτό κρίνεται σε ικανοποιητικό βαθμό επαρκές για την εξέταση της γέννησης και της εξέλιξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στην Ελλάδα από το Μεσοπόλεμο ως το 1951. Για την ενίσχυση, τεκμηρίωση και ερμηνεία των θέσεων που συνάγονται από τη μελέτη του πρωτογενούς υλικού χρησιμοποιήθηκαν δευτερογενείς πηγές, σύγχρονες μελέτες και έρευνες που σχετίζονται με τα θέματα της έρευνας.

Η εργασία αυτή χωρίζεται σε τρία μέρη. Το πρώτο μέρος με τίτλο «Από τον αστικό στο σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό ριζοσπαστισμό» περιλαμβάνει τα κεφάλαια 1 και 2. Το δεύτερο μέρος με τίτλο «Αριστερά και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα» περιλαμβάνει τα κεφάλαια 3, 4, 5 και 6. Το τρίτο μέρος με τίτλο «Αριστερά και εκπαιδευτική θεωρία: μετασχηματισμοί, μετατοπίσεις» περιλαμβάνει τα κεφάλαια 7 και 8. Πιο συγκεκριμένα, η εργασία περιλαμβάνει οκτώ κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το γλωσσικό ζήτημα. Οι αναφορές δεν περιορίζονται μόνο στο στενά εκπαιδευτικό κομμάτι, αλλά επεκτείνονται στη διαπλοκή του γλωσσικού ζητήματος με την κοινωνική αλλαγή και τους ευρύτερους πολιτικούς και αναπτυξιακούς σχεδιασμούς τους οποίους θα θέσει το ΚΚΕ την εποχή του Μεσοπολέμου και τη δεκαετία του 1940. Στο δεύτερο κεφάλαιο φωτίζουμε το λόγο που εξέφρασε το Κομμουνιστικό Κόμμα και αφορά τις προγραμματικές του δηλώσεις για την παιδεία και τους σκοπούς της. Η εκφορά του λόγου αυτού διαπλέκεται με την προβολή του παραδείγματος της εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζουμε την εκπαίδευση του Βουνού ως τη μοναδική περίπτωση κατά την οποία οι αριστεροί παιδαγωγοί εφάρμοσαν τις αντιλήψεις τους στο σχεδιασμό του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο τέταρτο κεφάλαιο κάνουμε ειδική αναφορά στα αναγνωστικά βιβλία της κυβέρνησης του Βουνού, τα οποία αποτελούν μία από τις λίγες εφαρμογές της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στη χώρα μας. Στο πέμπτο

Επίσης: Gary McCulloch και William Richardson, *Historical research in educational settings* (Μπέριγγαμ: Open University Press, 2000). Ακόμα: Κυριάκος Θ. Μπονίδης, *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004), 84-99.

κεφάλαιο της εργασίας μας προσεγγίζουμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Εμφυλίου, αλλά και τους αναπτυξιακούς σχεδιασμούς, τους οποίους θα καταθέσει η αριστερά της εποχής και οι οποίοι συμπεριλαμβάνουν την εκπαιδευτική διάσταση για την πραγματοποίηση των μεταπολεμικών οικονομικών σχεδίων της αριστεράς. Εδώ ειδική αναφορά κάνουμε στο περιοδικό *Ανταίος*. Στο έκτο κεφάλαιο εξετάζουμε την περίπτωση των πολιτικών κρατουμένων και εξορίστων και το έργο τους ως μια ιδιαίτερη σελίδα των εκπαιδευτικών εφαρμογών της αριστεράς, η οποία άπτεται και της εκπαίδευσης ενηλίκων. Το ενδιαφέρον εδώ βρίσκεται και στο γεγονός ότι οι παιδαγωγοί του ΕΑΜ και ο ίδιος ο Δ. Γληνός την περίοδο του Μεσοπολέμου ανέπτυξαν εκπαιδευτικές δραστηριότητες σε τόπους φυλάκισης και εξορίας. Στο έβδομο κεφάλαιο επιχειρούμε να αναδείξουμε τις βασικές κατηγορίες του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, σε συνάρτηση με την παιδαγωγική προοπτική του σχολείου εργασίας, όπως το περιεχόμενό του το αποδέχονταν και το εξειδίκευαν οι μεσοπολεμικοί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά και σε συνάρτηση με την κεντρική παραδοχή της ταξικής πάλης και των εκάστοτε πολιτικών αγώνων και σχεδιασμών. Τέλος, στο όγδοο κεφάλαιο διερευνούμε τις εξελίξεις στο χώρο του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού κατά τη μεταπολεμική εποχή διατυπώνοντας τα ερωτήματα για την περαιτέρω διερεύνηση της διαμόρφωσης της παιδαγωγικής πρότασης της αριστεράς σε συνάρτηση με τα νέα παιδαγωγικά ρεύματα του δυτικού κόσμου, αλλά και τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού.

Α΄ Μέρος

Από τον αστικό στο σοσιαλιστικό εκπαιδευτικό ριζοσπαστισμό

1.0. Η σύζευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με τον κομμουνισμό

1.1. Η σημασία του γλωσσικού ζητήματος

Ένα από τα κεντρικά ζητήματα της νεοελληνικής εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού συστήματος στη χώρα μας κατά την περίοδο που εξετάζουμε είναι το γλωσσικό ζήτημα, το οποίο βρίσκεται σε διαπλοκή με τη γλώσσα του σχολείου. Η επιλογή δηλαδή της μορφής της γλώσσας που θα χρησιμοποιείται στο σχολείο αποτελεί κομμάτι του γλωσσικού ζητήματος, το οποίο υπερβαίνει κατά πολύ τα όρια της εποχής μας (τόσο προς τα πίσω όσο και προς το μέλλον) και εγείρει ερωτήματα για την επίσημη γλώσσα της διοίκησης, τη γλώσσα του δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, τη γλώσσα της επιστήμης και της λογοτεχνίας κτλ.

Το γλωσσικό ζήτημα στη χώρα μας εκφράστηκε κυρίως μέσα από τους αγώνες λόγιων, συγγραφέων, φιλολόγων, εκπαιδευτικών και γλωσσολόγων, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι σαν πρόβλημα δεν αγκάλιασε ολόκληρη τη νεοελληνική κοινωνία και επίσης δεν είχε συνέπειες στην εκπαιδευτική διαδικασία.⁴³ Παραστατικά ορίζει το γλωσσικό ο Λ. Πολίτης σε μια εποχή που είναι ακόμα ζωντανή η αντίθεση μεταξύ δημοτικής και καθαρεύουσας. «*Στην Ελλάδα υπάρχουν σήμερα δύο γλώσσες (ας πούμε καλύτερα δύο τόποι γλωσσικοί), που διαφέρουν μεταξύ τους σε όλα τα σημεία όσα συναπαρτίζουν τη δομή κάθε γλώσσας: το λεξιλόγιο, τη φωνητική, το τυπικό, τη σύνταξη. Η μία είναι η κοινή νεοελληνική, η δημοτική, που μιλιέται από όλους τους Έλληνες και γράφεται από πάρα πολλούς: είναι επίσης η καθιερωμένη γλώσσα της λογοτεχνίας. Η άλλη είναι η καθαρεύουσα, που δεν μιλιέται από κανέναν (τουλάχιστον στον κοινό προφορικό λόγο)*».⁴⁴ Στην περίπτωση της ελληνικής γλώσσας, το γλωσσικό έλαβε μεγάλες διαστάσεις και στις απαρχές της εποχής που εξετάζουμε θα φτάσει σε εξαιρετικά βίαιες εκδηλώσεις, που συνταράσσουν το δημόσιο βίο, όπως τα Ορεσטיακά και τα Ευαγγελικά.

Οι παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές την εποχή αυτή (πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα), που επιδιώκουν την ανανέωση και τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής παιδείας, θα λάβουν θέση έναντι του γλωσσικού ζητήματος και θα συνθέσουν τις προτάσεις τους σε διαπλοκή με τις νέες παιδαγωγικές θεωρίες του σχολείου εργασίας και με το στόχο της κοινωνικής ευημερίας. Προς την ίδια κατεύθυνση, θα κινηθούν και οι αριστεροί εκπαιδευτικοί μεταρρυθμιστές, κληρονομώντας τους προβληματισμούς και τις θεματικές των γλωσσοεκπαιδευτικών μεταρρυθμιστικών προτάσεων που προηγήθηκαν.

Το ζήτημα αυτό, πρόβλημα ευρύτατο για μια αστική κοινωνία και ένα έθνος κράτος (που ομογενοποιεί, κανονίζει, πειθαρχεί και προτάσσει το εθνικό ενιαίο όλο

⁴³ Στην πραγματικότητα, η μεταφυσική ταύτιση μιας εθνότητας με κάποιο είδος πλατωνικής ιδέας της γλώσσας, που υπάρχει πέρα και πάνω απ' όλες τις παραλλαγές και ατελείς μορφές της, χαρακτηρίζει πολύ περισσότερο την ιδεολογική κατασκευή των εθνικιστών διανοουμένων, παρά τους πραγματικούς χρήστες του ιδιώματος. Είναι μια φιλολογική και όχι μια μεταφυσική σύλληψη. Eric John Hobsbawm, *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, μτφρ. Χρύσα Νάντρις (Αθήνα: Καρδαμίτσας, 1994), 85.

⁴⁴ Λίνος Πολίτης, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας* (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985), 11.

σε ένα κόσμο που γίνεται αντιληπτός ως σύνολο ποικίλων εθνικών μονάδων) αφορά τη γλώσσα της διοίκησης, της παιδείας, της λογοτεχνίας, των χώρων του δημόσιου διαλόγου, της οικονομίας κτλ. Αντίθετα με άλλες χώρες της Ευρώπης, που από το τέλος του Μεσαίωνα θα λύσουν το γλωσσικό τους, στην ελληνική περίπτωση δεν υπάρχει σα πρότυπο μια γλώσσα του «Βασιλιά».⁴⁵ Το Πατριαρχείο ασχολείται με τα πνευματικά θέματα της θρησκείας και της διοίκησης των πιστών (έχοντας βέβαια αναγνωρισμένο πολιτικό ρόλο), αλλά για μια σειρά ζητήματα (πολύ ουσιαστικά για μια κεντρική εξουσία) στηρίζεται στον «κοσμικό βραχίονα», που στην περίπτωσή του είναι ο αλλόγλωσσος Τούρκος. Ακόμα και την περίοδο Τανζιμάτ, που συνοδεύεται και χαρακτηρίζεται από μια προσπάθεια εκκοσμίκευσης και εισβολής λαϊκών στοιχείων στη διοίκηση, οι Έλληνες θα συνεχίσουν να είναι αποκλεισμένοι ή και να μη δείχνουν ενδιαφέρον για βασικούς κρατικούς τομείς, όπως για παράδειγμα ο στρατός.

Ούτε τεχνικά, ούτε επιστημονικά ζητήματα, ούτε η ανάγκη ρύθμισης της οικονομίας και διαχείρισης μαζικών δομών (π.χ. ο στρατός) προβάλλουν ως ανάγκη για την εκκλησία.⁴⁶ Η λειτουργική ζωή, η εισπραξη των φόρων και τα πνευματικά ενδιαφέροντα απορροφούν το διοικητικό μηχανισμό της εκκλησίας, που ούτως ή άλλως δεν αρέσκεται να εισέρχεται σε λεπτομερείς περιγραφές των στοιχείων του υλικού πολιτισμού, όπως παραστατικά προσκαλεί τους πιστούς ο Νικόδημος Αγειορίτης. *«Καθώς είναι ανάγκη να φυλάμε το νου μας από την αγνωσία, όπως είπαμε πριν, έτσι παρομοίως είναι ανάγκη να τον φυλάμε ακόμη και από την*

⁴⁵ Χαρακτηριστικά για τη σχέση γλώσσας και εθνογένεσης είναι τα όσα σημειώνει ο E. J. Hobsbawm *«Δεν συνιστά η άγνοια της γλώσσας μιας άλλης ομάδας το πιο προφανές φράγμα στην επικοινωνία και, συνεπώς, τον πιο εμφανή καθορισμό των ορίων που διαχωρίζουν τις ομάδες; ...Το ζήτημα είναι, εάν τέτοιοι γλωσσικοί φραγμοί πιστεύεται ότι διαχωρίζουν οντότητες που θα μπορούσαν να θεωρηθούν πιθανές εθνότητες ή έθνη, και όχι απλώς ομάδες που συμβαίνει να έχουν δυσκολία στο να κατανοήσουν τις λέξεις αλλήλων. Αυτό το ζήτημα μας οδηγεί στο πεδίο των ερευνών για τη φύση των καθομιλουμένων γλωσσών και τη χρήση τους ως κριτηρίου για τη συμμετοχή σε κάποια ομάδα. Ερευνώντας αυτά τα δύο πρέπει, και πάλι, να προσέξουμε να μην συγχέουμε τις συζητήσεις των λογίων, που τυχαίνει να είναι σχεδόν οι μοναδικές μας πηγές, με εκείνες των αμόρφωτων ανθρώπων, και να μην ερμηνεύουμε αναχρονιστικά το παρελθόν με βάση τις αντιλήψεις του εικοστού αιώνα. ...Έτσι στην εποχή πριν από τη γενίκευση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν υπήρχε και δεν θα μπορούσε να υπάρχει καμία ομιλούμενη «εθνική» γλώσσα εκτός από τέτοια λογοτεχνικά ή διοικητικά ιδιώματα όπως αυτά γράφονταν, ή επινοούνταν ή διασκευάζονταν για προφορική χρήση... Με άλλα λόγια, η πραγματική «μητρική γλώσσα», δηλαδή το ιδίωμα που έμαθαν τα παιδιά από αγράμματες μητέρες και μιλούσαν καθημερινά, βεβαίως δεν ήταν μια «εθνική γλώσσα» υπό οποιαδήποτε έννοια... Συνεπώς οι εθνικές γλώσσες είναι σχεδόν πάντοτε κατά το ήμισυ τεχνητά κατασκευάσματα και περιστασιακά όπως η σύγχρονη εβραϊκή γλώσσα, κυριολεκτικά επινοημένες... Συνήθως πρόκειται για προσπάθειες να επινοηθεί ένα τυποποιημένο ιδίωμα από μία πολλαπλότητα πραγματικά ομιλούμενων ιδιωμάτων, τα οποία στο εξής υποβιβάζονται σε διαλέκτους, και το κύριο πρόβλημα κατά τη δημιουργία τους είναι συνήθως, ποια διάλεκτο να επιλέξουν ως βάση της τυποποιημένης και ομοιογενοποιημένης γλώσσας. ...αυτή η επιλογή μπορεί να είναι αυθαίρετη (αν και τεκμηριωμένη με επιχειρήματα). Μερικές φορές αυτή η επιλογή είναι πολιτική ή έχει προφανή πολιτική σημασία... Φυσικά σε πολλές από τις παλαιότερες λόγιες γλώσσες η ιστορία έκανε την απαιτούμενη επιλογή, όπως όταν οι διάλεκτοι που σχετίζονταν με την περιοχή της βασιλικής διοίκησης έγιναν η βάση του λογίου ιδιώματος στη Γαλλία και την Αγγλία, ή όταν ο συνδυασμός της εμπορικής-ναυτικής χρήσης, το πολιτιστικό γόητρο και η μακεδονική υποστήριξη βοήθησαν την Αττική να γίνει η βάση της ελληνιστικής κοινής ή του κοινού ελληνικού ιδιώματος...».* Hobsbawm, *Εθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα*, 76-85.

⁴⁶ Θεσμοί όπως οι στρατός, οι φυλακές, το σχολείο απετέλεσαν τους πρώτους σημαντικούς πυρήνες της βιοπολιτικής, που χαρακτηρίζει την ανάδυση της σύγχρονης κοινωνίας. Για το ρόλο των δομών αυτών στην ανάδυση της σύγχρονης βιοπολιτικής, όπως την εννοιολογεί ο M. Foucault, βλ.: Michel Foucault, *Επιτήρηση και τιμωρία: η γέννηση της φυλακής*, μτφρ. Καίτη Χατζηδημού και Ιουλιέττα Ράλλη (Αθήνα: Κέδρος / Ράππα, 1976).

*πολυπραγμοσύνη, την αντίθετη της αγνωσίας. Γιατί, αφού τον γεμίσαμε από πολλούς λογισμούς μάταιους και άτακτους και βλαπτικούς, τον κάνουμε αδύνατο και δεν μπορεί να καταλάβει εκείνο που ταιριάζει στην αληθινή απονέκρωσί μας και τελειότητα. Γι' αυτό, πρέπει να είσαι σάν πεθαμένος εντελώς, σε κάθε έρευνα των επιγείων πραγμάτων, τα οποία, αν και μπορεί να επιτρέπονται, δεν είναι όμως και αναγκαία. Και μαζεύοντας πάντα το νου σου, όσο μπορείς μέσα στον εαυτό σου, κάνε τον αμαθή από τα πράγματα όλου του κόσμου...».*⁴⁷

Όμως παρά το γεγονός της υψής της λόγιας γλώσσας που αναπτύχθηκε στις ελληνικές κοινότητες την περίοδο πριν το 1821, η ελληνική γλώσσα θα αποτελούσε με τον ένα ή τον άλλο τρόπο βάση για την οικοδόμηση της εθνικής συνείδησης και του έθνους κράτους. Στην ελληνική περίπτωση είναι θεμιτό να κάνουμε λόγο για γλωσσική συνείδηση που προηγείται της εθνικής, χωρίς η δεύτερη να προκύπτει αυτονόητα από την πρώτη. Παράδειγμα αποτελούν οι Φαναριώτες και το έργο τους στη Βλαχία. Παράλληλα, δεν υπάρχει έτοιμη και από τα πριν συνταγή για τη σχέση γλωσσικής και εθνικής συνείδησης, καθώς η ανάδυση των εθνικισμών θα εκμεταλλευτεί και θα συνδυάσει με διάφορους τρόπους τα πολιτιστικά στοιχεία του προκαπιταλιστικού παρελθόντος.⁴⁸

Αν όμως τα ελληνικά είχαν μείνει μόνο μια «υψηλή γλώσσα» είναι πιθανό ότι θα είχαν εξαφανιστεί, όπως εξαφανίστηκαν τα λατινικά από τη γενίκευση της χρήσης των καινούριων εθνικών γλωσσών. Το ζήτημα είναι ότι υπήρχε μια γλωσσική συγγένεια ανάμεσα σε αυτό το γλωσσικό δίκτυο και τις ελληνόγλωσσες περιοχές, η οποία προσέδωσε στα ελληνικά όχι μόνο μια ελκτική δύναμη, μεγαλύτερη από εκείνη που διέθεταν ανάμεσα στους χριστιανούς τα άλλα ομιλούμενα γλωσσικά ιδιώματα, αλλά προπαντός μια εθνοποιητική λειτουργία. Τα ελληνικά, δηλαδή, γίνονταν αισθητά ως ένα γλωσσικό συνεχές από τη λόγια έως τη δημώδη γλώσσα, από τη γλώσσα των εγγραμμάτων και των βιβλίων έως τη γλώσσα των χωρικών. Αυτή η αίσθηση ενός συμπαγούς συνεχούς είχε βέβαια ως προϋπόθεσή της το γεγονός ότι η ελληνική δεν άφησε όπως η λατινική πολλούς απογόνους (τις λατινογενείς γλώσσες). Η ανατολική ρωμαϊκή αυτοκρατορία διέσωσε κατά κάποιον τρόπο την ενότητα του ελληνόφωνου πληρώματος και στις περιοχές που αναπτύχθηκαν διάλεκτοι δεν συγκροτήθηκαν ισχυρά κράτη για να τις μετατρέψουν σε γλώσσες.⁴⁹ Το τρομερό ανακάτεμα των γλωσσών και των αλφαβήτων, αλλά και η ισχυρή παρουσία της ελληνικής στην Οθωμανική Αυτοκρατορία φαίνεται από το γεγονός ότι το ελληνικό αλφάβητο το χρησιμοποίησαν ένα πλήθος από γλωσσικές ομάδες. Έτσι, ελληνικό αλφάβητο χρησιμοποίησαν η αλβανική, η αρμένικη, η βουλγαρο-μακεδονική, η γαλλική, η ελληνική, η εβραϊκή, η λαντίνο, η ιταλική, η μολδοβλαχική, η

⁴⁷ Άγιος Νικόδημος ο Αγιορείτης, *Ο άορατος πόλεμος*, επιμ. και μτφρ. Βενέδικτος Ιερομόναχος Αγιορείτης (Άγιον Όρος: [Ιδιωτική Έκδοση], 2004), 18-19. Το έργο είναι γραμμένο την εποχή του νεοελληνικού διαφωτισμού και μας δείχνει τις αντίρροπες και ισχυρές δυνάμεις της παραδοσιακής πνευματικής συγκρότησης.

⁴⁸ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μτφρ. Ιωάννα Πετροπούλου και Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (Αθήνα: Θεμέλιο, 1982), 31-57. Βλ. επίσης: Έλλη Σκοπετέα, «Γλωσσική συνείδηση στα Βαλκάνια, 18ος-20ός αιώνας», στο *Γλώσσα, κοινωνία, ιστορία. Η Ευρώπη του Νότου*, επιμ. Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης, 27-32 (Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2002), 27-32.

⁴⁹ Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης, *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός* (Αθήνα: Πόλις, 1999), 39-40.

σερβοκροατική και η τουρκική γλώσσα. Παράλληλα, η ελληνική γλώσσα χρησιμοποίησε το αραβικό, το ελληνικό, το εβραϊκό και το λατινικό αλφάβητο.⁵⁰

Η ανακίνηση του ζητήματος της γλώσσας λαμβάνει χώρα μέσα σε φιλολογούντες πνευματικούς κύκλους χωρίς καμιά ουσιαστική επαφή με έναν κεντρικό διοικητικό μηχανισμό. Μόνο η δημιουργία του ελληνικού κράτους θα γεννήσει και την ανάγκη εκ των πραγμάτων μιας γλώσσας της διοίκησης και της εκπαίδευσης, που θα είναι η καθαρεύουσα. Αυτή η γλώσσα μάλιστα, τις πρώτες δεκαετίες του ελεύθερου κράτους θα κυριαρχήσει και στο χώρο της λογοτεχνίας. Δομικό στοιχείο του γλωσσικού ζητήματος είναι λοιπόν η τοποθέτηση και ο χώρος στον οποίο ανήκουν οι φορείς του: λόγιοι, λογοτέχνες και γλωσσολόγοι (όπως για παράδειγμα ο Γ. Ψυχάρης και ο Μ. Τριανταφυλλίδης).

1.2. Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και γλωσσικό ζήτημα

Στην καμπή προς τον 20^ο αιώνα, το γλωσσικό ζήτημα θα φτάσει σε δραματικές εξάρσεις με τα βίαια και αιματηρά γεγονότα των Ευαγγελικών⁵¹ και Ορεστειακών.⁵² Την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα, θα αρχίσουν να σχηματίζουν τις γλωσσοεκπαιδευτικές τους ιδέες και να βγαίνουν στο προσκήνιο των γλωσσικών αγώνων, οι πρωταγωνιστές του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο Α. Δελμούζος, ο Μ. Τριανταφυλλίδης και ο Δ. Γληνός. Για την ελληνική εκπαίδευση, το γλωσσικό ζήτημα και ιδίως το δημοτικιστικό κίνημα αποτελεί εκ των ουκ άνευ στοιχείο, καθώς ο δημοτικισμός θα συνδεθεί στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με την εκπαίδευση. Η σχολική γλώσσα αποτελεί το επίμαχο πεδίο στο οποίο εκδηλώνονται αντιπαραθέσεις για το περιεχόμενο της διδασκαλίας, το πρόγραμμα, τις διδακτικές μεθόδους, το σκοπό και τον προσανατολισμό του εκπαιδευτικού συστήματος εν τέλει. Έτσι εκπαιδευτική και γλωσσική μεταρρύθμιση συνδέονται πλέον αναπόσπαστα. Η εισαγωγή νεών γνωστικών αντικειμένων και παιδαγωγικών αντιλήψεων, η μόρφωση των παιδιών του λαού, το λαϊκό σχολείο και όλα τα παρόμοια αιτήματα, προϋποθέτουν πρώτα από όλα την καθιέρωση της γλώσσας του λαού, της δημοτικής, που αποτελεί το εργαλείο με το οποίο θα επιτευχθούν οι στόχοι αυτοί.⁵³ Η αλλαγή της σχολικής γλώσσας από την άλλη πλευρά, συμπορεύεται με ένα ευρύτερο ρεύμα αντιλήψεων για την παιδεία και

⁵⁰ Ευάγγελος Α. Ζάχος-Παπαζαχαρίου, «Βαλκανική Βαβέλ», στο *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, επιμ. Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης (Αθήνα: Κριτική, 1999), 85.

⁵¹ Τα Ευαγγελικά αφορούν τις βιαιοπραγίες και τις αιματηρές διαδηλώσεις που έγιναν στην Αθήνα, όταν το 1901 δημοσιεύτηκε στην Ακρόπολη μετάφραση του Ευαγγελίου από τον Αλέξανδρο Πάλλη, ενώ ταυτόχρονα με την υποστήριξη της βασίλισσας Όλγας είχε γίνει επίσης μετάφραση του Ευαγγελίου. Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Πάλλη», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 392-394. Αξίζει να αναφέρουμε ότι διασώζεται και μια απόδοση του ευαγγελικού κειμένου στην ομηρική γλώσσα από τη βυζαντινή εποχή, που όμως καθόλου δεν ενόχλησε τη νεοελληνική κοινωνία. Στις ταραχές θα συμμετάσχουν και δύο νέοι με την πλευρά του καθαρευουσιάνου Γ. Μιστριώτη, ο 18χρονος Μ. Τριανταφυλλίδης και ο 19χρονος Δ. Γληνός. Φίλιππος Ηλιού, «Εισαγωγικό Σημείωμα», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, ια-λη. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), ιε.

⁵² Γιάννης Σιδέρης, *Το αρχαίο θέατρο στη νέα ελληνική κοινωνία (1817-1932)* (Αθήνα: Ίκαρος, 1976), 30-89. Βλ. επίσης: Άννα Μαυρολέων, «Η διαχείριση του αρχαίου ελληνικού δράματος από την νεοελληνική κοινωνία: το ιστορικό της αναβίωσης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στην Ελλάδα και τα Ορεστειακά» (διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2003).

⁵³ Οι δημοτικιστές μεταρρυθμιστές θα τονίσουν με έμφαση την αδυναμία της καθαρεύουσας να συνυπάρξει με τις αρχές και το πνεύμα του σχολείου εργασίας. Μια τέτοια προσπάθεια έγινε από τον παιδαγωγό Σπ. Καλλιάφα, την οποία κατέκρινε ο Α. Δελμούζος. Αλέξανδρος Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία* (Αθήνα: Γκοβόστης, 1926), 119-125.

την κοινωνία.⁵⁴ Ο Εμ. Κριαράς σημειώνει ότι «ήδη από τα πρώτα χρόνια του αιώνα μας αρχίζει η ρητή διαφωνία ανάμεσα σ' αυτούς που θα ονομάζονταν 'ψυχαριστές' που κι αυτοί 'αιρετικοί' ως προς τον Ψυχάρη ήταν, και τους συμβιβαστικότερους οπαδούς του δημοτικισμού. Η συμβιβαστική αυτή τακτική οδήγησε τελικά στη θεωρία που πρόσβεναν οι κορυφαίοι του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου', θεωρία που ζητούσαν να την εφαρμόσουν στην εκπαίδευση όταν το 1917 αυτοί έγιναν γλωσσικοί ρυθμιστές των εκπαιδευτικών μας πραγμάτων στο δημοτικό σχολείο».⁵⁵

Η πνευματική ζύμωση και η άνοδος του αστισμού, επιταχύνεται ύστερα από τον ατυχή πόλεμο του 1897, με τον οποίο καταδεικνύεται η αναποτελεσματικότητα του ελληνικού κράτους να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του κύριου πύλωνα νομιμοποίησής του, τη Μεγάλη Ιδέα.⁵⁶ Παράλληλα, αυτή την εποχή οι πλούσιοι αστοί του παροικιακού ελληνισμού θα αρχίσουν να συλλαμβάνουν το ανεξάρτητο ελληνικό κράτος ως πιθανό διάδοχο σχήμα της αδύναμης Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, το οποίο θα τους προσφέρει μια νέα σταθερή βάση για απρόσκοπτη λειτουργία, μια βάση την οποία ήδη είχαν κατανοήσει ότι δεν μπορούσαν να τους προσφέρουν τα αναδυόμενα «ξένα» εθνικά κράτη, όπως για παράδειγμα η Ρουμανία.⁵⁷ Αυτό είναι το ευρύτερο πλαίσιο, μέσα το οποίο, ο Φ. Φωτιάδης, γιατρός και διανοούμενος από την Πόλη, εκδίδει το έργο του «Το γλωσσικόν ζήτημα και η εκπαιδευτική μας αναγέννησις», ανοίγοντας το δρόμο για τη σύνδεση των εκπαιδευτικών προβλημάτων με το γλωσσικό ζήτημα και συναντώντας νέους και ανήσυχους παιδαγωγούς της εποχής του, τους κατοπινούς πρωταγωνιστές των γλωσσοεκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων.⁵⁸

Αυτήν την περίοδο σημαντικό ρόλο τόσο στη γενικότερη κίνηση των ιδεών, αλλά και στην πνευματική συγκρότηση των πρωταγωνιστών του Εκπαιδευτικού Ομίλου έχει και το βιβλίο του Γ. Σκληρού «Το κοινωνικό μας ζήτημα», που αποτελεί ένα σημαντικό σταθμό στη γενικότερη ανάπτυξη της σοσιαλιστικής σκέψης στη χώρα μας και κατ' ουσία συμβάλει (μαζί με το έργο του Κ. Χατζόπουλου) στην εισαγωγή του μαρξισμού στην Ελλάδα, αλλά και στη σύνδεση δημοτικισμού και σοσιαλισμού,⁵⁹ όπως αυτός βέβαια εκφράζεται την περίοδο αυτή πριν τις κωδικοποιήσεις και την αυταρχικότητα που επέβαλλαν τα λενινιστικά κόμματα «νέου

⁵⁴ Στρατής Μπουρνάζος, «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 189-281, 230-231.

⁵⁵ Εμμανουήλ Κριαράς, *Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν* (Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1992), 124.

⁵⁶ Για την αναποτελεσματικότητα αυτού του ίδιου του στρατού, βλ.: Γιώργος Μαργαρίτης, «Οι πόλεμοι», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 153-162.

⁵⁷ Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 362-372.

⁵⁸ Νίκος Π. Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2010), 26-27. Βλ. επίσης: Γιάννης Παπακόστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το 'Αδερφότο της εθνικής γλώσσας'. Εκπαιδευτικός δημοτικισμός* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1993), 45-46. Ακόμα: Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 34. Επίσης: Εμμανουήλ Κριαράς, *Ελισαίος Γιαννίδης: ο νηφάλιος* (Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1999), 24-42.

⁵⁹ Όπως αναφέρει ο Π. Νούτσος για τον Κ. Χατζόπουλο «ως προς της συζυγία σοσιαλισμού και δημοτικισμού, διεκρινίζει ότι συμπίπτουν σε όσους το «αίσθημα είτε η σκέψη τους τους κάνει επαναστάτες κατά δύο καθεστώτων πολέμων της προόδου, χωρίζοντας σε ανθρώπους που οι ίδιοι ή κι άλλοι λόγοι τους φέρνουν μόνον ως τον ένα γνωρισμό». ...Ακριβώς για τη δραστηριοποίηση των σοσιαλιστών δημοτικιστών αναλαμβάνει ο Χατζόπουλος την πρωτοβουλία για την ίδρυση της «Σοσιαλιστικής Δημοτικιστικής Ένωσης» διαπιστώνοντας όμως σύντομα ότι η πλειοψηφία των μελών της - «ιντελεκτοπέλ» - ήταν περισσότερο από σοσιαλιστές δημοτικιστές». Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 2, μέρος 1^ο, 213.

τύπου» στα μέλη τους. Ο Γ. Σκληρός θέτοντας το ζήτημα της ελληνικής κοινωνίας και των προβλημάτων της μέσα από τη διάσταση της πάλης των τάξεων αναφέρει: «...πρέπει αι κοινωνικά μας τάξεις να αρχίσουν τον πόλεμο αναμεταξύ των, εκάστη επί τη βάσει των οικονομικών και λοιπών της συμφερόντων... το αποτέλεσμα της όλης κινήσεως θα είναι: πρόοδος και μόνο πρόοδος δι' όλην την κοινωνίαν μας».⁶⁰

Για το Γ. Σκληρό οι δημοτικιστές είναι το πιο ζωντανό κομμάτι των πνευματικών δυνάμεων της χώρας που πρέπει να αντιληφθούν ότι το γλωσσικό ζήτημα είναι «στενότερα συνδεδεμένο με ολόκληρον ιστορικό και κοινωνικό σύστημα επομένως δε τότε μόνον δυνατόν να λυθή εν τη πράξει, όταν κλονισθή το όλον αυτό κοινωνικό σύστημα. Προς τούτο δε απαιτούνται όχι ακαδημαϊκά συζητήσεις ατόμων, αλλά ευρεία κοινωνική δράσις ολοκλήρων τάξεων, αι οποίαι μόνον είνε εις θέσιν να αναπτύξουν την τεράστιαν εκείνην δύναμιν, την αναγκαίαν δια τον κλονισμόν τοιούτου οικοδομήματος».⁶¹ Η πρόταση του Γ. Σκληρού, συνέδεε το δημοτικισμό με το σοσιαλισμό και έθετε τους όρους επικράτησης «του δημοτικιστικού κινήματος μέσα στα πλαίσια των κοινωνικών και όχι των εθνικών αγώνων».⁶² Τη συνάφεια μεταξύ δημοτικισμού και σοσιαλισμού θα υποστηρίξει σταθερά ο Ν. Γιαννιός την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁶³ Ο νεαρός τότε Φώτος Πολίτης (17 ετών) γράφει προς τον Α. Δελμούζο στη Γερμανία (δείχνοντάς μας και την ιδιαίτερη εντύπωση που έκανε το βιβλίο τότε), ρωτώντας τον για το βιβλίο του Γ. Σκληρού (επιστολή 7/07/1907), ενώ λίγο αργότερα σε επιστολή στις 4/09/1907 τον πληροφορεί ότι διάβασε το βιβλίο του Γ. Σκληρού και το βρίσκει πρωτότυπο, ενώ από τις κρίσεις του νεαρού Φ. Πολίτη, ο Α. Δελμούζος έχει υπογραμμίσει δύο αποσπάσματα: «ο Σκληρός βλέπει μόνο άτομα. Όχι κράτος, όχι έθνος» και επίσης «ίσως έχω λάθος, ίσως η διαφθορά του κράτους μας κάνει να μη βλέπουμε μακρύτερα από τη μύτη μας».⁶⁴ Όπως σημειώνει η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου «το πρώτο ρήγμα που δημιουργείται στις τάξεις των δημοτικιστών από την έκθεση των απόψεων του Σκληρού, το 1907, οδηγεί στη διαμόρφωση δύο αντιτιθέμενων φιλοσοφικών, κοινωνικών και πολιτικών αντιλήψεων. Οι αντίστοιχοι φορείς τους δεν διστάζουν να ονομάζουν οι ίδιοι τους εαυτούς τους σοσιαλιστές και εθνικιστές. Στη συνέχεια, ωστόσο, θα φανεί πώς η συσπείρωση γύρω από τις σοσιαλιστικές θεωρίες του Σκληρού, θα διασπάται και θα διαφοροποιείται στο βαθμό που η ελληνική κοινωνικοπολιτική κατάσταση θα αλλάξει αλλά και οι ίδιοι οι οπαδοί της θα αποκτούν συνείδηση της θεωρητικής και της κοινωνικής σχέσης τους με το σοσιαλισμό. Έτσι, στο χώρο αυτό των δημοτικιστών που πολιτικά θα κινηθεί γύρω από το Βενιζέλο, υπάρχει για ένα μεγάλο διάστημα μια αναμφισβήτητη σύγχυση ανάμεσα στο δημοτικισμό, τις φιλελεύθερες διεκδικήσεις και το σοσιαλισμό. Η σύγχυση αυτή θα ξεπερασθεί ουσιαστικά, μόνο όταν εκφρασθεί καθαρά μέσα από τη διάσπαση του

⁶⁰ Γεώργιος Σκληρός, *Το κοινωνικό μας ζήτημα* (Αθήνα: Εκδόσεις Σοσιαλιστικού κέντρου, 1922), 122.

⁶¹ Στο ίδιο, 126.

⁶² Ρένα Σταυρίδη-Πατρικίου επιμ., *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα* (Αθήνα: Ερμής, 1976), η-κ.

⁶³ Νικόλαος Γιαννιός, *Δημοτικισμός και σοσιαλισμός* (Αθήνα: [Ιδιωτική έκδοση], 1927), 23, 35. Βλ. επίσης: Νούτσος, *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία*, 210.

⁶⁴ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11, Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Επιστολή 13, 4/09/1907. Ο Α. Δελμούζος έχει σημειώσει τη σημαντικότητα της επιστολής αυτής με «XXX». Αρχαιοθετώντας τις επιστολές του Φ. Πολίτη σε ιδιόχειρη σημείωσή του γράφει: «Σωστές παρατηρήσεις στην αρχή για το βιβλίο του Σκληρού». Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11.

Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1927, η τάση που οι οπαδοί της θα ονομάσουν σοσιαλιστικό δημοτικισμό».⁶⁵

Επόμενος σημαντικός σταθμός στην προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θα είναι το Παρθεναγωγείο του Βόλου, το οποίο αποτέλεσε την πρώτη προσπάθεια στην Ελλάδα να συγκροτηθεί και να λειτουργήσει ένα σχολείο, εμπνευσμένο από τις αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού.⁶⁶ Ο γιατρός Δ. Σαράτσης το 1908 και ενώ ήταν δημοτικός σύμβουλος στη θεσσαλική πόλη, εισηγήθηκε την ίδρυση του Παρθεναγωγείου του Βόλου που πραγματοποιήθηκε την ίδια χρονιά.⁶⁷ Σκοπός του ανώτερου δημοτικού παρθεναγωγείου του Βόλου ήταν «να μορφώσει το σώμα το πνεύμα και την ψυχή των κοριτσιών της αστικής τάξεως, να μορφώσει δηλαδή Ελληνίδες με χαρακτήρα ηθικό και αυθύπαρκτο».⁶⁸

Η βασική λογική του σχολείου, όπως ήθελαν να τη δώσουν οι δημιουργοί του είναι: 1. Μια νέα παιδαγωγική αντιμετώπιση των παιδιών. 2. Την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, ως ουσιαστικού στοιχείου για την απόκτηση της γνώσης και την έκφραση των σκέψεων του παιδιού. 3. Την αλλαγή της παρεχόμενης ιδεολογίας (αν και σίγουρα το όλο εγχείρημα αναπαράγει πολλές από τις κυρίαρχες παραδοχές της νεοελληνικής κοινωνίας και ειδικά όσον αφορά το ρόλο της γυναίκας). Παράλληλα, η οργάνωση του σχολείου του Βόλου ανταποκρινόταν στις απαιτήσεις του σχολείου εργασίας, το οποίο την εποχή εκείνη ήταν ακόμα στις πρώτες φάσεις του σχηματισμού του.⁶⁹

Τελικά τα Αθεϊκά του Βόλου θα λήξουν με τη δίκη του Ναυπλίου το 1914 και την αθώωση των κατηγορουμένων.⁷⁰ Τα θύματα των διώξεων θα νιώσουν πικραμένα από τη στάση των ευρύτερων κοινωνικών δυνάμεων, από τις οποίες θεωρούσαν ότι θα είχαν στήριξη.⁷¹ Αξίζει να αναφέρουμε ότι καθώς οι κατηγορούμενοι για τα Αθεϊκά του Βόλου προετοιμάζουν την υπερασπιστική τους γραμμή, ο Δ. Σαράτσης σε επιστολή του συμβουλεύει τον Α. Δελμούζο να διαχωρίσει το πρόσωπό του εντελώς από το Εργατικό Κέντρο. Ωστόσο, ο Δ. Σαράτσης τουλάχιστον δεν έπαψε να υποστηρίζει τις σοσιαλιστικές ιδέες προβάλλοντας όμως ιδιαίτερα την ειρηνική

⁶⁵ Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, 52.

⁶⁶ Κατερίνα Δαλακούρα και Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών-Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18ος-20ος αι.)* (Αθήνα: Κάλυπος, 2015), 124-126.

⁶⁷ Ο Δ. Σαράτσης, θα αποτελέσει ένα δραστήριο μέλος της κοινωνίας του Βόλου. Θα συμμετέχει στην ίδρυση του παρθεναγωγείου, την ίδρυση του εργατικού κέντρου, θα εκλεγεί βουλευτής το 1923 και το 1932. Συμμετείχε επίσης στην κυβέρνηση Παπαναστασίου ως υφυπουργός Υγιεινής και έγραψε Μαθήματα Υγιεινής. Βλ. ενδεικτικά: Δημήτρης Σαράτσης, «Η διδασκαλία της υγιεινής», στο *Παιδεία και κοινωνία. Αλληλογραφία, μαρτυρίες, δημοσιεύματα (Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση)*, επιμ. Γιάννης Παπακώστας και Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, τ. 2 (Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995), 192-194. Ακόμα για το σημαντικό ρόλο του Δ. Σαράτση στην ίδρυση του παρθεναγωγείου του Βόλου, βλ. ενδεικτικά: Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τ. 1 (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1989), 227 και τ.2, 17, 31.

⁶⁸ Αλέξανδρος Δελμούζος, *Το κρυφό σχολειό 1908 – 1911* (Αθήνα: [χ.ε.], 1950), 267.

⁶⁹ Αλέξης Δημαράς, «Εισαγωγή. Επιτροπή στην Ελλάδα», στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμ. Αλέξης Δημαράς, τ. 1 (Αθήνα: Γνώση, 1985), πδ'.

⁷⁰ Για τα πρακτικά της δίκης του Ναυπλίου, βλ.: Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, τ. 2 (Αθήνα: Ίκαρος, 1987), 106.

⁷¹ Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, *Το παρθεναγωγείο και τα αθεϊκά του Βόλου. Η αλληλογραφία των πρωταγωνιστών* (Βόλος: Εταιρεία Θεσσαλικών Σπουδών, 1980), 91.

επικράτηση του σοσιαλισμού, η οποία αντανακλά το πνεύμα της Β΄ Διεθνούς.⁷² Ο Α. Δελμούζος δείχνει την πικρία του για το γεγονός ότι από το Κόμμα των Φιλελευθέρων δεν υπήρξε αντίλογος ενάντια στην αντίδραση.⁷³ Το σχολείο του Βόλου αποτέλεσε μια πρώτη προσπάθεια να εφαρμοστούν στην πράξη οι επεξεργασίες των εμπνευστών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και όπως σημειώνει ο Σ. Μπουζάκης «οριοθετεί τις δυνατότητες και τους περιορισμούς προωθημένων καινοτομιών στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο».⁷⁴

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

Ο προβληματισμός γύρω από το θέμα της εισαγωγής της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, με σκοπό να επιτευχθεί μια ανανέωση της εκπαίδευσης που θα συμβάλει στην ευρύτερη εθνική αναγέννηση, είναι η βασική ιδέα πίσω από τη γέννηση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, εκείνη την τόσο δημιουργική και ορμητική πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα.⁷⁵ Στόχος να δημιουργηθεί μια ομάδα ανθρώπων που «θα αποτελέσουν μια ένωση, ένα αδελφάτο, μια ολιγαρχία. Εμφανιζόμενοι με καθωρισμένο πρόγραμμα δε θα γυρέψουν γνώμες ή συνεργασία αλλά την ηθική και υλική συνδρομή των όσων ποθούν να τους βοηθήσουν».⁷⁶

Ο προβληματισμός για το χαρακτήρα και το πρόγραμμα δράσης του σωματείου, όπως διαπιστώνεται από την αλληλογραφία των προσώπων που ασχολήθηκαν με την ίδρυση συνίσταται στα εξής προβλήματα. Α) Ο τύπος της δημοτικής που θα ακολουθούσαν. Όλοι υποστήριζαν μια μορφή της δημοτικής διαφορετική, χωρίς να υπάρχει εξ αρχής ένας κοινός τόπος. Αναπτύσσοντας τον προβληματισμό του σχετικά με τον σχεδιαζόμενο Εκπαιδευτικό Όμιλο, ο Μ. Τριανταφυλλίδης γράφει: «σ' ένα ακόμη δεν έχω σχηματίσει γνώμη με τι πρόσωπο,

⁷² Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 4, Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Επιστολή 12, 21/08/1911. Βλ. επίσης: Δημήτρης Σαράτσης, «Τι είναι σοσιαλισμός», στο *Παιδεία και κοινωνία. Αλληλογραφία, μαρτυρίες, δημοσιεύματα (Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση)*, επιμ. Γιάννης Παπακόστας και Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, τ. 1 (Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995), 32-39.

⁷³ «Σαν παραμύθι» [Επιστολή Α. Δελμούζου προς Π. Σ. Δέλτα, 22/10/1911], στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης (Αθήνα: Εστία, 1997), 251.

⁷⁴ Σήφης Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): εξαρτημένη ανάπτυξη* (Αθήνα: Gutenberg, 2000), 63.

⁷⁵ «Τα παραπάνω δεν σημαίνουν ότι το ζήτημα της κοινωνικής αλλαγής περιορίζεται στη σκέψη των μεταρρυθμιστών μόνο στη γλώσσα ή την παιδεία: ο Γληνός πχ (ήδη επηρεασμένος με κάποιον τρόπο από τον σοσιαλισμό και τον Σκληρό) γράφει προς τον Ίωνα Δραγούμη από την Λειψία το Νοέμβριο του 1910: 'κανείς δεν πιστεύει βέβαια ότι η γλώσσα είναι το όλο. Πως αρκεί να βγάλουμε την καθαρεύουσα και να βάλουμε τη δημοτική για να επαναστατήσουμε τις σημερινές ψυχές και να δυναμώσουμε τους χαρακτήρες...η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θέλει σήμερα η ελληνική φυλή, η μεταρρύθμιση εκείνη που θα γίνει το όργανο της πνευματικής και ψυχικής κι κοινωνικής και πολιτικής αναγέννησης της φυλής μας, δεν είναι αυτή [που εξαγγέλει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος]. Η γλώσσα βέβαια δεν είναι μόνο μέσο αλλά και στοιχείο της ιδεολογίας. Αλλάζοντας επομένως τη γλώσσα, αλλάζεις κι ένα μέρος σημαντικό των νεοελληνικών ιδεωδών...η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει λοιπόν να είναι το όργανο νέας ιδεολογίας'». Φίλιππος Ηλιού, «Από τον Μιστριώτη στον Λένιν», στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος* (Αθήνα: Gutenberg, 1983), 15.

⁷⁶ «Σχέδιο για μιαν εκπαιδευτική αναγέννηση» [Επιστολή Μ. Τριανταφυλλίδη προς Π. Σ. Δέλτα, 9/1909], στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης (Αθήνα: Εστία, 1997), 300.

εννοώ τι γλωσσικό ρούχο, θα παρουσιαστούμε τότε»,⁷⁷ Β) Γλώσσα και εκπαίδευση συνδέονται στενά στη σκέψη των δημοτικιστών. Όμως στο επίπεδο των προτεραιοτήτων εμφανίζεται μια διάσταση απόψεων. Η δημοτική είναι κομμάτι μόνο της επιχειρούμενης αλλαγής και όχι το κεντρικό σημείο των προσπαθειών. Αυτό σημαίνει ότι οι προσπάθειες δεν μπορούν να αναλωθούν στον τύπο της δημοτικής, καθώς και στα πολλά ζητήματα, που θα πρέπει να τακτοποιηθούν, ώστε να εισαχθεί στο σχολείο μια κανονισμένη και τυποποιημένη δημοτική γλώσσα. Ο Μ. Τσιριμώκος σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο στις 13 Μαρτίου του 1910 τον πληροφορεί για το όνομα του αδελφάτου που είναι Εκπαιδευτικός Όμιλος και θριαμβευτικά του ανακοινώνει πως «σε φανταζόμαστε ως τον πρώτον διευθυντή του πρώτου νεοελληνικού σχολείου» εννοώντας αυτό που προτίθεται να ιδρύσει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος.⁷⁸

Ο παραπάνω προβληματισμός, επεκτείνεται στο ζήτημα της πολιτικής κάλυψης του Ομίλου, καθώς γίνεται κατανοητό ότι το γλωσσικό ζήτημα συνδέεται με ευρύτερες κοινωνικές δυνάμεις και απαιτεί πολιτικές αλλαγές. Όπως σημειώνει ο Μ. Τριανταφυλλίδης «το ζήτημα δεν μπορεί να μείνη -καθώς ούτε και είναι- γλωσσικό αλλά κοινωνικό, εκπαιδευτικό κτλ. Κι επειδή η επανάσταση που θα γίνη είναι κοινωνική, γι αυτό, τίποτε δεν θα μπορέσει να κατορθωθή μέσα στο κράτος χωρίς τη βοήθεια ενός πολιτικού κόμματος».⁷⁹ Τον ίδιο προβληματισμό για την ανάγκη ευρύτερης πολιτικής έκφρασης των προσπαθειών εκφράζεται και σε συζητήσεις του Νουμά και του Αδελφάτου της Πόλης το 1908,⁸⁰ όπως και σε επιστολή του Μ. Τριανταφυλλίδη προς τον Α. Δελμούζο με ημερομηνία 25/11/1911 από το Μόναχο, όπου σημειώνει «...υποθέτω πως θα πείστηκες και σύ πως χρειάζεται πριν απόλα πλατειά κοινωνική ενέργεια, με πρόγραμμα ωρισμένο και χωρίς πολλές παραχωρήσεις που να μορφώση ένα μέρος της κοινωνίας ώστε να μπορή να σκέπτεται και νάχη και το θάρρος της γνώμης του».⁸¹ Τις ίδιες απόψεις θα διατυπώσει πάλι ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε επιστολή του προς το Ι. Δραγούμη με ημερομηνία 4/17-4-1910, όπου γράφει: «το νέο κόμμα που ετοιμάζεται δεν θα μπορούσε να βρη πιο φιλελεύθερες και εθνικές ιδέες».⁸²

Οι σκέψεις τώρα στρέφονται προς την ίδρυση ενός πρότυπου σχολείου και παράλληλα ενός ομίλου που θα στηρίξει το έργο του σχολείου αυτού. Πρέπει να

⁷⁷ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 4, 24/10/[191]09.

⁷⁸ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11, Επιστολή Τσιριμώκου προς Δελμούζο, Επιστολή 7, 13/03/1910.

⁷⁹ Αρχείο Μανόλη Τριανταφυλλίδη, «Ανέκδοτη επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δέλτα», Αύγουστος 1910, 326 (αναφέρεται στο Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 49).

⁸⁰ Χαρακτηριστικά ο Γ. Παπακώστας αναφέρει: «...οι σχετικές ζυμώσεις συνέβαλαν στην καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και πνεύματος στενής συνεργασίας και κάποια στιγμή μάλιστα άρχισε να γίνεται λόγος για οργάνωση σε πολιτικό κόμμα, με στόχο την προώθηση δημοτικιστικών στις σχολικές εφορίες και στους άλλους μορφωτικούς συλλόγους της Πόλης... Ανάλογες απόψεις την ίδια εποχή άρχισαν να προβάλλονται και από τις στήλες του Νουμά, ώστε η 'δύναμη', που αναζητούσε ο Ψυχάρης, να βγει μέσα από μια πολιτικοκοινωνική οργάνωση και όχι φιλολογική». Γιάννης Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το 'Αδερφότο της εθνικής γλώσσας'. Εκπαιδευτικός δημοτικισμός* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1993), 97.

⁸¹ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 12, 25/11/1911.

⁸² Η επιστολή βρίσκεται στο αρχείο του Α. Δελμούζου με τη σημείωση ότι «είναι γράμμα του Μανόλη στο Δραγούμη για την προκήρυξη του Ομίλου». Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δραγούμη, Επιστολή χ.α., 4/17/ 04/1910.

σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι για τους φιλελευθέρους δημοτικιστές παιδαγωγούς όλη την περίοδο που εξετάζουμε το ζήτημα της ίδρυσης ενός πρότυπου σχολείου επανέρχεται συχνά στη στοχοθεσία τους, καθώς πιστεύουν ότι θα αποτελέσει χειροπιαστή απόδειξη των αρχών του δημοτικισμού και του σχολείου εργασίας. Το πείραμα του Βόλου κατέδειξε όχι μόνο την ανωτερότητα των νέων παιδαγωγικών αρχών, αλλά και τα προβλήματα και τις δυσκολίες πάνω στις οποίες οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα έπρεπε να προβληματιστούν. Αντίθετα, η αριστερά δεν θα πριμοδοτήσει την ίδρυση τέτοιων σχολείων στρεφόμενη κυρίως στην πολιτική πάλη για την αλλαγή όλου του οικοδομήματος της εκπαίδευσης.

Για την ίδρυση του σχολείου αυτού αποστέλλεται αγγελτήρια επιστολή, δημοσιευμένη στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, η οποία έλεγε μεταξύ άλλων: «...αποφασίσαμε, λοιπόν να ιδρύσουμε και να επιμεληθούμε το σχολείο που να δώσει στον τόπο μας μαζί με την καταλληλότερη για τα ελληνόπουλα παιδαγωγική μέθοδο, το πρότυπο αλφαβητάριο, τα πρότυπα διδακτικά βιβλία και τα μορφωτικά και βοηθητικά του δασκάλου βιβλία και στο τέλος τα αποτελέσματα δηλαδή τους απόφοιτους... μολαταύτα δεν το θεωρούμε πρόωρο να σας ανακοινώσουμε ότι σύμφωνα με την επιθυμία και άλλων θα οργανώσουμε κι έναν εκπαιδευτικόν όμιλο για να συντελέσει στην επιτυχία του σκοπού μας».⁸³

Η παραπάνω θέση και η υιοθέτηση στο γλωσσικό μιας περισσότερο μετριοπαθούς στάσης, είχε ως αποτέλεσμα την αντίδραση του Γ. Ψυχάρη. Ο Γ. Ψυχάρης θεωρεί τους δημοτικιστές του Ομίλου «οπαδούς της μισής».⁸⁴ Όπως σημειώνει ο Γ. Ψυχάρης: «έβλογο δεν το κρίνεται να παραδεχτήτε μερικούς τύπους που νόμισα σωστότερο να τους παραδεχτώ αφού τους μελέτησα το λιγότερο είκοσι πέντε χρόνια, εγώ λέω πως εσείς για να μην τους θέλετε, θα τους μελετήσατε πενήντα. Ωστε αλλού πρέπει να γυρεύουμε για ποιους λόγους προτιμήσατε το σχολείο... έτσι το ήθελε ο συμβιβασμός».⁸⁵ Ας σημειώσουμε ότι στις προσωπικές επιστολές τους η λέξη σχολείο γράφεται από τους δημοτικιστές σκολειό, την ίδια εποχή. Ο Μ. Τριανταφυλλίδης ενώ γράφει «σκολειό», μόνο από το 1923 και μετά γράφει στις προσωπικές του επιστολές προς τον Α. Δελμούζο «σχολείο», εγκαταλείποντας τον «ακραίο» τύπο της λέξης.⁸⁶ Πάντως ο Όμιλος θα προσπαθήσει να αποφύγει την μετωπική σύγκρουση με το Γ. Ψυχάρη και τους οπαδούς του, και στο πρώτο τεύχος του *Δελτίου* θα «παρακαλέσει άλλους σεβαστούς του επικριτάς να βάλουν τελεία και παύλα σε κάθε δημοσιογραφική πολεμική, γιατί ο σκοπός του ομίλου δεν είναι ν' ανακατώνεται σε γλωσσικούς καυγάδες. Ο σκοπός του είναι καθαρά εκπαιδευτικός...».⁸⁷

Ο συμβιβασμός αυτός μαρτυρείται από πολλές πλευρές ότι απετέλεσε τον απώτερο στόχο του σχεδιασμού στο μυαλό των ιδρυτών του Ομίλου. «Η εργασία μας σκοπεύει να στραφεί κυρίως στο εκπαιδευτικό ζήτημα και την έκδοση πρώτα αλφαβηταρίου και αναγνωσματάριου στη δημοτική με τις απαραίτητες δυστυχώς παραχωρήσεις για να τραβήξουμε μαζί μας την κοινή γνώμη, η οποία τελευταίως έχει πάθει μεγάλη νέκρα και, καθώς ξέρετε, αποκρούει τις υπερβολές».⁸⁸ Το ίδιο πνεύμα

⁸³ «Προκαταρκτική εργασία του Ομίλου», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 3-4.

⁸⁴ Γιάννης Ψυχάρης, «Ακόμη λιγάκι σκολειό», *Νουμάς* 9, τχ. 424 (1911): 114.

⁸⁵ Γιάννης Ψυχάρης, «Πάμε σκολειό: ανοιχτό γράμμα», *Νουμάς* 8, τχ. 415 (1910): 260.

⁸⁶ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 28, 1/03/1923.

⁸⁷ «Δήλωση», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 63.

⁸⁸ Παπακώστας, *Ο Φώτης Φωτιάδης και το αδελφό της 'εθνικής γλώσσας'. Η αλληλογραφία*, 376.

χαρακτηρίζει κι όσα λέει ο Μ. Τριανταφυλλίδης γράφοντας ότι ο Όμιλος «αποφεύγει όσα αληθινά δεν μπορούν να συμβιβαστούν με το γλωσσικό και γλωσσοκοινωνικό αίσθημα των σύγχρονων αστικών πληθυσμών, και από τ' αρχαία παίρνει και από την καθαρεύουσα διατηρεί ότι αληθινά χρειάζεται ή είναι βιώσιμο»,⁸⁹ αλλά παράλληλα, όπως γράφει προς τον Α. Δελμούζο για τα όρια «...είναι επικίνδυνο να γίνουν στο τυπικό περισσότερες παραχωρήσεις, γιατί χάνομε τη βάση που μας παρέχει η ζωντανή λαϊκή γλώσσα».⁹⁰

Η Α. Φραγκουδακη καταθέτει την άποψη ότι η ρήξη ψυχαραιστών με τις συμβιβαστικές τάσεις του δημοτικισμού και ύστερα η ρήξη ψυχαραιστών και Εκπαιδευτικού Ομίλου είχε ως πρώτη αιτία την απόπειρα μετασχηματισμού του δημοτικισμού σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό και δευτερευόντως είχε τη ρίζα της στο καθαρά γλωσσικό κομμάτι. Η πολεμική των ψυχαραιστών έχει ως αιτία την πρόθεση του Εκπαιδευτικού Ομίλου «να εγκαταλείψουν τον αγώνα για τη γλώσσα στην κοινωνία και να ασχοληθούν μόνο με τη γλώσσα του δημοτικού σχολείου».⁹¹

Άλλη ανεπιθύμητη για εγγραφή στον Εκπαιδευτικό Όμιλο κατηγορία ατόμων είναι οι σοσιαλιστές. Ο Α. Ελεφάντης βλέπει τον αποκλεισμό των σοσιαλιστών από τον Εκπαιδευτικό Όμιλο σα διαδικασία αποβολής της σοσιαλιστικής προοπτικής από αυτόν.⁹² Πάντως και ο Μ. Τριανταφυλλίδης, προτείνοντας να χρησιμοποιηθούν ο Δ. Γληνός και ο Γ. Σκληρός στον Εκπαιδευτικό Όμιλο σε επαγγελματική βάση, παρουσιάζει τις ιδέες του Γ. Σκληρού σαν να μην έχουν καμιά σχέση με το σοσιαλισμό, έχοντας σαν στόχο να γίνει ο Γ. Σκληρός αποδεκτός από τα άλλα μέλη του Ομίλου.⁹³ Η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου τονίζει πάντως ότι λίγο αργότερα, στα 1919, όταν ο Γ. Σκληρός θα προσπαθήσει να έρθει σε επαφή με τον Α. Δελμούζο και το Δ. Γληνό από την Αίγυπτο όπου βρίσκεται, δεν θα λάβει καμιά απάντηση. Ως αιτία βλέπει το γεγονός είτε ότι δεν πρόλαβαν να του απαντήσουν οι δύο πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης τότε, είτε ότι δεν ήθελαν να συσχετιστεί το έργο τους με κανέναν τρόπο με το σοσιαλιστή Γ. Σκληρό.⁹⁴

Ο αποκλεισμός των παραπάνω στοιχείων διαμορφώνει ένα χώρο υποδοχής, σημειώνει ο Δ. Χαραλάμπους, που συμπίπτει με τον πολιτικό χώρο που καλύπτει αυτήν την περίοδο το κόμμα των Φιλελευθέρων, εκφράζοντας τη νέα υπόσταση της κρατικής εξουσίας στον τομέα της παιδείας.⁹⁵ Ωστόσο πολύ σύντομα θα φανούν οι εσωτερικές αντινομίες και οι δυνατότητες αναθεωρήσεων και επαναχωρήσεων που τόσο το Κόμμα των Φιλελευθέρων θα κάνει προς το στρατόπεδο των

⁸⁹ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Quo-usque tandem ή η νέα σχολική γλώσσα και ο κ. Γ. Χατζιδάκις», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 4 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 456.

⁹⁰ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 11, 15/01/1911.

⁹¹ Άννα Φραγκουδάκη, *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911* (Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1977), 44.

⁹² Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 336. Η άποψη ενός εθνικισμού που προσπαθεί από τη μια πλευρά να απεμπολήσει τις επικίνδυνες νεωτερικές ιδέες του σοσιαλισμού, αλλά και από την άλλη να προωθήσει έναν ουσιαστικό εκσυγχρονισμό της χώρας χαρακτηριστικά αποτυπώνεται στη θέση του Ι. Δραγούμη για τον δημοτικισμό: «οι δημοτικιστάδες... είναι όχι γεροντοκόριτσα, κεράττες, μοιρολογίστρες και νεκροθάφτες, ούτε ζετσίποτοι επαναστάτες, παρά δημιουργοί και ρυθμιστές και νομοθέτες». Ίων Δραγούμης, *Όσοι ζωντανοί* (Αθήνα: Πελεκάνος, 2006), 24- 25.

⁹³ Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, 35.

⁹⁴ Στο ίδιο, 31-33.

⁹⁵ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 59.

καθαρευουσιάνων, όσο και εκείνοι οι πρώτοι σοσιαλιστές θα κάνουν προς την κατεύθυνση της αποδοχής του βενιζελισμού και της σύμπνοιας μαζί του σε μια σειρά θεμάτων. Άλλωστε, οι αντιφάσεις και οι αντίρροπες δυνάμεις δεν φαίνεται να αποκλείονται με την αποφυγή των «ακραίων» στοιχείων, που αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά υπάρχουν μέσα στον Όμιλο σαν αντανάκλαση των ευρύτερων ασαφειών της ελληνικής κοινωνίας και της ιδεολογίας που εκφράζουν οι δημιουργοί του Ομίλου και κατ' επέκταση η ανερχόμενη αστική τάξη.⁹⁶

1.4. Σημεία σύμπτωσης: Δημοτικισμός και αριστερά

Τόσο οι δημοτικιστές στη σφαίρα της λογοτεχνίας, όσο και οι παιδαγωγοί υποστηρικτές τη γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αποτελούν ένα κομμάτι του πνευματικού κόσμου της χώρας. Ειδικά οι φορείς της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στελέχωσαν ανώτερες θέσεις του κρατικού μηχανισμού και κατάφεραν να συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά πράγματα έχοντας πραγματοποιήσει σημαντικές σπουδές τόσο στη χώρα μας, όσο και στο εξωτερικό. Παράδειγμα αποτελεί ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ο Κ. Σωτηρίου, ο Α. Δελμούζος, ο Δ. Γληνός, ο Μ. Παπαμαύρος, ο Γ. και η Ρ. Ιμβριώτη κτλ. Αντίθετα, τα στελέχη της αριστεράς αν και σε αυτά μπορούμε να κατατάξουμε άτομα προερχόμενα από εύπορα στρώματα και με σημαντικές σπουδές, σε γενικές γραμμές δεν έχουν τις ίδιες κοινωνικές ρίζες και τα ίδια σημεία ενδιαφέροντος με τους δημοτικιστές ή τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Ειδικά, στο πλαίσιο του ΚΚΕ θα προβληθεί σαν προσόν των στελεχών η προλεταριακή τους καταγωγή και η ανάδειξή τους μέσα από την πάλη του κόμματος. Άλλωστε ο αντιδιανοουμενισμός του ΚΚΕ θα αλλάξει μόλις το 1935.⁹⁷ Έτσι, οι μορφωμένοι διανοούμενοι αριστερών πεποιθήσεων θεωρείται ότι απαντούν

δυσκολίες στο να συγχρονιστούν και να εμπνεύσουν τους απλούς εργάτες, γεγονός για παράδειγμα το οποίο αναφέρει ο Γ. Κορδάτος για τον Κ. Χατζόπουλο.⁹⁸ Οπωσδήποτε ο χώρος που αναδεικνύονται είναι οι ταξικοί αγώνες και όχι οι πνευματικές συγκρούσεις.⁹⁹ Ο Β. Birtles εύστοχα τοποθετεί τη θέση των διανοούμενων μέσα στο κόμμα, μιλώντας για το Δ. Γληνό, όταν πλέον δρα σαν στέλεχος του ΚΚΕ. «Είχε σταλεί εξορία στον Άγιο Ευστράτιο την ίδια εποχή με τον Βάρναλη και τη γιατρό Κατερίνα Κούσκου και, όπως πολλοί άλλοι 'διανοούμενοι' του κινήματος της εργατικής τάξης, είχε επιστρέψει με σημαντικά αυξημένο κύρος. Ωστόσο, επειδή και μέσα στο ίδιο του το κόμμα εθεωρείτο 'διανοούμενος', δεν είχε επιλεγεί για να το οδηγήσει στη Βουλή. Αυτό δεν προκαλούσε έκπληξη, δεδομένου ότι στο κόμμα του σε γενικές γραμμές η εμπειρία στην πάλη των τάξεων εκτιμάται περισσότερο από την απλή γνώση της και οι διανοούμενοι οφείλουν πάντα να αγωνίζονται σκληρά για την καταξίωση. Όμως, ακόμα και για εκείνους εκτός του κομμουνιστικού κινήματος που

⁹⁶ Για το εύρος αυτών των ιδεολογιών, βλ.: Έλλη Σκοπετέα, «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους. Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του εικοστού αιώνα», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 30-35.

⁹⁷ Χριστίνα Ντουσιά, *Λογοτεχνία και πολιτική. Τα περιοδικά της Αριστεράς στο Μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1999), 223.

⁹⁸ Γιάννης Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1972), 169-170.

⁹⁹ *1931-1944 φάκελος Ελλάς. Τα αρχεία των μυστικών Σοβιετικών υπηρεσιών*, μτφρ. Δημήτρης Κωνσταντακόπουλος, Δημήτρης Σ. Πατέλης και Παναγιώτα Ματέρη (Αθήνα: Λιβάνη, 1993), 32-48. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι μετά την επέμβαση της Γ' Διεθνούς στο ΚΚΕ η νέα ηγετική ομάδα θα έχει έντονο το στοιχείο του αντιδιανοουμενισμού. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 120.

χλευάζουν τους διανοούμενους, όπως τόσο συχνά έκανε ο Κονδύλης, ο όρος δεν ακούγεται το ίδιο περιφρονητικός όπως συμβαίνει μερικές φορές στην Αγγλία. Στα πλαίσια του κομμουνιστικού κινήματος οι διανοούμενοι είναι σεβαστοί για τις γνώσεις τους και αναμένεται να τις μεταδώσουν, κατά κανόνα όμως καταλληλότεροι για ηγετικές θέσεις θεωρούνται οι σύντροφοι προλεταριακής καταγωγής που έχουν εργαστεί και αγωνιστεί ως προλετάριοι.

Δίχως αμφιβολία, υπήρχαν κι άλλοι λόγοι για την επιλογή του Σκλάβαινα ως επικεφαλής των βουλευτών του Παλλαϊκού Μετώπου. Από την πλευρά μου, έχοντας συναντηθεί και με τους δύο άντρες, μπορούσα να εκτιμήσω την απόφαση του κόμματος. Μου φαινόταν ότι για την πλειοψηφία των Ελλήνων εργατών, ο νεαρός και εξαιρετικά ήρεμος Σκλάβαινας που εργαζόταν ως στοιχειοθέτης, θα ασκούσε πολύ μεγαλύτερη γοητεία, αφού ήταν απαλλαγμένος από τη στάμπα του πολιτικού ή του συνδικαλιστικού 'αφεντικού' που προφανώς συνόδευε τον Γληνό και έκανε τους κριτικούς των καφενείων να τον κατηγορούν ως καριερίστα (κυρίως οι κριτικοί των καφενείων της τροτσκιστικής 'Αντιπολίτευσης')».¹⁰⁰

Βεβαίως μπορούμε να διακρίνουμε στελέχη και διανοούμενους, οι οποίοι προήλθαν από εύπορα κοινωνικά στρώματα. Για παράδειγμα, η πρώτη γενιά σοσιαλιστών περιλαμβάνει ανθρώπους που είχαν τα μέσα για να αποκτήσουν κάποια σημαντική μόρφωση (Πλ. Δρακούλης, Ν. Γιαννιός, Κ. Χατζόπουλος, Γ. Σκληρός κτλ.). Τα στελέχη όμως του κόμματος, καθώς θα προχωρά η περίοδος του Μεσοπολέμου θα αναδειχθούν κυρίως μέσα από τους συνδικαλιστικούς χώρους παρέμβασής του, ενώ το δυναμικό των διανοούμενων θα εμπλουτιστεί από τους νεοφερμένους Κούτβηδες, που σπουδάζουν με κρατικά μέσα στην ΕΣΣΔ, όπως ο Γ. Ζεύγος, πρώην δάσκαλος, που τη δεκαετία του 1930 θα αναδειχθεί σε σημαντικότερο θεωρητικό του κόμματος. Η φυσική έλλειψη επικοινωνίας με τα εύπορα αστικά στρώματα (την οποία απολαμβάνουν οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί) συνεπάγεται και δυσκολίες για τη μόρφωση και κατάρτιση στελεχών, δυσκολίες που θα ξεπεραστούν καθώς το ΚΚΕ θα αναπτύσσεται οργανωτικά και θα στερεώνει τις διασυνδέσεις του με το κομμουνιστικό κέντρο. Όπως παρατηρεί η Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου για το Γ. Σκληρό, την πρόιμη εποχή του ελληνικού σοσιαλισμού της δεκαετίας του 1910, οι σοσιαλιστές διανοούμενοι δεν είχαν τη δυνατότητα να πετύχουν μια ευρύτερη κοινωνική και οικονομική στήριξη, όπως αντίθετα οι δημοτικιστές, οι οποίοι μπορούσαν να στηριχθούν σε ένα κομμάτι προοδευτικό των εύπορων κοινωνικών στρωμάτων (όπως για παράδειγμα τους Μπενάκηδες).¹⁰¹

Φυσικά ο δημοτικισμός και πιο συγκεκριμένα ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και η αριστερά έχουν διαφορετικές πηγές, διαφορετικά σημεία αναφοράς, διαφορετικά σημεία εστίασης και επίσης διαφορετικές αξιολογήσεις και ιεραρχήσεις των ίδιων γεγονότων. Έτσι στην κορυφή της γνώσης που αφορά τη γλώσσα, η επιστήμη που νομιμοποιεί και δίνει το ανάλογο επιστημονικό κύρος στα επιχειρήματα των δύο αντιμαχόμενων γλωσσικών στρατοπέδων είναι, από την εποχή του Γ. Ψυχάρη και μετά, η επιστήμη της γλωσσολογίας. Ως τότε κυρίαρχη θέση στο διάλογο περί της γλώσσας θα έχουν οι φιλόλογοι και οι λογοτέχνες. Για την αριστερά η κορυφή της γνώσης είναι η κατανόηση του «ιστορικού προτσές» μέσα από τα εργαλεία που προσφέρουν οι «διάφοροι μαρξισμοί».¹⁰² Η φιλοσοφία, η

¹⁰⁰ Bert Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο. Αφήγημα πολιτικού και ταξιδιωτικού ενδιαφέροντος*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2002), 396-397.

¹⁰¹ Σταυρίδη-Πατρικίου, *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο*, 22.

¹⁰² Κυρίαρχο παράδειγμα αποτελεί το ΚΚΕ από τη μια πλευρά με το δόγμα του μαρξισμού-λενινισμού, που αργότερα θα εξελιχθεί σε μαρξισμό-λενινισμό-σταλινισμό και οι τροτσκιστές από την άλλη με τη δυναμική τους παρουσία την περίοδο του Μεσοπολέμου, οι οποίοι θα αξιοποιήσουν τη θεωρητική

κοινωνιολογία, η ιστορία και τα οικονομικά είναι μάλλον το σημείο έντασης της γνώσης που οικοδομούν, παρά οι φιλολογικές ή γλωσσολογικές σπουδές.

Παρά το γεγονός ότι οι δημοτικιστές δέχονταν οξείες επιθέσεις (όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις των Ευαγγελικών, των Αθεικών του Βόλου, των Μαρασλειακών, της δίωξης Κακριδή), καθώς προχωρά ο 20^{ος} αιώνας η υπεράσπιση της καθαρεύουσας σε επίπεδο κοινωνικής γείωσης φθίνει.¹⁰³ Το γεγονός αποτυπώνεται χαρακτηριστικά σε μια επιστολή του Ε. Κακούρου προς τον Α. Δελμούζο μέσα στην Κατοχή,¹⁰⁴ όπου σχολιάζει τα της δίκης των τόνων και εκφράζει την αισιοδοξία του. Γράφει λοιπόν: «*η φατριά του Εξαρχόπουλου νόμισε πως θα μπορούσε κάτι να πετύχει στο σκοτάδι των περιστάσεων... Μα το ευχάριστο είναι από τη μια πλευρά πως μίκρηνε ο αριθμός της φατρίας..., ενώ μεγάλωσε η αντίθετη παράταξη σε αριθμό και σε πρόσωπα. Ο δημοτικισμός σαν πνεύμα πλέον προοδευτικό δίνει τους καρπούς του. Ούτε Ναυπλιακά πλέον, ούτε Ευαγγελικά, ούτε Ορεστικά*».¹⁰⁵

Η ένταση των επιθέσεων αυτών σε καμιά περίπτωση δεν φτάνει την ένταση των επιθέσεων που βιώνουν οι αριστεροί (συνδικαλιστές, μαχητικοί οπαδοί, διανοούμενοι κτλ.).¹⁰⁶ Συχνά μια μερίδα των κυρίαρχων στρωμάτων, του πνευματικού κόσμου, των πολιτικών, διαφόρων πολιτικών και πνευματικών φορέων θα βρεθεί αλληλέγγυα προς τους διωκόμενους δημοτικιστές και φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς.¹⁰⁷ Ακόμα και η μεταξική δικτατορία θα σταθεί θετική

σκέψη του Α. Τρότσκι. Ενδεικτικά, βλ.: Παναγιώτης Χ. Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίσεις ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3 (Αθήνα: Γνώση, 1993), 507-530.

¹⁰³ Άλλωστε τη δεκαετία του 1940 γενικά σημειώνεται μια προέλαση του δημοτικισμού σε διάφορες σφαίρες. Έχουμε εισαγωγή της δημοτικής στη φιλοσοφία από το Θεοδωρίδη, τη μαιευτική από το Λούρο, την ηλεκτρολογία από το Γιαννόπουλο, τη φυσική από τον Παπαπέτρον. Ηλίας Βιγγόπουλος, *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού* (Αθήνα: Δίπτυχο, 1984), 13.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι για τους συγγραφείς αυτούς συχνά θα κάνει αναφορές και το περιοδικό *Ανταίος*, σημειώνοντας με θαυμασμό ότι χρησιμοποιούν με συνέπεια τη δημοτική. Βλ. ενδεικτικά την κριτική του περιοδικού για το βιβλίο «Ηλεκτρολογία» του Γ. Γιαννόπουλου: «Κριτική βιβλίου» [Γιάννη Γ. Γιαννόπουλου. Ηλεκτρολογία], *Ανταίος* 1, τχ. 7-8 (1947): 240.

¹⁰⁴ Στο «Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου» περιλαμβάνονται επιστολές του Ε. Κακούρου, στις οποίες ο Ε. Κακούρος αναπαράγει σταθερά τις δυσκολίες της διαβίωσης μέσα στην Κατοχή.

¹⁰⁵ «Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 3, Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 24/01/1943.

¹⁰⁶ Ο Κ. Βάρναλης το 1935 θα ειρωνευτεί τους αγώνες του Α. Δελμούζου για τα Αθεικά του Βόλου, κρίνοντας πλέον τα πράγματα ως στρατευμένος κομμουνιστής: «*ο Δελμούζος, είχε απέναντι μας εκείνο το ...πολύ αγέρωχο ύφος του μεγάλου άνδρα, που τον παρανοεί η εποχή του. Μιλούσε όλο για τον εαυτό του. Κι έδειχνε πως η κακή αυτή ιστορία, ο βραχνάς των Αθεικών, είχε και τα καλά της: τη δόξα, τη διαφήμιση*». Κώστας Βάρναλης, *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, επιμ. Κώστας Γ. Παπαγεωργίου (Αθήνα: Κέδρος, 1990), 132.

Την ίδια ειρωνεία θα χρησιμοποιήσει και ο *Ανταίος* κρίνοντας την αγωνιστικότητα των πνευματικών ανθρώπων της χώρας την περίοδο της Κατοχής, αλλά και τη θέση που λαμβάνουν οι ίδιοι έναντι του προβλήματος της μεταπολεμικής Ανοικοδόμησης. Βλ. ενδεικτικά την κριτική του περιοδικού για τη *Νέα Εστία* και το διευθυντή της Π. Χάρη και για την *Ελληνική Δημιουργία* του Σπ. Μελά. «Περιοδικά», *Ανταίος* 2, τχ. 1-2 (1949): 97.

¹⁰⁷ Στο «Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου» εντοπίζουμε πολλές συγχαρητήριες επιστολές από τον ευρύτερο πνευματικό χώρο και πολιτικό χώρο, που εκφράζουν τη στήριξή τους στον Α. Δελμούζο για τις διάφορες περιπέτειες των εκπαιδευτικών του αγώνων. Αναφέρουμε ενδεικτικά: α) Για τα «Αθεικά» του Βόλου: Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 7, Επιστολή Λαπαθιώτη προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 20/04/1914. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 8, Επιστολή Νόβα προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 4/1914. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 8, Επιστολή Ν. Καζαντζάκη προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 4/1914. Στην επιστολή αυτή ο Ν. Καζαντζάκης χρησιμοποιεί το ψευδώνυμο Πέτρος Ψηλορείτης. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 8, Επιστολή Δέλτα προς Δελμούζο, Επιστολή 1, 1914. Β) Για την απόλυσή του από το Πανεπιστήμιο:

έναντι του δημοτικισμού και των φορέων τους.¹⁰⁸ Η συνδιαλλαγή με τους θεσμούς του κράτους, με συμπαθούντες δημόσιους λειτουργούς και η αναζήτηση βοήθειας σε πολιτικά πρόσωπα είναι τρόποι με τους οποίους οι δημοτικιστές και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τις διώξεις των αντιπάλων τους.¹⁰⁹ Ίσως πιο απομονωμένος να βρέθηκε ο Δ. Γληνός μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και πριν τη προσχώρησή του στο Κομμουνιστικό Κόμμα. Χαρακτηριστικά αυτό φαίνεται από το γεγονός της δίκης του για την υπόθεση της διάλεξης του Παναΐτ Ιστράτι. Εκεί θα δεχτεί τα πυρά τόσο του φιλελεύθερου τύπου, όσο και του *Ριζοσπάστη*.¹¹⁰

Όταν ο Δ. Γληνός αρχίζει να κινείται προς τα αριστερά θα θεωρήσει ότι ο δημοτικισμός αποτελεί μέρος μόνο του εκπαιδευτικού και του κοινωνικού προβλήματος της χώρας. Ο δημοτικισμός τώρα γίνεται αντιληπτός μέσα από τη δυνατότητα είτε να εξυπηρετήσει την εκπαιδευτική και κοινωνική αναγέννηση του τόπου είτε να παραμείνει νεκρό γράμμα. Από την *Αναγέννηση* ο Δ. Γληνός θα διακηρύξει ότι έχει επέλθει «οριστική μεταστροφή του δημοτικισμού από την άδεια φόρμα στην ουσία». Με αυτή τη λογική, ο «συντηρητικός δημοτικισμός» είναι καταδικασμένος στην ουσία του να συμπέσει με το μεσαιωνισμό. Η αντίθεση της εποχής κατά το Δ. Γληνό είναι «μεσαιωνισμός και συντηρητικός δημοτικισμός από τη μια μεριά, σοσιαλιστικός εκπαιδευτικός δημοτικισμός από την άλλη».¹¹¹ Τα παραπάνω συνεπάγονται τη ρήξη των αριστερών δημοτικιστών με εκείνη τη μερίδα των κυρίαρχων στρωμάτων η οποία ήταν διατεθειμένη να υποστηρίξει το όραμα της γλωσσικής και εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Έτσι αν και εκπαιδευτικός δημοτικισμός (και οι δημοτικιστές γενικότερα) δέχτηκαν πολλές κατηγορίες για αντεθνική δράση, για εξυπηρέτηση των σκοπών του πανσλαβισμού και αργότερα του κομμουνισμού, ωστόσο η ένταση των διώξεων αυτών ποτέ δεν έφτασε την ένταση

Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 7, Επιστολή Γ. Παπανδρέου προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 11/04/1935. Γ) Για την αθώωση του στα Μαρασλειακά: Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 6, Επιστολή Βενιζέλου προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 15/12/1926. Στην επιστολή του αυτή ο Ελ. Βενιζέλος αναφέρει: «ανέγνωσα την ... εκθέσεως περί των Μαρασλειακών του Αρειοπαγίτου κ. Αντωνάκη προς τον οποίο γράφω επίσης διά να τον συγχαρώ δι αυτήν». Δ) Για την τοποθέτησή του στο Βόλο και την εργασία του εκεί. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 6, Επιστολή Δροσίνη προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 30/;/1908.

¹⁰⁸ Στη συζήτηση στο Πανεπιστήμιο Αθηνών για την τονική μεταρρύθμιση του Ι. Κακριδή και τη θέση του ότι ο νέος ελληνισμός πρέπει να αντλήσει στοιχεία από την αρχαιότητα με κριτικό και δημιουργικό τρόπο και όχι ως στεία μίμηση, ο Α. Χατζής θα επιτεθεί στον Ι. Κακριδή αποδίδοντάς του ένα θολό πολιτιστικό κατασκευάσμα που διασπά την πολιτιστική συνέχεια του έθνους και το οποίο παρομοιάζει με τον Γ' ελληνικό πολιτισμό. *Η δίκη των τόνων. (Η πειθαρχική δίωξις του καθηγ. Ι. Θ. Κακριδή)* (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της 'Εστίας' Ι. Δ. Κολλάρου & Σιας, 1943), 12.

Η αναφορά αυτή επιδιώκει να συσχετίσει τη σκέψη του Ι. Κακριδή, που όπως και οι άλλοι μεταρρυθμιστές θεωρούσε ότι πρέπει να προσλάβουμε κριτικά την αρχαιότητα, με τον απαξιωμένο ακόμα και από τις δοσιλογικές αρχές μεταξικό ιδεολόγημα. Η πρωμοδότηση του Ι. Μεταξά προς το δημοτικισμό φαίνεται ότι επέτεινε το μένος των καθαρευουσιάνων. Για την καταδίκη του μεταξικού καθεστώτος από τις πρώτες δοσιλογικές αρχές, βλ.: Mark Mazower, *Στην Ελλάδα του Χίτλερ. Η εμπειρία της Κατοχής*, μτφρ. Κώστας Κουρεμένος (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1994), 124.

¹⁰⁹ Παράδειγμα αποτελούν οι επιστολές του Δ. Σαράτση προς τον Α. Δελμούζο, οι οποίες είναι ενδεικτικές αυτού του γεγονότος. Βλ. ενδεικτικά: Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 4, Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Επιστολή 24, 2/03/1912.

¹¹⁰ Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα προσκαλέσει το λογοτέχνη για μία διάλεξη. Ο Π. Ιστράτι, γνωστός για τις ειρηνιστικές και διεθνιστικές του απόψεις θα απελαθεί από τη χώρα, ενώ ο Δ. Γληνός θα οδηγηθεί σε δίκη με την κατηγορία ότι διασαλεύει τη δημόσια τάξη. «Σχόλια», *Αναγέννηση* 2, τχ. 9-10 (1928): 461-466.

¹¹¹ «Ανασκόπηση», *Αναγέννηση* 2, τχ. 1 (Σεπτέμβριος 1927): 4.

των διώξεων που βίωσε η αριστερά, η οποία αντιτάχθηκε συνολικότερα στην κυρίαρχη ιδεολογία.

Από την άλλη πλευρά, μόνο ο Δ. Γληνός, ανάμεσα στις άλλες ηγετικές φυσιογνωμίες της αριστεράς, θα έχει μια σχετική αναγνώριση έναντι του αστικού πολιτικού κόσμου. Μάλιστα όταν αποκαλύφθηκε το σύμφωνο Σοφούλη-Σκλάβαινα και προκάλεσε τις αντιδράσεις των αντιβενιζελικών και του Λαϊκού Κόμματος, ο Θ. Σοφούλης υποστήριξε ότι πρόκειται για ιδιαίτερη συμφωνία με το Δ. Γληνό, στον οποίο είχε προσωπική εκτίμηση.¹¹² Ακόμα και ο υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου, όπως μας πληροφορεί ο Ε. Κακούρος, θα ζητήσει τη συνεργασία του Δ. Γληνού μετά τη μεταστροφή του τελευταίου στον κομμουνισμό, αλλά πριν την ένταξή του στο ΚΚΕ. «*Ο Λάμπρας πήγε και βρήκε το Γληνό και του επρότεινε συνεργασία στο Γνωμοδοτικό Συμβούλιο. Άφησε δε να εννοηθεί ότι ο Παπανδρέου θα επεθύμει αυτή την ανάμειξη του Γληνού, αρκεί να κάνει ο Γληνός κάποια έτσι σαν δήλωση, πως τάχα δεν θα εφαρμόσει τις αρχές του στην εκπαίδευση κτλ*».¹¹³ Είναι ακριβώς η εποχή που οι διώξεις κατά των κομμουνιστών θα ενταθούν μετά την εφαρμογή του Ιδιώνυμου. Την ίδια εποχή, από την άλλη πλευρά οι δημοτικιστές θα στηρίζουν τις ελπίδες τους στο εκπαιδευτικό έργο των κυβερνήσεων του Ε. Βενιζέλου. Την αντίθεσή του με την αριστερή πορεία του Δ. Γληνού και τις εκπαιδευτικές του προτάσεις εκφράζει και ο Ε. Κακούρος στην ίδια επιστολή προς τον Α. Δελμούζο αντιδρώντας στη φημολογία περί συνεργασίας του Δ. Γληνού στο νεοσύστατο γνωμοδοτικό συμβούλιο: «*...εγώ αποκρούω τη συνεργασία του Γληνού γιατί το πρόγραμμα του Γληνού είναι άρνηση του προγράμματος των φιλελευθέρων*».¹¹⁴

Μέσα στη δεκαετία του 1940, ενώ ο κρατικός μηχανισμός θα εκκαθαριστεί από τα αριστερά στοιχεία, εκπρόσωποι του δημοτικισμού θα συνεχίσουν να βρίσκονται εντός των τειχών της αστικής δημοκρατίας (όπως για παράδειγμα ο Άμαντος, υπουργός παιδείας επί κυβέρνησης Πλαστήρα το 1945), έστω και αν οι θέσεις τους γίνονται περιθωριακές. Η εκπαίδευση θα επενδύσει στο φρονηματισμό που εξασφαλίζει η καθαρεύουσα.¹¹⁵

Βεβαίως και ο δημοτικισμός είχε τους αγωνιστές του που θαρρετά και ανοιχτά πρόβαλαν τις απόψεις τους και οι οποίοι εμπνέουν τους νέους της εποχής τους.¹¹⁶ Ο αριστερός Γ. Κορδάτος θα εκθειάσει τους επιστήμονες, που έκαναν το χρέος τους (όπως αναφέρει για τον Ελ. Γιαννίδη, το Φ. Φωτιάδη, το Δ. Γληνό, τον Α. Δελμούζο, τον ίδιο) και άλλους οι οποίοι έγραψαν τα έργα τους στη δημοτική. Αντίθετα, θα καυτηριάσει όσους είτε φοβούνται είτε βαριούνται να γράψουν στη δημοτική ή να μεταγράψουν τις εργασίες τους από την καθαρεύουσα στη δημοτική.¹¹⁷

Πέρα από το στενό κύκλο των διανοούμενων πρέπει να αναρωτηθούμε για τη σχέση της αριστεράς με το ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο και τις επιπτώσεις που έχει η διάδοση του μαρξισμού και οι νέοι πολιτικοί θεσμοί που επιδιώκουν να οικοδομήσουν τα αριστερά κόμματα με τις μάζες. Το οργανωτικό άπλωμα της αριστεράς μέσα σε λαϊκά στρώματα επιτρέπει ώστε τα στρώματα αυτά να

¹¹² Σπύρος Λιναρδάτος, *Πώς φτάσαμε στην 4η Αυγούστου* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1988), 199.

¹¹³ Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 3, Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Επιστολή 18, 9/04/1930.

¹¹⁴ Στο ίδιο,

¹¹⁵ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 82-83.

¹¹⁶ Για παράδειγμα, ο Στρ. Μυριβήλης γράφοντας για το πώς τον ενέπνευσαν οι αγώνες του Κ. Παλαμά σημειώνει: «*κι εμείς, νεοσώ της λογοτεχνίας, τον ακούγαμε και τον λατρεύαμε... γιατί ήταν ο πνευματικός οδηγός μας, ... και μαζί ο άφοβος αρχηγός για την εθνική γλωσσική επανάσταση, που ήταν τότες στην άψη της, δεύτερος και ισάποστολος ύστερα από το Σολωμό*». Στρατής Μυριβήλης, *Ο Παλαμάς στη ζωή μου. Αγνάντεμα*, τ. 1 (Αθήνα: Φέξης, 1963), 36.

¹¹⁷ Γιάννης Κορδάτος, *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973), 252.

αποκτήσουν πρόσβαση σε απαγορευμένες και αποκλεισμένες για αυτούς έως τότε σφαίρες έκφρασης: πολιτική, οργάνωση, οικονομία, επιστήμη, κομματική ζωή κτλ., πράγματα δηλαδή που για πρώτη φορά αγγίζουν πλατύτερες μάζες του ελληνικού λαού. Με αυτό τον τρόπο, η γλώσσα και η αριστερά είναι ένα ευρύτερο ζήτημα που ξεπερνά το στενό πλαίσιο της προσέγγισης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης, αλλά ταυτόχρονα το τέμνει. Το τέμνει ακριβώς γιατί κοινωνία και γλώσσα δεν μπορούν να διακριθούν και η αριστερά θα παρέμβει στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου δυναμικά, τόσο σε πνευματικό επίπεδο, σαν πνευματική πρόκληση, όσο και σαν κοινωνικό κίνημα. Παράλληλα, η ίδια η λογική των αριστερών δυνάμεων και σχημάτων (από τη Φεντερασιόν της Θεσσαλονίκης ως το κατοπινό ΚΚΕ και τις τροτσικιστικές μεσοπολεμικές ομάδες) ακολουθούν με συνέπεια μια πολιτική δημοσίευσης και διαπαιδαγώγησης των μελών και οπαδών τους.

Σε βαθύτερο επίπεδο ανάλυσης και εξήγησης του φαινομένου, η αριστερά θα συνδέσει το γλωσσικό ζήτημα με την ταξική ανάλυση της ελληνικής κοινωνίας. Το γεγονός αυτό δεν αφορά μόνο την ερμηνεία της αποτυχίας της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που ο Δ. Γληνός θα διαμορφώσει μετά το 1927 για να δώσει ένα νέο πρόγραμμα δράσης, αλλά θα αποτελέσει και σημείο κριτικής για όλους όσους θέλουν να διακρίνουν το δημοτικισμό σαν αυτόνομο κίνημα. Την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου ο Γ. Κορδάτος θα σημειώσει για το γεγονός αυτό ότι εκφράζει «ως ένα σημείο ζυμώσεις και ιδεολογικές κατευθύνσεις που υπάρχουν μέσα στους πολιτικοκοινωνικούς ανταγωνισμούς των τάξεων».¹¹⁸ Κατά το Γ. Κορδάτο, οι «παρεκκλίσεις» του Α. Δελμούζου και η στροφή του προς το νεοκαθαρευουσισμισμό, δηλαδή η ενίσχυση μέσα στο σχολείο του εθνικισμού και της θρησκείας «αντικαθρεφτίζουν τις ανησυχίες της αστικής τάξης μπροστά στα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα».¹¹⁹ Τελικά το γλωσσικό ζήτημα θα λυθεί μόνο από την εργατική τάξη.

Έτσι ο δημοτικισμός και η αριστερά αποτελούν δύο κινήματα διακριτά στη νεότερη ιστορία μας. Ο δημοτικισμός είναι ένα πνευματικό κατά βάση κίνημα (με κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις και συμπαράδηλούμενα), με προϊστορία που ανάγεται στο προκαπιταλιστικό παρελθόν, με τους δικούς του αγώνες και τις δικές του αντιθέσεις. Η αυγή του 20^{ου} αιώνα θα φέρει μια νέα αναμόχλευση του γλωσσικού ζητήματος που θα συναντήσει από τη μια πλευρά την πνευματική ανανέωση που αποζητούν ανερχόμενες δυνάμεις του ελληνικού αστισμού και εθνικισμού¹²⁰ και από την άλλη εμπνευσμένους παιδαγωγούς με σπουδές στη Γερμανία κυρίως και ανοιχτούς στις νέες ευρωπαϊκές ιδέες της εποχής. Έτσι, οι παιδαγωγοί μεταρρυθμιστές θα συνδυάσουν την ευρύτερη σκέψη και προσπάθεια της ανανέωσης του σχολείου με τον αγώνα για την επικράτηση της δημοτικής. Ως τότε η δημοτική θα έχει επικρατήσει στη σφαίρα της λογοτεχνικής παραγωγής. Με τους γλωσσοεκπαιδευτικούς αγώνες που μπορούμε να πούμε ότι αρχίζουν έμπρακτα από το παρθεναγωγείο του Βόλου και κορυφώνονται σε πρώτη φάση με την μεταρρύθμιση του 1917, η δημοτική θα επεκταθεί στη σφαίρα της εκπαίδευσης.¹²¹

¹¹⁸ Γιάννης Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1974), 243.

¹¹⁹ Στο ίδιο, 244.

¹²⁰ Άλλωστε η πρώτη δεκαετία του 20ου αιώνα χαρακτηρίζεται ως εποχή *sturm und drang* για την λογοτεχνική και πνευματική μας κίνηση. Πολίτης, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, 252.

¹²¹ Η επέκταση της δημοτικής στη σφαίρα της εκπαίδευσης με τη μεταρρύθμιση του 1917 απέχει πολύ από το να λύσει το πρόβλημα. Πέρα από τη συγγραφή αναγνωστικών στη δημοτική (τα οποία αντανάκλυσαν και ένα νέο παιδαγωγικό πνεύμα σε συνάφεια με την πραγματική ζωή και το περιβάλλον του παιδιού) η έκφραση της επιστημονικής παραγωγής και όλοι οι άλλοι επιστημονικοί κλάδοι κάνουν χρήση της καθαρεύουσας. Το πανεπιστήμιο και ο δημόσιος χώρος καταλαμβάνονται από την καθαρεύουσα. Το περίπλοκο αυτό ζήτημα δε θα μπορούσε να λυθεί στα στενά πλαίσια της

Φυσικά, η προσπάθεια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στις αρχές του αιώνα και οι αγώνες του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα τοποθετήσουν το γλωσσικό ζήτημα δίπλα στα εκπαιδευτικά ζητήματα. Η τοποθέτηση αυτή και συνακόλουθα οι εκπαιδευτικές προσπάθειες, οι στρατηγικές, οι τακτικές κινήσεις, οι επιλογές και οι συμβιβασμοί, θα επιφέρουν μια αλλαγή της γλωσσικής πρότασης και θα επηρεάζουν την οξύτητα των γλωσσικών θέσεων του Ομίλου σε σύγκριση με την προηγούμενη φάση του δημοτικισμού.¹²²

Μπορούμε να επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας και να δούμε πως η συνάντηση με την αριστερά θα επηρεάσει τα γλωσσοεκπαιδευτικά ζητήματα και τις γλωσσικές προτάσεις των αριστερών εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών. Η αναπάντεχη ανατροπή της μεταρρύθμισης, οι συνεχείς αλλαγές και ανακατατάξεις των δύο δεκαετιών του Μεσοπολέμου θα φέρουν τους δημοτικιστές παιδαγωγούς μεταρρυθμιστές σε αμηχανία. Το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο, με την κρίση που προκαλεί η κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας, αλλά και τις κοσμογονικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα στον υπόλοιπο κόσμο, θα δώσει χώρο για την αναζήτηση και πρόσληψη νέων ιδεών και ρευμάτων σκέψης, που θα οδηγήσει μερικούς από αυτούς προς τα αριστερά.¹²³ Η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η πορεία του Δ. Γληνού προς τα αριστερά, πρώτα με τον ολιγόζωο σοσιαλιστικό δημοτικισμό και λίγο αγνότερα με την ένταξή του στο ΚΚΕ, είναι ένα από τα σημεία όπου η προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η αριστερά θα αποκτήσουν έναν κοινό βηματισμό.¹²⁴ Για τον τρόπο που είδαν οι υπόλοιποι δημοτικιστές την αριστερή στροφή του Δ. Γληνού, χαρακτηριστικά είναι τα όσα λέει ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο: «*Σπίτι χτες μου είπε ο Γλ. πως θα γίνουν τώρα δύο δημοτικισμοί, ο κρατικός και ο (επαναστατικότερος) εξωκρατικός: ο δεύτερος όμως αυτός (εκπαιδευτικός, αν θέλης) δημοτικισμός θα διατηρεί τη δημοτική γλώσσα, μα δεν είναι ... ούτε σωστό να ονομάζεται δημοτικισμός. Καθώς με τη λέξη «εκπαιδ. μεταρρύθμιση» που με δική σου ανοχή, ο καθένας της έδινε το νόημα που ήθελε, έτσι και με το 'δημοτικισμό' αρχίζει να παραφουσκώνει με έννοιες η λέξη...*».¹²⁵ Φυσικά σημεία επαφής της αριστεράς με το δημοτικισμό και την εκπαίδευση δεν είναι μόνο η κίνηση του Δ. Γληνού. Θα δούμε επίσης τους αριστερούς λογοτέχνες και τους εκπαιδευτικούς που συναρμολογούν τις νεοπαγείς αριστερές τους θέσεις με το δημοτικισμό, αλλά και τα ίδια τα αριστερά κόμματα να καταθέτουν προτάσεις για την παιδεία ενταγμένες σε ένα ευρύτερο πολιτικό σχέδιο.

Πέρα από τα παραπάνω, γλώσσα και κοινωνία είναι δύο έννοιες αδιαχώριστες. Η γλώσσα είναι μια μορφή κοινωνικής πράξης που παίζει σημαντικό ρόλο στην ίδια την αντίληψη της πραγματικότητας, η ομιλία και η γραφή είναι επίσης κοινωνικά και πολιτισμικά καθορισμένες. Από την άλλη, η κοινωνία συνδέεται

εκπαίδευσης (όταν μάλιστα έχει προηγηθεί ο συμβιβασμός του 1911 που κατοχυρώνει την καθαρεύουσα στο σύνταγμα) καθώς το έργο της ενδογλωσσικής μετάφρασης πρώτα προσκρούει στο σύνταγμα της χώρας και επίσης, ακόμα και αν υπήρχε η πολιτική βούληση, θα απαιτούσε συστηματικό έργο σε πολλές σφαίρες και κάποιο βάθος χρόνου για να πραγματοποιηθεί.

¹²² Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 38-49.

¹²³ Roderick Beaton, *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα* (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2015), 261-337.

¹²⁴ Γενικότερα οι προσπάθειες του Δ. Γληνού και της αριστεράς ευρύτερα την περίοδο του Μεσοπολέμου μπορούν να ενταχθούν στο γενικότερο σύνολο των ιδεών του εκσυγχρονισμού που διαπερνούν τη σκέψη της εποχής. Αλέξανδρος-Ανδρέας Κύρτσος, *Κοινωνιολογική σκέψη και εκσυγχρονιστικές ιδεολογίες στον ελληνικό μεσοπόλεμο* (Αθήνα: Νήσος, 1996).

¹²⁵ Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 44, χ.χ. Βλ. επίσης: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 614-619.

αναπόσπαστα με τη γλώσσα από τη στιγμή που η γλώσσα αποτελεί βασικό τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων. Ο τρόπος της ομιλίας αποκαλύπτει πολιτισμικές και κοινωνικές αξίες και καμιά χρήση της γλώσσας δε συμβαίνει στο ιστορικό κενό. Μια μελέτη της γλώσσας λοιπόν που θα αγνοούσε το κοινωνικό συγκείμενο είναι εξ ορισμού περιορισμένη.¹²⁶

Τα παραπάνω σημαίνουν τη σύνδεση των δύο φαινομένων και με έναν άλλο ουσιαστικό τρόπο. Η αριστερά ως νέο κοινωνικό φαινόμενο, ποιοτικά διαφορετικό από τα προϋπάρχοντα ελληνικά κόμματα,¹²⁷ απλώνει τη χρήση της γλώσσας (γραπτής και προφορικής) σε νέες κατευθύνσεις, επιζητά νέες εννοιολογήσεις. Ακριβώς αυτό το ξεκαθάρισμα εννοιών φαίνεται σε μία σημείωση του Δ. Γληνού σε επιστολόχαρτο με το λογότυπο «Παιδαγωγική Ακαδημία, Γραφείο Διευθυντού», όπου γράφει: «*Είναι τέσσερις έννοιες που πρέπει να ξεκαθαριστούν γενικά και αναμεταξύ τους: - Σοσιαλισμός ή κοινωνισμός, - Κομμουνισμός, - Μπολσεβικισμός, - Σοβιετισμός. Στη Ρωσία έχουμε Α. Πολιτικός: 1) Δικτατορία του προλεταριάτου, 2) σοβιετισμός. Β) Κοινωνικός... Γ) Οικονομικός... Δ) Εκπαιδευτικός...*».¹²⁸ Αυτή η αναγκαία εννοιολογική διασάφηση φαίνεται και από το γεγονός ότι ο Ριζοσπάστης, την περίοδο πριν τη δημιουργία του ΣΕΚΕ και κατά τη διάρκεια της ρωσικής επανάστασης των μπολσεβίκων, θα παρουσιάζει την άγνωστη έως τότε ρωσική σοσιαλδημοκρατία και τους μπολσεβίκους μέσα από έννοιες όπως μπολσεβισμός, μπολσεβιστής, σοβιετισμός, σοβιετιστής.¹²⁹ Όπως προχωρά ο 20^{ος} αιώνας, θα λαμβάνει χώρα και η εννοιολογική αποκρυστάλλωση της αριστεράς, καθώς το 19^ο αιώνα η εννοιολογική της κοινωνικής κριτικής παραμένει δέσμια δύο αλληλοσυναρτώμενων κεντρικών παραμέτρων, αφενός της αργοπορημένης εδραίωσης της ταξικής αντίληψης και αφετέρου του κυρίαρχου λόγου περί της εθνικής αποκατάστασης.¹³⁰ Το 19^ο αιώνα άλλωστε, όπως σημειώνει ο Π. Νούτσος πλειάδα σοσιαλιστών θα παρακάμψει το δημοτικισμό κάνοντας χρήση της καθαρεύουσας στα γραφτά της.¹³¹ Κανείς βέβαια δεν αρνείται ότι η γλώσσα διαμορφώνεται και αλλάζει με την αλλαγή των συνθηκών και των ιδεών. Επειδή το 19ο αιώνα στην Ελλάδα οι άνθρωποι είχαν κύρια απασχόληση τη γεωργία, δικαιολογείται να υπάρχουν πολλές κατασημάνσεις για έννοιες π.χ. ζώων (κατσίκια, τραγί, αίγα, γίδα κτλ). Δεν είχαν όμως λόγο να γνωρίζουν έννοιες, όπως προένταση, βρογχοεκτασία, σύμπλοκο κτλ, διαπίστωση που ισχύει τόσο για τη σφαίρα της παραγωγής, όσο και της οικονομίας βέβαια.¹³²

Το εγχείρημα αυτό φαίνεται να πραγματοποιεί και ο Δ. Γληνός μέσα από το περιοδικό *Αναγέννηση*, όπου συμβάλλει στην αποκρυστάλλωση της επιστημονικής δημοτικής και προσφέρει καινούργιο επιστημονικό προβληματισμό σε μια γλώσσα που χρησιμοποιείται με προσεκτική ακριβολογία και συγχρόνως είναι προσιτή στο μη

¹²⁶ Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001), 11.

¹²⁷ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 36.

¹²⁸ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Θ53, Ξεκαθάρισμα εννοιών [Δημήτρη Γληνού]. Η σημείωση γίνεται μάλλον το 1925, δηλαδή σε μια εποχή που ο Δ. Γληνός δεν έχει κάνει ακόμα την οριστική μεταστροφή του προς τα αριστερά. Πιστεύουμε ότι είναι ενδεικτική των αναζητήσεών του και των εννοιολογικών αποσαφηνίσεων, που διερευνά, κάνοντας ακόμα χρήση εννοιών του παρελθόντος (κοινωνισμός) και αναφερόμενος στο «σοβιετισμό». Άλλωστε, έχει αφήσει κενά τα σημεία που περιγράφουν την οικονομική, κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα της Ρωσίας, όπως γράφει τότε και όχι «Ρουσίας», όπως θα γράφει λίγα χρόνια αργότερα.

¹²⁹ Βλ. ενδεικτικά: Ευάγγελος Παπαναστασίου, «Γύρω στη ρωσική επανάσταση. Ο Λένιν και οι ιδέαι του», *Ριζοσπάστης*, 16/05/1919, 1 και 17/05/1919, 1.

¹³⁰ Βίκυ Καραφουλίδου, *Η γλώσσα του σοσιαλισμού. Ταξική προοπτική και εθνική ιδεολογία στον ελληνικό 19ο αιώνα* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011), 26.

¹³¹ Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 2, μέρος 1^ο, 35.

¹³² Θανάσης Αθανασόπουλος-Καλόμαλος, «Μια λειτουργική προσέγγιση στο γλωσσικό ζήτημα», *Τετράδια πολιτικού διαλόγου έρευνας και κριτικής*, τχ. 47 (2002-2003): 56-64.

ειδικό, στο στερημένο από μόρφωση αναγνώστη.¹³³ Προφανής στόχος του είναι η πλατιά διαπαιδαγώγηση του λαού, ο οποίος καλείται να δράσει σαν πολιτικό υποκείμενο.

Με βάση τα παραπάνω σημεία, αν επεκτείνουμε τον προβληματισμό μας προς τη σφαίρα της εκπαίδευσης, μπορούμε να σημειώσουμε ότι η γλώσσα ως όργανο συντήρησης, αναπαραγωγής και αλλαγής των κοινωνικών δομών επηρεάζεται από τις κοινωνικές μεταβολές στις οποίες παίζει κυρίαρχο ρόλο, είτε ως εργαλείο άσκησης ελέγχου είτε ως εργαλείο χειραφέτησης. Έτσι, η διαλεκτική σχέση μεταξύ γλώσσας-κοινωνίας-εκπαίδευσης μπορεί να ιδωθεί μέσα από την άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής και ιδιαίτερα σε θέματα γλωσσικού προγραμματισμού όπου οι αποφάσεις ή τα αιτήματα για την εκπαιδευτική πολιτική, συνδέονται με τις ιδεολογικές και τις πολιτικές του κράτους και των πολιτικών και κοινωνικών δυνάμεων. Με την έννοια αυτή, η γλώσσα αντανακλά και διαμορφώνει την κοινωνία στην οποία ομιλείται, με την εκπαίδευση όλων των μορφών να παίζει κυρίαρχο ρόλο.¹³⁴

Έτσι, οι αποφάσεις του κράτους διαμορφώνονται κάτω από την επενέργεια αντιθετικών κοινωνικών δυνάμεων και συμφερόντων. Οι δυνάμεις αυτές εκδηλώνονται με τη μορφή ταξικών ή ενδοταξικών αντιθέσεων.¹³⁵ Η παρέμβαση λοιπόν της αριστεράς σημαίνει την πολλαπλή παρουσία στη σφαίρα των εκπαιδευτικών μηχανισμών (σωματεία διδασκόντων, οργανώσεις μαθητών και φοιτητών, λόγος εκπαιδευτικών διανοούμενων, επίσημα κομματικά προγράμματα που ενδεχομένως επηρεάζουν τους πολίτες ως γονείς μαθητών κτλ.). Ειδικά για την αριστερά που επιδιώκει να οικοδομήσει ένα αντι-κράτος, να εκτοπίσει από τη θέση του και να υπερβεί το αστικό κράτος (άλλο πώς το πραγματώνει αυτό) είναι ένα ερώτημα να διαπιστώσουμε τι εν δυνάμει διοικητική γλώσσα σχηματίζει (μέσα στον οργανωτικό της ιστό), αλλά και την πολιτιστική παραγωγή που αυθόρμητα ή οργανωμένα τα ερεθίσματα της νέας ιδεολογίας γεννούν. Ας θυμηθούμε το έργο του Κ. Βάρναλη ή του Π. Πικρού, του Γ. Ρίτσου, του Μ. Αναγνωστάκη ή του ακόμα πιο «αιρετικού» Α. Αλεξάνδρου.

Σημείο σύμπτωσης των δύο κινημάτων, είναι και κάτι άλλο: η διατύπωση της αλήθειας. Η διατύπωση της ταξικής αλήθειας για το ΚΚΕ και την αριστερά ή της αλήθειας στο πλαίσιο ενός δημόσιου χώρου διαλόγου για τους φιλελεύθερους, έρχεται να βρει ένα από τα βασικά επιχειρήματα του δημοτικισμού. Όπως παραστατικά σημειώνει ο Κ. Σωτηρίου: «*Σοσιαλισμός και καθαρεύουσα είναι δυο πράγματα που δεν συμβιβάζονται. Μα αυτό δεν σημαίνει πως η δημοτική γλώσσα είναι στη χώρα μας γνώρισμα του κομμουνισμού*».¹³⁶ Η αλήθεια μπορεί να διατυπωθεί μόνο στη δημοτική. Καθώς η καθαρεύουσα δεν λειτουργεί ως γλώσσα της αλήθειας.¹³⁷

¹³³ Άννα Φραγκουδάκη, «Ο Γληνός και η παιδεία», στο Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος (Αθήνα: Gutenberg, 1983), 81.

¹³⁴ Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία*, 12-13.

¹³⁵ Σύμφωνα με το Ν. Πουλιαντζά δεν μπορεί να υπάρχει μια κυρίαρχη τάξη σε σχέση με το κράτος, αλλά κυρίαρχες τάξεις ή μερίδες. Οι ορισμένες τάξεις ή ταξικές μερίδες συγκροτούνται σε «συνασπισμό εξουσίας». Ο συνασπισμός εξουσίας αποτελεί μια αντιφατική ενότητα τάξεων και μερίδων πολιτικά κυρίαρχων υπό την αιγίδα της ηγεμονικής μερίδας. Στο επίπεδο αυτό, η ταξική πάλη, ο ανταγωνισμός των συμφερόντων μεταξύ αυτών των κοινωνικών δυνάμεων, παραμένουν μόνιμα σε αυτό το μπλοκ, κρατώντας τον ειδικό ανταγωνιστικό χαρακτήρα τους. Πουλιαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. 2, 78-85. Βλ. επίσης: του ίδιου, *Για τον Γκράμσι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μτφρ. Τάκης Καφετζής (Αθήνα: Πολύτυπο, 1982), 72-73.

¹³⁶ Κώστας Σωτηρίου, «Γλώσσα και Παιδεία», Ανάτυπο από το περ. *Επιθεώρηση Τέχνης* (1963), 13.

¹³⁷ Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, 94. Βλ. επίσης: Αλέξανδρος Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 201-215. Για την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας μόνο με τη χρήση της δημοτικής, βλ.: Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 119-125.

Όπως εύστοχα και διεισδυτικά παρατηρεί ο Εμ. Κριαράς «Ο μεγάλος Γάλλος γλωσσολόγος Antoine Meillet μιλώντας άλλοτε για την καθαρεύουσα στο τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου του *Histoire de la langue grecque* παρατηρούσε ότι μια τέτοια γλώσσα είναι βέβαια αγαπητή στους νέους πολιτευτές και τους δημοσιογράφους. Πρόσθετε μάλιστα και τα εξής 'στην Ευρώπη όπου οι γραπτές γλώσσες δεν έχουν τεχνητό χαρακτήρα και στο σύνολο τους συμπορεύονται με τις γλώσσες που είναι στην τρεχούμενη χρήση, οι πολιτικοί και οι ρήτορες μεταχειρίζονται (ο καθένας το γνωρίζει) την πιο αφηρημένη γλώσσα και προθυμότατα γυρεύουν εκφραστικούς όρους λογιοτατιστικούς, γιατί εκείνοι κρύβουν καλύτερα τα πράγματα'». ¹³⁸

Αν θέλουμε να προσεγγίσουμε τον τρόπο με τον οποίο ο δημοτικισμός, οι προσπάθειες για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ο αριστερός εκπαιδευτικός στοχασμός προσπάθησαν να παρέμβουν στην ελληνική κοινωνία θα διαπιστώσουμε με ευδιάκριτο τρόπο τις διαφορές τους. Τα οργανωτικά σχήματα και οι μορφές παρέμβασης που θα ακολουθήσουν οι εκπρόσωποι της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης σε σχέση με τους αριστερούς επίσης διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό. Βεβαίως μέσα στο χρόνο οι μορφές αυτές αλλάζουν, καθώς μεταβάλλονται τόσο η στάση του κράτους έναντι της παιδείας, όσο και η συγκρότηση και οι αντιλήψεις της αριστεράς γενικά και του ΚΚΕ ιδιαίτερα. Θα δούμε πως συγκροτείται ο αριστερός εκπαιδευτικός λόγος και πως συναρθρώνεται σε ένα συνολικότερο πρόταγμα αλλαγής της ελληνικής κοινωνίας, όταν στρέψουμε την προσοχή μας προς τη διερεύνηση της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης. Από την άποψη του δημοτικιστικού κινήματος γενικά και των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών ειδικότερα, τα μέσα για την επίτευξη του σκοπού διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό σε σχέση με τις αριστερές εκπαιδευτικές προτάσεις, τα μέσα του αγώνα και τους στόχους. Ενδιαφέρον είναι αυτό που παρατηρεί ο Α. Δημαράς για τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες και γενικότερα την εκπαιδευτική μας ιστορία, που χαρακτηρίζεται από επαναλήψεις, οι οποίες ακολουθούν τις ακυρωμένες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες. ¹³⁹

Την εποχή του Γ. Ψυχάρη η ίδια η δημοσίευση, αυτή η ίδια συγγραφική δραστηριότητα και προσπάθεια να διατυπωθεί ένας λόγος με βάση τη ζωντανή ομιλούμενη γλώσσα του λαού, απετέλεσε το κέντρο του αγώνα, την επαναστατική πράξη που ακύρωνε την καθαρεύουσα. ¹⁴⁰ Αυτό δείχνει και η ιστορία του γλωσσικού ζητήματος ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, καθώς η εκτόπιση της καθαρεύουσας λαμβάνει χώρα μέσα από την καλλιτεχνική πράξη των Ελλήνων λογοτεχνών, αλλά και μέσα από το δημόσιο διάλογο για γλωσσολογικά και φιλολογικά ζητήματα.

Με την αυγή του 20^{ου} αιώνα, η συνολικότερη αφύπνιση του ελληνικού εθνικισμού και του αιτήματος για τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας θα φέρει στο προσκήνιο δυναμικές προσπάθειες που θα επιδιώκουν την ανανέωση και

¹³⁸ Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 292.

¹³⁹ Αλέξης Δημαράς επιμ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 2 (1895-1967) (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998), νβ' -νγ'.

¹⁴⁰ Μέσα στη νεανική τους ορμή με τη συγγραφή ποιημάτων θα ασχοληθούν τόσο ο Δ. Γληνός όσο και ο Α. Δελμούζος. Βλ. ενδεικτικά: Δημήτρης Γληνός, «Νεανικές ποιητικές συλλογές», στο: *Απαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 5-13. Τα ποιήματα αυτά είναι γραμμένα γύρω στα 1900 τότε στη δημοτική και τότε στην καθαρεύουσα. Επιπλέον, συχνά ο νεαρός Φ. Πολίτης από την Αθήνα παρακαλεί τον Α. Δελμούζο, που βρίσκεται στη Γερμανία για σπουδές, να του επιτρέψει να δημοσιεύσει στην *Ηγησώ* κάποια από τα ποιήματα του Α. Δελμούζου. Ο Α. Δελμούζος αρνείται σταθερά λέγοντας ότι δεν είναι ποιητής. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 11, Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Επιστολή 10, 26/07/1907.

την λύση των άλυτων προβλημάτων των παρελθόντος.¹⁴¹ Το γλωσσικό σε αυτό το πλαίσιο παραμένει πρόβλημα εθνικό, πρόβλημα του οποίου η λύση δεν θα αμφισβητήσει βαθύτερες παραδοχές του ελληνικού εθνικισμού και κατ' επέκταση αυτή την ίδια τη συγκρότηση της ελληνικής κοινωνίας και πολιτείας. Άλλωστε, ο αλυτρωτισμός, όπως αναφέραμε και παραπάνω, θα είναι κάτι που δε θα αφήνει αδιάφορους προς τα εθνικά κηρύγματα τους πρώτους Έλληνες σοσιαλιστές. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά η Β. Καραφουλίδου για το πρώιμο σοσιαλιστικό κίνημα στη χώρα μας «η καταγγελία του ταξικού εχθρού στην πλειονότητα των σοσιαλιστικών εγγραφών, γίνεται ουσιαστικά εντός του αστικού πλαισίου... το κυρίαρχο εθνικό ιδίωμα δεν υπονομευόταν στην πράξη, καθώς στη συντριπτική πλειονότητά της, η σοσιαλιστική κριτική αναζητούσε τους ενόχους για τη διαρκή ματαίωση των εθνικών ονείρων, στον ίδιο ακριβώς βαθμό με κάθε άλλη εκδοχή δημόσιου λόγου».¹⁴² Στην περίπτωση του βενιζελισμού, μάλιστα, οι εκπρόσωποι της μεταρρύθμισης, που θα συγκεντρωθούν στον Εκπαιδευτικό Όμιλο, θα νιώσουν ότι αρχίζει να υλοποιείται το όραμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ανεξάρτητα από τις όποιες σοσιαλιστικές τους αναζητήσεις.

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

Δημοτικιστές και προοδευτικοί παιδαγωγοί θα συσπειρωθούν γύρω από έντυπα που εκφράζουν τις ιδέες τους. Παράδειγμα αποτελεί το περιοδικό *Νουμάς*. Στην περίπτωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην Ελλάδα -γιατί ο δημοτικισμός στις παροικίες του ελληνισμού δεν μπορεί με ευθύ τρόπο να συνδυαστεί με πολιτικές δυνάμεις-, ο ανερχόμενος βενιζελισμός της δεκαετίας του 1910, και αργότερα οι βενιζελογενείς δυνάμεις και η βενιζελική παράταξη θα αποτελέσει σημείο αναφοράς για τη στοχοθεσία των δημοτικιστών παιδαγωγών, που θα οικοδομήσουν τη στρατηγική τους σε αναφορά με αυτόν τον πολιτικό χώρο. Η στρατηγική αυτή θα αφορά πλέον τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό και θα συνδυαστεί με μια ευρύτερη προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι κατηγορίες του Γ. Ψυχάρη για συμβιβασμό, πηγάζουν από αυτήν ακριβώς την ανάγκη των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών να συγχρονιστούν με τον πολιτικό βραχίονα και τα όρια του Φιλελεύθερου Κόμματος. Έτσι, η γλωσσική πρότασή τους είναι υποκειμένη, όχι στους αυστηρούς νόμους της εξέλιξης, όπως τους είδε ο θετικιστής Saussure,¹⁴³ αλλά στις ανάγκες του σχολείου, όπως αυτό λειτουργεί στην ελληνική κοινωνία και την ανάγκη επίτευξης του εφικτού μέσα στο πλαίσιο που τους παρέχει η πολιτική κατάσταση της χώρας.

Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι το γεγονός ότι οι σχέσεις δημοτικιστών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και πολιτικού κόμματος παραμένουν σε σημαντικό

¹⁴¹ Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 362-371. Στο σημείο αυτό του έργου του ο συγγραφέας υπογραμμίζει τη μετατόπιση της στάσης της μεταπρατικής αστικής τάξης από την αναμονή στον επεκτατισμό και τη χρηματοδότηση της ελληνικής πολεμικής μηχανής.

¹⁴² Καραφουλίδου, *Η γλώσσα του σοσιαλισμού*, 357.

¹⁴³ Στην παράδοση του θετικισμού εντάσσεται και ο Γ. Ψυχάρης, ο οποίος ως επιστήμονας είναι βαθύτατα επηρεασμένος από τους μεγάλους θετικιστές διανοητές του δεύτερου μισού του περασμένου αιώνα, όπως το Renan και τον Taine. Στο ζήτημα της γλώσσας τον κυβερνά η ιδέα του φυσικού νόμου, πράγμα που τον οδηγεί σε γλωσσικές ακρότητες, καθώς οι νόμοι της γλωσσικής αλλαγής γίνονται αντιληπτοί ως απόλυτοι. Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 178-179.

βαθμό εξωτερικές και ασυντόνιστες. Μπορεί ο βενιζελισμός να ασκεί μια ευρύτερη γοητεία (σε δημοτικιστές αλλά και πολλούς αριστερούς) και να υπάρχει επικοινωνία και αμοιβαία εκτίμηση και σύμπνοια απόψεων, αλλά δεν υπάρχει πολιτική ταύτιση και εσωτερική οργανωτική σχέση των δυνάμεων που συμπαρατάσσονται με τον ανερχόμενο βενιζελισμό και επιζητούν τον εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας.

Την εποχή αυτή θα δημιουργηθούν και τα δύο μεγάλα στρατόπεδα, που θα χαρακτηρίσουν την πολιτική ζωή της χώρας όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου: οι βενιζελικοί και οι αντιβενιζελικοί. Από την άποψη της προπαγάνδας, οι αντιβενιζελικές κατηγορίες που διατυπώθηκαν στρέφονταν κατά της πλουτοκρατίας, του βενιζελικού αριβισμού, του νέου ήθους που εκπροσωπούν οι φιλελεύθεροι και το οποίο απειλεί το έθνος, αλλά και κατά του μαλλιαρισμού και της πολιτικής ένωσης των Κοινωνιολόγων.¹⁴⁴ Πολύ βαθύτερα, η ίδια η δομή της εθνικής ιδεολογίας, που νωρίτερα έδρεψε τους καρπούς των Βαλκανικών Πολέμων, είχε οδηγήσει στη συγκρότηση του στρατού, ως μαζικής δομής, αλλά ταυτόχρονα και στη συγκέντρωση των κέντρων λήψης των αποφάσεων στα χέρια λίγων υπεύθυνων κρατικών οργάνων. Η αντίφαση, όπως σημειώνεται της μαζικής κινητοποίησης για τον πόλεμο και του περιορισμού του αυθόρμητου στοιχείου των μαζών ώστε οι πολιτικές και στρατιωτικές αποφάσεις να λαμβάνονται στην κορυφή, μπορούσε να λυθεί με την επίκληση του κινδύνου εξωτερικού εχθρού και την καλλιέργεια των εθνικών παθών. Όμως, την περίοδο του διχασμού η κινδυνολογία αυτή στράφηκε όχι μόνο στον εξωτερικό εχθρό, αλλά και στον εσωτερικό του συμπαραστάτη, τον Ελ. Βενιζέλο σαν όργανο των Άγγλων ή τον Κωνσταντίνο σαν όργανο των Γερμανών. Το παραπάνω γεγονός ερμηνεύει τις ακραίες εκδηλώσεις που έλαβε ο εθνικός διχασμός.¹⁴⁵ Ας μην ξεχνάμε ότι μέσα σε αυτό το κλίμα έλαβε χώρα η μεταρρυθμιστική προσπάθεια, που εύκολα θεωρήθηκε από τους αντιβενιζελικούς ως καθαρά βενιζελική και άρα εχθρική ενέργεια. Παρά το γεγονός αυτό, οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές το Μεσοπόλεμο, όταν δέχτηκαν την πνευματική πρόκληση της αριστεράς θα διακηρύξουν πως η πολιτική και το σχολείο πρέπει να διακρίνονται. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Α. Φραγκουδάκη «όλοι περίπου οι δημοτικιστές θα θεωρήσουν το 'δαίμονα της πολιτικής' υπεύθυνο της ήττας. Ο Μάρκος Τσιριμώκος θα αποκαλέσει τη μεταρρύθμιση του 1917 'επιπόλαιη πράξη' που οφείλεται στην τόλμη και στη βιασύνη ενός ανθρώπου του Δ. Γληνού. Και ο Μανόλης Τριανταφυλλίδης, μολονότι οξυδερκέστερος σε σχέση με την απόδοση ευθύνης για την ήττα αποκλειστικά και προσωπικά στο Γληνό, ωστόσο και αυτός μέμφεται τελικά την πολιτική και γράφει ότι είναι 'κρίμα' που η δημοτική γλώσσα καθιερώθηκε από μια επαναστατική κυβέρνηση, και έτσι 'τατίστηκε ο δημοτικισμός εντελώς ανιστόρητα με το βενιζελισμό' βλέποντας την υπόθεση».¹⁴⁶ Στην ίδια κατεύθυνση και ο Μ. Κουντουράς θα εκφράσει την αποστροφή του προς την πολιτική και τα κόμματα θεωρώντας τα ως αιτία του «εκπαιδευτικού ξεχαρβάλωματος».¹⁴⁷

Η βασανιστική πορεία οικοδόμησης του ΚΚΕ και η γραμμή του πανφασισμού της δεκαετίας του 1920, θα έχει ως αποτέλεσμα να απομακρύνονται από το κόμμα και πολλοί ενδεχόμενοι σύμμαχοι, όπως για παράδειγμα και ο ίδιος ο Δ. Γληνός, όταν επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην *Αναγέννηση*. Η ίδια η δομή του κόμματος όμως (όπως και των υπόλοιπων αριστερών οργανώσεων) θα επιβάλει έναν εσωτερικό δεσμό μεταξύ των διαφόρων τμημάτων του και την ανάγκη για ενιαία

¹⁴⁴ Θανάσης Μποχώτης, «Εξωτερική Πολιτική». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999), 92.

¹⁴⁵ Στο ίδιο, 95.

¹⁴⁶ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 41.

¹⁴⁷ Μίλτος Κουντουράς, «Το Εκπαιδευτικό Ξεχαρβάλωμα», στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμ. Αλέξης Δημαράς, τ. 1 (Αθήνα: Γνώση, 1985), 26-28.

στάση των μελών του με σκοπό την προπαγάνδισή του πολιτικού του προγράμματος. Το γεγονός αυτό θα επιτρέψει ώστε η πολιτική του κόμματος να εκφράζεται με περισσότερο ενιαίο τρόπο, περιφρουρώντας την ενότητα μέσα και από μια πολιτική αποκλεισμών και διωγμών. Έτσι, οποιεσδήποτε θέσεις αφορούν την καθημερινή πολιτική πάλη, τις διακηρύξεις, τους στόχους, άρα και τη γλώσσα και την παιδεία εκφράζοντας στο πλαίσιο των κομμουνιστικών κομμάτων με πολύ περισσότερο ενιαίο τρόπο σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κόμματα. Η περίοδος του 1940 με την οικοδόμηση μαζικών εθνικοαπελευθερωτικών μετώπων δεν διαλύει τη συμπαγή μάζα των κομμουνιστών, αλλά επιβάλλει τη συνδιαλλαγή με τις υπόλοιπες μετωπικές δυνάμεις.

Στη δεκαετία του 1920 επέρχεται και η κάμψη του δημοτικιστικού κινήματος. Από τη μια θα υπάρξει αποσυσπείρωση των δημοτικιστών, ενώ από την άλλη ο κινητήριο μοχλός της μεταρρύθμισης, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, αποδυναμώνεται μέχρι που παύει να λειτουργεί. Οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι εισπράττουν αρνητικά τα συνεχή κύματα των αντιμεταρρυθμίσεων και την καταστολή και σταδιακά περιορίζονται στα καθαρά φιλολογικά και γλωσσολογικά τους καθήκοντα. Ακόμη και οι πιο δραστήριοι, όπως ο Μ. Τριανταφυλλίδης και λίγο αργότερα ο Ε. Παπανούτσος, θα προτιμήσουν την ευκαιριακή συνεργασία με τους επίσημους κρατικούς θεσμούς από τη δημιουργία οργανωμένων ομάδων πίεσης ή τη συμμετοχή τους σε αυτές. Ταυτόχρονα, η δυναμική άνοδος και παρουσία της κομμουνιστικής αριστεράς κατά τη δεκαετία του 1930, θα αλλάξει το χαρακτήρα του γλωσσικού. Το νέο πολιτικό ρεύμα θα υιοθετήσει, ήδη από τη δεκαετία του 1920, την ψυχάρικη εκδοχή της δημοτικής και το ΚΚΕ θα αποτελέσει τη σοβαρότερη ομάδα πίεσης που ανάμεσα στους στόχους της θα θέσει την επιβολή και επικράτηση της δημοτικής.¹⁴⁸

Από την άλλη πλευρά, το διάστημα της κυβέρνησης Παπαναστασίου (1924) θα σημειωθεί η πρώτη ξεκάθαρη αντίθεση μεταξύ ΚΚΕ και Εκπαιδευτικού Ομίλου με αφορμή τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια που καταθέτει η τότε κυβέρνηση. Την ίδια εποχή ο Γ. Κορδάτος θα γράψει στην 1^η έκδοση του βιβλίου του «Η κοινωνική σημασία της Ελληνικής Επανάστασης του 1821» (Γεώργ. Βασιλείου, Αθήνα 1924), όπου συναντάμε την πρώτη συγκεκριμένη επίθεση κατά του Α. Δελμούζου, αμφισβητώντας το «σοσιαλισμό» του τελευταίου. Η συζυγία μεταξύ σοσιαλισμού και δημοτικισμού κάτω από την πνευματική ηγεμονία των δυνάμεων που συμπεριέλαβε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος φτάνει στα όριά του, καθώς το κέντρο βάρους μετατίθεται τώρα από τους γλωσσικούς αγώνες στην ταξική πάλη.¹⁴⁹

Ο δημοτικισμός, ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και η αριστερά αποτελούν διακριτά κινήματα, με διαφορετικό περιεχόμενο και διαφορετική υφή και πορεία. Οπωσδήποτε τέμνονται χωρίς όμως να ταυτιστούν σε καμιά περίπτωση. Ταύτιση απόλυτη των κινήματων προήλθε από τους πολέμιούς τους, οι οποίοι διατύπωναν τις κατηγορίες κατά των αντιπάλων τους μπλέκοντας στο λόγο τους το μαλλιαρισμό και τον κομμουνισμό. Ο δημοτικισμός τουλάχιστον τυπικά θα πραγματοποιήσει τους στόχους του μόλις το 1976, με την αναγνώριση της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους. Λίγο νωρίτερα θα γίνει και η πολιτική αποκατάσταση του ΚΚΕ μέσα σε μια ευρύτερη συγκυρία κατά την οποία το μετεμφυλιακό κράτος έχει χάσει κάθε νομιμοποίηση και η διάσωση του αστικού καθεστώτος στη χώρα απαιτεί μια νέα «περισσότερο ανοιχτόμυαλη» δημοκρατική πορεία. Το πρόβλημα της καλλιέργειας της δημοτικής συνεχίζει να αποτελεί ένα ζήτημα για την ελληνική

¹⁴⁸ Πέτρος Διατσέντος, «Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Το γλωσσικό ζήτημα», http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_12/ (Ημερομηνία πρόσβασης 8/07/2018).

¹⁴⁹ Νούτσος, *Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία*, 160-161.

κοινωνία. Η αλήθεια είναι ωστόσο ότι τα ειδικά προβλήματα της καλλιέργειας της δημοτικής έγιναν αντικείμενο απασχόλησης μόνο εξειδικευμένων επιστημόνων με το πέρασμα του χρόνου και έπαψαν να απασχολούν ευρύτερα την ελληνική κοινωνία.¹⁵⁰

Από την άλλη, το «γλωσσικό ζήτημα» εν μέρει μόνο «καλύπτει» το πρόβλημα της γλωσσικής διδασκαλίας των μαθητών την περίοδο που εξετάζουμε. Τα νεοελληνικά ιδιώματα είναι ακόμα ζωντανά στην αγροτική Ελλάδα, ενώ πλήθος μαθητών έχουν διαφορετική από την ελληνική μητρική γλώσσα.¹⁵¹ Ο σεβασμός των μειονοτήτων φαίνεται να υποχωρεί σε πολλές περιπτώσεις κάτω από το βάρος ενός λόγου που προβάλλει την εθνική ενότητα και την ανάγκη ομογενοποίησης των πληθυσμών, ενώ αντιλαμβάνεται τον άλλο σαν απειλή. Η αριστερά (με αντιφάσεις και διακυμάνσεις) θα προσπαθήσει να θέσει σε επίπεδο αρχών τουλάχιστον, ένα διαφορετικό πλαίσιο για το μειονοτικό φαινόμενο (και αυτό πάλι υποκείμενο σε ευρύτερους σχεδιασμούς της Κομμουνιστικής Διεθνούς), που στρέφεται κυρίως γύρω από την περίπτωση των Σλαβομακεδόνων και της γλώσσας τους. Και σε αυτή την περίπτωση όμως δε θα συναντήσουμε ένα συστηματικό παιδαγωγικό έργο (άλλωστε και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο δεν βοηθούν και δεν ευνοούν), που να αφορά τους αλλόγλωσσους μαθητές και τη συστηματική ενασχόληση με τα γλωσσικά τους προβλήματα.

1.5. Γλώσσα, παιδεία και επιστήμη

Η δημοτική άρχισε να καλλιεργείται, κατέκτησε το χώρο της λογοτεχνίας και επεκτάθηκε στην εκπαίδευση. Η αλλαγή εφαρμόστηκε μόνο στη στοιχειώδη με το μεταρρυθμιστικό έργο της δεκαετίας του 1910 και έγιναν προσπάθειες να εισαχθεί και στη μέση εκπαίδευση την περίοδο των κυβερνήσεων Ελ. Βενιζέλου από το 1928 και μετά.¹⁵² Χρειάζόταν όμως ακόμα δουλειά για να κατακτήσει τις άλλες σφαίρες της επιστήμης, της δικαιοσύνης, της δημόσιας διοίκησης.

Το έργο του Γ. Ψυχάρη και των πρώτων λογοτεχνών βοήθησε ώστε η δημοτική να επικρατήσει στη σφαίρα της λογοτεχνίας. Το 1888 ο Γ. Ψυχάρης εκφράζει τις θέσεις του πάνω στο γλωσσικό ζήτημα με την πραγματεία του «Questions d'histoire et de linguistique» (Ζητήματα ιστορίας και γλωσσολογίας), που δημοσιεύτηκε στο περιοδικό του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως, όπως και στο έργο του «Essais de grammaire historique neogrecque» (Μελέτες ιστορικής γραμματικής της νεοελληνικής, Παρίσι 1886-9).¹⁵³ Βέβαια το βασικό έργο, όπου ο Γ. Ψυχάρης εφαρμόσε τις γλωσσικές του ιδέες είναι το «Ταξίδι μου», ένα λογοτεχνικό έργο που ενέπνευσε ευρύτερους λογοτεχνικούς κύκλους.¹⁵⁴ Παράλληλα, ο ίδιος ο Γ. Ψυχάρης θα προβάλλει με πάθος τις ιδέες του, με έναν τρόπο που τον φέρνει συχνά σε αντιπαλότητα με άλλους πνευματικούς

¹⁵⁰ Ως ειδικά προβλήματα περεταίρω καλλιέργειας της δημοτικής, μπορούμε να αναφέρουμε ζητήματα σύνταξης, λεξιλογίου, φθόγγων, τονισμού, θηλυκών ονομάτων και νεολογισμών.

¹⁵¹ Κωστούλα-Μακράκη, *Γλώσσα και κοινωνία*, 28-33.

¹⁵² «Η πέμπτη συνεδρία με θέμα προς συζήτηση: Η Δημοτική γλώσσα εις τα Διδασκαλεία», στο Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930 (Συνέδριον Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων και Νηπιαγωγών)*, επιμ. Κώστας Καρακαλάκης, τ. 2 (Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2004), 353-394.

¹⁵³ Jean Psichari, *Essais de grammaire historique neo-grecque*, τ. 1-2 (Παρίσι: Ernest Leroux Editeur, 1886).

¹⁵⁴ Γιάννης Ψυχάρης, *Το ταξίδι μου* (Αθήνα: Νεφέλη, 1988), 191.

ανθρώπους.¹⁵⁵ Από την άλλη πλευρά όμως, ο ίδιος ο χαρακτήρας του Γ. Ψυχάρη δεν φαίνεται ότι συνέβαλε στην υπεράσπιση των γλωσσικών του απόψεων. Εριστικός ο ίδιος, συχνά προκαλούσε αντιπάθειες εξαιτίας της συμπεριφοράς του. Η μεταστροφή του Κ. Παλαμά στο τέλος της δεκαετίας του 1920 προς την ανεκτικότητα της καθαρεύουσας σημειώνεται ότι ίσως προέρχεται από τη βίαιη επίθεση που του εξαπέλυσε ο Γ. Ψυχάρης. Το 1925 βρέθηκε ο ίδιος και ο Κ. Παλαμάς αντίπαλοι για το θέμα της υποψηφιότητας για το βραβείο Nobel. Ο Γ. Ψυχάρης με στόχο να τον αποκλείσει από την υποψηφιότητα για το βραβείο Νόμπελ και να πάρει αυτός το χρίσμα του υποψηφίου επιτέθηκε δημοσίως στη λογοτεχνική αξία του Κ. Παλαμά.¹⁵⁶ Η πικρία του Κ. Παλαμά, ο οποίος δεν θα δημοσιεύσει κάτι εναντίον του Γ. Ψυχάρη θα διαφανεί στις ιδιωτικές του επιστολές.¹⁵⁷ Έναντι της κληρονομιάς που άφησε ο Γ. Ψυχάρης, οι πρωταγωνιστές της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του 20^{ου} αιώνα θα εκφραστούν με σεβασμό, έστω κι αν απομακρύνθηκαν αρκετά από τις γλωσσικές θέσεις του. «*Το ιστορικό 'Ταξίδι' ανοίγει νέα εποχή στην γλωσσική και πνευματική ιστορία του Έθνους*»,¹⁵⁸ θα σημειώσει ο Μ. Τριανταφυλλίδης, ο οποίος πραγματοποίησε το όνειρο του Γ. Ψυχάρη για τη σύνταξη της Νεοελληνικής Γραμματικής. Ο Δ. Γληνός θα εκθειάσει και αυτός το Γ. Ψυχάρη λίγο μετά το θάνατό του, έστω κι αν δε δέχεται ανεπιφύλαχτα τις προσωπικές γλωσσικές απόψεις του και αν με την (πρόσφατη τότε) πολιτική του μεταστροφή είχε γίνει και στη γλωσσική πράξη ριζοσπαστικότερος από τον Α. Δελμούζο και το Μ. Τριανταφυλλίδη.¹⁵⁹

Η δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου συνέβαλλε ώστε η δημοτική να εφαρμοστεί στην εκπαίδευση (έστω μόνο στο δημοτικό και κυρίως με τα αναγνωσματάρια, τα οποία εκτός από τη γλώσσα ήταν φορείς και μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης). Στο βαθμό όμως που η επίσημη πολιτεία κατοχύρωνε τη διγλωσσία, η καλλιέργεια της δημοτικής δεν μπορούσε να επεκταθεί ή να υπερβεί τις αντιδράσεις των επίσημων θεσμών.¹⁶⁰ Για παράδειγμα, ο Γ. Ιμβριώτης γράφει προς τον Α. Δελμούζο που βρίσκεται τότε στο πανεπιστήμιο της Θεσσαλονίκης, το οποίο είναι δεκτικότερο προς τους προοδευτικούς διανοούμενους: «...*ετοίμασα κάποια εργασία σχετική με την ψυχολογία της μνήμης και σκοπεύω πριν να τη δημοσιεύσω να την υποβάλω στην Σχολή σας ως διδακτορική διατριβή. Στο πανεπιστήμιο βέβαια των Αθηνών δεν μπορεί να γίνει τίποτε, γιατί την έχω γράψει στη δημοτική και φυσικά ο κύριος Βορέας και ο κ.*

¹⁵⁵ Για την προσωπικότητα του Γ. Ψυχάρη, βλ.: Εμμανουήλ Κριαράς, *Ψυχάρης: Ιδέες, αγώνες, ο άνθρωπος* (Αθήνα: Εστία, 1981), 252-291. Την ίδια δυσανεξία απέναντι στο Γ. Ψυχάρη θα εκφράσει και ο Ελ. Γιαννίδης, ο οποίος θα δεχτεί κάποια στιγμή την κριτική του Γ. Ψυχάρη. Εμμανουήλ Κριαράς, *Ελισαίος Γιαννίδης: ο νηφάλιος* (Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1999), 30.

¹⁵⁶ Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 27-30.

¹⁵⁷ Κωστής Παλαμάς, *Αλληλογραφία Παλαμά*, επιμ. Κωνσταντίνος Γ. Κασίνης, τ. 3 (Αθήνα: Ίδρυμα Κωστή Παλαμά, 1981).

¹⁵⁸ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Νεοελληνική Γραμματική. Ιστορική εισαγωγή», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 3 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1981), 116.

¹⁵⁹ Δημήτρης Γληνός, «Υστερ' από το θάνατο του Ψυχάρη», στο *Εκλεκτές Σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 66. Βλ. επίσης: Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 5.

¹⁶⁰ Οι αντιδράσεις αυτές, όπως σημειώνει ο Κ. Τσουκαλάς, εδράζονταν τόσο στη λειτουργία της καθαρεύουσας σαν σημάδι κοινωνικής διάκρισης το οποίο οριοθετεί τους «κοινωνικά ανώτερους» από τους «κοινωνικά κατώτερους», όσο και σαν ενοποιητικό στοιχείο (για την περίοδο πριν το 1922) μιας εδαφικά διασπασμένης «εθνικής κοινότητας» την οποία συγκροτούν πληθυσμοί του ελληνικού κράτους μαζί με τους πληθυσμούς των παροικιών και των ελληνοφώνων της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 532-551.

Λογοθέτης δεν θα θελήσουν ποτέ να εγκρίνουν δική μου εργασία».¹⁶¹ Η ανεπάρκεια αυτή σχετικά με την επέκταση της δημοτικής φαίνεται ξεκάθαρα όταν ο Μ. Τριανταφυλλίδης γράφει προς τον Α. Δελμούζο αναφερόμενος στο σχεδιασμό του για εκδόσεις παιδικών βιβλίων και σε σχέση με τη γλώσσα των βιβλίων αυτών: «έτσι θα είχαμε εύκολη δημοτική γλώσσα (όχι βέβαια τόσο εύκολη και για μια ιστορία της φιλοσοφίας!)».¹⁶² Τελικά το άρθρο για τον καθορισμό της καθαρεύουσας ως επίσημης γλώσσας πέρασε και έτσι το άρθρο 107 του νέου συντάγματος του 1911 όριζε «*επίσημος γλώσσα του κράτους είναι εκείνη, εις την οποίαν συντάσσονται το πολίτευμα και της ελληνικής νομοθεσίας τα κείμενα πάσα προς παραφθοράν ταύτης επέμβασις απαγορεύεται*».¹⁶³ Το γεγονός αυτό αποτέλεσε νίκη του στρατοπέδου των καθαρευουσιάνων και ανασύρθηκε στο μέλλον για να καταδικάσει όλη τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια, καθώς ακύρωνε μέσω του συνταγματικού άρθρου για τη γλώσσα τις ενέργειες για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση.¹⁶⁴ Πρώτη συνέπεια της νέας συνταγματικής ρύθμισης ήταν η ακύρωση της πρώτης πρόθεσης για ίδρυση πρότυπου δημοτικού σχολείου. Ο Δ. Γληνός σημειώνει για το γεγονός: «*είναι προφανές πως (ο Βενιζέλος) εδέχθηκε το άρθρο για να βγάλει το γλωσσικό ζήτημα από την πολιτική εκμετάλλευση των εχθρών του και όμως ίσως μ' αυτό έβγαλε ένα ακρογωνιαίο λίθο της πραγματικής ανόρθωσης*».¹⁶⁵

Συνακόλουθα, η καλλιέργεια της κοινής γλώσσας στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους δεν είναι μόνο πρόβλημα ανταγωνισμού μεταξύ της καθαρεύουσας και της δημοτικής, αλλά είναι και πρόβλημα επιστημονικής διασάφησης των εννοιών. «*Μεταξύ γλώσσας του λαού και γλώσσας των μορφωμένων υπάρχει παντού και πάντοτε η εξής διαφορά: ότι οι λέξεις του λαού έχουν πλατύτερη έννοια, δηλαδή ο λαός περιλαμβάνει σε μια λέξη πολλές έννοιες συγγενικές, ενώ ο μορφωμένος έχει ιδιαίτερη έκφραση για την κάθε μία*».¹⁶⁶ Για τις αρχές του αιώνα εύστοχα ο Μ. Τριανταφυλλίδης σημειώνει την πολυτυπία της γλώσσας, η οποία υπήρχε στην επιστημονική παραγωγή της χώρας, αλλά και κάτι βαθύτερο, που ήταν η έλλειψη κοινής γνώμης που να νιώθει την ανάγκη να τρέφεται από την επιστήμη και άρα να ζητήσει μια κανονισμένη και περισσότερο ομοιόμορφη γλώσσα.¹⁶⁷

¹⁶¹ Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 6, Επιστολή Γ. Ιμβριώτη προς Δελμούζο, Επιστολή χ.α., 6/04/1930.

¹⁶² Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 6, 14/11/1909.

¹⁶³ Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, τ. 2, 307. Βλ. επίσης: Δημήτριος Λ. Κυριαζής-Γουβέλης, *Τα ελληνικά συντάγματα Επιδάουρου, Αστρους, Τροιζήνος 1844, 1864, 1911, 1927, 1952 και 1975. Το νόημα της ελληνικής συνταγματικής ιστορίας* (Αθήνα: Α. Αναστασίου, 1991), 129.

¹⁶⁴ Η Α. Φραγκουδάκη σημειώνει «ο γλωσσικός συμβιβασμός είχε μεγάλη κοινωνική σημασία. Το γλωσσικό θέμα μπόρεσε να ενσωματώσει τη γενικότερη σύγκρουση των ιδεών και να την εκφράσει μέσα από τη γλώσσα στο προσκήνιο της ιδεολογικοπολιτικής διαμάχης. Η συμβιβαστική στάση απέναντί του μπορούσε και μπόρεσε να λειτουργήσει σαν δύναμη εξωδεσποτική μιας σειράς αντιθέσεων αφαιρώντας από τους εκπροσώπους της προαστικής ιδεολογίας το βασικότερο επιχειρήμα τους, αποδυνάμωσε την πολεμική οξύτητα τους. Αφαιρώντας από το εθνικό ιδανικό τη φανερή διπλή του διάσταση, υποχωρώντας δηλαδή στο σημείο που αποτελούσε το σύμβολο του συντηρητικού ουτοπικού εθνικισμού, στη γλώσσα, μπόρεσε να τον αφοπλίσει ως προς ένα μεγάλο μέρος από τις αντιθετικές στην εθνική πολιτική εκφράσεις και πέτυχε να συζεύξει τους δύο εθνικισμούς». Φραγκουδάκη, *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*, 124.

¹⁶⁵ Δημήτρης Γληνός, «Τα προβλήματα της παιδείας και η ελευθερία της επιστήμης στην Ελλάδα», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 2 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 491.

¹⁶⁶ Ελένη Ιωαννίδη, «Προβλήματα Γλώσσας», *Αντί*, τχ. 68 (1977): 42-43.

¹⁶⁷ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Η ορθογραφία μας», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 3 (1913): 46.

Επιπρόσθετο ζήτημα αποτελεί και η διπλή δυσκολία για την ενδογλωσσική μετάφραση των επιστημονικών και εξειδικευμένων κειμένων από την καθαρεύουσα στη δημοτική, πρόβλημα εντονότατο στις αρχές του αιώνα, που η συστηματική εργασία δημοτικιστών επιστημόνων θα προσπαθήσει να το απαλείψει.¹⁶⁸ Παράλληλα, σημειώνονται και οι τεχνικές δυσκολίες για την εφαρμογή της ορθογραφικής και τονικής μεταρρύθμισης από άποψη τεχνική, καθώς απαιτούνται νέες τεχνικές εγκαταστάσεις στα τυπογραφεία. Αυτό με τη σειρά του θα απαιτούσε ιδιαίτερη κρατική μέριμνα.¹⁶⁹

Έτσι, η εφαρμογή της δημοτικής σε όλες τις σφαίρες του δημόσιου λόγου και της διοίκησης, ήταν κάτι που απαιτούσε πολιτική βούληση και έργο (αν όχι κάτι άλλο) τουλάχιστον εκτεταμένης ενδογλωσσικής μετάφρασης. Η γλώσσα του πανεπιστημίου και των διαφόρων επιστημονικών κλάδων, της δικαιοσύνης, του στρατού, του τύπου, παρέμενε περισσότερο ή λιγότερο η καθαρεύουσα.¹⁷⁰ Οι μεταρρυθμιστικές προσπάθειες, που εφάπτονται και μιας θετικά διακείμενης πολιτικής εξουσίας, είναι όλη την περίοδο που εξετάζουμε, σύντομες και διακοπόμενες από πολιτικές ανατροπές που ξηλώνουν τα μέτρα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Οι μεμονωμένες προσπάθειες και προτάσεις, οι επεξεργασίες και όλος ο γλωσσικός αναπροσανατολισμός της διοίκησης και της εκπαίδευσης είναι έργο που θα απαιτούσε βάθος χρόνου και σημαντικό συντονισμό και προσπάθεια των επιμέρους κλάδων και μια βούληση της πολιτείας, η οποία δεν αναπτύχθηκε τελικά.

Παράδειγμα για τα παραπάνω αποτελεί η μεταρρύθμιση του 1917. Οι δυσκολίες στην εφαρμογή του μεταρρυθμιστικού προγράμματος και των στόχων της εκπαιδευτικής επιτροπής αυξάνονται με τον καιρό.¹⁷¹ Σταδιακά, η εφαρμογή της ολοκληρωμένης μεταρρύθμισης φτάνει στη στασιμότητα. Κρατική αδιαφορία και εσωτερική αντίδραση από το ίδιο το κόμμα των Φιλελευθέρων, οδηγεί στην εγκατάλειψη της ουσιαστικής προσπάθειας για μεταρρύθμιση.¹⁷² Το μόνο που έγινε κατ' ουσία ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας (κομμάτι μόνο της μεταρρυθμιστικής πρότασης) στις τέσσερις πρώτες τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης. Παράλληλα, ο χρόνος που εφαρμόστηκε η μεταρρύθμιση στο σχολείο ήταν ελάχιστος: *«η νέα εκπαιδευτική κίνηση δεν κατόρθωσε καλά ούτε από το τετρατάξιο δημοτικό να βγάλει μια γενιά με τη δημοτική γλώσσα. Η δημοτική μπήκε στο*

¹⁶⁸ Χαρακτηριστικό των δυσκολιών στο να διατυπωθούν στο γραπτό λόγο επιστημονικά κείμενα στη δημοτική φαίνεται στο έργο «Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο» του E. Oertli, το οποίο μετέφρασε ο I. Ιορδανίδης. Στο έργο αυτό φαίνεται η εκ παραδρομής χρήση λόγιων στοιχείων, η χρήση καθαρά δημοτικών λέξεων και ιδιοματισμών και η ασυνέπεια στον τονισμό. Για παράδειγμα τότε συναντάμε τη λέξη «σχολείο» και τότε «σχολειό». Edouard Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, μτφρ. Ιορδάνης Ιορδανίδης (Αθήνα: [χ.ε.], 1925).

¹⁶⁹ Μένος Φιλήντας, «Ορθογραφικά», *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 68-74.

¹⁷⁰ Από τις πρώτες προσπάθειες για να γραφούν οι νομικοί κώδικες στη δημοτική έγιναν από το μαθητή του E. Γιαννίδη, X. Χρηστίδη. Μαρία Κοκόλη, επιμ., *Μνήμη Χριστόφορου Χρηστίδη. 10 χρόνια από το θάνατό του* (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1993), 222.

¹⁷¹ Νίκος Π. Τερζής, «Εκπαιδευτική Επιτροπή (1916-1920). Εισαγωγή, ένα γράμμα με το πρόγραμμα της για το 1917-18 και τα πρακτικά των συνεδρίων της», τ. 22, *Ανάτυπο από την επιστημονική επετηρίδα του Α.Π.Θ.* (Θεσσαλονίκη, 1984), 607.

¹⁷² Η Α. Φραγκουδάκη αναφέρει πως η αστική μεταρρύθμιση αν και τη διεκδικούν από το 1913 οι φιλελεύθερες δυνάμεις, ωστόσο είναι οι ίδιες που τη ναρκοθετούν *«γιατί την αναστέλλει η ανισόρροπη, ανορθολογική και εξαρτημένη ελληνική οικονομία»*. Άννα Φραγκουδάκη, «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες», *Ο Πολίτης*, τχ. 11 (1977) 26.

κράτος βαθμιαία στα 1917 και την έδωξαν πανηγυρικά στα 1920». ¹⁷³ Με την ενέργεια αυτή, ο βενιζελισμός επέβαλλε ακόμα και αντισυνταγματικά τη θέλησή του. «Φαίνεται όμως ότι εξαντλούσε ταυτόχρονα και την πολιτική του βούληση στο ζήτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης». ¹⁷⁴

Το γεγονός ότι η εισαγωγή της δημοτικής απαιτούσε μια πολύμορφη και επίπονη διαδικασία φαίνεται ότι ξεκάθαρα το συνειδητοποιούσε ο Δ. Γληνός όταν διακήρυττε από την *Αναγέννηση*: «Έλληνες επιστήμονες, γράφετε τα έργα σας στη δημοτική. Έλληνες δάσκαλοι, απολυτρώστε τα Ελληνόπουλα από το γλωσσικό εφιάλτη!». ¹⁷⁵ Η ίδια μέριμνα φαίνεται και στο ένατο τεύχος, όπου στην πρώτη σελίδα διακηρύσσεται «η Αναγέννηση έλυσε το πρόβλημα της διγλωσσίας. Δημοσίευσε ως τώρα σε κανονική δημοτική γλώσσα μελέτες από τον κύκλο της φιλοσοφίας, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της αισθητικής, της ιστορίας της τέχνης, της παιδαγωγικής, της νομικής, της φυσιολογίας, των φυσικομαθηματικών». ¹⁷⁶ Αξίζει να αναφέρουμε ότι σχεδόν μια δεκαπενταετία μετά ο Αγ. Γ. Τσοπανάκης, υφηγητής γλωσσολογίας στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε διάλεξή του στο φιλολογικό τμήμα του Εκπολιτιστικού Ομίλου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μιλώντας για την επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη μνημονεύει ξεχωριστά τις επιστημονικές εργασίες στη δημοτική γλώσσα που δημοσιεύτηκαν στην *Αναγέννηση* (Στρ. Σωμερίτη, Φ. Φωτιάδη, Α. Οικονόμου). ¹⁷⁷

Όπως σημειώνει η Α. Φραγκουδάκη για την *Αναγέννηση*, η γλωσσική αυτή προσπάθεια έχει διπλό στόχο. ¹⁷⁸ Εκτός από τη συμμετοχή του περιοδικού στη γλωσσική διαμάχη με την έμμεση και πειστική (μέσα από την καλλιέργεια της δημοτικής στον επιστημονικό λόγο) απάντηση στη διαδεδομένη άποψη της εποχής, που έλεγε ότι η δημοτική είναι απρόσφορη για την έκφραση διανοημάτων, δίνεται και η ακόλουθη πολιτική μάχη: Επιστήμη γραμμένη στη δημοτική είναι επιστήμη προσιτή στο λαό και επομένως μέσο για τη διάδοση της μόρφωσης. Ο Δ. Γληνός θα δώσει ιδιαίτερο βάρος στο ζήτημα της ενδογλωσσικής μετάφρασης (όπως και πολλοί άλλοι δημοτικιστές άλλωστε) τονίζοντας παράλληλα την ανάγκη για την εφαρμογή του δημοτικισμού με συνέπεια και μαχητικότητα. Στο σημαντικό έργο του «Εισαγωγή» στο «Σοφιστή» του Πλάτωνα, το οποίο γράφεται μετά τη στροφή του προς τον κομμουνισμό, υποστηρίζει ότι η δημοτική γλώσσα μπορεί να αποδώσει τα πλούσια νοήματα και τις λεπτές εννοιολογικές αποχρώσεις του πλατωνικού έργου. Ωστόσο, σημειώνει παράλληλα για το έργο της μετάφρασης: «Για πολλά, πάρα πολλά δυστυχώς, χρόνια είχαμε την απλοϊκότητα να πιστεύουμε, πως ξαναζωτανεύουμε και τα πιο υπέροχα δημιουργήματα του ποιητικού και του φιλοσοφικού λόγου και πως τα μετουσιώνουμε σε πνευματικές αξίες γόνιμες και εξυψωτικές για το σημερινόν Έλληνα και τον πολιτισμό του... αν τα χύσουμε σε μια δημοτική γλώσσα ακατέργαστη και νερούλιασμένη, που δεν μπορεί να συντονίσει τη δυναμική ροή του σύνθετου στοχασμού

¹⁷³ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 58.

¹⁷⁴ Χαράλαμπος, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 97.

¹⁷⁵ *Αναγέννηση*, τχ. 1 (1926): 1. Τα λόγια αυτά του Δ. Γληνού γράφονται στην πρώτη σελίδα του πρώτου τεύχους του περιοδικού, χωρίς να εντάσσονται σε κάποιο από τα άρθρα του.

¹⁷⁶ *Αναγέννηση*, τχ. 9-10 (1927): 1. Και σε αυτό το σημείο τα λόγια του Δ. Γληνού δεν εντάσσονται σε κάποιο από τα άρθρα του τεύχους.

¹⁷⁷ Αγαπητός Τσοπανάκης, «Η επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη και τα σχετικά προβλήματα. Β'», *Ξεκίνημα*, τχ. 8 (1944): 168 [Εκδ. Εκπολιτιστικός Όμιλος Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης].

¹⁷⁸ Φραγκουδάκη, «Ο Γληνός και η παιδεία», 78.

προς τη λεχτική και την συνταχτική υφή ζωντανής λαλιάς, υψωμένης σε γλώσσα του ανώτερου καλλιτεχνικού ή επιστημονικού ή φιλολογικού λόγου». ¹⁷⁹

Τη σχέση μεταξύ επιστήμης και μόρφωσης, γλώσσας και ανάπτυξης για την αριστερά (όταν αυτή αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο στις πολιτικές εξελίξεις, από την Κατοχή και μετά) θα τη συμπυκνώσει έξοχα ο Ν. Κιτσίκης, στη διάλεξή του για τους σκοπούς της ίδρυσης της εταιρείας «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (ΕΠΑΝ)»: «ο λογιωτατισμός που υπάρχει σήμερα περισσότερο παρά ποτέ, η μοιρολατρική υποταγή στην παράδοση, η ψιμυθίωση που σκεπάζει τις απλούστερες έννοιες με φράσεις βαρβύδουρες και δυσνόητες σε μια γλώσσα ψεύτικη και αντιλαϊκή, μια επιστημοφάνεια που σκοτίζει τις πιο πρόδηλες αλήθειες, η εκτός τόπου και χρόνου από καθέδρας διδασκαλία χωρίς καθόλου να λαβαίνονται υπόψη οι ελληνικές συνθήκες και τα ελληνικά προβλήματα, αποτελούν χαρακτηριστικά της προσπάθειας να μείνει η ανώτερη παιδεία ένας κόσμος κλειστός, χωρίς καμιά επαφή με τις λαϊκές μάζες και τα προβλήματα τους». ¹⁸⁰ Η εκπαίδευση και η επιστήμη συνδέονται από τον Πρύτανη του Πολυτεχνείου με τα άμεσα και οργανικά ζητήματα της Ανοικοδόμησης, του βασικού δηλαδή προτάγματος της μεταπολεμικής Ελλάδας, το οποίο ενσαρκώνεται μέσα από το σχεδιασμό της βιομηχανικής ανάπτυξης της χώρας.

Από την άποψη της εκπαίδευσης, η κυριαρχία της καθαρεύουσας στο πανεπιστήμιο και τους άλλους χώρους λόγιας και εξειδικευμένης χρήσης της γλώσσας σημαίνει ότι το σχολείο, που θα πρέπει να προετοιμάσει τους μαθητές για την αυριανή τους ζωή, πρέπει και να τους διδάξει σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα που βρίσκεται σε χρήση στη δημόσια σφαίρα, στην ανώτερη και ανώτατη εκπαίδευση και στους διάφορους επιστημονικούς κλάδους. ¹⁸¹ Με αυτόν τον τρόπο, η εισαγωγή της δημοτικής στη στοιχειώδη εκπαίδευση αποτελούσε ένα μικρό μόνο βήμα (και μπορούμε να πούμε μετέωρο ως εάν βαθμό), καθώς η διγλωσσία συνέχιζε να επικρατεί στην ελληνική κοινωνία και η διδασκαλία της καθαρεύουσας ήταν αναγκαίο συστατικό στοιχείο της ανώτερης και ανώτατης μόρφωσης.

Από την άλλη, το περιοριστικό πλαίσιο που έθετε η ευρύτερη κοινωνική διγλωσσία (που θα ενταθεί με το γλωσσικό συμβιβασμό του 1911), ανάγκαζε τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς να επικαλούνται το επιχείρημα ότι η δημοτική μπορεί να χρησιμεύσει ώστε τα παιδιά επικουρικά να διατυπώνουν καλύτερα τις απόψεις τους. ¹⁸² Βεβαίως το επιχείρημα αυτό προσπαθεί να ξεπεράσει και τις πραγματικές δυσκολίες πάνω στις οποίες σκόνταφτε η γλωσσική διδασκαλία με το να αγνοεί τη μητρική γλώσσα των παιδιών. ¹⁸³ Το επιχείρημα λειτουργούσε μάλλον ως τακτικός

¹⁷⁹ Δημήτρης Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ιωάν. & Π. Ζαχαροπούλου, 1945), 5.

¹⁸⁰ Νίκος Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (Εισαγωγική διάλεξη στους σκοπούς της Εταιρείας 'Επιστήμη-Ανοικοδόμηση' που δόθηκε την Κυριακή 30 Δεκεμβρίου 1945 στο θέατρο 'Βρετάνια')», *Ανταίος* 1, τχ. 13-14 (1946): 284.

¹⁸¹ Άλλωστε το γλωσσικό αισθητήριο των παιδιών θα μπερδευόταν εάν και κατά τις επιταγές του σχολείου εργασίας γινόταν χρήση των εφημερίδων και της εμπορικής αλληλογραφίας για τη γλωσσική διδασκαλία, αφού στην ελληνική περίπτωση, οι τομείς αυτοί γλωσσικής έκφρασης κατακλύζονται από τη χρήση της καθαρεύουσας και όχι της δημοτικής, την οποία οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θέλουν να εισάγουν στο δημοτικό. Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 115-118.

¹⁸² Ήδη από τη δίκη του Ναυπλίου ο κατηγορούμενος Μ. Μπουφίδης επικαλείται το άρθρο για την καθαρεύουσα. Δημήτρης Γληνός, «Κατάθεση στη δίκη του Ναυπλίου», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 2 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 448.

¹⁸³ Έτσι σημειώνεται ότι ένα μεγάλο μέρος της διδασκαλίας σπαταλιέται στο να μάθουν τα παιδιά τις «σωστές», καθαρευουσιάνικες δηλαδή λέξεις ακόμα και για τα πιο οικεία τους πράγματα. Το γεγονός

ελιγμός ώστε σε επίπεδο δημόσιας αντιπαράθεσης να κερδίζεται η έστω περιορισμένη παρουσία της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, απέναντι στις ακραίες μορφές αντίδρασης.¹⁸⁴ Το ίδιο φαίνεται και από την κατάθεση του Δ. Γληνού στη δίκη του Ναυπλίου. Συγκεκριμένα, σε ερώτηση του προέδρου αν η διδασκαλία αρχαίων από μετάφραση εμπόδιζε τα κορίτσια να μάθουν αρχαία ο Δ. Γληνός σημειώνει: «βεβαίως όχι. Δια τούτο αι μαθήτριά του γράφουν πολύ καλά την καθαρεύουσα γλώσσα. Άλλο το ζήτημα του καταλληλοτέρου οργάνου της διδασκαλίας δια το οποίον εφρόνει ότι δια να φθάνωμεν εις τα σχολεία μας εις ένα σκοπόν οφείλομεν να καλλιεργήσωμεν κυρίως την ομιλούμενην γλώσσα. Διότι εάν μορφώσωμεν την ψυχήν του, τότε θα δυνηθή ευκόλως και δια καταλλήλου ασκήσεως να εκφράση και εις την συνήθως γραφομένην γλώσσα τα διανοήματά του, διότι τότε θα έχη διανοήματα, θα έχη κάποιο ψυχικόν περιεχόμενον να εκφράση. Ενώ τώρα αγωνιζόμενον το παιδί διά το όργανον καταλήγει εις το τέλος να μην έχη τίποτε να εκφράση δια του οργάνου τούτου».¹⁸⁵

Από την άλλη, το παλιό επιχείρημα των δημοτικιστών παιδαγωγών, για την παράλληλη διδασκαλία της δημοτικής και της καθαρεύουσας ή των αρχαίων, όχι μόνο εγκαταλείπεται, αλλά και κριτικάρεται. Ο Κ. Σωτηρίου, ασκώντας κριτική στο πρόγραμμα της παιδείας του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος, στη διαμόρφωση του οποίου συμμετείχαν ο Ε. Παπανούτσος και ο Α. Δελμούζος, σημειώνει σχολιάζοντας το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του παραπάνω κόμματος: «επειδή αυθαίρετα και μηχανικά δεν μπορεί να υπερνικηθή η διγλωσσία μας, πρέπει ν' αναγνωρισθή... μια *de facto* δημιουργημένη κατάσταση: Η ισοτιμία της δημοτικής γλώσσας προς την καθαρεύουσα σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες'. Θέλουμε λοιπόν τη δημοτική και στη μέση και στην ανώτερη παιδεία, μα διατηρούμε και την καθαρεύουσα. Όλοι πρέπει να είναι ευχαριστημένοι και οι δημοτικιστές και οι καθαρευουσιάνοι. Έτσι χαράζουμε την «ενιαία» γλωσσική πολιτική όλων των κομμάτων. Ήθελα όμως να ξέρω, με το συμβιβασμό τούτον λυτρώνουμε τον ελληνικό λαό από το γλωσσικό εφιάλτη ή παρατείνουμε «μηχανικά και αυθαίρετα» τη διγλωσσία και διατηρούμε μοιρολατρικά μια επικίνδυνη κατάσταση με ανυπολόγιστη ζημία του 'εθνικού συνόλου';».¹⁸⁶

Ξεκάθαρα διαφαίνεται αυτή η στρατηγική των δημοτικιστών σε μια επιστολή του Μ. Τριανταφυλλίδη προς τον Α. Δελμούζο, η οποία εστάλη από τη Ζυρίχη στις 10/11/1909. Εκεί προκειμένου να αποφευχθούν ενδεχόμενες αντιδράσεις από τη σχεδιαζόμενη σειρά παιδικών βιβλίων στη δημοτική γράφει: «θα πούμε ότι θέλουμε να ευκολύνουμε τα παιδιά στις μικρές τάξεις, και αργότερα μαζί με την καθαρεύουσα θα μάθουν ούτως ή άλλως και την 'σωστή' ορθογραφία».¹⁸⁷ Το ενδιαφέρον σημείο είναι

αυτό σπαταλούσε την πνευματική ενέργεια των παιδιών στην εύρεση της κατάλληλης λέξης και όχι στη σκέψη. Το «πώς λέγεται καλύτερα;» ήταν η σταθερή ερώτηση του δασκάλου. Α. Δ., «Εικόνες από τα σχολεία μας», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 3 (1913): 258

¹⁸⁴ Βλ. ενδεικτικά τις ασκήσεις που αναφέρει ο Α. Δελμούζος από τη διδασκαλία του στο Βόλο για το πώς περνάμε από τη δημοτική στην καθαρεύουσα. Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 267.

¹⁸⁵ Γληνός, «Κατάθεση στη δίκη του Ναυπλίου», 446.

¹⁸⁶ Κώστας Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1948): 102. Ο Κ. Σωτηρίου θα κεντηριάσει σε αυτό τον άρθρο και τη γλώσσα που χρησιμοποιεί το πρόγραμμα αυτό «μικτή δημοτική με ανυπόφορα πολλές φορές καθαρευουσιάνικα στοιχεία». Βλ.: Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 98.

¹⁸⁷ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 5, 10/11/1909.

ότι λέγονται αυτά μέσα σε δύσκολες στιγμές που πρέπει να γίνει υπεράσπιση του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού έργου ή ακόμα και υπεράσπιση των ίδιων των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, όταν οι ίδιοι ξέρουν πολύ καλά ότι η διδασκαλία της καθαρεύουσας και των αρχαίων ελληνικών επιφέρει μια ανισορροπία τόσο σε επίπεδο χρήσης της μητρικής γλώσσας, όσο και στο επίπεδο της διδασκαλίας της. Για παράδειγμα, το κλιτικό σύστημα της νέας γλώσσας ανατρέπεται από τον αμετροεπή καταϊγισμό του με κλίσεις σε αχρηστία. Παραστατικά γράφει ο Δ. Γληνός: «ο σημερινός μαθητής, ο ταλαίπωρος, μόλις αρχίσας να συνηθίζη εις το λεκτικόν και το τυπικόν της καθαρευούσης γλώσσης, το οποίον από της πρώτης ημέρας της φοιτήσεως του ήλθε να του εκτοπίση κατά μέγα μέρος την συνηθην γλώσσαν του οίκου του, μόλις αρχίση να μη τραυλίζη κατά την κλίσιν ενός πρωτοκλίτου ονόματος ευρίσκεται αίφνης προ των μυστηρίων της αττικής γραμματικής, παραλαμβάνεται από ένα διδάσκαλον ζηλωτήν, καλόν και άξιον βεβαίως, όστις όμως εις το ημήν, ήσο, ήτο, ήμεθα, ήσθε, ήσαν, το οποίον μόλις του έγινε κτήμα του αντιπαρατάσσει επιμόνως και αμειλίκτως το η και ην, ήσθα, ην, ήστον, ήστην, ήμεν, ήτε, ήσαν. Και τότε διεξάγεται εις την διάνοιαν του δεκαετούς μαθητού η σαλατοποίησης εκείνη, της οποίας αποτέλεσμα είνε να μην ημπορή να ανοίξη το στόμα του ο μαθητής... ενώ εάν ο μαθητής διδαχθή επί εξ έτη μόνο νέα ελληνικά, εάν αποκτήσει μείζονα ασφάλειαν περί το λεκτικόν κι το τυπικόν της νεωτέρας ελληνικής, τότε η αντίληψις των διαφορών των εν τη αρχαία εμφανιζομένων και ταχύτερα και ασφαλεστέρα και ολιγότερον επικίνδυνος δια την κτήσιν της νέας γλώσσης θα είνε».¹⁸⁸

Το άλλο πρόβλημα από τη μη καλλιέργεια της δημοτικής είναι η απουσία αναγνωσμάτων και υλικού διδασκαλίας στη δημοτική, που να μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολείο. Το πρόβλημα αυτό, εντονότατο στις αρχές του αιώνα θα γίνεται προσπάθεια να αντιμετωπιστεί καθώς περνούν τα χρόνια, ενώ τα αναγνωστικά που κατά καιρούς γράφονται από τους προοδευτικούς παιδαγωγούς θα συγκροτούν όπως περνά ο καιρός ένα αξιοποιήσιμο υλικό. Ο Α. Δελμούζος βίωσε έντονα το πρόβλημα την όψιμη εποχή των προσπαθειών του Βόλου. Σταθερό ενδιαφέρον των δημοτικιστών ήταν η συγκρότηση ενός corpus παιδικών αναγνωσμάτων. Προς αυτή την κατεύθυνση, κινήθηκαν βέβαια λογοτέχνες και μεταφραστές, ώστε να εμπλουτίσουν το υλικό που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο σχολείο στη δημοτική γλώσσα. Λεπτομερώς θα δούμε το ζήτημα αυτό όταν μιλήσουμε για τα αναγνωστικά. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε το ευρύτερο ενδιαφέρον ανθρώπων του δημοτικισμού όπως του Α. Πάλλη, του Ζ. Παπαντωνίου, της Π. Δέλτα, του Ελ. Γιαννίδη, του Α. Δελμούζου και άλλων για τον εμπλουτισμό του διαθέσιμου υλικού της παιδικής λογοτεχνίας. Στις επιστολές του Μ. Τριανταφυλλίδη προς τον Α. Δελμούζο, που βρίσκονται στο «Αρχείο Α. Δελμούζου» της περιόδου 1909-1914, μια βασική θεματική είναι η μέριμνα για τη συγγραφή παιδικών βιβλίων. Από την άποψη των δυσκολιών και της εργασίας που απαιτείται για την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο, ο Μ. Κουντουράς εύστοχα θέτει τα εξής ζητήματα: «α) Ο δημοτικισμός ως μέθοδος ζωής και εργασίας, 2) ο δημοτικισμός και το πρόβλημα του διδασκάλου και 3) ο δημοτικισμός και το πρόβλημα του διδακτικού βιβλίου».¹⁸⁹

¹⁸⁸ Δημήτρης Γληνός, «Η αναγέννησις του κλασικισμού», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 2 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 412-413. Τα ίδια σημειώνει και ο Εμ. Κριαράς. Βλ.: Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 125.

¹⁸⁹ «Η πέμπτη συνεδρία με θέμα προς συζήτησιν: Η Δημοτική γλώσσα εις τα Διδασκαλεία», 383.

Παράλληλα, πρόβλημα για τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό είναι όχι μόνο τα μαθήματα της γλώσσας, αλλά και τα φυσικομαθηματικά μαθήματα, που η ορολογία τους είναι διατυπωμένη στην καθαρεύουσα. Από την άλλη πλευρά και οι ίδιοι οι δημοτικιστές θα διαφωνούν για το βαθμό συντήρησης ή αλλαγής της επιστημονικής ορολογίας και κατ' ουσία για το ζήτημα της διατήρησης λέξεων της καθαρεύουσας στη νεοελληνική κοινή.¹⁹⁰ Η αντίθετη παράταξη, οι οπαδοί της καθαρεύουσας θα χρησιμοποιήσουν το επιχείρημα ότι νεοελληνική κοινή δεν υπάρχει, παρά μόνο ένα σύνολο διαλέκτων, πράγμα το οποίο κάνει αδύνατη την ορθή επιλογή του λεξιλογίου μέσα από το σωρό αυτόν. Μόνος ασφαλής δρόμος λοιπόν γίνεται η καταφυγή στην αρχαία γραμματεία, που έχει κανονισμένη μορφή.¹⁹¹

Ωστόσο, μια σημαντική λεπτομέρεια αξίζει να προσθέσουμε σε αυτό το σημείο, η οποία συνδέεται με την εμμονή της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας με την αρχαιότητα, παρακάμπτοντας πτυχές και γλωσσικές αναζητήσεις και διεξόδους του μεσαιωνικού ελληνισμού. Για παράδειγμα, η ορολογία που αναπτύχθηκε για διάφορα επιστημονικά πεδία, σε διάφορες φάσεις της μακραίωνης βυζαντινής εποχής, δεν απετέλεσε μια στέρεη και δημιουργική βάση για την ανάπτυξη των επιστημών και της σχετικής ορολογίας.¹⁹² Αξίζει να αναφέρουμε ότι την εποχή των γλωσσικών αγώνων, οι καθαρευουσιάνοι αρέσκονται να κατηγορούν τους δημοτικιστές για υποτιθέμενες αποδόσεις εννοιών και κύριων ονομάτων στη δημοτική με τρόπο βάρβαρο. Έτσι, για παράδειγμα η υποτεινύσα αποδίδεται στη δημοτική κατά τους καθαρευουσιάνους ως απεναντινή τεντώστρα, η Ηλέκτρα ως Κεχριμπαρένια, ο Παλαιολόγος ως Παλιοκουβέντας κτλ., θέλοντας έτσι να αποδείξουν την αδυναμία της δημοτικής να

¹⁹⁰ Οι ακραίες θέσεις του Γ. Ψυχάρη για την εξειδικευμένη επιστημονική ορολογία φαίνονται στο μυθιστόρημά του «Η άρρωστη δούλα». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Φρ. Αμπατζοπούλου «ο Ψυχάρης προτείνει κυριολεκτικά μια νέα ιατρική ορολογία στη δημοτική... αντεροκοψίματα, αντισηψιακό, γκάζα... ιωδόβαμμα, ιωδοβάφηση, νεφρεχτόμημα, νεφρεχτομία, νεφρί, νεφροκόψιμο, νεφροτομία, ξενέφρισμα, ουρητήρι... σουληνάρι, ...τρισκότιδο της φούσκας, υπεραίμωση νεφριού, φανικωμένο νερό, φούσκα...». Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, «Η άρρωστη δούλα: Ένα ιατρικό μυθιστόρημα του Ψυχάρη», στο *Ο Ψυχάρης και η εποχή του. Ζητήματα γλώσσας, λογοτεχνίας και πολιτισμού. ΙΑ' επιστημονική συνάντηση του τομέα μεσαιωνικών και νεοελληνικών σπουδών του τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, επιμ. Γεωργία Φαρίνου-Μαλαματάρη (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2005), 231.

¹⁹¹ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Πριν καούν. Η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 38-50.

Για το χαρακτήρα του σχολικού προγράμματος και την εμμονή του στη διδασκαλία των αρχαίων, βλ.: Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 552-571. Χαρακτηριστικά ο Κ. Τσουκαλάς αναφέρει: «Η καθαρεύουσα, η επίσημη γλώσσα του κράτους, δε διδάσκεται καθόλου μέχρι το 1884. Αλλά και από τη χρονολογία αυτή και πέρα η επίσημη γλώσσα καλύπτει μόνο 7% των ωρών και δε διδάσκεται 3 χρόνια σε εφτά», δηλαδή τα αρχαία ελληνικά διδάσκονται όχι σαν γλώσσα νεκρή, αλλά σαν γλώσσα υποκατάστατο της ζωντανής γλώσσας για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 556.

¹⁹² Έτσι σημειώνεται για βυζαντινά επιστημονικά κείμενα πως οι λόγιες ελληνικές λέξεις διαπλέκονται με νεολογισμούς, λαϊκές εκφράσεις και λατινικές λέξεις. Για παράδειγμα, η γεωμετρία το Πυθαγόρειο θεώρημα αναφέρεται ως «κανών της σκάδρας», που σημαίνει τετράγωνο. Ο όρος «άρριζον τζάκισμα κορυφής» αναφέρεται σε κάποιον αριθμό, του οποίου ζητείται η τετραγωνική ρίζα, ο όρος «ασχημάτιστον ή άμητον τζάκισμα» χρησιμοποιείται για κλάσματα. Είναι φανερό ότι η παραπάνω ορολογία διαφοροποιείται από την αντίστοιχη αρχαία. Ενδεικτικά για την επιστημονική ορολογία της βυζαντινής εποχής, βλ.: Ευάγγελος Σ. Σταμάτης, *Κριτική βυζαντινού βιβλίου αριθμητικής* (Αθήνα: Σιδέρης και ΣΙΑ, 1965). Βλ. επίσης: Herbert Hunger, *Βυζαντινή Λογοτεχνία*, τ. 3, μτφρ. Λίνος Γ. Μπενάκης, Ιωάννης Β. Αναστασίου και Γεώργιος Χ. Μακρής (Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994).

αποδώσει αυτές τις λόγιες λέξεις και επιστημονικές έννοιες. Με σκωπτικό τρόπο, ο Δ. Γληνός θα κοροϊδέψει αυτήν την προπαγάνδα των καθαρευουσιάνων στο έργο του «Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν».¹⁹³

Για τη συγγραφή διδακτικών βιβλίων για τα θετικά μαθήματα αποκαλυπτική είναι η λογική που αποτυπώνει ο Ελ. Γιαννίδης σε μια επιστολή του προς τον Α. Πάλλη με ημερομηνία 25/03/1920, όπου απαντά στις συνεχείς παροτρύνσεις του τελευταίου να συγγράψει στη δημοτική ένα βιβλίο Άλγεβρας. Πιστεύει ότι μια πρακτική αριθμητική χρειάζεται για την ώρα και όχι άλγεβρα ή γεωμετρία και αυτό γιατί η εισαγωγή της δημοτικής στο σχολείο είναι κάτι που θα διαρκέσει χρόνια, καθώς ο ρόλος της γλώσσας είναι πιο ασήμαντος στην Άλγεβρα από ότι στα μαθηματικά, ενώ πιστεύει αντίθετα με άλλους δημοτικιστές στην ανάγκη να διατηρηθούν οι παλιοί όροι. Τονίζει παράλληλα ο Ελ. Γιαννίδης την ανάγκη για τη συγγραφή Χημείας, ώστε όπως γράφει και ο ίδιος «να λείψει το 'θειώδες οξύ', του 'θειώδους οξέος'».¹⁹⁴ Στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου σχολιάζονται τα μαθηματικά βιβλία των Γυμνασίων και διαπιστώνεται: α) ότι η χρήση της καθαρεύουσας είναι ούτως ή άλλως πρόβλημα για την εύκολη πρόσβαση της γνώσης από τα παιδιά και β) ότι γίνεται χρήση μιας κακής καθαρεύουσας που χτυπά άσχημα στους ομιλητές της ελληνικής γλώσσας.¹⁹⁵

Οι συνέπειες από την απουσία της καλλιέργειας της δημοτικής γλώσσας στη σφαίρα των επιστημών και της διοίκησης έχει και μια άλλη συνέπεια, η οποία συνδέεται τόσο με το στάτους που εκπροσωπούσε η καθαρεύουσα για τις άρχουσες τάξεις και με τη λειτουργία της ως μαγικής γλώσσας,¹⁹⁶ όσο και με την ανισοροπία που οι καθαρευουσιάνικες λέξεις φέρουν στο κλιτικό σύστημα της νέας. Ο Μ. Σετάτος χαρτογραφώντας τον πάντα αποσπασματικό προφορικό λόγο στην καθαρεύουσα παρατηρεί ότι τόσο στον προφορικό λόγο όσο και στον γραπτό, συχνά τα υποκείμενα δε γνωρίζουν άλλον όρο για να διατυπώσουν αυτό που θέλουν να πουν. «Πολλά καθαρευουσιάνικα στοιχεία χρησιμοποιούνται γιατί δεν πλάστηκαν ή δεν επικράτησαν ακόμη τα αντίστοιχα δημοτικά. Έτσι, η χρήση της καθαρεύουσας είναι σχεδόν αναγκαστική. Αιτίες της κατάστασης αυτής είναι η έξη, η αδράνεια, η ευκολία».¹⁹⁷ Ακόμα και οι πρωταγωνιστές της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης φαίνεται ότι αντιμετώπιζαν μια σχετική δυσκολία στο να εφαρμόσουν τη δημοτική σε διάφορους εξειδικευμένους κλάδους. Αυτό φαίνεται σε επιστολή του Μ. Τριανταφυλλίδη προς τον Α. Δελμούζο, όπου σχολιάζει τη γλώσσα που χρησιμοποίησε ο Δ. Γληνός.¹⁹⁸ Επιστημονικοί όροι (όπως για παράδειγμα

¹⁹³ Δημήτρης Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν* (Αλφαβητάριον Παπαμάρκου) (Αθήνα: Επικαιρότητα, 1995), 23 [με το ψευδώνυμο Αντ. Γαβρήλ].

¹⁹⁴ Κριαράς, *Ελισαίος Γιαννίδης: ο νηφάλιος*, 3.

¹⁹⁵ Ν. Χατζιδάκης, «Μια ματιά στα μαθηματικά βιβλία των γυμνασίων μας», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 295.

¹⁹⁶ Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, 182-188.

¹⁹⁷ Μιγάλης Σετάτος, «Φαινομενολογία της καθαρεύουσας», στο *Για τη δημοτική γλώσσα*, επιμ. Γιώργος Βέλτσος κ.ά. (Αθήνα: Γρηγόρης, χ.χ.), 57. Από την περίοδο της Κατοχής επίσης μπορούμε να αναφέρουμε τη χρήση καθαρεύουσας από τα όργανα του ΕΑΜ, έστω και αν σε ανώτερο επίπεδο είχε διακηρυχθεί η χρήση της δημοτικής. Για παράδειγμα, ο στρατιωτικός έπαινος του ΕΛΑΣ προς την Π. Ρίγγα «*Η συναγωνίστρια Πηνελόπη Χρ. Ρήγκα εξ Άρτης εργαζομένη υπέρ της Οργανώσεως του ΕΑΜ από της δημιουργίας του επεδείξατο αφοσίωσιν εις τας αρχάς του, αξίαν πάσης προσοχής*». Πηνελόπη Ρίγγα, *Η αντιστασιακή μου ιστορία* ([χ.τ.]: [χ.ε.], 1962), 11.

¹⁹⁸ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 2, Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Επιστολή 25, 5/02/1922.

σπονδυλική στήλη), νομικοί όροι, στρατιωτικοί όροι, διατυπώνονταν σε μια γλώσσα τεχνική, ξένη προς τη γλώσσα που μιλούσε ο ελληνικός λαός. Με τον τρόπο αυτό, οι χρήστες της γλώσσας συνέχιζαν να μένουν αποξενωμένοι από τη βαθύτερη αντίληψη των πραγμάτων, καθώς η νόηση χρειάζεται μια επιπλέον διεργασία για να αντιστοιχίσει το σημαίνον με το σημαινόμενο.¹⁹⁹ Για αυτό και έννοιες που περιγράφουν αισχρές καταστάσεις και αναξιοπρεπείς διατυπώνονταν στην καθαρεύουσα. Για παράδειγμα, ουροδοχείο και όχι κατουροκάνατο, όπως μας αναφέρει ο Μ. Φιλήντας.²⁰⁰

Τελικά η καθαρεύουσα, όπως διαπίστωναν οι δημοτικιστές ήταν μια γλώσσα που διέφθηρε την κοινωνία και περισσότερο διέφθηρε τη νεολαία. Σε αυτή την κατεύθυνση, ο Α. Δελμούζος αναφερόμενος στις συνέπειες της καθαρεύουσας σημειώνει: «Σκοτώνοντας το ενδιαφέρον και βάζοντας βουνό τις δυσκολίες σπρώχνει τέλος την παιδική ψυχή στην τεμπελιά, την υποκρισία κι άλλα παρόμοια ελαττώματα».²⁰¹ Η χρήση της κοινωνικά ανώτερης καθαρεύουσας μετατόπιζε το σημείο έντασης του λόγου και της διάνοιας από το σημαινόμενο προς το σημαίνον, επέτρεπε ώστε κάθε ανούσια και χωρίς ουσία διατυπωμένη θέση να αποκτήσει σοβαροφάνεια και κοινωνικό κύρος, απεμπολώντας τη δυνατότητα ανάλυσης και κριτικής²⁰². Επιπλέον δυσκόλευε την ικανότητα των παιδιών να κατανοούν νέες ιδέες, όπως και να μπορούν να διατυπώνουν τις δικές τους ιδέες.²⁰³

Οι παιδαγωγικές αρχές του σχολείου εργασίας δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν παρά μόνο με τη δημοτική γλώσσα. Όπως παραστατικά σημειώνει ο Μ. Κουντουράς: «η δημοτική γλώσσα και η δημοτικιστική ιδεολογία στις γενικές της γραμμές ακολουθεί παράλληλα, κ' έχει μεγάλες αναλογίες με τις αρχές και την κίνηση του νεότερου σχολείου, όπως αυτό ξεφύτρωσε και ξεδιπλώθηκε στον έξω κόσμο. Οι δημιουργοί και οπαδοί των νέων μεθόδων εργασίας και αγωγής χτύπησαν σχεδόν με το ίδιο πνεύμα και τα ίδια επιχειρήματα τον παραστρατισμένο ερβαρτιανισμό της Ευρώπης, όπως σ' εμάς οι Μαλλιανοί με μια ανάλογη επιστημονική επαναστατικότητα χτυπούσαν τον καθαρευουσιανισμό του μυαλού και της ζωής μας. Δημοτικισμός και Νέο Σχολείο ή Σχολείο Εργασίας είναι στην πηγή τους σχεδόν το ίδιο πράγμα, και το δεύτερο

¹⁹⁹ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 58-62.

²⁰⁰ Σχολιάζοντας τον Κ. Κόντο που προτείνει να λέμε για παράδειγμα ουροδοχείο αντί για κατουροκάνατο ή έγκυος αντί για γκαστρωμένη, ο Μ. Φιλήντας γράφει παραστατικότερα: «Εδώ ο δάσκαλος δεν κατάλαβε περί τίνος πρόκειται. Ήθελε να πει απλούστατα πως οι καθαρευουσιάνικες λέξεις που σημαίνουν πράγματα πρόστυχα και δυσκολοξεστόμισα μπρος σε καλό κόσμο, επειδή δεν τις αιστανόμαστε, δε μας κάνουνε την κακή εντύπωση που μας κάνουνε οι λέξεις της μητρικής μας γλώσσας που είναι μεσ' στο αίστημά μας. Μα ας το ξεδιαλύνουμε καλύτερα. Αιστάνεται κανείς μια γλώσσα δηλ. τη νιώθει κατάκαρδα, όταν για μιας με το ξεστόμισμα της λέξης αρπάζει ο νους της το νόημά της, χωρίς να μεσολαβήσει τίποτε άλλο, και τέτοια γλώσσα για τον καθένα είναι μητρική του». Μένος Φιλήντας, *Γλωσσογνωσία και Γλωσσογραφία ελληνική*, τ. 3 (Αθήνα: Αθηνά, 1927), 83.

²⁰¹ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 63.

²⁰² «Ένας δάσκαλος ακούει άλλο που βγάζει λόγο και ρητορέβει. 'Μάσι ράσι κάσι οίεν φλοίεν κουκουροίεν πατραμητραφρυγακακαούσας περιώρισται'. Αρπάζει το περιώρισται ο δάσκαλος (τ' άλλα ο δύστυχος δεν μπόρεσε να τα καταλάβη). 'Μπα', λέει μέσα του. 'Αφτός που μιλεί ξέρει το λοιπό που ο παθητικός παρακείμενος είναι περιώρισται!' Χαίρεται. Έπειτα γυρίζει και σου λέει. 'Ο τάδε γράφει καλά!'». Ψυχάρης, *Το ταξίδι μου*, 192. Το απόσπασμα αυτό παρατίθεται ως χαρακτηριστικό και στο βιβλίο της Α. Φραγκουδάκη «Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας». Βλ.: Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, 88.

²⁰³ Παραστατικά αποδίδει τις δυσκολίες των παιδιών να αναπτύξουν τις διανοητικές τους δυνάμεις με τη χρήση της καθαρεύουσας ο Δ. Γληνός στο έργο του «Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν». Βλ.: Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν*. Βλ. επίσης: Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 201-215.

προϋποθέτει τη λύση κ' επικράτηση πέρα του πρώτου, σαν φυσική ανάγκη και μαθηματική συνέπεια, όπως λόγουχάρη το πρώτο περπάτημα του παιδιού προϋποθέτει την απαλλαγή του από τα λογής λογής φασκιάματα». ²⁰⁴

1.6. Η σημασία της νεοελληνικής παράδοσης για το δημοτικιστικό κίνημα

Όσον αφορά τη νεοελληνική παράδοση μπορούμε να πούμε ότι υπήρξε βασικό σημείο εστίασης για τους δημοτικιστές με πολλαπλό τρόπο. Αποτελούσε μια στροφή από την αρχαία ελληνική ιστορία και γλώσσα ως δομικό συστατικό της εθνικής ιδεολογίας, προς τη διερεύνηση της ανάδυσης του νέου ελληνισμού και των νεοελληνικών διαλέκτων. Με αυτό τον τρόπο, η μελέτη των δημοτικών τραγουδιών, της βυζαντινής γραμματείας (παράδειγμα αποτελεί το έπος του Διγενή) ²⁰⁵ και των νεοελληνικών ιδιωμάτων απετέλεσε κεντρικό σημείο εστίασης για τους δημοτικιστές, αλλά και κομμάτι της νεοελληνικής πραγματικότητας και ζωής. ²⁰⁶ Ας αναφέρουμε ως παράδειγμα το πελώριο έργο του Εμ. Κριαρά για τη σύνταξη του λεξικού της μεσαιωνικής ελληνικής, που απετέλεσε κατά μια έννοια έργο ζωής για το μακροβιότερο των δημοτικιστών ή την ενασχόληση του Ελ. Γιαννίδη με τη βυζαντινή μουσική. Για έναν άλλο δυναμικό δημοτικιστή και εθνικιστή, τον Ι. Δραγούμη η δημοτική παράδοση αποτελεί τον εσωτερικό και γνήσιο κρίκο που μας συνδέει με όλους τους προηγούμενους «ελληνικούς πολιτισμούς». ²⁰⁷

Στο χώρο της παιδαγωγικής σκέψης των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, η παράδοση αποτελεί κομμάτι της νεοελληνικής πραγματικότητας. Για τον Α. Δελμούζο η μόρφωση των νεοελλήνων θα πρέπει να στραφεί προς τη νεοελληνική παράδοση. Παράλληλα, θα πρέπει να αξιοποιήσει το δημοτικό τραγούδι, αλλά και να προσεγγίσει την αρχαία κληρονομιά με αναφορές στη δημοτική μας παράδοση. Κριτικάροντας το κλασικό γυμνάσιο στο έργο του «Γλώσσα και παιδεία» γράφει: *«το κλασικό γυμνάσιο δεν πέτυχε τον κύριο σκοπό του... μα είναι κάτι πιο βαθύ, πιο ουσιαστικό, που ο κλασικός κόσμος σε γλώσσα και περιεχόμενο έγινε πηγή κατάξερη για δασκάλους και μαθητές τους. Πριν όμως και κάτι άλλο. Το γυμνάσιο δεν έχει σκοπό να διδάξει μονάχα την αρχαία γλώσσα και τον πολιτισμό της, μα να δώσει ακόμα στο μαθητή του την εξέλιξη του ελληνικού πολιτισμού στα κύρια στάδιά της. Να τον κάνει να ιδή τον ελληνισμό σαν κάτι ενιαίο και ζωντανό, με όλα του τα ελαττώματα*

²⁰⁴ Μίλτος Κουντουράς, «Η θέση του δημοτικισμού στη σημερινή εκπαίδευση», στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμ. Αλέξης Δημαράς, τ. 1 (Αθήνα: Γνώση, 1985), 87.

²⁰⁵ Ως το 1875 τίποτα δεν ήταν γνωστό για το έπος του Διγενή Ακρίτα. Τη χρονιά εκείνη δύο βυζαντινολόγοι, ο Κ. Ν. Σαθάς και ο Ε. Legrand δημοσίευσαν από ένα χειρόγραφο στην Τραπεζούντα μια πρώτη παραλλαγή του έπους. Τρεις άλλες παραλλαγές ανακαλύπτονταν μέσα στα πέντε επόμενα χρόνια, ενώ άλλες δύο εντοπίστηκαν γύρω στα 1900. Λίνος Πολίτης, *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*, 27.

Στη χώρα μας η ανάδυση των μεσαιωνικού παρελθόντος δεν έπαιξε τον ίδιο ρόλο τον οποίο έπαιξε στη δυτική Ευρώπη η εκ νέου ανακάλυψη του μεσαιωνικού παρελθόντος στη συγκρότηση των εθνικών μύθων. Παράδειγμα αποτελεί το έπος του Ιβανόη, οι περιπέτειες του Αρθούρου και του Ζίγκφριντ. Κορμός της εθνικής ιδεολογίας και συνεκτικό υλικό για τον ελληνικό εθνικισμό έμεινε η αρχαιότητα, όπως εκφράστηκε με τον κλασικισμό σε όλες τις μορφές τέχνης.

²⁰⁶ «Η πέμπτη συνεδρία με θέμα προς συζήτησιν: Η Δημοτική γλώσσα εις τα Διδασκαλεία», 354.

²⁰⁷ Αποστολία Φωτιάδου, *Των Δραγούμη: Οι απόψεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1990), 52-53.

και τα χαρίσματά του, που αγωνίζεται για να συντηρήσει και καλύτερη τη ζωή του, και που άλλοτε τινάζεται σε ψηλότετες κορφές και άλλοτε πάλι χάνεται στο βάθος, μα πάντοτε μένει ένας, ενιαίος, ζωντανός».²⁰⁸

Από την άλλη πλευρά, η αριστερή πτέρυγα του Ομίλου θα αναζητήσει εκείνα τα στοιχεία τα οποία θα σπάσουν τα δεσμά του εθνικού περιεχομένου της παιδείας. Έτσι, θα προτάξουν το 1929: «η σημερινή ταξική κοινωνία μορφώνει το άτομο με βάση ταξική και εθνική εμποδίζοντας έτσι την υπερεθνική ανάπτυξη ατόμου και κοινωνίας. Με τη σημερινή μορφή κοινωνίας η υπερεθνική μόρφωση είναι αδύνατη».²⁰⁹ Κατά τη διάσπαση του Ομίλου ο Θ. Βλιζιώτης, που κατά τη δήλωσή του εκπροσωπούσε τις γνώμες των οπαδών του επαναστατικού μαρξισμού,²¹⁰ θα καταθέσει τις προτάσεις του αναφορικά με το θέμα του έθνους τονίζοντας ότι η ιδέα του έθνους είναι στενά δεμένη με την αστική τάξη. Ο ρόλος που παίζει σήμερα η εθνική ιδέα είναι να εξυπηρετεί τα ιμπεριαλιστικά συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Τα εθνικά στοιχεία (γλώσσα, ήθη, παραδόσεις) είναι θετικά και πρέπει να διατηρηθούν στην αγωγή, στο βαθμό όμως που δεν παίρνουν έναν αντιδραστικό περιεχόμενο και δεν γίνονται αναχρονισμός.²¹¹ Αντίθετα, οι προτάσεις του Α. Δελμούζου θα τονίσουν εμφαντικά το γεγονός ότι η μόρφωση πάνω στα στοιχεία του πολιτισμού μας βοηθά να γνωρίσουμε τον εαυτό μας, να γνωρίσουμε τον τόπο μας και να τον αγαπήσουμε και να εργαστούμε για την προκοπή του συνόλου. Για αυτό το λόγο, βάση της αγωγής είναι η εθνική αυτοσυντήρηση, η οποία υψώνεται πάνω από το συμφέρον και την αλληλεγγύη.²¹²

Η αριστερά, αντίθετα, θα περάσει από διάφορες φάσεις έως ότου φτάσει στο σημείο να αναγνωρίσει και να υιοθετήσει στοιχεία του νεοελληνικού πολιτισμού, εγκαταλείποντας άλλες πρωτοποριακές καλλιτεχνικές αναζητήσεις. Μέσα από μια σύνθεση με τις βασικές ταξικές παραδοχές της αριστεράς και τη θέαση της ελληνικής ιστορίας, η γραμμή των Λαϊκών Μετώπων και αργότερα η Εθνική Αντίσταση θα προσφέρουν τον αναγκαίο χώρο, ώστε ο πατριωτισμός και οι αναφορές όχι μόνο στο έθνος, αλλά και την ορθοδοξία να επανεισαχθούν στον αριστερό λόγο.²¹³ Οι αλλαγές αυτές συνδέονται με μια νέα γραμμή του ΚΚΕ και της ΕΣΣΔ όσον αφορά την τέχνη.

Το συνέδριο των σοβιετικών συγγραφέων, που θα παρακολουθήσει τόσο ο Κ. Βάρναλης όσο και ο Δ. Γληνός, θα εκθειάσει το φολκλόρ και τη λαϊκή παράδοση, μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο επικράτησης του σοσιαλιστικού ρεαλισμού. Από τα τέλη του 1934 εμφανίζεται στους *Νέους Πρωτοπόρους*²¹⁴ μια εντυπωσιακή στροφή στη λαϊκή παράδοση που εκδηλώνεται αμέσως μετά τη διεξαγωγή του συνεδρίου των σοβιετικών συγγραφέων. Η επανεκτίμηση του φολκλόρ έχει ιδιαίτερη σημασία για

²⁰⁸ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 85.

²⁰⁹ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ 122-4, Τροποποιήσεις στο σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου [Δημήτρη Γληνού], 2.

²¹⁰ Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 453.

²¹¹ «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), 234.

²¹² Στο ίδιο, 230-231

²¹³ Χαρακτηριστικό είναι το άρθρο του Ν. Ζαχαριάδη με τίτλο «Η Ορθοδοξία», βλ.: Νίκος Ζαχαριάδης, «Η Ορθοδοξία», *Ριζοσπάστης*, 9/09/1945, 1.

²¹⁴ Αξίζει να αναφέρουμε ότι η απήχηση των *Νέων Πρωτοπόρων* (1931-1936) θεωρείται σημαντική από το Κόμμα, καθώς έφτασε να έχει κυκλοφορία 5.500-6.000 φύλλα. Άννα Ματθαίου και Πόπη Πολέμη, *Διαδρομές της Μέλπως Αζιώτη 1947-1955. Μαρτυρίες και κείμενα από τα Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1999), 94.

τους αριστερούς δημοτικιστές, όπως το Ν. Καρβούνη και το Δ. Γληνό (μέλη και οι δύο της σύνταξης των *Νέων Πρωτοπόρων*). Όπως σημειώνει η Χρ. Ντουσιά, για το Δ. Γληνό και το Ν. Καρβούνη: «...έχουν ανδρωθεί με το κίνημα του δημοτικισμού και είναι φυσικό να τρέφουν μια ιδιαίτερη εκτίμηση στα δημιουργήματα του λαού. Η εκτίμηση αυτή αν και παλαιότερη αφορούσε κυρίως στον γλωσσικό πλούτο της νεοελληνικής λαϊκής παράδοσης, τώρα επεκτείνεται και σε ζητήματα ποιητικής και αισθητικής, ενώ ο Γ. Ζεύγος θα αναλάβει στους *Νέους Πρωτοπόρους* την υποστήριξη αυτή της παράδοσης παράλληλα με την εκλαϊκείωση της νέας άποψης του ΚΚΕ σχετικά με το χαρακτήρα της επανάστασης του 1821».²¹⁵ Ωστόσο νωρίτερα στην *Αναγέννηση* θα διατυπωθούν κριτικές απόψεις για το δημοτικό τραγούδι. Παράδειγμα αποτελεί η Άλκης Θρύλος (Ελένη Νεγρεπόντη-Ουράνη), η οποία σημειώνει για τον άνθρωπο στο δημοτικό τραγούδι: «ο άνθρωπος στο δημοτικό τραγούδι δεν απλώνεται μέσα στη Φύση, που θα ήταν η πρώτη ένδειξη πως αρχίζει να ξεπερνά τον εαυτό του. Με ένα ρομαντισμό μόνο ολότελα πρωτόγονο, στενά εγωκεντρικό, κι ανεξέλιχτο εκβιάζει συχνά τη Φύση ν' ασχοληθεί με τα πιο μικρά κι ασήμαντα καθέκαστα της ολότελα ατομικής του ύπαρξης».²¹⁶

Όπως παρατηρεί ο Φ. Ηλιού η νέα γραμμή του κόμματος θεωρεί την ελληνική αστική τάξη αντιδραστική από τη γέννησή της (6^η ολομέλεια της ΚΕ τον Ιανουάριο του 1934). Μια από τις συνέπειες της αντίληψης αυτής είναι η λαϊκίστικη αντίληψη που δημιουργεί στο χώρο του ελληνικού μαρξισμού. Χαρακτηριστικά σημειώνει ο Φ. Ηλιού: «από κεί και πέρα όμως, και χωρίς αυτό να είναι στη πρόθεση του Ζεύγου, ο δρόμος άνοιξε στην ελληνική μαρξιστική φιλολογία, προς τον λαϊκισμό... στην πραγματικότητα διαπιστώνουμε μια διολίσθηση που οδηγεί στην υποκατάσταση της πάλης των τάξεων από το αντιθετικό σχήμα λαϊκός/αντιλαϊκός. Στην έννοια 'λαϊκός' εντάσσονται όλα τα στοιχεία που ανήκουν ή εκ των υστέρων θεωρήθηκε ότι έπρεπε να ανήκουν στις καταπιεζόμενες μάζες».²¹⁷

Έτσι μετά το 1934 το δημοτικό τραγούδι προτείνεται στους *Νέους Πρωτοπόρους* συστηματικά. Το δημοτικό τραγούδι προσφέρει άλλωστε ένα υλικό πρώτης τάξεως που έρχεται να καλύψει την αμηχανία της αριστεράς σχετικά με τη μορφή της λογοτεχνίας που θα μπορεί να γίνεται κατανοητή από τις μάζες: «η τέχνη από το λαό και για το λαό».²¹⁸ Το δημοτικό τραγούδι αποτελεί τελικά για την ελληνική αριστερά μέσα στη δεκαετία του 1930 τον καταλληλότερο δρόμο για τη δημιουργία μιας τέχνης που να ανταποκρίνεται στις επιταγές του νεοεισαγόμενου δόγματος του σοσιαλιστικού ρεαλισμού.²¹⁹ «Ο λαϊκισμός του Ρίτσου και ειδικότερα η στροφή προς το δημοτικό τραγούδι στα χρόνια 1936 και 1944-1947 μπορεί και πρέπει να εννοηθεί ως μερική έκφραση μιας γενικότερης 'αριστερής' στροφής στη λαϊκή κουλτούρα και τη λογοτεχνική παραγωγή της εποχής εκείνης και ιδιαίτερα στο

²¹⁵ Ντουσιά, *Λογοτεχνία και πολιτική*, 259-260.

²¹⁶ Ελένη Ουράνη-Νεγρεπόντη, «Στοχασμοί για το Δημοτικό Τραγούδι», *Αναγέννηση* 2, τχ. 1 (Σεπτέμβρης 1917): 21 [με το ψευδώνυμο Άλκης Θρύλος].

²¹⁷ Φίλιππος Ηλιού, «Η ιδεολογική χρήση της Ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου και Ζεύγου», *Αντί*, τχ. 46 (1976): 34.

²¹⁸ Ντουσιά, *Λογοτεχνία και πολιτική*, 264. Άλλωστε την ίδια εποχή, η ηγεσία του ΚΚΕ θα καταγγείλει τη λογοτεχνική παραγωγή του Π. Πικρού ως έκφραση αστικής παρακμής, καθώς οι πρωταγωνιστές του συγγραφέα ανήκουν σε αυτήν την κοινωνική κατηγορία που η αριστερά χαρακτηρίζει ως «λούμπεν» προλεταριάτο. Χαρακτηριστικό δείγμα αποτελεί η συλλογή διηγημάτων του με τίτλο «Χαμένα Κορμιά». Βλ. Πέτρος Πικρός, *Χαμένα κορμιά*, επιμ. Χριστίνα Ντουσιά (Αθήνα: Άγρα, 2009).

²¹⁹ Ντουσιά, *Λογοτεχνία και πολιτική*, 272.

αντιστασιακό και το αντάρτικο τραγούδι. Είναι η ιστορική στιγμή κατά την οποία η λαογραφία ασπάζεται -στο λαϊκό μέτωπο- την λαοκρατία».²²⁰ Αντίθετα με τις παραπάνω θέσεις, σε σειρά επιφυλλίδων στην εφημερίδα *Ανεξάρτητος* το 1935 ο Κ. Βάρναλης σημειώνει ότι το φολκλόρ έχει ως χαρακτήρα τη στασιμότητα, την τυπικότητα και την προσκόλληση στην παράδοση οπότε έχει ξεπεραστεί από την ιστορική εξέλιξη.²²¹ Η νέα γραμμή του Κόμματος θα δημιουργήσει μια σταθερή εχθρότητα των αριστερών διανοούμενων προς τη μοντέρνα τέχνη. Ενδεικτική είναι η αντίδραση του Κ. Σωτηρίου προς την αφηρημένη τέχνη, όπως αυτή προβάλλεται από την *Επιθεώρηση Τέχνης* στο τεύχος 128 του 1965. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «ψάχνω να βρω και την 'Όρθια φιγούρα' του Μουρ, και βλέπω έναν ψηλό, που φαίνεται να παρασταίνει ανθρώπινο πλάσμα-με κεφάλι μικρούτσικο (κεφάλι, λέω, θα είναι αυτό που στέκει στην κορυφή)... με δάχτυλα ανοιχτά και χωρίς παΐδια, εκτός αν ο καλλιτέχνης τα έχει παραστήσει με κάτι σαν άρπα. Σε ρωτάω δάσκαλέ μου: Η 'Επιθεώρηση Τέχνης' έβαλε τις δυο αυτές φιγούρες εξώφυλλο, γιατί τις θεωρεί πραγματικά καλλιτεχνήματα-τότε ας κάνει και μας να αισθανθούμε την καλλιτεχνικότητά τους-ή για σπαζοκεφαλίες για τους ανίδεους αναγνώστες της;».²²² Από τη άλλη μεριά, ο Μ. Αναγνωστάκης θα υπερασπιστεί τον υπερρεαλισμό και τις καινοτομίες στο χώρο της τέχνης παίρνοντας αποστάσεις από τα «δόγματα» του σοσιαλιστικού ρεαλισμού.²²³

1.7. Γλωσσικός ριζοσπαστισμός

Ο κοινωνικός ριζοσπαστισμός της αριστεράς δε συγχρονίζεται με το γλωσσικό ριζοσπαστισμό, όπως αυτός εκφράστηκε με το κήρυγμα του Γ. Ψυχάρη. Αποστάσεις θα κρατηθούν και από τις αιχμηρότερες προτάσεις για την ορθογραφική και τονική μεταρρύθμιση, όπως και για το αλφάβητο, προτάσεις που συναντάμε διάσπαρτες στο έργο διαφόρων δημοτικιστών.²²⁴ Κατά αντιστοιχία με το παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης, αξίζει να αναφέρουμε ότι οι αιχμηρότερες προτάσεις (όπως για παράδειγμα η υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου), οι οποίες θα κατατεθούν τα πρώτα χρόνια της ΕΣΣΔ για τη ρωσική γλώσσα δεν θα έχουν συνέχεια. Πέρα από μια ορθογραφική απλοποίηση ούτε το λατινικό αλφάβητο, ούτε η εισαγωγή της

²²⁰ Γιώργος Βελουδής, «Το δημοτικό τραγούδι στην ποίηση του Ρίτσου», *Αντί*, τχ. 71 (1977): 34.

²²¹ Βάρναλης, *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, 289.

²²² [Κώστας Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται* (Αθήνα: Επικαιρότητα, 1987), 107-108.

²²³ Μανόλης Αναγνωστάκης, *Αντιδογματικά. Άρθρα και σημειώματα 1946-1977* (Αθήνα: Στιγμή, 1985), 15-22, 41-59.

²²⁴ Για τη μορφή της δημοτικής, τον τονισμό και τον κανονισμό της ορθογραφίας της ο Αγ. Τσοπανάκης σημειώνει: «...κι' οι αποχρώσεις δημοτικιστικής ποιότητας κι' ορθοδοξίας που είναι μοιραίες σε μια γλωσσική φάση σαν τη δική μας, η οποία στηρίζεται απάνω σε περισσότερη προφορική παράδοση και σε λιγότερη γραφή φαίνεται ότι θ' αρχίσουν σιγά-σιγά να απαλύνουν και να κατασταλάζουν σ' ενιαίο τύπο με βάση τη νεοελληνική γραμματική του Υπουργείου Παιδείας (συγγράφεις οι κκ Μ. Τριανταφυλλίδης, Αχ. Τσάρτζανος, Θ. Σταύρου, Κ. Λάκωνας, Ν. Ανδριώτης) και τις ενδεχόμενες αναθεωρήσεις της, γραμματική που αποτελεί τη συστηματικότερη και σημαντικότερη κρατική προσπάθεια από τα 1917 ως τα σήμερα». Αγαπητός Τσοπανάκης, «Η επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη και τα σχετικά προβλήματα. Α'», *Ξεκίνημα*, τχ. 6-7 (1944): 131.

εσπεράντο στα σχολεία της Ρωσίας, όπως ζητούσε ο Ρ. Ρολλάν δεν θα έχουν συνέχεια.²²⁵

Ο δημοτικισμός, αν και ισχυρό ακόμα πνευματικό κίνημα μετά το 1920 έχει περάσει σε περισσότερο νηφάλιες προσπάθειες, επεξεργασίες και κωδικοποιήσεις, που θα φτάσουν ως τη μεικτή και ακόμα περισσότερο ως τη νεοδημοτική του Α. Τζάρτζανου.²²⁶ Τη διάκριση των δύο κινήματων και τη χρήση της καθαρεύουσας από την αριστερά θα τονίσει και ο Μ. Τριανταφυλλίδης με στόχο την καταπολέμηση των κατηγοριών ότι ο δημοτικισμός ταυτίζεται με τον κομμουνισμό.²²⁷ Έτσι, ο Δ. Γληνός αν και εκθειάζει το Γ. Ψυχάρη λίγο μετά το θάνατό του, δεν δέχεται ανεπιφύλακτα τις πιο προσωπικές γλωσσικές απόψεις του, όσο και αν με την πρόσφατη τότε (κοντά στο θάνατο του Ψυχάρη) πολιτική του μεταστροφή είχε γίνει και στη γλωσσική πράξη ριζοσπαστικότερος του Α. Δελμούζου και του Μ. Τριανταφυλλίδη.²²⁸ Για παράδειγμα, ο Δ. Γληνός στο έργο του «Η Τριλογία του Πολέμου» χρησιμοποιεί τις παρακάτω λέξεις με την ακόλουθη ορθογραφία: «τόρα», «Εβρώπη», «τέτια», «περίκοσμος» στη θέση του περιβάλλοντος, αποφεύγοντας έτσι το κλιτικό σύστημα της καθαρεύουσας.²²⁹ Ο Γ. Κορδάτος θα επαναλάβει την κριτική των δημοτικιστών (όπως για παράδειγμα του Μ. Τριανταφυλλίδη και του Εμ. Κριαρά) έναντι του ψυχαρισμού, καταλογίζοντάς του το γεγονός ότι θέλησε να απεμπολήσει τελείως τις λόγιες λέξεις από τη δημοτική, πράγμα το οποίο δε βοήθησε ώστε να απλωθεί η χρήση της δημοτικής στη σφαίρα των επιστημών. Για το Γ. Κορδάτο «ο ψυχαρισμός ίσαμε σήμερα στάθηκε μια γλωσσική αίρεση, ένα δόγμα. Δεν αντικρύζει το γλωσσικό ζήτημα διαλεκτικά (=μέσα στη ζωή, σχετικά, μέσα στις συγκεκριμένες του ιστορικές και κοινωνικές βάσεις), μα στατικά. Στενεύοντας τη γλωσσική πάλη σε δόγμα, φτιάνει διάφορα καλούπια γλωσσικά, που πολλές φορές αντί να ζωντανέψουν την πλαστικότητα της δημοτικής, τη νεκρώνουν, όπως ειπώθηκε και πιο μπροστά. Έτσι, ο ψυχαρισμός, και πρώτ' απ' όλους ο Ψυχάρης, βλέποντας το γλωσσικό σαν ένα ζήτημα ακαδημαϊκής προπαγάνδας, παραγνωρίζει δύο πράγματα: Πρώτο. Πως το γλωσσικό δε θα το λύσουν οι γλωσσολόγοι εκ των άνω. Δεύτερο. Προδιαγράφει το πώς θα διαμορφωθεί η λαϊκή γλώσσα στο μέλλον, χωρίς να λογαριάζει την επίδραση της καθαρεύουσας... Είπαμε παραπάνω, πως ο ψυχαρισμός δε λογαριάζει καθόλου αν υπάρχει διγλωσσία και γι αυτό μόνο τη γλώσσα των δημοτικών τραγουδιών έπαιρνε για βάση του. Ως ένα σημείο, ο ψυχαρισμός έχει δίκιο... Η επίσημη γλώσσα (η καθαρεύουσα), αν και δεν μπόρεσε μέσα στα εκατό χρόνια να γίνει μια ζωντανή γλώσσα, ωστόσο λίγο πολύ έγινε η γλώσσα της επιστήμης. Αυτό είναι γεγονός. Από την άλλη μεριά, στα εκατό αυτά χρόνια, με τη λίγη ή πολύ επίδραση του σχολείου και προπάντων από την άμεση και έμμεση επίδραση των εφημερίδων (σήμερα κυκλοφορούν και στα χωριατόσπιτα), νοθεύεται το λαϊκό γλωσσικό αίσθημα και δημιουργούνται έτσι μερικά τεχνητά γλωσσικά στοιχεία (σολοικισμοί), που όσο κι αν έχουν εφήμερη ζωή επιδρούνε επάνω στην εξέλιξη της γλώσσας. Αυτό ο Ψυχάρης το παραγνωρίζει, γιατί, όπως είπαμε, δεν αντικρύζει το

²²⁵ «Η εκπαίδευσις εν Ρωσία. Η Εσπεράντο στα σχολεία», *Ριζοσπάστης*, 2/11/1920, 1. Για την προσωπικότητα του Γάλλου συγγραφέα Ρ. Ρολλάν, βλ. επίσης: «Ρομαίν Ρολλάν», *Το Ημερολόγιο το Λαού* (1936): 175-177.

²²⁶ Δημήτρης Γληνός, *Έθνος και γλώσσα* (Αθήνα: [χ.ε.], 1922), 64-72.

²²⁷ Μανόλης Τριανταφυλλίδη, «Δημοτικισμός και κομμουνισμός», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 6 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1988), 154.

²²⁸ Κριαράς, *Η γλώσσα μας*, 5. Βλ. επίσης: Γληνός, «Υστερ' από το θάνατο του Ψυχάρη», 66.

²²⁹ Δημήτρης Γληνός, *Η τριλογία του πολέμου* (Αθήνα: Τα Νέα Βιβλία, 1945), 10, 18, 28, 81.

ζήτημα της διγλωσσίας αντικειμενικά και διαλεκτικά». ²³⁰ Τελικά το έργο των πρώτων δημοτικιστών θα θεωρηθεί ως ένα φαινόμενο γλωσσικού φορμαλισμού. ²³¹

Πρέπει να σημειώσουμε ωστόσο ότι ο Γ. Κορδάτος τάσσεται υπέρ της κατάργησης της ιστορικής ορθογραφίας, καθώς «τα σχολεία μας θα έχουν κέρδος τα $\frac{3}{4}$ του χρόνου που ξοδεύεται για τη νεκρή γραμματική και ορθογραφία και, κατ' ανάγκη, θα τον διαθέσουν για άλλα πράγματα». ²³² Την ίδια στάση θα πάρει και ο Δ. Γληνός, την εποχή που μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου κινείται σε μια ριζοσπαστικότερη τροχιά όσον αφορά το ζήτημα της γλώσσας: «Η σημερινή ελληνική ορθογραφία δε μπορεί να κρατηθεί. Οι λύσεις είναι τρεις. 1) ν' απλοποιηθεί το σημερινό ορθογραφικό σύστημα συντηρητικά. Δηλαδή: Να καταργηθούν οι τόνοι και τα πνέβματα. Ο Ελισαίος Γιανίδης έχει προτείνει ένα αρκετά καλό σύστημα ως προς αυτό. Ένα άλλο σύστημα είναι να κρατηθεί ένας τόνος για κάθε τονιζόμενη λέξη. Να καταργηθούν τα διπλά σύμφωνα παντού. Τα αυ, ην, ευ να γράφονται όπως προφέρονται. Η συνίζηση να γράφεται παντού με ι. 2) Να εισαγάγουμε τη φωνητική ορθογραφία. Οι Έλληνες της Ρουσίας έκαμαν την αρχή. Μπορούμε να μελετήσουμε το σύστημα τους και να το διορθώσουμε. 3) Να πάρουμε το λατινικό αλφάβητο. Την τρίτη λύση θεωρούμε για την καλύτερη, γιατί πρώτα πρώτα μας εισάγει μορφικά στην οικογένεια των εβρωπαϊκών λαών, έπειτα λύνει με μιας ολόκληρο το ορθογραφικό πρόβλημα. Δε θα μπορεί και θέλοντας κανείς ν' ανορθογραφήσει. Τρίτο και πολύ σπουδαίο: Διατηρεί ανέπαφη την ορθογραφία της αρχαίας και αρχαϊζουσας, δε δημιουργεί επομένως διπλές οπτικές εικόνες για κάθε λέξη. Έτσι η ψυχολογική αντίσταση για όλους μας υπερνικιέται με μιας και εφκολύνονται, όσοι θα μαθαίνουν τα αρχαία ελληνικά. Ως προς το ζήτημα του 'Εθνικού φιλότιμου' αρκεί να υπενθυμίσουμε, πως και οι πρόγονοί μας το αλφάβητο το πήραν από τους Φοίνικες και ακόμα πως το Λατινικό αλφάβητο κατάγεται από το ελληνικό». ²³³ Από την άλλη πλευρά, οι συντηρητικοί διανοούμενοι θα θεωρούν την τονική και ορθογραφική μεταρρύθμιση, όπως και την εισαγωγή του λατινικού αλφάβητου ως μέγιστους εθνικούς κινδύνους, που διασπούν το ελληνικό έθνος και την ενότητά του με την αρχαία Ελλάδα και αποκόπτουν τους νεοέλληνες από τον πλούτο της αρχαίας γραμματείας. Χαρακτηριστικά αυτές οι απόψεις διαφαίνονται στις θέσεις που εξέφρασε ο Ν. Εξαρχόπουλος στη συνεδρίαση της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών στις 14/11/1941 με αφορμή τη χρήση από το Ι. Κακριδή ενός απλοποιημένου τονικού συστήματος στο βιβλίο του με τίτλο «Ελληνική Κλασική Παιδεία», ενώ ο Α. Χατζής

²³⁰ Κορδάτος, *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, 221. Τη δυσaréσκειά της για τις γλωσσικές «ακρότητες» του Γ. Ψυχάρη θα εκφράσει και η Π. Σ. Δέλτα σε επιστολή της προς τον Α. Πάλλη αναφέροντας: «Τη γλώσσα δε θα τη φτειάση ο Ψυχάρης». [Επιστολή Π. Σ. Δέλτα προς Α. Πάλλη, 5/06/1907], στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης (Αθήνα: Εστία, 1997), 61-62.

²³¹ Γάσος Βουρνάς, «Ο 'πρωτοδημοτικισμός'. Ένα φαινόμενο γλωσσικού φορμαλισμού», *Ανταίος* 1, τχ.1 (1951): 39-40.

²³² Κορδάτος, *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*, 206.

²³³ Και στο κείμενο αυτό, η ορθογραφία που χρησιμοποιεί ο Δ. Γληνός είναι ενδεικτική της ριζοσπαστικότερης θέσης που ακολουθεί μετά τη στροφή του προς την αριστερά. Το άρθρο αυτό του Δ. Γληνού δημοσιεύτηκε σε τέσσερις συνέχειες στο *Νέο Δρόμο*, το περιοδικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου, από το Δεκέμβριο του 1928 έως το Φεβρουάριο του 1929. Βλ.: Δημήτρης Γληνός, «Το κύμα της αγραματοσύνης. Δ'», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 7 (1/02/1929): 5 [με την υπογραφή Δ. Γ.]. Ο *Νέος Δρόμος* αποτελεί το περιοδικό του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπασή του. Βλ. επίσης: Του ίδιου, «Η θεραπεία της αγραματοσύνης», στο Μένος Φιλήντας κ.ά., *Φωνητική γραφή* (Αθήνα: Κάλβος, 1980), 36-37.

θα κατηγορήσει τον Ι. Κακριδή ότι θέλει να επιβάλλει το σύστημα «των Ελλήνων μαλλιαροκομμουνιστών της Σοβιετικής Ρωσίας».²³⁴

Από την άποψη του γλωσσικού ριζοσπαστισμού πρέπει να αναφέρουμε τη θέση των ελληνόφωνων (κυρίως ποντιακής καταγωγής) πληθυσμών της Σοβιετικής Ένωσης, που εφάρμοσαν την περίοδο που εξετάζουμε τη δική τους εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική, ενώ είχαν και το δικό τους τύπο και τα δικά τους όργανα αυτοδιοίκησης. Το ενδιαφέρον για την ΕΣΣΔ και τις ελληνικές κοινότητες που ζουν σε αυτή την περίοδο του Μεσοπολέμου σχετίζεται με το γεγονός ότι οικοδομούν τη δική τους ελληνόφωνη παιδεία βασισμένη στις παιδαγωγικές και πολιτικές αρχές του νέου καθεστώτος. Οφείλουμε να αναφερθούμε στη μελέτη μας, που αφορά τη διαμόρφωση της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στην Ελλάδα, και στο εκπαιδευτικό σύστημα των ελληνόφωνων κοινοτήτων της ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου, καθώς υπάρχουν δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ του ΚΚΕ και των Ελλήνων της ΕΣΣΔ. Άλλωστε, η αριστερά (και οι αριστεροί εκπαιδευτικοί διανοούμενοι, όπως προπολεμικά ο Δ. Γληνός και μεταπολεμικά η Ρ. Ιμβριώτη), με συστηματικό τρόπο θα μεταφέρουν τις εντυπώσεις τους από τις χώρες του σοσιαλισμού και θα εκθειάσουν την οργάνωση των κοινωνιών αυτών.²³⁵

Η προβολή της ΕΣΣΔ απαντά τόσο στην εγχώρια αντικομμουνιστική προπαγάνδα, όσο και στην ανάγκη της προβολής του θετικού περιεχομένου του σοσιαλισμού και των ασύγκριτων πλεονεκτημάτων που απολαμβάνουν οι άνθρωποι στο σοσιαλιστικό καθεστώς.²³⁶ Αν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στην Ελλάδα είχαν ως κύριο σημείο αναφοράς τα έργα και τα πεπραγμένα των Γερμανών ομολόγων τους,²³⁷ με το παράδειγμα της ΕΣΣΔ οι αριστεροί παιδαγωγοί θα αποκτήσουν ένα νέο σημείο αναφοράς και σύγκρισης.

Η μεγάλη πλειοψηφία των Ελλήνων της ΕΣΣΔ μιλούσε την ποντιακή διάλεκτο. Δίπλα σε αυτούς όμως, υπήρχαν και τατταρόφωνοι, τουρκόφωνοι, καθώς

²³⁴ *Η δίκη των τόνων. (Η πειθαρχική δίωξις του καθηγ. Ι. Θ. Κακριδή)*, 3-4, 12.

²³⁵ Για το ενδιαφέρον του πνευματικού κόσμου μετά το 1933 για την κοινωνική υφή της Σοβιετικής Ένωσης και το περιεχόμενο του σοσιαλισμού, βλ.: Τάσος Βουρνάς, *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του Ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)*, τ. 2 (Αθήνα: Πατάκης, 2001), 450-454.

Επιπλέον, χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα των επισκέψεων της Ρ. Ιμβριώτη στις ανατολικές χώρες μετά το 1950. Τα ταξίδια αυτά παρέχουν στην παιδαγωγό μια βασική τροφοδότηση για την παιδαγωγική της σκέψη, αλλά και μια δυνατότητα για προβολή των σοσιαλιστικών χωρών στην Ελλάδα. Βλ. ενδεικτικά: Ρόζα Ιμβριώτη, «Η ελευθερία του συγγραφέα στη Σοβιετική Ένωση. Α'», *Η Αυγή*, 14/12/1956. Της ίδιας, «Η πολυτεχνική μόρφωση στην ΕΣΣΔ», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 43 (Οκτώβρης 1957): 260-263. Της ίδιας, «Εντυπώσεις από τη Σοβιετική Ένωση. Είδα το μέλλον! Α. Προμηθεϊκό έργο», *Η Αυγή*, 18/05/1960. Της ίδιας, «Το νέο πρόσωπο της γυναίκας στη Ρουμανία. 'Πρωτεργάτις στο κτίσιμο τη σοσιαλιστικής κοινωνίας'. Α'», *Η Αυγή*, 2/10/1962. Της ίδιας, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Γερμανική Δημοκρατία», *Ανάπτυξη από το περ. Ελληνογερμανικά φύλλα* (1966). Το διμηνιαίο περιοδικό *Ελληνογερμανικά φύλλα* εκδίδεται στην Αθήνα από το 1966.

²³⁶ Άλλωστε με το 6^ο συνέδριο της Κομμουνιστικής Διεθνούς οριστικοποιείται η υποχρέωση υπεράσπισης της οικοδόμησης του σοσιαλισμού στην ΕΣΣΔ από την εργατική τάξη διεθνώς. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 105.

²³⁷ Για την επίδραση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής σκέψης της Γερμανίας στο Μ. Παπαμαύρο, βλ.: Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 104-106. Επιπλέον, ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η εκτενής αρθρογραφία της Ρ. Ιμβριώτη στο *Δελτίο της ΟΛΜΕ* με τίτλο «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», όπου η παιδαγωγός θα περιγράψει τις εντυπώσεις της από την εκπαιδευτική κίνηση στη χώρα, την οποία επέλεξε για τις σπουδές της τα έτη 1927-1930. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 130-132, αρ. φ. 57 (1931): 189-197, αρ. φ. 59 (1931): 323-329, αρ. φ. 60-61 (1931): 376-384.

και λίγοι χρήστες της δημοτικής. Το πρόβλημα της πολυγλωσσίας δημιούργησε μια μεγάλη σύγκρουση που διήρκεσε περισσότερο από δώδεκα χρόνια. Οι περισσότεροι Έλληνες που ήταν αγρότες μιλούσαν τα ποντιακά, στις κατά τόπους περιοχές ομιλούνταν η τουρκική γλώσσα, η τατταρική, η μαριουπολίτικη διάλεκτο. Ουσιαστικά, η δημοτική γλώσσα παρέμενε μια γλώσσα ξένη. Ακόμα και στις ελληνικές παιδαγωγικές Ακαδημίες, όπου η διδασκαλία γινόταν στη δημοτική, οι φοιτητές μεταξύ τους μιλούσαν την ποντιακή. Το γεγονός ότι, σχεδόν μέχρι το 1926, η γλώσσα της ελληνικής εκπαίδευσης ήταν η καθαρεύουσα επέτεινε τη σύγχυση. Αρχικά ο προβληματισμός εντοπίστηκε στο ζήτημα της αντικατάστασης της καθαρεύουσας από τη δημοτική, καθώς και της απλοποίησης του αλφάβητου. Η αντιπαράθεση επεκτάθηκε στο θέμα της επιλογής της μορφής της ελληνικής γλώσσας και της αντικατάστασης της δημοτικής από την ποντιακή. Επίσης, εξετάστηκε και το ζήτημα της χρήσης της μαριουπολίτικης διαλέκτου. Η αντιπαράθεση επεκτάθηκε όταν μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών, που συμφωνούσε με την αντικατάσταση της καθαρεύουσας, αντέδρασε στην εισαγωγή της ποντιακής στην εκπαίδευση. Για τη μελέτη του σύνθετου αυτού γλωσσικού ζητήματος δημιουργήθηκε η Πανερωσιακή Κεντρική Επιτροπή του Νέου Αλφάβητου (ΠΚΝΑ), με μέλη Έλληνες διανοούμενους και Ρώσους ελληνοιστές. Η αρχική άποψη της επιτροπής, για την επίσημη γλώσσα της ελληνικής εθνότητας της ΕΣΣΔ, ευνοούσε τη δημοτική. Επεσήμανε το γεγονός ότι η δημοτική χρησιμοποιούνταν από περιορισμένο αριθμό Ελλήνων, αλλά τόνιζε ότι η ποντιακή αποτελούταν από διάφορα ιδιώματα, παρουσιάζοντας με βάση αυτές τις απόψεις, την ποντιακή ως διάλεκτο που χαρακτηρίζεται από ασυνέχεια σε σχέση με την ενιαία χρήση και την ομοιομορφία της δημοτικής γλώσσας.

Το 1926 αποφασίστηκε η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στη θέση της καθαρεύουσας και η αντικατάσταση του εικοσιτετραγράμματος αλφάβητου από το εικοσιγράμματο. Με την απόφαση αυτή: καταργήθηκαν οι δίφθογοι, διατηρήθηκαν μόνο το «ι» και το «ο», στη θέση του «ου» καθιερώθηκε το «υ», στη μικρογράμματα γραφή παρέμεινε μόνο το «ς», ενώ καταργήθηκε το «σ», τα διπλά σύμφωνα γράφονταν αναλυτικά (δηλαδή το «ξ» ως «κς» και το «ψ» ως «πς») και καθιερωνόταν το ενωτικό στις κτητικές αντωνυμίες. Όσον αφορά στον τονισμό των λέξεων, καταργήθηκε ο τόνος στις μονοσύλλαβες λέξεις και σε όσες τονίζονταν στη λήγουσα. Οι παραπάνω απόψεις είχαν ωριμάσει στους διανοούμενους που κατοικούσαν κυρίως στη Γεωργία, ενώ πλήθος από βιβλία, θεατρικά, και λογοτεχνικά είχαν ήδη εκδοθεί στη φωνητική γραφή. Ο *Ριζοσπάστης* θα απαντήσει στις κατηγορίες που θα διατυπώσουν άλλες εφημερίδες ενάντια στη γλωσσική πολιτική των Ελλήνων της ΕΣΣΔ. Αφού διακηρύξει ότι οι Έλληνες της ΕΣΣΔ απολαμβάνουν πλήρη εθνική και θρησκευτική ελευθερία θα επισημάνει ότι η γλωσσική μεταρρύθμιση, η οποία εφαρμόστηκε από τους Έλληνες της Ρωσίας δεν επιβλήθηκε «από δύο τρεις Ρωμιούς κομμουνιστές», αλλά αποτελεί «γέννημα και θρέμα του λαού, καθιερωμένη από την Πανσυνδεδεσμένη συνδιάσκεψη των Ελλήνων δασκάλων και επικυρωμένη από την περιφερειακή συνδιάσκεψη των Ελλήνων δασκάλων του Βορείου Καυκάσου που συγκλήθηκε στις 20 Φλεβάρη».²³⁸ Παράλληλα τονίζεται ότι με τη λαϊκή αυτή γλώσσα, οι ελληνικοί πληθυσμοί «θα ξυπνήσουν» από την αμάθεια και τη θρησκοληψία για να οικοδομήσουν τη δική τους κυβέρνηση, αυτή των «εργατών και χωρικών». Η πρώτη

²³⁸ Δ. Γαβρηλίδης, «Οι Έλληνες της Ρωσίας απαντούν στις ψευδολογίες του αστικού τύπου», *Ριζοσπάστης*, 10/03/1928, 1.

περίοδος λοιπόν χαρακτηρίζεται από την εφαρμογή της λενινιστικής εθνικής πολιτικής που προκάλεσε μια ουσιαστική άνοδο τόσο του εθνικού πολιτισμού των Ποντίων του Καυκάσου, όσο και των υπόλοιπων Ελλήνων των άλλων περιοχών της Σοβιετικής Ένωσης. Το ενδιαφέρον στην περίπτωση των ελληνόφωνων πληθυσμών της ΕΣΣΔ είναι το γεγονός ότι αντίθετα με τα επιχειρήματα των καθαρουμεσιάνων ότι η δημοτική δεν είναι γλώσσα που μπορεί να εκφράσει υψηλότερες έννοιες ή την ατομία πολλών δημοτικιστών, φαίνεται ότι κάτω από ένα θετικά διακείμενο πολιτικό καθεστώς εύκολα ένα ιδίωμα ή γλώσσα αναπτύσσεται στις λόγιες σφαίρες έκφρασης.

Η ελληνική εθνότητα αποτέλεσε από την αρχή της Επανάστασης τμήμα της νέας σοβιετικής κοινωνίας. Παρά τις δυσκολίες εγκαθίδρυσης του νέου κοινωνικού μοντέλου του οποίου μέτοχοι ήταν όλοι οι λαοί και κατ' επέκταση και οι Έλληνες, παρατηρήθηκε σεβασμός του εθνικού πολιτισμού, ενώ ενισχύθηκαν οι τάσεις για αυτόνομη πολιτική και πολιτισμική έκφραση.²³⁹ Από τη δεκαετία του 1930 και μετά, μέσα στο πλαίσιο των σταλινικών εκκαθαρίσεων, οι ποντιακοί πληθυσμοί της Ν. Ρωσίας θα υποστούν διώξεις.²⁴⁰ Έτσι απαγορεύεται η λειτουργία όλων των ελληνικών ιδρυμάτων και θεσμών με πρώτες τις σχολικές μονάδες. Τον Αύγουστο του 1938 έκλεισαν όλα τα ελληνικά σχολεία, ενώ η διδασκαλία άρχισε να γίνεται στη ρωσική γλώσσα και κάποιες φορές και στη γλώσσα της Δημοκρατίας στην οποία ζούσαν. Η προπαγανδιστική διδασκαλία εφαρμόζεται κατά γράμμα, ενώ η σύνθεση των μαθητών είναι πολυεθνική με σκοπό τον «εκσοβιετισμό» των νέων πολιτών.²⁴¹

Το ενδιαφέρον με τους πληθυσμούς της μεσοπολεμικής ΕΣΣΔ είναι ότι μας δείχνουν ότι εκεί το «γλωσσικό πρόβλημα» αναπτύσσεται γύρω από άλλες ανάγκες, ερωτήματα και προτεραιότητες. Το αντιθετικό ζεύγος καθαρουμεσιάνοι-δημοτική, το οποίο χαρακτηρίζει το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα, στη Ρωσία αντικαθίσταται από την αντίθεση μεταξύ δημοτικής και ποντιακής διαλέκτου. Επίσης επηρεάζεται όλη η συζήτηση στις ελληνικές κοινότητες της ΕΣΣΔ από την κατάσταση που επικρατεί στην Ελλάδα και την ανάγκη επικοινωνίας με αυτό που θεωρείται ως μακρινή πατρίδα. Ο Βλ. Αγτζίδης στη διδακτορική του διατριβή με τίτλο «Ο ελληνικός τύπος στη Σοβιετική Ένωση. Η περίπτωση της εφημερίδας *Κόκινος Καπνός* (1932 - 1937)» στρέφει την προσοχή του προς τις ελληνικές εφημερίδες και την πολιτιστική οργάνωση ευρύτερα των ελληνικών κοινοτήτων και παρατηρεί το ενδιαφέρον σημείο ότι εφαρμόζεται από τον ελληνόφωνο τύπο ένας καθεστωτικός κομμουνιστικός λόγος. Για το Βλ. Αγτζίδη, ο δημόσιος ελληνικός λόγος των ελληνόφωνων εφημερίδων της ΕΣΣΔ αντικατοπτρίζει την *langue soviétique*, μια ξύλινη γλώσσα με στερεότυπα και αυτοματισμούς, που λειτουργεί με πλήθος αφαιρέσεων, με εκ των προτέρων βεβαιότητες και έτοιμες διατυπώσεις.²⁴² Η νέα αυτή γλώσσα βεβαιώνει,

²³⁹ Μιχάλης Χαραλαμπίδης και Κώστας Φωτιάδης, *Πόντιοι. Δικαίωμα στη μνήμη* (Αθήνα: Ηρόδοτος, 2004), 32. Βλ. επίσης: Sheila Fitzpatrick, *Every day Stalinism. Ordinary Life in Extraordinary Times. Soviet Russia in the 1930s* (Οξφόρδη: Oxford University Press, 1999), 123.

²⁴⁰ Βλάσης Αγτζίδης, *Ποντιακός Ελληνισμός. Από την γενοκτονία και το σταλινισμό στην Περεστρόικα* (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1995), 45.

²⁴¹ Βάλια Μουρατίδου, *Εκατόχρονη Οδύσσεια* (Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 2001), 56. Βλ. επίσης: Θεοφάνης Μαλκίδης και Κωνσταντίνος Καρατζάς, «Όψεις της εκπαίδευσης και της κοινωνίας των Ελλήνων της τ. ΕΣΣΔ (1917-1991)», στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης* (Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα, 2005), 234-245.

²⁴² Γιάννης Μ. Καλιόρης, *Ξύλινη γλώσσα. Γλωσσολογικοί, ιστορικοί και ιδεολογικοί προσδιορισμοί του αριστεροκομματικού ιδιώματος* (Αθήνα: Αρμός, 1991), 19-20.

απαντάει αλλά δε ρωτάει. Η μορφή αυτή κάνει χρήση των ουσιαστικών που αντικαθιστούν τις αναφορικές αντωνυμίες και τις μετοχές με το ρήμα.²⁴³ Ανάλογη χρήση της γλώσσας διαπιστώνει και ο Ά. Ελεφάντης μετά την παγιοποίηση των χαρακτηριστικών του ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 και την κατάργηση της εσωκομματικής δημοκρατίας. Την περίοδο αυτή μαζί με την κυριαρχία της ζαχαριαδικής ηγεσίας δημιουργείται μια νέα ορολογία που εκφράζει τις κοινωνικές λειτουργίες της διοίκησης. Το λεξιλόγιο του δημοκρατικού συγκεντρωτισμού δεν καταργήθηκε αλλά χρησίμευε ως κάλυμμα της νέας κατάστασης. Αυτό το «νέο ιδίωμα του πλαστογραφημένο δημοκρατικού συγκεντρωτισμού» παραμένει ακατάληπτο στα απλά μέλη του κόμματος και λειτουργεί ως η εξειδικευμένη γλώσσα ενός ιερατείου το οποίο βρίσκεται πέραν κάθε κριτικής.²⁴⁴

1.8. Το αίτημα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και η γλωσσική ετερότητα τη δεκαετία του 1940

Την περίοδο αυτή μπορούμε να διαπιστώσουμε πως η αριστερά, που φτάνει να οικοδομήσει τους δικούς της πολιτικούς θεσμούς, τοποθετείται έναντι του γλωσσικού ζητήματος και αναπτύσσει, όσο της επιτρέπει το πολεμικό κλίμα της εποχής και στο σύντομο χρονικά ορίζοντα κατά τον οποίο έγινε κυρίαρχη πολιτική δύναμη, το δικό της δημόσιο λόγο στη σφαίρα της διοίκησης, της τέχνης, της προπαγάνδας και της παιδείας. Δύο κορυφαίες στιγμές την περίοδο αυτή θα είναι: α) η οικοδόμηση της παιδείας του Βουνού και β) το επιστημονικό έργο του *Ανταίου*. Το έργο του *Ανταίου* θα επιτρέψει ώστε το επιστημονικό δυναμικό που συσπειρώνει η αριστερά της εποχής να καταθέσει μια ολοκληρωμένη πρόταση που αφορά την παιδεία, την οικονομία και την ανάπτυξη που οραματίζεται ότι μπορεί να έρθει στη μεταπολεμική Ελλάδα, υπό την καθοδήγηση του εαμικού μπλοκ εξουσίας. Άλλωστε η νίκη των ανταρτών σε πολλές περιοχές της χώρας θα γεννήσει την αισιοδοξία για τη δημιουργία μιας προοπτικής διαφορετικής. Το γεγονός αυτό δημιουργεί διάθεση για ανατροπές στην κρατική δομή, εγχείρημα που θα ξεκινήσει να παίρνει σάρκα και οστά στη σκέψη των διανοητών της αριστεράς και πριν ακόμα τη λήξη της Κατοχής.²⁴⁵ Η εκπαίδευση του λαού έχει κεντρικό ρόλο στους σχεδιασμούς αυτούς.

Το ενδιαφέρον από την άποψη της γλώσσας είναι ότι στη σφαίρα της παιδείας θα εισαχθεί η δημοτική γλώσσα. Τα αναγνωστικά, τα οποία με εντολή της ΠΕΕΑ ετοιμάζονται για την εκπαίδευση, είναι γραμμένα στη δημοτική γλώσσα και παράλληλα, όπως και τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917, εκφράζουν μια

²⁴³ «Η ζύλινη γλώσσα ήταν συνειδητό δημιούργημα του κράτους, το οποίο τη διέδιδε σε όλα τα επίπεδα... Η υπηρεσία που ήταν αρμόδια για την προώθηση της νέας τυποποιημένης γλώσσας ήταν η SMIP. Η ονομασία SMIP ήταν βραχυγραφία του τίτλου *Stredstvo Masovaja Informatsia Propaganda* δηλαδή Μέσο Μαζικής πληροφόρησης και Προπαγάνδας. Η παρέμβαση στη γλώσσα ήταν αποτέλεσμα της θεωρητικής αναζήτησης για την ύπαρξη μαρξιστικής γλωσσολογίας». Βλάσης Αγτζίδης, *Ο 'Κόκκινος Καπνός' και ο ελληνισμός του Καυκάσου* (Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, 2010), 6.

²⁴⁴ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 124-125.

²⁴⁵ Ο Ν. Κιτσίκης παρουσιάζοντας την πορεία συγκρότησης της εταιρίας Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (ΕΠΑΝ) γράφει παραστατικά: «η επιστημονική εταιρεία νεοελληνικών προβλημάτων 'Επιστήμη – Ανοικοδόμηση' έχει προγόνους που δεν πρέπει ν' αγνοήσουμε... αλλά ο πραγματικός πρόδρομος της εταιρείας ΕΠΑΝ υπήρξε η Ο.Μ.Σ.Α δηλαδή η 'Οργάνωση Μελετών Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης'. Οι βάσεις της δουλειάς της ΟΜΣΑ μπήκαν στην Κατοχή, μετά τον Μάη του 1944 που η προοπτική της σύντομης απελευθέρωσης έβαζε σαν επείγον το καθήκον στους συνειδητούς και προοδευτικούς επιστήμονες να μελετήσουν τα προβλήματα της ανάπλασης της χώρας και της ανοικοδόμησης της σε δημοκρατικά θεμέλια». Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», 286.

νέα παιδαγωγική αντίληψη, που αξιοποιεί και συνδέει τους πρόσφατους λαϊκούς αγώνες με την εκπαιδευτική πράξη και τις αξίες που θα πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση.

Η γλώσσα των αναγνωστικών είναι μια κανονισμένη δημοτική,²⁴⁶ που δεν ακολουθεί τις γλωσσικές ακρότητες και αναζητήσεις των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, των πιο ριζοσπαστών δημοτικιστών και των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης της μεσοπολεμικής εποχής.²⁴⁷ Ωστόσο, τόσο από άποψη περιεχομένου, όσο και από την άποψη της γλώσσας είναι φανερό ότι τα αναγνωστικά του Βουνού αποφεύγουν πολλές από τις αγκυλώσεις και τους περιορισμούς που έδρασαν περιοριστικά στο περιεχόμενο και τη γλώσσα των αναγνωστικών των προηγούμενων μεταρρυθμίσεων. Αναλυτικότερη περιγραφή των αναγνωστικών του Βουνού θα κάνουμε στο σχετικό κεφάλαιο.

Ωστόσο, και στη σφαίρα της παιδείας, όπως και στη σφαίρα των άλλων πολιτικών επιλογών του ΕΑΜ, ακολουθείται μια πολιτική, η οποία επιδιώκει την οικοδόμηση ευρύτερων κοινωνικών συμμαχιών και έτσι απαλείφει ό,τι μπορεί να θεωρηθεί ακρότητα και να επηρεάσει αρνητικά τους πολιτικούς και κοινωνικούς συμμάχους του ΕΑΜ.²⁴⁸ Ο Κ. Σωτηρίου κρίνοντας εκ των υστέρων τη δράση του στο Βουνό σημειώνει για το πρόβλημα της ορθογραφικής μεταρρύθμισης στο πλαίσιο του σχεδιασμού της παιδείας της Αντίστασης: «*απαραίτητη είναι η μεταρρύθμιση, μα σήμερα να μην κάνουμε ό,τι έκαναν οι καθαρευουσιάνοι με τη 'δίκη των τόνων'. Έχουμε άλλα, πολύ σοβαρά προβλήματα να λύσουμε. Έτσι δεν έγινε καμιά κουβέντα πλέον*».²⁴⁹

Από την άλλη πλευρά, η επιστημονική παραγωγή της αριστεράς, την περίοδο αυτή θα κάνει κυρίαρχα χρήση της δημοτικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό ως προς αυτό είναι η γλώσσα του *Ανταίου*, καθώς οι διάφοροι επιστήμονες και τομείς εργασίας (όπως αυτοί οργανώνονται επηρεασμένοι και από το πρότυπο της πανεπιστημιακής οργάνωσης της Σοβιετικής Ένωσης)²⁵⁰ χρησιμοποιούν τη δημοτική γλώσσα. Με τον τρόπο αυτό, όπως διακήρυττε προπολεμικά και ο Δ. Γληνός στην *Αναγέννηση*, καλλιεργείται η δημοτική γλώσσα στα διάφορα επιστημονικά πεδία. Τομείς όπως η φυσική, η οικονομία, η χημεία, η βιολογία (με την ενθουσιώδη από την πλευρά του *Ανταίου* υποδοχή των θεωριών του Λισένκο), η γεωλογία, η ιατρική,

²⁴⁶ Η διαδικασία διαμόρφωσης της δημοτικής ανήκει στην περίοδο μεταξύ 1880-1930. Υπέρ αυτής της άποψης συνηγορεί το γεγονός ότι η νεοελληνική σύνταξη του Α. Τζάρτζανου πρωτοδημοσιεύτηκε το 1928 και η νεοελληνική γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη το 1928. Η δημοτική λοιπόν από εκείνη την εποχή αποτελεί πρότυπη ελληνική, ρυθμισμένη και κωδικοποιημένη επιλογή από τις ποικιλίες που μιλούσαν οι μορφωμένοι στα αστικά κέντρα, η κατά τους γλωσσολόγους κοινή νέα ελληνική. Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 52-60.

²⁴⁷ «*Η ίσαμε σήμερα αδιαφιλονίκητη επικράτηση σ' αυτές τις επιστήμες και πράξεις έχει επιβάλει πολλούς επιστημονικούς και τεχνικούς όρους αρκετοί από τους οποίους έγιναν πια λαϊκοί κι' αυτοί φυσικά θα μείνουν μπαίνοντας μέσα στα πλαίσια της γραμματικής της δημοτικής*». Αγαπητός Τσοπανάκης, «*Η επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη και τα σχετικά προβλήματα. Α'*», *Ξεκίνημα*, τχ. 6-7 (1944): 131.

²⁴⁸ Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 171-172, 614-615. Βλ. επίσης: Στρατής Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1 (Αθήνα: Ολκός, 1975), 185-202. Ακόμα: Γιάννης Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα. Η εξουσία του ΕΑΜ στα χρόνια της Κατοχής (1943-1944)*, Αθήνα: Ασίνη, 2014), 305.

²⁴⁹ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 73.

²⁵⁰ Ο τρόπος οργάνωσης της γνώσης και της έρευνας στα τριτοβάθμια ιδρύματα της ΕΣΣΔ βρισκόταν σε άμεση και οργανική σύνδεση με τα προβλήματα που έθετε προς επίλυση ο κεντρικός σχεδιασμός της οικονομίας και τα ποικίλα πλάνα που αφορούσαν την κοινωνική και οικονομική ζωή. Κατά αντιστοιχία και η διάρθρωση της ΕΠΑΝ αντανακλούσε την πρόθεση να συντονιστούν οι διάφοροι επιστημονικοί τομείς που τη συναποτελούσαν για να εξυπηρετήσουν το βασικό και κεντρικό σχέδιο της οικονομικής ανασυγκρότησης της χώρας.

η ιστορία, η ορυκτολογία κτλ., (δηλ. τομείς που απαιτούν μια εξειδικευμένη χρήση της γλώσσας με τις αντίστοιχες έννοιές τους) προσπαθούν να διατυπώσουν τον επιστημονικό τους λόγο σε μια κανονισμένη και ομοιόμορφη δημοτική γλώσσα. Φυσικά εξαίρεση στην ύλη αποτελούν και δημοσιεύματα μη μελών του περιοδικού ή παραθέματα άλλων επιστημόνων που βάζουν οι συνεργάτες του *Ανταίου* στα κείμενά τους, όπου γίνεται χρήση της καθαρεύουσας.

Οπωσδήποτε στην όλη ύλη του *Ανταίου*, το γλωσσικό ζήτημα δεν αποτελεί το κυρίαρχο επιστημονικό θέμα συζήτησης, ούτε το κύριο θέμα κριτικής. Ωστόσο το παλιό θέμα του γλωσσικού ζητήματος φιλοξενείται στις στήλες του περιοδικού και συνδέεται με δύο ζητήματα. Α) Με την καλλιέργεια της δημοτικής στον επιστημονικό λόγο και β) την παιδεία.²⁵¹ Το πρώτο σημείο το αναφέραμε ήδη. Το περιοδικό παίρνει αποστάσεις τόσο από την καθαρεύουσα, όσο και από τις ακραίες θέσεις των πρώτων δημοτικιστών, προσπαθώντας να ακολουθήσει μια δημοτική, που ενσωματώνει λόγιες λέξεις ενταγμένες στη δημοτική και απαλλαγμένες από τα κλιτικά στοιχεία της καθαρεύουσας. Από την άλλη, τονίζει την έκδοση επιστημονικών έργων (που γενικά πυκνώνουν την περίοδο αυτή) που κάνουν χρήση της δημοτικής γλώσσας. Παράδειγμα αποτελεί όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η Μαιευτική του Λούρου, η Ηλεκτρολογία του Γιαννίδη, η Φυσική του Παπαπέτρου κτλ.

Αναλυτικότερα θα μπορούσαμε να σημειώσουμε ότι στα κείμενα του *Ανταίου* αναφορικά με την ορθογραφία: 1) διατηρείται το πολυτονικό σύστημα, 2) διατηρούνται τα διπλά σύμφωνα (π.χ. γραμμένη), 3) στα περισσότερα άρθρα καταργείται το «η» και το «ω» της υποτακτικής (π.χ. να συμφωνήσει, να ξεπεράσει). Υπάρχουν όμως άρθρα που οι τύποι αυτοί διατηρούνται (π.χ. να αναδιοργανωθεί, να επεκταθεί)²⁵², 4) οι ρηματικοί τύποι με το βοηθητικό ρήμα «έχω» γράφονται με «ει», 5) διατηρείται το «ω» στη μετοχή όταν η συλλαβή τονίζεται (π.χ. ζητώντας), 6) διατηρείται η χρονική αύξηση (π.χ. εγκατέλειψαν), 7) διατηρείται ο αναδιπλασιασμός (εδώ με τη μορφή της χρονικής αύξησης, π.χ. ωρισμένα), 6) διατηρείται το «ω» στα παραθετικά κατά περίπτωση (π.χ. κυριώτατες). Η όλη συντακτική και ορθογραφική υφή της γλώσσας του *Ανταίου* έτυχε της επιμέλειας του Κ. Σωτηρίου. Στο αρχείο του σώζεται ιδιόχειρο σημείωμα, το οποίο μεταξύ των άλλων σημειώνει: «3. Χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή στη γλώσσα. Πρέπει να γίνει κάθε προσπάθεια για να αναπτύξουμε την επιστημονική δημοτική γλώσσα. Τα περισσότερα άρθρα στον 'Ανταίο' γράφονται σε καθαρεύουσα με μορφή της δημοτικής. Η σύνταξη είναι συχνά καθαρευουσιάνικη, και το τυπικό στη δημοτική. Νομίζω κάποιος πρέπει να αναλάβει υπεύθυνα το γλωσσικό χτένισμα. 4. Να καθιερωθεί ομοιόμορφη ορθογραφία (τονισμός, διπλά κ.τ.λ.)».²⁵³

Στο χώρο της παιδείας, που θεωρείται βασικός πυλώνας της Ανοικοδόμησης, θα προταθεί η εισαγωγή της δημοτικής σε όλη την εκπαίδευση και η κατάργηση της καθαρεύουσας. Φυσικά αυτό δεν σημαίνει έναν κάθετο γλωσσικό διαχωρισμό του τύπου δημοτικισμός/πρόδος, καθαρεύουσα/συντήρηση, που ήδη από την περίοδο του Μεσοπολέμου έχει πάψει να ισχύει. Παράδειγμα για το παραπάνω είναι αποφάσεις των οργάνων του ΕΑΜ στην καθαρεύουσα ή κείμενα στη δημοτική γλώσσα που προπαγανδίζουν τις κυβερνητικές θέσεις μέσα στον Εμφύλιο. Προσπαθώντας ο Μ. Τριανταφυλλίδης να αντικρούσει τις κατηγορίες για

²⁵¹ Την ανάγκη το νέο σχολείο της «Λαϊκής Δημοκρατίας» να κάνει χρήση της δημοτικής γλώσσας θα τη σημειώσουν και τα έργα που εκδίδονται με φροντίδα της ΕΠΟΝ. Βλ. ενδεικτικά: ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο* (Μυτιλήνη: Εκδόσεις Αντιφασίστα, 1944), 3-4.

²⁵² Βλ. ενδεικτικά: Π. Γρανίτης, «Το πρόβλημα της εθνοποίησης στη Γαλλία», *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 22.

²⁵³ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Σημείωμα χειρόγραφο του Κ. Δ. Σωτηρίου: «Ανταίος». Γενικές παρατηρήσεις.

κομμουνισμό μετά την όξυνση των πνευμάτων κατά τον Εμφύλιο πόλεμο και τις κατηγορίες ότι ο δημοτικισμός είναι αντεθνικός και κομμουνιστικός αναφέρεται σε προκηρύξεις και βιβλία τα οποία γράφθηκαν από φορείς της επίσημης πολιτείας στη δημοτική, παραθέτοντας χαρακτηριστικά και μια προκήρυξη των ΛΟΚ.²⁵⁴

Το επιχείρημα ότι η δημοτική διδάσκεται επικουρικά δίπλα στην καθαρεύουσα (που επικαλούνταν οι παλαιότεροι δημοτικιστές)²⁵⁵ εγκαταλείπεται τελείως.²⁵⁶ Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι το όραμα της ανθρωπιστικής παιδείας, που προτάσσει ο τομέας της παιδείας, εγκαταλείποντας τον κλασικισμό (όπως αυτός έθρεψε την ανθρωπιστική παιδεία στη νεοελληνική εκπαίδευση) προσανατολίζεται προς τις μεταφράσεις των αρχαίων κειμένων, ώστε να δοθεί το ευρύτερο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο του αρχαίου κόσμου και οι μαθητές να προσεγγίσουν τις ιδέες που εκφράζονται στα κείμενα και όχι τόσο τα ποικίλα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα. Άλλωστε, η εκπαίδευση κατά τους σχεδιασμούς των αριστερών παιδαγωγών θα προσανατολιστεί σε ένα ανανεωμένο όραμα του ανθρωπισμού, που συμπεριλαμβάνει τη γερή τεχνολογική κατάρτιση των αυριανών εργαζομένων. Όπως αναφέρει η Ρ. Ιμβριώτη σχολιάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι το 1945 «κυριαρχεί ο βρυκολακισμένος ψευδοκλασικισμός». ²⁵⁷ Όταν το 58,09% του πληθυσμού ασχολείται με τη γεωργία, υπάρχουν μόνο 6 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».²⁵⁸

Το σημαντικό σημείο σε όλη την εργασία που αναλαμβάνει η αριστερά με το σχέδιο για την Ανοικοδόμηση είναι το γεγονός ότι η παιδεία, η οικονομία, η βιομηχανία και οι διάφοροι επιστημονικοί κλάδοι θεωρούνται ως ένα σφιχτοδεμένο και ενιαίο σύνολο το οποίο θα πραγματοποιήσει το όραμα της Ανοικοδόμησης στη

²⁵⁴ Βλ. ενδεικτικά: *Διατί αγωνιζόμεθα. Ένα γράμμα διά τον Έλληνα των μετόπισθεν* (Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Φωτός, 1949). Βλ. επίσης: Τριανταφυλλίδης, «Δημοτικισμός και κομμουνισμός», 156.

²⁵⁵ Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 267.

²⁵⁶ Στην πρώτη από τις βδομαδιατίκες συγκεντρώσεις του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, το 1946, με θέμα την γλώσσα τονίζεται «1) Η γλωσσική διδασκαλία πρέπει να στηριχτεί αποκλειστικά στη δημοτική γλώσσα και αν ακόμα η καθαρεύουσα υπάρχει για λίγο καιρό σε ορισμένες κοινωνικές εκδηλώσεις. 2) Να υιοθετηθεί ενιαίος γλωσσικός τύπος της δημοτικής με βάση τον τύπο της κρατικής Γραμματικής αλλά με περιορισμό των λόγων στοιχείων. 3) Να απλοποιηθεί περισσότερο η ορθογραφία και προπάντων να εφαρμοστεί η τονική μεταρρύθμιση... Να γραφτούν κατάλληλα βιβλία για τη γλωσσική διδασκαλία, καθώς και διδαχτικά βιβλία στη δημοτική, ώστε να είναι έτοιμα για άμεση εφαρμογή του νέου προγράμματος και τέλος να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στην καλή χρήση της δημοτικής από τις εφημερίδες και τα περιοδικά που τη χρησιμοποιούν». «Παιδεία και ανασυγκρότηση. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος», *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 147.

²⁵⁷ Κοινός τόπος τόσο για τους αριστερούς παιδαγωγούς, όσο και για τον Α. Δελμούζο θα είναι η καταγγελία του ψευδοκλασικισμού. Ωστόσο, όπως σημειώνουν οι Γ. Κόκκινος και Β. Μπογατζής «σε τελευταία ανάλυση, ο Δελμούζος ως θιασώτης της ιδέας της πολιτισμικής περιχαράκωσης προτιμά την πολιτισμική υστέρηση από τη λύση και την απεμπλοκή από το κανονιστικό πρότυπο του αρχαιοελληνικού πολιτισμού χάριν της επίτευξης της συλλογικής αυτογνωσίας, της διαφύλαξης της κοινωνικής συνοχής και της αδρανοποίησης του κυρίαρχου πολιτισμικού κανόνα του 'καθαρευουσιάνικου ψευδοκλασικισμού'... Σε δύο μόνο περιπτώσεις ο Δελμούζος αναγνωρίζει τη δυνατότητα οργανικής αφομοίωσης στοιχείων που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό σύστημα (ετερογενετική πολιτισμική μεταβολή): όταν τα δάνεια στοιχεία είναι δευτερεύουσας, τεχνικής σημασίας και άρα συμβατά με τις δομικές αρχές της εθνικής κουλτούρας, προσέγγιση που ερωτοτροπεί με την έννοια του 'αντιδραστικού μοντερνισμού' / ή της 'αντίδρασης που έρχεται από το μέλλον, ή όταν, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της γερμανικής κλασικιστικής παιδείας, που αποβλέπει στη διάπλαση του ατομικού και συλλογικού ήθους με άξονα την πραγμάτωση της εσωτερικής ελευθερίας και μόνο...». Κόκκινος και Μπογατζής, *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονη του ελληνική διάνοηση*, 128-129.

²⁵⁸ Ρόζα Ιμβριώτη, «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία», *Νέα Γενιά*, τχ. 48 (20 Απριλίου 1945): 10.

χώρα.²⁵⁹ Απαύγασμα της θέσης αυτής και όλης της εργασίας των αριστερών επιστημόνων είναι το έργο του Δ. Μπάτση «Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα»²⁶⁰. Ο Κ. Σωτηρίου βοήθησε στην επεξεργασία της δημοτικής γλώσσας που χρησιμοποίησε ο Δ. Μπάτσης στο βιβλίο του, γεγονός χαρακτηριστικό των προβλημάτων της ενδογλωσσικής μετάφρασης. Για το λόγο αυτό, ο Δ. Μπάτσης αφού αφιερώνει με χειρόγραφο σημείωμα το βιβλίο στον Κ. Σωτηρίου και τον ευχαριστεί για τη βοήθεια αυτή.²⁶¹

Το σχέδιο αυτό αφορά την εκβιομηχάνιση της χώρας με βάση τις υπάρχουσες πλουτοπαραγωγικές πηγές και το συντονισμό των διαφόρων παραγωγικών κλάδων της ελληνικής οικονομίας. Όλο το πλάνο, αν και δεν αναφέρεται ρητά στο ζήτημα της παιδείας, είναι φανερό ότι την εμπλέκει. Την εμπλέκει, όπως φαίνεται και από τις διακηρύξεις και τη συνολικότερη εργασία της ΕΠΑΝ, καθώς η παιδεία θα ετοιμάσει το κατάλληλο για την Ανοικοδόμηση εργατικό δυναμικό και παράλληλα θα εμπνεύσει τις αρχές και τις αξίες εκείνες, που θα θεμελιώσουν τη νέα αντίληψη του πολίτη της νέας Λαϊκής Δημοκρατίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η γλώσσα θα έρθει να εκφράσει νέες παραγωγικές σχέσεις και τομείς παραγωγής, που είναι υπανάπτυκτοι ή άγνωστοι ως τότε στη χώρα. Με αυτό τον τρόπο, οι λιγνίτες, οι υδατοπτώσεις, οι γαιάνθρακες, η ηλεκτροπαραγωγή, τα αποξηραντικά έργα και άλλες τεχνικές λεπτομέρειες της βιομηχανικής παραγωγής γίνονται κεντρικά στοιχεία του απελευθερωτικού προτάγματος. Η νεολαία που κατά την αντίληψη της αριστεράς πρέπει να είναι πρωτοπόρα δύναμη στη ζωή του έθνους τόσο στον πόλεμο, όσο και στην προσπάθεια της Ανοικοδόμησης αποκτά επαφή με τα παραπάνω πεδία γνώσης, όχι μόνο από μια στενά τεχνοκρατική αντίληψη, αλλά σαν ουσιαστικά στοιχεία της ζωής και του μέλλοντος. Παράλληλα, ο κεντρικός σχεδιασμός της οικονομίας θα συνδεόταν με μια εκπαίδευση που κατά τους αριστερούς στοχαστές θα συνέδεε τους βασικούς τουλάχιστον κλάδους της παραγωγής με το εκπαιδευτικό σύστημα και τα σχετικά γνωστικά πεδία.

Η ανάπτυξη των αριστερών δυνάμεων και η προσέγγιση ευρύτερων στρωμάτων του πληθυσμού με την αριστερά από τα χρόνια της Κατοχής, θα έχει ως συνέπεια την πλατιά αυτοοργάνωση του πληθυσμού, ώστε να αντιμετωπίσει, πρώτα από όλα τα έντονα επισιτιστικά προβλήματα. Η οικοδόμηση των θεσμών της «Ελεύθερης Ελλάδας»²⁶² θα δώσει τη δυνατότητα σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα να ασχοληθούν με δραστηριότητες από τις οποίες ως τότε ήταν αποκλεισμένοι: διοίκηση, στρατός, εκπαίδευση, δικαιοσύνη.²⁶³ Χαρακτηριστικά ο Α. Ελεφάντης

²⁵⁹ Η λέξη «Ανοικοδόμηση» μετά την Κατοχή θα αποκτήσει κεντρικό ρόλο στη συνθηματολογία της εποχής, όπως η λέξη απελευθέρωση τα χρόνια της Κατοχής. Η «Ανοικοδόμηση» είναι ο βασικός άξονας που τέμνει τις θέσεις για την παιδεία που διατυπώνει η αριστερά. Τόσο πολύ κεντρική είναι η θέση της έννοιας της Ανοικοδόμησης που επεκτείνεται ως και στο σιτηρέσιο. Όμιλος Υγειονομικών Μελετών, «Η διατροφή του λαού και η ανοικοδόμηση της χώρας», *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 83.

²⁶⁰ Δημήτρης Μπάτσης, *Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα* (Αθήνα: Κέδρος, 1977).

²⁶¹ Στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου υπάρχει το βιβλίο του Δ. Μπάτση «Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα», στην πρώτη σελίδα του οποίου βρίσκεται η αφιέρωση του συγγραφέα στον Κ. Σωτηρίου: «Στο Κώστα Σωτηρίου με τη πιο βαθιά εκτίμηση για το φιλοσοφικό και εκπαιδευτικό του έργο. Δ. Μπάτσης». Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, <http://arxeiokdsotiriou.blogspot.com/> [Προσωπικό-οικογενειακό αρχείο, Αθήνα].

²⁶² Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 95-111, 165-175, 213-240.

²⁶³ Δεν πρέπει να ξεχνάμε και το γεγονός ότι η ελληνική κοινωνία βίωνε για χρόνια το καθεστώς της λογοκρισίας. Όπως σημειώνει ο Ν. Χατζηευαγγέλου η λογοκρισία άρχισε επί Μεταξά και συνεχίστηκε όλη την περίοδο της Κατοχής, γεγονός που σημαίνει ότι οχτώ περίπου χρόνια, πριν την απελευθέρωση από τους ξένους κατακτητές οι συγγραφείς, οι εφημερίδες, όλη η πνευματική κίνηση είχε ανυπέρβλητους περιορισμούς στο να εκφραστεί ελεύθερα. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ν. Χατζηευαγγέλου: «υπενθυμίζω την ιδιαιτερότητα της περιόδου από το 1936 μέχρι την απελευθέρωση»

κάνοντας λόγο για τη «γλώσσα του Αγώνα» θα σημειώσει ότι μια άλλη πλευρά «συμπληρωματική της ανάπτυξης του Αγώνα, ήταν ο πολλαπλασιασμός των ρητόρων, των ακροατηρίων, η διαμόρφωση μιας νέας ρητορικής, της ρητορικής του Αγώνα... Οι άνθρωποι το 1944 δεν μιλούσαν πια την ίδια γλώσσα με την προπολεμική, άλλα είχαν πια στο νου τους, άλλη ήταν πια η σκέψη τους. Γι' αυτό άλλωστε η καταστολή μετά τη Βάρκιζα και ο Εμφύλιος στη συνέχεια σκοπό είχαν από τη μια να κάνουν τα όπλα της ανταρσίας να σιγήσουν και από την άλλη να βουλώσουν τα στόματα της απείθειας».²⁶⁴

Η ανάπτυξη του λόγου αυτού βοηθά ώστε ευρύτερα στρώματα να αναπτύξουν ένα λόγο που αφορά τους παραπάνω τομείς και ουσιαστικά να επεκτείνουν τη γλωσσική τους πράξη σε νέες σφαίρες δραστηριότητας. Η χρήση της δημοτικής από τα όργανα που οικοδόμησε το ΕΑΜ, βοηθά ώστε η γλώσσα αυτή να χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στους νέους αυτοδιοικητικούς θεσμούς. Έτσι στη σφαίρα της δικαιοσύνης, που η χρήση της καθαρεύουσας θα την ταλαιπωρεί για μεγάλο χρονικό διάστημα και μετά τη μεταπολίτευση του 1974, η ΠΕΕΑ με την πράξη 30 ορίζει «οι αποφάσεις και τα πρακτικά του ακυρωτικού των αναθεωρητικών και των λαϊκών δικαστηρίων, γράφονται στη γλώσσα του λαού».²⁶⁵

Παράλληλα, η πλατιά συμμετοχή των πληθυσμών στον ένοπλο αγώνα, την εθνική αλληλεγγύη, τις οργανώσεις της νεολαίας, τις εκδοτικές δραστηριότητες, την αυτοδιοίκηση στις απελευθερωμένες περιοχές, συμπορεύεται, αλλά και προϋποθέτει την προσωπική συμμετοχή και το ενδιαφέρον των εμπλεκόμενων, με τρόπο ώστε η σχέση με τη γνώση που οικοδομούν τα υποκείμενα να διαφέρει ποιοτικά από τη γνώση η οποία οικοδομούνταν στο κλασικό εκπαιδευτικό σύστημα. Άλλωστε, η αλλαγή των διαθέσεων τη δεκαετία του 1940 θα αποτυπωθεί ως και στην ονοματοδοσία, που ξεφεύγει από το οικογενειακό και θρησκευτικό πλαίσιο για να εκφράσει τους νέους κοινωνικούς και εθνικούς πόθους (με βαφτιστικά όπως Ελευθερία, Λαοκρατία, Μόσχα, Άρης, κτλ.).²⁶⁶ Χαρακτηριστικό προς τα παραπάνω είναι και το πλούσιο εκδοτικό έργο που έλαβε χώρα μέσα στην Κατοχή από πλήθος οργανώσεις κάθε είδους πολιτικής τοποθέτησης, που έθεταν με επιτακτικό τρόπο τα μεγάλα ζητήματα της εποχής και την προοπτική της εθνικής απελευθέρωσης και της μεταπολεμικής μοίρας της χώρας. Η άνθιση που γνωρίζει το φαινόμενο του Τύπου στα χρόνια της Κατοχής, ήταν χωρίς προηγούμενο. Εξαντλώντας τα όρια της νομιμότητας και περνώντας παράλληλα στους μηχανισμούς της παρανομίας, εκδίδεται ένα πλήθος έντυπων.²⁶⁷

Η προσωπική εμπλοκή και η κινητοποίηση των υποκειμένων και στην περίπτωση της εκπαίδευσης των πολιτικών εξορίστων αφορά τόσο το περιεχόμενο, τη συμμετοχή, αλλά και τη διάσταση της εκπαίδευσης των ενηλίκων.²⁶⁸ Σε επίπεδο γλώσσας, μπορούμε να πούμε ότι διαδίδονται στην ελληνική (τόσο στους πολιτικούς

μας από τα στρατεύματα κατοχής, το 1944. Διότι είχαμε λογοκρισία από 4^{ης} Αυγούστου 1936, δηλαδή επί δικτατορίας Μεταξά, μέχρι την κατάρρευση του μετώπου οπότε... 'εν συνεχεία' της προηγούμενης, είχαμε την λογοκρισία των στρατευμάτων κατοχής!». Νίκος Χατζηευαγγέλου, *Η φιλοσοφία της ζωής* (Αθήνα: Έσοπτρον, 2003), 99.

²⁶⁴ Άγγελος Ελεφάντης, «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 100.

²⁶⁵ *Κείμενα της Εθνικής Αντίστασης*, τ. 2 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981), 105-106. Βλ. επίσης: Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 111-112.

²⁶⁶ Ματούλα Τομαρά-Σιδέρη, «Ονοματοδοτικές συμπεριφορές και πολιτική συγκυρία», στο *Πυχές του εμφυλίου πολέμου, 1946-1949: επιστημονικό συνέδριο. Καρπενήσι, 23 - 26 Σεπτεμβρίου 1999*, επιμ. Κλεομένης Σ. Κουτσούκης και Ιωάννης Δ. Σακκάς (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 101-108.

²⁶⁷ Οντέτ Βαρών, *Ελληνικός νεανικός τύπος (1941-1945). Καταγραφή*, τ. 1 (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987).

²⁶⁸ Κυριακή Α. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια. Ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924-1974* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2005), 65-78.

αριστερούς φυλακισμένους και τους εξόριστους, όσο και στους κύκλους των κομμουνιστών ευρύτερα, έστω και αν οι κύκλοι τους είναι περιορισμένοι την περίοδο του Μεσοπολέμου) για πρώτη φορά λέξεις ρωσικές όπως κοοπτάσια (διορισμός άνωθεν και έξωθεν), συντάρνικος (υπερπαραγωγικός εργάτης), συμπόντικος (εθελοντής εργάτης), κολεκτίβα (κοινότητα) κτλ.,²⁶⁹ χαρακτηριστικά του κομματικού λόγου της εποχής, αλλά και του ενθουσιασμού για τη «σοσιαλιστική πατρίδα» και του νέου «σοσιαλιστικού πολιτισμού». Εδώ πρέπει να θυμηθούμε ότι ο Δ. Γληνός σε ένα κείμενο της πρώιμης περιόδου του, πολύ πριν συνδεθεί με το ΚΚΕ, το 1901 με επιστολή του στο «Περιοδικόν μας» καυτηριάζει την εισαγωγή ξένων λέξεων στη δημοτική. Γράφει χαρακτηριστικά «αντί ποιανής ελληνικής λέξης προτιμήθη το φεερίκ, αντί το μαγικό ή ζωτικό; Και το variations δεν μπορούσε να ναι ποικιλίες ή παραλλαγές; ... Μα την λατρεία που τρέφει στην εθνικήν μας γλώσσα και για το δικό της συμφέρον, αν πρόκειται να πάρει τέτοιο δρόμο καλλίτερα χίλιες φορές η τεχνική καθαρεύουσα, πλάσμα που έχει καν για πρότυπο μια νεκρήν μα θάνατης εμμορφιάς μητέρα. Και θάχωμεν τη παρηγοριά πως αφήσαμε μεν να ρημάξη η πανώρηα εθνική μας γλώσσα μα δεν την ασχημήναμε τουλάχιστον εμείς οι ίδιοι».²⁷⁰ Παράλληλα, οι αριστεροί κρατούμενοι δείχνουν να προκρίνουν τη χρήση της δημοτικής και να προτιμούν ένα συγγραφέα βάσει όχι μόνο της ιδεολογικής του τοποθέτησης, αλλά και της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Άλλωστε, ειδικά από το 1930 και μετά, που ο Δ. Γληνός και η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση αποκτούν στενότερες σχέσεις με το ΚΚΕ, οι κομμουνιστές πολιτικοί εξόριστοι μπορούν να έχουν μια ξεκάθαρη και βαθιά επεξεργασμένη θέση πάνω στο ζήτημα αυτό, με επεξεργασίες και συμπεράσματα που ανάγονται έως και το τέλος του 19^{ου} αιώνα και τον ψυχαρισμό. Παράλληλα, στη ζωή των πολιτικών κρατουμένων αποκτούν νόημα οι λέξεις του περιβάλλοντος της φυλακής (απομόνωση, επικινδυνείο, πτέρυγα, ακτίνα, κτλ.), ενώ το όνομα της φυλακής και της εξορίας συχνά γίνεται δηλωτικό μιας ταυτότητας στους κόλπους της αριστεράς: Αναφιώτες, Ακροναυπλιώτες, συρματάδες κτλ. και χρησιμοποιείται και τα επόμενα χρόνια. Ο Α. Ελεφάντης σημειώνει τη μεγάλη διαφορετικότητα των ατόμων που συμμετείχαν στον «Αγώνα» και αναφερόμενος στη γλώσσα τους αναφέρει: «Κάθε μια απ' αυτές τις κατηγορίες είχε το δικό της ιδιόλεκτο είτε πολιτικό είτε κοινωνικό ακόμη και εθνοτικό. Άλλοι μιλούσαν κομμουνιστικά, οι 'βαμμένοι' μάλιστα, όπως οι εξόριστοι και οι ακροναυπλιώτες, μιλούσαν τριτοδιεθνίτικα, άλλοι βενιζελικά, άλλοι φιλελεύθερα και πατριωτικά, οι αγρότες με τη μονόχωνη χωριατιά τους, οι της πόλης πιο καλλιεργημένοι, οι λόγιοι κάπως χρησιμοποιούσαν τη λογιосύνη τους. Με την αντίστοιχη γλωσσική σκευή του έμπαινε ο καθένας στον Αγώνα».²⁷¹

Ανακεφαλαιώνοντας, θα λέγαμε ότι η αριστερά δεν φαίνεται στις απαρχές της συγκρότησης του πολιτικού της φορέα να βάζει στο επίκεντρο των αιτημάτων της το γλωσσικό ζήτημα. Οι δυνάμεις του δημοτικισμού, δεμένες ακόμα έντονα με το βενιζελισμό και τον εθνικισμό, μόνο ατελώς, τυχαία και εξωτερικά μπορούν να συμπορεύονται ή κάπου να τέμνονται με τις αριστερές πολιτικές δυνάμεις και τους διανοούμενούς τους. Ανεπεξέργαστες και πρωτόφαντες λοιπόν οι προτάσεις της αριστεράς από τη μια πλευρά και από την άλλη με μακρά ιστορία (και προϊστορία) το γλωσσικό ζήτημα.

Τα κενά είναι μεγάλα για το νεαρό ΣΕΚΕ, κατοπινό ΚΚΕ, που πρέπει να καλύψει τον κοινωνικό χώρο, όχι μόνο προγραμματικά και οργανωτικά, αλλά και

²⁶⁹ Στο ίδιο, 90.

²⁷⁰ Δημήτρης Γληνός, «Οι ξένες λέξεις στη Δημοτική», στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 24.

²⁷¹ Ελεφάντης, «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)», 102.

ιδεολογικά και γλωσσικά. Η ίδια η γλώσσα των πρώτων σοσιαλιστών, από τις απαρχές του 20^{ου} αιώνα, μας δείχνει την έλλειψη κωδικοποιήσεων και επεξεργασιών, που αφορούν τη χρήση ενός οργάνου της ελληνικής γλώσσας σε νέες περιοχές και με νέους τρόπους, που αφορούν την ταξική ανάλυση, την πρόσληψη της σοσιαλιστικής και αργότερα κομμουνιστικής θεωρίας, την οργάνωση, τα μέσα του αγώνα και πολλά άλλα πράγματα. Από την άλλη, οι κοινωνικές κατηγορίες στις οποίες απευθύνεται το νεαρό κόμμα, χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια και έλλειψη μακράς συνδικαλιστικής πείρας και πολιτικής προϊστορίας.

Καθώς προχωρά η περίοδος του Μεσοπολέμου μέσα στη γενικότερη ιδεολογική κρίση, νέες πολιτικές και κοινωνικές δυνάμεις θα εμφανιστούν στο ιδεολογικό και πολιτικό κενό που δημιούργησε η χρεοκοπία της Μεγάλης Ιδέας και η αδυναμία του βενιζελισμού να ενσωματώσει τις αναδυόμενες εργατικές μάζες.²⁷² Το γεγονός αυτό θα επιτρέψει στο ΚΚΕ να απλώσει την επιρροή του σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα και να αναπτύξει τις δυνάμεις του και το λόγο του μέσα από την προπαγάνδη και διάδοση του πολιτικού του λόγου και της κομμουνιστικής κοσμοθεωρίας. Σταδιακά, μέσα από μια αντιφατική πορεία, η δράση του ΚΚΕ κορυφώνεται, μπορούμε να πούμε πρώτα με την εκλογική επίδοση του «Λαϊκού Μετώπου» και αργότερα την περίοδο της Κατοχής, όταν η αριστερά διεκδικεί την πολιτική εξουσία της χώρας. Μέσα σε αυτή την πορεία γιγάντωσης, συγκέντρωσης εμπειριών, προσέλκυσης νέων στελεχών και διανοούμενων, προκύπτουν ανάγκες διατύπωσης και κωδικοποίησης του θεωρητικού και ευρύτερα πολιτικού λόγου του ΚΚΕ. Λύσεις, γλωσσικά έτοιμες, μάλλον μπορούμε να πούμε ότι απουσιάζουν, καθώς η δημοτική δεν έχει αγκαλιάσει όλες τις σφαίρες της κοινωνικής δραστηριότητας.

Επιπλέον, το συνδικαλιστικό κίνημα της παλαιάς Ελλάδας είναι σε νηπιακή κατάσταση και οι όποιοι συνδικαλιστικοί αγώνες υπάρχουν, ζήτημα είναι να συνδεθούν με τις νεαρές σοσιαλιστικές ιδέες. Από την άλλη, μετά την επέκταση της χώρας το 1912 και 1913 και την έλευση των προσφύγων το 1922, η πληθυσμιακή σύσταση της χώρας αλλάζει περιλαμβάνοντας πλέον τη μεγάλη κοινότητα των Εβραίων της Θεσσαλονίκης, τους μουσουλμάνους της Θράκης, τους τουρκόφωνους πρόσφυγες, τους πρόσφυγες με τα ελληνικά ιδιώματα της Ανατολής, τους Κρήτες, τους Σλαβόφωνους της Μακεδονίας, τους Πόντιους με το ιδίωμά τους κτλ. Η ομογενοποίηση των παραπάνω κατηγοριών και ειδικά των εθνικά ύποπτων πληθυσμών της Μακεδονίας (η οποία συνορεύει με τους παλαιούς διεκδικητές της) θα απορροφήσει αρκετή ενέργεια του νεαρού κράτους και οι εκπαιδευτικοί και κατασταλτικοί μηχανισμοί του θα δραστηριοποιηθούν έντονα από την περίοδο του Μεσοπολέμου για αυτό το σκοπό.

Για την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να συμπυκνώσουμε τα εξής: Α) ο δημοτικισμός επεκτείνεται σε ευρύτερες σφαίρες του επιστημονικού

²⁷² Χαρακτηριστικά αποτυπώνεται η κρίση που προκάλεσε η Μικρασιατική Καταστροφή στο ιδεολογικό στερέωμα στα όσα γράφει η Π. Σ. Δέλτα. Έτσι, στην Καταστροφή του 1922 «χάθηκε το μεγάλο του Γένους όνειρο, και στη θέση του δε βάλουμε τίποτα. Το ιδανικό μιας μεγάλης Ελλάδας ενωμένης, μιας γερής εσωτερικής αναπλάσεως δεν ήρθε ν' αναπληρώσει το άλλο». Πηνελόπη Σ. Δέλτα, *Γ' ανεύθυνα. Στοχασμοί* (Αθήνα: Πέλλα, χ.χ.), 195.

λόγου και έχουμε κείμενα στη δημοτική που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα επιστημονικών πεδίων (ιατρική, ηλεκτρολογία, φιλοσοφία, φυσική κτλ.). Β) Οι δυνάμεις που θα αναδειχθούν μέσα από το ΕΑΜ και θα πρωταγωνιστήσουν στα γεγονότα της εποχής, θα χρησιμοποιήσουν κατά κύριο λόγο τη δημοτική γλώσσα, χωρίς όμως ταυτόχρονα η διάκριση καθαρεύουσας/δημοτικής να είναι: 1) κυρίαρχο πεδίο όπου λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές συγκρούσεις, 2) αντίστοιχο πλήρως των έντονων πολιτικών διακρίσεων της εποχής (αριστερά/δεξιά), γεγονός που και ο Μ. Τριανταφυλλίδης με αγωνία προσπαθούσε να αποδείξει την εποχή αυτή.²⁷³ Γ) Η ΠΕΕΑ ορίζει την περίοδο της Κατοχής ως γλώσσα του διοικητικού μηχανισμού, της δικαιοσύνης και της παιδείας τη δημοτική γλώσσα, αναιρώντας για πρώτη φορά μετά το 1911 την κρατική κατοχύρωση της διγλωσσίας.²⁷⁴ Δ) Η επιστημονική, προπαγανδιστική και πολιτική φιλολογία του ΚΚΕ, των οργανώσεων του ΕΑΜ και των αριστερών παιδαγωγών της εποχής κάνουν χρήση μιας δημοτικής κανονισμένης, μεικτής, που τείνει προς τη λαϊκή γλώσσα, χωρίς όμως ταυτόχρονα να υιοθετεί τις λύσεις και τις θέσεις των πρώτων δημοτικιστών, που θα θεωρηθούν γλωσσικός φορμαλισμός. Την περίοδο του Μεσοπολέμου, η γλωσσική πολιτική των Ελλήνων της ΕΣΣΔ θα λάβει πολύ πιο ριζοσπαστική κατεύθυνση με την κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας και την υιοθέτηση του εικοσαγράμματος αλφαβήτου. Ε) Η μεγάλη ανάπτυξη της αριστεράς την περίοδο της Κατοχής και η διόγκωση του ΚΚΕ, το οποίο θα φτάσει τα 400.000 περίπου μέλη το 1944 έχει ως συνέπειες για πρώτη φορά πλατιά στρώματα της ελληνικής κοινωνίας να αποκτήσουν την εμπειρία της συμμετοχής σε όργανα αυτοδιοίκησης, αλλά και επαφή με πολιτικούς όρους και έννοιες άγνωστες έως τότε στη μεγάλη πλειοψηφία του πληθυσμού.²⁷⁵ Με αυτό τον τρόπο, η δημοτική καλλιεργείται ως διοικητική γλώσσα και παράλληλα τα νέα βιώματα και εμπειρίες κωδικοποιούνται στο επίπεδο της γλώσσας. Θα δούμε ειδικότερα στα αναγνωστικά του Βουνού πώς οι αριστεροί παιδαγωγοί προσπάθησαν να αποδώσουν τη νέα αυτή πραγματικότητα, μέσα και από τη γλώσσα. Ζ) Οι βάσεις που εισάγει το έργο των αριστερών παιδαγωγών στην παιδεία και ειδικά στη γλωσσική τους πολιτική εκκινούν από τους προβληματισμούς των γλωσσοεκπαιδευτικών αγώνων από τις αρχές του αιώνα, ενώ κάνουν ιδιαίτερη αναφορά στο έργο του Δ. Γληνού, ειδικά από την εποχή που ο τελευταίος βάζει τα θεμέλια μιας αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και διακηρύσσει το σοσιαλιστικό δημοτικισμό. Ε) Το ΚΚΕ τόσο την περίοδο της Κατοχής, όσο και του Εμφυλίου (αλλά και προπολεμικά, από την εποχή της προσχώρησής του στην Κομμουνιστική Διεθνή), θα κρατήσει μια στάση έναντι των μειονοτήτων διαφορετική από αυτήν των υπόλοιπων πολιτικών δυνάμεων, υπερθεματίζοντας σε διάφορους βαθμούς υπέρ των δικαιωμάτων των μειονοτικών πληθυσμών. Κύριο σημείο στην πολιτική του αλλά και στις επιθέσεις που θα δεχθεί θα είναι η θέση του έναντι των Σλαβόφωνων της Μακεδονίας. Η γλωσσική πολιτική της αριστεράς έναντι των πληθυσμών αυτών θα κινηθεί σε συνάρτηση με την ευρύτερη πολιτική κατάσταση και την ισορροπία δυνάμεων

²⁷³ Τριανταφυλλίδης, «Δημοτικισμός και κομμουνισμός», 160.

²⁷⁴ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.* (Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α., 1944), 4-5.

²⁷⁵ Την ίδια εποχή έχουμε πλήθος κομματικών εκδόσεων που αφορούν την ιδεολογική και πολιτική διαπαιδαγώγηση των μελών του κόμματος. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η σειρά μαθημάτων που διασώζεται στα ΑΣΚΙ (Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας). Βλ. ενδεικτικά: Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Μάθημα 2ο. Ο εθνικοαπελευθερωτικός χαρακτήρας της ΕΠΟΝ. Πολιτικό μάθημα [ΚΣ της ΕΠΟΝ], Δ: Ποικίλα, 01: Μαθήματα, εγγρ. αριθμ. Δ.00011, 1943-1944.

μεταξύ των δύο αντίπαλων πολιτικών στρατοπέδων στο εσωτερικό της χώρας, αλλά και των σχέσεων του ΚΚΕ με τα γειτονικά κομμουνιστικά κόμματα.

2.0. Ο εκπαιδευτικός λόγος του νεαρού ΣΕΚΕ και ΚΚΕ: Παράθυρο στην εκπαίδευση της ΕΣΣΔ

2.1. Η εμφάνιση του ΣΕΚΕ και του ΚΚΕ

Το Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδας ιδρύθηκε το 1918 ως Σοσιαλιστικό Εργατικό Κόμμα Ελλάδος (ΣΕΚΕ).²⁷⁶ Η ίδρυσή του έγινε στο 1^ο Σοσιαλιστικό Συνέδριο που συνήλθε στις 17-23 Νοέμβρη του 1918 στον Πειραιά, σχεδόν ταυτόχρονα με την ίδρυση της ΓΣΕΕ.²⁷⁷ Καθοριστικό ρόλο στην ίδρυσή του έπαιξαν, τόσο η ανάπτυξη του εργατικού κινήματος της Ελλάδας όσο και η επίδραση της νεαρής τότε Οκτωβριανής Επανάστασης.²⁷⁸ Το πρώτο επίσημο όργανο του κόμματος υπήρξε ο *Εργατικός Αγών*.²⁷⁹ Πριν το οριστικό πέρασμα του *Ριζοσπάστη* στον έλεγχο του κόμματος, η εφημερίδα δέχτηκε κριτική από το κόμμα για απόκλιση από την πολιτική του. Ωστόσο, στα εκπαιδευτικά ζητήματα δεν διαπιστώνουμε διάσταση γραμμών πριν και αμέσως μετά τη διάσταση της σχέσης Πετσόπουλου²⁸⁰-ΚΚΕ. Μάλιστα αρθρογράφοι όπως ο Δημητράτος ή ο Κορδάτος, οι οποίοι μας δίνουν μερικά από τα πρώτα κείμενα με τις θέσεις του σοσιαλιστικού στρατοπέδου για την εκπαίδευση θα συνεχίσουν εκείνη την πρώτη εποχή μετά την απομάκρυνση του Γ. Πετσόπουλου να συμπορεύονται με το ΚΚΕ. Μια από τις παιδαγωγικές θέσεις που

²⁷⁶ «Το ιδρυτικό, 1ο συνέδριο του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδος (ΣΕΚΕ)», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α'-2/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 3-4. Βλ. επίσης: «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 5-10.

²⁷⁷ Antonio Solaro, *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας*, μτφρ. Κώστας Παντελίδης (Αθήνα: Πλειάς, 1975), 25.

²⁷⁸ Ο Α. Δάγκας καταγράφει τα κοινωνικοπολιτικά αίτια καθυστέρησης ανάπτυξης του κομμουνισμού στην Ελλάδα και συγκρότησης σχετικού κομματικού φορέα: α) καθυστέρηση ανάπτυξης του καπιταλισμού, β) αργή αριθμητική αύξηση της εργατικής τάξης, γ) ρευστότητα στην ταξική συγκρότηση της κοινωνίας και ώσμωση των τάξεων και των κοινωνικών στρωμάτων, δ) μειωμένη ταξική συνεκτικότητα, ε) έλλειψη κομματικής παράδοσης, στ) πελατειακές σχέσεις που άμβλυαν οικονομικές και κοινωνικές αντιθέσεις, ζ) ιδεολογική χειραγώγηση, η) καλλιέργεια εθνικισμού και προπαγάνδηση της Μεγάλης Ιδέας, θ) όχι ευχερής διάχυση των νέων ιδεών, ι) ανεπαρκής θεωρητική κατάρτιση και πολιτική εμπειρία των εκπροσώπων του ελλαδικού σοσιαλιστικού κινήματος, ια) ελλιπής σύνδεση με τα μαζικά κινήματα, ιβ) προσωπικοί ανταγωνισμοί. Αλέξανδρος Δάγκας, «Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος, ελληνικό τμήμα της Κομμουνιστικής Διεθνούς», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 156-158.

²⁷⁹ Για τις σχέσεις κόμματος-*Ριζοσπάστη* την περίοδο πριν τη διαγραφή του Γ. Πετσόπουλου, βλ.: «Απόφασις δια τον 'Ριζοσπάστην'», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 36.

²⁸⁰ Στις 12 Ιουλίου 1916 ο σοσιαλιστής Γ. Πετσόπουλος (1891-1965) εξέδωσε στη Θεσσαλονίκη την δεκαπενθήμερη εφημερίδα *Ριζοσπάστης*. Στις 23 Ιουλίου 1917, ο *Ριζοσπάστης* κυκλοφόρησε ως «εφημερίδα δημοκρατικών αρχών», με διευθυντή το Γ. Πετσόπουλο και αρχισυντάκτη τον Ν. Γιαννιό. Στις 23 Σεπτεμβρίου 1918 διακόπηκε η κυκλοφορία της εφημερίδας για τρεις μήνες, λόγω της αποχώρησης του Ν. Γιαννιού, ο οποίος είχε αντιταχθεί στην Οκτωβριανή Επανάσταση. Ο *Ριζοσπάστης* επανεκδόθηκε στις 30 Δεκεμβρίου 1918 και τάχθηκε στο πλευρό του νεοσύστατου «Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδος» (ΣΕΚΕ). Από τις 2 Ιουνίου 1920 ο *Ριζοσπάστης* έφερε τον υπότιτλο «Σοσιαλιστική εφημερίς, υπό τον πολιτικό έλεγχο της Κεντρικής Επιτροπής του ΣΕΚΕ» και διευθυνόταν από τον ιστορικό και γενικό γραμματέα του κόμματος Γ. Κορδάτο. Την 1η Αυγούστου 1921 η ιδιοκτησία του *Ριζοσπάστη* εκχωρήθηκε από το Γ. Πετσόπουλο στο κόμμα επειδή, όπως είχε δηλώσει, η εφημερίδα του κόμματος δεν έπρεπε να είναι ιδιωτική επιχείρηση. Το 1923 προστέθηκε πάνω από τον τίτλο της εφημερίδας η τελική φράση του Κομμουνιστικού Μανιφέστου των Μαρξ / Ένγκελς «Προλετάριοι όλου του κόσμου ενωθείτε». Μετά το 3ο Συνέδριο του ΣΕΚΕ, που αποφάσισε τη μετονομασία του κόμματος σε ΚΚΕ, ο *Ριζοσπάστης* έφερε τον χαρακτηρισμό «Όργανο του ΚΚΕ και ΓΣΕΕ».

εκφράστηκε στο *Ριζοσπάστη* πριν την ίδρυση του ΣΕΚΕ και που θα συνεχίζει να την εκφράζει ο Ι. Σίδηρης τα χρόνια μετά την αποχώρησή του από το Κόμμα είναι η άποψη η οποία ζητά το ξεκαθάρισμα του σχολείου από την αστική επιρροή με το επιχείρημα ότι το σχολείο αφορά το σύνολο της κοινωνίας.²⁸¹ Η παραπάνω θέση χωρίς να εξειδικεύεται περισσότερο δεν μας διευκρινίζει την υφή του κοινωνικού συνόλου και την επίδραση της κυρίαρχης ιδεολογίας σε αυτό το όλο. Ενδεικτικό των κειμένων της διάστασης απόψεων μπορεί να θεωρηθεί το κείμενο κριτικής στους μπολσεβίκους για τη διάλυση της συντακτικής συνέλευσης.²⁸² Στο Β΄ Συνέδριο του ΣΕΚΕ (Απρίλιος 1920) αποφασίστηκε η προσχώρηση του ΣΕΚΕ στην Γ΄ Κομμουνιστική Διεθνή (ΚΔ).²⁸³ Στις 28 Νοέμβρη του 1922 ιδρύθηκε η νεολαία του ΣΕΚΕ, η Ομοσπονδία Κομμουνιστικών Νεολαίων Ελλάδας (ΟΚΝΕ),²⁸⁴ η οποία αντλεί τα πρότυπά της από τη νεολαία της Κομμουνιστικής Διεθνούς.²⁸⁵

Στο τρίτο Έκτακτο Συνέδριό του, το Νοέμβρη του 1924, το ΣΕΚΕ (Κ) -ΣΕΚΕ (Κομμουνιστικό)- μετονομάστηκε σε «ΚΚΕ (ΕΤΚΔ) (Ελληνικό Τμήμα Κομμουνιστικής Διεθνούς)» και αποδέχτηκε πλήρως τους όρους και τις αποφάσεις της ΚΔ, αρχίζοντας μια διαδικασία που ονομάστηκε «μπολσεβικοποίηση».²⁸⁶ Η διαδικασία της μπολσεβικοποίησης θα συνδυασθεί άρρηκτα με την ανάγκη διαμόρφωσης στελεχών και μορφωτικής δουλειάς μέσα στο κόμμα. Το 5^ο συνέδριο της ΚΔ θα ορίσει ως καθήκον των κομμάτων τη συστηματική καλλιέργεια της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρίας και τη μορφωτική εργασία μέσα στις μάζες. Έτσι «η συστηματική μορφωτική λενινιστική εργασία είναι μία από τις προϋποθέσεις για τη μπολσεβικοποίηση των κομμουνιστικών κομμάτων».²⁸⁷ Γραμματέας της Κεντρικής Επιτροπής εκλέχτηκε ο νεαρός νομικός Παντελής Πουλιόπουλος, που ηγούνταν της αριστερής πτέρυγας του κόμματος που την αποτελούσαν κυρίως μέλη του κινήματος του Παλαιών Πολεμιστών. Η δυναμική νέα ηγετική ομάδα θα προβεί στη διαγραφή των μελών της ιδρυτικής γενιάς του ΣΕΚΕ (Α. Μπεναρόγια, Ν. Δημητράτου, Αρ. Σίδηρη, Γ. Γεωργιάδη κ.α.) χαρακτηρίζοντάς τους ως οπορτουνιστές. Ευρύτερα, η διαδικασία της μπολσεβικοποίησης θα σημαίνει και μια διαδικασία ένταξης των προσπαθειών για τη μόρφωση των μελών και τη διάδοση της θεωρίας του μαρξισμού-λενινισμού. Παράλληλα, το 1923 μια ομάδα μελών του ΣΕΚΕ που συντάχθηκε αργότερα με το διεθνές τροτσκιστικό ρεύμα αποχώρησε δημιουργώντας την ομάδα των Αρχαιομαρξιστών, όνομα το οποίο οφείλεται στο περιοδικό «Αρχαίον Μαρξισμού».²⁸⁸

²⁸¹ Αριστοτέλης Σίδηρης, «Το κράτος και ο σοσιαλισμός», *Ριζοσπάστης*, 18/12/1918, 1. Βλ. επίσης: Παναγής Δημητράτος, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Α'», *Ριζοσπάστης*, 22/12/1919, 2. Ακόμη: Του ίδιου, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Β'», *Ριζοσπάστης*, 25/12/1919, 2. Επίσης: Του ίδιου, «Οι διδάσκαλοι. Β'», *Ριζοσπάστης*, 6/12/1919, 1. Ακόμη: Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 212.

²⁸² «Από την άποψίν μας. Τα μαξimalιστικά», *Ριζοσπάστης*, 10/01/1918, 1.

²⁸³ Solaro, *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας*, 32.

²⁸⁴ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 33-35.

²⁸⁵ Στο ίδιο, 31. Βλ. επίσης: Χρήστος Ν. Τσιντζιλώνης, *ΟΚΝΕ 1922-1943. Λενινιστικό, μαχητικό σχολείο των Νέων* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1989).

²⁸⁶ «Το 3ο έκτακτο συνέδριο του ΚΚΕ (ΕΤΚΔ)», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 197/α' - 205/θ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 499-500.

²⁸⁷ «Προς τη μπολσεβικοποίηση. Το μορφωτικό πρόγραμμα του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 212 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 14.

²⁸⁸ Η επιμορφωτική δουλειά συνιστούσε την πεμπτούσια της δράσης του αρχαιομαρξισμού και αφορούσε το επίπεδο της μαρξιστικής κατάρτισης των μελών της οργάνωσης. Το ΚΚΕ στιγματίζει την εμμονή των αρχαιομαρξιστών στη μόρφωση και την έλλειψη πολιτικής δράσης. Η συγκρότηση ενός εκτεταμένου επιμορφωτικού εγχειρήματος από τους αρχαιομαρξιστές ακολουθούσε μια συνολική άρνηση και απαξίωση του επίσημου σχολικού εκπαιδευτικού συστήματος με το οποίο θεωρούσαν ότι

Στο κόμμα αρχικά και για μικρό χρονικό διάστημα συνυπήρξαν σχεδόν όλες οι σοσιαλιστικές τάσεις. Άλλωστε, η εποχή της ίδρυσής του είναι μια μεταβατική εποχή κατά την οποία το εργατικό και σοσιαλιστικό κίνημα της χώρας μας είναι στα σπάργανα, ενώ σε ευρωπαϊκό επίπεδο η Οκτωβριανή Επανάσταση και η αδυναμία της Β΄ Διεθνούς να αντιταχθεί αποτελεσματικά στον πόλεμο, δημιουργούσε μεγάλες και σοβαρές ανακατατάξεις στο σοσιαλιστικό κίνημα. Το νεοϊδρυθέν ΣΕΚΕ μετατοπίστηκε σχεδόν αμέσως από τη Β΄ Διεθνή στην Κομμουνιστική Διεθνή. Αυτή η εξέλιξη οδήγησε στην αποχώρηση σταδιακά των σοσιαλδημοκρατικών δυνάμεων, οι οποίες σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου δεν μπόρεσαν να συγκροτήσουν ένα μαζικό πολιτικό φορέα. Απουσιάζει δηλαδή στην ελληνική περίπτωση την περίοδο του Μεσοπολέμου το ρεύμα της σοσιαλδημοκρατίας. Στο επίπεδο του παιδαγωγικού στοχασμού, αυτό συνεπάγεται την απουσία και μιας συγκροτημένης σοσιαλδημοκρατικής πρότασης, η οποία μπορεί να διακριθεί από τα υπάρχοντα ή αναδυόμενα παιδαγωγικά ρεύματα. Από αυτή την άποψη, η κυριαρχία του Εκπαιδευτικού Ομίλου στην πνευματική κίνηση της χώρας μας τη δεύτερη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα στάθηκε αποφασιστική. Ο Όμιλος υπήρξε ο τόπος συγκέντρωσης όλων των προοδευτικών στοιχείων της χώρας και συνέβαλλε τόσο στη διάδοση του αιτήματος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όσο και στη γνωριμία των Ελλήνων στοχαστών με τις σοσιαλιστικές ιδέες. Από την άλλη, η συνεχής αποτυχία της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και η εμμονή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στη χρήση της καθαρεύουσας, τη βυζαντινοχριστιανική παράδοση και το συντηρητισμό, συμβάλλει στη διατήρηση της επικαιρότητας των παιδαγωγικών θέσεων, τις οποίες επεξεργάστηκε και εφάρμοσε με ανολοκλήρωτο τρόπο, σε διάφορες περιπτώσεις, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος πριν τη διάσπασή του. Από την άλλη πλευρά, η επιστημονική ακρίβεια και η αυστηρότητα της σκέψης του Δ. Γληνού, μετά τη διάσπαση του Ομίλου, επέτρεψε (σε ένα φτωχό κατά τα άλλα περιβάλλον πρόσληψης και επεξεργασίας του μαρξισμού) ώστε να συγκροτηθεί με αυστηρό τρόπο η προοπτική των κομμουνιστών παιδαγωγών, λαμβάνοντας υπόψη την παράδοση του μαρξισμού, του μαρξισμού-λενινισμού και πιο συγκεκριμένα το αναλυτικό εργαλείο της πάλης των τάξεων.²⁸⁹

Από την άλλη πλευρά, η ανάδυση της Σοβιετικής Ένωσης και το κύρος το οποίο αποκτά στους επαναστάτες ανά τον κόσμο, προκαλεί το ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική αναγέννηση την οποία το νεαρό καθεστώς επαγγέλλεται. Ο J. Dewey κατά την επίσκεψή του στη Σοβιετική Ένωση το 1928 θα σημειώσει τις προόδους του καθεστώτος και τα πλεονεκτήματα μιας εκπαίδευσης, η οποία μπορεί να σχεδιαστεί σαν οργανικό κομμάτι της παραγωγικής διαδικασίας και των διακηρύξεων για κοινωνική και πολιτιστική πρόοδο. Χαρακτηριστικά αναφέρει: *«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 έδωσε η επανάσταση στους παιδαγωγούς-μεταρρυθμιστές στη Ρωσία, σε σύγκριση με τους συναδέλφους τους στον υπόλοιπο κόσμο. Δε βλέπω πως μπορεί να αρνηθεί ένας οποιοσδήποτε τίμιος μεταρρυθμιστής*

η αστική τάξη διαπαιδαγωγεί αυτή όπως θέλει τις πλατιές λαϊκές μάζες. Κώστας Παλούκης, «Η οργάνωση Αρχείων του Μαρξισμού (1919-1934). Κοινωνικοί αγώνες, πολιτική οργάνωση και πολιτισμικές πρακτικές στα εργατικά στρώματα της μεσοπολεμικής Ελλάδας» (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2016), 255-278.

²⁸⁹ Για τη διαπάλη μεταξύ σοσιαλιστών και κομμουνιστών μέσα στο νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο και το περιοδικό *Νέος Δρόμος*, καθώς και για τη θέση του Δ. Γληνού την περίοδο αυτή κατά την οποία σημειώνεται ότι ήδη έκλινε προς τις κομμουνιστικές θέσεις, βλ.: Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*. Βλ. επίσης: Του ίδιου, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935* (Αθήνα: Παπαζήσης, 1978).

στις δυτικές χώρες, το γεγονός πως το ανταγωνιστικό πνεύμα και η επιθυμία για ιδιωτικό κέρδος στην οικονομική μας ζωή αποτελεί το μεγαλύτερο εμπόδιο στην επιδίωξη του να συνδέσει το σχολείο με την κοινωνική ζωή... Η κατάσταση της εκπαίδευσης στη Ρωσία είναι αρκετά πειστική για να οδηγηθεί κανείς στην πεποίθηση πως μόνο σε μια κοινωνία που στηρίζεται στην αρχή της συνεργασίας, μπορούν να πραγματοποιηθούν αποτελεσματικά τα ιδανικά των παιδαγωγών-μεταρρυθμιστών... Ενώ ο Αμερικανός επισκέπτης αισθάνεται σίγουρα εθνική υπερηφάνεια, όταν διαπιστώνει πως έντονα ερεθίσματα προέρχονται από μερικά προοδευτικά σχολεία της χώρας του, νιώθει όμως ταυτόχρονα ντροπή και παρακινείται για νέες προσπάθειες, όταν ταυτόχρονα μαθαίνει, πως οι ιδέες αυτές έχουν πραγματωθεί καλύτερα στο ρωσικό σύστημα απ' ό,τι στο δικό του».²⁹⁰ Ανάλογες θετικές κρίσεις θα εκφράσει και ο Δ. Γληνός μετά τη στροφή του προς τον κομμουνισμό: «στη Σοβιετική Πολιτεία η μόρφωση δεν είναι ένα αγαθό, που το κρατεί μια τάξη εκμεταλλευτών για τον εαυτό της, ή το προσφέρει με το σταγονόμετρο και από φιλανθρωπικούς τάχα στοχασμούς στις μάζες», αλλά αντίθετα έχει πολλαπλές ρίζες οι οποίες προέρχονται από την ποιοτικά νέα υφή του καθεστώτος και την κοινή ιδιοκτησία των μέσων παραγωγής η οποία κάνει τον άνθρωπο να είναι «συνειδητός εργάτης και υπερασπιστής του κράτους του και του πολιτισμού του».²⁹¹

Στην ελληνική περίπτωση το ΚΚΕ αναδείχτηκε σε κύριο εκπρόσωπο της αριστεράς την περίοδο του Μεσοπολέμου και σταδιακά θα φροντίσει να παρουσιάσει στην ελληνική κοινωνία τις εκπαιδευτικές εξελίξεις στην ΕΣΣΔ. Η στράτευση στις γραμμές του ΚΚΕ του Δ. Γληνού από τη δεκαετία του 1930 και η ένταξη στην εαμική εκπαιδευτική προσπάθεια μερικών από τους σημαντικότερους μεσοπολεμικούς Έλληνες διανοούμενους παιδαγωγούς θα βοηθήσει έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα αρκετά συνεκτικό και τεκμηριωμένο σύνολο παιδαγωγικών θέσεων άσχετα αν οι μεταπολεμικές εξελίξεις δεν επέτρεψαν περαιτέρω ανάπτυξη και εφαρμογή των παιδαγωγικών θέσεων που διατυπώθηκαν κατά το Μεσοπόλεμο και τη δεκαετία του '40' ένα αρκετά συνεκτικό σύνολο, καθώς ο στοχασμός αυτός με κεντρικό άξονα τη σκέψη του Δ. Γληνού θα αναπτυχθεί από τους λοιπούς παιδαγωγούς του ΕΑΜ, παλιούς γνώριμους από τα χρόνια του ενιαίου Εκπαιδευτικού Ομίλου και θα στηριχθεί πάνω στην παιδαγωγική τους κατάρτιση, η οποία επιτρέπει να τεκμηριώσουν τις παιδαγωγικές τους θέσεις και εφαρμογές.

Στρέφοντας πάλι την προσοχή μας στη γενική ιστορία του κόμματος θα παρατηρήσουμε ότι τη δεκαετία του 1920 η ένταξη στη Γ' Διεθνή θα δώσει αφορμή για το ξέσπασμα μιας σοβαρής εσωκομματικής κρίσης με αφορμή τις θέσεις για το μακεδονικό. Μια θέση λοιπόν του νεαρού ΚΚΕ, η οποία θα δώσει την ευκαιρία για πολλές διώξεις ήταν αυτή για «Ενιαία και Ανεξάρτητη Μακεδονία και Θράκη», που υιοθετήθηκε το 1924 καθ' υπόδειξη της Κομμουνιστικής Διεθνούς. Το σύνθημα αυτό ήταν ενταγμένο στους γενικότερους σχεδιασμούς της τελευταίας για τα Βαλκάνια, που προέβλεπαν ένοπλη εξέγερση στη Βουλγαρία και γρήγορη γενίκευση της επανάστασης σε ολόκληρη την περιοχή. Η ηγεσία του ΚΚΕ διχάστηκε πάνω σε αυτό το ζήτημα, αν και τελικά συμμορφώθηκε με το διεθνές κομμουνιστικό κίνημα. Τη δεκαετία του 1920, πάντως, τα κομματικά όργανα θα επαναβεβαιώνουν συχνά την ορθότητα της θέσης. Για παράδειγμα, το 3^ο συνέδριο του ΚΚΕ το Μάρτιο του 1927

²⁹⁰ John Dewey, *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world, Mexico, China, Turkey* (Νέα Υόρκη, 1929), 14, 85, 86, 107. Βλ. επίσης: Hermann Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μτφρ. Κωνσταντίνος Ζ. Δεληκωσταντής και Σήφης Μπουζάκης (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1990), 68-69.

²⁹¹ Δημήτρης Γληνός, «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία», *Το Κόκκινο Ημερολόγιο* (1935): 65.

θα επαναλάβει τη θέση για «ενιαία και ανεξάρτητη Μακεδονία και Θράκη» με τη διασάφηση όμως ότι πλέον δεν υπάρχει προεπαναστατική κατάσταση στην περιοχή και συνεπώς το βάρος του αγώνα υπέρ των μειονοτήτων πρέπει να πέσει κυρίως στο ζήτημα των καταπιέσεων (ελευθερία στη χρήση της γλώσσας, καταπολέμηση των αποκλεισμών κλπ.).²⁹² Αργότερα, τον Απρίλη του 1935 η θέση για «ενιαία και ανεξάρτητη Μακεδονία» κρίθηκε λανθασμένη. Αντικαταστάθηκε από το σύνθημα για «πλήρη εθνική και πολιτική ισοτιμία σε όλες τις εθνικές μειονότητες» στο 6^ο συνέδριο, που έλαβε χώρα στην Αθήνα το Δεκέμβριο του 1935.²⁹³ Παρά τις επιμέρους αλλαγές της πολιτικής του ΚΚΕ για το μειονοτικό, η διεκδίκηση του σεβασμού των μειονοτικών δικαιωμάτων και του δικαιώματος της εκπαίδευσης των μειονοτήτων παραμένει σταθερά στο λόγο του κόμματος (χωρίς να διαπιστώνουμε βέβαια περαιτέρω παιδαγωγικούς προβληματισμούς για την εκπαίδευση των μειονοτικών πληθυσμών). Από την άλλη, η αλήθεια είναι ότι η πολιτική του ΚΚΕ της εποχής δεν έθιγε το μειονοτικό φαινόμενο στο σύνολό του, αλλά επικεντρωνόταν για συγκεκριμένους λόγους, κυρίως στις περιπτώσεις των σλαβόφωνων και των Εβραίων της Θεσσαλονίκης. Στην πρώτη περίπτωση η πολιτική υπεράσπισης προέρχεται από την πολιτική γραμμή της Κομμουνιστικής Διεθνούς, ενώ στη δεύτερη περίπτωση από τη στενή σχέση των Εβραίων της Θεσσαλονίκης με το εργατικό και σοσιαλιστικό κίνημα της χώρας και τις επιθέσεις ακραίων εθνικιστικών ομάδων, όπως των χαλυβρόκρανων εναντίον τους.²⁹⁴ Μια τρίτη κατηγορία για την οποία συναντάμε μια εκτενέστερη αναφορά, έστω και συγκυριακά, είναι οι μουσουλμάνοι της Θράκης. Οι πυκνές σχετικά αναφορές στους μουσουλμάνους της Θράκης απαντώνται την περίοδο πριν τις δημοτικές εκλογές της 11 Φεβρουάριου του 1934. Οι αναφορές στη μειονότητα, στα κοινωνικά τους προβλήματα και στην πολιτιστική και κοινωνική καταπίεση την οποία βίωναν οι πληθυσμοί αυτοί, αποτελούν την τρίτη περίπτωση μειονοτικών δικαιωμάτων που απασχόλησε κάπως συστηματικά τον κομματικό τύπο.²⁹⁵ Στα «Επίσημα Κείμενα» του κόμματος δεν λείπουν οι αναφορές στην αλβανική και αρμενική μειονότητα επίσης.²⁹⁶ Απέχοντας πολύ από το να εξαντλείται το θέμα των μειονοτικών προβλημάτων της χώρας, πρέπει να πούμε ότι ο *Ριζοσπάστης* απετέλεσε τη μόνη ελληνική εφημερίδα η οποία παρουσίασε με συστηματικό τρόπο τα προβλήματα και τις δυσκολίες μειονοτικών πληθυσμών.²⁹⁷ Ακόμα και η αλλαγή της πολιτικής γραμμής για την αυτονόμηση της Μακεδονίας δεν θα αποτρέψει το κόμμα από το να καταγγέλλει τα φαινόμενα εκμετάλλευσης και

²⁹² «Θέσεις για την οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας και τα άμεσα καθήκοντα του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 277/α' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 208-209.

²⁹³ Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ*, τ. 1 (1918-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2008), 286. Βλ. επίσης: Κωστής Μοσκόφ, *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1985), 453.

²⁹⁴ Αν/της [Ανταποκριτής] παντοπωλοῦπαλλήλων, «Αντισημικά συνθήματα των φασιστών της Θεσσαλονίκης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/02/1934, 3. Βλ. επίσης: Ανταποκριτής του 50^{ου} πεζικού συντάγματος, «Οι γαλονάδες του πεζικού Θεσ/νίκης στέλνουν στο στρατοδικείο 5 φαντάρους που πάλεψαν ενάντια στην καταπίεση των Εβραίων», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 24/02/1934, 4. Ακόμα: «Επιδρομή φασιστών σε ισραηλίτικο κατάστημα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/01/1934, 4.

²⁹⁵ «Κιοπεκτοή Μήτρο Γκελίορ'. Πώς τυραννούν την τούρκικη φτωχολογιά», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 7/02/1934, 1-2.

²⁹⁶ «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 401 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 22.

²⁹⁷ Από την άλλη, το κόμμα θα εναντιωθεί πλήρως στις προσπάθειες διαβαλκανικής συνεννόησης, τις οποίες υποστηρίζουν οι επίσημες κυβερνήσεις. Η κομμουνιστική βαλκανική ομοσπονδία, «Η βαλκανική συνδιάσκεψη που ετοιμάζει τον πόλεμο κατά της ΕΣΣΔ», *Ριζοσπάστης*, 2/10/1930, 1.

καταπίεσης των ντόπιων πληθυσμών της Μακεδονίας. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι το ΚΚΕ θα ζητήσει ακόμα και στο στρατό οι μειονοτικοί σλαβόφωνοι να έχουν τους δικούς τους υπαξιωματικούς οι οποίοι θα κάνουν χρήση της μειονοτικής γλώσσας.²⁹⁸ Παράλληλα, σε όλη την περίοδο που εξετάζουμε, μετά την έναρξη της προσπάθειας για τη μπολσεβικοποίηση του κόμματος συναντάμε συχνά το αίτημα για το δικαίωμα των μειονοτικών πληθυσμών να έχουν τα δικά τους σχολεία.²⁹⁹ Για να κατανοήσουμε το κλίμα της εποχής και τη λογική των αιτημάτων που θέτει το ΚΚΕ ως υπενθυμίσουμε ότι την εποχή του Μεσοπολέμου λειτούργησαν στη βόρεια Ελλάδα με την άδεια του ελληνικού κράτους μειονοτικά ρουμανικά σχολεία για τους βλαχόφωνους της περιοχής.

Από την άποψη της παιδαγωγικής κατηγορίας του μαθητή πρέπει να σημειώσουμε ότι γενικά η προσέγγιση της εκπαιδευτικής ιστορίας της εποχής φαίνεται να χάνει τη γλωσσική πραγματικότητα της μεσοπολεμικής Ελλάδας και να αναλώνεται μόνο στην αντίθεση δημοτικής / καθαρεύουσας, γεγονός το οποίο ισχύει γενικά για την ελληνική μεταρρυθμιστική σκέψη της εποχής αλλά και τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Οι αλλόγλωσσοι μαθητές, θα καταθέταμε την άποψη, εξαφανίζονται από την ιστορική αφήγηση για να επανεμφανιστούν μόνο σε σύγχρονες προσεγγίσεις του μειονοτικού φαινομένου.³⁰⁰ Μάλλον ένας επιστημονικός καταμερισμός της εργασίας οδηγεί σε μια κατά την άποψη μας στρεβλή θέαση της πραγματικότητας. Από την άποψη της πολιτικής του ΚΚΕ, οι μειονοτικοί πληθυσμοί και το πρόβλημα της χρήσης και της αναγνώρισης της γλώσσας τους, φαίνεται να εντάσσονται στην ευρύτερη στρατηγική του κόμματος, η οποία κατά τις προτεραιότητες της πολιτικής διαπάλης εμφανίζει, τονίζει ή μειώνει την παρουσία των μειονοτικών ζητημάτων στο λόγο της.³⁰¹

Συνυφασμένη με τη θεματική του μαθητή είναι η προβολή των προβλημάτων των λαϊκών συνοικιών από τον κομματικό τύπο. Η αρθρογραφία της εποχής αποτελεί ένα παράθυρο θέασης της κοινωνικής ιστορίας της χώρας, αποκαλύπτοντας τις συνθήκες διαβίωσης των λαϊκών στρωμάτων και κατ' επέκταση των παιδιών στις λαϊκές συνοικίες. Ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι με αφορμή τις δημοτικές εκλογές θα θιχτούν ως προβλήματα των δήμων και των κοινοτήτων και τα ζητήματα της φτώχειας των παιδιών και της έλλειψης σχολείων και υποδομών. Αν και η παραπάνω θεματική κατέχει περιθωριακή θέση στον προεκλογικό λόγο του κόμματος, παρόλα αυτά ο ρόλος των δήμων θα δώσει αφορμή να προβληθούν αιτήματα τα οποία αφορούν την παιδεία.³⁰²

Σε κάθε περίπτωση, το «Μακεδονικό» θα δώσει αφορμή για σκληρούς διωγμούς εναντίον του κόμματος. Μόλις εγκαθιδρύθηκε η Δικτατορία του Πάγκαλου συνέλαβε πολλά ηγετικά στελέχη του ΚΚΕ με πρώτο τον Γραμματέα της ΚΕ, που εκλέχθηκε στο 3^ο Έκτακτο Συνέδριο του 1924, Παντελή Πουλιόπουλο, με την κατηγορία της εσχάτης προδοσίας λόγω του «Μακεδονικού». Αυτό είχε σαν

²⁹⁸ «Απόφαση επί της εργασίας μέσα στο στρατό», στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 412/ζ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 64.

²⁹⁹ «Σχέδιο απόφασης για τα καθήκοντα του Κόμματος στο αγροτικό», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 478 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 386. Βλ. επίσης: «Πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 533/δ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 125.

³⁰⁰ Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης και Δημήτρης Κ. Χριστόπουλος επιμ., *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών* (Αθήνα: Κριτική, 1997).

³⁰¹ Για μια θεώρηση του θέματος, βλ.: Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα*, 182.

³⁰² «Οι δήμοι που διοικούν οι κομμουνιστές», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 1/02/1934, 3. Βλ. επίσης: Φτωχόπαιδο, «Καταδικασμένοι στην πείνα και στη δυστυχία ζουν μια ζωή φριχτή στα εργοστάσια, στα σκολειά, στα γραφεία», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 25/01/1934, 3.

επακόλουθο προσωρινός γραμματέας να αναλάβει ο Ελευθέριος Σταυρίδης και να προωθηθούν στην καθοδήγηση του κόμματος στελέχη που είχαν έρθει από τη Σοβιετική Ένωση και είχαν φοιτήσει στο Κομμουνιστικό Πανεπιστήμιο Εργαζομένων της Ανατολής (ΚΟΥΤΒ), οι επονομαζόμενοι «Κούτβηδες». Οι σκληροί διωγμοί τους οποίους το ΚΚΕ βιώνει για πρώτη φορά στη διάρκεια της ύπαρξής του, οδηγούν κάποια στελέχη στο να υποστηρίζουν πως το κόμμα θα έπρεπε να επιδιώξει μια στοιχειώδη νομιμότητα για να έχει μια σταθερή και αποτελεσματική δράση. Μετά την πτώση της Δικτατορίας του Πάγκαλου, τον Αύγουστο του 1926 και την αποφυλάκιση πολλών ηγετικών στελεχών του ΚΚΕ, η θέση αυτή κρίθηκε ως ρεφορμιστική και καταδικάστηκε το Σεπτέμβριο του 1926. Ταυτόχρονα, ο εκλεγμένος Γραμματέας της ΚΕ Παντελής Πουλιόπουλος αρνήθηκε να αναλάβει τα καθήκοντά του και να είναι υποψήφιος στις επερχόμενες εκλογές.³⁰³ Τη θέση του Γραμματέα της ΚΕ ανέλαβε ο Π. Γιατσόπουλος και έγινε εμφανές ότι στο κόμμα υπάρχουν πλέον δύο ομάδες με διαφορετικές θέσεις. Η μία γύρω από τον μόλις αποφυλακισθέντα Π. Πουλιόπουλο και η άλλη γύρω από τον Α. Χαϊτά που είχε και την υποστήριξη της Κομμουνιστικής Διεθνούς. Τις διαφορές τους θα τις έλυναν στο επόμενο συνέδριο του κόμματος, που είχε να γίνει από το 1924 και ορίστηκε για το Μάρτιο του 1927.³⁰⁴ Ενδιάμεσα, στις εκλογές του Νοέμβρη του 1926, το ΚΚΕ θα εκλέξει για πρώτη φορά στην ιστορία του 10 βουλευτές σαν Ενιαίο Μέτωπο Εργατών Αγροτών και Προσφύγων. Αρχηγός της κοινοβουλευτικής ομάδας του ΚΚΕ ήταν ο Σεραφείμ Μάξιμος.

Στο 3^ο Τακτικό Συνέδριο που συγκλήθηκε το Μάρτιο του 1927³⁰⁵ ήδη μέσα στο κόμμα δρούσαν τρεις ομάδες: α) οι σταλινικοί, β) οι τροτσκιστές ή λικβινταριστές, γ) οι κεντριστές. Τελικά, μετά από έντονες αντιπαραθέσεις και παρέμβαση του εκπροσώπου της Κ. Διεθνούς Ρέμελε, απομακρύνθηκαν οι τροτσκιστές από την ηγεσία του κόμματος και εξελέγη Κεντρική Επιτροπή αποτελούμενη από σταλινικούς και κεντριστές με επικεφαλής τον Α. Χαϊτά, που ανέλαβε Γραμματέας της Κεντρικής Επιτροπής. Τότε για πρώτη φορά καθιερώνεται ο θεσμός του Πολιτικού Γραφείου. Το ΚΚΕ τότε συντάχθηκε πλήρως με την πολιτική γραμμή της ΚΔ και αποδοκίμασε την τροτσκιστική Αριστερή Αντιπολίτευση στη Σοβιετική Ένωση.

Οι τροτσκιστές λοιπόν απομακρύνθηκαν από την ηγεσία του κόμματος και αργότερα, το Σεπτέμβριο του 1927, διαγράφηκαν από το ΚΚΕ. Τότε επίσης διαγράφηκαν οι Γ. Κορδάτος για αντικομματική στάση και Ελ. Σταυρίδης για φιλοαστικές αποκλίσεις, ο οποίος θα εξελιχθεί σε σφοδρό πολέμιο των κομμουνιστικών ιδεών τα επόμενα χρόνια. Μετά την αποπομπή των τροτσκιστών από το ΚΚΕ, οι κεντριστές παραιτήθηκαν από την ηγεσία του κόμματος και συγκρότησαν μαζί τους την αντιπολιτευτική ομάδα στην ηγεσία του ΚΚΕ, εκδίδοντας το περιοδικό «Σπάρτακος». Η ομάδα του Σπάρτακου συντάχθηκε με τις θέσεις της Αριστερής Αντιπολίτευσης στη Σοβιετική Ένωση των Τρότσκι-Ζηνόβιεφ.³⁰⁶ Σαν συνέπεια αυτού η ηγετική ομάδα του Χαϊτά στράφηκε κατά των Κεντριστών τους οποίους διέγραψε από το κόμμα το Φεβρουάριο του 1928 με μια ολομέλεια της Κεντρικής Επιτροπής. Το κόμμα πλέον χωρίς εσωκομματικές διαφορές και προσδεμένο στον οργανισμό της υπό τον Στάλιν Κομμουνιστική Διεθνή πήγε στο 4ο Συνέδριό του, στα τέλη του 1928,

³⁰³ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 73.

³⁰⁴ Solaro, *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας*, 62.

³⁰⁵ Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ*, τ. 1, 185-190.

³⁰⁶ Κώστας Παλούκης, «Η 'Αριστερή Αντιπολίτευση' στο ΚΚΕ. Αρχαιομαρξιστές και σπαρτακιστές», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 203-243.

όπου εξέλεξε νέα Κεντρική Επιτροπή και Πολιτικό Γραφείο, με γραμματέα τον Χαϊτά.³⁰⁷

Η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 επιδείνωσε σημαντικά τους όρους ζωής του ελληνικού λαού και οδήγησε σε αύξηση των απεργιακών κινητοποιήσεων. Το Γενάρη του 1930, εν μέσω πρωτοφανούς απεργιακού αναβρασμού, η 3^η Ολομέλεια της ΚΕ έριξε το σύνθημα για γενική πολιτική απεργία και εγκαθίδρυση σοσιαλιστικής εξουσίας. Τελικά η προσπάθεια για κήρυξη πολιτικής απεργίας απέτυχε, το απεργιακό κίνημα γρήγορα υποχώρησε και το κόμμα έχασε σημαντικό κομμάτι της επιρροής του στο λαό.

Την περίοδο 1929-31 ξεσπά στο κόμμα η τρίτη κρίση, η λεγόμενη «φραξιονιστική πάλη χωρίς αρχές», μεταξύ των δύο ομάδων της ηγεσίας του ΚΚΕ που είχε αρχίσει ήδη από το 1928. Από τη μια, η ομάδα των συνδικαλιστών Σιάντου-Θέου-Παπαρήγα-Πυλιώτη υποστήριζε την άμεση κήρυξη γενικής πολιτικής απεργίας με σκοπό την κατάληψη της εξουσίας, ενώ από την άλλη η ομάδα των Χαϊτά-Ευτυχιάδη-Κολοζώφ επέμενε ότι δεν είχαν ακόμη ωριμάσει πλήρως οι συνθήκες για κάτι τέτοιο και έπρεπε το κόμμα πρώτα να οργανωθεί. Το σύνθημά τους ήταν: «Πρώτα οργάνωση και μετά επανάσταση».³⁰⁸ Η διαμάχη μεταξύ των δύο ομάδων είχε ως συνέπεια την παρέμβαση της ΚΔ. Την άνοιξη του 1931 καλεί στη Μόσχα για λογοδοσία 38 ηγετικά στελέχη από λίστα που συνέταξε ο Γιάννης Ιωαννίδης και το Νοέμβρη του 1931 διορίζει στην ηγεσία του ΚΚΕ τριμελή γραμματεία με επικεφαλής το Νίκο Ζαχαριάδη και μέλη τους Γιώργο Κωνσταντινίδη (Ασημίδη) και Γιάννη Μιχαηλίδη, απόφοιτοι όλοι της ΚΟΥΤΒ.³⁰⁹ Ο μέσος όρος ηλικίας της νέας καθοδήγησης δεν ξεπερνούσε τα 27 χρόνια. Σύμφωνα με τον Α. Ελεφάντη η παρέμβαση της Διεθνούς συνιστά μία τομή για την ιστορία του κομμουνιστικού κινήματος. Μετά την τομή του 1931 το ΚΚΕ δεν αντλεί κανένα στοιχείο και καμιά πείρα από τα έτη 1918-1931. Αυτό μεταξύ των άλλων σημαίνει την απαξίωση και την λήθη για ένα κύκλο ανθρώπων οι οποίοι δραστηριοποιήθηκαν στην αριστερά τη δεκαετία του 1920. Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε και τη Ρ. Ιμβριώτη.³¹⁰ Κύριος παράγοντας της επέμβασης της ΚΔ στο ΚΚΕ θα είναι, κατά τον Α. Ελεφάντη, η υπεράσπιση της γραμμής του σοσιαλφασισμού, η οποία έφθινε τόσο από τις συγκρούσεις των αντίπαλων ηγετικών ομάδων του κόμματος, όσο και από την πρακτική της βάσης των οπαδών. Η επιβεβαίωση της γραμμής του σοσιαλφασισμού θα τονίσει την ανάγκη σφοδρής κριτικής της κυβέρνησης Βενιζέλου, αλλά και απόλυτου διαχωρισμού της θέσης του ΚΚΕ από άλλες πολιτικές και συνδικαλιστικές δυνάμεις.³¹¹ Μια από τις σημαντικότερες συνέπειες της παρέμβασης της Γ' Διεθνούς το 1931 θα είναι η παγίωση ενός μηχανισμού ηγεσίας ο οποίος βρίσκεται ξεκομμένος από τη βάση του κόμματος. Από την άλλη, θα προκύψει μια βάση φοβική και στερημένη κατ' ουσία από τον εσωκομματικό της πολιτικό ρόλο, καθώς η μόνη της λειτουργία είναι η αποδοχή και η εφαρμογή της κομματικής γραμμής.³¹² Επίσης από τα μέσα του 1931 ο *Ριζοσπάστης* κυκλοφορεί με τίτλο *Νέος Ριζοσπάστης*, σαφής αναφορά στη νέα ηγεσία.

Τα χρόνια 1931-1933, αφού ανέλαβε την καθοδήγηση του κόμματος ο Ν. Ζαχαριάδης, το ΚΚΕ προσπαθεί να ανασυγκροτηθεί και να παίξει πρωταγωνιστικό ρόλο στο έντονο απεργιακό κίνημα εκείνης της περιόδου. Στις εκλογές του 1932 το

³⁰⁷ Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ*, τ. 1, 194-197.

³⁰⁸ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 113-114.

³⁰⁹ Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ, *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ*, τ. 1, 228.

³¹⁰ Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 2, μέρος 2^ο, 137-141.

³¹¹ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 115-120.

³¹² Στο ίδιο, 123-126.

ΚΚΕ εξέλεξε 10 βουλευτές σαν Ενιαίο Μέτωπο Εργατών Αγροτών (ΕΜΕΑ). Τις προσπάθειες για αναδιοργάνωση του κόμματος την περίοδο εκείνη τις δέχονται ακόμα και πρωταγωνιστές της εποχής που αργότερα θα ασκήσουν κριτική στην προσωπικότητα του Ν. Ζαχαριάδη.³¹³ Ο Ν. Ζαχαριάδης και τα στελέχη τα οποία προώθησε στην ηγεσία του ΚΚΕ θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην πορεία του αριστερού κινήματος ως το τέλος της δεκαετίας του 1940. Παράλληλα, ο Ν. Ζαχαριάδης, αντίθετα με κατοπινούς ηγέτες του ΚΚΕ, πρόσφερε σημαντικό όγκο θεωρητικού έργου, το οποίο εντάσσεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην ευρύτερη πνευματική κίνηση της χώρας. Η άποψη του για τις απαρχές του νέου ελληνισμού, η ενασχόλησή του με τη διαπαιδαγώγηση των μελών του ΚΚΕ και η πίστη του στο νέο πολιτισμό, ο οποίος γεννιόταν στην ΕΣΣΔ καθιστούν τις παρεμβάσεις του ενδιαφέρουσες για τη συνολική ιδεολογική τοποθέτηση της αριστεράς της εποχής.³¹⁴

Στα μέσα της δεκαετίας του 1930 η άνοδος του φασισμού στην Ευρώπη προκάλεσε αντιδράσεις και ο κίνδυνος του πολέμου ήταν πλέον ορατός. Το 6^ο Συνέδριο του ΚΚΕ (Δεκέμβριος 1935), ακολουθώντας τη γραμμή των Λαϊκών Μετώπων που είχε επεξεργαστεί η ΚΔ στο 7^ο της Συνέδριο, έθεσε ως στόχο την ευρύτερη δυνατή συσπείρωση για την αποσόβηση επερχόμενης δικτατορίας φασιστικού τύπου. Σε αυτό το πλαίσιο, η αστική δημοκρατία θα επαναξιολογηθεί έναντι του κινδύνου της ανόδου του φασισμού και της επιβολής δικτατορίας. Η θέση αυτή αποτελεί μια μετατόπιση σε σχέση με τις παλαιότερες θέσεις του κόμματος. Πρώτα απέχει από την παλαιότερη θέση ότι όλοι πλην του ΚΚΕ είναι αντιδραστικοί και εξαπατούν το λαό, προδίδοντας ή πολεμώντας την προοπτική του σοσιαλισμού. Δεύτερον απέχει εκ των πραγμάτων από την ήδη από το 1920 άποψη ότι το ΣΕΚΕ αδιαφορεί για τη μορφή του αστικού καθεστώτος και αγωνίζεται μόνο για τη σοσιαλιστική δημοκρατία.³¹⁵ Παράλληλα, ανοίγουν το δρόμο για τη συνεργασία με πολιτικές δυνάμεις οι οποίες προηγουμένως θεωρούνταν προδοτικές. Έτσι, για παράδειγμα η συνδιάσκεψη της ΚΕ του ΚΚΕ στις 9 Αυγούστου του 1935 τονίζει την ανάγκη μετώπου όλων των «κομμάτων της αριστεράς», εννοώντας το σοσιαλιστικό, το αγροτικό και το Κομμουνιστικό, μπροστά στον επερχόμενο κίνδυνο του φασισμού.³¹⁶

Οι αλληπάλληλες εκκλήσεις του ΚΚΕ στα υπόλοιπα πολιτικά κόμματα για τη συγκρότηση μιας αντιδικτατορικής συμμαχίας κατέληξαν σε συμφωνία με το Αγροτικό Κόμμα Ελλάδος (ΑΚΕ) για τη συγκρότηση του Παλλαϊκού Μετώπου. Στις εκλογές του Γενάρη 1936 το Παλλαϊκό Μέτωπο εξέλεξε 15 βουλευτές.³¹⁷ Μετά τις

³¹³ Βλ. για παράδειγμα: Βασίλης Α. Νεφελούδης, *Ντοκουμέντο: το σταλινικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Ζαχαριάδης και ζαχαριαδισμός - ο μύθος και η αλήθεια* (Αθήνα: Δελφίνοι, 1993).

³¹⁴ Για την υποδοχή του ευρύτερου έργου του Ν. Ζαχαριάδη την εποχή εκείνη, βλ. ενδεικτικά: Κώστας Βάρναλης, «Νίκου Ζαχαριάδη. 'Ο αληθινός Παλαμάς'», *Ριζοσπάστης*, 24/06/1945, 2.

³¹⁵ «Μανιφέστο της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ. Προς τον εργαζόμενο λαό», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 544 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 178-185.

³¹⁶ «Απόφαση της Κεντρικής Επιτροπής. Πάνω στην τρέχουσα στιγμή», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 554/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 213.

³¹⁷ Η εκλογική δύναμη του ΚΚΕ μεταξύ 1920 και έως το 1936:

- 1 Νοεμβρίου του 1920: 100.000 ψήφοι, ποσοστό 13%,0 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Πλειοψηφικό.
- 16 Δεκεμβρίου 1923: 18.000 ψήφοι, 2%, 0 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Πλειοψηφικό.
- 7 Νοεμβρίου 1926: 41.982 ψήφοι, ποσοστό 4,38%, 10 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Αναλογικό.
- 19 Αυγούστου 1928: 14.325 ψήφοι, ποσοστό 1,41%, 0 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Πλειοψηφικό.
- 26 Σεπτεμβρίου 1932: 58.223 ψήφοι, ποσοστό 4,97%, 10 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Αναλογικό.

εκλογές και με την αδυναμία για σχηματισμό κυβέρνησης το ΚΚΕ ήρθε και σε μετεκλογική συνεννόηση με το βενιζελικό κόμμα, που είναι γνωστό ως «Σύμφωνο Σοφούλη-Σκλάβαινα». Έτσι, το Παλλαϊκό Μέτωπο συμφώνησε να στηρίξει την κυβέρνηση των Φιλελευθέρων, προκειμένου να αποσοβηθεί ο ορατός πλέον κίνδυνος της δικτατορίας.

Η δικτατορία του Μεταξά, που επιβλήθηκε στις 4 Αυγούστου 1936, έθεσε το ΚΚΕ εκτός νόμου και εξαπέλυσε εναντίον του πρωτοφανείς διώξεις. Ο υπουργός Ασφαλείας Κ. Μανιαδάκης εξάρθρωσε σχετικά εύκολα όλον το μηχανισμό του κόμματος. Ο Κ. Μανιαδάκης χρησιμοποίησε τη «δήλωση μετανοίας και αποκήρυξης των κομμουνιστικών ιδεών». Όσοι υπέκυψαν και υπέγραψαν στιγματίστηκαν ως «δηλωσίες» και βίωσαν την περιφρόνηση των πρώην συντρόφων τους. Το ΚΚΕ επεδίωξε τη συνεργασία με τα αστικά κόμματα για την ανατροπή της δικτατορίας χωρίς να θέσει καθεστωτικό ζήτημα για να διευκολυνθεί η συμμετοχή των βασιλοφρόνων στον κοινό αντιμεταξικό αγώνα. Τα αποτελέσματα ήταν πενιχρά και το μόνο που έγινε ήταν η συγκρότηση του Αντιδικτατορικού Μετώπου Νέων από εκπροσώπους της ΟΚΝΕ, της Φιλελεύθερης Νεολαίας, της Σοσιαλιστικής, του Προοδευτικού Κόμματος του Καφαντάρη και του Εργατοαγροτικού.³¹⁸ Ο κομματικός τύπος της εποχής θα μεταβληθεί σε όργανο του υπουργείου ασφαλείας.

2.2. Η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση

Προσεγγίζοντας το λόγο για την εκπαίδευση τον οποίο αρθρώνει το ΚΚΕ την περίοδο του Μεσοπολέμου διαπιστώνουμε τη στενή συνύφανση των αιτημάτων τα οποία θέτει με την παιδαγωγική θεωρία και την εκπαιδευτική πραγματικότητα της ΕΣΣΔ. Θα προσπαθήσουμε λοιπόν να δούμε τα βασικά χαρακτηριστικά της παιδείας και τις παιδαγωγικές θέσεις οι οποίες αναπτύσσονται και κυριαρχούν στην ΕΣΣΔ, πριν στρέψουμε την προσοχή μας στο ΚΚΕ και στις θέσεις του για την εκπαίδευση. Τα πρώτα χρόνια μετά την επανάσταση του 1917 το λαϊκό κοιμισαριάτο της εκπαίδευσης επικεντρώνει τις προσπάθειές του στην εισαγωγή της πολιτικής διαπαιδαγώγησης των μαθητών,³¹⁹ στην απαγόρευση της θρησκευτικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της διστακτικής και αρνητικής στάσης των δασκάλων έναντι του νέου καθεστώτος.³²⁰ Ανάλογα ο *Ριζοσπάστης* μετέφερε ειδήσεις από τα πεπραγμένα

-
- 5 Μαρτίου 1933: 52.958 ψήφοι, ποσοστό 4,64%, 0 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Πλειοψηφικό.
 - 9 Ιουνίου 1935: 98.699 ψήφοι, ποσοστό 9,59%, 0 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Πλειοψηφικό.
 - 26 Ιανουαρίου 1936: 73.411, ποσοστό 5,76%, 15 βουλευτές, εκλογικό σύστημα: Αναλογικό. Βλ.: Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 335.

³¹⁸ Στο ίδιο, 269-270.

³¹⁹ Ο πρώτος κομισάριος του επιτροπάτου της παιδείας, Α. Lunacharsky, θα στραφεί προς τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό για να βρει τις αντιστοιχίσεις μεταξύ του ελεύθερου ανθρώπου που ανέδειξε η αρχαία ελληνική πόλη - κράτος και του υποκειμένου που θέλει να αναδείξει η προλεταριακή επανάσταση. Ο πολίτης στην αρχαία πόλη - κράτος συνεισφέρει με τις γνώσεις και το έργο του σε ολόκληρη την πόλη, χωρίς να περιορίζει τον ορίζοντά του στο στενό ατομικό του συμφέρον. Στόχος του σοσιαλισμού είναι η δημιουργία ενός μορφωμένου ανθρώπου ο οποίος κινητοποιώντας όλες τις δυνάμεις του θα μπορέσει να αλλάξει τον κόσμο, τον εαυτό του και την κοινωνία. Σε αυτή την κίνηση κομβικό σημείο είναι η υπέρβαση του εγώ και η διαμόρφωση του συλλογικού ανθρώπου της σοσιαλιστικής εποχής. Σπύρος Ποταμιάς και Ηρώ Μανδηλαρά, «Ο Ανατόλι Λουνατσάρσκι ως θεωρητικός της πολιτιστικής επανάστασης και της προλεταριακής κουλτούρας», *Τετράδια μαρξισμού*, τχ. 4 (καλοκαίρι 2017): 85-98.

³²⁰ Anatoly V. Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσσίαν*, μτφρ. Α. Σίδερισ (Αθήνα: Σοσιαλιστικόν Εργατικόν Κόμμα (Κομμουνιστικόν), 1921), 2.

άλλων σοσιαλιστικών κομμάτων, όπως του ρουμανικού σοσιαλιστικού κόμματος στο οποίο μαθαίνουμε ότι μπαίνει ως αίτημα η κατάργηση της θρησκευτικής αγωγής.³²¹ Στην ΕΣΣΔ από το 1918 όλα τα εκπαιδευτήρια μπαίνουν κάτω από τον έλεγχο του κομισαριάτου της εκπαίδευσης και διαχωρίζονται σε δύο επίπεδα: την πρώτη βαθμίδα για τα παιδιά από 8-13 χρονών και τη δεύτερη για τα παιδιά από 14-17. Στην πρώτη βαθμίδα η εργασία λαμβάνει χώρα μόνο εντός του σχολείου (μαγειρική, κηπουρική κτλ.). Στα δευτεροβάθμια σχολεία τονίζεται η παραγωγικότητα τη εργασίας με τη συμμετοχή των παιδιών στους κλάδους της παραγωγής.³²² Παράλληλα, η ειδικευση, αυτό το πρώτο διάστημα στις δευτεροβάθμιες σχολές, τονίζει ο Α. Lunacharsky παίρνει το χαρακτήρα μόνο της διαφοροποίησης κατά τις τοπικές συνθήκες. Η ειδικευση αρχίζει να εισάγεται μετά το 16^ο χρόνο της ηλικίας του παιδιού στις ονομαζόμενες ανώτερες σχολές και στα ινστιτούτα.³²³ Επίσης από το 1918 βασικά χαρακτηριστικά του ενιαίου σχολείου εργασίας είναι: η δωρεάν εκπαίδευση, η κατάργηση της θρησκευτικής αγωγής, το ενιαίο σύστημα εκπαίδευσης από το δημοτικό ως το πανεπιστήμιο (χωρίς διαφορετικούς τύπους σχολείων), καθώς και η συνεκπαίδευση.³²⁴ Παράλληλα, το 8^ο συνέδριο του κόμματος διακήρυξε ότι στη θεμελίωση του σοσιαλιστικού συστήματος της εκπαίδευσης θα δοθεί η κύρια προσπάθεια του κόμματος. Ο Εμφύλιος πόλεμος, οι καταστροφές και το κλείσιμο των σχολείων είχαν ως συνέπεια να αυξηθεί ο αναλφαβητισμός ραγδαία. Η καταπολέμηση του αναλφαβητισμού έγινε πρώτη προτεραιότητα και τα επόμενα χρόνια καταβλήθηκαν πολλές προσπάθειες για να εξαλειφθεί το φαινόμενο.³²⁵ Στις προσπάθειες αυτές μεγάλη συμβολή είχαν οι οργανωμένοι νέοι του κόμματος και οι μαθητές της μέσης εκπαίδευσης οι οποίοι ανέλαβαν να διδάξουν τους αναλφάβητους ενηλίκους.³²⁶ Ο ίδιος Α. Lunacharsky σε συνέντευξή του με το Δ. Γληνό στην Αθήνα θα υποστηρίξει ότι από το 1927 έγινε πλέον συστηματική κινητοποίηση των μαζών για τη λύση του προβλήματος του αναλφαβητισμού. «Χρησιμοποιήσαμε παντού, στα εργοστάσια, στα χωριά, στα Σοβιέτ, στα Κολχόζ κάθε γραμματισμένο, που είχε τη σχετική προθυμία για να διδάξουμε τους αναλφάβητους», ενώ υπήρχαν και «τάξεις λίγο γραμματισμένους, όπου πηγαίνει επίσης πάρα πολύς κόσμος».³²⁷ Παράλληλα, αυτή η εκστρατεία για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού στην πολυεθνική ΕΣΣΔ οδήγησε στην προσπάθεια από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 ως τα μέσα περίπου της δεκαετίας του 1930 για την ανάπτυξη της χρήσης και της καλλιέργειας των διαφόρων γλωσσών των διαφόρων εθνικοτήτων στις σφαίρες της διακυβέρνησης, της ενημέρωσης και της εκπαίδευσης. Έτσι ένα δίκτυο «εθνικών σχολείων» εγκαθιδρύθηκε ως το 1930. Αν και αργότερα επικράτησε η τάση να εισαχθεί η ρωσική σε όλα τα

³²¹ «Το πρόγραμμα του ρουμάνικου σοσιαλ. κόμματος», *Ριζοσπάστης*, 2/06/1919, 3. Βλ. επίσης: Ν. Π., «Το συνέδριο των Βουλγάρων στενών σοσιαλιστών», *Ριζοσπάστης*, 13/06/1919, 1. Ακόμα: «Εθνικοποίησις μοναστηρίων», *Ριζοσπάστης*, 3/04/1919, 2. Στο άρθρο αυτό διαβάζουμε ότι ο επίτροπος της παιδείας της Ρωσίας Α. Lunacharsky εθνικοποίησε την ιστορική μονή της Λαύρας του Αλεξάνδρου Νέβσκυ για να χρησιμοποιηθούν τα κτίριά της ως στρατώνες και μορφωτικά κέντρα.

³²² Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν*, 4-5.

³²³ Στο ίδιο, 6.

³²⁴ Sheila Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921* (Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 2002), 30-34.

³²⁵ Δημήτρης Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», *Οι φίλοι της ΕΣΣΔ. Μηνιαίο όργανο του συνδέσμου των φίλων της ΕΣΣΔ*, τχ. 1 (Οκτώβριος 1931): 5. Βλ. επίσης: Sheila Fitzpatrick, *Stalin's Peasants. Resistance and Survival in the Russian Village after Collectivization* (Νέα Υόρκη: Oxford University Press, 1994), 225-226.

³²⁶ Μπερνάντ Κασέν, «Ο αγών διά την παιδείαν», *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.

³²⁷ Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 5.

σχολεία, τη δεκαετία του 1920, η ανάπτυξη των εθνικών γλωσσών ακόμα και των πιο καθυστερημένων λαών της Ένωσης αποτελεί κύριο μέλημα.³²⁸

Το 1923 σταδιακά εφαρμόζεται ένα νέο σύστημα, μια νέα διαβάθμιση των σχολείων και ένα νέο αναλυτικό πρόγραμμα εισάγεται.³²⁹ Έτσι έχουμε 3 τύπους σχολείων: 4χρονο, 7χρονο και 9χρονο. Οι δύο τελευταίοι τύποι ήταν σπάνιοι. Αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το 7χρονο είχαν δικαίωμα να εισαχθούν στα τεχνικά σχολεία. Μόνο αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το 9χρονο είχαν τη δυνατότητα για πανεπιστημιακές σπουδές.³³⁰ Οι τεχνικές σχολές είναι τριχρονες και το 1931 σημειώνεται ότι διαφοροποιούνται για όλα τα επαγγέλματα.³³¹ Το αναλυτικό πρόγραμμα την εποχή αυτή γνώρισε βαθιές αλλαγές. Τα ανεξάρτητα θέματα όπως η ανάγνωση, η αριθμητική, η ιστορία, η γεωγραφία, η ιστορία των επιστήμων έδωσαν τη θέση τους σε διδακτικά συμπλέγματα, όπως «η ζωή και η εργασία στην πόλη και το χωριό».³³² Η μέθοδος αυτή βρίσκεται σε συνάφεια με την ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία του δυτικού σχολείου εργασίας την οποία περιέγραψαν λεπτομερώς στην Ελλάδα οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, όπως για παράδειγμα η Ρ. Ιμβριώτη και ο Μ. Παπαμαύρος.

Σκοπός του σχολείου γίνεται η διαμόρφωση ενός ανθρώπου ο οποίος θα συνδυάζει την καθολική μόρφωση με τη βασική ειδική εκπαίδευση, θα κατέχει μια επαγγελματική ειδίκευση, αλλά θα γνωρίζει και τις βασικές αρχές όλων των επιστημών και των τεχνών.³³³ Το «ενοποιημένο σχολείο» όπως ονομάστηκε, της νέας κοινωνίας θα είναι πολυτεχνικό και όχι επαγγελματικό. Η γενική μόρφωση και η ειδίκευση θα συγχωνεύονται σε ένα σύνολο το οποίο ο Α. Lunacharsky ονομάζει κουλτούρα-πολιτισμό.³³⁴ Το ενιαίο σχολείο έχει διπλή σημασία, καθώς: 1. Καταργεί τις διακρίσεις των τάξεων, το σχολείο μεταβάλλεται σε ενιαία κλίμακα. «Κάθε παιδί εν Ρωσία αρχίζει με σχολείο του αυτού τύπου και δύναται να λάβη κατόπιν ανωτέραν σπουδήν» και 2. Μέχρι το 16^ο χρόνο της ηλικίας του παιδιού αποφεύγεται κάθε «ειδικοποίησις... Η αποκτώμενη μόρφωσις εινε γενική κατά την ευρύτεραν έννοιαν της λέξεως, εγκυκλοπαιδική και η αυτή δι' αμφοτέρα τα φύλα».³³⁵ Παράλληλα, η γνώση κατά τη μαρξιστική παράδοση δεν μπορεί παρά να συνδέεται με την πρακτική του προλεταριάτου: τη μεταμόρφωση της φύσης και της κοινωνίας. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος το ατόμου μέσα στη νέα κοινωνία δεν εξαλείφεται. Ο ίδιος ο Α. Lunacharsky διακηρύσσει: «η οργανωμένη ομάδα δε σημαίνει ένα άθροισμα από ομοιόμορφες κούκλες βγαλμένες από το ίδιο καλούπι. Η ιδιοφυΐα και η ατομική προσαρμογή, το να δίνει κανείς ό,τι καλύτερο μπορεί στην υπηρεσία των ομαδικών σκοπών είναι απαραίτητο για την ύπαρξη της καλά οργανωμένης ομάδας. Δεν πρόκειται λοιπόν ούτε να σκοτώσουμε το άτομο, ούτε να ισοπεδώσουμε με οδοστρωτήρα όλους τους ανθρώπους. Η διαφορά είναι στους σκοπούς, που θα υπηρετεί

³²⁸ Timo Vihavainen, «Nationalism and internationalism. How did the Bolsheviks cope with national sentiments?», στο *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation. National Identities in Russia*, επιμ. Chris J Chulos και Timo Piirainen (Νέο Χάμσαϊρ: Dartmouth Publishing Company, 2000), 75-97.

³²⁹ Sheila Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934* (Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 2009), 45.

³³⁰ Ωστόσο αυτοί οι οποίοι τελειώνουν το 7χρονο σχολείο μπορούν να συνεχίσουν τις σπουδές τους παρακολουθώντας προπαρασκευαστικές σχολές. Οι νέοι σπουδαστές των ανώτερων αυτών μαθημάτων παίρνουν επιχορήγηση από: 1. Το συνδικάτο, 2. το κόμμα, 3. τη κομμουνιστική νεολαία και 4. το κράτος.

³³¹ Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 5.

³³² *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*. Αθήνα: [χ.ε.], 1927. Βλ. επίσης: Fitzpatrick, *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*.

³³³ Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*, 3.

³³⁴ Anatoly V. Lunacharsky, *On Education* (Μόσχα: Progress Publishers, 1981), 47-48.

³³⁵ Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*, 3.

η προσωπικότητα. Αν οι σκοποί είναι προσωπικοί, ατομικιστικοί, έχουμε το γνώρισμα της αστικής κοινωνίας, αν οι σκοποί είναι κοινοί, ομαδικοί, έχουμε το γνώρισμα της κομμουνιστικής κοινωνίας».³³⁶ Τη θέση αυτή για τον αυτόνομο και δημιουργικό άνθρωπο, ο οποίος δε σβήνει αλλά αντίθετα βλασταίνει μέσα στη νέα κοινωνία θα την επαναλάβει και ο Δ. Γληνός μεταφέροντας τις εντυπώσεις του από την επίσκεψή του στη Μόσχα λίγα χρόνια αργότερα και σημειώνοντας πως οι άνθρωποι στο σοσιαλισμό είναι γεμάτοι πρωτοβουλίες.³³⁷

Ο ίδιος ο Β. Λένιν, συνεχίζοντας τη λογική του Κ. Μαρξ, έδινε έμφαση στο γεγονός ότι η γενική μόρφωση πρέπει να εφαρμόζεται στην πράξη, στην παραγωγική διαδικασία και έβλεπε την ενότητα της γενικής μόρφωσης με την παραγωγική εργασία σαν το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό στοιχείο της νέας σοβιετικής εκπαίδευσης. Έτσι η εργασία μέσα σε ένα σχολείο στο οποίο πρωτανεύει η αρχή της εργασίας (ή η ενεργή γνώση του κόσμου δια της αυτενέργειας των μαθητών) και συνακόλουθα η εργασία σαν τριβή των μαθητών με την αγροτική και βιομηχανική παραγωγή αποτελεί την κομβική έννοια του νέου σχολείου.³³⁸ Με την εισαγωγή της εργασίας στην εκπαίδευση οι μαθητές εξοικειώνονται με αυτήν ως ανθρώπινη δραστηριότητα και αποκτούν μια γνώση που έχει ως κριτήριο την αποτελεσματική κοινωνική πράξη. Ακόμα μέσα από την εργασία επιτυγχάνεται η ενότητα της γνώσης με την υλική πραγματικότητα και ο προσανατολισμός του ανθρώπου στην κοινωνική δημιουργική απασχόληση.³³⁹ Δίπλα στην παραπάνω προοπτική, η οποία υποστηρίχθηκε από τη Ν. Krupskaya και τον Α. Lunacharsky, μια άλλη τάση της σοβιετικής παιδαγωγικής έδινε έμφαση στη σχολική κοινότητα, σαν τον αποφασιστικό παράγοντα της αγωγής. Κύριο σημείο εδώ γίνεται το σχολείο σαν αυτοδιαχειριζόμενη κομμούνια των ίδιων των μαθητών. Κύριος παράγοντας μάθησης σε αυτή την προοπτική δεν είναι η εργασία (όπως στην προοπτική του Β. Λένιν, της Ν. Krupskaya και του Α. Lunacharsky), αλλά η διαδικασία διαχείρισης της κοινότητας.³⁴⁰

Ο πολίτης της νέας σοβιετικής κοινωνίας θα είναι ο άνθρωπος ο οποίος γνωρίζει το επάγγελμά του, αλλά ταυτόχρονα γνωρίζει και τη σημασία του επαγγέλματός του για την κοινωνία. Η γνώση του επαγγέλματος πλαισιώνεται με τη θεωρητική γνώση αναφορικά με τις επιστήμες, την ιστορία της εργασίας και της παραγωγής γενικότερα. Απέναντι στη μονο-τεχνική εκπαίδευση εισάγεται η λογική της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, η οποία ανταποκρίνεται στο όραμα της δημιουργίας του νέου ανθρώπου. Η γνώση αυτή ήταν άχρηστη στον εργάτη της καπιταλιστικής κοινωνίας ο οποίος είναι απλά ένα κομμάτι της παραγωγικής διαδικασίας, που παράγει για άλλους. Μόνο στην ελεύθερη σοσιαλιστική κοινωνία μια τέτοια γνώση είναι χρήσιμη στον εργάτη.³⁴¹ Η παραπάνω μόρφωση μαζί με την καλλιτεχνική και φυσική αγωγή συμπλήρωναν την εκπαίδευση στην ΕΣΣΔ.³⁴² Άρα, η εργασιακή δραστηριότητα διδασκόμενη ως κοινωνική τεχνική μέσα από την έμπρακτη συμμετοχή στην παραγωγική διαδικασία και εκτελούμενη δημιουργικά είναι το

³³⁶ Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 4.

³³⁷ Δημήτρης Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού», *Νέος Κόσμος*, 19-24/12/1934, αριθμ. 13 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος OB/451/α, απόκομμα].

³³⁸ Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*, 32.

³³⁹ Γιώργος Κ. Μωραΐτης, *Ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές της εργασίας στο σχολείο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1999), 15, 41, 259.

³⁴⁰ Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*, 30-34.

³⁴¹ Anatoly V. Lunacharsky, *Self-Education of the Workers*, 1918. <https://www.marxists.org/>. (Ημερομηνία πρόσβασης 9/07/2018).

³⁴² Lunacharsky, *On Education*, 23.

σημαντικότερο παιδαγωγικό μέσο με το οποίο μπορεί να επιτευχθεί η σύνδεση του μαθητή με τον έξω κόσμο της παραγωγής και της αναπαραγωγής της κοινωνίας.³⁴³

Ο πρώτος επίτροπος του λαϊκού κομισαριάτου της εκπαίδευσης ήταν ο Α. Lunacharsky, ο οποίος μαζί με τη Ν. Krupskaya είχαν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της πρώτης φάσης της σοβιετικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, το Prolet-Kult συνδεόταν στενά με την εκπαίδευση και την όλη πνευματική δραστηριότητα, ενώ οι καλλιτέχνες της ρωσικής πρωτοπορίας έβρισκαν στο πρόσωπο του Α. Lunacharsky έναν προνομιακό συνομιλητή.³⁴⁴ Με αυτό τον τρόπο γινόταν προσπάθεια να συνδεθεί η εκπαίδευση με την καλλιτεχνική παραγωγή και παράλληλα να ενισχυθεί η πολιτιστική ανάπτυξη των σοβιετικών λαών. Ανεξάρτητα από τα εκάστοτε καλλιτεχνικά ρεύματα τα οποία ευνοήθηκαν από τη σοβιετική εξουσία και την τελική επικράτηση του σοσιαλιστικού ρεαλισμού, ο οποίος εκτόπισε τις πιο πρωτοπόρες και δημιουργικές εκφάνσεις της σοβιετικής τέχνης, η μέριμνα για τον πολιτισμό και τη μορφωτική ανύψωση των λαϊκών στρωμάτων αποτελεί μια σταθερά του συστήματος.

Βασική διάσταση της σοβιετικής εκπαίδευσης, η οποία αποτελεί σταθερά και στη σκέψη του Λένιν, αλλά και των Μαρξ-Ένγκελς είναι η πολυτεχνική εκπαίδευση. Η πρώτη παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα γίνεται, από όσο μπορούμε να εντοπίσουμε το 1920, με την έκδοση από το ΣΕΚΕ του έργου του Α. Lunacharsky «Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν». Σε αυτό το έργο θα υποστηρίξει, αναφερόμενος στον Κ. Μαρξ, την εργασία ως βάση της εκπαίδευσης. Η σοβιετική εκπαίδευση θα βασιστεί στην πείρα και τη συνεργασία των παιδαγωγών με τους τεχνικούς και τους διευθυντές των εργοστασίων, ώστε να διερευνηθεί η καλύτερη μέθοδος της παιδαγωγικής και της βιομηχανικής εργασίας.³⁴⁵ Παράλληλα, τονίζει την απουσία ειδικευσης ως την ηλικία των 16 ετών στην εκπαίδευση, ενώ τα παιδιά από την ηλικία των 13 ετών αρχίζουν να εργάζονται στην παραγωγή συμμετέχοντας έτσι στον αγώνα της κοινωνίας.³⁴⁶ Από την άλλη, η τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι ανοικτή σε όλους από την ηλικία των 16 ετών. Όμως οι πρακτικές εργασίες των σχολών παρακολουθούνται μόνο από εκείνους που έχουν το προαπαιτούμενο δίπλωμα. Όλοι οι άλλοι είναι απαραίτητο να παρακολουθήσουν ειδικά προπαρασκευαστικά μαθήματα, τα οποία οργανώνουν οι ανώτερες σχολές.³⁴⁷

Μια συνοπτική παρουσίαση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, όπως αρχίζει να διαμορφώνεται στην ΕΣΣΔ, την πρώτη φάση της ανάπτυξης των εκπαιδευτικών της θεσμών τη δεκαετία του 1920, μας δίνει και ο Ριζοσπάστης ήδη από το 1925, γνωστοποιώντας με αυτό τον τρόπο στο ευρύτερο ελληνικό κοινό τις εξελίξεις και τις θέσεις της σοβιετικής παιδαγωγικής. Εκεί διαβάζουμε ότι η μορφή του σχολείου των εργατών δεν έπρεπε να αναζητηθεί στο γυμνάσιο, αλλά να έχει ως βάση της τον τόπο εργασίας και το εργαστήριο. Με το τέλος της στοιχειώδους εκπαίδευσης και της συμπλήρωσης των 13-14 χρόνων οι νέοι έμπαιναν στο εργοστάσιο. Αντίθετα, όμως, με τον καπιταλισμό, που όπως διακηρύσσεται η εργασία των νέων είναι ανοργάνωτη, στη Ρωσία «η εργασία των νέων προχωρεί σύμφωνα με την επαγγελματική τους και γενικά ανθρώπινη μόρφωση».³⁴⁸ Στο εργοστάσιο δεν επιβάλλεται στο νέο αμέσως η

³⁴³ Γιάννης Μακρίδης, «Η εκπαίδευση αμέσως μετά τον Οκτώβρη», *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 115 (2017): 52-59.

³⁴⁴ Mally Lynn, *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia* (Μπέρκλεϊ: University of California Press, 1990), 34, 44.

³⁴⁵ Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*, 5.

³⁴⁶ Στο ίδιο, 5.

³⁴⁷ Στο ίδιο, 10.

³⁴⁸ «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία», *Ριζοσπάστης*, 4/01/1925, 5.

επιλογή του επαγγέλματος. Ο νέος εργάτης δουλεύει σε όλα τα στάδια της παραγωγής και έτσι κατανοεί το σύνολο της παραγωγικής διαδικασίας.³⁴⁹ Παράλληλα, «στο νέο που βγαίνει από το σχολείο πρέπει να δοθεί ακόμα μεγαλύτερη μόρφωση όχι μόνο επαγγελματική, αλλά και πνευματική και ανθρωπιστική».³⁵⁰ Η εργασία την οποία κάνουν οι ανήλικοι ως τα 16 χρόνια τους είναι 4 ώρες, ως τα 16 6 ώρες και μόνο μετά τα 18 εργάζονται 8 ώρες. Οι νέοι συγκεντρώνονται σε ειδικά σχολεία που είναι μέσα στο εργοστάσιο ή κοντά σε αυτό. Εκεί παίρνουν μια θεωρητική τεχνική μόρφωση όπως και μια πολιτική διαπαιδαγώγηση. Παράλληλα, για τη μέθοδο διδασκαλίας πληροφορούμαστε πως «Οι μαθηματικές επιστήμες διδάσκονται με βάση την πείρα που έχουν οι νέοι από την κατασκευή και τη λειτουργία των μηχανών η διδασκαλία της γεωγραφίας γίνεται με τη σπουδή των τόπων στους οποίους βρίσκονται οι πρώτες ύλες ή ζοδεύονται τα εμπορεύματα κλπ κλπ».³⁵¹ Εδώ η συνάφεια με τις αρχές του σχολείου εργασίας είναι εμφανής. Ο Μ. Παπαμαύρος στα άρθρα του εκθέτει πολύ παραστατικά τις αρχές του σχολείου εργασίας. Η μεσοπολεμική αυτή μελέτη του Μ. Παπαμαύρου χρονολογείται πριν την προσχώρησή του στο εαμικό κίνημα και μας δίνει με εύληπτο τρόπο τις αρχές και τον τρόπο εφαρμογής του σχολείου εργασίας. Συνάφειες μπορούμε να δούμε και στο έργο Ed. Oertli «Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο» το οποίο μεταφράζει ο κομμουνιστής Ι. Ιορδανίδης.³⁵² Φυσικά η κύρια διαφορά των δύο προοπτικών, όπως την εντοπίζουμε, είναι η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική εργασία ή όχι. Για το δυτικό σχολείο εργασίας η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγική εργασία απορρίπτεται.³⁵³ Αντίθετα στην περίπτωση της πολυτεχνικής εκπαίδευσης είναι θεμιτή. Επίσης βλέπουμε πως σε κάθε περίπτωση οι δύο παιδαγωγικές προσεγγίσεις λύνουν τα ζητήματα της γεωγραφίας και των επιμέρους μαθημάτων. Η γεωγραφία αποτελεί εύλωτο παράδειγμα. Στην περίπτωση του Μ. Παπαμαύρου τονίζεται η ανάγκη της οικονομικής γεωγραφίας,³⁵⁴ ενώ ο Ed. Oertli τονίζει τη δυνατότητα αλληλογραφίας και ανταλλαγής υλικών, ορυκτών και άλλων αγαθών μεταξύ των σχολείων σε εθνικό και διεθνές επίπεδο.³⁵⁵ Στον πολυτεχνισμό, όπως αυτός εφαρμόζεται τη δεκαετία του 1920, η εργασιακή εμπειρία στο εργοστάσιο ανατέμνει την οργάνωση και το περιεχόμενο της ύλης. Έτσι στη γεωγραφία υπάρχει το από παράδειγμα της προμήθειας των πρώτων υλών και της αποστολής των εμπορευμάτων των εργοστασίων που απασχολούνται οι νέοι σε άλλες περιοχές. Παράλληλα, οι νέοι κάτω των 16 χρονών, οι οποίοι δουλεύουν μόνο 4 ώρες, πληρώνονται σαν να έχουν δουλέψει 8 ώρες και έτσι διακηρύσσεται ότι είναι πληρωμένες και οι ώρες της μελέτης. Οι νέοι των 14 ετών στα εργοστάσια παίρνουν το 60% της πληρωμής του βασικού μισθού. Παράλληλα τονίζεται, καθώς είμαστε

³⁴⁹ Ο τειλορισμός ως η πιο σύγχρονη τότε μορφή οργάνωσης της βιομηχανικής παραγωγής προσλαμβάνεται με διττό τρόπο στα γραπτά του Λένιν. Από τη μία πλευρά αποτελεί ένα μέσο αύξησης της παραγωγής το οποίο πρέπει να χρησιμοποιήσει η νέα σοβιετική εξουσία. Από την άλλη, στις καπιταλιστικές χώρες αποτελεί μια μορφή εντατικοποίησης του εργαζόμενου από το κεφάλαιο. Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, «Τα άμεσα καθήκοντα της σοβιετικής εξουσίας», στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 36 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986), 127-164.

³⁵⁰ «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία».

³⁵¹ Στο ίδιο.

³⁵² Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*.

³⁵³ Όπως ο Ed. Oertli έτσι και ο Μ. Παπαμαύρος υποστηρίζουν ότι η εργασία στη σύγχρονη κοινωνία είναι «κρυμμένη» στα γραφεία και τα εργοστάσια και άρα δεν ανήκει στη σφαίρα των άμεσων εμπειριών του παιδιού. Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας* (Αθήνα: Έκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας, 1932), 18.

³⁵⁴ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 17.

³⁵⁵ Ο Ed. Oertli θα συνδέσει τη συγκέντρωση άχρηστων βιομηχανικών αγαθών με τη συλλεκτική «μανία» των παιδιών. Αντίθετα, στο ρωσικό σχολείο τα βιομηχανικά υλικά συνδέονται με την άμεση εμπειρία των παιδιών. Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 114-115.

ακόμα στην περίοδο της ΝΕΠ, ότι η είσοδος της νεολαίας στα εργοστάσια είναι καθορισμένη για κάθε βιομηχανία σε αναλογία 8-12%. Αυτός ο καθορισμός της αναλογίας γίνεται γιατί στα εργοστάσια με μικτή διοίκηση (σε εκείνα που έχουν προσωρινά εκχωρηθεί σε επιχειρηματίες) οι επιχειρηματίες δεν θέλουν τους νέους εργάτες-μαθητές. Όμως, όπως σημειώνει το άρθρο του Ριζοσπάστη, η κομμουνιστική νεολαία της Ρωσίας «αγρυπνεί» για την αυστηρή εφαρμογή της ποσόστωσης.³⁵⁶ Η κομμουνιστική νεολαία της Ρωσίας, παράλληλα για να βοηθήσει στη λειτουργία των σχολών των εργοστασίων ίδρυσε τη σχολή κομμουνιστικής εκπαίδευσης. Σε αυτή υπάρχει ένα υπόδειγμα εργοστασιακής σχολής στην οποία περιλαμβάνεται η «στοιχειώδης σχολή μέχρι τα μαθήματα για τη μόρφωση των εργατών-δασκάλων».³⁵⁷ Το άρθρο μας πληροφορεί ότι η ανώτερη μόρφωση δεν έχει ακόμα έναν οριστικό σχηματισμό. Ωστόσο όλη τη δεκαετία του 1920, φαίνεται ότι το σύστημα είχε έντονες διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων μελών-δημοκρατιών της Σοβιετικής Ένωσης, όσο και μεταξύ των πόλεων και της υπαίθρου.³⁵⁸

Η παραπάνω ριζοσπαστική προσπάθεια, σύμφωνη με το πνεύμα του σχολείου εργασίας, έδωσε από το 1928 τη θέση της πάλι σε ένα πιο παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα³⁵⁹. Αυτή την περίοδο κατά την οποία μπαίνει τέλος στη ΝΕΠ και ξεκινά η εφαρμογή των πενταετών πλάνων οικονομικής ανάπτυξης μέσω της εκβιομηχάνισης και της κολεκτιβοποίησης, η παιδεία καλείται να καλύψει νέες ανάγκες. Η διαβάθμιση της τεχνικής εκπαίδευσης, πέρα από τις διακηρύξεις για μία κλίμακα της εκπαίδευσης, οι αδυναμίες του παιδοκεντρισμού να ανταποκριθούν στις νέες ταχύτατα αυξανόμενες ανάγκες σε τεχνικό προσωπικό κάθε είδους, οδηγούν στην αλλαγή του συστήματος. Είναι η εποχή κατά την οποία ο Ι. Στάλιν στο 8^ο συνέδριο της Κομσομόλ διακηρύσσει: «Για να οικοδομούμε πρέπει να ξέρουμε, πρέπει να κατακτήσουμε την επιστήμη. Και για να ξέρουμε, πρέπει να μαθαίνουμε. Να μαθαίνουμε επίμονα και υπομονετικά... Σήμερα δεν μπορούμε να περιοριζόμαστε στην κατάρτιση κομμουνιστικών στελεχών γενικά, μπολσεβίκικων στελεχών γενικά, που να ξέρουν να φλυαρούν για όλα και από λίγο. Ο ερασιτεχνισμός και η παντογνωσία είναι σήμερα για μας αλυσίδες. Σήμερα μας χρειάζονται μπολσεβίκοι-ειδικοί για τα μέταλλα, για την υφαντουργία... Σήμερα μας χρειάζονται ολόκληρες ομάδες, εκατοντάδες και χιλιάδες νέα στελέχη από μπολσεβίκους που να ναι μάστοροι στη δουλιά τους, στους πιο διαφορετικούς κλάδους της γνώσης... Χωρίς αυτό ούτε κουβέντα μπορεί να γίνει ότι θα φτάσουμε και να ξεπεράσουμε τις προχωρημένες καπιταλιστικές χώρες».³⁶⁰ Το 1931

³⁵⁶ Η παραπάνω θέση αποτελεί ό,τι εγγύτερο μπορούμε να συναντήσουμε μεταξύ της πρακτικής του πολυτεχνισμού στη Ρωσία και των αιτημάτων τα οποία θέτουν οι κομμουνιστές στις καπιταλιστικές χώρες για τη μαθητεία των νέων στα εργοστάσια υπό την εποπτεία και τον έλεγχο των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Το γεγονός ότι μιλάμε για την περίοδο της ΝΕΠ δημιουργεί μια επιπλέον συνάφεια, καθώς υπάρχουν ακόμα σπέρματα στη σφαίρα της παραγωγής του ιδιωτικού συμφέροντος.

³⁵⁷ «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία».

³⁵⁸ Π.Γ., «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 32-36.

³⁵⁹ Ο ίδιος ο Α. Lunacharsky, χωρίς να επεκταθεί παραπέρα πάνω στο ζήτημα της μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος της ΕΣΣΔ, αναφέρει στη συνέντευξή του στους *Φίλους της ΕΣΣΔ* ότι όταν ήταν αυτός Επίτροπος Παιδείας υπήρχε σχέδιο να ιδρυθούν εννιάχρονα υποχρεωτικά σχολεία. «Γιατί πιστεύω, που τα εφτά χρόνια δε φτάνουνε για να δώσουμε στον εργάτη, δηλ. στον κάθε πολίτη τη μόρφωση, που του χρειάζεται και μάλιστα την πολυτεχνική προπαιδεία, που τη θεωρούμε απαραίτητη στον κάθε άνθρωπο... Έπειτα όμως επικράτησε η αντίληψη να βαδίσουμε πιο αργά για να μπορέσουμε σε έχταση να δώσουμε σε όλη τη χώρα την απαραίτητη μόρφωση». Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 6.

³⁶⁰ Ιωσήφ Στάλιν, «Λόγος στο 8ο συνέδριο της ΑΚΟΝ της ΕΣΣΔ», στο *Απαντα*, Ιωσήφ Στάλιν, μτφρ. Βασίλης Ζούνης, τ. 11 (1928-Μάρτης 1929) (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2012), 88-89.

επανερχονται οριστικά τα κλασικά μαθήματα (μαθηματικά, γλώσσα, φυσική, χημεία κτλ). Στις πρώτες 4 τάξεις του νέου δεκατάξιου σχολείου η εργασία λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου, ενώ στις υπόλοιπες η εργασία γίνεται με τη συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή.³⁶¹ Ωστόσο μόλις το 1931 γίνεται υποχρεωτικό το τετράχρονο σχολείο (με έναρξη φοίτησης τα οχτώ χρόνια), ενώ στο εφτάχρονο σχολείο πάει μόνο το 12% των παιδιών της υπαίθρου.³⁶² Συνεχίζει δηλαδή η σύνδεση της σχολικής εργασίας με την παραγωγική δραστηριότητα της κοινωνίας. Η ανάγκη για ειδικευση και παραγωγή ειδικών των διαφόρων κλάδων της παραγωγής θα κάνει τη Ν. Krupskaya να παρατηρήσει κριτικά το 1937 ότι η εργασία στο σχολείο γίνεται όλο και περισσότερο μονοτεχνική χάνοντας το στοιχείο του πολυτεχνισμού.³⁶³ Η συνεκπαίδευση επίσης, η οποία ίσχυε από το 1918 καταργήθηκε το 1933 για να επανέλθει το 1954. Η συνεκπαίδευση πάντως στη σειρά άρθρων του Δ. Γληνού στο *Νέο Κόσμο* θα προβληθεί ως βασικό στοιχείο της νέας ηθικής των νέων, η οποία στηρίζεται στην οικοδόμηση υγιών σχέσεων με το άλλο φύλο και στη διοχέτευση της ενεργητικότητας προς όλους τους κοινωνικούς τομείς. Έτσι μέσα από την συνεκπαίδευση η «ντοκτορέσσα της γιατρικής» Ά. Ιβάνοβνα Μπέρκοβιτς, διευθύντρια του «Μουσείου προστασίας της μητέρας και του παιδιού» στη Μόσχα δηλώνει στο Δ. Γληνό πως «με το να ζουν από μικρά τα παιδιά αγόρια και κορίτσια μαζί, να παίζουν, να γυμνάζονται, να λούζονται μαζί, έχουν υπερνικήσει όλη τη νοσηρή περιέργεια και το νοσηρό μυστικισμό, που ερεθίζει τόσο έντονα και επικίνδυνα τους νέους, όταν ζούνε χωριστά. Έτσι οι φυσιολογικοί ερεθισμοί για τη γενετήσια σχέση είναι χαλιναγωγημένοι, και μένει ελεύτερη η ψυχή τους για να κάνει μian αληθινή επιλογή εκλεχτικής συγγένειας».³⁶⁴ Η ισχυρή παρουσία της πολιτικής διαπαιδαγώγησης και καθοδήγησης της εκπαίδευσης από το Κομμουνιστικό Κόμμα ήταν χαρακτηριστικό της σοβιετικής εκπαίδευσης. Η κυριαρχία αυτή είχε ως αποτέλεσμα το στενό έλεγχο της λογοτεχνικής επιστημονικής και γενικότερα πνευματικής κίνησης από την πολιτική ηγεσία.³⁶⁵ Αποκορύφωμα του ασφυκτικού ελέγχου της επιστημονικής παραγωγής ήταν και η απόρριψη της γενετικής προς όφελος της θεωρίας του Λυσένκο και του Μιτσούριν, την οποία θα δούμε να υποστηρίζει και ο εγχώριος αριστερός τύπος παραβλέποντας τις ενστάσεις της διεθνούς επιστημονικής κοινότητας.

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

Ο πολιτικός λόγος του ΚΚΕ και ειδικά αυτός ο οποίος αφορά την εκπαίδευση μας βοηθάει να συλλάβουμε τις σχέσεις και τις συνάψεις του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού με τον πολιτικό λόγο και την πρακτική δράση του κόμματος αυτού.³⁶⁶ Η αλήθεια είναι ότι οι αναφορές για την παιδεία και η θεωρητική

³⁶¹ Υ. Ε. κ.ά. Volkov, *Soviet Youth and Socialism* (Μόσχα: Progress Publishers, 1974), 57.

³⁶² Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 5.

³⁶³ Sergei Vasil'evich Kaftanov, *Soviet Students*, Μόσχα: Foreign Languages Publishing House, 1939), 19.

³⁶⁴ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

³⁶⁵ Jean Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, μτφρ. Ειρήνη Λεβίδη (Αθήνα: Θεμέλιο, 1980), 102.

³⁶⁶ Ο Ριζοσπάστης ειρωνευόμενος την αντιδραστικότητα των Ελλήνων πολιτικών και των κυβερνήσεων αναφέρει για τα «ιδανικά» προσόντα του υπουργού παιδείας: «Μέλος του συλλόγου παλαιοημερολογιτών για την αναστήλωση της χειμαζομένης Ορθοδοξίας, την ανύψωση του εθνικού ιδανικού, την καταδίωξη του κομμουνισμού, την ανόρθωση της βασιλείας, την εξολόθρευση των

επεξεργασία και προβολή των επιμέρους εκπαιδευτικών θεμάτων δεν κατέχει κυρίαρχη θέση στον κομματικό τύπο.³⁶⁷ Η μεσοπολεμική ΚΟΜΕΠ ασχολείται ελάχιστα με εκπαιδευτικά ζητήματα, επικεντρώνοντας την προσοχή της σε ευρύτερα θεωρητικά θέματα ή θέματα για το συνδικαλισμό, τα οποία στις θεματικές της μορφωτικής δουλειάς του κόμματος ήταν γνωστά ως επαγγελματική τακτική.³⁶⁸ Ανάλογη κατάσταση επικρατεί και στις εκδόσεις και το σοσιαλιστικό βιβλιοπωλείο, το οποίο φροντίζει να εκδίδει βιβλία που εκθέτουν την επαναστατική θεωρία. Μόλις το 1935 θα εκδοθεί το πρώτο έργο σοβιετικών μαρξιστών που κωδικοποιούν τη φιλοσοφική παράδοση του μαρξισμού-λενινισμού. Όπως σημειώνει ο Ά. Ελεφάντης για την περίοδο του Μεσοπολέμου οι λίγες μεταφράσεις και η πρωτότυπη παραγωγή δεν αλλάζουν τη γενική εικόνα αμορφωσιάς και άγνοιας του μαρξισμού που επικρατεί στο ΚΚΕ. Όπως γλαφυρά σημειώνει: «ότι διδάσκεται από μαρξισμό στο ΚΚΕ γίνεται «διά ζώσης από τους κομματικούς καθοδηγητές, με τη βοήθεια των εγκεκριμένων εκδόσεων και την αρθρογραφία των εντύπων του»,³⁶⁹ με δεδομένο μάλιστα ότι οι καθοδηγητές από το τέλος της δεκαετίας του '20 θα είναι απόφοιτοι της ΚΟΥΤΒ και φορείς ενός κωδικοποιημένου μαρξισμού στη σοβιετική του εκδοχή. Εξαιρέση στη γενική εικόνα αμορφωσιάς και αντιδιανοουμενισμού του κόμματος θα είναι μέσα στη δεκαετία του 1930 ο Δ. Γληνός του οποίου ο μαρξισμός δεν έτυχε περαιτέρω επεξεργασίας από τους κομματικούς υπεύθυνους.³⁷⁰ Από τον όγκο αυτό της παραγωγής μπορούμε να αναφέρουμε μόνο τα έργα: «Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν» (1921) του Α. Lunacharsky, «Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)» (1927), «Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ». Το βιβλίο αυτό το διαφημίζει ο *Ριζοσπάστης* προτρέποντας τους αναγνώστες του να το διαδώσουν στους δασκάλους, τους μαθητές, το λαό.³⁷¹ Στις σελίδες του *Ριζοσπάστη* συναντάμε ακόμα και το μυθιστόρημα του Ν. Ογκνεφ, «Το ημερολόγιο του μαθητή Κώστα Ριάμπτσεφ (η ζωή των παιδιών στην ΕΣΣΔ)».³⁷² Παράλληλα, οι εκπαιδευτικές αναφορές του κόμματος θα πυκνώσουν με την έκδοση του περιοδικού *Νέα Αγωγή*, η οποία παρουσιάζει την οπτική των αριστερών εκπαιδευτικών από το 1927, ενώ ιδιαίτερη θέση πρέπει να πούμε ότι κατέχουν οι εντυπώσεις τις οποίες δημοσίευσαν ο Κ. Βάρναλης και ο Δ. Γληνός έπειτα από την

μαλλιαρών...». Το παραπάνω κωμικό σχόλιο είναι ενδεικτικό της εικόνας της συντήρησης την οποία αντιστρατεύεται ο *Ριζοσπάστης*. Είναι φανερό ότι η περιγραφή του «ιδανικού» υπουργού παιδείας δεν απέχει από εκείνο το κοινωνικό μπλοκ το οποίο αντιστάθηκε στις προσπάθειες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Άλλωστε τα Μαρασλειάκα με την έντονη θρησκευτική τους απόχρωση δεν απέχουν ιδιαίτερα από το 1927, έτος δημοσίευσης του παραπάνω σχολίου. «Κόκκινες πινελιές. Θέσεις και προσόντα», *Ριζοσπάστης*, 13/08/1927, 3.

³⁶⁷ Όπως σημειώνει ο Ά. Ελεφάντης για την περίοδο ως την εμφάνιση του ΣΕΚΕ «ζέρουμε ότι το σοσιαλιστικό κίνημα εμφανίζεται όψιμα στην Ελλάδα και μεταφράζει σε άσχημα ελληνικά μερικά αποσπασματικά στοιχεία της θεωρίας που θα του χρησίμευε ως την ιδεολογική και επιστημονική αρματοσιά. Ως την ίδρυση του ΣΕΚΕ, οι θεωρητικές επεξεργασίες των πρώτων σοσιαλιστών μεταφέρουν στην Ελλάδα τον κοινωνιολογικό εξελικτισμό της Δευτέρας Διεθνούς είτε στην ζωρεσική (Φεντερασιόν) είτε στην πλεχανωφική του έκδοση (Σκληρός, Χατζόπουλος, Δρακούλης). Τα λιγοστά και γενικόλογα έργα αυτής της περιόδου, ακόμα κι όταν δεν είναι απλώς εκλαϊκευτικά διαπνέονται από το πνεύμα των δασκάλων της Β' Διεθνούς. Αραιά και που μεταφράζονται μερικές σελίδες κλασικών του μαρξισμού». Δίπλα σε αυτά, ο Λένιν είναι παντελώς άγνωστος στην Ελλάδα του 1917. Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 134.

³⁶⁸ «Το μορφωτικών έργων του Κόμματός μας. Ο κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 62 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 174.

³⁶⁹ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 142.

³⁷⁰ Στο ίδιο, 141.

³⁷¹ «Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/01/1934, 2.

³⁷² «Σοβιετική λογοτεχνία», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1933, 2.

επίσκεψή τους στην ΕΣΣΔ την οποία πραγματοποίησαν στο πλαίσιο του πρώτου συνεδρίου των σοβιετικών λογοτεχνών στη Μόσχα.

Το κόμμα σαν την πολιτική δύναμη η οποία ζητά κατά της διακηρύξεις της να ανατρέψει εκ θεμελίων την αστική κοινωνία είναι φορέας εφαρμογής και ανάπτυξης της θεωρίας του επιστημονικού σοσιαλισμού και πορεύεται μαζί με την πράξη.³⁷³ Η πίστη αυτή σημαίνει την ανάγκη να επεκταθεί ο πολιτικός λόγος προς κάθε κατεύθυνση και να οικοδομηθεί ένα σφιχτό ερμηνευτικό εργαλείο το οποίο περιέχει τις βασικές απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα. Ζητούμενο είναι λοιπόν να κατακτηθεί το μονοπώλιο στη θεωρία. Το κόμμα οφείλει να αποβλέπει στη «μονοπωλιακή» εκπροσώπηση της μαρξιστικής-λενινιστικής θεωρίας όπως διακηρύσσει το 3^ο συνέδριο του ΚΚΕ το Μάρτη του 1927. Η θέση αυτή, μαζί με την ευρύτερη πολιτική του ΚΚΕ, πριν τη στροφή που θα σημειώσει τη δεκαετία του 1930 με τα Λαϊκά Μέτωπα, ερμηνεύει και την επιφυλακτική θέση του ΚΚΕ έναντι του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, των εξωκομματικών διανοούμενων, αλλά και των λοιπών κομμάτων, επιφυλακτικότητα και απορριπτικότητα η οποία θα συνδυάζεται με οξείες συχνά επιθέσεις προς τους ιδεολογικούς αντίπαλους και «σφετεριστές». Οι ρωγμές, οι καθυστερήσεις και οι αδυναμίες της ελληνικής κοινωνίας θα γίνουν σημεία παρέμβασης για τις δυνάμεις του νεαρού κόμματος, το οποίο με την πολιτική του επαγγέλλεται ότι θα λύσει τα άλυτα προβλήματα της ελληνικής κοινωνίας.³⁷⁴

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

Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να κάνουμε σε σειρά άρθρων του Γ. Κορδάτου (με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός) στο *Ριζοσπάστη* του 1919, στα οποία καταθέτει την άποψη του νεαρού κόμματος για την εκπαίδευση. Σε αυτά λοιπόν τα άρθρα ο Γ. Κορδάτος υποστηρίζει ότι ο Βενιζέλος στην ανάγκη μετά το κίνημα της Θεσσαλονίκης να δείξει ένα κοινωνικό πρόσωπο στράφηκε προς την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Ωστόσο, όλα τα παλιά κόμματα έδειξαν πλήρη αδιαφορία για την παιδεία. Η κατάσταση αυτή, μαζί με το μιστριωτισμό οδήγησαν τον Έλληνα δάσκαλο στον πνευματικό μαρασμό και την ελληνική παιδεία στη στασιμότητα και το ραγιαδισμό. Παρά τους κινδύνους που υπήρχαν και μέσα στο βενιζελισμό και παρά την ακαταλληλότητα του υπουργού

³⁷³ Παντελής Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός. Παρατηρήσεις απ' αφορμή του άρθρου του κ. Α. Δελμούζου 'Εθνικισμός και Ανθρωπισμός' (Δημοκρατία, 9 Ιουνίου)», *Ριζοσπάστης*, 29/06/1925, 3 [με το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος].

³⁷⁴ «Αυτή ακριβώς η αδυναμία της άρχουσας αστικής τάξης να προωθήσει έναν ουσιαστικό εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης, επέτρεψε αργότερα στο λαϊκό κίνημα να τεθεί επικεφαλής των αγώνων γύρω από την εκπαίδευση. Πράγματι, όλες οι φιλελεύθερες και μεταρρυθμιστικές αστικές πλατφόρμες υπήρξαν, μέχρι τον Πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, ανίκανες να επιβάλλουν τις θέσεις τους στο σύνολο της αστικής τάξης». Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 562.

παιδείας (υπουργός παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου είναι ο Δ. Δίγκας, ο οποίος εξέφραζε θέσεις γενικότερα αντίθετες με τις αρχές του νέου κόμματος),³⁷⁵ είναι αλήθεια ότι μέσα στο υπουργείο συντελείται μια σοβαρή εργασία. Η εργασία αυτή πραγματοποιείται από 2-3 επιστήμονες (εδώ ο Γ. Κορδάτος πιθανότατα αναφέρεται στη γνωστή τριανδρία του Εκπαιδευτικού Ομίλου) οι οποίοι προσπαθούν να δημιουργήσουν *«με αντικειμενικήν ανασκόπησην των συνθηκών και των όρων του ελληνικού λαού, το νέον Ελληνικόν Σχολείον που να εκπληρεί συγχρόνως κοινωνικάς απαιτήσεις και ανάγκας»*.³⁷⁶ Η βαθμιαία εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας αποτελεί μια μεγάλη πρόοδο. Ωστόσο, η πρόοδος αυτή επήλθε χάρη στους δημοτικιστές που συνέδραμαν το κίνημα της Θεσσαλονίκης. Η προνομαϊκή σχέση της αριστεράς με το δημοτικισμό αποτυπώνεται στο σημείο αυτό από το νεαρό Γ. Κορδάτο. Ο κίνδυνος μιας επανόδου προς την καθαρεύουσα δεν έχει απαλειφθεί, καθώς και εντός του βενιζελικού κόμματος υπάρχουν αντιδραστικά στοιχεία. Η κομματική φαυλότητα η οποία χαρακτηρίζει και το βενιζελικό κόμμα θέτει σε κίνδυνο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ενώ και *«ο δημοτικισμός, όστις εις ωρισμένην εποχήν απετέλεσε ζωντανόν κίνημα κατά του διανοητικού μανδαρινισμού μας, εξεφυλίσθη ήδη, εις Φιλολογικὴν οχλοκρατίαν. Και ἤτο ἐπόμενον εφόσον ανέπτυξε τὴ δράσιν του ὡς κίνημα μέσα εις τα στενά ὅρια των αστικών βλέψεων»*.³⁷⁷ Η αστική τάξη είτε για το συμφέρον της είτε για κομματικούς λόγους έκανε το δημοτικισμό «πτώμα νεκρόν». Η αδύνατη εργατική οργάνωση της χώρας ακόμα κινείται στο πλαίσιο των οικονομικών αγώνων. Ωστόσο, η ανάπτυξη της ταξικής πάλης θα θέσει και ζητήματα πολιτικοκοινωνικής φύσης *«η αρξαμένη πάλη των τάξεων θα θίξη εξ ανάγκης και ζητήματα πολιτικά, πνευματικά και ηθικά»*.³⁷⁸ Η ζύμωση που έχει αρχίσει με την παρέμβαση του κόμματος θα έχει ως αποτέλεσμα ο εργάτης της πόλης και του χωριού να αρθρώσει τη δική του άποψη και για την παιδεία. *«Αι οργανώσεις των εργατών θα επιδιώξουν να αναμορφώσουν το Δημοτικό Σχολείον εις ὅλας τας εκδηλώσεις και αντικειμενικούς αυτού σκοπούς και η ομαδική εργατική παντοδυναμία εκ παραλλήλου προς την οικονομικήν χειραφέτησίν της θα επιζητήσει και το πνευματικὸν ξεσκλάβωμά της»*.³⁷⁹ Οι φιλελεύθεροι διαισθάνθηκαν τις αυριανές απαιτήσεις της εργατικής τάξης και έβαλαν τις πρώτες βάσεις για την χειραφέτησιν του δημοτικού σχολείου από τη μέση παιδεία. Το δημοτικό με την έλλειψη σκοπού και την κυριαρχία της καθαρεύουσας ήταν απλώς «παρωδίαν εκπαιδύσεως». Αν εφαρμοστεί τελικά ὅλο το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του υπουργείου η εκπαίδευση γίνεται εξαετής, πράγμα με το οποίο ὅπως σημειώνει ο Γ. Κορδάτος, συμφωνεί. Ωστόσο αυτό πρέπει να είναι ένα μεταβατικό στάδιο ἔως ὅτου προστεθούν ἄλλα 1-2 χρόνια ὥστε το δημοτικό να είναι τελειῶς ανεξάρτητο από τη μέση παιδεία. Ο Γ. Κορδάτος ζητά επίσης να διευρυνθῆ ο κύκλος των φυσιογνωστικῶν μαθημάτων και κάθε τάξη να ἔχει το δάσκαλο της (στόχος που θα μείνει απραγματοποίητος για ὅλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα). Ο γενικός σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι ανθρωπιστικός. *«Το βιβλίον της φύσης και της ζωῆς πρέπει να ανοιχθῆ εμπρός εις τα μάτια του παιδιού»*.³⁸⁰ Η σωματική και πνευματική αγωγή του πρέπει να θεμελιωθῆ

³⁷⁵ Ο Δ. Δίγκας, ὅπως αναφέρεται στο *Ριζοσπάστη*, αρνήθηκε να διορίσει γυναίκες σε υψηλόβαθμες θέσεις στην εκπαίδευση κατά τη θητεία του. «Ελληνοπρεπές μάθημα», *Ριζοσπάστης*, 22/05/1919, 1. Βλ. επίσης: «Απεβίωσε και εκηδέυθη ο πρ. υπουργός Δ. Δίγκας», *Μακεδονία*, 19/03/1974, 6.

³⁷⁶ Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Α'», *Ριζοσπάστης*, 6/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

³⁷⁷ Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Β'», *Ριζοσπάστης*, 8/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

³⁷⁸ Στο ίδιο.

³⁷⁹ Στο ίδιο.

³⁸⁰ Στο ίδιο.

στο παρόν και το μέλλον. Η πατριδοκαπηλία και η θεοκρατία πρέπει να εκλείψουν. Παράλληλα, πρέπει να καταπολεμηθεί ο ατομικισμός και η αναγνώριση της πνευματικής υπεροχής των πλουσίων. «*Η ομαδική εργασία η οποία μόλις ήρχισε να αποδίδει τα αποτελέσματά της μέσα εις την κοινωνίας, πρέπει καταλλήλως να διδαχθή και να εμψυχωθή η ιδέα της συνεργατικότητας μέσα εις το Σχολείον*».³⁸¹ Το περιεχόμενο των ηθικοθηρησκευτικών μαθημάτων πρέπει να αλλάξει γιατί δεν επιτυγχάνεται ο ηθικός σκοπός του σχολείου. Προς αυτή την κατεύθυνση πρέπει να φύγει και η διδασκαλία της Π. Διαθήκης από το σχολείο, καθώς το περιεχόμενο της περιλαμβάνει έντονα το στοιχείο της ανηθικότητας, γεγονός το οποίο σημειώνει και ο Μ. Παπαμαύρος³⁸². Όσον αφορά το μάθημα της ιστορίας, αυτό αποβλέπει στη διαιώνιση θέσεων για τις οποίες ενδιαφέρεται η αστική τάξη. Η ιστορία πρέπει να κάνει κριτική αυστηρή στα ελαττώματα των προγόνων και όχι να είναι η δικαιολογητική βάση των σημερινών κοινωνικών και οικονομικών διακρίσεων. Τα παραπάνω αποτελούν το μεταρρυθμιστικό πνεύμα της παρούσας μεταρρύθμισης.³⁸³ Για να επιτύχει η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πρέπει εκτός από τους θεωρητικούς, οι οποίοι όντως εργάζονται μέσα στο υπουργείο καλά, πρέπει να υπάρχουν και καταρτισμένοι δάσκαλοι. Το κράτος όμως είναι μια επιτροπή της κρατούσας τάξης, με συνέπεια να μην κατανοεί τη θέση του Έλληνα δασκάλου και εργάτη. Ο μόνος δρόμος είναι η συμμετοχή των δασκάλων στους εργατικούς αγώνες καθώς «*προλετάριοι και οι μεν και οι δε έχουν κοινήν ιστορικήν αποστολήν*»,³⁸⁴ ενώ στα διδασκαλεία θα πρέπει να μπει το μάθημα της Πολιτικής Οικονομίας, ώστε ο μελλοντικός δάσκαλος να μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή.³⁸⁵

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

Όπως σημειώνει ο Χ. Νούτσος υπάρχει μια σύμπτωση μεταξύ των θέσεων τις οποίες υποστηρίζει ο Γ. Κορδάτος και των μεταρρυθμιστικών σχεδίων της τριανδρίας του υπουργείου παιδείας. Η σύμπτωση αυτή μπορεί να πηγάζει είτε από την τακτική του κόμματος να μην χτυπήσει από τα αριστερά την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση είτε από σύμπτωση απόψεων.³⁸⁶ Όπως σημειώνουμε και

³⁸¹ Στο ίδιο.

³⁸² Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 88-89.

³⁸³ Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Β'».

³⁸⁴ Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Γ'», *Ριζοσπάστης*, 9/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός]. Στο άρθρο αναφέρεται ότι ο Α. Δελμούζος αποκάλυψε χασάπικο το γνωστό τραγούδι «Του βουλγαρισμού η ψώρα».

³⁸⁵ Γιάννης Κορδάτος, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Δ'», *Ριζοσπάστης*, 13/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].

³⁸⁶ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 147.

αλλού στην εργασία μας η κίνηση αυτή σχετίζεται και με την ευρύτερη πνευματική κυριαρχία του Ομίλου μέσα στα προοδευτικά στοιχεία της ελληνικής κοινωνίας της εποχής. Όπως σημειώνει ο Χ. Νούτσος «το νέο κόμμα και οι νέοι διανοούμενοι που σε λίγο θα το στελεχώσουν, ελάχιστα ενδιαφέρονται να δώσουν συγκεκριμένο περιεχόμενο στην προγραμματική διατύπωση του άρθρου 16 για την 'εκλαΐκευση της εκπαιδύσεως'. Η γραμμή για την υπεράσπιση της δημοτικής γλώσσας οδηγεί αναγκαστικά και στην έμμεση ή ρητή αποδοχή του ιδεολογικού περιεχομένου των αντίστοιχων σχολικών βιβλίων. Εξάλλου η πολλαπλότητα και η ασάφεια στις ιδεολογικές-πολιτικές θέσεις των ηγετικών ομάδων του ΣΕΚΕ βρίσκει αποκλειστική διέξοδο στην εσωκομματική πάλη για την προσχώρηση του κόμματος στην Γ' Διεθνή».³⁸⁷ Την εποχή αυτή γενικότερα το θέμα της εκπαίδευσης δε φαίνεται να βρίσκεται σε στάδιο της επεξεργασίας από την πλευρά του κόμματος, ενώ μέχρι και το 1927 θα υπάρξει αδιαφορία και αποστροφή προς το φοιτητικό κίνημα.³⁸⁸ Είναι ενδεικτικό ότι στο 1^ο τακτικό Εθνικό Συμβούλιο του ΣΕΚΕ (18-23/05/1919) απουσιάζει οποιαδήποτε αναφορά στην εκπαίδευση.³⁸⁹ Όπως σημειώνει ο Χ. Νούτσος τα στελέχη του κόμματος δεν αμφισβητούν το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής προσπάθειας, αλλά «το κόμμα υιοθετεί απλώς παραλλαγές φιλελεύθερων αστικών αντιλήψεων για την εκπαίδευση όμοιες με αυτές που διατρέχουν την εισηγητική έκθεση του 1913».³⁹⁰ Με την πτώση του Βενιζέλου και το ξήλωμα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης ο Ριζοσπάστης θα προσπαθήσει να διαχωρίσει το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης από το βενιζελισμό υποστηρίζοντας ότι οι στόχοι της μεταρρύθμισης είναι λαϊκή κατάκτηση και πρέπει να γίνει σεβαστή από τη νέα κυβέρνηση.

Με την επάνοδο του βενιζελισμού και υπό το σύνθημα της εργατοαγροτικής κυβέρνησης το κόμμα θα καταγγείλει το βενιζελισμό σαν εκπρόσωπο της μεγαλοαστικής τάξης. Η διαδικασία μπολσεβικοποίησης του ΣΕΚΕ (Κ) προχώρησε μαζί με την ξεκάθαρη αντίθεση προς τη «Δημοκρατική Ένωση». Από την άλλη πλευρά, η πρώτη ξεκάθαρη διαφωνία με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο θα διατυπωθεί με την κατάθεση του νομοσχεδίου της κυβέρνησης Παπαναστασίου για την εκπαίδευση.³⁹¹ Την ίδια περίοδο ο Γ. Κορδάτος κρίνοντας αρνητικά την ίδρυση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης θα υποστηρίξει από τις στήλες του Ριζοσπάστη χρησιμοποιώντας την υπογραφή «Ι. Κ.» ότι «το λαϊκό σχολείο θα πραγματοποιηθεί μόνον όταν η εξουσία περιέλθη εις τα χέρια εργατοαγροτών. Όπως επραγματοποιήθη εις την Σοβιετικήν Ρωσίαν».³⁹² Η θέση αυτή θα αποτελέσει μια σταθερά των αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, οι οποίοι θα συνδέσουν την επίτευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την κοινωνική και πολιτική αλλαγή. Από το 1924 οι κομμουνιστές θα θεωρήσουν ότι η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας δεν είναι μέσο κοινωνικής απελευθέρωσης αλλά διατήρησης της κοινωνικής ανισότητας

³⁸⁷ Στο ίδιο, 147.

³⁸⁸ Αγγελική Χριστοδούλου, «Η εμφάνιση της κομμουνιστικής αριστεράς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δράσεις και αντιστάσεις στο Μεσοπόλεμο», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 149-159.

³⁸⁹ «Εσωτερική πολιτική του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 8/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 28-29.

³⁹⁰ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 150.

³⁹¹ «Το Λαϊκό Σχολείο», *Ριζοσπάστης*, 26/05/24, 1. Βλ. επίσης: Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 163.

³⁹² Γιάννης Κορδάτος, «Το νέον πανεπιστήμιον», *Ριζοσπάστης*, 10/07/1924, 1 [με την υπογραφή Ι. Κ.].

και εξασφάλισης της αστικής κυριαρχίας.³⁹³ Έτσι θα υποστηριχθεί ότι ο δημοτικισμός των ηγετών του Εκπαιδευτικού Ομίλου είναι ποτισμένος από τον εθνικισμό και το κατασκευάσμα για τη νεοελληνική πραγματικότητα. Η επέκταση της εκπαίδευσης και το περιεχόμενο του σχολείου απλώς θέλει να κάνει τους νέους υποτακτικούς και πειθήνιους στους εργοδότες.³⁹⁴ Με αυτό τον τρόπο αμφισβητείται σε δεύτερο χρόνο ο στόχος των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών της πρώτης περιόδου των κυβερνήσεων του Βενιζέλου. Το έργο του Εκπαιδευτικού Ομίλου γίνεται αντιληπτό σαν συνειδητή ταξική πολιτική και όχι σαν λαϊκή κατάκτηση. Ένα χρόνο περίπου νωρίτερα ο Γ. Κορδάτος θα αμφισβητήσει το σοσιαλισμό του Α. Δελμούζου και την κριτική που ο τελευταίος διατύπωσε για τις θέσεις του Σκληρού.³⁹⁵

Από το 1925 θα έχουν αρχίσει να γίνονται μέλη του Ομίλου σοσιαλιστές και κομμουνιστές. Στις 19/01/1925 θα μιλήσουν στις Δευτεριάτικες συγκεντρώσεις του Ομίλου ο Ιορδανίδης, η Ιμβριώτη και ο Κομιώτης, οι οποίοι θα θέσουν το ζήτημα αν ο Όμιλος μπορεί να πετύχει τους σκοπούς του μέσα στο αστικό κράτος.³⁹⁶ Εκτός από τα εκπαιδευτικά ζητήματα τα οποία εγείρονται από το παραπάνω ερώτημα και τα οποία σχετίζονται με τον προβληματισμό για την υφή, το σκοπό του κράτους και το ταξικό περιεχόμενο της κοινωνίας σε συνάρτηση με τη μορφή και το περιεχόμενο της παρέμβασης του Εκπαιδευτικού, ο Χ. Νούτσος θα σημειώσει ότι οι παρεμβάσεις αυτές θα θέσουν για το κόμμα το ζήτημα της διάκρισης των αστών διανοούμενων από τους κομμουνιστές. Με άλλα λόγια, οι διανοούμενοι πρέπει να εργαστούν για το συμφέρον της εργατικής τάξης μέσα από τις οργανώσεις τους οποίους η τάξη αυτή δημιουργεί.³⁹⁷ Η διαχωριστική γραμμή η οποία αναγνωρίζει το κομμουνιστικό κόμμα ταυτίζεται με την ταξική υφή της κοινωνίας. Η διάκριση προοδευτικός/συντηρητικός αποχτά μια σχετικότητα αναφορικά με την ταξική θέση που υποστηρίζει η κάθε πολιτική ομάδα μέσα στην κοινωνία. Πάνω σε αυτή τη λογική ο Ριζοσπάστης θα παρουσιάσει τα γεγονότα του Μαρασλείου: «ο πολυήμερος θόρυβος που γίνηκε και γίνεται στον αστικό τύπο γύρω στα δύο αυτά ιδρύματα, (Μαράσλειο και Παιδαγωγική Ακαδημία), στην ουσία του και στο βάθος του είναι προσωπικός καυγάς ανάμεσα στα δύο αστικά-πολιτικά και κοινωνικά-συγκροτήματα: το φεουδαρχομοναρχικό (Μιχαλακόπουλος, Καφαντάρης, Μεταξάς, Εστία, Ν. Ημέρα, Ελ. Τύπος, Εμπρός, Σκριπ κτλ) και το φιλελευθεροαστικό (Παπαναστασίου, Δημοκρατία κτλ). Μα εμάς όλους του κομμουνιστές μας ενδιαφέρει πολύ βαθύτερα κάτι άλλο: Οι τριάντα παιδαγωγοί που μετεκπαιδεύονται στην Ακαδημία πρόκειται μεθαύριο να στηρίξουν και να προσκυνήσουν κι αυτοί τα ίδια είδωλα της ‘κεφαλαιοκρατικής Πατρίδας’ και της ‘αστικής ηθικής’;... ό,τι κι αν γράφουν οι αστοί, όποια κι αν κηρύττει ο κ. Γληνός και ο κ. Δελμούζος, σ’ οποιοδήποτε σημείο της αστικοδημοκρατικής παράταξης κι αν στέκονται, ένα ξέρομ’ εμείς ότι η αλήθεια, η προλεταριακή αλήθεια, η κομμουνιστική αλήθεια δε βρίσκεται και δεν ακούεται σε κανένα από τα ποικιλώνυμα εκπαιδευτικά και επιστημονικά ιδρύματα που λειτουργούν ‘μ’ ανοιχτές τις πόρτες’ μέσα στο πλαίσιο του σημερινού οικονομικοκοινωνικού καθεστώτος».³⁹⁸ Παράλληλα, ο Π. Πουλιόπουλος με

³⁹³ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 168.

³⁹⁴ Θάνος Δημοτικός, «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία», *Ριζοσπάστης*, 18/01/1925, 3 και 19/01/1925, 3.

³⁹⁵ Γιάννης Κορδάτος, *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επανάστασης του 1821* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Γ. Ι. Βασιλείου, 1924), 153.

³⁹⁶ «Συγκεντρώσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Εργασία*, τχ. 9-10 (1925): 234. Βλ. επίσης: Δημοτικός, «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία», 18/01/1925, 3.

³⁹⁷ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 180

³⁹⁸ Ένας δάσκαλος, «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Α’», *Ριζοσπάστης*, 9/06/1925, 3. Βλ. επίσης: Ένας δάσκαλος, «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Β’», *Ριζοσπάστης*, 10/06/1925, 3.

το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος σε σειρά άρθρων του στο *Ριζοσπάστη* θα θεωρήσει τον Α. Δελμούζο ως εκπρόσωπο του αστικού ριζοσπαστικού κινήματος και θα πάρει θέση έναντι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης της προοδευτικής δημοκρατικής μπουρζουαζίας. Ο Π. Πουλιόπουλος θα θεωρήσει το Μαράσλειο σαν επεισόδιο στον ανταγωνισμό μεταξύ αντιδραστικής-συντηρητικής και φιλελεύθερης-δημοκρατικής ιδεολογίας της ελληνικής «μπουρζουαζίας».³⁹⁹ Παρακάμπτοντας το περιεχόμενο της μεταρρυθμιστικής εργασίας που λάμβανε χώρα στο Μαράσλειο ο Π. Πουλιόπουλος θα θεωρήσει το Μαράσλειο διδασκαλείο σαν εκπαιδευτικό «παράρτημα» των ξένων και ντόπιων τραπεζικών και εμποροβιομηχανικών κέντρων. Γενικότερα, η εμμονή των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών με την ίδρυση ενός πρότυπου δημοτικού ή με τη συγκέντρωση των προσπαθειών σε ένα πρότυπο διδασκαλείο, δεν έτυχε καμιάς υποδοχής στο πλαίσιο του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού, καθώς οι τελευταίοι θα υποστηρίζουν ότι η αλλαγή πρέπει να γίνει σε όλο το σύστημα και με την προϋπόθεση της κοινωνικής ανατροπής του αστικού καθεστώτος. Ταυτόχρονα, ο Π. Πουλιόπουλος σημειώνει τον κίνδυνο τα διανοούμενα στελέχη του κόμματος να βρεθούν επιρρεπή στην επιρροή της θεωρητικής σύγχυσης την οποία εκφράζει ο ιδεαλισμός της προοδευτικής αστικής τάξης μέσω του Εκπαιδευτικού Ομίλου.⁴⁰⁰

Από την άποψη της ανάδυσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης το σημαντικότερο γεγονός είναι η στροφή του Δ. Γληνού προς τα αριστερά. Ήδη από το 1926 ο Δ. Γληνός, μετά τις αλλεπάλληλες αποτυχίες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης αρχίζει να προβληματίζεται για τις δυνατότητες πραγματοποίησης των εκπαιδευτικών αλλαγών. Το 1926 στην «Ελληνική αρρώστεια» διαπιστώνει την καθυστέρηση της κυρίαρχης τάξης στην Ελλάδα και μέσω του δημιουργικού ιστορικού και της δύναμης του εκσυγχρονισμού πιστεύει σε μια υπέρβαση της κρίσης.⁴⁰¹ Την περίοδο πριν τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα κινηθεί προς τα αριστερά εγκαταλείποντας την πίστη του στην ανανεωτική δύναμη του βενιζελισμού. Από το 1930 θα ενστερνιστεί τον κομμουνισμό για να προσχωρήσει τελικά στο ΚΚΕ το 1936. Όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής, ο Δ. Γληνός πιστεύει ότι «ο συνδυασμός τεχνοεπιστήμης και προλεταριακής επανάστασης αναμενόταν να αναδείξει τις πλούσιες υπηρεσίες της πρώτης στην υπόθεση της καθολικής, κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας... ο Γληνός πρότεινε ως καταλληλότερο πλαίσιο δεξίωσης της τεχνολογικής ανάπτυξης τη Σοβιετική Ένωση της εποχής, έναν πολιτισμό που, κατά τη γνώμη του, απέδιδε έμφαση στη συλλογικότητα, διέπεται από την αρχή ότι το άτομο δεν μπορεί να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση, αν δεν φτάσουν στο ίδιο επίπεδο και οι συνάνθρωποι, και όπου η κατοχή των εγγενώς τεχνολογικών δυνάμεων από τους 'σωστούς' ανθρώπους δεν μπορεί παρά να έχει μονοσήμαντα θετικά και προοδευτικά αποτελέσματα».⁴⁰² Η ενότητα θεωρίας και πράξης σε στενή συνύφανση με τη ζωή και τις ανάγκες της αποτελεί για το Δ. Γληνό το ιδεώδες το οποίο πραγματώνεται στην ΕΣΣΔ.⁴⁰³ Παράλληλα, όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής ο Δ. Γληνός επιμένει ότι χρειάζεται όχι μόνο ρύθμιση της επιστήμης, αλλά και επιστημονικός σχεδιασμός της άναρχης παραγωγής ώστε να προκύψει η κοινωνική ευημερία. «Ο Γληνός, όπως είναι

³⁹⁹ Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός», 21/06/1925, 1-2.

⁴⁰⁰ Πουλιόπουλος, «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός», 29/06/1925, 3.

⁴⁰¹ Δημήτρης Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 109-123.

⁴⁰² Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 428.

⁴⁰³ Δημήτρης Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 4 (Αθήνα: Στοχαστής, 1975), 39. Το άρθρο αυτό του Δ. Γληνού δημοσιεύτηκε τον Ιούνιο του 1932 στους *Νέους Πρωτοπόρους*.

εύλογο, εκθειάζει τη σοβιετική εκδοχή της οργανωμένης οικονομίας, αυτή των 'πενταετών σχεδίων', ένα σχέδιο επιστημονικής προσπέλασης κάθε πτυχής του κοινωνικού».⁴⁰⁴ Οι συνέπειες αυτής της κίνησης της σκέψης του Δ. Γληνού όσον αφορά την επιστήμη, την παιδαγωγική αλλά και την εκπαίδευση είναι καταλυτικές. Οι αλλαγές στην παραγωγική βάση αντιστοιχούν με θετικές αλλαγές στο εποικοδόμημα. Όπως απαριθμεί τις συνέπειες αυτές ο Β. Μπογιατζής: 1) παύει η θεωρία της ουδετερότητας της επιστήμης,⁴⁰⁵ 2) η πρωτοκαθεδρία της επιστήμης συνυφαίνεται με τη μόνη επιστημονική φιλοσοφία, το διαλεκτικό υλισμό, 3) η θέση του πραγματικού μέσα από την ορθολογική επιστημονική οπτική έθετε στο περιθώριο τη θρησκεία,⁴⁰⁶ 4) η κατάργηση τη αλλοτρίωσης έθετε τις βάσεις μιας καινούριας τοποθέτησης του ανθρώπου έναντι της ζωής και η οποία επανοικειοποιείται το σύνολο της κοινωνικής και πολιτιστικής παραγωγής και άρα ιεραρχεί το κοινωνικό διαφορετικά σε σύγκριση με την ανταγωνιστική αστική κοινωνία.⁴⁰⁷

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σταθούμε ειδικά στην περίπτωση του Δ. Γληνού, του κορυφαίου και πρωτοπόρου παιδαγωγού, που με το στοχασμό του άνοιξε νέους δρόμους στην παιδαγωγική επιστήμη της χώρας μας και συνέδεσε το όνομά του με τη διατύπωση της εκπαιδευτικής πρότασης της αριστεράς. Η αντιπαράθεση με το Α. Δελμούζο και ο πρωταγωνιστικός του ρόλος στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τον καθιστά ένα από τους κύριους εκπροσώπους της αριστερής παιδαγωγικής. Η αριστερά θα φροντίσει να προβάλλει το έργο του μέσα από τις δικές της επίσημες αναγνώσεις.⁴⁰⁸ Ο Δ. Γληνός έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο και στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επιχειρήθηκε από τις πρώτες κυβερνήσεις του Βενιζέλου, αναλαμβάνοντας υψηλές θέσεις στο υπουργείο παιδείας.⁴⁰⁹ Από το 1912, η παιδαγωγική δραστηριότητα του Δ. Γληνού εμφανίζει στενές εξαρτήσεις με την πολιτική. Την εποχή αυτή, ο Δ. Γληνός συνδέεται με το αστικό φιλελεύθερο κόμμα του Ελ. Βενιζέλου, χωρίς όμως να είναι ξένος με τις σοσιαλδημοκρατικές αντιλήψεις και ιδέες που κυριαρχούν στη Γερμανία και διαδίδονται εκείνη την εποχή στη χώρα μας.⁴¹⁰ Ο Δ. Γληνός θεωρεί ότι η παιδεία καθρεφτίζει τα κοινωνικά ιδεώδη, εφ' όσον σκοπό έχει να διαπλάσει τη νέα γενιά σύμφωνα με ορισμένα ιδανικά που επικρατούν στη συνείδηση των ώριμων ανθρώπων. Από την άποψη αυτή, η παιδεία είναι δευτερογενώς συντελεστής της κοινωνικής εξέλιξης. Στις διατυπώσεις του Δ. Γληνού,

⁴⁰⁴ Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 429.

⁴⁰⁵ Βλ. ενδεικτικά: Γληνός, «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό», 33-49. Ο Δ. Γληνός σε αυτό το πλαίσιο θα εκθειάζει την Ακαδημία Επιστημών της ΕΣΣΔ η οποία βρίσκεται σε στενή σύνδεση με τις προτεραιότητες και τις ανάγκες της σοβιετικής κοινωνίας. Το ίδιο θα δούμε να επαναλαμβάνεται με τα ίδια εγκωμιαστικά λόγια από τις στήλες του *Ανταίου* ο οποίος υμνεί την Ακαδημία των Επιστημών της ΕΣΣΔ ως το επιτελείο της μεταπολεμικής ανασυγκρότησης της χώρας. Βλ.: Α. Γαλάνης, «Η επέτειος της Σοβιετικής Ακαδημίας», *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 87-89.

⁴⁰⁶ Οι συνέπειες στον παιδαγωγικό λόγο του Δ. Γληνού της θέσης αυτής είναι το ξεκαθάρισμά του σχολείου από τη θρησκευτική αγωγή, θέση η οποία θα εκφραστεί από το νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο και επίσης θα τίθεται συχνά από τον επίσημο κομματικό λόγο.

⁴⁰⁷ Η συγκεκριμένη θέση προφανώς σηματοδοτεί τη μετάλλαξη του σχολείου εργασίας και των σχέσεων με την κοινωνία. Η ταξική πάλη στις καπιταλιστικές κοινωνίες και η οικοδόμηση του σοσιαλισμού στη ΕΣΣΔ θα έρθει να επανακαθορίσει το σύνολο της παιδαγωγικής θεωρίας την οποία η αριστεροί παιδαγωγοί θα προτείνουν. Για το θαυμασμό του Δ. Γληνού στην ΕΣΣΔ, βλ.: Φίλιππος Ηλιού, «Εισαγωγικό Σημείωμα», στο *Απαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 1 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), ια' -λθ'.

⁴⁰⁸ Αυτό φαίνεται χαρακτηριστικά στο έργο του Κ. Καλαντζή, «Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης». Βλ.: Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος*.

⁴⁰⁹ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 111.

⁴¹⁰ Κορδάτος, *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος*, 57-120, 206-236.

όπως αυτός σταδιακά τις ξεκαθαρίζει και τις διαμορφώνει, υπάρχει η δυνατότητα να θεωρήσουμε την παιδεία ως βασικό αναπαραγωγικό μηχανισμό που μπορεί να αναλυθεί σύμφωνα με τις νεότερες επεξεργασίες της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης.⁴¹¹ Επίσης ο Δ. Γληνός, ήδη από το 1909, έχει συνειδητοποιήσει τον ταξικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως προς το ιδεολογικό της περιεχόμενο. Την εποχή των νομοσχεδίων του 1913, κυρίαρχο στοιχείο της ταξικότητας της εκπαίδευσης θεωρείται η μονοδιάστατη δομή της προς όφελος των παιδιών των ανώτερων στρωμάτων που έχει καταπνίξει το ρόλο του δημοτικού ως σχολείου του λαού. Ο Δ. Γληνός φαίνεται να προχώρησε τον στοχασμό του ως το σημείο να προσεγγίζει τους όρους της πολιτιστικής κυριαρχίας των κυρίαρχων στρωμάτων σε μια κοινωνία.⁴¹²

Σε αυτή την κατεύθυνση, έχουν ενδιαφέρον οι ομοιότητες της σκέψης του Δ. Γληνού με το στοχασμό του σύγχρονου του Α. Gramsci. Η βασική αντίληψη του Α. Gramsci⁴¹³ ότι πριν από κάθε επαναστατική διαδικασία προηγείται μια τεράστια εργασία κριτικής με τη διάχυση της κουλτούρας και τη διασπορά των ιδεών στις μάζες, φαίνεται ότι διακρίνεται και στη σκέψη του Δ. Γληνού. Το 1916 στη συνείδησή του φαίνεται να είναι παρούσα η αντίληψη της πολιτιστικής μεταβολής: *«Άμα όμως μια υποταγμένη κοινωνική τάξη, παίρνοντας σιγά σιγά στα χέρια οικονομική βάση ανεξάρτητη και επομένως και δύναμη και ολοένα και μεγαλύτερη συνείδηση του εαυτού της, τείνει να κυριαρχήσει αυτή μέσα στο σύνολο του λαού, ή άμα ένα έθνος ωριμάζοντας ολοένα περισσότερο, πάρει συνείδηση του εγώ του απέναντι του ξένου ψυχικού κόσμου, που τον κυριάρχησεν ως τώρα, τότε όλες οι δημιουργικές δυνάμεις ζυπνούν και οι προσπάθειες τείνουν να διαμορφώσουν αξίες, που να εκφράζουν ικανοποιητικά τις ορμές και τις ψυχικές ανάγκες καθώς και τα συμφέροντα της τάξης ή του έθνους που ανεβαίνει».*⁴¹⁴ Για το Δ. Γληνό, ανώτερο ιδανικό της παιδείας είναι ο καθολικός ανθρωπισμός. Έτσι, η παιδεία του ελληνικού λαού πρέπει να είναι ανθρωπιστική και ειρηνιστική και να προάγει την συνεργασία με τους άλλους λαούς και την καθολική αλληλεγγύη των πολιτισμένων ανθρώπων.

Σημαντική στιγμή κατά την οποία η κομμουνιστική αριστερά θα διατυπώσει συγκροτημένα τον παιδαγωγικό της λόγο είναι η περίοδος της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η σύγκρουση των δύο τάσεων μέσα στον Όμιλο. Την περίοδο μετά τη διάσπαση του Ομίλου θα υπάρξει μια φάση σταδιακής

⁴¹¹ Χαράλαμπος Μελετιάδης, «Δημήτρης Γληνός: εκπαιδευτική θεωρία και πράξη» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1989), 187-195.

⁴¹² Στο ίδιο, 197-205.

⁴¹³ Πουλαντζάς, *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, τ. 2, 35.

Στο σημείο αυτό έχει ενδιαφέρον να τοποθετήσουμε τη συζήτηση που άνοιξε ο Α. Gramsci για το ρόλο των διανοουμένων. Ο Α. Gramsci, χάραξε ένα νέο δρόμο στη μαρξιστική αντίληψη για την ομάδα των διανοουμένων προσπαθώντας να οριοθετήσει αυτή την ομάδα με την ανάλυση της διανοητικής «πρακτικής». Η ταξική τοποθέτηση του Α. Gramsci στο ζήτημα των διανοουμένων, τον οδηγεί στην περιγραφή ενός νέου τύπου διανοουμένου, σε διαφορετική σχέση με τις μάζες και επομένως οργανικό στέλεχος μιας νέας ηγεμονίας. Ο Α. Gramsci, θεωρεί ότι ο εκπαιδευτής δεν ενεργεί σαν απλό άτομο, αλλά σαν φορέας των στοιχείων που εμφανίζονται στην κοινωνική ομάδα. Η θεωρία του Α. Gramsci για το δάσκαλο ανάγεται στη θεωρία του για τους διανοούμενους και ο δάσκαλος δεν είναι τίποτε άλλο παρά ένας ηγέτης, ο οποίος δρα σε εκείνο τον ιδιαίτερο τομέα που είναι το σχολείο και η εκπαιδευση. Για αυτό το λόγο και ο εκπαιδευτής πρέπει να έχει κριτική συνείδηση του ρόλου του και της ηγετικής λειτουργίας του στην κοινωνία. Franco V. Lombardi, *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης (Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986), 63-64.

⁴¹⁴ Γληνός, *Έθνος και γλώσσα*, 30-31. Στη μελέτη του αυτή ο Δ. Γληνός εξετάζει το πώς οι αξίες και οι ηθικές αντιλήψεις μεταβιβάζονται στους μεταγενέστερους, είτε υποσυνείδητα είτε συνειδητά. Υποσυνείδητη μεταβίβαση των πολιτιστικών αξιών του παρελθόντος γίνεται με την ιστορική συνέχεια από γενιά σε γενιά.

διαφοροποίησης της ιδεολογικής πορείας των μελών του και προσέγγισης αριστερών θέσεων.⁴¹⁵ Η στροφή αυτή όπως σημειώνει εύστοχα ο Δ. Χαραλάμπους τροφοδοτείται τόσο από τα κατορθώματα της ΕΣΣΔ μέσα στη δεκαετία του 1920 και από την προστασία την οποία παρέχει στους διανοούμενους και τους καλλιτέχνες, όσο και από τις εγχώριες, εσωτερικές απογοητεύσεις των Ελλήνων δημοτικιστών, λόγω των αλλεπάλληλων απογοητεύσεων.⁴¹⁶ Έτσι, ο Α. Δελμούζος αναφέρει ότι «είναι αλήθεια ότι το Γληνό, τον είχε βαθιά κλονίσει η διπλή διακοπή της μεταρρυθμιστικής εργασίας. Είχε αρχίσει ν' αμφιβάλλει για την επιτυχία νέας επανάληψης».⁴¹⁷ Μέσα σε αυτό το κλίμα η κομμουνιστική παρέμβαση στον Εκπαιδευτικό Όμιλο (παρέμβαση με την έννοια της διαπάλης των ιδεών) αρχίζει από το 1924, όταν όπως μας πληροφορεί ο Α. Δελμούζος «στις συζητήσεις του Ομίλου που γίνονταν μεταξύ των μελών του κάθε Δευτέρα άρχισαν τελευταία να συζητούν για την αυτονομία της Μακεδονίας και για το αν είναι δυνατό να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα στο αστικό κράτος».⁴¹⁸ Το ζήτημα τη μεταρρύθμισης και της σχέσης της με το αστικό κράτος φαίνεται ότι έλαβε κυρίαρχη θέση στις συζητήσεις που διεξήχθησαν στον Όμιλο. Έτσι στη συγκέντρωση στα γραφεία του Ομίλου στις 12/01/1925 ο Δ. Γληνός, υπερασπίζοντας ακόμα το έργο του κοινού ως τότε Ομίλου και της ηγεσίας του απαντά στις σχετικές τοποθετήσεις σημειώνοντας πως το έργο του Ομίλου είναι μάταιο και χωρίς ειλικρίνεια, αφού επιχειρείται μέσα σε αστικό κράτος. Μόνο σε σοσιαλιστικό ή κομμουνιστικό πιστεύει ότι μπορεί να υπάρξει το λαϊκό σχολείο. Υποστηρίζει ότι σε όλους τους λαούς, όταν πέρασαν από το φεουδαλισμό, το λαϊκό σχολείο τους στηρίχτηκε στη δημοτική γλώσσα. Στην Ελλάδα αυτό μόλις σήμερα γίνεται. Κατά το Δ. Γληνό δεν μπορεί κανένας να ισχυριστεί ότι ο δημοτικισμός δεν είναι τίποτα για το λαό μέσα στο αστικό κράτος.⁴¹⁹ Αντίθετα για τους κομμουνιστές της εποχής, που θεωρούν πλέον το δημοτικισμό ως δύναμη συσκότισης των λαϊκών προβλημάτων,⁴²⁰ ο Δ. Γληνός το 1925 αντιστρατεύεται αυτή τη θέση. Υπερασπίζεται μάλιστα τον αγώνα για εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εντός του αστικού κράτους, φέρνοντας ως παράδειγμα τις προοδευμένες δυτικές χώρες, μια θέση που θα εγκαταλείψει δύο χρόνια αργότερα. Στην ακριβώς επόμενη δευτεριάτικη συνάντηση του Ομίλου στις 19/01/1925 ο Ι. Ιορδανίδης θα ξαναθέσει το θέμα αν ο Όμιλος μπορεί να πετύχει το σκοπό του μέσα στο αστικό καθεστώς και πιστεύει ότι πρέπει να περιοριστεί η συζήτηση σε αυτό το θέμα. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η Ρ. Ιμβριώτη. Ο Σ. Κομιώτης θα υποστηρίξει ότι στην Ελλάδα δεν υπάρχει καθαρή λαϊκή εκπαίδευση και θεωρεί αναγκαίο τον Όμιλο να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Δ. Γληνός παρακαλεί να οριστεί μια ιδιαίτερη βραδιά για να συζητηθεί αποκλειστικά το πρόβλημα που έθεσε ο Ι. Ιορδανίδης και με αυτό τον τρόπο ολοκληρώνεται η συγκέντρωση.⁴²¹ Η διάσταση του Ομίλου και η διαφορετική πορεία που ακολουθεί η σκέψη του Δ. Γληνού και του Α. Δελμούζου αντίστοιχα δημιουργεί μέσα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο ένα ρήγμα, ρήγμα που εκφράζεται και με την πρόταση του Γ. Μηλιάδη το 1926 να αναθεωρηθούν οι προγραμματικές αρχές του Ομίλου.⁴²² Στις συνεδριάσεις του Ομίλου από τις 16

⁴¹⁵ Ευάγγελος Π. Παπανούτσος, *Αλέξανδρος Δελμούζος. Η ζωή του, επιλογή από το έργο του* (Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1975), 94.

⁴¹⁶ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 123-124.

⁴¹⁷ Αλέξανδρος Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα* (Αθήνα: Αλικιώτης, 1947), 51.

⁴¹⁸ Στο ίδιο, 47.

⁴¹⁹ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 126.

⁴²⁰ Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 168-169.

⁴²¹ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 126.

⁴²² Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 114.

Φεβρουαρίου μέχρι τις 24 Μαρτίου 1927 συγκρούονται οι δύο κύριες τάσεις.⁴²³ Κατά τη διαδικασία της συζήτησης θα καταθέσει και τις προτάσεις του, ως απλή διατύπωση των θέσεων του επαναστατικού μαρξισμού και όχι για να ψηφιστούν και ο Θ. Βλιζιώτης. Για το Στρ. Σωμερίτη βαθύτερη αιτία της σύγκρουσης ήταν η κατεύθυνση που θα έπαιρνε η σχέση μεταξύ παιδείας και πολιτικής.⁴²⁴ Έναντι της άποψης ότι το σχολείο είναι πέρα από τις ταξικές συγκρούσεις της κοινωνίας, ο Δ. Γληνός υποστηρίζει πως «το κράτος υπεράνω τάξεων τη στιγμή που υπάρχουν τάξεις είναι καθαρό ζεγγέλασμα για να κρυφτεί η πραγματικότητα, δηλ. το κράτος υπέρ της άρχουσας τάξης».⁴²⁵ Η μεταρρύθμιση δεν μπορεί παρά να στηριχθεί στα μη προνομιούχα στρώματα και αυτά τα στρώματα πρέπει να ακολουθεί ο Όμιλος, χωρίς όμως να δεσμευτεί με συγκεκριμένους πολιτικούς χώρους.⁴²⁶ Η θέση αυτή κατά τη διάσπαση του Ομίλου και κατά την πορεία του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου αποτελεί σημείο τριβής με την αντίληψη του ΚΚΕ, το οποίο, όπως είδαμε διεκδικεί τη θέση της ηγεμονίας στη σφαίρα της ιδεολογικής εκπροσώπησης της επαναστατικής θεωρίας. Ο Δ. Γληνός σε αυτή τη φάση αντιστέκεται στην πρόσδεσή του με ένα συγκεκριμένο πολιτικό φορέα. Ο Δ. Χαραλάμπους ωστόσο υποστηρίζει ότι ο Δ. Γληνός ήδη μεταφέρει ή τουλάχιστον εκφράσει απόψεις παρεμφερείς με αυτές του Λένιν για την παιδεία.⁴²⁷

Η θρησκευτική αγωγή η οποία θεωρείται από τη μειοψηφούσα τάση ως απαραίτητο στοιχείο της αγωγής και για την πλειοψηφούσα τάση ως δυνάμενη να αποσπαστεί από το σχολείο, αντιμετωπίζεται με οξύτερο τρόπο από τους κομμουνιστές. Έτσι η θέση των κομμουνιστών είναι καθαρά απορριπτική έναντι της θρησκευτικής αγωγής. «Η θρησκεία στην ταξική κοινωνία χρησιμοποιήθηκε και χρησιμοποιείται σαν όργανο για την επιβολή της κυριαρχίας, και επειδή τη θρησκεία τη θεωρούμε ως υπόθεση ατομική, γι' αυτό νομίζουμε, πως η θρησκευτική διδασκαλία πρέπει να αποκλειστεί από το σχολείο»,⁴²⁸ θέση σύμφωνη με την ευρύτερη ως ένα βαθμό θέση του κόμματος την εποχή αυτή. Τέλος, κατά τη διάσπαση του Ομίλου η άποψη για την εθνική αγωγή, διαφοροποιείται στις τρεις προοπτικές που συζητήθηκαν. Η τάση του Α. Δελμούζου κινείται γύρω από την έννοια της εθνικής αυτοσυντήρησης και της συμμετοχής στο σύγχρονο πολιτισμό. Η τάση του Δ. Γληνού θεωρεί τα ζωντανά στοιχεία του πολιτισμού, όπως αυτά διαμορφώνονται κάθε φορά ως βάση της εθνικής αγωγής, μαζί με τη διάκριση της έννοιας του έθνους από τα

⁴²³ Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειώσουμε ότι οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές του Ομίλου με κύριο εκπρόσωπό τους τον Α. Δελμούζο δεν αποτελούν φορείς μιας αμετάβλητης και ξεκαθαρισμένης στο περιεχόμενό της φιλελεύθερης ιδεολογίας. Πιο συγκεκριμένα, οι Γ. Κόκκινος και Β. Μπογιατζής διερευνούν τις συντηρητικές σταθερές της σκέψης του Α. Δελμούζου σε συνάφεια με τις μεταπτώσεις της φιλελεύθερης ιδεολογίας της περιόδου του Μεσοπολέμου. Παρά τις συντηρητικές απολήξεις τις οποίες διαπιστώνουν οι συγγραφείς στη σκέψη του Α. Δελμούζου η φιλελεύθερη διάσταση του έργου του δεν αμφισβητείται. Άλλωστε, η εποχή του Μεσοπολέμου αποτελεί μια περίοδο κρίσης του φιλελευθερισμού και μετατόπισής του προς θέσεις αντιδραστικότερες, οι οποίες στρέφονται προς την ιδέα ενίσχυσης του ρυθμιστικού και κατασταλτικού ρόλου του κράτους. Κόκκινος και Μπογιατζής, *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονή του ελληνική διάνοηση*.

Σε κάθε περίπτωση, η αναγνώριση συντηρητικών πλευρών στη σκέψη του Α. Δελμούζου δεν διαπερνά τις παιδαγωγικές του θέσεις με τρόπο που να αναιρεί τα βασικά σημεία διαφοροποίησης με την αριστερή παιδαγωγική θεωρία. Άλλωστε, τα σημεία αντιπαράθεσης κατά τη διάσπαση του Ομίλου θα χωρίζουν τον Όμιλο σε δύο διακριτές ομάδες και η αποχώρηση της τάσης του Α. Δελμούζου θα συμπαρασύρει όλους τους παλαιούς υποστηρικτές του Ομίλου, οι οποίοι στήριζαν κατά την προηγούμενη δεκαετία τον ανερχόμενο φιλελευθερισμό.

⁴²⁴ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1, 220

⁴²⁵ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού - 1932-1935*, 115.

⁴²⁶ Στο ίδιο, 116.

⁴²⁷ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 135.

⁴²⁸ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού - 1932-1935*, 102.

συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης. Οι κομμουνιστές κατήγγειλαν τις αντιδραστικές αποκλίσεις της εθνικής αγωγής και τη χρησιμοποίηση της εθνικής ιδέας προς όφελος των ιμπεριαλιστικών σκοπών. Η εθνική ιδέα αποτελεί εμπόδιο στον απελευθερωτικό αγώνα των καταπιεσμένων. Πρέπει όμως το σχολείο να καλλιεργεί τα εθνικά στοιχεία αν αυτά δεν παίρνουν αντιδραστικό περιεχόμενο.⁴²⁹

Κατά τη διάσπαση του Ομίλου εκτός από τις δύο κύριες προτάσεις και τις θέσεις του Θ. Βλιζιώτη θα καταθέσει μια πρόταση και ο Α. Σβώλος, η οποία θεωρείται ως ενδιάμεση-συμβιβαστική και οι υποστηρικτές της οποίας τελικά ψήφισαν την πρόταση της ομάδας Δ. Γληνού.⁴³⁰ Το κεντρικό θέμα, πάντως κατά τη διάσπαση του Ομίλου, δε φαίνεται να περιορίζεται σε στενό παιδαγωγικό πλαίσιο, αλλά αφορά κατά κύριο λόγο την πολιτική κατεύθυνση του Ομίλου και την απάντηση πάνω στο ερώτημα της κρίσης του μεσοπολεμικού αστισμού.⁴³¹

Ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος ο οποίος θα προκύψει από τη διάσπαση θα βασίζεται πάνω στις αρχές της μη οργανικής σύνδεσης με κανένα πολιτικό κόμμα και της καταπολέμησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων όλων των αστικών κομμάτων. Επίσης διακήρυξε ότι απέναντι στις πολιτικές ομάδες που αποδέχονται την αρχή της πάλης των τάξεων θα τηρήσει τάση διαφωτιστική, χωρίς όμως μια μόνιμη και οργανική σύνδεση.⁴³² Παρόλα αυτά τη γενικότητα της σοσιαλιστικής ταυτότητας του νέου Ομίλου, ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος κινείται προς συγκεκριμένες κατευθύνσεις οι οποίες φαίνεται να αντλούν από το σοβιετικό παράδειγμα και την επαναστατική πολιτική του κόμματος των μπολσεβίκων. Έτσι η *Αναγέννηση* διακηρύσσει ότι ο στόχος του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου είναι το αταξικό σχολείο, αν και αυτό το τελευταίο θα είναι ίσως ανάγκη να περάσει «από μια νέα περίοδο ταξικότητας, από την περίοδο της προλεταριακής διχτατορίας, όπως γίνεται στη Ρωσία σήμερα, αυτό είναι μια ιστορική αναγκαιότητα, που κανένα σαρκαστικό γέλιο δεν μπορεί να την ανατρέψει. ...το ταξικό σχολείο του προλεταριάτου αγκαλιάζει ολόκληρο το λαό και του σκορπίζει το φως της παιδείας».⁴³³

Η συνύπαρξη εντός του Ομίλου τόσο κομμουνιστών όσο και σοσιαλιστών, όπως για παράδειγμα του Στρ. Σωμερίτη, άρχισε να γίνεται αιτία προστριβών και συγκρούσεων. Κατά το Στρ. Σωμερίτη οι κομμουνιστές ακολούθησαν μια παρελκυστική και επιδεικτική πολιτική μέσα στον Όμιλο απαιτώντας σε κάθε συγκέντρωση του Ομίλου την αποδοχή κάποιου ψηφίσματος για διάφορες πολιτικές τοποθετήσεις του Κομμουνιστικού Κόμματος.⁴³⁴ Στις 18 Φεβρουαρίου του 1929 άρχισαν οι συνεδριάσεις της Β΄ γενικής συνέλευσης μετά τη διάσπαση. Στη συνέλευση αυτή συγκρούονται οι δύο τάσεις με τελικό νικητή την κομμουνιστική. Στο *Νέο Δρόμο* του 1929 θα δημοσιευτεί το σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου,⁴³⁵ το οποίο περιλαμβάνει αναλυτικά τις κατευθυντήριες γραμμές, τα αιτήματα και το πρόγραμμα του νέου Ομίλου. Σε αυτό ζητείται η ριζική αναμόρφωση της παιδείας, γεγονός που απαιτεί το σοσιαλιστικό μετασχηματισμό της κοινωνίας. «Μέσα στη σοσιαλιστική κοινωνία εργάζονται όλοι για όλους, ο καθένας ανάλογα με τη δύναμη του, για να ικανοποιούν όλοι τις κοινές ανθρώπινες ανάγκες τους. Η πρώτη λοιπόν αρχή για τη σοσιαλιστική παιδεία θα είναι να παρέχει ίση

⁴²⁹ Στο ίδιο, 99-103.

⁴³⁰ Στο ίδιο, 113. Βλ. επίσης: Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι*, 77. Ακόμα: Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 118.

⁴³¹ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 139.

⁴³² Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935*, 159.

⁴³³ «Σχόλια. Το ταξικό σχολείο», *Αναγέννηση* 2, τχ. 6 (1928): 287.

⁴³⁴ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1, 233-234.

⁴³⁵ Δημήτρης Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 9 (1/03/1929): 1-15.

δυνατότητα σε όλους τους ανθρώπους, άντρες και γυναίκες, να μορφώνεται ο καθένας ανάλογα με τις ικανότητες του». ⁴³⁶ Εδώ βέβαια δεν γίνεται ακόμα κουβέντα για την ενδιάμεση κατάσταση του σοσιαλισμού κατά την οποία ο καθένας αμείβεται σύμφωνα με την εργασία του. Σύμφωνα με το πρόγραμμα, η εθνική πατρίδα, αποτελεί «διάμεσο» σταθμό του «ομαδισμού» και θα δώσει τη θέση της στην υπερεθνική ολότητα, την ανθρώπινη πατρίδα. Κύριο σημείο στο σοσιαλισμό είναι ότι «το σύνολο έχει συμφέρον στην πλέρια ανάπτυξη του κάθε ατόμου» ⁴³⁷ και ότι η εργασία είναι το κύριο στοιχείο του ανθρώπου και της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας. «Η παιδεία πρέπει να κάμει το κάθε παιδί εργάτη» όπως σημειώνει χαρακτηριστικά το σχέδιο προγράμματος. ⁴³⁸ Παράλληλα, θα πρέπει να προστατευτεί το άτομο από την μονόπλευρη ανάπτυξη και την ειδικευση (μια θέση που αντανακλά τους μαρξιστικούς προβληματισμούς). Σε αυτό θα τον βοηθήσει η παιδεία έτσι ώστε η ικανότητά του για εργασία να γίνει όσο μπορεί πιο πολύτροπη. «Όπως πολύτροπη θα είναι και η δουλειά, που θα προσφέρει στην κοινωνία», έτσι και «η μέθοδος της πολύτροπης δημιουργικής εργασίας είναι η μόνη, που ασφαλίσει τη δημιουργία της πλέριας αναπτυγμένης ατομικότητας. Έτσι το κάθε σχολείο πρέπει να είναι σχολείο εργασίας, να προετοιμάζει τον άνθρωπο για την εργασία... Το σχολείο είναι εργαστήριο». ⁴³⁹

Στη συνέχεια το κείμενο του Σχεδίου δίνει την προοπτική της οργανωμένης μορφής της παιδείας μέσα στη σοσιαλιστική κοινωνία. Σε αυτή τη νέα κοινωνία θα ισχύει το εννιάχρονο σχολείο εργασίας με συνεκπαίδευση, στο οποίο θα φοιτούν τα παιδιά από 6-15 ετών. Αυτό το σχολείο, «το ενιαίο σχολείο εργασίας είναι εργαστήριο. Η διαφοροποίηση του είναι απλή: αστικό εργαστήριο-αγροτικό εργαστήριο». ⁴⁴⁰ Μέχρι εδώ οι αναφορές για το σχολείο εργασίας δεν διαφοροποιούνται εσωτερικά σε σχέση με την αστική πρόταση του σχολείου εργασίας. Ωστόσο, το σχέδιο συνεχίζει πέρα από αυτό το σημείο και τονίζει ότι «το παιδί ως τα 15 χρόνια παρέχει στο σχολικό εργαστήριο την εργασία του». ⁴⁴¹ Το σημείο αυτό μαζί με την αρχική επικέντρωση του κειμένου στη σημασία της εργασίας και στο ρόλο της για την ανθρώπινη προσωπικότητα και το σοσιαλισμό οπωσδήποτε μας φέρνουν εγγύτερα στο έδαφος μιας νέας αντίληψης για το σχολείο, μιας νέας αντίληψης που διαφοροποιεί το εσωτερικό περιεχόμενο των συστατικών στοιχείων της έννοιας του σχολείου εργασίας και προσεγγίζει τον πολυτεχνισμό. Όλα τα παραπάνω θα πλαισιωθούν με τα κατάλληλα περισχολικά ιδρύματα καθώς και με τη δωρεάν παροχή της εκπαίδευσης μέσα σε νέα και υγιεινά κτίρια. Τα παραπάνω όμως, τα οποία αφορούν τη σοσιαλιστική κοινωνία δεν είναι αιτήματα τα οποία μπορούν να πραγματοποιηθούν εντός της παρούσας κοινωνίας. Αποτελούν μόνο «μερικές γενικές οδηγητικές γραμμές» στην υπάρχουσα κοινωνία. ⁴⁴² Διατυπώνονται και άμεσα αιτήματα του Ομίλου για τη ριζική λαϊκή μεταρρύθμιση μέσα στις σημερινές αντικειμενικές συνθήκες της κοινωνίας, η οποία είναι ταξική και εκμεταλλευτική. Αυτά τα αιτήματα συμπυκνώνονται στα παρακάτω: 1. Ίσες δυνατότητες μόρφωσης για όλους. 2. Να δοθεί προσοχή ώστε να είναι αληθινά γενική και υποχρεωτική η παιδεία και των δύο φύλων ως τα 14 έτη. 3. Τα προγράμματα των σχολείων να κανονιστούν με την άποψη της ενότητας γενικής και επαγγελματικής μόρφωσης, ενώ «η μέθοδος του σχολείου της εργασίας να γενικεφτεί όσο είναι μπορετό περισσότερο μέσα στα πλαίσια της

⁴³⁶ Στο ίδιο, 1.

⁴³⁷ Στο ίδιο, 2.

⁴³⁸ Στο ίδιο.

⁴³⁹ Στο ίδιο.

⁴⁴⁰ Στο ίδιο, 3.

⁴⁴¹ Στο ίδιο.

⁴⁴² Στο ίδιο, 5.

σημερινής μορφής της ειδικευμένης εργασίας».⁴⁴³ Το παραπάνω σημείο ξεκαθαρίζει, πιστεύουμε ότι το σχολείο εργασίας είναι κατ' ουσία ανεφάρμοστο μέσα στην αστική κοινωνία. Ως αιτία ορίζεται ο καταμερισμός της εργασίας και η ειδίκευση, η διάσταση πνευματικής και χειρωνακτικής εργασίας. Το κείμενο άλλωστε εισαγωγικά τονίζει ότι η εργασία πρέπει να θεωρείται ισότιμη σε όλες τις εκφάνσεις της. 4. Να χτυπηθούν τα «ψέφτικα ιδανικά, που κυριαρχούν στην ελληνική παιδεία»:⁴⁴⁴ ο ψευτοκλασικισμός, η περιφρόνηση της εργασίας, ο παρασιτισμός και ο μεταπρατισμός. 5. Να γίνει εισαγωγή της δημοτικής σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. 6. Να οργανωθεί η επιστημονική μόρφωση των δασκάλων. 7. Να εισαχθεί η αρχή της αυτοδιοίκησης της παιδείας, 8. Να καταπολεμηθεί η αγραμματοσύνη. Πέρα από αυτά, τα παραπάνω προβάλλονται ως ειδικά αιτήματα το οχτάχρονο σχολείο, που θα απορροφήσει το ελληνικό σχολείο και κάποιες από τις ειδικότητες των καθηγητών του, η ίδρυση 30-40 γυμνάσια κρατικών, στα οποία θα ισχύει η αυστηρή επιλογή εισακτέων. Παράλληλα, προβλέπεται πως όσα παιδιά δεν καταφέρουν να εισαχθούν στα κρατικά γυμνάσια, και έχουν την οικονομική δυνατότητα, να μπορούν να φοιτούν σε ιδιωτικά. Προτείνεται ακόμη η οργάνωση κατώτερης δίχρονης επαγγελματικής ειδίκευσης και η οργάνωση μεσαίας πεντάχρονης επαγγελματικής εκπαίδευσης για όσα επαγγέλματα δεν αντιστοιχούν στο περιεχόμενο των γυμνασίων. Στα πανεπιστήμια, παιδαγωγικές ακαδημίες, πολυτεχνεία (τα οποία το Σχέδιο τα ονομάζει «ανώτερα επαγγελματικά σκολειά»)⁴⁴⁵ να γίνεται εισαγωγή με αυστηρή επιλογή και με την τήρηση αυστηρού αριθμού εισακτέων. Όλα τα παραπάνω απαιτούν προσωπικό που θα στελεχώσει τη νέα οργάνωση της παιδείας, το οποίο θα πρέπει να μετεκπαιδεύεται στην Ευρώπη, την Αμερική και τη Ρωσία, ώστε να μάθει για την οργάνωση «του ενιαίου λαϊκού σκολειού» με βάση την αρχή της εργασίας.⁴⁴⁶ Επίσης προτείνεται σε κάθε νομό να ιδρυθεί ένα «πρωτότυπο λαϊκό σκολειό».⁴⁴⁷

Αναφορικά με τα μαθήματα αναφέρεται ότι η ιστορία πρέπει να διδάσκεται έτσι ώστε να τη διέπει η ιδέα της ανθρώπινης αλληλεγγύης, ενώ η διδασκαλία των στοιχείων πολιτειολογίας να συμπληρώνει την αγωγή των πολιτών «που πραχτικά θεμελιώνεται μέσα στη ζωή της σχολικής κοινότητας».⁴⁴⁸ Για την αυτοδιοίκηση διευκρινίζεται ότι αυτή μπορεί να επιτευχθεί μόνο στη σοσιαλιστική κοινωνία. Η αυτοδιοίκηση αποτελεί την άμεση εκδήλωση «του αφοπροσδιορισμού των προσωπικών παραγόντων της παιδείας, δηλαδή του παιδιού, του δασκάλου, του γονιού».⁴⁴⁹ Στην παρούσα κοινωνία ο συγκεντρωτισμός της εκπαίδευσης μπορεί να μετριαστεί με τη διεκδίκηση της αποκέντρωσης, στην οποία θα μετέχουν οι τρεις «προσωπικοί παράγοντες της παιδείας» (γονείς, δάσκαλοι, μαθητές) μέσα από τους αντίστοιχους φορείς τους και πέριξ της σχολικής μονάδας, σαν βάσης του όλου συστήματος και της ζωής των μαθητών.

Το ενδιαφέρον σχετικά με το παραπάνω πρόγραμμα είναι η λεπτομερής κριτική που καταθέτει ο κομμουνιστής ο Ι. Ιορδανίδης και αποτυπώνεται σε κείμενο που διασώζεται στο «Αρχείο Δ. Γληνού» με ημερομηνία 18/11/1929.⁴⁵⁰ Σε αυτό το κείμενο ο Ι. Ιορδανίδης δηλώνει ότι είναι απόλυτα σύμφωνος με τα άμεσα αιτήματα,

⁴⁴³ Στο ίδιο, 6.

⁴⁴⁴ Στο ίδιο.

⁴⁴⁵ Στο ίδιο, 8.

⁴⁴⁶ Στο ίδιο, 9.

⁴⁴⁷ Στο ίδιο.

⁴⁴⁸ Στο ίδιο.

⁴⁴⁹ Στο ίδιο.

⁴⁵⁰ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ122-1, Ιορδανίδης [Δημήτρη Γληνού], 18/11/1929, 1.

τα αιτήματα δηλαδή που μπαίνουν σαν πρόγραμμα πάλης στην παρούσα κοινωνική κατάσταση και επισημαίνει, όμως ότι όσον αφορά την ιστορία θα έπρεπε να επισημαίνει το Σχέδιο ότι πρέπει να καταργηθεί η εθνική ιστορία και να μπει στη θέση της η ανθρώπινη ιστορία (μια θέση που όπως θα δούμε έπαψε να υποστηρίζεται με βάση τις εξελίξεις στο κομμουνιστικό στρατόπεδο από τη δεκαετία του 1930 και μετά). Όσον αφορά το σημείο για την υποστήριξη ιδιωτικών γυμνασίων δηλώνει ότι διαφωνεί κάθετα. Πιστεύει ότι αποτελεί αντινομία, διότι τα ιδιωτικά σχολεία είναι «*επιχειρήσεις του χειριστού είδους*»⁴⁵¹. Τα μεταβατικά αιτήματα πρέπει να ζητούν ξεκάθαρα την κατάργηση των θρησκευτικών από τα σχολεία. Η κύρια ένστασή του στο παραπάνω πρόγραμμα είναι ενδιαφέρουσα, γιατί φωτίζει την παιδαγωγική θεωρία από την οπτική της διαδικασίας της «οικοδόμησης του σοσιαλισμού» και της αναγνώρισης της μετεπαναστατικής πραγματικότητας. Ο Ι. Ιορδανίδης τονίζει ότι αυτά που προβάλλονται σαν ιδανικά της παιδείας θα τα πραγματώσει η σοσιαλιστική κοινωνία. Αναρωτιέται όμως αν γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχουν και «*διάμεσοι σταθμοί*» στην πορεία προς το σοσιαλισμό.⁴⁵² Το μεταβατικό μετεπαναστατικό στάδιο πριν το σοσιαλισμό δεν γίνεται αντικείμενο αναφοράς από το Σχέδιο. Αναρωτιέται λοιπόν για το ποια θα είναι η εργασία των παιδαγωγών μέσα σε αυτή την περίοδο. Το σχολείο, όμως αυτής της μεταβατικής περιόδου θα είναι καθαρά ταξικό, «*θα είναι το ιδεολογικό όπλο του νέου καθεστώτος*».⁴⁵³ Το μορφωτικό περιεχόμενο της αγωγής σε αυτή τη φάση θα είναι η δημιουργία της σοσιαλιστικής κοινωνίας, η οργάνωση της παραγωγής, ο ιδεολογικός αγώνας κατά του εχθρού. Το σχολείο σαν κομμάτι της ζωής θα κάνει το μαθητή μαχητή, θα τον κάνει να μάχεται με τα «σφυροδρέπανα» και τα όπλα του μαρξισμού. Από τις παραπάνω ανάγκες πηγάζει τόσο το αναλυτικό πρόγραμμα όσο και η μέθοδος εργασίας. Έτσι στη μεταβατική περίοδο σκοπός της αγωγής είναι να κάνει το παιδί «*μαχητή του ταξικού αγώνα*», «*να του δώσουμε τα όπλα για να χτυπήσει τον εχθρό*».⁴⁵⁴ Το αναλυτικό πρόγραμμα του αστικού σχολείου περιλαμβάνει ύλη άχρηστη για τους σκοπούς μας. Η κατανόησή του σήμερα περιλαμβάνει την ανοικοδόμηση της κοινωνίας και τον ταξικό αγώνα. Ο Ι. Ιορδανίδης αναφέρει ότι τις ειδικές επιστήμες θα τις μάθουμε όχι από γνώσεις, αλλά για να μπορεί το παιδί να προχωρά στην άμεση εφαρμογή της γνώσης αυτής. Η θέση αυτή αντανακλά την πρακτική του ρωσικού σχολείου τη δεκαετία του 1920, όπως είδαμε παραπάνω. Στη μεταβατική περίοδο τέλος, για τη μετεκπαίδευση των δασκάλων θα χρησιμεύσει μόνο η μαρξιστική θεωρία και σκέψη (μια θέση που προσεγγίζει τις σύγχρονες απόψεις του Δ. Γληνού για το χαρακτήρα του δασκάλου).⁴⁵⁵

Μετά από τη ρήξη αυτή ο Όμιλος αδρανεύει ουσιαστικά αν και το 1932 έγιναν κάποιες προσπάθειες για να επαναδραστηριοποιηθεί. Ο ίδιος ο Στρ. Σωμερίτης θα αναλάβει γενικός γραμματέας, αν και όπως ίδιος δηλώνει το σωματείο «*ήταν ήδη νεκρό*».⁴⁵⁶ Στις συναντήσεις του Ομίλου οι κομμουνιστές θα καταθέσουν τη δική τους προοπτική, δίπλα στην προοπτική της τάσης του Δ. Γληνού, που τελικά θα πλειοψηφήσει.

⁴⁵¹ Στο ίδιο.

⁴⁵² Στο ίδιο.

⁴⁵³ Στο ίδιο.

⁴⁵⁴ Στο ίδιο, 2.

⁴⁵⁵ Δημήτρης Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση*», τχ. 6 (Απρίλης 1928): 124-128 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου] και τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 172-173.

⁴⁵⁶ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1, 238.

Δίπλα στα παραπάνω, η διαδικασία μπολσεβικοποίησης του κόμματος και ο καταστατικός όρος της υπεράσπισης της Σοβιετικής Ένωσης, θα έχει ως συνέπεια από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* και τα «Επίσημα Κείμενα» του κόμματος να παρουσιάζονται συχνά άρθρα τα οποία αφορούν τη Σοβιετική Ένωση (τα οποία, όμως, δεν μας αποκαλύπτουν πολλά πράγματα για τις βαθμιαίες αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στην πολιτική και κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της χώρας αυτής, καθώς τείνουν να προβάλλουν μονάχα τις νίκες και τα επιτεύγματα του σοσιαλισμού). Τα άρθρα αυτά αφ' ενός αντικρούουν την αντισοβιετική προπαγάνδα του αστικού τύπου και αφ' ετέρου προβάλλουν τα κατορθώματα, τις νίκες και τη νέα οργάνωση της ζωής στην πρώτη σοσιαλιστική χώρα του κόσμου. Από τα πρώτα χρόνια της δημιουργίας του σοβιετικού κράτους θα παρουσιάζονται νέα τα οποία δείχνουν την πρόοδο, τους νέους θεσμούς και τα μέτρα της κοινωνικής πολιτικής, τα οποία το νεαρό καθεστώς εφαρμόζει. Οι αναφορές στα επιτεύγματα της σοβιετικής παραγωγής διαφοροποιούνται αισθητά μεταξύ της δεκαετίας του 1920 και της δεκαετίας του 1930. Έτσι σταδιακά τη δεκαετία του 1920 η προβολή των επιτευγμάτων του σοσιαλισμού στην ΕΣΣΔ αφορά την επούλωση των πληγών του Εμφυλίου πολέμου και των ξένων επεμβάσεων, τη στοιχειώδη αποκατάσταση του σιδηροδρομικού δικτύου, των τηλεγραφικών γραμμών και το ξεπέρασμα της παραγωγικότητας των διαφόρων κλάδων της οικονομίας σε σύγκριση με την τσαρική εποχή.⁴⁵⁷ Άλλωστε, η πραγματική ανάπτυξη των παραγωγικών δυνάμεων αρχίζει ουσιαστικά από το 1928, καθώς μόλις το 1927 η παραγωγή πλησιάζει το ύψος της παραγωγής του 1913.⁴⁵⁸

Τα εκπαιδευτικά αιτήματα τα οποία τίθενται στη διάρκεια των εκλογικών αναμετρήσεων και των κομματικών οργάνων αποκαλύπτουν τη λογική την οποία οικοδόμησε το κόμμα αναφορικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα στη χώρα μας και την κίνηση προς το σοσιαλισμό την οποία επαγγέλλεται. Τα αιτήματα για την παιδεία αποκτούν μια νέα ποιότητα σε σχέση με άλλες παιδαγωγικές προοπτικές, καθώς διαρθρώνονται σε αυτά που συνδέονται με τη στρατηγική του σταδιακού περάσματος στο σοσιαλισμό και τον κομμουνισμό και σε αυτά τα οποία μπαίνουν ως πρόγραμμα πάλης στην παρούσα καπιταλιστική κοινωνία. Στο 1^ο Σοσιαλιστικό Συνέδριο που συνήλθε στις 17-23 Νοέμβρη του 1918 στον Πειραιά, όσον αφορά την παιδεία ζητήθηκε «*εκλαϊκευσις της εκπαιδύσεως. Αυστηρά εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαιδύσεως. Παροχή τροφής και των μέσων της διδασκαλίας εις τα παιδιά υπό των δήμων και κοινοτήτων. Ανώτατος αριθμός δι' έκαστον διδάσκαλον 25 μαθητάς και τάξεων εις ας διδάσκει δύο. Εκδημοκράτησις της διοικήσεως της εκπαιδύσεως. Κατάργησις του άρθρου του συντάγματος περί γλώσσης και εισαγωγή της δημοτικής γλώσσης εις όλην την εκπαίδευσιν. Εισαγωγή εις τα σχολεία της γλώσσης των διαφόρων εθνικοτήτων δια τους εκ τούτων μαθητάς*».⁴⁵⁹ Το ίδιο ακριβώς πρόγραμμα θα δημοσιευτεί και στο *Ριζοσπάστη* στις 17/04/1919.⁴⁶⁰ Βλέπουμε ότι αν και κατά τη δημιουργία του ΣΕΚΕ, όπως σημειώνεται από το Χ. Νούτσο, επιλέχτηκε ως γλώσσα των κειμένων του κόμματος η καθαρεύουσα, ωστόσο το αίτημα για δημοτική γλώσσα στην εκπαίδευση κατατίθεται από το κόμμα.⁴⁶¹ Παράλληλα, θα

⁴⁵⁷ Τζοβάνι Τζεμανέττο, «Η σοσιαλιστική ανοικοδόμηση στη σοβιετική Ρωσία», *Ριζοσπάστης*, 3/08/1927, 1. Βλ. επίσης: «Μικρά σοβιετικά νέα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 17/02/1934, 3.

⁴⁵⁸ Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, 193-194.

⁴⁵⁹ «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 9.

⁴⁶⁰ «Αι αρχαί και το Πρόγραμμα του Εργατ. Σοσιαλιστικού Κόμματος», *Ριζοσπάστης*, 17/04/1919, 2.

⁴⁶¹ Για τη σχέση του ΣΕΚΕ και του κατοπινού ΚΚΕ με το δημοτικισμό και τους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου, βλ.: Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*.

τεθεί προγραμματικά το αίτημα της αύξησης των σχολικών κτιρίων και η δια νόμου καθιέρωση «*νομίμου συστήματος επαγγελματικής εκπαίδευσης τη συμπράξει και των οργανωμένων εργατών*».⁴⁶² Το αίτημα της καθιέρωσης της γλώσσας των διαφόρων εθνοτήτων στην εκπαίδευση, διαφοροποιείται από τον κοινό τόπο των δημοτικιστών της εποχής, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν ως επιχείρημα την αφομοιωτική δύναμη της ζωντανής δημοτικής γλώσσας.

Λίγο αργότερα και ενόψει των εκλογών του Νοεμβρίου του 1920, στο εκλογικό πρόγραμμα του ΣΕΚΕ διαβάζουμε: «*άμεσος και ριζικός διακανονισμός των ζητημάτων υγιεινής και εκπαίδευσης των δύο φύλων σύμφωνα με το πνεύμα των κομμουνιστικών αρχών και ριζική καταπολέμιση της αισχροκερδείας, άμεσα μέτρα εναντίον των αισχροκερδών και της επιβολής λαϊκού ελέγχου επί του επισιτισμού*».⁴⁶³ Συχνά βρίσκουμε στον κομματικό τύπο και τις αποφάσεις της εποχής του Μεσοπολέμου, την ομαδοποίηση των αιτημάτων της παιδείας, της υγείας και της παιδικής διατροφής στην ίδια κατηγορία. Το παραπάνω γεγονός πιστεύουμε ότι είναι ενδεικτικό των άσχημων συνθηκών διαβίωσης της εποχής. Ανάλογα ζητείται να συσταθεί σε κάθε χωριό και ένα συσσίτιο για να τρώνε τα παιδιά το μεσημέρι.⁴⁶⁴ Παράλληλα στο «*Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)*» ζητείται, τα πιο έξυπνα και πιο επιμελή παιδιά «*να μπορούν να μπαίνουν στα πολυτεχνεία και στα πανεπιστήμια, χωρίς καμιά προπληρωμή*»,⁴⁶⁵ καθώς έτσι η εκπαίδευση θα πάψει να είναι χτήμα των πλουσίων και θα γίνει χτήμα των εργατικών και ικανών. Το εκλογικό πρόγραμμα που δημοσιεύθηκε στο *Ριζοσπάστη* στις 17 Νοεμβρίου του 1923 το κόμμα βάζει ως αίτημα «*την δωρεάν εκπαίδευση των παιδιών του εργαζόμενου λαού ως και την δωρεάν παροχήν εις αυτά των μέσων της συντηρήσεως... και εκπαίδευσεως..., την ίδρυση υπό του κράτους τεχνικών σχολών δια την δωρεάν εκμάθηση των τεχνών υπό του λαού ως και την ίδρυση υγιεινών σχολείων εις τας πόλεις και εις τα χωριά*».⁴⁶⁶ Στο εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου το 1928 ζητείται για τους εργάτες «*δωρεάν εκπαίδευση των παιδιών των εργαζομένων (κατάργηση των εγγραφών, παροχή επιδομάτων και δωρεάν βιβλίων)*» και για τους αγρότες «*ανάπτυξη της εκπαίδευσης στα χωριά με δωρεάν παραχώρηση βιβλίων κλπ. κατάργηση εγγραφών, ίδρυση σε κάθε χωριό δημοτικού εξατάξιου σχολείου, ίδρυση πρακτικών γεωργικών σχολών*».⁴⁶⁷ Επίσης στο 4^ο συνέδριο του ΚΚΕ (10-15 Δεκέμβρη 1928) στα αιτήματα πάλης για τους αγρότες μπαίνει μεταξύ άλλων η ίδρυση σε κάθε χωριό εξατάξιου δημοτικού σχολείου, η κατάργηση των εγγραφών και η παροχή δωρεάν βιβλίων, όπως και η ίδρυση γεωργικών σχολών.⁴⁶⁸ Στο πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου στις γερουσιαστικές εκλογές μπαίνουν ως αιτήματα για τους εργάτες «*άσυλα βρεφών κοντά στα εργοστάσια και στις επιχειρήσεις. Κάθε τρεις ώρες μισή ώρα άδεια στην γυναίκα εργάτρια δια το θηλασμό του βρέφους της*»,⁴⁶⁹ καθώς και η δημιουργία

⁴⁶² «Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», 10.

⁴⁶³ «Το εκλογικόν πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 49/δ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 124.

⁴⁶⁴ «Το Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 139.

⁴⁶⁵ Στο ίδιο.

⁴⁶⁶ «Το εκλογικόν πρόγραμμα του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 143 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 357.

⁴⁶⁷ «Εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου εργατών, αγροτών και προσφύγων», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 383 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 543-545.

⁴⁶⁸ «Απόφαση επί του Αγροτικού», στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 396/θ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 605.

⁴⁶⁹ Ανάλογες διηγήσεις συναντάμε και στην αρθρογραφία του Κ. Βάρναλη για τη σοβιετική κοινωνία μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ. Κώστας Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ* (Αθήνα: Εκδόσεις Αρχείο, 2014), 94.

επαγγελματικών σχολών «με έξοδα του κράτους και των επιχειρήσεων και διευρυνόμενες από τις επαγγελματικές οργανώσεις. Δωρεάν φοίτηση των νέων σ' αυτές, εφοδιασμό τους με τα αναγκαία εφόδια. Η φοίτηση να λογαριάζεται μέρος της εργασίας και να πληρώνεται απ' την επιχείρηση. Συμμετοχή των νέων στη διοίκηση των σχολών αυτών».⁴⁷⁰ Αξίζει να αναφέρουμε ότι το αίτημα για την προστασία της μητέρας εργαζόμενης αντλεί άμεσα από το σοβιετικό παράδειγμα, καθώς με τον ίδιο τρόπο παρουσιάζονται τα ανάλογα μέτρα για την προστασία της μητέρας και του παιδιού, τα οποία ισχύουν στην ΕΣΣΔ.⁴⁷¹ Όσον αφορά τους αγρότες μπαίνει ως αίτημα «η ίδρυση σε κάθε χωριό εξατάξιου δημοτικού σχολείου. Κατάργηση εγγραφών και παροχή δωρεάν βιβλίων. Ίδρυση πρακτικών γεωργικών σχολών».⁴⁷² Στις δημοτικές εκλογές του 1929 διακηρύσσεται ότι οι δήμοι στα χέρια των κομμουνιστών «θα ενισχύσουν τους νέους στην οργάνωση λεσχών και κυρίως συλλόγων εργατικού σπορ..., θα παρέχουν δωρεάν βιβλία και ό,τι άλλη σχολική ύλη στα παιδιά των εργατών και θα οργανώσουν μαθητικά συσσίτια για τους φτωχούς μαθητές».⁴⁷³ Στην απόφαση της πανελλαδικής κομματικής αγροτικής σύσκεψης το 1932 μπαίνει ως αίτημα η δημιουργία μαθητικών συσσιτίων, η παροχή ρούχων, παπουτσιών και βιβλίων στα φτωχά παιδιά.⁴⁷⁴ Στο εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου για τις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές (Μάης του 1933) μπαίνει ως αίτημα να είναι δωρεάν τα δίδακτρα, τα βιβλία και η γραφική ύλη, η παροχή ρούχων, παπουτσιών και γάλακτος στα φτωχά παιδιά, καθώς και η προστασία της μητρότητας, που εμφανίζεται με εντονότερο τρόπο από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 στα «Επίσημα Κείμενα» του ΚΚΕ.⁴⁷⁵ Στο πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων το 1934 μπαίνει ως αίτημα η ίδρυση σχολείων σε όλη τη χώρα «με συμπληρωμένο διδακτικό προσωπικό. Δωρεάν βιβλία, τετράδια, διατροφή κτλ στους μαθητές-παιδιά των εργατών γης και φτωχών αγροτών με έξοδα του κράτους και της κοινότητας»,⁴⁷⁶ καθώς και η ίδρυση επαγγελματικών-γεωργικών σχολών και η δωρεάν εκπαίδευση σε αυτές. Στο μανιφέστο της ΚΕ προς τον εργαζόμενο λαό του 1935 διακηρύσσεται ότι μόνο η κυβέρνηση των εργατών και αγροτών είναι σε θέση να κάνει την εκπαίδευση «πραγματικά γενική και υποχρεωτική, με όργανο τη δημοτική, τη γλώσσα του λαού».⁴⁷⁷ Το αίτημα της δημοτικής γλώσσας όπως βλέπουμε από την παραπάνω σταχυολόγηση

⁴⁷⁰ «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 401 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 19-20.

⁴⁷¹ Βλ. ενδεικτικά: Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού». Βλ. επίσης: Ζ. Μπραντενμπούργσκυ, «Ο γάμος και η οικογένεια κατά τους σοβιετικούς νόμους», *Ριζοσπάστης*, 14/08/1927, 3 και 15/08/27, 3.

⁴⁷² «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές», 21.

⁴⁷³ «Το ΚΚΕ στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές. Το εκλογικό πρόγραμμα του ΚΚΕ», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 416 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 93. Βλ. επίσης: Γιώργος Γάσιος, «'...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ' αυτό το Φουντ-Μπωλ...'. Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 423-430.

⁴⁷⁴ «Απόφαση της πανελλαδικής κομματικής αγροτικής σύσκεψης. Το πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 489 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 452.

⁴⁷⁵ «Εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου Εργατών για τις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 503 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 534.

⁴⁷⁶ «Πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 533/δ' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 123.

⁴⁷⁷ «Μανιφέστο της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ. Προς τον εργαζόμενο λαό», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 544 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 183.

των εκπαιδευτικών αιτημάτων και του εκπαιδευτικού λόγου του ΚΚΕ είναι παρόν σε όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε. Όπως αναφέραμε συχνά συναντάμε το αίτημα για δωρεάν παροχή βιβλίων, τροφής και ένδυσης στους μαθητές. Παράλληλα, διαπιστώνουμε συχνά την παράθεση των εκπαιδευτικών αιτημάτων μέσα σε δύο διακριτές κατηγορίες: τα εκπαιδευτικά αιτήματα των εργατών και τα εκπαιδευτικά αιτήματα των αγροτών. Η τεχνική εκπαίδευση προβάλλεται με την ανάγκη ίδρυσης τεχνικών σχολών για τους εργάτες, οι οποίες θα ελέγχονται από τους εργαζόμενους και θα έχουν λόγο και οι μαθητές, όπως αναφέρει το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου. Παράλληλα, ζητείται να πληρώνεται η φοίτηση στις τεχνικές σχολές από την επιχείρηση και να λογαριάζεται ως μέρος της εργασίας.⁴⁷⁸ Κάτι ανάλογο ίσχυε και στη σοβιετική Ρωσία στο πλαίσιο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης και τα εργασιακά σχολεία, όπως αναφέραμε. Όσον αφορά τους αγρότες, η τεχνική εκπαίδευση συμπυκνώνεται στο αίτημα της ίδρυσης γεωργικών σχολών. Αν και η διάκριση αυτή προσιδιάζει με το παιδαγωγικό αίτημα της νέας αγωγής για την κατά τόπους διαφοροποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, αίτημα το οποίο γίνεται δεκτό και από τους αριστερούς παιδαγωγούς, ωστόσο οι πηγές του αιτήματος μπορούν να ανευρεθούν και στην προσπάθεια του κόμματος να ανταποκριθεί και να προσαρμοστεί στο ιδιαίτερο κάθε φορά ακροατήριό του, καθώς και στις πραγματικότητες που συναντάμε στα ελληνικά αστικά κέντρα και την ύπαιθρο. Άλλωστε, κατά το Μεσοπόλεμο η διείσδυση του κόμματος στον αγροτικό χώρο θα λάβει και τη μορφή της ίδρυσης Αγροτικού Κόμματος, με σκοπό την προσέλκυση των αγροτικών μαζών. Παράλληλα, η διαφοροποίηση της εκπαίδευσης σε αστικές και αγροτικές περιοχές είναι κάτι το οποίο προβάλλεται από τις στήλες του κομματικού τύπου και για την περίπτωση της ΕΣΣΔ.

Η αναφορά στην εκπαίδευση θα λάβει εκτενέστερη μορφή την περίοδο μετά το 1940, όταν ευρύτερες δυνάμεις θα συσπειρωθούν στο ΕΑΜ και θα βοηθήσουν στην οικοδόμηση των θεσμών της Ελεύθερης Ελλάδας. Η ποιοτική αλλαγή του λόγου που εκφέρει το κόμμα στο αναπτυξιακό και οικονομικό του πρόγραμμα, όσο και στο υπόβαθρο του εκπαιδευτικού του λόγου διαφαίνεται στους λόγους του 7^{ου} συνεδρίου του ΚΚΕ το 1945, του πρώτου δηλαδή μεταπολεμικού συνεδρίου, το οποίο λαμβάνει χώρα όταν οι ελπίδες της αριστεράς για την κυριαρχία στη μεταπολεμική κεντρική πολιτική σκηνή είναι ακόμα ζωντανές. Η επεξεργασία του σχεδίου για την εκβιομηχάνιση της χώρας από τις ΟΜΣΑ (Ομάδες Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης)⁴⁷⁹ της Κατοχής, θα επιτρέψουν την κατάθεση ενός πολύ πιο επεξεργασμένου και αναλυτικού αναπτυξιακού προγράμματος στο 7^ο συνέδριο του ΚΚΕ το 1945, από τα χείλη μάλιστα του ίδιου του Ν. Ζαχαριάδη. Ενός προγράμματος που τώρα διατρανώνει την επιδίωξη της αστικοδημοκρατικής επανάστασης στο πλαίσιο της «Λαϊκής Δημοκρατίας» με στοιχεία περάσματος στο σοσιαλισμό.⁴⁸⁰ Το πρόγραμμα αυτό θα τύχει περεταίρω επεξεργασίας από τον *Ανταίο*, στον οποίο θα

⁴⁷⁸ «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές», 18.

⁴⁷⁹ Οι ΟΜΣΑ συγκέντρωσαν την περίοδο της Κατοχής το επιστημονικό δυναμικό της αριστεράς και δημιουργήθηκαν με πρωτοβουλία του ΚΚΕ την άνοιξη του 1944. Τον Σεπτέμβριο του 1945 διανοούμενοι που συμμετείχαν στις ΟΜΣΑ, όπως ο Δ. Μπάτσος, ο Α. Αγγελόπουλος, ο Π. Κόκκαλης, ο Σ. Μάξιμος, ο Η. Ηλιού, ο Δ. Καββαδάς, ο Ν. Κιτσίκης ιδρύουν την επιστημονική εταιρία νεοελληνικών προβλημάτων «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», γνωστή ως ΕΠ-ΑΝ, από την οποία συγκροτήθηκε η ομάδα του *Ανταίου* που εξ αρχής στράφηκε στη μελέτη των προβλημάτων της Ανοικοδόμησης της οικονομίας και της χώρας.

⁴⁸⁰ «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρειάς βιομηχανίας. Το Β' μέρος από την εισήγηση του σ. Ζαχαριάδη», *Ριζοσπάσης*, 6/10/1945, 1.

συνεργαστεί και ο Κ. Σωτηρίου, διαμορφώνοντας τις παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού σε συνάρτηση με το πρόγραμμα της μεταπολεμικής ανάπτυξης.

Η στενή σχέση και η αναφορά κάθε τριτοδιεθνιστικού κομμουνιστικού κόμματος με τη Σοβιετική Ένωση (κατά τις επιταγές των 21 όρων),⁴⁸¹ μας επιτρέπει να παρακολουθήσουμε τον τρόπο και τη λογική με την οποία οι κομμουνιστές θα προβάλλουν την ΕΣΣΔ και τα κατορθώματά της στις διάφορες σφαίρες της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Άλλωστε κάθε σχεδόν πρόγραμμα και διακήρυξη του κόμματος, μετά την ένταξή του στην 3^η Διεθνή συμπεριλαμβάνει το αίτημα της υπεράσπισης της ΕΣΣΔ. Εδώ μας απασχολεί κυρίως η προβολή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας της ΕΣΣΔ. Συνακόλουθα μας ενδιαφέρουν όλα εκείνα τα στοιχεία τα οποία πλαισιώνουν τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος στην ΕΣΣΔ και την προσπάθεια για την περαιτέρω ανάπτυξή του. Οι ευρύτεροι κοινωνικοί σκοποί, οι αξίες και τα ιδανικά, το πρόταγμα της οικοδόμησης του σοσιαλισμού πλαισιώνουν και τροφοδοτούν τα επιμέρους στοιχεία της παιδείας. Η εδραίωση του πολυτεχνισμού, πάνω στην οπτική του Μαρξ και Ένγκελς, καθώς και του Λένιν και του Lunacharsky, γίνεται πάνω στην ανάπτυξη της βιομηχανίας και την εκμηχάνιση της γεωργικής παραγωγής. Η κολεκτιβοποίηση, μετά το 1930 θα επιτρέψει να συνδυαστούν, τουλάχιστον στον επίσημο λόγο, ακόμα στενότερα οι αγρότες με την υπόθεση του σοσιαλισμού και την πραγματοποίηση των στόχων του. Μπορούμε λοιπόν να μιλάμε για τη θεμελίωση μιας διαδικασίας εκπαιδευτικού δανεισμού, η οποία λειτουργεί πάνω στο ευρύτερο εξελικτικό σχήμα του μαρξισμού: οι καπιταλιστικές κοινωνίες θα δώσουν τη θέση τους στις ανώτερες κοινωνικές μορφές του σοσιαλισμού. Ο καταστροφισμός και οι αντιλήψεις για τη διαλεκτική, τις οποίες παγιώνει το καθεστώς της ΕΣΣΔ την εποχή που ερευνούμε και οι οποίες κανοναρχούν τη θεωρητική παραγωγή των υπόλοιπων κομμουνιστικών κομμάτων τρέφουν αυτήν την κατεύθυνση σκέψης. Η Σοβιετική Ένωση αποτελεί όχι μόνο την πρώτη σοσιαλιστική χώρα, την οποία οι εργάτες όλου του κόσμου πρέπει να υποστηρίζουν, αλλά παράλληλα αναδεικνύεται για τους κομμουνιστές σε πρότυπο και παράδειγμα θεωρητικής και πρακτικής ανάπτυξης του μαρξισμού. Ειδικά για την εκπαίδευση η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική της ΕΣΣΔ αποτελεί μια νέα ποιοτικά κατάκτηση της ανθρωπότητας, η οποία εδράζεται πάνω στην απελευθέρωση του εργαζόμενου. Η Ρωσία βρίσκεται με αυτό τον τρόπο *«οργανωτικά και μεθοδολογικά στην πρώτη γραμμή. Τα προβλήματα, που έβλεπαν μόνο θεωρητικά οι πιο προχωρημένοι παιδαγωγοί στις αστικές κοινωνίες, χωρίς να προχωρούνε ικανοποιητικά και στην πρακτική λύση τους, οι Ρούσοι ταδράζανε, ταντικρύσανε στην εφαρμογή τους και τους δώσανε τη μορφή της θετικής λύσης μέσα στους νέους όρους της ζωής, που δημιουργήσανε. Απόδειξη, πως οι νέοι όροι της ζωής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να λυθούνε αληθινά και τα προβλήματα της παιδείας, όπως και τόσα άλλα κοινωνικά προβλήματα»*.⁴⁸² Η θεωρητική και επιστημονική υπανάπτυξη της ΕΣΣΔ, κληρονομιά της τσαρικής εποχής, δεν ξεπερνιέται μόνο με την ανάδειξη νέων επιστημών, αλλά ξεπερνιέται κυρίως γιατί οι νέες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της χώρας των Σοβιέτ επιτρέπουν τη θεωρητική και πρακτική επίλυση των προβλημάτων, κάτι που ούτε στις ανεπτυγμένες χώρες της Δύσης δεν μπορεί να γίνει. Η θέση αυτή θα δούμε να επαναλαμβάνεται από τον παιδαγωγικό λόγο τον οποίο εξέφρασε η αριστερά την περίοδο που ερευνούμε.⁴⁸³

⁴⁸¹ «Οι 21 όροι της Τρίτης Διεθνούς. Ολόκληρον το ψήφισμα του Β' Συνεδρίου της Μόσχας», *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.

⁴⁸² Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκη», 4.

⁴⁸³ Βλ. ενδεικτικά: ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*.

Συνακόλουθα, όσο και αν αργότερα αμφισβητήθηκε η δημοκρατικότητα του καθεστώτος, την εποχή αυτή προβάλλεται από τις στήλες του κομματικού τύπου η Σοβιετική Ένωση ως παράδειγμα δημοκρατικής κοινωνίας.⁴⁸⁴ Ακόμα και την περίοδο κατά την οποία αρχίζουν οι σταλινικές εκκαθαρίσεις, ο *Ριζοσπάστης* θα προβάλλει τη δημοκρατικότητα του καθεστώτος και τη σημασία του. Το στοιχείο αυτό, μαζί με την ευρύτερη δομή της κρατικής εξουσίας και τη δομή την οποία τείνει να εδραιώσει το κόμμα των μπολσεβίκων, οδηγεί τους κομμουνιστές να θεωρήσουν το σύνολο της χώρας και τα επιμέρους στοιχεία του ως δημοκρατικά.⁴⁸⁵ Για την ουσία και το περιεχόμενο της δημοκρατικότητας του κόμματος όταν αυτό στην ελληνική περίπτωση παγώνει τα χαρακτηριστικά του από το 1931 και μετά, χαρακτηριστικά ο Α. Ελεφάντης γράφει: «το κόμμα... γίνεται ο υπερβατικός παράγοντας της ιστορίας: πάνω από τις μάζες, πάνω από την κίνηση των μαζών... οι μάζες από ενεργητικά στοιχεία του ταξικού αγώνα γίνονται παθητικά-‘πέιθονται’, υποστηρίζουν, ανυψώνονται, διευκολύνονται, προπαρασκευάζονται-και ανέλκονται στο επίπεδο της ‘συνειδητότητας’ του κόμματος και της ορθότητας της πολιτικής του γραμμής».⁴⁸⁶ Τελικά διασπάται η διαλεκτική σχέση μεταξύ ηγεσίας και μάζας και συνακόλουθα διαρρηγνύονται οι δημοκρατικοί δεσμοί μέσα στο κόμμα. Από την άλλη πλευρά, η αστική δημοκρατία αποτελεί κατ’ ουσία μια δικτατορία της μπουρζουαζίας, με αποτέλεσμα την αδιαφορία για τη λειτουργία της και τις λεπτομέρειες της μορφής της, όπως κάπως ωμά θα δηλώσει ήδη από το 1920 το ΣΕΚΕ. Η διακήρυξη για ελευθερία, ισότητα και αδελφότητα των αστικών καθεστώτων προσλαμβάνεται ως ψέμα και υποκρισία.⁴⁸⁷ Μόνο ο κομμουνισμός μπορεί να πραγματοποιήσει τις υψηλές αυτές έννοιες, όπως διακηρύσσει η ΚΕ εν όψη του πολιτειακού ζητήματος το 1924.⁴⁸⁸

Παράλληλα όμως η κομμουνιστική παράδοση θα βασιστεί πάνω στη λενινιστική θέση του δημοκρατικού συγκεντρωτισμού, μια έννοια η οποία κατ’ ουσία στηρίζει τον γραφειοκρατικό μηχανισμό του «πρωτοπόρου κόμματος» και τους επαγγελματίες επαναστάτες οι οποίοι το αποτελούν. Αν και στη λογική των κομμουνιστών οι αντινομίες της έννοιας δε φαίνεται να γίνονται κατανοητές, ωστόσο η λογική της λειτουργίας του δημοκρατικού συγκεντρωτισμού υπηρετεί το κόμμα έτσι ώστε σε περιόδους διωγμών η δημοκρατικότητα υποχωρεί για να διατηρηθεί στο

⁴⁸⁴ «Ο λόγος του σ. Καλίνιν στη σύνοδο της Κεντρικής Εκτελεστικής Επιτροπής της Σοβιετικής Ένωσης, *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/01/1934, 1.

⁴⁸⁵ Κώστας Καραγιώργης, «Το νέο Σύνταγμα της ΕΣΣΔ. Το δημοκρατικότερο Σύνταγμα του κόσμου», *Ριζοσπάστης*, 13/06/1936, 1, 5 [με το ψευδώνυμο Λιάσκοβας]. Βλ. επίσης: «Πώς γίνεται η εκκαθάριση του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/07/1933, 3. Στο άρθρο αυτό πληροφορούμαστε ότι κάθε κομματική οργάνωση σε ανοιχτές συνεδριάσεις τις οποίες παρακολούθησαν και εξωκομματικοί έκριναν όλα τους τα μέλη ανεξαρτήτως βαθμού. Αν και ο μεσοπολεμικός *Ριζοσπάστης* προβάλλει αυτή τη διαδικασία σαν απόδειξη της διαφάνειας και της δημοκρατικότητας των κομματικών διαδικασιών η μαρτυρία που έχουμε για την ανάλογη διαδικασία της ανακαταγραφής την αμέσως μετεμφυλιακή περίοδο μας δίνει μια διαφορετική εικόνα από την παραπάνω: ιεραρχικής και αυταρχικής επιβολής της ηγεσίας, ψυχικού τραυματισμού των μελών και ξεκαθαρίσματος προσωπικών λογαριασμών. Από την ελληνική περίπτωση, η ανακαταγραφή την οποία έκανε το ΚΚΕ υπό τον Ζαχαριάδη μετά το τέλος του Εμφυλίου (1951-1952) άφησε αλγεινή εντύπωση. Λευτέρης Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περσεστρόικα. Η προσωπική μου μαρτυρία από τον κόσμο του υπαρκτού σοσιαλισμού (1947-1987)* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1988), 186-187.

⁴⁸⁶ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 147.

⁴⁸⁷ «Οι κομμουνιστάι στρατιώται του Μετώπου. Πώς χαιρετίζουν το νέο χρόνο», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 63 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 178.

⁴⁸⁸ «Ανακοινωθέν της διευθυνούσης επιτροπής του Κομμουνιστικού Κόμματος. Διά το πολιτειακό ζήτημα», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 172 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 424-427.

κόμμα η «μπολσεβίκικη μονολιθική του ενότητα».⁴⁸⁹ Παράλληλα, οι δημοκρατικές διαδικασίες της αστικής κοινωνίας δεν είναι παρά ένα προκάλυμμα της δικτατορίας της αστικής τάξης, η οποία είτε με τους φιλελεύθερους είτε με τους βασιλόφρονες ή τους φασίστες δεν εξυπηρετούν παρά μόνο τα συμφέροντα των κυρίαρχων. «*Η μοναρχία και η αστική 'δημοκρατία' είνε τα πολιτεύματα με τα οποία οι κεφαλαιοκράτες εκμεταλλευτές εξάσκησαν τη δικτατορία τους πάνω στο λαό*»,⁴⁹⁰ διακηρύσσει το κόμμα και μετά την 6^η ολομέλεια του 1934, η οποία έπαψε να θεωρεί όλο το πολιτικό φάσμα εκτός του ΚΚΕ ως προδοτικό.

Με αυτό τον τρόπο η δημοκρατικότητα του σχολείου εργασίας, όπως αυτήν την στοχάστηκαν και την εφάρμοσαν οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί (όπως για παράδειγμα στο Βόλο, στο Μαράσλειο κτλ.) βρίσκει ειδικά για τους αριστερούς παιδαγωγούς την πλήρη πραγμάτωσή της στην ελεύθερη σοσιαλιστική κοινωνία. Τώρα επεκτείνεται μάλιστα για να βρει η στενά παιδαγωγική έννοια της σχολικής κοινότητας το ουσιαστικό της αντίκρισμα σε μια κοινωνία η οποία διατείνεται ότι έχει συντρίψει την ταξική εκμετάλλευση και πορεύεται προς το όραμα του σοσιαλισμού (θα μπορούσαμε να πούμε μέσα από το πρότυπο των σοβιέτ, το οποίο αποτελεί και αυτό μια κοινότητα η οποία μπορεί να βρει την εφαρμογή της στο σχολείο).⁴⁹¹ Η 6^η ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ το Γενάρη του 1934 θα καυτηριάσει και μια άλλη παλαιότερη θέση του κόμματος, αυτή για την υποστήριξη της γνήσιας ή αριστερής δημοκρατίας, η οποία γίνεται αντιληπτή σαν ταχτική υποστήριξη της πρωτοπόρας μπουρζουαζίας.⁴⁹² Οι αλλαγές αυτές δεν αναιρούν τη διακηρυγμένη πίστη στη δημοκρατία, την οποία τα κομμουνιστικά κόμματα επαγγέλλονται. Η δημοκρατία, όμως δεν μπορεί να θεμελιωθεί παρά μόνο με την ανατροπή του υπάρχοντος κοινωνικού καθεστώτος. Για τους κομμουνιστές η θέση αυτή, μαζί με όλες τις επεξεργασίες για την υφή του καπιταλιστικού καθεστώτος, τον απάνθρωπο ανταγωνισμό στην ελεύθερη αγορά οδηγούν στην αμφισβήτηση της διακηρυγμένης πίστης των φιλελεύθερων παιδαγωγών ότι είναι δυνατό να εφαρμοστεί μια αληθινή δημοκρατία στο πλαίσιο του σχολείου. Η κυριαρχία της αστικής τάξης και ο ατομικισμός της αστικής κοινωνίας είναι ανυπέρβλητα εμπόδια προς αυτό (με άλλα λόγια δεν μπορεί να εφαρμοστεί μια προοδευτική εκπαίδευση σε μια εκμεταλλευτική κοινωνία). Παράλληλα, η καταγγελία του ατομικισμού δεν σημαίνει, για τους κομμουνιστές την εξάλειψη της προσωπικότητας μέσα στο νέο σύστημα. Την παραπάνω θέση θα τη δούμε να διατυπώνεται ξεκάθαρα στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης με τίτλο «*Το παλιό και το καινούριο σχολείο*».⁴⁹³ Παράλληλα όμως, η εχθρική στάση του κόμματος έναντι των άλλων πολιτικών δυνάμεων, πριν την αλλαγή πολιτικής γραμμής προς όφελος των Λαϊκών Μετώπων, είχε ως συνέπεια και την επιφυλακτική στάση του κόμματος έναντι του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η λογική του για την αυτόνομη αριστερή παρέμβαση του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου αποτυπώνεται στο γεγονός ότι αποκαλεί «*μπουρμπουλήθρες*» την εκδήλωση της «*Φοιτητικής Συντροφιάς*» με θέμα την αγραμματοσύνη.⁴⁹⁴

⁴⁸⁹ «Οργανωτικά θέσεις. Γενικά γραμμαί της οργανώσεως», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 241 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974), 101.

⁴⁹⁰ «Μανιφέστο της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ. Προς τον εργαζόμενο λαό», 180.

⁴⁹¹ Fitzpatrick, *The Commissariat of Enlightenment*.

⁴⁹² «Απόφαση. Για την κατάσταση της Ελλάδας και τα καθήκοντα του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 516/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 18.

⁴⁹³ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*.

⁴⁹⁴ «Σχόλια. Η 'μπουρμπουλήθρα'», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 5 (1/01/1929): 3. Ανάλογη στάση θα έχουν και οι κομμουνιστές φοιτητές έναντι της «Φοιτητικής Συντροφιάς», την οποία θα προσπαθούν να τραβήξουν προς πλατιές πολιτικές εκδηλώσεις συμβάλλοντας τελικά στο μαρasmus της. Βλ.: Αντώνης Φλούντζης, *Το φοιτητικό κίνημα 1923-1928* (Αθήνα: Κέδρος, 1983), 78-82. Η συγκεκριμένη αναφορά

Μια διάσταση του κομματικού λόγου, η οποία μας αποκαλύπτει τον τρόπο με τον οποίο οι κομμουνιστές βλέπουν και αντιλαμβάνονται την ΕΣΣΔ, είναι ο θαυμασμός για τα επιτεύγματα τη νέας κοινωνίας. Η λατρεία προς το κάθε τι σοβιετικό αποκτά διαστάσεις οι οποίες ξεφεύγουν από την απλή αξιολόγηση των όποιων θετικών σημείων. Παράδειγμα αποτελεί το άρθρο του *Ριζοσπάστη* με τον τίτλο «Η τρομοκρατία και οι καταδιώξεις ανίκανες να κλονίσουν τη φτωχολογία του Βόλου». Ενόψει των δημοτικών εκλογών ένα ρώσικο εμπορικό καράβι εκφορτώνει στάρι στο Βόλο «μόλις το καράβι μας άραξε στο λιμάνι και στριμωχθήκαμε στην πρύμνη για να βγούμε έξω, βρεθήκαμε αντίκρυ σ' ένα μεγάλο καθαρό και ωραίο καράβι. Στην πρύμνη του κυμάτιζε μια κόκκινη σημαία σαν αίμα... Όλοι μας κυττάζαμε προς το καράβι. Αλήθεια, ήταν μπολσεβίκικο. Ήτανε το 'Ζαν Ζωρές'. Ξεφόρτωνε ήσυχα, αθόρυβα με τα ηλεκτρικά του βίντσια δέκα-δέκα τα σακκιά το στάρι... Όταν βγήκαμε έξω στο Βόλο, ομάδες ομάδες εργάτες και φτωχόκοσμος του Βόλου καμάρωνε το καράβι με τη κόκκινη σημαία...».⁴⁹⁵ Οι διηγήσεις αυτές ομοιάζουν τρομερά με τα όσα αναφέρει ο Α. Φλούντζης, όντας δεσμώτης της Ακροναυπλίας για ένα σοβιετικό καράβι το οποίο βρέθηκε στο λιμάνι του. «Χαρά και συγκίνηση νοιώσαμε όταν, μια μέρα, μπήκε στο λιμάνι τ' Αναπλιού ένα πελώριο μαύρο ρούσικο καράβι, με μια πελώρια κόκκινη σημαία. Έφερε στάρι και ξεφόρτωνε μια βδομάδα σακιά στην παραλία. Εμείς ανεβαίναμε στα παραθύρια και το καμαρώναμε. Βλέπαμε την κόκκινη σημαία του, με το χρυσό σφυροδρέπανο και γέμιζε η καρδιά μας περηφάνεια και χαρά μέσα σ' αυτή την κόλαση που τη λέγαν Ακροναυπλία».⁴⁹⁶ Τα παραπάνω αποσπάσματα κάνουν φανερό ότι δε βρισκόμαστε στο έδαφος της απλής αξιολόγησης των όποιων θετικών σημείων, αλλά της ιδεολογικής υπεράσπισης και του θαυμασμού της χώρας που όπως πιστεύεται κυβερνούν οι εργάτες. Οι όποιες σοβιετικές κατακτήσεις αποτελούν περίτρανη απόδειξη της ανωτερότητας του σοσιαλισμού και της χώρας των «σοβιέτ», που είναι στυλοβάτης των καταπιεσμένων όλης της γης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η αποδοχή ή η αμφισβήτηση των κατακτήσεων της σοβιετικής κοινωνίας γίνεται υπαρξιακό ζήτημα για τους κομμουνιστές θολώνοντας ενδεχομένως ή εκτρέποντας τη νηφάλια κρίση. Από την άποψη της παιδαγωγικής θεωρίας, αλλά και της πολιτικής προπαγάνδας και της αγωγής του πολίτη (φρονηματισμός είναι η λέξη που χρησιμοποιεί ο ίδιος ο Δ. Γληνός)⁴⁹⁷ γίνεται αναφορά στη χρήση μιας νέας μεθόδου. Έτσι ο Δ. Γληνός κατά τη συνομιλία του με τη διευθύντρια του μουσείου για την προστασία της μητέρας και του παιδιού στη Μόσχα γράφει: «Αληθινά, εδώ στη Σοβιετική Ένωση έχετε αναπτύξει σε εξαιρετική τελειότητα μια νέα τέχνη, την εποπτειακή αναπαράσταση και των πιο αφηρημένων ιδεών. Να! Εδώ βλέπω με μεγάλα γράμματα τα άρθρα από κάποιο νόμο» και η διευθύντρια του μουσείου αιτιολογεί την πρακτική αυτή: «τα γράφουμε με μεγάλα γράμματα για να τα 'χουμε ζωντανά στη συνείδησή μας και να εξελέγχουμε αδιάκοπα την πραγματικότητα απάνω σ' αυτά».⁴⁹⁸ Έτσι το σημείο το οποίο θα θεωρούνταν από άλλους παρατηρητές ως πολιτική προπαγάνδα ή συστατικό μιας κοινωνίας του θεάματος (Γκυ Ντεμπόρ), εδώ

αναφέρεται σε μαρτυρία του Λάμπη Χρονόπουλου, τότε αντιπρόεδρου της «Φοιτητικής Συντροφιάς», που παρατίθεται από το συγγραφέα.

⁴⁹⁵ «Η τρομοκρατία και οι καταδιώξεις ανίκανες να κλονίσουν τη φτωχολογία του Βόλου», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/01/1934, 3.

⁴⁹⁶ Η διήγηση αυτή υπάρχει στο βιβλίο του Γ. Αντωνάτου «Ακροναυπλία» και μεταφέρεται από τον Α. Φλούντζης. Βλ.: Αντώνης Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979), 275.

⁴⁹⁷ Δημήτρης Γληνός, «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση», *Νέος Κόσμος*, 14-16/12/1934, αριθμ. 10 [Αρχειό Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].

⁴⁹⁸ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

προβάλλεται σα συστατικό της δημοκρατικότητας και του ελέγχου του καθεστώτος από τους πολίτες.

Με την εφαρμογή του πρώτου πεντάχρονου πλάνου, η αναφορά στα κατορθώματα της Σοβιετικής Ένωσης θα πάρει μια συστηματικότερη και εκτενέστερη μορφή.⁴⁹⁹ Τα μεγάλα τεχνικά έργα, τα οποία αρχίζει να κατασκευάζει το νέο καθεστώς, όπως ο υδροηλεκτρικός σταθμός του Σβιρ για την κατασκευή του οποίου οι κομματικές και συνδικαλιστικές οργανώσεις κινητοποίησαν τους «καλύτερους συντάρνικους»,⁵⁰⁰ η παραγωγή μηχανών και εργαλειομηχανών, η κατασκευή νέων κτιρίων (όπως για παράδειγμα το μέγαρο του πολιτισμού),⁵⁰¹ νέων κατοικιών και η οργάνωση νέων κοινωνικών παροχών, τα οποία απελευθερώνουν τη γυναίκα από την οικιακή εργασία και της επιτρέπουν να εργαστεί, να συμμετέχει στα κοινά και να σπουδάσει,⁵⁰² τονίζονται με έμφαση από τον κομματικό τύπο.

Από την άλλη, προβάλλονται οι κατακτήσεις στη σφαίρα των επιστημών και της τεχνολογίας, όπως για παράδειγμα η εξερεύνηση θαλάσσιων οδών στο βόρειο πόλο⁵⁰³ και οι κατακτήσεις της σοβιετικής αεροπλοΐας. Η ανάπτυξη από τις θεωρητικές κουβέντες και μελέτες στις αρχές της δεκαετίας του 1920 στη μεγάλη και ποικίλη παραγωγή συνδυάζεται πάντα με τις ανάγκες της ζωής και της νέας κοινωνίας. Έτσι για παράδειγμα για το ινστιτούτο της αεροϋδροδυναμικής διαβάζουμε ότι «βάση της εργασίας του ινστιτούτου είναι ο στενός συνδυασμός της θεωρίας με την πραχτική. Το σχέδιο των επιστημονικο-εξερευνητικών εργασιών του ινστιτούτου δεν είναι αποσπασμένο απ' τη ζωή, μα υπαγορεύεται από τις ανάγκες της ζωής, τις συνδυασμένες με τα ζητήματα της κατασκευής και παραγωγής αεροπλάνων». ⁵⁰⁴ Το ANT-20 θα είναι ένα «πελώριο επιβατικό αεροπλάνο, αεροπλάνο αγκιτάτορας-προπαγανδιστής. Θα έχει μέσα τυπογραφείο, ράδιο, ηλεκτρικό σταθμό, κινηματογράφο, φωτογραφικό εργαστήριο, σαλόνι πλούσιο επιπλωμένο, μπουφέ, κουκέτες για ύπνο, τηλέφωνο κλπ». ⁵⁰⁵

Η προβολή των κατακτήσεων της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας στη σφαίρα της παραγωγής και την ανάπτυξη της τεχνολογίας θα αποτελέσει ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του σοβιετικού καθεστώτος. Η ανωτερότητα του σοσιαλιστικού συστήματος έναντι του καπιταλιστικού διατρανώνεται από τα μεγέθη της οικονομίας και τα τεχνολογικά επιτεύγματα της νέας κοινωνίας στην οποία ακόμα και ο στρατός της, ο Κόκκινος Στρατός «έγινε άλλος στρατός, στρατός τεχνικής, που την δέχτηκε με μεγάλο ζήλο και ενδιαφέρον». ⁵⁰⁶ Σπέρμα αυτής της λογικής θα βρούμε στην ελληνική φιλολογία του Εμφυλίου στην οποία βρίσκουμε αποσπάσματα τα οποία τονίζουν την

⁴⁹⁹ «Το 17^ο συνέδριο των μπολσεβίκων. Ο αρχηγός του παγκόσμιου προλεταριάτου σ. Στάλιν εκθέτει τις μεγάλες νίκες του μπολσεβίκικου κόμματος», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/02/1934, 4. Βλ. επίσης: «Ο απολογισμός του 1^{ου} χρόνου του 2^{ου} πεντάχρονου», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 9/01/1934, 1-2.

⁵⁰⁰ «Καινούργιες σοσιαλιστικές νίκες. Από το μονόπλανο ANT-1 στο αεροπλάνο-κολοσσό ANT-20», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/01/1934, 3.

⁵⁰¹ «Από τη μεγάλη χώρα των σοβιέτ που διοικούν οι εργάτες», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/01/1934, 3.

⁵⁰² «Απ' την καθημερινή ζωή στην Σοβιετική Ένωση. Μια πρωτότυπη οικογένεια», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 7/07/1932, 2. Και μέρος 2ο, 8/07/1932, 3.

⁵⁰³ «Μεγάλη νίκη της σοβιετικής ιατρικής», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/11/1934, 3. Βλ. επίσης: «Σοβιετικό αερόστατο στη στρατόσφαιρα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/01/1934, 4.

⁵⁰⁴ «Καινούργιες σοσιαλιστικές νίκες. Από το μονόπλανο ANT-1 στο αεροπλάνο-κολοσσό ANT-20».

⁵⁰⁵ Στο ίδιο. Ανάλογες διηγήσεις συναντάμε και στη σχετική αρθρογραφία του Κ. Βάρναλη μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ, βλ.: Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ*.

⁵⁰⁶ «Το πρώτο συνέδριο της μπολσεβίκικης ενότητας και των νικών του σοσιαλισμού. Ο λόγος του σ. Βοροσίλωφ στο συνέδριο», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/02/1934, 4.

ανάγκη της κατάκτησης της σύγχρονης τεχνικής από το Δημοκρατικό Στρατό,⁵⁰⁷ ενδεικτικό της προσήλωσης των κομμουνιστών στην αξία της τεχνικής μόρφωσης.

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

Στο θεσμικό τομέα θα προβληθούν οι νέες μορφές οργάνωσης της ζωής, από το μοίρασμα της γης στους αγρότες τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια, ως την κολεκτιβοποίηση της οικονομικής ζωής και τα κατορθώματα των πεντάχρονων πλάνων. Εδώ θα βρούμε και μια πρώτη αναφορά στη σοσιαλιστική άμιλλα και την εφαρμογή της στη σφαίρα της παραγωγής. Ας θυμίσουμε εδώ ότι την έννοια της άμιλλας και τις εφαρμογές της θα την ξανασυναντήσουμε την εποχή του ελληνικού Εμφυλίου στις εφημερίδες του ΔΣΕ, όπως αναφέραμε στο σχετικό κομμάτι της εργασίας μας. Ξεκάθαρη παιδαγωγική εφαρμογή στην έννοια της σοσιαλιστικής άμιλλας θα βρούμε για πρώτη φορά, όσο μπορέσαμε να εντοπίσουμε εμείς, στα άρθρα του Δ. Γληνού στο *Νέο Κόσμο*. Μιλώντας εδώ ο Δ. Γληνός για το φρονηματιστικό περιεχόμενο όπως λέει των αναγνωστικών βιβλίων των Ελλήνων της ΕΣΣΔ και αναφέροντας αποσπάσματα αυτών, σημειώνει χαρακτηριστικά: «*Το συμβόλαιο της σοσιαλιστικής άμιλλας με τον πατέρα μου. Υπόγραφα συμβόλαιο σοσιαλιστικής άμιλλας με τον πατέρα μου. Υποχρεώθηκα: 1. Να είμαι καθαρός. 2. Να μη απουσιάζω από τα μαθήματα. 3. Να εχτελώ τα καθήκοντα μου εγκαίρως. 4. Να βοηθώ τους συντρόφους μου. 5. Να μη παραμελώ τα χρέη του πιονιέρου. Ο πατέρας μου υποχρεώθηκε: 1. Να μην πίνει μεθυστικά ποτά. 2. Να πάει ταχτικά στη δουλειά. 3. Να δουλεύει μαχητικά. 4. Να παίρνει μέρος στις κοινωφέλιμες εργασίες. 5. Να μάθει καλύτερα την τέχνη του. Και μόνο αυτό το κομμάτι μας ξεσκεπάζει έναν κόσμο ολότελα νέο, πολύ διαφορετικό από το δικό μας*».⁵⁰⁸

Έτσι γίνεται λόγος για το νέο σοβιετικό άνθρωπο. Για τους κομμουνιστές, πάνω στη βάση της υλικής ευημερίας, οικοδομείται ο πολιτισμός. Οι υλικές και πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου ικανοποιούνται και ταυτόχρονα νέες προκύπτουν.⁵⁰⁹ Η εκπαίδευση αποτελεί μέσα σε αυτό το πλαίσιο τόσο παράγοντα ανάπτυξης, όσο και καρπό της οικονομικής προόδου. Οι πολλαπλές ρίζες της σοσιαλιστικής παιδείας συνδέονται κατά το Δ. Γληνό: 1. με την ανάγκη να διαπαιδαγωγηθεί πολιτικά το κάθε μέλος της κοινωνίας και να γίνει συνειδητός εργάτης και υπερασπιστής του κράτους του και του πολιτισμού του, 2. με την ανάγκη οι εργάτες «της πόλης κι του αγρού» να κυριαρχήσουν πάνω στα μέσα της τεχνικής

⁵⁰⁷ Βλ. ενδεικτικά: Αλέξης Πάρνης, *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού. Σελίδες από πολεμικό ημερολόγιο* (Ελεύθερη Ελλάδα: Βιβλιοπωλείο του Ελληνοαμερικάνικου Βήματος, 1949) [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Το 1949 ο Α. Πάρνης κάνει την πρώτη του εμφάνιση στη λογοτεχνία με την συλλογή διηγημάτων «Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού» που εκδόθηκε από στα τυπογραφία του Δημοκρατικού Στρατού στις Πρέσπες (εδάφη της Ελεύθερης Ελλάδας). Στα ΑΣΚΙ υπάρχει η ανατύπωση του βιβλίου.

⁵⁰⁸ Γληνός, «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση».

⁵⁰⁹ «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Στάλιν στο 17^ο συνέδριο των μπολσεβίκων», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 15/02/1934, 2. Όπως σημειώνει ο ίδιος ο J. Στάλιν στο 17^ο συνέδριο ο σοσιαλισμός σημαίνει όχι ελάττωση των ατομικών αναγκών αλλά μια ολόπλευρη επέκταση και ανάπτυξή τους.

και να δημιουργηθούν τα επιστημονικά στελέχη που θα οργανώσουν και θα κυβερνήσουν τους κλάδους της παραγωγής και της ανταλλαγής, 3. με την ανάγκη να διαπλασθεί η νέα συνείδηση των ανθρώπων και να ξεριζωθούν «τα απομεινάρια της αστικής και μικροαστικής νοοτροπίας», 4. με την ανάγκη υπέρβασης κάθε αντίθεσης μεταξύ πόλης-υπαίθρου, 5. με την ανάγκη να αναπτυχθούν οι εθνικοί πολιτισμοί «εθνικοί στη μορφή, σοσιαλιστικοί στο περιεχόμενο».⁵¹⁰ Οι διακηρύξεις αυτές συνδέονται με τις εξελίξεις της δεκαετίας του 1930 και την απομάκρυνση από τα πρώτα στάδια της εκπαιδευτικής ανάπτυξης της ΕΣΣΔ. Προς αυτή την κατεύθυνση θα υποστηριχτεί η ανάγκη της εξειδίκευσης και των ειδικών. Οι εργάτες του αγρού προσεγγίζουν τα πρότυπα των κολχόζνικων της δεκαετίας του 1930. Η παιδεία λοιπόν γίνεται παράγοντας ανάπτυξης και καρπός του σοσιαλιστικού πολιτισμού. Παράγοντας ανάπτυξης καθώς προσφέρει στην παραγωγή καταρτισμένους εργαζόμενους⁵¹¹ και καρπός του σοσιαλιστικού πολιτισμού, καθώς ο σοσιαλισμός επιφέρει την πολιτιστική άνθηση, τη ζήτηση για πολιτιστικά αγαθά, το αίτημα για πλατύτερη και βαθύτερη πολιτιστική ανάπτυξη του καθένα. Όλα τα παραπάνω μπορούν να λάβουν χώρα μόνο στη Σοβιετική Ένωση η οποία έχει ανατρέψει την κυριαρχία των αστών και μέσω της αμέριστης ικανοποίησης των λαϊκών αναγκών ακυρώνεται το ενδεχόμενο της οικονομικής κρίσης. «Μονάχα στην ΕΣΣΔ έχει η εσωτερική αγορά απεριόριστες προοπτικές, γιατί μεγαλώνει συνεχώς η ευημερία των μαζών, γιατί το ανερχόμενο τεχνικό και πολιτικό τους επίπεδο εγγυούνται μια σταθερή άνοδο των αναγκών. Οι μεγάλες δυνατότητες και η γενική τάση για την καλύτερη ικανοποίηση των υλικών αναγκών, για μια καλύτερη και εκπολιτιστικά νεότερη ζωή, αποτελούν την καλύτερη εγγύηση ενάντια στον κίνδυνο περιορισμού της 'εσωτερικής αγοράς' στην ΕΣΣΔ μα σύγχρονα επίσης και μια εγγύηση για την οριστική υπερνίκηση της ανεργίας... Μια τέτοια προοπτική δεν μπορεί να υπάρχει σε καμιά άλλη χώρα. Γιατί η βασική προϋπόθεση της επιτυχίας του σοσιαλιστικού σχεδίου στην ΕΣΣΔ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΓΚΡΕΜΙΣΜΑ ΤΗΣ ΕΞΟΥΣΙΑΣ ΤΗΣ ΚΕΦΑΛΑΙΟΚΡΑΤΙΑΣ, η απαλλοτρίωση των απαλλοτριωτών, η επέμβαση της προλεταριακής δικτατορίας στις σχέσεις ιδιοκτησίας, δηλαδή η ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΒΑΣΗΣ ΤΟΥ ΚΑΠΙΤΑΛΙΣΜΟΥ. Εδώ προστίθεται και κάτι δεύτερο-ο ανεξάντλητος επαναστατικός δημιουργικός ενθουσιασμός των μαζών. Στην ΕΣΣΔ-συνεχής άνοδος της πρωτοβουλίας και δράσης των πλατειών μαζών, απελευτέρωση της δημιουργικής τους δράσης και πρωτοβουλίας απ' όλα τα δεσμά, δημοκρατία για τα εκατομμύρια των εργαζόμενων».⁵¹²

Οι αλλαγές στο νομικό εποικοδόμημα που φέρνει η επανάσταση, στη σφαίρα του οικογενειακού δικαίου, η βελτίωση της θέσης της γυναίκας, η συμμετοχή των γυναικών στην παραγωγική διαδικασία, ισότιμα με τους άντρες, αποτελούν άλλες θεματικές οι οποίες προβάλλονται για να δείξουν την ανώτερη θέση της γυναίκας στο

⁵¹⁰ Γληνός, «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία», 65.

⁵¹¹ «Απ' όλες τις κατακτήσεις της βιομηχανίας στα 3 αυτά χρόνια, πρέπει να θεωρηθεί σαν πιο σπουδαία κατάκτηση το γεγονός, ότι κατά το διάστημα αυτό κατόρθωσε να μορφώσει και να διαπαιδαγωγήσει, χιλιάδες καινούργιους ανθρώπους και καινούργιους καθοδηγητές της βιομηχανίας, ολόκληρα στρώματα καινούργιων μηχανικών και τεχνικών, εκατοντάδες χιλιάδες ειδικευμένων νέων εργατών, που κατάκτησαν τη νέα τεχνική και προώθησαν τη σοσιαλιστική μας βιομηχανία. Δεν μπορεί να υπάρχει καμιά αμφιβολία ότι η βιομηχανία χωρίς αυτούς τους ανθρώπους, δεν θα μπορούσε να παρουσιάσει τις επιτυχίες αυτές... Οι αριθμοί λένουν ότι η βιομηχανία κατά το διάστημα αυτό έδωσε στην παραγωγή απ' τις σχολές μαθητευόμενων των εργοστασίων κάπου 800.000 εργάτες, απ' τα Πολυτεχνεία, τα Πανεπιστήμια και τις τεχνικές σχολές, πάνω από 580.000 μηχανικούς και τεχνικούς. Η βιομηχανία μας αρχίζει να λύνει στα σοβαρά το πρόβλημα των στελεχών». «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Στάλιν στο 17^ο συνέδριο των μπολσεβίκων», 2.

⁵¹² Σ. Γκόπνερ, «Αύριο τα 10χρονα από το θάνατο του Λένιν. Πιο ψηλά τη σημαία του Λένιν και του Στάλιν», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/01/1934, 3.

σοσιαλιστικό σύστημα, τον εξορθολογισμό του νομικού πλαισίου που διέπει τις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και την ουσιαστική βελτίωση των υλικών όρων της ζωής που έχει έρθει σε όλους τους λαούς της Ένωσης. Η γυναίκα στη Σοβιετική Ένωση, αντίθετα με τις γυναίκες των καπιταλιστικών χωρών, μπορούν να σπουδάζουν και να δουλεύουν απαλλαγμένες από τις ανάγκες και τις υποχρεώσεις της ζωής. Η μητρότητα προστατεύεται αποφασιστικά και τα παιδιά από τα πρώτα τους χρόνια ως την ενηλικίωση τους τυγχάνουν της δημόσιας φροντίδας.⁵¹³ Παρά τις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στη Σοβιετική Ένωση μεταξύ των ετών 1917 και 1950 και αφορούν την αλλαγή της στάσης του καθεστώτος έναντι του θεσμού του γάμου του δικαιώματος της έκτρωσης και της ευκολίας της έκδοσης διαζυγίων, σταθερά παραμένει η μέριμνα για το παιδί η οποία εν πολλοίς διατρέχει τη λογική της παραπάνω αρθρογραφίας. Παράλληλα, η πρόοδος της τεχνικής και της θεσμικής συγκρότησης της νέας κοινωνίας παρουσιάζεται ως βασικός παράγοντας της διαδικασίας απελευθέρωσης των γυναικών ανεξάρτητα από άλλες παραμέτρους.⁵¹⁴ Η προστασία του παιδιού διατρανώνεται ότι αποτελεί βασική επιδίωξη του καθεστώτος. Αν ο έρωτας είναι ιδιωτική υπόθεση του κάθε ανθρώπου, απαλλαγμένος όμως από τις καταπιέσεις και τους οικονομικούς υπολογισμούς και καταναγκασμούς της αστικής κοινωνίας, το παιδί εντός και εκτός γάμου, είναι αυστηρά προστατευμένο από το καθεστώς.⁵¹⁵

Η βελτίωση της ζωής της χώρας δεν αφορά μόνο τους υλικούς όρους της ζωής των ανθρώπων. Δίπλα σε αυτά προβάλλεται και η πολιτιστική άνθιση, η ανάπτυξη της τέχνης και του πολιτισμού για όλους τους λαούς. Οι λαοί που μέχρι την επανάσταση στερούνταν ακόμα και του αλφαβήτου, αποκτούν γραπτή γλώσσα και αρχίζουν να συμμετέχουν στην πολιτιστική δημιουργία. Εκτός από αυτό το γεγονός προβάλλεται η μέριμνα για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, ο οποίος ήταν σε φοβερά υψηλά ποσοστά την τσαρική εποχή. Η εξάλειψη του αναλφαβητισμού και τα νούμερα που παραθέτουν οι συγγραφείς και αρθρογράφοι, καταδεικνύει με εύγλωττο τρόπο τη μεγάλη αλλαγή που έχει συντελεστεί στη Σοβιετική Ένωση σε σύγκριση με το τσαρικό παρελθόν.

Η υπεράσπιση των μειονοτήτων αγγίζει και το ζήτημα των ποντιακών πληθυσμών της ΕΣΣΔ. Για τους πληθυσμούς αυτούς και για την πορεία τους αναφερθήκαμε και όταν θίξαμε το γλωσσικό ζήτημα. Αρκεί να αναφέρουμε εδώ ότι ο Δ. Γληνός μετά τη στροφή του προς τον κομμουνισμό θα μνημονεύει το παράδειγμα των Ελλήνων της ΕΣΣΔ όσον αφορά τη λύση την οποία έδωσαν στο γλωσσικό ζήτημα και την ιστορική ορθογραφία. Χαρακτηριστικά αναφέρει: «οι Έλληνες αυτοί είνε ριζωμένοι στον τόπο μας και είνε μια προεκβολή της εθνότητάς μας στο αύριο. Μελετώντας αυτονούς μελετούμε τον ίδιο τον αυριανό εαυτό μας τουλάχιστο σε μερικά

⁵¹³ Βλ. ενδεικτικά: «Η τύχη των εργατριών στο σημερινό κεφαλαιοκρατικό καθεστώς», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/02/1934, 5. Βλ. επίσης: «Η εργάτρια και η αγρότισσα ελεύθερη μόνο στο σοβιετικό καθεστώς», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/02/1934, 5.

⁵¹⁴ Claude Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας, εξουσία αστική και εξουσία αντρική*, μτφρ. Σοφία Μαρτίνου (Αθήνα: Ράππας, 1976), 21-29. Η «διπλή σκλαβιά» συνιστά έννοια-κλειδί για την κατανόηση του μεσοπολεμικού κομμουνιστικού λόγου για τις γυναίκες. Η «διπλή σκλαβιά», σύμφωνα με την οποία οι γυναίκες γίνονται στον καπιταλιστικό τρόπο παραγωγής αντικείμενο ταυτόχρονης εκμετάλλευσης του κεφαλαίου/εργοδότη όσο και του άντρα (συζύγου, πατέρα) και της οικιακής πραγματικότητας, συναντάται στην τεράστια πλειονότητα των κειμένων της μεσοπολεμικής περιόδου, είτε πρόκειται για κάποιο φιλόδοξο θεωρητικό άρθρο είτε για την πιο πρόχειρη αναφορά στη θέση των γυναικών. Αγγέλικα Ψαρρά, «Γυναίκες στο κунήγι της ηδονής και της νήφου. Οι φεμινίστριες στον κομμουνιστικό λόγο του Μεσοπολέμου», στο *Κι έγινα μπολσεβίκα. Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά (Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017), 57.

⁵¹⁵ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

σημεία».⁵¹⁶ Εδώ πρέπει να αναφέρουμε ότι η ζωή των Ελλήνων της ΕΣΣΔ προβάλλεται για να δείξει την ανωτερότητα της σοβιετικής κοινωνίας, τη δικαιοσύνη, την αφθονία αγαθών, την πολιτιστική άνθιση και την εργασιακή ασφάλεια που χαρακτηρίζουν την ΕΣΣΔ. Επίσης επιστολές που αποστέλλονται από τους Έλληνες της Σοβιετικής Ένωσης δημοσιεύονται στον κομματικό τύπο για να αποδείξουν την αναλήθεια των αντικομμουνιστικών και αντισοβιετικών άρθρων του αστικού τύπου.⁵¹⁷

Μια από τις πλευρές που καταδεικνύουν την ανωτερότητα της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας και την ασύγκριτη σε σχέση με τις καπιταλιστικές χώρες, μέριμνα του καθεστώτος για τους πολίτες του, είναι και η παιδεία. Ενδεικτικά και σε σύγκριση με την «αστική» Ελλάδα σημειώνεται ότι «το ένα πέμπτο του προϋπολογισμού διαθέτει για την παιδεία η σοβιετική Ένωση, το ένα εικοστό μονάχα η καπιταλιστική Ελλάδα», ενώ «μέσα σε διάστημα 17 ετών κατόρθωσε να εξαλείψει την αγραμματοσύνη και μόνο μέσα σ' ένα χρόνο (1934) θα διαθέσει για την εκπαίδευση του λαού και γενικά τη μόρφωση 50 φορές τον ελληνικό προϋπολογισμό ολόκληρο».⁵¹⁸ Η αγραμματοσύνη η οποία την εποχή που ερευνούμε μαστίζει ακόμα την Ελλάδα έχει καταπολεμηθεί αποτελεσματικά στην ΕΣΣΔ. Ενώ στην Ελλάδα οι αγράμματοι φτάνουν το 33,28% μόνο στις πόλεις και μαζί με τον αγροτικό πληθυσμό φτάνουν το 50%, η ΕΣΣΔ έχει εξαλείψει το φαινόμενο.

Η ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας, η θέση του δασκάλου, η κοινωνική κάλυψη του δικαιώματος όλων στη μόρφωση, η μέριμνα για τα προβληματικά παιδιά, η μέριμνα για το σχολικό κτίριο και τις συνθήκες διαβίωσης του παιδιού, η μέριμνα για την προσχολική αγωγή και το πλέγμα των ιδρυμάτων που βοηθούν τη μητέρα στην ανατροφή του παιδιού, είναι μερικές από τις θεματικές που θα συναντήσουμε στις στήλες του *Ριζοσπάστη*. Η προβολή της παιδείας γίνεται πάνω σε δύο βασικές γραμμές. Από τη μια πλευρά καταδεικνύεται η μέριμνα για το παιδί και για τις σπουδές του. Από την άλλη πλευρά καταμαρτυρείται ο ρόλος της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας και ο συγχρονισμός μεταξύ των οικονομικών αναγκών και του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Επιπλέον, η παιδεία είναι το προνομιακό πεδίο που τα επιτεύγματα και η θέσπισή της μετά το 1917 καταμαρτυρούν το σεβασμό όλων των λαών της Σοβιετικής Ένωσης, το σεβασμό των πολιτιστικών τους ιδιαιτεροτήτων και της γλώσσας τους.

Μέσα σε αυτό πλαίσιο έχουμε και τις πρώτες αναφορές στο περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης, τη θέση του δασκάλου, τη μέθοδο του ρώσικου σχολείου και το μαθητή στην ΕΣΣΔ. Η πρώτη πλευρά η οποία τονίζεται για το χαρακτήρα της εκπαίδευσης στη Σοβιετική Ένωση είναι η προσπάθεια για πλήρη κάλυψη των υλικών αναγκών των μαθητών κάθε βαθμίδας και ιδιαίτερα των απόρων. Ρούχα, συσσίτια, βιβλία, γραφική ύλη αποτελούν δημόσιες παροχές, εξασφαλίζοντας τα υλικά μέσα των σπουδών για όλα τα παιδιά. Μεγάλα προγράμματα κατασκευής σχολικών κτιρίων έρχονται να καλύψουν το συνεχώς διευρυνόμενο αριθμό μαθητών και μαθητριών (τα αιτήματα για ρούχα, συσσίτια και νέα κτίρια, όπως είδαμε παραπάνω, αποτελούν σταθερά στα αιτήματα τα οποία θέτει το κόμμα). Το γεγονός αυτό προβάλλεται σε αντίθεση με ότι συμβαίνει στις καπιταλιστικές χώρες και τη δική μας χώρα ειδικά. Η αντίθεση η οποία προβάλλεται μεταξύ της «αστικής»

⁵¹⁶ Γληνός, «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση».

⁵¹⁷ Ενδεικτικά, βλ.: Δ. Γαβριηλίδης, «Οι Έλληνες της Ρωσίας απαντούν στις ψευδολογίες του αστικού τύπου», *Ριζοσπάστης*, 10/03/1928, 1.

⁵¹⁸ «Σύγκριση δύο συστημάτων. Οι αγράμματοι στην ΕΣΣΔ και στην Ελλάδα. Το ένα πέμπτο του προϋπολογισμού διαθέτει για την παιδεία η Σοβιετική Ένωση, το ένα εικοστό μόνο η καπιταλιστική Ελλάδα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/01/1934, 3.

Ελλάδας και της Σοβιετικής Ένωσης αφορά και του όρους διαβίωσης των λαϊκών στρωμάτων και κατ' επέκταση των παιδιών. Χαρακτηριστικά προβλήθηκε η αντίθεση αυτή την περίοδο πριν τις δημοτικές εκλογές της 11 Φεβρουαρίου 1934. Η άθλια κατάσταση της υπαίθρου, των επαρχιακών πόλεων και των λαϊκών συνοικιών των ελληνικών μεγαλουπόλεων (Αθήνας και Θεσσαλονίκης), με τη συνακόλουθη αθλιότητα των παιδιών των εργατικών και λαϊκών στρωμάτων προβλήθηκε στο *Ριζοσπάστη* της εποχής. Η εικόνα αυτή και η εκλογική μάχη για τις δημοτικές εκλογές συμπληρώνεται με την προβολή των συνθηκών διαβίωσης των λαϊκών στρωμάτων στην ΕΣΣΔ, αλλά και τα κατορθώματα των δήμων σε καπιταλιστικές χώρες, στους οποίους επικεφαλής είναι κομμουνιστές δήμαρχοι.⁵¹⁹

Λίγες είναι μόνο αναφορές οι οποίες έχουν να κάνουν με τη μέθοδο του ρωσικού σχολείου στο *Ριζοσπάστη*.⁵²⁰ Σε όλες τις περιπτώσεις η αναφορά στον πολυτεχνισμό συνδυάζεται με άμεσες αναφορές στην παραγωγική δραστηριότητα και την ανάπτυξη της Σοβιετικής Ένωσης. Η σύνδεση της παιδείας με τις παραγωγικές ανάγκες, τα εργοστασιακά σχολεία, η θέση του δασκάλου και οι κοινωνικές παροχές προς τους μαθητές και την ανάπτυξη των επιμέρους κλάδων της παραγωγής, αποτελεί ουσιαστική πλευρά του πολυτεχνισμού, ο οποίος παρουσιάζεται στην πράξη. Ωστόσο είναι αλήθεια ότι απουσιάζει μια λεπτομερής ανάλυση των επιμέρους αλλαγών που λαμβάνουν χώρα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς της ΕΣΣΔ και τις παιδαγωγικές κατευθύνσεις. Τα κομματικά κείμενα και τα άρθρα μας παρουσιάζουν μάλλον μια εξιδανικευμένη εικόνα χωρίς να επεκτείνονται στην κριτική ανάλυση και τη βαθύτερη μελέτη των εκπαιδευτικών, οικονομικών και πολιτικών αποφάσεων.

Τα παραπάνω σημεία συνδέονται και με μία ακόμα πλευρά των εκπαιδευτικών αντιλήψεων, τις οποίες θα οικοδομήσουν οι κομμουνιστές. Μεταξύ των καπιταλιστικών εκπαιδευτικών θεσμών και της θέσης της νεολαίας στις καπιταλιστικές χώρες από τη μία πλευρά και από την άλλη πλευρά των σοσιαλιστικών εκπαιδευτικών θεσμών και την κατάσταση της νεολαίας στην ΕΣΣΔ υπάρχει ποιοτικό χάσμα.⁵²¹ Η Ν. Krupskaya χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η σοβιετική νεολαία δεν κατανοεί τη νεολαία της τσαρικής εποχής, καθώς ο σοσιαλισμός έχει επιφέρει ένα ποιοτικό άλμα. Μιλώντας για την ιστορία αναφέρει ότι είναι δύσκολο να κατανοήσουν τα παιδιά της Σοβιετικής Ένωσης, τα οποία δεν ξέρουν τι θα πει πολιτική καταπίεση, κατά τη σοβιετική παιδαγωγό, την κατάσταση την οποία βίωναν τα παιδιά επί τσαρικής εποχής. Το ίδιο συμβαίνει και μεταξύ των νεολαίων των καπιταλιστικών χωρών και της νέας σοβιετικής νεολαίας. Από τη μια πλευρά η νεολαία της ΕΣΣΔ γίνεται κομμάτι των ποιοτικά νέων τάσεων της σοσιαλιστικής κοινωνίας, η οποία ζει κάτι εντελώς διαφορετικό από τις υπόλοιπες νεολαίες. Από την άλλη πλευρά η νεολαία των καπιταλιστικών χωρών, αν και μπορεί και επιβάλλεται να συμμετέχει στον αγώνα για την πραγματοποίηση του σοσιαλισμού, ωστόσο αυτό στο οποίο στοχεύει άμεσα είναι τα μεταβατικά αιτήματα και οι επιμέρους νίκες εντός του υπάρχοντος πλαισίου. Τα άμεσα αιτήματα, τα αιτήματα τα οποία τίθενται στις επιμέρους εκλογικές και συνδικαλιστικές μάχες, μεταξύ των οποίων και το μαθητικό κίνημα, μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι πηγάζουν από την εγχώρια εμπειρία, το λόγο των συνδικαλιστικών δυνάμεων, την παράδοση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αυτή άρχισε να σχηματοποιείται από το τέλος της πρώτης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα στη χώρα μας.

⁵¹⁹ «Μια καινούργια επιτυχία της κομμουνιστικής κοινότητας Βιαζουΐφ της Γαλλίας. Το σχολείο «Καρλ Μαρξ» το καλύτερο σχολείο της Γαλλίας», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/07/1933, 2.

⁵²⁰ Βλ. ενδεικτικά: «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία», *Ριζοσπάστης*, 4/01/1925, 5.

⁵²¹ Στο ίδιο.

Παρά τα επιμέρους χάσματα μεταξύ των φιλελευθέρων μεταρρυθμιστών και των κομμουνιστών (πχ η αντίληψή τους για την εθνική ιστορία ή τη θρησκευτική αγωγή), το αίτημα για αλλαγή της μεθόδου, το αίτημα για δημοτική γλώσσα και η υπεράσπιση της λαϊκής εκπαίδευσης αποτελούν μια κοινή μήτρα, η οποία παραμένει επίκαιρο αίτημα και λόγω της συντηρητικότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Από την άλλη πλευρά, πρέπει να σημειώσουμε ότι οι αντιθέσεις της σοβιετικής κοινωνίας, τα περιστατικά βίας του καθεστώτος, η περίοδος των ακροτήτων των μεγάλων εκκαθαρίσεων της δεκαετίας του '30, οι όψεις αυταρχισμού και καταπίεσης δεν γίνονται αντιληπτές ούτε από τον επίσημο πολιτικό λόγο του ΚΚΕ (κυρίως από την εποχή της παρέμβασης της Γ' Διεθνούς και μετά την αναδρομική θεώρηση όλης της προηγούμενης περιόδου ως περιόδου κρίσης),⁵²² ούτε από τους πρωτεργάτες της θεμελίωσης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης της χώρας μας. Ο Δ. Γληνός για παράδειγμα δε φαίνεται να συνειδητοποιεί τους κινδύνους και τα όρια του νέου σοβιετικού καθεστώτος όσον αφορά τις αντιδημοκρατικές του όψεις.⁵²³ Αντίθετα, μάλιστα η αυστηρή τιμωρία «ανέντιμων» στοιχείων του κόμματος και του κράτους προβάλλεται σαν χαρακτηριστικό υγιούς λειτουργίας των πολιτικών μηχανισμών της νέας κοινωνίας. Ο πολιτικός βολонταρισμός,⁵²⁴ η υπογράμμιση της κεντρικής θέσης της πολιτικής παρέμβασης και των ταξικών αγώνων από τους κομμουνιστές θα έχει την αντανάκλασή της στα αναγνωστικά βιβλία, όπως αναφέραμε και στο σχετικό κομμάτι της εργασίας μας μιλώντας για τα αναγνωστικά του Βουνού. Έτσι μέσα στις σελίδες των αναγνωστικών του Βουνού το παιδί πολεμάει τους Γερμανούς. Στη μεσοπολεμική ΕΣΣΔ το παιδί μέσα στα αναγνωστικά καταδίδει και ανακαλύπτει τους κουλάκους, τους σαμποταριστές, τους πράκτορες. Ανάλογες διηγήσεις θα βρούμε και στα μεταπολεμικά αναγνωστικά της ελληνικής μειονότητας της Λαϊκής Δημοκρατίας της Αλβανίας. Η υπόθεση του Σάχτυ, την οποία μνημονεύει η Ν. Krupskaya για να επαινέσει την πολιτική συνείδηση των νέων, υπόθεση η οποία ξέρουμε σήμερα ότι αποτελεί τον προπομπό των μεγάλων εκκαθαρίσεων της δεκαετίας του 1930 είναι ενδεικτική.⁵²⁵ Οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί του Μεσοπολέμου και της εποχής της αντίστασης δεν φαίνεται να συνειδητοποιούν τα όρια ενός λόγου ο οποίος έχοντας διακηρύξει το τέλος της ταξικής πάλης και άρα των ταξικών αντιθέσεων στη νέα σοβιετική κοινωνία, προσπαθεί να ερμηνεύσει τις όποιες αντιστάσεις προς το καθεστώς μέσα από το σχήμα της υπεράσπισης των λαϊκών κατακτήσεων. Την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι η αριστερά θα αρθρώσει ένα παρόμοιο λόγο όσον αφορά τη σύνδεση της εκπαίδευσης με την οικονομική ανάπτυξη της χώρας, τη σύνδεση της οικονομικής αυτής ανάπτυξης με την εκβιομηχάνιση και τελικά την εκβιομηχάνιση με τη συνολική πολιτιστική και εκπαιδευτική ανάπτυξη. Μπορούμε να υποστηρίξουμε καθώς μάλιστα ο *Ανταίος* μνημονεύει αρκετά συχνά το σοβιετικό παράδειγμα ότι η Σοβιετική Ένωση αποτελεί σε σημαντικό βαθμό το πρότυπο για το πέρασμα προς τον επαγγελματίες σοσιαλισμό και τον τρόπο οικοδόμησής του.⁵²⁶

⁵²² Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 70 και εξής.

⁵²³ Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 429-430.

⁵²⁴ Mario Alighiero Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, μτφρ. Μυρσίνη Ζορμπά (Αθήνα: Οδυσσέας, 1983), 120-123.

⁵²⁵ Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, 99.

⁵²⁶ Παρά τις ασάφειες που συνοδεύουν τους στόχους του ΕΑΜ και του ΚΚΕ την εποχή της Αντίστασης και του Εμφυλίου, την εποχή αυτή η Κομινφόρμ θα κατακεραυνώνει ακόμα κάθε διαφορετική άποψη για τις δυνατότητες πέρασματος στο σοσιαλισμό εκτός από το ρωσικό παράδειγμα. Elleinstein, *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, 230.

Β' Μέρος Αριστερά και εκπαιδευτική πράξη στην Ελλάδα

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

3.1. Η πραγματικότητα της Κατοχής

Η γερμανική εισβολή και η κατάρρευση της άμυνας της χώρας θα οδηγήσουν στην τριπλή κατοχή από ιταλικά, βουλγαρικά και γερμανικά στρατεύματα.⁵²⁷ Δίπλα σε αυτούς και περίξ της κυβέρνησης των δοσίλογων θα συσταθούν και ένοπλα σώματα, που θα υπηρετήσουν τις δυνάμεις κατοχής. Πολύ σύντομα τα επισιτιστικά και κοινωνικά προβλήματα στην κατεχόμενη Ελλάδα οδηγούν τον πληθυσμό στην αυτοοργάνωση, ώστε να αντιμετωπίσει τα επείγοντα προβλήματα της ζωής του.⁵²⁸ Παράλληλα, εμφανίζεται και το αντιστασιακό κίνημα, που μεγαλύτερη και σημαντικότερη έκφρασή του, θα είναι το ΕΑΜ και το στρατιωτικό του σκέλος, ο ΕΛΑΣ.⁵²⁹

Στο ΕΑΜ θα φτάσει να οργανωθεί η συντριπτική πλειοψηφία των αντιστασιακών.⁵³⁰ Το ΚΚΕ θα καταφέρει με αυτό τον τρόπο να υπερβεί την περιθωριοποίηση της περιόδου του Μεσοπολέμου και τη διάλυση που επέφερε η περίοδος της δικτατορίας του Μεταξά. Παράλληλα καταφέρνει να στρατεύσει ένα πλήθος διανοούμενων, που τα προηγούμενα χρόνια δεν εντάσσονταν στις γραμμές του. Μέσα στο πλαίσιο της δράσης του, το ΕΑΜ θα προσπαθήσει να οργανώσει τη ζωή των περιοχών που ήλεγχε, να αντιμετωπίσει τα κατοχικά στρατεύματα και τους συνεργάτες τους και να οργανώσει την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική έκφρασή τους.⁵³¹ Σημαντική υπήρξε η δράση της ΕΠΟΝ, η οποία έφτασε να αριθμεί περί τα 600.000 μέλη και έλαβε μέρος στην αντίσταση, τόσο βοηθητικά, όσο και στην πρώτη γραμμή του μετώπου. Οι εκδόσεις που πραγματοποίησε η ΕΠΟΝ την εποχή αυτή είναι γεμάτες με παροτρύνσεις για τη συμμετοχή των νέων στον αγώνα του ΕΑΜ και του ΕΛΑΣ, αλλά και για τη συμμετοχή των νέων στον αγώνα με σκοπό την επίλυση των στεγαστικών και επισιτιστικών προβλημάτων των σχολείων τους.⁵³² Ειδικά στο

⁵²⁷ Πολυμέρης Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010), 38-42.

⁵²⁸ Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 31-35.

⁵²⁹ Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*, 71.

⁵³⁰ Μέσα στην Κατοχή θα εμφανιστούν και άλλες αντιστασιακές οργανώσεις διάφορων πολιτικών αποχρώσεων, που αν και στερούνται τη δυναμική του εαμικού κινήματος, έπαιξαν σημαντικό ρόλο στις εξελίξεις της εποχής. Αξίζει να αναφέρουμε τον ΕΔΕΣ του Ν. Ζέρβα και την ΕΚΚΑ του Δ. Ψαρρού. Μιχάλης Λυμπεράτος, «Οι οργανώσεις της Αντίστασης», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ και Προκόπης Παπαστράτης, τ. 3, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007), 35-46. Βλ. επίσης: Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, επιμ. Μαίρη Κοτσανάρου, μτφρ. Κώστας Ιορδανίδης (Αθήνα: Νέα Σύνορα, 1981), 49.

⁵³¹ Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*, 75-78.

⁵³² Ενδεικτικά για το θέμα αυτό, βλ.: Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Θεσσαλία (23/02/1943-23/02/1944), 1η Επέτειος/Εκθεση [ΕΠΟΝ/Συμβούλιο περιοχής Θεσσαλίας], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00159, 1944. Βλ. επίσης: Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Συμβούλιο περιοχής Ηπείρου προς το ΚΣ της ΕΠΟΝ [ΕΠΟΝ], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 05: Ήπειρος, εγγρ. αριθμ. Α.00116, 23/04/1944, 5. Ακόμα: Αρχεία Σύγχρονης

χώρο του πολιτισμού, η δράση της ΕΠΟΝ εκφράστηκε με την ίδρυση πολλών λεισχών, ενώ εξέφρασε και τη γενική πνευματική και καλλιτεχνική άνθιση τα χρόνια της Κατοχής στην Ελλάδα.⁵³³ Χαρακτηριστικά διακηρύσσεται ότι «η ΕΠΟΝ συγκροτήθηκε για να μπορέσουν όλοι οι νέοι της Ελλάδας, φτωχοί και πλούσιοι ανεξάρτητα από πολιτικές πεποιθήσεις, να αγωνιστούν για την επιβίωση του λαού μας, τη λευτεριά της πατρίδας μας και για τη λαϊκή δημοκρατία που με τη σειρά της θα τους δώσει τη θέση που τους πρέπει στη ζωή, στη μόρφωση, στον πολιτισμό».⁵³⁴ Από την άλλη δηλώνεται από την ΕΠΟΝ ότι πρέπει να είναι μαζί οι νέοι και οι νέες, γιατί ο διαχωρισμός των φύλων είναι αντιπαιδαγωγικός.⁵³⁵ Γενικότερα σαν σκοποί της ΕΠΟΝ αναφέρονται: Α) Η εθνική απελευθέρωση με πλήρη ακεραιότητα και ανεξαρτησία της προπολεμικής Ελλάδας. Β) Η υπεράσπιση των συμφερόντων και δικαιωμάτων της νέας γενιάς στη ζωή, τον πολιτισμό, τη μόρφωση. Γ) Η εξόντωση του φασισμού τώρα και στο μέλλον και με οποιαδήποτε μορφή και αν παρουσιαστεί που αυτό σημαίνει αγώνας για τη λαοκρατία. Δ) Η καταπολέμηση των καταχτητικών πολέμων για την κατοχύρωση της μεταπολεμικής ειρήνης, με βάση την αυτοδιάθεση των λαών και των νεολαίων και την αδελφική συνεργασία τους. Ε) Η ανοικοδόμηση της χώρας από τα ερείπια του πολέμου και προπαντός της αξονικής Κατοχής προς το συμφέρον και την ευημερία ολόκληρου του πληθυσμού.⁵³⁶

Η πολιτικοποίηση της νεολαίας και η συμμετοχή της σε μαζικές πολιτικές οργανώσεις είχε οργανωθεί από τα χρόνια του Μεταξά, καθώς η ΕΟΝ εθίζει αγόρια και κορίτσια στην οργανωμένη πολιτική παρουσία. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Α. Δελμούζος στο «Κόμμα και παιδεία» θα θεωρήσει ότι τόσο η μεταξική ΕΟΝ όσο και η δράση των νέων και των παιδιών ενός του ΕΑΜ, αποτελεί τις δύο ελληνικές περιπτώσεις στις οποίες τα πολιτικά κόμματα εμπλέκονται με άμεσο τρόπο στην παιδεία.⁵³⁷ Αυτό που μας ενδιαφέρει εδώ είναι φυσικά η δράση του ΕΑΜ στο χώρο της εκπαίδευσης και η οργάνωση σχολείων, διδασκαλείων κτλ.

Όσο κοντεύει η απελευθέρωση και διαγράφεται η νίκη των συμμαχικών δυνάμεων, τόσο οξύνονται και οι αντιθέσεις μεταξύ των δύο πολιτικών στρατοπέδων της κατεχόμενης Ελλάδας. Από τη μια το ΕΑΜ και από την άλλη η εξόριστη βασιλική κυβέρνηση στο Κάιρο⁵³⁸ και οι δεξιές αντάρτικες οργανώσεις. Έπειτα από την απελευθέρωση και με τις μεθοδεύσεις των Άγγλων θα ακολουθήσουν στη χώρα τα Δεκεμβριανά και ο Εμφύλιος πόλεμος. Η συμφωνία της Βάρκιζας δεν κατορθώνει να οδηγήσει τη χώρα σε ομαλότητα, καθώς αυτό που επικρατεί είναι η λεγόμενη «λευκή» τρομοκρατία, οι σκληρές διώξεις, οι δολοφονίες και οι εκτελέσεις σε βάρος της αριστεράς και του κόσμου της.⁵³⁹ Μετά τις εκλογές του 1946, στις οποίες το ΚΚΕ

Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Έκθεση/Δελτίο Δράσης, μήνας Μάης [ΕΠΟΝ/Επαρχιακό Συμβούλιο Ελασσώνας (Ορέστης)], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00160, 7/06/1944.

⁵³³ Οντέτ Βαρών-Βασάρ, *Η ενηλικίωση μιας γενιάς: νέοι και νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση* (Αθήνα: Εστία, 2009), 451-477.

⁵³⁴ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 1.

⁵³⁵ Γιώργος Γιάνναρης, *Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία*, τ. 2 (Αθήνα: Το ποντίκι, 1993), 46.

⁵³⁶ «Η ΕΠΟΝ-Η ίδρυση και οι σκοποί της», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 11/06/1943 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁵³⁷ Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 10.

⁵³⁸ Κώστας Φραδέλλος, «Κατοχικές κυβερνήσεις και έθνος», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ και Προκόπης Παπασπράτης, τ. 3, μέρος 2^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007), 162-163.

⁵³⁹ Σε έκθεση της ΚΕ του ΕΑΜ, που παρουσίασε ο Μ. Κίρκος σε μια από τις συνεδριάσεις της επιτροπής των παρατηρητών του ΟΗΕ, από το Φεβρουάριο του 1945 ως τις παραμονές των εκλογών στις 31/03/1946 είχαν συμβεί τα εξής γεγονότα σε βάρος της αριστεράς: φόντοι 1.289, τραυματισμοί 6.671, συλλήψεις 34.931, βασανισμοί 31.632, λεηλασίες 18.767, καταστροφές γραφείων 677,

απέχει, καταγγέλλοντας τη βία και την τρομοκρατία, τα πράγματα στη χώρα οδεύουν προς τον ένοπλο ξεσηκωμό, αφετηρία του οποίου θεωρείται η επίθεση ανταρτών στο σταθμό χωροφυλακής του Λιτόχωρου στις 30/3/1946.⁵⁴⁰ Από την άλλη, ένα πλήθος αγωνιστών θα διωχθεί ή θα φυλακιστεί με τον αναγκαστικό νόμο 509 27.12.1947 και το ΚΚΕ που ως τότε ήταν νόμιμο τώρα θα τεθεί εκτός νόμου. Ο Κ. Τσουκαλάς αποκαλεί «θεσμική πρωτοτυπία» και «πρωτότυπο φαινόμενο» το βαθύτατα αυταρχικό μεταπολεμικό καθεστώς που οικοδομήθηκε υπό την αιγίδα ενός κράτους που τουλάχιστον επίσημα θεωρούνταν δημοκρατικό.⁵⁴¹ Πολλοί οπαδοί της αριστεράς θα περάσουν στις όμορες λαϊκές δημοκρατίες. 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,⁵⁴² καθώς από τα τυπογραφεία που βρίσκονται εκεί θα έχουμε ένα μεγάλο αριθμό εκδόσεων σχολικών βιβλίων.⁵⁴³

Πολύ σύντομα, οι στρατιωτικές επιχειρήσεις γενικεύονται. Μεγάλος αριθμός ανθρώπων, που συμμετείχαν στο ΕΑΜ, στον ΕΛΑΣ και στο ΚΚΕ (που το 1944 έφτασε να έχει πάνω από 400.000 μέλη), βρίσκεται φυλακισμένος ή εξόριστος ή οδηγείται στο εκτελεστικό απόσπασμα. Στις 21 Οκτωβρίου του 1946, ορίζεται σε σύσκεψη στην Ανθρακιά Γρεβενών ηγετική ομάδα, που θα αναλάμβανε τον ένοπλο αγώνα, με επικεφαλής το Μάρκο Βαφειάδη. Ο σχηματισμός του αρχηγείου έδωσε την εικόνα ότι η ένοπλη σύγκρουση είχε γίνει αποδεκτή ως λύση οριστικά και από την αριστερά. Είναι η εποχή που, όπως είχε γράψει ο Γιάννης Ιωαννίδης στο Μάρκο Βαφειάδη, είχαν γίνει «μερικές μεταβολές στην κατάσταση που έβαλαν πραχτικά σαν άμεσο πολιτικό καθήκον τη δημιουργία της προσωρινής Κυβέρνησης στο βουνό» και, «σε συνδυασμό» μ' αυτό, το καθήκον για τη «δημιουργία ελεύθερης περιοχής εξασφαλισμένης από άμεσο κίνδυνο, για να αποτελέσει την έδρα της Κυβέρνησης».⁵⁴⁴ Επίσης την ίδια εποχή, αρχίζει να φουντώνει το αντάρτικο σε όλη την Ελλάδα. Από την κυβερνητική πλευρά, πολιτικά και νομικά αρχίζει να συγκροτείται ένα σκληρό θεσμικό και νομικό οπλοστάσιο, το οποίο θα χρησιμοποιηθεί εναντίον της αριστεράς.⁵⁴⁵ Τελικός στόχος τόσο τα χρόνια του Εμφυλίου, όσο για το μετεμφυλιοπολεμικό κράτος, γίνεται η αποεαμοποίηση, η εκρίζωση δηλαδή της εαμικής απελευθερωτικής εμπειρίας από τη μεγάλη μάζα του πληθυσμού.⁵⁴⁶

Την ίδια εποχή οι μαζικές διώξεις κατά της αριστεράς θα έχουν σαν αποτέλεσμα να ξαναγεμίσουν οι φυλακές και οι διάφοροι τόποι εξορίας με πλήθος αριστερών. Χαρακτηριστικά αναφέρει η Κ. Καμαρινού ότι ακόμα το 1947 οι

απόπειρες φόνου 509, βιασμοί γυναικών 165. Τάσος Βουρνάς, *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Ο Εμφύλιος*, τ. 4 (Αθήνα: Πατάκης, 2004), 47.

⁵⁴⁰ Νίκος Μαραντζίδης, *Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας (1946-1949)* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010), 191.

⁵⁴¹ Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου», στο *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Κωνσταντίνος Τσουκαλάς (Αθήνα: Θεμέλιο, 1987), 17.

⁵⁴² Βλ.: Αλέκος Κουτσοκάλης, *Το χρονικό μιας τραγωδίας 1945-1949* (Αθήνα: Ιωλκός, 1998). Βλ. επίσης: Χρήστος Δ. Καινούργιος, *Στα άδυτα του Εμφυλίου. Στρατόπεδα Ρουμπίκ και Μπούλκες* (Αθήνα: Ιωλκός, 2003).

⁵⁴³ 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).

⁵⁴⁴ Φίλιππος Ηλιού, *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Η εμπλοκή του ΚΚΕ*, εκδοτική φροντίδα Άννα Ματθαίου, Στρατής Μπουρνάζος και Πόπη Πολέμη (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2004), 183.

⁵⁴⁵ Γιώργος Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1 (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2000), 154 – 166.

⁵⁴⁶ Τσουκαλάς, «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου», 30.

φυλακισμένοι δεν είχαν ακόμα γνωρίσει το αίσθημα της ήττας.⁵⁴⁷ Για αυτούς οι φυλακίσεις και οι εκτοπίσεις δεν ήταν παρά μια ακόμη δυνατότητα και ευκαιρία αναμέτρησης με τον πολιτικό αντίπαλο, με τα μόνα όπλα που διέθεταν εκείνη τη στιγμή, τον πολιτισμό και τη μόρφωση. Από αυτή την άποψη χαρακτηριστικό είναι το δημοσίευμα του *Ριζοσπάστη* στις 17/01/1947: «Εκδηλώσεις πολιτισμού των εξόριστων φαντάρων-Άγιος Νικόλαος Κρήτης»: «*Την Πρωτοχρονιά, οι εξόριστοι στην πόλη μας, 1.500 δημοκρατικοί φαντάροι του 1^{ου} Τάγματος Σκαπανέων, έκαναν την πρώτη τους καλλιτεχνική εκδήλωση, παρά τις τεχνικές δυσκολίες και ένα σωρό άλλα εμπόδια και παρά την αντίδραση της διοίκησης του τάγματος. Η πρώτη καλλιτεχνική παράσταση σημείωσε μεγάλη επιτυχία. Το πρόγραμμα της πρώτης παράστασης απέσπασε ενθουσιώδη σχόλια του Λαού*».⁵⁴⁸

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

Η γερμανική εισβολή και Κατοχή έριξε κατακόρυφα το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων και δημιούργησε τεράστιες ελλείψεις σε τρόφιμα και αγαθά.⁵⁴⁹ Η εκπαίδευση επηρεάστηκε καταλυτικά. Το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα σε αυτές τις συνθήκες υπολειπόμενος. Πολλά διδακτήρια καταστρέφονται ή επιτάσσονται από το στρατό κατοχής. Το σχολικό έτος 1940-1941, κράτησε μόνο 3 μήνες, ενώ το σχολικό έτος 1941-1942 μόνο 20 μέρες. Μεταξύ του 1940 και του 1945 υπολογίζεται ότι περίπου 600.000 παιδιά δεν είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο.⁵⁵⁰ Ο Κ. Σωτηρίου στον *Ανταίο* περιγράφει έτσι την κατάσταση που άφησε ο πόλεμος: «*στα 1940 με τον μετριότερο υπολογισμό, το ποσοστό του αναλφαβητισμού στη χώρα μας δεν μπορεί να ήταν μικρότερο από 33%. Και ήρθαν τα χρόνια της μαύρης σκλαβιάς. Αν θυμηθούμε πως τα περισσότερα σχολεία έμειναν κλειστά-σε ορισμένες περιφέρειες ιδιαίτερα στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη δεν άνοιξαν διόλου-και εξακολουθούν να μένουν κλειστά χιλιάδες σχολεία και έπειτα από το διώξιμο του βάρβαρου κατακτητή και αν θυμηθούμε ακόμη, πως και όσα σχολεία άνοιξαν λειτουργούσαν μέσα στις χειρότερες συνθήκες- ούτε τα μισά παιδιά δε φοιτούσαν- θα ιδούμε μπροστά μας το νέο κύμα του αναλφαβητισμού, που πάει να πνίξει στην αμορφωσιά τη χώρα μας*».⁵⁵¹

Μέσα στις συνθήκες της Κατοχής, το ΚΚΕ μαζί με άλλες προοδευτικές δυνάμεις συγκροτούν το ΕΑΜ και τον ΕΛΑΣ με στόχο την απελευθέρωση της χώρας και την εγκαθίδρυση ενός νέου δημοκρατικού καθεστώτος. Εντός των περιοχών που ελέγχει το ΕΑΜ το Μάρτιο του 1944 στο χωριό Βίνιανη της Ευρυτανίας, συγκροτείται η ΠΕΕΑ (Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης), ως κεντρικό πολιτικό όργανο που θα αναλάμβανε τη διοίκηση των ελευθερωμένων περιοχών. Έτσι στις 12 του Μάρτη του 1944 στη Βίνιανη της Ευρυτανίας ορκίζονταν η ΠΕΕΑ στην πρώτη σύνθεσή της (Μπακιρτζής, Σιάντος, Μάντακας, Τσιμιμώκος,

⁵⁴⁷ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 147.

⁵⁴⁸ «Εκδηλώσεις πολιτισμού των εξόριστων φαντάρων», *Ριζοσπάστης*, 17/1/1947, 2.

⁵⁴⁹ Μαρία Καβάλα, «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διαγωγός Εβραίων» (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009), 178-203.

⁵⁵⁰ Eleftheria Papastefanaki, «‘The Mountain Education’ -A Special Page in the Educational History of Greece», *Review of History and Political Science* 4, τχ. 2 (12/2016): 35-42. Βλ. επίσης: Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 27. Ακόμα: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 90.

⁵⁵¹ Κώστας Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», *Ανταίος* 1, τχ. 13-24 (1946): 301.

Γαβριηλίδης) για να ανασυγκροτηθεί πολύ σύντομα (19 Απρίλη) σε ευρύτατη βάση (συμμετοχή Σβώλου, Αγγελοπούλου, Ασκούτση, Χατζήμπεη, Κόκκαλη).⁵⁵²

Πρόεδρος τοποθετείται ο καθηγητής του Πανεπιστήμιου Αθηνών, Αλέξανδρος Σβώλος (1892 - 1956). Σύμφωνα με τη διήγηση του Κ. Σωτηρίου: «ο Σβώλος εξήτησε την προεδρία και ισάριθμα υπουργεία για τους φίλους του, όσα θα έπαιρνε η Π.Ε.Ε.Α. Εξήτησε το υπουργείο της Υγιεινής να το πάρει ο Πέτρος ο Κόκκαλης και προσωρινά να πάρη και τη 'γραμματεία' της Παιδείας. Εγώ ήμουν βέβαιος πως με στείλαν βιαστικά στα βουνά, γιατί, μια και δε ζούσε ο Γληνός είχαν πιστέψει πως ο μόνος που μπορούσε να τον αναπληρώσει ήμουν 'γω. Αλλά βλέπεις ο Σβώλος ήθελε να έχει πέντε να πούμε γραμματείες αυτός και πέντε γραμματείες οι άλλοι... ωραία. Κατέβηκε μετά από το υπουργικό συμβούλιο ο Πέτρος ο Κόκκαλης και μου λέει: 'Κωστάκη, τυπικά, θα είμαι ο γραμματέας της Παιδείας, ουσιαστικά θα είσαι εσύ... '».⁵⁵³

Στις 14 Μαΐου του 1944, θα συνέλθει στις Κορυσκάδες, το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ, με συμμετοχή αντιπροσώπων, που είχαν εκλεγεί στις 23 Απριλίου του ίδιου έτους.⁵⁵⁴ Ο Κ. Σωτηρίου σημειώνει για τη σύνοδο αυτή: «ανέβηκαν οι διάφοροι γραμματείς, μίλησαν, μίλησε κι ο Ηλίας Τσιριμώκος για τα μέτρα της Δικαιοσύνης, για τα Λαϊκά Δικαστήρια, κ.λπ., κ.λπ., μίλησε και ο Πέτρος ο Κόκκαλης για την υγιεινή και τους είπε: 'Το πρόγραμμα της Παιδείας θα σας το αναλύσει αυτός που το σύνταξε, ο συναγωνιστής Κώστας Σωτηρίου'. Ανέβηκα κι εγώ στο βήμα και άρχισα να αναλύω το πρόγραμμα αυτό. Να δώσω δηλαδή, τα κύρια σημεία μιας σοσιαλιστικής μιας προοδευτικής, σοσιαλιστικής παιδείας».⁵⁵⁵

Όπως περιγράφει ο παιδαγωγός στο Συμβούλιο αυτό «με τον ίδιο ενθουσιασμό γκρεμίστηκε η αντιλαϊκή, αντιδημοκρατική, ατομικιστική και σκοταδιστική Παιδεία, που η κυρίαρχη τάξη, η πλουτοκρατική ολιγαρχία, είχε εγκαθιδρύσει στη λαμπερή πατρίδα μας, και θεμελιώθηκε η γνήσια λαϊκή και βαθιά ανθρωπιστική παιδεία... Η Κυβέρνηση της Ελεύθερης Ελλάδας η ιστορική ΠΕΕΑ έπειτα από εξονυχιστική συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς συμβούλους της, είχε υιοθετήσει τις βασικές θέσεις για την οργάνωση, για το πρόγραμμα και τη διοίκηση της λαϊκής παιδείας, που είχανε με βαθεία επιστημονικότητα προετοιμάσει διαλεχτοί πρωτοπόροι εκπαιδευτικοί στη σκλαβωμένη Αθήνα, με δύο συνεργεία: με το εκπαιδευτικό συνεργείο της ηρωικής ΕΠΟΝ και παράλληλα με το αντίστοιχο συνεργείο του ΕΑΜ».⁵⁵⁶ Ο Κ. Σωτηρίου περιγράφοντας τις βασικές θέσεις για την παιδεία, όπως συζητήθηκαν στο Συμβούλιο αυτό αναφέρει: «Ο Γραμματέας (υπουργός) της Παιδείας ο καθηγητής Κόκκαλης στην προγραμματική του εισήγηση στο Εθνικό Συμβούλιο στους Κορυσκάδες της Ευρυτανίας, διακήρυξε τα νέα ζωντανά ιδανικά της παιδείας: το ιδανικό της εθνικής λευτεριάς και ανεξαρτησίας, το ιδανικό της Λαϊκής Δημοκρατίας για το ξεσκάβωμα του λαού από την πολύπλευρη σκλαβιά του, το ιδανικό της ειρήνης με την άδολη συνεργασία με όλους τους λαούς και το ιδανικό της ευτυχίας του συνόλου. Μόνον άμα γαλουχηθεί η νεολαία μας με τα ζωντανά προοδευτικά αυτά ιδανικά, τόνισε θα μπει στο δρόμο της προόδου και θα βοηθήσει μ' όλη τη νεανική της φλόγα στο χτίσιμο του νεοελληνικού πολιτισμού. Καθόρισε επίσης τις γενικές θέσεις όπου πρέπει να θεμελιωθεί το μεγάλοπρεπο οικοδόμημα της λαϊκής παιδείας. Οι σπουδαιότερες είναι οι ακόλουθες:

⁵⁵² «Το ευρύτατο αναδημιουργικό λαοκρατικό έργο της ΠΕΕΑ», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 16/09/1944 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁵⁵³ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 56.

⁵⁵⁴ Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 92.

⁵⁵⁵ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 57.

⁵⁵⁶ Κώστας Σωτηρίου, «Το Εθνικό Συμβούλιο και η Παιδεία», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 87-88 (1962): 300.

Η σημερινή παιδεία είναι αντιλαϊκή και αντιοικονομική. Εξυπηρετεί τα συμφέροντα της πλουτοκρατικής ολιγαρχίας, που κυβερνάει τον τόπο μας. Για να γίνει η παιδεία πραγματικά λαϊκή, όργανο για την πνευματική ανύψωση και την υλική ευημερία του δουλευτή λαού, πρέπει να διαποτιστεί με το γνήσιο δημοκρατικό πνεύμα και να προσαρμοσθεί ολοκληρωτικά στις πνευματικές και υλικές ανάγκες του ελληνικού λαού. Το δημοτικό σχολείο πρέπει να γίνει οχτάχρονο υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά. Να ιδρυθούν επιμορφωτικές τάξεις για όσα παιδιά δεν θα προχωρήσουν παραπάνω. Η μέση παιδεία τετράχρονη, πλούσια διακλαδισμένη ανάλογα με τις ανάγκες της χώρας και προσαρμοσμένη στις τοπικές συνθήκες. Η ανώτερη παιδεία, η επιστήμη να ερευνάει και να δίνει προοδευτική λύση στα ζωτικά προβλήματα που προβάλλει η ζωή. Η επιστήμη για τη ζωή. Και η θεωρία για την πράξη. Έτσι η παιδεία μας θα μορφώνει τους ειδικευμένους εργάτες της ζωής και της επιστήμης στο χτίσιμο μιάς Ελλάδας ελεύθερης, ανεξάρτητης, ευτυχισμένης και πρωτοπόρας στον πολιτισμό.

Η μόρφωση είναι βιολογική ανάγκη και γι' αυτό δικαίωμα του κάθε παιδιού. Οι πόρτες της μέσης και ανώτερης παιδείας ορθάνοιχτες για όλους τους ικανούς. Το Κράτος, η κοινωνία, έχουν την υποχρέωση και το συμφέρο να δώσουν όλα τα μέσα σ' όλα τα παιδιά, για να αναπτυχθούν σωματικά και να μορφωθούν, ανάλογα το καθένα με τις ατομικές του ικανότητες, με μοναδικό σκοπό να θέσουν τον εαυτό τους στην εξυπηρέτηση της ευτυχίας ολόκληρης της κοινωνίας. Καμιά τότε ιδιοφυία δε θα πάει χαμένη κανένα ταλέντο δε θα μείνει αχρησιμοποίητο.

Η παιδεία πρέπει να είναι καθολική, ν' αγαλιάσει ολόκληρη τη παιδική ηλικία, σ' όλα τα στάδιά της. Να φροντίσει ιδιαίτερα για την τόσο παραμελημένη βρεφική και νηπιακή ηλικία, και να μεριμνήσει για την εξωσχολική και μετασχολική διαπαιδαγώγηση της νεολαίας.

Η παιδεία να μορφώνει τα παιδιά μέσα στη ζωή και για τη ζωή, μέσα στην παραγωγή και με την παραγωγική εργασία. Η παραγωγική εργασία είναι το ύψιστο, το μόνο ευγενικό κοινωνικό λειτούργημα, είναι υποχρέωση και τιμή για κάθε άτομο. Έτσι διαπαιδαγωγημένη η νεολαία μας θα ριχτεί μ' όλο τον ενθουσιασμό της στην ανοικοδόμηση της ερειπωμένης πατρίδας μας.

Τα παιδιά μας πρέπει να διαπαιδαγωγηθούν και στο σπίτι και στο σχολείο με την ελεύθερη εσωτερική πειθαρχία για να γίνουν δραστήριοι, χαρούμενοι δημιουργικοί πολίτες με πλούσια αναπτυγμένο το συναίσθημα της ευθύνης για την προκοπή ολόκληρης της κοινωνίας. Μοναδική γλώσσα σ' όλες τις βαθμίδες της παιδείας, η δημοτική, η γλώσσα του ηρωικού ελληνικού λαού».⁵⁵⁷

Οι θέσεις αυτές του Κ. Σωτηρίου αντανακλούν τις παιδαγωγικές καταβολές του παιδαγωγού μαζί με τη σύνδεση του αιτήματος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με το πολιτικό πρόγραμμα του ΕΑΜ, όπως αυτό διαμορφώνεται πάνω στον άξονα της μετωπικής πολιτικής του ΚΚΕ και των διακηρύξεων της λαϊκής δημοκρατίας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά ειδικά τις εκπαιδευτικές προτάσεις της εποχής, μπορούμε να πούμε ότι εδράζονται πάνω σε δύο πυλώνες: α. την παιδαγωγική πρόταση της αριστεράς, όπως αυτή άρχισε να διαμορφώνεται από την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου (στην οποία και ο Κ. Σωτηρίου είχε συμμετάσχει) με τη διακήρυξη της σύνδεσης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ταξική πολιτική και πολιτική κυριαρχία της εργατικής τάξης και β. τη θεώρηση της παιδείας για την οποία προβλέπονται ριζικές μεταρρυθμίσεις για όλες τις βαθμίδες σαν κεντρικός μοχλός στη διαδικασία ανασυγκρότησης και

⁵⁵⁷ Κώστας Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 27/09/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]. Η *Ελεύθερη Ελλάδα* ήταν απογευματινή εφημερίδα, όργανο της Κεντρικής Επιτροπής του Εθνικού Απελευθερωτικού Μετώπου (ΕΑΜ). Η κυκλοφορία της ξεκίνησε το 1942 και συνεχίστηκε σίγουρα ως το 1947.

εκβιομηχάνισης της χώρας.⁵⁵⁸ Ο σχετικά στενός πυρήνας των αιτημάτων του Ομίλου και οι πρωτοπόρες και «μοναχικές» επεξεργασίες του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, επεκτείνονται τώρα με την επίδραση σημαντικών παραγόντων της πανεπιστημιακής ζωής, όπως για παράδειγμα του Ν. Κιτσίκη, του Χ. Θεοδωρίδη, του Ι. Δεσποτόπουλου, οι οποίοι έρχονται να καταθέσουν εντός του ΕΑΜ τη δική τους πρόταση, που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι παραπάνω μοχλοί κίνησης συνδέονται μέσω του μίαντα της νέας πολιτικής πρότασης με την ευρύτερη ανοικοδομητική πρόταση του ΕΑΜ και των πρώτων μεταπολεμικών σχεδιασμών του ΚΚΕ, όπως αυτοί διατυπώνονται από την εταιρία Επιστήμη Ανοικοδόμηση (ΕΠΑΝ).

Μέσα στην Κατοχή, στον τομέα της εκπαίδευσης διαμορφώνεται το «Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία» από το Εθνικό Συμβούλιο της ΠΕΕΑ.⁵⁵⁹ Εμπνευστές του σχεδίου είναι οι διανοούμενοι εκπαιδευτικοί του ΕΑΜ και της οργάνωσης της νεολαίας ΕΠΟΝ. Στο σχέδιο πρωτοστατούν ο Κ. Σωτηρίου, ο Μ. Παπαμαύρος και η Ρ. Ιμβριώτη.⁵⁶⁰ Σύμφωνα με το «Σχέδιο για μια Λαϊκή Παιδεία», το εκπαιδευτικό σύστημα διαμορφώνεται σε 4 περιόδους αντίστοιχες με την ηλικία του παιδιού. Περιλαμβάνει: α) τους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία για τα παιδιά 0-6 ετών, β) το δημοτικό σχολείο και τα περισχολικά ιδρύματα για τα παιδιά 7-14 ετών, γ) το γυμνάσιο, τις τεχνικές και καλλιτεχνικές σχολές για τα παιδιά 15-18 ετών, δ) τα πανεπιστήμια, τα πολυτεχνεία, τις ανώτατες σχολές για τα παιδιά 19-22 ετών. Παράλληλα, σε όλες τις βαθμίδες υπάρχει πρόβλεψη για την εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, προβλεπόταν η διδασκαλία της κοινής δημοτικής γλώσσας ως μόνης γλώσσας του ελληνικού λαού, το μονοτονικό σύστημα και η κατάργηση της ιστορικής ορθογραφίας. Στις δύο ανώτερες τάξεις του γυμνασίου προβλέπεται η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων, με δείγματα από όλες τις εποχές της ελληνικής γλώσσας, καθώς και λογοτεχνικά κείμενα της καθαρεύουσας.⁵⁶¹ Από την άλλη πλευρά, ο Γραμματέας της Παιδείας ανακοινώνει ότι έχει γίνει αντικατάσταση των φασιστικών σχολικών βιβλίων της μεταξικής δικτατορίας με τα παλαιότερα βιβλία και ότι οι υπηρεσίες της Γραμματείας θα

⁵⁵⁸ Βέβαια πρέπει να τονίσουμε ότι η σχέση παιδείας και οικονομικής ανάπτυξης γίνεται αντιληπτή σαν αμφίδρομη σχέση και όχι ξεκάθαρα σαν σχέση αιτίας-αιτιατού. Με άλλα λόγια και η καθυστέρηση της παιδείας οφείλεται στην οικονομική καθυστέρηση. Η εκβιομηχάνιση της χώρας και η οικονομική ανάπτυξη της επαγγελλόμενης Λαϊκής Δημοκρατίας διακηρύσσεται ότι θα αναζωογονήσει τόσο τους πόρους όσο και το περιεχόμενο της παρεχόμενης παιδείας.

⁵⁵⁹ Όπως σε άλλες χώρες που γνώρισαν Κατοχή, έτσι και στην Ελλάδα διαμορφώθηκε αυτό το σχέδιο που στόχο είχε τη δημιουργία μιας νέας Ελλάδας μετά το πόλεμο. Προϋπόθεση του σχεδίου της ΠΕΕΑ είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας με διαφορετική δομή από εκείνη της προπολεμικής Ελλάδας. Οι αλλαγές που προσπάθησε να πραγματοποιήσει το αντιστασιακό κίνημα δεν εφαρμόστηκαν τελικά, αλλά αντίθετα με ότι έγινε σε άλλες χώρες το «μεταπελευθερωτικό» εκπαιδευτικό πρόγραμμα του νέου αστικού κράτους ελάχιστα επηρεάστηκε από τα σχετικά κείμενα της αριστεράς. Δημαράς, *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. 2, νβ.

⁵⁶⁰ Ο Κ. Σωτηρίου, δείχνοντας την απόσταση των νέων σχεδίων, που διαμορφώνονται στην Ελεύθερη Ελλάδα, από το κλίμα των προπολεμικών εκπαιδευτικών πραγμάτων γράφει το 1946: «...τέτια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά (του προγράμματος της μέσης εκπαίδευσης): Ο ψευτοκλασικισμός, ο ιστορισμός και ο στείρος εγκυκλοπαιδισμός. Απόλυτος κυρίαρχος στη μέση παιδεία ο ψευτοκλασικισμός. Ακλόνητη ως σήμερα η ειδωλολατρική αρχαιοπληξία. Κυριαρχικά μαθήματα τα αρχαία ελληνικά και τα λατινικά». Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου]. Η μελέτη αυτή του Κ. Σωτηρίου γράφτηκε μετά από τη μελέτη του «Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας» (1945) και πριν από την «Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ» (Γενάρης 1946).

⁵⁶¹ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 4-5.

συντάξουν έως το Σεπτέμβρη ένα νέο πρόχειρο αναγνωστικό, που θα εμπνέεται από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα.⁵⁶²

Η δευτεροβάθμια εκπαίδευση προβλεπόταν τετραετής, με διάφορους τύπους σχολείων (αγροτικά, βιομηχανικά, βιοτεχνικά, κλασικά). Επίσης το «Σχέδιο» προέβλεπε τη συνεκπαίδευση, τις υποτροφίες και την ανταλλαγή μαθητών στο εσωτερικό και το εξωτερικό, με έξοδα του κράτους.⁵⁶³

Επιπρόσθετα, η ΠΕΕΑ με την πράξη 45 θα καταργήσει το «ιδιώνυμο» του Ελ. Βενιζέλου και κάθε άλλο μέτρο, που περιορίζει τις ατομικές και συνδικαλιστικές ελευθερίες.⁵⁶⁴ Θα ανασυστήσει τη Διδασκαλική Ομοσπονδία και θα οργανώσει το 1^ο παιδαγωγικό συνέδριο στη Λάσπη έξω από το Καρπενήσι. Στο συνέδριο αυτό πήραν μέρος 100 αντιπρόσωποι από 20 συλλόγους. Επιπρόσθετα, με ενέργειες της ΠΕΕΑ θα ανοίξουν παιδικοί σταθμοί, οι διδασκαλικοί σύλλογοι θα ιδρύσουν μαθητικά συσσίτια και θα γίνουν προσπάθειες για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Στην εθνοσυνέλευση των Κορυτσάδων θα οριστεί η δημοτική ως η επίσημη γλώσσα όλου του λαού.⁵⁶⁵ Η έλλειψη δασκάλων και εγχειριδίων θα αντιμετωπιστεί με την ίδρυση των παιδαγωγικών φροντιστηρίων και με την έκδοση εγχειριδίων στο πλαίσιο αυτό. Εκτός όμως από τα φροντιστήρια, θα ιδρυθούν στην Ελεύθερη Ελλάδα κυρίως από την ΕΠΟΝ και γεωργικές σχολές, με στόχο την παροχή γεωργικής μόρφωσης στους Έλληνες αγρότες. Τέτοιες σχολές θα λειτουργήσουν στη Μονή Αγάθωνος, στη Σπερχιάδα και στη Φτέρη.⁵⁶⁶ Παράλληλα και σε πρακτικό επίπεδο, το αντιστασιακό κίνημα προχωρά στην επαναλειτουργία των κλειστών σχολείων, δημιουργεί σχολεία αναλφάβητων και λαϊκές βιβλιοθήκες, αλλά και παιδαγωγικά φροντιστήρια που εκπαιδεύουν δασκάλους.

Οι παραπάνω αποφάσεις λαμβάνουν χώρα μέσα σε ένα πλαίσιο που το χαρακτηρίζουν οι μεγάλες καταστροφές και οι ελλείψεις. Η κατάσταση της εκπαίδευσης είναι τραγική. Το 60% των δημοτικών σχολείων είναι μονοτάξια, ενώ σε κάθε δάσκαλο αναλογούν 60 μαθητές.⁵⁶⁷ Οι αναλφάβητοι άρρενες άνω των 10 ετών στον αγροτικό και ημιαγροτικό πληθυσμό ανέρχονται στο 33% και οι γυναίκες υπερβαίνουν το 55%.⁵⁶⁸ Ο Κ. Σωτηρίου σε άρθρο του στην εφημερίδα *Ελεύθερη Ελλάδα* το 1945 περιγράφει την κατάσταση της ελληνικής εκπαίδευσης: «Εκατοντάδες χιλιάδες και σήμερα οι αναλφάβητοι. Στρατός αμέτρητος οι αγράμματοι στη χώρα μας. Τα σχολικά κτίρια τα περισσότερα σαραβαλιασμένα, βρώμικα, πένθιμα, σωστή φυλακή για την παιδική ψυχή. Καμιά φροντίδα για τη διατροφή των παιδιών, καμιά μέριμνα για την υγεία και την χαρά τους. Πρώτη στον αναλφαβητισμό η Ελλάδα, πρώτη και στη θνησιμότητα της βρεφικής και παιδικής ηλικίας. Παραπεταμένο το δημοτικό σχολείο. Ακόμη και τα παιδιά που το τελειώνουν βγαίνουν στη ζωή

⁵⁶² «Συνεδρίαση τριακοστή πέμπτη (35) στις 29 Ιούνη 1944, ημέρα Πέμπτη, ώρα 8 1/2π.μ.», στο *Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.). Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμ. Φένια Παρασκευά (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 125.

⁵⁶³ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 4.

⁵⁶⁴ Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 92.

⁵⁶⁵ Στις διαδικασίες αυτές συμμετέχει και η Ρ. Ιμβριώτη. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Λαϊκή Παιδεία», στο: *Παιδεία και κοινωνία* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1978), 15-22.

⁵⁶⁶ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 142-150. Βλ. επίσης: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση*, 93. Η Μονή Αγάθωνος, που βρίσκεται στο όρος Υπάτη στη Λαμία ήταν η Μονή στην οποία ανήκε ο διάσημος ιερομόναχος Γερμανός, γνωστός ως παπά-Ανυπόμονος, ο οποίος έδρασε στην Κατοχή στο πλευρό του Α. Βελουχιώτη.

⁵⁶⁷ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία [Κώστα Σωτηρίου]. Βλ. επίσης: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 96.

⁵⁶⁸ Ο Κ. Σωτηρίου αναφέρεται με αναλυτικό τρόπο στα ποσοστά αναλφαβητισμού των ανδρών και των γυναικών στην Ελλάδα από το 1907 ως το 1938. Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία [Κώστα Σωτηρίου]. Βλ. επίσης: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 96.

άγλωσσα, ακατατόπιστα με κάποια κουρέλια γνώσεις, ξεθωριασμένα στολίδια της αμάθειάς τους. Πνεύμα σχολαστικισμού έχει επικαθίσει στην παιδεία μας από το νηπιαγωγείο ως το Πανεπιστήμιο. Ο λογιολατρισμός, η καθαρεύουσα, η γνωσεοπληξία αποξέραναν τη ζωτικότητα της ελληνικής φυλής. Η παιδεία δεν έγινε συντελεστής στην πρόοδο της χώρας, στην οικονομική και πνευματική της ανάπτυξη. Δεν εξοπλίζει το λαό και τη νεολαία για τη ζωή. Κρατάει τα νιάτα μακριά από την άμεση πραγματικότητα και τα προβλήματά της. Καλλιεργεί την περιφρόνηση στην παραγωγική δουλειά και στον εργάτη. Διαποτισμένη με τα πιά ανατρεπτικά ιδανικά της προγονοπληξίας, της πατριδοκαπηλείας και της ασκητικής 'λιτότητας' χάλκευε τις αλυσίδες της οικονομικής και πνευματικής σκλαβιάς του λαού. Η παιδεία προετοίμασε ιδεολογικά το φασισμό και στο τέλος έγινε πειθήνιο όργανό του».⁵⁶⁹

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

Κορυφαία στιγμή για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς στη χώρα μας θα είναι η περίοδος της Κατοχής, κατά την οποία θα έχουν την ευκαιρία, μέσα στο πλαίσιο και τις δυνατότητες που τους προσφέρει η Ελεύθερη Ελλάδα, να οργανώσουν και να βάλουν τις βάσεις για τη λειτουργία ενός νέου εκπαιδευτικού συστήματος. Η μελέτη της «Εκπαίδευσης του Βουνού» δεν μπορεί να παραβλέψει τρεις παράγοντες: α) τη συνολική πραγματικότητα που διαμορφώνει το ΕΑΜ σε κοινωνικό οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, κινητοποιώντας μαζικά τους πληθυσμούς και οικοδομώντας νέους μαζικούς φορείς κοινωνικής έκφρασης, β) τις συγκεκριμένες κοινωνικές συνθήκες, με βάση τις οποίες οι δυνάμεις του ΕΑΜ προσπάθησαν να αποκαταστήσουν ένα σχολικό δίκτυο λαμβάνοντας υπόψη και το βασικό παράγοντα της ύπαρξης μιας καθυστερημένης αγροτικής κοινωνίας κατά βάση μικροϊδιοκτητών. Ας μην ξεχνάμε ότι η ορεινή αγροτική Ελλάδα αποτέλεσε τη βάση πάνω στην οποία οικοδομήθηκαν οι θεσμοί της κυβέρνησης του Βουνού. Γ) τη συνολική εκπαιδευτική και καλλιτεχνική δράση του ΕΑΜ, που τροφοδότησε την εκπαίδευση και πορεύτηκε παράλληλα με αυτήν και που αφορά κυρίως την παιδική ηλικία, καθώς περιλαμβάνει το θέατρο, την ποίηση, και τη μουσική, όπως αυτά εκφράστηκαν από δημιουργούς σαν το Β. Ρώτα, το Ν. Ακίλογλου, το Γ. Κουτούγκο κτλ. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο του Χ. Σακελλαρίου (1983), «Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση», στο οποίο παρά τις όποιες ιδεολογικές προκαταλήψεις του συγγραφέα και τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, η παιδεία της περιόδου εξετάζεται και από αυτή την προοπτική.

Η συνολική δράση και η λογική της εκπαίδευσης που προσπάθησε να προβάλλει η αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου αργότερα, συνδέεται με τις πρώτιστες κοινωνικές ανάγκες, όπως αυτές ιεραρχούνται από τις αριστερές πολιτικές δυνάμεις: αντίσταση στον ξένο κατακτητή, οικοδόμηση μιας δημοκρατικής μεταπολεμικής Ελλάδας και σχεδιασμός για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας μετά τον πόλεμο. Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής εμπνέεται κυρίως από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα, τα παραδείγματα της αντίστασης και της πάλης κατά του κατακτητή. Το πνεύμα αυτό έξοχα αποτυπώνεται στα δύο αναγνωστικά του Βουνού και στις θεματικές τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση για την αριστερά, ήδη από την εποχή της Κατοχής, συνδέεται σε επίπεδο σχεδιασμού και με τη μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Η σύνδεση αυτή θα προβληθεί κυρίως από το έργο του περιοδικού *Ανταίος*, όπου η παιδεία προβλέπεται να λειτουργήσει ως βασικός πυλώνας της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης και του

⁵⁶⁹ Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα».

σχεδίου για την εκβιομηχάνιση της Ελλάδας. Όσον αφορά τη γυναίκα, όπως μας παρουσιάζεται, είναι και αυτή ενεργό πολιτικό υποκείμενο και προβάλλεται ο ρόλος της δίπλα στον άντρα, χωρίς όμως περαιτέρω τονισμό των έμφυλων διακρίσεων.

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

Το καλοκαίρι του '44, η ΠΕΕΑ αποτελούσε τη μόνη πολιτική ηγεσία στα ελεύθερα εδάφη της χώρας. Το Δεκέμβριο του 1943 δημοσιεύτηκε ο «Κώδικας Αυτοδιοίκησης και Λαϊκής Δικαιοσύνης».⁵⁷⁰ Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και η ίδρυση της ΠΕΕΑ, η οποία δημιουργήθηκε από την ανάγκη ύπαρξης ενός οργάνου στις απελευθερωμένες περιοχές, το οποίο θα τις διοικούσε και θα συντόνιζε τον αγώνα ενάντια στους ξένους κατακτητές.

Αρχικά αποφασίζεται ότι θα λειτουργήσουν δύο φροντιστήρια, ένα στο Καρπενήσι και ένα στο Φουρνά, με 40 το καθένα φοιτητές και ότι την τροφοδοσία τους θα την αναλάβει η ΕΤΑ. Τελικά το φροντιστήριο του Φουρνά λαμβάνεται απόφαση ότι θα λειτουργήσει στην Τύρνα. Αποφασίζεται επίσης να τοποθετηθούν σαν προϊστάμενοι στο Φροντιστήριο Καρπενησιού οι Κ. Σωτηρίου και Μ. Παπαμαύρος και στο Φροντιστήριο Φουρνά η Ρ. Ιμβριώτη. Με πρόταση του ίδιου Γραμματέα αποφασίζεται να επιδιωχθεί η κανονική λειτουργία όλων των σχολείων σε όλα τα χωριά και να ζητηθεί από τις οργανώσεις να διαθέσουν για το σκοπό αυτό όλους τους δασκάλους που τυχόν απασχολούν.⁵⁷¹

Στο *Αρχείο του Κ. Σωτηρίου* συναντάμε χειρόγραφες σημειώσεις του παιδαγωγού οι οποίες αποτυπώνουν τη σκέψη του για την ίδρυση των παιδαγωγικών φροντιστηρίων: «*Παιδαγωγικό Φροντιστήριο. 1) Πρέπει να γίνει, γιατί έχουμε ανάγκη από δασκάλους. 2) Πότε; Το νωρίτερο 15 Ιουνίου. Να επιταχύνουμε εξετάσεις Γυμνασίων. 3) Διάρκεια -2 μήνες. 4) Πού; Στη Μαραθιά (κοντά μας εδώ) ή Κορυσχάδες 1 ½ ώρα από το Καρπενήσι. 5) Θα πάρουμε α) φοιτητές - β) απόφοιτους Γυμνασίου γ) αν υπάρχουν θέσεις κ απόφοιτους της Ε! τάξης 6χρονου Γυμνασίου. Ηλικία από 18 χρονών-25. 6) Όλοι τους θα είναι προσωρινοί δάσκαλοι. 7) Χρειάζονται υπεύθυνες πληροφορίες για το ήθος κ την ζωτικότητα των υποψηφίων. 8) Προσωπικό - Ο Διευθυντής - 2-3 διαλεχτοί δασκάλοι. και άλλοι ειδικοί (- Ρώτας). 9) Πρόγραμμα. α) Παιδαγωγικά - κ παιδαγ. Φροντιστήριο. β) Φροντιστηριακές ομιλίες για Νεοελληνική Ιστορία. γ) Πολιτικά μαθήματα. δ) Μαθήματα-Ομιλίες πολιτ. Οικονομίας. ε) Λογοτεχνία-Παιδικό θέατρο».⁵⁷²*

Το παιδαγωγικό φροντιστήριο της Τύρνας, με εντολή της γραμματείας παιδείας της ΠΕΕΑ, προχωρά στη σύνταξη του αναγνωστικού βιβλίου «Γ' αετόπουλα», το οποίο αναλαμβάνει η Ρόζα Ιμβριώτη για τα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού, ενώ το αναγνωστικό «Ελεύθερη Ελλάδα» τυπώθηκε με καθοδήγηση του Μ. Παπαμαύρου στο φροντιστήριο του Καρπενησιού για τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης. Τα δύο αναγνωστικά τυπώθηκαν σε 100.000 αντίτυπα και μοιράστηκαν δωρεάν στα παιδιά των αντίστοιχων ηλικιών των περιοχών που ήλεγχε

⁵⁷⁰ Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, 49-52.

⁵⁷¹ «Συνεδρίαση τριακοστή τρίτη (33) στις 24 Ιούνη 1944, ημέρα Σάββατο, ώρα 9 π.μ.», στο *Αρχείο της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.). Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμ. Φένια Παρασκευά (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 115. Η αναφερθείσα συνεδρίαση πραγματοποιήθηκε στη νέα έδρα της ΠΕΕΑ, στην Κοινότητα Πετρίλου (συνοικισμός Κρασιάς).

⁵⁷² Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (2) [Κώστα Σωτηρίου].

το ΕΑΜ.⁵⁷³ Για τη διαδικασία της ανάθεσης του έργου αυτού από την ΠΕΕΑ, ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει: «μας καλεί ο γραμματέας της Παιδείας, ο Πέτρος ο Κόκκαλης, και μας ανακοινώνει πως αποφασίστηκε να ιδρυθούν δύο διδασκαλεία. Δεν τα είπαμε όμως έτσι, τα είπαμε 'Παιδαγωγικά Φροντιστήρια' για να μπορεί να μορφώσουμε δασκάλους, μοντέρνους δασκάλους, που να μπορούν, έστω και σε μικρό διάστημα να έχουν καταλάβει το νόημα της σοσιαλιστικής, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, και η απόφαση ήταν η κ. Ρόζα να διευθύνει το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο στο χωριό Τύρνα, και εγώ να διευθύνω με συνδιευθυντή μαζί, το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Καρπενήσι. Ετοιμάστηκα να φύγω για το Καρπενήσι... Εκεί με περίμενε ο Παπαμαύρου, ο παιδαγωγός Παπαμαύρου. Καθορίσαμε πως θα είμαστε και οι δύο συνδιευθυντές. Εγώ θα έπαιρνα το μάθημα 'Ψυχολογία και Παιδαγωγική' και ο Παπαμαύρου-με πολύ μεγαλύτερη πείρα από μένα, θα έπαιρνε να ασκήσει τους σπουδαστές και τις σπουδάστριες».⁵⁷⁴

Ο ενθουσιασμός των εμπλεκόμενων παιδαγωγών και η αισιοδοξία τους για το μέλλον αποτυπώνεται στις απόψεις αυτών που συμμετέχουν στο εγχείρημα. Χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρει ότι η ΠΕΕΑ «βάζει σιγά σιγά τα θεμέλια της λαϊκής κυριαρχίας».⁵⁷⁵ Ο Κ. Σωτηρίου αναφερόμενος στο έργο της ΠΕΕΑ αναφέρει: «Μέσα στη φωτιά του Εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα, παράλληλα με το άλλο γόνιμο αναδημιουργικό της έργο καταπιείστηκε η Π.Ε.Ε.Α. και με το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Με το διαλεχτό επιτελείο της από παιδαγωγούς και άλλους εκπαιδευτικούς καθόρισε τις βασικές γραμμές για τη ριζική αναγέννηση της παιδείας μας, χάραξε το πρόγραμμα της αληθινής λαϊκής παιδείας και έδωσε την πιο προοδευτική λύση στα άμεσα ζητήματα».⁵⁷⁶

Με την υπογραφή του γραμματέα Παιδείας, Π. Κόκκαλη στις 8/06/1944,⁵⁷⁷ η ΠΕΕΑ αναλαμβάνει την ίδρυση των δύο παιδαγωγικών φροντιστηρίων, με σκοπό την ταχύρρυθμη προετοιμασία δασκάλων, οι οποίοι θα στελέχωναν τα σχολεία της Ελεύθερης Ελλάδας.⁵⁷⁸ «Εκατόν εξήντα επονίτες και επονίτισσες έτρεξαν στο σάλπισμα

⁵⁷³ Χρήστος Κάτσικας και Κώστας Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007* (Αθήνα: Σαββάλας, 2007), 183-184.

⁵⁷⁴ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 60.

⁵⁷⁵ Ρόζα Ιμβριώτη, «Η λαϊκή παιδεία στην Ελεύθερη Ελλάδα», *Η Αυγή*, 26/9/1965.

⁵⁷⁶ Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα».

⁵⁷⁷ Η Ρ. Ιμβριώτη το 1962, χρονιά του θανάτου του Π. Κόκκαλη, θα γράψει ειδικό άρθρο για την προσωπικότητα και τη δράση του «μεγάλου ουμανιστή». Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Πέτρος Κόκκαλης», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 85 (Ιανουάριος 1962): 113.

⁵⁷⁸ Σύμφωνα με την ιδρυτική Πράξη της ΠΕΕΑ στις 10/03/1944 αποφασίζεται ότι: «Άρθρο 1. Ιδρύονται δύο Παιδαγωγικά Φροντιστήρια, με έδρα το Καρπενήσι και την Τύρνα (Θεσσαλίας), που θα λειτουργήσουν από τις 5 Ιούλη ως τις 10 Σεπτέμβρη 1944. Άρθρο 2. Σκοπός των Φροντιστηρίων είναι ο καταρτισμός προσωρινών δασκάλων για τα σχολεία 1ου βαθμού (Δημοτικά) στην Ελεύθερη Ελλάδα. Άρθρο 3. Στα Φροντιστήρια θα φοιτήσουν προσωρινοί δάσκαλοι, που δεν έχουν παιδαγωγική μόρφωση, και νέοι και νέες τελειόφοιτοι γυμνασίου, που επιθυμούν να διοριστούν προσωρινοί δάσκαλοι στα σχολεία του 1ου βαθμού (Δημοτικά) της Ελεύθερης Ελλάδας. Άρθρο 4. Οι σπουδαστές των Φροντιστηρίων θα διδαχτούν: Στοιχεία Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας και Διδακτικής, με τις σχετικές εφαρμογές, καθώς και Νέα Ελληνικά και Ελληνική Ιστορία. Άρθρο 5. Σε κάθε Φροντιστήριο εγγράφονται 40-50 σπουδαστές. Το διδακτικό προσωπικό κάθε Φροντιστηρίου αποτελείται από έναν παιδαγωγό, που θα είναι και ο προϊστάμενός του, και από 3-4 φιλόλογους, καθηγητές και δασκάλους. Στη λειτουργία των Φροντιστηρίων, όποτε παραστεί ανάγκη, μπορούν να βοηθήσουν εκπαιδευτικοί και άλλοι ειδικοί επιστήμονες, που τους προσκαλεί ο προϊστάμενος του Φροντιστηρίου. Άρθρο 6. Οι απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων διορίζονται προσωρινοί δάσκαλοι. Για να γίνουν μόνιμοι και να εξισωθούν με τους πτυχιούχους δασκάλους του 1ου βαθμού, θα πρέπει να μετεκπαιδευτούν, όπως θα καθοριστεί από ειδική πράξη». «Απόφαση (Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων)», στο *Αρχειό Εθνικής Αντίστασης* 2, τχ. 1 (Αύγουστος 1946): 94-95 [Αρχειό Κώστα Σωτηρίου]. Στο *Αρχειό Εθνικής Αντίστασης*, που αποτελεί την περιοδική έκδοση της Εταιρείας «Τα Νέα Βιβλία» περιλαμβάνεται η απόφαση για «Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων» που δημοσιεύθηκε στις 8 Ιούνη 1944.

της Π.Ε.Ε.Α. Ύστερα από δίμηνη εντατική εργασία, μέσα σε ατμόσφαιρα ενθουσιασμού, με την καθοδήγηση διαλεχτών παιδαγωγών, βγήκαν από τα παιδαγωγικά φροντιστήρια εκατόν εξήντα καινούργιοι προσωρινοί δάσκαλοι, με βαθειά συναίσθηση για το έργο τους, φλογεροί αγωνιστές στο πλευρό του λαού, και ανέλαβαν αμέσως υπηρεσία». ⁵⁷⁹

Το φροντιστήριο που ιδρύθηκε στο Καρπενήσι λειτούργησε με συνδιευθυντές τον Κ. Σωτηρίου και το Μ. Παπαμαύρο και το δεύτερο που ιδρύθηκε στην Τύρνα, τη διεύθυνση ανέλαβε η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη. ⁵⁸⁰ Τα εγκαίνια του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου Καρπενησίου έγιναν στις αρχές Ιουλίου 1944. Ο Κ. Σωτηρίου αναφερόμενος στα εγκαίνια σημειώνει: «Πανηγυρικά έγινε η έναρξη. Μίλησα εγώ στη συγκέντρωση. Έξω από το μοναστήρι σ' ένα ωραιότατο χώρο, ήταν μαζεμένοι όλοι οι επίσημοι. Ο Μέγαρχος με το επιτελείο του, οι ΕΠΟΝΙΤΕΣ αντάρτες, εγώ και οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες. Εμίλησα ένα τέταρτο και έπειτα μίλησε και ανάπτυξε το σκοπό του φροντιστηρίου και τις δυσκολίες που συναντάμε ο συνδιευθυντής Παπαμαύρου». Ο Χ. Σακελλαρίου, σπουδαστής του Φροντιστηρίου περιγράφει την ομιλία του Μ. Παπαμαύρου: «Θυμάμαι, σα να ήταν χτες... ήταν μια θερμή Κυριακή, στις αρχές του Ιούλη. Απόγευμα. Κόσμος πολύς από το Καρπενήσι και τα γύρω χωριά, αντάρτες με τις γραφικές γενειάδες και τα φισεκλίκια τους κι Επονίτες κι Αετόπουλα και, φυσικά, κι εμείς, οι σε λίγο σπουδαστές, είχαμε μαζευτεί όλοι στα δυτικά κράσπεδα του Καρπενησιού, στο εξοχικό κέντρο 'Νεράϊδα', που η ΕΠΟΝ το είχε μετατρέψει τότε από κέντρο για λίγους αργόσχολους σε Παιδική Χαρά-Παιδικό Σταθμό και 'Φωλιά' για τ' Αετόπουλα. Μιλούσε ο Μιχάλης Παπαμαύρος κι εξηγούσε στο λαό το σκοπό της ίδρυσης των Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων. Αν και, όπως μάθαμε αργότερα, εκείνο τον καιρό είχε χάσει το μοναδικό γιο του και το φοβερό χτύπημα του χάρου τον είχε τσακίσει, εκείνες τις στιγμές είχε συνεπαρθεί από το όραμα του έργου που πήγαινε τώρα ν' αρχίσει και ξαφνικά τα λησμόνησε όλα. Τα μάτια του αστράφτουν και τα φλογερά του λόγια αντηχούν ολόγυρα στις ράχες του Καρπενησιού και συγκλονίζουν τις καρδιές». ⁵⁸¹ «...μιλά, μιλά, μιλά μ' ενθουσιασμό, με πάθος, το πάθος του επιστήμονα που έχει γίνει ένα με το έργο του και συνταράζει βαθύτατα όλων μας τις καρδιές. Κάποια στιγμή γυρίζει και κατά μας, τους υποψήφιους σπουδαστές του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου κι απλώνοντας τα χέρια του κατά το μέρος μας, τον ακούμε να μας κράζει: -Ελάτε να πλάσουμε ένα λαό!». ⁵⁸²

Το φροντιστήριο λειτούργησε στο Καρπενήσι μέχρι τις 6 Αυγούστου 1944, όταν εξαιτίας της επίθεσης των Γερμανών αναγκάστηκαν να μετακινηθούν στο Τροβάτο. Στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο του Καρπενησίου ο Κ. Σωτηρίου δίδαξε Ψυχολογία του Αναπτυσσόμενου Ανθρώπου και Εκπαιδευτική Πολιτική και ο Μ. Παπαμαύρος δίδαξε Γενική και Ειδική Διδακτική. Στο Παιδαγωγικό Φροντιστήριο δίδαξαν επίσης ο Α. Παπαγεωργίου (με το ψευδώνυμο Τόμπρος), Νεοελληνική Λογοτεχνία και Αισθητική, ο Τ. Βαφειάδης (με το ψευδώνυμο Μακεδονίτης) Ελληνική ιστορία, ο Ν. Μπρούζος (με το ψευδώνυμο Λύρης) Πολιτική οικονομία και Φιλοσοφία, ο Μ. Βαΐτσος δίδαξε Φυσικές Επιστήμες, ο Δ. Πέλλας Βυζαντινή Τέχνη και ο Κ. Παπανικολάου δίδαξε αρχές τήρησης των βιβλίων του σχολείου. Για ένα διάστημα δίδαξε Γεωλογία ο καθηγητής του Πανεπιστημίου Αθηνών Κ. Γεωργαλάς. Υπεύθυνος για τις πρακτικές ασκήσεις των σπουδαστών ήταν ο δάσκαλος Γ.

⁵⁷⁹ Σωτηρίου, «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα».

⁵⁸⁰ Μιχάλης Παπαμαύρος, «Η παιδεία στη λεύτερη Ελλάδα τον καιρό της κατοχής», *Ριζοσπάστης*, 22/2/1976, 7. Βλ. επίσης: Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», *Τρικαλινά*, τχ. 4 (1984): 103-106.

⁵⁸¹ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 70.

⁵⁸² Χάρης Σακελλαρίου, *Μιχ. Παπαμαύρος: η ζωή, οι διώξεις, το έργο του* (Αθήνα: Gutenberg, 1985), 116-117.

Μυρισιώτης, ο οποίος δίδαξε την Ειδική Διδακτική των επιμέρους μαθημάτων και η δασκάλα Τ. Γουβέλη, η οποία δίδαξε Οικιακή Οικονομία και Οργάνωση της εξωσχολικής ζωής.⁵⁸³ Τα μαθήματα τα παρακολουθούσαν και πολλοί ελεύθεροι επισκέπτες, ντόπιοι κάτοικοι και προπάντων γυναίκες. Γράφει ο Μ. Παπαμαύρος για τις διδασκαλίες που έλαβαν χώρα στο φροντιστήριο: «*Η διδασκαλία ήταν μυσταγωγία. Όχι μόνο επικρατούσε άκρα σιωπή ανάμεσα τους σπουδαστές, μα και η αθρόα επίσκεψη των κατοίκων του χωριού έδινε ένα πανηγυρικό τόνο σ' όλη την εργασία...*».⁵⁸⁴ Ο Χ. Σακελλαρίου αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της ζωής των σπουδαστών στο Καρπενήσι, με λόγια που θυμίζουν έντονα τα εξοχικά σχολεία της μεσοπολεμικής Γερμανίας και τα κηρύγματα της νέας αγωγής: «*Μαθήματα κάναμε σε μιαν αίθουσα του Δημοτικού Σχολείου Καρπενησίου, όπου παρακολουθούσαμε και πρακτικές ασκήσεις. Όσο για τη διατροφή μας, ήμασταν όλοι... υπότροφοι του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ. Με το αλουμινένιο πιατάκι ή την караβάνα μας στο χέρι, μπαίναμε στη γραμμή, για να πάρουμε απ' το συσσίτιο της 13^{ης} μεραρχίας του ΕΛΑΣ, που είχε έδρα το Καρπενήσι, το καθημερινό μας σιτηρέσιο, φτωχό και λιτό πάντοτε, μα το ίδιο για όλους. Μαζί μας, στην ίδια γραμμή, κι οι καθηγητές μας. Δεν υπήρχε διάκριση. Όλοι ήμασταν ίσοι μπροστά στο ίδιο πρόβλημα, όπως δεν υπήρχαν ταμπού ούτε θέμα αυθεντίας και στην επιστημονική έρευνα*».⁵⁸⁵ Όλοι οι σπουδαστές του φροντιστηρίου τοποθετήθηκαν στα σχολεία της Ελεύθερης Ελλάδας.

Το χωριό Τύρνα, το οποίο αποτέλεσε την έδρα του δεύτερου φροντιστηρίου, είναι κτισμένο στις δυτικές πλαγιές του Κόζιακα, παραφυάδας της Πίνδου, σε υψόμετρο 860 μέτρων, σε απότομη τοποθεσία κοντά στις πηγές του Πορταϊκού. Η περιοχή, όπως και όλη η Θεσσαλία, ανήκε στα εδάφη της Ελεύθερης Ελλάδας. Στις 2 Νοέμβρη του 1943, οι Γερμανοί εισέβαλαν και έκαψαν το χωριό. Η Ρόζα Ιμβριώτη βρήκε το χωριό σε αυτή την κατάσταση. Η ίδια χαρακτηριστικά αναφέρει: «*Τον Ιούνιο του '44, μου ανατέθηκε η διεύθυνση του φροντιστηρίου της Τύρνας. Έμεινα αποσβολωμένη... Σε αυτό το μικρό χωριό με τους 671 κατοίκους σε ύψος κάπου 1200 μ., στην αγκαλιά του Κόζιακα, έπρεπε να στήσω ένα Παιδαγωγικό Φροντιστήριο. Ούτε διδακτήριο, ούτε προσωπικό, ούτε διδαχτικό υλικό, ούτε βοηθήματα, ούτε βιβλιοθήκη, ούτε καταλύματα, ούτε..., ούτε...*».⁵⁸⁶

Η λειτουργία του φροντιστηρίου αυτού, όπως μπορούμε να αντιληφθούμε, πραγματοποιήθηκε υπό τη συντονισμένη προσπάθεια πολλών παραγόντων (π.χ. οργανώσεις ΕΑΜ, κάτοικοι). Όλοι παραστέκονται, όπως μαρτυρεί η παιδαγωγός, στη δημιουργία του παιδαγωγικού φροντιστηρίου.⁵⁸⁷ Η Ρ. Ιμβριώτη περιγράφοντας την προσέλευση καθηγητών και σπουδαστών, σημειώνει: «*Μαζί κι ο Κίτσαβος, συνταγματάρχης του ΕΛΑΣ, που είναι ο ίδιος δάσκαλος. Φτάνουν και οι συνεργάτες: Η Ξένη, διπλωματούχος της Σορβόννης για το μάθημα της Ψυχολογίας, ο Ν. Π., αρχαιολόγος για την Ιστορία. Έρχονται οι καλύτεροι δάσκαλοι της περιφέρειας, ο Π., ο Μ. και η Αδαμίδου. Προς το τέλος, φτάνει κι ο ζωγράφος Κώστας ο Θετταλός. Οι ΕΠΟΝίτες που θα φοιτήσουν περπατάνε για να φτάσουν στην Τύρνα δέκα και δεκαπέντε μέρες, περνώντας την επικίνδυνη ζώνη που τη θερίζουν οι Γερμανοί και αλλεπάλληλα μπλόκα*».⁵⁸⁸

⁵⁸³ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 63-70.

⁵⁸⁴ Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 239.

⁵⁸⁵ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 71.

⁵⁸⁶ Ρ. Ιμβριώτη, «Το φροντιστήριο της Τύρνας», *Ριζοσπάστης*, 22/02/1976, 7. Βλ. επίσης: Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 107-108.

⁵⁸⁷ Ιμβριώτη, «Το φροντιστήριο της Τύρνας», 7. Βλ. επίσης: Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 109.

⁵⁸⁸ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 58-59.

Το πρόγραμμα μαθημάτων άρχιζε νωρίς το πρωί και τελείωνε στις επτά το απόγευμα με ένα μεσημεριανό διάλειμμα. Ακολουθούσε στις 7.30 συσσίτιο, συζητήσεις, διαλέξεις και ψυχαγωγία. Αρχίζαν με κάποιο σκετς ή τραγούδια, διαβάζονταν οι ανακοινώσεις της ΠΕΕΑ, ακούγονταν αφηγήσεις από τη ζωή των παιδιών στον απελευθερωτικό αγώνα, ακολουθούσαν ομιλίες με διάφορα θέματα - από την τέχνη μέχρι την υγιεινή. Δεν έλειπαν και τα σατιρικά ποιήματα, αλλά και τα μαθήματα κουκλοθέατρου.⁵⁸⁹ Το φροντιστήριο μεταβαλλόταν τα βράδια σε κέντρο εκπολιτιστικό, σιγά - σιγά πλησίαζαν οι κάτοικοι του χωριού, παρακολουθούσαν και συμμετείχαν, συζητώντας και μιλώντας για τις εμπειρίες τους.

Η Ρ. Ιμβριώτη, διευθύντρια της Σχολής, δίδασκε τα παρακάτω μαθήματα: Παιδαγωγική, Γενική και Ειδική Διδακτική, οργάνωση της Παιδείας. Προσχολικά ιδρύματα, σχολεία αναλαβήτων, διοίκηση της εκπαίδευσης, αγωγή του πολίτη (σκίτσο μιας δημοκρατικής αγωγής). Σύμφωνα με σχόλια των συναδέλφων της, φιλοδόξησε μιας υψηλής στάθμης παιδεία, βασισμένη στο σχολείο εργασίας.⁵⁹⁰ Αν και η ιδρυτική απόφαση της ΠΕΕΑ περιλάμβανε για το πρόγραμμα του φροντιστηρίου τα μαθήματα: «στοιχεία παιδαγωγικής, ψυχολογία, διδακτική, νέα ελληνικά, ιστορία», το πρόγραμμα αυτό, αν δούμε την ποικιλία των μαθημάτων που δίδασκε η Ρ. Ιμβριώτη, αντιλαμβανόμαστε πόσο διευρύνθηκε.

Περίπου τρεις μήνες κράτησε το φροντιστήριο (15 Ιουλίου-10 Οκτωβρίου). Σύμφωνα με τη σπουδάστρια του φροντιστηρίου, Α. Ξένου-Βενάρδου,⁵⁹¹ «για να τιμήσουν τη λειτουργία του, έφτασαν στην Τύρνα ο στρατηγός Στέφανος Σαράφης και ο Κώστας Καραγιώργης - με μοτοσυκλέτα. Τους υποδέχτηκαν με τραγούδια 1.500 άντρες, γυναίκες και παιδιά, που μαζεύτηκαν από τα γύρω χωριά. Η γιορτή πήρε τη μορφή πανηγυριού...».⁵⁹² Στην τελετή της λήξης, η Ρ. Ιμβριώτη απηύθυνε χαιρετισμό στους σπουδαστές της με τα παρακάτω λόγια: «Σας θαυμάζω, σας καμαρώνω και σας

⁵⁸⁹ Βαρόν-Βασάρ, *Η ενηλικίωση μιας γενιάς*, 511.

⁵⁹⁰ Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 118.

⁵⁹¹ Η ίδια η Α. Ξένου-Βενάρδου αναφέρει: «Στο βουνό εκείνες τις μέρες γινόταν η Πανθεσσαλική Συνδιάσκεψη της ΕΠΟΝ, στην οποία πήρα μέρος. Ύστερα από τη Συνδιάσκεψη, έγινε αχτίφ στελεχών της ΕΠΟΝ στο χωριό Μαυρομάτι Μουζακίου, όπου, με υπόδειξη της οργάνωσης του χωριού μου, εκλέχτηκα από το αχτίφ για να φοιτήσω στο φροντιστήριο της Παιδαγωγικής Σχολής στο χωριό Τύρνα. Πριν αρχίσουν τα μαθήματα στη Σχολή και στη συνέχεια στον ελεύθερο χρόνο μας, μας έκαναν πρακτικές ασκήσεις χειρισμού όπλου. Έπρεπε να είμαστε προετοιμασμένοι, μήπως βρισκόμασταν στην ανάγκη να αντιμετωπίσουμε τους κατακτητές. Ήμασταν όλοι οι μαθητές μέλη και στελέχη της ΕΠΟΝ και άλλων οργανώσεων, συνολικά 105. Χωριστήκαμε σε μικρές ομάδες από 7-10 μέλη, τόσο για τη μελέτη στα μαθήματα και την καλύτερη επικοινωνία μας με τους καθηγητές μας, όσο και την εξωσχολική δραστηριότητα: Πολιτιστική, μαχητική επαγρύπνηση σε καθήκοντα σκοπιάς, υπεύθυνοι αξιωματικοί υπηρεσίας για την καθαριότητα του χώρου της Σχολής, βοήθεια μαγείρων κ.ά. Η Ρόζα Ιμβριώτη, διευθύντρια της Σχολής, δίδασκε το μάθημα των Παιδαγωγικών και Διδακτικής. Δύο καθηγητές δίδασκαν Ψυχολογία, από τους οποίους η μία ήταν γυναίκα, την έλεγαν Δανάη στο μικρό της όνομα.

Διδαχτήκαμε Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσική, Χημεία, Μαθηματικά, Γεωμετρία, Τεχνικά μαθήματα, όπως Ιχνογραφία και άλλα, από πεπειραμένους δασκάλους, οι οποίοι στάλθηκαν στη Σχολή μας από την ΠΕΕΑ - Πολιτική Επιτροπή Εθνικής Απελευθέρωσης - αφού τους απέσπασαν από άλλα καθήκοντά τους, που είχαν προηγουμένα στον αγώνα. Σε όλη τη διάρκεια της φοίτησής μας, οι κάτοικοι του χωριού Τύρνα βοήθησαν πολύ τη Σχολή μας. Οι πλησίον εθνικοαπελευθερωτικές οργανώσεις, όπως ΕΛΑΣ, ΕΑΜ, ΕΠΟΝ, ΚΚΕ, είχαν διαθέσει στελέχη τους, τα οποία μας επισκέπτονταν συχνά και φρόντιζαν για τη λύση των προβλημάτων μας. Όταν τελειώσαμε τα μαθήματα, κάναμε πρακτικές ασκήσεις διδασκαλίας σε παιδιά από την Τύρνα και από άλλα χωριά, που οι κάτοικοι τους βρίσκονταν στην Τύρνα. Τελικά, μας έστειλαν σε σχολεία, όπου πολλά από αυτά ήταν τελείως κατεστραμμένα και καμένα από τους κατακτητές». Δύο μήνες κράτησε το φροντιστήριο». Αλίκη Ξένου-Βενάρδου, «Πρώτα εμείς να γίνουμε άνθρωποι». Το παιδαγωγικό φροντιστήριο στην Τύρνα, που διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη», *Ριζοσπάστης*, 30/07/2000, 19. Βλ. επίσης: Της ίδιας, «Γαύδος. Εδώ έζησε η Καλυψώ! ...αλλά και γυναίκες εξόριστες», *Ριζοσπάστης*, 5/08/2001, 18.

⁵⁹² Αλίκη Ξένου-Βενάρδου, «Η 'κόκκινη δασκάλα'», *Ριζοσπάστης*, 12/12/1999, 23.

καλοτυχίζω παιδιά της Ελλάδας. Με σας είμαι σίγουρη, πως θα δημιουργήσουμε μια Ελλάδα λεύτερη, χαρούμενη, δημοκρατική...».⁵⁹³

Εκτός από αυτές τις δύο σχολές λειτούργησαν και άλλες σχολές για την κατάρτιση διδασκάλων από τοπικές αντιστασιακές οργανώσεις: το παιδαγωγικό φροντιστήριο της Θήβας, το παιδαγωγικό φροντιστήριο Γρεβενών, το Παιδαγωγικό φροντιστήριο Πιερίας, το παιδαγωγικό φροντιστήριο στα Λαγκάδια Αρκαδίας, καθώς και η γεωργική σχολή Φθιώτιδας. Σύμφωνα με το Χ. Σακελλαρίου το Φροντιστήριο Θηβών λειτούργησε τον Ιούνιο και Ιούλιο του 1944, δηλαδή άρχισε τη λειτουργία του λίγο πιο πριν από τα Φροντιστήρια του Καρπενησίου και της Τύρνας. Ιδρύθηκε με πρωτοβουλία της επαρχιακής οργάνωσης του ΕΑΜ Θηβών. Το Παιδαγωγικό Φροντιστήριο Γρεβενών λειτούργησε τρεις μήνες: Ιούλιο, Αύγουστο και Σεπτέμβριο του 1944. Επειδή οι παιδαγωγοί που είχε τότε στη διάθεσή της η ΠΕΕΑ, ήταν απασχολημένοι με τα άλλα δύο Παιδαγωγικά Φροντιστήρια, της Τύρνας και του Καρπενησίου, η Γενική Διοίκηση Μακεδονίας ανέθεσε τη διεύθυνση του Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου Γρεβενών στο μετεκπαιδευόμενο στο πανεπιστήμιο δάσκαλο Κ. Καραπατάκη. Όταν τα μαθήματα του Φροντιστηρίου τελείωσαν, στάλθηκε από την ΠΕΕΑ η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη για να εξετάσει τους σπουδαστές. Μαζί με τα πτυχία δόθηκε σε κάθε σπουδαστή και ο διορισμός του σε κάποιο σχολείο της περιοχής από τον Επιθεωρητή Δημοτικής Εκπαίδευσης. Με σκοπό την κάλυψη των ίδιων αναγκών λειτούργησε ένα ακόμα Παιδαγωγικό Φροντιστήριο στη Μέση Μηλιά Πιερίας, στις πλαγιές των Πιερίων. Λειτούργησε σε δύο περιόδους, από 4 εβδομάδες την καθεμιά: τον Ιούνιο του 1944 και τον Αύγουστο του 1944. Φοίτησαν 20 σπουδαστές σε κάθε περίοδο. Διευθυντής ήταν ο Κ. Λουκόπουλος.⁵⁹⁴

Στο Αρχείο Κ. Σωτηρίου εντοπίσαμε χειρόγραφες σημειώσεις του παιδαγωγού από την «Ομιλία του Γραμματέα Αλέξη», οι οποίες αναφέρονται σε ένα μεγάλο αριθμό Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων. Οι σημειώσεις αυτές προέρχονται κατά πάσα πιθανότητα από τη Β΄ Συνδιάσκεψη της Ε.Π.Ο.Ν. Στερεάς Ελλάδας (1-8-1944 ως 3-8-1944). Εκεί αναφέρεται: «29 Γυμνάσια - 22 άνοιξαν (Στερεά). άνοιξαν 625 Δημ. σχολεία (Στερεά). 36 Επονίτες δάσκαλοι - 60 Παιδαγ. Φροντιστήρια. Δεν άνοιξαν όλα τα σχολεία - έλλειψαν συσσίτια. Λειτουργεί τώρα η Τρίτη γεωργική σχολή».⁵⁹⁵ Ο αριθμός αυτός των φροντιστηρίων που αναφέρεται εδώ προφανώς δεν αντιστοιχεί σε καλά θεσμοθετημένες δομές με μεγέθη, κανονικότητα και κόστος λειτουργίας ενός Παιδαγωγικού Φροντιστηρίου.

⁵⁹³ Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 120.

⁵⁹⁴ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 87-99.

⁵⁹⁵ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (1) [Κώστα Σωτηρίου].

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

4.1. Το αναγνωστικό βιβλίο στην εκπαιδευτική πράξη

Τα αναγνωστικά βιβλία αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών και της ικανότητάς τους να κατανοούν διάφορα κείμενα. Συντελούν αποφασιστικά στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και τους βοηθούν να εκτιμούν την αξία των έργων του έντεχνου λόγου. Τα βιβλία των αναγνωστικών αντικατοπτρίζουν τις ευρύτερες γλωσσικές, ιδεολογικές και πολιτικές θέσεις των συγγραφέων και την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα. Τα παραπάνω κάνουν φανερό γιατί τα αναγνωστικά βιβλία αποτελούν βασικό επίδοκο σε κάθε προσπάθεια σχολικής μεταρρύθμισης ή αντιμεταρρύθμισης, καθώς και τις περιπτώσεις καύσης ή πολτοποίησης αναγνωστικών βιβλίων που συναντάμε στην ελληνική περίπτωση.

Τα αναγνωστικά ως βασικά σχολικά εγχειρίδια διδάσκουν τη γλώσσα, διαμορφώνουν τις ηθικές, κοινωνικές και πνευματικές αρχές των μαθητών, αλλά επίσης συμβάλουν και στη διαμόρφωση της κοινωνικής τους συνείδησης. Τα αναγνωστικά επιδρούν στη γνωστική και συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας των μαθητών και περιλαμβάνουν επιλεκτικά στη θεματολογία τους μόνο ορισμένες πτυχές της πραγματικότητας αποσιωπώντας ή αγνοώντας άλλες.⁵⁹⁶

Αντίθετα, με τα βιβλία άλλων μαθημάτων, τα αναγνωστικά ενσωματώνουν στο περιεχόμενό τους θέματα από άλλα μαθήματα, όπως την ιστορία, τα θρησκευτικά, την πολιτική αγωγή ασκώντας καταλυτική επίδραση στους μαθητές. Οι μαθητές άλλωστε του δημοτικού έχουν περιορισμένες εμπειρίες και είναι δεκτικότεροι στις επιρροές του περιεχομένου και των αξιών των αναγνωστικών.⁵⁹⁷ Έτσι, αν και τα αναγνωστικά έχουν την ίδια ιδεολογία με άλλα σχολικά εγχειρίδια, ωστόσο μεταδίδουν την ιδεολογία με τρόπο πιο έμμεσο και άρα αποτελεσματικότερο.⁵⁹⁸ Άλλωστε, σε μια μορφωτικά καθυστερημένη και αγροτική κοινωνία, όπως η ελληνική της εποχής που εξετάζουμε, τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού αποτελούσαν για την πλειοψηφία ίσως των μαθητών την κυρίαρχη ή μόνη πηγή επαφής του παιδιού με το γραπτό λόγο και το λόγιο πνευματικό πολιτισμό της χώρας τους. Το γεγονός αυτό σημειώνει και η Ρ. Ιμβριώτη για την παιδική λογοτεχνία: «μόνο σπίτια εύπορα και πνευματικά εξελιγμένα αγοράζουν για τα παιδιά τους λογοτεχνικά βιβλία».⁵⁹⁹ Έτσι, θα λέγαμε ότι στην αγροτική Ελλάδα όλη την εποχή που ερευνούμε το παιδικό αναγνωστικό κοινό είναι περιορισμένο.

Βέβαια, κατά τη λογική της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής, το αναγνωστικό δεν αποτελεί το κέντρο της σχολικής ζωής. Αυτό δεν μειώνει τη σημασία την οποία απέδωσαν οι Έλληνες μεταρρυθμιστές στο περιεχόμενο, τις θεματικές και τη γλώσσα των αναγνωστικών βιβλίων. Τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917 αποτέλεσαν μια έμπρακτη επιβεβαίωση των γλωσσικών θέσεων του Ομίλου και παράλληλα επιχείρησαν να εισάγουν θεματικές οι οποίες ανταποκρίνονταν στα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των παιδιών, αλλά και στην εκσυγχρονιστική οπτική που χαρακτηρίζει το κόμμα των φιλελευθέρων. Παράλληλα, η σημασία η οποία

⁵⁹⁶ Δήμητρα Μακρυνιώτη, *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1914* (Αθήνα: Δωδώνη, 1986), 55.

⁵⁹⁷ Στο ίδιο.

⁵⁹⁸ Άννα Φραγκουδάκη, *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979), 12.

⁵⁹⁹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το παιδικό βιβλίο», *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1948): 151.

αποδόθηκε στην μεταρρύθμιση του δημοτικού σχολείου από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς καθιστούσε ακόμα πιο εμφαντική την ανάγκη για την φροντίδα της γλωσσικής διδασκαλίας και έμπρακτη επιβεβαίωση των θέσεων των δημοτικιστών για μάθημα της γλώσσας. Μόνο στο ερβαρτιανό σύστημα το αναγνωστικό κατέχει κεντρική θέση. Αντίθετα, «το Σχολείο Εργασίας με τη συγκεντρωτική διδασκαλία και τις διδαχτικές ενότητες έδειξε πόσο λαθεμένη ήταν η γνώμη αυτή και ζήτησε γρήγορα να συνταχθούν μικρά βοηθητικά βιβλιαράκια, που θα συμπληρώνουν τις γνώσεις και θα κάμουν τη διδασκαλία περισσότερο συστηματική, πιο επιστημονική και μαζί θα συνηθίσουν το παιδί να διαβάζει, να αγαπάει το βιβλίο».⁶⁰⁰ Έτσι το αναγνωστικό είναι «ένα, μέσα στα άλλα πολύ σπουδαιότερα βοηθήματα, με κύριο σκοπό να μάθουν τα παιδιά να διαβάζουν και να κατανοούν εκείνο που διαβάζουν».⁶⁰¹ Με αυτή την έννοια, μπορούμε να πούμε ότι τα αναγνωστικά στη λογική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών δεν αποτελούν το κεντρικότερο σημείο της διδασκαλίας. Παρά το γεγονός αυτό, τα δύο αναγνωστικά του Βουνού, λόγω των έκτακτων περιστάσεων και του εγχειρήματος συνολικής επαναθεμελίωσης της εκπαίδευσης, έμειναν σαν ένα από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της εκπαιδευτικής προσπάθειας της Κυβέρνησης του Βουνού, χωρίς να ξεχνάμε το γεγονός ότι υπήρξαν πλήθος άλλες εκδόσεις οι οποίες αγκάλιαζαν τη ζωή και τη δράση των παιδιών και των νέων την εποχή της Κατοχής. Σε κάθε περίπτωση όμως, από την εκπαιδευτική δραστηριότητα της ΠΕΕΑ δεν διασώθηκαν άλλα εγχειρίδια τα οποία θα μας βοηθούσαν να αποκτήσουμε μια πληρέστερη εικόνα για τους σκοπούς, το περιεχόμενο και την ιδεολογία των εκπαιδευτικών προσπαθειών.

Στην ελληνική περίπτωση, η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρυθμιστική κίνηση από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα διαπιστώνει την τραγική κατάσταση που επικρατεί στον τομέα των αναγνωστικών κειμένων του ελληνικού σχολείου και επικεντρώνει τις προσπάθειές της στη συγγραφή νέων αναγνωστικών βιβλίων. Πρώτο μέλημα των μεταρρυθμιστών είναι να δημιουργηθεί ένα κόρπους κειμένων στη δημοτική γλώσσα, την έλλειψη του οποίου διαπίστωσε και ο Α. Δελμούζος στο Παρθεναγωγείο του Βόλου.

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

Τα τρία αυτά αναγνωστικά αποτυπώνουν τη βαθύτερη θέση των αριστερών παιδαγωγών για την ανάγνωση και την αναγνώριση της πραγματικότητας σε σχέση με το περιεχόμενο της γνώσης και τη σχολική πράξη. Ο Κ. Σωτηρίου, λίγο καιρό

⁶⁰⁰ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το παιδικό βιβλίο», *Ανταίος* 2, τχ. 4 (1948): 221.

⁶⁰¹ Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία στο 1947», *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1/1948): 34.

μετά την Κατοχή θα αποτυπώσει την καθαρή λογική της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, όσον αφορά το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου στον *Ανταίο*. Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει τις αρχές που πρέπει να διέπουν τη σύνταξη των αναγνωστικών, τα οποία βέβαια αποτελούν ένα από τα βοηθήματα για τη διδασκαλία της γραφής και της ανάγνωσης, όχι όμως και το μοναδικό: την αρχή της εργασίας, την αρχή της μαθητικής αυτοδιοίκησης, την αρχή της άμεσης πραγματικότητας, την αρχή της αυτενέργειας και του ενδιαφέροντος.⁶⁰²

Θεμελιακή παραδοχή για τους συγγραφείς των αναγνωστικών είναι η αναγνώριση της πραγματικότητας και ο ρόλος έναντι αυτής της πραγματικότητας. Η λογική αυτή φαίνεται να διαπερνά το υλικό και τις θεματικές των αναγνωστικών της ΠΕΕΑ και να τους προσδίδει ένα έντονο πολιτικό χρώμα. Για τους αριστερούς παιδαγωγούς η πραγματικότητα είναι ταξική και συνάμα η μη αναγνώριση της θέσης αυτής αποτελεί επιστημονικό σφάλμα. Τα παιδιά θα πρέπει να λάβουν θέση έναντι της ταξικής αυτής πραγματικότητας και η πλειοψηφία των παιδιών του λαού θα πρέπει να κατανοήσει και να συμμετάσχει στους συγκαιρινούς κοινωνικούς αγώνες.

4.2. Το πλαίσιο συγγραφής των αναγνωστικών

Τα αναγνωστικά του Βουνού εντάσσονται στις προσπάθειες της ΠΕΕΑ για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού δικτύου στα εδάφη της «Ελεύθερης Ελλάδας».⁶⁰³ Η εκπαίδευση του λαού κατείχε κεντρικό ρόλο στους σχεδιασμούς της ΠΕΕΑ μέσα στην Κατοχή. Οι προτάσεις που διατυπώνονται τα χρόνια αυτά και που αποτυπώνονται και στις άλλες επιχειρούμενες εφαρμογές της περιόδου (Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας, Παιδαγωγικά φροντιστήρια, αναγνωστικά του Βουνού) χαρακτηρίζονται από τη δυνατότητα αυτές να εφαρμοστούν στα εδάφη που ελέγχονταν από τους αντάρτες.⁶⁰⁴

Για την ΠΕΕΑ ήταν πλέον εξόφθαλμη η ανάγκη της συγγραφής αναγνωστικών, καθώς τα παιδιά της κατεχόμενης αλλά και της Ελεύθερης Ελλάδας, δεν είχαν άλλα βιβλία εκτός από εκείνα της 4^{ης} Αυγούστου με τη σχετική προπαγάνδα.⁶⁰⁵ Η αριστερά μέσα στην Κατοχή θα αναφέρεται με έντονο τρόπο στην περίοδο του καθεστώτος Ι. Μεταξά, το οποίο στράφηκε με ιδιαίτερη οξύτητα τόσο εναντίον της αριστεράς, όσο και εναντίον του κοινοβουλευτισμού. Το έργο της δικτατορίας στον τομέα της παιδείας διαπλέκεται με τη συγκρότηση της ΕΟΝ, που είχε ιδιαίτερη σημασία για τον Ι. Μεταξά, αλλά και με την εισαγωγή νέων βιβλίων που αναπαράγουν την ιδεολογία του καθεστώτος.

Η μέριμνα της ΠΕΕΑ για τη συγγραφή νέων σχολικών βιβλίων είχε προκύψει από την εμπειρία της ένοπλης αντίστασης του λαού και της οικοδόμησης των θεσμών

⁶⁰² Στο ίδιο, 34.

⁶⁰³ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Τα αναγνωστικά του Βουνού», στο *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών* (Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2014), 146-156.

⁶⁰⁴ Το «Σχέδιο μιας Λαϊκής Παιδείας» διακηρύσσει από την πρώτη του κιάλας σελίδα το σύνθημα «έναν λαός μια παιδεία», που αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση από τις παλαιότερες προτάσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου για το διπλό δίκτυο σχολείων, αλλά και από κάποιες από τις μεταπολεμικές θέσεις της ΕΔΑ. Ας σημειώσουμε εδώ ότι ο Α. Gramsci θεωρεί ως κρίση του σχολείου τη διάσπαση της εκπαιδευτικής αρχής και τον πολλαπλασιασμό, που προεικονίζει την επαγγελματική διαίρεση της κοινωνικής παραγωγικής δραστηριότητας. Βλ.: Mario Alighiero Manacorda, «Ο Μαρξισμός σαν μορφωτική παράδοση», *Αντί*, τχ. 54 (1976): 44.

⁶⁰⁵ Χρήστος Παπαθανασίου, «Τα αναγνωστικά βιβλία του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, 1939-1941» (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2011), 20-35.

του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ, καθώς και από τον έκτακτο χαρακτήρα των όσων βίωναν τα παιδιά.⁶⁰⁶ Στο πλαίσιο αυτό, συντάχθηκαν δύο αναγνωστικά, η «Ελεύθερη Ελλάδα» για την Ε΄ και Στ΄ τάξη στο Καρπενήσι και «Τ΄ αετόπουλα»⁶⁰⁷ για την Γ΄ και Δ΄ τάξη στην Τύρνα. Για τις μικρές τάξεις, θα τύπωναν το αλφαβητάρι της Β΄ τάξης του '32-'34, που είχαν συγγράψει οι Δ. Δεληπέτρος, Δ. Δούκα και Ρ. Ιμβριώτη.⁶⁰⁸ Το συγκεκριμένο αναγνωστικό αναπαράγει τις κατευθυντήριες γραμμές των αρχών του σχολείου εργασίας και περιέχει διάφορα κείμενα από τη ζωή των παιδιών στο σπίτι, τις καθημερινές τους ασχολίες, αλλά επίσης και τη σχολική και κοινωνική ζωή. Δεν απουσιάζουν καθόλου οι θρησκευτικές αναφορές επίσης. Έτσι διαβάζουμε στο αναγνωστικό: «Γρήγορα, μας λέει η μητέρα, το μεσημέρι θα πρέπει να τα έχουμε όλα έτοιμα. Στις δυο θα πάμε να ξομολογηθούμε, γιατί αύριο θα κοινωνήσουμε. Σκεφτήκατε τις αμαρτίες σας; Πρώτη φορά εγώ κι η αδερφή μου ξομολογηθήκαμε. Ζητήσαμε συχώρεση από τον πατέρα μας και τη μητέρα μας και μπήκαμε στην καμαρούλα του παπά. Πώς τον φοβηθήκαμε σήμερα! Άλλη μέρα τρέχουμε και του φιλούμε το χέρι κι ο πάτερ-Ηλίας μας δίνει κουφέτα. Μα σήμερα άλλαξε. Δε γελάει, παρά μας κοιτάζει, και τους δυο σοβαρά. Κι οι δυο κατεβάσαμε τα μάτια, δεν τολμούμε να τον αντικρύσουμε...».⁶⁰⁹ Χαρακτηριστικό του αναγνωστικού είναι ότι περιλαμβάνει και μερικά «σκληρά» κείμενα τα οποία περιγράφουν τη φτώχεια και τις συνέπειες της προσφυγιάς πάνω στα παιδιά. Παράδειγμα αποτελεί η αφήγηση του μικρού Κώστα: «Δεν έχω δικούς μου πια είμαι από τη Σμύρνη. Όλους τους έχασα! Τον πατέρα μου, τη μητέρα και τον αδερφό μου. Μονάχα εγώ σώθηκα με τη γιαγιά μου. Από τη Σμύρνη μας έφεραν εδώ σ' ένα χωριό. Εγώ ήρθα ύστερα μόνος μου εδώ πέρα μ' ένα γείτονα μας, για να βρω και να μάθω καμιά δουλειά. Τώρα ζητάω να φέρω τη γιαγιά μου. Να δω, πως θα τα καταφέρω».⁶¹⁰

Το αναγνωστικό των Δ. Δεληπέτρου, Δ. Δούκα και Ρ. Ιμβριώτη γράφεται την περίοδο των κυβερνήσεων Βενιζέλου, όταν η Ρ. Ιμβριώτη έχει απομακρυνθεί από την αριστερά και επικεντρώνεται σε παιδαγωγικές και φιλοσοφικές έρευνες που δεν φαίνεται να αντανakλούν τις αναζητήσεις της δεκαετίας του 1920. Παρ' όλα αυτά στο πλαίσιο της επιχειρούμενης επαναθεμελίωσης της παιδείας, που επιχειρεί η ΠΕΕΑ, κρίθηκε επαρκές το συγκεκριμένο αναγνωστικό, χωρίς να τεθεί θέμα για το περιεχόμενό του, καθώς αποτελεί μια συνεπή εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας και είναι γραμμένο στη δημοτική γλώσσα. Το γεγονός αυτό δείχνει τη συνέχεια και τα σημεία σύμπτωσης μεταξύ του εκπαιδευτικού έργου της ΠΕΕΑ και της μεταρρυθμιστικής κίνησης των Ελλήνων παιδαγωγών του Μεσοπολέμου.

Το αναγνωστικό όμως, στη συγγραφή του οποίου συμμετέχει η Ρ. Ιμβριώτη την περίοδο της Κατοχής διαφέρει σε σημαντικό βαθμό από τις όποιες μεσοπολεμικές προσπάθειες. Το πρώτο το οποίο σημειώνεται για τα αναγνωστικά αυτά είναι η ταχύτητα με την οποία συγγράφηκαν και τυπώθηκαν. Η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη τονίζει ότι αποτέλεσε θαύμα η ταχύτητα της συγγραφής, της εικονογράφησης και της εκτύπωσης του αναγνωστικού «Τ΄ Αετόπουλα». Η παιδαγωγός χαρακτηριστικά αναφέρει: «θα γράψεις το αναγνωστικό της Γ΄ και Δ΄ τάξης του δημοτικού, μου λέει ο γραμματέας της παιδείας ο Π. Κόκκαλης. Σ' ένα μήνα πρέπει να είναι τυπωμένο... Θα πρέπει να

⁶⁰⁶ Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*, 56.

⁶⁰⁷ Σημειώνουμε εδώ ότι το ΚΚΕ ονόμαζε «Αετόπουλα», τις οργανώσεις που αποτελούνταν από μικρά παιδιά, που συμμετείχαν στην Αντίσταση, υπό την καθοδήγηση της ΕΠΟΝ. Σταύρος Ζορμπαλάς, *ΕΠΟΝ: τραγουδούσαν και πολεμούσαν για την λευτεριά* (Αθήνα: Δελφίνι, 1993), 113 – 130.

⁶⁰⁸ Γιάννης Κατσαντώνης, *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί-παιδεία-ελευθερία. Συμβολή στην ιστορία της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981), 131.

⁶⁰⁹ Δημ. Δεληπέτρος, Δημήτριος Δούκας και Ρόζα Ιμβριώτη, *Ο κόσμος του παιδιού. Αναγνωστικό για τη Β΄ τάξη* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ι. Σιδέρη, 1932), 110.

⁶¹⁰ Στο ίδιο, 82.

τηρηθούν οι παιδαγωγικές αρχές που πρυτανεύουν στη σύνταξη των σχολικών βιβλίων, όμως με μια ειδοποιό διαφορά: την σημερινή (τοτινή) πραγματικότητα των παιδιών... Οι μαθητές 9 και 10 χρονών δεν ήταν τα συνηθισμένα παιδιά. Ήταν τα παιδιά που συμμετείχαν στον πόλεμο, κάνουν τα ίδια ηρωικές πράξεις... Βλέπεις, συναγωνιστή, είπα, δεν έχουν καμιά σχέση τα βιβλία που έγραφα ως τώρα μ' αυτό που πρέπει να γράψω σήμερα... Το πρωί βγήκε η απόφαση: τέτοια βιβλία μας χρειάζονται, μου είπαν».⁶¹¹ «Γίνηκαν όλα μέσα σε ενάμιση μήνα, μέσα στην παραζάλη της αποχώρησης των Γερμανών και τη μέθη της λαϊκής νίκης, πάνω σε ειρηνικά χωριουδάκια, χωρίς κανένα βοήθημα...».⁶¹²

Στην ίδια κατεύθυνση και ο Μ. Παπαμαύρος για το αναγνωστικό «Ελεύθερη Ελλάδα» μας πληροφορεί ότι η αδυναμία του να εμποτεύσει την εκτύπωση είχε ως αποτέλεσμα αρκετά τυπογραφικά λάθη, ενώ η ανάγκη να κυκλοφορήσει το συντομότερο δυνατό, είχε σαν αποτέλεσμα να μην υπάρξει εικονογράφηση.⁶¹³ Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο ίδιος ο Μ. Παπαμαύρος θεωρούσε μεγάλο παιδαγωγικό λάθος την παρουσίαση καινούργιου υλικού στα παιδιά που να περιέχει λάθη, όπως για παράδειγμα μια ανορθόγραφη λέξη.⁶¹⁴

Τα αναγνωστικά του Βουνού γραμμένα, προς το τέλος της Κατοχής, φαίνεται ότι εκκινούν από την άμεση εμπειρία της Κατοχής και της Αντίστασης και τη βιωματική εμπειρία των παιδιών, που περιλαμβάνει (τουλάχιστον στην αντίληψη των συγγραφέων) την εμπειρία της Εθνικής Αντίστασης από τη μια, και την οικοδόμηση των θεσμών της Ελεύθερης Ελλάδας (της τοπικής αυτοδιοίκησης και της δικαιοσύνης) από την άλλη. Απουσιάζει δηλαδή η αναπτυξιακή προοπτική, που τα θεμέλιά της μπαίνουν την ίδια περίοδο μέσα στην Κατοχή δηλαδή, με τις ΟΜΣΑ (Ομάδες Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης), πρόγονο του περιοδικού *Ανταίος* και της εταιρείας «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση».⁶¹⁵

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονίσουμε το γεγονός ότι η αριστερή εκπαιδευτική πρόταση του εαμικού μπλοκ εξουσίας, όπως αποτυπώνεται στο θεωρητικό έργο των Ομάδων Μελέτης Σχεδιοποιημένης Ανοικοδόμησης (ΟΜΣΑ) και της οργάνωσης «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση» βρίσκεται σε στενή συνύφανση με ένα κεντρικό αναπτυξιακό σχέδιο, που επεξεργάζονται οι τεχνικοί και οι οικονομολόγοι της οργάνωσης. Η συμπύκνωση αυτής της συνολικής πρότασης για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας βρίσκεται στο ογκώδες έργο του Δ. Μπάτση «Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα».⁶¹⁶ Η αναπτυξιακή αυτή προοπτική αποτελεί ουσιαστική πλευρά της πραγματικότητας την οποία αναγνωρίζουν οι αριστεροί παιδαγωγοί και η οποία θα πρέπει να εμπνεύσει τη νέα γενιά.⁶¹⁷

Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσεται και το μεταγενέστερο, γραμμένο μέσα στην περίοδο του Εμφυλίου, «Αναγνωστικό της Φυλακής» του Μ. Παπαμαύρου. Το αναγνωστικό αυτό γράφτηκε στις φυλακές της Αίγινας το χειμώνα του 1947. Εδώ

⁶¹¹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 87-88 (Μάρτιος-Απρίλιος 1962): 472.

⁶¹² Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 121-122.

⁶¹³ Μιχάλης Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' και Στ' τάξης* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1983), 120.

⁶¹⁴ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 38.

⁶¹⁵ Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», 285-287.

⁶¹⁶ Μπάτσης, *Η βαριά βιομηχανία στην Ελλάδα*.

⁶¹⁷ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της κατεύθυνσης αποτελεί το γεγονός ότι από τα πρώτα άρθρα του περιοδικού *Ανταίος* είναι αυτό του Ν. Κιτσίκη με τίτλο «Η τεχνική Παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης». Βλ. Νίκος Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος πρώτο: Η ανοικοδόμηση», *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 5-12. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», *Ανταίος* 1, τχ. 2 (1945): 39-46.

βέβαια η κοινότητα λαμβάνει τη μορφή της Ομάδας Συμβίωσης των κρατουμένων, η οποία αποτελεί βασική οργανωτική δομή των πολιτικών κρατουμένων ήδη από την περίοδο του Μεσοπόλεμου. Το «Γραφείο Διαφώτισης» της ομάδας των πολιτικών κρατουμένων της φυλακής ανέθεσε στο Μ. Παπαμαύρο, όπως μας πληροφορεί ο Χ. Σακελλαρίου να συγγράψει: α) ένα αλφαβητάριο για τους εντελώς αγράμματους, β) ένα αλφαβητάριο της Β΄ Δημοτικού, ένα αλφαβητάριο της Γ΄ και Δ΄ τάξης, δ) ένα αλφαβητάριο της Ε΄ και Στ΄ τάξης. Ο ίδιος ο Μ. Παπαμαύρος έγραψε μέσα στη φυλακή εκτός από τα παραπάνω μια Γεωγραφία της Ελλάδας και μια Ιστορία της Αρχαίας Ελλάδας. Από όλο αυτό το υλικό δε σώθηκε παρά μόνο το αναγνωστικό που προοριζόταν για τη Γ΄ και Δ΄ τάξη του Δημοτικού. Το αναγνωστικό αυτό γράφτηκε καθ' υπαγόρευση του Μ. Παπαμαύρου προς το φυλακισμένο αγωνιστή Σπ. Μήλα σε δύο αντίτυπα.⁶¹⁸

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

Το αναγνωστικό «Γ' αετόπουλα» περιλαμβάνει δύο θεματικές ενότητες. Η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη αναφερόμενη στο περιεχόμενο του βιβλίου τονίζει ότι «τίποτα δεν είναι μέσα σ' αυτό το βιβλίο φτιαχτό, φανταστικό. Όλα όσα γράφει είναι γεγονότα της καθημερινής ζωής μέσα στον εθνικοαπελευθερωτικό και απολυτρωτικό αγώνα».⁶¹⁹ Η πρώτη ενότητα αφορά τους εθνικούς αγώνες⁶²⁰ και η δεύτερη αναφέρεται σε τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και της κοινωνικής ζωής.⁶²¹ Στην πρώτη περιλαμβάνονται οι περιπέτειες της κατοχικής Ελλάδας, αλλά και η συμβολή του ΕΑΜ στην Αντίσταση. Τα κατορθώματα του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ επαινούνται διεξοδικά και τονίζονται κάποιοι σταθμοί της κοινωνικής τους προσφοράς (ίδρυση ιδρυμάτων κοινωνικής αλληλεγγύης, προστασία της σοδειάς του αγροτικού πληθυσμού από τους κατακτητές, ίδρυση σχολείου αναλφάβητων).⁶²² Σε αυτά σημειώνεται η συμπαράσταση του λαού στο απελευθερωτικό έργο του ΕΑΜ με τη συμμετοχή και του κλήρου, δηλαδή των ιερέων.⁶²³ Στη δεύτερη ενότητα αναφέρονται θέματα από την οικογενειακή και κοινωνική ζωή. Είναι παρμένα από την ειρηνική καθημερινότητα και «έχουν ένα τόνο νοσταλγίας για κάτι που δεν έχει τη δυνατότητα, στις δύσκολες ώρες που όλοι περνούν, να υποστασιοποιηθεί».⁶²⁴ Εικόνες από την εξοχή,⁶²⁵ από τις τέσσερις εποχές του χρόνου,⁶²⁶ από την εργασία των ανθρώπων,⁶²⁷ όπως την αγροτική⁶²⁸ πλουτίζουν τις σελίδες του αναγνωστικού αυτού.

Το αναγνωστικό «Ελεύθερη Ελλάδα» απευθυνόταν στα παιδιά της Ε΄ και της Στ΄ τάξης. Η συγγραφή του έγινε από το Μ. Παπαμαύρο σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς Γ. Μυρισιώτη και Χ. Σακελλαρίου.⁶²⁹ Στον πρόλογο του

⁶¹⁸ Σακελλαρίου, Μιχ. Παπαμαύρος: η ζωή, οι διώξεις, το έργο του, 6-7.

⁶¹⁹ Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», 472.

⁶²⁰ Τα αετόπουλα: αναγνωστικό της Γ΄ και Δ΄ τάξης (Ελεύθερη Ελλάδα: Π.Ε.Ε.Α., 1944), 13-77.

⁶²¹ Στο ίδιο, 81-123.

⁶²² Στο ίδιο, 48, 32, 51. Για τη μάχη της σοδειάς, την προστασία δηλαδή της συγκομιδής της αγροτικής παραγωγής από τις δυνάμεις κατοχής, βλ.: Σκαλιδάκης, Η Ελεύθερη Ελλάδα, 62-63, 128-137.

⁶²³ Τα αετόπουλα, 58.

⁶²⁴ Σακελλαρίου, Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση, 59.

⁶²⁵ Τα αετόπουλα, 90, 114, 119, 120.

⁶²⁶ Στο ίδιο, 123.

⁶²⁷ Στο ίδιο, 91.

⁶²⁸ Στο ίδιο, 95.

⁶²⁹ Παπαμαύρος, Ελεύθερη Ελλάδα, 119.

αναγνωστικού, που φέρει την υπογραφή της ΠΕΕΑ, τονίζεται η πρόθεση της Πολιτικής Επιτροπής για την ανάπλαση της λαϊκής παιδείας και την ανανέωσή της με βάση τα ιδανικά της «της λευτεριάς, της λαοκρατίας, της αλληλεγγύης, του ανθρωπισμού, της δημιουργίας μιας καλύτερης ζωής».⁶³⁰ Εκτός από τον πρόλογο, στο αναγνωστικό περιλαμβάνονται 50 κείμενα από τα οποία τα 31 είναι πεζά και τα 19 ποιήματα. Τα κείμενα εκφράζουν το πνεύμα της Αντίστασης και αναφέρονται στα έκτροπα των δυνάμεων Κατοχής και των συνεργατών τους, στους αγώνες των οργανώσεων του ΕΑΜ και ιδιαίτερα στις θυσίες⁶³¹ και τα κατορθώματα του ΕΛΑΣ, της ΕΠΟΝ και των μικρών αετόπουλων και στους θεσμούς που οικοδόμησε το ΕΑΜ στην ανταρτοκρατούμενη ζώνη της χώρας. Παράλληλα, τονίζουν το αίσθημα της φιλοπατρίας αναπαράγοντας βασικές παραδοχές του τρίσημου σχήματος του ελληνικού εθνικισμού (αδιάσπαστη συνέχεια του έθνους από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα διάμεσου της βυζαντινής εποχής) το οποίο λειτούργησε σαν καμβάς, πάνω στον οποίο αποτυπώθηκε η Εθνική Αντίσταση.⁶³² Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα του ποιήματος «Το Μήνυμά της». «*Ακράγγιζες τις έρμες Θερμοπύλες / στο Μαραθώνα επέρασες, στα Κάστρα / του Βοσπόρου ανατρίχιασες κι απλώθης / στ' ανάνθιστα βουνά του Εικοσιένα. / Στο γαλήνιο το βλέμμα σου αναζούσαν / πόνοι, αγώνες και τρόπαια και θυσίες / τωρινά και μελλούμενα κι αρχαία*».⁶³³ Παράλληλα, προβάλλεται ο αγώνας του 1821 σαν παράδειγμα που πρέπει να εμπνεύσει τους αγώνες της Αντίστασης, τη συμμετοχή στις απελευθερωτικές ενέργειες και τον αγώνα κατά των δυνάμεων Κατοχής και των Ελλήνων συνεργατών τους. Παράδειγμα αποτελεί το ποίημα «Το τραγούδι του αντάρτη», στο οποίο αναφέρεται: «*Των ηρώων μας του Εικοσιένα / η φωνή στην καρδιά μου αντηχεί*»⁶³⁴ ή ο στίχος στο διάσημο ποίημα του Ν. Καρβούνη «Βροντάει ο Όλυμπος»: «*Ο Γοργοπόταμος στην Αλαμάνια / στέλνει περήφανο χαιρετισμό*».⁶³⁵ Οι πολεμικές ενέργειες περιγράφονται συχνά με ωμό - είναι αλήθεια - τρόπο. Η βαρβαρότητα του κατακτητή, οι βιασμοί, οι κλεψιές, αλλά και οι μάχες αντανakλούν τη σκληρότητα της Κατοχής. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τα παιδιά παρουσιάζονται ως θύματα της πείνας ή ως μέλη των παιδικών και νεανικών οργανώσεων του ΕΑΜ (Αετόπουλα και ΕΠΟΝ) που συμμετέχουν στην Αντίσταση. Στο κείμενο για παράδειγμα «Όταν η πείνα θέριζε την Αθήνα» παρουσιάζεται μια μητέρα με την εφτάχρονη κόρη της να καταρρέουν από την πείνα «*...είδα μια μαυροντυμένη γυναίκα να στέκεται και να κλαίει. Δίπλα της στεκόταν η κόρη της, ένα κοριτσάκι ως εφτά χρονών. Έκλαιγε κι αυτό. - Πεινούμε, πεινούμε! φώναζαν μάνα και κόρη κι έκλαιγαν*».⁶³⁶ Από την άλλη πλευρά, τονίζεται και η φασιστική και καταπιεστική χροιά του καθεστώτος της 4^{ης} Αυγούστου.⁶³⁷ Παράλληλα, προβάλλεται η αναγεννητική προσπάθεια της ΠΕΕΑ για την

⁶³⁰ Στο ίδιο, 7.

⁶³¹ Η έννοια άλλωστε της θυσίας και του ηρωικού θανάτου θα καλλιεργείται συστηματικά από το Κόμμα. Πολυμέρης Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας. Οι πολιτικοί κρατούμενοι στον εμφύλιο πόλεμο*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 237.

⁶³² Άλλωστε και ο Δ. Γληνός στο πολύ σημαντικό του κείμενο «Τι είναι και τι θέλει το ΕΑΜ», θα διακηρύξει προς τον ελληνικό λαό: «*Από τα βάθη της τρισχιλιόχρονης ιστορίας σε ατενίζουν οι πρόγονοί σου, οι ήρωες και οι μάρτυρες. Οι αγωνιστές του Μαραθώνα και της Σαλαμίνας, οι αγωνιστές του 21, οι ήρωες των αλβανικών βουνών. Μη ντροπιάσεις την ιστορία σου και μην προδώσεις τον εαυτό σου. Γίνου κι εσύ ένας αγωνιστής της λευτεριάς, μαζί μ' όλα τ' αδέρφια σου. Εμπρός! Όλοι οι Έλληνες, όλοι οι ζωντανοί άνθρωποι τούτης της γης, ενταχθείτε στο Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*». Δημήτρης Γληνός, *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο* (Αθήνα: Ο Ρήγας, 1944), 58.

⁶³³ Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 47.

⁶³⁴ Στο ίδιο, 29.

⁶³⁵ Στο ίδιο, 46.

⁶³⁶ Στο ίδιο, 15.

⁶³⁷ Στο ίδιο, 82.

οικοδόμηση μιας νέας πολιτικής κατάστασης στη χώρα. Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι συμπεριλαμβάνεται και ένα κείμενο που εκθειάζει το θεσμό της «λαϊκής δικαιοσύνης», θεσμό που οικοδόμησε η ΠΕΕΑ στην ανταρτοκρατούμενη ζώνη: «Έτσι λοιπόν, με τα λαϊκά δικαστήρια οι δίκες γίνονται πιο εύκολες και πιο δίκαιες. Ω πόσους κόπους και πόσα έξοδα έπρεπε να κάμει κανείς πριν από τον αγώνα για μια δίκη! Πόσο τυραννιόταν ο ελληνικός λαός για να βρει το δίκιο του! Ο λαός όμως αυτός αναγνώρισε σήμερα πως τα λαϊκά δικαστήρια είναι η σωτηρία του και δε θα αφήσει ποτέ να του τα πάρουν».⁶³⁸

Εκτός από τα παραπάνω γίνεται και αυστηρή κριτική τόσο στη μεταξική περίοδο, όσο και ευρύτερα στην πολιτική ιστορία της Ελλάδας μετά το 1821. Χαρακτηριστικά αναφέρεται: «εκατόν είκοσι χρόνια, από τότε που λευτερώθηκε η Ελλάδα από τους Τούρκους, ο ελληνικός λαός είναι ελεύθερος. Όμως, ως σήμερα, δεν είδε κανένα καλό από την ελευθερία του αυτή. Το ελληνικό κράτος όχι μόνο δεν του 'δωσε ασφάλεια και δικαιοσύνη, όχι μόνο δεν του 'καμε σχολεία, όχι μόνο δε φρόντισε για την υγεία του, μα ούτε και το ψωμί δεν του 'δωσε».⁶³⁹ Όταν ήρθε το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου, «οι μαύροι αυτοί άνθρωποι του Μεταζά έδερναν και βασάνιζαν τον ελληνικό λαό μέχρι θανάτου. Όλα τα ξερονήσια γέμισαν από εξόριστους και όλες οι φυλακές από φυλακισμένους. Κανείς δε μπορούσε να πει ελεύθερα τη γνώμη του για όποιο ζήτημα. Κανείς δε μπορούσε να πιάσει δουλιά, αν πρώτα δεν δήλωνε πως ήταν οπαδός του δικτάτορα. Το καθεστώς αυτό βασάνισε το λαό, λήστεψε τον τόπο, κατέστρεψε την Ελλάδα μας».⁶⁴⁰

Πρέπει να αναφέρουμε ότι αν και τα δύο αναγνωστικά τα διαπερνούν οι σκληρές περιγραφές των συνθηκών της Κατοχής, οι οποίες δε συνάδουν με την παιδικότητα και τη φύση του παιδιού, ωστόσο μπορούμε να διακρίνουμε μια διαφοροποίηση της ύλης, η οποία λαμβάνει υπόψη την ηλικία των παιδιών. Έτσι στο αναγνωστικό «Τα αετόπουλα» για την Γ' και Δ' τάξη, η ύλη βρίσκεται εγγύτερα στα άμεσα βιώματα του παιδιού, καθώς και στο κοινωνικό του περιβάλλον (δηλαδή το χωριό του, το σπίτι, το φυσικό περιβάλλον, τη συνοικία του). Έτσι, οι διηγήσεις για τα Αετόπουλα είναι περισσότερες στο αναγνωστικό της Ρ. Ιμβριώτη. Επίσης γίνονται αναφορές στο ΕΑΜ και τον ΕΛΑΣ αλλά και στην οικογενειακή ζωή. Στο αναγνωστικό «Ελεύθερη Ελλάδα» για την Ε' και Στ' τάξη οι αναφορές δεν εξαντλούνται στο ΕΑΜ και στον ΕΛΑΣ, αλλά επεκτείνονται στην ΕΠΟΝ, την Ελεύθερη Ελλάδα και την ΠΕΕΑ. Πρέπει να αναφέρουμε ότι στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» διαπιστώνουμε μια ανάλογη διαφοροποίηση της ύλης όσον αφορά την Γ', την Δ', την Ε' και την Στ' τάξη. Αν και οι διδακτικές ενότητες στο Σχέδιο αυτό αντλούνται από την ειρηνική ζωή και το όραμα για την Ανοικοδόμηση της χώρας, μπορούμε να δούμε τη μέριμνα για τη διαφοροποίηση της ύλης με βάση την ηλικία. Έτσι, σύμφωνα με το Σχέδιο στην Γ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα αφορά τη συνοικία και το χωριό, στην Δ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα αφορά την πόλη μας, το φθινόπωρο και το χωριό μας (θαλασινό ή στεριανό). Στην Ε' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα ξεκινά με το «ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού», ενώ στην Στ' τάξη η πρώτη διδακτική ενότητα τιτλοφορείται «Ο τόπος μας», δηλαδή ολόκληρη η Ελλάδα, όπως σημειώνει το κείμενο.⁶⁴¹

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

⁶³⁸ Στο ίδιο, 87.

⁶³⁹ Στο ίδιο, 82.

⁶⁴⁰ Στο ίδιο.

⁶⁴¹ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 16-21.

αναφέρεται, στους αγώνες για δημοκρατία και Εθνική Ανεξαρτησία.⁶⁴² Με αυτό τον τρόπο, τονίζεται ο αγώνας των κομμουνιστών ενάντια στη δικτατορία του Ι. Μεταξά, καθώς και οι διώξεις που αυτοί υπέστησαν. Σε αυτή την κατεύθυνση, προβάλλεται η σημαντικότητα του γράμματος του Ν. Ζαχαριάδη για την τόνωση του ηθικού του ελληνικού λαού την περίοδο του ελληνοϊταλικού πολέμου. Δε λείπουν και κάποιες άμεσες αναφορές στο πρωταγωνιστικό ρόλο του ΚΚΕ και του Ν. Ζαχαριάδη. Οι λίγες μεν πολύ θετικές δε αναφορές στο πρόσωπο του Γενικού Γραμματέα του ΚΚΕ και στους κομμουνιστές συσχετίζονται βέβαια με δύο γεγονότα που αφορούν στην ευρύτερη πολιτική ζωή του τόπου και όχι στους καθαρά ταξικούς αγώνες του ΚΚΕ. Η δικτατορία του Μεταξά ήταν αντιπαθητική, τουλάχιστον ως τον Εμφύλιο, όχι μόνο στους κομμουνιστές, αλλά και στο λοιπό πολιτικό κόσμο της χώρας.

Έτσι διαπιστώνουμε ότι κεντρικό ζήτημα τόσο της αγωγής γενικότερα, όσο και των αναγνωστικών που φαίνεται να προτάσσεται σε όλα τα προαναφερθέντα βιβλία είναι η επίγνωση της «πραγματικότητας» την οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη της η παιδαγωγική επιστήμη. Φυσικά αυτή η πραγματικότητα, έκκληση κατά τους αριστερούς παιδαγωγούς της εποχής σε μια υποτιθέμενη αντικειμενικότητα, επιδέχεται ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών και προσεγγίσεων. Οι ερμηνείες αυτές ακολουθούν τα αξιακά συστήματα του κάθε ερευνητή, παιδαγωγού, μεταρρυθμιστή επιβάλλοντας εντέλει υποκειμενικές τοποθετήσεις ως αντικειμενικές πραγματικότητες. Χωρίς να επεκταθούμε παραπάνω σχετικά με το σημείο αυτό, πρέπει να αναφέρουμε ότι τη νεοελληνική πραγματικότητα επικαλούνταν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί προσπαθώντας να εκσυγχρονίσουν την ελληνική παιδεία, την ελληνική πραγματικότητα επικαλούνταν και οι συντηρητικοί παιδαγωγοί για να πολεμήσουν το δημοτικισμό.⁶⁴³ Φυσικά το ζήτημα είναι κατά πόσο η κάθε ερμηνευτική προσέγγιση επαληθεύεται ή συνταιριάζει με άλλες ερμηνείες και ανταποκρίνεται στις πρακτικές των κοινωνικών υποκειμένων. Η αριστερά θα πρόσθετε σε αυτό το σημείο την προβληματική του κατά πόσο η κάθε ερμηνεία εξυπηρετεί τα «συμφέροντα» της αστικής τάξης ή της εργατικής τάξης. Στη λογική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών που πρωταγωνίστησαν στις εκπαιδευτικές προσπάθειες της ΠΕΕΑ κατά την περίοδο της Κατοχής, το εθνικοαπελευθερωτικό κίνημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, που αντιπροσωπεύει την πολιτική έκφραση όλου του έθνους.⁶⁴⁴ Η προβολή του έργου

⁶⁴² Την ίδια περίπου εποχή ο Δ. Γληνός θα υμνεί στα άρθρα του το Λένιν, το Στάλιν και το Ζαχαριάδη. Βλ. χαρακτηριστικά: Δημήτρης Γληνός, «Τα σημερινά προβλήματα του ελληνισμού», στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη 'Κομμουνιστική Επιθεώρηση' της γερμανικής κατοχής* (Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008), 101-103. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η Οκτωβριανή επανάσταση και το εθνικό πρόβλημα», στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη 'Κομμουνιστική Επιθεώρηση' της γερμανικής κατοχής* (Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008), 79.

⁶⁴³ Αναφέρουμε για παράδειγμα ότι η επίσημη αναγνωρισμένη διγλωσσία με το σύνταγμα το 1911 οριοθετεί την ελληνική πραγματικότητα επιτάσσοντας τη διδασκαλία της καθαρεύουσας. Βλ.: Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 65.

⁶⁴⁴ Ο Κ. Σωτηρίου μάλιστα σε άρθρο του στον *Ανταίο* αναφέρει ότι η αναγέννηση της παιδείας μεταξύ άλλων περνά μέσα από την αναγνώριση της Εθνικής Αντίστασης. Γράφει στις αρχές του 1946 «το Κράτος να προκηρύξει διαγωνισμό για να γραφούν στο συντομότερο χρονικό διάστημα τα νέα σχολικά βιβλία. Και στα διδαχτικά βιβλία και στη διδασκαλία πρέπει πρώτα απ' όλα να αξιοποιηθεί ο ηρωικός εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας του λαού και της νεολαίας. Πρέπει ακόμη να χτυπηθεί το φυλετικό μίσος και να καλλιεργηθεί η ειρηνική συμβίωση και η συνεργασία με τους άλλους λαούς στο χτίσιμο του νέου πολιτισμού. Ιδιαίτερα στη διδασκαλία της ιστορίας να εξαρθεί ο λαϊκός παράγοντας, ο αγώνας των λαών για το λυτρωμό τους και την πρόοδο της ανθρωπότητας». Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», *Ανταίος* 1, τχ. 17-18 (1946): 368. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο Κ. Σωτηρίου τοποθετεί το αίτημα της αναγνώρισης του εθνικοαπελευθερωτικού κινήματος πριν την επικράτηση της Λαϊκής Δημοκρατίας, που θα πραγματοποιήσει τη ριζική εκπαιδευτική αναγέννηση. Η αναγνώριση αυτή δηλαδή μπαίνει σαν

της ΠΕΕΑ και των κατορθωμάτων της Εθνικής Αντίστασης, δε θεμελιώνεται μόνο στις έκτακτες συνθήκες. Για τους φορείς του πνεύματος του σχολείου εργασίας, οι αναφορές αυτές πραγματώνουν την παιδαγωγική αρχή της άμεσης πραγματικότητας. Αυτή αφορά την ανάγκη να γνωρίσουν τα παιδιά τη γύρω τους σύγχρονη ζωή, όπου μέσα κινούνται. Τα παιδιά κατά τη λογική αυτή πρέπει να κατανοήσουν τα σύγχρονα προβλήματα της εποχής τους *«και να αναπτύξουν την πρωτοβουλία τους και να βοηθήσουν στη λύση τους»*.⁶⁴⁵

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, τόσο το έργο της ΠΕΕΑ, όσο και το έργο των παιδαγωγών της γραμματείας της παιδείας προβάλλεται σαν ένα έργο που αγκαλιάζει όλο το έθνος, ανακαλώντας μνήμες ιδιαίτερα από το «ιστορικό ανάλογο» του 1821 (όπως αυτό βέβαια γίνεται αντιληπτό μέσα από την προσέγγιση του Γ. Ζεύγου, ο οποίος θα τοποθετηθεί ενάντια στην αντίληψη του Γ. Κορδάτου για τις κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες έπαιξαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ελληνική επανάσταση).⁶⁴⁶ Δίπλα στην πανεθνική σημασία του ένοπλου αγώνα και της θεσμικής πλαισίωσής του, που καθοδηγεί η ΠΕΕΑ, προβάλλεται το αίτημα για βαθιές κοινωνικές αλλαγές που πρέπει να επέλθουν στη μεταπολεμική Ελλάδα. Οι αλλαγές αυτές, αν και δεν κάνουν αναφορά στον κομμουνισμό άμεσα, ωστόσο συμπτωνώνονται στις διακηρύξεις για τη δημιουργία μιας ελεύθερης λαοκρατούμενης Ελλάδας. Οπωσδήποτε οι συγκαιρινοί άνθρωποι μπορούσαν να συνδυάσουν στο μυαλό τους το ΚΚΕ με τη Σοβιετική Ένωση και το κοινωνικό της σύστημα, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι το ΚΚΕ από την πλευρά του δεν φρόντιζε να καλλιεργεί την αίσθηση του πανεθνικού χαρακτήρα της Αντίστασης, βάζοντας σε δεύτερη μοίρα την προβολή του πολιτικού του προγράμματος.

Περνώντας στο «Αναγνωστικό της Φυλακής» θα λέγαμε ότι εδώ διακρίνουμε την προβολή του πατριωτισμού και του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα του ΕΑΜ, όπως και την απουσία θρησκευτικών αναφορών. Εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Μ. Παπαμαύρος κατά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου δεν θα συμπαραταχθεί με το Δ. Γληνό, όπως γράφει στον Α. Δελμούζο, εξαιτίας δύο βασικών ζητημάτων: α) της θρησκευτικής αγωγής, β) της αντίληψης του Δ. Γληνού σχετικά με τον ανθρωπισμό και τη σύνδεσή του με την έννοια του έθνους. Χαρακτηριστικά αναφέρει σε επιστολή του προς τον Α. Δελμούζο στις 5/07/1927: *«Αν ο Γληνός δεν αρνιόταν δύο κεφαλαιώδη πράγματα, που χωρίς αυτά δε μπορεί να νοηθεί 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»*.⁶⁴⁷ Από το σημείο αυτό

αίτημα εντός της υπάρχουσας πολιτικής κατάστασης το 1946. Αποτελεί κατά έναν τρόπο ένα αίτημα πάλης ή ίσως μεταβατικό αίτημα. Παράλληλα όμως, μας δείχνει και την αντίληψη των αριστερών παιδαγωγών έναντι του εαμικού κινήματος σαν μια σημαντική στιγμή της ζωής του έθνους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε και τη συγκυρία μέσα στην οποία υποστηρίζονται αυτές οι θέσεις. Πιστεύουμε ότι είναι ενδεικτικό της γενικότερης επαμφοτερίζουσας στάσης της αριστεράς την εποχή αυτή. Από τη μία η λευκή τρομοκρατία εξωθεί ως λύση τον ένοπλο αγώνα που επισήμως θα αρχίσει το Μάρτη του 1946 (δηλαδή λίγο μετά την έκδοση του συγκεκριμένου τεύχους του *Ανταίου*) και από την άλλη η ελπίδα της αριστεράς ότι μέσα από το νόμιμο δρόμο θα καταφέρει να ανατρέψει τους συσχετισμούς, ελπίδα που εκφράζεται με τον προβληματισμό για τη συμμετοχή ή όχι στις βουλευτικές εκλογές στις 31 Μαρτίου 1946.

⁶⁴⁵ Σωτηρίου, «Η παιδεία στο 1947», 34.

⁶⁴⁶ Ο Γ. Ζεύγος θα αναλάβει να καταρρίψει την προσέγγιση του Γ. Κορδάτου για τον κοινωνικό χαρακτήρα της επανάστασης του 1821 και τον πρωταγωνιστικό ρόλο που είχε σε αυτή η αστική τάξη. Με αυτό τον τρόπο αναβαθμίζεται στο σχήμα του Γ. Ζεύγου ο ρόλος των αγροτών και μειώνεται αντίστοιχα η συμβολή της αστικής τάξης. Βλ.: Γιάννης Ζεύγος, «Ο Γ. Κορδάτος σαν ιστορικός της επανάστασης του 1821», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 21 (Νοέμβρης 1933): 26-34.

⁶⁴⁷ Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 4, 5/07/1927.

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

Το «Αναγνωστικό της Φυλακής» σε σχέση με τα δύο αναγνωστικά του Βουνού, διαφέρει στο γεγονός ότι αποπνέει το αίσθημα της προδοσίας του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα από την πλευρά των Συμμάχων Άγγλων και του ελληνικού αστικού κόσμου. Έτσι αναφέρεται ότι «ενώ το ΕΑΜ, μπορούσε, με βοήθo το Δημοκρατικό αυτό Στρατό, να τσακίσει και να εξοντώσει τους αντιπάλους του, όχι μόνο δεν το κάνει, μα αντίθετα κηρύσσει τη συμφιλίωση»,⁶⁴⁸ ενώ ένας φυλακισμένος αγωνιστής διακηρύσσει: «...η συμπεριφορά των Ιταλών απέναντί μου ήταν πολύ καλύτερη από τη συμπεριφορά των Εγγλέζων που ήταν σύμμαχοί μας». ⁶⁴⁹ Το ίδιο κλίμα μπορούμε να διαπιστώσουμε και στα πρώτα μεταδεκεμβριανά φύλλα του νόμιμου Ριζοσπάστη, στα οποία από τη μια καταγγέλλονται οι ακρότητες της χωροφυλακής και της «Χ» και από την άλλη πλευρά διαφαίνεται η διστακτική στάση των Άγγλων έναντι των ακροτήτων της δεξιάς.⁶⁵⁰

Στο αναγνωστικό της Φυλακής οι αναφορές στον ελληνοϊταλικό πόλεμο τονίζουν την «ηρωική» στάση των κομμουνιστών: «όταν ξημέρωσε η 28^η του Οκτώβρη, ολόκληρος ο Ελληνικός Λαός βρισκόταν σε πολεμική κίνηση... Συνεπαρμένος από το γράμμα που του είχε στείλει ο συναγωνιστής Ζαχαριάδης μέσα από τη φυλακή, ήταν αποφασισμένος να θυσιαστεί... 'Όλη η Ελλάδα! Βράχο με βράχο, καλύβα με καλύβα, να γίνει ένα φρούριο ενάντια στον κατακτητή!' έτσι έγραφε ο Ζαχαριάδης μέσα από τη φυλακή».⁶⁵¹

Παράλληλα, η επίσημη κυβέρνηση της χώρας, δηλαδή το καθεστώς Μεταξά προβάλλεται ως προδοτικό, διεφθαρμένο και ανίκανο να αντισταθεί: «Μα η ανώτερη Διοίκηση του Στρατού μας και η κυβέρνηση πρόδωσαν τον ελληνικό λαό. Άφησαν στο στρατό μας, δηλαδή τα παιδιά του λαού μας, χωρίς πολεμοφόδια, χωρίς ρούχα και χωρίς τροφές απάνω στα χιονισμένα αλβανικά βουνά... Ακόμα και τα δέματα που έστελνε ο λαός, ποτέ δεν έφταναν στα χέρια των στρατιωτών».⁶⁵²

Η εμπειρία της εαμικής αντίστασης, πρόσφατη ακόμα, προβάλλεται στο αναγνωστικό αυτό του Μ. Παπαμαύρου μαζί με το αίτημα της Ανοικοδόμησης.⁶⁵³ Το ΕΑΜ, όπως αναφέρεται στο αναγνωστικό, «είναι μια εθνική, πατριωτική ένωση, που ιδρύθηκε για να απελευθερώσει τον ελληνικό λαό από τον ξένο κατακτητή και από τους ντόπιους εκμεταλλευτές του. Οι σκοποί του ΕΑΜ ήταν από την αρχή 3: α) Η επιβίωση του λαού. Δηλαδή να βοηθήσει το λαό να μην πεθάνει από την πείνα... β) η εθνική απελευθέρωση... γ) η απολύτρωση του λαού από τους εκμεταλλευτές του...».⁶⁵⁴ Μεταξύ

⁶⁴⁸ Μιχάλης Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια. Το αναγνωστικό της Φυλακής*, Αθήνα: Κάδμος, 1989), 22.

⁶⁴⁹ Στο ίδιο, 93.

⁶⁵⁰ Βλ. ενδεικτικά: «Μοναρχικοί επιτέθηκαν στην Πάτρα κατά του σ. Πορφυρογένη», *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2. Βλ. επίσης: «Μοναρχικοί κακουρούν ασύδοτοι. Διασύρουν γυμνές και κουρέουν γυναίκες», *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2. Ακόμα: «Και άλλο θύμα των χιτών τροχοδρομικός Καζάκος», *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2.

⁶⁵¹ Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια*, 15.

⁶⁵² Στο ίδιο, 17. Χαρακτηριστικά αποτυπώνεται η θέση της αριστεράς έναντι του καθεστώτος Μεταξά και του «προδοτικού» του ρόλου στον πόλεμο του 1940 στο έργο του Τ. Βουνά. Βλ.: Τάσος Βουνάς, *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Πόλεμος 1940-41-κατοχή-εθνική αντίσταση-απελευθέρωση-Δεκέμβριος 1944-Βάρκιζα*, τ. 3 (Αθήνα: Πατάκης, 2002), 11-13.

⁶⁵³ Το ίδιο θα κάνει συνολικότερα η αριστερά τα πρώτα μετακατοχικά χρόνια προβάλλοντας τα αιτήματά της για την παιδεία. Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου γράφει: «Και στα διδαχτικά βιβλία και στη διδασκαλία πρέπει πρώτα απ' όλα να αξιοποιηθεί ο ηρωικός απελευθερωτικός αγώνας του λαού και της νεολαίας». Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», 368.

⁶⁵⁴ Παπαμαύρος, *Μεγάλα Χρόνια*, 20.

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

Ωστόσο, όπως αναφέραμε το «Αναγνωστικό της Φυλακής» έχει ως κεντρικό άξονα τις εμπειρίες των φυλακισμένων και την οργανωμένη ζωή των πολιτικών κρατουμένων. Οι σελίδες του αποπνέουν την εμπειρία των κομμουνιστών από την προπολεμική εποχή στην οργανωμένη διαβίωση μέσα στις φυλακές και την οργάνωση της ψυχαγωγίας και της μόρφωσής τους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η περιγραφή που γίνεται στο αναγνωστικό της προετοιμασίας για την Πρωτοχρονιά: *«Στα παλιά τα χρόνια, το να 'ταν κανείς φυλακισμένος θεωρούνταν μεγάλη ατυχία. Εμείς μόνο οι αγωνιστές του λαού κατορθώσαμε να κάνουμε τις φυλακές κέντρα ζωής και μόρφωσης... Μα και μέσα στη φυλακή δε μείναμε με σταυρωμένα χέρια. Κάναμε ό,τι μπορούσαμε, για να βγούμε από κει μέσα πιο συνειδητοί αγωνιστές και πιο μορφωμένοι και έτσι να είμαστε πιο ωφέλιμοι στη ζωή του λαού μας... και μ' όλες μας τις απαγορεύσεις, εμείς είχαμε καταφέρει να κάνουμε πάλι τη μόρφωσή μας και την ψυχαγωγία μας. Έτσι, δε μπορούμε να πούμε πως μέσα στη φυλακή δεν είχαμε αρκετές ευκαιρίες ζωής, που θα μας μείνουν αλησμόνητες όσα χρόνια κι αν περάσουν. Εκείνο που απ' όλα τα άλλα θα μείνει πιο ζωηρό στο μυαλό μας, είναι η μέρα της Πρωτοχρονιάς. Από πολλές μέρες πριν το Γραφείο της Ομάδας της Φυλακής σκεφτόταν με τι τρόπο να κάμει την ημέρα της Πρωτοχρονιάς πιο ευχάριστη και πιο πανηγυρική για όλους μας... όλες οι «ακτίνες» της φυλακής έπρεπε να φάνε και να ψυχαγωγηθούν μαζί».*⁶⁵⁵ Η μόρφωση προβάλλεται ως αναγκαίο προαπαιτούμενο και εφόδιο για τη πολιτική συγκρότηση των κομμουνιστών.

Αναφορικά με τη γλώσσα των αναγνωστικών μπορούμε να σημειώσουμε ότι τα αναγνωστικά του Βουνού, όπως και το Αναγνωστικό της φυλακής που συνέγραψε ο Μ. Παπαμαύρος κάνουν χρήση της δημοτικής γλώσσας, όπως αυτή κανονίστηκε από το Μ. Τριανταφυλλίδη στη γραμματική του, χωρίς να διστάζουν να συμπεριλάβουν στα κείμενά τους λέξεις λαϊκές ή ιδιοματικές (χαρακτηριστικές των αγροτικών περιοχών της Ελεύθερης Ελλάδας), όπως και λέξεις που έγιναν διάσημες μέσα στις συνθήκες του αγώνα: τηλεβόας, μπλόκο, γερμανοτσολιάς, σύνδεσμος, μηχανοκίνητα κτλ., όπως και λέξεις παρμένες από την ομιλούμενη γλώσσα: τσοπάνης, μπενζίνα, γριά-βαβω, τοπωνύμια στη λαϊκή διάλεκτο κτλ.⁶⁵⁶ Έτσι, η

⁶⁵⁵ Στο ίδιο, 56.

⁶⁵⁶ Ενδεικτικά παραθέτουμε έναν κατάλογο με λέξεις και εκφράσεις, που μας δείχνουν τη γλώσσα των αναγνωστικών αυτών. Αψύς, αγρίκησες (*Τα αετόπουλα*, 15), αετοπουλάδες (στο ίδιο, 18), λευτεριά, (στο ίδιο, 19), Γερμανοράλληδες, σκετς, δραματάκια (στο ίδιο, 22), κινητοποιήσεις, δρομάκια, Αγρίνι (στο ίδιο, 23), τηλεβόας (στο ίδιο, 26), δαφνολούλουδα (στο ίδιο, 28), ντουφέκια (στο ίδιο, 29), παλικαράδες, Γερμανοφασίστες (στο ίδιο, 30), πετιούμαστε, ορμούμε (στο ίδιο, 31), ανταρτάκια, έδωκαν (στο ίδιο, 32), τετρακοσαριά, μπλοκάρισμα, σώθηκαν τα πυρομαχικά (στο ίδιο, 34), αγωγάτης, χλιοβασανισμένος, ξερακιανός, γαϊδουράκι (στο ίδιο, 37), δεν τον μέλει, κακοπαθήσει, διπλοσφραγίζει (στο ίδιο, 38), γδύμνια, θανατικό (στο ίδιο, 39), μισοπεθαμένος, αιματοκυλίσουν, Γερμανοτσολιάδες (στο ίδιο, 40), κονάκια, εικονοστάσι (στο ίδιο, 42), αγγόνι, γλήγορα (στο ίδιο, 44), αδικοσκοτωμένο, παράδωσαν, Μήτσο (στο ίδιο, 45), χαλασμό, παραστέκει, αλαφρύνουν (στο ίδιο, 47), πουλόβερ (στο ίδιο, 48), προκήρυξη (στο ίδιο, 49), καταχητής, βορεινός, βελάνια (στο ίδιο, 50), Γκόλιας, χτυπάει η σάλπιγκα, συσσίτιο (στο ίδιο, 55), προσκνημένος, κρυφοδείχνουν, δε βάσταξε (στο ίδιο, 56), ανεχτίμητη (στο ίδιο, 59), τηλεβόα (στο ίδιο, 72), πιονιέριδες (στο ίδιο, 74), δραγάτης (στο ίδιο, 89), ρουθούνι, γροικάς (στο ίδιο, 90). Παπούτσια, σιδερικά, βαμπάκι, μπενζίνα, βάρκα (Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 17), αυτόματο όπλο, μάνλιχερ (στο ίδιο, 18), πολυβόλα, γκράδες, μπενζίνες, «τους ξεκάναμε όλους» (στο ίδιο, 19), στήθια (στο ίδιο, 21), μπλουγούρι (στο ίδιο, 22), φασιστάδες (στο ίδιο, 25), μπήγει το μαχαίρι (στο ίδιο, 27), μάνα (στο ίδιο, 28), βρουχιάται, βραγιές (στο ίδιο, 30), φουσάτο, φυλάχτρα (στο ίδιο, 31), καρτέρι (στο ίδιο, 32), αφεντάδων, κυράδων (στο ίδιο, 37), σύρε, μπομπότα, ορμήνεψε (στο ίδιο, 38), ο αέρας του μπάτζιζε το πρόσωπο (στο ίδιο, 39), μπαταριά, ντουφεκούσαν στο βρόντο (στο ίδιο, 40), ματοβαμμένη, λευτεριά, γριά-βάβω, σείοταν,

γλώσσα τους βρίσκεται σε ευθεία αντίθεση με το πνεύμα των γλωσσικών αγώνων των περασμένων δεκαετιών, όπου θέμα συζήτησης και κριτικής γίνεται η λέξη στάνη ή δραγάτης.⁶⁵⁷ Τώρα εκφράζονται χωρίς δισταγμούς σε απλή γλώσσα οι στόχοι, οι προθέσεις, η καθημερινή ζωή και οι αγώνες των ανθρώπων της Αντίστασης. Σημαντικό επίσης είναι ότι στα αναγνωστικά περιλαμβάνονται κείμενα παρμένα από τον τύπο την Αντίστασης (*Ριζοσπάστης*, κτλ.). Δίπλα στα παραπάνω, ο Ά. Ελεφάντης σημειώνει για τη γλώσσα της «Αντίστασης»: «*Η πολιτική ορολογία του Αγώνα, στρατιωτικής ειδής ως επί το πλείστον και κομμουνιστικής εμπνεύσεως, αλλ' όχι μόνον, είναι τα σκληρά στοιχεία της νέας γλώσσας, όπως η ορολογία μιας νέας επιστήμης, οι έννοιές της, είναι ένα νέο άνοιγμα και εμπλουτισμός της γλώσσας*».⁶⁵⁸ Στο σημείο αυτό πρέπει να θυμίσουμε ότι την περίοδο του Εμφυλίου πολέμου στη Βόρεια Ελλάδα, το ΚΚΕ θα ευνοήσει τη σύσταση σχολείων και τη χρήση αναγνωστικών στη σλαβική διάλεκτο των ντόπιων κατοίκων, χωρίς αυτή η διάσταση της αριστερής παιδαγωγικής δράσης να έχει ερευνηθεί διεξοδικά.⁶⁵⁹

Τα τοπωνύμια επίσης σημειώνονται λαϊκότροπα. Πολλές λέξεις εκφράζουν τη νέα πραγματικότητα του πολέμου, αλλά και την πραγματικότητα της θεσμικής συγκρότησης και της ζωής μέσα στις οργανώσεις του ΕΑΜ. Στο αναγνωστικό «Τ' αετόπουλα» γίνεται μάλιστα αναφορά και στους βλαχόφωνους, οι οποίοι δυσκολεύονται να κατανοήσουν την ελληνική γλώσσα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι η Ρ. Ίμβριώτη και στην κατοπινή της αρθρογραφία δεν θα διστάζει να κάνει χρήση ιδιοματισμών της νεοελληνικής από αγροτικές περιοχές της χώρας για να προσδώσει ζωντάνια σε πρόσωπα που παρουσιάζει στην αφήγησή της. Αξίζει να θυμηθούμε ότι την προηγούμενη περίοδο οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί αναγκάστηκαν να σπαταλήσουν αρκετές δυνάμεις για να αντιπαλέψουν τις κατηγορίες των αντιπάλων τους ότι γράφουν σε μια γλώσσα ιδιοματική, τεχνικά κατασκευασμένη την οποία δεν καταλαβαίνουν όλοι οι Έλληνες.⁶⁶⁰

4.4. Η παιδαγωγική σημασία των αναγνωστικών - Μια ερμηνευτική προσέγγιση

Σημαντικό στοιχείο των αναγνωστικών είναι και η μεταστροφή που λαμβάνει χώρα στο πλέγμα αξιών, που οι συγγραφείς τους εκφράζουν, καθώς μπορούμε να διαπιστώσουμε ιδεολογικές αρχές που έγινε προσπάθεια να προβληθούν μέσα από τα αναγνωστικά. Οι δημοτικιστές του Μεσοπολέμου, που εμπνέονται από τις αρχές του σχολείου εργασίας, εκκινούν από τις παιδαγωγικές θέσεις των Γερμανών ομολόγων

λυγιόταν (στο ίδιο, 45), τριάδα ομοούσα, ολάχραντη, ακράγγιξες, έρμες (στο ίδιο, 47), οι τρομάρες, πλιάτσικο, μπροστά στην αλυγισιά του (στο ίδιο, 53), πουλημένοι, γερμανοτσολιάδες (στο ίδιο, 56), μολεύτεκε, τι τον θελς κοντά σ' αυτόν τον γουρνούμτ (στο ίδιο, 60), καμαράντ, Γκερμάνια νιξ καλό ούζο (στο ίδιο, 61), τριγυρνούν στα κράκουρα, ξολοθρεμός (στο ίδιο, 62), χλιοτυραγνισμένου, θειακούλα, σκαφίδα, Λενιώ, κλαρί (στο ίδιο, 63), ο Φούκας, τους φάγαμε, μωρέ λεβέντη (στο ίδιο, 64), χύμηξε σαν το γέρακα, σαν το αίτό μπροστά με τα ζωστά σου τ' άρματα, με το βαρύ ντουφέκι, αστροπελέκι (στο ίδιο, 65).

⁶⁵⁷ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, *Ο Ψυχάρης και το γλωσσικό ζήτημα* (Αθήνα: Τυπογραφείο Σεργιάδη, 1929), 3.

⁶⁵⁸ Ελεφάντης, «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)», 103.

⁶⁵⁹ Κωστόπουλος, *Η απαγορευμένη γλώσσα*, 190-193.

⁶⁶⁰ Ενδεικτικά για τη γλώσσα των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης του 1917, βλ.: Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Το λεξιλόγιο των νέων αναγνωστικών», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 3-13.

τους, του J. Dewey, αλλά και τις αρχές της ειρηνιστικής παιδείας. Η στράτευση στην αριστερά και η συγκυρία του πολέμου θα σημάδουν την προσαρμογή και αξιοποίηση των παιδαγωγικών αρχών του σχολείου εργασίας, τόσο στις θεωρητικές αρχές του σοσιαλισμού, όσο και στην εαμική ιδεολογία του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα.

Μερικά βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου και των περιοχών που ήλεγχαν οι αντάρτες είναι: η ύπαρξη παραδοσιακών οικογενειακών δομών, η μαθητική διαρροή, που όλη την προηγούμενη περίοδο ήταν υψηλή, τόσο στην ύπαιθρο, όσο και στα αστικά κέντρα, η αγροτική κοινότητα με τους σφικτούς κοινωνικούς δεσμούς και τις συγκεκριμένες παραγωγικές δραστηριότητες (οικονομία αυτοκατανάλωσης, μικρός κλήρος γης, ζωοκλοπή, μη εκμηχανισμένη παραγωγή, οικογενειακή εργασία). Η επικέντρωση των εθνικοαπελευθερωτικών προσπαθειών και το άπλωμα της «Ελεύθερης Ελλάδας» στις αγροτικές ημιορεινές και ορεινές περιοχές, γεγονός που φέρνει τους πληθυσμούς αυτούς στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος τόσο του ΚΚΕ όσο και των σύμμαχων οργανώσεων, αλλά και του ΕΑΜ, του ΕΛΑΣ και της ΠΕΕΑ έχει ως αποτέλεσμα την έντονη παρουσία της αγροτικής ορεινής Ελλάδας στα αναγνωστικά.⁶⁶¹

Η συνολική αξιολόγηση των αναγνωστικών, πιστεύουμε ότι οφείλει να λάβει υπόψη και τους δύο άλλους σημαντικούς πόλους της εκπαιδευτικής πραγματικότητας: το δάσκαλο και το μαθητή. Σημαντικός παράγοντας για αξιολόγηση κάθε εκπαιδευτικής πραγματικότητας αποτελεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, όπως αυτό διαμορφώνεται όλη την περίοδο του Μεσοπολέμου. Οι δάσκαλοι και το συνδικαλιστικό τους όργανο, η ΔΟΕ βρίσκονται από τις αρχές της περιόδου του Μεσοπολέμου σε στενή σύνδεση με τις προοδευτικές και αριστερές ιδέες, ενώ οι εκπαιδευτικοί συνολικά, ουσιαστικά χωρίς αντικείμενο εργασίας μέσα στην περίοδο της Κατοχής, θα στραφούν προς το ΕΑΜ και θα αναπτύξουν συλλογική δράση στο πλαίσιο ευρύτερων οργανώσεων. Στην ύπαιθρο, οι δάσκαλοι και οι καθηγητές θα συμμετέχουν προνομιακά σε σχέση με άλλες κατηγορίες εργαζομένων στην Αντίσταση. Πρέπει να σημειώσουμε ότι στις πόλεις οι εκπαιδευτικοί θα συμμετέχουν στην Κεντρική Πανυπαλληλική Επιτροπή, που προσπαθεί να αντιμετωπίσει τα επισιτιστικά αιτήματα και τις ανάγκες των δημοσίων υπαλλήλων. Από την άλλη πλευρά, από το φθινόπωρο του 1943 στην ύπαιθρο θα οργανωθούν σύλλογοι δασκάλων και καθηγητών με προοπτική τον αγώνα για την απελευθέρωση. Το αδύνατο κατοχικό κράτος, που στα μάτια των υπαλλήλων αποτελεί ένα δοσιλογικό καθεστώς, που αδυνατεί να καλύψει τις στοιχειώδεις ανάγκες των δημοσίων υπαλλήλων, θα έχει ως συνέπεια την απονομιμοποίησή του στα μάτια των τελευταίων,⁶⁶² ενώ ο Ά. Ελεφάντης εκτιμά ότι το 32% των καπετάνιων του ΕΛΑΣ ήταν δάσκαλοι.⁶⁶³

Όπως είναι γνωστό, η λεγόμενη Ελεύθερη Ελλάδα συμπεριέλαβε εκείνο το ορεινό κομμάτι της χώρας, που το χαρακτήριζε η οικονομική καθυστέρηση και υπανάπτυξη. Το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ όπως προαναφέρθηκε έλαβε χώρα σε εκείνες τις περιοχές, που κυριαρχούσε η αγροτική και κτηνοτροφική παραγωγή. Ο αγροτικός και κτηνοτροφικός κλάδος χαρακτηρίζονται από το μικρό κλήρο, την αυτοκατανάλωση, την έλλειψη εκμηχάνισης, τις πολλές επιβιώσεις του παρελθόντος. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες και προπολεμικά το σχολείο χαρακτηριζόταν από υψηλή μαθητική διαρροή, επικρατούσαν οι φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες μάλλον (με την εκπαίδευση των νέων μελών της κοινωνίας μέσα στο πλαίσιο της κοινότητας και της

⁶⁶¹ Για το χαρακτήρα των ορεινών περιοχών της χώρας σε συνάρτηση με το εαμικό κίνημα, βλ.: Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 77-93.

⁶⁶² Γιώργος Μαργαρίτης, *Από την ήττα στην εξέγερση* (Αθήνα: Πολίτης, 1993), 30-45.

⁶⁶³ Ελεφάντης, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης*, 60.

οικογένειας),⁶⁶⁴ παρά το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα. Τα αναγνωστικά βρίσκονται σε αντιστοιχία με αυτήν την πραγματικότητα της ζωής των παιδιών της Κατοχής. Η μέριμνα ώστε το περιεχόμενο των αναγνωστικών να βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού διαφαίνεται και στα αναγνωστικά τα οποία ο Μ. Παπαμαύρος συνέγραψε την περίοδο του Μεσοπολέμου.⁶⁶⁵

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας τον πόλο του κομμουνιστικού κόμματος (ως συντονιστή και διαμορφωτή της νέας πολιτικής πραγματικότητας, που διαμορφώθηκε στα ανταρτοκρατούμενα εδάφη) και το διακηρυγμένο του στόχο να οργανώσει και να κατευθύνει τη δράση των μαζών. Πάνω σε αυτές τις γενικές γραμμές, θα ευνοήσει και θα καταφέρει να αναπτύξει έναν μεγάλο οργανωτικό ιστό τα χρόνια της Κατοχής που θα φτάσει τα 400.000 περίπου μέλη. Η οργάνωση της νεολαίας θα λάβει ανάλογες διαστάσεις μέσω των οργανώσεων νέων και φοιτητών και την ενεργή συμμετοχή σε μορφές κοινωνικών και απελευθερωτικών αγώνων, πολιτιστικής έκφρασης, εκδοτικών προσπαθειών.⁶⁶⁶

Για την κατανόηση του πλαισίου μέσα στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική πολιτική της Κυβέρνησης του Βουνού οφείλουμε να λάβουμε υπόψη μας κάποιες παρατηρήσεις. Πρώτον, η οικοδόμηση του εαμικού μπλοκ στηρίχθηκε πρωτίστως στα κοινωνικά δίκτυα αναζήτησης και εξασφάλισης των αναγκαίων τροφίμων, που σήμαινε την πλατιά οργάνωση του πληθυσμού σε πολυποίκιλες οργανώσεις επαγγελματικές, αλληλοβοήθειας, νεανικές, παιδικές κτλ.⁶⁶⁷ Δεύτερον, οι περιοχές στις οποίες ασκούσε τον έλεγχο του το ΕΑΜ περιλάμβαναν κατά κύριο λόγο καθυστερημένα χωριά με κυρίαρχη την παραδοσιακή δομή της κοινότητας και της οικογένειας και σφιχτές κοινοτικές σχέσεις, πράγμα που σήμαινε την ευρεία συμμετοχή των παιδιών, τόσο στις παραγωγικές δραστηριότητες της οικογένειας, όσο και στην κοινωνική ζωή.

Υπό αυτή την έννοια τα αναγνωστικά δεν περιγράφουν κυρίως μια ιδεατή κατάσταση, επιθυμητή για την ηγεσία του ΕΑΜ, αλλά μάλλον μια πραγματικότητα που διαμορφώθηκε μέσα στις ανάγκες της ζωής και της επιβίωσης της Κατοχής. Από αυτή την άποψη το υλικό που περιλαμβάνουν τα αναγνωστικά βρίσκεται σε στενή συνάφεια και σύνδεση με τα κείμενα τα οποία παράγονται από τη δράση της ΕΠΟΝ. Οι αναφορές των επιμέρους τοπικών οργανώσεων προς το Κεντρικό Συμβούλιο της ΕΠΟΝ στο οποίο όπως γνωρίζουμε συμμετείχαν οι συγγραφείς των αναγνωστικών περιλαμβάνουν πλούσιο υλικό από τη δράση και τα πεπραγμένα των επιμέρους τοπικών οργανώσεων, τα οποία βρίσκονται σε στενή νοηματική συνάφεια με τα κείμενα των αναγνωστικών. Θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι το υλικό αυτό αποτελεί ό,τι πιο άμεσο είχαν στην κατοχή τους οι συγγραφείς των αναγνωστικών για την πραγματοποίηση της συγγραφής. Τα παραπάνω είναι ενδεικτικά των νέων δεσμών που δημιουργήθηκαν μεταξύ των μαθητών, των οργανώσεων των νέων, των τοπικών κοινωνιών με τους φορείς του παιδαγωγικού στοχασμού μέσα στο νέο πλαίσιο της οργάνωσης των μαζών που προώθησε και επέβαλε το ΕΑΜ. Ανάλογες μαρτυρίες έχουμε και για τη συγγραφή του Αναγνωστικού της Φυλακής του Μ. Παπαμαύρου. Έτσι, ο Σπ. Μήλας, συγκρατούμενος και μαθητής του Μ. Παπαμαύρου μας πληροφορεί ότι ο παιδαγωγός ζήτησε από τους συγκρατούμενούς του «να του υπαγορεύουν ό,τι θυμούνται από δημοτικά τραγούδια, παραδόσεις κλπ., ή και να

⁶⁶⁴ Παναγιώτης Δ. Εωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2002), 11-12.

⁶⁶⁵ Βλ. για παράδειγμα τα αναγνωστικά: Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η νέα πατρίδα: Αναγνωστικό της Δ' Δημοτικού* (Αθήνα: Γ. Σιδέρης, 1927). Του ίδιου, *Ο προστάτης του σπιτιού: Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού* (Αθήνα: Τυπ. Δημητράκου, 1927).

⁶⁶⁶ Βαρών, *Ελληνικός νεανικός τύπος (1941-1945)*.

⁶⁶⁷ Τσουκαλάς, *Η ελληνική τραγωδία*, 49-50.

γράφουν οι ίδιοι κάτι που νομίζουν πως θα βοηθήσει το βιβλίο να γίνει καλύτερο».⁶⁶⁸ Φυσικά, δεν μπορούμε να αγνοήσουμε ότι μια επιστημονική προσέγγιση της περιόδου μπορεί να παραβλέψει τους διακηρυγμένους ή σιωπηρούς μηχανισμούς και την προσπάθεια ιδεολογικής χειραγώγησης και υλικής βίας που συνεπάγεται το εαμικό εγχείρημα. Πολλές αναφορές ως προς αυτό, βρίσκουμε ενδεικτικά στον τρόπο που οι ένοπλες αντάρτικες ομάδες οργάνωσαν τις ανταλλαγές τους με τα χωριά: έναντι της προστασίας, της οικοδόμησης θεσμών αυτοδιοίκησης, ελάμβαναν μέρος της υλικής παραγωγής του χωριού, γεγονός που οπωσδήποτε δημιουργεί αντιπαλότητες και πίεση.⁶⁶⁹ Πρέπει ωστόσο να ξεκαθαρίσουμε ότι η βία δεν αποτελεί το ερμηνευτικό κλειδί για την κυριαρχία του ΕΑΜ. Όπως σημειώνει ο Π. Βόγλης «οι τοπικές κοινωνίες (ή άλλες κοινωνικές συσσωματώσεις) δεν είναι απλώς παθητικοί αποδέκτες της μιας ή της άλλης κυριαρχίας, αλλά μπορούν να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο».⁶⁷⁰

Συμπληρωματικά προς τα παραπάνω, πρέπει να τονίσουμε ότι τόσο η κομμουνιστική αριστερά, όσο και η ριζοσπαστική δεξιά του Μεσοπολέμου, θα προσπαθήσουν να δημιουργήσουν νέες συναρθρώσεις και δεσμούς μεταξύ των πολιτικών δυνάμεων και των μαζών υπέρ του κράτους ή κατά του κράτους, με μαζικές οργανώσεις και μεγάλους κομματικούς μηχανισμούς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και περιορίζοντας την αναφορά μας στην ελληνική περίπτωση αναφέρουμε τόσο το καθεστώς της 4^{ης} Αυγούστου (ή ομάδες σαν τους Χαλυβδόκρανους για παράδειγμα), όσο και την κομμουνιστική αριστερά του Μεσοπολέμου, φορείς και οι δύο του μοντερνισμού στην ελληνική κοινωνία, καθώς και τις δυνάμεις του ΕΑΜ την περίοδο της Κατοχής, οι οποίες θα οικοδομήσουν στο χώρο της νεολαίας, θεσμούς και οργανώσεις, που υπερβαίνουν κατά πολύ τους στόχους της αγωγής, όπως αρθρώνονται από το φιλελεύθερο σχολείο. Οι ρόλοι του πολίτη - στρατιώτη και της μητέρας - συζύγου, τώρα εμπλουτίζονται για να συμπεριλάβουν την ενεργό συμμετοχή των μαζών στους πολιτικούς αγώνες μέσα από οργανωτικά σχήματα που αρχίζουν από τοπικό ή στενά επαγγελματικό επίπεδο και εκτείνονται σε πανεθνική δικτύωση και κεντρική κλιμάκωση. Ειδικά ο ρόλος της γυναίκας, περιορισμένος στο ρόλο της μητέρας και της συζύγου, όπως αρθρώνεται στο πλαίσιο μιας επιτυχούς βιοπολιτικής, τώρα αποκτά νέους ρόλους στη δημόσια σφαίρα, αυτό της οργανωμένης στην ΕΟΝ ή την ΕΠΟΝ, που συμμετέχει, όπως στην περίοδο της Κατοχής, ακόμα και στην ένοπλη πάλη.⁶⁷¹ Άλλωστε, η ΕΟΝ από τα χρόνια του Μεταξά θα συμβάλει ώστε η ελληνική κοινωνία να «εθιστεί» στη μαζική παρουσία

⁶⁶⁸ Σακελλαρίου, *Μιχάλης Παπαμαύρος*, 139.

⁶⁶⁹ Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, τ. 1, 544.

⁶⁷⁰ Βόγλης, *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*, 79. Στην πρόσφατη βιβλιογραφία το άρθρο του Σ. Καλύβα «Κόκκινη τρομοκρατία. Η βία της αριστεράς στην Κατοχή» άνοιξε τη συζήτηση για την έκρηξη της βίας σαν χαρακτηριστικό των εμφυλίων συγκρούσεων. Στάθης Ν. Καλύβας, «Κόκκινη τρομοκρατία. Η βία της αριστεράς στην Κατοχή», στο *Μετά τον πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*, επιμ. Mark Mazower, μτφρ. Ειρήνη Θεοφυλακτοπούλου (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 161-204.

⁶⁷¹ Η έξοδος της γυναίκας από το σπίτι, ώστε να εργαστεί είναι μια διαδεδομένη πρακτική την εποχή που εξετάζουμε. Ωστόσο, για τις γυναίκες που επιλέγουν και μπορούν να μορφωθούν κύρια και μοναδική διέξοδος, μέχρι και την εποχή εκείνη, θα είναι το επάγγελμα της δασκάλας. Στα νομοσχέδια του 1913, ο Δ. Γληνός αναφέρθηκε στο ζήτημα αυτό προσπαθώντας μέσα από τις κατευθύνσεις της εκπαίδευσης να διευρύνει τον κύκλο των επαγγελματικών τους επιλογών. «Γενική Εισηγητική Έκθεση εις τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια», στο *Απαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμ.-εισαγ. Φίλιππος Ηλιού, τ. 2 (Αθήνα: Θεμέλιο, 1983), 203.

των νεαρών κοριτσιών στη δημόσια σφαίρα στο πλαίσιο ενός θεσμού με καθαρά πολιτικούς προσανατολισμούς.⁶⁷²

Αν και τα δύο αναγνωστικά του Βουνού έχουν χαρακτηριστεί ως προπαγανδιστικά κείμενα ή και ως κομμουνιστική προπαγάνδα ακόμα και από σύγχρονα έργα της Ιστορίας της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, όπως το κατά τα άλλα εμπειρισταωμένο έργο της Σ. Μαρτίνου-Κανάκη για το Μ. Παπαμαύρο, με τίτλο «Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου»,⁶⁷³ ωστόσο πιστεύουμε ότι μια τέτοια αξιολόγηση και τοποθέτηση των δύο αναγνωστικών συσκοτίζει και παρερμηνεύει την πραγματική πρόθεση των συγγραφέων και δε βοηθάει στην επιστημονική προσέγγιση του παιδαγωγικού περιεχομένου τους, αλλά και του συνολικού εκπαιδευτικού εγχειρήματος της κυβέρνησης του Βουνού. Με τα παραπάνω, δεν εννοούμε φυσικά ότι τα δύο κείμενα είναι ιδεολογικά ουδέτερα ή αποφορτισμένα και βέβαια στο σημείο αυτό περιττό είναι νομίζουμε να τονίσουμε ότι ιδεολογικά ουδέτερα κείμενα ή αναγνωστικά μάλλον δεν υπάρχουν στην πραγματικότητα. Πιστεύουμε ότι η ορθή τοποθέτηση και αξιολόγηση των δύο αναγνωστικών περνά μέσα από τη μελέτη των εξελίξεων και των ανατροπών που λαμβάνουν χώρα στη σκέψη και τον πολιτικό προσανατολισμό των παιδαγωγών που τα συνέγραψαν και αποτελούν δείγμα εξέλιξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης από το Μεσοπόλεμο ως το τέλος της Κατοχής. Τα δύο αναγνωστικά, απέχοντας από το να είναι προπαγανδιστικά κείμενα με την τρέχουσα σημασία του όρου, αποτελούν ιδιαίζουσες προσπάθειες εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών του σχολείου εργασίας, τις οποίες οι Έλληνες δημοτικιστές και προοδευτικοί παιδαγωγοί αποδέχονταν από την εποχή του Μεσοπολέμου, εντάσσονται όμως μέσα σε ένα άλλο πολιτικό πλαίσιο έχοντας αλλάξει η πολιτική αφετηρία αυτών που τα συγγράφουν.⁶⁷⁴

Πρέπει επίσης να διευκρινίσουμε την ιδεολογική υφή του εαμικού μπλοκ, ώστε να κατανοήσουμε το πλέγμα αξιών και προτάσεων που υιοθέτησε ο κόσμος του ΕΑΜ, αλλά και τους στόχους των εκπαιδευτικών του προτάσεων. Η ιστορική εξέταση του ΕΑΜ σαν φαινομένου και σαν συνασπισμού εξουσίας που οικοδομήθηκε την περίοδο της Κατοχής, πιστεύουμε ότι καταδεικνύει ότι το ΕΑΜ απέχει πολύ από το να μπορεί να χαρακτηριστεί ως καθαρά κομμουνιστικό, εκφραζόμενο περισσότερο μέσω μιας εθνικοαπελευθερωτικής και λαϊκής φρασεολογίας παρά μιας ταξικής/προλεταριακής. Επιπλέον, το ΕΑΜ απετέλεσε συνασπισμό δυνάμεων που περιλάμβανε κόμματα και οργανώσεις μη κομμουνιστικής αναφοράς για τα οποία, όπως γίνεται φανερό και από τα γραπτά των κομμουνιστών της εποχής, υπήρχε ιδιαίτερη μέριμνα και φόβος να κρατηθούν εντός του συνασπισμού του ΕΑΜ.⁶⁷⁵ Από την άλλη, ήδη στη λογική των κομμουνιστών της εποχής γίνεται μια αναφορά στο ρόλο εκείνης της μερίδας της αστικής τάξης, που δεν σχετίζεται με τα ιμπεριαλιστικά συμφέροντα και το πλέγμα των δεσμών με το ξένο κεφάλαιο και η οποία κατά τη λογική της ηγεσίας το ΕΑΜ θα συνεχίσει να αποτελεί σύμμαχο και μετά την απελευθέρωση. Δεν πρέπει να ξεχνάμε, επίσης την έντονη

⁶⁷² Τασούλα Βερβενιώτη, *Η γυναίκα της αντίστασης: η είσοδος των γυναικών στην πολιτική* (Αθήνα: Οδυσσέας, 1994), 83-92. Βλ. επίσης: Καβάλα, «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διωγμός Εβραίων», 95-97.

⁶⁷³ Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*.

⁶⁷⁴ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 207. Βλ. επίσης: Ρόζα Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 130-132, αρ. φ. 57 (1931): 189-197, αρ. φ. 59 (1931): 323-329, αρ. φ. 60-61 (1931): 376-384.

⁶⁷⁵ Θανάσης Χατζής, *Η νικηφόρα επανάσταση που χάθηκε: Ο λαός προχωρεί. Η ηγεσία κλονίζεται*, τ. 3 (Αθήνα: Δωρικός, 1982), 265-278.

φρασεολογία της εποχής που κάνει λόγο για ένα νέο '21,⁶⁷⁶ αξιοποιώντας την εθνική μάλλον ιδεολογία, παρά μια καθαρά ταξική (φυσικά χωρίς να λησμονούμε ότι μια μαρξιστική ανάγνωση του 1821 θα έχει λάβει χώρα αρκετό καιρό πριν).⁶⁷⁷

Αξίζει να αναφέρουμε συμπληρωματικά ότι την ίδια εποχή, δηλαδή την εποχή του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, στη Σοβιετική Ένωση θα γίνει μια επανανάγνωση και αναθεώρηση του ιστορικού παρελθόντος και στον επίσημο πολιτικό λόγο του Κομμουνιστικού Κόμματος, που προβάλλει πια ήρωες και γεγονότα του τσαρικού παρελθόντος (όπως για παράδειγμα το Σουβόροφ και τον Κουτούζοφ),⁶⁷⁸ ενώ στην ελληνική περίπτωση, λαμβάνει χώρα η προσπάθεια του ΚΚΕ να προσεταιρισθεί τον κλήρο που μετείχε στην Αντίσταση⁶⁷⁹ και τώρα έπρεπε να αποβεί «*όργανο εξυπηρέτησης των λαϊκών συμφερόντων*», *ως αντάξιος συνεχιστής των παραδόσεων του Εικοσιένα*».⁶⁸⁰ Επίσης, παρά την ύπαρξη αυστηρών και ισχυρών μηχανισμών ελέγχου και καθοδήγησης από τα στελέχη των κομμουνιστικών κομμάτων, είναι δύσκολο πιστεύουμε να υποστηρίξουμε το γεγονός ότι οι παιδαγωγοί που συμμετείχαν στη συγγραφή των αναγνωστικών και ειδικά οι αναγνωρισμένοι από το Μεσοπόλεμο, όπως η Ρ. Ιμβριώτη και ο Μ. Παπαμαύρος, ανέλαβαν ένα παιδαγωγικό εγχείρημα καθαρά προπαγανδιστικού περιεχομένου. Ας σημειώσουμε παρενθετικά ότι η Ρ. Ιμβριώτη, λίγα χρόνια μετά το 1955 δε θα διστάσει να διατυπώσει τη διαφωνία της και την κριτική της σε κάποιες πλευρές του σοβιετικού εκπαιδευτικού συστήματος,⁶⁸¹ πράγμα το οποίο δείχνει ως ένα βαθμό την ανεξαρτησία και την αυτονομία της σκέψης της.

Χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρει ότι τα αναγνωστικά «*Τα αετόπουλα*» και «*Ελευθερή Ελλάδα*» τα κατηγόρησε δριμύτατα ο παιδαγωγός Α. Δελμούζος. Τα είπε εγκληματικά. «*Η διάλεξή του αυτή έγινε σε στιγμές άγριου διωγμού. Η απάντησή μου και σήμερα είναι: έχω την πεποίθηση ότι τέτοιο μόνο αναγνωστικό μπορούσε να γραφεί τις ώρες του αγώνα που έκανε ο λαός για τη λευτεριά και τη δημοκρατία. Δεν είναι βέβαια το βιβλίο με τα μέτρα της καθιερωμένης παιδαγωγικής, όμως είναι κομμένο και ραμμένο με όλο το λαό για τη λευτεριά και τη δημοκρατία*».⁶⁸²

Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί που πρωταγωνιστούν στις προσπάθειες για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση τη δεκαετία του 1910 φαίνεται να παραβλέπουν το γεγονός ότι και τότε τα αναγνωστικά βιβλία που προσπάθησαν να εισαγάγουν στην εκπαίδευση αποτέλεσαν μια ρήξη με τη λογική των προηγούμενων

⁶⁷⁶ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το κείμενο «Ακριβώς όπως το 21», το οποίο φέρει την υπογραφή της ΠΕΕΑ και βρίσκεται στο αναγνωστικό «*Τα αετόπουλα*». *Τα αετόπουλα*, 62-63.

⁶⁷⁷ Παράδειγμα αποτελεί το έργο του Γ. Κορδάτου, βλ.: Κορδάτος, *Η κοινωνική σημασία της Ελληνικής Επανάστασης του 1821*.

⁶⁷⁸ Sheila Fitzpatrick, *Stalin's Peasants. Resistance and Survival in the Russian Village after Collectivization* (Νέα Υόρκη: Oxford University Press, 1994).

⁶⁷⁹ *Τα αετόπουλα*, 58.

⁶⁸⁰ Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 93. Ενδεικτικά για την αλλαγή της ρητορικής έναντι της εκκλησίας που έχει συντελεστεί σε σύγκριση με τα χρόνια του Μεσοπολέμου, βλ. ενδεικτικά: «Γύρω στη νέα εκκλησιαστική διαμάχη. Ορθοδοξία και Βατικανό. Ο Πάπας σύμμαχος του φασισμού!», *Ριζοσπάστης*, 24/02/1945, 1. Βλ. επίσης: «Οι Χίτες απήγαγαν και κακοποίησαν απάνθρωπα έναν παπά», *Ριζοσπάστης*, 20/06/1945, 2. Σε αντίθεση με τα παραπάνω, την περίοδο του Μεσοπολέμου η προβολή του κλήρου από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* θα γίνεται μέσα από το σχήμα της καταγγελίας της υποκρισίας, του αντικομμουνισμού και της εξπάτησης των εκπροσώπων της εκκλησίας έναντι του λαού. Βλ. ενδεικτικά: «Η εκκλησία παγίδα για την είσπραξη φόρων», *Ριζοσπάστης*, 24/07/1929, 3. Βλ. επίσης: «Οι δημαγωγίες και οι αυθαιρεσίες των παπάδων στα χωριά», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1932, 3.

⁶⁸¹ Ρόζα Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση* (Αθήνα: Συνεργατική, 1955), 144-145.

⁶⁸² Ιμβριώτη, «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας», 472.

αναγνωστικών. Για παράδειγμα, το αναγνωστικό «Τα Ψηλά Βουνά» στην πρώτη τους έκδοση δεν περιείχε καμιά θρησκευτική αναφορά, ενώ μόνο στη δεύτερη έκδοσή του λόγω των αντιδράσεων προστέθηκαν αναφορές στη θρησκεία. Μια πολύ ενδιαφέρουσα παρατήρηση του Χ. Αθανασιάδη για το αναγνωστικό αυτό είναι ότι: «Παρ' ότι το αναγνωστικό εξυμνεί τη φύση, το πράττει από την οπτική του αστικού ορθολογισμού. Η πόλη εξέρχεται στην ύπαιθρο όχι για να αναβαπτιστεί στα 'αμόλυντα' νερά της, αλλά για να την εμβολιάσει πολλαπλά: γλωσσικά, πολιτισμικά, θεσμικά».⁶⁸³ Το ίδιο μπορούμε να πούμε και για τα Αναγνωστικά του Βουνού, καθώς η πόλη (αυτή τη φορά με τη μορφή των κηρυγμάτων του σοσιαλισμού) έρχεται εξ ανάγκης να κατακτήσει την ύπαιθρο. Το ενδιαφέρον είναι να δούμε τους αντίστοιχους στόχους της αναμορφωτικής προσπάθειας των φιλελεύθερων του 1917 σε σχέση με τους αναμορφωτικούς στόχους της αριστεράς. Παράλληλα, κινούνται οι δύο περιπτώσεις αναγνωστικών και όσον αφορά τον πατριωτισμό τον οποίο προτάσσουν, καθώς και οι δύο περιπτώσεις απομακρύνονται από ένα είδος επιθετικού εθνικισμού.

Τα αναγνωστικά αυτά αποτέλεσαν μια προσπάθεια των παιδαγωγών του ΕΑΜ για αναμόρφωση της ελληνικής εκπαίδευσης. Μπορούμε να πούμε ότι τόσο τα αναγνωστικά του Βουνού, όσο και τα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του 1917, σηματοδοτούν ρήξεις με αυτό που επικρατούσε στην ελληνική εκπαίδευση. Τόσο στη μία περίπτωση, όσο και στην άλλη γίνεται αξιοποίηση των καθημερινών εμπειριών του παιδιού. Το ιδιαίτερο στοιχείο των αναγνωστικών του Βουνού είναι ότι εντάσσουν στο περιεχόμενό τους ως κομμάτι της άμεσης παιδικής εμπειρίας και γεγονότα από την Εθνική Αντίσταση. Όσον αφορά την τύχη τους, όπως αναφέραμε, κατέληξαν στην πυρά στα πρώτα μεταπελευθερωτικά χρόνια. Ελάχιστα ήταν τα αντίτυπα που σώθηκαν.⁶⁸⁴

Τελικά μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι τα δύο αναγνωστικά αποτελούν έκφραση χαρακτηριστική της ιδιαίτερης πορείας ανάπτυξης και συγκρότησης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στη χώρα μας από την περίοδο του Μεσοπολέμου, όπως αυτή βρίσκει τρόπο έκφρασης και εφαρμογής μέσα στις συνθήκες της Κατοχής, της Αντίστασης και της εδραίωσης των ανταρτών στα ορεινά εδάφη της χώρας. Πολλές από τις αρχές του σχολείου εργασίας, όπως υιοθετήθηκαν και αναπτύχθηκαν σε συνύφανση με το δημοτικισμό της εποχής του Μεσοπολέμου βρίσκονται στη λογική των αναγνωστικών: η ανάγκη για μια παιδοκεντρική διδασκαλία, που έχει ως σημείο αναφοράς τις βιωματικές εμπειρίες του παιδιού, η χρήση της μητρικής γλώσσας, η διαφοροποίηση της ύλης ανάλογα με τις τοπικές συνθήκες (στα αναγνωστικά, αυτό γίνεται με τη συμπερίληψη κειμένων, που αντανακλούν τόσο το αστικό πλαίσιο ζωής, όσο και το αγροτικό),⁶⁸⁵ η αξιολόγηση της μαθητικής κοινότητας (που κατά τον J. Dewey αποτελεί την εμβρυακή κοινοτική ζωή, η οποία ετοιμάζει το παιδί για την ένταξή του στη μεγάλη κοινότητα, την κοινωνία⁶⁸⁶ και η οποία τώρα μάλλον αντανακλάται στις τοπικές ομάδες των Αετόπουλων).⁶⁸⁷

⁶⁸³ Χάρης Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015), 212, 219.

⁶⁸⁴ Χαρίτος, «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας», 123. Βλ. επίσης: *Τα αετόπουλα*, 8-9.

⁶⁸⁵ Το περιεχόμενο αυτό το εντοπίζουμε στους παρακάτω τίτλους από το αναγνωστικό «Τα αετόπουλα»: «Η μάχη τα σοδειάς», «Ο αγωγιάτης», «Το μαστορόπουλο», «Είναι φτωχή η γη μας», «Το χωριό», «Μέσα στο τρένο». *Τα αετόπουλα*, 32, 37-38, 91, 95, 110. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 87-92.

⁶⁸⁶ Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 51.

⁶⁸⁷ Χαρακτηριστικοί είναι οι τίτλοι στα αναγνωστικά που αναφέρονται στον τρόπο οργάνωσης της ζωής των Αετόπουλων και στις υποχρεώσεις τους: «Η φωλιά των Αετόπουλων», «Η ιστορία των Αετόπουλων», «Τ' Αετόπουλα», «Τι πρέπει να κάνει ένα σωστό αετόπουλο», «Η ζωή των

Η μελέτη των αναγνωστικών αυτών δεν μπορεί να παραβλέψει ότι ειδικά για την παιδική ηλικία περιλαμβάνει τη μέριμνα για την καλλιέργεια του θέατρο, την ποίηση, και τη μουσική, όπως αυτά εκφράστηκαν από δημιουργούς σαν το Β. Ρώτα, το Ν. Ακίλογλου κτλ. Άλλωστε, είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα το βιβλίο του Χ. Σακελλαρίου «Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση»,⁶⁸⁸ στο οποίο παρά τις όποιες ιδεολογικές προκαταλήψεις του συγγραφέα και τον υποκειμενικό του χαρακτήρα, η παιδεία της περιόδου εξετάζεται και από αυτή τη συνολική προοπτική.

Πίσω από τα αναγνωστικά, μπορούμε να αναγνώσουμε τους νέους πολιτικούς ρόλους, που γίνεται προσπάθεια να οικοδομηθούν και να εκφράσουν οι δυνάμεις του ΕΑΜ. Ο πολίτης που περιγράφεται στο πλαίσιο αυτό, είναι ο πολίτης που συμμετέχει στα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης και στο ευρύτερο διοικητικό και στρατιωτικό πλέγμα, που οικοδόμησε το ΕΑΜ. Η γυναίκα, όπως μας παρουσιάζεται, είναι και αυτή ενεργό πολιτικό υποκείμενο και προβάλλεται ο ρόλος της δίπλα στον άντρα, σαν ρόλος ισότιμος, χωρίς περαιτέρω τονισμό των έμφυλων διακρίσεων. Από αυτή την άποψη, είναι ενδιαφέρον να εντάξουμε τη μελέτη των αναγνωστικών του Βουνού, καθώς και τη συνολική εκπαιδευτική πρόταση του ΕΑΜ, στην ευρύτερη προσέγγιση της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και του σχολείου εργασίας στην Ελλάδα.

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

Το αναγνωστικό της φυλακής του Μ. Παπαμαύρου, το μόνο που διασώθηκε από το σύνολο του εκπαιδευτικού υλικού που συνέγραψε μέσα στη φυλακή, σε σχέση με τα αναγνωστικά του Βουνού, που γράφτηκαν μέσα στο κλίμα ευφορίας που προκαλούσε η επικείμενη απελευθέρωση, αποπνέει τα αισθήματα της ήττας και της πικρίας του κόσμου του ΕΑΜ. Γραμμένο πάνω στην όξυνση του Εμφυλίου πολέμου φαίνεται να αντανάκλα τις αντιφάσεις της ευρύτερης πολιτικής της αριστεράς που από τη μία οδηγείται προς την κλιμάκωση του Εμφυλίου πολέμου, ενώ ακόμα από την άλλη διακηρύσσει την αξία της εθνικής ενότητας.⁶⁸⁹

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι το περιεχόμενο του αναγνωστικού αυτού παρουσιάζει εξαιρετικές ομοιότητες με άλλα κείμενα μεταγενέστερα, όπως απομνημονεύματα πρώην πολιτικών εξόριστων και φυλακισμένων, που διηγούνται τη ζωή και τις μορφωτικές δραστηριότητες στους τόπους εξορίας και στις φυλακές: η οργάνωση των μαθητών με μυστικό και συνωμοτικό τρόπο, η εκπαίδευση ενηλίκων, οι απαγορεύσεις κτλ. Μπορούμε να πούμε ότι ο Μ. Παπαμαύρος με το αναγνωστικό

Αετόπουλων της Καρδίτσας», «Το Αετόπουλο». *Τα αετόπουλα*, 18, 19-21, 22-23, 72-73. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Ελεύθερη Ελλάδα*, 37-42.

⁶⁸⁸ Σακελλαρίου, *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*.

⁶⁸⁹ Βλ. ενδεικτικά: Νίκος Ζαχαριάδης, «Ελλάδα και Αγγλία», *Ριζοσπάστης*, 5/06/1945, 1. Βλ. επίσης: «Συνήλθε η Β' Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ. Η κατάσταση στην Ελλάδα. Τα προβλήματα του δημοκρατικού αγώνα και τα καθήκοντα του ΚΚΕ», *Ριζοσπάστης*, 17/02/1946, 1.

αυτό αξιοποίησε πλήρως τα βιώματα και τις εμπειρίες της φυλακής για παιδαγωγικούς σκοπούς.

Σε αυτό το σημείο θεωρούμε ότι είναι ενδιαφέρουσα η σύγκριση των αναγνωστικών που επεξεργάστηκαν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί το 1917 και των αναγνωστικών που επεξεργάστηκαν οι μεταρρυθμιστές τη δεκαετία του 1940. Στις δύο αυτές περιπτώσεις τα αναγνωστικά έτυχαν έντονης κριτικής από το αντίπαλο στρατόπεδο ενώ στη συνέχεια κατέληξαν στην απόσυρση. Χωρίς να αμφισβητούν βασικές παραδοχές του εθνικιστικού λόγου κατηγορήθηκαν και οι δύο προσπάθειες ως προδοτικές και καταστροφικές. Τα αναγνωστικά του 1917 γράφτηκαν σε μια περίοδο πολεμικής εξόρμησης της χώρας από τη μία πλευρά και έντονης εσωτερικής αναταραχής από την άλλη, καθώς κορυφώνεται η σύγκρουση βενιζελικών και αντιβενιζελικών. Τα αναγνωστικά του Βουνού εκφράζουν το πνεύμα της Εθνικής Αντίστασης (με όλες τις διακηρύξεις του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ περί εθνικής ενότητας), αλλά μέσα σε ένα κλίμα που τα αντίπαλα πολιτικά στρατόπεδα της χώρας βρίσκονται σε οξεία αντιπαλότητα. Στα αναγνωστικά του Βουνού, οι αναφορές στον ένοπλο αγώνα κατά του ξένου κατακτητή (κυρίως των Γερμανών, καθώς την εποχή της συγγραφής των αναγνωστικών ήδη έχει αποσυρθεί η Ιταλία από τον πόλεμο), αλλά και των Ελλήνων συνεργατών τους είναι έντονες και αποτελούν ένα σημαντικό κομμάτι της ύλης.

Στις δύο περιπτώσεις βλέπουμε να γίνεται προσπάθεια να εφαρμοστούν οι παιδαγωγικές αρχές του σχολείου εργασίας. Στα αναγνωστικά του '17 για πρώτη φορά μπαίνει η δημοτική γλώσσα και αξιοποιούνται οι εμπειρίες της παιδικής ηλικίας για παιδαγωγικούς σκοπούς. Ο Δ. Γληνός, ως Α. Γαβριήλ στο έργο του «Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν» εξέφρασε με γλαφυρό τρόπο τα ζητούμενα και τα θέματα που απασχόλησαν τότε τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, ώστε να προσφέρουν ένα αναγνωστικό προσιτό και εύληπτο για τα παιδιά.⁶⁹⁰

Αξιοσημείωτη θεματική που προσφέρεται για συγκρίσεις μεταξύ των αναγνωστικών των αριστερών παιδαγωγών και των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης του '17 είναι η παρουσίαση της κοινότητας των παιδιών. Μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παρουσίαση της μαθητικής κοινότητας είναι ένα θέμα στο οποίο διαφοροποιούνται οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί από τους αριστερούς. Η σχολική κοινότητα στα αναγνωστικά της μεταρρύθμισης του '17 έχει προβληθεί σαν πρότυπο. Με αυτό τον τρόπο, προσφέρονται στα παιδιά ιστορίες όπου περιγράφεται για παράδειγμα μια τάξη μαθητών να διαβιεί στο βουνό, φροντίζοντας για τους όρους συντήρησής της κατασκευάζοντας αντικείμενα, εξασφαλίζοντας την τροφή τους, μαθαίνοντας τον κόσμο που τους περιβάλλει, γνωρίζοντας τις συνήθειες των ντόπιων κατοίκων, κάνοντας υπολογισμούς για το σιτάρι ή το αλεύρι που θα προμηθευτούν ή θα αλέσουν.⁶⁹¹ Μπορούμε να πούμε ότι προβάλλουν με ένα θελκτικό για τα παιδιά τρόπο, που εξάπτει το ενδιαφέρον τους, διάφορες πληροφορίες που εξυπηρετούν την αρχή της ενιαίας συγκεντρωτικής διδασκαλίας, καθώς όλες οι δράσεις των παιδιών προσφέρονται για προσέγγιση από διάφορα γνωστικά αντικείμενα (τα εξοχικά σχολεία της Γερμανίας λίγο απέχουν από μια τέτοια περιγραφή των δραστηριοτήτων των παιδιών). Παράλληλα, τονίζουν τη ζωή της σχολικής κοινότητας και την ομαδικότητα των παιδιών. Τα σημεία αυτά έγιναν αντικείμενο έντονης κριτικής από

⁶⁹⁰ Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν*.

⁶⁹¹ Ζαχαρίας Παπαντωνίου, *Τα ψηλά βουνά. Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου, 1929). Χαρακτηριστική είναι η έκταση της επίθεσης που δέχτηκαν τα αναγνωστικά του 1917 στην Έκθεση της Επιτροπείας. Βλ.: Σπυρίδων Κ. Σακελλαρόπουλος κ.ά., *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων* (Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαιδείσεως, 1921), 56-69.

την Επιτροπεία που συνέστησε τελικά την καύση των αναγνωστικών του '17 και την απόσυρσή τους από την εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά η Επιτροπεία θα στηλιτεύσει την προβολή της μαθητικής κοινότητας στα αναγνωστικά του '17, καθώς εκεί τα παιδιά κατά την αντίληψή της πραγματοποιούν τους στόχους των αναρχικών.⁶⁹² Σύμφωνα με το πόρισμά της όλο το περιεχόμενο του αναγνωστικού «Τα ψηλά βουνά» δεν διδάσκει τίποτα για την πατρίδα και τη θρησκεία, επικεντρώνεται σε μια φανταστική ομάδα μαθητών που περνά τους καλοκαιρινούς μήνες στα ελληνικά βουνά. Πέρα από το σχολικό θεσμό, οι συγγραφείς δεν μπορούν να βρουν άλλο τόπο αυτενέργειας και αυτόνομης ύπαρξης των παιδιών παρά μια φανταστική κατασκευή.

Η σύγκριση με το αναγνωστικό «Τα ψηλά βουνά» μπορεί να μας αποκαλύψει τις διαφορές των δύο παιδαγωγικών προοπτικών αναφορικά με την αναπτυξιακή προοπτική την οποία εκφράζουν για τη χώρα, αλλά και με τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και της αντίληψης, που σε κάθε αναγνωστικό ενυπάρχει για την αγροτική κοινωνία. Όπως σημειώνει ο Χ. Αθανασιάδης: «Στις σελίδες του, η γλώσσα, το έθνος και η κοινωνία συναρθρώθηκαν με τρόπο που εξέφραζε υποδειγματικά την πιο προωθημένη εκδοχή της φιλελεύθερης αστικής ιδεολογίας του ελληνικού Μεσοπολέμου».⁶⁹³ Στο αναγνωστικό «Τα ψηλά βουνά» η κοινότητα των αστικής προέλευσης παιδιών, φανταστικό κατασκεύασμα του Ζ. Παπαντωνίου διαβίει στην αγροτική Ελλάδα, αναδομεί το χώρο στον οποίο εγκαθίσταται, επιδρά πάνω στις σχέσεις της παραδοσιακής καθυστερημένης κοινότητας και τελικά η παρουσία της εμφυσάει έναν ανανεωτικό και ζωογόνο αέρα στα ελληνικά βουνά διεκδικώντας στην πρόσφατα διευρυμένη χώρα την ενότητα μέσα από ένα κοινωνικοοικονομικό σχέδιο για τον αστικό εκσυγχρονισμό της χώρας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Χ. Αθανασιάδης: «Είκοσι έξι μαθητές αστικής προέλευσης (φορείς της καθομιλουμένης των πόλεων, η οποία βρίσκεται εγγύτερα στην εξευγενισμένη δημοτική που κατασκευάζει ο Τριανταφυλλίδης) θα ζήσουν για ενάμιση μήνα στα ψηλά βουνά, μια ορεινή περιοχή της Ρούμελης. Εκεί στην προσπάθειά τους να απαντήσουν στα προβλήματα της κοινής διαβίωσης, θα έρθουν σε επαφή με τις παραδοσιακές κοινότητες τόσο των ελληνόφωνων αγροτών, όσο και των βλάχων κτηνοτρόφων, δηλαδή με δύο κοινότητες που αντιστέκονται δομικά στην πρόοδο, αλλά μπορούν εν δυνάμει να ενταχθούν στον εθνικό κορμό, όχι μόνο γλωσσικά, αλλά και πολιτισμικά και κοινωνικά, μέσα από ένα σχέδιο κοινού μέλλοντος. Η κατεύθυνση αυτή υποδεικνύεται τόσο από τη συνύπαρξη στο χώρο (και την αναπόφευκτη ώσμωση), όσο και από τη δομή και τους στόχους που κυριαρχούν σταδιακά στην ίδια την κοινότητα των μαθητών. Η υλική και θεσμική πρόοδος εδράζεται στην καταπολέμηση των προλήψεων και την κυριαρχία του ορθού λόγου».⁶⁹⁴ Ο Χ. Αθανασιάδης ορθά πιστεύουμε αναφέρει ότι η πόλη εξέρχεται στην ύπαιθρο όχι για να αναβαπτιστεί στα αμόλυντα νερά της, αλλά για να την εμβολιάσει πολλαπλά: γλωσσικά, πολιτισμικά, θεσμικά. Ταυτόχρονα, η παρουσία των παιδιών στο βουνό, η ομαδικότητά τους και η δράση τους πραγματώνει τον ουσιαστικότερο και βαθύτερο σκοπό της μάθησης. Η αντιδιαστολή με το παλιό σχολείο είναι φανερή και σε επίπεδο συμβολικό. Από την ξέρα και την «άπνοια» του παλιού σχολείου, στη γεμάτη χυμούς επαγγελία της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που βλασταίνει πάνω στα ελληνικά βουνά με όλες τις συμπαραδηλώσεις που αυτά φέρνουν από το δημοτικό τραγούδι και τη σημασία του για το δημοτικισμό. Η όλη σκηνοθεσία παρουσιάζει εξαιρετικές ομοιότητες με την αμερικάνικη φιλελεύθερη πολιτιστική παράδοση του νέου Αδάμ ή

⁶⁹² Στο ίδιο, 63.

⁶⁹³ Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία*, 188.

⁶⁹⁴ Στο ίδιο, 217-219.

του εμβληματικού Ροβινσώνα Κρούσου, του ατόμου που ως αυτόνομο υποκείμενο αναδιοργανώσει μέσα από τη δράση του τον κοινωνικό και φυσικό περίγυρο.

Ωστόσο, και στην περίπτωση της οικοδόμησης των πολιτικών θεσμών της αριστεράς την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου μπορούμε να διαπιστώσουμε ομοιότητες με τα «Ψηλά Βουνα» και πιο συγκεκριμένα στο γεγονός ότι τελικά η πόλη έρχεται να αναδομήσει το χωριό. Οι αγρότες στη θεώρηση του Κόμματος θα αποτελούν πάντα πολιτική εφεδρεία σε σχέση με την εργατική τάξη, η οποία έχει τον κυρίαρχο ρόλο στη διαδικασία της κοινωνικής αλλαγής.⁶⁹⁵

Από την άλλη πλευρά, τα αναγνωστικά του Βουνού φτάνουν στα ίδια βουνά, όπως και ο Ζ. Παπαντωνίου, μόνο που έχουν ακολουθήσει μια διαφορετική διαδρομή. Τη διαδρομή που περνάει μέσα από την αντίληψη του Γ. Ζεύγου και την επανεκτίμηση του δημοτικού τραγουδιού, αλλά και τις διακηρύξεις του Δ. Γληνού, που επαναλαμβάνει τη ρήση του Ι. Στάλιν για πολιτισμό εθνικό στη μορφή και σοσιαλιστικό στο περιεχόμενο.⁶⁹⁶ Η μαθητική κοινότητα των αναγνωστικών του Βουνού αντλείται από τις πραγματικές συνθήκες και εμπειρίες (ή έστω από αυτές τις οποίες το ΕΑΜ θέλει να καλλιεργήσει ως πραγματικές εμπειρίες) της Αντίστασης. Η κοινότητα είναι κομμάτι των ορεινών χωριών που αναδομούνται μέσα από την εμπειρία της θεσμικής συγκρότησης του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ και την εμπειρία της Αντίστασης. Αυτή η τελευταία με το έντονα εθνικό της χρώμα έρχεται να οικοδομήσει μια νέα ταυτότητα, όχι στενά προλεταριακή, αλλά εθνικολαϊκή και δημοκρατική, η οποία αναγνωρίζει ως δρων υποκείμενο όχι το αυτόνομο άτομο, αλλά το λαό και την κοινότητα του χωριού. Λίγο αργότερα, την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου θα ζητήσει μέσα από τους σχεδιασμούς του *Ανταίου* τη συνολική αναδιάρθρωση της παραγωγικής δραστηριότητας της χώρας.

Οι αριστεροί παιδαγωγοί έχουν μπροστά στα μάτια τους ένα σύνολο περισχολικών οργανώσεων που αγκαλιάζει τη σχολική και την εξωσχολική δραστηριότητα των παιδιών. Στα αναγνωστικά των αριστερών παιδαγωγών της δεκαετίας του 1940, η μαθητική κοινότητα δεν περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο του σχολείου, το οποίο άλλωστε υπολειπομένη μέσα στις συνθήκες της Κατοχής. Στα αναγνωστικά του Βουνού η ομαδική ζωή της σχολικής κοινότητας ενυπάρχει κυρίαρχα στα αναγνώσματα που αφορούν τη συμμετοχή των παιδιών στις οργανώσεις νέων του ΕΑΜ. Ο τίτλος του αναγνωστικού που επιμελήθηκε η Ρ. Ιμβριώτη «Τα αετόπουλα», είναι χαρακτηριστικός. Τα αετόπουλα να θυμίσουμε ήταν η οργάνωση του ΕΑΜ που απευθυνόταν στα μικρά παιδιά του δημοτικού. Μέσα στις έκτακτες συνθήκες της διεξαγωγής του ένοπλου αγώνα, οι οργανώσεις των αετόπουλων προβάλλονται ως πρότυπη κοινότητα των παιδιών. Οι ασχολίες τους όμως δεν αφορούν μόνο τη μελέτη, αλλά και την κοινωνική δράση των παιδιών και τη συμμετοχή τους στις προσπάθειες του ΕΑΜ.⁶⁹⁷ Έτσι, τα παιδιά εκτός του ότι φροντίζουν την καθαριότητά τους, φροντίζουν και για την καθαριότητα του χωριού, βοηθούν όπως μπορούν τους αντάρτες, εξασφαλίζοντας τροφή, στέγη και περίθαλψη. Τα μεγαλύτερα παιδιά της ΕΠΟΝ γράφουν συνθήματα, πολεμούν, κάνουν ηρωικά κατορθώματα, τα οποία μάλιστα περιγράφονται με αρκετά ωμό τρόπο. Φτάνουν ακόμη να αφηγούνται και περιστατικά αυτοθυσίας των νέων.

Το πλέγμα των κοινωνικών και πολιτικών οργανώσεων που οικοδόμησε το εαμικό μπλοκ υπεισέρχεται στην αντίληψη του σχολείου εργασίας για τη μαθητική κοινότητα και της προσδίδει την υπαρκτή και εξωσχολική μορφή των πολιτικών οργανώσεων των Αετόπουλων και της ΕΠΟΝ. Τα προβλήματα που παρουσιάζονται

⁶⁹⁵ Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 301.

⁶⁹⁶ Γληνός, «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία», 65.

⁶⁹⁷ Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», 368.

στα δύο αναγνωστικά του Βουνού είναι τα υπαρκτά προβλήματα του ελληνικού χωριού κατά την περίοδο της Κατοχής ή τα προβλήματα των αστικών κέντρων μέσα από το πρίσμα των αγώνων του ΕΑΜ για μόρφωση και αγώνα κατά των κατακτητών. Φυσικό επακόλουθο αυτής της παιδαγωγικής επιλογής είναι στα αναγνωστικά να υπεισέρχονται οι πραγματικές αντιπαλότητες και οι πολιτικοί στόχοι των οργανώσεων αυτών. Οι στόχοι δηλαδή του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα, της πάλης κατά των αντιπάλων του ΕΑΜ, των δοσιλόγων και των Γερμανών.

Έτσι μπορούμε να πούμε ότι μια βασική διαφορά μεταξύ της θεώρησης του σχολείου εργασίας από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς από αυτή των αριστερών είναι η μορφή που δίνουν στη μαθητική κοινότητα και οι συνδέσεις της κοινότητας αυτής με την ευρύτερη κοινωνία. Στην πρώτη περίπτωση, η παρουσίαση της μαθητικής κοινότητας είναι έξω από τη σφαίρα της πολιτικής και φτάνει ως την «απολίτικη», εξωκοινωνική συγκρότησή της. Στη δεύτερη περίπτωση, η καταστατική για την αριστερά έννοια της ταξικής πάλης και της πολιτικής της προέκτασης εισέρχεται στην παιδική και νεανική ηλικία δημιουργώντας νέους δεσμούς και νέα προτάγματα στα οποία η νεολαία συμμετέχει «με τον τρόπο της» στην ευρύτερη πολιτική και κοινωνική ζωή.

Η αρχή του σχολείου εργασίας για τη διαφοροποίηση του υλικού ανάλογα με τον τόπο διαμονής των παιδιών και τις ενασχολήσεις των γονέων τους (αστικό κέντρο, αγροτική περιφέρεια, παραθαλάσσιοι τόποι), εφαρμόστηκε στα αναγνωστικά των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών με συνέπεια.⁶⁹⁸ Έτσι προβάλλονται ιστορίες παιδιών ή αφηγήσεις καταστάσεων τόσο από την ύπαιθρο, όσο και από τα αστικά κέντρα. Η ίδια μερίμνα διαπιστώνεται και στα αναγνωστικά του Βουνού, καθώς περιλαμβάνονται ιστορίες τόσο από τα αστικά κέντρα, όσο και από παραθαλάσσιες ή αγροτικές περιοχές. Η ειδοποιός διαφορά εδώ είναι ότι η διαφοροποίηση αυτή της ύλης υπόκειται στον κύριο θεματικό άξονα του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Έτσι τα παιδιά της υπαίθρου γνωρίζουν τους αντάρτες και τους θεσμούς της Ελεύθερης Ελλάδας, δηλαδή της υπαίθρου. Τα παιδιά των πόλεων γνωρίζουν τον αγώνα στις συνοικίες, τα μπλόκα, τη συγγραφή συνθημάτων στους τοίχους, τις ανακοινώσεις με το χωνί τη νύχτα, την τραγική πείνα στις πόλεις.

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

⁶⁹⁸ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 195.

και για τα αναγνωστικά που απευθύνονταν στα παιδιά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις ανατολικές χώρες.

Στο σημείο αυτό θα κάνουμε μια αναφορά στα αναγνωστικά των ελληνόφωνων κοινοτήτων της ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου. Εδώ αναφερόμαστε στα αναγνωστικά των μεγάλων και συμπαγών ποντιακών κυρίως πληθυσμών, που βρίσκονταν εγκατεστημένοι στη νότια Ρωσία και την Ουκρανία. Οι πληθυσμοί αυτοί βρέθηκαν για ιστορικούς λόγους στην περιοχή αυτή, που ανάγονται στα χρόνια της τσαρικής κυριαρχίας. Με την επανάσταση του 1917 οι πληθυσμοί αυτοί υπάγονται στο νέο σοβιετικό καθεστώς και αναπτύσσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική. Η σύγκριση των αναγνωστικών που εξετάσαμε παραπάνω με τα αναγνωστικά των ελληνόφωνων κοινοτήτων της ΕΣΣΔ του Μεσοπολέμου μπορεί να μας αποκαλύψει αρκετά σημεία σύγκλισης, αλλά και αρκετές αποκλίσεις.

Αφρηιακό στοιχείο όλων αυτών των προσπαθειών αποτελεί οπωσδήποτε το κίνημα της νέας αγωγής, το σχολείο εργασίας, σαν κύρια έκφραση του κινήματος αυτού, καθώς και οι εκδοχές του σχολείου εργασίας των σοσιαλιστικών χωρών που έμειναν γνωστές ως Σχολείο Παραγωγής ή ως πολυτεχνική εκπαίδευση. Στην πορεία συγκρότησης του ελληνικού αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού το σοβιετικό σχολείο αποτελεί παράδειγμα τόσο θεωρητικό όσο και πρακτικό. Στην Κατοχή και υπό το βάρος των αλλαγών που συντελέστηκαν στο ΚΚΕ από την εποχή της 6^{ης} Ολομέλειας του 1934 και της διακήρυξης της πολιτικής του Λαϊκού Μετώπου, ένα σύνολο στοιχείων, που παλαιότερα τοποθετούνταν εκτός της πρωτοπόρας ιδεολογίας του κόμματος και του προλεταριακού πολιτισμού, τώρα έρχονται να ενταχθούν ομαλά στην πολιτική, ιδεολογική και πολιτισμική ταυτότητά του. Μια τέτοια περίπτωση είναι και η έννοια της «λαότητας», που εμπερικλείει το σύνολο του λαού έναντι της ταξικής διάκρισης των αντιμαχόμενων τάξεων και στρωμάτων.⁶⁹⁹

Χαρακτηριστικό επίσης της μετάβασης που συντελείται από τα μεσοπολεμικά χρόνια ως την περίοδο του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου είναι η θέση που αφορά στη θρησκεία. Έτσι χαρακτηριστικά διαβάζουμε στο αναγνωστικό «Τα αετόπουλα»: «*Δεόμαστε στο Θεό να ευοδώνει το έργο της Πολιτικής Επιτροπής της Εθνικής Απελευθέρωσης, της ΠΕΕΑ. Και υποσχόμαστε ο Κλήρος όλης της Ελλάδας, ότι θα μείνει στο πλευρό της, για να βοηθήσουν το λαό να κερδίσει το δίκαιο αγώνα που κάνει για να αποκτήσει τη λευτεριά του. Ο σεβάσμιος γέροντας, αφού μας εξήγησε, διαβάζει σιγά – σιγά το υπόμνημα και τα μάτια του βουρκώνουν. Εμείς όλοι ακούμε με προσοχή και των αντρών και γυναικών τα μάτια κλαίνε, γιατί το περίμεναν από καιρό από την Ελληνική Εκκλησία. Έπρεπε ο Κλήρος να φανεί άξιος του Παπαφλέσσα και του Διάκου!*».⁷⁰⁰ Λίγα χρόνια πριν στο αλφαβητάρι «Οχτοβρόπυλα» των Α. Καϊσεβα και Η. Κακαλον του 1932 που προορίζονταν για την πρώτη βαθμίδα των ελληνικών σχολείων της ΕΣΣΔ διαβάζουμε ότι «*ι κυλάκι, ι παπάδες κε ι καπιταλιστές μας εμποδίζουνε. Εμείς τς πολεμούμε. Όλι ι εργαζόμενι ίνε έτιμι για τον αγώνα ενάντια στις εκμεταλεφτάδες*»,⁷⁰¹ ενώ στο αναγνωστικό «Κολχοζόπυλα» του 1931 αναφέρεται ότι «*το πεντάχρονο χτιπά τον κυλάκο, τον παπά, τον μπυρζυά*».⁷⁰² Οι μεταβολές αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη συμμετοχή του κατώτερου κλήρου στο ΕΑΜ και με τη λογική της οικοδόμησης του ευρύτερου σχήματος που αποτελεί το ΕΑΜ. Αξίζει να αναφέρουμε συμπληρωματικά ότι την ίδια εποχή, στη Σοβιετική Ένωση, θα γίνει μια

⁶⁹⁹ Ντουσιά, *Λογοτεχνία και πολιτική*, 259-260.

⁷⁰⁰ *Τα αετόπουλα*, 58.

⁷⁰¹ Α. Καϊσεβα και Η. Κακαλον, *Οχτοβρόπυλα. Αλφαβητάριο για τα ελινικά σκολία τις πρώτις βαθμίδας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 41.

⁷⁰² Τρ. Τοπαλίδης κ.ά., *Κολχοζόπυλα. Αναγνωσματάριο Β. τάξεις (Α. εκζαμινία) για τα ελινικάσκολία 1ης βαθμίδας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1931), 4.

ανάγνωση εκ νέου και αναθεώρηση του ιστορικού παρελθόντος και στον επίσημο πολιτικό λόγο του Κομμουνιστικού Κόμματος, που προβάλλει πια ήρωες και γεγονότα του τσαρικού παρελθόντος (όπως για παράδειγμα τον Σουβόροφ και τον Κουτούζοφ),⁷⁰³ ενώ στην ελληνική περίπτωση γίνεται αξιοποίηση του δημοτικού τραγουδιού.

Επιπλέον, ιδιαίτερο χαρακτηριστικό των ελληνικών κοινοτήτων στις σοσιαλιστικές χώρες είναι ότι λειτουργούν ως μειονότητες και διατηρούν αναφορές από τη μακρινή πατρίδα, την πολιτική κατάσταση που επικρατεί εκεί, καθώς και τους «ήρωες» του ελληνικού αριστερού κινήματος. Χαρακτηριστικά για το γλωσσικό ζήτημα, όπως αυτό εκτυλίχθηκε στις ελληνόφωνες κοινότητες της ΕΣΣΔ τον Μεσοπόλεμο σαν αντίθεση μεταξύ δημοτικής και ποντιακής διαλέκτου είναι το εξής απόσπασμα από το βιβλίο του Κ. Τοπχαρά, ο οποίος πριμοδοτούσε αντίθετα με άλλους την κοινή νεοελληνική έναντι της ποντιακής διαλέκτου. Γράφει λοιπόν: «Ο Λάμπρος ίνε ζυμαθητής-μας. Ο πατέρας-του ίνε απτιν Αθήνα. Ο Λάμπρος μερικές λέκρες δεν τις λεί όπος εμής. Τις λεί όπος τις λεί κι ο δάσκαλος. Εμής λέμε: πεδία, χοριόν, τισκόλι, τιρανιέτε κε κίνος λεί πεπεδιά, χοριό, τυ σκολιύ, τιρανιέτε. Ο δάσκαλος-μας λεί, 'πρέπι να πίτε αφτές τις λέκρες όπος τις λεί ο Λάμπρος, γιατί έτσι τις λένε ζη διμοτική γλόσα'». ⁷⁰⁴ Χαρακτηριστικά εδώ ο συγγραφέας, τοποθετείται υπέρ της δημοτικής την οποία μιλάει με ορθό τρόπο ένα παιδί που έζησε στην Αθήνα, ενώ από τη μια πλευρά ο δάσκαλος ελέγχει τη χρήση του τοπικού ιδιώματος.⁷⁰⁵

Αξίζει όμως και μια μικρή αναφορά στα αναγνωστικά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στις ανατολικές χώρες,⁷⁰⁶ καθώς διαπιστώνουμε αρκετά κοινά σημεία μεταξύ αυτών και των προαναφερθέντων αναγνωστικών βιβλίων. Η αγάπη προς την πατρίδα, τα κατορθώματα της Εθνικής Αντίστασης, η συμβολή των μικρών παιδιών στον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα (χωρίς όμως πλέον τις ακραίες περιγραφές βίαιων περιστατικών που συναντάμε στα αναγνωστικά του Βουνού), ποιήματα για το ΕΑΜ, η προβολή των αρετών της εργασίας, των αγροτών και των εργατών, η προβολή των ηγετών του ΚΚΕ (ειδικά την περίοδο πριν το 1953), των «ηρώων» του ελληνικού κομμουνιστικού κινήματος (όπως για παράδειγμα της Η. Αποστόλου και του Δ. Γληνού) και η προβολή των εθνικών εορτών και της επανάστασης του 1821 αποτελούν βασικές θεματικές των αναγνωστικών αυτών.⁷⁰⁷

⁷⁰³ Steven Merritt Miner, *Stalin's Holy War: Religion, Nationalism, and Alliance Politics, 1941-1945* (Σάπελ Χιλ: University of North Carolina Press, 2003).

⁷⁰⁴ Κωνσταντίνος [;] Τοπχαράς, *Βοιθητικό βιβλίο για τι σπυδι τις γλόσας. 2ος χρόνος διδασκαλίας* (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 17.

⁷⁰⁵ Για την προβληματική της γλώσσας και την ανάγκη διατήρησης της επικοινωνίας με το «εθνικό κέντρο» που ένιωθαν οι Έλληνες της ΕΣΣΔ, βλ.: Αγτζίδης, *Ο 'Κόκκινος Καπνός' και ο ελληνισμός του Καυκάσου*. Βλ. επίσης: Μουρατίδου, *Εκατόχρονη Οδύσσεια*, 56.

⁷⁰⁶ Εδώ αναφερόμαστε στους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες, οι οποίοι βρέθηκαν στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες (Σοβιετική Ένωση, Πολωνία, Ρουμανία, Ανατολική Γερμανία κτλ) μετά το 1950 και οικοδόμησαν τους δικούς τους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Η μελέτη της εκπαίδευσης των πληθυσμών αυτών δεν εντάσσεται στην παρούσα εργασία, καθώς ξεφεύγει από τα χρονικά όρια αυτής.

⁷⁰⁷ Για τα παραπάνω μπορούμε να εντοπίσουμε χαρακτηριστικούς τίτλους, όπως: «Τ' αετόπουλα», «Στην Εθνική μας Γιορτή» (το κείμενο αναφέρεται στην 25^η Μαρτίου), «Για τη γιορτή του ΕΑΜ. Λευτεριά, πανώρια κόρη!», «Τραγούδι του ΕΑΜ», «Δημήτρης Γληνός», «Για τη Σοσιαλιστική Επανάσταση. Καρλ Μαρξ και Φρειδερίκος Ένγκελς», «Το παιδάκι κι ο Λένιν», «Η Ηλέκτρα» (το κείμενο αναφέρεται στην Ηλέκτρα Αποστόλου), «Ο Κολοκοτρώνης και το τσομπανόπουλο», «Φιλική Εταιρεία», «Ο Γληνός στην Ακροναυπλία», «Το ιστορικό γράμμα του Ν. Ζαχαριάδη», «Ηλέκτρα Αποστόλου. Βιογραφία και δράση της Ηλέκτρας». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη* (Βαρσοβία: Panstwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, 1962), 148, 174. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη* (Αθήνα: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις, 1961), 33, 35, 39, 57, 58, 127, 165. Ακόμα: *Αναγνωστικό Ε' και ΣΤ' Δημοτικού* (Φωνή του Μπούλκες, 1948), 7, 16, 22, 36.

Νέες κατηγορίες στα αναγνωστικά αυτά είναι η προβολή των κατορθωμάτων του Κόκκινου Στρατού,⁷⁰⁸ της ζωής στους τόπους δουλειάς στις νέες σοσιαλιστικές χώρες, η προβολή του προσώπου του Λένιν και του Στάλιν, αλλά και η νοσταλγία για τη μακρινή πατρίδα, την Ελλάδα⁷⁰⁹ και η περιγραφή των προβλημάτων που δημιουργούνται στους πολιτικούς πρόσφυγες από την ξενιτιά και το χωρισμό των οικογενειών. Σίγουρα το πιο εμφανές χαρακτηριστικό των αναγνωστικών των ανατολικών χωρών ήταν το στοιχείο της προσωπολατρίας. Η προβολή του Στάλιν, του Λένιν και στην ελληνική περίπτωση του Ζαχαριάδη φτάνει σε ακραία όρια. Στα αναγνωστικά του Βουνού η προβολή των ηγετών τέτοιου είδους απουσιάζει εντελώς και συναντάμε μόνο κάποιες αναφορές στο ρόλο του Ζαχαριάδη. Οι διαφορές των δύο περιπτώσεων πιστεύουμε ότι μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το γεγονός ότι το ΕΑΜ υπήρξε συνασπισμός κομμάτων από τον οποίο κυρίαρχο ήταν το ΚΚΕ, το οποίο φρόντιζε να μην προκαλεί. Ταυτόχρονα το εαμικό κίνημα θα επιδιώξει τη συνεννόηση με τον αστικό πολιτικό χώρο εκτός και εντός της χώρας. Στις ανατολικές χώρες τα κόμματα δρουν πλέον σαν κάτοχοι της κρατικής εξουσίας και η τελική τους μορφή θα λέγαμε ότι αποτελεί προϊόν του Ψυχρού Πολέμου.⁷¹⁰

Δίπλα στα παραπάνω, ο κύκλος της ζωής, οι εποχές, τα χαρακτηριστικά των εποχών, η οικογένεια και η καθημερινή ζωή επίσης ενυπάρχουν ως κατηγορίες τα αναγνωστικά αυτά με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο κατά βάση εισηγήθηκαν οι εκπρόσωποι της παιδαγωγικής μεταρρύθμισης στη χώρα μας, δηλαδή ως πρώτο υλικό για μικρά παιδιά, πριν αυτά μεγαλώσουν, στρέψουν την προσοχή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.⁷¹¹

Επίσης εντοπίζουμε αναφορές, κεντρικές στην οπτική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών σε όλο το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα, οι οποίες απουσιάζουν από τα Αναγνωστικά του Βουνού. Τέτοια είναι για παράδειγμα η περίπτωση των σχολικών κήπων.⁷¹² Φυσικά στις έκτακτες καταστάσεις του πολέμου και στις συνθήκες που

⁷⁰⁸Παράδειγμα αποτελούν οι παρακάτω τίτλοι: «Οι Σοβιετικοί στρατιώτες έσωσαν τα παιδιά» σε αναγνωστικό βιβλίο της Α΄ Δημοτικού, «Ο Σοβιετικός Στρατός» σε αναγνωστικό της Β΄ τάξης, ο τίτλος «Στο μνημείο των ηρώων του Κόκκινου Στρατού» σε αναγνωστικό της Γ΄ τάξης. Βλ.: *Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου* (Βαρσοβία: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, 1956), 55. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 91. Ακόμα: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη*, 179.

⁷⁰⁹Στα αναγνωστικά βιβλία των πολιτικών προσφύγων υπάρχουν πολλά κείμενα που αναφέρονται στην Ελλάδα με μια διάθεση νοσταλγίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τους παρακάτω τίτλους: «Πατρίδα γλυκιά», «Πατρίδα αγαπημένη», «Όμορφη είναι η πατρίδα μας Ελλάδα», «Πατρίδα μας Ελλάδα. Μπροστά στο χάρτη της Ελλάδας». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 19, 29, 181. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη*, 21. Για το ρόλο του πατριωτισμού, τη σοσιαλιστική θεωρία περί εθνικής μορφής και σοσιαλιστικού περιεχομένου και τη δόμηση της ταυτότητας των πολιτικών προσφύγων με κεντρικό άξονα την έννοια της πατρίδας, βλ.: Μαρία Μποντίλα, *Πολύχρονοι να ζεις, μεγάλη Στάλιν. Η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004), 122-126.

⁷¹⁰ Στο ίδιο, 270-332.

⁷¹¹ Έτσι εντοπίζουμε κείμενα με τίτλους όπως: «Ελκυθράκι», «Ο χιονάνθρωπος», «Η καλή νοικοκυρούλα», «Ο Βοριάς στην εξοχή», «Θερισμός». Βλ.: *Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου*, 3, 4. Βλ. επίσης: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 100, 201. Επιπλέον αξίζει να αναφέρουμε ότι στο προαναφερθέν αναγνωστικό της Β΄ τάξης συναντάμε τις παρακάτω θεματικές κατηγορίες στις οποίες εντάσσονται τα κείμενα του βιβλίου κατά τους συγγραφείς του: «Στο σχολείο», «Δουλιά και Παιχνίδι», «Φθινόπωρο», «Χειμώνας», «Ανοιξη», «Καλοκαίρι». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 216.

⁷¹² Τα αναγνωστικά των πολιτικών προσφύγων στις ανατολικές χώρες, όπως σημειώνει η Μ. Μποντίλα, δεν αξιοποιούν τόσο την παράδοση των Ελλήνων παιδαγωγών του Μεσοπολέμου και της Αντίστασης, αλλά δανείζονται μάλλον στοιχεία από το παιδαγωγικό παράδειγμα των χωρών υποδοχής τους, οι οποίες τη δεκαετία του '50 βρίσκονται σε μια διαδικασία ανανέωσης των εκπαιδευτικών τους

επικρατούν στην «Ελεύθερη Ελλάδα», ήταν μάλλον αδύνατο να μιλήσει κανείς για σχολικό κήπο.

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

Ομοιότητες μπορούμε να συναντήσουμε και σχετικά με την προβολή της γυναίκας. Αν και παρουσιάζονται γυναίκες που συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή και εργάζονται έξω από το σπίτι, δε φαίνονται αυτές να ξεφεύγουν από τον καμβά της οικογενειακής ζωής και του ρόλου της μάνας.⁷¹³ Το πρόβλημα που παρουσιάζεται τόσο για τους άντρες όσο και για τις γυναίκες είναι το ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα, η κοινωνική αλλαγή και η σοσιαλιστική προοπτική μάλλον, παρά η διερεύνηση της σφαίρας της αυτονομίας του υποκειμένου αυτή καθ' αυτή.

πραγμάτων στο πλαίσιο της πρόσφατης επικράτησης των σοσιαλιστικών καθεστώτων τους. Βλ.: Μποντίλα, *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλη Στάλιν*, 86.

⁷¹³Χαρακτηριστικό είναι το κείμενο με τίτλο «Η καλή νοικοκυρούλα». Βλ.: *Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη*, 100.

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

5.1. Εκπαιδευτικές δραστηριότητες την περίοδο του Εμφυλίου

Η περίοδος μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας και μέχρι την έκρηξη του Εμφυλίου είναι περίοδος κλιμακούμενης βίας. Οι διωγμοί, οι ξυλοδαρμοί, οι φυλακίσεις και οι δίκες κατά των πολιτών που συμμετείχαν στο ΕΑΜ είναι στην ημερήσια διάταξη.⁷¹⁴ Δεν είναι τυχαίο ότι όλη αυτή την περίοδο ο *Ριζοσπάστης* σχεδόν καθημερινά περιέχει άρθρα που περιγράφουν τη βία και τους διωγμούς των οπαδών του ΕΑΜ, καθώς και περιπτώσεις στις οποίες οι συνεργάτες των Γερμανών επί Κατοχής αποφεύγουν την τιμωρία.⁷¹⁵ Οι μάζες των εαμιτών, που προσπαθούν να επανέλθουν στην ομαλότητα, συλλαμβάνονται, εξορίζονται ή φυλακίζονται.⁷¹⁶ Το γεγονός αυτό, όπως θα καταγγελθεί και αργότερα από διάφορους πρωταγωνιστές της εποχής, είχε αρνητικές συνέπειες για το Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας και τη θεσμική συγκρότηση, που επιχειρείται εκ νέου στα ορεινά εδάφη της χώρας, καθώς στέρησε τους αντάρτες από ένα μεγάλο αριθμό ικανών και πιστών οπαδών από την εποχή της Κατοχής.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, τα προβλήματα από την έλλειψη προσωπικού αποτυπώνονται σε όσα αναφέρει ο Δ. Παλαιολογόπουλος, σπουδαστής του λαϊκού διδασκαλείου της Πελοποννήσου την περίοδο του Εμφυλίου. «Ένα από τα σοβαρότερα προβλήματα στις ανταρτοκρατούμενες περιοχές της χώρας μας κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου (1946-1949) ήταν και το πρόβλημα της εκπαίδευσης, τόσο της μέσης όσο -και πολύ περισσότερο- της στοιχειώδους. Στο βαθμό που ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας επικρατούσε στην ύπαιθρο και κατόρθωνε να επιβάλει τους δικούς του νόμους, ένα μέρος δάσκαλοι με συντηρητικά φρονήματα κατά κανόνα, αλλά όχι μόνο συντηρητικοί εγκατέλειψαν τα σχολεία τους και καταφύγαν στις πόλεις. ...Έτσι τα περισσότερα σχολεία κλείσανε, γιατί στις ανταρτοκρατούμενες ζώνες παρέμειναν μόνον ένα μικρό μέρος θαρραλέοι, αριστεροί στην πλειοψηφία τους εκπαιδευτικοί. Ήσαν όμως λίγοι, και οι ανάγκες πολλαπλές. Και ήσαν λίγοι γιατί με το Θ' ψήφισμα του 1946 είχε μεθοδευτεί η απόλυση χιλιάδων εκπαιδευτικών που είχαν πάρει μέρος στην Εθνική Αντίσταση. Απ' αυτούς οι περισσότεροι (πάνω από 2000) ήσαν δάσκαλοι. Τώρα όλοι αυτοί 'αναμορφώνονταν' στον 'νέο Παρθενώνα' της Μακρονήσου ή βρισκόσαντε κλεισμένοι στις διάφορες φυλακές».⁷¹⁷

Στις 24 Δεκέμβρη του 1947 ο Ραδιοφωνικός Σταθμός του Δημοκρατικού Στρατού ανακοινώνει ότι χθες σχηματίστηκε στην Ελεύθερη Ελλάδα η πρώτη Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση (ΠΔΚ). Η Κυβέρνηση αυτή έχει Πρόεδρο και

⁷¹⁴ Τα πρώτα μεταπελευθερωτικά χρόνια την κλιμακούμενη βία στις πόλεις θα ακολουθήσει εκκαθάριση των μεγάλων αστικών κέντρων από τα αριστερά στοιχεία στη δημόσια σφαίρα, το συνδικαλιστικό κίνημα και τον κρατικό μηχανισμό. Πολυμέρης Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση. Η κοινωνική δυναμική του εμφυλίου πολέμου* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2014), 177-210.

⁷¹⁵ Βλ. ενδεικτικά: «Το πογκρόμ κατά του ΕΛΑΣ», *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 1. Βλ. επίσης: «Εντείνεται η τρομοκρατία και ο διωγμός του τύπου. Οργιάζουν οι μπράβοι», *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 2. Ακόμα: «Στο Βόλο η Εθνοφυλακή πυροβόλησε κατά του λαού και σκότωσε δύο πολίτες», *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 2. «Ο διωγμός της νεολαίας», *Ριζοσπάστης*, 9/09/1945, 2. «Η τραγική φάρσα της αμνηστίας. Σε 8.000 απολύονται μόνο 110! Ανοίγουν όμως οι φυλακές για τους κακοποιούς», *Ριζοσπάστης*, 31/08/1945, 1.

⁷¹⁶ Βλ. ενδεικτικά: «Να σώσουμε τους αγωνιστές μας... 20.000 φυλακισμένοι κινδυνεύουν», *Ριζοσπάστης*, 14/10/1945, 3.

⁷¹⁷ Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 13

υπουργό των Στρατιωτικών το Μ. Βαφειάδη, ενώ ο Π. Κόκκαλης είναι Υπουργός Υγιεινής και Πρόνοιας και προσωρινά της Παιδείας. Ιδρύεται επίσης Γενική Διεύθυνση Εθνικών μειονοτήτων, που εντάσσεται στο υπουργείο εσωτερικών για την άμεση εξυπηρέτηση των ζητημάτων των Εθνικών μειονοτήτων.⁷¹⁸

Στις 10 Αυγούστου 1947 ο Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας έδωσε στη δημοσιότητα ένα «Διάγγελμα», στην οποία με σύντομο, αλλά απολύτως σαφή τρόπο, αναπτύσσονταν οι βασικές και θεμελιώδεις αρχές πάνω στις οποίες όφειλε να αγωνιστεί ο ελληνικός λαός, με κάθε μέσο και τρόπο. Ταυτόχρονα με το «Διάγγελμα» αυτό η ηγεσία του ΔΣΕ δημοσιοποίησε πέντε Πράξεις νομικού χαρακτήρα, που αφορούσαν την εγκαθίδρυση της λαϊκής εξουσίας στις περιοχές που βρίσκονταν υπό τον έλεγχό του. Οι Πράξεις αυτές αφορούσαν «την οργάνωση της Λαϊκής Εξουσίας», «την οργάνωση της Λαϊκής Δικαιοσύνης», «τον αναδασμό της γης», «τα δάση» και «την οργάνωση της Λαϊκής Εκπαίδευσης». Μεταξύ των σκοπών της νέας κυβέρνησης διακηρύσσεται να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές και δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκοδημοκρατικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων όπως των λαϊκών συμβουλίων, της λαϊκής δικαιοσύνης, της αγροτικής μεταρρύθμισης, της λαϊκής παιδείας κλπ., καθώς και μέτρα για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών του λαού στις ελεύθερες και στις απελευθερωμένες περιοχές.⁷¹⁹

Ο Κ. Σωτηρίου αναφερόμενος στις προσπάθειες αυτές μεταφέρει τις αποφάσεις που έλαβε το Γενικό Αρχηγείο του ΔΣΕ «για την οργάνωση της λαϊκής εκπαίδευσης». Αναφερόμενος στις δυσκολίες του εγχειρήματος σημειώνει ότι το Γενικό Αρχηγείο του ΔΣΕ δεν μπορούσε «μέσα στις σημερινές συνθήκες να απλώσει περισσότερο την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Με τα δυο όμως αυτά μέτρα χτίζει τα πρώτα θεμέλια της δημοκρατικής παιδείας. Και τα μέτρα αυτά είναι: α! Επίσημη γλώσσα είναι η δημοτική. Σ' αυτήν γίνεται η διδασκαλία σ' όλες τις τάξεις (άρθρο 4) και β! «Για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνικές μειονότητες ιδρύονται ιδιαίτερα σχολεία από τα Λαϊκά Συμβούλια. Η διδασκαλία γίνεται στη γλώσσα της μειονότητας» (άρθρο 5)».⁷²⁰

Σχεδόν ταυτόχρονα με τις αποφάσεις του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ συνήλθε η 3η Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ που αποφάσισε το ολοκληρωτικό πέραςμα του Κόμματος στην ένοπλη δράση. Στην απόρρητη, τότε, Απόφαση της Ολομέλειας μεταξύ άλλων υπογραμμίζονταν: «Η Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΕ διαπιστώνει ότι στην Ελλάδα ωρίμασαν οι συνθήκες για τη δημιουργία ελεύθερης δημοκρατικής περιοχής με δική της κυβέρνηση».⁷²¹ Στις 2 Δεκέμβρη του 1947 το 2ο Κλιμάκιο του ΠΓ της ΚΕ του ΚΚΕ, που έδρευε στα βουνά, εξετάζοντας την πορεία υλοποίησης των

⁷¹⁸ Αλέξανδρος Λ. Ζαούσης, *Η τραγική αναμέτρηση 1945-1949. Ο μύθος και η αλήθεια*, τ. 1 (Αθήνα: Ωκεανίδα, 1993), 317. Βλ. επίσης: «Στρατός και λαός χαιρετίζουν μ' ενθουσιασμό το σχηματισμό της Προσωρινής Δημ. Κυβέρνησης», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/01/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Ακόμα: «Αιτιολογική Έκθεση προς το Υπουργικό Συμβούλιο», *Εφημερίδα της Προσωρινής Κυβέρνησης*, 15/04/1949, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷¹⁹ Βλ.: «Η ιδρυτική πράξη της Κυβέρνησης», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/01/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷²⁰ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία στις ελεύθερες περιοχές [Κώστα Σωτηρίου]. Το άρθρο αυτό του Κ. Σωτηρίου γράφτηκε στις 13 Οκτώβρη 1947 και ο Κ. Σωτηρίου το υπογράφει σαν Κώστας Σιδερίτης. Δεν αναφέρεται που έχει δημοσιευθεί. Στο Αρχείο του υπάρχει το χειρόγραφο και το δακτυλογραφημένο κείμενο.

⁷²¹ «Απόφαση του 2ου Κλιμακίου του ΠΓ της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 251. Η τρίτη Ολομέλεια συνήλθε στη Γιουγκοσλαβία στις 11 και 12 Σεπτεμβρίου του 1947. Η απόφαση για τη σύγκλιση της πρέπει να πάρθηκε στο δεύτερο δεκαπενθήμερο του Αυγούστου. Βλ.: Ηλιού, *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Η εμπλοκή του ΚΚΕ*, 183.

αποφάσεων της 3ης Ολομέλειας, κατέληξε σε μια απόφαση που όριζε με απόλυτη σαφήνεια το σχηματισμό της κυβέρνησης.

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

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

2. Να κυβερνήσει τη χώρα πάνω σε λαϊκές και δημοκρατικές βάσεις παίρνοντας όλα τα μέτρα για την ανάπτυξη των λαϊκοδημοκρατικών θεσμών και μεταρρυθμίσεων όπως των λαϊκών συμβουλίων, της λαϊκής δικαιοσύνης, της αγροτικής μεταρρύθμισης, της λαϊκής παιδείας κλπ και για την αντιμετώπιση των άμεσων αναγκών του λαού στις ελεύθερες και στις απελευθερωμένες περιοχές».⁷²²

Μόλις συγκροτήθηκε σε σώμα η ΠΔΚ προχώρησε στην έκδοση διαγγέλματος προς τον ελληνικό λαό. «Η διακυβέρνηση των ελεύθερων περιοχών πάνω σε λαϊκοδημοκρατικές βάσεις και η παραπέρα ανάπτυξη των θεσμών των λαϊκών συμβουλίων και της λαϊκής δικαιοσύνης, που αποτελούν την πρώτη βάση για τη δημοκρατική αναδημιουργία, θα είναι ένα από τα κύρια καθήκοντά μας. Το ίδιο η εθνικοποίηση των ξένων εταιριών, των μεγάλων τραπεζών και της βαριάς βιομηχανίας. Η εφαρμογή της αγροτικής μεταρρύθμισης, η αντιμετώπιση των επισιτιστικών αναγκών του λαού. Η αναδιοργάνωση της εθνικής οικονομίας και του κρατικού μηχανισμού πάνω σε λαϊκές δημοκρατικές βάσεις. Η σταθεροποίηση της συμφιλίωσης και ενότητας του λαού πάνω στη βάση της εξασφάλισης της εθνικής ανεξαρτησίας και του σεβασμού των δημοκρατικών του δικαιωμάτων. Η αναγνώριση πλείρας ισοτιμίας στις εθνικές μειονότητες και του δικαιώματος της ελεύθερης εθνικής τους ανάπτυξης. Η δημιουργία γερού λαϊκού στρατού, στόλου και αεροπορίας, μιας ισχυρής Ελλάδας, ικανής να υπερασπίσει την εθνική της κυριαρχία, ανεξαρτησία και ακεραιότητα από κάθε ξενική ιμπεριαλιστική επιβουλή, σε στενή αδελφική συνεργασία με όλους τους δημοκρατικούς λαούς της Ευρώπης».⁷²³

Η ΠΔΚ στη σφαίρα της παιδείας δεν μπορούσε να οργανώσει ουσιαστικά και αποτελεσματικά ένα εκπαιδευτικό σύστημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στην *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης* περιέχονται κατά κύριο λόγο αποφάσεις για άμεσα στρατιωτικά ζητήματα, ηθικές αμοιβές και απονομές χάρης σε καταδικασμένα άτομα. Δύο βασικές λειτουργίες προσπάθησαν να καλύψουν οι αντάρτες, με τα πενιχρά μέσα που διέθεταν και υπό το βάρος της εμπόλεμης κατάστασης: α. την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και β. την οργάνωση «σχολών» που σχετίζονται με τις ανάγκες του στρατού (διαβιβαστές, αξιωματικοί, νοσηλεύτριες κτλ.).⁷²⁴ Όλες οι παραπάνω κινήσεις λαμβάνουν χώρα χωρίς

⁷²² «Ιδρυτική Πράξη της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 452-454.

⁷²³ «Διάγγελμα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949) (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987), 455-457. Βλ. επίσης: «Διάγγελμα προς τον ελληνικό λαό», *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης*, 28/12/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷²⁴ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ανακοίνωση του Ραδιοφωνικού Σταθμού «Ελεύθερη Ελλάδα» για τη δημιουργία της Σχολής νοσοκόμων του ΔΣΕ: «Στις 16/12 έγιναν κάπου στην Ελεύθερη Ελλάδα τα εγκαίνια της σχολής στελεχών του ΔΣ. Κάπου 70 μαχητές και μαχήτριες οι πιο πολλές νοσοκόμες θα αποκτήσουν στη σχολή αυτή γνώσεις μιας καλής νοσοκόμου. Τα μαθήματα περιλαμβάνουν και θεωρητική κατάρτιση, αλλά κυρίως πρακτική κατάρτιση γύρω από τα θέματα που απασχολούν έναν νοσοκόμο. Στη σχολή θα διδάξουν μια σειρά γιατροί του ΔΣ». Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας

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

Οι κύριες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σφαίρα της παιδείας είναι η λειτουργία σχολείων, η εύρεση και εξασφάλιση της αμοιβής των αναγκαίων δασκάλων⁷²⁵ και η οργάνωση παιδικών συσσιτίων.⁷²⁶ Πάντως ο αντιπρόεδρος της κυβέρνησης Γ. Ιωαννίδης, αναφέρει για τις αρχές του 1948 ότι λειτουργούν 200 σχολεία περίπου, καθώς και «*διδασκαλεία για την δημιουργία δασκάλων*», ενώ τονίζει ότι εν μέρει τα σχολεία έχουν εφοδιαστεί με αναγνωσμάτνια και με γραφική ύλη.⁷²⁷ Αναφορά για τη λειτουργία διδασκαλείων έχουμε και από την περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς. Σε άρθρο που αφορά τη γενική συνέλευση των λαϊκών συμβουλίων της περιοχής αναφέρεται από το επαρχιακό συμβούλιο Φλώρινας ότι «*σήμερα στα ελεύθερα χωριά μας λειτουργούν 23 σχολεία και 1 φροντιστήριο για δασκάλους*».⁷²⁸ Ίσως η αναφορά για το φροντιστήριο αυτό αφορά την περίπτωση των Πρεσπών, για την οποία επίσης δεν διαθέτουμε σημαντικές πληροφορίες. Το ενδιαφέρον είναι ότι η εφημερίδα του γενικού στρατηγείου του ΔΣΕ, παύει και τις λίγες της αναφορές σε εκπαιδευτικά ζητήματα, μετά τις 15/03/1948. Στο φύλλο της *Εξόρμησης* της ημερομηνίας αυτής γίνεται για πρώτη φορά αναφορά στην αποστολή μικρών παιδιών στις λαϊκές δημοκρατίες της Τσεχοσλοβακίας, της Βουλγαρίας, της Αλβανίας κτλ., με σκοπό να σωθούν τα παιδιά από τον πόλεμο.⁷²⁹ Το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι την ανακοίνωση την κάνει το υπουργείο εσωτερικών (υπό το Γιάννη Ιωαννίδη) και όχι ο Π. Κόκκαλης σαν προσωρινός υπουργός παιδείας (ο οποίος βέβαια έχει αναλάβει το χρέος της ετοιμασίας των μηχανισμών υποδοχής στις λαϊκές δημοκρατίες).⁷³⁰ Το ζήτημα δηλαδή προβάλλεται σαν πρόβλημα διασφάλισης της ζωής των πολιτών. Αν και ξεφεύγει από το αντικείμενο της έρευνάς μας το θέμα αυτό συχνά θα συνδέεται από την πλευρά της αριστεράς, με τη δολοφονική συμπεριφορά των κυβερνητικών αεροπορικών δυνάμεων όπως στο χαρακτηριστικό άρθρο της *Εξόρμησης* στις

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

⁷²⁵ Βλ. ενδεικτικά: «*Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Βλ. επίσης: «*Η οργάνωση της Λαϊκής Παιδείας*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/01/1948, 5 (ΑΣΚΙ). Ακόμα: «*Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας στην περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷²⁶ «*Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷²⁷ «*Το έργο της Λαϊκής Εξουσίας*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/02/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷²⁸ «*Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού*», 15/02/1948, 5.

⁷²⁹ «*Η φροντίδα της Δημοκρατικής Κυβέρνησης για το παιδί. Χιλιάδες Ελληνόπουλα θα παν να ζήσουν και ν' ανατραφούν στις Λαϊκοδημοκρατικές χώρες. Ανακοίνωση του Υπουργείου των Εσωτερικών για τα παιδιά*», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/03/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷³⁰ Για τη γενικότερη οργάνωση της μετακίνησης και της φιλοξενίας των παιδιών στις λαϊκές δημοκρατίες, βλ.: Ειρήνη Λαγάνη και Μαρία Μποντίλα επιμ., *Παιδομάζωμα ή παιδοσώσιμο; Παιδιά του Εμφύλιου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012).

15/06/1948,⁷³¹ ενώ ακριβώς στην από κάτω στήλη υπάρχει η φωτογραφία ενός μικρού παιδιού με τη λεζάντα «γλίτωσε και χαίρεται τη ζωή στη λαϊκή δημοκρατία της Τσεχοσλοβακίας». Στην ίδια κατεύθυνση είναι και η είδηση που μεταδίδεται από το Ραδιοφωνικό Σταθμό «Ελεύθερη Ελλάδα» στις 10/12/1948: «Μάνα δύο παιδιών που χαίρονται σήμερα τη ζωή στις λαϊκές δημοκρατίες η συναγ. Αναστασί' Αθ. Κάζια από τις Καρυές Πρέσπας, κατατάχθηκε τις τελευταίες μέρες στο ΔΣ».⁷³² Κατά μία άποψη η πρακτική αυτή αποτελούσε ένα είδος ομηρίας, η πιο σίγουρη λύση ώστε ο ΔΣΕ να διασφαλίσει την αφοσίωση των ανταρτών του. Σε αυτό συνηγορούν και τα στοιχεία που δείχνουν πως πολλά από τα παιδιά είχαν γονείς ή αδέρφια στο αντάρτικο. Έτσι, με τα παιδιά «μέσα» οι γονείς δεν μπορούσαν να λιποτακτήσουν και να φύγουν εκτός περιοχών που ήλεγχε το αντάρτικο.⁷³³

Βέβαια από άλλες περιοχές της χώρας οι οποίες δεν έχουν άμεση πρόσβαση στα βόρεια σύνορα και στις λαϊκές δημοκρατίες θα συνεχίσουμε να έχουμε αναφορές σε εκπαιδευτικά ζητήματα και λειτουργία σχολείων όπως για παράδειγμα για την Πελοπόννησο άλλα και τη Ρούμελη. Έτσι από το Ραδιοφωνικό Σταθμό «Ελεύθερη Ελλάδα» μεταδίδεται στις 3/12/1948 ότι «στην ελεύθερη περιοχή της Ρούμελης που πιάνει τους δήμους Κτημενίων, Δολόπων, Αγράφων, Απεραντίων και Αγραίων λειτουργούν αυτοδιοικήσεις σε 21 χωριά με 5 χιλιάδες κατοίκους. Τα χωριά αυτά είναι τα παρακάτω: 1) Φουρνά, 2) Κλειστό, 3) Βράχα, 4) Σαραντάπορο, 5) Μαυρομάτα, 6) Χρυσού, 7) Μάραθο, 8) Αγραφα, 9) Τροβάτο, 10) Βραγγιανιά, 11) Καροπλέσι, 12) Γιανουσέικα, 13) Μολόχα, 14) Μαυρόλογο, 15) Αγία Τριάδα, 16) Πετραλιακά, 17) Χόχλια, 18) Μίγγιανη, 19) Μαραθιά, 20) Βίνιανη, 21) Κεράσοβο. Στα πρώτα 10 χωριά λειτουργούν λαϊκά σχολεία που φοιτούν 300 μαθητές».⁷³⁴

Ο Π. Ανταίος αφηγείται στο «Ρεπορτάζ Χωρίς σύνορα» στη NET στις 17/02/2000 την προσπάθεια του ΚΚΕ το Φλεβάρη του 1948 να μεταφέρει 1.300 παιδιά από τη Ρούμελη στις λαϊκές δημοκρατίες: «Ένα από τα δραματικότερα περιστατικά που έζησα στον εμφύλιο που ήταν ο Ελληνοελληνικός πόλεμος, άρα τραγωδία, ήταν αυτή η αφάνταστη πορεία 1.300 παιδιών από δεκατέσσερα, δεκαεννέα, είκοσι χρονών, από τη Βραχιά της Ευρυτανίας να βγουν στο Γράμμο (υπεύθυνος για την επιχείρηση ήταν ο Γιώργος Γούσιος, ένας από τους έμπιστους του Ζαχαριάδη). Πραγματικά ο Γούσιος έκανε δυο τρεις εκτελέσεις ανθρώπων, παιδιά δηλαδή, δεκαπέντε χρονών που επιχειρήσαν να φύγουν. Το φυσιολογικό που είχαν ακολουθήσει και οι άλλες φάλαγγες ήταν να πάμε από την Πίνδο, την ορεινή. Δύσκολη θάτανε. Φλεβάρη γίνεται, Φλεβάρη του '48, αλλά ήταν κάπως και στρατιωτικά και ανθρώπινα σωστό... Ύστερα, στα Πιέρια πια, εξουθενωμένοι, ούτε καν σπυριά καλαμπόκι, σαράντα μέρες νηστικοί, μου έδωσε εντολή ο Γούσιος να σφάζουμε όλα τα ζώα... τα καημένα... Ήταν η τελευταία φορά που έπιναν μουλαρίσιο ζωμό και οι περισσότεροι κάνανε εμετό... μόλις ήρθανε τα αεροπλάνα από τον καπνό και αναποδογύρισαν τα καζάνια... Τα παιδιά χιμούσαν μέσα στα καυτά καζάνια να πάρουν ένα κομμάτι κρέας ή

⁷³¹ «Οι γκάγκστερς του αέρα δολοφονούν στη Ζέρμα γέροντες, γυναίκες και παιδιά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/06/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷³² Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Χωρίς τίτλο, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.27.00028, αριθμ. δ. 1495, 10/12/1948.

⁷³³ Στάθης Ν. Καλύβας και Νίκος Α. Μαραντζίδης, *Εμφύλια πάθη. 23 ερωτήσεις και απαντήσεις για τον Εμφύλιο* (Αθήνα: Μεταίχμιο, 2015).

⁷³⁴ Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Ειδήσεις από την Ελεύθερη Ελλάδα, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00044, αριθμ. δ. 1466, 3/12/1948.

μια κατσαρόλα ζωμό. Την τριακοστή ένατη, τεσσαρακοστή μέρα, βγήκαμε αντίκρυ προς τις προσβάσεις του Γράμμου, σέρνοντας νεκρούς... και την ελπίδα... Δηλαδή, από τα 1.300 παιδιά φτάσανε απάνω γύρω στα τρακόσια. Σακατεύτηκαν χίλια παιδιά! Ο ανθός της νεολαίας της Ρούμελης...».⁷³⁵ Η αφήγηση αυτή κάνει φανερές τις δυσκολίες για μετακίνηση άοπλων παιδιών και εφήβων στις λαϊκές δημοκρατίες από περιοχές που ήταν μακριά από τα σύνορα της χώρας, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι τα σχολεία λειτουργούσαν σε εκείνα τα μέρη, που δεν ήταν εύκολη η άμεση μετακίνηση των παιδιών προς τις λαϊκές δημοκρατίες.

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

Στην Πελοπόννησο ο έλεγχος της ανταρτοκρατούμενης ζώνης επεκτάθηκε, παρά τον απομονωμένο χαρακτήρα της περιοχής σε σχέση με την ηπειρωτική Ελλάδα.⁷³⁶ Όπως αναφέραμε και παραπάνω, η συγκρότηση των υπηρεσιών της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης περιλάμβανε και το σχεδιασμό για τη λειτουργία των σχολείων και τη μόρφωση των παιδιών που παρέμεναν στις περιοχές αυτές.⁷³⁷ Η έλλειψη δασκάλων και εκπαιδευτικού προσωπικού θα κάνει αναγκαία τη σύσταση ενός «Λαϊκού Διδασκαλείου». Η εφημερίδα *Εξόρμηση* αναφέρει ότι «για να συμπληρωθούν οι δασκαλικές έδρες στα σχολεία, η υπηρεσία λαϊκής παιδείας της κυβερνητικής αντιπροσωπίας οργάνωσε το λαϊκό διδασκαλείο περιοχής Πελοποννήσου».⁷³⁸ Η ανταπόκριση αυτή αποτελεί τη μοναδική ίσως αναλυτική αναφορά της εφημερίδας στις εκπαιδευτικές ενέργειες της Προσωρινής

⁷³⁵ Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα, «Εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα», ΕΡΤ1. <https://www.youtube.com/watch?v=qdGbXbu2dR0>.

⁷³⁶ Μαργαρίτης, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1, 513, 575-576. Βλ. επίσης: του ίδιου, *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 2, 245, 522-524.

⁷³⁷ «...από τις 10 Αυγούστου του 1947 το Γενικό Αρχηγείο του ΔΣΕ θέσπισε, με την υπ' αριθμόν 5 Πράξη του, την εξάχρονη, υποχρεωτική και δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση. Τα Λαϊκά Συμβούλια υποχρεώνονται να οργανώσουν σχολεία σε κάθε χωριό ακόμα και αν δεν υπάρχουν διπλωματούχοι δάσκαλοι. Σε αυτά τα σχολεία φοιτούν όλα τα παιδιά των συγκεκριμένων περιοχών, ανεξαρτήτως των σχέσεων που έχουν οι γονείς τους με τον ΔΣΕ (ο χρόνος φοίτησης στα σχολεία αυτά αναγνωρίστηκε από την αστική κυβέρνηση και έτσι τα παιδιά που παρακολούθησαν δεν έχασαν τη χρονιά τους). Τα Λαϊκά Συμβούλια εξουσιοδοτήθηκαν να φροντίσουν για το μισθό των δασκάλων, για την άμεση επισκευή των κατεστραμμένων σχολικών κτιρίων με εθελοντική προσωπική εργασία των κατοίκων, να οργανώσουν παιδικά συσσίτια και να εξασφαλίσουν τα σχολικά βιβλία και τη γραφική ύλη, με πόρους από τη φορολογία. Σε περίπτωση που δεν είναι δυνατό να βρεθούν βιβλία, η διδασκαλία πρέπει να γίνεται προφορικά. Ως επίσημη γλώσσα καθορίζεται η Δημοτική, ενώ για τα παιδιά που ανήκαν σε εθνικές μειονότητες πρέπει να ιδρυθούν ειδικά σχολεία και η διδασκαλία να γίνεται στη γλώσσα της μειονότητας». «Η ίδρυση και λειτουργία του Λαϊκού Διδασκαλείου στα Τρόπαια Γορτυνίας», *Ριζοσπάστης*, 22/05/2016, 15.

⁷³⁸ «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 2/10/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

Δημοκρατικής Κυβέρνησης, ειδικά μετά την ανακοίνωση για την έναρξη της αποστολής παιδιών στις ανατολικές λαϊκές δημοκρατίες.

Το διδασκαλείο αυτό κατάφερε να λειτουργήσει για δύο περιόδους, που η καθεμιά είχε διάρκεια 2 μήνες: α. τον Ιούνιο-Ιούλιο του 1948 και β. μέσα Οκτωβρίου-21 Δεκεμβρίου του 1948. Οι πρώτοι δάσκαλοι τους οποίους έβγαλε, διορίστηκαν σε σχολεία και δίδαξαν για ένα τρίμηνο. Ο Δ. Παλαιολογόπουλος σημειώνει μάλιστα ότι σιωπηρά η κυβέρνηση της Αθήνας αναγνώρισε το χρόνο διδασκαλίας σε αυτούς του δασκάλους σαν κανονική εκπαίδευση.⁷³⁹ Η δεύτερη φουρνιά δασκάλων δεν πρόλαβε να προσφέρει κανένα έργο, καθώς την πρόλαβε ο κυβερνητικός στρατός.⁷⁴⁰ Για τη δεύτερη περίοδο του διδασκαλείου ο Ραδιοφωνικός Σταθμός «Ελεύθερη Ελλάδα» μετέδωσε την εξής είδηση: «στις 20 του Δεκέμβρη έληξε η δεύτερη περίοδος του λαϊκού διδασκαλείου. Στην ελεύθερη κωμόπολη Τρόπαια, έγινε η τελετή της απονομής των πτυχίων. Την ίδια μέρα έγινε λαϊκό γλέντι, από το λαϊκό διδασκαλείο. Στη δεύτερη περίοδο αποφοίτησαν 43 καινούριοι δάσκαλοι: 34 νέοι και 9 κορίτσια. Έτσι ανοίχτηκαν στην ελεύθερη περιοχή 34 καινούργια σχολεία και 9 άλλα. Απ' αυτά που λειτουργούσαν με έναν ενισχύθηκαν με δεύτερο δάσκαλο. Οι καινούριοι δάσκαλοι έφυγαν αμέσως για τις θέσεις τους... Ο λαός άντρες γυναίκες και παιδιά, υποδέχτηκαν τους δασκάλους με δάκρυα ευγνωμοσύνης, ζητωκραυγάζοντας για την ΠΔΚ και το ΔΣ».⁷⁴¹ Ο ίδιος ο Δ. Παλαιολογόπουλος σημειώνει ότι το διδασκαλείο αυτό πρέπει να ήταν το μοναδικό στο είδος του (αν και αναφέρει ότι έχει πληροφορίες για ένα ανάλογο στην περιοχή των Πρεσπών). Αναγνωρίζει τις ελλείψεις του διδασκαλείου σε σχέση με τα δύο παλαιότερα, τα οποία λειτούργησαν την περίοδο της Κατοχής και στα οποία αναφερθήκαμε παραπάνω. Η γερμανική Κατοχή αδιαφορώντας για την ενδοχώρα εκτός από τις περιπτώσεις των μεγάλων εκκαθαρίσεων επέτρεψε να αναπτυχθεί μια αρκετά σταθερή δομή στην περίπτωση των δύο φροντιστηρίων της Τύρνας και του Καρπενησίου. Στην περίπτωση του Μοριά το στενό γεωγραφικό πλαίσιο και η εντονότερη παρουσία των κυβερνητικών δυνάμεων έκανε πολύ πιο δύσκολη μια τέτοια εξέλιξη.

Το ενδιαφέρον στην αφήγηση του Δ. Παλαιολογόπουλου είναι η αναφορά του στο πρόγραμμα των μαθημάτων και στη μέθοδο διδασκαλίας. Οι συνθήκες ήταν τέτοιες το 1948 στην Πελοπόννησο οι οποίες ανάγκαζαν το υποτυπώδες «κράτος» των ανταρτών να λειτουργεί με φοβερές ελλείψεις προσωπικού και μέσων. «Το διδακτικό προσωπικό της σχολής δεν ήταν εκείνο που θα 'πρεπε, για να καταρτίσει έναν καινούργιο δάσκαλο. Κι οι ίδιοι οι καθηγητές της άλλωστε το ομολογούσαν. Ούτε και τα διδακτικά μέσα (βιβλία κλπ) υπήρχαν σε ικανοποιητικό βαθμό.... Αλλά και οι σπουδαστές υστερούσαν αρκετά σε γνώσεις. Και τούτο γιατί όλοι σχεδόν είχαν φοιτήσει σε γυμνάσια στα χρόνια της κατοχής και της τρομοκρατίας, με σχολικές περιόδους μικρότερες από τις κανονικές λόγω των συνθηκών...».⁷⁴² Για τον δάσκαλο Γ. Κολίτζα χαρακτηριστικά αναφέρει ο Δ. Παλαιολογόπουλος, ότι παρά τις ελλείψεις του και τα κενά που είχε, όσον αφορά την παιδαγωγική του κατάρτιση διάβαζε συνεχώς από «μια σειρά ειδικά βιβλία που είχε προμηθευτεί» και «ήταν φανατικός οπαδός της «αντιαυταρχικής» με τη σωστή έννοια εκπαίδευσης... Ήταν υπέρ του διαλόγου με τους

⁷³⁹ Η αναφορά αυτή αποτελεί τη μόνη περίπτωση που πράξεις και ενέργειες της ΠΔΚ αναγνωρίζονται από το ελληνικό κράτος.

⁷⁴⁰ Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 17-18.

⁷⁴¹ Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα, Σαραντα τρεις δάσκαλοι αποφοίτησαν από το λαϊκό Διδασκαλείο του λεύτερου Μωριά. Άνοιξαν και άλλα 34 σχολεία, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00045, αριθμ. δ. 1601, 5/01/194(9).

⁷⁴² Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 23.

μαθητές. Υποστήριζε ότι ο διάλογος δασκάλου και μαθητή δημιουργούσε δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη και βοηθούσε στην «αυτενέργεια», όπως την ονόμαζε, του μαθητή, για την καλύτερη κατανόηση του μαθήματος. Ήθελε δηλαδή η γνώση να κατακτιέται όσο γίνεται περισσότερο από τα ίδια τα παιδιά, και λιγότερο να δίνεται από το δάσκαλο. Προσπαθούσε να αποδείξει ότι η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται πάντα σε συνάρτηση με τις κοινωνικές τους σχέσεις. Πίστευε ακόμα στην αποτελεσματικότητα της ομαδικής εργασίας».⁷⁴³

Η πυκνή αυτή αναφορά στον τρόπο διδασκαλίας και στις αρχές διδασκαλίας έχουν σαφώς τον απόηχο των αρχών του σχολείου εργασίας. Οι λέξεις και οι φράσεις του κειμένου μας επιτρέπουν να το διαπιστώσουμε: αυτενέργεια, δημοκρατική ατμόσφαιρα στην τάξη, γνώση που κατακτιέται από τα ίδια τα παιδιά, ομαδική εργασία. Η περίπτωση αυτή, στην οποία δεν συμμετέχουν οι γνωστοί και αναγνωρισμένοι παιδαγωγοί του ΕΑΜ, αλλά απλοί δάσκαλοι, που και οι ίδιοι αναγνώριζαν τις ελλείψεις τους, είναι ενδεικτική για την εφαρμογή της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης την περίοδο που εξετάζουμε. Η ίδρυση μάλιστα του διδασκαλείου αποτελεί απόφαση της κεντρικής διοίκησης των ανταρτών της Πελοποννήσου, έχει δηλαδή το μέγιστο θεσμικό κύρος που θα μπορούσε να έχει η δημιουργία ενός τέτοιου ιδρύματος. Καθηγητές γίνονται ο ίδιος ο Π. Γεωργόπουλος που είναι και διευθυντής, ο δάσκαλος Γ. Κολίντζας από τη Βλαχέρνα Αρκαδίας, η δασκάλα Γ. Μαντά-Παπαϊωάννου από την Τρίπολη, ο φιλόλογος Α. Μερκεούλιας από το Καστόρι (Καστανιά) Λακωνίας, ο γυμναστής -αντικαταστάτης του Γεωργόπουλου στη δεύτερη σειρά- Λ. Δημόπουλος από την Κερπινή Γορτυνίας και σαν έκτακτος ο Α. Δημόπουλος από την Καλαμάτα, υπεύθυνος διαφώτισης Πελοποννήσου και εκδότης της εφημερίδας των ανταρτών Πελοποννήσου *Μωρηάς*. Επιχειρείται σε δυο σειρές, από 35-40 σπουδαστές η κάθε μία, το καλοκαίρι και το φθινόπωρο (μέχρι τις 21 Δεκεμβρίου του 1948) να βγουν εκπαιδευτικά στελέχη, για να μην παραμείνουν κλειστά τα σχολεία.

Για τα μαθήματα της σχολής έχουμε τις εξής πληροφορίες: για την ιστορία βασικό βοήθημα αποτελούσε η σύντομη μελέτη της νεοελληνικής ιστορίας του Γ. Ζεύγου.⁷⁴⁴ Ο Δ. Παλαιολογόπουλος μάλιστα τονίζει ότι το έργο αυτό, που ανταποκρινόταν στην τότε πολιτική θέση του κόμματος ήταν σε αντίθεση με το παλαιότερο έργο του Κορδάτου, που θεωρούσε την επανάσταση ως έργο της αστικής τάξης. Επίσης γινόταν διδασκαλία της φιλοσοφίας με κεντρικό άξονα τη θεώρηση του διαλεκτικού υλισμού. «*Η διδασκαλία γινότανε από σημειώσεις που βγήκαν από τις φυλακές και τις εξορίες*».⁷⁴⁵ Σημαντική είναι και η αναφορά στο μάθημα «τα λαϊκοδημοκρατικά προβλήματα», που έπαιρνε τη μορφή της ελεύθερης συζήτησης μεταξύ των σπουδαστών και του καθηγητή. Ενδιαφέρον σημείο της μαρτυρίας του Δ. Παλαιολογόπουλου είναι ότι ένα από τα βασικά βοηθήματα του μαθήματος ήταν το περιοδικό *Ανταίος*. «*Μάλιστα από τους σπουδαστές της πρώτης περιόδου είχε γίνει αναλυτική παρουσίαση μιας λαμπρής πράγματι μελέτης του καθηγητή Νίκου Κιτσίκη, δημοσιευμένη σε ένα τεύχος του 1946 με τίτλο 'Για την ανοικοδόμηση της Ελλάδας'*

⁷⁴³ Στο ίδιο, 24.

⁷⁴⁴ Την πληροφορία αυτή επιβεβαιώνει και ένα κείμενο του Κ. Σωτηρίου που γράφτηκε το Φλεβάρη του 1945. Αποτελεί κείμενο προτάσεων για τη λειτουργία και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Έτσι, ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας: «*Οι λειτουργοί της παιδείας στη διδασκαλία τους να αποκαταστήσουν την ιστορική αλήθεια, και να εξαιρούν σε κάθε περίοδο της Ελληνικής και πανανθρώπινης ιστορίας τους λαϊκούς αγώνες για τη λευτεριά και τον κοινωνικό λυτρωμό. Πολύτιμο βοήθημα για όσους θα διδάξουν την Νεοελληνική ιστορία είναι το βιβλίο του συναγωνιστή Ζεύγου 'Σύντομη μελέτη της νεοελληνικής Ιστορίας' 1944*». Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από το Βουνό (3) [Κώστα Σωτηρίου].

⁷⁴⁵ Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 26.

όπου επακολούθησε και διεξοδική συζήτηση»,⁷⁴⁶ ενώ οι μαθητές του δεύτερου κύκλου του διδασκαλείου πραγματοποίησαν εκδρομή στο ποταμό Λάδωνα και ο δάσκαλος Γ. Κολίτζας τους ανέλυσε τον τρόπο κατασκευής ενός υδροηλεκτρικού εργοστάσιου. Επίσης διδάσκοντας υγιεινή και κατασκηνωτικά, τεχνική και ωδική, καθώς και γυμναστική. Τέλος μέσα στο διδακτικό πρόγραμμα υπήρχε και μια ώρα την εβδομάδα ελεύθερο φροντιστήριο, κατά τη διάρκεια του οποίου γινόταν ομιλίες και ακολουθούσε συζήτηση.

Ο Δ. Παλαιολογόπουλος τέλος μας πληροφορεί ότι κατά το δεύτερο κύκλο της λειτουργίας του διδασκαλείου οι σπουδαστές έκαναν και πρακτική άσκηση. «*Το μάθημα (υποδειγματική διδασκαλία λεγότανε) που θα έκανε ο υποψήφιος δάσκαλος ετοιμαζόταν με προσοχή από τον ίδιο, και πάντα με τη βοήθεια και τις συμβουλές του Γιώργη Κολίντζα*»,⁷⁴⁷ ενώ το παρακολουθούσαν και οι υπόλοιποι σπουδαστές. Με το πέρας των μαθημάτων ακολουθούσε κριτική ανάλυση αυτών των υποδειγματικών διδασκαλιών. Γενικότερα στη διήγηση του Δ. Παλαιολογόπουλου φαίνονται οι δυσκολίες, που ο Εμφύλιος στην Πελοπόννησο δημιουργούσε στο όλο εγχείρημα. Παρά το βαρύγδουπο τίτλο του «Διδασκαλείου» και τις φιλότιμες προσπάθειες των συμμετεχόντων, τελικά διαφαίνεται ότι πρόκειται για μια μονάδα ανταρτών με συνεχείς μετακινήσεις λόγω των εκκαθαριστικών επιχειρήσεων του Εθνικού Στρατού, με φοβερές ελλείψεις σε ανθρώπους και υλικά μέσα. Τις μετακινήσεις δεν τις αποφεύγουν όμως ούτε το «Λαϊκό Γυμνάσιο» ούτε οι «Παιδικές εξοχές». Κάποτε μάλιστα πολυβολεύεται από τα αεροπλάνα και το σχολείο της Κοντοβάζαινας, αλλά στο μεταξύ οι μικροί κατασκηνωτές με τα ταγάρια στους ώμους και με τα κυπελάκια τους στο χέρι προλαβαίνουν και απομακρύνονται.⁷⁴⁸

Το πολύ ενδιαφέρον σημείο πέρα από την περιγραφή της μεθόδου διδασκαλίας, είναι η αναφορά στη χρήση του *Ανταίου* καθώς και της *Κομμουνιστικής Επιθεώρησης* και του περιοδικού *Μόρφωση*, καθώς και των νεολαιίστικων περιοδικών *Επονίτης* και *Νέα Γενιά*.⁷⁴⁹ Ο *Ανταίος* χρησιμοποιήθηκε για το μάθημα «λαϊκοδημοκρατικά προβλήματα», που κατά βάση αντανάκλαζε όλο τον προβληματισμό του περιοδικού *Ανταίου* για την εκβιομηχάνιση, την ανάπτυξη της λαϊκής δημοκρατίας, την αλλαγή των πολιτικών θεσμών και τη δημιουργία μιας νέας παιδείας. Ανάλογο μάθημα δεν συναντούμε την περίοδο της Κατοχής.

Στις 28 και 29 Νοέμβρη 1948 στη Βάχλια, σε μια αίθουσα του Δημοτικού σχολείου πραγματοποιείται το Παναρκαδικό Διδασκαλικό Συνέδριο. Πήραν μέρος 20 περίπου δάσκαλοι από διάφορα χωριά της Αρκαδίας, πολλοί από τους οποίους ήταν απόφοιτοι της προηγούμενης φουρνιάς του Διδασκαλείου. Παρόντες ήταν ο Γιώργος Κολιντζάς και η Γωγώ Παπαϊωάννου, ο πρώτος σαν κυβερνητικός εκπρόσωπος της Λαϊκής Παιδείας Αρκαδίας, και η δεύτερη σαν επιθεωρήτρια στην ίδια περιοχή. Το παρακολούθησαν, επίσης, όλοι οι σπουδαστές. Ο προβληματισμός ήταν αρκετά πλούσιος. Έγιναν εισηγήσεις και ομιλίες που είχαν σχέση με τα εκπαιδευτικά προβλήματα της περιοχής, αλλά και γενικότερα ζητήματα τόσο πρακτικά όσο και θεωρητικά. Μερικά από τα θέματα που συζητήθηκαν ήταν: «Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα», «Πώς πρέπει να οργανωθεί ένα σύγχρονο λαϊκό σχολείο» κ.λπ. Εκεί γνωστοποιήθηκε και η απόφαση των δασκάλων της ελεύθερης περιοχής της Πελοποννήσου να καλέσουν σε άμιλλα τους δασκάλους της ελεύθερης περιοχής της Βόρειας Θεσσαλίας. Η συνεννόηση μεταξύ τους γινόταν φυσικά με τον ασύρματο.

⁷⁴⁶ Στο ίδιο, 27.

⁷⁴⁷ Στο ίδιο, 30.

⁷⁴⁸ Θανάσης Σβώλος, *Ανάρτης στα βουνά του Μωριά. Οδοιπορικό (1947-1949)* (Αθήνα: Αυτοεκδόσεις, 1990), 82.

⁷⁴⁹ Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 34.

Το καλοκαίρι του 1948 πραγματοποιήθηκε στην Κοντοβάζαινα ένα πρόγραμμα παιδικών κατασκηνώσεων, σε δύο περιόδους, για παιδιά από 7-13 ετών με υπεύθυνη τη δασκάλα Κούλα Κιντή από τα Τρόπαια. Τα παιδιά που φιλοξενήθηκαν ήταν παιδιά ανταρτών, αλλά και των χωρικών της γύρω περιοχής. Στο πρόγραμμα υπήρχαν μαθήματα γενικής φύσεως, σχετικά π.χ. με την ατομική υγιεινή ή με τους τρόπους καλής συμπεριφοράς και διάφορες ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Στο τέλος της περιόδου μάλιστα κάθε παιδί πήρε ως δώρο ένα μπλουζάκι που για τα περισσότερα, αν όχι για όλα, υπερέβαινε την ετήσια προμήθεια σε είδη ένδυσης.⁷⁵⁰ Οι κατασκηνώσεις οργανώθηκαν από την υπηρεσία λαϊκής υγείας και πρόνοιας Αρκαδίας και λειτούργησαν για 22 μέρες. Τα παιδιά που παραθέρισαν ήταν 63 και προέρχονταν από περιοχές που υπέφεραν από την ελονοσία. Η έκθεση που αναφέρεται στις κατασκηνώσεις αυτές επισημαίνει ότι η υγεία των παιδιών βελτιώθηκε αισθητά και ότι το βάρος τους αυξήθηκε από μισή ως τρεις οκάδες για το καθένα.⁷⁵¹ Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι η φράση αυτή επαναλαμβάνεται αυτούσια και στην εφημερίδα *Εξόρμηση*, που αποτελεί όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ.⁷⁵² Η εφημερίδα *Αλήθεια* στις 16/5/1948 επιβεβαιώνει την ύπαρξη των παιδικών κατασκηνώσεων: «Παιδικές εξοχάς και κατασκηνώσεις παιδιών από 4-10 ετών διέταξε το λησταρχείον της Πελ/σου να γίνουν. Ούτω οι αιμοσταγείς παιδοκτόνοι στραγγαλιστάι μετάβησαν εις τα χωριά της Γορτυνίας (Δόξα, Καλλιάνι, Ράχες κ.λ.π.) και εξήτησαν από τους έρημους γονείς να τους... εμπιστευθούν τα παιδιά των διότι τα καϋμένα “έχουν αβιταμίνωσιν” και ανάγκην προστασίας».⁷⁵³

Οι υπεύθυνοι για τη Λαϊκή Παιδεία στην Πελοπόννησο προσπαθούσαν με διάφορες ενέργειες να βελτιώσουν τις συνθήκες εκπαίδευσης των παιδιών των περιοχών που ήλεγχαν και έκαναν διάφορες ακόμα εκδηλώσεις σε αυτή την κατεύθυνση. Οργανώθηκαν ακόμα και σεμινάρια επιμόρφωσης των κατοίκων, όπως στο χωριό Σπάθαρι στις 31/10/1948: «Σήμερα έγινε από τη δασκάλα του χωριού Κούλα Κιντή μια συγκέντρωση των Σπαθαραίων. Θέμα της ομιλίας της ήταν ‘Σχέσεις μεταξύ σχολείου και σπιτιού’. Το βράδυ έγινε συζήτηση και κριτική πάνω στην ομιλία της».⁷⁵⁴

Στην Πελοπόννησο επίσης λειτούργησαν τρία γυμνάσια, στα οποία φοιτούσαν παιδιά των κατοίκων της περιοχής, καθώς και παιδιά ή αδέρφια ανταρτών, που είχαν εγκαταλείψει τα χωριά τους, επειδή βρίσκονταν στην περιοχή ελέγχου του Εθνικού Στρατού.⁷⁵⁵ Ενδιαφέρουσα πληροφορία μας παρέχει μια εντολή της λαϊκής πολιτοφυλακής, η οποία απαγορεύει στους κατοίκους των εδαφών που ήλεγχαν οι αντάρτες να στείλουν τα παιδιά τους σε γυμνάσια των περιοχών του κράτους των Αθηνών, καθώς τους ενημερώνει ότι στη ζώνη των ανταρτών λειτουργούν γυμνάσια

⁷⁵⁰ Κωνσταντίνος Μπρούσαλης, *Οι ανυπότακτοι. Το δεύτερο αντάρτικο στην Πελοπόννησο. Από την εποποιία της εθνικής αντίστασης στην τραγωδία του εμφυλίου πολέμου* (Αθήνα: Παρασκήνιο, 2008), 426. Βλ. επίσης: Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο*, 26.

⁷⁵¹ «Στην Πελοπόννησο ο ΔΣΕ απελευθέρωσε 323 χωριά. Στρατός και Λαϊκή Εξουσία ανοικοδομούν στην Ελεύθερη περιοχή. Η αγροτική οικονομία, Λαϊκή Παιδεία, παιδικές κατασκηνώσεις κλπ.», *Δελτίο Ειδήσεων*, 22/09/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.3019.00027].

⁷⁵² «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 2/10/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

⁷⁵³ Γιώργος Κανελλόπουλος, «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο. Η θνησιγενής Λαϊκή Δημοκρατία» (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2012), 33.

⁷⁵⁴ Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 54.

⁷⁵⁵ Στο ίδιο, 32.

με άξιο και επιστημονικά καταρτισμένο προσωπικό στα οποία μπορούν οι κάτοικοι να απευθυνθούν.⁷⁵⁶

Μορφές ταχύρρυθμης εκπαίδευσης ενηλίκων αποτέλεσαν και οι άτυπες κομματικές σχολές εξάμηνης διάρκειας που οργανώθηκαν από το ΚΚΕ και λειτούργησαν στην Αθήνα ημιμόμια από τα μέσα του 1946, προκειμένου να εξασφαλιστεί το απαραίτητο στελεχικό δυναμικό που θα έφερνε σε πέρας τις επικείμενες κοινωνικοοικονομικές αλλαγές.⁷⁵⁷ Χαρακτηριστική περίπτωση ήταν η σχολή «Δημήτρης Γληνός» με αυστηρό περιεχόμενο κομματικής επιμόρφωσης και η «Ηλέκτρα Αποστόλου» με περισσότερο διευρυμένο περιεχόμενο γύρω από τη μαρξιστική σκέψη και φιλοσοφία. Στα πρότυπα των σχολών αυτών πραγματοποιήθηκαν αργότερα στις φυλακές και εξορίες τα ιδεολογικά μαθήματα.⁷⁵⁸ Η συστηματοποιημένη μορφωτική δουλειά για τα μέλη του Κομμουνιστικού Κόμματος ήταν το αποτέλεσμα αποφάσεων τριών κυρίως σωμάτων: της 12^{ης} Ολομέλειας του Ιουνίου του 1945, του 7^{ου} Συνεδρίου της ίδιας χρονιάς και της Πανελλαδικής Συνδιάσκεψης του Απριλίου 1946. Σε άρθρο του στην *Κομμουνιστική Επιθεώρηση* του 1945, ο Π. Ρούσος τόνιζε: «...το ΚΚΕ έχει επιδείξει μεγάλο διαφωτιστικό έργο, κυρίως από άποψη ποσότητας, όμως από άποψη ποιότητας υπάρχει το αναμφισβήτητο γεγονός: ότι η διάδοση των μαρξιστικών-λενινιστικών αρχών, η μαρξιστική επεξεργασία των προβλημάτων του νεοελληνικού αγώνα, η συστηματική μόρφωση των νέων μελών του κόμματος καθυστέρησε. Κι η καθυστέρηση αυτή σημαίνει κίνδυνο. Έχει δίκιο η Ολομέλεια που μιλάει για 'ριζική, άμεση στροφή', που χρειάζεται σ' αυτόν τον τομέα».⁷⁵⁹ Εκτός από τη λειτουργία των Κεντρικών Σχολών, εκδόθηκε για πρώτη φορά και ο «Βοηθός Αυτομόρφωσης», που καταρτίστηκε από τη Διεύθυνση Μόρφωσης-Διαφώτισης της ΚΕ του ΚΚΕ και κυκλοφόρησε στις αρχές του Δεκέμβρη του 1946.⁷⁶⁰ Μετά τις προκαταρτικές υποδείξεις για πώς πρέπει να διαβάξει κανείς, με βάση τις υποδείξεις από το σχετικό κείμενο του Δ. Γληνού, η ύλη χωριζόταν σε τρεις βασικούς κύκλους με μαθήματα μελέτης της Πολιτικής Οικονομίας και Φιλοσοφίας, της Ιστορίας του Κομμουνιστικού Διεθνούς Κινήματος και τα «Νεοελληνικά» (Ιστορίας και προβλημάτων της ελληνικής κοινωνίας). Γινόταν μεθοδική ανάλυση των θεμάτων (διάγραμμα, διδακτικές ενότητες, καθορισμός κεντρικού προβλήματος), διατυπώνονταν σαφείς και σύντομες θέσεις και προτεινόταν βιβλιογραφία, στην οποία περιλαμβάνονταν και έργα «μη μαρξιστών» επιστημόνων, όπως του Ξ. Ζολώτα, του Α. Σιδέρη, του Χρ. Ευελπίδη κ.α.⁷⁶¹

⁷⁵⁶ Κανελλόπουλος, «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο», 61.

⁷⁵⁷ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 75-78.

⁷⁵⁸ Νίκανδρος Κεπέσης, *Η δίκη μου και όχι μόνο* (Αθήνα: Γιαννίκος, 1993), 121.

⁷⁵⁹ Η παρούσα αναφορά εντοπίστηκε στο βιβλίο της Κ. Καμαρινού. Βλ.: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 75-76 (υποσημείωση 4).

⁷⁶⁰ Γραφείο της Κεντρικής Διαφώτισης του Π.Γ. της Κ.Ε. του ΚΚΕ, *Βοηθός Αυτομόρφωσης* (Αθήνα: Έκδοση Κομμουνιστικής Επιθεώρησης, 1946). Αντίστοιχο περιεχόμενο συναντάμε και στο βιβλίο 73 σελίδων με τίτλο «Οργανωτικά μαθήματα» που εκδίδεται το 1947. Στο βιβλίο αυτό στο τέλος κάθε κεφαλαίου περιλαμβάνονται ερωτήσεις με σκοπό να ελέγξουν το κατά πόσο ο αναγνώστης εμπέδωσε την ύλη του κεφαλαίου. Έτσι αναφέρουμε ενδεικτικά τις ερωτήσεις που παρατίθενται στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου: «1) Γιατί πρέπει ο κομμουνιστής να έχει γερό κορμί; 2) Γιατί ο κομμουνιστής είναι πρωτοπόρος και ανακαινιστής; 3) Γιατί πρέπει να ξέρει εχτός απ' τη μητρική του μια ξένη γλώσσα και ιδιαίτερα τη ρουσική; 4) Γιατί η δημιουργική αφομοίωση του Μαρξισμού-Λενινισμού είναι στην πρώτη θέση της θεωρητικής και πολιτικής συγκρότησης του κομμουνιστή; 5) Γιατί ο κομμουνιστής πρέπει να οργανώνει την ατομική του ζωή και ν' αποτελεί πρότυπο;» Βλ.: *Οργανωτικά μαθήματα*, 6 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις του Βουνού-ΔΣΕ].

⁷⁶¹ Γ. Ψηλορείτης, «Για μια 'οργανωμένη και καθοδηγημένη αυτομόρφωση'», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1947): 26.

Κάθε Σχολή είχε περίπου 25 μαθητές που έρχονταν από όλα τα μέρη της χώρας και έμεναν στη Σχολή (αρχικά στην οδό Σταδίου και αργότερα στην οδό Αγησιλάου 10). Τα μαθήματα γράφονταν στη γραφομηχανή, αναπαράγονταν και δίνονταν υπό μορφή σημειώσεων το πρωί, που γινόταν η παράδοση. Το μεσημεριανό και το βραδινό φαγητό ετοιμαζόταν από τους τροφίμους, που έτρωγαν μαζί με τους δασκάλους τους.⁷⁶²

Τη σημαντική της θέση στην «εσωκομματική διαφώτιση» του ΚΚΕ περιγράφει η Ε. Παππά στο βιβλίο της «Μαρτυρίες μιας διαδρομής»: «*Ήταν μετά το Δεκέμβρη. Είχα την «εσωκομματική διαφώτιση», που ήταν κυρίως μαθήματα μαρξισμού σε ομάδες συντρόφων που μας έστελναν οι αχτίδες-πριν να γίνουν οι μεγάλες κομματικές σχολές, της Κεντρικής Επιτροπής στο όνομα του Γληνού και της Κομματικής Οργάνωσης Αθήνας στο όνομα της Ηλέκτρας. Τη διεύθυνση της δεύτερης την είχα εγώ, είχα δηλαδή όλη την ευθύνη για το πρόγραμμα των μαθημάτων, για τη «συγγραφή» τους, για τη βιβλιογραφία και τη διδασκαλία. Δίδαξαν μερικά μαθήματα κι ο Λευτέρης Αποστόλου κι ο Καραγιώργης. Οι μαθητές ήταν ημιεσωτερικοί, τρώγανε εκεί το μεσημέρι... Τ' απόγευμα κάναμε φροντιστηριακή μελέτη, ήταν καλή σχολή, αλλά δεν ξέρω πόση μαρξιστική αξία είχαν τα μαθήματά μας. Παράλληλα, είχαμε με τον Κωστάκη τον Αξέλο το κομματικό φροντιστήριο που λειτουργούσε βραδινές ώρες... Όταν το θυμάμαι, σκέφτομαι πως είχαμε μάλλον μεγάλο θράσος να εμφανιζόμαστε με μια αυθεντία του μαρξιστή, δύο πιτσιρικά. Απορώ κιόλας πώς ένας άνθρωπος σαν τον Ζαχαριάδη μας είχε εμπιστευτεί μια τέτοια δουλειά. Ίσως γιατί δεν είχε καλύτερους ή γιατί οι καλύτεροι δεν την καταδέχονταν; Δεν ξέρω τι να πω. Τέλος πάντων. Πριν αρχίσουν να λειτουργούν οι Σχολές της Κεντρικής και της Κομματικής Οργάνωσης Αθήνας, κάναμε μαθήματα σε ομάδες συντρόφων... Είχαμε ανάγκη από δασκάλους, για να πηγαίνουν στις αχτίδες και να διδάσκουν επί τόπου σε ομάδες. Είχα λοιπόν την ευθύνη να φτιάχνω «δασκάλους»... Προχωρήσαμε στα μαθήματα, κι εκεί που σχεδόν τελείωνε η σειρά, έρχεται η απόφαση της 12^{ης} Ολομέλειας, της πρώτης μετά την επάνοδο του Ζαχαριάδη, για διαγραφή όσων είχαν κάνει δήλωση στη διάρκεια της 4^{ης} Αυγούστου. Η Ολομέλεια δεν προέβλεπε επανεξέταση ή εξέταση κατά περίπτωση. Όποιος είχε κάνει δήλωση, άσχετα με την ηλικία που είχε, όταν την έκανε, άσχετα από τους αγώνες του στην Κατοχή, διαγραφόταν. Πάει τέλειωσε. Μειμιάς η «σχολή δασκάλων» χάθηκε, εξαερώθηκε».⁷⁶³*

Ο υπεύθυνος της Σχολής «Δ. Γληνού» Λ. Αποστόλου σε άρθρο του αναφέρεται στους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολής: «...να αποκτήσουν (εν. οι μαθητές), την τέχνη και τη συνήθεια να διαβάζουν ορισμένες ώρες συνέχεια, με κανονικά μαθήματα και με ορισμένη απόδοση, δηλαδή διάβασμα και κατανόηση ορισμένων σελίδων την ώρα (5-15), ανάλογα με το θέμα. Να πιάνουν τα βασικά σημεία του κειμένου και να μην αποστηθίζουν και χάνονται στις λεπτομέρειες. Να κρατούν σωστές και ευκολόχρηστες σημειώσεις-πλάνο και θέσεις. Και ακόμα να καταρτίζουν σωστά για ένα θέμα θέσεις από όλα τα κείμενα και να ετοιμάζουν εισηγήσεις...».⁷⁶⁴

Το πρόγραμμα μαθημάτων της Σχολής «Δ. Γληνός» περιέλαβε και τέσσερα μαθήματα «Διδαχτικής»: «Πώς πρέπει να μελετάμε», «Πώς πρέπει να μιλάμε», «Πώς πρέπει να γράφουμε», «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Οι τέσσερις αυτές διαλέξεις

⁷⁶² Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 75-76.

⁷⁶³ Έλλη Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, επιμ. Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη, 2010), 49-50.

⁷⁶⁴ [Λευτέρης Αποστόλου ;] Γ. Ζ., «Από την πείρα της εσωκομματικής μόρφωσης», *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 9 (Σεπτέμβρης 1946): 537.

ανατέθηκαν στον Κ. Σωτηρίου και στη Ρ. Ιμβριώτη.⁷⁶⁵ Ο Κ. Σωτηρίου έγραψε: 1. Μάθημα πρώτο: «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Στο αρχείο του υπάρχει το σχέδιο της ομιλίας (χειρόγραφο) και ολόκληρη η ομιλία (χειρόγραφο). 2. Μάθημα δεύτερο 19-2-1946: «Πώς πρέπει να μιλάμε». Στο αρχείο του υπάρχει ολόκληρη η ομιλία (χειρόγραφο). 3. Ομιλία Τρίτη 26-2-1946: «Πώς πρέπει να γράφουμε». Στο αρχείο του υπάρχει μόνο το σχέδιο της ομιλίας (χειρόγραφο). Από την Κομματική Σχολή «Δημήτρης Γληνός» κυκλοφόρησαν τότε δακτυλογραφημένα: 1. περίληψη των δύο πρώτων διαλέξεων του Κ. Σωτηρίου, με κάποιες προσθήκες και 2. ολόκληρη η διάλεξη «Πώς πρέπει να διαβάζουμε». Τα κείμενα αυτά βασίστηκαν σε μεγάλο βαθμό στις τρεις ομιλίες που έκανε ο Δ. Γληνός το 1937 στην Ακροναυπλία με γενικό τίτλο «Οδηγός στη Μόρφωση».⁷⁶⁶

Στα κείμενα αυτά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρεται με εξαιρετικές λεπτομέρειες στα προς εξέταση θέματα. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα που αναφέρεται στην αποδελτίωση που πρέπει να έπεται ενός σωστού διαβάσματος: «*Η συστηματική αποδελτίωση πρέπει να γίνεται σε ξεχωριστά δελτία. Τα δελτία αυτά είναι ορθογώνια κομμάτια σκληρό, χοντρό χαρτί (μπριστόλ) σταχτί ή και άσπρο, με διαστάσεις 10x12,5 ή 11x15. Τα δελτία, που θα χρησιμοποιούμε, πρέπει να είναι ομοιόμορφα, πάντοτε με τις ίδιες διαστάσεις. Θα γράφουμε τις σημειώσεις μας στα δελτία πάντοτε με (ποτέ με μολύβι, γιατί σβύνουν με τον καιρό τα γράμματα) μελάνι καλό, και πάντοτε (όχι βιαστικά) με καθαρογραμμένα και ευκολοδιάβαστα γράμματα, για να μπορεί και όποιος άλλος να τα διαβάσει. Το κάθε δελτίο πρέπει έτσι να το γράφουμε, που να μπορούμε εύκολα να το τακτοποιήσουμε. Γι αυτό είναι απαραίτητο να γράψουμε απάνω στη μέση α) Το γενικότερο κλάδο της επιστήμης, όπου αναφέρεται το βιβλίο (π.χ. ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ, ή ΙΣΤΟΡΙΑ, ή ΧΗΜΕΙΑ, ή ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ κ.τ.λ.) β) Κάτω από το γενικό τίτλο σε ιδιαίτερη γραμμή πρέπει να γράψουμε τον ειδικό κλάδο της επιστήμης, ή το ειδικό θέμα, καθώς και την χρονική περίοδο (την εποχή) και τον τόπο, όπου αναφέρεται το βιβλίο που διαβάζουμε. γ) Και από κάτω σε Τρίτη σειρά το όνομα του συγγραφέα, τον τίτλο του έργου, τον εκδότη, τον αριθμό και το χρόνο έκδοσης. Π.χ.*

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ

Ιστορία της φιλοσοφίας-νεότεροι χρόνοι-γερμανική φιλοσοφία-Χέγγελ

Δ. Γληνού: Η φιλοσοφία του Χέγγελ (διάλεξη) Περιοδικό «Νέοι Πρωτοπόροι» τεύχη 2,3 και 4, Γενάρης, Φλεβάρης, Μάρτης 1932 σελ. 63-66,100-107,140-144».⁷⁶⁷

Το περιεχόμενο των κειμένων αυτών που πραγματεύονται οι τρεις διαλέξεις είναι στενά δεμένο μεταξύ τους, γεγονός που σημειώνεται και από τον Κ. Σωτηρίου στην πρώτη του διάλεξη: «*Τα τρία θέματα, που θα διαπραγματευθώ «α) Πως πρέπει να*

⁷⁶⁵ Από το πρόγραμμα της Σχολής προκύπτει ότι για το μάθημα «Τα σημερινά Λαϊκο-Δημοκρατικά προβλήματα του Κόμματος με ιστορική εξέταση» εισηγητές ήταν οι: Ν. Ζαχαριάδης, Χ. Χατζηβασιλείου, Ρ. Ιμβριώτη, Θ. Γιαννόπουλος, για το μάθημα «Πολιτική Οικονομία» εισηγητής ήταν ο Λ. Αποστόλου, για το μάθημα «Διαλεκτικός Υλισμός» εισηγητής ήταν ο Ζ. Ζωγράφος, για το μάθημα «Ιστορικός Υλισμός» εισηγητής ήταν ο Π. Ρούσος, για το μάθημα «Ιστορία του ΚΚΕ» εισηγητής ήταν ο Ν. Ζαχαριάδης, για το μάθημα «Κομματική Ανοικοδόμηση» εισηγητής ήταν ο Ι. Ιωαννίδης, για το μάθημα «Ιστορία του Μπολσεβίκικου Κόμματος» εισηγητής ήταν ο Κ. Καραγιώργης. Εκτός από τα παραπάνω μαθήματα το πρόγραμμα της σχολής προέβλεπε μια σειρά διαλέξεων που θα συμπληρώνουν το περιεχόμενο των μαθημάτων αυτών. Σε αυτές τις διαλέξεις περιλαμβάνονται και τέσσερις με τίτλο «Διδακτική»: Α) Πώς πρέπει να μελετάμε, β) Πώς πρέπει να μιλάμε, γ) Πώς πρέπει να γράφουμε, δ) Πώς πρέπει να διαβάζουμε», με ομιλητές τον Κ. Σωτηρίου και τη Ρ. Ιμβριώτη. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Κεντρική Κομματική Σχολή «Δημήτρης Γληνός»-Βδομαδιάτικο πρόγραμμα.

⁷⁶⁶ Δημήτρης Γληνός, «Οδηγός στη μόρφωση», στο *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, επιμ. Κωνσταντίνος Μαυρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς (Αθήνα: Παπαζήσης, 2003), 157-164.

⁷⁶⁷ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Μάθημα πρώτο. «Πως πρέπει να διαβάζουμε» (Περίληψη) [Κώστα Σωτηρίου].

διαβάζουμε β) Πως πρέπει να μιλάμε και γ) Πως πρέπει να γράφουμε» είναι στενά συνδεδεμένα αναμεταξύ τους, βρίσκονται σε στενή συνάρτηση το β! και το γ! θέμα μπορεί να ειπεί κανείς είναι προέχταση του πρώτου. Αποτελούν λοιπόν τα τρία μαζί έναν κύκλο, έναν «οδηγό για τη μόρφωση, για την αυτομόρφωση».⁷⁶⁸ Με την πρώτη του διάλεξη ο Κ. Σωτηρίου επιχειρεί να ωθήσει τους μαθητές στο σωστό διάβασμα και να τους παρέχει αναλυτικές οδηγίες για το πώς αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί. Αναφέρεται στα πέντε είδη διαβάσματος (1. Διάβασμα για να περνάει η ώρα, 2. Διάβασμα για τέρψη, 3. Το αγγαρευτικό διάβασμα, 4. Διάβασμα για καλλιτεχνική συγκίνηση, 5. Διάβασμα για μόρφωση) και καθοδηγεί τους μαθητές με πολύ αναλυτικό τρόπο για το τι πρέπει να διαβάζουν και πώς. Το ίδιο αναλυτικές είναι και οι υπόλοιπες διαλέξεις του παιδαγωγού. Στη δεύτερη ομιλία του ο Κ. Σωτηρίου αφού ξεκινάει με το πώς γεννήθηκε η ομιλία και ο λόγος, αναφέρεται στις μορφές του (διάλογος, μονόλογος) και εστιάζει το ενδιαφέρον του στους κανόνες με τους οποίους πρέπει να διεξάγεται ένας σωστός διάλογος, αλλά και στα προσόντα και καθήκοντα ενός σωστού ομιλητή-ρήτορα.⁷⁶⁹ Για την τρίτη ομιλία του παιδαγωγού σώζεται μονάχα ένα μικρό σχέδιο αυτής. Σε αυτό αναφέρεται τι είναι ο γραπτός λόγος και πώς πρέπει να γράφουμε, αλλά και στα είδη αυτού (επιστολή, περιγραφή, λογοδοσία, τρικς, προκήρυξη, άρθρο εφημερίδας, ρεπορτάζ, συνέντευξη, επιστημονικό άρθρο).⁷⁷⁰

Η πείρα της οργανωμένης ζωής και της συνεχούς μορφωτικής προσπάθειας και δραστηριοποίησης αξιοποιήθηκε και εμπλουτίστηκε στα χρόνια των διώξεων κατά την περίοδο του Εμφυλίου, αλλά κυρίως αργότερα. Στις φυλακές και τις εξορίες η επιμόρφωση έγινε καθημερινή πράξη, διατηρώντας ουσιαστικά τον απόηχο μιας ολόκληρης εποχής εκπαιδευτικών και ευρύτερα πολιτιστικών πρωτοβουλιών με τη μορφή ανεκπλήρωτων αιτημάτων, που παρά τις δυσκολίες έβρισκαν τρόπο να εκφραστούν μέσα από «νόμιμους», για την εξουσία, πολιτικούς διαύλους. Έναν τέτοιο δίαυλο αποτέλεσε κατά τα μετεμφυλιακά χρόνια η Ενιαία Δημοκρατική Αριστερά (ΕΔΑ), η οποία στελεχώθηκε ως προς τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τους εναπομείναντες και επιζήσαντες πρωτοπόρους εκπαιδευτικούς, όπως το Μ. Παπαμαύρο, τον Κ. Σωτηρίου και τη Ρ. Ιμβριώτη, αλλά και η Οργάνωση Νεολαίας «Γρηγόρης Λαμπράκης».⁷⁷¹

5.2. Σχεδιάζοντας το μέλλον: Το περιοδικό *Ανταίος*

Το περιοδικό *Ανταίος* αποτελεί μια σημαντική πηγή μελέτης για την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου. Η ύλη του και οι θεματικές του μπορούμε να πούμε ότι συμπυκνώνουν το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό πρόταγμα της αριστεράς της εποχής.⁷⁷² Υπήρξε όργανο της «Επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελληνικών προβλημάτων», που έμεινε γνωστή ως «Επ(ιστήμη)-Αν(οικοδόμηση)». Εμφανίζεται ως δεκαπενθήμερο forum για τη μελέτη των προβλημάτων της

⁷⁶⁸ Στο ίδιο.

⁷⁶⁹ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Μάθημα δεύτερο. «Πως πρέπει να μιλάμε» [Κώστα Σωτηρίου], 19/02/1946.

⁷⁷⁰ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Ομιλία τρίτη. «Πως πρέπει να γράφουμε» [Κώστα Σωτηρίου], 26/02/1946.

⁷⁷¹ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 77-78. Βλ. επίσης: Τάσος Τρίκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 2 (Η δεκαετία των άκρων) (Αθήνα: Θεμέλιο, 2009), 1334-1346.

⁷⁷² Για τη χρησιμοποίηση του περιοδικού *Ανταίου* στην εκπαίδευση και για την προβολή των έργων παραγωγής ηλεκτρικής ενέργειας από τους ίδιους τους αντάρτες κάναμε αναφορά παραπάνω μιλώντας για το λαϊκό δίδασκαλείο Πελοποννήσου.

Ανοικοδόμησης. Η ΕΠ-ΑΝ στη διακήρυξή της όριζε την ανοικοδόμηση ως εξής: «Μα, όταν λέμε ανοικοδόμηση, εννοούμε τις πιο ριζικές, τις πιο βαθιές και τις πιο ριζοσπαστικές μεταβολές στην κοινωνική και εθνική μας ζωή, εννοούμε την πιο δυνατή και με τα πιο σύγχρονα τεχνικά μέσα εκμετάλλευση του πλούτου μας, την ενεργητική αξιοποίηση της εργασίας του μέσα στους ανώτατους αποδοτικούς όρους, τη μετατροπή της Ελλάδας σε βιομηχανική χώρα, την αποκατάστασή της σε ανώτερα επίπεδα υλικού και πνευματικού βίου, γιατί μόνο μέσα απ' αυτές τις μεταβολές μπορεί να φτάσει η χώρα σ' ένα πραγματικό σοσιαλιστικό καθεστώς».⁷⁷³ Οι διακηρύξεις αυτές θα τονιστούν με τον επισημότερο τρόπο από την πλευρά του ΚΚΕ και τα χείλη του ίδιου του γραμματέα του Ν. Ζαχαριάδη, στο 7^ο συνέδριο του Κόμματος, του οποίου οι εργασίες άρχισαν στις 1/10/1945. Ο Ν. Ζαχαριάδης θα διατρανώσει ότι είναι απολύτως δυνατή η δημιουργία βαριάς βιομηχανίας στη χώρα μας,⁷⁷⁴ ενώ η συνολική σύλληψη του εγχειρήματος της λαϊκής δημοκρατίας, όπως αυτό εκτίθεται από το ΓΓ του ΚΚΕ αναπαράγει τις βασικές θεματικές που απασχολούν τους επιστήμονες του *Ανταίου*.⁷⁷⁵

Όπως σημειώνει ο Θ. Γκιούρας «τα θέματα με τα οποία ασχολείται ο *Ανταίος* ενδέχεται να φαντάζουν εν πολλοίς 'τεχνοκρατικά' για μια κατοπινή περίοδο που συγκροτείται με βάση το αυτονόητο της κοινωνικής μορφής, αλλά δεν είναι μόνο 'τεχνοκρατικά' την περίοδο της συζήτησης. Η δημοσιότητα του *Ανταίου* σημασιοδοτείται συνεπώς από το αγωνιστικό περιεχόμενο που αναδεικνύεται μέσα από τις δομές παραγωγής και αναπαραγωγής-με άλλα λόγια, η δημοσιότητα καλείται να αναστοχαστεί για τις υλικές προϋποθέσεις της».⁷⁷⁶ Τα άρθρα του *Ανταίου* αφορούν πλευρές και όψεις της μεταπολεμικής οικονομικής και κοινωνικής πορείας της χώρας, προχωρούν δηλαδή και θέτουν στο επίκεντρο της δημοσιότητας τις βασικές δομές και τις κύριες οικονομικές κατευθύνσεις της χώρας, μεταθέτοντας, όπως σημειώνει ο Θ. Γκιούρας στο επίκεντρο των συζητήσεων τα βασικά προβλήματα της παραγωγής και της ανάπτυξης, σαν προβλήματα όμως κοινωνικά, που απαιτούν και περιμένουν δημοκρατικές λύσεις. Το περιοδικό αμφισβητεί με έντονο τρόπο την παρουσία των ξένων εταιριών στον ελληνικό χώρο, καθώς και τις ενέργειες των μεταπολεμικών κυβερνήσεων, που ναρκοθετούν τη διαδικασία της Ανοικοδόμησης.⁷⁷⁷

Δίπλα σε αυτά, προβάλλονται πάνω στο φόντο της προηγούμενης εαμικής εμπειρίας, το πρόταγμα της θεσμικής αλλαγής του εκδημοκρατισμού και της συγκρότησης της νέας Ελλάδας, η οποία κατά τις επιδιώξεις και διακηρύξεις της αριστεράς θα λάβει τη μορφή της λαοκρατικής δημοκρατίας. Η κατεύθυνση του περιοδικού, εκφράζει τη διανόηση του εαμογεννούς κοινωνικού μπλοκ και του ΚΚΕ, πριν το τελευταίο διολισθήσει προς την εσωτερική κρίση και τις ακραίες εκφάνσεις της ηγεσίας του.

Ο χαρακτήρας των εργασιών που δημοσιεύονται στον *Ανταίο*, αλλά και στα υπόλοιπα αριστερά έντυπα της εποχής δεν είναι μόνο αυστηρά επιστημονικός.⁷⁷⁸ Η

⁷⁷³ «Διακήρυξη της επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελλην. Προβλημάτων: 'Επιστήμη-Ανοικοδόμηση'», *Ανταίος* 1, τχ. 12 (1945): 261.

⁷⁷⁴ Νίκος Ζαχαριάδης, «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρειάς βιομηχανίας», *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1-2.

⁷⁷⁵ Νίκος Ζαχαριάδης, «Ο τελικός λόγος του σ. Ζαχαριάδη πάνω στο θέμα: 'Η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας'», *Ριζοσπάστης*, 9/10/1945, 1-3.

⁷⁷⁶ Θανάσης Γκιούρας, «Το περιοδικό *Ανταίος*, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα», *Ουτοπία*, τχ. 108 (2014): 29.

⁷⁷⁷ Αθανάσιος Μπράβος, «Ελλάδα και Μ. Βρετανία, 1932-1935: από την πολιτική των ίσων αποστάσεων στην εξάρτηση» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1993), 62-78.

⁷⁷⁸ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αφήγηση του Δ. Παλαιολογόπουλου από το ημερολόγιό του. Εκεί μας πληροφορεί ότι στις 30/10/1948 επισκέφτηκαν το Λάδωνα. «Από εκεί ο σύντροφος

εργασία αυτή αποτελεί μπορούμε να πούμε άμεσο αίτημα πάλης της εποχής, που εμπνέει και οδηγεί την πολιτική πράξη των μαχητικών οπαδών της αριστεράς. Το πλήθος εντύπων της Κατοχής, η έκρηξη του νεανικού τύπου την περίοδο της Αντίστασης, η μεγάλη ανάπτυξη της ΕΠΟΝ και η συμμετοχή των νέων στους αγώνες του ΕΑΜ-ΕΛΑΣ δημιουργούν την ελπίδα και το όραμα μιας νέας Ελλάδας που θα προκόψει μετά τον πόλεμο. Η οικοδόμηση αυτής της νέας Ελλάδας συγκροτεί ένα πολιτικό όραμα που εγκολλώθηκαν οι εαμικές μάζες. Οι σχεδιασμοί για το μέλλον ξεφεύγουν με αυτό τον τρόπο από τα στενά ακαδημαϊκά όρια, από το στενό πλαίσιο ενός τεχνοκρατικού σχεδίου και γίνονται στοιχεία ενός πολιτικού οράματος, που συγκινεί και κινητοποιεί.

Το περιοδικό *Ανταίος* αποτελεί τη συνέχεια των ΟΜΣΑ, που συγκέντρωσαν από την περίοδο της Κατοχής το επιστημονικό δυναμικό του ΕΑΜ. Ο *Ανταίος* κυκλοφόρησε το πρώτο του τεύχος με ημερομηνία 20 Μαΐου 1945 και το τελευταίο με την ένδειξη Ιούνιος-Ιούλιος 1951. Ως το 5ο τεύχος, διευθυντής ήταν ο Χ. Θεοδοωρίδης και στη συνέχεια τη διεύθυνση ανέλαβε συντακτική επιτροπή με υπεύθυνο το Δ. Μπάτση, ο οποίος κατόπιν έγινε διευθυντής κι έμεινε σ' αυτήν τη θέση ως το τελευταίο τεύχος. Η Έ. Παππά στην εισαγωγή που έγραψε για την έκδοση των Απάντων του *Ανταίου* από το Ελληνικό Λογοτεχνικό και Ιστορικό Αρχείο, περιγράφει ως εξής την έκδοση του πρώτου τεύχους: «*Μ' αυτόν τον λιτό ως προς τη σεμνότητα τρόπο παρουσιάστηκε στο κοινό ο Ανταίος κι αυτόν κράτησε σχεδόν αναλλοίωτο ως το 1947. Ο Ανταίος από το πρώτο του φύλλο ως και το τέλος του 1947 προσφέρει ένα απίθανο για τα ελληνικά δεδομένα corpus μελετών πάνω στα πιο καίρια θέματα του ελληνικού χώρου και χρόνου-από την κριτική του παρελθόντος ως την αναζήτηση των πιο πρόσφορων λύσεων για το μέλλον σε όλους τους τομείς... Το 1948 ένας διαφορετικός Ανταίος κυκλοφορεί. Σε μικρό σχήμα, με μικρότερα και λεπτότερα στοιχεία του τίτλου του, με λιγότερο φιλόδοξους στόχους. Η 'Ανοικοδόμηση' εξαφανίζεται από τον υπότιτλο-για ποια ανοικοδόμηση μπορεί πια να γίνεται λόγος όταν ο ένοπλος αγώνας έχει επιβληθεί, όταν το μέλλον του έθνους κρίνεται από την έκβαση του ένοπλου αγώνα στα βουνά. Η 'μελέτη των προβλημάτων της ανοικοδόμησης' δίνει τη θέση της στην αόριστη διατύπωση 'Επιστήμη-Τεχνική-Οικονομία'... Ο τελευταίος τόμος του Ανταίου, που περιλαμβάνει τα τεύχη από τη λήξη του ένοπλου αγώνα, τον Αύγουστο του 1949 ως τον Μάιο του 1951, είναι η μαρτυρία της αγωνιώδους προσπάθειας όσων συνεργατών του είχαν απομείνει, ή είχαν προστεθεί, να κρατήσουν το περιοδικό στη ζωή και στη νόμιμη ύπαρξη στα χρόνια της πιο εφιαλτικής τρομοκρατίας, των ομαδικών συλλήψεων και των εκτελέσεων που με σχεδόν αμείωτο ρυθμό συνεχίζονται και ύστερα από τη λήξη της ένοπλης σύγκρουσης».⁷⁷⁹ Αν και η Έ. Παππά χαρακτηρίζει τον υπότιτλο του *Ανταίου* «Επιστήμη-Τεχνική-Οικονομία» ως αόριστο, ο Θ. Γκιούρας σημειώνει ότι η έννοια της τεχνικής αντανάκλα τους προβληματισμούς, είναι οι τεχνικο-επιστημονικές συζητήσεις κυρίως από τη δεκαετία του 1930, όπως αυτές καλλιεργούνται στους κύκλους του Μετσόβιου Πολυτεχνείου και στρέφονται κυρίως γύρω από το όνομα του Ν. Κιτσίκη.⁷⁸⁰ Πρόκειται ουσιαστικά για μια αριστερή εκδοχή της τάσης των*

Κολύτζας», δάσκαλος στο διδασκαλείο Πελοποννήσου, «μας εξήγησε ότι ο Λάδωνας είναι ένας ανεκτίμητος πλούτος... μπορεί κάθε χρόνο να παράγει (ηλεκτρική ενέργεια) 200 εκατομμύρια χρονιάτικα ωριαία κιλοβάτ...». Παλαιολογόπουλος, *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου*, 58.

Το απόσπασμα αυτό μας δείχνει το πώς οι μαχητικοί οπαδοί της αριστεράς του Εμφυλίου έβλεπαν το ζήτημα της ανάπτυξης με άμεσες αναφορές στην ευρύτερη πρόταση της αριστεράς της εποχής για την εκβιομηχάνιση της χώρας, όπως αυτή η πρόταση εκφράστηκε από τον *Ανταίο*.

⁷⁷⁹ Έλλη Παππά, «Εισαγωγή», *Ανταίος*, τ. 1 (2000): ιγ' [έκδ. ΕΛΙΑ].

⁷⁸⁰ Γκιούρας, «Το περιοδικό *Ανταίος*, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα», 31. Βλ. επίσης: Παππά, «Εισαγωγή», ιγ'.

«τεχνικών» ως βασικών ρυθμιστών της παραγωγής, η οποία αναπτύσσεται ήδη από το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα και διευρύνεται τη μεσοπολεμική περίοδο.⁷⁸¹

Ο 7ος τομέας μελέτης της εταιρείας Επιστήμη-Ανοικοδόμηση, ο τομέας της παιδείας, με την κυρίαρχη συμβολή του Κ. Σωτηρίου, επεξεργάζεται και προτείνει λύσεις για το εκπαιδευτικό πρόβλημα της χώρας.

5.3. Βασικές παιδαγωγικές θέσεις του περιοδικού Ανταίος. Ο ρόλος της παιδείας στη μεταπολεμική «Ανοικοδόμηση»

Στην ύλη του περιοδικού βρίσκουμε περί τα 47 κείμενα τα οποία ασχολούνται με εκπαιδευτικά ζητήματα. Χωρίς τα κείμενα αυτά να συγκροτούν μια λεπτομερειακή και εξαντλητική αναφορά των εκπαιδευτικών θέσεων της αριστεράς, μας παρέχουν σημαντικό υλικό για την προσέγγιση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στα χρόνια μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Κεντρικές θέσεις που εκφράζουν είναι: η ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας, η αποκατάσταση των καταστροφών που ο πόλεμος επέφερε στην υλικοτεχνική υποδομή του εκπαιδευτικού συστήματος και ο αναπροσανατολισμός της πορείας του πανεπιστημίου. Αξιοσημείωτο είναι ότι τα άρθρα ιδεολογικού χαρακτήρα, καθώς και τα άρθρα για την παιδεία αυξάνονται σε όγκο καθώς περνάει ο καιρός. Ειδικά προς το τέλος της δεκαετίας του 1940 και τις αρχές του 1950 τα κείμενα που αφορούν άμεσα την ανασυγκρότηση και στοιχειοθετούν τη δυνατότητα εκβιομηχάνισης της χώρας θα εκλείψουν, δίνοντας τη θέση τους σε κείμενα ιδεολογικού και αφηρημένου χαρακτήρα.

Αναφορικά με τα αιτήματα που προβάλλονται μέσα από τις στήλες του περιοδικού πρέπει να τονίσουμε ότι εκφράζουν την πλούσια παιδαγωγική εμπειρία και τις επεξεργασίες των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Οι επεξεργασίες του Εκπαιδευτικού Ομίλου για τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, μαζί με την ιδιαίτερη προσωπική πορεία και παιδαγωγική συγκρότηση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του Μεσοπολέμου, αποτελούν τη βάση πάνω στην οποία θα ξεδιπλωθεί ο παιδαγωγικός στοχασμός και η παιδαγωγική πράξη των αριστερών παιδαγωγών τη δεκαετία του 1940. Βασικές θέσεις εκκίνησης είναι τα γνωστά και καλά επεξεργασμένα αιτήματα του σχολείου εργασίας που συνταιριάζονται αρμονικά με το αίτημα της γλωσσικής μεταρρύθμισης. (Λέμε συνταιριάζονται αρμονικά, στο βαθμό που η καθαρεύουσα ήταν αδύνατο να συνδυαστεί με την ουσία του Νέου Σχολείου). Προφανώς η γέφυρα που συνδέει τις δύο αυτές στιγμές της εκπαιδευτικής μας ιστορίας είναι το έργο του Δ. Γληνού και η ρήξη του μέσα στους κόλπους του Εκπαιδευτικού Ομίλου, που έφερε το ζήτημα της ταξικότητας του σχολείου μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες σαν βασική συνιστώσα της κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Το σημαντικό στοιχείο που θα θέλαμε να τονίσουμε εδώ είναι ότι ο θεωρητικός εξοπλισμός του σχολείου εργασίας δεν περνά χωρίς εσωτερικές ανακατατάξεις και αναπροσαρμογές από το φιλελεύθερο πλαίσιο αναφοράς του στον πολιτικό λόγο και την πράξη της αριστεράς. Η τεχνική εκπαίδευση, ο πολυτεχνισμός θα συνδεθεί στο πλαίσιο της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης με τις ανάγκες μιας κεντρικά διευθυνόμενης οικονομίας, ενώ η αρχή της εργασίας θα αποκτήσει πολύ περισσότερο κοινωνικό και παραγωγικό νόημα, εμπνευσμένη και από το σοβιετικό παράδειγμα της εποχής. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η εργασία στο σχολείο φτάνει να

⁷⁸¹ Ειδικά μετά το 1922 και το ριζικό κλονισμό της θέσης της ελληνικής μεταπρατικής αστικής τάξης του εξωτερικού και τον περιορισμό του «εθνικού συνόλου» στα σύνορα του ελληνικού κράτους, η εκπαίδευση και βαθύτερα η οικονομία θα έπρεπε να προσαρμοστεί στη νέα αυτή πραγματικότητα. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή*, 389-495.

προβάλλεται σαν άμεσα κοινωνικά ωφέλιμη εργασία, κάτι που ποτέ δεν φαίνεται στο έργο των φιλελεύθερων παιδαγωγών μεταρρυθμιστών.

Βασικό ιδανικό της παιδείας διακηρύσσεται ο ανθρωπισμός. Το σημείο στο οποίο οι σχέσεις με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς και τα δικά τους εκπαιδευτικά ιδανικά διακόπτονται είναι το περιεχόμενο που ο καθένας δίνει στην έννοια του ανθρωπισμού. Χωρίς να αρνούνται το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας οι αριστεροί παιδαγωγοί θα προβάλλουν τον ανθρωπισμό σε σύνδεση με τη λύση των κοινωνικών αντιθέσεων. Χαρακτηριστικά γράφει ο Κ. Σωτηρίου στον *Ανταίο* «ο ανθρωπισμός της αστικής τάξης και στην πιο προοδευτική του μορφή ήταν και είναι ατομιστικός και οι ρίζες του ιδεαλιστικές και αντιλαϊκές. Με το νόημα όμως αυτό είναι πια ξεπερασμένοι. Και το λάθος των δημοτικιστών ήταν που πρόβαλαν καθυστερημένα στον ελληνικό λαό για ιδανικό αυτόν τον ξεπερασμένο ατομιστικό αστικό ανθρωπισμό. Κι' αυτό είναι μια από τις αιτίες που δε βρήκανε απήχηση στα λαϊκά στρώματα. Γιατί ο αστικός ανθρωπισμός δεν μπορεί να εκφράσει τις λαχτάρες του δουλεπτή λαού, τον πόθο του να λυτρωθεί από την οικονομική εκμετάλλευση και από κάθε κοινωνικό και πνευματικό καταναγκασμό».⁷⁸²

Ο ατομικισμός και η κοινωνική λειτουργία του αστικού ουμανισμού προσλαμβάνονται σαν εμπόδιο στην ανάπτυξη των ταξικών αγώνων. Αυτό αποτελεί το σημείο πάνω στο οποίο οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διαχωριστούν από τους φιλελεύθερους. Στη θέση του αστικού ανθρωπισμού, τώρα μπαίνει ο κοινωνικός ανθρωπισμός. Ο τελευταίος λαμβάνει τις παραδοχές του αστικού ανθρωπισμού (όπως τουλάχιστον τις αναγνωρίζουν οι αριστεροί παιδαγωγοί), αλλά διασαφηνίζει ότι αυτές δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς την κατάργηση της εκμετάλλευσης ανθρώπου από άνθρωπο.⁷⁸³

Η άλλη μεγάλη διαφορά με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς είναι πάνω στη βασική παραδοχή της ταξικότητας του σχολείου. Όπως αναφέρει ο Κ. Σωτηρίου η παιδεία για να διαποτιστεί «με τα ζωντανά, προοδευτικά λαϊκά ιδανικά, για να γίνει αληθινά λαοκρατική και να εξυπηρετεί τα συμφέροντα του δουλεπτή λαού, για να γίνει πολύτιμος συντελεστής στην υλική ευημερία και στην πνευματική ανύψωση της πατρίδας μας, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να πάρει ο ελληνικός λαός, την εξουσία στα χέρια του. Δεν υπάρχει υπερταξική ή αταξική παιδεία. Στα 120 χρόνια της ελεύθερης ζωής μας η παιδεία ήταν όργανο στα χέρια της κυρίαρχης τάξης, της πλουτοκρατικής ολιγαρχίας. Γι' αυτό έμεινε αντιλαϊκή και αντιοικονομική. Γι' αυτό κάθε σοβαρή προσπάθεια για τη μεταρρύθμιση της ματαιώθηκε ή γκρεμίστηκε. Μόνον η Λαϊκή δημοκρατία θα βαδίσει θαρραλέα, αποφασιστικά στην πραγματοποίηση της ριζικής εκπαιδευτικής αναγέννησης».⁷⁸⁴ Στην ελληνική περίπτωση για τους αριστερούς παιδαγωγούς την περίοδο της Κατοχής η πρώτη ανάγκη και η πηγή αξιολόγησης είναι ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας, ενώ τα χρόνια μετά την Κατοχή η πρώτη ανάγκη γίνεται η Ανοικοδόμηση. Η Ανοικοδόμηση είναι το γενικό σύνθημα, η βασική αξία που θα έρθει να εμπνεύσει τη νέα γενιά, ώστε να εκπαιδευτεί και να συμμετάσχει στην κοινωνική ζωή της χώρας. Οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα στηλιτεύσουν αυτό το στοιχείο των αριστερών παιδαγωγικών προτάσεων θεωρώντας το ως ακραία προπαγάνδα.⁷⁸⁵ Οι αριστεροί θα αρθρώσουν το αντεπιχείρημά τους καταφεύγοντας στο δικό τους ταξικό ορισμό της πραγματικότητας του σχολείου.

Για το σχολικό βιβλίο στο περιοδικό συναντάμε αναπαραγωγή των βασικών θέσεων του σχολείου εργασίας και παράλληλα εμπλουτισμό τους με τα

⁷⁸² Κώστας Σωτηρίου, «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία», *Ανταίος* 1, τχ. 7-8 (1947): 213.

⁷⁸³ Στο ίδιο, 213.

⁷⁸⁴ Κώστας Σωτηρίου, «Η παιδεία μας σήμερα», *Ανταίος* 1, τχ. 17-18 (1946): 368.

⁷⁸⁵ Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 98-111.

συμπεράσματα και τις επεξεργασίες των αριστερών παιδαγωγών. Αξίζει να αναφέρουμε ότι με αφορμή τα νέα αναγνωστικά που εκδίδει το Υπουργείο Παιδείας την περίοδο αυτή η Ρ. Ιμβριώτη θα ξετυλίξει τις θέσεις των αριστερών παιδαγωγών για το σχολικό βιβλίο, απηχώντας τις βασικές θέσεις του σχολείου εργασίας. Η παιδαγωγός κατακρίνει τη νοοτροπία που επικρατεί στο ερβαρτιανό σύστημα, να δίνεται στο σχολείο ένα βιβλίο, το αναγνωστικό, το οποίο είναι «*όλα μαζί και τίποτα. Το σχολείο εργασίας με τη συγκεντρωτική διδασκαλία και τις διδαχτικές ενότητες έδειξε πόσο λαθεμένη ήταν η γνώμη αυτή*». ⁷⁸⁶ Σε αντίθεση με τη χρήση του ενός βιβλίου, προτείνει τη σύνταξη μικρών βοηθητικών βιβλίων, που θα συμπληρώνουν τις γνώσεις και θα κάνουν τη διδασκαλία περισσότερο συστηματική, πιο επιστημονική και συγχρόνως θα συνηθίζουν το παιδί να διαβάζει και να αγαπάει το βιβλίο. Κατακρίνει επίσης την ύπαρξη ενός αναγνωστικού κατά τάξη για όλη τη χώρα, καθώς «*έρχεται σε αντίθεση με το αίτημα του σχολείου εργασίας, που ζητεί η συγκεντρωτική διδασκαλία να βασιστεί στην ιδιαίτερη πατρίδα, με το ιστορικό, γεωγραφικό, λαογραφικό, λογοτεχνικό και επαγγελματικό της υλικό*». ⁷⁸⁷ Έτσι η εκπαίδευση θα μπορέσει να έρθει πιο κοντά στις ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του παιδιού, οι οποίες μπορεί να έχουν διαφοροποιήσεις κατά γεωγραφική περιοχή.

Ο τομέας εκπαιδευτικών της ΕΠ-ΑΝ περιγράφοντας τους προβληματισμούς τους οποίους οφείλει να εκφράζει το σχολικό βιβλίο αναφέρει ότι τα νέα βιβλία πρέπει:

1. να είναι όλα γραμμένα στη δημοτική,
2. να εμπνέονται από την παιδική ψυχή και σκέψη, με παράλληλη αναφορά στις τοπικές συνθήκες,
3. να αξιολογούν τους αγώνες του ελληνικού λαού,
4. να μελετούν τη σημερινή πραγματικότητα και τα προβλήματα της Ανοικοδόμησης,
5. να εκφράζουν τη χαρά της εργασίας,
6. να εξαίρουν κάθε τι εθνικό,
7. να εμπνέονται από τα ιδανικά της αγάπης και της ειρήνης,
8. τα βιβλία με τις επιστημονικές γνώσεις να είναι κατάλληλα γραμμένα για παιδιά,
9. η αντικειμενική επιστημονική αλήθεια πρέπει να είναι το βασικό κριτήριο για το κάθε βιβλίο,
10. το λογοτεχνικό βιβλίο πρέπει να αιχμαλωτίζει το παιδί από την πρώτη σχολική ηλικία με ευχάριστο τρόπο,
11. να υπάρχει μέριμνα για την καλλιτεχνική εμφάνιση των βιβλίων ώστε να καλλιεργεί την αγάπη για τις εικαστικές τέχνες. ⁷⁸⁸

Όσον αφορά το γλωσσικό ζήτημα αξίζει να πούμε ότι ο *Ανταίος* προσπάθησε να καλλιεργήσει τη δημοτική γλώσσα στα διάφορα επιστημονικά πεδία και είναι έντονη η αντίθεσή του με τα άλλα επιστημονικά περιοδικά της εποχής, αλλά και τον ευρύτερο τύπο στον οποίο η καθαρεύουσα συνεχίζει να κυριαρχεί ⁷⁸⁹. Από εκεί και πέρα αποφεύγει τις ακραίες λύσεις των παλαιότερων δημοτικιστών υιοθετώντας μια

⁷⁸⁶ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το παιδικό βιβλίο», *Ανταίος* 2, τχ. 4 (1948): 221.

⁷⁸⁷ Στο ίδιο, 226.

⁷⁸⁸ Τομέας Εκπαιδευτικών «ΕΠ-ΑΝ», «Το σχολικό βιβλίο», *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1946): 30.

⁷⁸⁹ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Γλώσσα και αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου», στο *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (Αθήνα, 2017), 3029-3035.

στρωτή δημοτική γλώσσα με προσεκτική όσο γίνεται χρήση των λόγιων στοιχείων, ενταγμένων στο κλητικό σύστημα της δημοτικής.⁷⁹⁰

Με αφορμή την προκήρυξη των νέων αναγνωστικών από το υπουργείου παιδείας το 1947 θα καυτηριάσει τη χρήση της καθαρεύουσας σε μια από τις λίγες περιπτώσεις που το γλωσσικό ζήτημα αυτήν την περίοδο απασχολεί το δημόσιο λόγο της αριστεράς. Θα λέγαμε ότι το «παλιό» θέμα του γλωσσικού ζητήματος φιλοξενείται στις στήλες του περιοδικού και συνδέεται με δύο ζητήματα. Α) Με την καλλιέργεια της δημοτικής στον επιστημονικό λόγο⁷⁹¹ και β) με την παιδεία.

Σε χειρόγραφο σημείωμα στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου συναντάμε το παρακάτω σημείωμα, ενδεικτικό της ανησυχίας για τον τρόπο διατύπωσης της δημοτικής γλώσσας: «Χρειάζεται μεγαλύτερη προσοχή στη γλώσσα. Πρέπει να γίνει κάθε προσπάθεια για να αναπτύξουμε την επιστημονική δημοτική γλώσσα. Τα περισσότερα άρθρα στον «Ανταίο» γράφονται σε καθαρεύουσα με μορφή της δημοτικής. Η σύνταξη είναι συχνά καθαρευουσιάνικη, και το τυπικό στη δημοτική. Νομίζω κάποιος πρέπει να αναλάβει υπεύθυνα το γλωσσικό χτένισμα».⁷⁹²

Στο περιοδικό συναντάμε και σημαντικό υλικό που τεκμηριώνει τη συνολική κατεύθυνση της αριστερής παιδαγωγικής, η οποία συνδέεται με τη λογική πάνω στην οποία βασίστηκαν οι παιδαγωγικές εφαρμογές τη εαμικής περιόδου (αναγνωστικά του Βουνού, περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης, ιδεολογική προβολή της Αντίστασης και του έργου του ΕΑΜ). Για τους αριστερούς παιδαγωγούς το σχολείο δεν μπορεί παρά να αντανακλά την κοινωνική πραγματικότητα, με την έννοια ότι πρέπει να παίρνει θέση έναντι της πραγματικότητας αυτής. Κύριο στοιχείο για αυτούς είναι φυσικά η ταξικότητα και η ταξική πάλη των καπιταλιστικών κοινωνιών.

Παρ' όλα αυτά τουλάχιστον για τη μεταπολεμική περίοδο μπορούμε να διαπιστώσουμε ότι η ευρύτερη λογική της κοινωνικής αλλαγής και η στρατηγική που οδηγεί στη μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία παραμένει θολή. Παράδειγμα για αυτό αποτελεί το σχετικό σημείωμα που βρέθηκε στο αρχείο του Κ. Σωτηρίου και ζητά διευκρινήσεις για το περιεχόμενο της έννοιας. «Το σχέδιο σαν θεωρητική έννοια» επισημαίνει ότι πρέπει να συμπληρωθεί: Το σχέδιο «στη λαϊκή δημοκρατία». Απόλυτη ανάγκη να αναπτυχθεί το θέμα: 'Τι είναι η λαϊκή δημοκρατία, ποια η ιστορική της ανάγκη, τι ζητεί, σε τι διαφέρει από τη σοσιαλιστική δημοκρατία. Υπάρχει ακόμη μεγάλη σύγχυση. Σωστό να καθοριστεί το νόημα του όρου και να ξεκαθαριστεί από τα διάφορα παράσιτα και παραμορφώματα'».⁷⁹³

Επιπρόσθετα όπως και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί έτσι και οι διανοούμενοι εκπαιδευτικοί της αριστεράς θα ασκήσουν κριτική στις δομικές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας: τις κακές υλικοτεχνικές υποδομές, τον μονόδρομο του πανεπιστήμιου, την κυριαρχία της καθαρεύουσας, τη μαθητική διαρροή. Η ομοιότητα των επιχειρημάτων, που διατυπώνονται από τα πρώτα βήματα του Εκπαιδευτικού Ομίλου ως την εποχή που εξετάζουμε κάνει φανερή την κατάσταση που επικρατούσε στη χώρα μας όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή της παιδείας. Στον *Ανταίο* η κριτική αυτή αφορά τόσο την στοιχειώδη εκπαίδευση, όσο και τα πανεπιστήμια, όπου σημειώνεται η έλλειψη κατάλληλων κτηριακών

⁷⁹⁰ Ενδεικτικά βλ.: Μάρκος Αυγέρης, «Το γλωσσικό ζήτημα», *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1951): 147.

⁷⁹¹ Από τις στήλες του περιοδικού συχνά θα διαφημίζονται επιστημονικά συγγράμματα που εκδόθηκαν εκείνη την εποχή, τα οποία για πρώτη φορά κάνουν χρήση της δημοτικής γλώσσας σε εξειδικευμένους επιστημονικούς κλάδους. Παραδείγματα αποτελούν η Μαιευτική του Λούρου, η Ηλεκτρολογία του Γιαννίδη, η Φυσική του Παπαπέτρου.

⁷⁹² Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Σημείωμα χειρόγραφο του Κ. Δ. Σωτηρίου: «Ανταίος». Γενικές παρατηρήσεις.

⁷⁹³ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η ημερήσια διάταξη για την συνεδρίαση της 23/11/1945. Το πρόγραμμα της ύλης. Εσωτερικός κανονισμός περιοδικού Ανοικοδόμησης [Κώστα Σωτηρίου].

υποδομών, εργαστηρίων, σοβαρών συγγραμμάτων, φοιτητικής μέριμνας. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του Κ. Σωτηρίου: «τα παιδιά μίσησαν το σχολείο. Τα παιδιά δεν αγάπησαν το δάσκαλο. Τα διδαχτήρια σταύλοι και τρώγλες τα περισσότερα. Ακόμη και σήμερα μας λείπουν πάνω από 7.000 διδαχτήρια. Το σχολείο φυλακή. Βάρβαροι και απαρχαιωμένες οι μέθοδοι της διδασκαλίας. Πένθιμη και ασκητική η σχολική ζωή. Τα μαθήματα αγγαρεία. Εξωτερική πειθαρχία και δουλική υποταγή. Καμιά πρωτοβουλία στα παιδιά. Ο δάσκαλος δεσμοφύλακας. Ξυλοδαρμός και τρομοκρατία...».⁷⁹⁴

Δίπλα σε αυτά θίγεται και το ζήτημα της αγραμματοσύνης και αυτό που σήμερα θα λέγαμε εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη είναι σε υψηλά ποσοστά στη χώρα μας την εποχή εκείνη. Το παράδειγμα της μετεπαναστατικής Ρωσίας με τη γοργή και εντατική εκπαίδευση των αναλφάβητων και αγράμματων ενηλίκων, μαζί με την παράδοση των αριστερών στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες, φαίνεται ότι εδραιώνει την απαίτηση αυτή. Χωρίς φυσικά να ξεχνάμε ότι το ζήτημα της αγραμματοσύνης το είδαν στη χώρα μας από νωρίς οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί (από την εποχή μάλλον των γλωσσικών αγώνων), ενώ και η βενιζελική κυβέρνηση θα περάσει το νόμο για την επιμόρφωση ενηλίκων το 1929.⁷⁹⁵

Μια από τις πιο σημαντικές θέσεις που θα καταθέσει ο Ν. Κιτσίκης μέσα από τις στήλες του *Ανταίου* είναι η αναζήτηση των κοινωνικών ορίων της γνώσης. Ο Ν. Κιτσίκης διαπιστώνει ότι η λειτουργία του πανεπιστημίου και η επιστημονική γνώση που παράγει καθώς και ο προσανατολισμός των αποφοίτων του βρίσκονται σε στενή σχέση με την ευρύτερη παραγωγική δραστηριότητα της χώρας. Αναφέρει χαρακτηριστικά: «...δε δόθηκε ποτέ ευκαιρία στους Έλληνες μηχανικούς να εκτελέσουν τεχνικά έργα κάποιας σημασίας. Τα ολίγα μεγάλα έργα που έγιναν -παραγωγικά, υδραυλικά, εγκαταστάσεις, ναυπηγεία- εκτελέστηκαν από ξένες εταιρίες που, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις, απόφυγαν συστηματικά να χρησιμοποιήσουν Έλληνες τεχνικούς και να τους δώσουν ευκαιρία σε ανώτερη κάπως επιστημονική εφαρμογή των θεωρητικών τους γνώσεων. Βιομηχανία κατασκευής μηχανών δεν υπάρχει. Η χημική βιομηχανία είναι δασμόφρακτη, ανάξια λόγου και αντιεπιστημονική, εκτός από ελάχιστες εξαιρέσεις. Η μεταλλουργία σε βρεφική ηλικία. Σε τέτοιο περιβάλλον δεν είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ή να εξελιχθούν τεχνικοί επιστήμονες, ν' αναπτύξουν πρωτότυπη επιστημονική δράση, να δημοσιεύσουν ερευνητικές εργασίες, που να προάγουν ειλικρινά και τίμια την επιστήμη και να αποκτήσουν έτσι τίτλους σοβαρούς για την κατάληψη καθηγητικών εδρών».⁷⁹⁶

Για το Ν. Κιτσίκη η καθυστέρηση του πολυτεχνείου αποτελεί συνέπεια της ανυπαρξίας αναπτυξιακών έργων και αναπτυξιακού προγράμματος για τη χώρα μας όλη την προηγούμενη περίοδο. Μόνο με την εφαρμογή ενός προγράμματος ανάπτυξης και την πραγματοποίηση μεγάλων εγγειοβελτιωτικών έργων είναι δυνατό να αναπτυχθεί και το ελληνικό πανεπιστήμιο. Φυσικά αυτή η αλλαγή στον προσανατολισμό των οικονομικών δραστηριοτήτων δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μιας νέας πολιτικής κατάστασης και μιας πολιτικής βούλησης, η οποία θα προκύψει από την πολιτική επικράτηση των αριστερών δυνάμεων. Γενικά φαίνεται από τα άρθρα για το πανεπιστήμιο ότι η οικονομική καθυστέρηση αντανακλά πάνω στην ακαδημαϊκή καθυστέρηση της χώρας. Παράλληλα όμως, η πρόοδος και η

⁷⁹⁴ Κώστας Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», *Ανταίος* 1, τχ. 13-24 (1946): 301.

⁷⁹⁵ Στο ίδιο.

⁷⁹⁶ Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 42.

ανοικοδόμηση θα στηριχθεί σε ένα νέο ανθρώπινο δυναμικό το οποίο θα προκύψει από την ανεπτυγμένη τεχνική παιδεία. Η τεχνική αυτή παιδεία, που ανταποκρίνεται στις σύγχρονες κοινωνικές και παραγωγικές ανάγκες πλαισιώνεται με το ανθρωπιστικό βραχίονα της γενικής παιδείας.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι σαν επιστημονικό περιοδικό ο *Ανταίος* έχει το χαρακτήρα της διεπιστημονικής προσέγγισης της νεοελληνικής πραγματικότητας. Τα θέματα παιδείας αναλύονται στη γενικότητά τους ή σαν κριτικά άρθρα έναντι των κυβερνητικών επιλογών τη εποχής. Σε καμία περίπτωση δεν έχουμε εξάντληση και συστηματική παρουσίαση των παιδαγωγικών θέσεων των αριστερών παιδαγωγών της εποχής μέσα από το περιοδικό. Τη συνολικότερη ανασύνθεση της αριστερής πρότασης της εποχής μπορούμε να την αναζητήσουμε στην ιδιαίτερη εργογραφία και αρθρογραφία των αριστερών παιδαγωγών. Σε κάθε περίπτωση το κύριο έργο των αριστερών παιδαγωγών της εποχής έλαβε χώρα την περίοδο της Κατοχής, με την οικοδόμηση της Εκπαίδευσης του Βουνού. Ο *Ανταίος* έρχεται σε μια εποχή κατά την οποία οι ελπίδες της αριστεράς για εφαρμογή των ευρύτερων πολιτικών της σχεδίων είναι ακόμα ανοιχτές, αλλά φαίνεται να καταρρέουν γρήγορα κάτω από το βάρος του Εμφυλίου πολέμου. Ενδιαφέρον είναι επίσης να δούμε το έργο των αριστερών παιδαγωγών του ΕΑΜ, που αργότερα θα συμβάλουν και στην προσπάθεια του *Ανταίου* από την οπτική του εκπαιδευτικού δανεισμού. Φυσικά στην περίπτωση τους η κύρια πηγή δανεισμού είναι η εκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση. Αν η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση από τις αρχές του αιώνα άντλησε από το παράδειγμα του σχολείου εργασίας, όπως αυτό εκφράστηκε στη γερμανική κυρίως περίπτωση, οι αριστεροί παιδαγωγοί θα αξιοποιήσουν μια νέα πηγή εκπαιδευτικής θεωρίας και πρακτικών εφαρμογών που είναι η σοσιαλιστική εκδοχή του σχολείου εργασίας.

6.0. «Ελεύθεροι πολιορκημένοι» ή διπλά καταπιεσμένοι: Οι μορφωτικές δραστηριότητες στις φυλακές και τις εξορίες

6.1. Φυλάκιση και εξορία: Το εύρος του φαινομένου

Αναγκαίο κομμάτι της έρευνας για την αριστερή εκπαιδευτική σκέψη στη χώρα μας, αποτελεί και η προσέγγιση του μορφωτικού έργου που έλαβε χώρα στις φυλακές και τις εξορίες. Στους τόπους αυτούς βρέθηκαν και παρήγαγαν εκπαιδευτικό έργο όχι μόνο οι γνωστοί αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί, αλλά και πλήθος άλλων εκπαιδευτικών και πλήθος πολιτικών εξόριστων και φυλακισμένων, που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ο Δ. Γληνός, ο Μ. Παπαμαύρος, η Ρ. Ιμβριώτη βρέθηκαν σε τόπους περιορισμού και συνέβαλαν στην οργάνωση των μορφωτικών δραστηριοτήτων. Εκτός από τους γνωστούς παιδαγωγούς και πλήθος καταξιωμένων καλλιτεχνών, ακαδημαϊκών, λογοτεχνών βρέθηκαν σε εξορίες, σε όλη τη μακρά περίοδο που εξετάζουμε και συνέβαλλαν με πολλούς τρόπους στην καλλιτεχνική και μορφωτική έκφραση των φυλακισμένων και των εξοριστών.⁷⁹⁷ Στους τόπους φυλακής και εξορίας, η εκπαιδευτική δραστηριότητα και οι θεωρητικές επεξεργασίες της αριστεράς βρήκαν τη μονιμότερη μπορούμε να πούμε εφαρμογή τους, καθώς η εκπαίδευση του Βουνού και το όποιο εκπαιδευτικό έργο την περίοδο του Εμφυλίου, στάθηκε χωρίς συνέχεια και σε βάθος χρόνου εφαρμογή.⁷⁹⁸ Μονιμότερη από δύο απόψεις: από την άποψη της εφαρμογής ενός εγκύκλιου προγράμματος, που ακολουθεί το χρόνο εγκλεισμού και επίσης από την άποψη του ότι το μορφωτικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε για όσο χρόνο εφαρμόστηκαν τα μέτρα πολιτικών διώξεων στη χώρα μας και συχνά από ανθρώπους που μετέφεραν τη συσσωρευμένη εμπειρία τους σε νεότερες γενιές πολιτικών εξόριστων και που σε αρκετές περιπτώσεις υπήρξαν εγκλειστοί επί Μεταξά, επί Κατοχής, επί Εμφυλίου, τις δεκαετίες του '50 και '60 και οι οποίοι ξαναπαιάστηκαν επί χούντας περνώντας ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους φυλακισμένοι ή εξόριστοι. Για παράδειγμα, ο Α. Φλούντζης παρέμεινε συνολικά 24 χρόνια, η Έ. Παπά από τα πρώτα μετεμφυλιακά χρόνια, τις δεκαετίες του 1950 και 1960 και πάλι κατά τη χούντα, ο Μ. Παπαρρήγας το Μεσοπόλεμο, και επί Εμφυλίου, ο Π. Ροδάκης 23 χρόνια κτλ.⁷⁹⁹ Το ενδιαφέρον για τις μορφωτικές δραστηριότητες μέσα στις ιδιότυπες συνθήκες της φυλακής στρέφεται τόσο στο είδος της γνώσης που προσφέρθηκε και στα αποτελέσματα που παρήγαγε, όσο και στη διερεύνηση της ευρύτερης πορείας και ανάπτυξης του στελεχιακού δυναμικού της αριστεράς, αλλά και της μάζας των απλών ανθρώπων που γενικά

⁷⁹⁷ Βλ. ενδεικτικά: Άννα Μαθθαίου και Πόπη Πολέμη, «Για τη λογοτεχνία της εξορίας: τρία γράμματα της Μέλπωξ Αξιώτη (1949-1955)», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνης 1999): 24-37.

⁷⁹⁸ Πέρα από το προσωπικό έργο των αριστερών διανοούμενων εκπαιδευτικών, που έχει ποικίλες εφαρμογές και πριν τη στράτευσή τους στην αριστερά, την περίοδο που εξετάζουμε, δηλαδή ως το τέλος του Εμφυλίου πολέμου, εκπαιδευτικές εφαρμογές μπορούμε να βρούμε και στο πλαίσιο των κοινοτήτων των αριστερών Ελλήνων, την περίοδο του Εμφυλίου και ειδικά στην περίπτωση του Μπούλκες, της αυτόνομης ελληνικής κοινότητας στην επικράτεια της Γιουγκοσλαβίας. Για μια παρουσίαση της ζωής και της δράσης στο Μπούλκες, βλ. ενδεικτικά: Milan Ristic, *Το πείραμα Μπούλκες. «Η ελληνική δημοκρατία» στη Γιουγκοσλαβία 1945-1949*, επιμ. Πασχαλίνα Δ. Σπυρούδη, μτφρ. Αδριανός Ι. Παπαδριανός (Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2006). Επίσης: Σοφία Ηλιάδου-Τάχου, *Από τη Βάρκιζα στο Μπούλκες. Διαδρομές ζωής ή θανάτου* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014). Ακόμα: Καινούργιος, *Στα άδυτα του Εμφυλίου*.

⁷⁹⁹ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 437.

χαρακτηρίστηκαν ως εχθροί του καθεστώτος, των διακηρυγμένων στόχων και των πολιτικών επιλογών του. Επιπλέον, αυτές οι μορφωτικές δραστηριότητες συνδέονται με την κύρια επιταγή του κόμματος για τη μόρφωση των μελών του, το ανέβασμα του «ιδεολογικοπολιτικού τους επιπέδου». Αρχίζοντας από τα στοιχειωδέστερα μαθήματα για τα αμόρφωτα μέλη των Ομάδων Συμβίωσης, οι μορφωτικές δραστηριότητες διαπλέκονται με τη διάδοση του μαρξισμού-λενινισμού και τον ιδεολογικό εξοπλισμό των αγωνιστών του κόμματος. Επομένως οι δραστηριότητες αυτές έχουν ένα διττό περιεχόμενο: από τη μία κάλυψη των στοιχειωδών μορφωτικών ελλείψεων των συχνά αγράμματων οπαδών και από την άλλη διάδοση των ιδεολογικών αρχών του κόμματος.

Ειδικό ενδιαφέρον παρουσιάζει από την άποψη της εκπαιδευτικής ιστορίας μας και του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού, η εργασία και οι επεξεργασίες των αριστερών παιδαγωγών στο πλαίσιο της μόρφωσης των φυλακισμένων και των εξορίστων, που φτάνουν ως και το επίπεδο της συγγραφής ειδικών σχολικών εγχειριδίων και φυσικά, με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, της οργάνωσης ενός προγράμματος σπουδών. Η κατανόηση της εκάστοτε μορφωτικής δραστηριότητας απαιτεί τη διασάφηση και την κατανόηση των ποικίλων μορφών όπου έλαβε χώρα ο εγκλεισμός και οι διώξεις των πολιτικών αντιπάλων του κυρίαρχου καθεστώτος, αλλά και των όρων συγκρότησης των Ομάδων Συμβίωσης πολιτικών φυλακισμένων και εξορίστων. Σε όλα τα παραπάνω, πρέπει να προσθέσουμε εδώ ότι η περίπτωση της Μακρονήσου αποτελεί μια ιδιόμορφη περίπτωση που διαφοροποιείται από άλλα μοντέλα σωφρονισμού και εγκλεισμού που κατά καιρούς εφαρμόστηκαν.

Η μακρά περίοδος του φαινομένου, οι διαφορετικοί τόποι εξορίας, οι διαφορετικές φυλακές και οι διαφορετικές χρονικές συγκυρίες μέσα στις οποίες πολιτικοί εξόριστοι εφάρμοσαν μορφωτικά προγράμματα και έκαναν προσπάθειες για την αυτομόρφωσή τους, είναι φυσικό να αποτελούν μια πρόκληση για τον ερευνητή. Κάθε περίπτωση εξορίας ή φυλακής προσφέρεται, μπορούμε να πούμε για μια αυτοτελή μελέτη και προσέγγιση, ώστε να αναδειχτεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβαν χώρα οι μορφωτικές δραστηριότητες. Το ίδιο ισχύει και για τις περιόδους κατά τις οποίες εφαρμόστηκαν πολιτικές διώξεις (Μεσοπόλεμος, Εμφύλιος, μετεμφυλιακό κράτος). Παράλληλα, ο όγκος των αρχείων, των απομνημονευμάτων εξορίστων και φυλακισμένων, η διαπίστωση των κοινωνικοοικονομικών και πολιτιστικών καταβολών όσων φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν για πολιτικούς λόγους, απαιτούν συστηματική μελέτη και αξιοποίηση από τους ερευνητές όλης της σύγχρονης «γκάμας» αναλυτικών και εννοιολογικών εργαλείων με βάση την αρχή της διεπιστημονικότητας.

Πρόσθετο πρόβλημα εκτός της χρονικής απόστασης, είναι το γεγονός ότι η κατάσταση της φυλακής και της εξορίας επιβάλει εξ ορισμού σιωπές και αποσιωπήσεις. Για παράδειγμα, αρχειακό υλικό των εξορίστων της Ανάφης εν μέρει καταστράφηκε όταν ανακαλύφθηκε από τους χωροφύλακες και εν μέρει διασώθηκε και παρέμεινε στην Ανάφη κρυμμένο ως την εποχή της μεταπολίτευσης.⁸⁰⁰ Ο Γ. Ιωαννίδης επίσης μιλάει για κομματικά έγγραφα που έμειναν κρυμμένα μέσα στο κτίριο της Ακροναυπλίας από τους κρατούμενους και τα οποία σάπισαν λόγω της υγρασίας του κτιρίου.⁸⁰¹

Επιπλέον, πρόβλημα είναι φυσικά η ίδια η δομή του όγκου των απομνημονευμάτων τα οποία έχουν εκδοθεί, καθώς συχνά γράφθηκαν με χρονική

⁸⁰⁰ Στο ίδιο.

⁸⁰¹ Γιάννης Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ στην Εθνική Αντίσταση 1940-1945* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1979), 88.

απόσταση, με τη διαμεσολάβηση άλλων γεγονότων, με συνειδητές ή ασυνειδήτες αποσιωπήσεις,⁸⁰² από ανθρώπους που βίωσαν τη συντριπτική ένταση των γεγονότων της εποχής (έλευση δικτατορίας Μεταξά, Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος, νέες εξορίες). Χαρακτηριστικό είναι για παράδειγμα το γεγονός που διαπιστώνει η Μ. Κεννα, ότι έχουμε ένα κενό για την ιστοριογραφική μελέτη των εξόριστων επί Μεταξά ή ωριότερα, ενώ έχουμε μια υπερπληθώρα θεωρητικής παραγωγής για τη «μεγάλη» δεκαετία του 1940.⁸⁰³ Επιπρόσθετα, πολλοί άνθρωποι, που υπήρξαν φυλακισμένοι και των εξόριστοι, από το Μεσοπόλεμο ως την πτώση της δικτατορίας των συνταγματαρχών ήταν εύλογο να είναι καχύποπτοι και συγκρατημένοι, όπως επίσης και να ακολουθούν τους κανόνες συνωμοτικότητας των κομμουνιστικών κομμάτων, αποφεύγοντας να μιλάνε για πράγματα που αφορούν το κόμμα και επίσης να μιλάνε μέσα σε μια κοινωνία όπου διώκονται. Χαρακτηριστικό αυτού του κλίματος είναι το παράδειγμα που μας αναφέρει η Μ. Κεννα: ότι αρχαικό υλικό των εξόριστων αποκαλύφθηκε στην ίδια από τη φιλική οικογένεια που της ενοικίαζε κάποιο δωμάτιο, με την οποία διατηρούσε άριστες φιλικές-οικογενειακές σχέσεις από τη δεκαετία του 1970, μόλις μέσα στη δεκαετία του 1980.⁸⁰⁴

Από την άλλη, ο μηχανισμός απόθησης δυσάρεστων αναμνήσεων σίγουρα παίζει σημαντικό ρόλο, καθώς πλήθος διωγμένων για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα δεν έβρισκαν στην ελληνική κοινωνία καμιά δυνατότητα και νομιμοποίηση να εκφράσουν τις εμπειρίες των διωγμών τους. Το ΚΚΕ θα γίνει ξανά νόμιμο κόμμα μόλις το 1974, ενώ όλη αυτή την περίοδο, το ελληνικό κράτος θα εορτάζει με όλη την επισημότητα τη νίκη του στον Εμφύλιο.⁸⁰⁵ Έτσι, για μια μεγάλη μάζα ανθρώπων που βίωσαν τις πολιτικές διώξεις (και είτε υπέγραψαν, είτε όχι τη δήλωση μετανοίας) και προσπάθησαν να αρθρώσουν τη ζωή τους στην ελληνική κοινωνία υπό το βάρος της αντικομμουνιστικής πολιτικής του κράτους (αλλά και των αποκλεισμών από την πλευρά του ΚΚΕ) είναι φυσικό οι εμπειρίες της φυλακής και της εξορίας να αποτελούν μια δυσάρεστη ανάμνηση απωθημένη, που δε βρίσκει τόπο και τρόπο ώστε να δικαιωθεί η αναφορά σε αυτήν. Για παράδειγμα, χαρακτηριστικά αναφέρει ο Τ. Τρίκκας για τα πρώτα χρόνια της ΕΔΑ, το γεγονός ότι ένα μεγάλο ποσοστό μελών και στελεχών ήταν δηλωσίες, ενώ η συμμετοχή στις εκλογές κάποιων στελεχών από τη Μακρόνησο, που δεν είχαν

⁸⁰² Τασούλα Βερβενιώτη, «Μνήμες και αμνησίες των αρχείων και των μαρτυριών για τον ελληνικό εμφύλιο. Η Αθήνα και η επαρχία, η ηγεσία και τα μέλη», στο *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, επιμ. Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.ά. (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008), 86. Βλ. επίσης: Φίλιππος Ηλιού, «Οι βιωμένες ιστορίες και η ιστοριογραφική προσέγγιση», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 159-168. Ακόμη: Πολυμέρης Βόγλης, «'Ξέρω πως ανήκω στο αύριο'. Διαστάσεις του χρόνου στην κουλτούρα των πολιτικών κρατούμενων», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 133-135.

Παράδειγμα αποτελεί η διήγηση των γεγονότων του Μεσοπολέμου και της Κατοχής από το Γ. Ιωαννίδη στον Α. Παπαπαναγιώτου, η οποία έγινε όταν ο ίδιος είχε εξασθενημένη μνήμη λόγω σακχάρου και έτσι σημειώνονται οι διάφορες αντιφάσεις στις οποίες υποπίπτει. Βλ. ενδεικτικά: Χατζής, *Η Νικηφόρα Επανάσταση που χάθηκε*, τ. 3, 292. Βλ. επίσης: Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες*, 352.

⁸⁰³ Margaret E. Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας. Πολιτικοί κρατούμενοι στον μεσοπόλεμο*, μτφρ. Γιάννης Καστανάρας (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004), 6.

⁸⁰⁴ Στο ίδιο, xv.

⁸⁰⁵ Για την αντιμετώπιση των γεγονότων της δεκαετίας του 1940 στα κατοπινά χρόνια, βλ. ενδεικτικά: Ελένη Πασχαλούδη, *Ένας πόλεμος χωρίς τέλος. Η δεκαετία του 1940 στον πολιτικό λόγο, 1950-1967* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2010).

υπογράψει τη δήλωση μετανοίας, προξενούσε ευρύτερα προβλήματα στην ΕΔΑ μέσα στο ασφυκτικό περιβάλλον των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων.⁸⁰⁶

Τα γεγονότα της φυλακής, επίσης συχνά αφορούν ανθρώπους που η βιογραφική τους πορεία σηματοδεύτηκε από κορυφαία γεγονότα τόσο της ιστορίας του ΚΚΕ, όσο και ευρύτερα της ιστορίας της χώρας μας. Συχνά μιλάμε για ηγετικά στελέχη που λειτούργησαν ως σύμβολα, που προβάλλονταν ως παραδείγματα, ή που έπρεπε να καταπολεμηθούν από την εχθρική (κρατική ή εσωκομματική) προπαγάνδα. Το γεγονός αυτό είναι φυσικό να διατηρεί ένα ενδιαφέρον για τα γεγονότα, έστω και αν έλαβαν χώρα ολόκληρες δεκαετίες παλαιότερα, από την άποψη της εκάστοτε τρέχουσας πολεμικής, ώστε να κατηγορηθούν ή να δικαιωθούν αριστεροί αγωνιστές και η ηγεσία τους. Τέτοια γεγονότα, που για δεκαετίες απασχόλησαν τους αριστερούς είναι για παράδειγμα το γράμμα του Ν. Ζαχαριάδη από τις φυλακές, οι δυνατότητες απόδρασης ή όχι από την Ακροναυπλία τις πρώτες μέρες της γερμανικής Κατοχής, ο βίος και η δράση των διαφόρων στελεχών μέσα στις φυλακές κτλ. Χαρακτηριστικό, ακόμα και το τελευταίο κείμενο της Έ. Παπά, που αποτελεί ένα είδος πολιτικής διαθήκης και περιλαμβάνει αρκετά σημεία και εκτενείς αναφορές στις προστριβές της με άλλες γυναίκες έγκλειστους και ηγετικά στελέχη-συζύγους της αριστεράς.⁸⁰⁷ Σε κάθε περίπτωση, οι διώξεις και οι εξορίες θα αποτελέσουν στην κομμουνιστική φιλολογία απόδειξη της αγωνιστικότητας και του ηρωισμού των μελών του κόμματος. Στα μεταπολεμικά αναγνωστικά των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων θα γίνεται αναφορά στις διώξεις και τις φυλακίσεις των αριστερών αγωνιστών, ενώ και στα αναγνωστικά του Βουνού δε θα λείπουν οι αναφορές στην «αγωνιστική» προσφορά των μεσοπολεμικών αγωνιστών.

6.2. Συνθήκες της φυλάκισης και της εξορίας

Οι αριστεροί κρατούμενοι στις φυλακές και τις εξορίες, βιώνουν μια κατάσταση περιορισμού, στερήσεων, συχνά βάνουσης συμπεριφοράς, σκληρών συνθηκών διαβίωσης, πολλαπλών πιέσεων. Ειδικά η πίεση για την υπογραφή δήλωσης μετανοίας, που αποτελεί διαβατήριο για μια πιθανή απελευθέρωση, αλλά συνεπάγεται και τη διαγραφή του μέλους από το ΚΚΕ και αποκήρυξης του κομμουνισμού, αποτέλεσε ένα μόνιμο ζήτημα για τους αριστερούς και τα μέλη του κόμματος, που δέχονται πιέσεις τόσο από τις αρχές, όσο και από τις οικογένειές τους.⁸⁰⁸ Χαρακτηριστικό του κλίματος, που επιβάλουν οι αποσπάσεις δηλώσεων μετανοίας είναι ότι στη διάρκεια του Εμφυλίου πολέμου και μετά, η εκάστοτε ηγεσία της Ομάδας Συμβίωσης των φυλακισμένων και των πολιτικών εξορίστων προσπάθησε να διαμορφώσει πέντε κατηγορίες μελών, από τη στενή μέχρι την απλή επιρροή. Στη στενή ανήκαν όσοι ποτέ στη ζωή τους δεν είχαν κάνει δήλωση

⁸⁰⁶ Ο Π. Κατερίνης αναφέρει ότι την περίοδο αυτή ήταν μια εποχή που «πολύ σπάνια υπήρχαν έξω άνθρωποι αριστεροί που δεν τους κυνηγούσαν άμεσα, χωρίς δήλωση... Σ' εκείνη την εποχή την αρχική θα έβρισκες έναν στους εκατό με τους οποίους δουλεύαμε, που να μην έχει υπογράψει δήλωση». Έτσι, σε ένα παρόμοιο περιβάλλον ήταν επόμενο το θέμα των δηλώσεων να «απωθείται» κάπως συνειδητά ή ασυνείδητα και να παραμερίζεται. Τάσος Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση) (Αθήνα: Θεμέλιο, 2009), 136.

⁸⁰⁷ Παπά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 169-193.

⁸⁰⁸ Ενδεικτικό είναι το ποίημα του Σπ. Πάντζα, που παραθέτει ο Κ. Μπίρκας από την Ακροναυπλία: «μου γράφεις να γυρίσω.../δεν ερωτεύτηκα, γυναίκα, αυτό το βράχο/ καθώς λες στο γράμμα σου/(τα μάτια σου είναι γαλανά και ας πάνε τόσο χρόνια)/μα δεν ξεχνώ σαν είμαστε παιδιά/ σου είπα και συμφώνησες:/κρίμα να πεινάνε οι άνθρωποι.../Τώρα μου γράφεις να γυρίσω!.../Σήκωσε το κορμί σου/ δείξε μου τα νύχια σου/ Φώναξέ τους μαζί μου/ Ποτέ». Βλ.: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 115.

μετανοίας. Ακολουθούσαν εκείνοι που είχαν υπογράψει, αλλά την είχαν αποκηρύξει και εκείνοι που είχαν υπογράψει, αλλά παρέμεναν στη φυλακή. Στο περιθώριο υπήρχαν εκείνοι που είχαν υπογράψει δήλωση και μπορεί να είχαν βοηθήσει την ασφάλεια.⁸⁰⁹ Ας θυμηθούμε επίσης ότι οι δηλωσίες της μεταξικής περιόδου θα αντιμετωπίζονται ως ειδική κατηγορία από το ΚΚΕ και θα απασχολούν την κομματική ηγεσία όλα τα επόμενα χρόνια, ενώ οι ίδιοι σαν άτομα, θα φέρουν το στίγμα της δήλωσης άσχετα με την κατοπινή τους πορεία (με πολύ γνωστό «δηλωσία» τον Α. Βελουχιώτη).

Επιπρόσθετα, αυτό που μπορούμε να σημειώσουμε εδώ είναι το γεγονός ότι πέρα από τις άμεσες και βραχυπρόθεσμες συνέπειες της κράτησης, δεν είναι δυνατό να μετατρέψουμε σε μετρήσιμο μέγεθος το ψυχικό κόστος των ανθρώπων που έζησαν σε τέτοιες καταστάσεις και να μιλήσουμε για τις μακροπρόθεσμες ή μόνιμες συνέπειές τους, ψυχικές και σωματικές.⁸¹⁰ Ωστόσο, έχουμε αναφορές για το ψυχικό κόστος που είχε ο ξυλοδαρμός όπως για παράδειγμα στον Η. Ηλιού,⁸¹¹ στο Χρ. Μίσσιο, στο Λ. Αλτουσέρ.⁸¹²

Δίπλα σε αυτά, πολλές είναι και οι συνέπειες της εξορίας και της φυλάκισης σε σωματικό επίπεδο. Αναφέρεται η φυματίωση και η μέριμνα για τη μεταφορά των φυματικών σε κάποιο σανατόριο, οι συνέπειες του κακού συσσιτίου, που μέσα στην Κατοχή θα φτάσουν ως και το θάνατο από υποσιτισμό. Οι εγκαταστάσεις επίσης των φυλακών δεν προάγουν σίγουρα την υγεία των κρατουμένων, καθώς συχνά πρόκειται για κλειστά κτίρια γεμάτα μούχλα και χωρίς τον απαιτούμενο αριθμό εγκαταστάσεων υγιεινής.⁸¹³ Χαρακτηριστικά η Ολ. Παπαδούκα αναφέρει για τις γυναικείες φυλακές Αβέρωφ την περίοδο του Εμφυλίου, για έναν θάλαμο χωρίς τουαλέτες «*Εδώ μείναμε 5,8 10 και πάνω από 10 χρόνια...Όσες μείναμε σε τούτους τους κάτω θαλάμους υποστήκαμε βλάβες στο πεπτικό και εντερικό μας σύστημα, για όλη μας τη ζωή. Ο λόγος; Γιατί αποφεύγαμε, όσο μπορούσαμε και όσο αντέχαμε, να κάνουμε χρήση 'βούτας'. Εξήντα, εβδομήντα σε κάθε τέτοιο αποθηκοθάλαμο- 'δωμάτιο'. Εδώ μας κλείνανε από τις 5 μμ το χειμώνα και 6 μμ το καλοκαίρι.... Βάλε τώρα και το*

⁸⁰⁹ Βαρδής Β. Βαρδινογιάννης και Παναγιώτης Γ. Αρώνης, *Οι μισοί στα σίδερα. Όταν άνοιξαν οι βαριές αμπάρες κι έκλεισαν μέσα τους το μισό έθνος* (Αθήνα: Φιλίστωρ, 1996), 539.

⁸¹⁰ Ενδεικτικά για τις συνέπειες, βλ.: Τάκης Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/07/1933, 3. Επίσης για μια ευρύτερη θεώρηση της ψυχικής και σωματικής δοκιμασίας των κρατουμένων την περίοδο του Εμφυλίου, βλ.: Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 139-219.

⁸¹¹ Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 161 και 151.

⁸¹² Στο ίδιο, 155. Βλ. επίσης: Χρόνης Μίσσιος, *...καλά, εσύ σκοτώθηκες ναρίς* (Αθήνα: Γράμματα, 1985). Ακόμα για πολλούς που οδηγήθηκαν στο ψυχιατρείο, βλ.: Ολυμπία Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ* (Αθήνα: Διογένης, 1981), 194-195. Επίσης: Παναγής Παναγιωτόπουλος, «Η αμετροέπεια της βίας, ο πόνος και η αναίρεση της 'Αναμόρφωσης' στη Μακρόνησο», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 285-302. Ακόμα: Παναγιώτης Σακελλαρόπουλος, «Ψυχικός πόνος και Μακρόνησος: ενδομυχικές συγκρούσεις, διλήμματα και αδιέξοδα στην αντιμετώπιση της εξωτερικής πραγματικότητας», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 303-312.

⁸¹³ Ενδεικτικά, βλ.: Παντελής Πουλιόπουλος κ.ά., «Στα μπουνδρούμια των παραπηγμάτων. Ανοικτή επιστολή των φυλακισμένων μας προς τους υπουργούς δικαιοσύνης και στρατιωτικών», *Ριζοσπάστης*, 1/07/1925, 1. Βλ. επίσης: «Οι νέες φυλακές Θεσσαλονίκης. Ένα αίσχος αστικού πολιτισμού», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 22/08/1933, 5. Ακόμη: Αν/της [Ανταποκριτής] κολλεκτίβας, «Οι φυλακισμένοι Σύρας διεκδικούν τα ζητήματά τους», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 23/08/1933, 3.

κατούρημα, κλπ...κλπ».⁸¹⁴ Οι ίδιες κακές συνθήκες υπάρχουν και στους τόπους εξορίας, όπως για παράδειγμα στη Γαύδο, που αναφέρεται ως το «νησί του θανάτου».⁸¹⁵ Πολλοί μάλιστα, ειδικά την περίοδο του κινήματος του 1935 και αργότερα επί Μεταξά (όπου σημειώνονται εκτενείς διώξεις ενός μεγάλου φάσματος του πολιτικού κόσμου), αναφέρεται ότι πέθαναν από τις κακές συνθήκες διαβίωσης στα νησιά.⁸¹⁶

Πρόσθετο πρόβλημα για τα νησιά, που χρησιμοποιήθηκαν ως τόποι εξορίας αποτελεί και το γεγονός των δυσκολιών της μεταφοράς. Χαρακτηριστικά ο Β. Birtles περιγράφει τον τρόπο που αποβιβάστηκε στην Ανάφη, (αλλά ακόμα και στο σπουδαιότερο λιμένα των Χανίων),⁸¹⁷ ενώ ο Κ. Μπίρκας αναφέρει και το γεγονός ότι ακόμα και δύο χωροφύλακες μέσα σε αυτές τις συνθήκες πνίγηκαν όταν ανατράπηκε η βάρκα που τους μετέφερε προς το καράβι.⁸¹⁸ Συχνά τα πλοία της γραμμής επίσης δεν μπορούν να πιάσουν στα λιμάνια της άγονης γραμμής και έτσι οι εξόριστοι, αλλά και οι ντόπιοι μένουν χωρίς καμία σύνδεση με τον έξω κόσμο για αρκετές μέρες ή εβδομάδες.⁸¹⁹ Από την πλευρά των εξόριστων σε νησιά, αυτό προκαλεί προβλήματα όσον αφορά την τροφοδοσία τους και την επικοινωνία τους με τον έξω κόσμο, τόσο με τους συγγενείς τους, όσο και με τα ελεύθερα στελέχη του κόμματος.⁸²⁰ Για παράδειγμα, αναφέρεται ότι πιο εύκολο ήταν να επισκεφτεί κανείς τις μεγάλες φυλακές στην Αθήνα, παρά τις φυλακές τις Αίγινας ή τους τόπους εξορίας.

Φυσικά διαφορετικό είναι και το νομικό οπλοστάσιο, που το κράτος επιστρατεύει σε κάθε περίπτωση. Από τους νόμους της εκτόπισης τη δεκαετία του 1920, στο ιδιώνυμο του 1929, στο ενισχυμένο νομικό οπλοστάσιο του Εμφυλίου πολέμου και στο νόμο κατά της κατασκοπίας στη δεκαετία του 1950,⁸²¹ η απόσταση είναι μεγάλη. Οι τοπικές ιδιαιτερότητες και συγκυρίες του κάθε τόπου και της κάθε φυλακής ή εξορίας έχουν επίσης τη δική τους σημασία στο βίο και τη δυνατότητα

⁸¹⁴ Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 31.

⁸¹⁵ Από τις 16/07/1933 ο Ριζοσπάστης ξεκινά να δημοσιεύει μια σειρά άρθρων του Τ. Φίτσου για τις συνθήκες της εξορίας στη Γαύδο. Βλ.: Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου», 16/07/1933, 3. Βλ. επίσης: Γιάννης Αντωνιάδης, «Στη Γαύδο, το νησί του θανάτου. Ένα κομμάτι από το βιβλίο που θα κυκλοφορήσει», *Το Ημερολόγιο του Λαού* (1936): 85-88 [έκδ. Ριζοσπάστης].

⁸¹⁶ Στάρκος, «Από τα νησιά της εξορίας. Ο χειμώνας ξέσπασε βαρύς. Έχουμε ανάγκη από τα πάντα», *Το Ημερολόγιο του Λαού* (1936): 125-128 [έκδ. Ριζοσπάστης].

Ο Β. Birtles χαρακτηριστικά αναφέρει την περίπτωση ενός εξόριστου (τον Αύγουστο του 1935, επί πρωθυπουργίας Τσαλδάρη) και τις συνέπειες που είχε η εξορία στη Γαύδο στην υγεία του, έστω και αν έμεινε εξόριστος μόνο για λίγο: «Όταν γνώρισα το γιατρό Γιάννη Αντωνιάδη, έναν Αθηναίο που είχε εξοριστεί και διωχθεί με πολλούς άλλους τρόπους (και επρόκειτο να εξοριστεί και να διωχθεί ξανά), μπόρεσα να καταλάβω καλά γιατί αποκαλούσαν Νησί του Θανάτου τη Γαύδο. Είχε εξοριστεί μόνο για τέσσερις μήνες, ωστόσο, ως αποτέλεσμα της κακής διατροφής, παρέμεινε στο κρεβάτι για ένα μήνα μετά την επιστροφή του στην Αθήνα, με 39 πυρετό και πεσμένα όλα τα νύχια του». Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 364.

⁸¹⁷ Στο ίδιο, 145-149 και 272.

⁸¹⁸ Κώστας Μπίρκας, *Σελίδες του Αγώνα*, τ. 2 (Με την ψυχή στα δόντια-Κατοχή 'Ανάφη') (Αθήνα: Μέλισσα, 1966), 107-108.

⁸¹⁹ Χαρακτηριστικά αποτυπώνεται αυτή η αγωνία στις επιστολές του Δ. Γληνού προς τους οικείους του, από την Ανάφη. Γράφει λοιπόν με ημερομηνία 8 Δεκεμβρίου 1936: «Απόψε, τώρα που σου γράφω, πάλι χάλασε ο καιρός και αύριο θα έχουμε την αγωνία αν θα μπορέσουμε να πιάσουμε το βαπόρι. Σημείωσε πως κινδυνεύουμε να μείνουμε όλοι χωρίς ψωμί αν το βαπόρι δεν μπορέσει τώρα να ξεφορτώσει αλεύρι, όπως δεν μπόρεσε και την περασμένη εβδομάδα». Κωνσταντίνος Μανρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς επιμ., *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού* (Αθήνα: Παπαζήσης, 2003), 174.

⁸²⁰ Ενδεικτικά, βλ.: Ν., «200 φυλακισμένοι και εξόριστοι εργάτες!», *Ριζοσπάστης*, 8/08/1927, 1. Βλ. επίσης: «Η συνέλευση της Εργατικής Βοήθειας. Έντονοι διαμαρτυρητές διά την μαρτυρικήν ζωήν των εξόριστων και των φυλακισμένων», *Ριζοσπάστης*, 8/08/1927, 1.

⁸²¹ Ρούσσοσ Σ. Κούνδουρος, *Η ασφάλεια του καθεστώτος. Πολιτικοί κρατούμενοι, εκτοπίσεις και τάξεις στην Ελλάδα 1924-1974* (Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1978).

δράσης των εξόριστων. Για παράδειγμα, ο Β. Birtles αναφέρει για την περίπτωση της Ανάφης ότι ο αριθμός των ανδρών της χωροφυλακής και ο αριθμός των εξόριστων έχουν μεγάλη σημασία για τη συμπεριφορά των χωροφυλάκων, καθώς ένας μεγάλος αριθμός εξόριστων προκαλεί φόβο και άρα ένα σχετικό σεβασμό από πλευράς χωροφυλάκων.⁸²² Επίσης, δεν πρέπει να ξεχνάμε το χαρακτήρα της κάθε φυλακής. Συχνά, για όλη την περίοδο που εξετάζουμε, τα κτίρια των φυλακών είναι ακατάλληλα και ανθυγιεινά,⁸²³ με διαφορετικές δυνατότητες έκφρασης για τους κρατούμενους. Για παράδειγμα, οι φυλακές της Κέρκυρας ήταν το Μεσοπόλεμο διαβόητες για την αυστηρότητά τους, στεγαζόμενες παράλληλα σε ένα κτίριο αγγλικής κατασκευής, που αποπνέει τις αρχές του πανοπτισμού.⁸²⁴

Η φυλακή αποτελεί το αναγκαίο συμπλήρωμα των νομικών θεσμών του σύγχρονου κράτους. Το μέτρημα, η τακτοποίηση και η πειθάρχηση των πληθυσμών, στο πλαίσιο των σύγχρονων κρατών, έφερε όπως αναδεικνύεται το θέμα στο έργο του Μ. Φουκώ, μια έκρηξη λόγων που αφορούν την «παρεκκλίνουσα» συμπεριφορά σε τομείς που έως τότε δεν είχαν τραβήξει την προσοχή και δεν είχαν γίνει αντικείμενο μέριμνας της πολιτικής εξουσίας. Οι λεπτολόγες κατατάξεις της σεξουαλικής και κοινωνικής παρέκκλισης θα χαρακτηρίσουν το 19^ο αιώνα και τη συγκρότηση των σύγχρονων κρατών. Τα πανηγύρια του θανάτου, με την αστάθεια και τα απρόβλεπτά τους και για τους ίδιους τους οργανωτές τους συχνά, οι δημόσιες εκτελέσεις (κοινές σε πολλές προνεωτερικές κοινωνίες)⁸²⁵ θα δώσουν τη θέση τους στη φυλακή, που τουλάχιστον στην αρχική της σύλληψη, σμίγει και διαπλέκεται με την επανόρθωση και το σωφρονισμό, μέσα στις συχνά πανοπτικού χαρακτήρα νέες κατασκευές.⁸²⁶ Οι τελευταίες, πίσω από τους υψηλούς τοίχους τους, διαρθρωμένες λεπτομερειακά, με τη χρήση μιας αρχιτεκτονικής γλώσσας προνοητικής, αποκαλυπτικής, προσλαμβάνουσας, αποτελούν τα νεωτερικά μέσα του σωφρονισμού και της αντιμετώπισης αυτού που ορίζεται ως έγκλημα.

Στην ελληνική περίπτωση από τη σύσταση του ελληνικού κράτους υπήρξαν σπασμωδικές κινήσεις και καθυστερήσεις για την οργάνωση του σωφρονιστικού συστήματος. Παλαιά και ακατάλληλα κτίρια, έλλειψη εκπαίδευσης των σωφρονιστικών υπαλλήλων, άθλιες συνθήκες υγιεινής. Σε επίπεδο αντιλήψεων περί σωφρονισμού, από τα μέσα του 19^{ου} αιώνα στην Ελλάδα πυκνώνουν οι προβληματισμοί και οι αναφορές στα προβλήματα των φυλακών (κτιριακό, συνθήκες φυλάκισης, πρόγραμμα απασχόλησης). Προς το τέλος του 19^{ου} αιώνα, θα προστεθούν στο κτιριακό δυναμικό του σωφρονιστικού συστήματος οι φυλακές Αβέρωφ και

⁸²² Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 214.

⁸²³ Ιτζεντίν: το κτίριο είναι σχεδόν υπό κατάρρευση, Κεφαλονιά: το κτίριο πράγματι καταστράφηκε, Ιτζ-Καλέ ή Ακροναυπλία, φυλακές της Κέρκυρας κτλ. Βλ. ενδεικτικά: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 123, 183-193, 194-199, 200-207.

⁸²⁴ Βασίλης Α. Νεφελούδης, *Αχτίνα Θ'* (Αθήνα: Ολκός, 1974). Βλ. επίσης: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 100.

⁸²⁵ Για τα βασανιστήρια στην περίπτωση της οθωμανικής πραγματικότητας, βλ.: Κυριάκος Σιμόπουλος, *Βασανιστήρια και εξουσία. Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την Τουρκοκρατία ως την εποχή μας* (Αθήνα: Πιρόγα, 2010). Στο έργο περιγράφονται τα φοβερά μέσα του παλουκώματος, των τσιγκελιών, του μαστιγώματος, του σουβλίσματος του γδαρσίματος, του αποκεφαλισμού κτλ. Η λαιμητόμος, διάσημη από τη γαλλική επανάσταση θα έρθει στην Ελλάδα μετά την απελευθέρωση.

⁸²⁶ Φυσικά οι αποστάσεις από τα «κλασικά» συστήματα σωφρονισμού των ανεπτυγμένων αστικών χωρών και της καθυστερημένης αγροτικής χώρας μας της εποχής αυτής ίσως αποκαλύπτονται χαρακτηριστικά και από το γεγονός ότι μέσα στον Εμφύλιο θα έχουμε τις δημόσιες περιφορές κομμένων κεφαλών στις πόλεις και τα χωριά της επαρχίας.

Συγγρού⁸²⁷ (δωρεές των δύο πλούσιων ομογενών αντίστοιχα).⁸²⁸ Δίπλα στα προβλήματα υποδομών, οι συγγραφείς της εποχής απασχολούνται με το πρόβλημα της επιλογής της κατάλληλης μεθόδου κράτησης (απομονωτικό μοντέλο ή μικτό), χωρίς όμως τα χρησιμοποιούμενα κτίρια να επιτρέπουν μια χρήση της αρχιτεκτονικής για την επιβολή ενός συστήματος κράτησης.⁸²⁹

Σε επίπεδο των στόχων αναμόρφωσης, έχουμε μια ηθικολογική περίοδο του σωφρονιστικού συστήματος στα τέλη του 19ου αιώνα με τις ευεργεσίες και το έργο της βασίλισσας Όλγας, ενώ η νεωτερική τομή του πρώτου υπουργού δικαιοσύνης της κυβέρνησης Βενιζέλου του Ν. Δημητρακόπουλου το 1911 αποτελεί μια περίοδο έντονης κρατικής ευθύνης με στοιχεία ανάπτυξης μιας εργασιακής ηθικής. Οι φουκωικές τεχνολογίες πειθάρχησης είναι ρητά παρούσες, πολιτικοί κρατούμενοι υπάρχουν πάντα, αλλά όχι της μαζικής κλίμακας του δεύτερου μισού του 20ού αιώνα, ενώ υπάρχουν και στοιχεία εκμετάλλευσης της εργασίας των κρατουμένων.⁸³⁰

Η εξορία, θεσμός με μακραίωνη ιστορία, καθώς έχουμε αναφορές από την αρχαιότητα,⁸³¹ θα περιπλεχθεί στη σύγχρονη εποχή με τα οργανωμένα στρατόπεδα ή την απλή εκτόπιση σε ένα νησί, όπου ο εξόριστος (την περίοδο του Μεσοπολέμου) μπορεί να βρει μόνος του τον τόπο διαμονής του και να ασκήσει κάποιο επάγγελμα ή την περίοδο του Εμφυλίου θα ζει σε οργανωμένα στρατόπεδα. Στην ελληνική περίπτωση το νησί με τη θάλασσα που το περιβάλλει, παρέχει το αδιαπέραστο όριο (όπως σε άλλες περιπτώσεις το συρματοπλέγμα), που κάνει δυνατό τον έλεγχο όσων εισέρχονται ή όσων θέλουν να εξέλθουν από τον τόπο εξορίας. Η χωροφυλακή ελέγχει τα λιμάνια, που ούτως ή άλλως επιβάλλουν περιορισμούς λόγω της παλαιότητάς τους και αναγκάζει τους εξόριστους να παρουσιάζονται κάποιες μέρες στο οικείο αστυνομικό τμήμα. Την περίοδο του Εμφυλίου και αργότερα, τα στρατόπεδα οργανωμένης συμβίωσης, θα επιβάλουν ένα περισσότερο περιοριστικό πλαίσιο ζωής για τους εξόριστους (που τώρα και ο αριθμός τους θα είναι σημαντικά μεγαλύτερος) και θα περιπλεχτούν με τις δομές του στρατού. Σε κάθε περίπτωση, όλα τα νησιά που χρησιμοποιήθηκαν ως τόποι εξορίας χαρακτηρίζονται από την υπανάπτυξή τους,⁸³² τη δυσκολία των μετακινήσεων, έτσι που ακόμα και για τους

⁸²⁷ Οι φυλακές Συγγρού κατηγορήθηκαν για την κακή διεύθυνση του εσωτερικού τους χώρου, καθώς, όπως τονίζεται και υποθέτουν οι συγγραφείς της εποχής και ο ίδιος ο δωρητής Συγγρός δεν πίστευε στα προτερήματα του απομονωτικού συστήματος και έτσι οι φυλακές διέθεταν πελώριους κοινούς θαλάμους. Βλ.: Γεώργιος Σ. Φραγκούδης, *Περί φυλακών και φυλακισμένων εν Ευρώπη και εν Ελλάδι* (Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Ανέστη των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδη, 1895), 79. Γενικά ο προβληματισμός των συγγραφέων για την κατάσταση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων της χώρας μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε τη συχνά μεγάλη απόσταση μεταξύ των όσων ισχύουν (λόγω έλλειψης κονδυλίων, πείρας, κρατικής μέριμνας κτλ.) και όσων πραγματικά θέλει και βούλεται η πολιτεία με τα νομοθετήματά της να επιβάλει.

⁸²⁸ Από το 1850 που αρχίζει να διατυπώνεται ένας εγχώριος προβληματισμός για την κατάσταση των σωφρονιστικών ιδρυμάτων της χώρας. Το κτιριακό και η οργάνωση της ζωής των κρατουμένων θα αποτελέσει μόνιμη απασχόληση των συγγραφέων. Η χρήση της «βούτσας», ενός δοχείου για τις σωματικές ανάγκες των κρατουμένων, που παρέμενε στο κελί (και συνεχίζει να βρίσκεται σε χρήση όλη τη μεσοπολεμική περίοδο) είχε γίνει στόχος κριτικής των Ελλήνων συγγραφέων από το 19^ο αιώνα (βλ. για παράδειγμα: Ιωάννης Π. Πετρονάκος, *Τα απόκρυφα των φυλακών μας* (Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Μιχαήλ Ι. Σαλιβέρου, χ.χ.), 11), όπου αναφέρεται και το χαρακτηριστικό ρητό «ελληνική φυλακή άνευ βούτσας είνε κατά τον ποιητή 'πέλαγος δίχως κύματα'».

⁸²⁹ Φραγκούδης, *Περί φυλακών και φυλακισμένων*.

⁸³⁰ Μιχάλης Ασημακόπουλος και Πέτρος Μετάφας, «Οι ελληνικές φυλακές τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα. Τα κτίρια και οι μηχανικοί τους», *Τεχνικά Χρονικά*, τχ. 2 (Μάρτιος-Απρίλιος 2008): 23.

⁸³¹ Μάλιστα μερικοί τόποι εξορίας στην ελληνική περίπτωση έχουμε αναφορές ότι χρησιμοποιήθηκαν και στα αρχαία χρόνια για τον ίδιο σκοπό.

⁸³² Η Μ. Κεννα για παράδειγμα αναφέρει για την Ανάφη ότι μέχρι το 1974 δεν διέθετε ηλεκτρικό ρεύμα. Ενώ ως τη δεκαετία του 1980 δεν υπήρχε αυτοκινητόδρομος. Κεννα, *Η κοινωνική οργάνωση*

ντόπιους κατοίκους η επικοινωνία με τον έξω κόσμο να παρουσιάζει δυσκολίες και να διακόπτεται από τον κακό καιρό για μεγάλα διαστήματα. Οι ίδιες οι κοινότητες των ντόπιων, κυρίως μικρά χωριά ψαράδων ή αγροτών στερούνται πολλά από τα αγαθά του σύγχρονου πολιτισμού και η καθυστέρηση, πριν την πιθανή μελλοντική τουριστική τους ανάπτυξη και μια προσπάθεια για εκσυγχρονισμό, θα τα σημαδεύει ως τη δεκαετία του 1980, αν όχι και αργότερα. Ακόμα και σήμερα πολλοί από τους τόπους εξορίας, που χρησιμοποιήθηκαν από τις δεκαετίες του 1920 και 1930, χαρακτηρίζονται ως νησιά της «άγονης γραμμής».

Καθώς προσπαθούμε να διερευνήσουμε το θέμα της μορφωτικής εργασίας στις φυλακές και τις εξορίες, δεν μπορούμε να παραλείψουμε μια αναφορά στους χώρους όπου φυλακίστηκαν ή εξορίστηκαν οι Έλληνες πολιτικοί κρατούμενοι. Συχνά, ο χώρος της φυλακής και της εξορίας έχει τα δικά του γνωρίσματα, τις δικές του ιδιαιτερότητες, που επιβάλλονται στη ζωή των κρατουμένων: μεγάλοι ή μικροί θάλαμοι, παλαιότητα των κτιρίων, δυνατότητες προαυλισμού, υγειονομικές εγκαταστάσεις, αναλογία κρατουμένων ανά κελί ή θάλαμο, χαρακτήρας του τόπου εξορίας, ευκολία επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, κλίμα (ισχυροί αέριδες για παράδειγμα για τα νησιά του Αιγαίου), ιδιομορφίες του εδάφους και των καλλιεργειών. Για παράδειγμα στην Ανάφη τα χαρακτηριστικά του εδάφους και οι δυσκολίες στην καλλιέργεια, προκαλούν προβλήματα όχι μόνο στους αμάθητους αστικής καταγωγής εξόριστους, αλλά και στους μόνιμους κατοίκους που βασανίζονται μάλιστα από το χρόνιο υποσιτισμό.⁸³³

Από την άποψη που μας αφορά εδώ, θα αναφερθούμε στις φυλακές και τους τόπους εξορίας που χρησιμοποιήθηκαν ανά περίοδο για τον εγκλεισμό των πολιτικών κρατούμενων και εξόριστων και στις οποίες αναφέρεται κάποια μορφωτική δραστηριότητα. Ακολουθούμε σε αυτή την περίπτωση την περιοδολόγηση της Κ. Καμαρινού, που αφορά ειδικά τη μορφωτική δράση των φυλακισμένων και των εξόριστων.⁸³⁴ Στην α' περίοδο (1924-1942) χρησιμοποιούνται οι φυλακές της Αίγινας, Συγγρού,⁸³⁵ της Κέρκυρας. Σαν τόποι εξορίας αναφέρονται ο Αϊ Στράτης, η Ανάφη, η Κίμωλος, η Φολέγανδρος, η Ακροναυπλία. Στη β' περίοδο (1945-1966) έχουμε αναφορές για τις φυλακές Χατζηκώστα, της Αίγινας, Αβέρωφ, της Κέρκυρας, της Κεφαλονιάς και Ιτζεντίν. Ως τόποι εξορίας έχουμε αναφορές για την Ικαρία, τη Γυάρο, τη Χίο, το Τρίκερι, τον Άη Στράτη.

Συχνά, τα κτίρια και οι τόποι εξορίας δεν βοηθούν το έργο του σωφρονισμού και την απόσπαση των επιθυμητών δηλώσεων, γεγονός ενδεικτικό της αβλεψίας, των περιορισμένων μέσων, των παραλήψεων και των ορίων από την πλευρά του κράτους, ακόμα και όταν θέλει να επιβάλει με σθένος τη βούλησή του. Η χρήση παλαιών κτιρίων ή κτιρίων με άλλη αρχική χρήση (για διάφορες εποχές μπορούμε να

της εξορίας, 43.

⁸³³ Στο ίδιο, 72. Αντίστοιχα για τη Γαύδο, βλ.: Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου», 16/07/1933, 3.

⁸³⁴ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 79-293.

⁸³⁵ Μιχάλης Ασημακόπουλος και Πέτρος Μετάφας, «Οι ελληνικές φυλακές τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα. Τα κτίρια και οι μηχανικοί τους», 16. Για τις φυλακές Συγγρού αναφέρεται και εδώ το παράδοξο ότι κτίστηκαν χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις τότε κρατούσες αντιλήψεις περί απομονωτικού συστήματος και ο Συγγρός ο ίδιος, πιθανότατα σαν γνώστης της ελληνικής νοοτροπίας, γνώριζε ότι η νοοτροπία του Έλληνα δεν αντέχει την αυστηρή απομόνωση. Τα σχόλια για το Εφηβείο Αβέρωφ, που ολοκληρώθηκε στα 1896 και καθιερώθηκε και ως γυναικεία φυλακή στα 1900, είναι απολύτως θετικά: δυο διώροφα και τριώροφα, οι κρατούμενοι ασχολούνται και με υπαίθριες εργασίες, όπως την καλλιέργεια κήπων, τις δενδροφυτεύσεις κ.λπ., τα κτίρια 300 συνολικά κελιών με βάση το μικτό σύστημα διαθέτουν σειρά εργαστηρίων ηλεκτροκίνητων, υποδηματοποιίας, ξυλουργίας, βιβλιοδετείου, ραφείο και εκκλησία.

αναφέρουμε μεσαιωνικά φρούρια, σχολικά κτίρια, αποθήκες κτλ.) δεν αποτελούν χώρους όπου μπορεί να επιβληθεί ο επιθυμητός βαθμός απομόνωσης, ελέγχου, επιτήρησης και κατάταξης των φυλακισμένων και εξορίστων. Οι παλαιοί τοίχοι τρυπιούνται, επιτρέποντας την επικοινωνία (τέτοιες αναφορές έχουμε από την Ακροναυπλία ή την Κέρκυρα), οι κρατούμενοι λόγω έλλειψης εγκαταστάσεων υγιεινής για ολόκληρες πτέρυγες πιέζουν και πείθουν τη διοίκηση να ανοίξουν διάυλους επικοινωνίας μεταξύ των θαλάμων, που επιτρέπει έτσι την επικοινωνία των κρατουμένων (Πύλος). Συχνά τρύπες και σχισμές επιτρέπουν στους κρατούμενους να κρύβουν αποθέματα τροφίμων και βιβλία, αλλά ακόμα και ραδιόφωνα. Η πίεση για την κατασκευή στοιχειωδών εγκαταστάσεων υγιεινής ή τροφοδοσίας (ένας φούρνος, κουζίνα κτλ.) κάνουν τους φυλακισμένους και τους εξορίστους να έχουν συνεχώς κάτι για να απασχολούνται, αλλά και να εφαρμόζουν τις γνώσεις τους,⁸³⁶ όπως περιγράφεται χαρακτηριστικά.

Η ματιά μιας γυναίκας που δεν κατάγεται από την Ελλάδα πάνω στις ελληνικές φύλακες του 1930 είναι χαρακτηριστική. Γράφει η Μ. Σαράφη, σύζυγος του Στ. Σαράφη, φυλακισμένου στρατιωτικού κινηματία το 1935 και κατοπινού αρχηγού του ΕΛΑΣ: «η ελληνική έννοια της φυλακής στη δεκαετία του 1930 πρέπει να διακριθεί από τη βρετανική. Στην καλύτερη περίπτωση είναι πολύ πιο χαλαρή και στη χειρότερη, ακόμα πιο απερισκεπτα βάνουση. Στην περίπτωση ενός πολιτικού κρατούμενου εκείνη την εποχή (1935), σήμαινε στέρηση ελευθερίας, περιορισμό σε παλιά και ανθυγιεινά κτίρια και ένα πενιχρό και μονότονο διαιτολόγιο το οποίο ένας κρατούμενος από τη μεσαία τάξη θα μπορούσε να συμπληρώσει με πακέτα τροφίμων που θα αγόραζε με δικά του μέσα. Δεδομένης της αγάπης για το διάβασμα και μιας πειθαρχημένης στάσης ως προς τη σωματική άσκηση, ο χρόνος θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί με ωφέλιμο τρόπο, ειδικά από κάποιον που αναζητούσε ευκαιρίες για αυτομόρφωση».⁸³⁷ Όλα τα παραπάνω αποτελούν ρωγμές που στο περιοριστικό πλαίσιο της φυλακής δίνουν τη δυνατότητα στους κρατούμενους να πετύχουν σημαντικές για αυτούς επεκτάσεις των ελευθεριών τους και της επικοινωνίας τους (μεταξύ τους και με τον έξω κόσμο), πράγματα επικουρικά θα λέγαμε και για την εφαρμογή ενός προγράμματος σπουδών.

Το ίδιο ισχύει και για πολλές περιπτώσεις εξοριών κυρίαρχα την μεσοπολεμική περίοδο. Παρατημένοι σε ένα νησί, οι εξορίστοι διαπραγματεύονται με αρκετό βαθμό ελευθερίας τους όρους της ζωής τους (ο Β. Birtles περιγράφει χαρακτηριστικά την Ανάφη του 1936),⁸³⁸ αν εξαιρέσουμε το αυστηρό πλαίσιο των στρατοπέδων επί Εμφυλίου.⁸³⁹ Παράλληλα, το Μεσοπόλεμο και τον πρώτο καιρό της Κατοχής, η πιθανότητα απόδρασης, όταν πραγματικά τούτο αποτελεί απόφαση του κόμματος, δεν είναι αυστηρά απραγματοποίητη.⁸⁴⁰

Στην ανάγκη οικοδόμησης καλών σχέσεων με τον τοπικό πληθυσμό, οι εξορίστοι έχουν δύο διαπραγματευτικά χαρτιά: τον εξορίστο γιατρό πρωτίστως, που συχνά στις διηγήσεις αναφέρεται ότι προσφέρει τις υπηρεσίες του σε όλους των κατοίκους (αφού συχνά είναι και ο μοναδικός γιατρός του νησιού) και ο εξορίστος

⁸³⁶ Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες*, 167-174.

⁸³⁷ Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 28.

⁸³⁸ Β. Birtles, *Εξορίστοι στο Αιγαίο*, 135-247.

⁸³⁹ Η ποιοτική διαφορά των κρατικών προθέσεων και στρατηγικών της Αναμόρφωσης είναι εμφανείς αν συγκρίνουμε την αναφορά του Β. Birtles από την κοινότητα των εξορίστων της Γαύδου το 1936, όπου έκτισαν με τα φτωχά τους μέσα ένα περιβλεπτο μνημείο για τον πρόσφατα θανόντα κομμουνιστή ηγέτη Κίροφ, και τις χαρακτηριστικές φωτογραφίες των κατασκευών των εξορίστων στη Μακρόνησο, με τις προσωπογραφίες του Βασιλέα, την ακρόπολη, τα στέμματα κτλ.

⁸⁴⁰ Βλ. για παράδειγμα το βιογραφικό σημείωμα του Γ. Ιωαννίδη, που αναφέρεται σε πολλαπλές αποδράσεις από νησιά. Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 30-31, 36, 43.

εκπαιδευτικός, που μπορεί να παρέχει τις γνώσεις του και τις υπηρεσίες του στον τοπικό πληθυσμό. Χαρακτηριστικά αναφέρεται η περίπτωση της Ικαρίας το 1947 όπου σύμφωνα με το Λ. Σάντα «λειτουργήσαμε σχολείο για τους αναλφαβήτους κατοίκους του χωριού και αργότερα στείλαμε το μήνυμα και στα διπλανά χωριά, να έρθουν να μορφωθούν οι νέοι και οι ενήλικοι... τους είπαμε να μας στείλουν και τα μικρότερα παιδιά, οπότε τους κάναμε μαθήματα τρεις μέρες της εβδομάδας».⁸⁴¹ Το ίδιο αναφέρεται και για την περίπτωση των εξόριστων στη Φολέγανδρο.⁸⁴² Έτσι, οι εξόριστοι από τη μια πλευρά οικοδομούν καλές σχέσεις με τους ντόπιους, ώστε να βελτιώσουν πιθανώς τους όρους της ζωής τους, και από την άλλη πλευρά διατρανώνουν στους ντόπιους την ανωτερότητα της οργανωμένης ζωής με βάση τις αρχές της κοσμοθεωρίας τους.

Τόσο στις φυλακές, όσο και στις εξορίες, οι μαρτυρίες που έχουμε για την μεταξική περίοδο μαρτυρούν το γεγονός ότι η επίσημη πολιτική ηγεσία αντιλήφθηκε ότι πρέπει να αναδιατάξει τους κρατούμενους σε σχέση με το επίπεδο της κομματικής τους αφοσίωσης και τη θέση τους μέσα στο κόμμα. Με αυτό τον τρόπο διαχώρισε τους περισσότερο «επικίνδυνους» φυλακισμένους και τους εξόριστους, δημιουργώντας το «στρατόπεδο συγκέντρωσης κομμουνιστών» της Ακροναυπλίας. Επιπλέον, συγκεντρώνει τα σημαντικότερα ηγετικά στελέχη στις φυλακές της Κέρκυρας. Αναφέρεται επίσης η χρήση του «επικινδυνείου» (και σε κατοπινές φυλακές), ενός θαλάμου δηλαδή αποκλεισμένου από τους άλλους, όπου απομονώνονται αυτοί που υποτίθεται ότι είναι οι πιο αμετανόητοι και με επιρροή κρατούμενοι.

Στα παραπάνω σημεία δεν πρέπει να παραλείψουμε το γεγονός ότι και οι μηχανισμοί του κράτους δεν δρουν πάντα ως ένα ενιαίο σύνολο, καθώς μιλάμε για ανθρώπους, που ακόμα και ως εντεταλμένα όργανα καταστολής, έχουν τις δικές τους κλίσεις και κρίση, καθώς και τους ενδοϋπηρεσιακούς τους ανταγωνισμούς, και στη πράξη δημιουργούν ένα άτυπο σύστημα που φυλακισμένοι και προσωπικό της φυλακής παρακάμπτουν τους κανόνες.⁸⁴³ Έτσι, συχνά ένας συμπαθών φύλακας, ή ένας διευθυντής θετικά διακεείμενος ή ένας φύλακας που δέχεται να χρηματιστεί έχει μεγάλη σημασία στη ζωή και επηρεάζει το εύρος των δυνατοτήτων των φυλακισμένων και των εξορίστων.⁸⁴⁴ Ο Κ. Σωτηρίου χαρακτηριστικά αναφέρει πως οι σχέσεις της συζύγου του με τη σύζυγο του τότε υπουργού Ρέντη (οι οποίες ήταν συγκρατούμενες μέσα στη γερμανική Κατοχή) είχαν ως αποτέλεσμα να «εξοριστεί» ο ίδιος... στο Μαρούσι σε σχετικά καλές συνθήκες.⁸⁴⁵ Το ίδιο ισχύει και για τα κατοχικά χρόνια, όπου για παράδειγμα οι κρατούμενοι των Ιταλών διαμαρτυρήθηκαν όταν οι Γερμανοί πήραν κρατούμενους για εκτέλεση, στο πλαίσιο αντιποίνων και έθιξαν το γεγονός ότι οι Ιταλοί έπρεπε να τους προστατεύσουν. Χαρακτηριστικό είναι και το γεγονός ότι παρά τις αντίθετες γνώμες των εταίρων τους, οι βουλγαρικές

⁸⁴¹ Κ. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 214.

⁸⁴² Γιώργης Χ. Τρικαλινός, *Ανασκαλεύοντας τη χόβολη της μνήμης. Οδοιπορικό μιας ζωής* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1998), 74-77.

⁸⁴³ Κεppα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 32. Βλ. επίσης: Γιάννης Μανούσακας, *Ακροναυπλία (Θρύλος και Πραγματικότητα)* (Αθήνα: Καπόπουλος, 1975), 25-26.

⁸⁴⁴ Τέτοιο περιστατικό περιγράφεται στις γυναικείες φυλακές Αβέρωφ, βλ.: Ολ. Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 33 και 113. Έτσι, ο Ν. Μπελογιάννης καταφέρει να πάρει βιβλία από έναν βιβλιόφιλο φύλακα. Βλ.: Μ. Vitin, *Νίκος Μπελογιάννης* (Αθήνα: Προοδευτική Νέα Γενεά Αγωνιστών, 1974), 30. Ακόμα και ο Γ. Ιωαννίδης για τη μεταξική περίοδο αναφέρει ότι οι επαφές των έγκλειστων στελεχών του κόμματος διευκολύνονται από φίλα προσκείμενους αστυνομικούς, βλ.: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 70.

⁸⁴⁵ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 82.

κατοχικές αρχές απελευθέρωσαν πολλά στελέχη του ΚΚΕ σλαβομακεδονικής καταγωγής στο πλαίσιο των δικών τους πολιτικών επιδιώξεων.

Παρά το γεγονός αυτό, της ύπαρξης κρατικών οργάνων που έχουν μια θετική στάση έναντι των κρατουμένων, δε λείπουν και περιπτώσεις βίανυσης και ακραίας συμπεριφοράς, που απέχουν ακόμα και από τους διακηρυγμένους στόχους της πολιτείας. Έτσι, αναφέρονται ακραίες περιπτώσεις βιασμών (παράδειγμα αποτελεί το Καλπάκι τη δεκαετία του 1920, αλλά και η Μακρόνησος τα μετεμφυλιακά χρόνια). Επίσης περιπτώσεις βιασμών (από χωροφύλακες και παραστρατιωτικούς) αναφέρονται στα χρόνια της λευκής τρομοκρατίας. Δίπλα σε αυτά, πολλές είναι και οι μαρτυρίες για βίανυση συμπεριφορά έναντι των κρατουμένων με τη χρήση βασανιστηρίων. Αναφέρεται η χρήση του ρετσινόλαδου (περίφημου επί Μεταξά),⁸⁴⁶ ξυλοδαρμοί, η φάλαγγα, εξευτελισμοί, η χρήση της στεφάνης, αλλά και προμελετημένες εκτελέσεις που παρουσιάζονται ως αυτοκτονίες σε κτίρια της αστυνομίας.⁸⁴⁷

6.3. Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των φυλακισμένων και των εξόριστων και η οργάνωση της ομαδικής ζωής

Σε όλη την περίοδο που εξετάζουμε, με την ένταση ή την ύφεση των διωγμών (για παράδειγμα αναφέρεται από πολλές πηγές ότι την περίοδο μετά το 1947, που αρχίζουν οι εκτελέσεις στις φυλακές, οι μορφωτικές δραστηριότητες ατονούν), συναντάμε κάποια μορφή εκπαιδευτικής δραστηριότητας περισσότερο ή λιγότερο απαγορευμένη. Από τη δεκαετία του 1920 ως την πτώση της δικτατορίας το 1974, οι μορφές περιορισμού των αριστερών και ευρύτερα όσων χαρακτηριζόταν ως εχθρών του καθεστώτος, είναι φυσικό να λαμβάνουν διαφορετικό περιεχόμενο και μορφή και επίσης, να αφορούν ένα διαφορετικό σύνολο ανθρώπων. Από τα νησιά του Αιγαίου (Ανάφη, Αη Στράτης, Φολέγανδρος, Γαύδος κτλ.), την εποχή του Μεσοπολέμου, με τη λίγο ως πολύ αυτόνομη εσωτερική οργάνωση της ζωής των εξόριστων (πολιτών), ως το «αναμορφωτήριο» της Μακρονήσου με την αυστηρή επιτήρηση, τον ιδιόμορφο χαρακτήρα του και το διακηρυγμένο στόχο της εθνικής αναμόρφωσης των παραστρατημένων αριστερών οπλιτών και πολιτών,⁸⁴⁸ η απόσταση είναι μεγάλη.

Διαφορετικές κατηγορίες πληθυσμού αποτελούν τους εξόριστους σε διάφορες χρονικές συγκυρίες. Από τους μεσοπολεμικούς κομμουνιστές και κομμουνίστριες, μέχρι βενιζελικούς και δημοκράτες φιλελεύθερους μετά το κίνημα του 1935 (όπως επίσης και παλαιοημερολογίτες⁸⁴⁹ και τροτσκιστές) ως απλώς υπόπτους ή συμπαθούντες και αμόρφωτες υπερήλικες γυναίκες αγροτικής καταγωγής στα χρόνια του Εμφυλίου.⁸⁵⁰

⁸⁴⁶ Για περιγραφές της εφαρμογής βασανιστηρίων επί Μεταξά, βλ. μαρτυρίες επιζώντων στο: Σπύρος Λιναρδάτος, *Πώς φτάσαμε στην 4η Αυγούστου* (Αθήνα: Θεμέλιο, 1988), 60-66.

⁸⁴⁷ Βασίλης Σκατζούρης, «Αγωνιστείτε για τη γενική αμνηστεία! Οι φυλακισμένοι στο Ιτζεδίν αγωνιστές χτυπιούνται από τα όργανα της διεύθυνσης και βρίζονται απ' το γενικό διοικητή Κρήτης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 24/07/1933, 3. Βλ. επίσης: Μανούσακας, *Ακροναυπλία (Θρύλος και Πραγματικότητα)*, 5-25.

⁸⁴⁸ Στρατής Μπουρνάζος, «Το 'Μέγα Εθνικόν Σχολείον Μακρονήσου', 1947-1950», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 115-145.

⁸⁴⁹ Στην Ανάφη μάλιστα, όπως αναφέρει η Μ. Κεppα, οργανώθηκε για το ημερολογιακό ζήτημα μια δημόσια ομιλία στο πλαίσιο της Ομάδας Συμβίωσης.

⁸⁵⁰ Ως χαρακτηριστική περιγραφή, βλ. Παπαδοúκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 95-106.

Η οργάνωση της ζωής των πολιτικών φυλακισμένων και των εξορίστων, αντρών και γυναικών, εξαρτάται από το γενικότερο πλαίσιο που επιβάλλουν τα όργανα καταστολής και η πολιτεία, όπως επίσης από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου φυλακής ή εξορίας.⁸⁵¹ Το καθημερινό πρόγραμμα στα στρατόπεδα πειθαρχημένης διαβίωσης γεμίζει με δραστηριότητες που επιβάλλει η διοίκηση. Για παράδειγμα, στη Μακρόνησο η καθημερινότητα μπορεί να περιλαμβάνει εγερτήριο, μέτρημα, γεύματα, αγγαρείες, ηθικοπλαστικούς λόγους, καψώνια, γιορτές, ομιλίες από επίσημους, οργανωμένες και συχνές επιθέσεις βίας από τους φύλακες, κτλ.⁸⁵² Στις φυλακές και τις εξορίες, οι βιοτικές ανάγκες απασχολούν ένα μεγάλο μέρος της ημέρας των κρατουμένων. Πρωινό εγερτήριο, αγγαρείες, καθαριότητα του χώρου και των θαλάμων, έκτακτα έργα, (όπως για παράδειγμα η κατασκευή ενός φούρνου), μαγείρεμα, πλύσιμο ρούχων, μελέτη και φυσικά οργανωμένες μορφωτικές δραστηριότητες, όπου αυτές έγινε δυνατό να διεξαχθούν. Η μονοτονία της φυλακής και των εξοριών διακόπτεται από ποικίλες γιορτές και εκδηλώσεις, που συχνά ακολουθούν τις επίσημες αργίες (Πάσχα, 25^η Μαρτίου, Χριστούγεννα, αλλά επίσης, όπως αναφέρεται και για εξοριστούς του Μεσοπολέμου, η εορτή της Πρωτομαγιάς, η εορτή του Κόκκινου Στρατού κτλ.).⁸⁵³ Η διασκέδαση των κρατουμένων μπορεί να οργανώνεται σε καθημερινή βάση με στιχάκια, σκετσάκια, θεατρικές παραστάσεις, χορό, τραγούδι κτλ. Συχνά οι κρατούμενοι, ανάλογα με τις δυνατότητες και τις ελευθερίες που απολαμβάνουν, οργανώνουν χορωδίες και μαντολινάτες. Συχνά αναφέρεται το γεγονός ότι οι εξοριστοί και οι φυλακισμένοι διατηρούν μια χειρόγραφη (ή ακόμα και τυπωμένη) εφημερίδα τοίχου, που μεταφέρει νέα, ειδήσεις, έχει σκωπτικά κείμενα και η οποία είναι γραμμένη σε ένα δύο αντίτυπα και αναρτάται σε μερικά σημεία. Για τις εφημερίδες αυτές η Ε. Ολυμπίτου σημειώνει ότι «ο χαρακτήρας τους είναι κυρίως ενημερωτικός και προπαγανδιστικός. Τα θέματα αναφέρονται στην οργάνωση της ζωής μέσα στις φυλακές αλλά και στη δράση των επονιτών (διαφώτιση, πολιτιστικές εκδηλώσεις, καθαριότητα, συσσίτιο κ.α.), ενώ σε κάθε φύλλο καταγράφονται και κάποιες προσωπικές διηγήσεις ή μαρτυρίες για περιστατικά της κατοχής και της αντίστασης».⁸⁵⁴ Από την άλλη, οι αρρώστιες οι οποίες βασανίζουν τους εξοριστούς αποτελούν ανασχετικό παράγοντα στην οργάνωση της ζωής τους. Ο Τ. Φίτσιος αναφέρει ότι ο ελώδης πυρετός έριξε στο κρεβάτι όλα σχεδόν τα μέλη της κολεχτίβας στη Γαύδο και ακύρωσε κάθε μορφωτική δραστηριότητα.⁸⁵⁵

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η ζωή των πολιτικών κρατουμένων και η προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τις άμεσες βιοτικές ανάγκες τους, αλλά και να

⁸⁵¹ Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 245-270.

⁸⁵² Ειδικά για τη στρατιωτική λειτουργία του στρατοπέδου, που αναλαμβάνει συγκεκριμένες στρατολογικές υποχρεώσεις, βλ.: Γιώργος Μαργαρίτης, «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η 'Στρατιωτική' Περίοδος (1947 - 1949)», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 275-284.

⁸⁵³ Ο εορτασμός των εθνικών επετείων διατρανώνει και προς τους φυλακισμένους και τους εξοριστούς το γεγονός ότι οι κομμουνιστές είναι πατριώτες και Έλληνες και όχι «Βούλγαροι», όπως τους αποδίδει η δεξιά προπαγάνδα. Χαρακτηριστική είναι η μαρτυρία της Μ. Μαστρολέων-Ζέρβα για τη Χίο την εποχή του Εμφύλιου. Μαριγούλα Μαστρολέων-Ζέρβα, *Εξόριστες. Χίος, Τρίκερι, Μακρονήσι* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985), 21.

⁸⁵⁴ Ευδοκία Ολυμπίτου, «Για τις εφημερίδες τοίχου των φυλακών και των κατασκηνώσεων: από το αρχείο του Κεντρικού Συμβουλίου της ΕΠΟΝ», *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνης 1999): 40-41.

⁸⁵⁵ Τάκης Φίτσιος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 17/07/1933, 1-2 και 18/07/1933, 3-4.

οργανώσουν τις όποιες πνευματικές και μορφωτικές δραστηριότητες τους σχετίζεται με την οργανωμένη ζωή. Ο Π. Βόγλης σημειώνει ότι «*γνωρίζοντας την αδράνεια που γεννά ο ιδρυματισμός, το 'γραφείο' επεδίωκε να μετατρέψει το χαμένο χρόνο του εγκλεισμού σε χρόνο δημιουργικό. Σε ένα πρώτο επίπεδο, οι κρατούμενοι μέσα από αυτές τις δραστηριότητες διαπραγματεύονται την επίσημη οργάνωση του χρόνου από τη διοίκηση των φυλακών, με την έννοια ότι 'επιχειρούν να επανακτήσουν τον έλεγχο πάνω στο δικό τους χρόνο'. Ο χρόνος και η κατανομή του σε δραστηριότητες βρέθηκαν στο επίκεντρο της οργάνωσης της ζωής των κρατουμένων: γυμναστική, καθαριότητα, μαθήματα, φροντίδα των ανηλίκων, εργασία και υπηρεσίες προς τους κρατούμενους, κύκλοι διαβάσματος, αθλητικές συναντήσεις, θεατρικές παραστάσεις κλπ*».⁸⁵⁶ Πράγματι, οι φυλακισμένοι και οι εξόριστοι μέσα από τις Ομάδες Συμβίωσης προσπαθούν συλλογικά να αντιμετωπίσουν τα όποια προβλήματα και να οργανώσουν τη ζωή τους. Οι Ομάδες Συμβίωσης συγκροτούνται μία σε κάθε τόπο εξορίας ή φυλακής με πρωτοβουλία των κρατουμένων και των φυλακισμένων. Αποτελούν ένα τρόπο για να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα της εγκλειστης ζωής. Οι Ομάδες Συμβίωσης αν και δεν έχουν την επίσημη αναγνώριση των αρχών αποτελούν μία άτυπη πραγματικότητα, η οποία κατά περιπτώσεις μπορεί να αποτελείται από όλους τους εξοριστούς ή φυλακισμένους ή να περιλαμβάνει μόνο τους πολιτικούς κρατούμενους, αφήνοντας έξω τη μάζα των ποινικών. Οι αγώνες που δίδουν αφορούν τις συνθήκες της κράτησής τους, την ποιότητα του συσσιτίου, το δικαίωμα να λαμβάνουν βιβλία, να έχουν ένα προαύλιο χώρο κτλ. Συχνά ως μέσο αγώνα επιλέγεται η απεργία πείνας. Χαρακτηριστικά περιγράφεται η περίπτωση της απεργίας πείνας από το Β. Birtles στην Ανάφη με σκοπό την παροχή γενικής αμνηστίας και στις φυλακές της Άσσου με σκοπό τη δυνατότητα πνευματικής μαθητείας.⁸⁵⁷ Οι Ομάδες Συμβίωσης και οι κολεκτίβες αποτελούν λοιπόν μορφές αυτοοργάνωσης και συλλογικής ζωής για να μπορούν οι φυλακισμένοι και των εξόριστοι να αντιμετωπίσουν συλλογικά τα προβλήματά τους. Για τους κομμουνιστές εξοριστούς, η κολεκτίβα αποτελεί μια έκφραση και ιδιόμορφη εφαρμογή της πολιτικής τους ιδεολογίας, που μεταξύ άλλων, δείχνει και την ανωτερότητα της κομμουνιστικής θεωρίας και πρακτικής έναντι των θεσμών του αστικού κράτους και της παρακμής της αστικής κοινωνίας, δρώντας προπαγανδιστικά και διαπαιδαγωγώντας τους ποινικούς κρατούμενους ή την κοινότητα των ντόπιων κατοίκων στους τόπους εξορίας.

Αντίστροφα, το πλαίσιο της οργανωμένης και ταχτοποιημένης ζωής των αριστερών, ενισχύει για τους ίδιους την πίστη τους στη δική τους ηθική και πολιτική ανωτερότητα, έναντι της θέας των ποινικών, που είναι μια εικόνα παρακμιακή τόσο σαν άτομα, όσο και σαν παράγωγα της «σάπιας αστικής κοινωνίας», όπως αναφέρει ο Β. Μπαρτζιώτας για τους τοξικομανείς και χασισοπότες των μεσοπολεμικών φυλακών Συγγρού.⁸⁵⁸

Ανάλογα με τις συνθήκες και καθώς κατά περιόδους βρέθηκαν εξόριστοι πλήθος ανθρώπων χωρίς να έχουν σχέση με την αριστερά (για παράδειγμα στην Ανάφη έχουμε και παλαιοημερολογίτες και βενιζελικούς εξοριστούς και αρχαιομαρξιστές),⁸⁵⁹ η Ομάδα Συμβίωσης πολιτικών εξοριστών, περιλαμβάνει ανθρώπους κάθε πολιτικής απόχρωσης, αν και οι κομμουνιστές διατηρούν την

⁸⁵⁶ Βόγλης, «Ξέρω πως ανήκω στο αύριο. Διαστάσεις του χρόνου στην κουλτούρα των πολιτικών κρατουμένων», 130-131.

⁸⁵⁷ Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 206. Αντίστοιχα γεγονότα καταγράφονται και στις φυλακές Αβέρωφ. Βλ.: Ανταποκριτής 705, «Επεισόδια στις φυλακές Αβέρωφ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 9/07/1933, 4.

⁸⁵⁸ Βασίλης Μπαρτζιώτας, *Στις φυλακές και τις εξορίες* (Αθήνα: Καστανιώτης, 1978), 21.

⁸⁵⁹ Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 84-85.

πρωτοκαθεδρία στην οργάνωση και λειτουργία της ομάδας, λόγω πολιτικής πείρας και μεγαλύτερης έκθεσής τους στις κατασταλτικές πρακτικές του κράτους.⁸⁶⁰

Ιδιαίτερα προβλήματα για τους κομμουνιστές εξορίστους, (φίλους και μέλη του ΚΚΕ) φαίνεται να δημιουργεί η ομάδα των αρχαιομαρξιστών και των λοιπών τροτσκιστών, καθώς οι ιδεολογικές διαφωνίες και η έχθρα τους φαίνεται ότι παρέμειναν σε σημαντικό βαθμό αγεφύρωτες και η συνύπαρξή τους στην Ομάδα Συμβίωσης υπόκειται σε ειδικές ρυθμίσεις. Ο Α. Φλούντζης, για την περίπτωση της Ακροναυπλίας αφιερώνει αρκετές σελίδες στις συγκρούσεις και τις αντιθέσεις μεταξύ των κομμουνιστών και των αρχαιομαρξιστών. Ωστόσο, η ανάγκη για αντιμετώπιση των κοινών προβλημάτων επιβάλλει μια κάποια συνεννόηση. Έτσι, υπάρχουν κοινές εισφορές στην Ομάδα Συμβίωσης για φάρμακα ή τρόφιμα.⁸⁶¹ Αν και εξ' ορισμού η Ομάδα Συμβίωσης περιλαμβάνει κάθε διωγμένο για πολιτικούς λόγους, ωστόσο οι κομμουνιστές με τη στάση τους μπορεί να εξωθήσουν τους πολιτικούς αντιπάλους τους στην αποχώρηση από την Ομάδα Συμβίωσης.⁸⁶²

Η οργάνωση μιας τέτοιας ομάδας περιλαμβάνει σε γενικές γραμμές επιτροπές και υποεπιτροπές, καθώς και υποομάδες με συγκεκριμένα καθήκοντα, που καλύπτουν κάθετα και οριζόντια το σύνολο των φυλακισμένων και των εξορίστων-μελών. Οι επιτροπές ελέγχουν κάθε σχεδόν πλευρά της ζωής των μελών: επιτροπές για την υγεία, την εκπαίδευση κτλ., καθώς και οικονομική επιτροπή, που μπορεί μέχρι και να κινείται εκτός της φυλακής για την προμήθεια τροφίμων.⁸⁶³

Έτσι, υπάρχουν τομείς για την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, την έκδοση εφημερίδων τοίχου (χειρόγραφων), συνεργία τσαγκάρηδων, ραφτάδων, επικεφαλής θαλάμων, καθώς και εκ περιτροπής συνεργία και αγγαρείες για όλα τα μέλη της ομάδας (καθαριότητας, μάζεμα καυσόξυλων, αγροτικές εργασίες, κουβάλημα του νερού, επιδιορθώσεις των εγκαταστάσεων κτλ.), αλλά και εθνοτοπικές ομάδες, όπως για παράδειγμα των Ρουμελιωτών, των Μακεδόνων, των Κρητών κτλ., όπως αναφέρεται για την περίπτωση της Ακροναυπλίας. Τα μέλη, όσοι λάμβαναν το κρατικό βοήθημα (το 1935 ήταν 10 δραχμές για τους άπορους) ή όσοι λαμβάνουν δέματα από το σπίτι τους, υποχρεούνται να παραδώσουν το μισό στο κοινό ταμείο της Ομάδας Συμβίωσης, για το κοινό συσσίτιο.⁸⁶⁴ Η ομάδα, όταν μιλάμε για τόπο εξορίας, όπως αναφέρει η Μ. Κεννα για τους Αναφιώτες το Μεσοπόλεμο, μπορεί να νοικιάζει σπίτια, χωράφια, κοπάδια από τους ντόπιους, ώστε να διασφαλίσει τη στέγαση και τη διατροφή της. Άλλωστε, στην περίπτωση των εξοριών αυτής της περιόδου, συχνά η μόνη υποχρέωση των εξορίστων είναι να παρουσιάζονται κάποιες μέρες στο αστυνομικό τμήμα, ενώ το κράτος δεν αναλαμβάνει καμιά άλλη υποχρέωση και παροχή απέναντί τους. Η ζωή μέσα στην ομάδα υπόκειται σε κανόνες, που αφορούν την καλή συμπεριφορά τόσο στο εσωτερικό της ομάδας, όσο και στις σχέσεις με τους ντόπιους. Αξίζει να αναφέρουμε την αυστηρή απαγόρευση των σεξουαλικών σχέσεων τόσο στο εσωτερικό της ομάδας, όσο και μεταξύ των μελών της ομάδας με τους ντόπιους, κανόνας που η παράβασή του συνεπάγεται το διώξιμο του μέλους από την ομάδα και αναφέρεται ως «ιδιώνυμο του Στάλιν».⁸⁶⁵ Παρόλα αυτά, αναφέρονται και περιπτώσεις γάμων μεταξύ ντόπιων και εξορίστων,

⁸⁶⁰ Στο ίδιο, 61. Βλ. επίσης: Ο γραμματέας της κολ/βας [κολεκτίβας], «Μια απάντηση των εξορίστων της Ανάφης στις ψευδολογίες της 'Πάλης'», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/07/1933, 3. Στο άρθρο αυτό καταγγέλλεται ως ψέμα των τροτσκιστών ότι αποκλείονται από την Ομάδα Συμβίωσης.

⁸⁶¹ Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*, 216-224.

⁸⁶² Κεννα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 87.

⁸⁶³ Ενδεικτικά για την οργάνωση των ομάδων, βλ.: Μπίρκας, *Σελίδες του Αγώνα*, τ. 2, 77. Βλ. επίσης: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 63-85.

⁸⁶⁴ Κεννα, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 30.

⁸⁶⁵ Στο ίδιο, 61. Βλ. επίσης: Birtles, *Εξοριστοι στο Αιγαίο*, 236-238.

αλλά και σεξουαλικών σχέσεων μεταξύ εξορίστων. Μπορούμε λοιπόν να υποθέσουμε ότι οι αποφάσεις και η συμμετοχή των φυλακισμένων και των εξορίστων μελών του κόμματος στις διάφορες δραστηριότητες της ζωής της ομάδας (και ειδικά των μελών του Κομμουνιστικού Κόμματος) εμπεριέχει ένα βαθμό εξαναγκασμού άρρητο ίσως.

Οι Ομάδες Συμβίωσης, αν και στη σχετική αριστερή φιλολογία εκθειάζονται, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι αποτελούν ένα δεύτερο (εκτός του μηχανισμού της φυλακής) σύστημα επιτήρησης και ελέγχου του κρατούμενου, ο οποίος υπόκειται τόσο στην εξουσία των μηχανισμών της φυλακής, όσο και στην εξουσία της εσωτερικής ιεραρχίας της οργάνωσης.⁸⁶⁶ Ο Χρ. Μίσσιος περιγράφει γλαφυρά τον τρόπο με τον οποίο η ηγεσία της Ομάδας Συμβίωσης ασκεί μια συχνά καταθλιπτική εξουσία πάνω στο μέλος-κρατούμενο.⁸⁶⁷

Η Μ. Αγριγιαννάκη - Καραγιώργη σε συνέντευξή της στην Π. Κρημνώτη αποκαλύπτει την απορριπτική στάση των συντρόφων της απέναντί της, πάνω στο ζήτημα της διαγραφής του συζύγου της. Καθώς η μαρτυρία της εμπλέκει και τη γνωστή παιδαγωγό Ρ. Ιμβριώτη, που συμμετείχε στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος, αξίζει να την αναφέρουμε. Σε ερώτηση της δημοσιογράφου για το πώς της συμπεριφέρθηκε η κομματική οργάνωση με αφορμή τη διαγραφή του Κ. Καραγιώργη, η ίδια απαντά: *«μου φέρθηκε αισχρά. Πρώτον, σε ένα υπόμνημα που είχαμε στείλει το '50 στην κυβέρνηση, είχαμε υπογράψει όλο το στρατόπεδο κρατουμένων γυναικών στο Τρίκερι σχετικά με τις συνθήκες διαβίωσης. Υπογράψαμε πάντα αρχίζοντας: Ρόζα Ιμβριώτη, Κατίνα Μαμέλη, Μαρία Καραγιώργη και ύστερα ακολουθούσαν οι υπογραφές όλου του στρατοπέδου. Το Νοέμβριο του '50 στέλνουμε ένα τέτοιο υπόμνημα στη κυβέρνηση κι όταν παίρνουμε την εφημερίδα με τα δημοσιευμένα ονόματά μας βλέπω: Ρόζα Ιμβριώτη, Κατίνα Μαμέλη, Μαρία Αγριγιαννάκη, δηλαδή με εμφάνιζαν να έχω αποκηρύξει τον άντρα μου, γιατί ήδη είχε δημοσιευτεί η διαγραφή του Καραγιώργη. Τότε εγώ έριξα τις ευθύνες στην Ιμβριώτου για την αλλαγή του ονόματος. Κόντεψα και να τη δείρω. Δεν είχα δίκιο, δεν έφταιγε η Ρόζα, την αλλαγή, όπως έμαθα αργότερα, την έκανε ο Δρομάζος με δική του πρωτοβουλία κι ως εκπρόσωπος του κόμματος. Σάββατο δημοσιεύτηκε η διαγραφή του Καραγιώργη και τη Δευτέρα δημοσιεύτηκε το δικό μας υπόμνημα με αλλαγμένο το όνομά μου». Σε ερώτηση της δημοσιογράφου πώς ήταν η ζωή σας στο Τρίκερι υπ' αυτές τις συνθήκες, η Μ. Αγριγιαννάκη - Καραγιώργη απαντά: «κόλαση. Το μεγάλο μέρος του στρατοπέδου, όχι μονάχα μου έκοψε την καλημέρα, αλλά άφηναν και σημειώματα στο κρεβάτι μου που έγραφαν 'οι προδότες δεν έχουν θέση ανάμεσά μας. Τι θέλεις και μένεις εδώ πέρα;'. Στην ερώτηση για το αν υπήρξαν συγκρατούμενες που τη στήριζαν, η Μ. Αγριγιαννάκη - Καραγιώργη απαντά: «ένα μεγάλο κομμάτι από τις συγκρατούμενές μου που με γνώριζαν καλά από την Αθήνα, με υποστήριξε, στάθηκε στο πλάι μου. Αλλά η μεγάλη μάζα του στρατοπέδου, την οποία επηρέαζε η Ιμβριώτου, ήταν εναντίον μου. Από κείνη τη μέρα αρχίζει το δικό μου μαρτύριο. Ένας φοβερός ψυχολογικός πόλεμος ανοιχτός. Με υποστήριξε η Αφροδίτη Μαυροειδή μετά Παντελέσκου, η Ειρήνη Παπαδημητρίου κ.α.».⁸⁶⁸*

Συχνά αναφέρεται επίσης το γεγονός ότι η ηγεσία των αριστερών μέσα στο πλαίσιο του εγκλεισμού, καταλαμβάνεται από υπερβολική καχυποψία. Η περίοδος

⁸⁶⁶ Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 31.

⁸⁶⁷ Βαρδινογιάννης και Αρώνης, *Οι μισοί στα σίδερα*, 542. Επιπλέον, ο Α. Φλούντζης φωτίζει πολλές πτυχές του ζητήματος αυτού και σταχυολογεί τις μαρτυρίες πολλών κρατουμένων της Ακροναυπλίας, για το μάλλον βίαιο διώξιμο τριών μελών της Ομάδας Συμβίωσης που έγινε κατόπιν εντολής της ηγεσίας. Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*, 235-248.

⁸⁶⁸ Μαρία Καραγιώργη, «Δε συγχώρησα ποτέ εκείνους που κάνανε αυτό το έγκλημα εις βάρος του Καραγιώργη (Συνέντευξη στην Π. Κρημνιώτη)», *Η Αυγή*, 1/05/2011.

της δικτατορίας του Μεταξά, με τη διάλυση του ΚΚΕ και την ύπαρξη ενός κομματικού μηχανισμού καθηγούμενου από τα όργανα της ασφάλειας είναι χαρακτηριστική του κλίματος καχυποψίας και παρακολούθησης των μελών της ομάδας. Ο κίνδυνος κάποιο μέλος να προχωρήσει στην υπογραφή της δήλωσης μετανοίας, οδηγεί σε αυστηρό έλεγχο και παρακολούθηση των μελών, όπως αναφέρει ο Α. Φλούντζης για την Ακροναυπλία. Το ίδιο αναφέρει και η Ολ. Παπαδούκα για τις γυναικείες φυλακές Αβέρωφ το 1949 «εκείνο τον καιρό η ηγεσία της φυλακής είχε καταλειφθεί από χαφιεδοφοβία (έξωθεν εισελθούσαν). Παντού έβλεπε εχθρούς. Η καχυποψία θριάμβευε. Έπρεπε λοιπόν να περιφρουρηθεί. Έτσι γεννήθηκε ο «θεσμός» των παρακολουθήσεων ως σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των αγωνιστριών θεωρείτο ύποπτη. Έφτανε μια κρατούμενη να εξέφραζε κάποια γνώμη διαφορετική από τη «γραμμή». Το «σύστημα» έμπαινε σε εφαρμογή. Αμέσως την απομόνωναν και την παρακολουθούσαν. Φυσικά, δεν της ανακοίνωναν τίποτα και η «ύποπτη» διαισθανόταν ότι κάτι συμβαίνει γύρω της, χωρίς να τολμά να διανοηθεί πως είχε χρισθεί «εχθρός του κόμματος».⁸⁶⁹ Στην ίδια κατεύθυνση και ο Α. Φλούντζης σημειώνει ότι η ηγεσία όταν έβλεπε κάποιον μελαγχολικό και κατηφή από τις συνθήκες κράτησης, αντί να τον στηρίζει ηθικά, δημιουργούσε γύρω του ένα πλέγμα παρακολουθήσεων.

Χαρακτηριστικό του γεγονότος ότι τελικά οι Ομάδες Συμβίωσης αποτελούσαν ένα διπλό σύστημα ελέγχου και επιτήρησης των μελών τους, αποτελεί και το γεγονός ότι χρόνια μετά από την πιθανή φυλάκιση ή εξορία κάποιου μέλους του κόμματος, μπορεί τα στοιχεία και τα αρνητικά σημεία της διαγωγής του να έρχονταν στο προσκήνιο για διάφορους εσωκομματικούς λόγους. Έτσι για παράδειγμα, ο Γ. Ιωαννίδης αναφέρει ότι είχε επιφυλάξεις για το Γ. Ζεύγο, όταν αυτός το 1943 προτάθηκε από το Γ. Σιάντο για εκλογή στο Πολιτικό Γραφείο του Κόμματος, εξαιτίας της συμπεριφοράς του Ζεύγου κατά τη διάρκεια μιας κοινής τους σύλληψης από τα χρόνια του Μεσοπολέμου.⁸⁷⁰ Το ίδιο αναφέρεται ακόμα πιο αναλυτικά για την περίπτωση των διώξεων και ανακρίσεων που υπέβαλε η ηγεσία του ΚΚΕ στον Καραγιώργη το 1950, όταν προβάλλονται στοιχεία από την περίοδο της φυλάκισής του στην Αίγινα (1937) και της εξορίας του στην Κίμωλο ως το 1941, που κατηγορήθηκε και για τη σύναψη σεξουαλικών σχέσεων.⁸⁷¹ Εκτός από τα παραπάνω μέσα στις Ομάδες Συμβίωσης κατά περιπτώσεις διαφαίνεται η αντίθεση μεταξύ αστικών και αγροτικών στρωμάτων με τους αγρότες να αντιμετωπίζονται σαν αγωνιστές δεύτερης κατηγορίας από την πλευρά των συγκρατούμενων αστικής καταγωγής.⁸⁷²

Η πρακτική της ηγεσίας φαίνεται ότι επηρεάζει εν μέρει και το χαρακτήρα του κύκλου των κομματικών μαθημάτων. Ο Γ. Μανούσακας σημειώνει το γεγονός ότι κατά τα οργανωτικά μαθήματα στην Ακροναυπλία η ηγεσία φρόντιζε να περνά στα απλά μέλη μαθητές την άποψη ότι το κόμμα ταυτίζεται με την Κεντρική Επιτροπή, ότι η ελευθερία στην διατύπωση απόψεων δεν σημαίνει ότι μπορεί κάποιο μέλος να εναντιωθεί στο κόμμα. Κατά την άποψη του Γ. Μανούσακα, ο χαρακτήρας αυτών των μαθημάτων υπέσκαπτε το δημοκρατικό χαρακτήρα του κόμματος και τον ίδιο το λενινισμό.⁸⁷³

Παρά τα όσο αναφέραμε παραπάνω, για το βαθμό εξαναγκασμού, ελέγχου ή κακής συμπεριφοράς σε σχέση με την ιεραρχία της Ομάδας Συμβίωσης, σίγουρο είναι

⁸⁶⁹ Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 117-118.

⁸⁷⁰ Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 35.

⁸⁷¹ Λευτέρης Μαυροειδής, *Φάκελος Καραγιώργη. Οι ανακρίσεις, το μαρτύριο, το τέλος* (Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1990), 96-97.

⁸⁷² Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 299.

⁸⁷³ Μανούσακας, *Ακροναυπλία (Θρόλος και Πραγματικότητα)*, 97-100.

το γεγονός ότι τέτοιες ομάδες δρούσαν υποστηρικτικά και προστατευτικά για τα μέλη τους,⁸⁷⁴ δημιουργώντας ένα δίκτυο προστασίας και αλληλοβοήθειας για τους πολιτικά διωκόμενους ανθρώπους και μάλιστα μέσα σε συνθήκες καταπίεσης και συστηματικής παρακολούθησης από την πλευρά του κράτους.⁸⁷⁵ Οπωσδήποτε τέτοιες ομάδες απείχαν πολύ από το σύνολο των κλασικών αφηγήσεων για τη ζωή των φυλακισμένων και την παραβατικότητα και βία εντός των φυλακών, επιτρέποντας και οργανώνοντας μια ζωή για το μέλος με σεβασμό στην ατομική του αξιοπρέπεια και ακεραιότητα, συμβάλλοντας στην καλύτερη διαβίωσή του μέσα στις συνθήκες κράτησης και προσφέροντας τη δυνατότητα μόρφωσης σε μια εποχή και μια κοινωνία με υψηλούς δείκτες αγραμματοσύνης. Άλλωστε, συχνά αναφέρεται ότι το μορφωτικό πρόγραμμα των φυλακισμένων μπορεί να το παρακολουθούσαν και ποινικοί κρατούμενοι, ενδεικτικό των πρωτοφανών διεξόδων, που δημιούργησαν οι Ομάδες Συμβίωσης για τους φυλακισμένους και εξόριστους.

Από την άλλη πλευρά και ειδικά για την όποια μορφωτική και πνευματική δραστηριότητα, πρέπει να παρατηρήσουμε ότι θέμα είναι αν μπορεί ο έγκλειστος μαθητής να διαφοροποιηθεί από την επίσημη κομματική γνώση και οργάνωση της μορφωτικής δουλειάς, που περνά όπως θα δούμε και παρακάτω από την οργανωμένη επιτροπή μόρφωσης της Ομάδας Συμβίωσης. Άλλωστε, η μονολιθικότητα των κομμουνιστικών κομμάτων της εποχής δεν άφηνε περιθώρια «άσκοπων» ή ελευθεριακών πνευματικών αναζητήσεων.

6.4. Η μορφωτική δραστηριότητα των φυλακισμένων

Το πρώτο που πρέπει να παρατηρήσουμε για όλες αυτές τις προσπάθειες, που περιλαμβάνουν τόσο την ατομική μελέτη και την προσπάθεια αυτομόρφωσης, όσο και την οργάνωση μαθημάτων σε μια ποικιλία γνωστικών αντικειμένων είναι ότι αυτή η εκπαιδευτική δραστηριότητα βρίσκεται πέρα και έξω από κάθε επίσημη και θεσμοθετημένη οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος (τόσο θεσμικά, όσο και συχνά ως περιεχόμενο γνώσης). Παράλληλα, αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια και ιδιαίτερη μορφή εφαρμογής στη χώρα μας των θεσμών της λαϊκής επιμόρφωσης και της εκπαίδευσης ενηλίκων, σε μια εποχή μάλιστα, όπου τέτοιοι θεσμοί απουσιάζουν από το επίσημο πλέγμα της εκπαίδευσης, ενώ παράλληλα ο αναλφαβητισμός παραμένει σε πολύ υψηλά επίπεδα.⁸⁷⁶ Η παρουσία στους τόπους φυλάκισης και εξοριών, ανθρώπων κάθε κοινωνικής κατηγορίας (μορφωμένοι κάτοικοι των μεγάλων πόλεων, αγράμματοι αγρότες από την επαρχία, φοιτητών, εργατών, ελεύθερων επαγγελματιών, γυναικών και ανδρών) δίνει την ευκαιρία στους μορφωμένους να

⁸⁷⁴ Εκτός από την αλληλοϋποστήριξη και τη μέριμνα για τα ασθενέστερα και άρρωστα μέλη, οι Ομάδες Συμβίωσης τύγχαναν και της συμπαράστασης την περίοδο του Μεσοπολέμου και της «Εργατικής Βοήθειας Ελλάδας», της οργάνωσης του ΚΚΕ που φρόντιζε για τους διωκόμενους. Παρά τις διώξεις της οργάνωσης (που διαλύθηκε το 1930 με δικαστική απόφαση) επανεμφανίστηκε με διάφορα ονόματα, όπως για παράδειγμα «Κοινωνική Αλληλεγγύη» το 1933. Η οργάνωση αυτή ήταν μέλος της διεθνούς «Κόκκινης Βοήθειας».

⁸⁷⁵ Μια αποκαλυπτική εικόνα των μεθοδικών παρακολουθήσεων από την πλευρά των δικαστικών οργάνων σε βάρος των αριστερών της εποχής μας δίνει ο Α. Δάγκας. Βλ.: Αλέξανδρος Δάγκας, *Το κράτος κατά του κομμουνισμού. Συλλογή πληροφοριών από τις υπηρεσίες Ασφαλείας, 1927* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011).

⁸⁷⁶ Eleftheria Papastefanaki, «The educational activities of Greek political prisoners in exile and prison», *International Journal of Education and Research* 4, τχ. 10 (10/2016): 213-222. Βλ. επίσης: Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 25-29. Ο Κ. Σωτηρίου χαρακτηριστικά αναφέρει στο άρθρο του «Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας» ότι ο αναλφαβητισμός στην Ελλάδα φτάνει στο 50%. Το άρθρο αυτό πιθανότατα γράφεται μεταξύ των ετών 1944-1947. Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας [Κώστα Σωτηρίου].

προσφέρουν τις γνώσεις τους στους αμόρφωτους και να συγκροτήσουν ένα συνεκτικό πρόγραμμα σπουδών, που ξεκινά με τη διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής και φτάνει σε προχωρημένα μαθήματα. Στους τόπους εξορίας άλλωστε, βρέθηκαν μερικοί από τους γνωστότερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς της αριστεράς, όπως ο Δ. Γληνός, ο Κ. Σωτηρίου, η Ρ. Ιμβριώτη, ο Μ. Παπαμαύρος και άλλοι διάσημοι καλλιτέχνες, ηθοποιοί, μουσικοί, πανεπιστημιακοί (κατά καιρούς ο Γ. Ρίτσος, ο Μ. Κατράκης, ο Γ. Καρούζος, η Μ. Φωκά, ο Κ. Δεσποτόπουλος, ο Γ. Ιμβριώτης, ο Μ. Λουντέμης, η Μ. Σβώλου, ο Αλ. Σβώλος κτλ.), αλλά και πλήθος δασκάλων και διδασκαλισσών, που βοήθησαν τις εκπαιδευτικές προσπάθειες των εξόριστων (για παράδειγμα οι διαλέξεις του Δ. Γληνού για το πώς μελετάμε, που δόθηκαν στην Ακροναυπλία, ή το αναγνωστικό για τους φυλακισμένους του Μ. Παπαμαύρου). Δίπλα σε αυτό το γεγονός, μια σημαντική ομάδα στελεχών του κόμματος, που πραγματοποίησε επισκέψεις στη Σοβιετική Ένωση ή σπούδασαν σε αυτή, γνωστοί ως κούτβηδες (ανάμεσα τους και ο Ν. Ζαχαριάδης, ο Γ. Ζεύγος, ο Μ. Παπαρήγας) αποτελούν μια πρόσθετη πηγή γνώσης και οργανωμένης παρουσίας και διδασκαλίας, τόσο της ρωσικής γλώσσας, όσο και της μαρξιστικής θεωρίας, όπως αυτή κωδικοποιείται από το σοβιετικό μαρξισμό. Η οργάνωση της γνώσης βέβαια, περνά μέσα από την ανάλογη επιτροπή της Ομάδας Συμβίωσης,⁸⁷⁷ η οποία φροντίζει για το υλικό και το πρόγραμμα, αλλά σίγουρα φιλτράρει και τη γνώση σύμφωνα με την επίσημη κομματική θεωρία.

Το όποιο μορφωτικό έργο λοιπόν πρέπει να θυμόμαστε ότι εφαρμόζεται από άτομα που βρίσκονται υπό περιορισμό και υφίστανται στερήσεις και αδιέξοδα. Σε αυτό το πλαίσιο, η μελέτη αποτελεί και έναν τρόπο άμυνας και ένα τρόπο αντιμετώπισης των βάρβαρων συνθηκών, της ανίας και του εγκλεισμού, καθώς ένα γεμάτο πρόγραμμα με μελέτη, γυμναστική και εργασία, μικρογοιρτές και δημιουργική απασχόληση κρατά σε εγρήγορση το νου και το σώμα των κρατουμένων. Πριν αναφερθούμε ειδικά στο μορφωτικό έργο των φυλακισμένων και εξόριστων πρέπει να σημειώσουμε ξανά ότι το φαινόμενο που προσεγγίζουμε έχει έντονες διαφοροποιήσεις τοπικές και χρονικές και εκτείνεται σε μια μακρά χρονική διάρκεια. Η συστηματική χαρτογράφηση που προτείνει η Κ. Καμαρινού, με ιδιαίτερη αναφορά σε κάθε περίοδο και κάθε τόπο εξορίας, φαίνεται να εξαντλεί την παρουσίαση της έκτασης και της διαφοροποίησης του φαινομένου στο ογκώδες σύγγραμμά της (παρά το γεγονός ότι σημαντικές πλευρές της ζωής των κρατουμένων, που θα μας βοηθούσαν να εντάξουμε το εκπαιδευτικό έργο στην πραγματικότητα της κομματικής και συμβιωτικής ζωής της φυλακής και της εξορίας δεν φωτίζονται επαρκώς).

Αν και η περιοδολόγηση του φαινομένου μπορεί να γίνει από διάφορες σκοπιές (για παράδειγμα σε σχέση με την αντίστοιχη πολιτική ιστορία, σε σχέση με το νομικό οπλοστάσιο του κράτους, σε σχέση με τις κατηγορίες των φυλακισμένων και των εξοριστών, τις έμφυλες διαστάσεις του φαινομένου κτλ), η περιοδολόγηση η οποία προτείνεται για το μορφωτικό έργο, όπως το ταξινομεί χρονολογικά η Κ. Καμαρινού περιλαμβάνει τρεις περιόδους: α) την πρώτη περίοδο, από το 1924 έως το 1942, β) τη δεύτερη περίοδο από το 1945 έως το 1966 και γ) την τρίτη περίοδο από το 1967 έως το 1974.⁸⁷⁸

⁸⁷⁷ Για παράδειγμα, στις φυλακές της Αίγινας την περίοδο του Μεσοπολέμου, τα μαθήματα γράφονταν από την τριμελή μορφωτική επιτροπή, που την αποτελούσαν ο Β. Γεωργίου, ο Σ. Μόσχος και ο Θ. Κλάρας. Αυτά τα μαθήματα παραδίδονταν για διδασκαλία στους δασκάλους. Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 95.

⁸⁷⁸ Στο ίδιο, 29-31.

Η πρώτη περίοδος της οργανωμένης επιμόρφωσης συντελούνταν κυρίως στους άγονους και απομακρυσμένους τόπους εκτόπισης και σε ορισμένες μόνο φυλακές με χαρακτήρα αρχικά περισσότερο ιδεολογικής αυτομόρφωσης, παρά συλλογικής διαδικασίας. Μετά το 1936 το τοπίο άλλαξε και διευρύνθηκε τόσο το κοινωνικομορφωτικό, όσο και το πολιτικό προφίλ των εξόριστων και φυλακισμένων με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί να στρέφονται στην αναζήτηση των δημιουργικών στοιχείων μιας διαφορετικής κοινωνικοπολιτιστικής πρότασης, που θα βρει την έκφρασή της σε πολιτικό επίπεδο στην περίοδο της Εθνικής Αντίστασης και τις πρωτοβουλίες του ΕΑΜ και της ΕΠΟΝ. Η δεύτερη περίοδος από τη συνθήκη της Βάρκιζας έως το 1966 δεν είναι ομοιογενής. Διαφορετικό κλίμα και επομένως διαφορετικές δυνατότητες ανάληψης επιμορφωτικών πρωτοβουλιών υπήρχαν την περίοδο αμέσως μετά τη συμφωνία της Βάρκιζας (1945-αρχές 1946) και διαφορετικό την περίοδο 1946-1949, περίοδο κατά την οποία ο Εμφύλιος κορυφώνεται έως και το 1952, που παύουν οι εκτελέσεις και διαφορετικό για την υπόλοιπη περίοδο έως το 1966.

Στην πρώτη φάση, η μορφωτική δραστηριότητα δεν ήταν παρά η αντανάκλαση του επιμορφωτικού έργου που προηγήθηκε. Η συστηματοποίηση και η επιλεκτικότητα των επιμορφωτικών μαθημάτων με ενίσχυση των πεδίων επαγγελματικής κατάρτισης χαρακτηρίζουν την επόμενη τρίτη φάση της μετεμφυλιακής περιόδου. Την περίοδο 1967-1974 που είχε πια συσσωρευτεί και αποκρυσταλλωθεί η ιστορική πείρα των πολιτικών κρατουμένων, το καθεστώς αναγκάστηκε να αλλάξει τακτική και σταδιακά παραχώρησε δικαιώματα μόρφωσης σε όλους τους φυλακισμένους. Την περίοδο αυτή αν και η αριστερά πλέον είναι πολυδιασπασμένη και δεν έχει την ίδια ιδεολογική ομοιογένεια, ο έγκλειστος πληθυσμός αξιοποίησε την ιστορική παρακαταθήκη και κατάφερε να εκφράσει την αντίθεσή του στο καθεστώς μέσα από την πνευματική του δράση.⁸⁷⁹ Πάντως οφείλουμε να σημειώσουμε ότι συχνά οι ίδιοι άνθρωποι που από το Μεσοπόλεμο ή την εποχή του Εμφυλίου βρίσκονται για πρώτη φορά στη φυλακή ή την εξορία για πολιτικούς λόγους, θα συνεχίσουν για μεγάλα χρονικά διαστήματα να είναι φυλακισμένοι ή εξόριστοι τέμνοντας τις παραπάνω περιοδολογίες.

Μεταφέροντας τους προβληματισμούς της σύγχρονης εκπαιδευτικής θεωρίας στο ιδιότυπο μορφωτικό σύστημα των εγκλειστών, μπορούμε να αναγνωρίσουμε ως κύριες πλευρές αυτής της οργανωμένης μόρφωσης το δάσκαλο, το μαθητή, το κράτος, το οικογενειακό περιβάλλον, και το περιεχόμενο της γνώσης, όπως αυτά συναρθρώνονται σε διακριτά πεδία δύναμης.⁸⁸⁰ Είναι φανερό ότι στην περίπτωση των φυλακισμένων και των εξόριστων το κάθε ένα από αυτά τα στοιχεία λειτουργεί ιδιότυπα και διαμεσολαβείται από το καθολικό πλαίσιο του εγκλεισμού: απουσία δημόσιων εκπαιδευτικών θεσμών, έμμεση παρουσία της οικογένειας, που μπορεί να δρα συνολικά αρνητικά προς τις επιλογές του υποκειμένου, πίεση για δήλωση μετανοίας,⁸⁸¹ αλλά επίσης μπορεί να προμηθεύει το φυλακισμένο ή τον εξόριστο με υλικό και βιβλία, ακόμα και παράνομα, δάσκαλος με διπλή ή μάλλον τριπλή ιδιότητα ως δάσκαλος, συγκρατούμενος/συνεξόριστος και κομματικός σύντροφος. Ανάλογα μαθητής/σύντροφος/συνεξόριστος και επίσης εκ περιτροπής άτομα που διδάσκουν και διδάσκονται. Διοίκηση της φυλακής που κινείται με βάση τους δικούς της στόχους έναντι των πολιτικών φυλακισμένων ή διοίκηση της χωροφυλακής που έχει τη δική της λογική έναντι των εξόριστων. Πολιτική ηγεσία που παρεμβαίνει στο

⁸⁷⁹ Στο ίδιο.

⁸⁸⁰ Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα*, τ. 1, 21-39.

⁸⁸¹ Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 43.

καθεστώς του περιορισμού (και φυσικά δεν αποτελεί ένα ενιαίο σύνολο).⁸⁸² Από την άλλη πλευρά, η ηγεσία της αριστεράς μέσα από την οργάνωση της συλλογικότητας των διωκόμενων αγωνιστών αποκτά διαύλους επικοινωνίας, έναν οργανωτικό ιστό, θέτει στοχοθεσίες (όπως τη μόρφωση) ελέγχει και επιτηρεί, περιφρουρεί την ενότητα των μελών της και μπορεί να πραγματοποιεί τακτικούς και στρατηγικούς ελιγμούς (απεργίες πείνας, δημοσίευση διαμαρτυριών, δραπετεύσεις κτλ.).

Καθώς μιλάμε για μια οργανωμένη μορφωτική διαδικασία ζήτημα είναι να στρέψουμε την προσοχή μας στο χώρο στον οποίο λάμβανε χώρα το μάθημα. Φυσικά εδώ δεν υπάρχουν κλασικές σχολικές αίθουσες μέσα σε σχολικά κτίρια και το μάθημα συχνά αποτελεί κάτι απαγορευμένο από τη διεύθυνση των φυλακών. Στη μακρά ιστορία των πολιτικών εξόριστων, τόσο στις φυλακές, όσο και στις εξορίες συναντάμε μια ποικιλία χώρων όπου το μάθημα λαμβάνει χώρα, μια ποικιλία που βρίσκεται σε συνάρτηση με: α) το κατά πόσο η διεύθυνση ή η χωροφυλακή επιτρέπει τα μαθήματα, β) τη χωροταξία του τόπου εξορίας ή της φυλακής. Μια έξοχη περιγραφή μιας σχετικά ελεύθερης χωροθέτησης προέρχεται από το Β. Birtles, καθώς περιγράφονται οι εξόριστοι να έχουν νοικιάσει διάφορα σπίτια στην Ανάφη και να τα χρησιμοποιούν για να στεγάζονται και να οργανώνουν τις διάφορες δραστηριότητές τους: «*Μας έδειξαν τα πέντε οικήματα που είχαν νοικιάσει από την ομάδα συμβίωσης. Γυμνά και παγωμένα. Το μοναδικό τζάκι βρισκόταν στην κουζίνα της ομάδας που συνδεόταν με το Σπίτι του Ένγκελς. Κάθε σπίτι είχε το έμβλημα του. Το Σφυροδρέπανο. Και υπήρχαν πορτρέτα του Μαρξ, του Λένιν, του Στάλιν, του Τέλμαν, του Γκόρκι, του Λίμπκνεχτ και του Μπαρμπίς από μολύβι και παστέλ. Και συνθήματα. 'Ζήτω η απεργία πείνας' 'αμνηστία ή θάνατος!'». Στο δωμάτιο που κοιμόντουσαν οι δυο συντρόφισσες, υπήρχε ένα πορτρέτο της Ρόζας Λούξεμπουργκ».⁸⁸³ Παράλληλα, ο διεισδυτικός Β. Birtles δεν παραλείπει να τονίσει το γεγονός ότι τα οικήματα, νοικιασμένα σπίτια από ντόπιους είναι παλαιά, γεμάτα ψύλλους και μπάζουν αέρα, ενώ η Μ. Kenna, πάλι για την Ανάφη στα μέσα της δεκαετίας του 1930, μας περιγράφει τις εγκαταστάσεις των εξόριστων εκτός από τα σπίτια και τα δωμάτια, που χρησίμευαν για ύπνο: «*μια μεγάλη αίθουσα με τραπέζια και πάγκους ήταν απαραίτητη ως εστιατόριο ή τραπεζαρία... άλλα σπίτια είχαν διαμορφωθεί σε αίθουσες διδασκαλίας για μαθήματα και μελέτη, ενώ υπήρχε ένα καφενείο, μια βιβλιοθήκη και μια αίθουσα αναψυχής».*⁸⁸⁴*

Για το χώρο όπου διεξάγονται μαθήματα στο Τρίκερι⁸⁸⁵ έχουμε την αναφορά ότι τον Αύγουστο του 1950, όταν οι γυναίκες ξαναγυρίζουν στο Τρίκερι «*οι πιο δυναμικές και φωτισμένες γυναίκες κυρίως εκπαιδευτικές και τεχνίτρες προσπάθησαν*

⁸⁸² Για παράδειγμα αναφέρεται από τον Ιωαννίδη το γεγονός ότι στην Ακροναυπλία έγιναν συναντήσεις του στρατηγού Αγγελάτου ως απεσταλμένου του Μεταξά, που παρέκαμψε τη διοίκηση της φυλακής και το μηχανισμό του Μανιαδάκη. Βλ.: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 67-68. Επίσης για το πρώτο κατοχικό διάστημα αναφέρεται το γεγονός ότι η αντιπροσωπία του Ερυθρού Σταυρού (με τον αυξημένο ρόλο μέσα στην Κατοχή) άσκησε κριτική στη διοίκηση του στρατοπέδου της Ακροναυπλίας για τις συνθήκες και τις πρακτικές κράτησης (βλ.: Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*, 363-366), ενώ όπως αναφέρεται συχνά και αποκαλυπτικά, η εκτέλεση του Μπελογιάννη και των συγκρατούμενων του πραγματοποιήθηκε με την παράκαμψη τόσο της διοίκησης της φυλακής, όσο και της κυβέρνησης του Ν. Πλαστήρα με αποτέλεσμα ακόμα και την παραίτηση υπουργών (όπως για παράδειγμα του Ι. Αγαπητού).

⁸⁸³ Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 156-157. Στην ελληνική μετάφραση του βιβλίου του Β. Birtles με επιμέλεια του Α. Ρήγου, αναφέρεται η φράση «Ζήτω η απεργία πείνας!». Στις φωτογραφίες που μελέτησε η Μ. Kenna και μας δείχνουν τον ίδιο χώρο και πολλά από τα ίδια άτομα εξόριστους που συνάντησε ο Β. Birtles, συναντάμε το σύνθημα, που ευκρινώς γράφει: «Ζήτω η απεργία πείνης». Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 49.

⁸⁸⁴ Στο ίδιο, 63-64.

⁸⁸⁵ Η εγκατάσταση στο Τρίκερι έγινε γύρω από ένα μοναστήρι, όπου χρησιμοποιούνται εν μέρει χώροι του μοναστηριού και οι εξόριστες διαμένουν κυρίως στην ύπαιθρο μέσα σε σκηνές.

στο να καλυτερέψουν τη ζωή τους τώρα που δεν είχαν πολλές αγγαρίες... Το ατελιέ της ζωγράφου Κατερίνας Χαιρέτη γνώρισε δόξες, καθώς και το ηγουμενικό κελί, όπου η Έλλη Νικολαΐδου μάθαινε τα νέα τραγούδια στις γυναίκες της χορωδίας. Εκεί μέσα γίνονταν το κρυφό σχολειό, εκεί δίνονταν διαλέξεις με θέματα αξιώσεων γιατί όλες τώρα μπορούσαν να παρακολουθούν και τα πιο βαθιά ζητήματα, σπουδασμένες τέσσερα χρόνια στο πανεπιστήμιο που λέγεται εξορία».⁸⁸⁶ Η παραπάνω αναφορά φωτίζει εν μέρει και τα αποτελέσματα τα οποία έχει η μορφωτική εργασία, καθώς τα τέσσερα χρόνια εξορίας και ανάλογης μόρφωσης επιτρέπουν στις εξόριστες του Τρίκερι να παρακολουθούν και τα πιο βαθιά ζητήματα, όπως μας αναφέρει το απόσπασμα. Επίσης, οι εξόριστες μαζεύονται σε ομάδες των σαράντα ατόμων σε μια σκηνή και παρακολουθούν τη δασκάλα που μετέδιδε τα μαθήματα με τσίλιες, διότι οι συγκεντρώσεις απαγορεύονται με ποινή στρατοδικείου.⁸⁸⁷

Για την περίπτωση της Αίγινας έχουμε τη μαρτυρία ότι όταν τα μαθήματα και τα βιβλία και η γραφική ύλη απαγορεύτηκαν τελείως επί Μεταξά και ως το 1938, τα μαθήματα που στηρίζονταν στις αποθησαυρισμένες γνώσεις, γράφονταν από την τριμελή μορφωτική επιτροπή και παραδίδονταν στους δασκάλους, οι οποίοι τα δίδασκαν στο προαύλιο την ώρα του περιπάτου με τη μέθοδο της «αλατιέρας», δηλαδή στη μέση ο δάσκαλος λέγοντας το μάθημα στους δύο μαθητές που βρίσκονταν εκατέρωθέν του.⁸⁸⁸

Για την περίπτωση της Ακροναυπλίας, μαθαίνουμε ότι ο εκεί εξόριστος Δ. Γληνός, εκλεγμένο μέλος της Ομάδας Συμβίωσης, ζήτησε με όλο το κύρος που διέθετε ακόμα και στους διώκτες του, να αποδοθούν στους φυλακισμένους και τους εξόριστους τα βιβλία και τα τετράδιά τους, καθώς και ένα μικρό προαύλιο για μελέτη, πράγμα που τελικά έγινε αποδεκτό από τη διοίκηση. Το προαύλιο αυτό ονομάστηκε από τους κρατούμενους «προαύλιο Γληνού». Ενώ αργότερα, όταν ξανααπαγορεύτηκαν οι ελεύθερες διαλέξεις και τα μαθήματα, πληροφορούμαστε ότι ο Δ. Γληνός οργάνωνε ομιλίες μέσα στους θαλάμους μετά το σιωπητήριο.⁸⁸⁹

Στην Κέρκυρα, για την εποχή του Μεσοπολέμου σώζεται η μαρτυρία του Β. Νεφελούδη, ο οποίος αναφέρει ότι λόγω της εφαρμογής ενός ειδικού καθεστώτος κράτησης, της διαρκούς αυστηρής απομόνωσης, η όποια πνευματική δραστηριότητα γινόταν μέσω ενός κώδικα κτυπημάτων στον τοίχο (ο οποίος αναφέρεται ως σαντούρι) ή με την ανταλλαγή σημειωμάτων (μέθοδος «ντολμάς»), ενώ το όποιο μορφωτικό πρόγραμμα δουλεύεται από μνήμης, γεγονός που όπως αναφέρει ο Β. Νεφελούδης προκαλεί μια φοβερή εξάσκηση του μυαλού.⁸⁹⁰

Δεν μπορούμε να παραλείψουμε και το ζήτημα των εποπτικών και βοηθητικών μέσων για τη μορφωτική δραστηριότητα, καθώς αυτά απουσιάζουν από τους τόπους εγκλεισμού. Συχνά οι κρατούμενοι «μπάζουν» βιβλία κρυφά μέσα στη φυλακή,⁸⁹¹ ενώ κατασκευάζουν κρύπτες ώστε να τα κρύβουν σε περίπτωση εκκαθαριστικών επιχειρήσεων και ελέγχων. Συχνά γράφουν ή αντιγράφουν σε σμίκρυνση ολόκληρα βιβλία ή κείμενα έτσι ώστε να καταλαμβάνουν ελάχιστο χώρο.

⁸⁸⁶ Αφροδίτη Μαυροειδή-Παντελέσκου, «Για την «αναμόρφωση» των γυναικών στη Μακρόνησο», στο *Στρατόπεδα Γυναικών*, επιμ. Βικτωρία Θεοδώρου (Αθήνα: [χ.ε.], 1975), 344-345.

⁸⁸⁷ Βικτωρία Θεοδώρου, «Πάλι στο Τρίκερι», *Ριζοσπάστης*, 30/08/1998, 33.

⁸⁸⁸ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 95. Για την περίοδο της Αίγινας επί Μεταξά, βλ.: Βάσος Γεωργίου, *Η ζωή μου*, τ. 2 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1992), 24, 25, 29.

⁸⁸⁹ Μ.Ε., «Στην Ακροναυπλία», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 544-547.

⁸⁹⁰ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 100-102. Βλ. επίσης: Νεφελούδης, *Αχτίνα Θ'*, 150-151.

⁸⁹¹ Kenna, *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας*, 160.

Γίνεται η αξιοποίηση κάθε διαθέσιμου χαρτιού ή πανιού, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως γραφική ύλη.⁸⁹²

Αναφέρεται επίσης το γεγονός ότι οι πολιτικοί έγκλειστοι, ακόμα και στις πιο περιορισμένες από άποψη χώρου συνθήκες της φυλακής, κατάφεραν να συγκροτούν «μυστικές βιβλιοθήκες», που λειτουργούσαν δανειστικά. Μπορεί να διέθεταν ακόμα και υπεύθυνο βιβλιοθήκης που διακινούσε και πρότεινε βιβλία,⁸⁹³ ενώ αναφέρεται για τον Άη-Στράτη την περίοδο του Εμφυλίου και τη μετεμφυλιακή περίοδο ότι οι νέοι εξόριστοι αναζητούσαν υλικό (βιβλία), το οποίο οι παλαιοί εξόριστοι (της εποχής του Μεταξά) φρόντιζαν να αποκρύβουν από τους πιθανούς μελλοντικούς εξόριστους.⁸⁹⁴

Όργανα διδασκαλίας, όπως μια υδρόγειος σφαίρα ή μουσικά όργανα κατασκευάζονται από ταλαντούχους εξόριστους με ό,τι υλικό είναι διαθέσιμο.⁸⁹⁵ Χαρακτηριστικά στο αυτοβιογραφικό της έργο η Μ. Μαστρολέων Ζέρβα, η ίδια περιγράφει πως ανέλαβε την κατασκευή μιας υδρογείου σφαίρας από γύψο, όπως ζήτησε η δασκάλα Κ. Μαμέλη για τις ανάγκες του μαθήματος της γεωγραφίας.⁸⁹⁶ Κατά τη μαρτυρία του Γ. Α. Παπαθανασίου, ο μηχανικός του εμπορικού ναυτικού Λαμπαδάρης έφτιαξε ένα ομοίωμα μηχανής εσωτερικής καύσης πλοίου, που διευκόλυνε πολύ την εποπτική διδασκαλία του μαθήματος της μηχανικής. Η αναφορά αφορά τις φυλακές της Άμφισσας γύρω στο 1953.⁸⁹⁷ Αξίζει να αναφέρουμε ότι η κατασκευή οργάνων και αντικειμένων από τους ίδιους τους μαθητές είχε τονιστεί ιδιαίτερα από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς.⁸⁹⁸ Πολύ χαρακτηριστικό επίσης είναι το γεγονός ότι ο Μ. Παπαμαύρος, ο γνωστός μεταρρυθμιστής παιδαγωγός, ανέλαβε όντας κρατούμενος και ο ίδιος, τη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων για τους φυλακισμένους, εφαρμόζοντας τις αρχές του σχολείου εργασίας και των γλωσσικών επεξεργασιών των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών της προπολεμικής εποχής μέσα στις συνθήκες της φυλακής.

Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο χρόνος της φυλάκισης αξιοποιήθηκε και για τη συγγραφή βιβλίων. Παράδειγμα αποτελεί το έργο του Ν. Ζαχαριάδη «Ο Αληθινός Παλαμάς» που άσκησε σημαντική επίδραση στους φυλακισμένους στρέφοντας την προσοχή τους προς το παλαμικό έργο ή εκείνο της Έ. Παππά, όπως αναφέρει η ίδια, και του Ν. Μπελογιάννη, οι οποίοι όντας κρατούμενοι στην ασφάλεια ξεκίνησαν τη συγγραφή ενός έργου με θέμα την ιστορία της ελληνικής σκέψης, από την αρχαιότητα ως σήμερα,⁸⁹⁹ ενώ γνωστή διεθνώς είναι η περίπτωση του Α. Γκράμισι και των «Τετραδίων της φυλακής».

⁸⁹² Χαρακτηριστικά η Ολ. Παπαδούκα για τις ηλικιωμένες κρατούμενες από αγροτικές περιοχές που προσπαθούν να μάθουν γραφή και ανάγνωση γράφει: «δεν είχαμε τετράδια να τους δώσουμε να γράφουν, γι' αυτό περιμένανε, κάθε φορά που είχαμε επισκεπτήριο (τρεις φορές την εβδομάδα), και τρέχανε στην πόρτα, ποια θα πρωτοπρωλάβει να μας πάρει το χαρτί περιτυλίγματος από τις χαρτοσακούλες από τα τρόφιμα, να τα χρησιμοποιήσει για τετράδιο... για να σχεδιάσει πάνω τα γράμματα». Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 37.

⁸⁹³ Κώστας Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας (4η Αυγούστου- 'Αίγινα')* (Αθήνα: Μέλισσα, 1966), 136.

⁸⁹⁴ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 256-257.

⁸⁹⁵ Πρέπει να σημειώσουμε ότι γενικά τα πράγματα αυτά λαμβάνουν άλλες διαστάσεις στο πλαίσιο των στερήσεων του εγκλεισμού, πολύ μεγαλύτερες από τις διαστάσεις που θα είχαν στην έξω ζωή. Χαρακτηριστική είναι για παράδειγμα η συγκινητική αφήγηση για την κατασκευή μιας αυτοσχέδιας κιθάρας από το Γ. Κουτούγκο στην Ακροναυπλία. Φλούντζης, *Ακροναυπλία και Ακροναυπιώτες 1937-1943*, 166-170.

⁸⁹⁶ Μαστρολέων-Ζέρβα, *Εξόριστες. Χίος, Τρίκερι, Μακρονήσι*, 124-127.

⁸⁹⁷ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 153.

⁸⁹⁸ Ενδεικτικά ως προς αυτό, βλ.: Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία». Ακόμα: της ίδιας, «Το Πρότυπον Ειδικών Σχολείων», *Παιδαγωγική*, τχ. 4 (Μάρτιος 1938): 142-147.

⁸⁹⁹ Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 100-101.

Σε γενικές γραμμές το μορφωτικό πρόγραμμα (με δεδομένη την ύπαρξη όλης της περιόδου που εξετάζουμε πολλών αναλφάβητων) περιλαμβάνει: μαθήματα βασικού αλφαριθμητισμού για τους τελείως αγράμματους (αναγκαίο στάδιο για οποιαδήποτε περαιτέρω μορφωτική δουλειά), διδασκαλία της γλώσσας και της γραφής, της αριθμητικής, πρόγραμμα σπουδών που αντιστοιχεί στο πρόγραμμα των μαθημάτων του αντίστοιχου δημοτικού και γυμνασίου, συνέχιση των σπουδών σε ανώτερο επίπεδο με τη διδασκαλία ιστορίας, φιλοσοφίας (πάντα με μια μαρξιστική κατεύθυνση με τη χρήση των σημειώσεων του Γ. Ζεύγου συχνά για την ελληνική ιστορία), ιστορίας του μπολσεβίκικου κόμματος, του λενινισμού κτλ. Συχνά τα μαθήματα του ανώτερου κύκλου περιλαμβάνουν και μαθήματα λογιστικής, οικονομικών κτλ., καθώς οι εξόριστοι προσβλέπουν σε μια μελλοντική επαγγελματική τους αποκατάσταση μετά την απελευθέρωσή τους (με δεδομένο ότι ο δημόσιος τομέας είναι εξ ορισμού κλειστός για αυτούς). Επίσης διδάσκονται ξένες γλώσσες με προτίμηση στα ρωσικά.⁹⁰⁰ Η προβολή της ρωσικής γλώσσας την οποία συναντάμε από την πλευρά της κομματικής ηγεσίας δεν πραγματοποιείται από άλλες πηγές, καθώς είναι εντελώς ανύπαρκτη από το λόγο των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών τόσο γενικά, όσο και των αριστερών παιδαγωγών γενικότερα. Μια σύντομη ανασκόπηση ενδεικτικών μαρτυριών για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, μας δείχνει πως οργανώνονταν οι ομάδες, το πρόγραμμα σπουδών και τα γνωστικά αντικείμενα, περιλαμβάνοντας τόσο εγκύκλιες γνώσεις, όσο και μαθήματα ιδεολογικοπολιτικής συγκρότησης.

Για τις φυλακές της Αίγινας το 1931 μας πληροφορεί το *Κόκκινο Ημερολόγιο* στο οποίο κάτω από τον τίτλο του άρθρου του «Μπολσεβίκοι στη φυλακή – Η κολεκτίβα της Αίγινας» αναφέρεται ότι λειτούργησαν τρεις βαθμίδες σπουδών: κατώτερη, ανώτερη και ανώτατη. Σε αυτές εντάσσονταν οι σχολές και οι μορφωτικοί κύκλοι. Οι σχολές βάσης είχαν υποχρεωτική φοίτηση και διδάσκονταν τα «κομματικά οργανωτικά», τα «αγροτικά», τα συνδικαλιστικά και τα μαθήματα συνωμοτισμού. Η ανώτερη βαθμίδα περιλάμβανε τη διδασκαλία της πολιτικής οικονομίας και η ανώτατη τα μαθήματα φιλοσοφίας και θεωρίας του μαρξισμού.⁹⁰¹ Επίσης δίδονται διαλέξεις από τους ίδιους τους μαθητές ως μέσο πιστοποίησης των αποκτηθέντων γνώσεων ή για τις ανάγκες ενός μαθήματος ή για τον αποχαιρετισμό κάποιου που αποφυλακίζεται. Ενώ για αυτό το σύστημα διδασκαλίας, που όπως αναφέρει ο Κ. Μπίρκας το εκθείασε και ο Δ. Γληνός στην Ακροναυπλία, σημειώνεται: «Οι μαθητές εδώ είναι οι ίδιοι εισηγητές και επιμελητές της διδακτέας ύλης. Και διδάσκοντες και διδασκόμενοι εξελίσσονται μόνοι τους σε αυτοδημιούργητους δασκάλους, με μόνο την απλή επίβλεψη και βοήθεια της όλης δουλειάς από το δάσκαλο της σχολής».⁹⁰²

Για τον Αγιο Ευστράτιο, στα μέσα της δεκαετίας του 1930, πληροφορούμαστε ότι «στην Ομάδα του Ακατρίδη γινόντουσαν μαθήματα, πολιτικά, συνδικαλιστικά,

⁹⁰⁰ Ο Ν. Ζαχαριάδης για το ζήτημα των ξένων γλωσσών χαρακτηριστικά σημειώνει: «Εδώ ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δώσουμε στις ξένες γλώσσες. Τα μέλη και τα στελέχη μας πρέπει να 'χουν τη φιλοδοξία, εκτός από τη μητρική τους γλώσσα, τη δημοτική, που πρέπει να την κατέχουν οπωσδήποτε, καλά, να μάθουν τουλάχιστον και μια ξένη γλώσσα. Εδώ πρώτη θέση κατέχουν τα ρούσικα. Είναι η πρώτη γλώσσα στη χώρα με τον πιο πρωτοπόρο κοινωνικό σχηματισμό. Στην πνευματική παραγωγή της μπορεί ο κομμουνιστής και ο κάθε προοδευτικός άνθρωπος να βρει ικανοποίηση σε όλους τους τομείς της κοινωνικής, οικονομικής, πολιτικής, επιστημονικής, πνευματικής και εκπαιδευτικής ζωής και επίδοσης. Ξέροντας κανένας ρούσικα και παρακολουθώντας την πνευματική ζωή και παραγωγή στη Σοβιετική Ένωση, όσο είναι δυνατό, εξασφαλίζει και το συγχρονισμό του πάνω στα ζητήματα που ενδιαφέρουν και απασχολούν την προοδευτική ανθρωπότητα». Νίκος Ζαχαριάδης, *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ* (Αθήνα: Πορεία, 1978), 23

⁹⁰¹ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 90-91.

⁹⁰² Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας*, 133-136.

πολιτικής οικονομίας κλπ. Δάσκαλοι, απλοί εργάτες συνδικαλιστές, που τα σχολικά τους γράμματα δεν ξεπερνούσαν το δημοτικό, μα που είχαν μάθει γράμματα στα 'Σχολεία των φυλακών και τη εξορίας'». ⁹⁰³

Για την Ανάφη, για την τετραετία 1936-1940, ο Κ. Μπίρκας, μέλος του γραφείου της μορφωτικής επιτροπής από το 1939, μας πληροφορεί ότι «Στην ομάδα της Ανάφης, επί 4 συνεχή χρόνια (1936-1940) λειτούργησαν πλήθος σχολές, θαλαμικές και κεντρικές, και διδάχθηκαν ένα πλήθος μαθήματα πάσης φύσης και όλων των κατηγοριών και βαθμίδων: 1) στον τομέα της γενικής μόρφωσης: ελληνικά, μαθηματικά, γεωγραφία, ελληνική και γενική ιστορία, λογιστικά, ξένες γλώσσες: γαλλικά, γερμανικά ρωσικά κτλ. 2) στον τομέα της πολιτικοκομματικής μόρφωσης, οι παρακάτω τρεις κύκλοι, με τα αντίστοιχα μαθήματα: α) Πρώτος κύκλος πολιτικής μόρφωσης: οργανωτικά-κομματικά, αγροτικά, συνδικαλιστικά, εργατικής βοήθειας, στοιχειώδεις γνώσεις κοινωνιολογίας και πολιτικής οικονομίας. Β) Δεύτερος κύκλος ανώτερης μαρξιστικής μόρφωσης: κοινωνιολογία, πολιτική οικονομία, λενινισμός, ιμπεριαλισμός, τέχνη της εξέγερσης. Γ) Τρίτος ανώτατος κύκλος φιλοσοφικής μόρφωσης: εισαγωγή στη φιλοσοφία, διαλεκτικός και ιστορικός υλισμός, το κομμουνιστικό μανιφέστο και το πρόγραμμα της κομμουνιστικής διεθνούς.... Το σύστημα διδασκαλίας και μορφωτικής δουλειάς γενικά στηριζόταν στο ίδιο είδος 'σχολείου εργασίας': απέβλεπε κυρίως στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας και αυτενεργού συμμετοχής των ίδιων των μαθητών στην όλη διαδικασία της». ⁹⁰⁴

Για την Κίμωλο του 1938, η Μ. Αग्रιγιαννάκη - Καραγιώργη μας πληροφορεί ότι συνέχισε τα μαθήματα γερμανικών που τα είχε αρχίσει στο πανεπιστήμιο πριν τη σύλληψή της με δασκάλα την εξόριστη Φ. Χατζηδάκη. Ενώ παράλληλα, αναφέρεται στο γενικά ανεπτυγμένο πνευματικό κλίμα της Ομάδας Συμβίωσης, που έδινε ερεθίσματα για περεταίρω γνώση. ⁹⁰⁵

Το ημερήσιο πρόγραμμα που ακολουθούσαν σε γενικές γραμμές οι εξόριστοι αποτυπώνεται χαρακτηριστικά από το Γ. Πικρό στη μαρτυρία του από τη Φολέγανδρο του 1935: «...ξυπνάνε όλοι στις 7. Στις 8 έχουν πάρει το πρωινό ρόφημα, τσάι του βουνού με ψωμί και κάθονται στις διαλέξεις, άλλοτε χωρισμένοι σε ομάδες με τον ομαδάρχη τους και τους εισηγητές των και άλλοτε όλοι μαζί στις κοινές διαλέξεις. Ακούνε ομιλίες και οργανωτικά, συνδικαλιστικά, αγροτικά, λενινισμό κλπ. Κατόπιν κάνουν ξεχωριστή μελέτη ο καθένας... στις 4 πάλι διάλεξη, ύστερα διάβασμα, φαγητό, ανάπαυση, ύπνος. Διαλέξεις μορφωτικές γίνονται 2 τη βδομάδα». ⁹⁰⁶

Στην Ακροναυπλία οργανώθηκαν μαθήματα πολιτικά-ιδεολογικά, καθώς και στοιχειώδους, γενικής και ευρύτερης μόρφωσης. Τα μαθήματα διεξάγονταν σε ομοιογενείς ομάδες των 12 το πολύ ατόμων. Η πιο συνηθισμένη μέθοδος διδασκαλίας ήταν η διάλεξη, οι μαθητές κρατούσαν σημειώσεις, έθεταν ερωτήσεις και έπαιρναν τις απαντήσεις από το δάσκαλο ή την ομάδα την επόμενη μέρα. ⁹⁰⁷ Για τα μαθήματα της στοιχειώδους και γενικής μόρφωσης ο Β. Γιαννόγκωνας αναφέρει: «εγώ παρακολουθούσα την ελληνική και την παγκόσμια γεωγραφία, μαθηματικά τις τέσσερις πράξεις (πρόσθεση, αφαίρεση, πολλαπλασιασμό, διαίρεση), κλάσματα, δεκαδικούς, συμμιγείς, προβλήματα τόκου και άλγεβρα. Μαθηματικά μας έκανε ο Μύρων Παπαδόπουλος. Γεωγραφία και γεωμετρία ο Γιώργης Φουρκιώτης από τη Μακεδονία.

⁹⁰³ Αλέκος Βασιλάκης, «Στον Άη Στράτη», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 538-539.

⁹⁰⁴ Μπίρκας, *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας*, 54-58.

⁹⁰⁵ Μαρία Καραγιώργη, *Μέχρι την απόδραση* (Αθήνα: Φυτράκης/Ο τύπος, 1989), 217.

⁹⁰⁶ Γιώργης Πικρός, *Οι ρίζες του λαϊκού μας κινήματος*, τ. 8 (Αθήνα: Καρανάσης, 1978), 326.

⁹⁰⁷ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 132.

*Φυσική πειραματική ο Βαγγέλης ο Πόλλκος από τη Ραχούλα Καρδίτσης. Ελληνικά μας έκανε ο δάσκαλος Τάσος Τσαλίκης από το Βόλο».*⁹⁰⁸

Για τις φυλακές της Καλαμάτας της περιόδου 1945-1947, ο Σ. Κράνιας στη συνέντευξή του στην Κ. Καμαρινού αναφέρει: «Στην αρχή η μελέτη γινόταν απρογραμματίστα, χωρίς συγκεκριμένους στόχους. Διαβάζαμε όλοι, ξέραμε-δεν ξέραμε γράμματα, καταλαβαίναμε -δεν καταλαβαίναμε αυτά που διαβάζαμε και εν τέλει απλά ψάχναμε τον καιρό μας όσοι από μας δεν ξέραμε και πολλά γράμματα... ευτυχώς οι υπεύθυνοι είδαν γρήγορα το πρόβλημα και οργανώθηκαν τμήματα από τους εκπαιδευτικούς, ανάλογα με τις γραμματικές γνώσεις του καθένα. Έτσι γίνανε τμήματα του δημοτικού, του γυμνασίου, λογιστικών, ξένων γλωσσών κα».⁹⁰⁹

Στις φυλακές της Κέρκυρας, για την περίοδο 1949-1950 (κατά την οποία η πολιτεία έχει σκληρύνει τη θέση της όσον αφορά την αντιμετώπιση των πολιτικών της αντιπάλων και τα μαθήματα των πολιτικών φυλακισμένων διώκονται), ο Μ. Γλέζος αναφέρει σε συνέντευξή του στην Κ. Καμαρινού πως οργανώθηκαν «από μνήμης» μαθήματα «ό,τι ξέρει ο ένας να το μαθαίνει στον άλλο...». Κατά τη διάρκεια του προαυλισμού (τέσσερα μισάωρα της ημέρας) «...τον πληροφορούσαμε ποιον θα συναντήσει, τι μάθημα θα διδαχθεί ή θα διδάξει, -πχ την τάδε μέρα, την τάδε ώρα του περιπάτου, θα είσαι στη μέση, ανάμεσα στον τάδε και τάδε και θα τους διδάξεις αυτό και αυτό... όλα τα μαθήματα ήταν προφορικά και από μνήμης... ποτέ δεν μπόρεσαν οι αρχές να ανακαλύψουν τους μηχανισμούς μας».⁹¹⁰

Το περιεχόμενο των μαθημάτων, όπως φαίνεται και από τα παραπάνω είναι συχνά εντελώς διαφορετικό από το περιεχόμενο των μαθημάτων και τις παρεχόμενες γνώσεις, που κάποιος θα μπορούσε να λάβει στο ελληνικό σχολείο της εποχής (κυριαρχία των αρχαίων ελληνικών, μονόδρομος προς το πανεπιστήμιο, ουσιαστική έλλειψη της τεχνικής εκπαίδευσης, έλλειψη αναφοράς στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, ακραίος βερμπαλισμός). Βλέπουμε ότι περιλαμβάνει αντικείμενα πρωτόγνωρα για τους φυλακισμένους και τους εξόριστους, κάθε μορφωτικού επιπέδου (λενινισμός, συνδικαλιστικά, συνωμοτικότητα, πολιτική οικονομία) με στόχο να βελτιώσει το επίπεδο των μελών και στελεχών του κόμματος με κύριο σημείο αναφοράς την αρτίωση της ιδεολογικοπολιτικής συγκρότησης, τις κομματικές δραστηριότητες της συνδικαλιστικής δουλειάς, των αρχών του κόμματος και της περιφρούρησης από τις προκλήσεις των κρατικών οργάνων. Τα παραπάνω δεν αντλούν μόνο από το σύστημα εκπαίδευσης, αλλά από το περιεχόμενο και τις κατευθύνσεις της μορφωτικής δουλειάς του κόμματος, όπως αυτή μορφοποιείται στα «Επίσημα Κείμενα» και τις αποφάσεις για τη μόρφωση των μελών μέσα στις τοπικές οργανώσεις και τις κομματικές σχολές. Πάρα τις σκόρπιες αναφορές που είδαμε παραπάνω και αφορούν τη μέθοδο διδασκαλίας και το περιεχόμενο των σπουδών, το οποίο κατά περιστάσεις ακολουθεί το αντίστοιχο πρόγραμμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης πιστεύουμε ότι οι μορφωτικές αυτές δραστηριότητες αντλούν σε μεγάλο βαθμό από το μοντέλο εσωκομματικής μορφωτικής δουλειάς.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι αριστεροί παιδαγωγοί (αναφέραμε παραπάνω την τριπλή ιδιότητα του δασκάλου, συντρόφου και συγκρατούμενου) βρίσκονται σε μια νέα ποιοτική σχέση με τους μαθητές, διάφορη από το πλαίσιο και τα όρια που επιτρέπει και προσφέρει το αστικό κράτος.⁹¹¹ Ο λόγος των αριστερών παιδαγωγών (που τώρα δραστηριοποιούνται και ως οργανικοί διανοούμενοι) και η σχολική πορεία

⁹⁰⁸ Βασίλης Γιαννόγκωνας, *Ακροναυπλία* (Αθήνα: Δίφρος, 1963), 36.

⁹⁰⁹ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 148.

⁹¹⁰ Στο ίδιο, 187.

⁹¹¹ Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 112.

των μαθητών αποκτά τώρα νέο προσανατολισμό και εμπλουτίζεται με τη στοχοθεσία του απελευθερωτικού πράττειν. Αυτό φαίνεται και από τις διακηρύξεις και τους κανόνες των Ομάδων Συμβίωσης των πολιτικών κρατουμένων. Επίσης προκύπτει ένα γνωστικό διαφέρον που επιτρέπει, ή έστω προσδίδει στα δρώντα υποκείμενα μια νέα πολιτική αντίληψη για το σχολείο και τη διαδικασία της μάθησης.⁹¹² Το ενδιαφέρον αυτό, η κοινωνική αλλαγή και η ταξική πάλη βρίσκεται σε μια άμεση συνάφεια με την ίδια την κατάσταση των μαθητών ως διωκόμενων για πολιτικούς λόγους, μια κατάσταση, που από την άποψη των αριστερών εξόριστων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, μπορούμε να πούμε ότι αντανακλά τις αρχές του σχολείου εργασίας κατά έναν τρόπο, μέσα σε ιδιόζουσες συνθήκες. Σωστά η Κ. Καμαρινού τονίζει ότι σε σύγκριση με τα νεότερα και ατελέσφορα προγράμματα επιμόρφωσης φυλακισμένων ποινικών που χαρακτηρίζονται από την ετεροκίνηση, το επιμορφωτικό πρόγραμμα των πολιτικών κρατουμένων χαρακτηρίζεται από την αυτενέργεια.⁹¹³ Αυτό φαίνεται και από τις διακηρύξεις της αριστεράς για το ανέβασμα του πολιτιστικού επιπέδου των μελών της και την απόκτηση μιας γενικής παιδείας.⁹¹⁴ Δίπλα σε αυτά, οι γνώσεις που παρέχονται συχνά αφορούν άμεσα ζητήματα, όπως μια επικείμενη δίκη και τις νομικές λεπτομέρειές της, την οργάνωση του συνδικαλισμού, τη συνωμοτικότητα,⁹¹⁵ κανόνες υγιεινής και ζητήματα υγείας, που γενικά ταλαιπωρούν τους ασθενικούς οργανισμούς των εγκλειστών, αλλά επίσης και συχνά είναι άγνωστοι σε εγκλειστούς αγροτικών περιοχών. Αυτό το υποκείμενο το οποίο προβάλλεται σαν μαθητής και επιθυμεί να μετέχει συνειδητά στην κοινωνική και πολιτική ζωή αποτελεί και το ιδανικό το οποίο αναδεικνύεται στα αναγνωστικά του Βουνού, καθώς τα παιδιά, όπως θα δούμε στο αντίστοιχο κεφάλαιο, συμμετέχουν έντονα στην κοινωνική και πολιτική ζωή.

Κορύφωση της συλλογικής, διεπιστημονικής εργασίας της αριστεράς, με άμεσες συνέπειες στην πολιτική και πλατιά απήχηση όπως θα δούμε σε άλλο κομμάτι της μελέτης μας αναλυτικότερα, αποτελεί το επιστημονικό έργο του περιοδικού *Ανταίος*, που για πρώτη φορά παιδαγωγοί, οικονομολόγοι, γεωπόνοι, μηχανικοί, γιατροί κτλ. διαμορφώνουν μια ενιαία και συνεκτική πρόταση για την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας. Άλλωστε, έχουμε τη μαρτυρία ότι οι κρατούμενοι διδάσκονταν μαθήματα ανάλογου περιεχομένου (π.χ. γυναικείες φυλακές Αβέρωφ τη δεκαετία του 1960).⁹¹⁶ Μπορούμε να υποστηρίξουμε, για να καταλάβουμε την ποιοτική διαφορά, ότι ποτέ πριν και ποτέ κατοπινά από την άποψη του απλού μαθητή στο πλαίσιο του επίσημου εκπαιδευτικού συστήματος, η μελέτη της γεωγραφίας ή της

⁹¹² Jürgen Habermas, *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μτφρ. Αντώνης Οικονόμου (Αθήνα: Πλέθρον, 1990), 93-112.

⁹¹³ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 29.

⁹¹⁴ Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το έργο του Ν. Ζαχαριάδη «Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ». «Το μέλος του ΚΚΕ και ακόμα πιο πολύ το στέλεχος του ανήκει ολοκληρωτικά και αποκλειστικά σ' αυτό. Αυτό σημαίνει α) Πρωταρχικό και ανώτατο είναι το συμφέρον του κόμματος. β) Η ατομική μας ζωή οργανώνεται έτσι, που απ' αυτό το κόμμα και ο αγώνας έχουν όφελος, το ανώτατο πραγματοποιήσιμο για κάθε περίπτωση, όφελος και ποτέ ζημιά. Γ) Κάθε πράξη και ενέργεια και λόγος μας πρέπει να ζυγίζεται από την πλευρά του συμφέροντος του κόμματος και μόνο τότε να πραγματοποιείται. Δ) Έχουμε υποχρέωση έτσι να αναπτύσσουμε τις πνευματικές και σωματικές μας δυνάμεις, ώστε να προσφέρουμε όλα όσα μπορούμε, το καλύτερο και το ανώτατο όριο απ' αυτό που μπορούμε. Έτσι το μέλος και το στέλεχος του κόμματος είναι πρότυπο και υπόδειγμα συνειδητής και ανώτερης κομματικότητας:... στην αδιάκοπη του προσπάθεια για καλύτερη απόδοση και βελτίωση πολιτική, μορφωτική, θεωρητική, ολόπλευρη». Ζαχαριάδης, *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ*, 9-10.

⁹¹⁵ Ο Γ. Ιωαννίδης αναφέρεται με υπερηφάνεια στη «διαπαιδαγώγηση στην Κονσπιδάτσια» που καλλιέργησε ο ίδιος στο κόμμα, βλ.: Ιωαννίδης, *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ*, 100.

⁹¹⁶ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 180.

χημείας δεν αποκτά τέτοιο ενδιαφέρον πολιτικό και οικονομικό, που να συναρθρώνεται με το όραμα της ανάπτυξης και τις πολιτικές επιδιώξεις ενός μαζικού πολιτικού κινήματος. Για παράδειγμα, στο μάθημα της γεωγραφίας οι εξόριστοι μαθαίνουν όχι μόνο τα χαρακτηριστικά της κάθε περιοχής και το τι παράγει, αλλά και τι μπορεί να παράξει.

Πιστεύουμε ότι αυτό, χωρίς να αγνοούμε τον κίνδυνο της εξιδανίκευσης, αποτελεί μια υπαρκτή διάσταση του μορφωτικού έργου που αφορά τόσο τους φυλακισμένους εξόριστους, όσο και τη διαφωτιστική επιμορφωτική εργασία των οπαδών της αριστεράς. Παράλληλα, αποτελεί πολιτική πράξη, που ανταποκρίνεται στην τόσο χαρακτηριστική πρακτική των αριστερών και εργατικών κομμάτων για μόρφωση των μελών τους και ανέβασμα του πνευματικού και πολιτιστικού επιπέδου της εργατικής τάξης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ν. Σαρρής, προλογίζοντας το βιβλίο της Κ. Καμαρινού και μεταφέροντας τα λόγια του Μ. Αυγέρη: *«Το ανελεύθερο καθεστώς θεωρεί τους προοδευτικούς ανθρώπους, τους αριστερούς, και ειδικά εμάς τους κομμουνιστές επικίνδυνους, γιατί μας φοβάται για τις γνώσεις μας. Μας φυλακίζει, λοιπόν, και μας στέλνει εξορία. Εκεί μελετάμε συνεχώς, διαρκώς διαβάζουμε, έτσι γινόμαστε σοφότεροι. Γι αυτό και όταν μας αποφυλακίζουν, διαπιστώνοντας ότι έχουμε γίνει επικινδυνότεροι μας ξαναστέλνουν πίσω από τα σίδερα, όπου εμείς μελετάμε ξανά, με επιμονή και πείσμα γινόμαστε πιο σοφοί και συνεπώς πιο επικίνδυνοι για τους διώκτες μας, όπως ανακαλύπτουν όταν τύχει και μας αποφυλακίσουν εκ νέου. Και η ιστορία αυτή δεν έχει τέλος. Το τέλος δε θα είναι δικό μας, αλλά δικό τους, θα είναι της αμορφωσιάς και του σκοταδισμού».*⁹¹⁷

Παράλληλα, όπως σωστά αναπτύσσει το ζήτημα η Κ. Καμαρινού, η μόρφωση στις φυλακές, απευθύνεται κατά κύριο λόγο σε ενήλικες και προσλαμβάνεται ως μορφή επιμόρφωσης ενηλίκων. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι έχουμε και περιπτώσεις όπου υπάρχουν παιδιά στους τόπους εξορίας και φυλακής και υπάρχει και μέριμνα για την μόρφωσή τους (για παράδειγμα Τρίκερι, γυναικείες φυλακές Αβέρωφ κτλ.). Επίσης υπάρχει πλήθος ανηλίκων (παιδιών 10 ή 11 χρόνων ή εφήβων), που είτε ως «συμμοριόπληκτοι» είτε ως αιχμάλωτοι αντάρτες του κυβερνητικού στρατού (τα χρόνια του Εμφυλίου) βρίσκονται σε φυλακές ή τόπους εξορίας. Μια ιδιαίτερη πτυχή της αντιμετώπισης από την πλευρά του κράτους των ανήλικων κρατουμένων αποτελεί και η περίπτωση των βασιλικών τεχνικών σχολών της Λέρου.⁹¹⁸

Η προσέγγιση λοιπόν της ανάπτυξης του αριστερού εκπαιδευτικού έργου στις φυλακές δεν μπορεί να παραλείψει την κατανόηση της νέας ποιοτικής σχέσης που αναπτύσσεται από το γεγονός ότι ένα πολιτικό κόμμα συγκροτεί σε μια νέα οργανική ενότητα τους διανοούμενους / εκπαιδευτικούς με τους μαθητές. Το γεγονός αυτό αλλάζει και το περιεχόμενο της γνώσης και την προσήλωση των μαθητών/ενηλίκων.⁹¹⁹ Ενδεικτικό αυτού είναι ότι έχουμε μαρτυρίες για το γεγονός ότι σε μια σειρά μαθημάτων γνωστοί και μεγάλοι παιδαγωγοί, όπως ο Δ. Γληνός βρέθηκαν στη θέση του μαθητή (για τα συνδικαλιστικά μαθήματα), ενώ στη θέση του δασκάλου ήταν κάποιο εργατικό και συνδικαλιστικό στέλεχος με ελλιπέστατα προσόντα του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, αλλά εμπειρική γνώση από τους

⁹¹⁷ Στο ίδιο, 17-18.

⁹¹⁸ Τασούλα Βερβενιώτη, «Οι ανήλικοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού. Από τις φυλακές και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στις βασιλικές τεχνικές σχολές Λέρου», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 238-258.

⁹¹⁹ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 65-78.

συνδικαλιστικούς αγώνες: «...κι ο Γληνός, ο γενικός του υπουργείου παιδείας, ο διεθνούς φήμης παιδαγωγός, ο καθοδηγητής, οργανωτής, εμπνευστής, θεμελιωτής της ελληνικής εκπαίδευσης, ο δάσκαλος κάθισε στον πάγκο ήσυχος, καλός, πειθαρχικός και πάντα 'μελετημένος' μαθητής και 'άκουγε' προσεκτικά και με συνείδηση το δάσκαλο-εργάτη».⁹²⁰ Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι η παιδαγωγική και επιστημονική ευρύτερα γνώση και στοχασμός μέσα στο πλαίσιο ενός κομμουνιστικού κόμματος συναρθρώνονται εσωτερικά σε ένα σύνολο με πρακτικές και χειραφετητικές απολήξεις και αιτήματα, γεγονός αδιανόητο για την παιδαγωγική επιστήμη στο πλαίσιο των αστικών θεσμών. Αξίζει να αντιπαραβάλουμε σε αυτό το σημείο τη στρατηγική κινήσεων του Δ. Γληνού και των μελών του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τις δεκαετίες του 1910 και 1920, οι οποίοι κινούνται για τις ανάγκες της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης εντός των εκπαιδευτικών θεσμών του κράτους ή στην καλύτερη περίπτωση τέμνονται οι κινήσεις τους με τις κινήσεις της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και τους προοδευτικούς δασκάλους, αλλά δεν ταυτίζονται.

Ποια αποτελέσματα παρήγαγε η μορφωτική δουλειά στις φυλακές και τις εξορίες; Στο ερώτημα αυτό από μια άποψη δε χωρούν σίγουρα ποσοτικές μετρήσεις για την ικανοποίηση που προκύπτει από τη μελέτη μέσα στις άσχημες συνθήκες της έγκλειστης ζωής. Έχουμε αναφορές για παράδειγμα για ενθουσιασμένους ενήλικες όταν κατέκτησαν το επίπεδο της γραφής και της ανάγνωσης.⁹²¹ Ούτε για τη μοναδική δυνατότητα απλοί εργάτες και αγρότες από τα ορεινά διαμερίσματα της χώρας να παρακολουθήσουν μια διάλεξη του Γληνού ή του Σβώλου ή μια παράσταση με τη συμμετοχή του Μ. Κατράκη ή την επιμέλεια του Γ. Ρίτσου. Παράλληλα, αναφέρονται περιπτώσεις γνωστών καλλιτεχνών που αργότερα ανέπτυξαν το ταλέντο τους αφού το ανακάλυψαν μέσα στους τόπους εγκλεισμού. Επιπλέον διερεύνηση θα μπορούσε να μας φωτίσει για το πλήθος των εξόριστων γυναικών από αγροτικές περιοχές, ειδικά της περιόδου μετά το 1945 με το πλήθος των συλλήψεων, που μετά την ποινή τους επιστρέφουν στο τόπος τους, έχοντας όμως βιώσει για πρώτη φορά μια νέα μορφή κοινωνικότητας και οργανωμένης μορφωτικής δραστηριότητας, αλλά και νέες συνήθειες. Η Έ. Παπά για παράδειγμα αναφέρει για στις φυλακές του Αβέρωφ: «έτσι πεντακάθαρες και με καθαρά εσώρουχα κάθε μέρα, οι γυναίκες που έρχονταν κι από τα πιο μακρινά χωριά, απαλλαγμένες πια από τις προκαταλήψεις του τόπου τους για την προσωπική καθαριότητα των γυναικών, είχαν μπει στον πολιτισμό».⁹²²

Η έρευνα για τα αποτελέσματα της μορφωτικής εργασίας στους τόπους φυλακής και εξορίας, όσον αφορά τη μεγάλη μάζα των έγκλειστων, δεν περνά μέσα από επίσημες καταγραφές και καταμετρήσεις, καθώς δεν υπάρχουν στατιστικές, ούτε αποδίδονται επίσημοι τίτλοι σπουδών στους έγκλειστους μαθητές. Για τη μάζα των ανώνυμων ανδρών και γυναικών, που βίωσαν τις συνθήκες φυλάκισης και εξορίας, για πολιτικούς λόγους ίσως έμμεσα μπορούμε να εντοπίσουμε τις συνέπειες της μορφωτικής εργασίας των τόπων εγκλεισμού στρέφοντας την προσοχή μας στις μαρτυρίες από την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου και τη συγκρότηση του εαμικού μπλοκ εξουσίας (όσον αφορά τους φυλακισμένους και τους εξόριστους ως το 1942). Για τους φυλακισμένους και εξόριστους του Εμφυλίου και των πρώτων μετεμφυλιακών χρόνων, ίσως μπορούμε να ανιχνεύσουμε τα όποια πιθανά αποτελέσματα της μορφωτικής δράσης στην πορεία συγκρότησης της ΕΔΑ ή στη μελέτη της αγροτικής κοινωνίας στη μεταπολεμική Ελλάδα ή της κοινωνικής ευρύτερα ιστορίας της μεταπολεμικής Ελλάδας.

⁹²⁰ Αλέκος Βασιλάκης, «Στον Άη Στράτη», *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 538.

⁹²¹ Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 36-37.

⁹²² Παππά, *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, 112.

Ωστόσο ο διακηρυγμένος στόχος από την πλευρά των αριστερών για την μορφωτική εργασία συμπυκνώνεται στα όσα γράφει ο Τ. Φίτσος: «στις κολλητίβες τόσο των φυλακισμένων όσο και των εξορίστων το μορφωτικό είχε κείνο που τους απασχολεί-θα πρέπει να τους απασχολεί-το περισσότερο μέρος. Κι' αληθινά. Σα δεν εκμεταλλευτούμε το διάστημα αυτό που μας δίνεται χωρίς να μας απασχολεί- όπως όταν είμαστε έξω- η πραχτική δουλειά μέσα στη μάζα κι' ένα σωρό άλλες φροντίδες, αν, λέω, δεν εκμεταλλευτούμε τον καιρό αυτό να διαβάσουμε, νακούσουμε απ' άλλους συντρόφους αυτά που εμείς δεν τα ξέρουμε, τότε τι κάνουμε μεσ' στη φυλακή ή στην εξορία; Η φυλακή κι' η εξορία είναι σχολείο για την επανάσταση. Ένας καλός σύντροφος πρέπει να ξέρει να εκμεταλλεύεται το κάθε τι που θα του δώσει ωφέλειες για το Κόμμα».⁹²³ Η πηγή από την οποία εκκινά η μορφωτική δραστηριότητα των εξορίστων και των φυλακισμένων είναι η διάθεση και ο διακηρυγμένος στόχος του κόμματος, μετά τη διακήρυξη της μπολσεβικοποίησης για το ανέβασμα του μορφωτικού επιπέδου των μελών του.⁹²⁴ Τα αποτελέσματα της μόρφωσης πρέπει να είναι τέτοια ώστε «ο κάθε σύντροφος να συνηθίσει, να μάθει να συντάζει μια προκήρυξη, ένα φεί-βολάν, μιαν ανταπόκριση, να καταρτίζει μια ημερήσια διάταξη. Υπάρχει τμήμα-αυτό φυσικά στην εξορία-που συνηθίζεις να εκφωνείς λόγους, μαθαίνεις πραχτικά πως μπορείς να παλεύεις στην αυτοάμυνα προστατεύοντας τον ομιλητή από τους χαφιέδες, τους αρχείους, τους σοσιαλιφασίστες και τόσα άλλα μορφωτικά εφόδια αποχτάς».⁹²⁵ Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι το περιεχόμενο της μορφωτικής εργασίας ταυτίζεται με τα συνδικαλιστικά και ιδεολογικά μαθήματα τα οποία προώθησε από νωρίς το ΚΚΕ, από τις αρχές της δεκαετίας του 1920 στους κόλπους του για τα μέλη του. οι ανάγκες της δουλειάς του κόμματος, όπως φαίνεται και από το παραπάνω απόσπασμα στο τομέα της συγγραφής ανταποκρίσεων, απασχολεί συχνά τον κομματικό τύπο, καθώς η ποιότητα, η εγκυρότητα και η αρτιότητα των κειμένων των ανταποκριτών γίνεται αντικείμενο κριτικής.

Από την άλλη, ισχυρές αναφορές έχουμε για το γεγονός ότι στους τόπους εγκλεισμού οι κρατούμενοι εκτός από την κομματική και γενική και βασική μόρφωσή τους απέκτησαν και ένα σύνολο από εξειδικευμένες γνώσεις που αφορούν την άσκηση ενός επαγγέλματος, με δεδομένο μάλιστα ότι είναι αποκλεισμένοι από το δημόσιο τομέα. Με αυτό έγινε δυνατό να εξασκήσουν κάποιο επάγγελμα μετά την αποφυλάκισή τους (δημοσιογράφοι, λογιστές, ραπτική, κομμωτική κτλ).⁹²⁶ Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Γ. Παπαθανασίου για τα αποτελέσματα των μαθημάτων μηχανικής στις φυλακές της Άμφισσας στις αρχές της δεκαετίας του 1950 «μερικοί κρατούμενοι από την ύπαιθρο, κυρίως αγρότες, που αποφυλακίστηκαν νωρίτερα από εμάς, έπιασαν, με τα εφόδια που τους δώσαμε, εύκολα δουλειά σε γεωργικές μηχανές (θεριζοαλωνιστικές, τρακτέρ κλπ) και ανταποκρίθηκαν. Μας έγραψαν γι' αυτό ευχαριστήριες επιστολές».⁹²⁷ Την ίδια σημασία είχε και η διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Για το γενικότερο αποτέλεσμα των μαθημάτων ο Β. Μπαρτζιώτας αναφέρει ότι εργάτες και αγρότες στελέχη με τη μορφωτική τους εργασία στις φυλακές και τις εξορίες είχαν φτάσει στο επίπεδο να μπορούν να αρθρώσουν σε ένα ακροατήριο τις πολιτικές του θέσεις.⁹²⁸

⁹²³ Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου. 7ο», 25/07/1933, 3.

⁹²⁴ Όπως σημειώνει εύστοχα ο Π. Βόγλης, οι φυλακές γίνονται αντληπτές από το Κόμμα σαν χώροι που λαμβάνει χώρα μια διαδικασία «μετασχηματισμού κρατούμενων σε κομμουνιστές». Βόγλης, *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας*, 294.

⁹²⁵ Φίτσος, «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου. 7ο», 25/07/1933, 3.

⁹²⁶ Παπαδούκα, *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*, 19-20.

⁹²⁷ Καμαρινού, *Τα πέτρινα πανεπιστήμια*, 153.

⁹²⁸ Μπαρτζιώτας, *Στις φυλακές και τις εξορίες*, 54.

Αντίστροφα, τα πολιτικά αποτελέσματα της θανατοπολιτικής και βιοπολιτικής που πρότεινε το κράτος και στόχευαν στην αναμόρφωση ή στην εξόντωση, είχαν περισσότερο κατασταλτικά αποτελέσματα μάλλον, παρά ιδεολογικά. Παράδειγμα του γεγονότος αυτού είναι ότι τα αποτελέσματα των εκλογών της 5^{ης} Μαρτίου 1950 είναι συντριπτικά για τη δεξιά ακόμα και στο στρατόπεδο της Μακρονήσου, που το κράτος διακήρυξε ως τόπο αναμόρφωσης, καθώς η Δημοκρατική Παράταξη αναδεικνύεται πρώτο κόμμα στις προτιμήσεις των εξόριστων.⁹²⁹ Είναι αξιοσημείωτο ότι ακόμα και οι Βρετανοί αξιωματικοί εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους και τις ενστάσεις τους για το στρατόπεδο της Μακρονήσου. Ο Άγγλος αντισυνταγματάρχης D. I. Strangeways που επισκέφθηκε στο στρατόπεδο στις 5 και 6 Ιανουαρίου 1950 σημειώνει ότι η κατάσταση στο στρατόπεδο «*θύμιζε πολύ αυτή παρόμοιων γερμανικών στρατοπέδων στα 1945*».⁹³⁰ Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι μετρώντας τα αποτελέσματα του εγκλεισμού, από την άποψη του σφροονισμού ή της εξόντωσης των πολιτικών αντιπάλων, ενδεικτικές είναι οι αναφορές που έχουμε για τους αριθμούς. 45.000-50.000 δηλώσεις μετανοίας επί της δικτατορίας Μεταξά.⁹³¹ Από την άλλη πλευρά, ο Γ. Μαργαρίτης τονίζει το γεγονός ότι λειτούργησε επιτυχώς το στρατόπεδο της Μακρονήσου από στρατιωτική άποψη στέλνοντας όντως αποτελεσματικό στρατό στο μέτωπο.⁹³²

Για την επίσημη αριστερά η «θαρρετή» στάση των εγκλειστών της Ακροναυπλίας, θα αποτελέσει κριτήριο τον κρίσιμο πρώτο καιρό της Κατοχής, που το ΚΚΕ προσπαθεί να αναδιοργανώσει τις δυνάμεις του. Απελευθερωμένοι Ακροναυπλιώτες (που δεν έχουν προχωρήσει σε δήλωση μετανοίας) θα αποτελέσουν τα μόνο σχεδόν έμπιστα άτομα που θα αναλάβουν την ηγεσία και την ανασυγκρότηση του ΚΚΕ και θα καθοδηγήσουν το ΚΚΕ τα χρόνια της Κατοχής. Ειδικά η εξορία στην Ακροναυπλία, χαρακτηριστικό της ταυτότητας που κατάφεραν να οικοδομήσουν οι εξόριστοι σε ορισμένες συνθήκες, θα προβληθεί από τον κομματικό λόγο, ενώ τα μέλη της Ομάδας Συμβίωσης, αναφερόμενοι και τα κατοπινά χρόνια ως Ακροναυπλιώτες θα έχουν αυξημένο κύρος και «περγαμηνές αγωνιστικότητας». Από άποψη κατάρτισης, τα μαθήματα της συνωμοτικότητας, οι εμπειρίες της παρανομίας και οι γνώσεις των πολιτικών κρατουμένων γενικά φαίνεται ότι έπαιξαν μεγάλη σημασία όταν τα πρώτα χρόνια της Κατοχής, μέσα σε συνθήκες παρανομίας και απαγορεύσεων, οι κομμουνιστές προχωρούν στην αναδιοργάνωση του κόμματός τους και στην συγκρότηση του ΕΑΜ. Σίγουρα, η εμπειρία των προηγούμενων 15 ή ακόμα και 20 χρόνων διώξεων και παράνομης ή ημιπαράνομης δραστηριότητάς τους είχε μεγάλη σημασία και στα χρόνια αυτά. Έμμεσα, για το διαπαιδαγωγικό λόγο του ΚΚΕ δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι εμπειρίες των φυλακών και της εξορίας θα διανθίσουν τα κομματικά ηρωλόγια, τα οποία χαρακτηρίζονται από αποσιωπήσεις και εξιδανικεύσεις.⁹³³ Δεν πρέπει να ξεχνάμε όμως ότι η εμπειρία

⁹²⁹ Τρίκκας, *ΕΛΑ 1951-1967*, τ. 1, 82-83.

⁹³⁰ Βλ.: Πολυμέρης Βόγλης, «'Δεν εντυπωσιάστηκα από τον ενθουσιασμό του κοινού'. Η Μακρόνησος από τη σκοπιά ενός Βρετανού αξιωματικού», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρόνησου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 177.

⁹³¹ Κούνδουρος, *Η ασφάλεια του καθεστώτος*, 118-133.

⁹³² Μαργαρίτης, «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η 'Στρατιωτική' Περίοδος (1947 - 1949)», 275-284.

⁹³³ Αγγέλικα Ψαρρά, «Τα 'πρώτα κορίτσια' του ΚΚΕ και οι τύχες τους: Έμφυλες πτυχές μιας βολικής αποσιώπησης», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα

των πολιτικών διώξεων απετέλεσε την αφορμή, την πηγή έμπνευσης και αξιοποιήθηκε από πολλούς νεοέλληνες αριστερούς κυρίως λογοτέχνες και ευρύτερα καλλιτέχνες, που μέσα από την καλλιτεχνική τους ματιά μίλησαν για τις περιπέτειες της εξορίας και της φυλάκισης, των βασανιστηρίων και των αντιστάσεων που προέβησαν οι φυλακισμένοι και οι εξόριστοι.

Φυσικά το ίδιο σημαντικό είναι και το γεγονός ότι ένα μεγάλο πλήθος φυλακισμένων και εξορίστων κατέγραψε τις εμπειρίες του από τη φυλακή και τις εξορίες και τις εξέδωσε, έστω και αρκετά χρόνια μετά τα γεγονότα. Το υλικό αυτό αποτελεί μια ανεκτίμητη πηγή για τις συνθήκες κράτησης και τα σωφρονιστικά ιδρύματα της εποχής. Ωστόσο και το σύνολο των απομνημονευμάτων (με τη μορφή βιβλίων ή άρθρων) διακρίνεται ανάλογα με την περίοδο κατά την οποία γράφτηκε. Οι αφηγήσεις, οι κριτικές για τα γεγονότα της εποχής όντας αποκαλυπτικές των εσωτερικών συγκρούσεων της ομάδας, θα δημοσιευτούν τα πρώτα μεταπολιτευτικά χρόνια από αριστερά έντυπα, που δεν εκφράζουν όμως την κομματική ορθοδοξία (πχ *Αντί*).

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι μια σημαντική διάσταση της ιστορίας της αριστεράς και του εργατικού κινήματος, αλλά και των μηχανισμών καταστολής του κράτους στην ελληνική περίπτωση αποτελούν οι πολιτικές διώξεις, φυλακίσεις και εξορίες όσων κατά καιρούς θεωρήθηκε ότι αποτελούν απειλή για το κοινωνικό καθεστώς. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και από την άποψη της μελέτης των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας μας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει το πλήθος των μορφωτικών και ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων που οι φυλακισμένοι ή οι εξόριστοι κατάφεραν να αναπτύξουν μέσα στις συνθήκες της κράτησής τους. Από τα μέσα της δεκαετίας του 1920, που το καθεστώς για πρώτη φορά θα στραφεί με προσεκτικό τρόπο στη δίωξη των κομμουνιστών⁹³⁴ ως και το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε οι φυλακισμένοι και εξόριστοι αριστεροί θα προσπαθήσουν να οργανώσουν τη ζωή τους και τις δραστηριότητές τους συμπεριλαμβάνοντας οργανωμένες προσπάθειες για τη βελτίωση της μόρφωσής τους.

Από την άποψη του θέματός μας, της πορείας ανάπτυξης και συγκρότησης της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης στη χώρα μας από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα ως το 1950, το μορφωτικό έργο που έλαβε χώρα στις φυλακές και τις εξορίες αποτελεί ένα από τα λίγα πεδία εφαρμογής, έστω και μέσα σε ιδιαίτερες συνθήκες, των εκπαιδευτικών προτάσεων της αριστεράς. Φυσικά όχι των προτάσεων που αποτελούν ένα πρόγραμμα εξουσίας ή έστω ένα πολιτικό πρόγραμμα πάλης, αλλά επιμέρους προτάσεων, που αφορούν τους διδακτικούς στόχους το πρόγραμμα και τη μέθοδο διδασκαλίας, το περιεχόμενο της γνώσης, την αντίληψη για το μαθητή και το δάσκαλο, τους στόχους του σχολείου. Όλα τα παραπάνω λαμβάνουν χώρα και μπορούμε να τα προσεγγίσουμε με δεδομένο τον περιοριστικό και διαθλαστικό φακό του γεγονότος ότι μιλάμε για ενήλικους γενικά, κρατούμενους και εξόριστους. Η εκπαίδευση λοιπόν στις φυλακές, απευθυνόμενη κατά κύριο λόγο σε ενήλικα άτομα και προσιδιάζοντας έτσι με προγράμματα εκπαίδευσης ενηλίκων απέχει πολύ από τους επίσημους θεσμούς της εκπαίδευσης ή ακόμα και από ό,τι μπορούμε να ορίσουμε ως επίσημη εκπαίδευση ενηλίκων ή κρατικά προγράμματα για τη λαϊκή επιμόρφωση. Η απόσταση αυτή μεγαλώνει καθώς συχνά δίπλα στα απλά μαθήματα γραμματισμού (όπου μπορούμε να παρακολουθήσουμε τις εκπαιδευτικές αρχές που εφαρμόστηκαν) το μορφωτικό έργο στις φυλακές περιπλέκεται με ένα ειδικό πεδίο γνώσεων που αφορούν την ιδεολογικοπολιτική συγκρότηση των αριστερών (που

Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 438-439.

⁹³⁴ Κούνδουρος, *Η ασφάλεια του καθεστώτος*, 62.

συχνά είναι και μέλη του κόμματος) και άρα με τους τομείς εκείνους της κομματικής δραστηριότητας που θα ονομάζαμε διαφώτιση, κομματικές σχολές, κομματικά μαθήματα κτλ.

Τα σημεία περιορισμού, που θίξαμε παραπάνω και αφορούν το περιεχόμενο της παρεχόμενης γνώσης δεν σημαίνουν ότι για τους ανθρώπους που βρέθηκαν στις φυλακές και τις εξορίες, όντως δεν ανοίγεται μπροστά τους μια μοναδική ευκαιρία να εκφραστούν ελεύθερα, να μιλήσουν τολμηρά για την πολιτική και τα προβλήματά τους, χωρίς να φοβούνται κάτι παραπάνω. Ο Β. Birtles αναφέρει χαρακτηριστικά για το δάσκαλο που εξορίστηκε γιατί δίδαξε τη θεωρία του Δαρβίνου και εξορίστηκε με ενέργειες του παπά και παρά την αντίθετη γνώμη του σχολικού επιτρόπου. Στην εξορία όμως (κάνοντας λόγο για την Ανάφη στα μέσα της δεκαετίας του 1930) μπορούσε να διατυπώσει απόψεις και σκέψεις που ξεφεύγουν κατά πολύ της επίσημης ιδεολογίας και πνευματικής συγκρότησης της Ελλάδας του Μεσοπολέμου.

Για το πλήθος των αριστερών παιδαγωγών και ειδικά των διανοούμενων αριστερών παιδαγωγών, που ευρύτερα διαμόρφωσαν μια πρόταση συνεκτική για τη νεοελληνική εκπαίδευση, το εκπαιδευτικό έργο στις φυλακές στάθηκε μια από τις πολλές εκπαιδευτικές τους εφαρμογές. Το εύρος των εφαρμογών, που μπορούμε να διαπιστώσουμε σε μερικούς γνωστούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς της εποχής, όντως παρουσιάζει ένα μεγάλο ενδιαφέρον για τη μελέτη της ανάπτυξης της σκέψης τους και την αντίληψή τους για το σχολείο εργασίας στην Ελλάδα. Για παράδειγμα, η Ρ. Ιμβριώτη στην ατομική της επαγγελματική σταδιοδρομία είχε την ευκαιρία να διδάξει στο Μαράσλειο, στο Κιλκίς σα γυμνασιάρχη, στο ειδικό σχολείο, στο παιδαγωγικό φροντιστήριο της Τύρνας την εποχή της Κατοχής, στο Τρίκερι την εποχή της εξορίας της. Τελικά, η φυλακή και η εξορία αποτελούσαν ένα περιοριστικό πλαίσιο το οποίο όμως παράλληλα έδινε την ευκαιρία σε πολλούς ανθρώπους να διευρύνουν τις γνώσεις τους ή να αναπτύξουν ένα πρωτότυπο εκπαιδευτικό έργο. Η Τ. Βερβενιώτη μας παραθέτει το γεγονός για παράδειγμα ότι πρώην εξόριστες αναπολούσαν την κοινωνικότητα που επικρατούσε μεταξύ των κρατουμένων, καθώς μετά την απελευθέρωσή τους στο πλαίσιο του μετεμφυλιοπολεμικού κράτους τους αντιμετώπιζαν σα λεπρούς.⁹³⁵

⁹³⁵ Τασούλα Βερβενιώτη, «Μακρονήσι: Μαρτυρία και Μαρτυρίες Γυναικών», στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμ. Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος (Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000), 113.

Γ' Μέρος

Αριστερά και εκπαιδευτική θεωρία: Μετασχηματισμοί, μετατοπίσεις

7.0. 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 στο μαθητή. Η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική, παρά το γεγονός ότι περιλαμβάνει ποικίλα παιδαγωγικά ρεύματα, χαρακτηρίζεται από τη γενική τάση αμφισβήτησης του παλιού σχολείου. Οι εκπρόσωποι της νέας αγωγής άσκησαν κριτική στο νοησιαρχικό χαρακτήρα, την ηθικολογία, την αυστηρή και καθολική εφαρμογή των τυπικών σταδίων σε όλα τα μαθήματα και στο βερμπαλισμό του ερβαρτιανού σχολείου. Απέναντι στη νοησιαρχία του J. F. Herbart αντιπαραθέτουν μια διδασκαλία περισσότερο βιωματική. Για τους εκπροσώπους του σχολείου εργασίας πρέπει να ενισχυθεί ο αυθορμητισμός μέσα από ένα κλίμα ελευθερίας και αποδοχής του μαθητή. Προωθούν τις αρχές της αυτενέργειας, της εγγύτητας στη ζωή, της εποπτείας και της ολότητας. Η μεταρρυθμιστική παιδαγωγική εκδηλώθηκε ως ένα διεθνές κίνημα στο τέλος του 19^{ου} αιώνα και στις αρχές του 20^{ου}. Πήρε διάφορα ονόματα. Στη Γερμανία εκφράστηκε ως μεταρρυθμιστική παιδαγωγική, στη Γαλλία ως νέα αγωγή, στην Ιταλία ως *attivismo*, στον αγγλοσαξονικό κόσμο ως προοδευτική αγωγή, ενώ στη χώρα μας έμεινε γνωστή ως σχολείο εργασίας.⁹³⁶

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. Η αντίδραση στην παραπάνω κίνηση θα εκφραστεί κυρίως από το Ν. Εξαρχόπουλο στη σφαίρα της παιδαγωγικής επιστήμης (αν και ο Ν. Εξαρχόπουλος μετά το 1920 υιοθετεί επιφανειακά τις αρχές του σχολείου εργασίας και παράλληλα δέχεται τη διδακτική πορεία των σταδίων και τις απόψεις του νεοερβαρτιανού W. Rein καθώς και ταυτόχρονα παραμένει πιστός στην καθαρεύουσα γλώσσα και στις κλασικές σπουδές).⁹³⁷ Το έργο του Εκπαιδευτικού Ομίλου θα συναντήσει έντονες αντιδράσεις τόσο από τους συντηρητικούς παιδαγωγούς, όσο και από το ίδιο το εσωτερικό του φιλελεύθερου κόμματος του Βενιζέλου, το οποίο φαίνεται δισταχτικό όταν ανέρχεται στην κυβέρνηση στο να προχωρήσει αποφασιστικά στην ολοκλήρωση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η ίδρυση του ΣΕΚΕ το 1918, η προσχώρησή του το 1920 στη Γ' Διεθνή και η μετονομασία του σε ΚΚΕ το 1924 μαζί με την προσφυγική κρίση και τη μικρασιατική καταστροφή θα έχουν ως συνέπεια τη διαφοροποίηση των οπαδών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σταδιακά θα

⁹³⁶ Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 25.

⁹³⁷ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. 1, 2 (Αθήνα: Έλικων, 1950). Βλ. επίσης: του ίδιου, *Γενική διδακτική*, τ. 1, 2 (Αθήνα: Έλικων, 1961).

εμφανιστούν οι σοσιαλιστές παιδαγωγοί και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος θα οδηγηθεί στη διάσπαση. Αν και τις αρχές του σχολείου εργασίας φαίνεται να τις υιοθετούν τόσο οι δύο τάσεις του Ομίλου, όσο και οι συντηρητικοί παιδαγωγοί, το περιεχόμενο των εννοιών του σχολείου εργασίας και οι αρχές του υφίσταται 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. Η διακήρυξη της διοικούσας επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση θα αναφέρει ότι: «η εισαγωγή των μεθόδων του σχολείου εργασίας, αίτημα που διατυπώνουν και οι καθαρουσιάνοι παιδαγωγοί, δε φτάνει, κι αν ακόμη είναι συνδυασμένη με τη γλωσσική μεταρρύθμιση, για να δώσει ουσιαστικό χαρακτήρα στη λαϊκή εκπαιδευτική μεταρρύθμιση».⁹³⁸ Μεταξύ των καθαρουσιάνων 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.⁹³⁹

Η προσέγγιση της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, την οποία θα επιχειρήσουμε στο κεφάλαιο αυτό της εργασίας μας, γίνεται μέσα από μερικές βασικές παιδαγωγικές κατηγορίες. Οι κατηγορίες τις οποίες παραθέτουμε και οι οποίες συγκροτούν το εννοιολογικό περιεχόμενο της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, αποτελούν προϊόν της βιβλιογραφικής ανασκόπησης που πραγματοποιήθηκε στην αρχή της έρευνάς μας. Ωστόσο, οι κατηγορίες αυτές τροποποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του αρχειακού υλικού της έρευνας. Μια σημαντική τέτοια τροποποίηση προήλθε από την ανάδυση στο πλαίσιο του αριστερού εκπαιδευτικού λόγου της αντίληψης των αριστερών παιδαγωγών και της κομμουνιστικής αριστεράς της εποχής για την σταδιακή πραγματοποίηση της κοινωνικής αλλαγής (προεπαναστατική κατάσταση, μεταβατική κοινωνία, σοσιαλιστική / κομμουνιστική κοινωνία), μια διάκριση που αντανακλάται πάνω στο περιεχόμενο των εννοιολογήσεων σε πολλές περιπτώσεις, όπως θα δούμε. Πιο συγκεκριμένα, οι παιδαγωγικές κατηγορίες του μαθητή, του δασκάλου, του σχολικού κτιρίου, των σκοπών και του περιεχομένου της εκπαίδευσης και του φύλου μπορούμε να πούμε ότι είναι 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 μέσα στο πλαίσιο του ΕΑΜ. Ο 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

⁹³⁸ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», *Αναγέννηση* 1, τχ. 11-12 (Ιούλης-Αύγουστος 1927): 591.

⁹³⁹ Στο ίδιο, 583-598.

κομμουνιστών παιδαγωγών από τη μια και φιλελεύθερων από την άλλη) εντάσσονται μέσα 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 20ου αιώνα, το οποίο εξελίσσεται σε γλωσσοεκπαιδευτικό πρόβλημα και αίτημα για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήδη μας προσανατολίζει προς το χώρο τον οποίο πρέπει να αναζητήσουμε τη γέννηση και την εξέλιξη της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης. Η κατεύθυνση αυτή δε θεμελιώνεται μόνο από τη σημασία που κατέχει το γλωσσικό ζήτημα στα πνευματικά πράγματα της χώρας μας στις αρχές του 20ου αιώνα. Η κατεύθυνση αυτή θεμελιώνεται και πάνω 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 διανοούμενων της δεκαετίας του 1920 να τοποθετηθούν μέσα στην πνευματική κίνηση της χώρας και να καταθέσουν τη δική τους προοπτική δημιουργεί έναν κοινό καταρχήν 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 καθαρής 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 επιτρέψει 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 παιδαγωγικής τους 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 του θεωρητική συνεισφορά στην εμφάνιση της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης δεν έχει τύχει συστηματικής διερεύνησης). Η μελέτη του υλικού μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε το γεγονός ότι κάτω από την

κυρίαρχη μορφή του Δ. Γληνού οι υπόλοιποι παιδαγωγοί οι οποίοι κινήθηκαν και αυτοί προς τα αριστερά διαμόρφωσαν ένα κοινό εκπαιδευτικό λόγο. Η ένταξη 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. Η αντίθεση αυτή ωστόσο 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 τροτσκιστικών ομάδων του Μεσοπολέμου. Σε κάθε περίπτωση ξέρουμε ότι οι γνωστοί παιδαγωγοί που κινήθηκαν από το φιλελεύθερο χώρο προς το 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. Μέσα από τη συγκρότηση και την ανάπτυξη της Διδασκαλικής Ομοσπονδίας και τη συνακόλουθη έκφραση και σύγκρουση 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 ενδιαφέρει κυρίως ο παιδαγωγικός στοχασμός και η ανάλυση των παιδαγωγικών κατηγοριών, όπως αυτός διαμορφώνεται και αναπτύσσεται από τους παιδαγωγούς της αριστεράς, θα αφήσουμε έξω από την έρευνά μας τις άμεσες αναφορές στις διεργασίες και τα 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»

Ο βασικός σκοπός του σχολείου στις καπιταλιστικές κοινωνίες είναι η παροχή των αναγκαίων εκείνων γνώσεων που επιτρέπουν στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει με επιτυχία το μελλοντικό κοινωνικό του ρόλο ως επαγγελματία και από την άλλη η διάδοση και επιβολή της κυρίαρχης ιδεολογίας. Η εκπαίδευση έτσι στον καπιταλισμό καλείται να συμβάλει αποφασιστικά στη διευρυμένη αναπαραγωγή της εργατικής τάξης σαν τάξης εξουσιαζόμενης, στην αναπαραγωγή του χωρισμού ανάμεσα στην πνευματική και στη χειρωνακτική εργασία, που προσιδιάζει στις κεφαλαιοκρατικές σχέσεις εξουσίας, στην αναπαραγωγή των αστών, των ιδεολόγων τους, των διευθυντών της παραγωγής, της κρατικής γραφειοκρατίας, στη διαιρεμένη αναπαραγωγή με δυο λόγια των φορέων που θα προσανατολιστούν στις λειτουργίες των διευθυνόντων και των διευρυνόμενων, πάνω στις οποίες στηρίζεται και διαρκώς αναδημιουργεί το καπιταλιστικό σύστημα.⁹⁴⁰ Αποτέλεσμα αυτού είναι η

⁹⁴⁰ Μηλιός, *Εκπαίδευση και εξουσία*, 13, 15.

αναπαραγωγή των κοινωνικών ανισοτήτων μέσα από το σχολείο. Το σχολείο σαν όργανο ταξικής κυριαρχίας γίνεται πεδίο ανταγωνισμών μεταξύ κυρίαρχων και κυριαρχούμενων ανοίγοντας ένα ευρύ φάσμα δυνατοτήτων στις κυριαρχούμενες ομάδες της κοινωνίας για να κατακτήσουν θέσεις και να αποσπάσουν δικαιώματα και προσβασιμότητα στα εκπαιδευτικά αγαθά. Ταυτόχρονα, οι κυριαρχούμενες ομάδες και οι φορείς της μη κυρίαρχης ιδεολογίας αμφισβητούν την κυρίαρχη ιδεολογία, άλλα και την κυρίαρχη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του περιεχομένου της γνώσης. Για το μαρξισμό - λενινισμό και τους διανοούμενους παιδαγωγούς της εποχής που ερευνούμε η οριστική λύση των εκπαιδευτικών προβλημάτων θα έλθει μόνο μέσα από την ανατροπή του κοινωνικού καθεστώτος και την κατάκτηση της πολιτικής εξουσίας από την εργατική τάξη. Συνέπεια αυτής της ανατροπής θα είναι η αποκατάσταση της πολυμέρειας του ανθρώπου μέσω της επανανοποίησης των δομών της επιστήμης με εκείνες της παραγωγής. Όπως σημειώνει ο Μ. Manacorda για τον τελικό σκοπό του σχολείου σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ «δεν μπορεί πράγματι να ισχύει ούτε η επέκταση σε όλους της παραδοσιακής κουλτούρας στον τύπο σχολείου που υπάρχει μέχρι τώρα για τα κυρίαρχα στρώματα, ούτε η διατήρηση της κατώτερης διαμόρφωσης, που ως τώρα δινόταν στα παραγωγικά στρώματα, μέσω της παλιάς χειροτεχνιακής μαθητείας ή των νέων μορφών εκπαίδευσης των συνδεδεμένων με τη σύγχρονη βιομηχανία. Στην πραγματικότητα, ο Μαρξ σημάδεψε τη γέννηση ενός νέου τύπου σχολείων, σαν έκφραση μιας νέας διαδικασίας σε εξέλιξη».⁹⁴¹

Παράλληλα, βασικές κοινωνικές λειτουργίες για τις δομολειτουργικές προσεγγίσεις που επιτελεί το σχολείο είναι αυτές της κοινωνικοποίησης και της διδασκαλίας. Η κοινωνικοποίηση αποτελεί τη διαδικασία ένταξης του παιδιού στο κοινωνικό σύνολο, αλλά και της παροχής δυνατοτήτων για τη δραστηριοποίησή του μέσα σε αυτό, με την εσωτερίκευση του συστήματος αξιών της κοινωνίας. Η τάση των δομολειτουργικών προσεγγίσεων να τονίσουν τη διαδικασία προσαρμογής του ατόμου στο κοινωνικό σύνολο και εν γένει να εξοβελίσουν τις συγκρουσιακές καταστάσεις στο περιθώριο της λειτουργίας της κοινωνίας δέχτηκε κριτική, καθώς έγινε αντιληπτό ότι το σχολείο δεν αποτελεί ένα ουδέτερο κοινωνικό θεσμό. Ο J. Habermas πάνω σε αυτό το σημείο επισημαίνει ότι τέτοιες αντιλήψεις για το σχολείο βασίζονται σε δύο ανυπόστατες υποθέσεις: α. κακώς θεωρείται ότι υπάρχει εναρμόνιση του αξιολογικού προσανατολισμού του κοινωνικού συστήματος και των αναγκών του ατόμου και β. κακώς θεωρείται ότι υπάρχει εναρμόνιση ορισμού και ερμηνείας των κοινωνικών ρόλων.⁹⁴²

Το σχολείο μέσα στο χρόνο εξελίσσεται από φυσικές παιδαγωγικές κοινότητες σε κοινωνικό θεσμό. Η θεσμοθετημένη εκπαίδευση έχει τρία βασικά γνωρίσματα: α. οργανωμένες μορφές δομής και λειτουργίας, β. διαφοροποίηση ρόλων (δάσκαλος, μαθητής κτλ.), γ. ελεγχόμενες προδιαγραφές, πρόγραμμα, βιβλία κτλ.⁹⁴³ Στη νεότερη ιστορία βασικό θέμα είναι η μετάβαση από το παλιό σχολείο στο νέο μαθητοκεντρικό σχολείο, γεγονός που σημαίνει τον αναπροσανατολισμό των στόχων και του περιεχομένου της παρεχόμενης γνώσης.

Κεντρική παιδαγωγική θέση για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς αποτελεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, η οποία σχετίζεται με το σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές και τη σχέση της ευρύτερης κοινωνίας με

⁹⁴¹ Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 102.

⁹⁴² Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου*, 16. Βλ. επίσης: Παύλος Περπερίδης, «Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 2008), 252-284.

⁹⁴³ Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου*, 11-12.

τις σχολικές μονάδες. Έτσι, προβάλλεται το ζήτημα να ανταποκριθεί το σχολείο στα αιτήματα της εποχής και τις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν. Η προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού που εκπροσωπούν τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στη χώρα μας τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} 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 βάζει σαν σκοπούς του: α) την ανάπτυξη των σωματικών δεξιοτήτων, β) να είναι κοινωνικά ωφέλιμο, γ) την εξίσωση της σωματικής εργασίας με την πνευματική,⁹⁴⁴ δ) να παρέχει το ηθικό ωφέλημα να μορφώνει το χαρακτήρα, να γεννά την αυτοπεποίθηση, να συνηθίζει το παιδί να ξοδεύει τον ελεύθερό του χρόνο σε χρήσιμες εργασίες.⁹⁴⁵ Ανάλογα και ο Α. Δελμούζος διαπίστωνε την ανάγκη να αναπτυχθεί η αυτενέργεια των παιδιών και να καταπολεμηθεί η παπαγαλία και η στείρα απομνημόνευση, την οποία το ελληνικό σχολείο καλλιέργησε με την καθαρρεύουσα και την απαρχαιωμένη μεθοδολογία του.⁹⁴⁶ Χαρακτηριστικά αναφέρει στο έργο του «Τρία χρόνια δάσκαλος»: «*φάνηκε τί βαθείες ρίζες είχε απλώσει ο παπαγαλισμός και πόσο εμπόδιζε την ελεύθερη ομιλία και την κανονική σκέψη... 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 μαθήτριες 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*».⁹⁴⁷ Ο Α. Δελμούζος, από τους βασικούς πρωταγωνιστές των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών του φιλελεύθερου χώρου, εφάρμοσε τις αρχές του σχολείου εργασίας στο Βόλο. Πριν την προσπάθειά του στο Μαράσλειο θα ταξιδέψει πάλι στη Γερμανία, θα γνωρίσει τον G. Kerschensteiner και με έκπληξή του θα διαπιστώσει ότι εφάρμοσε το σχολείο εργασίας στο Βόλο πριν. Στο Μαράσλειο εφαρμόζει συστηματικά τις αρχές αυτές.⁹⁴⁸ 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... Ειδικά δε για το πρώτο ζήτημα, κει που ο συγγραφέας συσταίνει, μεγάλη προσοχή στην οικογένεια για κάθε τι που βλέπει το παιδί κι' ακούει, μου έρχονται παράλληλα στο νου κι' οι ωραιόπρεπες συμβουλές του Goethe πως «ο άνθρωπος πρέπει καθημερινά ν' ακούη κάποιο γλυκό τραγούδι, να διαβάξει κάποιο έμορφο ποίημα, να βλέπη κάποια ωραία εικόνα και να εκφράζη κάποιες ωραίες ιδέες· διαφορετικά χάνει το συναίσθημα του άλλου και του τελείου*».⁹⁴⁹

⁹⁴⁴ Χαρακτηριστικά ο Α. Δελμούζος αναφέρεται στο ρόλο των περιπάτων στη σχολική ζωή, καθώς οι μαθήτριές 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.

⁹⁴⁵ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το σχολείο που χρειάζεται στο λαό», *Ελληνίς*, τχ. 10 (Οκτώβρης 1922): 235.

⁹⁴⁶ Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 198.

⁹⁴⁷ Αλέξανδρος Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά. Ανατύπωση από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* (Αθήνα: Εστία, 1913), 16, 27.

⁹⁴⁸ Βιγγόπουλος, *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*, 21.

⁹⁴⁹ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Ξβ 79-4iv-002, Χωρίς τίτλο [Δημήτρη Γληνού].

Πρέπει να σημειώσουμε ότι για το μεταρρυθμιστικό κίνημα ο σκοπός της αγωγής διαφοροποιείται στις προτάσεις τις οποίες καταθέτουν οι διάφοροι εκπρόσωποι του παιδαγωγού. Ο Η. Lietz θέτει ως σκοπό της αγωγής την εθνική, κοινωνική, ηθική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Ο Β. Otto σκοπεύει στο διαφωτισμό των πολιτών ώστε αυτοί να καταστούν παράγοντες προόδου για την κοινωνία και την πολιτεία. Ο Η. Gaudig θέτει ως σκοπό της αγωγής την υπεύθυνη προσωπικότητα, ενώ ο G. Kerchensteiner θεωρεί ως σκοπό της αγωγής και της διδασκαλίας τη διάπλαση του ανθρώπου σε υπεύθυνο, ηθικά ελεύθερο και χρήσιμο πολίτη. Χαρακτηριστικά ο G. Kerchensteiner αναφέρεται στο σκοπό του σχολείου εργασίας σημειώνοντας: «ο σκοπός του σχολείου εργασίας είναι να δημιουργήσει με ένα μίνιμουμ γνώσεων, ένα μάζιμουμ επιδεξιότητας, ικανότητας και ευχαρίστησης στην εργασία, που θα πρέπει να διέπεται από ένα αίσθημα επιτέλεσης μιας πολιτικής οφειλής».⁹⁵⁰ Κοινός τόπος για τη μεταρρυθμιστική κίνηση είναι η επαφή του ανθρώπου με το κοινωνικό του περιβάλλον και η συναισθηματική, κοινωνική, σωματική και χειροτεχνική του μόρφωση δίπλα στην κυρίαρχη στο παλιό σχολείο μονόπλευρη διανοητική. Χαρακτηριστικά ο Α. Δελμούζος αναφερόμενος στη σωματική κατάσταση των μαθητριών του αναφέρει: «τα νεύρα μας πληροφορούν και για τη σωματική τους κατάσταση και για το ψυχικό τους σθένος. Είδαμε πως όλες σχεδόν καμπούριαζαν και τα πιο πολλά πρόσωπα ήταν χλωμά».⁹⁵¹

Στις ομιλίες του Δ. Γληνού και του Α. Δελμούζου στα εγκαίνια της Παιδαγωγικής Ακαδημίας το 1924 και του Μαρασλείου το 1923 φαίνεται ο σκοπός που αποδίδουν οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στο σχολείο. Έτσι ο Δ. Γληνός σημειώνει την ανάγκη να συνδεθεί το σχολείο με την κοινωνία μέσα στο πνεύμα του «δημιουργικού συγχρονισμού» και δημιουργικού ιστορισμού, ενώ ο Α. Δελμούζος από την πλευρά του θέλει ένα σχολείο που «θα προετοιμάζει τον τρόφιμο για τη ζωή» και θα τον οδηγεί στην αυτονομία.⁹⁵²

Τόσο οι αριστεροί, όσο και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σαν μονόδρομος προς όφελος εκείνων των λίγων μαθητών οι οποίοι θα φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί της εκπαίδευσης και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα 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.⁹⁵³ Χαρακτηριστικά η Ρ. Ιμβριώτη ακόμα και το 1961 αποκαλεί τη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών

⁹⁵⁰ J. R. Schmid, *Οι δάσκαλοι σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες*, επιμ. Μαρία Βοικλή και Δημήτρης Βεργίδης, μτφρ. Εβελίνα Χατζιδάκη (Αθήνα: Ανδρομέδα, 1984), 143.

⁹⁵¹ Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά*, 26.

⁹⁵² Δημαράς (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τ. 2, 139-143. Βλ. επίσης: Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 75-77.

⁹⁵³ Χαρακτηριστικά στην αγόρευση για τα νομοσχέδια του 1929 ο υπουργός παιδείας αναπαράγει στην ομιλία του το σχήμα αυτό. Σε ερώτηση του βουλευτή Γ. Σάκαλη για το πού οδηγεί το πανεπιστήμιο ο Γ. Παπανδρέου θα απαντήσει ότι και αυτό εξυπηρετεί «με άθλιον τρόπον» τις ανώτατες σπουδές. «Πρακτικά βουλή. 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.

«Ηρωδιάς».⁹⁵⁴ 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 τρίτοβάθμια εκπαίδευση στο αναχρονιστικό, ακόμα και για τους ίδιους τους αστούς περιεχόμενό της.⁹⁵⁵

Η Ρ. Ιμβριώτη, την περίοδο που έχει απομακρυνθεί από την αριστερά και μετά την επιστροφή της από τη Γερμανία το '30, προβάλλει τις απόψεις της για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος παρουσιάζοντας το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας⁹⁵⁶. Οι θέσεις της μας αποκαλύπτουν την πορεία που έλαβε η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική σκέψη στη χώρας μας μετά τη διάσπαση του Ομίλου, από μία εκπαιδευτικό διανοούμενη η οποία πρόσφατα τότε, είχε απαρηνηθεί τη συστράτευσή της με την αριστερή πτέρυγα. Αναπαράγοντας τις θέσεις του Ed. Spranger, από την προβληματική του για το σχολείο στη Γερμανία, γράφει ότι στη χώρα αυτή υπάρχουν πολλά αλληλοσυγκρουόμενα κοινωνικά ιδανικά και ζητούμενα και με το δεδομένο αυτό, έπρεπε να φτιαχτεί η εκπαιδευτική πολιτική.⁹⁵⁷ Δεν μπορεί δηλαδή να στηρίζεται μόνο σε θεωρίες παιδαγωγικές, αλλά πρέπει να παίρνει υπόψη της και το κοινωνικό και το πολιτικό πεδίο όπου θα εφαρμοστεί. Η Ρ. Ιμβριώτη τονίζει αυτό το ζήτημα, αναπαράγοντας ευθέως τις θέσεις του πραγματιστή J. Dewey ότι «τα ιδανικά δεν φτιάχνονται μέσα στα υπουργεία, ούτε από τους παιδαγωγούς. Τα ιδανικά δίνονται από το πραγματικό περιεχόμενο της ζωής που ζει κάθε λαός σε μια ορισμένη εποχή».⁹⁵⁸

Αναφερόμενη στις εμπειρίες της από τη Γερμανία προβάλλει τη θέση για το ενιαίο διαφοροποιημένο σχολείο (μόνο αργότερα, η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη, αλλά και οι αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα μιλήσουν λεπτομερέστερα για την πολυτεχνική εκπαίδευση, που αναπτύχθηκε στην ΕΣΣΔ).⁹⁵⁹ Το ενιαίο διαφοροποιημένο σχολείο: «ζητά να δοθεί στον καθένα το δικαίωμα να αναπτύξει τον εαυτό του σε τόσο βαθμό όσο του επιτρέπουν οι δυνάμεις του χωρίς κανένα εμπόδιο

⁹⁵⁴ Ρόζα Ιμβριώτη, «Πάλιν Ηρωδιάς μαίνεται. Α΄», *Η Αυγή*, 12/09/1961. 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. Το 1959 η παιδαγωγός θα μιλήσει ειρωνικά για τη Φιλοσοφική Αθηνών που εκφράζει τις ανησυχίες της για την εξίσωση των επαγγελματικών γυμνασίων με τα κλασικά. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα μέτρα για την Παιδεία. Πρωτεία και πρωτεία», *Η Αυγή*, 8/04/1959.

⁹⁵⁵ «Το ιδανικό τους», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (Δεκέμβρης 1928): 2.

⁹⁵⁶ Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο», στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο. http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/PAPASTEFANAKH.pdf. (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).

⁹⁵⁷ Ο Δ. Γληνός μετά την αριστερή του στροφή θα ασκήσει έντονη κριτική στον Ed. Spranger σαν πρόδρομο του φασισμού. Δημήτρης Γληνός, «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 3 (Αθήνα: Στοχαστής, 1972), 100-102.

⁹⁵⁸ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 131. Επιγραμματικά σημειώνουμε εδώ ότι η θέση της αυτή αναπαράγεται στο αναγνωστικό του βουνού «Τ' Αετόπουλα», όπου το βιβλίο είναι γεμάτο από αφηγήσεις για τον αγώνα του ελληνικού λαού κατά των κατακτητών. Το περιεχόμενο αυτό θα το εντάξουμε στην παραπάνω οπτική και δεν νομίζουμε ότι η προβολή των εμπειριών της αντίστασης σχετίζεται κυρίως με προπαγανδιστικούς σκοπούς.

⁹⁵⁹ Το 1930 οι επιρροές από τη γερμανική σκέψη μπορούν κάλλιστα να εντοπιστούν στο G. Kerschensteiner, ο οποίος, χωρίς να μετατρέψει τη γενική αγωγή σε επαγγελματική εκπαίδευση κατάφερε να φέρει την εργασία του σχολείου και τη σφαίρα της κοινωνικής και επαγγελματικής ύπαρξης του ανθρώπου πολύ κοντύτερα τη μια προς την άλλη. Albert Reble, *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μτφρ. Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη (Αθήνα: Παπαδήμας, 2005), 464.

κοινωνικό ή οικονομικό κι ακόμα ζητεί να έχει το δικαίωμα η κοινωνία να κάνει επιλογή του ανθρώπινου υλικού τέτοια, ώστε υψώνοντας τον καθένα στη θέση όπου του επιτρέπουν οι δυνάμεις του, να δημιουργήσει για αύριο μια καλύτερη κοινωνία».⁹⁶⁰ Η Ρ. Ιμβριώτη θα ενισχύσει τη θέση αυτή για το ενιαίο διαφοροποιημένο σχολείο, που και η ίδια δέχεται με θέρμη, παραπέμποντας σε ρήσεις γνωστών γερμανών παιδαγωγών. Έτσι, ο Ed. Spranger επί του θέματος αυτού αναφέρει ότι το ενιαίο σχολείο με τις αναγκαίες διαφοροποιήσεις πρέπει να ξεριζώσει την αντίληψη ότι μόνο τα πανεπιστήμια και το γυμνάσιο δίνουν μόρφωση. Ο Ρ. Oestreich σημειώνει ότι πρέπει να θεωρείται δικαίωμα του καθενός να μορφωθεί σύμφωνα με τις κλίσεις του.⁹⁶¹ Το σχολείο αυτό, σημειώνει η Ρ. Ιμβριώτη θετικά διακείμενη στο γερμανικό παράδειγμα ότι «υψώνεται τόσο που η επιρροή του πάνω στο παιδί απλώνεται ως τα 19 του χρόνια» και ενώ μπορεί να εργάζεται, είναι υποχρεωμένο 2 φορές την εβδομάδα, πάντα πρωί - τονίζει η Ρ. Ιμβριώτη - να φοιτά σε ένα επιμορφωτικό σχολείο.⁹⁶²

Αναφερόμενη στα σχολεία του Η. Lietz και της Odenwaldschule, η Ρ. Ιμβριώτη προβληματίζεται για την απόσταση που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών και της κοινωνίας: «Είναι δυνατή μια ανεξάρτητη ζωή της νεολαίας ανάμεσα στη χρονικά καθορισμένη κοινωνία μας; Το σχολείο που θα αγνοεί τούτες τις συνθήκες δεν είναι κάτι που βγαίνει έξω από την πραγματικότητα;». Την αδυναμία αυτή προσπάθησε να θεραπεύσει κατά τη Ρ. Ιμβριώτη η Gemeinschaftsule. Το σχολείο αυτό ζει και συναυξάνεται σαν οργανικό μέλος μέσα στον «εξελισσόμενο οργανισμό της εργατικής κοινωνίας».⁹⁶³ Το σχολείο δηλαδή οφείλει να συναρμολογεί τους στόχους του με τους στόχους της κοινωνίας.⁹⁶⁴

Σύμφωνη με το πνεύμα του σχολείου εργασίας, η Ρ. Ιμβριώτη γράφει εκθειάζοντας τη Gemeinhsftscule: «αισθάνθηκα όλη την αλήθεια του τι έχασε όλη η ανθρωπότητα έως σήμερα σε δύναμη μη δίνοντας τα μέσα σε όλους ανεξαιρέτως να μορφωθούν ανάλογα με τις ικανότητές τους... τα σχολεία αυτά ζητούν να μπάσουν το παιδί σε όλο το ρεύμα της ζωής».⁹⁶⁵ Όπως θα δούμε η θέση αυτή αν και διατυπώνεται και στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας», στη συγγραφή του οποίου συμμετείχε η Ρ. Ιμβριώτη, ωστόσο λαμβάνει πολύ διαφορετικές προεκτάσεις αντίθετες με ό,τι ίσχυε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και με ό,τι είχαν θεσμοθετήσει οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί. Έτσι στο Σχέδιο αναφέρεται: «Με την εργασία και μες την εργασία θα καλλιεργήσει τις ιδιαίτερες κλίσεις του παιδιού, θα τα παρακολουθήσει έπειτα στην κοινωνική αποδοτική εργασία τους, θα θέσει την τεχνική πρόοδο στη διάθεσή τους... Η παιδεία με το όλο πνεύμα της και τη Δημοκρατική οργάνωση της ζωής των σχολείων θα

⁹⁶⁰ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 57 (1931): 189.

⁹⁶¹ Στο ίδιο, 190.

⁹⁶² Στο ίδιο, 192.

⁹⁶³ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 60-61 (1931): 379.

⁹⁶⁴ Κρίνοντας τα σχολεία του Η. Lietz, η Ρ. Ιμβριώτη θα σημειώσει ότι τα ιδανικά που προβάλλει είναι αναχρονιστικά «το πατριαρχικό ηθικο-θρησκευτικό ιδανικό είναι βγαλμένο από την σημερινή ζωή; Όχι». Ίσως εδώ διακρίνουμε και στοιχεία μιας φεμινιστικής κριτικής, καθώς το σχολείο του Η. Lietz ήταν κατά της συνεκπαίδευσης. Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 59 (1931): 327. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 18-19.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του Βουνού επίσης διαπιστώνουμε τη σύνδεση των κοινωνικών αξιών της ελεύθερης Ελλάδας με τις αξίες του σχολείου. Τα χρόνια μετά την Κατοχή, η Ρ. Ιμβριώτη θα εκθέσει την τραγική κατάσταση της νεολαίας στο άρθρο της «Τα παιδιά δεν παίζουν». Βαθύτερη θέση του άρθρου, πέρα από την περιγραφή των άθλιων συνθηκών της νεολαίας την περίοδο της Κατοχής, είναι η σύνδεση που επιτεύχθηκε μεταξύ της κοινωνίας της ελεύθερης Ελλάδας με τους στόχους και τα οράματα της νεολαίας. Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα παιδιά δεν παίζουν», *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 5, (9 Ιουνίου 1945): 12.

⁹⁶⁵ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 60-61 (1931): 380.

προετοιμάζει πολίτες ελεύθερους... με ξεκάθαρη συνείδηση του περιεχομένου και του σκοπού της Ελληνικής Πολιτείας».⁹⁶⁶

Το παράδειγμα των γερμανικών παιδαγωγείων και γενικά της γερμανικής παιδαγωγικής σκέψης θα δούμε να δέχεται κριτική από τους αριστερούς παιδαγωγούς, καθώς θεωρούν ότι η επαφή με τη ζωή που επαγγέλλεται η γερμανική μεταρρυθμιστική σκέψη είναι επίπλαστη και επιφανειακή. Στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» αναφέρεται ότι «Τα σχολεία αυτά, δημιουργήματα μιας προοδευτικής μερίδας των παιδαγωγών έμειναν κι αυτά θεωρητικά γιατί περιόρισαν τη δράση και την αυτενέργεια του παιδιού μονάχα στα μαθήματα, που επιβάλλονται στα παιδιά χωρίς να βρίσκονται σε επαφή με τη ζωή... Σε κάτι εξοχικά σχολεία της Γερμανίας πριν από τον πόλεμο υπήρχε μεγάλη ελευθερία. Τα παιδιά, από πλούσια στρώματα συχνά, ζούσαν μίαν ειδυλλιακή ζωή μέσα στο οικοτροφείο τους... Αντί να παίζουν μουσική και να ανεβάζουν θεατρικά έργα, καλά θάκαναν να επισκεφτούν το χωριό που είναι λίγο πιο πέρα, να γνωρίσουν τις συνθήκες που ζουν οι χωριανοί και να προσπαθήσουν αν μπορούν να αλλάξουν τη ζωή τους... Το σχολείο πρέπει να βοηθήσει την κοινωνία στη δουλειά της, τότε μονάχα είναι σχολείο εργασίας».⁹⁶⁷

Οι σκοποί του σχολείου δεν μπορεί παρά να συναρμολογούνται με τους σκοπούς της κοινωνίας. Στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου αναφέρεται ότι όλοι πρέπει να εργάζονται για όλους ανάλογα με τις δυνάμεις τους.⁹⁶⁸ 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 διανοούμενων και του Α. Lunacharsky. Εκεί διευκρινίζεται ότι η κλιμάκωση της αμοιβής των εργατών στην ΕΣΣΔ με βάση την ειδικευση που διαθέτουν και την παραγωγικότητά τους, εδράζεται πάνω στο μεταβατικό χαρακτήρα της κοινωνίας. Η αρχή, όπως λέει ο Α. Lunacharsky, που διακήρυξε ο Στάλιν, «στον καθένα ανάλογα με τις ικανότητές του και τη δουλειά του» ανταποκρίνεται στο τοτινό στάδιο της οικοδόμησης του σοσιαλισμού. Η αρχή «ο καθένας προσφέρει ανάλογα με τις ικανότητες του και παίρνει ανάλογα με τις ανάγκες του»⁹⁶⁹ 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 παράδειγμα για την έλλειψη της περιγραφής του μεταβατικού σταδίου.⁹⁷⁰ 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».⁹⁷¹ 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

⁹⁶⁶ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, ό.π., 2-3.

⁹⁶⁷ ΕΠΟΝ, Το παλιό και το καινούριο σχολείο, 5.

⁹⁶⁸ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 1.

⁹⁶⁹ Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνάτσαρσκη», 5.

⁹⁷⁰ Γληνός, «Ιορδανίδης».

⁹⁷¹ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 1.

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 οργανώσει και εξελίξει τους θεσμούς της Πολιτείας σαν πραγματικά ελεύθερος λαός».⁹⁷² Επίσης η παιδεία θα προετοιμάζει πολίτες ικανούς να συνεργάζονται μεταξύ τους. «Γι' αυτό θα χτυπήσει τον ατομικισμό και τον αρριβισμό»⁹⁷³ και θα εισάγει τις αξίες της ομαδικής συνεργασίας, της κοινωνικής αλληλεγγύης και της δημιουργικής κοινωνικής συνείδησης.

Στην ίδια κατεύθυνση και ο P. Blonsky⁹⁷⁴ στη διαμάχη του με τον G. Kerschensteiner 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 P. Blonsky 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 απλά 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 P. Blonsky εντάσσει την κριτική του για το αστικό σχολείο μέσα 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. Το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας», ενδεικτικά ως αναφέρουμε εδώ, διατρανώνει 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».⁹⁷⁵ Η μόρφωση γίνεται έτσι το αποτέλεσμα της τεχνικής γνώσης των περισσότερων μηχανών. Ο τρόπος χειρισμού, εξέτασης, συναρμολόγησης και αποσυναρμολόγησης οδηγεί σε θεωρητικές γνώσεις, που ο P. Blonsky τις αποκαλεί «φιλοσοφία της βιομηχανικής τεχνικής» και που δεν είναι παρά η πρακτική εφαρμογή των φυσικών επιστημών.⁹⁷⁶ Μόνο με αυτή την προϋπόθεση πραγματοποιείται ολόπλευρα η μόρφωση, έτσι όπως την αντιλαμβάνεται ο P. Blonsky. Δηλαδή, ξεκινώντας από τη λειτουργία μιας μηχανής, μαθαίνουμε τους νόμους τους οποίους στηρίζεται και τελικά μπορούμε να καταλάβουμε τις γενικές επιστημονικές αρχές όλων των νόμων της παραγωγής, σύμφωνα και με τα ίδια τα

⁹⁷² Στο ίδιο, 1-2.

⁹⁷³ Στο ίδιο, 3.

⁹⁷⁴ Ο P. Blonsky (1884-1941) ήταν ένας από τους πρωτεργάτες του νόμου του Οκτώβρη του 1918 για την εκπαίδευση που έθεσε τις βάσεις του ενιαίου σχολείου εργασίας στη Σοβιετική Ένωση. Οι παιδαγωγικές ιδέες του πηγάζουν από τη μαρξιστική αντίληψη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης που θεμελιώνεται επάνω στη σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή. Το 1922 η P. Blonsky ανέθεσε στον P. Blonsky την κατάρτιση των προγραμμάτων σπουδών για τα σχολεία της ΕΣΣΔ. Η Ν. Krupskaya υποστήριξε τις μελέτες του P. Blonsky για την ανάπτυξη των παιδιών και τις άλλες ψυχολογικές και εκπαιδευτικές του έρευνες. Mihail Gerasimovich Danilchenko, «Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941)», *Prospects: the quarterly review of comparative education* 13, τχ. 1/2 (1993): 113-124.

⁹⁷⁵ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 28.

⁹⁷⁶ Teo Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, μτφρ. Δημήτρης Βεργίδης (Αθήνα: Ανδρομέδα, 1983), 16.

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 Ρ. Blonsky 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.⁹⁷⁷

Για τους σοβιετικούς παιδαγωγούς η αμερικάνικη προοδευτική παιδαγωγική που δημιουργήθηκε το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} 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».⁹⁷⁸ Σύμφωνα με τη γνώμη αυτών των παιδαγωγών οι ενδογενείς εκδηλώσεις της κλίσης των παιδιών πρέπει να καθορίζουν το 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.⁹⁷⁹ 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.⁹⁸⁰ Για τους 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.⁹⁸¹ 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 αυτή αναπτύχθηκε τα πρώτα μετεπαναστατικά χρόνια στηρίχθηκε 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.⁹⁸² Σε αυτή την κατεύθυνση ο Ρ. Blonsky αναφέρει ως σκοπό της εκπαίδευσης τη σύνδεσή της με την παραγωγική εργασία και τη γυμναστική με σκοπό να μορφώσει «τον εργάτη ώστε να

⁹⁷⁷ Στο ίδιο, 17.

⁹⁷⁸ Maria Sokolova, Elena Kuz'mina και Mihail Rodionov, *Συγκριτική παιδαγωγική*, μτφρ. Αλέκος Κουτσούλης, Χρήστος Καινούργιος και Γιάννης Λαμπράκης (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990), 114.

⁹⁷⁹ *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*, 3-4.

⁹⁸⁰ Π.Γ., «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1», 32-36.

⁹⁸¹ Sokolova, Kuz'mina και Rodionov, *Συγκριτική παιδαγωγική*, 118-120.

⁹⁸² Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 49-52.

έχει μια φιλοσοφική μόρφωση» μέσα στο πλαίσιο των σοσιαλιστικών δημοκρατιών και σύμφωνα με τη μαρξική αντίληψη, να φροντίσει για την πλήρη άνθηση του ατόμου.⁹⁸³ Η γυμναστική γίνεται συστατικό στοιχείο της αγωγής. Την περίοδο του Μεσοπολέμου θα εκφραστεί με την ανάπτυξη του «Κόκκινου αθλητισμού».⁹⁸⁴ 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».⁹⁸⁵ 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 ένα κοινωνικό χώρο μέσα από τον οποίο η νεολαία μπορεί να οργανωθεί και να αναπτύξει τη δράση της.⁹⁸⁶

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 ένα σημαντικό βαθμό, εξυπηρετεί το 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 το Β. Λένιν έπρεπε να αντικαταστήσει την αστική διανοήση).⁹⁸⁷ Έτσι, η μόρφωση του ενιαίου σχολείου εργασίας στρέφει τους εκπαιδευτικούς μηχανισμούς στην κατεύθυνση της προώθησης της οικονομικής –

⁹⁸³ Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 13.

⁹⁸⁴ Βλ. ενδεικτικά: «Κόκκινος αθλητισμός. Αθλητισμός και υγεία του λαού», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 4/07/1932, 3. Βλ. επίσης: Κόντος, «Η προετοιμασία του νέου πολέμου και οι αθλητικές οργανώσεις», *Ριζοσπάστης*, 20/07/1929, 1. Ακόμα: Γάσιος, «...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ' αυτό το Φουτ-Μπωλ...». Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα».

Σύμφωνα με το Γ. Γάσιος η ιδιαίτερη δυναμική που ανέπτυξε το ποδόσφαιρο στην Ελλάδα την περίοδο του Μεσοπολέμου, ώθησε το ΚΚΕ να επιδιώξει να οργανώσει στην Ελλάδα ένα αθλητικό κίνημα με βάση το πρόγραμμα της Κόκκινης Διεθνούς των Σπορ. Γιώργος Γάσιος, «Η διάδοση του ποδοσφαίρου στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου», στο *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα: κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις*, επιμ. Γιάννης Ζαϊμάκης και Ελένη Φουρναράκη (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015), 244.

Ο Γ. Γάσιος στο παραπάνω άρθρο αναφέρεται στο σχήμα του Άγγλου ιστορικού Eric Hobsbawm σχετικά με την «επινοημένη παράδοση» για να παρουσιάσει τη διάδοση του ποδοσφαίρου στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου. Ως «επινοημένη παράδοση» θεωρείται το σύνολο πρακτικών που καθοδηγούνται από φανερούς, αλλά και σιωπηρούς κανόνες τελετουργικής αλλά και συμβολικής υφής, οι οποίοι μέσω της επανάληψης έχουν σκοπό, από τη μια να επανανοηματοδοτήσουν αξίες και συνήθειες παλαιότερων εποχών, και από την άλλη να δημιουργήσουν νέους συνεκτικούς δεσμούς. Eric John Hobsbawm, «Εισαγωγή. Επινοώντας παραδόσεις», στο *Η επινοήση της παράδοσης*, επιμ. Eric Hobsbawm και Terence Ranger, μτφρ. Θανάσης Αθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο, 2004), 9-24. Βλ. επίσης: Του ίδιου, «Μαζική παραγωγή παραδόσεων. Ευρώπη, 1870-1914», στο *Η επινοήση της παράδοσης*, επιμ. Eric Hobsbawm και Terence Ranger, μτφρ. Θανάσης Αθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο, 2004), 297-345.

⁹⁸⁵ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 2.

⁹⁸⁶ Μαριάννα Σφακιανάκη, «Νεολαία και άθληση στη Θεσσαλονίκη, 1941-1944» (μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2015), 72, 87-89.

⁹⁸⁷ Γιώργος Γρόλλιος, «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: η συμβολή του Λένιν, 1917-1923» (διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1994), 205.

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 P. Blonsky η εργασία είναι η βάση κάθε εκπαίδευσης γιατί επιτρέπει στον άνθρωπο να παράγει προϊόντα κοινωνικά χρήσιμα. Εκκληρώνοντας το παιδί μια κοινωνική αποστολή καλλιεργείται σε αυτό η κομμουνιστική συνείδηση.⁹⁸⁸

Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η πρόταση τουλάχιστον του κλασικού μαρξισμού δεν περιορίζεται με οποιονδήποτε τρόπο σε μια άριστη τεχνική εκπαίδευση. Αντίθετα όπως σημειώνει ο M. Manacorda «η σύνδεση εκπαίδευσης και εργασίας, που δεν επινοεί ο Μαρξ, αλλά τη βρίσκει ήδη να προοιωνίζεται και να εφαρμόζεται από παιδαγωγούς και κοινωνικούς μεταρρυθμιστές, και πραγματοποιείται μάλιστα στο ίδιο το εργοστάσιο, αποκαλύπτει λοιπόν μέρος μιας διαδικασίας επανάκτησης της ακεραιότητας του ανθρώπου που κινδυνεύει από τη διαίρεση της εργασίας και της κοινωνίας, αλλά της οποίας η ίδια η ανάπτυξη των παιδαγωγικών δυνάμεων, που είναι υλικές και διανοητικές δυνάμεις, κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση, επιτρέπει, μάλιστα απαιτεί, την αποκατάσταση. Και κυρίως, αυτό σημαίνει μια επανατοποθέτηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην εργασιακή διαδικασία: σε μιαν εργασιακή διαδικασία-το σύγχρονο εργοστάσιο-με μια φύση ολική, πολύπλευρη, δυναμική. Να μιλάμε για δεσμό εκπαίδευσης-εργασίας έξω από αυτή την τοποθέτηση, σημαίνει ότι σταματήσαμε στις λέξεις και δεν καταλάβαμε τίποτα από τη μαρξική τοποθέτηση».⁹⁸⁹

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 υπολειψυχίας του εκπαιδευτικού συστήματος, μια θέση η οποία τουλάχιστον για του Έλληνες κομμουνιστές διατυπώνεται ξεκάθαρα. Ο Α. Lunacharsky ήδη από το 1920 δηλώνει ότι η τσαρική Ρωσία «επιτηδείως εκρατήθη εις την αμάθειαν».⁹⁹⁰ 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.⁹⁹¹ Στο σημείο αυτό, πρέπει να παρατηρήσουμε την εξής διαφορά όσον αφορά το σημείο εκκίνησης της προβληματικής των μαρξιστών 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 σαν σημείο εκκίνησης την προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η ερμηνεία της αποτυχίας των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών θα 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 που αφορούν τη γλώσσα και την

⁹⁸⁸ Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 21.

⁹⁸⁹ Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 49-52.

⁹⁹⁰ Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσίαν*, 1.

⁹⁹¹ Βλ. ενδεικτικά: Apple, *Εκπαίδευση και εξουσία*.

εκπαίδευση και το οποίο γοητεύει και συγκεντρώνει όλα τα προοδευτικά και φωτισμένα πνεύματα της εποχής.⁹⁹²

Ο Γ. Κορδάτος χαρακτηριστικά σημειώνει το 1927: «Φυσικά και τα νέα αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου δεν είναι γραμμένα με πνεύμα ολότελα φιλελεύθερο και συγχρονισμένο. Βρίσκει κανείς και σ' αυτά πολλές θρησκευτικές σκουριές και σοβινιστικές μούχλες. Μα και να συνεννοούμαστε: το κράτος δεν είναι του λαού που δουλεύει. Το κάθε κράτος είναι μια καταπιεστική μηχανή, στα χέρια της τάξης που κυβερνάει. Άρα και το σχολείο σ' όλες τις εκδηλώσεις του, τα συμφέροντα της κυρίαρχης τάξης αντιπροσωπεύει».⁹⁹³ Στο Σχέδιο για το νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο διαπιστώνεται για τη λειτουργία της εκπαίδευσης μέσα στην ελληνική αστική κοινωνία: «η σημερινή ελληνική κοινωνία είναι ταξικά οργανωμένη. Ο τρόπος της παραγωγής, ανταλλαγής και κατανομής των υλικών αγαθών αναγκαστικά διαιρεί το λαό σε τάξεις... Η δυνατότητα που παρουσιάζεται σε ορισμένα άτομα, να αλλάζουν κοινωνική τάξη με την προσωπική τους εργασία ή με τη μόρφωση τους, είναι ολότελα φαινομενική... Η σημερινή κατάσταση της ελληνικής παιδείας διαμορφωμένη από ιστορικά και κοινωνικά αίτια δίνει για αποτέλεσμα αναλφαβητισμό, αγραματοσύνη και αμορφωσιά για το μέγιστο πλήθος του λαού, τα οχτώ ή ενιά δέκατα, άτελη, απροσάρμοστη και παραστρατημένη μόρφωση για τα υπόλοιπα».⁹⁹⁴ Στο κείμενο δε διαφαίνεται καθαρά μια ένσκηνη λειτουργία της εκπαίδευσης με σκοπό την υποταγή των κυριαρχούμενων ομάδων όπως θα διαπιστώσουν τα μεταπολεμικά χρόνια οι μελετητές του κρυφού αναλυτικού προγράμματος,⁹⁹⁵ ενώ η μόρφωση και των ανώτερων στρωμάτων θεωρείται παραστρατημένη, θέση που αντανακλά ίσως τις παλαιότερες επεξεργασίες του Δ. Γληνού και του Εκπαιδευτικού Ομίλου σχετικά με την κυριαρχία του ψευτοκλασικισμού σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά η ΕΠΟΝ θα αναφέρει στο φυλλάδιο «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» ότι «δε μπορεί να γίνει καινούριο σχολείο μέσα στην κοινωνία που ζούμε, μέσα στην κοινωνία που έχει για χαρακτηριστικό της την εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο. Το σχολείο είναι ένας κοινωνικός οργανισμός, το κανε μια μερίδα, που κυριαρχεί μέσ' αυτήν την κοινωνία, που έχει κάθε συμφέρο να ετοιμάζει πολίτες τέτοιους, ικανούς να συνεχίσουν την υπάρχουσα κατάσταση: δηλαδή πολίτες που θα ξέρουν να εκμεταλλεύονται τους άλλους και ανθρώπους που θα υπακούουν τυφλά, που δε θα χουν τη δύναμη και το φως της μόρφωσης, να δούνε την αλήθεια».⁹⁹⁶ Εδώ δηλαδή έχουμε μια αναφορά που προσεγγίζει τη θεωρία για τη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και τη διάδοση της κυριαρχίας και της υποταγής στο σχολικό μηχανισμό μέσω αυτού.⁹⁹⁷

Για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς το περιεχόμενο και οι σκοποί της εκπαίδευσης έρχονται να γονιμοποιήσουν και να νομιμοποιήσουν

⁹⁹² Χαρακτηριστικά ακόμη και όταν ο Ριζοσπάστης με διευθυντή το Γ. Πετσόπουλο, ο οποίος βρίσκεται στη φυλακή ασκεί κριτική σε κάθε πλευρά της βενιζελικής κυβερνητικής πολιτικής, υμνεί το εκπαιδευτικό και μεταρρυθμιστικό έργο της κυβέρνησης και ταυτόχρονα στρέφεται κατά του καθαρευουσιανισμού. Η δασκάλα της Γ' Δημοτικού «Λένα» γράφει στο 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, 12/02/1919, 1. Βλ. επίσης: «Το γλωσσικόν», Ριζοσπάστης, 8/06/1919, 1. Ακόμα: Π.Δ., «Τα ψηλά βουνά. Παιδαγωγική επανάστασις», Ριζοσπάστης, 27/01/1919, 1.

⁹⁹³ Γιάννης Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1974), 151.

⁹⁹⁴ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 5-6.

⁹⁹⁵ Μαρμαρινός, *Το σχολικό πρόγραμμα*, 79-113.

⁹⁹⁶ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 1-2.

⁹⁹⁷ Μαρμαρινός, *Το σχολικό πρόγραμμα*, 79-113.

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».⁹⁹⁸ Για τους αριστερούς παιδαγωγούς σαν πρότυπο προβάλλεται η νεαρή ΕΣΣΔ και ο σοσιαλιστικός πολιτισμός που αρχίζει να αναπτύσσεται σε αυτή τη μεγάλη πολυεθνική χώρα.⁹⁹⁹ Ο πολιτισμός αυτός αναπτύσσεται τόσο σε υλικό όσο και πνευματικό επίπεδο και εκφράζει κάτι το εντελώς νέο ιστορικά. Η υπέρβαση της ταξικής πάλης, η οποία διακηρύσσεται στην ΕΣΣΔ και η πολιτική κυριαρχία της εργατικής τάξης (δια μέσου του κομμουνιστικού κόμματος) δημιουργεί 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, την *Αναγέννηση*, το *Νέο Δρόμο* και τους *Νέους Πρωτοπόρους* θα τις εκθέσει συστηματικά τα χρόνια της Κατοχής ο Κ. Σωτηρίου, ο οποίος αποτελεί ίσως το συνεπέστερο εκφραστή της σκέψης του Δ. Γληνού τα χρόνια της Κατοχής και του Εμφυλίου.

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 διακοσμιακό χαρακτήρα και να συμφιλιωθεί με τον αγρό, το εργοστάσιο, το εμπόριο και γενικά με την υλική και πνευματική παραγωγή*».¹⁰⁰⁰ Κυριαρχεί ο «βρυκολακισμένος ψευτοκλασικισμός», θα αναφέρει χαρακτηριστικά η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη. Όταν το 58,09% του πληθυσμού ασχολείται με τη γεωργία, υπάρχουν μόνο 6 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*».¹⁰⁰¹

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 μέσα από τους ταξικούς αγώνες. Ωστόσο,

⁹⁹⁸ «Κι εμείς τι ζητούμε;», *Ο Νέος Δρόμος*, 4, 1.

⁹⁹⁹ 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 Ρωσσίαν των Σοβιέτ*.

¹⁰⁰⁰ Ιμβριώτη, «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία», 9.

¹⁰⁰¹ Στο ίδιο, 10.

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 αυτό τον τρόπο «μέσα στους σημερινούς αντικειμενικούς όρους»¹⁰⁰² 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 διδαχτικά και βοηθητικά βιβλία όλων των τάξεων να γράφονται στη δημοτική γλώσσα. Η υποχρεωτική διδασκαλία των θρησκευτικών να καταργηθεί από τα δημόσια σχολεία. Από τα διδαχτικά 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 μελετηθή σοβαρά και να εισαχθή σε όλα τα είδη Σχολείων η μέθοδος του σχολείου εργασίας και οι σχολικές κοινότητες, να ιδρυθούν πρότυπα σχολεία εργασίας και να γίνει κατάλληλη μετεκπαίδευση όλου του προσωπικού».¹⁰⁰³ Περεταίρω και στο πλαίσιο του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, που θα προκύψει μετά τη διάσπαση θα προταθεί το 7χρονο κοινό υποχρεωτικό. Τα δετή δημοτικά σχολεία προτείνεται να γίνουν 7ετή 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 δε 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.¹⁰⁰⁴

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 το 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 αποδίδει 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 το ρόλο των εκπαιδευτικών θεσμών σαν ιδεολογικών μηχανισμών του κράτους.

Στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης με τίτλο «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» συναντούμε μια ακόμα διάσταση της κριτικής στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα που αναπτύσσει περαιτέρω τον παραπάνω συλλογισμό και τον συνδέει με την έννοια της χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας. «Γιατί, είπαμε, το σχολείο είναι καθρέφτης της κοινωνίας... Και εδώ βρίσκεται το κλειδί για να καταλάβουμε την αποστολή του σημερινού σχολείου. Πρέπει να δίνει μόνο γνώσεις θεωρητικές. Δεν πρέπει να αφήνει το παιδί να δουλέψει και να ελέγξει τις γνώσεις του. Γιατί τότες θα πάρει είδηση από πολλά πράγματα, θα ξυπνήσει και θα πετάξει πολλές γνώσεις για άχρηστες και λανθασμένες. Το σχολείο δεν πρέπει να αφήνει στο παιδί ελευθερία... για να εφαρμόσει αυτό που μαθαίνει σε επαφή πάντα με τη ζωή. Το σημερινό σχολείο φοβάται πάντα αυτήν την επαφή, γιατί από κει θα μπουν πολύ επικίνδυνες σκέψεις στο μυαλό του παιδιού, και μάλιστα του παιδιού του λαού, που εκμεταλλεύεται η

¹⁰⁰² «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», 597.

¹⁰⁰³ Στο ίδιο, 598.

¹⁰⁰⁴ «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (1/12/1928): 7-8. Ανάλογα βλ.: Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου».

πλουτοκρατική ολιγαρχία ζώντας από τον αγώνα του και τον ιδρώτα του... Το σημερινό σχολείο δεν δίνει τις γνώσεις που πρέπει στις μεγάλες μάζες του λαού... Εκτός από την αδιαφορία που δείχνουν, για τις συνθήκες της ζωής των παιδιών του λαού, φέρνουν θεληματικά προσκόμματα στη στοιχειώδη μόρφωση χτυπών το Δημοτικό σχολείο, όσο τα πράγματα γίνονται πιο δύσκολα και όσο ο λαός ζυπνά».¹⁰⁰⁵

Η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της ταξικής πάλης για τους αριστερούς παιδαγωγούς αποτελεί το πρώτο βήμα προς την επαναδιατύπωση των σκοπών και του περιεχομένου της παιδείας. Το δεύτερο βήμα είναι η διαπίστωση, σύμφυτη με όλα τα σοσιαλιστικά και κομμουνιστικά κόμματα από την εποχή της πρώτης διεθνούς ακόμα, ότι πρέπει να διαμορφωθούν αιτήματα και προγράμματα πάλης τα οποία αφορούν τον αγώνα της εργατικής τάξης μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες καθώς και οι πρώτες ενέργειές του για την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας.

Σε δακτυλογραφημένο κείμενο του Δ. Γληνού με τίτλο «Το σχολείο της μεταβατικής – επαναστατικής περιόδου» από το *Αρχείο Δ. Γληνού* συναντάμε 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 πλέρια πραγματοποίηση της σοσιαλιστικής κοινωνίας, έργο της Παιδείας θα είναι να επεκτείνει 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.λ.) με το σκοπό το πλάταμα της κοινωνικής αγωγής και το ξεσκλάβωμα της γυναίκας. Γ) Πλέρια εφαρμογή του σχολείου εργασίας¹⁰⁰⁶ 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

¹⁰⁰⁵ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 2-3.

¹⁰⁰⁶ 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 Ρ. Blonsky 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 έκφραση του σχολείου εργασίας.

υποστήριξη από μέρος του κράτους της αυτομόρφωσης κα αυτοεξέλιξης του εργάτη και χωριάτη (δημιουργία διχτιού επιμορφωτικών ιδρυμάτων: Βιβλιοθήκες, σκολειά για τους μεγάλους, λαϊκά πανεπιστήμια, μαθήματα, διαλέξεις, κινηματογράφοι, εργαστήρια κτλ. Η) Πλατεία 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 όσους έχουν την επιθυμία να μάθουν και ιδιαίτερα απ' τους εργάτες. Να χρησιμοποιηθούν στην ανώτερη εκπαίδευση για καθηγητές, όλοι όσοι είναι πραγματικά ικανοί για μια τέτοια λειτουργία, χωρίς να λαβαίνονται υπ' όψει τα τυπικά τους προσόντα και γενικά να καταργηθούν όλοι οι περιορισμοί που εμπόδιζαν ως τα τότε τις πραγματικές αξίες να μπουν στην ανώτερη εκπαίδευση. Υλική υποστήριξη των σπουδαστών, για να μπορούν 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».¹⁰⁰⁷ Το παραπάνω κείμενο αν και αχρονολόγητο πρέπει να τοποθετηθεί μετά την επίσκεψη του Δ. Γληνού στη Σοβιετική Ένωση. 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 φιλελεύθερή του εκδοχή.

Στην ίδια κατεύθυνση 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.¹⁰⁰⁸ «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 εξοχές-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 βάνουσες 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. Στηριγμένος στον 8χρονο 1ο βαθμό, που είναι κοινός για όλους, θα είναι κι αυτός υποχρεωτικά ενιαίος, αυτότελος, 4χρονος,

¹⁰⁰⁷ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΙΘ122-5, Το σχολείο της μεταβατικής-επαναστατικής περιόδου [Δημήτρη Γληνού], 1.

¹⁰⁰⁸ Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το παρακάτω άρθρο του Ριζοσπάστη. Βλ.: «Το πρόγραμμα της Λαϊκής Δημοκρατίας για ενότητα-τάξη-ησυχία-δουλειά-ανοικοδόμηση-πολιτισμό», *Ριζοσπάστης*, 17/06/1945, 1.

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.)».¹⁰⁰⁹ Παράλληλα, το Σχέδιο προβλέπει «Ειδικά Σχολεία ανωμάλων, καθυστερημένων, αναπήρων, κουφάλων και τυφλών παιδιών. Άσυλα ηλιθίων, εγκαταλειμμένων και ξεπεσμένων παιδιών».¹⁰¹⁰

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 στο δρόμο προς το σοσιαλισμό. Μέσα στις συνθήκες της μεταπολεμικής προσπάθειας για την ανασυγκρότηση της χώρας είναι δεκτό ότι η ελληνική εκπαίδευση, που χρειάζεται κατά τη μεταρρυθμιστική λογική βαθιές αλλαγές, πρέπει να διέλθει μια μεταβατική περίοδο.¹⁰¹¹ 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.¹⁰¹² Βασικό σημείο για τους αριστερούς παιδαγωγούς, για το οποίο θα ασκήσουν έντονη κριτική στους φιλελεύθερους, είναι ότι ο καθορισμός των σκοπών του εκπαιδευτικού συστήματος απαιτεί μια διάγνωση των αιτιών της καθυστέρησης της ελληνικής εκπαίδευσης.¹⁰¹³ Πρέπει, 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.¹⁰¹⁴ 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

¹⁰⁰⁹ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 6, 13-14, 25-32.

¹⁰¹⁰ Στο ίδιο, 6.

¹⁰¹¹ Η μεταβατική περίοδος σε κάθε περίπτωση έχει διττό περιεχόμενο για τους αριστερούς παιδαγωγούς. Από τη μια πλευρά αφορά την αναγκαία πάροδο χρόνου ώστε να αρχίσουν να παράγουν ρυθμίσεις οι όποιες αλλαγές στο 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. Ανάλογη διαίρεση βλέπουμε και στα κείμενα που κατατίθεται στον *Ανταίο*, όπως αναφέρουμε και σε άλλο κομμάτι της εργασίας μας.

¹⁰¹² Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 99.

¹⁰¹³ «Ο Νέος Δρόμος», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 1 (1/11/1928): 2.

¹⁰¹⁴ Ανάλογες θέσεις θα διατυπώσει και ο Δ. Γληνός. «*Η παιδεία ήτανε σε όλες τις εποχές και είναι και σήμερα σε όλες τις χώρες της γης χωρίς καμιά απολύτως εξαίρεση όργανο ταξικής επιβολής. Παντού και πάντα, όχι η «παρερχόμενη γενεά», παρά η τάξη, που κυβερνά, αυτή ζητάει να υποβάλει και να επιβάλει στα παιδιά τις ιδέες, που υπηρετούνε τα δικά της συμφέροντα. Καμιά μοναρχία, καμιά ολιγαρχία, καμιά «δημοκρατία» ως τώρα δεν έκαμεν εξαίρεση απ' αυτόν τον κανόνα. Για να πάψει η παιδεία να είναι όργανο ταξικής επιβολής, πρέπει να μην υπάρχει τάξη, που να έχει συμφέρο να επιβάλλεται. Ως τη σημερινή στιγμή δεν υπάρχει καμιά κοινωνία χωρίς τάξεις».* Γληνός, «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου», 103.

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.¹⁰¹⁵ Όλες λοιπόν οι προσπάθειες, που δεν παίρνουν υπόψη την ταξική πραγματικότητα των αστικών κοινωνιών υποπέφτουν σε μια ουτοπιστική, αντιεπιστημονική και αντικοινωνιολογική θεωρία για την ύπαρξη μιας υπερκομματικής παιδείας.¹⁰¹⁶

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».¹⁰¹⁷ 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 με τον άγονο ιστορισμό.¹⁰¹⁸ 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 ταξικές αντιθέσεις σαν ιδανικό της προοδευτικής εκπαίδευσης, αλλά τοποθετεί στη θέση τους την πρόοδο και την ανάπτυξη του τόπου.¹⁰¹⁹

Κατά τον Κ. Σωτηρίου κρίνοντας το πρόγραμμα του δημοκρατικού μεταρρυθμιστικού κόμματος ζήτημα είναι και η αναδιοργάνωση της μέσης παιδείας. «*Η αναδιοργάνωση της μέσης για να είναι προοδευτική, πρέπει να ανοίξει διάπλατα τις πόρτες της μέσης και ανώτερης παιδείας σε όλα τα ικανά παιδιά... Να καταργήσει την άχρηστη... για τη ζωή... μάθηση και να θεμελιώσει τη μόρφωση επάνω πλατιά τη μέση παιδεία, να την προσαρμόσει στις υλικές και πνευματικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, αντίστοιχα με τις γεωοικονομικές τοπικές συνθήκες στην προοδευτική τους εξέλιξη*».¹⁰²⁰ Για την αριστερά, η εκπαίδευση είναι ενιαία από το νηπιαγωγείο ως το πανεπιστήμιο με ενωτικό σκοπό τη μόρφωση του λαού για την πραγματοποίηση αυτού του οράματος. Ο Κ. Σωτηρίου διατυπώνει τη θέση ότι τα σχολεία της μέσης εκπαίδευσης δεν πρέπει να είναι σχολεία γενικής μόρφωσης. Η μέση παιδεία πρέπει να διαφοροποιηθεί πλατιά και να καλλιεργεί ταυτόχρονα τη γενική και ειδικευμένη

¹⁰¹⁵ 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. Χατζηωσήφ (Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1992), 9-20.

¹⁰¹⁶ 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.

¹⁰¹⁷ Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 99.

¹⁰¹⁸ Στο ίδιο, 100.

¹⁰¹⁹ Για το πέρασμα με ομαλό τρόπο από το ταξικό στο εθνικοαπελευθερωτικό, βλ.: Ιάσοντας Γ. Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού. Η δράση του ΕΛΑΣ και της ΟΠΛΑ στην κατεχόμενη πρωτεύουσα 1942-1944* (Αθήνα: Θεμέλιο, 2012), 48.

¹⁰²⁰ Η διαφοροποίηση της μέσης ανάλογα με τις τοπικές οικονομικές συνθήκες είναι μια θέση, που με τον ένα ή τον άλλο τρόπο αναπαράγεται και στα νομοσχέδια του 1913 και του 1929. Αποτελεί την βαθύτερη θέση του σχολείου εργασίας να συνδεθεί το σχολείο με τη ζωή και συνεπώς να εναρμονιστεί με τις τοπικές συνθήκες. Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 101.

μόρφωση. Αυτές οι δύο κατηγορίες γνώσεων είναι αναπόσπαστα συνδεδεμένες, «αλληλοϋποστηρίζονται... εκτός αν εξακολουθούμε να πιστεύουμε, πως βάση και ουσία της γενικής μόρφωσης είναι οι κλασικές σπουδές... στο πρωτότυπο».¹⁰²¹

Ανάλογη είναι και η θέση που εκφράζει ο Κ. Σωτηρίου για ριζική αναδιοργάνωση της πανεπιστημιακής μόρφωσης. Απευθυνόμενος στο προοδευτικό δημοκρατικό κόμμα και εμμέσως στον Α. Δελμούζο που συνέγραψε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του κόμματος αυτού γράφει: «επιφανειακή η μεταρρύθμιση της ανώτερης παιδείας... δεν ερευνήθηκε, γιατί φυτοζωεί η επιστήμη στον τόπο μας»¹⁰²² και φυσικά η απάντηση, όπως συχνά θα τονίσει το περιοδικό *Ανταίος*, αλλά και ευρύτερα η αριστερά της εποχής, βρίσκεται, όπως θα δούμε, στην έλλειψη ενός ουσιαστικού, γενικού οικονομικού προγράμματος για την ανασυγκρότηση. Το πρόγραμμα αυτό στη λογική τουλάχιστον των κομμουνιστών μπορεί να ανευρεθεί στα σοβιετικά πεντάχρονα και στο ΓΚΟΣΠΛΑΝ.

Οι αρχές και οι σκοποί της εκπαίδευσης θα διατυπωθούν σαν πρόγραμμα πια με θετικό περιεχόμενο και πλάνο εφαρμογής στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας».¹⁰²³ 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».¹⁰²⁴ Δηλαδή στο σχεδιασμό αυτό λαμβάνεται υπόψη τόσο ο μεταβατικός χαρακτήρας των επιχειρούμενων αλλαγών, όσο και η κοινωνική αλλαγή την οποία επαγγέλλεται η αριστερά. Στην ίδια κατεύθυνση, η Ρ. Ιμβριώτη αναφερόμενη 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».¹⁰²⁵

Στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» περιγράφονται επίσης με σαφήνεια οι βασικές κατευθύνσεις πάνω στις οποίες θα στηριχτεί μια σοσιαλιστική εκπαίδευση. «Τα συμπεράσματα... από την αρχή, πως το σχολείο θα στηριχθεί στην λαϊκή κυριαρχία... είναι τα εξής: 1) Το σχολείο έχει συγκεκριμένη κοινωνική αποστολή. Πρέπει να βοηθήσει ορισμένη κοινωνική περίοδο το λαό, να λύσει τα προβλήματά του. 2) Αφού τα προβλήματα αυτά αλλάζουν σε κάθε ορισμένη περίοδο, το σχολείο δεν μπορεί να χει άκαμπτο και απροσάρμοστο προς τα κοινωνικά προβλήματα πρόγραμμα, όπως συμβαίνει σήμερα που το σχολικό πρόγραμμα στην Ελλάδα στα περισσότερα είναι το ίδιο με το πρόγραμμα του 1914. 3) Το σχολείο δε μπορεί να βρίσκεται μακριά από την κοινωνία, να ναι ένα μοναστήρι όπου τα παιδιά και οι δάσκαλοι κλείστηκαν για να σώσουν τις αμαρτίες τους είτε για να ζήσουν μια ειδυλλιακή ζωή...».¹⁰²⁶

Βασική διαφορά μεταξύ των φιλελεύθερων κι αριστερών παιδαγωγών, όπως αυτή αναδεικνύεται από τις θεωρητικές τους επεξεργασίες και τις θέσεις τους για την

¹⁰²¹ Στο ίδιο, 101-102. Τη διάκριση μεταξύ παιδαγωγούσας και επαγγελματικής εκπαίδευσης θα απορρίψει και ο Δ. Γληνός στα νομοσχέδια του 1913. Για τη διάκριση αυτή, όπως γινόταν αντιληπτή από το ερβατιανό σύστημα, βλέπε τις χειρόγραφες σημειώσεις του Δ. Γληνού πάνω στη γενική διδακτική κατά το ερβατιανό σύστημα: «Παιδαγωγούσα Διδασκαλία (Αι γνώσεις μέσον προς διέγερσιν του διαφέροντος). Επαγγελματική Διδασκαλία (Αι γνώσεις σκοπός)». Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Γ5γ, Γενική Διδακτική [Δημήτρη Γληνού], 4.

¹⁰²² Σωτηρίου, «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος», 101-102.

¹⁰²³ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 1. Το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» το είχαν επεξεργαστεί κατά την Κατοχή δύο επιτροπές. Η μία του ΕΑΜ και μία της ΕΠΟΝ. Οι πρώτες 4 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 σαν αίτημα της ίδιας της νεολαίας, σαν αίτημα της ΕΠΟΝ.

¹⁰²⁴ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 74.

¹⁰²⁵ Ρόζα Ιμβριώτη, «Λαϊκή παιδεία», *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 22, (5 Οκτωβρίου 1945): 12.

¹⁰²⁶ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 7.

ελληνική εκπαίδευση είναι το ζήτημα της ενότητας του εκπαιδευτικού συστήματος. Κατ' ουσία 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 προβληματιζόμενοι πάνω στο 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.¹⁰²⁷ Το ελληνικό σχολείο έτσι θεωρείται ως το σχολείο της κατώτερης αστικής τάξης, ενώ τα γυμνάσια ως 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.¹⁰²⁸ Η αντιμετώπιση των διαφόρων 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 ως το ενοποιητικό στοιχείο των ποικίλων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Για το 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 η πρώτη μορφή κοινής κοινωνικοποίησης όλων, στο πλαίσιο του αστικού κράτους έθνους.¹⁰²⁹ 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.¹⁰³⁰ Οι φιλελεύθεροι νομοθέτες

¹⁰²⁷ Ωστόσο, η αυτόνομη θεώρηση του δημοτικού, σαν το κατεξοχήν 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 νομοσχέδια του 1913, καθώς η υπολειτουργία του κατ' ουσία 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.

¹⁰²⁸ Αυτά προβλεπόταν να έχουν χαρακτήρα γενικό, βιομηχανικό ή εμπορικό. Προσαρμοζόμενα στις τοπικές συνθήκες και χαρακτηρίζονται για πρώτη φορά ως ο δεύτερος κύκλος της λαϊκής εκπαίδευσης, ενώ οι δαπάνες για την ίδρυση 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.

¹⁰²⁹ Ο Δ. Γληνός αναπτύσσει την αντίληψή του για το έθνος εντός του πλαισίου της προοδευτικής αστικής σκέψης. Γληνός, *Έθνος και γλώσσα*, 47.

¹⁰³⁰ Ανάλογες θέσεις θα δεχτούν τα πυρά των αριστερών παιδαγωγών. Αυτός ο σκοπός του σχολείου, που συναντούμε στο έργο του Ed. Oertli, δέχεται τα κριτικά σχόλια του μεταφραστή Ι. Ιορδανίδη. «Δε συμεριζόμαστε την αισιοδοξία του συγγραφέα. Δε φτάνει η τάξη των πλουσίων να «καταλάβει», όπως

προσπαθώντας να ξεφύγουν από το 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 προχωρήσει πέρα από το δημοτικό σχολείο, να έχει πάρει α. κάποια βασικά εφόδια για τον οικονομικό και κοινωνικό βίο του και β. να έχει 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 ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης. Κατά ένα τρόπο η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική σκέψη θεμελιώνει την ενότητα του εκπαιδευτικού συστήματος πάνω σε αυτό το σημείο. Κατά αντιδιαστολή η αριστερά θα διακηρύξει «ένας λαός, μία παιδεία». Αντίθετα, 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 ναι 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 ζύπνημα της συνείδησης».*¹⁰³¹ Ανάλογες θέσεις μπορούμε να βρούμε τη μεσοπολεμική περίοδο στο *Ριζοσπάστη*. Μάλιστα με πρώτα χρονολογικά τα κείμενα του Παναγή Δημητράτου τίθεται το θέμα του σχολείου όχι μόνο σαν πεδίο επιβολής της κυρίαρχης ιδεολογίας, θα λέγαμε, αλλά και σαν 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, σαν 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 το συμφεροντολογικήν ιδεολογίαν των αστών και τα παιδιά των εργατών με τας καθυστερημένας αντιλήψεις των γαιοκτημόνων».*¹⁰³² Έτσι εφόσον το δημοτικό σχολείο είναι όλων των τάξεων η μόρφωση πρέπει να υψώνεται υπεράνω των ιδιαίτερων αντιλήψεων των διαφόρων 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 σαν 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 συνάφειες με τη διακήρυξη του Δ. Γληνού ότι ο προοδευτικός δάσκαλος δεν μπορεί παρά να είναι σοσιαλιστής. Στο σημείο αυτό παρενθετικά αναφέρουμε ότι στο περιοδικό *Σχολική Πράξη* υπάρχει μια συζήτηση σχετικά με το περιεχόμενο της έννοιας του

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 λιγότεψε την κατάχρηση της δυνάμεως που του έδινε ο πλούτος». Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 54.

¹⁰³¹ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 4.

¹⁰³² Δημητράτος, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Β'», 2. Το ιδεολογικό περιεχόμενο του σχολείου διαφαίνεται και από το παρακάτω απόσπασμα: *«από πολύ μικρά κάνουν τα παιδιά να συνηθίσουν, μέσα στο αστικό σχολείο, στο φόβο του χωροφύλακα και κάθε δημόσιας αρχής που στηρίζει και εξυπηρετεί τα συμφέροντα της προνομιούχας μειοψηφίας».* «Το μεγάλο συλλαλητήριο του Παρισιού ενάντια στους εκπαιδευτικούς διωγμούς στην Ελλάδα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/07/1933, 2.

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. Άρα βρισκόμαστε σε ένα στάδιο κατά το οποίο 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.¹⁰³³

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.¹⁰³⁴ Τα παραπάνω δε 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 «οι σκέψεις που αναπτύξαμε σχετικά με τις δυνατότητες για μίαν εντατική αξιοποίηση του πλούτου της χώρας, για την εκβιομηχάνισή της, για τον τεχνικό εξοπλισμό της, με όλα τα μέσα που διαθέτει ο σύγχρονος πολιτισμός, για την τεχνική βελτίωση των γεωργικών και εδαφικών συνθηκών με σκοπό την αύξηση στο μέγιστο της παραγωγής, προϋποθέτουν για την εφαρμογή τους την ευρύτατη εξάπλωση της τεχνικής παιδείας... Η τεχνική παιδεία

¹⁰³³ 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.

Ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει σχετικά με τη στάση του αυτή: «Την προσυπογράφουμε (εννοεί τη διακήρυξη μετά τη διάσπαση) χωρίς καμιά συζήτηση όλα τα μέλη της διοικητικής επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Ανάμεσά τους και εγώ. Παρ' όλα αυτά είμαι μακριά ακόμη από το "άλμα". Απόδειξη είναι μια συζήτηση που δημοσιεύτηκε... Μια συζήτηση που έγινε ανάμεσα στον Γληνό κι εμένα. Του έθεσα το ερώτημα, του είπα, πως πολλοί εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως θα μπορούσαν οι προοδευτικοί δημοκρατικοί και οι σοσιαλιστές να καθορίσουν μια παιδεία υπεράνω από τις κοινωνικές, τις πολιτικές διαφορές. Ο Γληνός διαμαρτυρήθηκε. Δεν του είπα πως κι εγώ δεν έχω πειστεί ακόμη». Στο ίδιο βιβλίο ο Κ. Σωτηρίου περιγράφει ότι το δεύτερο άλμα του στο σοσιαλισμό γίνεται μετά την απόλυσή του από το Διδασκαλείο Πειραιά. Και το τρίτο άλμα στον κομμουνισμό γίνεται στη διάρκεια της Κατοχής που εργαζόταν στο κεντρικό συμβούλιο της ΕΠΟΝ. [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 41-42, 77-78.

¹⁰³⁴ 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. Για παράδειγμα, τα νομοσχέδια του 1929 αν και αναγνωρίζουν ότι ιδανικό είναι το κάθε παιδί να σπουδάζει ανάλογα με τις κλίσεις του όπου το ίδιο θέλει, την ίδια στιγμή σημειώνουν ότι κάτι τέτοιο δεν μπορεί να γίνει στο δικό μας κράτος, ούτε έγινε και σε περισσότερο ανεπτυγμένα κράτη. «Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929. Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 673.

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 μεταδώσει ευρύτητα 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. Γιατί εξόν από τον κύριο σκοπό που αποβλέπει στη δημιουργία των στελεχών της ανοικοδόμησης, η επαγγελματική τεχνική παιδεία έχει μορφωτικό και ηθικοπλαστικό αποτέλεσμα εξαιρετικής σημασίας. Χάρη σ' αυτήν ο λαός αποκτά την αγάπη για τη δημιουργική δουλειά, απολαβαίνει τη χαρά της επιτυχίας, εκτιμά τη σημασία της συλλογικής προσπάθειας, σφυρηλατεί το χαρακτήρα του στην επιστημονική πειθαρχία, που επιβάλλει η εκτέλεση ενός τεχνικού καλοφτιαγμένου έργου. Ειδικά εκείνος ο λαός που έμαθε να θεωρή για εργασία τον παρασιτισμό, τον μεταπρατισμό, τη μεσιτεία, όταν αναβαπτισθή στη κολυμπήθρα της τεχνικής δημιουργίας θα βγει με άλλη ψυχή πιο ρωμαλέα, με καινούργιο χαρακτήρα πιο αγνό και αλύγιστο, ικανός να ξαναχτίσει μια πατρίδα που θα είναι πιο μεγάλη, γιατί θα είναι πλούσια, ηθική και λεύτερη».¹⁰³⁵ Ο Ν. Κιτσίκης εδώ φαίνεται να διαφοροποιείται από τους εκπαιδευτικούς του ΕΑΜ που θέλουν ύστερα από το οχτάχρονο ενιαίο δημοτικό τετράχρονο κλασσικό, γεωργικό, εμπορικό, ναυτικό, βιομηχανικό, τεχνικό γυμνάσιο αντίστοιχο με το 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 στο 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.¹⁰³⁶ Στα άμεσα αιτήματα το Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου 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.¹⁰³⁷ Στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» τα παιδιά πρέπει να αποφεύγουν την ειδίκευση ως την ηλικία των 16 ετών. Η παιδεία σύμφωνα με το Σχέδιο έχει 4 περιόδους: α. 0-6, β. 7-14, γ. 15-18 και δ. 19-22.¹⁰³⁸ Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση διαρκεί από τα 6 ως τα 14 είναι δηλαδή είναι 8χρονη και υποχρεωτική. Η εκπαίδευση αυτή παρέχει στοιχειώδη γενική μόρφωση. «Γιατί 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

¹⁰³⁵ Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 39.

¹⁰³⁶ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 3.

¹⁰³⁷ Στο ίδιο, 7.

¹⁰³⁸ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 6.

πετυχαίνεται ούτε το ένα, ούτε το άλλο». ¹⁰³⁹ Η δευτεροβάθμια παιδεία που θα διαρκεί 4 χρόνια θα έχει στόχο να κατευθύνει τα παιδιά ανάλογα με τις κλίσεις τους και όπως αναφέρει το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» σε πρώτο πρόσωπο «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». ¹⁰⁴⁰

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 ενιαίο σύνολο. 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 αυτό τον ίδιο στόχο, να γίνει δηλαδή η μόρφωση προσιτή σε όλους. Η υποστήριξη και εφαρμογή της θέσης αυτής σχετιζόταν με την αντίληψη ότι το σοσιαλιστικό σχολείο (σε αντίθεση με το αστικό) μπορεί πραγματικά να είναι όργανο διάπλασης της ανθρώπινης προσωπικότητας, έχοντας ως κύριο χαρακτηριστικό του τη συνειδητή σύνδεσή του με τη σοσιαλιστική εξουσία, που δεν προέρχεται όμως από το φόβο. 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. Στο βαθμό που η διάπλαση θα γίνεται ολοκληρωμένα, μπορεί να πάρει το χαρακτήρα της υποστήριξης του σοσιαλισμού από τη συντριπτική πλειοψηφία των νέων. ¹⁰⁴¹

Η έννοια της εθνικής αγωγής απετέλεσε ένα από τα βασικά σημεία της διαφοροποίησης των θέσεων μεταξύ αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών κατά την εποχή της διάσπασης του Ομίλου. Παρά το γεγονός ότι η αριστερά θα περάσει διάφορα στάδια όσον αφορά τις αξιολογήσεις της και την αξιοποίηση της έννοιας της παρτίδας, η διαχωριστική γραμμή με τη φιλελεύθερη παράδοση παραμένει αρκετά εμφανής την περίοδο που εξετάζουμε, καθώς σε κάθε περίπτωση το ταξικό ενυπάρχει έστω ως υπηγμένη στιγμή στις αναλύσεις και τις προοπτικές που καταθέτει για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Με την παραπάνω πρόταση αναφερόμαστε κυρίως στην περίοδο της Κατοχής, κατά την οποία οι αναφορές στο έθνος, στον αγώνα για εθνική απελευθέρωση και αποτίναξη του τριπλού ζυγού της χώρας θα κυριαρχήσουν στο λόγο του ΕΑΜ.

Για τον Α. Δελμούζο, η παιδεία πρέπει να εναρμονίζεται με τη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα. Το ζήτημα αυτό της αναφοράς στην εθνική αγωγή και τη σκοποθεσία του σχολείου με άξονα την έννοια του έθνους θα αποτελέσει το σημείο διαφοροποίησης των αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών. Ο Α. Δελμούζος υποστηρίζει ότι η παιδεία πρέπει να στηριχτεί πάνω στη νεοελληνική πραγματικότητα. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει: α) τη φύση, το φυσικό περιβάλλον, β) τον πολιτισμό, τις διάφορες δηλαδή εκδηλώσεις της ζωής του ανθρώπου: γλώσσα, επιστήμη, τέχνη, θρησκεία, τεχνικά μέσα, ήθη και έθιμα κτλ. ¹⁰⁴² Μέσα στον πολιτισμό ξεχωρίζουμε: γ) την κοινωνία, τις ανάγκες και την οργάνωσή της και δ) τέλος επειδή πρόκειται για την εκπαίδευση, το παιδί. ¹⁰⁴³ Έτσι, η ελληνική φύση που

¹⁰³⁹ Στο ίδιο, 15.

¹⁰⁴⁰ Στο ίδιο, 26.

¹⁰⁴¹ Γρόλλιος, «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί», 211.

¹⁰⁴² Βιγγόπουλος, *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*, 15-16.

¹⁰⁴³ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 22.

τη χαρακτηρίζει η «διαύγεια, πλαστικότητα, ελαφρότητα, ένα πλούσιο, πολύχρωμο παιχνίδισμα του φωτός» αντανακλάται στα λαϊκά δημιουργήματα «τη γλώσσα, το δημοτικό τραγούδι, τους χορούς κ.α.». ¹⁰⁴⁴ Παράλληλα, το γεωγραφικό ανάγλυφο της χώρας κατά τον Α. Δελμούζο δημιουργεί ένα μικροαστικό πληθυσμό με ψυχολογία εμπόρου, δηλαδή με έντονο τοπικισμό, αλλά και φιλοπερίεργη διάθεση. Όπως γράφει ο Α. Δελμούζος «με ανοιχτό το μάτι προς τα έξω» κτλ. ¹⁰⁴⁵ Θα δούμε παρακάτω ότι αυτή η ψυχολογίζουσα ανάλυση της ελληνικής κοινωνίας είχε προταθεί τόσο στην εισηγητική έκθεση των νομοσχεδίων του 1913 όσο και του 1929, κατά παρόμοιο τρόπο με τις παραπάνω θέσεις του Α. Δελμούζου. Ο Γ. Κορδάτος θα θεωρήσει τον παραπάνω ορισμό του παιδαγωγού Α. Δελμούζου όχι μόνο περιοριστικό, αλλά και αντιεπιστημονικό και υποκειμενικό. «Ο Δελμούζος σώνει και καλά θέλει να ξαναφήσει την κοινωνία στη νεοελληνική πραγματικότητα, δημιουργώντας με το μυαλό του μια δική του «πραγματικότητα». Μα η πραγματικότητα υπάρχει, είναι αυτή που είναι, υπάρχει δηλαδή αντικειμενικά χωρίς να επηρεάζεται ποτέ από τη «νεοελληνική ψυχή», ούτε από τα «ελληνικά βουνά», ούτε από την ελληνική φύση. Επηρεάζεται μονάχα από το κοινωνικοοικονομικό περιβάλλον». ¹⁰⁴⁶ Ανάλογα θα κρίνει και ο Δ. Γληνός τις θέσεις των φιλελεύθερων παιδαγωγών για τη σύλληψη της νεοελληνικής πραγματικότητας και τις προσπάθειες των φιλελεύθερων πολιτικών δυνάμενων να στηριχθούν πάνω στις θεωρητικές επεξεργασίες των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών και των δημοτικιστών. Για το Δ. Γληνό η νεοελληνική πραγματικότητα όπως την εισηγούνται οι φιλελεύθεροι είναι «στήριγμα του πολιτισμού μας στα γνήσια, ντόπια, νεοελληνικά στοιχεία, στην παράδοση του δημοτικού τραγουδιού και της αγροτοποιομενικής και μικροαστικής ζωής των τριών τελεφταίων αιώνων του ελληνισμού». ¹⁰⁴⁷

Για τη συνολική θέση των φιλελεύθερων υποστηρικτών της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η Ά. Κοντονή σημειώνει ότι οι φιλελεύθεροι δημοτικιστές δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι τελικά η δύναμη της νόησης εξαρτάται από την εκάστοτε συγκεκριμένη πραγματικότητα και ότι μπορούμε με τη νόηση να συλλαμβάνουμε αντικειμενικά περιεχόμενα. ¹⁰⁴⁸ Συνεπώς δεν ήταν ο νοησιαρχικός χαρακτήρας της ελληνικής εκπαίδευσης που δημιουργούσε την απόσταση ανάμεσα στις ιδέες και την πραγματική εφαρμογή τους, αλλά το ηθικολογικό περιεχόμενο του προγονικού μεγαλείου και της ορθοδοξίας που δόθηκε στο νοησιαρχικό χαρακτήρα. Ο Α. Δελμούζος ήταν συνεπής στις φιλοσοφικές απαιτήσεις του πραγματισμού, όμως η γλώσσα δεν εκφράζει μόνο το σημαίνον, αλλά και το σημαϊνόμενο, δεν φωτογραφίζει μόνο τον εμπειρικό μας κόσμο, αλλά εκφράζει και έννοιες. Γι αυτό το να εκλαμβάνεται η δημοτική γλώσσα ως μηχανή καταγραφής γεγονότων οδηγεί στην εργαλειοποίησή της και στον εγκλωβισμό της σε μια υποτιθέμενη ουδετερότητα, που έχει ως αποτέλεσμα όχι μόνο τον υποβιβασμό της γλώσσας ως κώδικα επικοινωνίας, αλλά και της ίδιας της γνώσης. Ο Δ. Γληνός όταν

¹⁰⁴⁴ Στο ίδιο, 24.

¹⁰⁴⁵ Στο ίδιο, 25.

¹⁰⁴⁶ Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτατισμός*, 151. Σημειώνουμε εδώ ότι σε χειρόγραφες σημειώσεις του Δ. Γληνού σχετικά με διάλεξή του στη Φοιτητική Συντροφιά το 1929 αναφέρει: «-το πρόβλημα του αναλφαβητισμού... -οι άμεσες εκπαιδευτικές αιτίες της αγραματοσύνης... Ανάγκη να μελετηθούν οι μορφές εκείνες με την κοινωνική μορφολογία του προβλήματος (η κριτική που μου έγινε απάνω σ' αυτό. Υπόδειξα τα βιβλία του Κορδάτου. Χαρακτηρισμός του βιβλίου του Κορδάτου)». Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Ι59, Η κοινωνική μορφολογία του εκπαιδευτικού μας προβλήματος. Διάλεξη στη Φοιτητική Συντροφιά. 12/3/29 [Δημήτρη Γληνού], 1.

¹⁰⁴⁷ «Το ιδανικό τους», 2.

¹⁰⁴⁸ Άννα Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων* (Αθήνα: Κριτική, 1997), 222-223.

αποκρυσταλλώνει τις ιδέες του τονίζει ότι η εισαγωγή των μεθόδων του σχολείου εργασίας δε φτάνει. Για το Δ. Γληνό η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση πλέον δεν συνδέεται μόνο με τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους και τη δημοτική γλώσσα, αλλά συνδέεται και με την κοινωνία και την ταξική πάλη (που υπερβαίνει εκείνα τα μικροαστικά στοιχεία της ελληνικής πραγματικότητας και την εγγραφή τους στην παράδοση του νέου ελληνισμού). Τελικά στόχος του σχολείου για τον Α. Δελμούζο είναι η ενότητα, όπως αυτή αποκρυσταλλώνεται στην έννοια του αστικού έθνους κράτους και η οποία, όπως αναφέραμε δικαιολογεί και την επένδυση στην κοινή κατώτερη και στοιχειώδη εκπαίδευση όλου του ελληνικού λαού. Μπορεί σε αυτό το πλαίσιο να αναγνωρίζεται η ανάγκη το σώμα του έθνους να ανέλθει μορφωτικά και να ανταποκριθεί στις ανάγκες της σύγχρονης εποχής με τις μεγάλες αλλαγές της, όμως στους φιλελεύθερους ο λαός αυτός προσλαμβάνεται ως μια αιώνια πραγματικότητα που αυτοαναπαράγεται ανεξάρτητα από οικονομικές –κοινωνικές σχέσεις ως μια κοινότητα πεπρωμένου. Με αυτό τον τρόπο όμως σημειώνει η Α. Κοντονή εισβάλλει ο ανορθολογισμός και προετοιμάζεται το ολοκληρωτικό κράτος του Μεσοπολέμου.¹⁰⁴⁹ Για το Δ. Γληνό αντίθετα η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, όπως και κάθε μεταρρύθμιση είναι δεμένη με την πάλη των τάξεων. Για τους σοσιαλιστές μεταρρυθμιστές, σκοπός της παιδείας ήταν η προσέγγιση του παρόντος του ελληνισμού αλλά στη βάση της κοινωνικής αλληλεγγύης και του καθολικού ανθρωπισμού, ενός ανθρωπισμού που αναπτύσσεται και οικοδομείται με βάση την εξελικτική αντίληψη του φυσικού και ιστορικού γίνεσθαι. Θα δούμε ότι την περίοδο της Κατοχής η εθνική ενότητα και η νέα γραμμή πλεύσης του ΕΑΜ για εθνική ανεξαρτησία θα επιτρέψει, πάνω στο έδαφος που δημιουργεί η νέα γραμμή του ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 να επανεισαχθούν οι αναφορές τόσο στη λαϊκή παράδοση, όσο και στην έννοια του έθνους και της ενότητας.

Ο Δ. Γληνός θα τοποθετήσει πολλά από τα στοιχεία των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστικών αντιλήψεων ως κομμάτι που συγκροτούν μια προσπάθεια αναβίωσης του παρελθόντος και όχι επιβίωσης στη ζωή του λαού. Αναφερόμενοι στο ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας θα αναλύσουμε το στοχασμό του Δ. Γληνού όσον αφορά την επιβίωση και την αναβίωση.¹⁰⁵⁰ Για το Δ. Γληνό η συνολική πορεία της χώρας προς τον εκσυγχρονισμό και την ανάπτυξη περνά μέσα από το ξεκαθάρισμα των σχέσεων με το παρελθόν. Τίποτα δεν πρέπει να αποτελεί εμπόδιο στην πορεία της τεχνικής και υλικής προόδου. Εκείνα τα στοιχεία του πολιτισμού και της ιδεολογίας τα οποία γίνονται τροχοπέδη στην πορεία της ανάπτυξης πρέπει να τεθούν στο περιθώριο. Η κίνηση αυτή του παραμερισμού και του ξεκαθαρίσματος των ιδεών για τον κομμουνιστή Γληνό περνά μέσα από την ταξική πάλη και τη νίκη του ανερχόμενου εργατικού κινήματος.¹⁰⁵¹

Αντίθετα η εθνική θεωρία, την οποία αποδέχονται οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί χρησιμοποιώντας τις αρχές του πραγματισμού για την αλήθεια υπέταξε την αντικειμενικότητα του λόγου στην εργαλειακή χρήση του από το υποκείμενο. Το όραμα των φιλελεύθερων για ουδέτερο σχολείο δεν εξυπηρετούσε παρά την κυρίαρχη τάξη. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με το ερβατιανό σύστημα στην Ελλάδα έπασχε από τον ηθικοπλαστικό-θρησκευτικό χαρακτήρα του

¹⁰⁴⁹ Στο ίδιο, 227-228.

¹⁰⁵⁰ Θα ήταν ενδιαφέρον να προσεγγίσουμε τη σκέψη του Δ. Γληνού με τους παράλληλους, αλλά θα λέγαμε όχι ταυτόσημους προβληματισμούς για την επινόηση της παράδοσης, η οποία λαμβάνει χώρα στις βιομηχανικές κοινωνίες, όπως έθεσε τον προβληματισμό αυτό ο E. Hobsbawm. Βλ.: Hobsbawm, «Εισαγωγή. Επιστώντας παραδόσεις», 9-24. Βλ. επίσης: Του ίδιου, «Μαζική παραγωγή παραδόσεων. Ευρώπη, 1870-1914», 297-345.

¹⁰⁵¹ Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, 234.

ελληνοχριστιανισμού και αρνιόταν την ιστορική εξέλιξη και κατ' επέκταση το ορθολογικό σύστημα σκέψης. Για τους φιλελεύθερους, η νέα παιδαγωγική του σχολείου εργασίας, στηριζόμενη στην εθνική μόρφωση επίσης αρνείται το ορθολογικό σύστημα σκέψης. Πάντα η εκπαίδευση ή διδάσκει κάποια επιστήμη σύμφωνα με τις ανάγκες αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας ή στοχεύει στην εγγάραξη καθιερωμένων κοινωνικών αξιών. Το ερβατιανό σύστημα στην Ελλάδα λειτούργησε μονόπλευρα μόνο για την ηθική διάπλαση του ατόμου, ενώ στη Γερμανία είχε και το αίτημα της οικονομικής ανάπτυξης ώστε να έχουμε την ολοκληρωμένη διαμόρφωση του αστού-πολίτη.¹⁰⁵²

Τα χρόνια του πολέμου και της Κατοχής ο αριστερός παιδαγωγός Κ. Σωτηρίου θα σταχυολογήσει τα αντιδραστικά ιδανικά της ελληνικής παιδείας. Σε άρθρο του που υπογράφει με το ψευδώνυμο Τέλης Κωνσταντίνου¹⁰⁵³ και το οποίο έχει γραφτεί πιθανότατα μεταξύ 1944-1947 ο Κ. Σωτηρίου αναφέρεται στα τέσσερα κυριότερα αντιδραστικά ιδανικά της ελληνικής παιδείας: «1. Το ασκητικό ιδανικό. Δεν υπάρχει σε τούτη τη ζωή ευτυχία. Την αληθινή ευτυχία και μακαριότητα μόνο στη μελλοντική ζωή μετά το θάνατο θα τη γευτεί ο άνθρωπος.... Υπέρτατη λοιπόν αρετή, που πρέπει να καλλιεργηθεί στον ελληνικό λαό, είναι η λιτότητα, η oligοφαγία, η ικανότητα να δέχεται θεληματικά τη στέρηση την εξαθλίωση... Γι αυτό το σχολείο φυλακή της παιδικής ψυχής. Να παίζει, να χαρεί το παιδί; Μα αυτό είναι αμαρτία! Αντίθετα η σχολική ζωή, πρέπει να είναι σκυθρωπή, πένθιμη, και η σχολική εργασία να γίνεται με τον ιδρώτα του σώματος και της ψυχής...¹⁰⁵⁴ 2. Το ψευτοκλασικό ιδανικό. Και το ιδανικό τούτο της προγονοπληξίας αποστρέφει την προσοχή του ελληνικού λαού από την τραγική πραγματικότητα και τον παραπλανά προβάλλοντας στα μάτια του τα περασμένα μεγαλεία... Το ψευτοκλασικό αυτό ιδανικό διαποτίζει ακόμη και σήμερα ολόκληρο το εκπαιδευτικό μας σύστημα. Δε χρειάζεται, λένε ακόμη και σήμερα ωρισμένοι κρυφοφασίστες παιδαγωγοί, να προσαρμοστεί η παιδεία μας στις υλικές και πνευματικές ανάγκες του λαού και της νεολαίας. Δε μας χρειάζεται η επιστημονική εκμετάλλευση των πλουτοπαραγωγικών πηγών της χώρας μας... Έτσι βασίλεψε στην παιδεία μας ο σχολαστικισμός, η τυπολατρεία, η γραμματική, το συνταχτικό, η καθαρεύουσα, η παθητική μίμηση, η ξεραϊλα. Και ο περιούσιος λαός έμεινε βυθισμένος στο πνευματικό σκοτάδι, με 50% αναλφαβητισμό και αγραμματοσύνη. 3. Το πατριδοκαπηλικό ιδανικό. Το αντιλαϊκό κράτος εκμεταλλεύτηκε περίτεχνα την βαθειά ριζωμένη αγάπη του λαού και της νεολαίας στην πατρίδα και πρόβαλλε τη «μεγάλη ιδέα» την ανασύσταση της βυζαντινής αυτοκρατορίας, για να αποτρέψει την προσοχή του λαού από την τραγική κατάντια του και να τον σέρνει πρόθυμο στο μακελιό των ιμπεριαλιστικών πολέμων... Μπροστά στη «μεγάλη ιδέα» καμιά θυσία δεν είναι βαρειά. Να δουλεύουμε σκληρά, να σκύβουμε σκλάβοι το κεφάλι, χωρίς καμιά διαμαρτυρία! Αυτό απαιτούν τα ιμπεριαλιστικά συμφέροντα! Ολόκληρη η παιδεία μας είναι διαποτισμένη από το πατριδοκαπηλικό ιδανικό. Με όλα τα μέσα έγινε η προσπάθεια να καλλιεργηθεί ο άκρατος εθνικισμός και το φυλετικό μίσος. Έγκλημα η αμοιβαία κατανόηση και η ειρηνική συνεργασία ανάμεσα στους λαούς και τις νεολαίες... 4. Το φασιστικό ιδανικό. Το ζήσαμε όλοι μας μέσα στη μοναρχοφασιστική τυραννία της 4^{ης} Αυγούστου και την τετράχρονη μαύρη σκλαβιά. Είναι το πιο αντιδραστικό, το πιο παραπλανητικό. Συμπυκνώνει μέσα του και τα άλλα τρία ιδανικά, προβάλλει τα πιο παραπλανητικά συνθήματα... Το φασιστικό ιδανικό μένει ακόμη θρονιασμένο στην

¹⁰⁵² Στο ίδιο, 238, 242, 244.

¹⁰⁵³ Το «Τέλης» ήταν το ψευδώνυμο που είχε στην Ε.Π.Ο.Ν. Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου.

¹⁰⁵⁴ Εδώ πρέπει να τονίσουμε ότι στα νομοσχέδια του 1929 στην εισηγητική έκθεση τονίζεται σε μια ψυχολογίζουσα ανάλυση του ελληνικού λαού το γεγονός ότι οι Έλληνες ρέπουν προς την τεμπελιά. «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων», 651.

παιδεία μας. Πόσο καταστρεφτικά είναι τα παιδαγωγικά αποτελέσματά του μας το δείχνει καθαρά η ΕΟΝ, το διαφθορείο αυτό της ελληνικής νεολαίας. Με το φασιστικό ιδανικό επιδιώχτηκε να γίνει η νεολαία μας όργανο καταστροφής, όπως έγινε η χιτλερική νεολαία ο δήμιος της ανθρωπότητας και ο νεκροθάφτης του ευρωπαϊκού πολιτισμού».¹⁰⁵⁵

Εκτός από τον ψευτοκλασικισμό θα τονίσει ως αντιδραστικά ιδανικά τόσο την πατριδοκαπηλία, όσο και το φασιστικό ιδανικό, το οποίο στην Ελλάδα ενσάρκωσε η εκπαιδευτική πολιτική της κυβέρνησης του Ι. Μεταξά. Η παλιά θέση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών να στραφεί η εκπαίδευση προς το γλωσσικό και λογοτεχνικό πλούτο του νέου ελληνισμού αντανάκλαται στην καταγγελία του ψευτοκλασικισμού. Η καταγγελία όμως του φασισμού και της πατριδοκαπηλίας αναπτύσσονται πάνω στο έδαφος της αριστερής θεώρησης της ελληνικής κοινωνίας, που απομακρύνεται από τον ελληνοκεντρισμό και επενδύει πάνω στην έννοια της υπέρβασης της εκμεταλλευτικής κοινωνίας και της οικοδόμησης της λαϊκής δημοκρατίας. Ωστόσο στην εποχή αυτή, δηλαδή στα μέσα του 1940 έχει επέλθει ήδη μια απομάκρυνση της πολιτικής του ΚΚΕ από τις στενά ταξικές αναφορές.

Συγκρίνοντας την εποχή του Μεσοπολέμου με την εποχή του 1940, αξίζει να αναφέρουμε ότι σημαντικές αλλαγές επέρχονται στην πολιτική του ΚΚΕ όσον αφορά τις επιμέρους πλευρές της στάσης του έναντι της έννοιας του έθνους, του πολέμου και του στρατού. Από το 1924 η μπολσεβικοποίηση του ΚΚΕ¹⁰⁵⁶ και η ανάληψη της ηγεσίας από τη γενιά των παλαιών πολεμιστών θα ενισχύσουν τον αντιμιλιταριστικό και τον αντιεθνικιστικό χαρακτήρα του κόμματος. Τη μεσοπολεμική εποχή κυρίαρχο στοιχείο αναδεικνύεται ο αντιμιλιταρισμός, η έντονη αμφισβήτηση της εθνικής προπαγάνδας στο στρατό, η αντίθεση στις πολεμικές προπαρασκευές.¹⁰⁵⁷ Ο αστικός στρατός και τα στελέχη του, οι «σακαράκες», όπως τους αναφέρει συχνά ο Ριζοσπάστης, γίνονται αντικείμενο κριτικής. Η εθνική προπαγάνδα, οι σκληρές συνθήκες διαβίωσης των φαντάρων, το κακό συσσίτιο, οι διώξεις των αριστερών στρατιωτών και η λειτουργία του πειθαρχικού στρατοπέδου στο Καλλάκι, αποτελούν σταθερές στις αναφορές του Ριζοσπάστη για το στρατό. Ενδεικτικά μεταφέρουμε κάποια αποσπάσματα από το Ριζοσπάστη. Έτσι, σε ανταπόκριση από το 41^ο Σύνταγμα στην Ξάνθη διαβάζουμε: «ύστερα από εξαντλητικά γυμνάσια, αρχίζει η συνηθισμένη αντικομμουνιστική θεωρία και οι θεωρίες υπέρ του πολέμου και της πατρίδος των κλεφταράδων και εκμεταλλευτών του λαού».¹⁰⁵⁸ Ανάλογα: «ένας χορτασμένος σακαράκας μας ξεφώνισε ένα δεκάρικο λόγο για να μας προετοιμάσει ιδεολογικά για το καινούργιο ανθρωπομακελειό και κατέληξε να ζητωκραυγάζει ΜΟΝΟΣ ΤΟΥ για έθνος του κλπ. ΚΑΝΕΝΑΣ ΦΑΝΤΑΡΟΣ δεν ζητωκραύγασε μαζί του».¹⁰⁵⁹ Για την εθνική προπαγάνδα αναφέρεται: «δύο φορές την εβδομάδα γίνεται συγκέντρωση του συντάγματος όπου πληρωμένα όργανα του αστικού κράτους μιλούν για θρησκεία και πατρίδα... Κάθε μέρα γίνονται στους λόχους θεωρίες πως ο προορισμός του στρατού είναι να «υπερασπίσει» τα σύνορα... Οι φαντάροι που υποφέρουν από τα γυμνάσια, τις πορείες και το άθλιο συσσίτιο, είναι καταγαναχτισμένοι

¹⁰⁵⁵ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας [Κώστα Σωτηρίου].

¹⁰⁵⁶ Solaro, *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας*, 32-55.

¹⁰⁵⁷ Στο Ριζοσπάστη του Μεσοπολέμου θα τονίζεται το γεγονός ότι η χώρα επανεξοπλίζεται. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τη μεταπολεμική εποχή η αριστερή φιλολογία θα προβάλλει σταθερά την αντίθετη θέση ότι το καθεστώς Μεταξά άφησε την Ελλάδα άοπλη μπροστά στον κίνδυνο του πολέμου. Ενδεικτικά βλ.: Βουρνάς, *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας*, τ. 3, 11.

¹⁰⁵⁸ Ανταποκριτής 41^{ου} Συντάγματος, «Οι φαντάροι δεν θα γίνουν τυφλά όργανα των γαλονάδων», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/07/1932, 3.

¹⁰⁵⁹ «Ασυγκίνητοι απ' την πολεμική γιορτή», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 1/07/1933, 4.

γιατί οι милитарιστές μεταχειρίζονται αυτά τα μέσα για να τους προετοιμάσουν για τον καινούργιο πόλεμο».¹⁰⁶⁰ Στροφή στα παραπάνω θα σταθεί η 6^η Ολομέλεια της Κεντρικής Επιτροπής του κόμματος που πραγματοποιήθηκε στην Αθήνα τον Ιανουάριο του 1934. Το σώμα αυτό έμεινε γνωστό για την ανάλυση της ελληνικής κοινωνίας και τον καθορισμό του χαρακτήρα της επικείμενης επανάστασης στην Ελλάδα ως «αστικοδημοκρατικού χαρακτήρα με τάσεις γρήγορης μετατροπής σε προλεταριακή σοσιαλιστική επανάσταση».¹⁰⁶¹ Έμπαινε δε ως καθήκον της πολιτικής δράσης του κόμματος η πάλη ενάντια στο φασισμό και τον πόλεμο. Μέσα στο πλαίσιο αυτό μπορεί να ερμηνευτεί και η καθαρή αλλαγή της θέσης του ΚΚΕ όσον αφορά τα εθνικά ζητήματα, κυρίως με την εγκατάλειψη του συνθήματος περί ανεξάρτητης Μακεδονίας και την προβολή της θέσης για εθνική ισοτιμία των μειονοτήτων. Το εθνικό ζήτημα θα γινόταν έκτοτε βασική παράμετρος της πολιτικής του ΚΚΕ μέσα από την προβολή της εθνικής ανεξαρτησίας. Ο δε Ν. Ζαχαριάδης στις Θέσεις του για την ιστορία του ΚΚΕ το 1939 δεν θα διστάσει να κάνει λόγο για την ανάγκη Εθνικού Μετώπου.¹⁰⁶²

Η πάλη κατά του επερχόμενου πολέμου και η βασική γραμμή του κόμματος για την υπεράσπιση της σοσιαλιστικής πατρίδας¹⁰⁶³, που χαρακτηρίζει το ΚΚΕ από τα πρώτα του χρόνια, ίσως μας βοηθούν να καταλάβουμε και το δισταγμό πολλών στελεχών του κόμματος για την αποδοχή του γράμματος του Ν. Ζαχαριάδη κατά την έναρξη του ελληνοϊταλικού πολέμου.¹⁰⁶⁴ Οι νέες κατευθυντήριες γραμμές που χαράσσει το ανοιχτό γράμμα του Ζαχαριάδη, πριν ακόμα η Γερμανία επιτεθεί στην ΕΣΣΔ, το κάλεσμα για συμμετοχή των κομμουνιστών στον πόλεμο, αλλά και η κατοπινή, μέσα στα χρόνια της Κατοχής ανάπτυξη του αντάρτικου κινήματος, σηματοδοτούν μια σημαντική αλλαγή στη στάση έναντι του πολέμου. Παρά τη γενική αντιπολεμική κατεύθυνση της πολιτικής του κόμματος, η απλή αναγνώριση των στελεχών του στρατού, των ειδικών του πολέμου αποτελεί ενδεικτικό της παραπάνω αλλαγής. Συνακόλουθα, όπως θα δούμε χαρακτηριστικά στα αναγνωστικά του Βουνού, ο εθνικοαπελευθερωτικός αγώνας γίνεται κύριο πεδίο της ζωής και των παιδιών, τα οποία παρουσιάζονται μέσα στα αναγνωστικά να συμμετέχουν ενεργά και να βοηθούν την ένοπλη πάλη.

Ανάλογα διαφοροποιήσεις συναντάμε και σε δύο σημαντικά κείμενα της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης, στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» και στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου. Έντονη διαφοροποίηση των δύο προγραμμάτων, του Σχεδίου της λαϊκής εκπαίδευσης και του Σχεδίου για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αλλά και της διακήρυξης της νέας διοικούσας επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου βρίσκουμε στο θέμα της εθνικής αγωγής. Στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» είναι περισσότερο υπογραμμισμένη η εθνική αγωγή, μέσα στο κλίμα της γραμμής του ΕΑΜ και του εθνικοαπελευθερωτικού αγώνα. Πάνω στη γραμμή της σκέψης του Δ. Γληνού για την επιβίωση και την αναβίωση, το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» ζητά το εκπαιδευτικό σύστημα να αναδείξει τις ζωντανές αξίες του τόπου μας και μέσα από αυτό η παιδεία γίνεται εθνική. Είναι

¹⁰⁶⁰ Φαντάρος του λόγου, «Θεωρίες για την πατρίδα και γυμνάσια στο 27 Σύνταγμα Κοζάνης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/07/1933, 3.

¹⁰⁶¹ «Απόφαση. Για την κατάσταση της Ελλάδας και τα καθήκοντα του Κόμματος», στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 516/β' (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975), 13-34.

¹⁰⁶² Νίκος Ζαχαριάδης, «Θέσεις για την Ιστορία του ΚΚΕ», στο *Συλλογή έργων*, επιμ. Γιάννης Καρούλας (Αθήνα: Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΕ, χ.χ.), 9-46. Το κείμενο αυτό γράφτηκε από τις 12-20 του Ιούνη του 1939 στις φυλακές της Κέρκυρας.

¹⁰⁶³ Δημήτριος Γ. Κουσούλας, *Επιβουλή και αποτυχία. Η ιστορία του ΚΚΕ 1918-1949* (Αθήνα: Καμπανάς, 1971), 74, 77.

¹⁰⁶⁴ Στο ίδιο, 130.

εθνική από την άποψη ότι θα διδάσκει «ως υπέρτατο χρέος» στους νέους «να εργάζονται πάντα για την υπεράσπιση των λαϊκών κατακτήσεων, για την εδαφική ακεραιότητα, την οικονομική ανεξαρτησία και την Εθνική Ελευθερία της Ελλάδας»,¹⁰⁶⁵ χωρίς τα παραπάνω να αποκλείουν την καλλιέργεια της συνεργασίας και τις πνευματικές ανταλλαγές ανάμεσα στους άλλους λαούς. Το Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου και η διακήρυξη της διοικούσας επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου κατά τη διάσπαση, απαλείφουν σε σημαντικότερο βαθμό την αναφορά στην εθνική αγωγή και δεν της προσδίδουν ένα ιδιαίτερα θετικό περιεχόμενο. Το Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου διακηρύσσει για τον τελικό στόχο του σοσιαλιστικού σχολείου ότι «η εθνική πατρίδα, διάμεσος σταθμός του ομαδισμού, δημιούργημα της ατομικιστικής οικονομίας, θα δώσει τη θέση της στην υπερεθνική ολότητα, την ανθρώπινη πατρίδα, την κοινωνία των ανθρώπων, δημιούργημα της ομαδικής οικονομίας. Η σοσιαλιστική κοινωνία πραγματώνει τον ανθρωπισμό. Έτσι η σοσιαλιστική κοινωνία δημιουργεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την αληθινή μόρφωση του ανθρώπου... Ενώ στη σημερινή ταξική κοινωνία, το άτομο μορφώνεται για την τάξη ή την εθνική πατρίδα, άρα ενάντια στην άλλη τάξη ή στις άλλες πατρίδες, ενάντια στο σύνολο».¹⁰⁶⁶ Η θέση αυτή απέχει σημαντικά από τις κατοπινές διακηρύξεις του Δ. Γληνού για πολιτισμό εθνικό στη μορφή και σοσιαλιστικό στο περιεχόμενο κατά το σοβιετικό παράδειγμα. Οφείλουμε όμως να επισημάνουμε ότι τα δύο σχέδια δεν είναι άμεσα συγκρίσιμα από την εξής άποψη. Το μεν «Σχέδιο της λαϊκής παιδείας» περιγράφει το μεταβατικό στάδιο της Λαϊκής Δημοκρατίας με τάσεις περάσματος στο σοσιαλισμό, όπως διατυπώνεται στα κείμενα του ΚΚΕ, το δε Σχέδιο του Εκπαιδευτικού Ομίλου διατυπώνει τον τελικό στόχο του σοσιαλισμού για την παιδεία και τα αιτήματα με τα οποία μπαίνουν σαν πρόγραμμα πάλης στην παρούσα κοινωνία, ενώ για την παρούσα κοινωνία σαν αίτημα μπαίνει η ιστορία να διδάσκεται έτσι ώστε να εμφυσά στο παιδί την ανθρώπινη αλληλεγγύη.¹⁰⁶⁷

Ανάλογα το ΚΚΕ θα απομακρυνθεί από τις πρώιμες αναζητήσεις προς τη σφαίρα της καλλιτεχνικής πρωτοπορίας και του Προλετ-Κουλτ. Η συμβολή του Δ. Γληνού προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης του σοσιαλιστικού ρεαλισμού συνέτεινε στην επαναξιολόγηση της δημοτικής παράδοσης εντός της αριστεράς. Οι διακηρύξεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου μετά τη διάσπαση περί ταξικής πολιτικής φαίνεται ότι επικαλύπτονται μέσα σε μια νέα πολιτική κατεύθυνση της Εθνικής Αντίστασης, που ο πόλεμος και η Κατοχή φέρνουν στο προσκήνιο. Οι δύο αυτές εξελίξεις όσον αφορά το περιεχόμενο και τους σκοπούς της παιδείας, όπως προβάλλονται από την αριστερή παιδαγωγική σκέψη και τις αντίστοιχες εφαρμογές την περίοδο της Κατοχής θα επιτρέψουν τη συμπερίληψη στο διδακτικό υλικό των δημοτικοφανών ποιημάτων του Β. Ρώτα και της πρόσληψης της αντιστασιακής δράσης ως «νέο '21».

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.¹⁰⁶⁸ Ουσιαστική διαφορά των αριστερών εκπαιδευτικών προτάσεων είναι η αξιοσημείωτη ελευθερία, πέρα από οικονομικούς

¹⁰⁶⁵ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 3.

¹⁰⁶⁶ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 2.

¹⁰⁶⁷ Στο ίδιο, 9.

¹⁰⁶⁸ 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 βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος», 667.

περιορισμούς, στο σχεδιασμό των προσχολικών παροχών της πολιτείας.¹⁰⁶⁹ Η φροντίδα για τη μητέρα και το παιδί, πρέπει να σημειώσουμε εδώ, δεν βρίσκει τις πηγές της μόνο στους διαύλους εκείνους που επέτρεψαν μέσα στην Κατοχή να οικοδομήσει το ΕΑΜ 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 αυτήν 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. Για να ναι όμως τα παιδιά ικανά γι' αυτήν την αποστολή, για αυτό πρέπει να ναι μορφωμένα πολύπλευρα..., γιατί το κάθε παιδί του λαού πρέπει να ναι ικανό να βοηθήσει σ' όλους τους τομείς του πολιτισμού».¹⁰⁷⁰ Η άθλια κατάσταση των συνθηκών υγιεινής, η έλλειψη μέριμνας για το παιδί και τη μητέρα, διαπιστώνεται ευρύτερα από τους παιδαγωγούς της μεσοπολεμικής περιόδου και αποτυπώνεται 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, την ανάγκη για την παροχή υγιεινών συνθηκών σε όλα τα παιδιά και επίσης την ανάγκη να απελευθερωθούν οι γονείς και ειδικά η μητέρα από το φόρτο της ανατροφής των παιδιών. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί επιτρέπουν σε σημαντικό βαθμό να μπορέσει η γυναίκα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να συνεχίσει να εργάζεται.

Ο Κ. Βάρναλης μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ καταγράφει με αρκετές λεπτομέρειες τη μέριμνα του νεαρού σοσιαλιστικού κράτους για τη μάνα και το παιδί. Για την προστασία και τη μόρφωση του παιδιού ιδρύονται στην ΕΣΣΔ βρεφικοί σταθμοί και παιδική κήποι. «Οι βρεφικοί σταθμοί (ή βρεφοκομεία) είναι ιδρύματα όπου οι μητέρες έρχονται το πρωί πριν πάνε στη δουλειά τους κι αφήνουν το παιδί τους (έως 4 χρονώ) για να το ζαναπάρουνε το βράδυ, άμα τελειώσει η δουλειά ή άμα επιστρέψουν από το θέατρο ή τον κινηματογράφο. Αν θέλουν μπορούνε να τ' αφήσουν και όλη τη νύχτα. Αυτοί οι σταθμοί είναι πολύ κοντά στη φάμπρικα, που δουλεύει η μάνα· είναι παράρτημά της... Εννοείται, πως των σταθμών αυτών ο αποκλειστικός σκοπός δεν είναι ν' απαλλάξουνε 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 και το συναίσθημα της αλληλεγγύης και της αλληλοβοήθειας, που είναι η θεμελιακή αρχή της κολεχτιβιστικής κοινωνίας... Εννοείται, πως αυτός ο παιδαγωγικός σκοπός πολύ περιορισμένα μπορεί να επιδιωχθεί στους βρεφικούς σταθμούς. Στους παιδικούς κήπους όπως, και αργότερα στο σχολείο,

¹⁰⁶⁹ Γενικά μπορούμε να πούμε ότι η δυνατότητα κεντρικού σχεδιασμού των οικονομικών και κοινωνικών παρεμβάσεων επέτρεπε στους υπεύθυνους των σοσιαλιστικών χωρών την κλιμάκωση των σχεδιασμών τους σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι συνέβαινε στις χώρες της ελεύθερης αγοράς. Ενδεικτικό και σχετικό με το θέμα των παροχών προς την οικογένεια είναι το ζήτημα του πολεοδομικού σχεδιασμού, όπως αυτό αναπτύχθηκε τις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού. Ενδεικτικά βλ.: Μανουέλ Καστέλς κ.ά., *Η πόλη στο σοσιαλιστικό σύστημα*, μτφρ. Ε. Ανδρικοπούλου, Γ. Κανκαλάς και Γ. Παυλίδου (Αθήνα: Οδυσσέας, 1980).

¹⁰⁷⁰ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 12.

το παιδί φoρμάρεται αποτελεσματικά σε άνθρωπο ρεαλιστή και σε άνθρωπο χρήσιμο για τον εαυτό του και τους άλλους».¹⁰⁷¹

Περνώντας στις θέσεις που διατυπώνει η αριστερή μεταρρυθμιστική σκέψη για το πανεπιστήμιο σημειώνουμε αρχικά ότι η ανάδυση του σύγχρονου πανεπιστημίου που συντελείται στη δυτική Ευρώπη από τον 11^ο με 12^ο αιώνα θα θέσει τις βάσεις της συγκρότησης της σύγχρονης κοινωνικής λειτουργίας της γνώσης και της έρευνας.¹⁰⁷² Η σταδιακή απελευθέρωση από το θεολογικό πλαίσιο σηματοδότησης και ερμηνείας του κόσμου θα οδηγήσει στη γένεση της πρώτης μορφής πανεπιστημιακού ιδρύματος του ερασμιακού πανεπιστημίου, το οποίο γίνεται προπύργιο των αξιών της ακαδημαϊκής ελευθερίας και της αδέσμευτης από θεολογικούς και φεουδαλικούς δεσμούς έρευνας.¹⁰⁷³ Οι κοινωνικές, οικονομικές και ιδεολογικές συγκρούσεις που οδηγούν στην ανάδυση και εδραίωση της αστικής τάξης έναντι του φεουδαλικού κόσμου θα έχουν μόνο ένα αδύνατο απόηχο στη χώρα μας. Μετά το 1821 και τη δημιουργία του ελληνικού πανεπιστημίου θα μείνει αρκετός χώρος για τη συμπόρευση και τη συνύπαρξη προκαπιταλιστικών επιβιώσεων μέσα στην αστική κοινωνία. Ο Δ. Γληνός αναζητώντας τις λύσεις των άλυτων προβλημάτων του νέου ελληνισμού και της καθυστέρησης στον πνευματικό τομέα θα σημειώσει το γεγονός ότι απουσιάζουν από τον ελληνικό πνευματικό κόσμο οι συγκρούσεις εκείνες οι οποίες στην Ευρώπη οδήγησαν στο θρίαμβο της αστικής κοσμοθεωρίας έναντι του πνευματικού μεσαίωνα.¹⁰⁷⁴ Ο ελληνικός πνευματικός ορίζοντας και η λόγια παράδοση στο ελληνικό κράτος συνεχίζουν να είναι εγκλωβισμένα στη βυζαντινοχριστιανική παράδοση παραμερίζοντας την κληρονομιά του νεοελληνικού διαφωτισμού. Η ανάδυση της αστικής τάξης στις μεγάλες ευρωπαϊκές χώρες θα οδηγήσει στην εδραίωση του δημόσιου κρατικού πανεπιστημίου¹⁰⁷⁵ στο οποίο η υπαγωγή της επιστήμης στην κεφαλαιακή κερδοφορία γίνεται έμμεση και τυπική.¹⁰⁷⁶

Ωστόσο στη χώρα μας από τη δημιουργία του Οθώνειου πανεπιστημίου και για όλο το 19^ο αιώνα το πανεπιστήμιο θα εξυπηρετήσει κυρίως την ανάγκη ιδεολογικής συγκρότησης και σφυρηλάτησης της εθνικής ενότητας. Ο κύριος όγκος των αποφοίτων των τεσσάρων πανεπιστημιακών σχολών καλείται να επανδρώσει τον κρατικό μηχανισμό.¹⁰⁷⁷ Σε αυτό το πλαίσιο της κυρίαρχης λειτουργίας του πανεπιστημίου ως φορέα νομιμοποίησης του νέου ελληνικού κράτους, οι φυσικές επιστήμες κατέχουν δευτερεύουσα θέση. Για όλο το 19^ο αιώνα οι φυσικές επιστήμες εντάσσονται στη φιλοσοφική, καθώς κατέχουν υποδεέστερη θέση στο κύριο ανθρωπιστικό πρόταγμα του περιεχομένου των σπουδών και έχουν δευτερεύουσα θέση στη θεμελίωση της εθνικής ιδεολογίας.¹⁰⁷⁸ Από το 1899 ως τον οργανισμό του

¹⁰⁷¹ Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ*, 97-99.

¹⁰⁷² Αλκης Ρήγος, *Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από το Μεσαίωνα στη νεωτερικότητα* (Αθήνα: Παπαζήσης, 2000). Βλ. επίσης: Βασίλης Καρδάσης και Απόστολος Διαμαντής, «Η επανάσταση των ΑΕΙ», *Ελευθεροτυπία*, 27/09/1999, 35.

¹⁰⁷³ Σταύρος Δ. Μαυρουδέας, *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005), 118-120.

¹⁰⁷⁴ Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», 121-122.

¹⁰⁷⁵ Ο Στ. Μαυρουδέας χρησιμοποιεί ως κριτήριο για την περιοδολόγηση του πανεπιστημίου τον τύπο της υπαγωγής της επιστήμης στο κεφάλαιο. Μαυρουδέας, *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου*, 108-115.

¹⁰⁷⁶ Στο ίδιο, 116-117.

¹⁰⁷⁷ Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς, «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού πανεπιστημίου», *Τα Ιστορικά*, τχ. 7 (Δεκέμβρης 1987): 3-14.

¹⁰⁷⁸ Σήφης Μπουζάκης, «Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου το 1836/7 μέχρι τον οργανισμό του 1932: Θεσμοί, αντιλήψεις». <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/mpouzakis.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).

1911 δίπλα στον ιδεολογικό ρόλο τονίζεται και η ανάγκη να αποκτήσει το πανεπιστήμιο και ένα αναπτυξιακό ρόλο. Το νέο πνεύμα θα εκδηλωθεί στην αυτονόμηση της φυσικομαθηματικής από τη φιλοσοφική σχολή το 1904.¹⁰⁷⁹ Τις παραπάνω θέσεις θα εκφράσει και το νέο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης στο οποίο θα βρουν χώρο έκφρασης οι φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Το ΑΠΘ θα εκφράσει μια προσπάθεια στροφής από την εμμονή στην αρχαιότητα της φιλοσοφικής σχολής Αθηνών προς το νέο ελληνισμό και το βαλκανικό χώρο.¹⁰⁸⁰

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 ένα ιδεολογικό ρόλο στη διαμόρφωση της κυρίαρχης ελίτ.¹⁰⁸¹

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 μέσα από το 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

Όπως παρατηρεί και ο Β. Καραμανωλάκης «η τοποθέτησή της στην αιχμή του αντιδημοκρατικού κινήματος στη βάση της εθνικής σημασίας της γλώσσας και των αξιών μιας γενικής παιδείας στηριγμένης στο παράδειγμα της αρχαίας Ελλάδας, επικουρούσε την αρχαιολατρική και 'αντιδραστική' εικόνα της ανώτατης εκπαίδευσης». Βαγγέλης Δ. Καραμανωλάκης, *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1837-1932* (Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 2006), 398.

¹⁰⁷⁹ Κώστας Λάππας, *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα* (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας / Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., 2004), 211. Βλ. επίσης: Περσεφόνη Σιμενή, «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι μεταρρυθμίσεις για την ανώτατη εκπαίδευση, 1904-1926». <http://www.archive.uoa.gr/ereynes-gia-thn-istoria-toy-panepisthmiou-a8hnon/istoria-toy-panepisthmiou-a8hnon-istoria-twn-sxolon.html> (Ημερομηνία πρόσβασης 8/07/2018).

¹⁰⁸⁰ Βασίλης Α. Φούκας, *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2010), 31-74.

¹⁰⁸¹ Το ρόλο που αποδίδουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί μπορούμε να τον ανιχνεύσουμε στο ανέκδοτο υπόμνημα του Α. Δελμούζου προς τον Ε. Βενιζέλο. Εκεί αναγνωρίζεται ξεκάθαρα ο αναπαραγωγικός ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και η προσπάθεια για έναν εξορθολογισμό της εκπαίδευσης. Η κατάσταση του ελληνικού πανεπιστημίου της εποχής είναι τέτοια που εξωθεί τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς μέσα στη συγκυρία του 1921 να εισηγηθούν ένα εξωκρατικό ίδρυμα, το ελεύθερο πανεπιστήμιο αλλά και τη σχολή δημόσιας διοίκησης. Γιώργος Γάτος επιμ., «Ανέκδοτο υπόμνημα του Δελμούζου προς τον Ελ. Βενιζέλο», *Ανάτυπο από το περ. Εποχές*, τχ. 27 (1965): 8-12.

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 αυτό τον τρόπο, γίνεται αντιληπτή η επιστήμη ως παραγωγική δύναμη.¹⁰⁸² 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 καινούργια ανοικοδόμηση. Φυσικά στην ΕΣΣΔ η αντίληψη που υπάρχει για την επιστήμη είναι ότι αυτή κάθε άλλο μπορεί να θεωρηθεί ουδέτερη. Η επιστήμη δεν μπορεί παρά να παίρνει θέση και να συμμετέχει στα κοινωνικά προβλήματα της κάθε εποχής με τρόπο συνειδητό και οργανωμένο. Η οργανωμένη επιστημονική εργασία περνά μέσα από την έννοια της σχεδιοποίησης, που συνδέεται με την κεντρικά διευρυνόμενη οικονομία. Έτσι η ελευθερία του επιστήμονα δεν νοείται έξω από τις επιταγές που του θέτει η κοινωνία και οι ανάγκες της. Ανάλογες θέσεις θα συναντήσουμε και στο 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 Οχτώβρη 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*».¹⁰⁸³

Για τους κομμουνιστές το ζήτημα δεν είναι μόνο η οργάνωση και η σύνδεση των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων με τις νέες πολιτικές και οικονομικές αναγκαιότητες, που η επαναστατική μετάβαση προς το σοσιαλισμό επιφέρει. 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 αποκαθήλωση του Ι. Στάλιν και το 20^ο 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 μηχανισμό προς τούτο... Ποιοι θαναι τα όργανα της αλλαγής; Αυτοί οι ίδιοι οι

¹⁰⁸² Ernest Mandel, *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων*, μτφρ. Τάσος Αναστασιάδης (Αθήνα: Εργατική πάλη, 2006), 56.

¹⁰⁸³ 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.

άνθρωποι, όταν πάρουν συνείδηση της ανάγκης της αλλαγής. Αυτό όμως πραγματοποιείται όταν κατακτηθούν οι γνώσεις και οι ιδέες εκείνες που ανταποκρίνονται προς το βαθμό της ανάπτυξης της παραγωγής. Όταν η θεωρία, τα πορίσματα της επιστημονικής μεθόδου, γίνουν κτήμα όλου του κόσμου. Γι' αυτό παρατηρείται το ιστορικό φαινόμενο ότι τα στρώματα εκείνα που κατέχουν προνομιακή θέση δεν θέλουν ν' ακούσουν για την επιστημονική μέθοδο, ούτε κι όταν χρησιμοποιούν τις επί μέρους, τις πρακτικές, εφαρμογές των προόδων της επιστήμης, που ωστόσο είναι πορίσματα της μεθόδου εκείνης. Και πάλι ότι 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».¹⁰⁸⁴

Στο παραπάνω κείμενο μπορούμε να παρατηρήσουμε εκτός από την αντιστοιχία με το κλασικό κείμενο του Κ. Μαρξ «Κριτική της πολιτικής οικονομίας»,¹⁰⁸⁵ τις ομοιότητές του με ανάλογές θέσεις του Δ. Γληνού όταν αυτός από τις αρχές της δεκαετίας του '30 παύει να πιστεύει στις εκσυγχρονιστικές δυνατότητες του βενιζελισμού και στρέφεται προς τον κομμουνισμό. Όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής την περίοδο αυτή ο Δ. Γληνός: «άρχισε να επεξεργάζεται άλλες λύσεις οι οποίες προσλάμβαναν την τεχνοεπιστήμη στη βάση ενός σχήματος που στηριζόταν στις τεχνοφιλικές, ντετερμινιστικές και εκφράζουσες υτην 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».¹⁰⁸⁶ Τώρα ο Δ. Γληνός πριμοδοτεί την ΕΣΣΔ ως το κατάλληλο πλαίσιο για τεχνολογική ανάπτυξη. Μόνο εκεί τόσο η ευρύτερη κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου όσο και η εκπαιδευτική λειτουργία απαιτούν την κοινωνική αλληλεγγύη και την κοινωνικοποίηση των μέσων παραγωγής.

Την κατάσταση του ελληνικού πανεπιστημίου θα περιγράψει γλαφυρά ο Δ. Γληνός συνδέοντας την υπολειτουργία, την ημιμάθεια των φοιτητών και των αποφοίτων και τη στασιμότητα του περιεχομένου των σπουδών με την κυριαρχία της αστικής τάξης. «Ας αφήσουμε ένα τρίτο ερώτημα, που θα μπορούσε να τεθεί σχετικά με κείνους, που φωνάζουν σήμερα τόσο πολύ για την κατάντια των νέων, δηλαδή τους καθηγητές στο Πανεπιστήμιο. Το ερώτημα δηλαδή, όχι με ποια εφόδια έρχονται για να μπουν, μα με ποια εφόδια γλωσσικά και πνευματικά βγαίνουν από το Πανεπιστήμιο οι νέοι. Και όχι μόνο σήμερα, μα πάντα. Γιατί είναι βέβαιο και αν ήταν ειλικρινείς, θα το ομολογούσαν πρώτοι αφοί οι καθηγητές, ότι η αγραματοσύνη, που παρουσιάζουν οι τελειόφοιτοι του Πανεπιστημίου στις εξετάσεις τους, είναι ακόμη φριχτότερη. Αν παρακαθήσει κανείς στις διπλωματικές εξετάσεις οποιασδήποτε Σχολής για λίγες μέρες, θα φρίξει για τις απαντήσεις, που δίνουν οι υποψήφιοι επιστήμονες. Αν τους δώσει να γράψουν, θα ιδεί την ίδια ασυναρτησία, το ίδιο πελάγωμα, την ίδια αδυναμία στοχασμού και γνώσης. Είναι γνωστό, πως στις δέκα αράδες, που γράφουν για θέμα αφοί οι τελειόφοιτοι της φιλολογίας υπάρχουν κατά κανόνα λάθη ορθογραφικά, πολλές φορές χειρότερα απ' αυτά που έκαμαν εφέτος οι νέοι στην εισιτήρια δοκιμασία τους. 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

¹⁰⁸⁴ Ηλίας Ηλιού, «Η αξία της επιστημονικής μεθόδου και οι σύγχρονοι αρνητές της», *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1948): 12.

¹⁰⁸⁵ Καρλ Μαρξ, *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, μτφρ. Χρήστος Μπαλωμένος (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2013).

¹⁰⁸⁶ Βασίλης Α. Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός. Τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)* (Αθήνα: Ευρασία, 2012), 427-428.

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 αγραματοσύνης. Ένα τέταρτο ερώτημα πολύ σημαντικό θα ήταν τι σημαίνει αυτή 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 προβάλλεται για τη μόρφωσή τους και οι απαιτήσεις της αστικής τάξης για την Παιδεία της;».¹⁰⁸⁷

Ανάλογη με τις προπολεμικές θέσεις του Δ. Γληνού είναι και η τοποθέτηση του Ν. Κιτσίκη το 1945. Ο Ν. Κιτσίκης αναφερόμενος 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, αποτελούν για τον πρότανη του πολυτεχνείου την αιτία της φτώχης απόδοσης του ιδρύματος αυτού.¹⁰⁸⁸ Ανάλογα προβλήματα, έλλειψη πόρων, στασιμότητα και αναντιστοιχία ως προς τις κοινωνικές ανάγκες θα διαπιστώσει ο *Ανταίος* και για άλλες πανεπιστημιακές σχολές.¹⁰⁸⁹

Το χρέος των επιστημόνων και των πανεπιστημίων είναι να συμβάλουν αποφασιστικά στη διαδικασία της ανοικοδόμησης και εκβιομηχάνισης κατά τις διακηρύξεις της μεταπολεμικής αριστεράς της χώρας. Ένα τεχνοκρατικό όραμα, που άρχισε να διατυπώνεται συστηματικότερα από την εποχή του Μεσοπολέμου, θα έρθει να συναντήσει τις ευρύτερες θεωρήσεις και προοπτικές, που η αριστερά θέτει για την μεταπολεμική πορεία της χώρας. «*Η πρώτη προσπάθεια επιστημόνων να καταπιαστούν κατά ένα τρόπο συντονιστικό με την επίλυση των νεοελληνικών προβλημάτων σημειώθηκε το 1932 χάρη στην πρωτοβουλία του Τεχνικού Επιμελητηρίου. Τότε 50 περίπου επιστήμονες κυρίως οικονομικοί και τεχνικοί με τη συμμετοχή πολιτικών της καριέρας και αυτού του Βενιζέλου, ζήτησαν σε διαλέξεις να διαφωτίσουν το ελληνικό κοινό στην οικονομική σημασία των μεγάλων τεχνικών ζητημάτων, ιδιαίτερα των παραγωγικών έργων της Μακεδονίας που βρίσκονταν σε εκτέλεση την εποχή εκείνη. Η προσπάθεια αυτή είχε μεγάλη επιτυχία από την άποψη ενδιαφέροντος του κοινού και επηρέασαν τις σκέψεις του πολιτικού κόσμου κατά τρόπο προαγωγικό της ορθής αντιμετώπισης των συζητηθέντων ζητημάτων*».¹⁰⁹⁰

¹⁰⁸⁷ Δημήτρης Γληνός, «Το κύμα της αγραματοσύνης. Α'», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 4-5 [με την υπογραφή Δ. Γ.].

¹⁰⁸⁸ Κιτσίκης, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος πρώτο: Η ανοικοδόμηση», 7. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές», 39-41.

¹⁰⁸⁹ Βλ. για παράδειγμα τις απόψεις του Ν. Λούρου για την ιατρική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών. Νικόλαος Λούρος, «Τα προβλήματα της ανώτερης παιδείας», *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1951): 111. Βλ. επίσης: Π.Α.Γ., «Η νομική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών-Τα προβλήματα της Α.Σ.Ο.Ε.Ε.», *Ανταίος* 2, τχ. 4-5 (1951): 202-204.

¹⁰⁹⁰ Κιτσίκης, «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση», 286.

Η προσπάθεια αυτή απαιτεί την αλλαγή του περιεχομένου της γνώσης και του χαρακτήρα των ελληνικών πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, που βρίσκονται σε πλήρη αναντιστοιχία με τις ανάγκες της οικονομίας και της εκβιομηχάνισης της χώρας. Χαρακτηριστικά ο Ν. Κιτσίκης αναφέρει στον *Ανταίο*: «ο λογιωτατισμός που υπάρχει σήμερα περισσότερο παρά ποτέ, η μοιρολατρική υποταγή στην παράδοση, η ψιμυθίωση που σκεπάζει τις απλούστερες έννοιες με φράσεις βαρύγδουπες και δυσνόητες σε μια γλώσσα ψεύτικη και αντιλαϊκή, μια επιστημοφάνεια που σκοτίζει τις πιο πρόδηλες αλήθειες, η εκτός τόπου και χρόνου από καθέδρας διδασκαλία χωρίς καθόλου να λαβαίνονται υπόψη οι ελληνικές συνθήκες και τα ελληνικά προβλήματα, αποτελούν χαρακτηριστικά της προσπάθειας να μείνει η ανώτερη παιδεία ένας κόσμος κλειστός, χωρίς καμιά επαφή με τις λαϊκές μάζες και τα προβλήματα τους».¹⁰⁹¹

Η ίδρυση της ΕΠ.ΑΝ. τα αμέσως μετακατοχικά χρόνια «έχει σκοπό ν' αποτινάξει τον επιστημονικό μαρασμό που κάνει το έθνος να σιγοπεθαίνει, ν' αρνιέται τη βιωσιμότητά του και που φέρνει τον οικονομικό και κοινωνικό μαρασμό. Να καταλύσει το δογματισμό των επιστημών και την απομόνωσή τους από τη ζωντανή πραγματικότητα, να δημιουργήσει στενό σύνδεσμο των επιστημόνων με την υπόσταση του Έθνους και με τη πορεία του προς ανώτερους σχηματισμούς πολιτικής και κοινωνικής ζωής. Να καταργήσει τις παρωπίδες που εμποδίζουν να βλέπει η μια επιστήμη την άλλη, να καταστήσει φανερή την ενότητά τους και την ανάγκη συνεργασίας επιστημόνων ποικιλότατης προέλευσης για την εκπόνηση άρτιων μελετών που να εξυπηρετούν το κοινωνικό σύνολο κατά τον προοδευτικότερο τρόπο».¹⁰⁹² Τα παραπάνω αποσπάσματα μας φανερώνουν την προσπάθεια συνδυασμού επιστήμης και κοινωνικής μεταρρύθμισης. Η χρεωκοπία άλλων εκσυγχρονιστικών οραμάτων της μεσοπολεμικής περιόδου και η αίγλη η οποία ακόμα απολαμβάνει το μοντέλο της ΕΣΣΔ θα οδηγήσουν στοχαστές όπως τον Ν. Κιτσίκη ή το Δ. Γληνό νωρίτερα προς το μαρξισμό και τις σοβιετικές πρακτικές της σύνδεσης επιστημονικής παράγωγης και ανάπτυξης.¹⁰⁹³

Επίσης πρέπει να αναφέρουμε μια ακόμα σημαντική πρόταση που αφορά τη γόνιμη αξιοποίηση των θεωρητικών αναλύσεων του Δ. Γληνού για το δημιουργικό ιστορισμό, που είναι η δημιουργία ενός κέντρου για τη μελέτη του αρχαίου πολιτισμού το οποίο, εκτός των άλλων, θα διαμεσολαβεί τη διαδικασία εισαγωγής δεδομένων της αρχαιογνωσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό επιδιώκεται να παρακαμφθεί η κυρίαρχη πρακτική του ελληνικού σχολείου της μονοδιάστατης πρόσληψης των αρχαίων συγγραφέων μόνο μέσα από λίγες σελίδες των πρωτότυπων κειμένων. Τελικά στην όλη προσπάθεια των αριστερών για το σχεδιασμό του μεταπολεμικού ελληνικού πανεπιστημίου μπορούμε να ανεύρουμε τις εξής αρχές: α) το σχέδιο για την εκβιομηχάνιση της χώρας, β) το 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»

Οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις περί του σχολείου εργασίας, που εισήχθησαν στην Ελλάδα από τους μεταρρυθμιστές διανοούμενους και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο έθεταν σαν σκοπό να αναπτύξουν τις δυνάμεις του παιδιού και να εκμεταλλευτούν τα

¹⁰⁹¹ Στο ίδιο, 284.

¹⁰⁹² Στο ίδιο, 285.

¹⁰⁹³ Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 390-405.

δικά του βιώματα για να το οδηγήσουν στην πορεία της μάθησης. Οι δημοτικιστές υιοθέτησαν τις νέες τάσεις στην αγωγή του παιδιού και σαν φυσική συνέπεια επέκτειναν την κριτική τους σε όλο τον απαρχαιωμένο και αναχρονιστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης. Οι «συντηρητικοί» χρησιμοποιώντας διάφορες κινδυνολογίες βοήθησαν να μείνει εγκλωβισμένη η εκπαίδευση στις παλιές παιδαγωγικές αντιλήψεις, ακόμα και όταν (όπως ο Ν. Εξαρχόπουλος) υιοθετούσαν με τρόπο «επιπόλαιο» το σχολείο εργασίας.¹⁰⁹⁴

Το σχολείο εργασίας εκκινά από τη θέση ότι βάση και αφετηρία της διδασκαλίας αποτελούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή. Με αυτό τον τρόπο επέρχονται αλλαγές στη μορφή και το 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.¹⁰⁹⁵ 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 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 πάνω στη βάση της πνευματικής ζωής του παιδιού. Δίπλα στα παραπάνω το σχολείο εργασίας πρότεινε τον εμπλουτισμό της σχολικής ζωής με σωματικές ασκήσεις, πορείες, εργασία στο σχολικό κήπο, περιπάτους, ξυλουργικές εργασίες, διατήρηση συλλόγων, θέατρο κτλ., 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 οργανώνεται 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*».¹⁰⁹⁶ 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

¹⁰⁹⁴ Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, 210. Βλ. επίσης: Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαίδευσεως* (Αθήνα: Δημητράκος, χ.χ.), 28-30.

¹⁰⁹⁵ *Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία. Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα*, 7.

¹⁰⁹⁶ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 30.

της ζωής. Επιπλέον κανένα θέμα δεν θα είναι «μονωμένο, ξεκρέμαστο».¹⁰⁹⁷ 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.¹⁰⁹⁸

Σε αυτή την κατεύθυνση, η παιδαγωγός Ρ. Ιμβριώτη θα υποστηρίζει την Ενιαία Συγκεντρωτική Διδασκαλία, την οποία περιγράφει αναφέροντας τρεις αρχές στις οποίες αυτή στηρίζεται: α) στο σχολείο δεν θα μελετηθεί η επιστήμη αλλά η ζωή, β) να μελετηθεί η ζωή με όλες τις δυνατές συνδέσεις, γ) η διδασκαλία να προχωράει από το κοντινό στο μακρινό.¹⁰⁹⁹ Η εργασία, η οποία στηρίζεται σε αυτές τις αρχές, οφείλει να γίνεται κατά ομάδες. Σύμφωνα με την παιδαγωγό, «η εργασία κατά ομάδες πειθαρχεί και διαμορφώνει την ατομική δραστηριότητα και εμποδίζει την αναρχία».¹¹⁰⁰ Το πνεύμα πειθαρχίας στο παλιό σχολείο ως τώρα είναι τέτοιο που μορφώνει δούλους, άτομα ανεύθυνα και άβουλα. Η κατεύθυνση αυτή θα βοηθήσει ώστε να αναπτύξει το παιδί, κοινωνικά συναισθήματα, όπως αυτό της φιλίας, της αλληλεγγύης, της αγάπης για το συνάνθρωπο, το λαό, την πατρίδα κτλ.¹¹⁰¹ 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.¹¹⁰²

Η εργασία στο νέο σχολείο αντιμετωπίζεται σαν 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 διευκρίνηση: «είναι πολύτιμη εκεί μόνο, όπου οι γνώσεις πηγάζουν από την καθημερινή εμπειρία και οι παραστάσεις από την παρατήρηση που παρέχουν οι αισθήσεις».¹¹⁰³ 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 δυνατό 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.¹¹⁰⁴ Με αυτό 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 αποτελεί ο συγχρονισμός της εκπαίδευσης

¹⁰⁹⁷ Στο ίδιο, 29.

¹⁰⁹⁸ Στο ίδιο, 31.

¹⁰⁹⁹ Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 144.

¹¹⁰⁰ Στο ίδιο, 149.

¹¹⁰¹ Στο ίδιο, 160.

¹¹⁰² *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 28.

¹¹⁰³ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το σχολείο της εργασίας», *Ελληνίς*, τχ. 11 (Νοέμβριος 1922): 260.

¹¹⁰⁴ Στο ίδιο, 259.

και η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας. «Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος, μ' όλο που στην αρχή φαινότανε περιορισμένος μόνο στη γλωσσική μεταρρύθμιση, ...άρχισε να ζητάει ουσιαστικώτερες μεταβολές στο σύνολο του εκπαιδευτικού συστήματος (Πρόγραμμα Δημοτικών Σχολείων 1912, Νομοσχέδια 1913)».¹¹⁰⁵

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», όπως σημειώνει ο Μ. Παπαμαύρος στο έργο του «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας».¹¹⁰⁶ 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 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.¹¹⁰⁷ Με αυτό 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 το σκοπό της πνευματικής ή χειρωνακτικής εργασίας την οποία επιτελούν.¹¹⁰⁸ Το «Σχέδιο της λαϊκής παιδείας» υπογραμμίζει ότι η «εσωτερική πειθαρχία θα είναι η μόνη πειθαρχία και θα λείπει ο εξωτερικός καταναγκασμός» τον οποίο καλλιεργούσε το παλιό σχολείο.¹¹⁰⁹

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».¹¹¹⁰ Στη λογική αυτή το σχολείο θα έρθει να αντικαταστήσει την εργασία που σαν παιδαγωγικός παράγοντας χάθηκε από τον άνθρωπο της σημερινής εποχής.¹¹¹¹ Η θέση αυτή φαίνεται να αντανakλά την πραγματικότητα μεσοαστικών ή αστικών στρωμάτων και δεν βρίσκεται 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.¹¹¹² Πέρα από τις διαφορές τις οποίες ορίζει ο πολυτεχνισμός στις δύο προοπτικές, πρέπει να αναφέρουμε για την ελληνική συγκεκριμένα περίπτωση ότι οι

¹¹⁰⁵ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», 578-579.

¹¹⁰⁶ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 78.

¹¹⁰⁷ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 2.

¹¹⁰⁸ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 79-82.

¹¹⁰⁹ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 15.

¹¹¹⁰ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 86-87.

¹¹¹¹ Στο ίδιο, 88.

¹¹¹² Ενδεικτικά βλ.: «Η παλλαϊκή εξέγερση της Καβάλλας. Πέντε μερόνυχτα γιγάντιας ηρωικής πάλης. Με επικεφαλής την καπνεργ. 'Άμυνα' και το Κομμ. Κόμμα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/07/1933, 3.

αριστεροί παιδαγωγοί μέσα από τους σχεδιασμούς τους, προσπαθούν να φέρουν την παραγωγή μέσα στο σχολείο. Ειδικά για την ελληνική περίπτωση στο «Σχέδιο της λαϊκής παιδείας» αυτό γίνεται με τη μέριμνα να συνδεθούν τα σχολεία της μέσης με παραγωγικούς οργανισμούς και συλλογικούς φορείς του εργατικού και αγροτικού χώρου, αλλά και μαθητείας των παιδιών στους χώρους δουλειάς.¹¹¹³ 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.¹¹¹⁴ 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 μέσα 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 οι οποίες αφορούν το χαρακτήρα της ύλης του αστικού σχολείου, η οποία κρίνεται άχρηστη για τη διδασκαλία των επιστημών μέσα από την εφαρμογή τους στη σφαίρα της παραγωγής.¹¹¹⁵

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 19^{ου} 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).¹¹¹⁶ Η ίδια η καπιταλιστική αξιοποίηση ωθούσε στην έξοδο των παιδιών στην αγορά εργασίας, τη διάλυση των παραδοσιακών κοινωνικών δεσμών και την οικονομική ουσιαστικά αυτοτέλεια των νεαρών εφήβων. Το δικαίωμα στη μόρφωση, μέσα σε αυτές τις συνθήκες και η απαγόρευση της παιδικής εργασίας με νομοθετικές παρεμβάσεις αποτέλεσε 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, την ετοιμασία δηλαδή των παιδιών για τους σύγχρονους κλάδους της παραγωγής, με την παράλληλη μέριμνα για την ολόπλευρη ανάπτυξη των διανοητικών και σωματικών δυνάμεών του.

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».*¹¹¹⁷ 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

¹¹¹³ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 25.

¹¹¹⁴ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 3.

¹¹¹⁵ Γληνός, «Ιορδανίδης», ό.π.

¹¹¹⁶ Hugh Cunningham, *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Μαρία Παπαθανασίου, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου (Αθήνα: Σμίλη, 2016), 230-242.

¹¹¹⁷ Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 58.

επίσκεψη εργαστηρίων και βιομηχανικών εγκαταστάσεων, γ) με συλλογές βιοτεχνικών και βιομηχανικών προϊόντων, δ) με τη χρησιμοποίηση των γεγονότων της ημέρας.¹¹¹⁸

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 στο 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, όπως θα δούμε στη συνέχεια. Όταν μάλιστα ο Ι. Ιορδανίδης μετέφρασε το βιβλίο του Ε. Oertli 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 την μαθητεία στους τόπους δουλειάς. 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»*.¹¹¹⁹ 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.¹¹²⁰ Ενώ και οι δύο προοπτικές ταυτίζονται ως προς την επαφή του παιδιού με τους σύγχρονους τόπους εργασίας (π.χ. εργαστήρια, εργοστάσια κτλ.), 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»*.¹¹²¹ 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 εκκολαπτόμενους 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*

¹¹¹⁸ 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 σαν ολόπλευρου ανθρώπου, που θα ξεπερνά τη διάκριση χειρωνακτικής και πνευματικής εργασίας.

¹¹¹⁹ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25.

¹¹²⁰ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

¹¹²¹ Στο ίδιο, 10.

οργάνωση όλης της κοινωνίας, τότε πρέπει να ζήσουμε τα νιάτα καθημερινά μέσα στην ατμόσφαιρα της επιστημονικής οργάνωσης της εργασίας και της παραγωγής...».¹¹²²

Η έννοια της εργασίας αποτελεί, όπως σημειώνει η Ρ. Ιμβριώτη μεταπολεμικά, εκθέτοντας συστηματικά τις βασικές θέσεις περί ανθρωπισμού, όπως αυτές σχηματοποιούνται και λαμβάνουν πλέον τη θέση τους μέσα στο 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.¹¹²³ Από τα σημεία αυτά αντιλαμβανόμαστε ότι το βάρος θα πέσει στον κοινωνικό προσανατολισμό, που η εργασία οφείλει να έχει.¹¹²⁴ Τονίζει ότι τα στοιχεία αυτά που εισάγει αποτελούν μία νέα στάση απέναντι στην εργασία, με βασικό της χαρακτηριστικό, την ευχαρίστηση που ο άνθρωπος νιώθει για τα δημιουργήματά του.¹¹²⁵ Αυτά τα χαρακτηριστικά της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας, οφείλει να έχει και η δουλειά μέσα στο σχολείο.¹¹²⁶

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».¹¹²⁷ 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».¹¹²⁸

Βασικό στοιχείο της πολυτεχνικής μόρφωσης είναι η σύνδεση της παραγωγής με την εκπαίδευση. Τον όρο πολυτεχνική εκπαίδευση δεν τον χρησιμοποίησαν πρώτοι οι Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς. Οι αρχικές ιδέες και η χρησιμοποίηση του όρου ανήκει στους ουτοπιστές σοσιαλιστές Saint – Simon (1760 - 1825), C. Fourier (1772 - 1837) και R. Owen (1771 - 1858), τους οποίους οι Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς (1820 - 1895) κατατάσσουν ανάμεσα στις σημαντικότερες μεγαλοφυΐες όλων των εποχών.¹¹²⁹ Στους Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς ανήκει η θεμελίωση των απόψεων αυτών. Σύμφωνα με τη μαρξιστική αντίληψη, η διαδικασία κατανόησης των μέσων παραγωγής, δε 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.¹¹³⁰ Ο καταμερισμός της εργασίας δημιούργησε ένα στρώμα προνομιούχων που ασχολείται μόνο με την πνευματική – θεωρητική εργασία και ένα άλλο μη προνομιούχων, που ασχολείται με

¹¹²² Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 25.

¹¹²³ Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 20, 23, 38, 44, 58.

¹¹²⁴ Στο ίδιο, 22.

¹¹²⁵ Στο ίδιο, 58.

¹¹²⁶ Στο ίδιο, 23.

¹¹²⁷ Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, *Η γερμανική ιδεολογία*, τ. 1, μτφρ. Κ. Φιλίνης (Αθήνα: Gutenberg, 1997), 12.

¹¹²⁸ 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.

¹¹²⁹ Γεώργιος Π. Μάρκου, «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού», *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 1 (1885): 47.

¹¹³⁰ Καρλ Μαρξ, *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τ. 1, μτφρ. Παναγιώτης Μαυρομμάτης (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2002), 366-375.

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.¹¹³¹

Ο διαχωρισμός αυτός έχει αντανάκλαση και στην εκπαίδευση, καθώς οδηγεί τους μη προνομιούχους στη στέρηση της γνώσης και την αμάθεια. Ο εργαζόμενος μαθαίνει όσες γνώσεις του είναι απαραίτητες για την εργασία, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα τη μονομέρεια και την αποξένωσή του. Έτσι, ο εργαζόμενος, στις μαρξιστικές αναλύσεις, αναγκασμένος να υπηρετήσει τις λειτουργίες της μηχανής, μεταβάλλεται σε εξάρτημά της. Έτσι, ο Κ. Μαρξ διαπιστώνει ότι με το χωρισμό της επιστήμης από την εργασία, η εργασία γίνεται μια δύναμη έξω από την επιστήμη και αναγκαστικά υποτάσσεται στην υπηρεσία του κεφαλαίου.¹¹³² Ο Κ. Μαρξ αναλύει τον «άνθρωπο-μηχανή», το «μερικό», «μονοδιάστατο» άνθρωπο της κεφαλαιοκρατικής κοινωνίας, στηριγμένος στις παραστατικές αναλύσεις του Ά. Σμιθ σχετικά με τις επιπτώσεις του υποδουλωτικού καταμερισμού εργασίας στη βιολογική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των εργατών.¹¹³³ *«Η μονοτονία της στάσιμης ζωής του αφανίζει φυσικά και το θάρρος του πνεύματός του... Καταστρέφει ακόμα και την ενεργητικότητα του σώματός του και το κάνει ανίκανο να χρησιμοποιεί με έξαρση και αντοχή τη δύναμή του έξω από τη μερική ασχολία για την οποία έχει διαπαιδαγωγηθεί. Έτσι την επιδεξιότητά του στην ειδική τέχνη του φαίνεται σαν να την έχει αποκτήσει σε βάρος των διανοητικών, κοινωνικών και πολεμικών αρετών του. Σε κάθε όμως βιομηχανική και πολιτισμένη κοινωνία αυτή είναι η κατάσταση που θα βρεθεί αναγκαστικά ο εργαζόμενος φτωχός, δηλ. η μεγάλη μάζα του λαού».*¹¹³⁴

Σύμφωνα με τους Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς, η πολυτεχνική εκπαίδευση περιλαμβάνει: α) τη διανοητική-θεωρητική εκπαίδευση, β) τη σωματική-φυσική αγωγή, γ) την πολυτεχνική εκπαίδευση.¹¹³⁵ Στην πολυτεχνική εκπαίδευση μεταδίδονται όλες οι γενικές επιστημονικές βάσεις όλων των παραγωγικών διαδικασιών και ταυτόχρονα εισάγονται τα παιδιά και οι έφηβοι στην πρακτική χρήση και το χειρισμό των στοιχειωδών εργαλείων όλων των επαγγελματικών κλάδων. Η πολυτεχνική εκπαίδευση κατέχει την κεντρική θέση στη μαρξιστική φιλοσοφία, σε συνδυασμό όμως πάντα με τη διανοητική και τη σωματική αγωγή. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι η πολυτεχνική εκπαίδευση εντάσσεται στη γενική εκπαίδευση και διαφοροποιείται από την απλή επαγγελματική εκπαίδευση, η οποία παρέχει μια «μονοτεχνική» εκπαίδευση, αναπτύσσοντας μόνο μία ικανότητα του ανθρώπου. Σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ, στα μέσα παραγωγής υπάρχει το σπέρμα της εκπαίδευσης του μέλλοντος. Εκεί επιτυγχάνεται η σύνδεση θεωρίας και πράξης,

¹¹³¹ Μάρκου, «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού», τχ. 1 (1885): 49.

¹¹³² Στο ίδιο, 50.

¹¹³³ Μανόλης Δαφέρμος, «Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ», *Ουτοπία*, τχ. 60 (2004): 72.

¹¹³⁴ Μαρξ, *Το κεφάλαιο*, τ. 1, 378.

¹¹³⁵ Μάρκου, «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού», τχ. 1 (1885): 50.

πνευματικής και σωματικής εργασίας¹¹³⁶ συνδυάζοντας τη μετάδοση των γενικών επιστημονικών θεμελίων όλων των παραγωγικών διαδικασιών.¹¹³⁷

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 έτσι 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 στο διαχωρισμό της από τη στενά επαγγελματική.¹¹³⁸ 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.¹¹³⁹

Χαρακτηριστικά ο P. Blonsky, 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 το 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 (240 ώρες), γαλακτοκομεία (200 ώρες), υπηρεσία νερών και δασών (240 ώρες). Τον υπόλοιπο χρόνο ο έφηβος ειδικεύεται στη ξυλουργική (800 ώρες) και στην καλλιέργεια οπωροφόρων δέντρων (600 ώρες). Σύμφωνα με το πλάνο αυτό, η διανοητική εργασία περιλαμβάνει 1.400 ώρες κατανεμημένες 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

¹¹³⁶ Στο ίδιο, 52. Βλ. επίσης: 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.), 227-228.

¹¹³⁷ Δαφέρμος, «Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ», 74.

¹¹³⁸ Krupskaya, «Ο Λένιν και η πολυτεχνική εκπαίδευση», 226-232.

¹¹³⁹ 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.

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.¹¹⁴⁰

Για τον P. Blonsky, 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 δηλαδή 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.¹¹⁴¹

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. Αυτή θα συνδέση δημιουργικά το σύστημα, το περιεχόμενον, την μέθοδον εργασίας της γενικής μορφώσεως με τας νέας συνθήκας και τας απαιτήτους ανάγκας της σημερινής παραγωγής. Αυτήν την μόρφωσιν 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».¹¹⁴²

Σε φυλλάδιο της ΕΠΟΝ με τίτλο «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» περιγράφονται οι αρχές του πολυτεχνισμού με το ακόλουθο τρόπο: «Το σχολείο εργασίας της Δύσης και της Αμερικής έγινε πολυτεχνικό σχολείο στη Ρωσία. Το σύνθημα των Ρώσων παιδαγωγών ήταν ο πολυτεχνισμός! Έπρεπε κάθε πολίτης να ξέρει να διευθύνει μίαν οποιαδήποτε δουλειά, να ναι μορφωμένος πολύπλευρα. Και αυτό για τους εξής λόγους: Δεν πρόκειται να μαθαίνει μια δουλειά ο καθένας και να χάνεται μόλις η δουλειά αυτή περνά κρίση. Έπειτα δεν θα υπάρχουν χωριστά οι θεωρητικοί χωριστά οι εργάτες, παρά ο καθένας θαναι εργάτης και θεωρητικός μαζί. 'Και μια μαγείρισσα πρέπει να ξέρει να κυβερνά το κράτος'. Το πολυτεχνικό σχολείο φέρνει αναστάτωση στο σχολικό σύστημα. Είναι σχολείο συνδυασμένο με εργοστάσιο, με συνεταιρικό τμήμα. Οι δάσκαλοι δεν είναι μόνιμοι, παρά και ειδικευμένοι εργάτες, που οδηγούν τα παιδιά στην εργασία τους και προέρχονται από τα διάφορα εργοστάσια είτε από συνεταιρικά κτήματα των χωρικών (κολχόζ) είτε τα κρατικά (σοβχόζ). 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

¹¹⁴⁰ Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 49-50. Οι παιδαγωγικές προτάσεις του P. Blonsky 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 σαν ένα σχολείο που αυτοτοποθετείται έξω από τάξεις. Dietrich, *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, 63.

¹¹⁴¹ Στο ίδιο, 57.

¹¹⁴² Ρόζα Ιμβριώτη, «Η Πολυτεχνική μόρφωσις 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 27/03/1958.

προβλήματα της γιατί μιλούν με τους εργάτες, αγρότες, επιστήμονες, βλέπουν από κοντά τη δουλειά, δοκιμάζουν τη δυσκολία και μαθαίνουν να εκτιμούν κάθε επάγγελμα».¹¹⁴³ Ανάλογα και το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» προβλέπει τη σύνδεση των σχολείων με τις εργατικές και αγροτικές οργανώσεις.¹¹⁴⁴

Οι παραπάνω θέσεις αντλούνται 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.¹¹⁴⁵ Η επαγγελματική εκπαίδευση συνδέεται κυρίως με τη μαθητεία. Στην επαγγελματική εκπαίδευση ο μαθητευόμενος μαθαίνει μια τεχνική, ένα επάγγελμα από ένα εργαζόμενο δουλεύοντας για κάποιο 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 πάνω στη συγκρότηση της βιομηχανικής μονάδας, στη σημασία των πρώτων υλών, γενικές γνώσεις πάνω στο χειρισμό και στη συντήρηση μηχανών, πάνω στις φάσεις της παραγωγής, καθώς και ιστορικές γνώσεις πάνω στην ανάπτυξη και εξέλιξη της βιομηχανικής παραγωγής σε συνδυασμό με γνώσεις για την εξέλιξη των κοινωνικών σχηματισμών σε παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι χαρακτηριστικά η Ν. Krupskaya 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».¹¹⁴⁶

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 το 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.¹¹⁴⁷ 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. Ενδεικτικό των παραπάνω είναι το γεγονός ότι στο μεταπολεμικό έργο της Ρ. Ιμβριώτη εντοπίζουμε παραπομπές στον J. Dewey και στη Ν. Krupskaya ταυτόχρονα. Πρέπει να σημειώσουμε ότι το έργο της Ρ. Ιμβριώτη «Ανθρωπιστική παιδεία» που εκδίδεται το 1955 αποτελεί μια από τις πρώτες και αρκετά συστηματικές παρουσιάσεις του πολυτεχνισμού στη χώρα μας από ένα εκπρόσωπο των προπολεμικών γλωσσοεκπαιδευτικών αγώνων. Έτσι λοιπόν στο θεωρητικό σχήμα του ανθρωπισμού, θα εντάξει η Ρ. Ιμβριώτη τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις, καθώς θεωρεί ότι το ανθρωπιστικό ιδανικό μπορεί να το εκπροσωπήσει μονάχα το σχολείο εργασίας, το σχολείο της πολυτεχνικής

¹¹⁴³ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

¹¹⁴⁴ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 25-29.

¹¹⁴⁵ Σε πολλά σημεία των λόγων της, η Ρ. Ιμβριώτη θα σημειώσει ότι δε μιλάμε για ένα σχολείο που θα βάλει τα παιδιά πρόωρα στη σκλαβιά της παραγωγής. Βλ.: Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 33, 56.

¹¹⁴⁶ 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.

¹¹⁴⁷ Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 42, 59.

εκπαίδευσης. Σε αυτή την κατεύθυνση δίνεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην επιστήμη και την επιστημονική έρευνα για την «ηθικοποίηση του ατόμου».¹¹⁴⁸

Όπως μας δείχνει ο Μ. Manacorda μπορούμε να μιλήσουμε για ειδική μαρξιανή παιδαγωγική θεωρία, η οποία ενυπάρχει στα γραπτά των Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς.¹¹⁴⁹ Η μαρξιανή 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 μαρξιανή 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.

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 χωρίσουμε στην αντίληψη των κομμουνιστών δύο διακριτά επίπεδα: α) τα αιτήματα πάλης των εργαζομένων στη σφαίρα της εκπαίδευσης πριν 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 αντί 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 μανουφακτουρικές πόλεις της περιφέρειάς μου. Να το κείμενο της αγγελίας: Ζητούνται 12 ως 20 νέοι τέτιας ηλικίας, που να μπορούν να περνάνε για 13 χρονών...'. Η φράση 'που να μπορούν να περνάνε για 13 χρονών' έχει σχέση με το γεγονός ότι, σύμφωνα με το νόμο για τα εργοστάσια, παιδιά κάτω από 13 χρονών επιτρέπεται να εργάζονται μόνο 6 ώρες... Παρά τη σχετική νομοθεσία, στη Μεγάλη Βρετανία εξακολουθούν ακόμα να πουλιούνται από τους γονείς τους 2000 ανήλικα σαν ζωντανές καπνοδοχοκαθαριστικές μηχανές... Γι' αυτό σταματάμε εδώ μόνο σ' ένα σημείο, στην τεράστια θνησιμότητα των εργατόπαιδων στα πρώτα χρόνια

¹¹⁴⁸ Στο ίδιο, 27-28.

¹¹⁴⁹ Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*.

της ζωής τους».¹¹⁵⁰ 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 σαν 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 σαν θεωρητική σύλληψη στον κλασικό μαρξισμό, λαμβάνει τη μορφή του πολυτεχνικού σχολείου.¹¹⁵¹ 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 σαν συστατικός και ανθρωπογεννητικός παράγοντας στη σκέψη του Κ. Μαρξ και των μαρξιστών. Η θέση αυτή θα παραμείνει κυρίαρχη σε όλους σχεδόν τους μαρξιστές και τα ρεύματα του μαρξισμού (σοβιετικός μαρξισμός, τσεχοσλοβακικός μαρξισμός, δυτικός μαρξισμός) και θα εμπνεύσει σημαντικές εργασίες.¹¹⁵² 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.¹¹⁵³

Ο πολυτεχνισμός αποτελεί λοιπόν την εκπαιδευτική πρόταση που εισηγήθηκε ο κλασικός μαρξισμός και υιοθετήθηκε σαν θεωρητική επεξεργασία από το Β. Λένιν. Στην ΕΣΣΔ, την περίοδο που εξετάζουμε και με τη σημαντική συμβολή της Ν. Κτνρσκaya 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 αυτή ήταν η τσαρική Ρωσία σε μια βιομηχανική κοινωνία θα αποτελέσει συχνά σημείο θαυμασμού 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 σταχανοφισμού).¹¹⁵⁴ 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,

¹¹⁵⁰ 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).

¹¹⁵¹ 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.

¹¹⁵² István Mészáros, *Η θεωρία του Μαρξ για την Αλλοτρίωση*, μτφρ. Ελένη Κωνσταντέλου (Αθήνα: Εκδ. Ράππα, 1973). Βλ. επίσης: Karel Kosik, *Η διαλεκτική του συγκεκριμένου*, μτφρ. Λεωνίδας Χατζηπροδρομίδης (Αθήνα: Οδυσσέας, 1975).

¹¹⁵³ Manacorda, *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, 57-79.

¹¹⁵⁴ Marcia Mueller, «Ideology, heroism and industrialization. The Stakhanovite Movement, 1935-1939» (thesis, M.P.A. Eastern Washington University 1984).

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 στο Βόλο, στα αναγνωστικά των μεταρρυθμίσεων του 1917 και 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 «πλήρεια 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.

7.2.3. Το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας

Στην ελληνική περίπτωση το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας, ταυτίστηκε με τη σπουδή της αρχαίας γραμματείας και την επικέντρωση στη μελέτη του συντακτικού και της γραμματικής. Η κυριαρχία της καθαρεύουσας και η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας πέριξ της πίστης στην αρχαιοελληνική καταγωγή των νέων Ελλήνων, έθρεψε την παραπάνω εξέλιξη. Αν την εποχή του νεοελληνικού διαφωτισμού η στροφή προς την αρχαιότητα εμπεριείχε ζωογόνες και δημιουργικές ιδέες ενόψει της πίστης στην αφύπνιση και την απελευθέρωση από την πνευματική, οικονομική και πολιτική τυραννία, στο πλαίσιο του ελεύθερου ελληνικού βασιλείου ο ανθρωπισμός στην παιδεία ταυτίστηκε με τη στείρα μίμηση των επιτευγμάτων των αρχαίων Ελλήνων. Η αρχαιογνωσία και η σπουδή των αρχαίων συγγραφέων έθρεφε και την ελπίδα για τη γρήγορη επανάκαμψη του έθνους μετά τον οθωμανικό ζυγό και παράλληλα απαντούσε στις κατηγορίες ότι οι νεοέλληνες δεν κατάγονται από τους αρχαίους Έλληνες, κατηγορίες που εκτόξευσε ο Φαλμεράγιερ και αμφισβητούσαν τα θεμέλια του νεοελληνικού εθνικισμού.¹¹⁵⁵

Η εδραίωση της Μεγάλης Ιδέας και η διαμόρφωση του σχήματος του τρίσημου παρελθόντος του ελληνικού έθνους από τον Κ. Παπαρηγόπουλο θα θρέψει, όπως σημειώνει ο Δ. Γληνός μια στείρα και φορμαλιστική αντίληψη για την ελληνική αρχαιότητα, η οποία συνδυάζεται με το εντελώς διαφορετικό πρόταγμα της ανασύστασης της βυζαντινής αυτοκρατορίας.¹¹⁵⁶ Η κυριαρχία του

¹¹⁵⁵ Νίκος Δεμερτζής, *Ο λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις* (Αθήνα: Σάκκουλας, 1996).

¹¹⁵⁶ Δημήτρης Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα* (Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ιωάν. & Π. Ζαχαροπούλου, 1945), 40-41. Για μια σύγχρονη κριτική των θεμελίων του

τρίσημον σχήματος στις προσπάθειες ερμηνείας του παρελθόντος φαίνεται από το γεγονός ότι και η αριστερά μεταπολεμικά θα διαμορφώσει ένα σχήμα για την ελληνική ιστορία που βρίσκεται σε συνάφεια με την οπτική του Κ. Παπαρρηγόπουλου, έστω και αν προσπαθεί να συνθέσει τα στοιχεία της ιστορικής συνέχειας του έθνους μέσα από μια μαρξιστική οπτική και με καταφυγή στα αντικειμενικά κριτήρια του Ι. Στάλιν.¹¹⁵⁷ Τελικά η Μεγάλη Ιδέα θα καταλήξει στη μικρασιατική τραγωδία και θα καταρρεύσει μαζί της αφήνοντας ένα μεγάλο κενό στον αστερισμό του ελληνικού εθνικισμού και της σφαίρας της ιδεολογίας του Μεσοπολέμου, κενό που θα επιτρέψει έρευνες και αναζητήσεις προς άλλες κατευθύνσεις και θεωρητικά σχήματα, μεταξύ των οποίων και ο μαρξισμός.

Για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παράλληλα με το φρονηματισμό τον οποίο καλλιεργούσε, το ανθρωπιστικό ιδανικό συμπυκνώνεται στη συντριπτική παρουσία των αρχαίων ελληνικών στα αναλυτικά προγράμματα.¹¹⁵⁸ Η παντοδυναμία των αρχαίων Ελληνικών και μαζί των Λατινικών αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα της μέσης εκπαίδευσης, στα εκπαιδευτικά προγράμματα του 1836 έως το πρόγραμμα του 1967 της δικτατορίας. Δείχνει την σταθερά της ελληνικής εκπαίδευσης και την αδυναμία των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών.¹¹⁵⁹

Η αντίληψη που στήριζε την εμμονή σε αυτά τα δύο μαθήματα σχετιζόταν με την αντίληψη ότι μέσω αυτών των μαθημάτων μπορούμε να φτιάξουμε τον τέλειο άνθρωπο. Οι φυσικές επιστήμες βρίσκονταν σε δεύτερη μοίρα. Ωστόσο, οι ώρες των μαθηματικών στο ωρολόγιο πρόγραμμα ήταν σχεδόν πάντοτε 4 σε κάθε τάξη, όπως περίπου και σήμερα. Η σχετικά καλύτερη θέση των μαθηματικών σε σχέση με τα μαθήματα των φυσικών επιστημών οφείλεται κυρίως στην αντίληψη, (που εκπορευόταν από τον ελληνικό ανθρωπισμό, όπως αυτός ήρθε στο προσκήνιο ιδίως κατά το 18ο αι. από τους Wolf, Humbolt, Schleimarcher κ.α.), κατά την οποία τα αρχαία ελληνικά, τα λατινικά αλλά και τα μαθηματικά μαζί έχουν τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στην «ειδολογική μόρφωση» των νέων. Μπορούμε, δηλαδή, μόνο με αυτά τα μαθήματα να ανυψώσουμε τη γενική πνευματική ικανότητα του ανθρώπου, θέση που στη σύγχρονη έρευνα πλέον θεωρείται λανθασμένη.¹¹⁶⁰

Φυσικά τα παραπάνω αφορούν κυρίως τη μέση παιδεία, καθώς στο δημοτικό τα παιδιά είναι σε μια τέτοια ηλικία, που όπως γνωρίζουμε αδυνατούν να κατανοήσουν αφηρημένες έννοιες και να ξεφύγουν από τη σφαίρα του συγκεκριμένου. Η απώλεια του διδακτικού χρόνου του δημοτικού θα τεθεί παραστατικά από το Δ. Γληνό στα νομοσχέδια του 1913, καθώς παρατηρεί ότι τα παιδιά του δημοτικού λόγω της ηλικίας τους φεύγουν από το τετράχρονο σχολείο χωρίς να έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν στοιχειωδώς γνώσεις σε μια σειρά αντικειμένων.

Έως την ανακίνηση του γλωσσικού ζητήματος και την εμφάνιση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού ο στείρος προσανατολισμός προς την αρχαιότητα θα

ελληνικού εθνικισμού, βλ.: Αλέξης Πολίτης, *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880* (Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού/Μνήμων, 2008).

¹¹⁵⁷ Κώστας Παλούκης, «Το 'ελληνικό έθνος' του Νίκου Σβωρόνου: σχέδιο για τη θεωρία και τη γενεαλογία του», *Ουτοπία*, τχ. 82 (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2008): 103-124.

¹¹⁵⁸ Αμαλία Υφαντή-Καλόφωνου, «Μερικές απόψεις για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα», *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 84 (1995): 67.

¹¹⁵⁹ Αλέξης Δημαράς επιμ., *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 1 (1821-1894), τ. 2 (1895-1967) (Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998).

¹¹⁶⁰ Δημήτριος Ν. Σακκάς, *Παιδαγωγική ψυχολογία* (Αθήνα: Γρηγόρης, 1977), 319-323.

καταλαμβάνει με καταθλιπτικό τρόπο τους πνευματικούς προσανατολισμούς της νεοελληνικής διανόησης.¹¹⁶¹ Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός, όπως τον αναγνωρίζει και ο κομμουνιστής Γληνός στην εισαγωγή του σοφιστή του Πλάτωνα θα προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στο να ξεφύγει τόσο η νεοελληνική σκέψη γενικά, όσο και το περιεχόμενο του ανθρωπιστικού ιδανικού στη χώρα μας από τη στείρα αρχαιομάθεια. Εδώ πρέπει να σημειώσουμε ότι κατά την παιδαγωγική θεωρία που ήταν κυρίαρχη στην Ελλάδα, την οπτική δηλαδή του Έρβαρτου, η εμμονή στη γλωσσική διδασκαλία και η χρήση της καθαρεύουσας σαν όργανα διδασκαλίας, δεν έρχονταν σε σύγκρουση με τις παιδαγωγικές αρχές του ερβατιανού σχολείου. Αντίθετα ο δημοτικισμός, μέσα από το παιδαγωγικό όχημα της νέας αγωγής θα τονίσει ότι καθαρεύουσα και σχολείο εργασίας είναι ασύμπτωτα. Όπως γράφει και ο Δ. Γληνός στο έργο του «Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν»: «*Ο Δημητράκης έφαγεν αρίγγην. Θα εγελούσαν και οι τοίχοι του σχολείου*».¹¹⁶² Με αυτό τον τρόπο βέβαια δεν μπορεί παρά να μεταβληθεί και το περιεχόμενο του ανθρωπισμού στο σχολείο, καθώς μεταβάλλεται και η πίστη στη μορφωτική δύναμη της διδασκαλίας των αρχαίων γλωσσών.

Κομβικό σημείο για την αντίληψη των αριστερών παιδαγωγών όσον αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές θα είναι οι θέσεις που διατυπώνει ο Δ. Γληνός στην «Εισαγωγή του σοφιστή του Πλάτωνα». Οι ιδέες αυτές θα εμπνεύσουν τις θέσεις τις οποίες οι αριστεροί παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη δεκαετία του 1940. Αξίζει να παραθέσουμε το βασικό άξονα της προβληματικής του Γληνού γιατί μας δίνει τον τρόπο τον οποίο αντιμετωπίζει τις ανθρωπιστικές σπουδές τόσο γενικά σαν κομμάτι της εκπαίδευσης στις ευρωπαϊκές χώρες μέσα στο χρόνο, όσο και στην ελληνική περίπτωση, από την εποχή της ανάδυσης του αττικισμού, τη βυζαντινή εποχή, την τουρκοκρατία και τη δημιουργία του ελληνικού κράτους ως τις μέρες μας. Οι ανθρωπιστικές σπουδές είναι η σπουδή του αρχαίου ελληνορωμαϊκού κόσμου, δηλαδή ενός κόσμου χρονικά και τοπικά ορισμένου, που όμως απέκτησε λόγω των δημιουργημάτων του μια παγκόσμια ακτινοβολία. Ο κόσμος αυτός μας είναι γνωστός από τα γραπτά του μνημεία, καθώς και από την αρχαιολογική έρευνα, που συνεχώς φέρνει νέα ευρήματα, τα γραπτά μνημεία, που τα μελετά η κλασική φιλολογία. Μπορεί να είναι ολόκληρα κείμενα, όπως ο σοφιστής του

¹¹⁶¹ Επομένως, στην προκειμένη περίπτωση θα μπορούσαμε να δανειστούμε από την Α. Φραγκουδάκη το χαρακτηρισμό «ιδεολογική γλώσσα», ένας χαρακτηρισμός που εκφράζει εύστοχα το γιατί, πώς, τι της διδασκαλίας των αρχαίων στην ιστορική πορεία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα η ιδεολογική γλώσσα επιβάλλει σιωπή στο δέκτη, παγιδεύοντάς τον σε εκβιαστική αποδοχή αυτών που λέει ο πομπός, με την παρανόηση, την ακατανόηση και την απαγόρευση του αντιλόγου. Ο λόγος μετατρέπεται σε μονόλογο, άρα εξουσιάζει τους δέκτες. Ο μονόλογος του πομπού (εκπαιδευτικού) μετατρέπει τη σιωπή του δέκτη (μαθητή) σε υποταγή, γιατί τον εμποδίζει να ασκήσει το ρόλο του δέκτη έστω και αρνούμενος την επικοινωνία. Φραγκουδάκη, *Γλώσσα και ιδεολογία*, 182.

Επιπρόσθετα, ο διχασμός της ανθρωπιστικής παιδείας στην Ελλάδα με την έμφαση στους Αρχαίους και τη γλώσσα τους, από τη μια πλευρά, και της θεώρησης της ζωής μας, από την άλλη, μπορεί να ερμηνευτεί και με μία άλλη παράμετρο η οποία αναλύεται γενικά και θεωρητικά από τον Ε. Benveniste. Σύμφωνα μ' αυτόν, υπάρχει ένας κοινωνικός μύθος που ταυτίζει τη γλωσσική αλλαγή με την παρακμή και ανάγει σε παγκόσμιες ιδιότητες του λόγου τις ιδιαιτερότητες μιας ορισμένης γλώσσας ή ενός γλωσσικού τύπου. Από τη στιγμή που θα διατυπωθεί ο μύθος και θα οριστεί η γλωσσική μορφή που θεωρείται αυθεντική ή ιδανική, η αναγκαιότητα της διατήρησής της προκύπτει αυτόματα και η κάθε απομάκρυνση από αυτή γίνεται αντιληπτή σαν πορεία προς τη γλωσσική παρακμή. Ο μύθος αυτός έχει εμφανιστεί πολλές φορές στην ιστορία, με στόχο την υπεράσπιση των προνομίων που κατέχουν ορισμένες κοινωνικές ομάδες και τα οποία προνόμια απειλούνται από τις κοινωνικές αλλαγές που εκφράζονται στις γλωσσικές αλλαγές. Émile Benveniste, *Problèmes de linguistique générale*, τ. 1 (Παρίσι: Gallimard, 1966), 5.

¹¹⁶² Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν*, 31.

Πλάτωνα, μπορεί να είναι και λίγες σκόρπιες φράσεις ή μνήμες συγγραφέων από δεύτερο και τρίτο χέρι.¹¹⁶³

Ο τρόπος με τον οποίο αντικρίζει ο Γληνός τις ανθρωπιστικές σπουδές σχετίζεται με την εκάστοτε πνευματική και κοινωνικοοικονομική πραγματικότητα της κάθε εποχής. Κατ' ουσία ο Γληνός θέτει το ζήτημα ότι κάθε εποχή μπορεί ή ανάλογα δεν μπορεί να αντλήσει δημιουργικά στοιχεία από τη μελέτη του αρχαίου ελληνορωμαϊκού κόσμου. Στη μελέτη του Πλάτωνα λοιπόν η κάθε εποχή βάζει τα δικά της ερωτήματα.¹¹⁶⁴ Τώρα, κατά το Γληνό το ερώτημα αν είναι ώριμο το αναγνωστικό κοινό στην Ελλάδα για τη μελέτη του σοφιστή του Πλάτωνα μας φέρνει στο βασικό πρόβλημα για τη θέση των ανθρωπιστικών σπουδών στην Ελλάδα, που λόγω της φιλοσοφικής θέσης του έργου, περικλείει και το άλλο πρόβλημα για τη θέση των φιλοσοφικών και επιστημονικών σπουδών στη χώρα μας.¹¹⁶⁵ Ο τρόπος, όμως που βλέπουμε τα πράγματα είναι μια συνάρτηση του εαυτού μας, κυρίως του ομαδικού εαυτού μας, που μπορεί να είναι το έθνος και η τάξη. Ωστόσο κάθε οπτική θέασης τείνει να δικαιώσει τον εαυτό της. Δικαίωση κατά το Γληνό είναι ότι κάθε οπτική γωνία θεώρησης πιστεύει ότι είναι «σπέρμα ζωής και όχι θανάτου». Για το Γληνό η επαλήθευση αυτή γίνεται με την πράξη. «*Το μόνο κριτήριο της αλήθειας είναι η πράξη... Όποια θεωρία ανταποκρίνεται πληρέστερα στις αντικειμενικές κινητήριες δυνάμεις της πραγματικότητας, αυτή είναι η κάθε φορά σωστή θεωρία*».¹¹⁶⁶

Οι ανθρωπιστικές σπουδές αποτελούν μορφή ιστορικής μνήμης που στην ιδιαίτερη περίπτωση των σπουδών αυτών έχουν να κάνουν με τη «*γνωστική και μορφωτική ανάγκη του πολιτισμένου ανθρώπου, που έχει για θέμα της τη μελέτη, την εξακρίβωση, την ανασκόπηση, την αξιοποίηση και την μεταξίωση στο ιστορικό γίνεσθαι όπου εξήχθη μέσα σε μian ορισμένη τοπική και χρονική περιοχή της ανθρώπινης ιστορίας, δηλαδή στην αρχαίαν Ελλάδα και στη Ρώμη*».¹¹⁶⁷

Η προσπάθεια αυτή οδηγεί το Γληνό σε δύο κομβικές έννοιες της αντίληψής του: την επιβίωση και την αναβίωση. Η επιβίωση είναι καθολικότερη και αναπόσπαστη από την ύπαρξη κάθε κοινωνίας. Είναι όλα τα στοιχεία που ζουν οργανικά μέσα σε ένα λαό και περνάνε από τη μια γενιά στην άλλη. Η αναβίωση είναι «*υστερογέννητη*». Προϋποθέτει πως έχουν μείνει μνημεία από μια μακρινή παλιά ζωή και πως έχει δημιουργηθεί ένα ειδικό κοινωνικό όργανο για την συνειδητή ιστορική μνήμη, που μελετάει τα μνημεία και προσπαθεί να τα ξαναζωντανέψει. Η αναβίωση «*παρουσιάζεται σαν ανάγκη, που πηγάζει από τα συμφέροντα και τα ζωτικά αιτήματα, που γεννιούνται μέσα σε στενότερους κοινωνικούς κύκλους, κοινωνικές ομάδες, τάξεις ή και ολόκληρες αντιμαχόμενες*».¹¹⁶⁸

Οι τάξεις δημιουργούν το εποικοδόμημα που αντιστοιχεί στις ανάγκες τους και θα αντλήσουν από το παρελθόν τα κατάλληλα στοιχεία, ώστε να οικοδομήσουν και να συνθέσουν τη δική τους εικόνα για αυτό το παρελθόν, που καλύπτει τις δικές τους ανάγκες. Τόσο η επιβίωση όσο και η αναβίωση εξυπηρετούν αυτού του είδους ανάγκες. «*Τους παρέχουν όχι μόνο τα στοιχεία παρά και την εσωτερική συνοχή και δυναμικότητα στη μορφοποίησή τους. Μα η συνοχή και δυναμικότητα στη μορφοποίηση έχουν άμεση σχέση με την ταξιθέτηση της ομάδας μέσα στο σύνολο και*

¹¹⁶³ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 11.

¹¹⁶⁴ Στο ίδιο, 4.

¹¹⁶⁵ Στο ίδιο, 7.

¹¹⁶⁶ Στο ίδιο, 10-11.

¹¹⁶⁷ Στο ίδιο, 11.

¹¹⁶⁸ Στο ίδιο, 13.

το στάδιο της εξέλιξής της. Απ' αυτό καθορίζεται η βασική τοποθέτηση της ομάδας απέναντι σ' όλες τις αξίες της ζωής».¹¹⁶⁹

Η τοποθέτηση της κάθε ομάδας λοιπόν μπορεί να λάβει διαφορετικές μορφές: α) δημιουργική-επιθετική, β) οργανωτική-συντηρητική και γ) αναδρομική-αντεπιθετική. Οι τοποθετήσεις αυτών των ομάδων αντιστοιχούν σε μια συγκεκριμένη τάση έναντι του νέου που εμφανίζεται στην ανθρώπινη κοινωνία. Έτσι αντίστοιχα η θέση α υποδηλώνει ότι το νέο έρχεται και κατακτά έδαφος. Η τοποθέτηση β σημαίνει ότι το νέο οργανώνεται καθώς έχει γίνει κυρίαρχο και η τοποθέτηση γ σημαίνει ότι τα καθιερωμένα πια σχήματα μιας κοινωνίας αποκρούουν κάτι το οποίο ξεπερνά την κυριαρχία τους. Για το Γληνό αυτές οι 3 θέσεις έχουν άμεση σχέση με την αναβίωση και την επιβίωση. Η σχέση της κάθε κοινωνικής ομάδας με τα περασμένα είναι διαφορετική απάνω στην κάθε τοποθέτηση ή αλλάζει με την αλλαγή στην τοποθέτηση. Αυτό μας ερμηνεύει την ιδεολογική πάλη που διεξάγεται σε μια κοινωνία, γιατί η κάθε ομάδα με τη δυναμική ροπή που έχει θέλει να επιβληθεί στο όλο, στο σύνολο της κοινωνίας. Κύριο όπλο για αυτή την επιβολή είναι η παιδεία.¹¹⁷⁰ Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι το σημείο αυτό μας δίνει μια εικόνα του σχολείου σαν μέσο, σαν μηχανισμό της κυριαρχίας μιας τάξης μέσα στην κοινωνία (θέση την οποία θα θέσει τόσο ο Κ. Μαρξ όσο και ο Β. Λένιν στο έργο τους). Η παραπάνω θέση του Δ. Γληνού παρουσιάζει συνάφεια με τη σκέψη του σύγχρονου του Α. Gramsci. Όπως παρατηρεί ο Χ. Μελετιάδης η θέση του Δ. Γληνού για την ταξική διαστρωμάτωση της κοινωνίας εμφανίζεται σε συσχετισμό με την εκπαίδευση και δεν οδηγεί απαραίτητα σε μια πολιτική δραστηριότητα που κυριαρχείται από αυτή την αντίληψη. «Με άλλα λόγια αυτή η διαλεκτική προϋπόθεση του Γληνού εμφανίζεται κατ' αρχήν ως συστατικό στοιχείο μιας παιδαγωγικής αντίληψης που την καταγωγή της θα πρέπει να την αναζητήσουμε στα κοινωνιολογικά διαβάσματά του στη Γερμανία και η αιτία της έγκειται στο ότι αποτελεί εργαλείο ανάλυσης και σχεδιασμού στα πλαίσια της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης, ενώ παράλληλα είναι εκείνη που επιτρέπει τη διαμόρφωση της ιδεολογικής δράσης του παιδαγωγού και του σχολείου προς μια ορισμένη κοινωνική προοπτική».¹¹⁷¹ Η ηγεμονία από το 1916 ως έννοια στο Δ. Γληνό αγκαλιάζει όλη τη σφαίρα της πολιτιστικής παραγωγής. Παρά τη διαφορετική αφετηρία από την οποία αρχίζει ο καθένας στοχαστής να οικοδομεί την έννοια της ηγεμονίας (ο Δ. Γληνός με αφετηρία την παιδαγωγική και την κοινωνιολογία, ο Α. Gramsci με αφετηρία την πολιτική) κοινό έδαφος είναι το γεγονός ότι η πολιτική αφετηρία της έννοιας της ηγεμονίας στον Α. Gramsci συσχετίζεται με την κοινωνική και την παιδαγωγική πλευρά: κάθε σχέση ηγεμονίας είναι αναγκαστικά παιδαγωγική σχέση, θα πει ο Α. Gramsci.¹¹⁷²

Κατά το Δ. Γληνό τα υλικά με τα οποία θα έρθει να δουλέψει το σχολείο αποτελούν σε αυτό το σημείο το ιδεολογικό περιεχόμενο της μάθησης. Με αυτό τον τρόπο «η συνειδητή ιστορική μνήμη δουλεύει πάντα με την πρόθεση και με την τάση να μετατρέψει την αναβίωση σ' επιβίωση ή απλούστερα σε βίωση».¹¹⁷³ Η προσπάθεια αυτή έχει σαν συνέπεια η επικρατέστερη κατεύθυνση του σημερινού καθορίζει βασικά τη μορφή της σχέσης προς τα περασμένα.¹¹⁷⁴ Το έργο αυτό της έρευνας και της διαμόρφωσης της εικόνας του παρελθόντος σε κάθε τάξη το κάνει

¹¹⁶⁹ Στο ίδιο, 13.

¹¹⁷⁰ Στο ίδιο, 14.

¹¹⁷¹ Μελετιάδης, «Δημήτρης Γληνός: εκπαιδευτική θεωρία και πράξη», 197.

¹¹⁷² Lombardi, *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμσι*, 66.

¹¹⁷³ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 14.

¹¹⁷⁴ Στο ίδιο, 15.

η πνευματική πρωτοπορία.¹¹⁷⁵ Εδώ δηλαδή αναδύεται ο ρόλος των διανοούμενων, που καλούνται να διαμορφώσουν ένα κοσμοείδωλο και μέσα σε αυτό μια σχέση με το ιστορικό παρελθόν.

Η επιβίωση και η αναβίωση είναι λοιπόν μια οργανική λειτουργία μέσα σε κάθε κοινωνία. Μέσα σε αυτή την οργανική λειτουργία τώρα μόνο μπορεί να μπει το ερώτημα για τη θέση που έχουν οι λεγόμενες ανθρωπιστικές σπουδές, οι οποίες αποτελούν μια ιδιομορφία της συνειδητής ιστορικής μνήμης, δηλαδή της αναβίωσης. Αποτελούν κατά το Γληνό μια ιδιομορφία καθώς από τη μία αποτελούν το αρχαίο παρελθόν του ελληνορωμαϊκού κόσμου προσδιορισμένο χρονικά και χωρικά, το οποίο όμως αποτελεί οικουμενικό πρότυπο.¹¹⁷⁶ Αιτία για αυτό είναι κατ' ουσία ότι μέσα στον ελληνορωμαϊκό κόσμο ο άνθρωπος άρχισε να γίνεται άνθρωπος.¹¹⁷⁷ *«Η μελέτη του αρχαίου ελληνικού και ρωμαϊκού κόσμου, όπου κι όποτε κι αν καλλιεργήθηκε, είχε κι έχει για σκοπό να καθοδηγήσει τις πνευματικές πρωτοπορίες να συνειδητοποιήσουν τις αξίες της σύγχρονης ζωής, ν' αναπτύξει τη δυναμικότητα στις ομάδες, στις τάξεις και λαούς...»*.¹¹⁷⁸ Για το Δ. Γληνό η ιστορική εμπειρία επιμαρτυρεί για αυτή τη λειτουργία των ανθρωπιστικών σπουδών, σε συνάρτηση, όμως, με συγκεκριμένες εποχές και στιγμές της μετέπειτα ιστορίας. Τέτοια φυσικά στιγμή δημιουργικής πρόσληψης της αρχαιότητας είναι η Αναγέννηση, που οδήγησε στην ανακάλυψη των αρχαίων τεχνών και έβαλε τα θεμέλια της επιστημονικής επανάστασης στη Δ. Ευρώπη.

Σε σχέση λοιπόν με την αρχαιότητα και την πρόσληψή της ο Γληνός διαπιστώνει τρία επίπεδα. Πρώτο επίπεδο είναι το έργο για την αποκατάσταση της αρχαιότητας. Αυτό το κάνει η κριτική ως κλάδος της κλασικής φιλολογίας και η αρχαιολογία.¹¹⁷⁹ Ακολουθεί ως ζητούμενο η κατανόηση, η αρχαιογνωσία που αποτελεί ένα έργο σύνθετο για να βρούμε το όλο του αρχαίου κόσμου. Για να γίνει αυτό χρειάζεται *«πολυμέρεια στην αναζήτηση των στοιχείων, ολομέρεια στην ανασύνθεση της ολότητας»*. Αυτοί είναι για το Γληνό οι *«δύο απαραίτητοι δρόμοι της επιστήμης, που διερευνώντας και ανασυνθέτοντας τον αρχαίο κόσμο θα του προσφέρουν στην αναβίωση»*. Το τρίτο σημείο, μετά την αποκατάσταση και την ερμηνεία για τη θεώρηση του αρχαίου κόσμου, που προϋποθέτει τα δύο άλλα, είναι η *«δημιουργική αναβίωση το εξυψωτικό και μορφωτικό ξαναζήσιμο... Εδώ και μόνο ολοκληρώνεται ο σκοπός των ανθρωπιστικών σπουδών. Από δω και πέρα γίνεται η μετουσίωση και μεταξίωση των παλιών αξιών σε γόνιμα σπέρματα της νέας ζωής, όταν η πνευματική πρωτοπορία και το συγκαιρινό σύνολο και ομαδικά και ατομικά θα ξαναζήσει το χτες μεσ' από το σήμερα και θα δημιουργήσει τις νέες μορφές της ζωής, οργανωτικές και πνευματικές»*. Οπότε *«αποκατάσταση των μνημείων, ερμηνεία και ανασύνθεση, δημιουργικό ξαναζήσιμο είναι τα τρία*

¹¹⁷⁵ Στο ίδιο.

¹¹⁷⁶ Στο ίδιο, 17.

¹¹⁷⁷ Στο ίδιο, 18.

¹¹⁷⁸ Στο ίδιο.

¹¹⁷⁹ Αξίζει να αναφέρουμε ότι η γνώση της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφίας και της αρχαίας ελληνικής κοινωνίας θα εμπλουτιστεί από μαρξιστές ή μαρξίζοντες Έλληνες ιστορικούς και φιλοσόφους, οι οποίοι θα εφαρμόσουν τα νέα αναλυτικά εργαλεία τα οποία τους προσφέρει η σύγχρονη έρευνα στη μελέτη του αρχαίου κόσμου. Ενδεικτικά ο Δ. Τσιμπουκίδης, διδάκτορας του Ινστιτούτου Ασσιανολογίας της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ θα φωτίσει το ζήτημα της δουλοκτησίας του αρχαίου κόσμου. Βλ.: Δημήτρης Ι. Τσιμπουκίδης, *Ελεύθεροι και δούλοι. Ανατομία της δουλοκτητικής κοινωνικής σκέψης* (Αθήνα: Καλέντης, 1991).

Στην ίδια κατεύθυνση, θα κινηθούν και τα έργα του Χ. Θεοδωρίδη, του Π. Λεκατσά ή ακόμα και του Κ. Καστοριάδη. Βλ.: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 4, 78-81, 87-89, 99-100.

θεμελιακά συστατικά στη μελέτη του αρχαίου κόσμου και στις ανθρωπιστικές σπουδές».¹¹⁸⁰ Είναι φανερό ότι στο ελληνικό σχολείο από το σύνολο αυτό της αρχαιογνωσίας δεν κατάφερε να περάσει απολύτως τίποτα. Η γνώση του αρχαίου κόσμου συνίστατο στην κοπιώδη διαδικασία της γραμματικής διδασκαλίας 30-40 σελίδων αρχαίου κειμένου, το οποίο δεν κατάφερε φυσικά να δώσει καμιά βασική γνώση για τον αρχαίο κόσμο, ούτε να μεταφέρει κάτι στους μαθητές από το πνεύμα της εποχής και του κειμένου.¹¹⁸¹ Η εμμονή στη γραμματική διδασκαλία των αρχαίων κειμένων, σύμφωνη με το πνεύμα της βυζαντοχριστιανικής παράδοσης και της παιδείας την εποχή της τουρκοκρατίας, συνέχιζε στο πλαίσιο του νέου ελληνικού κράτους να εξυπηρετεί σκοπούς άλλους από αυτούς τους οποίους υποτίθεται ότι εξυπηρετούσε η σπουδή των αρχαίων. Για το Γληνό, αντίθετα με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς η δημιουργική πρόσληψη της αρχαιότητας δεν εξαντλείται ούτε στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά ούτε και στην άνθηση της αρχαιολογίας και της φιλολογίας. Η δημιουργική πρόσληψη του αρχαίου κόσμου περιλαμβάνει κατά την αντίληψη του Γληνού τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων και την κοινωνική αλλαγή.

Για το Δ. Γληνό, όμως η παραπάνω τριπλή κίνηση, τα τρία σκαλοπάτια προς τη δημιουργική πρόσληψη του αρχαίου κόσμου δεν είναι το τέρμα. Η τριπλή λοιπόν ενέργεια έχει μια άλλη προϋπόθεση και εδώ βρίσκεται το κλειδί της σκέψης του Γληνού. Γιατί «*το βαθύτατο και ουσιαστικότατο δυναμικό στοιχείο για την κατανόηση, την ανασύνθεση και την ζωογόνα αφομοίωση ενός πολιτισμού και των αξιών του είναι η κοσμοθεωρητική και βιοθεωρητική σκοπιά, απ' όπου κοιτάζουμε το ιστορικό γίνεσθαι. Αυτή απαρτίζει και εκφράζει το δικό μας εγώ... Κι επειδή εμείς δεν είμαστε άτομα ασύνδετα, παρά μέλη από σύνολα*», η θέση αυτή, «*η ανταγωνιστική της τοποθέτηση ...καθορίζει και τη σχέση μας προς τον αρχαίο κόσμο*». Άρα «*η ποιότητα και η αξία των ανθρωπιστικών σπουδών σε μια ορισμένη χώρα... έχει στενότερη σχέση και αναφορά προς την κοσμοθεωρητική τοποθέτηση που έχουν οι πνευματικές πρωτοπορίες στις χώρες αυτές την στιγμή εκείνη*».¹¹⁸² Από το σημείο αυτό και πέρα ο Δ. Γληνός υπερβαίνει την αντίληψη του αστικού ορθολογισμού, που επαγγέλλονταν οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές, καθώς εισάγει ξεκάθαρα την αντίληψη των τάξεων και της κοσμοθεωρίας της κάθε κοινωνικής ομάδας. Το πλαίσιο του αστικού κράτους δεν μπορεί να προσφέρει, έστω και αν βαδίσει κάποιος τα τρία παραπάνω στάδια, μια δημιουργική ερμηνεία του αρχαίου κόσμου, να δώσει δηλαδή ένα δημιουργικό περιεχόμενο στις ανθρωπιστικές σπουδές.

Στην ελληνική περίπτωση μετά το 1922 και την κατάρρευση της Μεγάλης Ιδέας ως ενοποιητικό στοιχείο, η χρήση της έννοιας του ανθρωπισμού περιείχε ένα καθολικό χαρακτήρα και εξασφάλιζε τις κατάλληλες προϋποθέσεις για την ανασυγκρότηση της εθνικής θεωρίας. Βεβαίως είναι το ίδιο συμφέρον του κάθε έθνους που τελικά κυριαρχεί έναντι του καθολικού ανθρωπισμού. Η νέα εθνική

¹¹⁸⁰ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 21.

¹¹⁸¹ Στην ίδια κατεύθυνση στα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913 αναφέρεται χαρακτηριστικά: «*Η δε διδασκαλία της αρχαίας που έχει φθάσει; Περί μεν γνώσεως και αισθήσεως του αρχαίου κόσμου εκ των πηγών θα ήτο αστείον να ομλήση τις, αφού, παρ' όλην την επί τρία έτη θυσίαν χρόνου, κόπου και συμπάσης σχεδόν της πνευματικής ικμάδος των παιδιών, ως αποτέλεσμα έχομεν την ανάγνωσιν ολίγων μύθων του Αισώπου και πενήκοντα περίπου σελίδων εκ της Κύρου Αναβάσεως και των Ελληνικών του Ξενοφώντος. Αλλά ταύτα ούτε του αρχαίου πολιτισμού έστω και αμυδροτάτην ιδέαν δύνανται να δώσωσιν εις τα δωδεκαετή ταύτα παιδιά, ούτε καν την ικανότητα της περαιτέρω, διά κατ' ιδίαν μελέτης, συμπληρώσεως της γνώσεως του αρχαίου κόσμου ουδέ πόρρωθεν εξασφαλίζουσι*». «Γενική εισηγητική έκθεσις. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913», 504.

¹¹⁸² Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 22.

θεωρία αναφερόμενη σε μια υπερ-ταξική εκ φύσεως των πραγμάτων ενότητα του ελληνισμού εξασφάλιζε την επίσημη ορθολογικοποιημένη αναγκαιότητα της μη όξυνσης των ταξικών αντιθέσεων λόγω του πραγματισμού. Η αλήθεια μιας ιδέας δεν προσδιορίζεται παρά από το επιτυχές αυτής της ιδέας. Για αυτό εκλαμβάνεται η μερική –εμπειρική πραγματικότητα ως καθαρό δεδομένο. Έτσι το έθνος ίσταται πάνω από την ανθρώπινη ικανότητα του λόγου. Η νέα εθνική θεωρία χρησιμοποιώντας τις αρχές του πραγματισμού για την αλήθεια υπέταξε την αντικειμενικότητα του λόγου στην εργαλειακή χρήση του από το υποκείμενο.¹¹⁸³

Αυτή «η κοσμοθεωρητική αφετηρία θα συνειδητοποιήσει τις διαφορές ανάμεσα στα περασμένα και τα τωρινά..., θα ξεχωρίσει τ' ανάλογα και τα κοινά και τα υπερχρονικά στοιχεία από τα ολότελα διαφορετικά και από τα περαστικά ή πεθαμένα... θα δώσει τη γραμμή στην καινούργια ζωή... Από την κοσμοθεωρητική αφετηρία θα εξαρτηθεί και το τι θ' αναζητήσουμε και το τι θα ιδούμε και τι θα ξαναζήσουμε' από τα περασμένα, αν θα τα ιδούμε κομματιαστά ή συνολικά... αν θα σφίξουμε στα χέρια μας τη ζωή ή θα κυνηγήσουμε σκιές». ¹¹⁸⁴ Η έρευνα που θα μας δώσει το περιεχόμενο του ανθρωπισμού σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να σταματήσει στο πρώτο ή το δεύτερο στάδιο ή μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα να «χρησιμοποιήσουμε ατελήν επαγωγή στην αναβιωτική μας προσπάθεια». ¹¹⁸⁵

Οι γνωσιολογικές αυτές θέσεις του Δ. Γληνού θέτουν τη γνώση από τη σκοπιά του υποκειμένου, που δεν είναι έξω από το χωροχρονικό και κοινωνικό του συγκείμενο, έξω από την ταξική πάλη της εποχής του, αφού αυτή η ταξική πάλη αποτελεί την κύρια αντίθεση των καπιταλιστικών κοινωνιών.¹¹⁸⁶ Αξίζει να αναφέρουμε ότι πριν την οριστική του στροφή προς τα αριστερά ο Δ. Γληνός διαπίστωνε ήδη από το 1926 μια πολυεπίπεδη κρίση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.¹¹⁸⁷ Τα αίτια αυτής της κρίσης για το Δ. Γληνό του 1926 βρίσκονται στην κακή ποιότητα της ελληνικής αστικής τάξης. Έτσι, όπως σημειώνει ο Β. Μπογιατζής για το Δ. Γληνό: «ισχυριζόταν ότι ήταν ακόμα δυνατό το 'ζύπνημα και ξαναζωντάνεμα της οδηγήτρας τάξης', για να οδηγήσει στην κοινωνική αναγέννηση». ¹¹⁸⁸ Με αυτό τον τρόπο, ο Δ. Γληνός πιστεύει όπως και οι άλλοι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί ότι οι βασικές αιχμές που πρότεινε η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση ήδη από το 1913 διαπερνά την ταξική συγκρότηση της κοινωνίας και αφορά τόσο τους κυρίαρχους όσο και τους κυριαρχούμενους.

Στο ερώτημα ποια είναι η ορθή κοσμοθεωρία, που θα αποτελέσει την έδρα, το κλειδί για τη δημιουργική άντληση από την αρχαιότητα, ο Γληνός καταφεύγει στην έννοια της πράξης και της ιστορικής δικαίωσης, που είναι «το πείραμα και η επαλήθευση στο φυσικό κόσμο». ¹¹⁸⁹ Έτσι λοιπόν η θεωρία που γονιμοποίησε πληρέστερα τη ζωή αυτή ήταν και η σωστή στην περίπτωση των ανθρωπιστικών σπουδών. Έτσι μπορούμε να έχουμε ένα κριτήριο για το πότε, σε ποιες χρονικές

¹¹⁸³ Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, 238.

¹¹⁸⁴ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 23.

¹¹⁸⁵ Στο ίδιο, 23.

¹¹⁸⁶ Για τη συμβολή του Δ. Γληνού στην ανάπτυξη του μαρξισμού στη χώρα μας, βλ.: Αύγουστος Μπαγιόνας, «Η φιλοσοφική σκέψη του Δημήτρη Γληνού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του μαρξισμού στην Ελλάδα», στο Δημήτρης Γληνός: *100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982* (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985), 27.

¹¹⁸⁷ Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», 109-123.

¹¹⁸⁸ Μπογιατζής, *Μετέωρος μοντερνισμός*, 427.

¹¹⁸⁹ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 24.

συγκυρίες, η σπουδή των αρχαίων πήγε τα πράγματα προς τα μπροστά και έπαιξε ρόλο αναγεννητικό.

Βλέποντας τον τρόπο που οι διάφορες εποχές είδαν τον αρχαίο κόσμο, ο Γληνός φτάνει σε κάποια συμπεράσματα. Α. Ο σκοπός, το περιεχόμενο και τα μέσα των ανθρωπιστικών σπουδών αντιστοιχούν κάθε φορά στην κοσμοθεωρία που είχε η πνευματική πρωτοπορία κάθε κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας ή εκείνης που αγωνιζόταν για την κυριαρχία ή εκείνης που αγωνιζόταν για να την κρατήσει. Β. Η κάθε περίπτωση σε κάθε εποχή ή έπαιρνε ένα μέρος από τα στοιχεία που συναπαρτίζουν τη συνολική έρευνα του αρχαίου κόσμου και αυτό θεωρούσε κυριότατο, ή στρεφόταν προς ορισμένες αξίες των αρχαίων, εκείνες που εκείνη τη στιγμή εξυπηρετούσαν τη σύγχρονη ζωή. Γ. Η θεώρηση ή στρέφεται προς τις εξωτερικές μορφές, που παρουσιάζονται παγιοποιημένες οι αξίες της αρχαίας ζωής, τη γλώσσα, το τύπο, το σχήμα κτλ. ή στρέφεται προς την ουσία, το περιεχόμενο, το πνεύμα του αρχαίου πολιτισμού. Δ. Ή στρέφεται η μελέτη στα καθέκαστα κομματιαστά αποσπασματικά, δίνοντας αξία στη λεπτομέρεια, χωρίς συνολική θεώρηση κι ανασύνθεση ή αναζητάει τα σύνολα, ανασυνθέτει τις ολότητες, κυνηγάει την ολοκληρωτική ενατένιση. Η πρώτη περίπτωση αποτελεί το γερμανικό παράδειγμα του 19^{ου} αιώνα, που πρόσφερε έναν όγκο λεπτομερειακών παρατηρήσεων για τα καθέκαστα, χωρίς ευρύτερη ενατένιση. Ε. Ή παίρνει η θεώρηση τις μορφές και τις αξίες σαν στατικές εφάπαξ δοσμένες, ή παίρνει εξελικτικά κινημένες με αιτιακή αλληλουχία και αλληλεξάρτηση στο οργανικό τους ξετύλιγμα και στην καθολική συσχέτιση αναμεταξύ τους.¹¹⁹⁰ Στ. Ή έχουμε μίμηση ή «παίρνεται» ο αρχαίος κόσμος σε ένα γίνεσθαι σχετικό και προχωρά προς τα εμπρός. Ο τρόπος αυτός ονομάζεται δημιουργικός ιστορισμός. Το σημείο αυτό αποτελεί κοινό έδαφος για όλους τους δημοτικιστές. Είναι χαρακτηριστικό ότι από την εποχή του παρθεναγωγείου του Βόλου ο Δελμούζος προσπάθησε μέσα στην σχολική πράξη να προσεγγίσει τον αρχαίο κόσμο με μεταφράσεις. Ωστόσο δεν έμεινε εκεί, αλλά προχώρησε αναζητώντας με τις μαθήτριά του να αναδειξει μέσα από το ομηρικό κείμενο τις θρησκευτικές αντιλήψεις των ανθρώπων της ομηρικής εποχής, στοιχεία από το βίο τους, και γενικά θεματικές που θα έδιναν μια ζωντανή εικόνα στις μαθήτρες της εποχής αυτής.¹¹⁹¹ Ζ. Μια διαφορά για την αναβίωση του αρχαίου κόσμου έχει να κάνει με το άπλωμα που παίρνει μέσα στη σύγχρονη ζωή η συνειδητή στροφή προς τα περασμένα. Αφορά μια ελίτ ή απλώνεται με την παιδεία σε ολόένα και πλατύτερες μάζες.¹¹⁹²

Για την ελληνική παιδεία είναι φανερό ότι το όραμα της αρχαιογνωσίας, στηριγμένο κυρίως στη γλωσσική του έκφραση επιχειρήθηκε να αγκαλιάσει το σύνολο του πληθυσμού, έστω και μέσα από τη λειψή και περιορισμένη εκπαίδευση που παρείχε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ζητούμενο η εθνική ενότητα και το πολιτικό όραμα του ελληνικού εθνικισμού. Οι δημοτικιστές θα προσπαθήσουν ως πρώτο βήμα να σπάσουν το αδιέξοδο της στείρας αρχαιογνωσίας, με το να καταστήσουν τη δημοτική γλώσσα όργανο της διδασκαλίας στο δημοτικό. Η φιλελεύθερη εκδοχή της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα θελήσει να

¹¹⁹⁰ Στο ίδιο, 26.

¹¹⁹¹ Στην εισαγωγή της μετάφρασης του «Σοφιστή» του Πλάτωνα ο Δ. Γληνός μνημονεύει την εργασία του Α. Δελμούζου. Βλ.: Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 56. Βλ. επίσης: Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 198-202.

¹¹⁹² Στην ίδια κατεύθυνση η Ν. Krupskaya θα αναφερθεί στην ανάγκη συμμετοχής όλου του λαού στην οικοδόμηση της νέας κοινωνίας κάνοντας λόγο για «συνειδητή μάζα». Nadezhda Krupskaya, «Ο Λένιν και η νεολαία», στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: άρθρα και λόγοι*, επιμ. Ν. Κ., μτφρ. Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα (Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.), 199-200.

εισάγει μια ξεκάθαρη και λειτουργική αναπαραγωγική λειτουργία για το σχολείο, διατρανώνοντας τη σημασία του δημοτικού σχολείου για την εκπαίδευση της συντριπτικής πλειοψηφίας των Ελλήνων. Προκύπτει λοιπόν η πλήρης αμφισβήτηση του οράματος της «γλωσσικής αναστασης» των νέων Ελλήνων με τον αναβαπτισμό τους στη κολυμβήθρα της καθαρύουσας. Ο αντίθετος δρόμος, των καθαρολόγων, μετά τη συνειδητοποίηση των αδιεξόδων του Κοντισμού, θα είναι η συνεχής απλοποίηση. Η πρόταση αυτή που θα υποστηρίξουν μορφές όπως ο Χατζιδάκις ή ο Εξαρχόπουλος, θα δεχτούν κριτική από τον Τριανταφυλλίδη, καθώς ενέχουν το στοιχείο της γλωσσικής αυθαιρεσίας, του ανεφάρμοστου και του αδιεξόδου.

Για το Δ. Γληνό τα παραπάνω συμπεράσματα από τη μελέτη των ανθρωπιστικών σπουδών μας επιτρέπουν να ξεχωρίσουμε δύο τρόπους θεώρησης του αρχαίου κόσμου, το φορμαλισμό και το ρεαλισμό. Ο φορμαλισμός που τείνει προς την αποκάλυψη κάποιας υποτιθέμενης βαθύτερης ουσίας, αδυνατεί να βρει τη σχέση μεταξύ είναι και γίνεσθαι, μορφής και εξωυποκειμενικού είναι. Κάποιες φορές για να νικήσει την αδυναμία του γίνεται δυναμικός φορμαλισμός, μα και πάλι κατά το Δ. Γληνό «βλέπει σκιές».¹¹⁹³ Ο ρεαλισμός δέχεται την εξωυποκειμενική πραγματικότητα όπου μέρος της είναι ο άνθρωπος. Ωστόσο και στο ρεαλισμό αν γίνει δεκτός ο αρχικός χωρισμός της ουσίας από τη μορφή, το πρόβλημα κίνησης και στατικότητας περιπλέκεται άλυτα. Ο τέτοιος ρεαλισμός μένει στατικός και μηχανικός. Τις αδυναμίες αυτές τις ξεπερνά μόνο ο δυναμικός ρεαλισμός. Ο δυναμικός ρεαλισμός δέχεται την ενότητα ουσίας και μορφής, καθώς «η περαστική κινούμενη ισορρόπηση των δυνάμεων είναι η μορφή».¹¹⁹⁴

Η αξιοποίηση της αρχαιογνωσίας με όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις και μέσα από το πρίσμα του δυναμικού ρεαλισμού (διαλεκτικού υλισμού)¹¹⁹⁵ θα ήταν ένας πολύ δυνατός μοχλός μια ισχυρότατη και αποτελεσματικότατη κινητήρια δύναμη αυτής της αξιοπλασίας, που θα έβρισκε στήριγμα στην άμεση οργανική επιβίωση (για παράδειγμα τη δημοτική γλώσσα και στοιχεία από τις παραδόσεις του λαού). «Από τις αξίες του αρχαίου κόσμου μέσα στο νέον Ελληνισμό, στη ζωντανή γλώσσα του λαού, στα ήθη και τα έθιμά του, στις παροιμίες του, τους θρύλους του, τα τραγούδια του, τις παραδόσεις του, τα καλλιτεχνικά μοτίβα του, στη λαϊκή κοσμοθεωρία και βιοθεωρία κι προπάντων στη συνείδηση της συνέχειας και της άμεσης καταγωγής από τους δοξασμένους εκείνους δημιουργούς...».¹¹⁹⁶ Αξίζει να πούμε ότι ο Ζαχαριάδης θα θέσει κάπως διαφορετικά το ζήτημα της ιστορικής συνέχειας του ελληνισμού. Θα τοποθετήσει τις απαρχές του ελληνικού έθνους στο τέλος του μεσαίωνα και την έναρξη της τουρκοκρατίας. Ξεκόβει με αυτό τον τρόπο οριστικά από το αρχαιοελληνικό παρελθόν και στρέφει την προσοχή του προς τον

¹¹⁹³ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 27.

¹¹⁹⁴ Στο ίδιο, 28.

¹¹⁹⁵ Ο όρος δυναμικός ρεαλισμός σημειώνεται ότι χρησιμοποιείται από το Δ. Γληνό για να παρακάμψει τη λογοκρισία του Μεταξά. Ωστόσο, ο Ανδρέας Γληνός σημειώνει ότι «αρχικά αυτός ο όρος είχε μπει αντί του όρου διαλεκτικός υλισμός για να προστατέψει την έκδοση του έργου του στα χρόνια της δικτατορίας του Μεταξά. Αργότερα όμως ο πατέρας μου κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι ο όρος δυναμικός ρεαλισμός έχει μεγαλύτερη ακρίβεια και μεγαλύτερη συνέπεια όσον αφορά το περιεχόμενό του απ' ό,τι ο όρος διαλεκτικός υλισμός ή διαλεκτικός ματεριαλισμός». Ανδρέας Γληνός, «Χαιρετισμός», στο Δημήτρης Γληνός: *100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983), 130. Η παρέμβαση του Ανδρέα Γληνού σε ένα συνέδριο που οργανώθηκε για τα 100 χρόνια από τη γέννηση του Δ. Γληνού από το Κέντρο Μαρξιστικών Ερευνών προκαλεί ερωτηματικά, καθώς αμφισβητεί μία από τις βασικές έννοιες της κομμουνιστικής θεωρίας, αυτή του διαλεκτικού υλισμού, προβάλλοντας τη θέση ότι ο Δημήτρης Γληνός εφηύρε μια νέα ορολογία.

¹¹⁹⁶ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 36.

νέο ελληνισμό αποκλειστικά. Η οπτική αυτή θα συνοδευτεί με μια ευρύτερη επίθεση της κομματικής ηγεσίας, μετά το 1950 στο Δ. Γληνό, που θα προσπαθήσει να μειώσει τη σημασία της σκέψης του μέσα στο ελληνικό κομμουνιστικό κίνημα.¹¹⁹⁷ Από την άλλη, όπως αναφέραμε και παραπάνω αυτός ο δρόμος αξιοποίησης της αρχαίας παράδοσης απετέλεσε σταθερά μέσα στη σκέψη του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, αλλά και στη μελέτη της δημοτικής γλώσσας. Ο Τριανταφυλλίδης θα τονίσει ότι η εξέλιξη και η υφή της αρχαίας γλώσσας φωτίζεται καλύτερα αν παρατηρήσουμε για παράδειγμα τη φωνολογία των νεοελληνικών ιδιωμάτων.

Έτσι για το Δ. Γληνό «σ' εμάς η αναβίωση μπορούσε να σμίξει άμεσα με την επιβίωση και να εμπλουτίσει με δυνατούς χυμούς τη νέα μορφοπλασία, όπως φαίνεται τούτο καθαρά σήμερα, όπου η καλλιεργημένη λόγου χάρη κοινή ζωντανή λαλιά πλουτίζεται και δυναμώνει και μεστώνει με το λεξιλογικό θησαυρό της αρχαίας γλώσσας μετουσιωμένο στην οργανικήν υφή της νέας γλώσσας και προσαρμοσμένο στις διανοητικές ανάγκες του καιρού μας».¹¹⁹⁸

Για τους Έλληνες λοιπόν οι ανθρωπιστικές σπουδές έχουν μια διττή σημασία: από τη μία μας βοηθάνε να γνωρίσουμε τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και τη σημασία που αυτός ο πολιτισμός απέκτησε σαν παγκόσμια κληρονομιά και σαν έναυσμα και βάση της σύγχρονης επιστημονικής προόδου της δύσης. Από την άλλη πλευρά, όμως για εμάς τους Έλληνες η γνώση του αρχαίου πολιτισμού είναι η γνώση του εθνικού μας παρελθόντος. Ο Δ. Γληνός θα καταθέσει μια πρόταση πάνω σε αυτό το σημείο η οποία θα επαναληφθεί και την περίοδο της Κατοχής. Η πρόταση αυτή είναι η δημιουργία ενός ινστιτούτο ανθρωπιστικών σπουδών.¹¹⁹⁹ Το ινστιτούτο αυτό ο Δ. Γληνός το φαντάζεται να γίνει παγκόσμιο κέντρο της μελέτης του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού. Την περίοδο μετά την Κατοχή η αριστερά θα επαναλάβει τις προτάσεις αυτές. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στον *Ανταίο* «...για τη σωστή θεώρηση του αρχαίου κόσμου είναι απαραίτητη και η βαθειά μελέτη και κατανόηση των αρχαίων κλασικών... Όμως η επιστημονική έρευνα του αρχαίου Ελλ. πολιτισμού δεν είναι δουλειά του σχολείου, της παιδείας. Είναι έργο της Επιστήμης γενικά, και ορισμένων κλάδων της ιδιαίτερα της φιλοσοφίας, της κοινωνιολογίας, της βιολογίας, της ιστορίας. Και δίχως αμφιβολία είναι εθνική ανάγκη να ιδρυθεί το γρηγορότερο στη χώρα μας και να προικιστεί με όλα τα μέσα το 'ινστιτούτο' για την πολύπλευρη έρευνα του αρχαίου Ελλ. Πολιτισμού, όπως ζητούσε ο μεγάλος του Έθνους δάσκαλος Δημήτριος Γληνός».¹²⁰⁰

Το ινστιτούτο αυτό θα κάνει ένα διπλό έργο. Από τη μία πλευρά θα μελετάει τις διάφορες όψεις του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού μέσα από τις επιστήμες της φιλολογίας, της κοινωνιολογίας, της ιστορίας και της αρχαιολογίας. Από την άλλη όμως πλευρά και αναφορικά με το σχολείο, το ινστιτούτο αυτό θα «φιλτράρει» και θα επεξεργαστεί το κατάλληλο σύνολο από την αρχαιότητα το οποίο θα διοχετεύσει στο σχολείο σα γνώση. Η αλήθεια είναι ότι το παλιό σχολείο με τον τρόπο που προσπαθούσε να προσεγγίσει τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό δεν κατάφερνε παρά να δίνει ανεπεξέργαστο υλικό, με τη μορφή κειμένων των αρχαίων συγγραφέων, δηλαδή πηγές. Το υλικό αυτό φυσικά δεν μπορούσε και δεν επαρκούσε να δώσει στους μαθητές μια αμυδρή έστω εικόνα του αρχαίου ελληνορωμαϊκού κόσμου. Αντίθετα με το όραμα των ανθρωπιστικών σπουδών, που προτάσσει ο Δ. Γληνός, το παλιό σχολείο σκοπό έχει «...ν' αποχτήσουν οι μαθητές

¹¹⁹⁷ Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περσεστρόικα*, 211-219.

¹¹⁹⁸ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 36.

¹¹⁹⁹ Στο ίδιο, 61.

¹²⁰⁰ Σωτηρίου, «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία», 214.

κάποιαν ειδολογικήν ικανότητα για να χρησιμοποιούν όσο μπορεί αρχαιότερη και πιο ακατανόητη γλώσσα και να μορφώσουνε μια κοσμοθεωρητικήν άποψην ολότελα στατική και συντηρητική, και να μισούν κάθε τι νέο». ¹²⁰¹ Έτσι οι ανθρωπιστικές σπουδές πήραν στην Ελλάδα τη μορφή του πιο στείου φορμαλισμού. ¹²⁰²

Τη δεκαετία του 1940 οι αριστεροί παιδαγωγοί θα καταθέσουν τις δικές τους προτάσεις όσον αφορά το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας. Το σχήμα των αναγνωρισμένων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανθρωπιστικών σπουδών, με την εμμονή στην αρχαιότητα και τη γλωσσική διδασκαλία, δίνει τη θέση του σε μια νέα αντίληψη που εισάγει το ανθρωπιστικό ιδανικό στην εκπαίδευση στρέφοντας την προσοχή του προς τη σύγχρονη ζωή και το μοντέρνο κόσμο. Ο ανθρωπισμός στο πλατύτερο νόημά του προσλαμβάνεται ως α. αναγνώριση της αξίας και της αξιοπρεπείας του ανθρώπου και β. αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης ζωής. ¹²⁰³

Ο Κ. Σωτηρίου στο άρθρο του «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία» συμπυκνώνει τα συμπεράσματά του για το ανθρωπιστικό ιδανικό στα παρακάτω σημεία: «1. Στη θέση του ξεπερασμένου αστικού ανθρωπισμού, θα προβάλουμε για ιδανικό της παιδείας τον κοινωνικό ανθρωπισμό. Θα γίνει πολύτιμο κίνητρο για τη δημιουργική δράση της νεολαίας. Εκφράζει τους πόθους και τις λαχτάρες του νέου κόσμου, που άρχισε να χτίζεται.

2. Τροφοδότρα πηγή για τον αστικό ανθρωπισμό σ' όλες τις μορφές που πήρε, ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός παρ' όλη την αξία του, δεν μπορεί πια να τροφοδοτεί τον κοινωνικό ανθρωπισμό. Φυσικά τα όποια γόνιμα στοιχεία τους που πρέπει πρώτα να τα καθαρίσει η συγχρονισμένη επιστημονική έρευνα, θ' αξιοποιηθούν μέσα στα πλαίσια του κοινωνικού ανθρωπισμού.

3. Οι κλασικές σπουδές δεν μπορεί πια ν' αποτελούν τη βάση για τη γενική μόρφωση μέσα στη σοσιαλιστικά μεταρρυθμισμένη παιδεία μας. Η μελέτη στα σχολεία των αρχαίων κλασικών σε μετάφραση και όχι στο πρωτότυπο είναι απαραίτητη μόνο για τη λογοτεχνική μόρφωση των παιδιών.

4. Θα αξιοποιήσουμε στο χτίσιμο του νέου πολιτισμού όλα τα γόνιμα στοιχεία από ολόκληρο τον εθνικό πολιτισμό...

5. Και το κλασικό γυμνάσιο; Το κλασικό γυμνάσιο γεννήθηκε μέσα στον αστικό ανθρωπισμό, και αυτόν μόνο εξυπηρετούσε, είναι πια ξεπερασμένος τύπος σχολείου. Θα ζήσει όμως, λυτρωμένο από τον ψυχοκτόνο ψευτοκλασικισμό, ωστόσο το λαϊκό κράτος ετοιμάσει και εφαρμόσει τη ριζική αναγέννηση της παιδείας, και να σβύσει όσο θα απλώνεται ο πολυκλαδισμός της μέσης παιδείας». ¹²⁰⁴ Αντιλαμβανόμαστε ότι στο σχήμα αυτό αντιπαραβάλλονται δύο διαφορετικοί ανθρωπισμοί, που σχετίζονται όχι μόνο με αυτό καθ' αυτό το περιεχόμενο των ανθρωπιστικών σπουδών, αλλά και με την ιστορική διαδικασία και τις κοινωνικές δυνάμεις που τους εξέθρεψαν.

Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου θα σημειώσει ότι «απέναντι στον αστικό ατομιστικό ανθρωπισμό ορθώνεται σήμερα ο νέος, ο αληθινός, ο κοινωνικός ανθρωπισμός. Βγαλμένος από την πάλη των αδικημένων κοινωνικών τάξεων, εκφράζει ο κοινωνικός ανθρωπισμός τους πόθους και τις λαχτάρες όλων εκείνων, που μέσα στο κεφαλαιοκρατικό σύστημα καταπιέζονται από τις κυρίαρχες τάξεις και αγωνίζονται να αποτινάξουν την οικονομική, κοινωνική και πνευματική σκλαβιά. Τυπικά και ο ατομικός και ο κοινωνικός ανθρωπισμός έχουν τα ίδια βασικά

¹²⁰¹ Γληνός, *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων*, 38.

¹²⁰² Στο ίδιο, 41.

¹²⁰³ Σωτηρίου, «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία», 212.

¹²⁰⁴ Στο ίδιο, 215.

γνωρίσματα. Διαφέρουν όμως στο περιεχόμενο που δίνουν στα δύο αυτά γνωρίσματα. Διαφέρουν ακόμη στο πλάτος και τροφοδοτούνται από διαφορετικές πηγές. Πραγματική αναγνώριση της αξίας του ανθρώπου, της ελευθερίας του, πραγματική αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης ζωής και χτίσιμο της ευτυχίας επάνω στη γη δε μπορεί να υπάρχουν όπου και όσο υπάρχει εκμετάλλευση ανθρώπου από άνθρωπο».¹²⁰⁵

Επανεκτιμώντας το περιεχόμενο της έννοιας του ανθρωπισμού όπως αυτός αναπτύχθηκε στην ελληνική περίπτωση, διατυπώνεται από τους αριστερούς παιδαγωγούς η κρίση ότι «ο ανθρωπισμός της αστικής τάξης και στην πιο προοδευτική του μορφή ήταν και είναι ατομικιστικός και οι ρίζες του ιδεαλιστικές και αντιλαϊκές. Με το νόημα όμως αυτό είναι πια ξεπερασμένος. Και το λάθος των δημοτικιστών ήταν που πρόβαλαν καθυστερημένα στον ελληνικό λαό για ιδανικό αυτόν τον ξεπερασμένο ατομικιστικό αστικό ανθρωπισμό. Κι' αυτό είναι μια από τις αιτίες που δε βρήκανε απήχηση στα λαϊκά στρώματα. Γιατί ο αστικός ανθρωπισμός δεν μπορεί να εκφράσει τις λαχτάρες του δουλευτή λαού, τον πόθο του να λυτρωθεί από την οικονομική εκμετάλλευση και από κάθε κοινωνικό και πνευματικό καταναγκασμό».¹²⁰⁶

Στην ίδια κατεύθυνση, η Ρ. Ιμβριώτη στο βιβλίο της «Ανθρωπιστική παιδεία», που εκδίδει το 1955 συνδυάζει τις παιδαγωγικές της αντιλήψεις με το ανθρωπιστικό ιδανικό. Αξίζει να σημειώσουμε ότι την περίοδο που εκδίδει το έργο αυτό έχει ενταχθεί στο αριστερό κίνημα, γεγονός που αποτυπώνεται στις θέσεις της, οι οποίες εντάσσονται στη σοσιαλιστική κατεύθυνση της Νέας Αγωγής. Μάλιστα παρατηρώντας τις μελέτες της από το '40 και μετά, εντοπίζουμε τον εμπλουτισμό των αναφορών της με τη μαρξιστική βιβλιογραφία. Θα είναι άλλωστε και η περίοδος που η Ρ. Ιμβριώτη θα δηλώσει ότι «ο σοσιαλισμός έδωσε τις δυνατότητες του νέου ανθρωπισμού».¹²⁰⁷ Για την παιδαγωγό, «ο βασικός σκοπός της παιδείας είναι η διαμόρφωση της ολόπλευρα εξελιγμένης προσωπικότητας. Στηριγμένοι στις θεωρίες των Μαρξ, Ένγκελς και Λένιν, δεχόμαστε ότι αυτή είναι το ουσιαστικό αίτημα για την επιστημονική και κοινωνική εξέλιξη».¹²⁰⁸

Ο ανθρωπισμός αποτέλεσε τη φιλοσοφία της παιδαγωγικής της θεωρίας.¹²⁰⁹ Η ίδια θέλοντας να περιγράψει την έννοια, αναφέρει ότι περιλαμβάνει τρία χαρακτηριστικά: α) την αναγνώριση της αξίας της ανθρώπινης ζωής, β) την ελευθερία του ατόμου, η οποία εξασφαλίζει και την αξιοπρέπειά του, γ) την παραδοχή ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα στην ευτυχία.¹²¹⁰ Έργο της παιδείας είναι «να αναθρέψει τον άνθρωπο στο πλαίσιο του γνήσιου ανθρωπισμού».¹²¹¹ Επηρεασμένη όμως από τις σοσιαλιστικές ιδέες, θα επισημάνει ότι «ο ουμανισμός στον καπιταλισμό αποτελεί αστική υποκρισία»,¹²¹² καθώς επικρατεί η πείνα, ο αναλφαριθμισμός¹²¹³, η ανελευθερία, οι απάνθρωπες συνθήκες υγιεινής (σκληρά

¹²⁰⁵ Στο ίδιο, 213.

¹²⁰⁶ Στο ίδιο.

¹²⁰⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, «Είναι 'άνθρωπον' και 'κατ' άνθρωπον ζην'», *Η Αυγή*, 31/03/1962.

¹²⁰⁸ Ρόζα Ιμβριώτη, «Η πολιτική διαπαιδαγώγηση αρχίζει από το σχολείο», *Ριζοσπάστης*, 3/07/1977, 1.

¹²⁰⁹ Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ), *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης*, 27.

¹²¹⁰ Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 10.

¹²¹¹ Στο ίδιο, 15.

¹²¹² Στο ίδιο, 13.

¹²¹³ Η Ρ. Ιμβριώτη χαρακτηριστικά αναφέρει: «Γιατί από τη μια μεριά άφηναν σ' όλες τις χώρες ακόμα και στις πιο προοδευμένες τα 90% πάνω – κάτω αγράμματα, με λίγα ψίχουλα ανάγνωσης, γραφής και αρίθμησης». Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 41.

ανθυγιεινά θρανία, εμπύρετα παιδιά)¹²¹⁴. Δεν αναπτύχθηκε ποτέ παιδεία έξω από την πολιτική της άρχουσας τάξης, όπως χαρακτηριστικά σημειώνει¹²¹⁵. Η κυρίαρχη τάξη σε πολλές περιπτώσεις, όπως στην ελληνική, «*συντρίβει κάθε προοδευτική προσπάθεια για να κρατήσει την εξουσία*».¹²¹⁶ Από τα φιλελεύθερα συνθήματα που ευαγγελιζόταν «*δεν έμεινε τίποτα, τα ανακάλεσαν βίαια*».¹²¹⁷ Έλεγαν μόρφωση όλων των δυνάμεων του ατόμου (Pestalozzi)¹²¹⁸ και το ανθρωπιστικό ιδανικό παραμορφώθηκε σε ξέφρενο ατομικισμό. Αντίθετα από αυτό, η γνήσια ανθρωπιστική παιδεία στοχεύει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου.¹²¹⁹ Σε αυτό το σημείο, συμπίπτει και ο ατομικισμός με το σοσιαλισμό και μπορούμε να κάνουμε λόγο για τη θεμελίωση μιας δημοκρατικής κοινωνίας.¹²²⁰

Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η έννοια των ανθρωπιστικών σπουδών στην περίπτωση των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων θα γίνει προσπάθεια να αναπτυχθεί με αναφορές στη νεοελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα θα τονιστεί ο μορφωτικός χαρακτήρας της επαγγελματικής παιδείας, που προβάλλεται μέσα σε μια προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού και υπέρβασης του αδιεξόδου, που η κυριαρχία του κλασικού γυμνασίου δημιουργούσε στη μέση παιδεία. Για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς η έννοια του ανθρωπισμού θα εμπλουτιστεί με τις επεξεργασίες και τις θέσεις του μαρξισμού και θα προβάλει το γεγονός ότι η ταξική συγκρότηση της κοινωνίας δεν μπορεί να καλλιεργήσει ένα γνήσιο ανθρωπισμό, καθώς στηρίζεται στον ανταγωνισμό, την καταπίεση και την εκμετάλλευση. Η πρόσληψη της έννοιας της πολυτεχνικής εκπαίδευσης θα δώσει ένα πιο απελευθερωμένο σχήμα στην ανθρωπιστική παιδεία σε σύγκριση με τις κλασικές ανθρωπιστικές σπουδές με την προσήλωσή τους στον αρχαίο κόσμο. Η σφαίρα της παραγωγής, η συμμετοχή των πλατιών λαϊκών μαζών στην οικοδόμηση της νέας κοινωνίας και η κατάργηση της καταπίεσης στη σφαίρα της ανθρώπινης εργασίας θα αποτελέσουν τη νέα τροχιά πάνω στην οποία μορφώνεται και καλλιεργείται ο ανθρωπισμός.

7.3. Πεδία δύναμης στο χώρο της εκπαίδευσης

7.3.1. Φύλο και σοσιαλιστική μεταρρυθμιστική σκέψη

Μια κατηγορία που απασχόλησε τη σκέψη 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*»

¹²¹⁴ Στο ίδιο, 42.

¹²¹⁵ Στο ίδιο, 43.

¹²¹⁶ Στο ίδιο, 38.

¹²¹⁷ Στο ίδιο, 40.

¹²¹⁸ Η Ρ. Ιμβριώτη αναφέρει ότι κατά την ανάπτυξη της αστικής τάξης εμφανίζονται δύο ρεύματα: 1) ο Γ. Πεσταλότζι (η σχολική ατμόσφαιρα παίρνει χαρακτηριστικά κοινότητας ζωής και εργασίας), 2) οι κλασικές σπουδές. Στηριζόμενη στη δεύτερη κατεύθυνση, η εκπαίδευση στην Ελλάδα, χαρακτηρίστηκε από την «κυριαρχία του ψευδοκλασικισμού και του σωβινισμού». Βλ.: Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 38, 44.

¹²¹⁹ Στο ίδιο, 17.

¹²²⁰ Στο ίδιο, 17, 28.

σημειώνεται: «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. Συνεχίζει δηλαδή το σχολείο τις ιδέες, που επικρατούν στη σημερινή κοινωνία και που βγήκαν ύστερα από ορισμένη οικονομική εξέλιξη, όταν ο άνδρας έγινε ο μόνος ρυθμιστής της οικονομικής ζωής και υπέταξε τη γυναίκα. Η γυναίκα πρέπει να κλείνεται και να ικανοποιεί τους πόθους του άνδρα. Καμμιάν άλλη ανώτερη αποστολή δεν έχει και προς αυτή την κατεύθυνση ετοιμάζεται πάντα το κορίτσι».¹²²¹

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 αυτό 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.¹²²² Με τη μισθωτή εργασία τους, οι γυναίκες απέκτησαν για πρώτη φορά αυθύπαρκτη οικονομική οντότητα, έγιναν ενεργοί οικονομικοί παράγοντες. Η έλευση των προσφύγων που μεγάλο ποσοστό τους 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.α. 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.¹²²³

Η μόνη επαγγελματική διέξοδος που προσφέρεται από την εκπαίδευση στα κορίτσια ως τις αρχές του 20^{ου} αιώνα είναι το επάγγελμα της δασκάλας.¹²²⁴ Τα νομοσχέδια του 1913 θα θέσουν το ζήτημα της μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης των γυναικών: «η δ' εν τω μεταξύ ως εκ της οικονομικής προπάντων εξελίξεως επελθούσα μεταβολή των κοινωνικών συνθηκών και της κοινωνικής θέσεως της γυναικός, η συνεπαγόμενη και αεί μείζονα συναίσθησις των δικαιωμάτων αυτής προς ατομικήν

¹²²¹ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 6. Για την έμφυλη κοινωνική λειτουργία της εκπαίδευσης, βλ. επίσης: Δαλακούρα και Ζώγου-Καραστεργίου, *Η εκπαίδευση των γυναικών-Οι γυναίκες στην εκπαίδευση*, 58-61.

¹²²² Έφη Αβδελά, «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα», στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμ. Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 1^ο (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2002), 341-345.

¹²²³ Έφη Αβδελά και Αγγέλικα Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Μια ανθολογία* (Αθήνα: Γνώση, 1985), 74-75.

¹²²⁴ Σιδηρούλα Ζώγου-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.

συμμετοχήν εις τον κοινωνικόν βίον και επομένως αι αεί αυξανόμεναι μορφωτικάί ανάγκαι της γυναικός ηνάγκασαν τας πολιτείας να προνοήσωσι σοβαρώς περί οργανώσεως και της ανωτέρας γυναικείας εκπαιδεύσεως». ¹²²⁵ Η εισηγητική έκθεση διακηρύσσει ότι οι σκοποί της γυναικείας εκπαίδευσης δε διαφέρουν ουσιαστικά από τους σκοπούς της εκπαίδευσης του ανδρικού πληθυσμού. «Και όμως κατ' αρχήν τα στοιχεία της αγωγής της τε στοιχειώδους και της μέσης και της ανωτέρας, άτινα διεγράψαμεν εν τοις άνω εξετάζοντες τα κατά την εκπαίδευσιν των αρρένων, παραμένουσιν ουσιωδώς τα αυτά, πλην τινων διαφορών εκπηγαζουσών εκ της διαφόρου φύσεως και της διαφόρου αποστολής του γυναικείου φύλου». ¹²²⁶ 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 εκπαιδεύσεως των γυναικών όπως και των ανδρών». ¹²²⁷ Ταυτόχρονα αναγνωρίζεται το δικαίωμα των γυναικών να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. ¹²²⁸

Το παραπάνω σχήμα όμως δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι 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 όσον αφορά 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. ¹²²⁹ 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. ¹²³⁰ Την ουσιαστική αναβάθμιση της μέσης εκπαίδευσης των γυναικών θα επιχειρήσει και ο Α. Δελμούζος στο Βόλο. Το εγχείρημα κατ' ουσία 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. ¹²³¹ Η θέση της αριστεράς και η θεσμοθέτηση της λαϊκής παιδείας από τα χρόνια της Κατοχής με κύριο σύνθημα «ένας λαός, μια παιδεία» θα έρθει να ανατρέψει την οπτική του σχολείου που διαφοροποιείται ταξικά και έμφυλα και να το αντικαταστήσει με μια φιλοσοφία ανοιχτών προοπτικών, θεωρητικά για όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φύλου και κοινωνικοοικονομικής κατηγορίας.

¹²²⁵ «Γενική εισηγητική έκθεσις. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913», 510.

¹²²⁶ Στο ίδιο, 516.

¹²²⁷ Στο ίδιο.

¹²²⁸ Στο ίδιο, 517.

¹²²⁹ Στο ίδιο, 515.

¹²³⁰ Στο ίδιο, 518-522.

¹²³¹ Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά*, 1.

Στα νομοσχέδια του 1929 γίνεται αναφορά στην ανάγκη να αναβαθμιστεί και να τονιστεί η γυναικεία εκπαίδευση.¹²³² 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 λησμονήση και τον προορισμόν και τα έργα της μητρός, α εν τη κοινωνία είναι προωρισμένη να εκτελή».¹²³³ Η σημασία του δημοτικού τονίζεται και εδώ όσον αφορά το γυναικείο φύλο, καθώς το δημοτικό θεωρείται ως το σχολείο της μεγάλης πλειοψηφίας του λαού, η οποία κατά το νομοθέτη δεν προβλέπεται να συνεχίσει τις σπουδές: «...η μεγίστη πλειονότης των Ελληνίδων γυναικών ως και των ανδρών, δια πολλούς λόγους είναι υποχρεωμένη να περιορισθή εις την γενικήν στοιχειώδη μόρφωσιν ην παρέχει η δημοτική εκπαίδευσις».¹²³⁴ 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 κτηριακούς, αλλά και με την κατάσταση που επικρατεί σε αρκετά σχολεία εκ των πραγμάτων και άρα θεωρείται δεδομένη.¹²³⁵ 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 παρεκτροπής.¹²³⁶ 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.¹²³⁷

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.¹²³⁸ Ωστόσο, και πριν 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 «κοικοδόμησης του σοσιαλισμού». Έτσι η διευθύντρια του μουσείου για την προστασία της μητέρας και του παιδιού στη Μόσχα δηλώνει προς το Δ. Γληνό «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 είνε σημάδι

¹²³² Την περίοδο μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, ο *Νέος Δρόμος* θα κρίνει αυστηρά τις εξαγγελίες της νέας βενιζελικής κυβέρνησης για μεταρρυθμίσεις στην παιδεία. Μέσα 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». «Το ιδανικό τους», 1-2.

¹²³³ «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων», 678.

¹²³⁴ Στο ίδιο, 679.

¹²³⁵ Στο ίδιο, 681.

¹²³⁶ Στο ίδιο, 683.

¹²³⁷ Στο ίδιο, 681.

¹²³⁸ Lunacharsky, *Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν*, 3.

καθυστερημένου πολιτισμού. Είναι ένα είδος χαρέμι. Πάντα υποδηλώνει κάποια σκλαβιά της γυναίκας, κάποια κοινωνία εκμεταλλευτική».¹²³⁹ 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 σαν στόχος εκπαιδευτικός της σοσιαλιστικής κοινωνίας, όσο και σαν αίτημα στην παρούσα, αστική κοινωνία.¹²⁴⁰

Από την άλλη πλευρά, η ΠΕΕΑ θα θεσμοθετήσει τη συνεκπαίδευση σε όλη την κλίμακα του εκπαιδευτικού συστήματος¹²⁴¹ 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 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.¹²⁴² 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 *έπιστημονικά* *ινστιτούτα της εργασίας*», που μελετούν την οργάνωση της παραγωγικής εργασίας από κάθε άποψη, δεν έχουν σημειώσει ως τώρα καμιά τέια αδυναμία της γυναικάς, εκτός από την περίοδο της εγκυμοσύνης και της μητρότητας».¹²⁴³ Ο προβληματισμός για τη λαϊκή χειροτεχνία, τις γυναικείες οικοτεχνικές παραδοσιακές απασχολήσεις (κέντημα, ύφανση, κτλ.) θα δώσουν τη θέση τους 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 κανένα 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 με την παιδεία, τόσο γενικά, όσο και ειδικότερα την εκπαίδευση των γυναικών.¹²⁴⁴

Στην Ελλάδα το ζήτημα της συνεκπαίδευσης ταλαιπώρησε τη σκέψη των παιδαγωγών για μεγάλο χρονικό διάστημα, ως αργά το τέλος του 19^{ου} αιώνα. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ως το 1931 λειτουργούσαν χωριστά διδασκαλεία αρρένων και

¹²³⁹ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

¹²⁴⁰ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου».

¹²⁴¹ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 4.

¹²⁴² 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.

¹²⁴³ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

¹²⁴⁴ Πασχάλης Τσαμπάσης, «Η λαϊκή τέχνη και βιοτεχνία στα πλαίσια της Ανοικοδόμησης», *Ανταίος* 1, τχ. 6 (15/08/1945): 142-146.

θηλέων, τα οποία μετατρέπονται στη συνέχεια σε μεικτά.¹²⁴⁵ Η Ρ. Ιμβριώτη σαν χαρακτηριστική περίπτωση γυναίκας παιδαγωγού και στρατευμένης φεμινίστριας που θα κινηθεί «από τον αστικό φεμινισμό προς το σοσιαλιστικό», τόσο στο ειδικό σχολείο, όσο και στην Τύρνα εφαρμόζει τη συνεκπαίδευση. Παράλληλα, στις εντυπώσεις της από τη Γερμανία ασκεί κριτική στα σχολεία του Η. Lietz, όπου δεν εφαρμοζόταν η συνεκπαίδευση. Εκθειάζει και μεταφέρει την εμπειρία της Odenwaltschule, όπου οι μαθητές και οι μαθήτριες ζούνε σε διπλανούς κοιτώνες και η διδασκαλία - τονίζουν οι δάσκαλοι αυτού του σχολείου - δεν μπορεί να παραβλέψει το γεγονός ότι το ανθρώπινο γένος αποτελείται από τα δύο φύλα. Αξίζει να αναφέρουμε ότι μιλώντας για τη συνεκπαίδευση στο παραπάνω σχολείο κάνει αναφορά και σε ένα άλλο διάσημο Γερμανό παιδαγωγό, το G. Wyneken (1875 - 1964), ο οποίος τονίζει το ζήτημα αυτό.¹²⁴⁶ Κρίνοντας τα σχολεία του Η. Lietz, η Ρ. Ιμβριώτη θα σημειώσει ότι τα ιδανικά που προβάλλει είναι αναχρονιστικά «*το πατριαρχικό ηθικο-θρησκευτικό ιδανικό είναι βγαλμένο από την σημερινή ζωή; Όχι*». Ίσως εδώ διακρίνουμε και στοιχεία μιας φεμινιστικής κριτικής, καθώς το σχολείο του Η. Lietz ήταν κατά της συνεκπαίδευσης.¹²⁴⁷

Πρέπει να σημειώσουμε εδώ ότι η Ρ. Ιμβριώτη, που πρωταγωνίστησε στην διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής του ΕΑΜ και της ΠΕΕΑ, διατήρησε την πίστη της στη συνεκπαίδευση παρά τις πρακτικές που κατά καιρούς επικράτησαν στην ΕΣΣΔ. Κατά τη διάρκεια της συζήτησής της με τη διευθύντρια σοβιετικού σχολείου, που επισκέφτηκε κατά τη διαμονή της στην ΕΣΣΔ, θα επιμείνει στο ζήτημα της συνεκπαίδευσης, αν και η διευθύντρια θα την ενημερώσει ότι την εφαρμόζουν. Αναφέρουμε το περιστατικό αυτό αν και βρίσκεται εκτός των χρονικών ορίων που ερευνούμε γιατί είναι χαρακτηριστικό των αντιλήψεων της Ρ. Ιμβριώτη και της βαθιάς της πίστης στη συνεκπαίδευση των δύο φύλων. Η Ρ. Ιμβριώτη δεν θα διστάσει να κάνει και δημόσια κριτική στο σοβιετικό εκπαιδευτικό σύστημα όταν αυτό εγκαταλείψει τη συνεκπαίδευση. Αντίθετα θα υποστηρίξει την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση της εποχής του Χρυστόφ η οποία έθετε φραγμούς στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.¹²⁴⁸ Η επιμονή της Ρ. Ιμβριώτη σχετίζεται με το γεγονός

¹²⁴⁵ Χριστόδουλος Β. Λέφας, *Ιστορία της Εκπαίδευσως* (Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, 1942), 263.

¹²⁴⁶ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 59 (1931): 327, αρ. φ. 60-61 (1931): 376.

¹²⁴⁷ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 59 (1931): 327.

¹²⁴⁸ Στο 19ο Συνέδριο του ΚΚΣΕ (1952) επικράτησε το σύνθημα ότι «*δε φτάνει να ξέρεις ότι η σοβιετική κοινωνία προχωράει με τα κολχόζ και τα σοβχόζ, πρέπει ο ίδιος να ζήσεις μέσα στα κολχόζ και τα σοβχόζ*». Αυτό σημαίνει για την παιδαγωγό ότι οι βαριές αδυναμίες της παιδείας, τις οποίες επιχείρησαν να αντιμετωπίσουν οι πολιτικές επιλογές του Ν. Χρυστόφ, ήταν τα παλιά κατάλοιπα, η περιφρόνηση στο ζήτημα της εργασίας και στη σημασία του εργάτη. Η παιδαγωγός θα υποστηρίξει με θέρμη τις εξαγγελίες αυτές δηλώνοντας ότι η νέα φάση της μεταρρύθμισης έχει τεράστια σημασία, αποτελεί μια δεύτερη επανάσταση μέσα στην πρώτη. Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, *Η νέα φάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη Σοβιετική Ένωση και το νόημά της* (Λευκωσία: εκδ. Νέας Εποχής, 1961), 7.

Οι αναφορές αυτές αποτυπώνουν την καταγεγραμμένη διάσταση που επιβίωνε και στις σοσιαλιστικές χώρες ανάμεσα στη χειρωνακτική και διανοητική εργασία. Παραβλέπουν όμως το γεγονός ότι με τα μέτρα που θεσπίστηκαν επί Χρυστόφ, η διάκριση αυτή βαθαίνει, καθώς κατάργησαν τη δυνατότητα υποψηφίων να εισάγονται στην ανώτερη εκπαίδευση χωρίς εξετάσεις, αλλά με κριτήριο την ταξική τους προέλευση. Έτσι, οι εξετάσεις έγιναν πιο αυστηρές και οι φοιτητές των ανώτατων σχολών μειώθηκαν. Αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού ήταν τα παιδιά των εργατών και των αγροτών να αρχίσουν να κατευθύνονται προς τις τεχνικές σχολές, ενώ τα παιδιά των υπαλλήλων και των διανοουμένων προς τις ανώτερες. Άννα Φραγκουδάκη, «Το σχολείο στις σοσιαλιστικές χώρες», στο *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Άννα Φραγκουδάκη (Αθήνα: Παπαζήσης, 1985), 74.

ότι γνώριζε ότι από το 1933 είχε καταργηθεί η συνεκπαίδευση στη Σοβιετική Ένωση. Η διευθύντρια όμως σημειώνει ότι αυτή επαναφέρθηκε το 1954. Η κατάργηση της συνεκπαίδευσης μετά το 1933, σχετίζεται με τις αλλαγές που έγιναν στην εκπαίδευση, κατά τη λεγόμενη «σταλινική περίοδο».¹²⁴⁹ Ας αναφέρουμε εδώ ότι το 1933 από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* και με αφορμή το συνέδριο των δασκάλων θα καταγγελλεί η πρόθεση του Υπουργού Παιδείας Θ. Τουρκοβασίλη της κυβέρνησης του Π. Τσαλδάρη για κατάργηση της συνεκπαίδευσης, το οποίο για τον αρθρογράφο πηγάζει από την ευρύτερη αντιδραστική και αναχρονιστική πολιτική του κυβερνόντος κόμματος.¹²⁵⁰

Η κομμουνιστική οπτική περί ισότητας, όπως θα διαμορφωθεί στην ΕΣΣΔ και θα επικρατήσει στο ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, θα τονίσει την απελευθέρωση της γυναίκας μέσα από την ικανότητά της να κάνει όλα όσα κάνει και ο άντρας. Για παράδειγμα, εκθειάζεται η πρώτη οδηγός τρακτέρ.¹²⁵¹ Ανάλογα η *Φωνή του Μπούλκες* θα προβάλλει τη διείσδυση των γυναικών σε ανδροκρατούμενους τομείς. Έτσι μας παρουσιάζεται το γράμμα από μια «τραχτερίστρα».¹²⁵² Η συμμετοχή της γυναίκας στην παραγωγή και η κατάκτηση των νέων επιτευγμάτων της επιστήμης θέτουν τα θεμέλια της γυναικείας απελευθέρωσης.¹²⁵³ Ανάλογες θέσεις θα παρουσιάσει και ο *Ριζοσπάστης* στο αναγνωστικό του κοινό, μεταφέροντας το ρωσικό παράδειγμα.¹²⁵⁴

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 ήταν πραγματική σκλάβο και ο ξυλοδαρμός της από τον άνδρα ήταν σχεδόν κοινωνικός θεσμός: 'Όσο περισσότερο δέρνεις τη γυναίκα τόσο καλύτερη γίνεται η ... σούπα', έλεγε μια λαϊκή*

¹²⁴⁹ Στο έργο της «Ανθρωπιστική παιδεία», η Ρ. Ιμβριώτη ασκεί κριτική στο εκπαιδευτικό σύστημα της Σοβιετικής Ένωσης. Μετά το 1931, ξεκινάει μια νέα περίοδος στη Σοβιετική Ένωση, η λεγόμενη «σταλινική περίοδος», η οποία χαρακτηρίζεται και από αλλαγές στον τομέα της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, με απόφαση του κόμματος στις 5/09/1931, αποφασίζεται η λήξη των πειραματισμών και η σταθεροποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Να σημειώσουμε εδώ ότι ήδη από το θάνατο του Β. Λένιν (1924), η Ν. Κρυσκaya έχει αρχίσει να απομακρύνεται από τα εκπαιδευτικά πράγματα της Σοβιετικής Ένωσης. Η πολυτεχνική εκπαίδευση θεωρήθηκε ότι αποβαίνει σε βάρος των μαθητών. Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*, 143-144.

¹²⁵⁰ Ένας συνειδητός δάσκαλος, «Η εκπαιδευτική αντίδραση. Εκ του σκότους το φως! Β'», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1933, 3.

¹²⁵¹ 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 «γυναϊκίσια κομμουνιστική τραχτορική μπριγάδα». Αγτζίδης, *Ο 'Κόκκινος Καπνός' και ο ελληνοισμός του Καυκάσου*, 240.

¹²⁵² Χρυσάνθη, «Ένα γράμμα από μια τραχτερίστρα», *Φωνή του Μπούλκες*, 22/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹²⁵³ Όπως σημειώνει ο Βλ. Αγτζίδης παρουσιάζοντας την εφημερίδα *Κόκκινος Καπνός*, η κατάσταση των γυναικών της Ελλάδας προβάλλεται προς τους ελληνόφωνους της ΕΣΣΔ ως τραγική. Η γυναίκα υφίσταται καταπίεση από το αστικό κράτος, την εκκλησία, τον καπιταλιστή και τον άντρα. Μόνο η ΕΣΣΔ απελευθέρωσε τη γυναίκα και την κατέστησε πρωταγωνιστή της κοινωνικής και οικονομικής ζωής, καθώς προβάλλονται γυναίκες που διοικούν κολχόζ, ενώ παράλληλα καταπολέμησε και την καταπίεση των γυναικών των μειονοτήτων. Αγτζίδης, *Ο 'Κόκκινος Καπνός' και ο ελληνοισμός του Καυκάσου*, 187-189.

¹²⁵⁴ Βλ. ενδεικτικά: «Η συμβολή των Ρωσίδων στον πόλεμο και στην ειρήνη. Λόγος του σ. Καλίνιν», *Ριζοσπάστης*, 3/08/1945, 2.

παροιμία του καιρού εκείνου... Σήμερα η Ρωσίδα 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... Αλλά ο Σοβιετισμός δεν έδωσε αυτά τα δικαιώματα και την ελευθερία στη γυναίκα, όπως και στον άντρα, μονάχα στο χαρτί, για να τους αφήσει κατόπι να... βγάλουν τα μάτια τους μοναχοί τους. Το ενάντιο. Τους εξασφαλίζει δουλειά, τους προστατεύει την υγεία, τους περιθάλλει δωρεάν άμα αρρωστήσουν και άμα γεράσουν και τους μορφώνει πνευματικά με σχολεία, με λέσχες, με τις βιβλιοθήκες, με το θέατρο κ.τ.λ.».¹²⁵⁵

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».¹²⁵⁶ 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 νόμιμος γάμος, το αδιάλυτο του γάμου, η τιμωρία της μοιχείας, η θέση εκτός νόμου της έκτρωσης, η απαγόρευση της ομοφυλοφιλίας».¹²⁵⁷ Μετά την Οκτωβριανή Επανάσταση, η Α. Κολλонтаί ήταν κυρίως εκείνη που με τα γραφτά της έκφρασε 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: «Δεν μπορούμε να

¹²⁵⁵ Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσίαν των Σοβιέτ*, 92-93.

¹²⁵⁶ Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας*, 83.

Ήδη από την εποχή του Κομμουνιστικού Μανιφέστου δηλώνεται ότι «οι αστικές φλυαρίες περί οικογένειας και ανατροφής, περί προσφιλών και καθαγιασμένων σχέσεων μεταξύ γονέων και παιδιών γίνονται όλο και πιο αηδιαστικές όσο πιο πολύ σπάνε οι οικογενειακοί δεσμοί στη μάζα των προλεταρίων εξαιτίας της σύγχρονης βιομηχανίας, και τα παιδιά μετατρέπονται σε απλά εμπορευματικά είδη και σε απλά εργαλεία παραγωγής». Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*, μτφρ. Γιώργος Ίκαρος Μπαμπασάκης (Αθήνα: Ερατώ, 1997), 61.

Η επαγγελία του «Κομμουνιστικού Μανιφέστου» για την οικογένεια συμπίκνωνε μια θεμελιώδη θεωρητική θέση κριτικής στην κεφαλαιοκρατική εξουσία, μια θεωρητική κριτική με άμεσα πολιτικά αποτελέσματα. Ότι η οικογένεια σαν τέτοια, σαν κοινωνική δομή, εντάσσεται στο πλέγμα των θεσμών και σχέσεων που σταθεροποιούν και αναπαράγουν την κεφαλαιοκρατική εξουσία. Ότι, συνακόλουθα, η επαναστατική ανατροπή αυτής της κοινωνίας θα σημάνει και τον επαναστατικό μετασχηματισμό και την κατάργηση της οικογένειας, σαν θεσμού με συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά. Ότι, αντίστροφα, η διατήρηση της οικογένειας, όπως και τόσων άλλων καπιταλιστικών «μορφών» και μηχανισμών, στις κοινωνίες του «υπαρκτού σοσιαλισμού», δεν σημαίνει παρά τη διευρυμένη αναπαραγωγή των κεφαλαιοκρατικών σχέσεων κυριαρχίας και υποταγής. Αρκετά αργότερα ο L. Althusser ξαναπιάνοντας το νήμα της μαρξιστικής κριτικής, στο πλαίσιο της ανάλυσής του για την ιδεολογία και τους ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους, διατυπώνει τη θέση ότι η οικογένεια, παρά τον ιδιωτικό της χαρακτήρα, συνιστά ένα ιδεολογικό μηχανισμό του αστικού κράτους. Μάλιστα, όχι ένα επουσιώδη ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους, αλλά ένα μηχανισμό που λειτουργεί παράλληλα και συμπληρωματικά με το σχολικό ιδεολογικό μηχανισμό, τον κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους στον καπιταλισμό. Βλ.: Γιάννης Μηλιός και Μάκης Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια (Ο ολοκληρωτισμός της κυρίαρχης ιδεολογίας)», *Θέσεις*, τχ. 6 (Γενάρης – Μάρτις 1984): 9-31. Βλ. επίσης: Althusser, «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους», 92-93, 95.

¹²⁵⁷ Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας*, 85.

αγνοήσουμε το γεγονός. Ο παλιός τύπος οικογένειας έχει φάει τα ψωμιά του. Δεν φταίει το Κομμουνιστικό Κράτος γι' αυτό. Είναι αποτέλεσμα που προκύπτει από τις καινούργιες συνθήκες ζωής... 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».¹²⁵⁸

Όμως το θεσμικό αυτό πλαίσιο που καθόριζε τις σχέσεις των δύο φύλων αρχίζει σιγά σιγά να ανατρέπεται μετά το 1933.¹²⁵⁹ Χαρακτηριστικά «το 1935, οι γονείς γίνονται και πάλι υπεύθυνοι για τη διαγωγή και αγωγή των παιδιών τους. Το 1936 απαγορεύεται η έκτρωση στις πρωτόγες, το αναιτιολόγητο διαζύγιο τιμωρείται με πρόστιμο και στις πολύτεκνες μητέρες απονέμονται χρηματικά βραβεία. Το 1944 καταργείται η έκτρωση και τιμωρείται με φυλάκιση. Τον ίδιο χρόνο το διαζύγιο γίνεται ουσιαστικά αδύνατο, χάρη στα βαριά πρόστιμα και στη θέσπιση μιας δρακόντειας διαδικασίας, ενώ καθιερώνεται ένα τυπικό του γάμου, τιμωρούνται τα εξώγαμα παιδιά και οι μητέρες τους και παρασημοφορούνται και τιμούνται οι μητέρες εφτά παιδιών και πάνω».¹²⁶⁰ Η πολιτική αυτή που μόλις μετά το 20^ο Συνέδριο γίνεται κάπως ελαστικότερη, έβαλε 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 όσον αφορά το φεμινισμό που εξετάζουμε στο κομμάτι αυτό και μία μετάλλαξη του περιεχομένου της έννοιας του φεμινισμού όπως αυτός διαμορφώνεται από την κομμουνιστική οπτική. Έτσι, θα αναφέρει ότι «το ανέβασμα της αστικής τάξης, όσο κι αν άφησε τη γυναίκα απ' έξω, καλλιέργησε την ελευθερία του ατόμου».¹²⁶¹ Η έξοδος της γυναίκας από το σπίτι για να εργαστεί δημιούργησε νέα

¹²⁵⁸ Μηλιός και Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια».

¹²⁵⁹ Ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του '20, η Α. Kollontai έχει αποστρατευτεί και οι πολιτικές παρεμβάσεις της έχουν ακυρωθεί. Στις λίγες περιπτώσεις που 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 έγινε μπολσεβίκα». Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα, Αγγέλικα Ψαρρά (Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017), 19-20.

¹²⁶⁰ Alzon, *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας*, 88. Μετά την κυριαρχία του σταλινισμού στην ΕΣΣΔ δεν εξαφανίστηκε βέβαια εντελώς η αριστερή κριτική στην οικογένεια. Προερχόταν όμως, σχεδόν αποκλειστικά, από τις εκτός της Γ' Διεθνούς κομμουνιστικές ομάδες ή από τις ομάδες και τους διανοομένους που επηρεάζονταν τόσο από το μαρξισμό, όσο και από την ψυχαναλυτική θεωρία, όπως οι σουρεαλιστές, και το «σεξοπολιτικό κίνημα» του Β. Ράιχ. Μηλιός και Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια».

¹²⁶¹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 6 (Δεκέμβριος 1923): 8. Ο *Αγώνας της Γυναίκας* κυκλοφόρησε το 1924. Υπήρξε το όργανο του Συνδέσμου

δεδομένα για τη γυναίκα: την οικονομική αυτοτέλεια, που αποτελεί τη βάση για την κατάκτηση όλων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στην αγορά εργασίας όμως αντιμετώπισαν διπλή εκμετάλλευση: ως εργαζόμενες και ως γυναίκες. Η εργασία τους θεωρείται κατώτερη και πληρώνεται λιγότερο από των ανδρών, ακόμη κι όταν είναι ίδια με τη δικιά τους. Για αυτό το λόγο, διεκδικούν ισότητα στην εργασία, δηλαδή ίση αμοιβή για ίση εργασία και ίσους όρους εργασίας και προαγωγής και για τα δύο φύλα.

Στην ίδια κατεύθυνση, οι φεμινίστριες θα υποστηρίξουν ότι οι γυναίκες για να μπορέσουν να σταθούν ίσες στο πλευρό των ανδρών, 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 άνδρες και β) να ανυψώσουν το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών, ώστε να είναι έτοιμες να αναλάβουν υπεύθυνα τη διαχείριση των ζητημάτων τους και να οργανώσουν αποτελεσματικά τις παρεμβάσεις τους¹²⁶². 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 και 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». Την ευθύνη για τη σύνταξη του αναλυτικού αυτού υπομνήματος αναλαμβάνει η ακόλουθη επιτροπή: Μ. Κλεάνθους, Ρ. Ιμβριώτη, Α. Σταματελάτου. Η επιτροπή αυτή ορίστηκε από τον Όμιλο Καθηγητριών, ο οποίος λειτουργεί από το 1921 στην Αθήνα, όπως αναφέρεται στο ίδιο το κείμενο του υπομνήματος, με κύριο σκοπό την ενασχόληση με τη γυναικεία εκπαίδευση και τη μεταρρύθμισή της.¹²⁶³

Τα αιτήματα που προβάλλει ο Όμιλος αποτελούν τα αιτήματα όλου του γυναικείου κόσμου, σύμφωνα με τις συντάκτριες του υπομνήματος. Οι προτάσεις που κατατίθενται στηρίζονται πάνω στη νεότερη παιδαγωγική και την ψυχολογία, αλλά και πάνω 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. Για την παιδαγωγό, «η γυναίκα, όπως και ο άντρας έχει

Ελληνίδων υπέρ των Δικαιωμάτων της Γυναίκας. Βλ.: Κούλα Ξηραδάκη, *Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα (1830-1936). Πρωτοπόρες Ελληνίδες* (Αθήνα: Γλάρος, 1988), 115-117.

¹²⁶² Αβδελά και Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου*, 22-23.

¹²⁶³ 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.

ιδιαίτερη ατομικότητα, ιδιαίτερη φυσιολογική και ψυχολογική σύσταση και ενδιαφέροντα ιδιαίτερα. Αυτά λοιπόν πρέπει να είναι σεβαστά και να καλλιεργούνται μέσα στην παιδεία... Για αυτό ζητήσαμε υγιεινή, γενετήσιος διαφωτισμός, οικιακή οικονομία».¹²⁶⁴ Ως μέσα αγωγής προτείνεται η αρχή της εργασίας και η οργάνωση αληθινής σχολικής ζωής πλατειάς και ηθικοποιητικής στο πρότυπο της ελεύθερης σχολικής κοινότητας.

Τα αιτήματα που διατυπώνονται στο υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών συντάσσονται πλήρως με τις αρχές της Νέας Αγωγής, όπως εκθέτονται και από τη Ρόζα Ιμβριώτη στην εκπαιδευτική αρθρογραφία του Μεσοπολέμου. Αντίστοιχες είναι και οι προτάσεις που αφορούν 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).¹²⁶⁵ Η δημοτική εκπαίδευση πρέπει να είναι δτάξια και να εφαρμόζεται σε αυτήν η συνεκπαίδευση. Η εκπαίδευση των κοριτσιών οφείλει να είναι υποχρεωτική με αυστηρά κριτήρια, όπως και τα αγόρια. Το γλωσσικό όργανο του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλο από τη δημοτική γλώσσα από την πρώτη μέχρι την τελευταία τάξη.¹²⁶⁶ Επιπλέον, η μέση εκπαίδευση θα 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 κτλ. 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.¹²⁶⁷

Από την άλλη πλευρά, οι κομμουνίστριες της δεκαετίας του '20, 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 επίπεδο¹²⁶⁸. Κατά την άποψη των κομμουνιστών και των

¹²⁶⁴ Ιμβριώτη, «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα», 8.

¹²⁶⁵ Στο ίδιο.

¹²⁶⁶ Κλεάνθους, Ιμβριώτη και Σταματελάτου, «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαίδευσεως εν γένει», 163-164.

¹²⁶⁷ Στο ίδιο, 166-168.

¹²⁶⁸ Οι ιδέες των Κ. Μαρξ και Φ. Ένγκελς, ήταν εξαιρετικά σύνθετες και ερμηνεύτηκαν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Ο Φ. Ένγκελς, ήδη από το 1884, θα εκθέσει τις απόψεις του για το γυναικείο πρόβλημα στο έργο του «Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους». Όπως αναφέρει ο ίδιος, «η ανατροπή της μητριαρχίας ήταν η κοσμοϊστορική ήττα του γυναικείου φύλου. Ο άντρας πήρε το ηθάλιο και στο σπίτι, η γυναίκα ταπεινώθηκε, υποδουλώθηκε, έγινε σκλάβο των ορέξεών του και το απλό εργαλείο για την παραγωγή παιδιών... Για να εξασφαλιστεί η πίστη της γυναίκας, δηλ. η πατρότητα των παιδιών, παραδίδεται η γυναίκα χωρίς όρους στην εξουσία του άντρα: αν τη σκοτώσει εξασκεί μόνο το δικαίωμά του... Η γυναίκα, παραμερισμένη από την κοινωνική παραγωγή έγινε η πρώτη υπηρέτρια. Μονάχα η μεγάλη βιομηχανία της εποχής μας της άνοιξε ξανά το δρόμο προς την κοινωνική παραγωγή – και πάλι μόνο στην προλετάρισσα... Η απελευθέρωση της γυναίκας έχει για πρώτη προϋπόθεση το ξαναμπάσιμο ολόκληρου του γυναικείου φύλου στην κοινωνική εργασία... Η

κομμουνιστριών, όπως τη διατύπωσαν το 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 κοινωνικούς¹²⁶⁹.

Η απόρριψη της αυτονομίας του γυναικείου κινήματος, η αντιμετώπιση των φεμινιστριών ως αργόσχολων μεγαλοαστών, η πίστη στην επίλυση του γυναικείου προβλήματος στη μετεπαναστατική κοινωνία, 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 επιβάλλουν τη συνεργασία μαζί του¹²⁷⁰.

Στην ελληνική κοινωνία επακόλουθο πρόβλημα της μαθητικής διαρροής είναι και ο υψηλός βαθμός αναλφαβητισμού και αγραμματοσύνης. Ο αναλφαβητισμός στις γυναίκες είναι στην Ελλάδα 2 και 3 φορές μεγαλύτερος σε σχέση με τους άνδρες. Όπως σημειώνει ο Κ. Σωτηρίου από τις γυναίκες που στα 1935-1938 έγιναν μητέρες, οι μισές και παραπάνω είναι αναλφάβητες.¹²⁷¹ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αγραμματοσύνη και ο αναλφαβητισμός τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών θα αναγνωρίζεται ότι έχει ως αιτία τη φτώχεια. Το σχολείο φαίνεται άχρηστο για τα λαϊκά στρώματα και συνάμα απαιτεί δυσβάστακτα 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*».¹²⁷²

Μία κατηγορία που θα αναδειχθεί με εμφαντικό τρόπο από την περίοδο της Κατοχής και η οποία εντάσσεται και σχετίζεται με το ενδιαφέρον του αριστερού κινήματος της εποχής για την προστασία της μάνας και του παιδιού είναι η μέριμνα για την παιδική ηλικία.¹²⁷³ Το ενδιαφέρον αυτό διαφαίνεται ξεκάθαρα και στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας», στο οποίο προβλέπεται η όσο το δυνατό μεγαλύτερη

κυριαρχία του άντρα στο γάμο είναι απλή συνέπεια της οικονομικής του κυριαρχίας και πέφτει αυτόματα μαζί της». Βλ.: 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.

¹²⁶⁹ 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 κνήγι της ηδονής και της ψήφου. Οι φεμινίστριες στον κομμουνιστικό λόγο του Μεσοπολέμου», 51.

¹²⁷⁰ Μετά την 6^η 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.

¹²⁷¹ Σωτηρίου, «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα», 300.

¹²⁷² Στο ίδιο, 301-302.

¹²⁷³ 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 το *Ριζοσπάστη* οι νέες σοβιετικές ντιρεκτίβες, που σχετίζονται με το «εγκώμιο της μητέρας, και μάλιστα της πολύτεκνης». Ψαρρά, «Κρούσκαγιες και μπολσεβίκοι», 23.

επέκταση των νηπιαγωγείων και των παιδικών σταθμών, οι οποίοι θα ελευθερώσουν την εργαζομένη γυναίκα, αλλά ταυτόχρονα αποτελούν και εστία εκπολιτισμού και λαϊκής υγείας.¹²⁷⁴ Το σημείο σύγκλισης που θα καταφέρει να ενώσει όλες τις γυναίκες είναι η «ίδια η γυναικεία φύση» με αναπόσπαστο κομμάτι της, τη μητρότητα.¹²⁷⁵ 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. Αυτό το 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 αναγνωστριών 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 των παιδιών μας», «Το παιδικό ψέμα», «Κλέβει το παιδί;», «Το υπερευαίσθητο παιδί», «Τα τεμπέλικα παιδιά».¹²⁷⁶

Μιλώντας σχετικά με τη σημασία της μητρότητας, η Ρ. Ιμβριώτη θα αναφέρει ότι «δε θα μείνη μόνο το στενό εγωιστικό συναίσθημα, μα θα γίνη ένα πλατύ κοινωνικό κίνητρο κι η γυναίκα θ' αγκαλιάσει και θα βοηθήσει το κοινωνικό σύνολο σαν αληθινή μητέρα και σαν ολοκληρωμένος άνθρωπος».¹²⁷⁷ Στη μόνιμη στήλη του *Ριζοσπάστη* με τίτλο «Η γυναίκα και το παιδί», η Ρ. Ιμβριώτη θα υπερασπιστεί την προστασία της μητρότητας και του παιδιού, καθώς αυτά αποτελούν ιερά και απαραβίαστα καθήκοντα για μια κοινωνία. Τα πρώτα αυτά χρόνια μετά τον πόλεμο, η παιδαγωγός θα επισημάνει ότι οι στερήσεις, οι κόποι, οι στεναχώριες και η πείνα αποτελούν το μεγαλύτερο δηλητήριο και μπορούν να καταστρέψουν το έμβρυο. Με τις συνθήκες αυτές γεννιούνται παιδιά με ελαττωμένη αντίσταση του οργανισμού. Για να προληφθούν τα προβλήματα αυτά, η παιδαγωγός κάνει συγκεκριμένες προτάσεις. Θεωρεί ότι οφείλουν να φροντίσουν οι γυναικείοι σύλλογοι, οι οποίοι οφείλουν να μεριμνήσουν για την τροφή μανάδων και παιδιών, για βελτιωμένο συσσίτιο, να διεκδικήσουν άδεια 6 μήνες με αποδοχές. Διατυπώνει μια σειρά από αιτήματα, τα οποία συνδέονται με τις διεκδικήσεις του μεταπολεμικού γυναικείου κινήματος: ίδρυση μαιευτικών κλινικών, παροχή επιδόματος για τα έξοδα τοκετού, παραμονή στην κλινική και ιατρική παρακολούθηση, ίδρυση παιδικών και βρεφικών σταθμών.¹²⁷⁸ Έτσι, ενστερνιζόμενη τις απόψεις αυτές θα δηλώσει ότι «η γέννα είναι η μεγαλύτερη υπηρεσία που γίνεται στην πατρίδα και πρέπει να έχει όλη τη φροντίδα και το σεβασμό ολόκληρης της κοινωνίας»¹²⁷⁹. Με χαρακτηριστικό τρόπο, σημειώνει τη σημασία που έχει η προστασία της μάνας για την κοινωνική προκοπή της χώρας:

¹²⁷⁴ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 7-11.

¹²⁷⁵ Μηλιός και Σπαθής, «Μαρξισμός και οικογένεια», 9-31.

¹²⁷⁶ Βλ.: Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα ελαττώματα των παιδιών μας», *Ριζοσπάστης*, 18/12/1946, 2. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Το παιδικό ψέμα. Α'», *Ριζοσπάστης*, 17/01/1947, 2 και «Β'», *Ριζοσπάστης*, 24/01/1947, 2. Ακόμα: της ίδιας, «Κλέβει το παιδί;», *Ριζοσπάστης*, 31/01/1947, 2. Επίσης: της ίδιας, «Το υπερευαίσθητο παιδί», *Ριζοσπάστης*, 7/02/1947, 2. Ακόμα: της ίδιας, «Τα τεμπέλικα παιδιά», *Ριζοσπάστης*, 14/02/1947, 2.

¹²⁷⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, «Για τη γυναίκα», *Καλλιτεχνικά Νέα*, τχ. 2 (26 Ιουνίου 1943): 1.

¹²⁷⁸ Όπως θα αναφέρουμε σε επόμενο σημείο της εργασίας στην ΕΣΣΔ υπάρχει ήδη από το 1917 μέριμνα και ενδιαφέρον για τα ζητήματα αυτά μετά από τις παρεμβάσεις και τις προσπάθειες της Α. Kollontai. Ο Κ. Βάρναλης σημειώνει μετά την επίσκεψή του στην ΕΣΣΔ το 1934 την ανάπτυξη όλων αυτών των ιδρυμάτων που στόχο έχουν τη μέριμνα του κράτους για τη μητέρα και το παιδί. Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ*, 94-107.

¹²⁷⁹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Ο κόσμος της μάνας», *Ριζοσπάστης*, 4/12/1946, 2.

«θέλουμε να γίνουμε ευτυχισμένες μητέρες, θέλουμε να γίνουμε τέλειες εργάτισσες, θέλουμε να γίνουμε πρότυπο καλού και συνειδητού πολίτη».¹²⁸⁰

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».¹²⁸¹ Την ευθύνη του κοινωνικού συνόλου για την εξέλιξη των ελαττωμάτων του παιδιού, θα τονίσει η Ρ. Ιμβριώτη λέγοντας ότι αν η παιδική κλεψιά οδηγήσει το παιδί να γίνει κλέφτης, «εξαρτάται από εμάς τους μεγάλους».¹²⁸² Δεν θεωρεί ότι η λύση των προβλημάτων μπορεί να έρθει αν οι μητέρες μαλώνουν τα παιδιά τους γιατί αυτά νιώθουν ότι αδικούνται και πληγώνονται. Παράδειγμα που συνηγορεί σύμφωνα με την παιδαγωγό στην άποψή της, είναι το γεγονός ότι όταν τα παιδιά λένε ψέματα πολλές φορές δεν το συνειδητοποιούν, καθώς έχουν πλούσια φαντασία και συχνά ανακατεύουν το πραγματικό με το φανταστικό. Μέχρι την ηλικία των 6 ετών τα παιδιά δεν νιώθουν τι θα πει ψέμα. Η μητέρα μπορεί να επιλύσει αυτά τα προβλήματα μονάχα με συστηματική αγωγή και φροντίδα.¹²⁸³ 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».¹²⁸⁴ 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 26/08/1933 στο οποίο η κολχοζνίτσα Ανφίσα Κουρενκόβα, αν και προβάλλεται σαν «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' όμορφο πάπλωμα, ένα καλό νικελωμένο κρεββάτι, ένα αμαξάκι-κρεββάτι για το παιδάκι της, ένα ακριβό παλτό για την κόρη της».¹²⁸⁵ Ανάλογες θεματικές θα εμφανιστούν και στο Μπούλκες όπου έχουμε την αυτόνομη διαβίωση και την κοινωνική οργάνωση ενός μεγάλου αριθμού Ελλήνων πολιτικών προσφύγων. Έτσι για παράδειγμα η Φωνή του Μπούλκες δημοσιεύει άρθρα για το παιδί και τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.¹²⁸⁶ 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.

¹²⁸⁰ Ρόζα Ιμβριώτη, «Γιατί ζητούμε ψήφο. Β'», *Ριζοσπάστης*, 18/12/1945, 2.

¹²⁸¹ Ιμβριώτη, «Τα τεμπέλικα παιδιά».

¹²⁸² Ιμβριώτη, «Κλέβει το παιδί;».

¹²⁸³ Ιμβριώτη, «Το παιδικό ψέμα. Α'», 2 και «Β'», 2. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Τα ελαττώματα των παιδιών μας».

¹²⁸⁴ Ρόζα Ιμβριώτη, «Στοργή και τρυφερότητα», *Ριζοσπάστης*, 20/11/1946, 2. Βλ. επίσης: της ίδιας, «Παράλογοι φόβου», *Ριζοσπάστης*, 27/11/1946, 2.

¹²⁸⁵ «Η «κολχοζνίτσα» Ανφίσα Κουρενκόβα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/08/1933, 3.

¹²⁸⁶ Βλ. ενδεικτικά: «Τα παιχνίδια του παιδιού», *Η Φωνή του Μπούλκες*, 19/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

Άλλωστε, το παιδί αποτελεί το κύριο ενδιαφέρον της κοινωνίας κατά τα σοβιετικά πρότυπα, όπως παρουσιάστηκε τόσο από το *Ριζοσπάστη*, όσο και από το Δ. Γληνό στο ελληνικό κοινό.¹²⁸⁷

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. Σύμφωνα με την αρθρογραφία του οι έγκυες δικαιούνται ειδικές άδειες, ενώ η θηλάζουσα μητέρα «έχει κάθε τρεις ώρες δουλειάς διακοπή για να το βυζιάζει, εξόν την κανονική μισή ώρα, που έχει, όπως όλοι οι εργάτες, για να φάγει η ίδια».¹²⁸⁸ 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 κολεχτιβίστικη 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».¹²⁸⁹ Επίσης ανατρέφεται το παιδί με επιστημονικό τρόπο και εξασφαλίζεται πραγματική ισοτιμία μεταξύ του άνδρα 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 «τις κατακτήσεις» που ο Δημοκρατικός Στρατός και η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση προσφέρουν για την κοινωνική οικονομική και πολιτική απελευθέρωση της γυναίκας.¹²⁹⁰ Σε λεύκωμα που εξέδωσε η Πανελλαδική Ένωση Δημοκρατικών Γυναικών¹²⁹¹ 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».¹²⁹² Στην ίδια κατεύθυνση, η Εξόρμηση στις 15/02/1948 διατρανώνει ότι οι γυναίκες στο Δημοκρατικό Στρατό μαθαίνουν γράμματα ή ότι αντάρτισσες¹²⁹³ αποφοίτησαν από τη σχολή νοσοκόμων

¹²⁸⁷ Γληνός, «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού».

¹²⁸⁸ Βάρναλης, *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ*, 94.

¹²⁸⁹ Στο ίδιο, 97.

¹²⁹⁰ Κατά το ίδιο πνεύμα στο στρατιωτικό τύπο της εποχής οριοθετήθηκε το αίτημα της κοινωνικής και πολιτικής ισοτιμίας των γυναικών από τον παραλογισμό της φυσικής εξομοίωσης των δύο φύλων που θεωρήθηκε ότι αποδυναμώνει τη γυναικεία απόδοση στο στρατιωτικό αγώνα, τονίστηκε το δικαίωμα επιλογής των γυναικών σχετικά με την υπηρεσία κατάταξης 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).

¹²⁹¹ Η ΠΔΕΓ ιδρύθηκε στις 25 Οκτώβρη 1948. Ήταν μέλος της Παγκόσμιας Δημοκρατικής Ομοσπονδίας Γυναικών, στην οποίαν συμμετείχαν οι γυναικείες οργανώσεις που, στη διάρκεια του Ψυχρού Πολέμου, ανήκαν στο «σοσιαλιστικό στρατόπεδο». Βλ.: Τασούλα Βερβενιώτη, «Οι μαχητρίες του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας», στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος. Από τη Βάρκιζα στο Γράμμο, Φεβρουάριος 1945-Αύγουστος 1949*, επιμ. Ηλίας Νικολακόπουλος, Άλκης Ρήγος και Γρηγόρης Ψαλλίδας (Αθήνα: Θεμέλιο, 2002), 131.

¹²⁹² *Η γυναίκα της Ελλάδας στον αγώνα / La femme Grecque au combat* (Βουδαπέστη: Έκδοση της Πανελλαδικής Ένωσης Δημοκρατικών γυναικών / Edition de l' Union Démocratique des Femmes de Grèce, Δεκέμβριος 1948) [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹²⁹³ Για τη χρήση του όρου «αντάρτισσα» η Τ. Βερβενιώτη σημειώνει ότι «στον Ελληνικό Λαϊκό Απελευθερωτικό Στρατό (ΕΛΑΣ) οι γυναίκες που δούλεψαν στις διαβιβάσεις, στις μεταφορές ή ακόμα και

και υπηρετούν σε νοσοκομείο του Δημοκρατικού Στρατού.¹²⁹⁴ Οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού προσφέρουν ίσα και περισσότερα από τους άντρες συμμετέχοντας στην πρώτη γραμμή του πολέμου.¹²⁹⁵ Καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία εγγραφής στρατιωτικών δεξιοτήτων και συνακόλουθα στη βαθμιαία αποτελεσματικότερη πολεμική απόδοση των μαχητριών του Δημοκρατικού Στρατού έπαιξαν οι τυπικά παραδοσιακές γυναικείες αρετές. «*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*».¹²⁹⁶ Σύμφωνα με την Α. Ψαρρά, μέσα από αυτή την εν πολλοίς ουσιοκρατική ανάγνωση της γυναικείας κίνησης, προτεινόταν στην πραγματικότητα η αποπολιτικοποίηση της πολιτικής πράξης των γυναικών, ταυτίζοντάς την 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*».¹²⁹⁷ Οι μαχήτριες ως γυναίκες έφεραν τους αξιακούς κώδικες και την κουλτούρα της προπολεμικής αγροτικής ελληνικής κοινωνίας και εμπορούσαν από την πειθαρχία και την υπακοή στην ανδρική εξουσία, εξαιτίας της διαπαιδαγώγησής τους σε αυστηρές πατριαρχικές οικογένειες, γεγονός που στο επίπεδο της στράτευσής τους μεταφραζόταν σε απαρέγκλιτη τήρηση των στρατιωτικών κανόνων και εντολών στη διάρκεια των πολεμικών επιχειρήσεων.¹²⁹⁸ 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».¹²⁹⁹ Σύμφωνα με τη διαταγή αρ.

στα σαμποτάζ δεν ήταν αντάρτισσες. Το κυρίαρχο επιχείρημα είναι πάλι ότι δεν είχαν όπλο. Σε αυτή την περίπτωση το επιχείρημα είναι εντελώς έωλο, επειδή ούτε όλοι οι αντάρτες εξαρχής είχαν όπλο. Και βέβαια ένας αντάρτης -λόγω του φύλου του- κοινωνικά δικαιούνταν να διεκδικήσει ένα όπλο πολύ περισσότερο από μια γυναίκα. Οι πιο δυναμικές από αυτές το απόκτησαν μόνες τους. Στις μέρες μας, ένας άντρας αρκεί να δηλώσει την ιδιότητα του αντάρτη για να γεντεί μέρος από την αίγλη και τη δόξα που του αντιστοιχεί -ανάλογα με το ακροατήριο. Μια γυναίκα όμως δεν το ομολογεί εύκολα και δύσκολα καυχησιολογεί. Στην περίπτωση που το ανακοινώσει, για να γίνει πιστευτή, θα πρέπει να απαντήσει και στο ερώτημα σε πόσες μάχες πήρε μέρος». Τασούλα Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ», *Κλειώ. Περιοδική Έκδοση για τη Νεότερη Ιστορία*, τχ. 3 (2006): 165-166.

¹²⁹⁴ «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 18, 15/02/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹²⁹⁵ Το υψηλό ποσοστό μαχητριών στο 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*». *Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά (Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017), 106.

¹²⁹⁶ «Η Δασκάλα στην Αλληλεγγύη», *Αλληλεγγύη. Όργανο της Κεντρικής Επιτροπής Εθνικής Αλληλεγγύης*, περ. Β, Χρ. Α, αρ. 2, 7/11/1944, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹²⁹⁷ Ψαρρά, «'Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο': Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)», 98 και 107.

¹²⁹⁸ Τασούλα Βερβενιώτη, *Διπλό βιβλίο. Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση: Η ιστορική ανάγνωση* (Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003), 70-71.

¹²⁹⁹ «Οι αντάρτισσές μας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

7 της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης διευκρινίζεται ότι μπορούν να κληθούν για κατάταξη στο Δημοκρατικό Στρατό ορισμένες ηλικίες γυναικών, αλλά μάχιμη υπηρεσία θα κάνει η γυναίκα «μόνο αν το ζητήσει η ίδια».¹³⁰⁰ Σε αυτή την κατεύθυνση και η Ρ. Κουκούλου (Πρόεδρος της Δημοκρατικής 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».¹³⁰¹ Δίπλα σε αυτά και ανάλογα με το ρώσικο παράδειγμα, οι γυναίκες είναι αυτές που στηρίζουν την επιμελητεία του αντάρτικου στρατού, καθώς και στις βοηθητικές υπηρεσίες που είναι ένα κομμάτι από τον πόλεμο κάνει «η γυναίκα συνειδητά τη δουλειά της».¹³⁰² 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».¹³⁰³ Όσες υπηρετούσαν σε τέτοιες θέσεις εισέπρατταν την υποτίμηση όχι μόνο των ανδρών μαχητών, αλλά και των συμμαχητριών τους. Η βοήθεια αυτή 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.¹³⁰⁴

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 τις ισοδύναμα προς τους άνδρες μαχητές. Η ανδρεία, ο ηρωισμός και η παλληκαριά γενικά για την ανώνυμη γυναίκα στη μάχη ήταν έννοιες που τονίστηκαν μέσα από πολλές φωτογραφίες στις εκδόσεις της αριστεράς. Βέβαια σημειώνει ότι σε πολλές περιπτώσεις η αριστερά εμφανίστηκε με διφορούμενες θέσεις ως προς τη φύση της γυναίκας μαχήτριας, καθώς από τη μία υποστήριζε 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 άνδρες, ταιριαστές στη μάχη.¹³⁰⁵

Ο ένοπλος αγώνας δεν έφερε μόνο την ανάγκη για την πλατιά συμμετοχή των γυναικών στις προσπάθειες για επιβίωση και για αντίσταση. Πολύ περισσότερο η

¹³⁰⁰ «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Η Τ. Βερβενιώτη σημειώνει ότι οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού μπορούν να διακριθούν σε εθελόντριες και επιστρατευμένες. Τα όρια όμως ανάμεσα στις «εθελόντριες» και τις «επιστρατευμένες» δεν είναι και τόσο ευδιάκριτα. Είναι ρευστά, γιατί σε συνθήκες κρίσιμες οι επιλογές γίνονται κάτω από την πίεση της ανάγκης. Η επιθυμία τις περισσότερες φορές διαφέρει από την απόφαση που παίρνεται τελικά μέσα στην αγριότητα που δημιουργεί ένας Εμφύλιος. Ελάχιστες γυναίκες βγήκαν στο βουνό με κομματική εντολή, παρόλο που όσοι/όσες ζούσαν στην παρανομία της πόλης έβλεπαν το Βουνό σαν σωτηρία και έλεγαν στον κομματικό υπεύθυνο: βγάλτε μας στο Βουνό, δε δουλεύω στις πόλεις. Βλ.: Βερβενιώτη, «Οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας», 138-139.

¹³⁰¹ Ρ[ούλα] Ζ[αχαριάδη], «Η γυναίκα στο ΔΣΕ», 130-132.

¹³⁰² «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό».

¹³⁰³ Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ», 170.

¹³⁰⁴ «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 18, 15/02/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹³⁰⁵ Νίνα Κασσιανού, «Γυναίκες στα όπλα: η γυναίκα σε αναπαραστάσεις, η περίοδος του Εμφυλίου πολέμου 1946-1949», στο *Ηρωες και ανώνυμοι, αφανείς και επώνυμοι στις παρυφές της ιστορίας και της τέχνης*, επιμ. Ιόλη Βιγγοπούλου (Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 2006), 161-162.

γυναίκα μέσα στον ένοπλο αγώνα «απόχτησε αυτοπεποίθηση, έσπασε τις προλήψεις και την υποτίμηση στον εαυτό της. Στέκεται ισότιμη με τον άντρα μπρος στο θάνατο και καταχτά την ισοτιμία και στη ζωή, η οποία της αναγνωρίζεται από την ΠΕΕΑ, την πρώτη λαϊκή μας κυβέρνηση».¹³⁰⁶ Με αυτό τον τρόπο αναπαράγεται η γενικότερη θέση της κομμουνιστικής αριστεράς πάνω στο 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 την 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 βρισκόταν 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 «περιόριζε» τον εαυτό της ή απλώς θεωρείτο ότι η ομορφιά της «προκαλούσε» διωχνόταν από τη διμοιρία, έστω και αν δεν υπήρχε κανένα στοιχείο που να αποδεικνύει ότι έκανε κάποια «ανήθικη» πράξη. Στο ΔΣΕ τα πράγματα ήταν διαφορετικά, καθώς υπήρχε μεγαλύτερη ελευθεριότητα από ότι στον ΕΛΑΣ. Στο 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».¹³⁰⁷

Τα αστικά κόμματα ήδη από την περίοδο της Εθνικής Αντίστασης επέλεξαν το ζήτημα της ηθικής ως το πιο αποτελεσματικό όπλο στη διαδικασία κατασυκοφάντησης των γυναικών της αριστεράς. Ουσιαστικά διέβλεπαν ότι η προοπτική εξόδου των γυναικών μαζί με τους άνδρες στη δημόσια σφαίρα και συνακόλουθα η απομάκρυνσή τους από τον παραδοσιακό κοινωνικό ρόλο τους, όπως και η αποσταθεροποίηση της οικογένειας θα συσπείρωνε αμυντικά μεγάλο τμήμα της κοινωνίας και θα δημιουργούσε τα κατάλληλα κοινωνικά αντανακλαστικά για τη διοχέτευση και ανατροφοδότηση της πολιτικής αντιπαράθεσης με τη μορφή της κοινωνικής μομφής για την ηθική των γυναικών.¹³⁰⁸ 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 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 άνδρες στο πλαίσιο της πολιτικής τους στράτευσης πιστοποιούσε την ανηθικότητά τους.¹³⁰⁹ Οι αντάρτισσες

¹³⁰⁶ «Η διεθνής μέρα της γυναίκας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹³⁰⁷ Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ», 180.

¹³⁰⁸ Αλέκα Μπουτζοβή-Μπανιά, «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάκα Γκριτζώνα», *Δίνη. Φεμινιστικό περιοδικό*, τχ. 6 (1993): 200-201.

¹³⁰⁹ Τασούλα Βερβενιώτη, «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης», *Τα Ιστορικά*, τχ. 31 (1999): 396.

σύμφωνα με τα τραγούδια των αντιπάλων τους είχαν σχέσεις με πολλούς άνδρες και δεν γνώριζαν ποιος ήταν ο πατέρας του παιδιού τους. Σύμφωνα με την Τ. Βερβενιώτη σύλληψη των μαχητριών του Δημοκρατικού Στρατού ακολουθούσε γυναικολογική εξέταση για την εξακρίβωση ύπαρξης του παρθενικού τους υμένα.¹³¹⁰ 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.¹³¹¹ Αποτέλεσμα των παραπάνω ήταν τα βασανιστήρια και οι μεσαιωνικού τύπου τιμωρίες, όπως η κουρά, η διαπόμπευση, οι κακοποιήσεις και οι βιασμοί, που γινόταν από άνδρες 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 εθνοφροσύνης.¹³¹²

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.¹³¹³ 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» αρραβώνας ή να καταλήξει σε άτυπο γάμο που επικυρωνόταν από τους κατά τόπους στρατιωτικούς διοικητές.¹³¹⁴

Από την άλλη πλευρά, η πολιτική πίστη και αφοσίωση των γυναικών και μητέρων θα τονιστεί εμφαντικά την περίοδο του Εμφυλίου όσον αφορά 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 σαν ικανή να κάνει ό,τι κάνει και οι άνδρας. 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 άνδρα στην προσφορά της στον ένοπλο αγώνα. Σε

¹³¹⁰ 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.

¹³¹¹ Κασσιανού, «Γυναίκες στα όπλα: η γυναίκα σε αναπαραστάσεις, η περίοδος του εμφυλίου πολέμου 1946-1949», 170-174.

¹³¹² Βερβενιώτη, «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης», 397.

¹³¹³ Μπουτζουβή-Μπανιά, «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάκα Γκριτζώνα», 206.

¹³¹⁴ Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν, *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900-1950)* (Αθήνα: Πλέθρον, 2003), 186.

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».¹³¹⁵ 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.¹³¹⁶ 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 οι αναφορές και προσπάθειες 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 μας 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.

Από την άλλη πλευρά οι γυναίκες και τα νεαρά κορίτσια θα αναπτύξουν πλούσια δράση μέσα στις οργανώσεις του ΕΑΜ, του ΕΛΑΣ, της ΕΠΟΝ, των Αετόπουλων και του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας. Η μαζική κινητοποίηση που εμπλέκει τα παιδιά στον ένοπλο αγώνα εμπλέκει σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό και τις γυναίκες. Άλλωστε, το σοβιετικό πρότυπο αναπτύσσει ανάλογες πρακτικές κινητοποιώντας τις γυναίκες πλατιά τόσο στον ένοπλο αγώνα όσο και στα εργοστάσια παραγωγής. Η γυναίκα είναι ικανή να κάνει ό,τι και ο άντρας και μέσα σε αυτό το πλαίσιο έχουμε διάσημες μαχήτριες και φωτογραφίες που μας δείχνουν τις γυναίκες να πολεμούν και να είναι οπλισμένες. Την περίοδο του Εμφυλίου θα δημιουργηθούν ακόμα και γυναικεία τμήματα, πράγμα αντίθετο κατ' ουσία με τις καταστατικές αρχές του κόμματος.

7.3.2. «Ο δάσκαλος και η λευτεριά της σκέψης του»: Ο δάσκαλος ως πολιτικό υποκείμενο

Η εκπαιδευτική διαδικασία περιέχει δύο βασικούς ρόλους: τον εκπαιδευτικό και το μαθητή. Η σταδιακή διαφοροποίηση των κοινωνιών και η αδυναμία των γονέων να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές ανάγκες της νέας γενιάς, προκάλεσε

¹³¹⁵ Αγγέλικα Ψαρρά, «Η 8 του Μάρτη, οι κομμουνίστριες και η πολιτική: μια μέρα στα ΑΣΚΙ», *Αρχαιοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 67-68.

¹³¹⁶ Ψαρρά, «'Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλο': Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)», 96.

την εμφάνιση του επαγγελματία παιδαγωγού.¹³¹⁷ Η θέση του εκπαιδευτικού έγινε αντικείμενο έρευνας και προβληματισμού, οδηγώντας στην ανάδυση δημόσιων λόγων, που αφορούν τις ιδιότητες του καλού δασκάλου. Οι ιδιότητες αυτές και η περιγραφή τους αποτέλεσαν, ιδιαίτερα μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, αντικείμενο συστηματικής επιστημονικής μελέτης. Η μελέτη αυτή οδήγησε σε θεωρήσεις για το μοντέλο του γεννημένου δασκάλου (Spranger, Kerchersteiner), σε τυπολογίες του εκπαιδευτικού όπως του Ch. Caselmann για τον «παιδότροπο» και το «λογότροπο» εκπαιδευτικό ή σε καταλόγους ιδιοτήτων της παιδαγωγικής προσωπικότητας.¹³¹⁸ Στο σχολείο εργασίας ο δάσκαλος παραμερίζεται για να δώσει την κεντρική θέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ευθύνες του και οι απαιτήσεις του ρόλου του δασκάλου μειώνονται. Αντίθετα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο εργασίας είναι πολύ πιο απαιτητικός σε σχέση με το ερβατιανό σχολείο. Οι αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα κληρονομήσουν τη θεώρηση αυτή, αλλά θα την εμπλουτίσουν όσον αφορά τι ευρύτερες κοινωνικές συναρμογές του δασκάλου, καθώς και το ρόλο του σε αυτή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία.

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 πάνω στη δράση του. Η πράξη του, ατομική και συλλογική, καθώς και ο αναστοχασμός του καλύπτει εκείνο το επίπεδο διανοητικής προσπάθειας, στο οποίο οι δάσκαλοι μπορούν να θεωρηθούν ως 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 διανοούμενων μπορούν να αναστοχαστούν τον κοινωνικό τους ρόλο.¹³¹⁹ 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 στο λόγο που διατυπώνουν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί για το δάσκαλο, λαμβάνοντας όμως υπόψη στις αναφορές μας και το λόγο των ίδιων των δασκάλων, που όπως αναφέραμε αποκτούν αυτοεπίγνωση συνδικαλιστικής έκφρασης στις αρχές της περιόδου που εξετάζουμε και έχουν βίο παράλληλο με την ομάδα των αριστερών παιδαγωγών μεταρρυθμιστών.¹³²⁰ Τα κύρια θέματα που αναδεικνύονται από την προσέγγιση της έννοιας του δασκάλου στο πλαίσιο της νέας αγωγής είναι τα εξής: ο ρόλος του δασκάλου αναφορικά α) με την πειθαρχία, β) την κατάκτηση της γνώσης, γ) ο ρόλος του δασκάλου μέσα στην ομάδα της τάξης, δ) ο ρόλος του στην ευρύτερη κοινότητα του σχολείου, ε) ο ρόλος του δασκάλου στην κοινωνία, στ) ο ρόλος του στην αυτοδιοίκηση της παιδείας και ζ) η αναγκαία μόρφωση, που πρέπει να έχει ο νέος δάσκαλος για να εφαρμόσει το σχολείο εργασίας.

¹³¹⁷ Olive Banks, *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μτφρ. Τάσος Δαρβέρης (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007), 251-297.

¹³¹⁸ Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου*, 25.

¹³¹⁹ Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», 141. Βλ. επίσης: Antonio Gramsci, *Οι διανοούμενοι*, τ. 1, μτφ. Θ. Χ. Παπαδόπουλος (Αθήνα: Στοχαστής, 1972), 63. Ακόμα: Χαράλαμπος Νούτσος, «Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών», *Ο Πολίτης*, τχ. 79 (1987): 67-71.

¹³²⁰ Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση του Γ. Δάνου. Βλ.: Χάρης Αθανασιάδης, «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου», *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 9 (2006): 20-23. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική».

Για ποικίλους λόγους στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσανατολισμών στη χώρα μας, βρέθηκε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση.¹³²¹ 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. Δε λησμονούμε βέβαια ότι το πρώτο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα στη χώρα μας αφορούσε ένα δευτεροβάθμιο σχολείο θηλέων, το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο του Βόλου. Όμως 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.¹³²² Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο προβληματισμός για τη θέση και το ρόλο του δασκάλου απετέλεσε ουσιαστική πλευρά της όλης θεωρητικής και πρακτικής δραστηριότητας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα.

Κεντρική παιδαγωγική θέση του σχολείου εργασίας αποτελεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, η οποία σχετίζεται με τη θέση του εκπαιδευτικού, το σκοπό της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές και τη σχέση της ευρύτερης κοινωνίας με τις σχολικές μονάδες. Κυρίως προβάλλει το ζήτημα να ανταποκριθεί το σχολείο στα αιτήματα της εποχής και τις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν.¹³²³ Η αντιστοίχιση αυτή μεταξύ σχολείου και ζωής περνά μέσα από τη δημοκρατική οργάνωση του σχολείου, τη νέα προσέγγιση της γνώσης και του μαθητή και συνακόλουθα τη νέα προσέγγιση του ρόλου του δασκάλου.

Η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου αφορά τόσο την ομάδα των μαθητών με το 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 H. Lietz στη Γερμανία. Τελικά, το σχολείο εργασίας, όπως σημειώνει η Ρ Ιμβριώτη είναι *«μια πλατύτατα πέρα ως πέρα δημοκρατική κοινωνία όπου μικροί και μεγάλοι, καμιά διακοσαριά*

¹³²¹ Στόχος του αστικού εκπαιδευτικού εκσυγχρονισμού έγινε η ανανέωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης. Για να πραγματοποιηθεί ο στόχος αυτός ο αστικός εκσυγχρονισμός προσπάθησε να επιφέρει αλλαγές στο ελληνικό σχολείο, που διαμορφώθηκε υπό την επίβλεψη των Βαυαρών με κύρια στοιχεία του τη λειτουργία του σαν μονόδρομος προς το πανεπιστήμιο και την κυριαρχία της διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών. Η υψηλή μαθητική διαρροή και τα υψηλά ποσοστά αναλφαβητισμού δεν εξυπηρετούσαν τους στόχους του αστικού εκσυγχρονισμού. Δίπλα σε αυτά, η δημοτική μαζική εκπαίδευση, που θεσμοθετείται από τη δεκαετία του 1870 στην Ευρώπη, έρχεται να καλύψει ανάγκες τόσο οικονομικής υφής, όσο και πολιτικής. Στην Ελλάδα το κυρίαρχο ιδεολόγημα της Μεγάλης Ιδέας μεταξύ άλλων σημαίνει και μια εκπαιδευτική πολιτική, όχι μόνο για τους πληθυσμούς εντός της χώρας, αλλά και για πληθυσμούς της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Η στοιχειώδης εκπαίδευση (μαζί με τον προβληματισμό για τη γλώσσα που θα χρησιμοποιηθεί), γίνεται «όπλο» της εξωτερικής πολιτικής και της εθνικοποίησης συχνά αλλόγλωσσων πληθυσμών. Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 146-147, 152, 156.

¹³²² Γεώργιος Κοντομήτρος, «Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης και η Μεταρρυθμιστική». <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kontomitros.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 4/07/2018).

¹³²³ Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, 213-220. Βλ. επίσης: Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 19-38.

άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα»,¹³²⁴ ή όπως διατυπώνεται για τη σοσιαλιστική κοινωνία στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου στο *Νέο Δρόμο*: «η σχολική ζωή, μικρογραφία της κοινωνικής ζωής, μορφώνει μέσα στη σχολική κοινότητα τον πολίτη, μέλος της ανθρώπινης κοινωνίας».¹³²⁵ Ανάλογες θέσεις θα κατατεθούν και στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας», στο οποίο η αυτοδιοίκηση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα όλου το συστήματος.¹³²⁶ 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 που η Ρόζα Ιμβριώτη περιγράφει τη λειτουργία του ειδικού σχολείου. 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 δεχθήκαμε σαν μόνη και κατάλληλη μέθοδο για τα παιδιά μας τη μέθοδο *Decroly*».¹³²⁷ Ανάλογα και ο Α. Δελμούζος γράφοντας για το Μαράσλειο αναφέρεται στην πρόταση των παιδιών να ανεβάσουν την «Ηλέκτρα» του Σοφοκλή. Το ανεδαφικό του εγχειρήματος 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».¹³²⁸

Στα σχολεία της *Odenwaldschule*, οι μαθητές οργανώνονται σε οικογένειες ακολουθώντας ως «αρχηγούς» ένα δάσκαλο. Αρχηγός - δάσκαλος στις οικογένειες αυτές, σημειώνει η Ρ. Ιμβριώτη, γίνεται αυτός που κερδίζει την αγάπη των παιδιών και όχι κάποιος λόγω αρχαιότητας ή θέσης κτλ. Η παιδαγωγός διεισδυτικά παρατηρεί ότι τα παιδιά στο σχολείο εργασίας δεν φορούν μάσκα, δεν υποκρίνονται δηλαδή όταν πρέπει να πλησιάσουν το δάσκαλο.¹³²⁹ Έτσι, ο δάσκαλος, σαν μέλος οργανικό της ομάδας του σχολείου, πρέπει να οδηγεί το παιδί στην ηθικότητα και την αυτοπειθαρχία που η ίδια η σχολική κοινότητα θα έβαζε στον εαυτό της.¹³³⁰ 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 κριτικάριστηκε 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».¹³³¹ Παράλληλα, οι Έλληνες μεταρρυθμιστές καταδίκασαν την ελληνική συνήθεια, που επιβιώνει ακόμα την εποχή του Μεσοπολέμου, του ξυλοδαρμού των μαθητών.¹³³²

Μέσα σε αυτό το δημοκρατικό πλαίσιο, η εργασία γίνεται ουσιαστικός παράγοντας γνώσης. Στο κέντρο της εκπαιδευτικής ζωής τοποθετείται ο μαθητής και η εργασία ανάγεται σε βασικό εργαλείο γνώσης. Θα λέγαμε ότι η νέα αυτή

¹³²⁴ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 376.

¹³²⁵ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 4.

¹³²⁶ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 2, 14.

¹³²⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών* (Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939), 238.

¹³²⁸ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 132.

¹³²⁹ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 377.

¹³³⁰ Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 201.

¹³³¹ Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 79.

¹³³² Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 377.

αξιολόγηση της εργασίας έρχεται να αναπροσαρμόσει το σύνολο της υπάρχουσας εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικά έγραφε ο Ν. Εξαρχόπουλος, εκφράζοντας το πνεύμα του παλιού, ερβατιανού σχολείου «...ο διδάσκαλος είναι η ψυχή του σχολείου, ούτος είναι, ως λέγει ο Κομένιος, ο ήλιος της εαυτού τάξεως, ούτος εμφυσά ζωή εις τας ανύχους σχολικάς διατάξεις, τας επί χάρτου ευρισκόμενας».¹³³³ Για το σχολείο εργασίας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ρ. Ιμβριώτη, ο δάσκαλος οφείλει «να προκαλή τους μαθητάς να εργάζονται πρακτικά για την ηθικοποίηση της μικρής τους κοινωνίας, εισάγοντας την αυτοδιοίκηση των μαθητών».¹³³⁴ Ο δάσκαλος στο σχολείο εργασίας πριμοδοτεί την ελάχιστη παρέμβαση «δεν πρέπει να εξηγούμε στο μαθητή αυτό που μπορεί να βρει μόνος του».¹³³⁵ Από την άλλη πλευρά, το ερβατιανό δασκαλοκεντρικό σύστημα δε δημιουργούσε εμπειρίες στα παιδιά, που να ανταποκρίνονται στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Τα πάντα αρχίζουν από τη γνώση και από την πρόσληψη της γνώσης από την πλευρά του μαθητή. Αυτή καθ' εαυτή η γνώση είναι υπερκείμενη των κλίσεων και των ενδιαφερόντων του παιδιού. Το διαφέρον πρέπει να προκύψει με δεδομένο το σώμα των γνώσεων και την υφή του. Στο νέο σχολείο, ο δάσκαλος προσπαθεί να οργανώσει και να παρακινήσει το γνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών, μέσα από πράγματα της καθημερινότητάς τους. Με αυτό τον τρόπο, θα μορφώσει τη βούληση του μαθητή, την κρίση του, την ευαισθησία του και την ερευνητική του διάθεση. Ρόλος λοιπόν του εκπαιδευτικού είναι πολύ περισσότερο ενεργητικός και απαιτεί μεγαλύτερη συμμετοχή και ευελιξία για να μπορέσει να εξελιχθεί η διεργασία της ομάδας. Ο ρόλος του δασκάλου αλλάζει ουσιαστικά μέσα στο πλαίσιο του σχολείου εργασίας, το οποίο δεν είναι ένας «τυφλοσούρτης» που πνίγει το δάσκαλο,¹³³⁶ αλλά απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του ως συντονιστή της δραστηριότητας των παιδιών προς την ανακάλυψη της γνώσης. Για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς το γνωστικό ενδιαφέρον δεν μπορεί να τονωθεί παρά μόνο και σε συνάφεια με την άμεση κοινωνική πραγματικότητα και τα ζωντανά αιτήματα και τις προτεραιότητες της εποχής. Στο «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» αναφέρεται για τη μέση παιδεία η απαίτηση της ίδιας της νεολαίας για σύνδεση των μεγάλων κοινωνικών αιτημάτων με την εκπαίδευσή τους.¹³³⁷ Η ύλη του σχολείου οφείλει να οργανώνεται πάνω σε θέματα από την άμεση εμπειρία των παιδιών και να αναπροσαρμόζεται από τα όργανα αυτοδιοίκησης του σχολείου, ανάλογα με τις ανάγκες και τις προτεραιότητες. Το «Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας» εμπεριέχει μια λεπτομερειακή περιγραφή του τρόπου οργάνωσης των θεματικών ενοτήτων στη μέση παιδεία. Έτσι προτείνεται στην αρχή της χρονιάς να διαμορφώνονται οι σκοποί της τάξης, αυτοί να συγκεκριμενοποιούνται σε επιμέρους θέματα και με βάση αυτά τα θέματα ο κάθε δάσκαλος οργανώνει τις απαραίτητες διδακτικές του παρεμβάσεις.

Τα παραπάνω δύο σημεία αλλάζουν και την έννοια της πειθαρχίας στο σχολείο, καθώς λαμβάνει χώρα η μετάβαση από το δάσκαλο-επιτηρητή στο δάσκαλο οργανωτή των δραστηριοτήτων της τάξης.¹³³⁸ Η πειθαρχία γίνεται εσωτερικό ζήτημα του μαθητή, γίνεται η αυτοπειθαρχία του ανθρώπου, που ψάχνει και ερευνά.¹³³⁹ Ο

¹³³³ Νικόλαος Εξαρχόπουλος, *Ποιος τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος* (Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των καταστημάτων «Αυγής Αθηνών» Αποστολοπούλου, 1907), γ'.

¹³³⁴ Ιμβριώτη, «Το σχολείο της εργασίας», 260.

¹³³⁵ Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 49.

¹³³⁶ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 8.

¹³³⁷ *Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας*, 29.

¹³³⁸ Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 54.

¹³³⁹ «Στον τόπο της πειθαρχίας που ίσχυε ως τα τώρα στα σχολεία πρέπει να μη η αγωγή προς αυτοδιοίκηση... Δεν μας επιτρέπεται να πνίγουμε την ορμή που έχουν στα εσώτατα της υπάρξεώς τους τα

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.¹³⁴⁰ Οι τιμωρίες, πρέπει να υπάρχουν εντός του σχολείου, αλλά έχουν τη θέση τους, όταν εφαρμόζονται σιγά σιγά σαν δίκαιος καρπός από μια κακή πράξη, σαν αποτέλεσμα από μια αιτία και όχι σα μέσο για να εκδικηθεί ο παιδαγωγός. Η στάση αυτή μπορεί να οδηγήσει τα νευρικά παιδιά σε πράξεις επικίνδυνες. 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.¹³⁴¹ Ανάλογη παιδαγωγική αντίληψη διατήρησαν και οι αριστεροί παιδαγωγοί. Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει πως αντιμετώπιστηκε η κλοπή καλαμποκιών από κάποιον σπουδαστή του παιδαγωγικού φροντιστηρίου στο Τροβάτο, τα χρόνια της Κατοχής. Παρά το γεγονός ότι ήταν ύψιστης σημασίας να μην 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».¹³⁴² Άρα και η τιμωρία έχει ένα βαθύτερο εκπαιδευτικό χαρακτήρα, αφού κατά μια 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.¹³⁴³ 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 μας αποκαλύπτεται 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 πάνω στις πολιτικές επιδιώξεις και τους σκοπούς της πολιτικής πρωτοπορίας. «Στην κοινωνική του δράση ο δάσκαλος πρέπει, όπου βρίσκει ευκαιρία, οπουδήποτε του ζητήσουν την γνώμη του, να φωνάζει τις απόψεις του ντόμπρα. Ο δάσκαλος θα κερδίσει τον σεβασμό του αγρότη όχι μονάχα σαν δάσκαλος μα και σαν

παιδιά για την ελευθερία. Καθήκο μας είναι να δώσωμε στην ορμή αυτή την πρόπουσα κατεύθυνση».

Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 19.

¹³⁴⁰ Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β΄. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 200.

Χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρεται στις δυσκολίες που είχε όταν ξεκίνησε να εργάζεται σαν καθηγητής «είχα δουλέψει ένα χρόνο στο Ζ΄ ελληνικό σχολείο, είχα διδάξει ιστορία και γεωγραφία. Στις τρεις τάξεις του Ελληνικού σχολείου και είχα συναντήσει αρκετές δυσκολίες. Ήμουν αόλοτα απροσανατόλιστος, δεν είχα ιδέα από παιδαγωγικά... και αναγκαζόμουν να αυτοσχεδιάζω». Και συνεχίζει ο Σωτηρίου περιγράφοντας τα αρνητικά στοιχεία που θυμόταν από τα δικά του μαθητικά χρόνια «και προπάντων τη βλοσυρότητα την άδικη πολλές φορές αυστηρότητα που είχαν δείξει κάμποσοι δάσκαλοι και καθηγητές μου, και ιδιαίτερη τυφλή πειθαρχία με τις γνωστές τιμωρίες». Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από τη συνεργασία μου με το μεγάλο του έθνους δάσκαλο Δημήτρη Γληνό [Κώστα Σωτηρίου], 3α.

¹³⁴¹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Μορφώνουμε δούλους», *Παιδεία*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1936): 17-26 και τχ. 2 (Φλεβάρης 1936): 56-57.

¹³⁴² [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 64.

¹³⁴³ Σκαλιδάκης, *Η Ελεύθερη Ελλάδα*, 132-140.

άνθρωπος. Κρατείστε το καλά στο μυαλό σας, αυτό είναι πολιτικό πρόβλημα, ένα σοβαρό πολιτικό πρόβλημα».¹³⁴⁴

Στο ειδικό σχολείο περιγράφονται πολλές περιπτώσεις παιδιών που φορτωμένα με χίλια οικογενειακά και κοινωνικά προβλήματα ήρθαν στο πρότυπο σχολείο καχύποπτα, σφιγμένα, αρνητικά. Πολλά το έσκαγαν και κρατούσαν πολλές από τις αρνητικές τους συνήθειες. Ωστόσο η υιοθέτηση μιας άλλης θέσης απέναντι στα παιδιά από τους δασκάλους, έφερε θετικά αποτελέσματα: «*εδώ όλοι τους δείξαμε αγάπη και εμπιστοσύνη. Ντουλάπια και συρτάρια όλα τα είχα ανοιχτά, ελεύθερα. Ποτέ δε μου έλειψε τίποτε, ποτέ δε μουντζούρωσαν τους τοίχους, χαίρονταν το σχολείο σαν κάτι δικό τους, το διατηρούσαν καθαρό, δεν ήθελαν να το καταστρέψουν*».¹³⁴⁵ Στο τέλος τα περισσότερα παιδιά άλλαξαν στάση και ήρθαν κοντά στο σχολείο τους. Το ίδιο ήθος, οι ίδιες διηγήσεις για τα παιδιά αναπαράγονται και στο έργο του Α. Makarenko στο σταθμό Γκόργκι:¹³⁴⁶ εμπιστοσύνη απέναντι στα παιδιά, αγάπη των παιδιών για το σχολείο. Νομίζουμε και οι δύο περιπτώσεις αναδεικνύουν το ήθος, που η Νέα Αγωγή θεώρησε ουσιαστικό να περάσει στους μαθητές, αλλά και στους δασκάλους.

Ανάλογες θέσεις αναφορικά με το 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 που αφορούν τους σκοπούς των δασκάλων και τους ευρύτερους στόχους της παιδείας), δ) να του δώσει ορισμένες γνώσεις και ικανότητες ώστε φεύγοντας το παιδί από το σχολείο να είναι ώριμο για τη ζωή.¹³⁴⁷ Ανάλογες θέσεις θα εκφράσει και ο παιδαγωγός Κ. Σωτηρίου. Στην εισήγησή του στο 1^ο συνέδριο της ΕΠΟΝ αναφέρει: «*η λαϊκή δημοκρατία χρειάζεται πολίτες ελεύθερους, δραστήριους, με πλούσια αναπτυγμένο το συναίσθημα της ευθύνης, και με απόλυτη συμμετοχή στην οργάνωση του Κράτους. Ζητούμε η σχολική ζωή να οργανωθεί με βάση την εσωτερική πειθαρχία και να καλλιεργεί το πνεύμα της ομαδικής συνεργασίας, της ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης. Και αυτό θα το πετύχει η παιδεία μόνο με την πραγματική αυτοδιοίκηση*».¹³⁴⁸

Συνακόλουθα, οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα ασκήσουν έντονη κριτική στη μέθοδο της αυθεντίας.¹³⁴⁹ Η μέθοδος της αυθεντίας στηρίζεται στην εκτέλεση της

¹³⁴⁴ Mikhail Kalinin, «Ομιλία σε συγκέντρωση των καλύτερων δασκάλων των πόλεων και των επαρχιών, που οργάνωσε η σύνταξη της εφημερίδας 'Ουτσιτέλσκαγια Γκαζέτα'. Δεκεμβρίου 1938», στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μτφρ. Γιάννης Καραντώνης (Αθήνα: Χρόνος, 1975), 58.

¹³⁴⁵ Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*, 208.

¹³⁴⁶ Χαρακτηριστικά αναδεικνύεται η παιδαγωγική αρχή της ανάγκης για εμπιστοσύνη απέναντι στα παιδιά στο έργο «Παιδαγωγικό ποίημα», όπου ο παιδαγωγός Α. Makarenko παραλαμβάνει ένα νεαρό από τις φυλακές για να τον εντάξει στο σταθμό του και η πρώτη του ενέργεια ήταν να του εμπιστευτεί κάποια χρήματα. Σεμιόν Καλαμπάλιν, «Πώς μας διαπαιδαγώγησε ο Α. Σ. Μακαρένκο», στο Anton S. Makarenko, *Παιδαγωγικό ποίημα: ο δρόμος προς τη ζωή*, μτφρ. Ζήνων Ζορζοβίλης (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1981), 15-21.

¹³⁴⁷ *Το ενιαίο Σχολείο Εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*, 3.

¹³⁴⁸ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου]. Το πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ στο οποίο ο Κ. Σωτηρίου υπήρξε αντιπρόσωπος πραγματοποιήθηκε στις 13-20 Γενάρη του 1946.

¹³⁴⁹ Ο Χ. Σακελλαρίου γράφοντας για την εμπειρία του στο παιδαγωγικό φροντιστήριο του Καρπενησίου, την περίοδο της Αντίστασης, χαρακτηριστικά αναφέρει: «*οι καθηγητές μας είχαν*

διαταγής, αδιαφορώντας για το αν εκείνος που ενεργεί την αναγνωρίζει ως καθήκον. Πάνω στις ίδιες γραμμές θα καταγγείλουν το βερμπαλισμό του παλιού σχολείου και τη θεμελίωση της ηθικής αγωγής πάνω στο λόγο. Αντίθετα, στο νέο σχολείο, «η κυριώτερη αξίωση της μεταρρυθμίσεως είναι, ότι ο δάσκαλος πρέπει να αισθάνεται προς τον τρόφιμο κλίση, εύνοια, αγάπη».¹³⁵⁰ Σε αντίθετη περίπτωση γεννιέται πνεύμα δουλικό στους μαθητές, καθώς η μέθοδος που βασίζεται στην υπακοή και στο σύστημα τιμωρίας και ανταμοιβής, στο δούναι και λαβείν δεν δημιουργεί ηθική αυτοτέλεια. Έτσι, το σχολείο «αντί να μεταχειριστεί ως ελατήριο την κρίση του παιδιού για το αγαθό, μεταχειρίζεται την κρίση του παιδαγωγού... Ο πειθαναγκασμός δίνει έτοιμες κρίσεις, χωρίς να επιτρέπει την κριτική, την κατανόηση και την ελεύθερη αποδοχή».¹³⁵¹ Κάθε μέθοδος εξαναγκασμού είναι αντίθετη με το σκοπό της παιδείας, που σχετίζεται με τη δημιουργία αυτόνομης προσωπικότητας. Για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, οι δύο αυτές παιδαγωγικές αρχές (της αυθεντίας και της ανταμοιβής - τιμωρίας) προκαλούν «τέλεια παραμόρφωση ως προς την ηθική κρίση..., καθώς το παιδί εκτελεί τις προσταγές χωρίς καμιά αιτιολογία και χωρίς ευθύνη».¹³⁵² Ορθή παιδαγωγική αρχή είναι η εμπιστοσύνη, καθώς «μας εμπιστεύεται το παιδί μόνο σα μας αισθάνεται απέναντί του ειλικρινείς και γεμάτους σεβασμό για το ιερό του δικαίωμα του αυτοκαθορισμού». Όμως οι δύο παραπάνω παιδαγωγικές αρχές που κυριαρχούν στο εκπαιδευτικό σύστημα το Μεσοπόλεμο, στρεβλώνουν, εμποδίζουν και υποδουλώνουν τις ηθικές δυνάμεις, καθώς εκείνα που διδάσκονται τα παιδιά είναι ολότελα μακριά από τα ενδιαφέροντά τους, γεγονός που αποτελεί πραγματική πηγή αταξίας. Αντίθετα στο σχολείο εργασίας, δίνονται όλες οι δυνατότητες για να μορφωθούν πραγματικά ελεύθεροι άνθρωποι.

Ο δάσκαλος αποβάλλοντας τον αυταρχικό του ρόλο γίνεται, όπως τονίζει ο J. Dewey, ο οργανωτής της σχολικής εργασίας.¹³⁵³ Ο δάσκαλος αποτυπώνεται ως ο οργανωτής δραστηριοτήτων και ως άνθρωπος που και ο ίδιος ερευνά και δοκιμάζει. Χαρακτηριστικά αναπαράγει αυτή τη θέση η P. Ιμβριώτη στο έργο της «Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά»: «Γενικά προσπαθούσα στα παιχνίδια Declory, όπως και στ' άλλα και στην όλη εργασία μου να βρω αφορμές για να διδάξω ό,τι σχετικό μπορούσα... Τα παιχνίδια αυτά τα είχα από την αρχή του χρόνου, μα όπως είπα και παραπάνω μόλις πέρασε η πρώτη εντύπωση δεν τα ήθελαν πια. Είτε γιατί δεν ήταν καθόλου μαθημένα σε καθιστικά παιχνίδια, είτε γιατί τους ήρθαν δύσκολα, τα παράτησαν γρήγορα. Τα ζωντάνεψα τότε μέσα σ' όλη μου τη δουλειά με παιχνίδια στην αυλή, στον κήπο και στην τάξη και κάναμε κι ένα σωρό άλλες σχετικές ασκήσεις. Κάθε φορά που μου δινόταν η ευκαιρία ξαναγύριζα και σ' αυτά μα χωρίς να επιμένω ιδιαίτερα...».¹³⁵⁴

Στο νέο σχολείο, ο δάσκαλος δεν αλλάζει ρόλο μόνο μέσα στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τις απόψεις του J. Dewey, η νέα παιδαγωγική αντίληψη κάνει λόγο για ένα ενεργό κοινωνικά και πολιτικά δάσκαλο, που είναι αφοσιωμένος στο

καταφέρει να φουσηξουν μέσα μας την αγάπη για το δύσκολο και πολύμοχθο έργο του δασκάλου. Έκαναν να γεννηθούν μέσα μας η ανησυχία κι η έφεση για έρευνα και γνώση κι η πεποίθηση ότι στον κόσμο αυτό δεν ενεργούμε σα μεμονωμένα άτομα αλλά σαν παιδιά ενός λαού, που του πρέπει ένα μέλλον καλύτερο. Όλα τα θέματα θέτονταν σαν προβλήματα για συζήτηση κι όλοι είχαν το λόγο σ' αυτή. Ήταν αδιανόητη εδώ η επιβολή απόψεων ex cathedra. Οι σοφοί δάσκαλοι μας κατέβαιναν στο δικό μας επίπεδο, άκουγαν τις απόψεις μας, τις συζητούσαν μαζί μας, μας έκαναν να γνωρίσουμε κόσμους που ούτε τους υποψιαζόμασταν ποτέ». Σακελλαρίου, *Η παιδεία στην αντίσταση*, 78.

¹³⁵⁰ Oertli, *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, 16.

¹³⁵¹ Ιμβριώτη, «Μορφώνουμε δούλους», τχ. 1 (Ιανουάριος 1936): 19, 22.

¹³⁵² Ιμβριώτη, «Μορφώνουμε δούλους», τχ. 2 (Φλεβάρης 1936): 54-55.

¹³⁵³ Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 53.

¹³⁵⁴ Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*, 167.

επάγγελμά του.¹³⁵⁵ Ο ρόλος του αναδεικνύεται στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας.¹³⁵⁶ Ο δάσκαλος πρέπει να έχει λόγο για την κατεύθυνση που θα πάρει το σχολείο. Η Ρ. Ιμβριώτη που εκθειάζει το γερμανικό παράδειγμα, την προσπάθεια της γερμανικής εκπαίδευσης να ανταποκριθεί στις νέες απαιτήσεις, γράφει: «Ο δάσκαλος ο Γερμανός διαρκώς προβληματίζεται».¹³⁵⁷ Μέσα σε αυτό το πλαίσιο και για να αποδώσει το εγχείρημα στη Γερμανία ο δάσκαλος έχει έναν κεντρικό ρόλο. Είναι το πνεύμα του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου: «Με την ελευθερία της κίνησης που του έχει δοθεί με τη δική του προσωπικότητα... δίνει στο σχήμα τέτοιο περιεχόμενο που είμαι βέβαια πως ύστερα από 4-5 χρόνια όλοι θα τρίβουμε τα μάτια μας μπρος στο θαύμα» (δηλαδή το θαύμα των αποτελεσμάτων της γερμανικής παιδείας).¹³⁵⁸ Ο ρόλος του δασκάλου σε μια δημοκρατική κοινωνία θα έχει βέβαια διαφορετικές προεκτάσεις για τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς και για τους αριστερούς παιδαγωγούς.¹³⁵⁹ Οι γενικές αρχές μιας δημοκρατικής κοινωνίας και η χαλαρή θεώρηση μιας σχέσης μεταξύ πολιτικής κοινωνίας και κοινωνίας των πολιτών έρχεται να αντικατασταθεί στην περίπτωση των αριστερών με μια πολύ πιο επεξεργασμένη θέαση για τους κοινωνικούς δεσμούς, την πολιτική πάλη, την πολιτική εξουσία και κατά συνέπεια το ρόλο τους δασκάλου μέσα σε αυτήν.¹³⁶⁰ Αν η νέα αγωγή αναγνωρίζοντας το μαθητή φέρνει την κοπερνίκεια επανάσταση στην παιδαγωγική, ο

¹³⁵⁵ Γιώργος Γρόλλιος, *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011), 76-77.

¹³⁵⁶ Στο ίδιο, 77-79.

¹³⁵⁷ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 56 (1930): 130. Η θέση αυτή του σχολείου εργασίας, χωρίς να μας αφορά άμεσα εδώ, πρέπει να αναφέρουμε ότι βρίσκεται σε στενή συνάφεια με τη θεωρία του «στοχαζόμενου εκπαιδευτικού». Βλ. ενδεικτικά: Μαρία Καλαϊτζοπούλου, *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας* (Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001).

¹³⁵⁸ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 57 (1931): 190.

¹³⁵⁹ Από τη δράση των εκπαιδευτικών και των παιδαγωγών μπορούμε να συνάγουμε τι ακριβώς εννοούν ως ενεργό ρόλο στην κοινωνία οι φιλελεύθεροι και τι οι αριστεροί μεταρρυθμιστές. Για τους πρώτους, αυτός πραγματώνεται με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά συνέδρια, σε διαδικασίες επιμόρφωσης, την προσεκτική εκτέλεση του έργου τους εντός του σχολείου, τις σχέσεις με την τοπική κοινότητα στο σύνολό της, με τρόπο που να συνάδει με το γενικό σκοπό του σχολείου, που είναι η πρόοδος όλης της κοινωνίας. Ο Α. Δελμούζος για παράδειγμα στο Βόλο δίνει μια σειρά διαλέξεων στο εργατικό κέντρο, με θέματα όμως, που όπως υποστήριξε ο ίδιος, έστω και για λόγους πολιτικής, έχουν ένα ευρύτερο κοινωνικό ενδιαφέρον. Επιπλέον, το *Δελτίο* προβάλλει τις αποφάσεις υπέρ του δημοτικισμού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μ. Τριανταφυλλίδης ότι «ο Ηλ. Βλάχος διευθυντής Δημοτικού Σχολείου στην Αθήνα είχε την καλοσύνη να μου δώσει τις ακόλουθες πληροφορίες: Το τονικό ζήτημα συζητήθηκε στο Συνέδριο δημοδιδασκάλων στο Γύθειο... συμφώνησαν στο τέλος πως έξω από λιγοστές περιστάσεις... οι τόνοι δε χρειάζονται και πως πρέπει ν' αντικατασταθούν, ή μ' έναν από τους τρεις ή με μια κουκκίδα. Και για τα πνεύματα αποφάσισαν πως είναι περιττά». Τριανταφυλλίδης, «Η ορθογραφία μας», 195 (σημ. 89). Επίσης στο *Δελτίο* αναφέρεται η διαμαρτυρία δημοδιδασκάλων, η οποία δημοσιεύεται στην *Ακρόπολη* και απευθύνεται στην Εκπαιδευτική Επιτροπή για να ζητήσει απλούστερη γλώσσα των σχολικών βιβλίων. «Η γλώσσα μας στην κοινωνική ζωή», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 325.

Η δημιουργία της ΔΟΕ και διαπλοκή της με τις στοχεύσεις και την πορεία των φιλελεύθερων και των αριστερών παιδαγωγών μεταρρυθμιστών θα μας απασχολήσει σε άλλο κομμάτι της εργασίας μας, καθώς εμπλέκει τους δασκάλους σαν υποκείμενο και όχι σαν αντικείμενο της εκπαιδευτικής θεωρίας. Αρκεί να σημειώσουμε όμως, ότι γενικότερα οι μεταρρυθμιστές αξιοποίησαν τις αναφορές των συλλογικών οργάνων των δασκάλων υπέρ της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αναφέραμε και παραπάνω, καθώς και ότι στην πορεία γέννησης και ανάπτυξης της διδακταλικής ομοσπονδίας τα γλωσσικά ζητήματα καθώς και τα ζητήματα αυτοδιοίκησης της παιδείας θα αποτελούν επίδικα μεταξύ των συνδικαλιστικών παρατάξεων της ΔΟΕ. Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», 133-140.

¹³⁶⁰ 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.

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 περάσει 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 διδαχτικών βιβλίων και όλου του οργανισμού της παιδείας»*.¹³⁶¹ Τις θέσεις αυτές θα τις αναπτύξει αναλυτικότερα και διεξοδικότερα το Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Εκεί διευκρινίζεται ότι γίνεται λόγος για το δάσκαλο στην παρούσα κοινωνία και το δάσκαλο στη νέα σοσιαλιστική κοινωνία, την οποία επαγγέλλεται η αριστερά. Έτσι στο σοσιαλισμό η διοίκηση της παιδείας διέπεται από την αρχή του *«αφτοκαθορισμού του ατόμου μέσα στο πλαίσιο του συνόλου»*.¹³⁶² Έτσι ο δάσκαλος είναι ένας από τους *«προσωπικούς παράγοντες»* της παιδείας και συμμετέχει στη διοίκηση της παιδείας μέσα από το σχολικό σύλλογο 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 το διευθυντή και έχει *«την επιστημονική διέφθυνση του σχολείου»*,¹³⁶³ 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 μέσα από τους συλλόγους τους συμμετέχουν ενεργά στην τοπική, περιφερειακή και εθνική οργάνωση και λειτουργία της εκπαίδευσης.¹³⁶⁴ 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»*.¹³⁶⁵ Έτσι στην παρούσα κοινωνία ο σύλλογος των δασκάλων πρέπει να οργανωθεί όσο μπορεί πληρέστερα και να εκλέξει για ορισμένο χρόνο το διευθυντή της μονάδας, ενώ η διοίκηση ζητείται να στηριχθεί στους συλλόγους των δασκάλων, των μαθητών και των γονέων. Έτσι λοιπόν προκύπτει 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. Εκτός από τα παραπάνω μέλη πρέπει να μετέχουν για ορισμένα έργα ο νομομηχανικός, ο νομογεωπόνος και ο υγειονομικός επιθεωρητής της περιφέρειας.¹³⁶⁶ Οι δάσκαλοι που μετέχουν θα είναι αιρετοί με θητεία ένα χρόνο. Έργο του εποπτικού συμβουλίου θα είναι η εφαρμογή της

¹³⁶¹ «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 σαν αίτημα του μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Βλ.: Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική», 136-141.

¹³⁶² Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 4.

¹³⁶³ Στο ίδιο.

¹³⁶⁴ Στο ίδιο, 5.

¹³⁶⁵ Στο ίδιο, 9.

¹³⁶⁶ Στο ίδιο, 10.

υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η τελική έγκριση του προϋπολογισμού και των σχεδίων των σχολικών επιτροπών και η πρόνοια για τα σχολικά προγράμματα. Επίσης 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. Επίσης 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 της παιδείας, να συγκεντρώσει την πρόνοια για όλα τα είδη της παιδείας πλην της στρατιωτικής, καθώς και να ενοποιηθεί η διοίκηση της εκπαίδευσης.¹³⁶⁷ Τις ίδιες θέσεις θα εκφράσει ο Κ. Σωτηρίου και μεταπολεμικά εμπλέκοντας τους εκπαιδευτικούς και την ΕΠΟΝ σε μια διαδικασία ξεκαθαρίσματος της διδακτέας ύλης και άρα συναρμογής ενός καθαρά διοικητικού θέματος σχεδιασμού με τη δράση των εκπαιδευτικών, αλλά και των ίδιων των νέων. Στην εισήγησή του στο 1^ο 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».¹³⁶⁸

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 καταπνίγει τη σκέψη του, θα γίνει διπλά σκλάβος και ή θα καταντήσει ένας ψυχικά ανάπηρος άνθρωπος ανίκανος να μορφώσει τους άλλους...».¹³⁶⁹

Την περίοδο της Κατοχής αυτή η πολιτική έκφραση του δασκάλου και ο ρόλος του σαν εκπαιδευτικού και σαν πολίτη στο έργο της Ανοικοδόμησης, φαίνεται στο έργο και τις αποφάσεις της ΠΕΕΑ. Έτσι, 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 λειτουργούς της Παιδείας με τους αξιωματικούς του δαφνοστεφανωμένου ΕΛΑΣ και ανέλαβε την συντήρησή τους η ΕΤΑ, η επιμελητεία

¹³⁶⁷ Στο ίδιο.

¹³⁶⁸ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου].

¹³⁶⁹ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου', 590.

του αντάρτη».¹³⁷⁰ Εδώ αρκεί να θυμηθούμε την αντιπάθεια που γέννησε ο ίδιος ο Κ. Σωτηρίου και ο Δ. Γληνός στη ΔΟΕ για το μισθολογικό κάποια χρόνια νωρίτερα.¹³⁷¹

Ο αριστερός εκπαιδευτικός στοχασμός θα εμπλουτίσει λοιπόν το περιεχόμενο της έννοιας του δασκάλου και παράλληλα θα προσφέρει νέες διαφοροποιήσεις αναφορικά με το μεταρρυθμιστικό του ρόλο. Χαρακτηριστικά ο Δ. Γληνός μετά τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, θα αποτυπώσει σε ένα διάγραμμα ομιλίας του για τις 7/05/1927 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 το Δ. Γληνό, σε δύο νέες υποκατηγορίες: το δεξιό, εθνικιστή, ελληνοκεντρικό και τον προοδευτικό, ευρωπαϊστή.¹³⁷² Άρα εντός της κατηγορίας του συνειδητού μεταρρυθμιστή υπάρχουν νέες υποδιαιρέσεις, που 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).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Δ. Γληνός αντιλαμβάνεται κάθε εκπαιδευτική θεωρία σαν πολιτική και σαν καθήκον του δασκάλου να «στοχάζεται και να λέει τις ιδέες του οργανωμένος».¹³⁷³ 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 στο περιοδικό *Σχολική Πράξη* στο οποίο καταθέτει την άποψη ότι ο προοδευτικός δάσκαλος μπορεί να είναι μόνο σοσιαλιστής για το λόγο ότι δεν αρκεί να οργανώσει τη σχολική κοινότητα μέσα στο σχολείο, να 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.¹³⁷⁴

Η λειτουργία του δασκάλου, λοιπόν, δεν εξαντλείται μέσα στη σχολική αίθουσα, τη σχολική μονάδα, τις 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 κακοδαιμονίας και μιζέριας, που το ίδιο το κράτος προκαλεί εσκεμμένα στην εκπαίδευση. Πολύ πρώιμα, το 1919, ο Π. Δημητράτος σημειώνει στο *Ριζοσπάστη* ότι το ζήτημα των μισθών των δασκάλων δεν αφορά μόνο τη βελτίωση

¹³⁷⁰ Κώστας Σωτηρίου, «Για τη ζωντανή μόρφωση των Ελληνοπαίδων. Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα. Το αναγεννητικό έργο της ΠΕΕΑ», *Ελεύθερη Ελλάδα*, 27/09/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].

¹³⁷¹ Αθανασιάδης, *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*, 77-80.

¹³⁷² 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».

¹³⁷³ Γληνός, «Διάλεξη: 7 Μάη 1927».

¹³⁷⁴ Ο Γ. Βαλέτας αναφέρει ότι την περίοδο 1928-1929 και 1940 ο Δ. Γληνός χρησιμοποιεί το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου. Μαυρέας και Μπουμπούς επιμ., *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, 150. Βλ. επίσης: Γληνός, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 171-176. Ακόμα: Κουταβάς, «Δάσκαλοι και σοσιαλισμός», 199-204.

του επιπέδου διαβίωσής τους, αλλά και τη βελτίωση της ίδιας της εκπαίδευσης.¹³⁷⁵ 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 όσον αφορά 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.¹³⁷⁶ 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».¹³⁷⁷ Στα παραπάνω άρθρα αν και δεν γίνεται αναφορά στο ρόλο του κράτους και στην ανάγκη κατάκτησης της πολιτικής εξουσίας από την εργατική τάξη ωστόσο έστω και χωρίς περαιτέρω διευκρινήσεις 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: «Σ' αυτό το σημείο [δηλαδή στη φτώχεια του σχολείου, την αμορφωσιά και την αμάθεια που αυτό προκαλεί] έτειναν όλες οι κρατικές προσπάθειες και για την επιτυχία αυτού του σκοπού απαγορεύει κάθε φωτισμένη πρωτοβουλία των διδασκάλων, που τους κρατεί αιχμάλωτους του τυραννικού κανονισμού και της βίαιης αποχτηνωτικής υποταγής. Φως φανερά λοιπόν πως για τα χάλια της παιδείας δεν έχουν ούτε τόση δα ευθύνη οι δημοδιδάσκαλοι, μα είναι κακόζηλο και αποκλειστικό έγκλημα της αστικής τάξης και του κράτους της. Είναι ολοφάνερο όμως πως οι δημοδιδάσκαλοι δεν θέλουν -κι όπως δεν πρέπει κιόλας- να είναι πια συνεργοί του κρατικού αυτού εγκλήματος εναντίον της κακής εκπαίδευσης κι απαιτούνε να πάρουν αυτοί ολοκληρωτικά στα χέρια τους το έργο τούτο, γιατί είναι καθεαυτού δικό τους καθήκον. Τώρα που με την οργάνωση τους ξεφεύγουν κάπως από τη μουχλιασμένη και θεοσκοτεινή φυλακή, που τους κρατούσε δεσμευμένους η αστική βία. 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 εκπαιδύσεως που θα καθοδηγήση, θ' αναπτύσση, θα ξανοίγη και θα τελειοποιή τις παιδικές ικανότητες και δε θα τις κουτσουρεύη, ούτε θα τις διαστρεβλώνη, όπως απαιτούσαν ως τώρα ο κρατικός εφιάλης της πλουτοκρατίας».¹³⁷⁸ Άρα 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, με τέτοιον

¹³⁷⁵ Δημητράτος, «Οι διδάσκαλοι. Β'», 1. Βλ. επίσης: του ίδιου, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Α'», 2.

¹³⁷⁶ Δημητράτος, «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων, Β'», 2.

¹³⁷⁷ Ο «Ριζοσπάστης», «Προς τους διδασκάλους», *Ριζοσπάστης*, 7/12/1919, 1.

¹³⁷⁸ Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτατισμός*, 173. Στο βιβλίο αυτό αναφέρεται απόσπασμα από το κείμενο του Π. Πουλιόπουλου που δημοσιεύτηκε στο *Διδασκαλικό Βήμα* το 1925.

τρόπο, ώστε «*όλα γενικά τα προβλήματα της εκπαίδευσης (διατροφή, ρουχισμός, ανώτερες σπουδές, συσσίτια κλπ. των παιδιών των φτωχών εργατών, υπαλλήλων, χωρικών)* πρέπει ν' αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης των δημοδιδασκάλων και η προσοχή τους και η σκέψη τους *ας είναι η καθολική εκπαίδευση όλων ανεξαιρέτως των παιδιών στο σχολείο εργασίας*».¹³⁷⁹ 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.¹³⁸⁰

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.¹³⁸¹ Της δεξιάς που τείνει να θεωρήσει καθετί φιλελεύθερο και προοδευτικό στοιχείο της μεσοπολεμικής περιόδου ως 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 στο χώρο του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς. Έμμεσα εννοεί τις κομματικές παρεμβάσεις στο διδαχτικό προσωπικό για παράδειγμα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει.¹³⁸² Στο έργο του αυτό κάνει λόγο για «*επίδραση άμεση με συστηματική κομματική προπαγάνδα και διδασκαλία της νέας γενεάς*»,¹³⁸³ 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 αίθουσες των σχολείων και πήγαινε να σαρώσει εκεί μέσα και αυτό το λίγο καλό που μπορούσε η εκπαίδευσή μας να δώσει*».¹³⁸⁴ Ανάλογα, είδαμε παραπάνω ότι η αριστερά θα διακηρύξει ακριβώς την ανάγκη να αποχτήσει ρόλο ο δάσκαλος τόσο στη σφαίρα των άμεσων ενδιαφερόντων του επαγγέλματός του, όσο και στη συνολική πορεία της παιδείας και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Είναι ακριβώς το σημείο το οποίο ο Δελμούζος θα χαρακτηρίσει σαν 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*».¹³⁸⁵ Οι θέσεις αυτές του Δελμούζου όντως βρίσκονται σε απόσταση από το συγγραφέα του «*Τρία χρόνια δάσκαλος*» ή του αναγνωστικού «*Ψηλά Βουνά*», που έφερε ένα νέο αέρα στο χώρο της παιδείας εμφυσώντας τις αστικές αξίες στη νέα γενιά.¹³⁸⁶

Αναθυμούμενος τη διάσπαση του Ομίλου, ο Α. Δελμούζος επαναλαμβάνει τα επιχειρήματα που διατυπώθηκαν τότε κατά τις συζητήσεις. Έτσι, λοιπόν, οι συντηρητικοί, όπως χαρακτηριστικά λέει: «*τους είπαν ακόμα ότι αναγκαία συνέπεια της πίστης των πως τίποτα δεν μπορεί να γίνη στην παιδεία μέσα στο αστικό καθεστώς,*

¹³⁷⁹ Κορδάτος, *Δημοτικισμός και λογιωτατισμός*, 175.

¹³⁸⁰ Κιτσίκης, «*Επιστήμη-Ανοικοδόμηση*», 287.

¹³⁸¹ 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.

¹³⁸² Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 9.

¹³⁸³ Στο ίδιο.

¹³⁸⁴ Στο ίδιο, 9-10.

¹³⁸⁵ Στο ίδιο, 10.

¹³⁸⁶ Αθανασιάδης, *Τα αποσυρθέντα βιβλία*, 219.

θα είναι να σταματήσει κάθε σχετική προσπάθεια των εκπαιδευτικών για να κάμουν καλύτερα το έργο τους. Και άλλοι θα πέσουν στην άνεργη μοιρολατρεία, οι πιο ζωηροί όμως θα βάλουν όλη τη δύναμη τους για να πέσει μια ώρα αρχύτερα το καθεστώς αυτό, αφού μόνο έτσι θα μπορέσει ν' αποκτήσουμε πραγματική παιδεία. Θα παραμερίσουν δηλαδή κάθε μορφωτική εργασία, και θα γίνουν όργανα πολιτικής και κομματικής προπαγάνδας και μέσα στο σχολείο τους και στη κοινωνία... Παιδεία και δάσκαλοι παρ' όλη τη σιωπηλή αντίσταση τους-πρέπει να γίνουν απλά ενεργούμενα, αγέλη σωστή».¹³⁸⁷ Η λογική της κομματικής παρέμβασης κατά τον Α. Δελμούζο φαίνεται ξεκάθαρα στα αναγνωστικά του Βουνού όπου «δάσκαλοι και παιδεία είναι τυφλωμένα όργανα του» του κόμματος.¹³⁸⁸

Ο Α. Δελμούζος διαχωρίζει τη θέση του από την επίσημη πολιτεία και σημειώνει ότι η κακή κατάσταση της παιδείας, αλλά και η αμορφωσιά του δασκάλου έχουν σαν συνέπεια ο αγανακτισμένος κόσμος να στραφεί προς τον ΚΚΕ.¹³⁸⁹ Οι συνέπειες του κομμουνισμού πάνω στους δασκάλους είναι για τον παλιό φιλελεύθερο παιδαγωγό τραγικές. Καταρχήν, όσοι είναι φανατισμένοι και πιστοί οπαδοί του κόμματος, κάνουν απλά προπαγάνδα μέσα στο σχολείο. «Οι άλλοι, όμως, οι πολλοί, ο δασκαλικός κόσμος γενικά, πρέπει ναχη υπ' όψη του: πως όταν ο δάσκαλος αντικρίζει την αποστολή του, τη μόρφωση της νέας γενεάς, δηλαδή το έθνος και το μέλλον του, τότε εμπρός της εξαφανίζονται γι' αυτόν καθεστώςτα και άρχουσες τάξεις ως πρόσκαιρες μορφές και βλέπει μόνο την απρόσωπη έννοια της Πολιτείας και το χρέος της δικής του αποστολής... Το δικαίωμα όμως για κατηγορικά αιτήματα πρέπει να το κατακτήσει ο δάσκαλος και θα το κατακτήσει όχι με το κόμμα... αλλά όταν υψωθεί σε πραγματικό μορφωτή της νέας γενεάς... όταν αφοσιωμένος στο σχολείο και τα παιδιά του εξαντλή όλες τις δυνατότητες που του προσφέρει και η σημερινή ακόμα πραγματικότητα, και κάνει τη δουλειά του όσο γίνεται γονιμότερη. Τότε και ως άτομο επιβάλλεται στη μικρή κοινότητα όπου ζει και κατορθώνει πολλά... και ως ομάδα, ως ολόκληρος δασκαλικός κόσμος μπορεί ν' αποκτήσει μεγάλη ηθική επιβολή».¹³⁹⁰ Εδώ βρίσκεται λοιπόν το διαφορετικό σημείο εστίασης και έντασης που αναγνωρίζει ο Δελμούζος ως έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις θέσεις της αριστεράς. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι για τον Α. Δελμούζο ουδέτερο, πέρα από πολιτικούς φατριασμούς και κομματικά προγράμματα.¹³⁹¹ Η διδασκαλία, ο ρόλος του δασκάλου μέσα στο σχολείο, οι σχέσεις του με την τοπική κοινότητα, ο ρόλος του μέσα στην ελληνική κοινωνία, είναι ακομμάτιστος και υπερταξικός. Αγκαλιάζει την εθνική κοινότητα ως σύνολο, στοχεύει στο γενικό καλό. Το έργο του δασκάλου λοιπόν δεν μπορεί παρά να είναι άσχετο με οποιαδήποτε κομματική πολιτική. Όπως έχει σημειωθεί και επισημανθεί στη σχετική βιβλιογραφία,¹³⁹² η θέση αυτή του Α. Δελμούζου έρχεται σε έντονη αντίθεση με τις δύο μεταρρυθμιστικές κινήσεις του 1917 και των ετών 1922-1925, αλλά και της μεταρρύθμισης του 1929. Είδαμε ότι η επικέντρωση των μεταρρυθμιστών στην επιμόρφωση των δασκάλων και την αλλαγή των στάσεων των εκπαιδευτικών υπέρ της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης απετέλεσε βασική στρατηγική των μεταρρυθμιστών, η οποία μάλιστα έλαβε χώρα υπό την προστασία συγκεκριμένων κυβερνήσεων βενιζελικών ή βενιζελογεννών.

¹³⁸⁷ Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 16-17, 19.

¹³⁸⁸ Στο ίδιο, 22.

¹³⁸⁹ Στο ίδιο, 25-27.

¹³⁹⁰ Στο ίδιο, 27, 29.

¹³⁹¹ Ανάλογες θέσεις με την αξιοποίηση νεότερων εννοιών και αναλυτικών εργαλείων θα εκφραστούν και στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη της χώρας μας. Για παράδειγμα, βλ.: Πόπη Πηγιάκη, *Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας. ΟΛΜΕ, 1993-1997: Στρατηγικές εξουσίας και ιδεολογικά σύμβολα* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000).

¹³⁹² Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος*, 40-41.

Αντίθετα, η αριστερή παιδαγωγική πρόταση χωρίς να αρνείται τον εκπαιδευτικό όπως αυτός περιγράφηκε από το σχολείο εργασίας προχωρά σε μια αναβάθμιση των πολιτικών διαστάσεων του ρόλου του. Η εμβάθυνση αυτή δεν εμπίπτει ακριβώς στα όρια του παλιού, φιλελεύθερου μεταρρυθμιστικού αιτήματος της αυτοδιοίκησης της παιδείας, αλλά το υπερβαίνει, ακριβώς γιατί στην προοπτική της αριστεράς αναδομούνται και αναδιατάσσονται τα όρια του ευρύτερου πολιτικού οικοδομήματος, με τέτοιον τρόπο ώστε και οι «εργάτες του πνεύματος» να αναδειχτούν σε υπεύθυνη και κυρίαρχη ομάδα στη νέα επαγγελλόμενη κοινωνία.

Έτσι, χαρακτηριστικά ο Κ. Σωτηρίου αναφέρει: *«Μπροστά στην κατάσταση αυτή οι δάσκαλοι δεν έμειναν με σταυρωμένα τα χέρια. Οργανώθηκαν, ίδρυσαν τους τοπικούς συλλόγους των και τη 'Διδασκαλική Ομοσπονδία' και αγωνίστηκαν παληκαρία για να υψώσουν το δημοτικό σχολείο και να καλύτερέψουν τη θέση τους. Τα τελευταία 25 χρόνια πρωτοστάτησαν σε κάθε προσπάθεια για τη μεταρρύθμιση της παιδείας. Πάντα όμως βρήκαν αντιμετώπιση το Κράτος. Συκοφαντήθηκαν, τιμωρήθηκαν, καταδιώχτηκαν, ώσπου ήρθε η τυραννία της 4^{ης} Αυγούστου και διάλυσε τις οργανώσεις τους και γέμισε τα ξερονήσια με εξόριστους δασκάλους. Και τώρα στα χρόνια της μαύρης σκλαβιάς άκουσαν τη φωνή της πατρίδας, ένιωσαν τον πόνο του λαού, αγωνίστηκαν με αυτοθυσία στο πλευρό του και πότισαν με το τίμιο αίμα τους το δέντρο της λευτεριάς και του λυτρωμού».*¹³⁹³

Την πολιτική διάσταση και τη σύνδεση του ρόλου του εκπαιδευτικού με τους σκοπούς και τις στοχεύσεις της εργατικής τάξης, όπως τώρα τις εκφράζει το ΚΚΕ, μέσα στις συνθήκες της εαμικής αντίστασης και των προσπαθειών για την οικοδόμηση της Ελεύθερης Ελλάδας, μας φανερώνει και ο Κ. Σωτηρίου μιλώντας για το στόχο των παιδαγωγικών φροντιστηρίων, όπου ως στόχος αναφέρεται *«να μορφώσουνε δασκάλους, μοντέρνους δασκάλους, που να μπορούν, έστω και σε μικρό διάστημα να έχουν καταλάβει το νόημα της σοσιαλιστικής, εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης».*¹³⁹⁴

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. Αντανακλώντας τις θέσεις του G. Kerschensteiner αναφέρει ότι ο δάσκαλος πρέπει να κατέχει το γερμανικό πολιτισμό και να έχει επιστημονική συγκρότηση (εννοώντας ότι

¹³⁹³ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α' Μέρος [Κώστα Σωτηρίου]. Όπως αναφέρεται σε σημείωση σχετική με το κείμενο αυτό στο Αρχείο Κώστα Σωτηρίου: *«Η μελέτη αυτή του Κώστα Σωτηρίου γράφτηκε το 1945. Τμήμα της μελέτης αυτής για το διδαχτικό προσωπικό (σελ. 17-21 του χειρόγραφου) δημοσιεύτηκε στην εφημερίδα 'ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΕΛΛΑΔΑ' στις 17-18 του Μάη 1945 με τίτλο 'Η ΑΘΛΙΟΤΗΤΑ της παιδείας μας-ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ ΔΑΣΚΑΛΟΙ' και όπως αναφέρει ο ίδιος στα 'ΔΥΟ ΛΟΓΙΑ' στο βιβλιάρaki 'Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΜΑΣ ΣΗΜΕΡΑ' 'Το πρώτο μέρος της ομιλίας μου, η κριτική ανασκόπηση της σημερινής παιδείας μας, είναι πολύ σύντομη περίληψη από την πλατειά μελέτη μου 'Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας'».*

¹³⁹⁴ [Σωτηρίου], *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*, 60.

ο κάθε λαός οφείλει να γνωρίζει τον πολιτισμό του).¹³⁹⁵ Ανάλογες θέσεις θα εκφράσει και ο παιδαγωγός Μ. Παπαμαύρος που 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.¹³⁹⁶

Γενικά όλοι οι παιδαγωγοί τόνιζαν την έλλειψη διδακτικού προσωπικού. Η αναλογία μαθητών ανά δάσκαλο είναι από τις μεγαλύτερες στην Ευρώπη. Ο Κ. Σωτηρίου θα αναγνωρίσει την ανάγκη αύξησης του αριθμού των δασκάλων, ώστε να καλυφθούν τα κενά τα οποία τάλαιπωρούν την εκπαίδευση.¹³⁹⁷ 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.¹³⁹⁸

Η εκπαίδευση των δασκάλων και η λειτουργία των διδασκαλείων απετέλεσε από νωρίς προβληματισμό για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, αλλά και συνολικότερα για τους διανοούμενους εκπαιδευτικούς.¹³⁹⁹ 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,

¹³⁹⁵ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 57 (1931): 193.

¹³⁹⁶ Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 159-163.

¹³⁹⁷ «Αν λογαριάσουμε πως ένας δάσκαλος δεν πρέπει να έχει στην τάξη του περισσότερα από 35 παιδιά, τότε στα 1930 έπρεπε αντί 13.008 να είχαμε 21.500 δασκάλους, και στα 1938 αντί 15.620 έπρεπε να είχαμε 26.800. Ωστε μας έλειπαν στα 1930 6.500, και στα 1938 11.000 δασκάλοι... Μα ας ρίξουμε ακόμη μια ματιά στη στατιστική του 1937-38. Βλέπουμε πως στη χώρα μας υπάρχουν 10.928 πολιτείες και χωριά, μικρά και μεγάλα, και 8.211 δημοτικά σχολεία. Από τα σχολεία αυτά 140 δε λειτούργησαν διόλου, και άλλα 1.000 περίπου είναι συγκεντρωμένα στις 38 μεγαλύτερες πόλεις. Τα υπόλοιπα 7.071 είναι σκορπισμένα στα 10.890 μικρά και μεγάλα χωριά. Αυτό θα ειπεί πως πάνω από 3.750 χωριά δεν έχουν δικό τους σχολείο. Και όμως έχουμε από το 1834 υποχρεωτική δημοτική παιδεία. Και που θα στείλουν οι κάτοικοι των 3.750 αυτών χωριών τα παιδιά τους να μάθουνε γράμματα; Και όμως το Κράτος άφηγε χιλιάδες δασκάλους αδιόριστους και περιόριζε τα διδασκαλεία από 25 σε 18 στα 1929 ως που τα έκανε στα 1936 μόνο οχτώ, προβάλλοντας για δικαιολογία τον πληθωρισμό του διδακτικού προσωπικού. Μα αν αυτό δεν είναι συνειδητή απάτη, τι άλλο είναι; Μέσα σ' αυτές τις συνθήκες δούλευαν οι δάσκαλοι. Σακατεμένοι από το ασήκωτο φορτίο που έφερναν στους ώμους των, οικονομικά εξασθλιωμένοι με το μιστό της πείνας, κνηνημένοι». Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α' Μέρος [Κώστα Σωτηρίου].

¹³⁹⁸ Οι ίδιες ανάγκες σημειώνονται και σε άρθρο του εκπαιδευτικού τομέα της ΕΠΑΝ που δημοσιεύεται στον *Ανταίο*, βλ.: Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού», *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 136.

¹³⁹⁹ 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.

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.¹⁴⁰⁰

Το γεγονός αυτό, όπως είναι φανερό, κάνει ακόμα δυσκολότερη την τυποποίηση και το σχεδιασμό των όποιων επιχειρούμενων αλλαγών. Ο στόχος των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών είναι 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 το δημοτικισμό, καθώς και με τις αρχές του σχολείου εργασίας.¹⁴⁰¹ 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 «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»*.¹⁴⁰² Στόχος πρέπει να είναι η επαγγελματική και παιδαγωγική κατάρτιση του εκπαιδευτικού, με τρόπο ώστε να ανταποκριθεί στο έργο του.

Καθαρότερα η αστική οπτική έναντι της εκπαίδευσης των δασκάλων, μέσα στις συνθήκες της δεύτερης δεκαετίας του 20^{ου} αιώνα θα αποτυπωθούν 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.¹⁴⁰³ 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 1918¹⁴⁰⁴ και το 1919 στους δασκάλους Πειραιά-Αθήνας, στους μαθητές των

¹⁴⁰⁰ Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 134.

Η επικέντρωση στη διαφώτιση και τη μόρφωση του δασκάλου και το σχετικό ενδιαφέρον μας το παρουσιάζει η «έκθεση της προς μελέτην των εκπαιδευτικών ζητημάτων επιτροπής». Η κατάθεση της έκθεσης έγινε στο υπουργό παιδείας στις 14 Ιουλίου 1923, περίοδο κατά την οποία ο Γληνός είναι εκπαιδευτικός σύμβουλος του υπουργείου και ο Δελμούζος, Τριανταφυλλίδης είναι ανώτεροι επόπτες. Μέλη της επιτροπής που κατέθεσαν την έκθεση είναι ο Ι. Βαϊνόπουλος, Ι. Βραχαβιόλος, Δ. Γεωργακάκης, Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Ε. Κακούρος, Γ. Καψάλης, Κ. Σωτηρίου. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 111.

¹⁴⁰¹ Εκτός από τις οργανωμένες προσπάθειες, η γνωριμία των δασκάλων με το σχολείο εργασίας έλαβε χώρα και μέσα από άρθρα, έκδοση περιοδικών, βιβλία και μεταφράσεις όπως του Ιορδανίδη, του Παπαμαύρου, της Ιμβριώτη, του Σωτηρίου κτλ. Μάλιστα την περίοδο του Ι. Μεταξά η μόνη επιτρεπτή διέξοδος εκφοράς λόγου γίνεται το πεδίο της διδακτικής μεθόδου. Η ολική ή ιδεοοπτική μέθοδος στην πρώτη ανάγνωση προβάλλεται ιδιαίτερος εφόσον διαχωρίζει τους συγχρονισμένους από τους συντηρητικούς, οι οποίοι υπερασπίζονται την αναλυτικοσυνθετική, ενώ η επόμενη ενασχόληση με την ψυχολογία του παιδιού υπογραμμίζει τον κλασικό παιδοκεντρισμό της νέας αγωγής. Αθανασιάδης, «Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και 4η Αυγούστου (1936-38). 'Η υπόκωφος αντίστασις'», 19.

¹⁴⁰² «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.

¹⁴⁰³ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 85.

¹⁴⁰⁴ 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

διδασκαλείων και στους επιθεωρητές.¹⁴⁰⁵ 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».¹⁴⁰⁶ Για αυτό το λόγο, ο Α. Δελμούζος κάνει έκκληση προς τους δασκάλους: «ενισχύσετε την κυβερνητική βούληση που υπάρχει, με την πίστη, την επιμονή και την υπομονή σας. Πιο πολύ υψωθείτε προς την ιδεολογία και ζητήσετε την πνευματική και την ψυχική σας αλλαγή, την εσωτερική επανάσταση».¹⁴⁰⁷ 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.

Την περίοδο του Μεσοπολέμου, δύο βασικές εξελίξεις λαμβάνουν χώρα όσον αφορά τους δασκάλους. Οι δάσκαλοι είναι πλέον ευνοϊκοί προς τη μεταρρύθμιση, καθώς είδαν τις άμεσες επιπτώσεις της μεταρρύθμισης του 1917 και έκαναν τις δικές τους συγκρίσεις σε σχέση με το παλαιό σχολείο.¹⁴⁰⁸ Δεύτερον, οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου και πρωταγωνιστές της μεταρρύθμισης του 1917, θα στρέψουν την προσοχή τους προς τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτοί αναγνωρίζονται ως βασικός μοχλός της για την επιτυχία της μεταρρύθμισης. Το 1924 αναφέρει χαρακτηριστικά ο Δ. Γληνός ότι «από το δάσκαλο πρέπει να αρχίσει η μεταρρύθμιση. Αν αλλάξεις όλα τ' άλλα και δεν έχεις αλλάξει το δάσκαλο είναι μάταια η προσπάθειά σου. Θα μείνει απλό διάταγμα, νόμος, εγκύκλιος, πρόγραμμα. Εάν αλλάξεις το δάσκαλο, και τίποτε άλλο να μην αλλάξεις η μεταβολή θα έλθει μόνη της».¹⁴⁰⁹ Την ίδια μέριμνα δείχνει και ο Μ. Παπαμαύρος σε επιστολή του προς το Δ. Γληνό στις 6/07/1922 από την Γκιουμουλτζίνα (Κομοτηνή), όπου διδάσκει δασκάλους: «...πέρσι είχα μεγάλη επιτυχία κ' εφέτος έκαμα καλή αρχή. Μπορώ να πω ότι τους περισσότερους δασκάλους της Θράκης τους έχω δικούς μου και μπορούμε αργότερα να τους χρησιμοποιήσουμε για τους σκοπούς μας. Ο όμιλος πρέπει να πάει εμπρός. είναι ο κυριώτερος παιδαγωγικός παράγων του τόπου

ΙΘ123, Η ανάπτυξη του δημοτικού σχολείου και η αποστολή αυτού εν τη νεωτέρα κοινωνία [Δημήτρης Γληνού].

¹⁴⁰⁵ «Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών στους δημοδιδασκάλους Αθηνών και Πειραιώς», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 212-214.

¹⁴⁰⁶ 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 Ανώτερων Εποπτών, που έγιναν την άνοιξη του 1918 στους δημοδιδασκάλους Αθηνών. Η διάλεξη αυτή του Δελμούζου πραγματοποιήθηκε στις 28 Φεβρουαρίου στην αίθουσα της Αρχαιολογικής Εταιρίας.

¹⁴⁰⁷ Δελμούζος, «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση», 20.

¹⁴⁰⁸ Αλέξανδρος Δελμούζος, *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο* (Αθήνα: Οίκος Δημητράκου, 1929), 14. Επίσης για τη στήριξη των δασκάλων προς το δημοτικισμό μέσα από το περιοδικό τους *Αυγή*, βλ.: Αθανασιάδης, *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός*, 35-76.

¹⁴⁰⁹ Δημήτρης Γληνός, «Ο σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (εναρκτήριο λόγος)», *Εργασία* 2, τχ. 5-6 (Νοέμβριος 1924): 107.

μας».¹⁴¹⁰ Η δεύτερη περίοδος της μεταρρύθμισης, από το 1922 ως το 1925 θα λάβει σοβαρά υπόψη την παρέμβαση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών στο χώρο της εκπαίδευσης και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Έτσι, ο Κ. Σωτηρίου ενθουσιάζοντας το πρώτο μάθημα του Γληνού στο διδασκαλείο Αθηνών και τη σημασία που απέδωσε στο ρόλο του δασκάλου, γράφει ότι μίλησε «για το έργο του λειτουργού της Παιδείας και τη μεγάλη κοινωνική του αποστολή. Τους είπε ότι έχουν μεγάλη ευθύνη ως μετεκπαιδευόμενοι γιατί θα γίνουν οι πρωτεργάτες της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, για τη μόρφωση του λαού και την κοινωνική πρόοδο».¹⁴¹¹

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 «όλων των βαθμίδων ανώτατη μόρφωση, δηλαδή θα φοιτά σε σχολή ισότιμη με το πανεπιστήμιο».¹⁴¹² Το Σχέδιο διευκρινίζει ότι οι δημοδιδάσκαλοι θα είναι τελειόφοιτοι γυμνασίου που θα φοιτούν σε παιδαγωγικές ακαδημίες τετράχρονης, ισότιμης με το πανεπιστήμιο, ενώ οι εκπαιδευτικοί μέσης παιδείας θα φοιτούν στις διδασκαλικές σχολές του πανεπιστημίου.¹⁴¹³ 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 το χρόνο υποχρεωτικά. Ως προς την οικονομική τους θέση οι εκπαιδευτικοί εξομοιώνονται με τους υπόλοιπους δημόσιους υπάλληλους.¹⁴¹⁴ 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.¹⁴¹⁵

¹⁴¹⁰ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος KZ 205-41, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δ. Γληνό, 6/07/1922.

¹⁴¹¹ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Αναμνήσεις από τη συνεργασία μου με το μεγάλο του έθνους δάσκαλο Δημήτρη Γληνό [Κώστα Σωτηρίου], 4.

¹⁴¹² Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 3.

¹⁴¹³ Κοινή θέση των παιδαγωγών είναι ότι η εκπαίδευση των δασκάλων πρέπει να αναβαθμιστεί σε πανεπιστημιακό επίπεδο. Αυτό σχετίζεται με μια ευρύτερη οπτική αναβάθμισης του διδασκαλικού επαγγέλματος και την ανταπόκριση των δασκάλων στο έργο τους. Την αναβάθμιση των σπουδών του δασκάλου θα υπερτονίσει και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος μετά τη διάσπαση. Έτσι, στο κείμενο που γράφει ο Κ. Σωτηρίου για τον Εκπαιδευτικό Όμιλο βασιζόμενος στο κείμενο της διάσπασης αναφέρει: «Μα για να ανταποκριθεί ο δάσκαλος στο μεγάλο του έργο, και να γίνει άξιος εργάτης της παιδείας, χρειάζεται να αναδιοργανωθεί ριζικά η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού... Ο δάσκαλος κάθε βαθμού πρέπει να μορφώνεται σαν επιστήμονας». Επιπλέον, χρειάζεται «να γίνει κατάλληλη μετεκπαίδευση όλου του διδαχτικού προσωπικού». Βλ.: Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος [Κώστα Σωτηρίου με το ψευδώνυμο Κώστας Σιδερίτης]. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Ν. Εξαρχόπουλος τονίζει την ανάγκη για αναβάθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων και την πανεπιστημιακή τους κατάρτιση, αν αυτό γίνει κατορθωτό από πλευράς πολιτείας. Σημειώνουμε εδώ ότι η μετεκπαίδευση των δασκάλων στο πανεπιστήμιο θεσμοθετήθηκε από τον Εξαρχόπουλο με στόχο την παραγωγή στελεχών εποπτείας με συγκεκριμένους ιδεολογικούς και πολιτικούς προσανατολισμούς. Εξαρχόπουλος, Ποιος τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος, 82. Βλ. επίσης: Αποστολής Ανδρέου, «Εισαγωγικά στο συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων (Μέρος Α': 1872-1920)», Θέσεις, τχ. 32 (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1990) και (Μέρος Β': 1921-1928)», Θέσεις, τχ. 33 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1990).

¹⁴¹⁴ Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας, 3-4.

¹⁴¹⁵ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 8.

Έτσι, το ζήτημα για το διδασκαλικό κλάδο δεν είναι μόνο η μόρφωση του εκπαιδευτικού. Η συνολικότερη θέση του εκπαιδευτικού μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι απολαβές του και οι ελευθερίες που απολαμβάνει είναι ουσιαστικά θέματα για το λειτούργημά του. Ο Κ. Σωτηρίου χαρακτηριστικά αναφέρει σε κείμενό του το 1945: «*Μα κι αν έβγαιναν οι δασκάλοι μας καλά καταρτισμένοι από τα διδασκαλεία, πάλι δε θα μπορούσαν να σταθούνε στο ύψος της αποστολής τους. Συντριφτικές ήσαν οι συνθήκες, όπου μέσα δούλευαν και δουλεύουν. Η διοίκηση της παιδείας ξεχαρβαλωμένη, φανλοκρατική, θύματα στα χέρια του κάθε κομματάρχη και πολιτικάντη, χωρίς καμιά μονιμότητα, σωστό δασκαλοπάζαρο ως τα 1895, και από τότε κάθε λίγο και λιγάκι με άρση της μονιμότητας, με οργανωμένους από το Κράτος διωγμούς, με εξορίες και φυλακίσεις στα χρόνια της μοναρχοφασιστικής τυραννίας της 4^{ης} Αυγούστου. Οικονομικά εξαθλιωμένοι. Ως τα 1914 σκλάβοι πολιτικά και οικονομικά στους δημάρχους. Ο κάθε δήμαρχος μιστοδοτούσε τους δασκάλους όταν και όσο ήθελε. Και από τότε στο τελευταίο σκαλοπάτι της υπαλληλικής ιεραρχίας οι δασκάλοι με μιστό πολλές φορές μικρότερο και από του χωροφύλακα. Στα 1938 ακόμη όλοι οι νέοι δασκάλοι έπαιρναν 1.600 δραχμές μιστό το μήνα. Και απάνω απ' όλα αυτά βαρύ και ασήκωτο το φορτίο, που έφερναν στους ώμους τους».¹⁴¹⁶*

Στο νέο σχολείο ο κατάλληλα καταρτισμένος δάσκαλος χάνει τον παραδοσιακό του ρόλο και μετατρέπεται σε ισότιμο μέλος της ομάδας, σε παρατηρητή και διακριτικό καθοδηγητή της δράσης της. Ο ρόλος του δασκάλου σε ένα τέτοιο 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 ριζώνει στις καρδιές τους το αίσθημα της ανθρώπινης αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης*».¹⁴¹⁷ Ο δάσκαλος δηλαδή είναι αυτός που θα μεταδώσει γνώσεις στους μαθητές αλλά και ιδανικά για να προετοιμάσει ενεργούς πολίτες της μελλοντικής ζωής.

Ο Εκπαιδευτικός Τομέας της ΕΠΑΝ αναφερόμενος 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 ένα 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 τον καταρτισμό 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*».¹⁴¹⁸ Τα μαθήματα που προτείνονται να συμπεριληφθούν στις παιδαγωγικές ακαδημίες είναι: εισαγωγή στη φιλοσοφία, εισαγωγή στην κοινωνιολογία και την πολιτική οικονομία,¹⁴¹⁹ 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,

¹⁴¹⁶ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α' Μέρος [Κώστα Σωτηρίου].

¹⁴¹⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία», *Νέα Γενιά*, τχ. 48 (20 Απριλίου 1945): 10.

¹⁴¹⁸ Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού», 136.

¹⁴¹⁹ Ανάλογη θέση διατύπωσε από νωρίς ο Γ. Κορδάτος (1919) στο *Ριζοσπάστη*, καθώς προτείνει να μπει το μάθημα της πολιτικής οικονομίας στα διδασκαλεία. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 144.

σωματολογία του παιδιού, υγιεινολογία και σχολική υγιεινή διδαχτική και πραχτική άσκηση.¹⁴²⁰ 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. Ισότιμες 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, καθώς και οι δάσκαλοι κάθε άλλης ειδικότητας (π.χ. μηχανικοί, δάσκαλοι ωδικής, γυμναστές κτλ.) από τις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων,¹⁴²¹ 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 «ανατύξωσι τας πλουτοπαραγωγούς δυνάμεις της χώρας αυτών προς ενίσχυσιν του εθνικού πλούτου και βελτίωσιν της καταστάσεως των κοινωνιών αυτών».¹⁴²² Χαρακτηριστικά η Α. Φραγκουδάκη σημειώνει ότι «η μεγαλύτερη σημασία των νομοσχεδίων του 1913 είναι ο αστικός ορθολογισμός που καθορίζει το περιεχόμενό τους. Η κυριότερη καινοτομία τους είναι η καθαρά αστική αντίληψη της προσαρμογής του σχολείου στις ανάγκες της οικονομικής ανάπτυξης». Έτσι λοιπόν βρίσκουμε σ' αυτά «διατυπωμένη την αστική διάσταση της μεταρρύθμισης, τεκμηριωμένη μάλιστα όχι μόνο παιδαγωγικά, αλλά και πολιτικά και κοινωνικά».¹⁴²³

Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται και στη στελέχωση της παιδείας με στελέχη για τις παιδαγωγικές ακαδημίες και τις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων. Για τις έκτακτες καταστάσεις που ο πόλεμος γέννησε προτείνεται η στελέχωση των ακαδημιών με προσωπικό από το υπάρχον δυναμικό της παιδείας, αλλά και η ανάδειξη νέων στελεχών με την αποστολή εκπαιδευτικών στο εξωτερικό για μετεκπαίδευση ή για ειδικές παιδαγωγικές σπουδές. Η μετεκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού πρέπει να είναι συνεχής, καθώς η παιδαγωγική επιστήμη σημειώνεται ότι δε μένει στάσιμη.¹⁴²⁴ Έτσι, για τη μετεκπαίδευση όλων των δασκάλων των διαφόρων βαθμίδων της παιδείας προτείνεται: Α. γενική πραχτική μετεκπαίδευση. Στην έδρα κάθε εκπαιδευτικής περιφέρειας να γίνουν κέντρα για τη μετεκπαίδευση του προσωπικού. Β. Στις έδρες των διδασκαλείων και ανωτέρων σχολών νηπιαγωγών και των παιδαγωγικών ακαδημιών να μετεκπαιδούνται δάσκαλοι της προσχολικής και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για 2 χρόνια, ώστε να προκύψουν εκπαιδευτικοί για τα πρότυπα σχολεία. Γ. Στα μεγαλύτερα κέντρα της χώρας να οργανωθούν ειδικά φροντιστήρια που θα λειτουργούν 2 μήνες στη διάρκεια των θερινών διακοπών. Αυτά θα είναι ξεχωριστά για την κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης και θα οργανώνονται από το υπουργείο. Δ. Στις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων θα γίνεται μετεκπαίδευση δίχρονη, ώστε να προκύψουν

¹⁴²⁰ Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού», 136.

¹⁴²¹ Στο ίδιο, 136.

¹⁴²² «Αιτιολογική Έκθεση του νομοσχεδίου. Περί ιδρύσεως διδασκαλείου τεχνικής εκπαίδευσως», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 607.

¹⁴²³ Φραγκουδάκη, *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, 28.

¹⁴²⁴ Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ, «Η μόρφωση του διδακτικού προσωπικού», 137. Τις ίδιες απόψεις για την ανάγκη μετεκπαίδευσης των δασκάλων θα εκφράσει και ο Δ. Γληνός σε ενότητα του κειμένου των νομοσχεδίων του 1913 με τίτλο «Μέτρα προς συμπλήρωσιν της μορφώσεως των δασκάλων», βλ.: «Κεφάλαιον Γ'. Διδάσκαλοι», στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμ. Σήφης Μπουζάκης, τ. 1 (Αθήνα: Gutenberg, 2002), 569.

στελέχη για τα πρότυπα σχολεία, καθώς και στελέχη για την παιδαγωγική εποπτεία των σχολείων. Ε. Πολλοί εκπαιδευτικοί από όλους τους βαθμούς της παιδείας πρέπει να σταλούν για μετεκπαίδευση στο εξωτερικό. Ωστόσο, η πολύ σημαντική έκθεση του 1923, στην οποία συμμετείχε επίσης ο Κ. Σωτηρίου και η οποία τόνιζε την ανάγκη για τη μόρφωση του δασκάλου προτείνει: 1) την επαναφορά της δημοτικής γλώσσας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού και τη βαθμιαία επέκτασή της στις υπόλοιπες τάξεις, 2) τη συγγραφή βοηθητικών βιβλίων για τους δασκάλους, 3) τη δημιουργία μονοτάξιων διδασκαλείων, 4) την ίδρυση της παιδαγωγικής ακαδημίας, την αναβάθμιση του θεσμού περί μετεκπαίδευσης των δασκάλων και την οργάνωση του Μαράσλειου σε πρότυπο διδασκαλείο. Κοινό σημείο των δύο προσπαθειών είναι η άμεση κάλυψη των κενών και των ελλείψεων των σχολείων. Τα μονοτάξια διδασκαλεία της έκθεσης, θα συμβάλουν στην «όσον το δυνατόν ταχύτερα πλήρωση των κενών θέσεων...».¹⁴²⁵ Από την άλλη, η Παιδαγωγική Ακαδημία, που αρχίζει να λειτουργεί από το 1924 με διευθυντή το Δ. Γληνό, έχει σκοπό να εκπαιδεύσει λειτουργούς της μέσης εκπαίδευσης, ώστε να εφοδιάσει όλα τα διδασκαλεία του κράτους με το κατάλληλο προσωπικό.

7.3.3. Ο μαθητής: Κέντρο του εκπαιδευτικού συστήματος και επίκουρος της ταξικής πάλης

Βασικό γνώρισμα του μαθητή μπορεί να θεωρηθεί η ικανότητά του για μάθηση. Η έννοια της μάθησης περιγράφει τις αλλαγές της συμπεριφοράς στο γνωστικό και κοινωνικό τομέα οι οποίες είναι εξωτερικές και παρατηρήσιμες.¹⁴²⁶ Ο 20^{ος} αιώνας χαρακτηρίστηκε ως αιώνας του παιδιού,¹⁴²⁷ καθώς το ενδιαφέρον για την παιδική ηλικία και την αγωγή απέκτησε μεγάλες διαστάσεις. Ο άξονας τιμωρία-ανοχή, που ενυπάρχει σε όλο το 19^ο αιώνα, θα πάρει νέες προεκτάσεις με την επίδραση της Ellen Key και το κίνημα για την ελευθερία του παιδιού.¹⁴²⁸ Προς αυτή την κατεύθυνση, θα αξιολογηθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας, που τη διακρίνουν από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες και την καθιστούν ιδιαίτερη. Η ιδιαιτερότητα των παιδιών αρχίζει να διαφαίνεται στον τρόπο με τον οποίο αυτά παρουσιάζονται στα αναγνωστικά. Βασικό σημείο στα αναγνωστικά του 19^{ου} αιώνα αποτελεί το γεγονός ότι το παιδί έχει δύο βασικά χαρακτηριστικά: ηθική απειρία και εύπλαστο του παιδικού χαρακτήρα. Το παιχνίδι αντιμετωπίζεται στο περιθώριο. Ωστόσο, με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις που υιοθετούν τα αναγνωστικά δειλά δειλά, το παιχνίδι θεωρείται ότι συντελεί στη γύμναση του σώματος και στην υγεία του ατόμου.¹⁴²⁹ Για τους οπαδούς της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης η αναγνώριση της παιδικότητας και στοιχείων από τον κύκλο των ενδιαφερόντων του παιδιού δεν μπορεί παρά να συνδυαστεί με τη χρήση της δημοτικής γλώσσας. Έτσι ο Δ. Γληνός κρίνοντας τα αναγνωστικά του Π. Π. Οικονόμου καταλήγει ότι στο

¹⁴²⁵ Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 112.

¹⁴²⁶ Ξωχέλλης, *Παιδαγωγική του σχολείου*, 30-39. Βλ. επίσης: Edouard Spranger, *Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας*, μτφρ. Νικόλαος Ι. Λούβαρις (Αθήνα: Τυπ. της Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, 1956).

¹⁴²⁷ Cunningham, *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, 277-279.

¹⁴²⁸ Πρ. Ρόμπερτσον, «Το σπίτι σαν φωλιά: μεσοαστική παιδική ηλικία στην Ευρώπη του 19ου αιώνα», στο *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, επιμ. Lloyd deMause (Αθήνα: Θυμάρη, 1999), 495-496. Βλ. επίσης: Cunningham, *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, 268.

¹⁴²⁹ Ευαγγελία Κανταρτζή, *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου* (Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1991), 67.

περιεχόμενό τους «συνεχέετο ως επί το πλείστον το παιδικόν με το παιδαριώδες και προσεφέροντο εις τα παιδιά μωρίαί τινές, ως δήθεν παιδικότητες».¹⁴³⁰

Η παιδικότητα και τα ιδιαίτερα παιδικά χαρακτηριστικά θα αρχίσουν έτσι να αναγνωρίζονται και να λαμβάνουν τη θέση τους δίπλα στις παλαιότερες επιταγές της θρησκευτικής αντίληψης του γονεϊκού ρόλου, της έννοιας του χρέους και της πειθαρχίας.¹⁴³¹ Έτσι για παράδειγμα η Π. Δέλτα προβάλλει την ανάγκη της αγάπης, αλλά και της πειθαρχίας και τιμωρίας των παιδιών.¹⁴³² Η Ε. Καταρτζή διαπιστώνει από τη μελέτη των αναγνωστικών ότι μόλις στις αρχές του 20^{ου} αιώνα θα γίνει η ένταξη της παιδικής παρεκτροπής στα αναγνωστικά, πράγμα που αποτελεί ένα βήμα προς τη ρεαλιστική απεικόνιση του παιδιού.¹⁴³³

Πριν στρέψουμε την προσοχή μας προς τον παιδαγωγικό στοχασμό, που αφορά το 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 20^{ου} 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 αφορά σε σημαντικό βαθμό τα παιδιά ως εργαζόμενα μέλη της κοινωνίας, ως μαθητές και ως μέλη των λαϊκών οικογενειών.

Αν οι παραπάνω παρατηρήσεις, οι οποίες αφορούν την ανάδειξη της παιδικής ηλικίας την αυγή του 20^{ου} αιώνα στον παιδαγωγικό προβληματισμό της χώρας μας, αφορούν τα μεσοαστικά στρώματα της κοινωνίας, πρέπει να τονίσουμε ότι σε χώρες όπως η Ελλάδα η πλειοψηφία του πληθυσμού ως αργά τον 20^ο 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.¹⁴³⁴ Η παιδική εργασία μέσα σε αυτές τις συνθήκες συνεχίζει να αποτελεί μια πραγματικότητα για τη χώρα, την οποία θα καταγγείλει ο Ριζοσπάστης.¹⁴³⁵ Η μεγάλη μάζα του αγροτικού πληθυσμού της χώρας ζει σε αρκετά φτωχικές συνθήκες, ενώ οι πόλεμοι και οι μετακινήσεις πληθυσμών

¹⁴³⁰ Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν*, 22.

¹⁴³¹ Άλλωστε, τόσο η αντίληψη για το παιδί όσο και γενικότερα η κυρίαρχη ιδεολογία που καλύπτει το σχολικό θεσμό υποτάσσει και ενίοτε συμπεριλαμβάνει προηγούμενες μορφές κυρίαρχων ιδεολογικών αντιλήψεων και πρακτικών. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 12.

¹⁴³² Κανταρτζή, *Η εικόνα της γυναίκας*, 68-83.

¹⁴³³ Στο ίδιο, 88. Την αναγνώριση της παιδικής απειθαρχίας τη συναντάμε και στο εύγλωττο απόσπασμα του Μ. Kalinin σε ομιλία του προς τους δασκάλους: «τα παιδιά αγαπάνε να σπάνε και να καταστρέφουν. Έτσι κάναμε και μεις. Νιώθαμε ευχαρίστηση όταν σκαρφαλώναμε από την μάντρα στο κήπο του άλλου». 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 διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μτφρ. Γιάννης Καραντώνης (Αθήνα: Χρόνος, 1975), 55.

¹⁴³⁴ Στο *Ριζοσπάστη* της εποχής συναντάμε συχνά άρθρα τα οποία αφορούν 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*, 2/07/1933, 5. Παράλληλα, τονίζεται το γεγονός ότι τα παιδιά των αστικών κρατών σε αντίθεση με τα παιδιά της ΕΣΣΔ στερούνται ρούχων, τροφής και βιβλίων. «Το 'Δασικό σχολείο', ένας καινούργιος τύπος εκπαιδευτηρίου για τα καχεκτικά μαθητόπαιδα της ΕΣΣΔ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/09/1933, 3.

¹⁴³⁵ Μερικοί εργάτες και εργάτριες, «Αισχρή εκμετάλλευση των παιδιών στο νηματοουργείο Τουρμπάλη στη Νάουσα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 21/07/1933, 3.

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, που η ένταξή τους στη νέα πραγματικότητα που διαμορφώνεται είναι αρκετά δύσκολη.¹⁴³⁶ 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 στην Μακεδονία με στόχο τη γλωσσική ενσωμάτωση των εντόπιων πληθυσμών.¹⁴³⁷ 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) τη βοήθεια προς τις λαϊκές οικογένειες στις οποίες πλέον και οι δυο γονείς εργάζονται, αλλά και στερούνται γνώσεων για τη σωστή φροντίδα των νηπίων.¹⁴³⁸

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 αντίκριμά της στο 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».¹⁴³⁹ 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. Αμα έφτασα στο δέκα ο πατέρας με σταμάτησε. Τι τα θέλεις τα παραπάνω, μου είπε. Στη ζωή σου δε θα χρειαστείς ποτέ να λογαριάζεις πάνω από το δέκα. Ούτε δέκα άλογα, ούτε δέκα βόδια θα αποκτήσεις ποτέ. Γιατί λοιπόν να κουράζεσαι και να κουράζεις και τον παπά! Έτσι οι «σπουδές» μου σταμάτησαν εκεί».¹⁴⁴⁰ Το δημοτικό σχολείο, σαν το σχολείο που υποτίθεται απευθύνεται στη συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών είναι κατ' ουσία χωρίς ουσιαστικό πρακτικό αντίκρισμα για τους αγροτικούς πληθυσμούς.

¹⁴³⁶ 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*, 31/08/1933, 5. Στο άρθρο αυτό αναφέρεται ότι οι πρόσφυγες δεν γίνονται δεκτοί για το μοναδικό λόγο ότι είναι πρόσφυγες.

¹⁴³⁷ 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 (Ιούνης 2002): 75-128.

¹⁴³⁸ «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων», 667.

¹⁴³⁹ Δημήτρης Γληνός, «Πνευματικές μορφές της αντίδρασης», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 4 (Αθήνα: Στοχαστής, 1975), 69.

¹⁴⁴⁰ Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα*, 120-121.

Αναρωτιέται λοιπόν ο Δ. Γληνός: «Διατί λοιπόν αυτή η γενική, η ομόφωνος καταδίκη κατά της εκπαιδευσεώς μας;... Από τι είνε δυσαρεστημένη και τι θέλει να ιδή μεταβαλλόμενον η Ελληνική κοινωνία; Θέλει αρά γε να μαθαίνουν περισσότερα αρχαία Ελληνικά οι φοιτώντες...; Αν συμβαίη τούτο, τότε υπ' αυτό το πνεύμα πρέπει να γίνη η μεταρρυθμισις 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».¹⁴⁴¹

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. Lunacharsky, «την παιδικότητα του, το χαρούμενο κόσμο της παιχνιδιάρικης, μα και τόσο σκόπιμης, ενεργητικότητας ορισμένης ηλικίας».¹⁴⁴² Η θέση αυτή αφορά βέβαια τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα, όσο και την υπάρχουσα κοινωνία.¹⁴⁴³ Έτσι το παιδί είναι φορέας του δικαιώματος για μόρφωση, άσχετα από την οικονομική του θέση. Ο ρόλος του σαν αυριανού πολίτη δεν είναι η ατομική του ανέλιξη, αλλά και η συμμετοχή του στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου¹⁴⁴⁴ και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας.¹⁴⁴⁵ Χαρακτηριστικά αναφέρεται στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» το 1944: «Για να δώσει την πολύπλευρη αυτή μόρφωση στο λαό το καινούργιο σχολείο πρέπει πρώτα-πρώτα να κάνει το παιδί ικανό να αυξήσει την παραγωγή, γιατί αυτή αποτελεί τη βάση της ζωής και τη βάση του πολιτισμού. Και για να καλλιερέψει η παραγωγή, πρέπει ο νέος πολίτης να μάθει τα καινούρια μέσα που είναι μηχανικά και που εφαρμόζονται τόσο στη γεωργία όσο και στη βιομηχανία».¹⁴⁴⁶ Τα παραπάνω αφορούν την κοινωνία του «μέλλοντος» που επαγγέλλεται η αριστερά. Στην παρούσα κοινωνία το παιδί συμμετέχει στους κοινωνικούς αγώνες και το μαθητικό κίνημα. Στη μεταβατική κοινωνία επίσης, το παιδί είναι αυτό το οποίο καλείται να γίνει μαχητής: «ο μαθητής θα είνε ο μαχητής... θα μάχεται με τα σφυροδρέπανα και με τα όπλα του μαρξισμού»,¹⁴⁴⁷ όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ι. Ιορδανίδης κατά τη συζήτηση του Σχεδίου για το 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;», όπως έθεσαν το ερώτημα στον Α. Lunacharsky ο Δ. Γληνός, «ο Ιορδανίδης, ο Βάρναλης, ο Αντωνιάδης, ο Πικρός, η Φούλα Χατζιδάκη, η Πέρσα Βλαση και ο Μαρουδής» κατά τη συνάντησή τους στην

¹⁴⁴¹ Δημήτρης Γληνός, «Ελληνική κοινωνία και ελληνική παιδεία», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμ. Λουκάς Αξελός, τ. 3 (Αθήνα: Στοχαστής, 1972), 86-87.

¹⁴⁴² Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι», 5.

¹⁴⁴³ «Κι εμείς τι ζητούμε;», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 2-3.

¹⁴⁴⁴ 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.

¹⁴⁴⁵ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 8-9.

¹⁴⁴⁶ Στο ίδιο, 8-9.

¹⁴⁴⁷ Γληνός, «Ιορδανίδης», 1.

Αθήνα. Αν και απάντηση δεν δόθηκε στο συγκεκριμένο ερώτημα, καθώς «έλειψε η απάντηση» λόγω διακοπής της κουβέντας.¹⁴⁴⁸ 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,¹⁴⁴⁹ ενώ ο Ριζοσπάστης, όπως αναφέραμε, θα καταγγέλλει την κατάσταση των παιδιών των λαϊκών νοικοκυριών. Πέρα όμως από τα παραπάνω, δε φαίνεται να δίδεται άμεση απάντηση στο ερώτημα που τέθηκε στο Α. Lunacharsky.

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 μια πλευρά και από την άλλη να συμμετέχει στον αγώνα για την κοινωνική απελευθέρωση: «-Σήμερα ένας μαχητής πρέπει να ξέρει ένα σωρό πράγματα... Σωστός μηχανικός πρέπει να ναι. Ο γέρος στεναχωριόταν. Από όλα αυτά που του μαθαίνανε καθημερινά μονάχα το μάουζερ του μπορούσε να πει με σιγουριά ότι τόξερε. Μα δεν τάβαζε κάτω. Κάθε τόσο έτρεχε στο διμοιρίτη: - Άντε Τραγιανέ... Βοήθα να σας φτάσω... Από παιδί σαν και σένα είμαι στην επανάσταση... Δε θέλω τώρα στα τελευταία να βρεθεί κάποιος να μου πει «Τράβα πίσω στα μετόπισθεν είσαι απόμαχος». Κατάλαβες;». ¹⁴⁵⁰ Προς την ίδια κατεύθυνση, ο Ν. Ζαχαριάδης καλούσε τους νεοφερμένους πολιτικούς πρόσφυγες της Τασκένδης να αγωνιστούν ώστε «σε σύντομο χρονικό διάστημα να υπερνικηθούν οι δυσκολίες της προσαρμογής, οι πολιτικοί πρόσφυγες να ευθυγραμμιστούν με τους πρωτοπόρους σοβιετικούς πολίτες, να κατακτήσουν τα κάστρα της τέχνης και τη επιστήμης». ¹⁴⁵¹ 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 ροσιαλισμό αν θα κατορθώσουμε ν' ανικοδομίσουμε το νικοκιριό-μας με βάσι τις τελεφετές πρόοδες τις επιστήμης κε τις τεχνικές. Μα για την επιτιχιά-μας αφτί δεν χριάζοντε μονάχα μιχανές. Χριάζετε ακόμα, όλι ι εργαζόμενι που πέρνυν ενεργό μέρος ζτιν ικοδόμιζι τυ ροσιαλιζμυ, να καταχτίζυν τιν τεχνικί. Πρέπι κάθε εργάτις σε πρότι γραμί να καταχτίσι τιν τεχνικί τις παραγωγίς-τυ. Σε μας ο εργάτις ο ίδιος ίνε νικοκίρις τις παραγωγίς, κε αν θα γνορίζι καλά, όχι μονάχα τι μιχανί με τιν οπία εργάζετε, μα κε όλι τι δυλιά τις φάμπρικας, όπυ εργάζετε, τότε ι φάμπρικες κε τα εργοστάσια θα εργάζοντε έτσι πυ να μπορέσον όχι μονάχα να εκπλιρύνε μα κε να ιπερεκπλιρύνε όλα εκίνα που ανέθεσε ς' αφτά ι XVII σινδιάσκεπσι τυ κόματος». ¹⁴⁵² Στο ίδιο αναγνωστικό για την Γ' τάξη της Α' βαθμίδας βρίσκουμε ως προτροπή προς τους

¹⁴⁴⁸ Γληνός, «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι», 5.

¹⁴⁴⁹ Ρόζα Ιμβριώτη, «Τα παιδιά δεν παίζουν», *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 5, (9 Ιουνίου 1945): 12. Το περιοδικό *Ελεύθερα Γράμματα* εκδόθηκε κατά τη διάρκεια της Κατοχής και συνέβαλε στη μορφωτική δουλειά του ΚΚΕ. Από το Μάιο του 1945 ως τον Μάρτιο του 1951 διευθύνονταν από το Δ. Φωτιάδη. Ο Γ. Ιμβριώτης υπήρξε συνεργάτης του περιοδικού. Βλ.: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα*, τ. 3, 441-442 και τ. 4, 83, 355.

¹⁴⁵⁰ Πάρνης, *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού*.

¹⁴⁵¹ Νίκος Ζαχαριάδης, *Το κρυφό αρχείο της εξορίας* (Αθήνα: Παπαζήσης, 2013), 19.

¹⁴⁵² Σ. Ν. Πολιάνσκι κ.ά., *Μαθόνοντας κε δυλέβοντας. Βιβλίο τυ πολιτεχνικό κόπυ για τιν ΙΙΙ τάκσι τις Ι βαθμίδας τυ ζκολίον τις πόλις κε τυ χοριύ*, μτφρ. Γιάγκος Κανονίδης (Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932), 5-6.

νέους τα λόγια του ίδιου του Ι. Στάλιν: «ι μπολσεβίκι πρέπι να καταχτίσουν την τεχνική». ¹⁴⁵³

Η καθυστερημένη αγροτική οικονομία, χωρίς την εκμηχάνιση της παραγωγής με τη χρήση πρωτόγονων ξύλινων εργαλείων και την απουσία χρήσης λιπασμάτων, καθιστά το δημοτικό σχολείο (με το συγκεκριμένο περιεχόμενό του) περιττό για τα περισσότερα παιδιά. ¹⁴⁵⁴ Εδώ πρέπει να διευκρινίσουμε ότι εννοούμε ότι ίσως ήταν άχρηστο ένα τέτοιο δημοτικό σχολείο ακόμα και αν λειτουργούσε σαν το σχολείο της πλατιάς μάζας του ελληνικού λαού, όπως το αντιλαμβάνονταν οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές. Με άλλα λόγια, εκπλήρωνε ελλιπώς τον αναπαραγωγικό του ρόλο. Ο Μπ. Μπερτλς 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». ¹⁴⁵⁵

Οι παραπάνω παρατηρήσεις μας βοηθούν να κατανοήσουμε τόσο γενικά την ελληνική οικογένεια της εποχής, όσο και ειδικότερα αυτό το χώρο που αποτέλεσε την λεγόμενη Ελεύθερη Ελλάδα, δηλαδή την ορεινή και αγροτική Ελλάδα. Ο Philip Aries χαρακτηριστικά σημειώνει για τη θέση του παιδιού στις αγροτικές κοινωνίες: «Η πρώτη μου τοποθέτηση είναι μία προσπάθεια ερμηνείας των παραδοσιακών κοινωνιών. Η δεύτερη επιδιώκει να δείξει τη νέα θέση που κατέλαβαν στις βιομηχανικές μας κοινωνίες το παιδί και η οικογένεια... Υποστήριξα ότι η εικόνα που είχε η κοινωνία αυτή για το παιδί και ακόμη περισσότερο για τον έφηβο ήταν αρκετά θολή. Η διάρκεια της παιδικής ηλικίας περιοριζόταν στην πιο ευάλωτη περίοδό της, σ' αυτήν που το μικρό του ανθρώπου δεν ήταν σε θέση να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Το παιδί, εκείνη την εποχή, μόλις κατόρθωνε να αντεπεξέλθει στις σωματικές του ανάγκες, αναμιγνυόταν πολύ σύντομα με τους ενήλικες, μοιραζόταν τις δουλειές και τα παιχνίδια τους. Από μικρό παιδί γινόταν αμέσως νέος άνδρας... Τη μετάδοση των αξιών και των γνώσεων, αλλά και γενικότερα κοινωνικοποίηση του παιδιού δεν την εξασφάλιζε ούτε τις έλεγε άλλωστε η οικογένεια. Το παιδί απομακρυνόταν γρήγορα από τους γονείς του και μπορούμε να πούμε ότι, για αιώνες ολόκληρους, η μόρφωση περνούσε από τη μαθητεία, χάρη στη συνύπαρξη του παιδιού ή του νέου με τους ενήλικες. Μάθαινε τα πράγματα που έπρεπε να ξέρει, βοηθώντας τους μεγάλους... Το πέρασμα του παιδιού μέσα από την οικογένεια και την κοινωνία ήταν υπερβολικά σύντομο κι ασήμαντο, για να αφήσει τα ίχνη του στη μνήμη των ανθρώπων και να αγγίζει την ευαισθησία τους. Εντούτοις, υπήρχε ένα επιφανειακό αίσθημα για το παιδί που το ονόμασα «κανάκεμα» - αλλά αφορούσε αποκλειστικά τα πρώτα χρόνια, όταν το παιδί ήταν ακόμα ένα μικρό αστείο πραγματάκι. Διασκέδαζαν μαζί του, όπως μ' ένα ζώο, μ' ένα ξεδιάντροπο πιθηκάκι. Αν τύχαινε να πεθάνει τότε, όπως συνέβαινε συχνά, μπορεί μερικοί να στεναχωριόνταν, όμως κατά κανόνα δεν έδιναν πολύ μεγάλη σημασία. Ένα άλλο παιδί

¹⁴⁵³ Στο ίδιο, 5.

¹⁴⁵⁴ Ενδεικτικά για την παιδική ηλικία στην αγροτική κοινωνία της Ελλάδας, βλ.: Μαρία Παπαθανασίου, «Νεανικές ηλικίες και αγροτική κοινωνία στην Ελλάδα του πρώιμου 20ου 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.

¹⁴⁵⁵ Birtles, *Εξόριστοι στο Αιγαίο*, 50-51.

θα ερχόταν σύντομα να το αντικαταστήσει. Το παιδί δεν έβγαине από ένα είδος ανωνυμίας». ¹⁴⁵⁶ Ο Ed. Shorter υποστηρίζει ότι η γονεϊκή στάση υπήρξε επίσης σημαντικά διαφοροποιημένη απέναντι στα παιδιά στο παρελθόν. Θεωρεί ότι τα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας ενθάρρυναν την αδιαφορία και την παραμέληση. ¹⁴⁵⁷ Συχνά, τα παιδιά αποκαλούνταν «αυτό» ή δεν είχαν την προσοχή των ενηλίκων.

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 μας 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 μας το αποκαλύπτει χαρακτηριστικά το παρακάτω κείμενο: «Σε ποια κατάσταση βρίσκεται σήμερα το παιδί στην περιοχή μας: Πείνα - Σκληρή δουλειά - Αμορφωσιά - Άσχημες συνθήκες (κάπνισμα, χαρτοπαίξια) ¹⁴⁵⁸ - Σε πολλές περιπτώσεις και αλητοποίηση. Αιτίες: Η φασιστική κατάκτηση - 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». ¹⁴⁵⁹ Προς αυτό συνηγορεί άλλωστε και η μέριμνα των αντιστασιακών οργανώσεων να παρέχουν συμβουλές στη μητέρα για τη σύγχρονη υγιεινή, ¹⁴⁶⁰ καθώς και την άθλησή τους. ¹⁴⁶¹ 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

¹⁴⁵⁶ Philip Aries, *Αιώνες παιδικής ηλικίας* (Αθήνα: Γλάρος, 1990), 16.

¹⁴⁵⁷ Edward Shorter, *The Making of the Modern Family* (Νέα Υόρκη: Basic Books, 1975). Βλ. επίσης: Cunningham, *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, 25-34.

¹⁴⁵⁸ 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 ποτέ / Κι' όσο κι αν κρύβεσαι και λες / 'Δεν θα το μάθουν ποτέ!' / Γελάστηκες φίλε! / Κι' αν μαδάς και μασσάς / Του δόσμου τα φύλλα, / Σε τσάκωσα! Βρωμάς / Βρωμάς τσιγαρίλα!». Το βιβλιαράκι αυτό βρέθηκε χωρίς χρονολογία έκδοσης στο Αρχείο του Κ. Σωτηρίου. *Τ' αετόπουλο. Ο καλός μαθητής* ([χ.τ.]: Τμήμα Μόρφωσης-Διαφωτισμού του ΚΣ της ΕΠΟΝ, χ.χ.), 15.

¹⁴⁵⁹ ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα-Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.

¹⁴⁶⁰ «Ο βρεφικός σταθμός του Μπούλκες. Ένα ίδρυμα με σοβαρή αποστολή», *Φωνή του Μπούλκες. Όργανο της ελληνικής κοινότητας Μπούλκες*, 22/11/1947, 1. Ανάλογες πρωτοβουλίες θα πάρει και το Πολιτικό Γραφείο του ΚΚΕ, όπως φαίνεται από την απόφασή του «για την κομματική δουλιά στις γυναίκες» με χρονολογία 27/01/1952, όπου αναφέρεται: «να ενδιαφερθούμε για τον εκπολιτισμό των γυναικών, δίνοντάς τους πρακτική βοήθεια στα ζητήματα της υγιεινής και καθαριότητας, στα ζητήματα της περιποίησης και ανατροφής των παιδιών τους. Να τις βοηθήσουμε να χουν τάξη στο νοικοκυριό τους, πολιτισμένη εμφάνιση και συμπεριφορά. Με την αλληλοβοήθεια, την άμιλλα, μ' όλους τους τρόπους να μάθουν σ' όλους τα σπία μας το πνεύμα της νοικοκυροσύνης και του πολιτισμού». Αναφέρεται στο Ματθαίου και Πολέμη, *Η εκδοτική περιπέτεια των Ελλήνων Κομμουνιστών 1947-1968*, 73.

¹⁴⁶¹ Μαριάννα Σφακιανάκη, «Γερά μυαλά μέσα σε γερά σώματα». ΕΠΟΝ και αθλητισμός, μια πρώτη προσέγγιση», στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμ. Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου (Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010), 414-422.

Παιδείας», ως επίσημο κείμενο μιας εν 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. Το ΕΑΜ επίσης θα τονίσει την άσχημη κατάσταση που επικρατεί στους όρους διαβίωσης των νέων.

Χαρακτηριστικά γράφει ο Ι. Χανδρινός: «οι νέοι, μαθητές και φοιτητές, αναδείχθηκαν από την αρχή της κατοχής στο απόλυτο βαρόμετρο της αντιστασιακής διάθεσης. Σχολικές ομάδες και παρέες συφοιτητών ή φίλων συγκρότησαν ομάδες και ξεκινούσαν αυθόρμητα την αναγραφή συνθημάτων στους τοίχους των σπιτιών». ¹⁴⁶² Τα σχολεία έπρεπε να γίνουν το «κρυφό σχολείο του εικοσιένα». ¹⁴⁶³ Η στάση των πνευματικών ανθρώπων φαίνεται στα λόγια του Α. Σικελιανού σε μια φιλολογική μάζωξη στην οποία ήταν προσκαλεσμένος: «παιδιά μου, όλα αυτά είναι πολύ όμορφα, άγια και καλά και σας θαυμάζω ειλικρινά. Όμως μην ξεχνάτε ότι τούτη τη στιγμή κινδυνεύει πρώτα το σώμα του ελληνισμού και πρέπει να σωθεί ο ελληνικός λαός από το φυσιολογικό αφανισμό. Λοιπόν, κάνετε επιτροπές τρέξτε στο διεθνή ερυθρό σταυρό, στις αρχές κατοχής, παρακαλέστε, επιμένετε, απαιτήστε τρόφιμα. Σώστε από το θάνατο τον ελληνικό λαό. Αυτό είναι το πρώτο καθήκον σας». ¹⁴⁶⁴

Οι συνθήκες της ένοπλης πάλης τόσο στην ύπαιθρο, όσο και αστικά κέντρα είναι ιδιαίτερα σκληρές χωρίς να λείπουν τα αιματηρά επεισόδια. Στη 2^η επέτειο του «Όχι» μαθητές και φοιτητές συγκρούονται με Ιταλούς στρατιώτες μπροστά στο πολυτεχνείο. Έτσι, ο Γ. Θεοτοκάς για διαδήλωση στις 5 Μαρτίου που έγινε στην Αθήνα για τη μαχητικότητα των νέων γράφει: «αυτή η νεολαία δεν διαλύεται πια ούτε από τα άρματα μάχης» ¹⁴⁶⁵. 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. ¹⁴⁶⁶ 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 κτλ. ¹⁴⁶⁷

Ανάλογη προβολή των πολεμικών κατορθωμάτων θα κάνουν και τα διάφορα έντυπα του εαμικού χώρου, όπως και αργότερα του ΔΣΕ. Ένα κείμενο του Δεκέμβρη του 1944 (ίσως μέσα στα Δεκεμβριανά) που προοριζόταν για τον τηλεβόα διακηρύσσει: «Αετόπουλα! Όλος ο κόσμος πολεμάει για τη λευτεριά. Πολεμάει για την

¹⁴⁶² Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 45. Βλ. επίσης: Πέτρος Ανταίος, *Συμβολή στην ιστορία της ΕΠΟΝ*, τ. 1 (Αθήνα: Καστανιώτης, 1978), 263, 293.

Η Τ. Βερβενιώτη αναφορικά με τη συμμετοχή των νέων στον ένοπλο αγώνα σημειώνει ότι «το ΚΚΕ θεωρούσε τους νέους και τις γυναίκες κοινωνικές κατηγορίες εν δυνάμει επαναστατικές. Πάντα τις συμπεριλάμβανε στις Αποφάσεις του-στο τέλος όμως. Η δημιουργία της πρώτης επονίτικης ανταρτοομάδας αντιμετωπίστηκε αρχικά με δυσπιστία από τον πρωτοκαπετάνιο, Άρη Βελουχιώτη, και οι μισοί περίπου επονίτες ήταν άοπλοι. Και στη συνέχεια όμως, παρόλο που οι επονίτες πήραν μέρος σε μάχες και είχαν και νεκρούς, αρκετοί 'μπαρουτοκαπνισμένοι' αντάρτες τους αντιμετώπιζαν με υποτιμητική διάθεση. Για τις γυναίκες η υποτιμητική διάθεση πρέπει να πολλαπλασιαστεί». Βλ.: Βερβενιώτη, «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχητρίες του ΔΣΕ», 167.

¹⁴⁶³ Ανταίος, *Συμβολή στην ιστορία της ΕΠΟΝ*, τ. 1, 238. Βλ. επίσης: Γιάνναρης, *Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία*, τ. 2, 26.

¹⁴⁶⁴ Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 52.

¹⁴⁶⁵ Γιώργος Θεοτοκάς, *Τετράδια ημερολογίου 1939-1953*, επιμ. Δημήτρης Τζιόβας (Αθήνα: Εστία, 2003), 416.

¹⁴⁶⁶ Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 73.

¹⁴⁶⁷ Δημήτρης Βλαντάς, *Εμφύλιος πόλεμος*, τ. 3, μέρος 2^ο (Αθήνα: Γραμμή, 1981), 12.

πατρίδα που μας μάθανε στο σχολείο να την αγαπάμε. Κι' εμείς πολεμούσαμε τους γερμανούς. Κάναμε τους συνδέσμους. Κουβαλούσαμε σφαίρες στον Ε.Λ.Α.Σ.-Βοηθούσαμε τα μεγάλα μας τ' αδέρφια της Ε.Π.Ο.Ν.»¹⁴⁶⁸ Ανάλογα, η *Εξόρμηση* θα περιγράψει πως μια ομάδα μικρών παιδιών παίζοντας με τα ψεύτικα όπλα της προκάλεσε πανικό σε μια μονάδα του Εθνικού Στρατού.¹⁴⁶⁹ Πάνω σε αυτό το σημείο θα διατυπωθούν κατηγορίες κατά του ΕΑΜ, ότι δηλαδή οι κομμουνιστές οπλίζουν και 14χρονα παιδιά.¹⁴⁷⁰ Ωστόσο, μέσα 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.¹⁴⁷¹

Για τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ο μαθητής, αντίθετα με το παλιό ερβατιανό σχολείο, έχει τώρα τον κεντρικό και πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης. Οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί περιέγραψαν την κατάσταση του μαθητή ο οποίος για αυτούς είναι παράλυτος μέσα στο στενό πλαίσιο του παλιού σχολείου. Όλα αυτά οπωσδήποτε σημαίνουν αλλαγές και ρήξεις με το προϋπάρχον πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου. Ο Α. Δελμούζος μιλώντας για την περίπτωση του Βόλου, δηλαδή για ένα σχολείο της μέσης εκπαίδευσης, που απευθυνόταν μάλιστα σε κορίτσια αστικών οικογενειών περιγράφει χαρακτηριστικά την κατάσταση των μαθητριών του. Ο Α. Δελμούζος, εφάρμοσε τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις του σε αρκετά μεγάλα παιδιά, που είχαν μαθητεύσει στο παλιό σχολείο και μας περιγράφει τον τρόπο που τα παιδιά είχαν μάθει να συμπεριφέρονται σε αυτό, όπως και τον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν τη νέα κατάσταση. Έτσι ο Α. Δελμούζος σημειώνει στο έργο του «Τρία χρόνια δάσκαλος» ότι η ελευθερία που δίνεται στα παιδιά πρέπει να πάει μαζί με τη συναίσθηση της ατομικής ευθύνης και του καθήκοντος, καθώς οι «ραγιάδες» όταν απελευθερώνονται είναι φυσικό να ρέπουν προς την αναίδεια. Ωστόσο, με την εφαρμογή των νέων αρχών του σχολείου εργασίας και της δημοτικής γλώσσας, οι μαθητές γίνονται «αληθινότεροι».¹⁴⁷²

Κατά τον Α. Δελμούζο το παλιό σχολείο καλλιεργούσε τη συνήθεια της παπαγαλίας, ενώ ο φόβος της τιμωρίας αγκύλωνε και ακύρωνε την ελεύθερη και ουσιαστική έκφραση των μαθητών.¹⁴⁷³ Χαρακτηριστικά γράφει: «η κάποια λέξη μου τους θύμιζε το σχετικό μέρος από το βιβλίο και άρχιζαν γραμμή, ή έπεφταν σε αμηχανία... Αν τύχαινε να τους ψιθυρίσει κάποια συμμαθήτρια τους την αρχή από την

¹⁴⁶⁸ 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.

¹⁴⁶⁹ «Τους κυνηγούν και τ' αετόπουλα», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹⁴⁷⁰ Χανδρινός, *Το τιμωρό χέρι του λαού*, 73.

¹⁴⁷¹ Στο ίδιο, 91.

¹⁴⁷² Δελμούζος, «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'. Προς τη φύση και προς τη ζωή», 210.

¹⁴⁷³ Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά*, 2. Επίσης με γλαφυρό τρόπο ο Δ. Γληνός θα περιγράψει τις τιμωρίες του παλιού σχολείου συναρτώντας τις με τον ακαδημαϊσμό του και την καθαρεύουσα. «Κι η κοινωνία θα κρίνει και θα δικάσει. Είμαι βέβαιος, ότι θα συμφωνήσει να καούν τα μαλλιαρά βιβλία... Υπόσχομαι κατά την εθνοσωτήριο εκείνην ημέραν να υποδαυλίζω την πυράν δια της ράβδου μου. Έχει και αυτή να εκδικηθή τους μαλλιαρούς, διότι την επεβουλεύθησαν και ηθέλησαν να την καταργήσουν». Γληνός, *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοιΐζουσιν, οι όφεις ιΐζουσιν*, 48.

περίοδο θυμούνταν τη συνέχεια και άρχιζαν αδύνατο να ξεκολλήσουν το μυαλό από τη φρασεολογία του βιβλίου...».¹⁴⁷⁴ Ανάλογα ο Α. Δελμούζος διαπιστώνει ότι τα παιδιά είναι δύσκολο να εκφραστούν στο γραπτό λόγο και παρά τα χρόνια που έχουν ξοδέψει στο σχολείο, οι εκθέσεις τους είναι ανορθόγραφες και άδειες από νόημα. «Βλέπουμε στις εκθέσεις τους πόσο είχε καταστραφή το δώρο της διηγήσεως... Μα το σπουδαιότερο είναι η σύγχυση του μυαλού, το χαντάκωμα της προσοχής και ο παπαγαλισμός».¹⁴⁷⁵ Έτσι, ενώ για γεγονότα και πράγματα του κύκλου της ζωής τους είχαν να διηγηθούν με παραστατικότητα τις εντυπώσεις τους, οι μαθήτριες μπροστά στο δάσκαλο έχαναν τα λόγια τους.¹⁴⁷⁶ Για τον Α. Δελμούζο το ελληνικό σχολείο δεν καταρράκωνε μόνο την ανάπτυξη των εκφραστικών μέσων και τη διάνοια του παιδιού, αλλά επέβαλε και μια στρεβλή αντίληψη για τον περιβάλλοντα κόσμο.¹⁴⁷⁷ Έτσι, χαρακτηριστικά αναφέρει ότι «...ο ψευτορομαντισμός έφτασε σε τέτοιο σημείο, που παραποίησε... και το γύρω κόσμο, σαν ποιητής λησμονημένης εποχής». Δίπλα σε αυτά, ο Α. Δελμούζος διαπιστώνει την κακή σωματική κατάσταση των μαθητριών του καθώς οι περισσότερες, όπως αναφέρει ο ίδιος, καμπούριαζαν και τα πρόσωπά τους ήταν θολά.¹⁴⁷⁸ Τελικά, ο Α. Δελμούζος ολοκληρώνει το πορτρέτο του μαθητή τον οποίο δημιουργούσε το ερβαριανό σχολείο με την καθαρεύουσα, τον άχρηστο όγκο γνώσεων και τις απαρχαιωμένες μεθόδους διδασκαλίας σημειώνοντας: «Αν θέλετε τώρα να μάθετε και για το ηθικό τους, τα παιδιά σας υποκρίνονται διαρκώς και προσπαθούν να μας γελάσουν... Αν προσθέσετε σ' αυτό τη γενική τάση για επίδειξη, το ελεεινό διάβασμα, την ανυπόφορη κακογραφία και τις ανορθογραφίες, την ανθυγιεινή στάση τους στα θρανία, την κιτρινάδα στα περισσότερα πρόσωπα και τη νευρική πολυλογία, που σε μερικές προχωρεί συχνά ως τη νευρασθένεια, έχετε πιστή ζωγραφιά από τη σωματική, την πνευματική και την ηθική καχεξία των μαθητριών μας».¹⁴⁷⁹

Αν για τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς ανεξαρτήτου 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 περιλαμβάνει 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 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

¹⁴⁷⁴ Δελμούζος, *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά*, 2-3.

¹⁴⁷⁵ Στο ίδιο, 7.

¹⁴⁷⁶ Στο ίδιο, 8.

¹⁴⁷⁷ Στο ίδιο, 9-10.

¹⁴⁷⁸ Στο ίδιο, 26.

¹⁴⁷⁹ Στο ίδιο, 27.

κοινωνικά χρήσιμη δουλειά». Αυτή είναι η μεγαλύτερη αποστολή κάθε πολίτη και κάθε σχολείου, για την καλλιτέρευση της ζωής των εργαζομένων, για τον πολιτισμό». ¹⁴⁸⁰ Η κινητοποίηση των παιδιών και η σχολική τους προσπάθεια στηρίζεται 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.

Αν το σχολείο πρέπει να συνδεθεί με την κοινωνία (με την έννοια να ανταποκρίνεται στις κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες και να αντλεί τις θεματικές του από την πραγματική ζωή του παιδιού) παράλληλα πρέπει το σχολείο να συνδέσει και το άτομο με την κοινωνία. Η συνεργατικότητα, οι αρχές του σχολείου εργασίας και το σχέδιο του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου υπηρετούν τον κεντρικό στόχο του σχολείου να μορφώσει ανθρώπους. Η μόρφωση συνδέεται όχι με τη συσσώρευση γνώσεων, αλλά τελικά με τον ουμανισμό. Στην πρώτη του μάλιστα εκδοχή, το πολυτεχνικό σχολείο στη Ρωσία τόνιζε με εμφαντικό τρόπο την αποφυγή της εξειδίκευσης και τον κίνδυνο της μονόπλευρης διαπαιδαγώγησης των μαθητών. ¹⁴⁸¹ Το σχολείο «να μας δώσει τον άνθρωπο ως σωματική-πνευματική-ψυχική ενότητα». ¹⁴⁸² Η Ρ. Ιμβριώτη διευκρινίζει ότι αυτός ο στόχος συνδέεται με την ανάπτυξη της βούλησης και της δίψας για μάθηση.

Χαρακτηριστικά για την αντίληψη αυτή είναι η παρουσίαση των γερμανικών σχολείων από την Ιμβριώτη. Η Ρ. Ιμβριώτη με γλαφυρό τρόπο θα περιγράψει τα γερμανικά σχολεία εργασίας, πως δηλαδή οι μαθητές ερευνούν, απορροφούνται ολοκληρωτικά από τη μάθηση, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Η εργασία αυτή έχει, βέβαια δύο χαρακτηριστικά: είναι παιδαγωγικά χρήσιμη και είναι ομαδική. Η Ρ. Ιμβριώτη δε μνημονεύει άλλες εκφάνσεις της Νέας Αγωγής που δίνουν το βάρος στην ατομική εργασία (π.χ. το Dalton - Plan). Στο σχολείο του Η. Lietz, που επισκέφτηκε, περιγράφει θαυμάσια την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας. Όταν τα παιδιά διαμορφώνουν μια αλάνα σε γήπεδο αθλητικών εκδηλώσεων η ίδια παρατηρεί: «πόσα προβλήματα της γεωμετρίας δεν τέθηκαν κι ελύθηκαν επιτόπου». ¹⁴⁸³ Για τη νέα αγωγή η ομαδικότητα της εργασίας εδράζεται πάνω στην αναγνώριση της ψυχολογικής σημασίας του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού. Η σχολική ζωή μπορεί να οργανωθεί γύρω από την ομαδική εργασία των παιδιών, η οποία πηγάζει πρώτα από την ανάγκη για παιχνίδι και ύστερα από το ενδιαφέρον των παιδιών να μάθουν κάτι. ¹⁴⁸⁴ Η διαφορά των κομμουνιστών παιδαγωγών στο σημείο αυτό είναι ότι πριμοδοτούν α) την ομαδική εργασία, η οποία βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στο σοσιαλισμό, καθώς εκεί υπάρχει πραγματική συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων αντίθετα με την αστική κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της και β) την κοινωνικά χρήσιμη εργασία, η οποία

¹⁴⁸⁰ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 10.

¹⁴⁸¹ Lunacharsky, *Η εκπαίδευση εις την Ρωσίαν*, 3-4.

¹⁴⁸² Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», *Δελτίο της ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 60-61 (1931): 378. Τη θέση αυτή την αναπτύσσει εκτενώς η παιδαγωγός στο βιβλίο της «Ανθρωπιστική παιδεία». Βλ.: Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*.

¹⁴⁸³ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 59 (1931): 323.

¹⁴⁸⁴ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Τέσσερις διαλέξεις του Διευθυντή του Διδασκαλείου θηλέων Πειραιά Κώστα Σωτηρίου για το «σχολείο εργασίας» στο Δημοτικό θέατρο Πειραιά το 1931 (τρίτη ομιλία), 4/03/1931. Στις διαλέξεις του αυτές ο Κ. Σωτηρίου δε θίγει το ζήτημα των διαφορών του σχολείου εργασίας στη φιλελεύθερη και την αριστερή του εκδοχή. Επικεντρώνεται στην υπεράσπιση του σχολείου εργασίας, στη θεμελίωσή του πάνω στις αρχές της ψυχανάλυσης και στην κριτική έναντι του ερβατιανού συστήματος.

σπάει τα όρια του σχολείου και τη στενή αντίληψη των ενδιαφερόντων του παιδιού και συλλαμβάνει το παιδί στη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία. Στο παραπάνω απόσπασμα, όπου η Ρ. Ιμβριώτη περιγράφει το σχολείο εργασίας την περίοδο που βρίσκεται εντελώς απομακρυσμένη από την αριστερά βρίσκεται σε οξεία αντίθεση με το κείμενο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης «Το παλιό και το καινούριο σχολείο», που περιγράφει την εργασία των παιδιών ως εξής: «Έτσι μια τάξη παίρνει την απόφαση να κάνει ηλεκτρική εγκατάσταση σ' ένα χωριό. Αυτό είναι το σχέδιο που στηρίζεται σε πραγματική ανάγκη μιας κοινωνικής ομάδας και γι' αυτό έχει σημασία για το παιδί. Η δουλειά που θα κάνουν θα χει σκοπιμότητα και μάλιστα κοινωνική, ενώ στο σημερινό σχολείο τα γράμματα μαθαίνονται χωρίς συγκεκριμένη σκοπιμότητα».¹⁴⁸⁵ Το κείμενο αυτό αναπαράγει τη βασική θέση του πολυτεχνικού σχολείου, σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να συνδέεται με τις πραγματικές ανάγκες της κοινωνίας και να συνδέει τους μαθητές με την παραγωγική εργασία της κοινωνίας. Έτσι ο Α. Lunacharsky περιγράφοντας το σοβιετικό σύστημα των πρώτων χρόνων τονίζει ότι τα παιδιά των 13 χρονών (δηλαδή οι μαθητές του δευτεροβάθμιου υποχρεωτικού σχολείου) θα είναι ικανά για ελαφρά μεν, πραγματική δε εργασία (εννοώντας τη συμμετοχή τους σε εργοστάσια, αγροτικές επιχειρήσεις, επιχειρήσεις του κράτους κτλ.).¹⁴⁸⁶

Η ανάδειξη του παιδιού σε επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας φαίνεται χαρακτηριστικά και στο παρακάτω απόσπασμα της Ρ. Ιμβριώτη για το έργο της στο Ειδικό Σχολείο Αθηνών, λίγο καιρό δηλαδή πριν την επαναπροσέγγισή της με την αριστερά και την προσφορά της στο εκπαιδευτικό έργο της ΕΠΟΝ και τη ΕΑΜ. «Οι βασικές αρχές που απάνω στηρίζαμε το διδαχτικό μας έργο ήταν οι αρχές του 'Σχολείου Εργασίας' - και ας μου επιτραπεί η έκφραση - του Πραγματικού σχολείου εργασίας, γιατί στο δικό μας σχολείο με την ιδιομορφία του και με τις δυνατότητες που είχε να παρεκκλίνει από τα καθιερωμένα αναλυτικά προγράμματα γεννήθηκαν οι απαραίτητοι όροι για τη δημιουργία ενός πραγματικού σχολείου εργασίας. Είχαμε το δικαίωμα και την ελευθερία να πειραματιστούμε, αρκεί το κάθε μας βήμα να είχε και την επιστημονική του δικαιολόγηση...¹⁴⁸⁷ Βασικές μας αρχές λοιπόν ήταν αυτές: κέντρο μας πάντα το παιδί και οι ανάγκες του ή καλύτερα για εμάς οι ελλείψεις του. Εκείνο πρέπει να παρατηρήσει, εκείνο να εκτελέσει. Η παρατήρηση να είναι αφετηρία σε κάθε μας εργασία. Με τίποτε να μην καταπιαστούμε, αν πρώτα δεν το παρατηρήσουν τα παιδιά λεπτομερειακά. Η παρατήρηση να συμπληρώνεται πάλι με εκτέλεση και έκφραση. Σε αυτό το σημείο ρίζαμε το μεγαλύτερο βάρος. Ζητούσαμε την υλοποίηση της γνώσης με κάθε δυνατό εκφραστικό μέσο: χειροτεχνία, σχέδιο, αναπαράσταση, δραματοποίηση... Επιδιώκαμε να πετύχουμε τα στοιχεία της επιστημονικής διεξαγωγής της εργασίας, δηλ. κατανομή, οργάνωση, υπεύθυνο, συνεργασία, απολογισμός. Επιζητούσαμε να μάθει το παιδί να δουλεύει ομαδικά και να βρίσκει τη θέση του μέσα σε ένα έργο κοινό».¹⁴⁸⁸ Στο απόσπασμα αυτό το ενδιαφέρον σημείο είναι ότι η ιδιαίτερη φύση του ειδικού σχολείου, όπως σημειώνει η Ρ. Ιμβριώτη, της επέτρεψε να απομακρυνθεί από τα αναλυτικά προγράμματα και της έδωσε τη δυνατότητα να εφαρμόσει ένα πραγματικό σχολείο εργασίας. Μέσα στις συνθήκες της δικτατορίας

¹⁴⁸⁵ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 9.

¹⁴⁸⁶ Lunacharsky, Η εκπαίδευσις εις την Ρωσσίαν, 5.

¹⁴⁸⁷ Ξεχωριστό ενδιαφέρον παρουσιάζει η δήλωσή της αυτή, την περίοδο που την εκφέρει. Πεδίο μελέτης αποτελεί και το ζήτημα της λειτουργία του ειδικού σχολείου αυτού κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Ι. Μεταξά.

¹⁴⁸⁸ Ξανθίπη Βακαρέλλη-Καλαντζή, «Η κατώτερη βαθμίδα. Πρώτος χρόνος», στο *Ανόμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών*, επιμ. Ρόζα Ιμβριώτη (Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939), 190-191.

του Ι. Μεταξά και έχοντας η ίδια απομακρυνθεί από τις αριστερές αναζητήσεις της δεκαετίας του 1920, μπορούμε να αναγνωρίσουμε στο λόγο της μια έμμεση κριτική στο υπάρχον ελληνικό σχολείο και παράλληλα μια παρουσίαση των αρχών της νέας αγωγής υπό το κάλυμμα του ειδικού σχολείου.¹⁴⁸⁹ Από αυτή την άποψη, η περίοδος της Κατοχής και η οικοδόμηση του ΕΑΜ θα προσφέρει στους παιδαγωγούς μεταρρυθμιστές τη δυνατότητα ελεύθερης και χωρίς περιορισμούς εργασίας.

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.¹⁴⁹⁰ 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».¹⁴⁹¹ Έτσι κατά το Μ. Παπαμαύρο οι παιδαγωγικές αρχές πάνω 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) την αρχή της ικανοποίησης της ατομικής και κοινωνικής ζωής, η οποία σημαίνει ότι η καλλιέργεια της ατομικότητας πρέπει να γίνεται μέσα στη σχολική κοινότητα.¹⁴⁹² Τη σημασία της σχολικής κοινότητας τονισμένη από τη σκοπιά της γενικής διοίκησης της παιδείας θα τονίσει 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.¹⁴⁹³

Η σχολική κοινότητα θα προταθεί στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου ως συστατικό στοιχείο της διοίκησης της εκπαίδευσης. Εδώ βέβαια αντίθετα με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς γίνεται η διάκριση μεταξύ της υπάρχουσας κατάστασης και της μελλοντικής σοσιαλιστικής κοινωνίας. Έτσι εντός του πλαισίου του αστικού κράτους με το συγκεντρωτισμό του και τον κυρίαρχο ρόλο του Υπουργείου Παιδείας κύριο αίτημα μπαίνει η αποκέντρωση μαζί με την πλατιά αυτοδιοίκηση. Όσον αφορά τους μαθητές, έναν από τα τρία συστατικά της εκπαίδευσης (τα άλλα είναι ο δάσκαλος και οι γονείς), ζητούμενο είναι τα παιδιά να

¹⁴⁸⁹ Όπως σημειώνει ο Χ. Αθανασιάδης για το 2^ο μισό της δεκαετίας του 1930, οι πολιτικές εξελίξεις κατέστησαν ύποπτη την προοδευτική παιδαγωγική ιδεολογία, η οποία καταφεύγει στη λειτουργική ψυχολογία που της προσφέρει μια αποδεκτή επιστημονική κάλυψη. Χάρης Αθανασιάδης, «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου», *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 9 (2006): 21.

¹⁴⁹⁰ Στο σημείο αυτό πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η έννοια της κοινότητας του J. Dewey παραπέμπει στις πρώτες κοινότητες των αποίκων και στο πνεύμα αλληλεγγύης και συνεργασίας που επικρατούσε σε αυτές. Αντίθετα, οι Γερμανοί θεωρητικοί του σχολείου εργασίας έτειναν να ταυτίσουν την έννοια της κοινότητας με το κράτος. Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 52. Το ίδιο μάλλον ισχύει και για την Ρ. Ιμβριώτη.

¹⁴⁹¹ Μιχάλης Παπαμαύρος, *Η Σχολική Κοινότητα* (Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1927), 3.

¹⁴⁹² Στο ίδιο, 16-34.

¹⁴⁹³ «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (1/12/1928): 7-8. Οι παραπάνω θέσεις προβάλλονται στο *Νέο Δρόμο*, όπως διατυπώθηκαν από ομάδα εκπαιδευτικών του Συνδέσμου Αττικής στη Στ' γενική συνέλευση της Ομοσπονδίας των λειτουργών της Μέσης παιδείας.

αυτοδιοικούνται μέσα 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.¹⁴⁹⁴ 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 στο σύλλογο των δασκάλων και στη σχολική επιτροπή».¹⁴⁹⁵

Η Ρ. Ιμβριώτη προσεγγίζοντας το σχολείο εργασίας της Γερμανίας μιλά με θερμά λόγια για τη σχολική κοινότητα. Θα την υπερασπιστεί και θα τονίσει ότι πρέπει να λειτουργεί με το πνεύμα της εργατικής κοινότητας, καθώς «και η πιο μικρή και ταπεινή δουλειά που κάνουμε είναι για το καλό της κοινωνίας». Για την παιδαγωγό, όλα τα μαθήματα οφείλουν να γίνονται «συσταίνοντας μικρούς συνδέσμους από μαθητές, μικρές εργατικές κοινότητες... Το παιδί θα καταλάβει μέσα στην εργατική κοινότητα, πόση σημασία έχει η εργασία, που έκανε όχι μόνο για τον εαυτό του, αλλά για όλη την ομάδα».¹⁴⁹⁶ Την εποχή της Κατοχής η παρουσίαση του σχολείου εργασίας από την ΕΠΟΝ θα συμπεριλάβει μια έντονη κριτική στη γερμανική παιδαγωγική κίνηση του Μεσοπολέμου. Έτσι, στο φυλλάδιο της ΕΠΟΝ Μυτιλήνης «Το παλιό και το καινούριο σχολείο» διαβάζουμε: «Σε κάτι εξοχικά σχολεία της Γερμανίας, πριν από το πόλεμο υπήρχε μεγάλη ελευθερία. Τα παιδιά, από πλούσια στρώματα συχνά, ζούσαν μίαν ειδυλλιακή ζωή μέσα στο οικοτροφείο τους. Ένα προοδευτικό περιοδικό κρίνοντας την εργασία τους και το αποτράβηγμά τους στις εξοχές τους έδινε ένα απλό μάθημα. Αντί να παίζουν μουσική και να ανεβάζουν θεατρικά έργα, καλά θάκαναν να επισκεφτούν το χωριό που είναι λίγο πιο πέρα να γνωρίσουν τις συνθήκες που ζουν οι χωριανοί και να προσπαθήσουν αν μπορούν να αλλάξουν τη ζωή τους».¹⁴⁹⁷ Στο σημείο αυτό πρέπει να πούμε ότι και η Ρ. Ιμβριώτη θα ασκήσει κριτική σε αυτά τα εξοχικά σχολεία, καθώς είναι ξεκομμένα τόσο στις αρχές τους όσο και χωροταξικά από την υπόλοιπη κοινωνία.¹⁴⁹⁸ Η διαφορά βρίσκεται στο σύνδεσμο που η φιλελεύθερη παιδαγωγική θέλει να οικοδομήσει μεταξύ σχολείου και κοινωνίας. Έτσι, η αριστερή παιδαγωγική θέλει να συνδέσει το σχολείο όχι μόνο με την κοινωνία και τα προβλήματά της αλλά και με αυτή την ίδια τη λύση των προβλημάτων. Ωστόσο, η Ρ. Ιμβριώτη σημειώνει ως πλεονεκτήματα της δημοκρατικής κοινότητας, τη θερμή και τη φιλική ατμόσφαιρα των σχολείων αυτών, που είναι ευεργετική για την ανάπτυξη των παιδιών.¹⁴⁹⁹ Ανάλογα, ο Α. Δελμούζος θα σημειώσει ότι «το στεγνό και αγέλαστο σχολείο των μεγάλων θα γίνη πραγματικό σχολείο των παιδιών, σχολείο ζωής, όπου θα ανθίζει πλούσια σχολική ζωή. Κέντρο σ' αυτή θα είναι το παιδί, τα παιδιά και όχι ο δάσκαλος... Και δε θα ναι άτομα σκόρπια, το καθένα για τον εαυτό του και με τον εαυτό του, αλλά ένα σύνολο οργανωμένο, μια σχολική κοινότητα. Και τη μορφή της θα τη δίνουν τα ίδια τα παιδιά ελεύθερα, και όχι οι μεγάλοι».¹⁵⁰⁰ Μάλιστα, η ίδια η Ρ. Ιμβριώτη θα εφαρμόσει αυτές τις αρχές κατά τη διδακτική της δραστηριότητα το Μεσοπόλεμο στην Αθήνα στο Γυμνάσιο Θηλέων, όπως μαρτυρά η Ε. Γαρίδη. Προχώρησε στην κατάργηση της έδρας και των θρανίων και στην αντικατάστασή τους με τραπέζια εργασίας, όπου οι μαθητές κάθονταν κατά ομάδες και συνεργάζονταν στην επεξεργασία κοινών θεμάτων, με την καθηγήτρια

¹⁴⁹⁴ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 9.

¹⁴⁹⁵ Στο ίδιο, 4.

¹⁴⁹⁶ Ιμβριώτη, «Το σχολείο της εργασίας», 259.

¹⁴⁹⁷ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 5.

¹⁴⁹⁸ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 59 (1931): 323.

¹⁴⁹⁹ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 377.

¹⁵⁰⁰ Δελμούζος, *Δημοτικισμός και παιδεία*, 116-117.

συμπαραστάτη, συνεργάτη και βοηθό και όχι εξ ορισμού αλάθητο σοφό δάσκαλο.¹⁵⁰¹ Την ίδια τακτική θα ακολουθήσει η παιδαγωγός και στο Κιλκίς, όπου θα χωρίσει τους μαθητές σε ομάδες εργασίας προσπαθώντας να καλλιεργήσει την πρωτοβουλία και την ελεύθερη δραστηριότητα.¹⁵⁰² Έτσι, οι σχολικές τάξεις μετατρέπονται στην πραγματικότητα σε δημιουργικές κυψέλες εργασίας. Τελικά, το σχολείο εργασίας για την παιδαγωγό είναι «μια πλατύτατα πέρα ως πέρα δημοκρατική κοινωνία όπου μικροί και μεγάλοι, καμιά διακοσαριά άνθρωποι έχουν τα ίδια δικαιώματα».¹⁵⁰³ Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο ετοιμάζει τους μαθητές για την αυριανή ζωή, για το πλαίσιο της μεγάλης κοινότητας, που είναι η κοινωνία.

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 τον εγωκεντρισμό του παλιού σχολείου. Η αριστερά με τη σειρά της θα έρθει να ασκήσει ανάλογη κριτική στους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Τώρα όμως ο ατομικισμός δε 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 από 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. Οι παιδαγωγοί και οι διάφοροι κήρυκες σας δίδαξαν, πως το σχολείο αναπτύσσει τα κοινωνικά αισθήματα, πως προσπαθεί να κάνει το παιδί ωφέλιμο στην κοινωνία. Μάλιστα στα χρόνια της μεγάλης παιδαγωγικής κίνησης ίδρυσαν σε κάθε σχολείο και μια Κοινότητα, για να συνηθίσουν τα παιδιά στην κοινωνική δουλειά και το κοινωνικό πνεύμα. Άλλη αφαίρεση! Η σημερινή κοινωνία, που στηρίζεται στην εκμετάλλευση του ανθρώπου από τον άνθρωπο, δεν έχει κανένα συμφέρο να καλλιεργήσει στο σχολείο το ομαδικό πνεύμα αφού η ίδια υποστηρίζει με όλα τα μέσα το συναγωνισμό, τον πόλεμο μεταξύ των ατόμων... Η συμφιλίωση, η στενή συνεργασία ατόμου και συνόλου θα γίνει μέσα σ' ένα σχολείο που στηρίζεται σε άλλη κοινωνία, όπου δεν υπάρχει εκμετάλλευση».¹⁵⁰⁴

Για τους αριστερούς παιδαγωγούς όλη η κινητοποίηση και η περιπέτεια της Κατοχής έχει συνέπειες πάνω στα παιδιά. Η Ρ. Ιμβριώτη πιστεύει ότι ο χαρακτήρας και η φύση των παιδιών έχει αλλάξει μετά στις 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 έπαιζαν με το θάνατο τη ζωή τους 1.460 μέρες ή καλύτερα 35.040 ώρες... Άλματα έχει κάνει η νέα γενιά μέσα σε 4 χρόνια».¹⁵⁰⁵ 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 κτλ.

Για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η παιδικότητα και ταυτόχρονα η συμμετοχή των παιδιών στο εαμικό κίνημα μέσα από την ΕΠΟΝ και τα Αετόπουλα

¹⁵⁰¹ Ελένη Γαρίδη, «Μνήμες. Φιλολογικό μνημόσυνο για τη Ρόζα Ιμβριώτη», *Δελτίο Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων*, τχ. 3 (Φεβρουάριος 1979): 25.

¹⁵⁰² Καλαντζής, *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού*, 110.

¹⁵⁰³ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 376.

¹⁵⁰⁴ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 5.

¹⁵⁰⁵ Ιμβριώτη, «Τα παιδιά δεν παίζει», 12.

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 (Καλή διατροφή, υγιεινή καθαριότητα στο παιδί στο σπίτι, σωματική άσκηση γυμναστική παιχνίδι, μακριά απ' την εξαντλητική δουλειά και την ανθυγιεινή διαβίωση). 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. Όμως πρέπει παράλληλα να τονισθή πως η ανοργάνωτη και χωρίς εξηγήσεις χρησιμοποίησή του σε σαμποτάζ κλοπές ειδών κατοχής κλπ απ' τους μεγάλους κλείνει κινδύνους. Τα παιδιά συγκροτούνται σε ομάδες ΑΕΤΟΠΟΥΛΩΝ με την καθοδήγηση της Ε.Π.Ο.Ν. Χωρισμός κατά ηλικία: Προσχολική ηλικία μέχρι 6 ετών - Εξωσχολική και σχολική μάζα μέχρι 14 ετών».¹⁵⁰⁶ 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 τους 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 μια μόνο από τις εστίες της παιδικής προσπάθειας. Η συμμετοχή στην οργανωμένη ζωή των νεανικών οργανώσεων, η πάλη για τη βελτίωση του σχολείου, το στενό δέσιμο του παιδιού με τους σκοπούς του κοινωνικού συνόλου και η αμφίδρομη πολλαπλή σύνδεση ατόμου κοινωνίας και ατομικής παραγωγικής προσπάθειας με την κεντρικά σχεδιασμένη οικονομική δράση της κοινωνίας, συγκροτούν ένα πολυεδρικό σύνολο, στο οποίο ο μαθητής έχει νέους κοινωνικούς δεσμούς που υπερβαίνουν κατά πολύ την αντίληψη για τη σχολική κοινότητα των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών. Δίκαια ή άδικα οι τελευταίοι θα θεωρήσουν αυτό το σύνολο ως προπαγάνδα, ως επιβολή του κόμματος πάνω στο σχολείο και το 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.¹⁵⁰⁷ Έτσι, στο

¹⁵⁰⁶ ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα-Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.

¹⁵⁰⁷ Μαυροειδής, *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα*, 94. Ανάλογες πρακτικές περιορισμού και απαγορεύσεων συναντάμε τη δεκαετία του '30 στην ΕΣΣΔ όσον αφορά τη διδασκαλία των ποιημάτων

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 Τιτικούς, 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: Εντυχισμένα 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, λαογδάρτες, δολοφόνοι, προδότες, 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 χωρίσουν. 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. ΜΙΑΚΑ: 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».¹⁵⁰⁸ 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 κόμη 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. Γ) Ασκούν 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.¹⁵⁰⁹

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 συμμετέχει και να συμμερίζεται τις ανησυχίες της κοινότητας στην οποία ανήκει και της οικογένειάς του όσον αφορά τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα. Η πραγματικότητα της ταξικής πάλης, η πραγματικότητα της ξενικής κατοχής της

του Μαγιακόφσκι. Έτσι η Λίλη Μπρικ στα τέλη του 1935 έγραψε στον ίδιο το 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.

¹⁵⁰⁸ «Τα παιδιά μας στη Γιουγκοσλαβία του προδότη Τίτο (Σκέτς)», *Αετόπουλα. Περιοδικό για τα ξενητεμένα ελληνόπουλα*, τχ. 18-19 (Ιούνης-Ιουλίου 1950): 33-34 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹⁵⁰⁹ 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. Ματθαίου και Πολέμη, *Η εκδοτική περιπέτεια των Ελλήνων Κομμουνιστών 1947-1968*, 96-99.

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 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 συνάφεια με τα κείμενα της ΕΠΟΝ, όπως διεξοδικότερα θα αναφέρουμε στο σχετικό κομμάτι της εργασίας μας, πράγμα 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.¹⁵¹⁰

Συνέπεια της αντίληψης αυτής είναι ότι οι ίδιοι οι μαθητές έχουν ουσιαστικό ρόλο στη βελτίωση της εκπαίδευσής τους. Στην Κατοχή το γεγονός αυτό θα εκφραστεί βέβαια κυρίως πάνω 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.¹⁵¹¹ 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 ξεσκήνωμα 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... Πρώτη μας φροντίδα ήταν να σκεφτούμε που θα οργανώσουμε τα παιδιά. Ο καλύτερος κι ωφελιμότερος τόπος οργάνωσης του παιδιού ήταν τα Σχολεία. Γι' αυτό φροντίσαμε ν' ανοίξουμε τα σχολεία. Εκεί που δεν υπήρχαν δάσκαλοι βάλαμε τους Επονίτες να κάνουν χρέη δασκάλου. Σήμερα στη Θεσσαλία είναι ανοιχτά τα 2/3 των Σχολείων. 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. Σήμερα στη Θεσσαλία υπάρχουν 30000 παιδάκια και κοριτσάκια. Ένα μεγάλο ποσοστό απ' αυτά συνεισφέρει στον Εθνικό Αγώνα. Κάνει εράνους για την ΕΑ. πλέκουν για τους αντάρτες, δουλεύουν στις ομάδες παρακολούθησης, κάνουν μικροσαμποτάζ, οργανώνουν παιδικά Θέατρα χορωδίες, ομάδες ποδοσφαίρου, κάνουν

¹⁵¹⁰ Ενδεικτικά διαβάζουμε ότι στο χωριό Νέος Μηλότοπος Γιαννιτσών οι νέοι της ΕΠΟΝ καθάρισαν μια δεξαμενή νερού της κοινότητας, ενώ από την περίοδο του Εμφυλίου και στο ίδιο μήκος κύματος διαβάζουμε ότι ένα αετόπουλο από το χωριό Γρανίτσα-Δωρίδας κατατόπισε ένα τμήμα του ΔΣΕ και συνετέλεσε στην αιχμαλώτιση εχθρικής εφοδιοπομπής. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Σημειώσεις [ΕΠΟΝ (Συμβούλιο Περιοχής Ζακύνθου, Ηλείου, Μεσσηνίας)], Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. Δ. 0075, 1944. Βλ. επίσης: «Μικρά νέα από την Ελεύθερη Ελλάδα», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 12, 22/11/1947, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]. Αν συγκρίνει κανείς τα κείμενα αυτά με τα αναγνωστικά του Βουνού είναι φανερό ότι αναπαράγουν τα ίδια σχήματα, καθώς μικρά παιδιά βοηθούν και συντρέχουν τα τμήματα του ΕΛΑΣ ή τον καλλωπισμό των χωριών.

¹⁵¹¹ Ν. Σ., «Μαθητικά συσσίτια», *Ο Μαθητής. Μαθητικό περιοδικό-Βγαίνει κάθε 15 μέρες*, τχ. 1 (15/12/1945): 13-14 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

γιορτές και παρελάσεις. Και τώρα τελευταία πήραν ενεργότατο μέρος στις κινητοποιήσεις για το άνοιγμα των Σχολείων για τα συσίτια και ενάντια στην επιστράτευση».¹⁵¹²

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: «*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 πιονέρικου 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*».¹⁵¹³ Ζητούμενο είναι λοιπόν η συμμετοχή ειδικών παιδαγωγών (και μιλάμε για τις αρχές του 1944, πολύ πριν τη συγκρότηση της ΠΕΕΑ), καθώς και την 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.¹⁵¹⁴ 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 19^ο αι. 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 μέσα από παλαιά σχήματα. Το κίνημα του Σοκόλ θα καταγγελθεί και από τις στήλες του *Ριζοσπάστη* σαν εθνικιστικό.¹⁵¹⁵ Αξίζει να αναφέρουμε ότι στις συγκεκριμένες αναφορές απουσιάζει η πρακτική του «Κόκκινου Αθλητισμού», ο οποίος προβλήθηκε συστηματικά από το

¹⁵¹² Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Θεσσαλία (23/02/1943-23/02/1944), 1η Επέτειος / Έκθεση [ΕΠΟΝ / Συμβούλιο περιοχής Θεσσαλίας], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00159, 1944.

¹⁵¹³ Στο ίδιο.

¹⁵¹⁴ Arnd Kruger και William Murray επιμ., *The Nazi Olympics: Sport, Politics, and Appeasement in the 1930s* (Ουρμπάνα: University of Illinois Press, 2003), 9. Βλ. επίσης: Claire E. Nolte, *The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation* (Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan, 2002). Ακόμα: Γιάννης Ζαϊμάκης και Ελένη Φουρναράκη επιμ., *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις* (Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015).

¹⁵¹⁵ Ενδεικτικά αναφέρεται: «Κατά τηλεγραφήματα απ' την Πράγα, μέλη των σοκόλ (Σ. Ρ. φασιστικοί αθλητικοί σύλλογοι) επιτέθηκαν δολοφονικά ενάντια σε μια συνάντηση κόκκινων αθλητών στο Ντουζ. Κατά τη σύγκρουση, που επηκολούθησε, τραυματίστηκαν 24». «Οι σοκόλ σε δράση», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 6/07/1932, 1.

Ριζοσπάστη του Μεσοπολέμου και ο οποίος αφορούσε τις αθλητικές δραστηριότητες ποικίλων εργατικών σωματείων και συνοικιών.

Ο ρόλος των νέων μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα θα επεκταθεί όμως και παραπάνω για να συμπλεχθεί με την ίδια την οργάνωση και τη λειτουργία της μαθητικής ζωής. Μιλώντας για τους φοιτητές και τα προβλήματα του πανεπιστημίου, ο Δ. Γληνός θα τονίσει το χρέος των νέων να λάβουν ξεκάθαρη ιδεολογική θέση μέσα και παράλληλα προτάσσει τη συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση του πανεπιστημίου. Ο Δ. Γληνός σε ομιλία του στη Φοιτητική Συντροφιά αναφέρεται στα καθήκοντα ενός φοιτητή, αλλά και στο πώς οφείλει να οργανώσει τη φοιτητική του ζωή. Στις 10/05/1928 περιγράφει: «*Συνεπώς σύμφωνα με την αντίληψη της ωριμότητας θα έπρεπε οι φοιτητές να διεκδικούν δικαιώματα συμμετοχής στη διοίκηση του πανεπιστημίου με φοιτητικά συμβούλια και συνελεύσεις που να διατυπώνουν αιτήματα (desiderate), για την αντίληψη που έχουν οι φοιτητές για τα ζητήματά τους. Θα πουν ίσως μερικοί ότι γίνεται κήρυγμα για τα φοιτητικά σοβιέτ. Αφτό δεν είναι τόσο φοβερό ούτε τόσο νέο. Η αρχή του υπάρχει στα πανεπιστήμια του μεσαίωνα... Τον γενικό του ιδεολογικό προσανατολισμό θα τον βρει ο Έλλην φοιτητής μέσα στα γενικά ρέβματα της ζωής μας που είναι δύο: το συντηρητικό και το σοσιαλιστικό ρέβμα... Από τη μια μεριά προσπάθεια για την αναβίωση θρησκειών π.χ. του Χριστιανισμού... Από τ' άλλο μέρος θεωρίες μεταφυσικής προσπάθειας να καταφύγει το ανθρώπινο πνέβμα σε χαμένες μορφές. Από την άλλη μεριά έχετε την αντίληψη που προσπαθεί να κατανοήσει επιστημονικά το ιστορικό γίνεσθαι... Ο αληθινός επιστήμονας έχει την θέση του μονάχα στο σοσιαλιστικό στρατόπεδο. Έχετε υποχρέωση ιδεολογικού προσανατολισμού απόλυτη. Ο ιδεολογικός σας προσανατολισμός θα είναι ή έτσι ή έτσι. Τρίτο δεν υπάρχει. Και αν προσφέρεται είναι φαινομενικό. Το φαινόμενο του κοινωνικού δρώντος χριστιανισμού, υπό τη μορφή της ΧΑΝ ή της ΧΕΝ είναι αντιδραστικό, δεν είναι τρίτο... Ο φοιτητής πρέπει να έχει κοινωνική δράση... Ποιος τώρα είναι τώρα ο ρόλος της κοινωνικής δράσης: α) εκλαϊκευση της επιστήμης. Τι ωραιότερο θέμα κοινωνικής δράσης από το να αναλάβει ένα σωματείο φοιτητικό την εκλαϊκευση της επιστήμης και τον περιορισμό του αριθμού των αναλφαβήτων. Και τέλος τον διαφωτισμό της κοινωνίας. Ο φοιτητής έχει το καθήκον να γίνει στην κοινωνία κήρυκας της υψηλής ιδέας για την επιστήμη.... Νομίζω ότι όχι μόνο μπορεί ν' αναπτυχθεί δράση στο πλαίσιο αφτό, αλλά ότι έτσι γίνεται η ΦΣ σωματείο πρωτοπορία».¹⁵¹⁶ Μέσα στις συνθήκες που δημιούργησε ο πόλεμος και η Κατοχή ο Κ. Σωτηρίου στην εισήγησή του στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946), θα αναφερθεί στα προβλήματα του φοιτητή, αλλά και στο ρόλο που έχει στη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. «*Η εικόνα εδώ γίνεται τραγικότερη. Καμιά φροντίδα για την υγεία, τη διατροφή, την κατοικία των σπουδαστών. Καμιά φροντίδα για τη χαρά. Καμιά αυτοδιοίκηση. Θέλουν τον φοιτητή άβουλο, ετεροκίνητο, τυφλά πειθαρχικό, χωρίς γνώμη δική του για τα ζητήματά του, δουλόπρεπο, δοχείο για γνώσεις ξεκρέμαστες. Ο ζεπεσμός της Ελληνικής επιστήμης, ο παρασιτικός της χαρακτήρας αναγκαίο επικολούθημα της παρασιτικής και καθυστερημένης οικονομικής ανάπτυξης στη χώρα μας».¹⁵¹⁷**

Μια άλλη πρακτική που οικοδομείται πάνω στις παραδοχές της αριστεράς για το σχολείο και έχει την πηγή της στις εργασιακές και εκπαιδευτικές πρακτικές της ΕΣΣΔ είναι η άμιλλα.¹⁵¹⁸ Η έννοια αυτή απουσιάζει από τους εγχώριους αριστερούς

¹⁵¹⁶ Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος 158, Διάλεξη του κ. Γληνού στη Φοιτητική Συντροφιά, 10/05/1928, 9-13.

¹⁵¹⁷ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου].

¹⁵¹⁸ Την έννοια αυτή καταφέραμε να την εντοπίσουμε στο μεσοπολεμικό *Ριζοσπάστη* και αφορά δύο πράγματα: α) την άμιλλα, όπως εφαρμόζεται στη σφαίρα της παραγωγής στην ΕΣΣΔ και β) την

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 ελληνοφώνων 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.¹⁵¹⁹ Έτσι για παράδειγμα στην εφημερίδα *Εξόρμηση* διαβάζουμε ότι ένας λόχος του ΔΣΕ καλεί σε άμιλλα έναν άλλο λόχο.¹⁵²⁰ Στην εφημερίδα *Προς τη νίκη* βρίσκουμε ένα πιο ενδιαφέρον παράδειγμα από το χώρο της εκπαίδευσης. Έτσι 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).¹⁵²¹ Η έννοια της σοσιαλιστικής άμιλλας διαπλέκεται με την ευρύτερη αντίληψη για τους κοινωνικούς δεσμούς και τη σύνδεση ατόμου κοινωνίας, καθώς και το 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 οικοδομήματος υποστηρίζουν το ευρύτερο σύνολο, δεν συνέβη το ίδιο σε κάθε περίπτωση. Μέσα 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.

πώληση του *Ριζοσπάστη*. Ενδεικτικά, βλ.: «Η άμιλλα για τη συγκομιδή στη Σοβ. Ένωση», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/08/1933, 3. Ακόμα: «Απόψε κυκλοφορεί ο 12-σέλιδος της Πρωτοχρονιάς. Εμπρός για τις 25.000 φύλλα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/12/1933, 1.

¹⁵¹⁹ Ο ίδιος ο Β. Λένιν σε κείμενό του σχετικά με το πώς πρέπει οι κομμουνιστές πρέπει να οργανώνουν την άμιλλα αναφέρει: «Οι αστοί συγγραφείς έχουν γεμίσει και γεμίζουν βουνά από χαρτί, εξυμνώντας τον ανταγωνισμό, το ατομικό επιχειρηματικό πνεύμα και τις άλλες υπέροχες αρετές και θέλητρα των καπιταλιστών και του καπιταλιστικού καθεστώτος... Ο σοσιαλισμός όχι μόνο δε σβήνει την άμιλλα, μα αντίθετα, δημιουργεί για πρώτη φορά τη δυνατότητα να εφαρμοστεί η άμιλλα σε πραγματικά πλατιά κλίμακα... να τραβηχτεί πραγματικά η πλειοψηφία των εργαζομένων στο στίβο μιας δουλιάς όπου μπορούν ν' αναδειχτούν, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους, να φανερώσουν τα ταλέντα, που αστεϊρεντή πηγή τους είναι ο λαός και που ο καπιταλισμός τα τσαλαπατούσε, τα πίεζε, τα έπνιγε κατά χιλιάδες και εκατομμύρια». Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, «Πώς να οργανώσουμε την άμιλλα;», στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 35 (Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986), 195-196.

¹⁵²⁰ Ανταποκρίτρια, «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹⁵²¹ «Η Σχολή Π.Ε. πόλεων-υπαίθρου προχωρεί στην άμιλλα», *Προς τη νίκη. Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας*, 23/03/1949, 1, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

Για την αριστερά την περίοδο της Κατοχής το παιδί αναδεικνύεται σε πολιτικό υποκείμενο.¹⁵²² 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 ως καταλύτης, ως παράγοντας ο οποίος μπορεί, μέσα από τα δικά του προβλήματα, να προκαλέσει την κινητοποίηση της ευρύτερης κοινότητας. Το ΕΑΜ θέτει σαν 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 ένα νέο πυλώνα της εθνικής αντίστασης, αλλά και των σχεδιασμών της μεταπελευθερωτικής λαϊκής δημοκρατίας. Το κύρος της Σοβιετικής Ένωσης, ο μεταπολεμικός της ρόλος σαν υπερδύναμη και σαν ο αποφασιστικός παράγοντας 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 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

¹⁵²² Όπως σημειώνει ο Π. Βόγλης για την περίπτωση του Δημοκρατικού στρατού αυτός πρέπει να εξεταστεί «ως μηχανισμός κατασκευής μιας νέας ταυτότητας για τους άνδρες και τις γυναίκες που πολεμούσαν στις γραμμές του, της συλλογικής ταυτότητας του μαχητή ή της μαχήτριας του ΔΣΕ, που αγωνίζεται για την πατρίδα και το λαό... Ο μετασχηματισμός των αγροτών σε αντάρτες, οι οποίοι θα πίστευαν στη νίκη του Δημοκρατικού Στρατού και θα ήταν έτοιμοι να θυσιάσουν τη ζωή τους γι' αυτό το σκοπό, περνούσε μέσα από την εγχάραξη της προτεραιότητας του συλλογικού απέναντι στο ατομικό και της αντίληψης της ατομικότητάς τους στο πλαίσιο προκαθορισμένων ρόλων και αξιών...». Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση*, 240-241. Τελικά οι άνδρες και οι γυναίκες του Δημοκρατικού Στρατού ήταν «άνθρωποι αγροτικής καταγωγής οι περισσότεροι, όταν έμπαιναν στις τάξεις του Δημοκρατικού Στρατού ΔΣΕ ξέφευγαν από τον παραδοσιακό κόσμο τον χωριού. Υιοθετούσαν διαφορετικό τρόπο ζωής, αναλάμβαναν νέους ρόλους, ανέπτυσαν άλλες ικανότητες, δημιουργούσαν μεταξύ τους πρωτόγονους δεσμούς πολιτικής αφοσίωσης, με δυο λόγια αποκτούσαν μια νέα ταυτότητα, αυτή του 'μαχητή του ΔΣΕ'. Ή για να το θέσουμε διαφορετικά, ο ΔΣΕ παρήγαγε μια νέα υποκειμενικότητα, αυτή του πειθαρχημένου στρατιώτη της επανάστασης που ήταν διατεθειμένος να θυσιάσει και τη ζωή του για το σκοπό» χωρίς βέβαια τα παραπάνω να σημαίνουν ότι δεν υπήρχε και εξαναγκασμός. Βόγλης, *Η αδύνατη επανάσταση*, 246.

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 (σαν θεωρητικό ζήτημα, σαν 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

Το ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά σημεία της διαφωνίας, η οποία οδήγησε στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Από τα Αθεϊκά του Βόλου και ακόμα νωρίτερα με τα Ευαγγελικά, η κινδυνολογία σχετικά με τη διασάλευση της θρησκευτικής πίστης θα αποτελεί μια σταθερά του κατηγορητηρίου, το οποίο θα χρησιμοποιείται κατά των δημοτικιστών και κατά των προσπαθειών για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση.

Παρά το γεγονός ότι οι δημοτικιστές κατηγορήθηκαν κατ' επανάληψη ως άθεοι και εχθροί της πατρίδας,¹⁵²³ οι ίδιοι έστρεψαν την προσοχή τους προς τα ιερά κείμενα της εκκλησίας και προς την ελληνική παράδοση. Ένα βασικό επιχείρημα υπέρ της δημοτικής θα είναι και η γλώσσα των Ευαγγελίων, καθώς την εποχή που γράφηκαν βρίσκονταν σε αντιδιαστολή με το παράδειγμα του αττικισμού, που είχε κατακτήσει τους λόγιους.¹⁵²⁴ Ο Μ. Τριανταφυλλίδης σε διάλεξή του το 1937 θα

¹⁵²³ Ο δημοτικισμός ως κίνημα βιώθηκε από τους αντιπάλους του ως κίνημα εκσυγχρονιστικό. Το εκσυγχρονιστικό θεωρήθηκε πάντα συνώνυμο του δυτικού, μιας και οι έννοιες του εκσυγχρονισμού και της νεωτερικότητας είχαν παραχθεί στη δύση. Αρα βιώθηκε ως κίνημα ξενόφερτο και ως ξενόφερτο θεωρήθηκε πάντα υπονομευτικό των ηθών, επιβουλευτικό της θρησκείας και ύποπτο προδοσίας. Βλ.: Σταυρίδη-Πατρικίου, *Γλώσσα εκπαίδευση και πολιτική*, 14.

Χαρακτηριστικά το κείμενο της Επιτροπείας που καταδίκασε τα αναγνωστικά του 1917 θα σημειώσει ότι το αναγνωσμάτριο «Τα Ψηλά Βουνά» δεν αναφέρει τη θρησκεία, αγνοεί την πατρίδα, σχεδόν δε και την οικογένεια. Σύμφωνα με την «Έκθεση» «Τα Ψηλά Βουνά» και ο «Διγενής» φτάνουν στο ίδιο τέλος, δηλαδή την αποξένωση από κάθε εθνικό ιδεώδες και επομένως στο μπολσεβικισμό. «*Τα κινούνται εις πράξεις τους ήρωας μυθιστορήματος ελατήρια δεν είναι ούτε το θρησκευτικόν συναίσθημα, ούτε η φιλοπατρία, ούτε άλλη τις αρετή, αλλ' αισθήματα και πάθη ταπεινά*». Σύμφωνα με την έκθεση αυτή λοιπόν η θρησκεία είναι αποκλεισμένη, καθώς ποτέ οι μαθητές δεν προσεύχονται. Σακελλαρόπουλος κ.α., *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης πρὸς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*, 47.

¹⁵²⁴ Χαρακτηριστικά το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* χαιρετίζει την απόφαση του υπουργείου να διδάσκει στα σχολεία η εκκλησιαστική υμνολογία «*κοντά στη λοιπή λυρική ποίηση*». Όπως αναφέρει η σχετική ανακοίνωση τα αποσπάσματα του παρακάτω βιβλίου επιλέχθησαν και με βάση την απλούστερη γλώσσα τους. Βλ.: Β. Γ., «Γεωργίου Σωτηριάδου, Εκλογαί ιερών ύμνων της ελληνικής εκκλησίας, κατά το επίσημον πρόγραμμα των εν τοις σχολείοις και γυμνασίοις του κράτους διδακτέων μαθημάτων. Αθήνα 1915, 16+56 σελ., δρ. 1,-, έκδοση Σιδέρη», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 5 (1915): 129-130.

ταυτίσει τη θέρμη της χριστιανικής θρησκείας και τη δυναμική που ο χριστιανισμός αναπτύσσει κατά την εμφάνισή του, με τη «δημοτική» γλώσσα των Γραφών, τη χρήση δηλαδή της κοινής της εποχής: «Πρέπει να ξαναζήσουμε με τη σκέψη τη μεγάλη εκείνη εποχή, που έπεφταν κουρασμένα τα είδωλα των παλιών θεών. Ν' αναπλάσουμε με τη φαντασία την αποσταμένη κοινωνία που περίμενε ν' ακούση το ευαγγέλιο του λυτρωμού της-όλους τους ταπεινούς και πτωχούς τω πνεύματι, που ελπίζουν γεμάτοι πίστη, και που ως τότε δεν είχαν ν' ακούσουν άλλο από τις άδειες φλυαρίες των σοφιστών- για να κατάλαβωμε πόσο αναγκαίο ήταν για την καινούρια ζωή να εκφραστή της ζωής τη γλώσσα».¹⁵²⁵ Άλλωστε είδαμε ότι και ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα του γλωσσικού ζητήματος ήταν οι ταραχές από τις δύο μεταφράσεις του Ευαγγελίου, που σχεδόν ταυτόχρονα κυκλοφόρησαν από τον Αλ. Πάλλη και τη βασίλισσα Όλγα.

Γύρω στο 1910 η εθνική γλώσσα και η θρησκευτική πίστη συνέχιζαν να λειτουργούν ως τα κυρίαρχα στοιχεία της κρατούσας ιδεολογίας υποσκελίζοντας τα στοιχεία της παραγωγικότητας και άρα της ωφελιμότητας και της αποτελεσματικότητας.¹⁵²⁶ Η θρησκεία ως ενοποιητικό όλων των Ελλήνων που μαζί με τη γλώσσα κυριάρχησε ως κριτήριο συγκρότησης της εθνικής θεωρίας το 19^ο αιώνα, έπρεπε μετά το 1922 να δώσει τη θέση της σε ένα ανανεωμένο και λιγότερο μεταφυσικό περιεχόμενο του εθνικού οράματος. Αυτό το όραμα του φιλελεύθερων για ουδέτερο σχολείο δεν εξυπηρετούσε παρά την κυρίαρχη τάξη. Το περιεχόμενο της εκπαίδευσης με το ερβατιανό σύστημα στην Ελλάδα έπασχε από τον ηθικοπλαστικό-θρησκευτικό χαρακτήρα του ελληνοχριστιανισμού και αρνιόταν την ιστορική εξέλιξη και κατ' επέκταση το ορθολογικό σύστημα σκέψης. Για τους φιλελεύθερους η νέα παιδαγωγική του σχολείου εργασίας, στηριζόμενη στην εθνική μόρφωση επίσης ερχόταν σε αντιπαράθεση με το ορθολογικό σύστημα σκέψης. Η εκπαίδευση ή διδάσκει κάποια επιστήμη σύμφωνα με τις ανάγκες αναπαραγωγής των κοινωνικών σχέσεων εξουσίας ή στοχεύει στην εγχάραξη καθιερωμένων κοινωνικών αξιών. Το ερβατιανό σύστημα στην Ελλάδα λειτούργησε μονόπλευρα μόνο για την ηθική διάπλαση του ατόμου, ενώ στη Γερμανία εμπεριείχε και το αίτημα της οικονομικής ανάπτυξης με σκοπό την ολοκληρωμένη διαμόρφωση του αστού –πολίτη.¹⁵²⁷

Η διαφορά των αντιλήψεων όσον αφορά 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 μυκτηριστές της θρησκείας, που την θεωρούν καλή μόνο για το λαό» και «βγήκαν προστάτες του Θεού».¹⁵²⁸ Η θέση αυτή προσεγγίσει οπωσδήποτε τη

¹⁵²⁵ Μανόλης Τριανταφυλλίδης, «Η Νέα Διαθήκη και ο πρώτος δημοτικισμός», στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5 (Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002), 342.

¹⁵²⁶ Κοντονή, *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*, 170.

¹⁵²⁷ Στο ίδιο, 237-244.

¹⁵²⁸ «Δημοκοπία, Αντίδραση, Παιδεία», *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 49-52.

Έτσι για παράδειγμα, η Π. Σ. Δέλτα σημειώνει για τον πατέρα της στο έργο της «Πρώτες Ενθυμήσεις» ότι ενώ δεν πίστευε σε κάποια θρησκεία και ήταν άθεος στη δημόσια σφαίρα «δεν εννοούσε όμως και ν' αγιχθεί η θρησκεία. 'Για το λαό', έλεγε, 'είναι μια ψυχική ανάγκη'». Πηνελόπη Σ. Δέλτα, *Πρώτες Ενθυμήσεις*, επιμ. Παύλος Α. Ζάννας (Αθήνα: Ερμής, 1985), 225.

λενινιστική κριτική της θρησκείας ως όπιο για το λαό, έναντι της θέσης του Κ. Μαρξ ότι η θρησκεία είναι το όπιο του λαού.¹⁵²⁹ Ο Β. Λένιν δηλαδή αποδίδει στην άρχουσα τάξη τη συνειδητή και υποκριτική χρήση του θρησκευτικού φαινομένου για την εξασφάλιση της ταξικής κυριαρχίας.¹⁵³⁰ Έτσι η θρησκεία για το Δ. Γληνό πρέπει να τοποθετηθεί στην ιδιωτική σφαίρα και να μην καθορίζει τη δημόσια σφαίρα και την πολιτική ζωή. Γιατί μόνο έτσι «...ο λαός θα αναγεννηθεί και η θρησκεία θα ζωντανέψει στις θρήσκες ψυχές κι η ηθική, η ανθρωπιστική ηθική, θα αναστυλωθεί, άμα λείψουν οι τέτοιου είδους υποστηρίχτες τους. Οι κάπηλοι, οι γαντοφορεμένοι με λευκά γάντια κάπηλοι κάθε ανθρωπισμού».¹⁵³¹ Ενώ στο άρθρο «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος»,¹⁵³² ο Δ. Γληνός θίγει τρεις μύθους της εποχής προσεγγίζοντας τις απόψεις του Α. Gramsci: 1) την κοινή γνώμη, 2) την αταξική παιδεία και 3) την εκκλησία σαν «κοινή μητέρα» μέσα στην εθνική κοινότητα.¹⁵³³ Αυτά τα τρία «ψέματα» εσκεμμένα τα συντηρούν οι εκμεταλλευτές διότι δυναμώνουν και παρατείνουν την κυριαρχία των προνομιούχων. Σε αυτό το πλαίσιο, η εκκλησία νοείται σαν όργανο για τη συντήρηση της σημερινής κοινωνίας.¹⁵³⁴ 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 το χωρισμό της θρησκευτικής αγωγής από την άλλη παιδεία.¹⁵³⁵ 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.¹⁵³⁶

Η κριτική εναντίον της θρησκείας επικεντρώνεται στο γεγονός ότι η ελληνική εθνική ιδεολογία στηρίχθηκε πάνω στη θρησκευτική πίστη και σταδιακά, μετά την

¹⁵²⁹ Σύμφωνα με τον Κ. Μαρξ: «Η θρησκεία είναι ο στεναγμός του καταπιεζόμενου πλάσματος, η θαλπωρή ενός άκαρδου κόσμου, είναι το πνεύμα ενός κόσμου απ' όπου το πνεύμα έχει λείψει. Η θρησκεία είναι το όπιο του λαού». 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.

¹⁵³⁰ Στο ίδιο.

¹⁵³¹ «Δημοκοπία, Αντίδραση, Παιδεία», 52.

¹⁵³² «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος», *Αναγέννηση* 2, τχ. 3 (Νοέμβριος 1927): 97-99.

¹⁵³³ Στο ίδιο. Βλ. επίσης: Μελετιάδης, «Δημήτρης Γληνός: εκπαιδευτική θεωρία και πράξη», 212-218. Ακόμα: Χαράλαμπος Νούτσος, «Ο Γληνός, Ο Gramsci και τα λατινικά», στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων (Αθήνα: Gutenberg, 1983), 82-96.

¹⁵³⁴ Για παράδειγμα στο άρθρο του Ι. Χέντριχ στη *Σχολική Εφημερίς* προβάλλεται η αντίθεση μεταξύ του χριστιανισμού και του κομμουνισμού ως αντίθεση μεταξύ της αγάπης προς τον πλησίον και ταξικού μίσους. Έτσι «ο μαρξισμός πέρα από τις παραπάνω αντιθέσεις τίποτα άλλο δεν έφερε στον κόσμο. Αυτό μας δείχνει ο ρωσικός μπολσεβικισμός». Ι. Χέντριχ, «Η θρησκευτική σκέψη στο μάθημα της ιστορίας», *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίον όργανον των σχολείων των λειτουργών μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως*, 28/06/1936, 6 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-20].

¹⁵³⁵ «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος», 99.

¹⁵³⁶ Γιάννης Κορδάτος, *Τα τελευταία χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας* (Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1975), 35-45.

απελευθέρωση η θρησκεία έγινε συστατικό της εθνικής ταυτότητας.¹⁵³⁷ Ειδικά για το Δ. Γληνό και το δυναμικό ρεαλισμό του, 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 ψευδοκλασικισμός, αλλά και η θρησκεία). Όπως η καθαρεύουσα και η αρχαιοπληξία της παιδείας, έτσι και η θρησκεία στη δημόσια σφαίρα και το σχολείο, αποτελούν για το Δ. Γληνό τροχοπέδη στην ευρύτερη ανάπτυξη της ελληνικής κοινωνίας.¹⁵³⁸

Στη Διακήρυξη της διοικητικής επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου, μετά τη διάσπασή του εκθέτονται αρκετά διεξοδικά οι διαφορές από τη μειοψηφία, τους συντηρητικούς, όπως τους αποκαλεί η ίδια η Διακήρυξη, πάνω στο θέμα της θρησκευτικής αγωγής. Έτσι το δεύτερο σημείο διαφωνίας των δύο τάσεων του Ομίλου, μετά το ζήτημα της ταξικότητας της παιδείας, είναι το ζήτημα της διδασκαλίας των θρησκευτικών μαθημάτων. *«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».*¹⁵³⁹ Απέναντι σε αυτή την τοποθέτηση, η διοικητική επιτροπή του Ομίλου μετά τη διάσπαση αναφέρει: *«Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος δεν είχε ποτέ ως τώρα δημιουργήσει ζήτημα θρησκευτικών. Αυτό είχε ειδικά αίτια. Η θρησκευτικότητα στους νεότερους Έλληνες είναι γενικά εξωτερική και τυπολατρική. Η εκκλησία σαν καθαρός θρησκευτικός οργανισμός έμεινε σχεδόν νεκρή. Η ίδια εκκλησία νομίζει, πως έχει δικαιώματα να την ευγνωμονούν οι Έλληνες πολύ περισσότερο για την πολιτική της δράση από την εποχή της υποδούλωσης ως σήμερα, παρά για την καθαρή θρησκευτική...»*¹⁵⁴⁰ *Τη στιγμή του απολυτρωτικού αγώνα (1821) αγωνίστηκε και αυτή μαζί με το άλλο έθνος και διατήρησε την πνευματική της εξουσία χωρίς μεγάλη αντίθεση με τη νέα τάξη. Στο λεύτερο μάλιστα βασίλειο εύκολα υποτάχτηκε στο Κράτος και έγινε όργανό του. Οι Έλληνες λοιπόν αστοί έχοντας μπροστά τους μια εκκλησία ουσιαστικά νεκρή, μια θρησκεία περιορισμένη στους τύπους και χρήσιμη για να συγκρατή τα λαϊκά στρώματα (όλοι οι Έλληνες αστοί ομολογούν στις ιδιωτικές τους ομιλίες, πως οι ίδιοι δεν πιστεύουν, θεωρούν όμως τη*

¹⁵³⁷ Για να αναφέρουμε ένα παράδειγμα σχετικό με το θέμα μας παραθέτουμε το παρακάτω. Στη δίκη του Ναυπλίου, όταν γίνεται κουβέντα για την κατηγορία της αθεΐας, ο εισαγγελέας απευθύνοντας ερώτηση προς το μάρτυρα Δ. Γληνό, περί της προσευχής, τοποθετεί έτσι την αξία της θρησκείας *«εις εν κράτος ως το ιδικόν μας, όπου όλη η αποκατάστασις του γένους στηρίζεται εις την θρησκείαν, τι φρονήτε ότι δεν θα ήτο το οθρότερον παιδαγωγικόν σύστημα να καθιερούτο και η προσευχή ως μέσον;»*. Γληνός, «Κατάθεση στη δίκη του Ναυπλίου», 451.

¹⁵³⁸ «Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως δημοσιεύτηκε στα Μικρά Χρονικά της Αναγέννησης», 231.

¹⁵³⁹ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», 582.

¹⁵⁴⁰ Είναι ενδεικτικό ότι η κινδυνολογία για την πατρίδα συχνά συνδυάζεται με την κινδυνολογία για τη θρησκεία. Η θρησκεία γίνεται αντιληπτή ως στοιχείο της εθνικής ταυτότητας και ως παράγοντας που έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ιστορική πορεία του έθνους. Στη δίκη του Ναυπλίου ο εισαγγελέας της έδρας ρωτά το μάρτυρα υπεράσπισης Δ. Γληνό εάν πιστεύει ότι η θρησκεία πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο, καθώς η εκκλησία έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στην επιβίωση του ελληνικού έθνους και στην επανάσταση του 1821. Στη συγκεκριμένη περίπτωση τοποθετείται η θρησκεία με τον τρόπο με τον οποίο την περιγράφει παραπάνω ο Δ. Γληνός, ότι δηλαδή πρέπει να είναι σεβαστή για την ιστορική της προσφορά στην επιβίωση του ελληνικού έθνους και όχι για αυτό καθ' αυτό το πνευματικό της περιεχόμενο. Γληνός, «Κατάθεση στη δίκη του Ναυπλίου», 443-452.

θηρσκειά χρήσιμη «για το λαό»), δε βρέθηκαν ποτέ στην ανάγκη να κάμουν αγώνες απολυτρωτικούς από την τυραννία της θρησκευτικής παράδοσης... Γιατί εδώ δεν είχαμε ούτε θρησκειά ζωντανή, μα ούτε και φιλοσοφία και επιστήμη ζωντανή. Γι' αυτό και ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ζητώντας την εκπαιδευτική αναγέννηση δεν ένωσε την ανάγκη να καταπολεμήσει άμεσα τη θρησκευτική επιρροή. Έτσι το πρόβλημα της διδασκαλίας των θρησκευτικών δεν ήρθε ποτέ στις προγραμματικές του αρχές... Οι αντιδραστικοί γλωσσολόγοι χάνοντας το γλωσσικό ζήτημα στο καθαρά επιστημονικό γλωσσικό επίπεδο, ανακάτωσαν τη θρησκειά στα γλωσσολογικά τους επιχειρήματα, για να οχλαγωγήσουν.¹⁵⁴¹ Η εκκλησία μη μπορώντας να επιβάλει την πνευματική τυραννία στο καθαρά γλωσσικό επίπεδο μόνο «εν ονόματι του αρχαισμού» καταπολεμούσε τη μεταρρύθμιση για «επικίνδυνη στη θρησκειά».¹⁵⁴² Το κείμενο στη συνέχεια αρνείται ότι οι «συντηρητικοί» του Ομίλου έθεσαν το θρησκευτικό ζήτημα μόνο για «το φόβο των Ιουδαίων», αλλά ως στρατηγική για να διώξουν τα «προοδευτικά στοιχεία» και να εξασφαλίσουν τη «συντηρητική στροφή του σωματείου». Από τη στιγμή που, μπήκε το ζήτημα της θρησκειάς μέσα στον Όμιλο, ο Όμιλος αποφάσισε «ότι η υποχρεωτική διδασκαλία ωρισμένου θρησκευτικού δόγματος δεν είναι αναπόσπαστη από την έννοια της δημόσιας αγωγής». Έτσι προχώρησε στη διατύπωση της αρχής ότι «ο Εκπαιδευτικός Όμιλος επιδιώκοντας ως τώρα την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ποτέ δε δημιούργησε ζήτημα διδασκαλίας θρησκευτικών. Επειδή όμως αντικρίζει επίμονα για εμπόδιο στο έργο του αδιάκοπες κατηγορίες για αθεϊά αντιθρησκευτικότητα, επιβουλή κατά της θρησκειάς κ.τ.τ. νομίζει χρέος του να διακηρύξει, ότι το θρησκευτικό ζήτημα το θεωρεί κατ' εξοχήν ζήτημα ελευθερίας της συνείδησης και επομένως δεν θεωρεί αναπόσπαστη από την έννοια της δημόσιας αγωγής τη διδασκαλία θρησκευτικών μαθημάτων στα Σχολεία».¹⁵⁴³ Έτσι η διοικητική επιτροπή του Ομίλου μετά τη

¹⁵⁴¹ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», 585-586.

Ο Μ. Τριανταφυλλίδης στο «Πριν καούν» παραστατικά μας δείχνει τον τρόπο που «η πατρίδα και η θρησκειά» έγιναν αιτίες για τη δυσφήμιση των αναγνωστικών της μεταρρύθμισης «έτσι έρχομαι να μιλήσω για δύο σοβαρότερες μα δημοκοπικότερες κατηγορίες, που χρησιμοποιήθηκαν με ιδιαίτερη αγάπη από τους κατηγορούς των Ψηλών βουνών, και είναι ένα από τα πιο αγαπητά θέματα της πολεμικής της επιτροπείας... Γιατί κατηγορήσε τους συγγραφείς των Ψηλών βουνών, δηλαδή τα μέλη της συντακτικής επιτροπής των αναγνωστικών του κράτους, πως α) 'περιγράφουσι μαθητάς άνευ πατρίδος... '... και β) πως ανάλογο σκοπό επιδιώκουν και σχετικά με τη θρησκειά, αφού [υπογραμμίζει η επιτροπή] και της θρησκειάς το όνομα είναι από του βιβλίου τούτου αποκεκλεισμένον'. Και οι δύο αυτές κατηγορίες είναι ανάγκη ν' αποκρουσθούν κατηγορηματικά, αφού ανήκουν και αυτές στο φαιδρότερο μέρος του κατηγορητηρίου της γλωσσικής επιτροπής». Τριανταφυλλίδης, «Πριν καούν. Η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής», 122.

Ακόμη χαρακτηριστικά στην Έκθεση της Επιτροπείας αναφέρεται ότι στα Ψηλά βουνά και στο έργο του Διγενή Ακρίτα η θρησκειά αναφέρεται μονάχα ως εθιμοτυπία. Σακελλαρόπουλος κ.α., Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης πρὸς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων, 46.

Το ίδιο συνέβη και με τη δεύτερη έκδοση των ψηλών βουνών καθώς έγιναν προσθήκες που θα έδιναν αφορμές για το αν γίνεται λόγος για το Θεό και για το αν αναπτύσσονται θρησκευτικά αισθήματα. Αλέξανδρος Δελμούζος, «Η αντίδραση», *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 234.

¹⁵⁴² «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του 'Εκπαιδευτικού Ομίλου'», 585-586.

¹⁵⁴³ Στο ίδιο, 586. Ας σημειώσουμε ότι τις παρεμβάσεις στα εκπαιδευτικά δρώμενα θα καυτηριάσουν και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι δηλώνουν ξεκάθαρα ότι δεν είναι κομμουνιστές. Έτσι για παράδειγμα στο άρθρο «Εκκλησία και Παιδεία» στην εφημερίδα *Σχολική Εφημερίς* προβάλλεται μια διαφορετική θέση από το συγγραφέα ο οποίος προτείνει πως πρέπει να σταματήσει το σχολείο να παρέχει θρησκευτική αγωγή παραχωρώντας τη λειτουργία αυτή στην εκκλησία. Παράλληλα όμως τονίζεται - και αυτή είναι η ιδιαιτερότητα - ότι αν η εκκλησία αδυνατεί να παρέχει το έργο αυτό θα συνεχίσει να το παρέχει η πολιτεία ξανατονίζοντας ότι δεν πρέπει η εκκλησία να παρεμβαίνει στο έργο αυτό. Κ. Μ. καθηγητής, «Εκκλησία και Παιδεία», *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίον ὄργανον των σχολείων των*

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 το 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.¹⁵⁴⁴ 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».¹⁵⁴⁵ 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 στήριζαν την πρώτη προσπάθεια για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση μέσα στη δεκαετία του 1910 και στις αρχές της δεκαετίας του 1920. Ήδη από το 1925 εντρυφεί στο μαρξισμό και την πείρα των μπολσεβίκων,¹⁵⁴⁶ ενώ ήδη από το 1923 θα σημειώσει ότι τα κυρίαρχα ιδανικά της παιδείας είναι τα ιδανικά των δυνατών, οι οποίοι κατέχουν τον υλικό πλούτο.¹⁵⁴⁷ Η γενικότερη κριτική στάση που έχει διαμορφώσει ήδη ο Δ. Γληνός την εποχή πριν 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.¹⁵⁴⁸

Από την άλλη, η θέση της πλειοψηφούσας τάσης του Ομίλου πάνω στο ζήτημα των θρησκευτικών παραμένει, πρέπει να παρατηρήσουμε, προσκολλημένη πάνω στο έδαφος της στενά παιδαγωγικής προοπτικής, καθώς επίσης και στην ιστορία 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.

Η ευρύτερη τοποθέτηση των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών πάνω στο θρησκευτικό ζήτημα φαίνεται ωστόσο ότι εκκινά από τους αντίστοιχούς ευρωπαϊκούς

λειτουργιών μέσης και δημοτικής εκπαίδευσης, 3/04/1936, 3 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-13].

¹⁵⁴⁴ Τερζής, *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου*, 121. Βλ. επίσης: Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος*, 137.

¹⁵⁴⁵ Σωμερίτης, *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού - 1932-1935*, 102.

¹⁵⁴⁶ 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.

¹⁵⁴⁷ Δημήτρης Γληνός, «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 1 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 66.

¹⁵⁴⁸ Δημήτρης Γληνός, «Η ελληνική αρρώστεια», στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2 (Αθήνα: Στοχαστής, 1971), 115.

φιλοσοφικούς, θεολογικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς, που λαμβάνουν χώρα στη δυτική Ευρώπη. Έτσι κοινό σημείο εκκίνησης της μεταρρυθμιστικής σκέψης αναφορικά με το μάθημα των θρησκευτικών αποτελούν συγγραφείς όπως ο Σλαϊερμάχερ (Fr. Schleiermacher), ο P. Natorp, ο J. Pestalozzi, ο J. Herbart κτλ.¹⁵⁴⁹ Με άλλα λόγια το σημείο εκκίνησης δεν αποτελεί η ορθόδοξη πατρολογία και η θεολογία της ορθόδοξης εκκλησίας, αλλά γίνεται μεταφορά της δυτικής εμπειρίας. Ωστόσο, πρέπει να σημειώσουμε ότι παρά το γεγονός ότι το Μεσοπόλεμο ο αντικομμουνισμός εκφράστηκε κυρίαρχα στη χώρα μας από θεολόγους¹⁵⁵⁰ αυτή καθ' αυτή η εκκλησία δεν βρίσκεται ακόμα στη διαδικασία κατανόησης και απάντησης του φαινομένου της νεωτερικότητας.¹⁵⁵¹ Για την παιδαγωγική σκέψη η θρησκευτική αγωγή πρέπει να μεταρρυθμιστεί. Ο Έρβαρτος ζήτησε να φύγει εντελώς το μάθημα των θρησκευτικών από το σχολείο. Οι διάδοχοί του όμως το κράτησαν. Ο νεοεργαριανός Γουλιέλμος Ράιν (Wilhelm Rein) ζήτησε τη μεταρρύθμιση του μαθήματος με τον περιορισμό της ύλης του, τη διδασκαλία του μετά την πέμπτη τάξη και πέρα και τη διδασκαλία ηθικοπλαστικών διηγημάτων (όπως ο Ροβινσώνας Κρούσος) στις πρώτες τάξεις.¹⁵⁵² Ο νεοκαντιανός P. Natorp πίστευε στη διδασκαλία της θρησκείας με βάση μια υπερδογματική προσέγγιση. Το παιδί πρέπει να είναι ελεύθερο να ασπάζεται το δόγμα που θέλει, ενώ η θρησκεία πρέπει να καθαριστεί από κάθε μεταφυσική έννοια, όπως για παράδειγμα τα θαύματα.¹⁵⁵³

Χαρακτηριστική είναι η θέση που καταθέτει ο Μ. Παπαμαύρος το 1932 για το μάθημα των θρησκευτικών αφού παραθέτει τους φιλοσοφικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς που αναπτύσσονται στη δυτική Ευρώπη και αφορούν το μάθημα των θρησκευτικών, καθώς μετά την παράθεση της εμπειρίας των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών συστημάτων καταθέτει τη δική του άποψη. «*Η καλλιέργεια του θρησκευτικού συναισθήματος είναι ο κυριώτερος σκοπός του μαθήματος των θρησκευτικών. Το συναίσθημα αυτό έχει την υποχρέωση να καλλιεργήση και να δυναμώση το σχολείο*». Το υπάρχον πλαίσιο για το Μ. Παπαμαύρο δεν συντελεί σε αυτό. «*Γενικά αμφιβάλω αν μπορεί να σταθή 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 δίνη θρησκευτικές γνώσεις. Ο σκοπός όμως του*

¹⁵⁴⁹ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 83-88. Βλ. επίσης: Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος Γ7β, Ειδική διδακτική. Α! Θρησκευτικά [Δημήτρη Γληνού].

¹⁵⁵⁰ Πολύκαρπος Καραμούζης, «Θρησκευτικές νεολαίες και κοινωνικοπολιτική διεκδίκηση στη νεοελληνική κοινωνία του 20ου αιώνα», 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), 126.

¹⁵⁵¹ Μια τέτοια απάντηση θα προσπαθήσει να αρθρώσει μόνο κατά τα μεταπολιτευτικά χρόνια κατά την άποψή μας το ρεύμα των νεορθόδοξων (Χρ. Γιανναράς, Στ. Ράμφος κα). Ισχύει δηλαδή αυτό που έχει σημειωθεί ανάλογα για την πρόσληψη της νεωτερικότητας και την επεξεργασία μιας απάντησης προς αυτήν για τον ισλαμικό κόσμο, δηλαδή ότι χρειάζεται παραπάνω από δυο τρεις γενιές που θα είναι σε θέση να κατανοήσουν, να ερμηνεύσουν τη θέση τους έναντι της νεωτερικότητας. Βλ. ενδεικτικά: Νίκος Π. Μουζέλης, *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα. Εκκοσμίκευση-Φονταμενταλισμός-Ηθική*, επιμ. Βαγγέλης Λιότζης, μτφρ. Τίνα Πλυτά. Αθήνα: Πόλις, 2014.

¹⁵⁵² Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 85.

¹⁵⁵³ Στο ίδιο, 87.

μαθήματος δεν είναι αυτός, μα είναι... να κάμη τα παιδιά ευσεβή». ¹⁵⁵⁴ Εάν το μάθημα των θρησκευτικών συμπεριλαμβάνει εξετάσεις, παρουσιολόγιο κτλ. σημαίνει διαστροφή του σκοπού του μαθήματος. Για το Μ. Παπαμαύρο, μετά από όλες αυτές τις παρατηρήσεις μπαίνει το ερώτημα του πώς θα καλλιεργηθεί το θρησκευτικό συναίσθημα στα παιδιά. Απαντώντας μέσα από την παιδαγωγική επιστήμη 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 εμβάλουν 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. Επιπλέον, η ηθικοθρησκευτική καλλιέργεια των παιδιών μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα από ανάλογες συζητήσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών. Τέλος για την ηθικοθρησκευτική μόρφωση των παιδιών πολύτιμος βοηθός είναι η ίδια η οικογένεια που φροντίζει για την καλλιέργεια αυτού του συναισθήματος στα νέα μέλη της. Για το Μ. Παπαμαύρο το άλλο υλικό του μαθήματος των θρησκευτικών θα κατανεμηθεί στα διάφορα μαθήματα: ιστορία, γλώσσα κτλ, ενώ ένα κομμάτι της ηθικοθρησκευτικής αγωγής ο παιδαγωγός το αναθέτει στους φορείς της οργανωμένης θρησκείας.

Ωστόσο, ο Μ. Παπαμαύρος αντίθετα με 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 το 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. ¹⁵⁵⁵

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. ¹⁵⁵⁶ Στην πρώτη περίπτωση δεν υπάρχει μια καθαρά αρνητική στάση έναντι του

¹⁵⁵⁴ Στο ίδιο, 87-88. Με αφορμή το άρθρο αυτό που εκδόθηκε στο *Διδακταλικόν Βήμα* (10/12/1932) ο Μ. Παπαμαύρος θα απολυθεί από τη δημόσια εκπαίδευση. Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 172-173.

Ο Ριζοσπάστης για το παραπάνω γεγονός σημειώνει κατακρίνοντας τις διώξεις που εξαπέλυσε το Υπουργείο Παιδείας με υπουργό τον Τουρκοβασίλη ενάντια στους εκπαιδευτικούς. «*Η κυβέρνηση, εκτός από τις εκατοντάδες διώξεις, απολύσεις και δίκες των δασκάλων, πρόέβηκε σε παρόμοια τρομοκρατικά μέτρα και εναντίον των καθηγητών της Μέσης. Ο Τουρκοβασίλης απόλυσε τον διευθυντή του διδασκαλείου Λαμίας Παπαμαύρο, για δήθεν αντιθρησκευτικά άρθρα...*». «Το συνέδριο των Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/07/1933, 2.

¹⁵⁵⁵ Παπαμαύρος, *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*, 87-89.

¹⁵⁵⁶ 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 κτλ., αλλά και να απαγορευτεί από τους κληρικούς να διδάσκουν στα σχολεία. Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία*, 133-134.

θηρσκευτικού 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 θρησκεία πρέπει να εξοβελιστεί από τη σφαίρα της πολιτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο χωρισμός του κράτους από τη θρησκεία, ο εξοβελισμός της θρησκευτικής αγωγής από τη δημόσια εκπαίδευση, ο περιορισμός των παρεμβάσεων των εκπροσώπων της θρησκείας σε ζητήματα δημόσιας διοίκησης, πολιτικής εξουσίας και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές θέσεις των κομμουνιστών της εποχής. 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 κάθε τι που δίνει όπλα στη λαϊκή μάζα».¹⁵⁵⁷ 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».¹⁵⁵⁸ Επιπλέον ο συντηρητισμός της αστικής τάξης και η πανευρωπαϊκή οικονομική, κοινωνική και πνευματική κρίση αναγκάζει την αστική τάξη της χώρας μας να ξαναγυρίσει στις παλιές αξίες και να τις προβάλλει μέσα από τα κρατικά όργανα και την εκκλησία. Η τελευταία προσπαθεί να τονώσει τη θρησκευτικότητα «με την πατροπαράδοτη στον τόπο μας μορφή της εξωτερικής τυπολατρίας».¹⁵⁵⁹ Από την άλλη πλευρά, ο *Ριζοσπάστης* γράφει χαρακτηριστικά ότι «Η αστική τάξη... και στην Ελλάδα και αλλού στέκει τρομοκρατημένη μπροστά στο φως της επιστήμης και του πνεύματος. Είναι ολοφάνερο πως έχασε για πάντα πια τη μεγάλη ιστορική πρωτοβουλία. Το φως αυτό θα μένει ατροφικό και ασθενικό όσο θα εξακολουθεί να μένει στα χέρια της τάξης αυτής. Να γιατί οι φωτισμένοι εκπαιδευτικοί, έχοντας μπροστά τους και το ολόφωτο παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης, όπου η παιδεία και η επιστήμη βρίσκονται σε σημείο που ούτε το ωνειρεύτηκαν τα αστικά κράτη, στρέφονται προς το προλεταριάτο...».¹⁵⁶⁰

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 στο ρόλο ενός παράγοντα της ατομικής ηθικής.¹⁵⁶¹ Τέτοια για παράδειγμα είναι η θέση του Μ. Παπαμαύρου,¹⁵⁶² ο οποίος εξετάζει το ζήτημα των

¹⁵⁵⁷ «Το ιδανικό τους», 2.

¹⁵⁵⁸ Στο ίδιο, 2.

¹⁵⁵⁹ «Ιδεολογικές ροπές 1928», *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 6 (Γενάρης 1929): 2.

¹⁵⁶⁰ «Το μεγάλο συλλαλητήριο του Παρισιού ενάντια στους εκπαιδευτικούς διωγμούς στην Ελλάδα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/07/1933, 2. Τα λόγια από το απόσπασμα αυτό ανήκουν στον Κονιώ, γενικό γραμματέα της Διεθνούς των εργατών της παιδείας. Συνολικότερα, το άρθρο αυτό αποτελεί ανταπόκριση σε δύο συνέχειες από συλλαλητήριο διαμαρτυρίας, που οργανώθηκε στο Παρίσι ως αλληλεγγύη προς τους Έλληνες διωκόμενους εκπαιδευτικούς. Βλ. επίσης: «Το μεγάλο συλλαλητήριο του Παρισιού ενάντια στους εκπαιδευτικούς διωγμούς στην Ελλάδα», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 25/07/1933, 3.

¹⁵⁶¹ Μάριος Μπέγζος, *Φαινομενολογία της θρησκείας* (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995), 151-157.

¹⁵⁶² 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 ευρωπαϊούς συγγραφείς και θεολόγους αποφεύγοντας αναφορές όπως ο Ιωάννης

θηρσκευτικών στο σχολείο καταλήγοντας στο ασύμπτωτο μεταξύ σχολείου και μαθήματος των θρησκευτικών, έστω και αν η ένταξή του στη μειοψηφούσα τάση του Εκπαιδευτικού Ομίλου είχε, 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*».¹⁵⁶³ 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 που θελε ο Γληνός με κείνο που θέλω εγώ; Ο Γληνός ήθελε να βγάλει 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;*».¹⁵⁶⁴

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 δεχτό 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 συμπίεσης του σχολείου με την 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 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 σαν μορφή της ηθικής αγωγής και σαν προσπάθεια καλλιέργειας

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 στο Βόλο για παιδαγωγικούς λόγους κατήγγησε την πρωινή κοινή προσευχή. Επίσης χαρακτηριστικά ο Μ. Παπαμαύρος αναφερόμενος 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 εξετέλισαν 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, 30/05/1933.

¹⁵⁶³ Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 4, 5/07/1927.

¹⁵⁶⁴ Δημοτική βιβλιοθήκη Αμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου, Φάκελος 10, Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Επιστολή 11, 30/05/1933.

του θρησκευτικού συναισθήματος, δεν μπορούν να ενταθούν στο σύστημα των εξετάσεων και της υποχρεωτικότητας 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.¹⁵⁶⁵ Όλοι οι Έλληνες πρέπει να συμμετάσχουν στον αγώνα για την απελευθέρωση της χώρας. Άλλωστε και στις Κορυσχάδες θα υπάρχουν και εθνοσύμβουλοι που προέρχονται από το μεσοπολεμικό χώρο του αντιβενιζελισμού. Αρκετοί ιερείς και κάποιοι επίσκοποι¹⁵⁶⁶ θα συμμετάσχουν στο εαμικό κίνημα, για να εκδιωχθούν βέβαια τα μεταπολεμικά χρόνια. Ακόμα και ο αριστερός τύπος δεν υιοθετεί τις ακραίες αντιθρησκευτικές εκφράσεις, που μπορούμε να συναντήσουμε σε άλλες ανάλογες περιστάσεις, όπως για παράδειγμα αυτή της Οκτωβριανής Επανάστασης. Σαν στοιχείο της ελληνικής κοινωνίας η θρησκεία και οι εκπρόσωποί της καλούνται και αυτοί στη στράτευση για την εθνική απελευθέρωση.¹⁵⁶⁷

Αντίθετα στα αναγνωστικά των Ελλήνων της Σοβιετικής Ένωσης την περίοδο του Μεσοπολέμου μπορούμε να βρούμε ακραίες αντιθρησκευτικές εκφράσεις που τοποθετούν τους εκπροσώπους της θρησκείας δίπλα στους κουλάκους και τους τσαρικούς αντιδραστικούς. Έτσι στο αλφαβητάρι «Οχτοβρόπυλα» των Α. Kajseva και Η. Kacalon του 1932 που προορίζονταν για την πρώτη βαθμίδα των ελληνικών σχολείων της ΕΣΣΔ διαβάζουμε ότι «*ι κυλάκι, ι παπάδες κε ι καπιταλιστές μας εμποδίζουνε. Εμείς τες πολεμούμε. Όλι ι εργαζόμενι ίνε έτιμι για τον αγώνα ενάντια στις εκμεταλεφτάδες*»,¹⁵⁶⁸ ενώ στο αναγνωστικό «Κολχοζόπυλα» του 1931 αναφέρεται ότι «*το πεντάχρονο χτιπά τον κυλάκο, τον παπά, τον μπυρζιά*». ¹⁵⁶⁹ Οι μεταβολές αυτές μπορούν να συνδεθούν με τη συμμετοχή του κατώτερου κλήρου στο ΕΑΜ και με τη λογική της οικοδόμησης του ευρύτερου σχήματος που αποτελεί το ΕΑΜ. Αξίζει να αναφέρουμε συμπληρωματικά ότι την ίδια εποχή, στη Σοβιετική Ένωση, θα γίνει μια ανάγνωση εκ νέου και αναθεώρηση του ιστορικού παρελθόντος και στον επίσημο πολιτικό λόγο του Κομμουνιστικού Κόμματος, που προβάλλει πια ήρωες και γεγονότα του τσαρικού παρελθόντος (όπως για παράδειγμα τον Σουβόροφ και τον Κουτούζοφ),¹⁵⁷⁰ ενώ στην ελληνική περίπτωση γίνεται αξιοποίηση του δημοτικού τραγουδιού.

Μία από τις λίγες αντιθρησκευτικές εκφράσεις θα είναι η κριτική απέναντι στη διακήρυξη της Ένωσης των χριστιανών επιστημόνων. Η κριτική αυτή θα εκφραστεί μέσα από τον *Ανταίο* και θα αφορά περισσότερο την προσπάθεια της

¹⁵⁶⁵ Ο Κ. Σωτηρίου για παράδειγμα αναφερόμενος στις διαδικασίες συγκρότησης της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (ΠΕΕΑ) στη Βίνιανη της Ευρυτανίας σημειώνει για τη γιορτή που έγινε εκεί στις 25 του Μάρτη: «*Εφθασε για να γίνουν όλ' 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.

¹⁵⁶⁶ Οι τρεις επίσκοποι που συμμετείχαν στο εαμικό κίνημα ήταν ο μητροπολίτης Σερβίων και Κοζάνης Ιωακείμ Αποστολίδης, ο οποίος μάλιστα ήταν αντιπρόεδρος του Εθνικού Συμβουλίου της Προσωρινής Κυβέρνησης του Βουνού και υπέγραφε ως «πνευματικός αρχηγός ΕΑΜ και ΕΛΑΣ», ο μητροπολίτης Χίου Ιωακείμ Στρουμπής, καθώς και ο μητροπολίτης Ηλείας Αντώνιος Πολίτης, από τους οποίους αφαιρέθηκαν κατόπιν οι μητροπόλεις.

¹⁵⁶⁷ Βλ. ενδεικτικά: Αγτζίδης, *Ο 'Κόκκινος Καπνός' και ο ελληνισμός του Καυκάσου*, 154-158.

¹⁵⁶⁸ Kajseva και Kacalon, *Οχτοβρόπυλα. Αλφαβητάριο για τα ελινικά σχολία τις πρότις βαθμίδας*, 41.

¹⁵⁶⁹ Τοπαλίδης κ.ά., *Κολχοζόπυλα. Αναγνωσματάριο Β. τάκεις (Α. εκσαμνία) για τα ελινικά σχολία I^{ης} βαθμίδας*, 4.

¹⁵⁷⁰ Merritt Miner, *Stalin's Holy War*.

διακήρυξης να αμφισβητήσει στη σφαίρα της φιλοσοφίας και των θετικών επιστημών την αθεΐα και τα σύγχρονα επιστημονικά ρεύματα του υλισμού. Αν και το κείμενο της διακήρυξης δεν κάνει άμεση αναφορά στον κομμουνισμό και το διαλεκτικό υλισμό, ωστόσο είναι φανερό ότι αρνείται τα επιστημονικά και φιλοσοφικά θεμέλιά του.¹⁵⁷¹

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 εθνικοφρόνων» που οικοδομήθηκε. Μέσα από τα κατηχητικά σχολεία, το μάθημα των θρησκευτικών και την υποχρεωτική συμμετοχή 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.

7.4. Υποδομές στην εκπαίδευση

7.4.1. Το σχολικό κτίριο

Το σχολικό κτίριο αποτελεί το αναγκαίο συμπλήρωμα κάθε εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Η μορφή του, η διάρθρωση και η γενικότερη οριοθέτηση σχετίζονται με τις επικρατούσες αντιλήψεις για το περιεχόμενο και την ουσία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Στη χώρα μας την περίοδο μετά το 1870 εντείνονται οι προβληματισμοί για την κάλυψη των κτιριακών αναγκών της εκπαίδευσης και συνακόλουθα για τη μορφή, τη λειτουργικότητα, την υγιεινή και την αισθητική του σχολικού κτιρίου.¹⁵⁷² Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Ε. Καλαφάτη «όλα αυτά τα νεοκλασικά σχολεία, που κατασκευάστηκαν μεταξύ των ετών 1895-1911 και που είναι διασκορπισμένα στο σύνολο του εθνικού εδάφους, γίνονται η εικόνα της ομοιογενοποίησής του, της κυριαρχίας της κεντρικής εξουσίας, του καινοτομικού χαρακτήρα των μεταβολών που γνωρίζει η νεοελληνική κοινωνία, και αυτό ακόμη και στις περιοχές που δεν φτάνει ο σιδηρόδρομος. Το πρωτοβάθμιο σχολείο αποτελεί λοιπόν το πρώτο -και το μόνο μέχρι σήμερα- μεγάλο πρόγραμμα διάδοσης εξοπλιστικών κτιρίων, ομοιόμορφα προτυποποιημένων τόσο στη χρήση όσο και στην αρχιτεκτονική τους».¹⁵⁷³

Συχνά στα κείμενα των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών γίνεται αναφορά στην κατάσταση των κτηριακών υποδομών, καθώς και των λοιπών ελλείψεων του σχολείου. Το εκπαιδευτικό έργο απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλων εγκαταστάσεων, που να πληρούν στοιχειωδώς τους κανόνες υγιεινής. Τα ανθυγιεινά σχολεία όπως σημειώνεται και στο περιοδικό *Ανταίος* ασκούν βλαβερή επίδραση στην υγεία των παιδιών: «Βλαβερή επίδραση στην υγεία των μεγαλύτερων παιδιών έχουν και οι ανθυγιεινές συνθήκες των σχολείων και γενικά της παιδείας. Κι' αυτές συντελούν σε μια ορισμένη αναλογία στη μεγάλη νοσηρότητα και θνησιμότητα. Από μια στατιστική του 1937-1938 βλέπουμε πως από τα 8.306 δημοτικά σχολεία μόνο τα 5.876

¹⁵⁷¹ Διακήρυξις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων (Αθήνα: [χ.ε.], 1946).

¹⁵⁷² Ελένη Καλαφάτη, *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό* (Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1988), 200-220.

¹⁵⁷³ Στο ίδιο, 220.

ικανοποιούσαν κάπως τους όρους υγιεινής, ενώ τα άλλα 30% ήσαν ανθυγιεινά. Από τα 378 διδακτήρια για τη μέση παιδεία τα 100 κρίθηκαν ανθυγιεινά. Έχω την εντύπωση όμως πως, αν στα ανθυγιεινά σχολικά κτίρια προστεθούν και μερικά νεόκτιστα με τεράστιο άνοιγμα στα παράθυρα και με στέγεςτσιμεντένιες χωρίς μόνωση, που το χειμώνα είναι ψυγεία και το καλοκαίρι φούρνοι, τότε ο αριθμός των ανθυγιεινών σχολείων θα αυξηθεί σημαντικά».¹⁵⁷⁴ Πέρα από αυτό, αναγκαία θεωρούνται και τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας, όπως χάρτες και πίνακες, όργανα χημείας, όργανα γυμναστικής, κτλ.¹⁵⁷⁵ Η αλλαγή της αντίληψης που φέρει η νέα αγωγή και η κεντρική θέση την οποία δίνει στο μαθητή, σημαίνει ότι αλλάζει και η αντίληψη για την αίθουσα, το σχολικό κτίριο και τους λοιπούς χώρους του σχολικού συγκροτήματος.¹⁵⁷⁶ Στα κείμενα όλης της περιόδου που εξετάζουμε, συναντάμε αναφορές που μας φανερώνουν την άσχημη κατάσταση που επικρατεί στο επίπεδο των σχολικών κτιρίων. Μια κατάσταση, που επιδεινώνεται κατά καιρούς λόγω μεγάλων συμφορών, όπως για παράδειγμα της μικρασιατικής καταστροφής και της έλευσης των προσφύγων ή της επίταξης των σχολικών κτιρίων κατά τη δεκαετία του 1940 για στρατιωτικούς σκοπούς. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά που συναντάμε σε περιοδικό της ΕΠΟΝ του 1947: «Εξακολουθούν και σήμερα να μένουν επιταγμένα απ' το 1940 (εξ ολόκληρα χρόνια) τα οικήματα της Παντείου, το μισό της Μαρασλείου, τα εργαστήρια της Γιατρικής στο Γουδί, το πειραματικό σχολείο του Πανεπιστημίου, η πρώην Γερμανική Σχολή».¹⁵⁷⁷

Μια σημαντική προσπάθεια για την κατασκευή νέων σχολικών κτιρίων έγινε επί κυβερνήσεως Βενιζέλου και υπουργίας Παπανδρέου, χωρίς και πάλι να καλυφτούν με ικανοποιητικό τρόπο οι ανάγκες. Χωρίς να υποτιμάται το έργο που

¹⁵⁷⁴ Γιώργος [;] Σηηλιόπουλος, «Για μια συγχρονισμένη παιδική προστασία», *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1948): 85. Η αναφορά αυτή στα μεγάλα παράθυρα και τιςτσιμεντένιες στέγες, μπορεί να είναι απλώς μια κριτική προς την αδιαφορία της πολιτείας, αλλά επίσης μπορεί να είναι και μια αναφορά κριτικής προς το μοντερνισμό που εξέφρασαν οι αρχιτέκτονες των σχολικών κτιρίων τη δεύτερη βενιζελική περίοδο. Ένα μοντερνισμό που ο Κ. Σωτηρίου μεταπολεμικά θα κατακρίνει και ο οποίος ήδη στη Σοβιετική Ένωση ως κονστρουκτιβισμός έχει δώσει τη θέση του στο σταλινικό νεοκλασικό πομπώδες ύφος των κτιρίων.

¹⁵⁷⁵ Χαρακτηριστικά οι χρόνιες ελλείψεις σε εποπτικά μέσα και υλικοτεχνική υποδομή αποτυπώνονται σε όσα λέει ο Δ. Γληνός για την Αστική Σχολή Λήμνου όπου γλαφυρά περιγράφεται ότι οι δάσκαλοι καταφεύγουν στις εικόνες των σπιρτόκουτων λόγω της έλλειψης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού. Γληνός, «Αστική Σχολή Λήμνου-Σχολικόν έτος 1903-1904. Λογοδοσία», 71.

¹⁵⁷⁶ Καλαφάτη, *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*, 150-200. Για τις αλλαγές στη διάρθρωση των κτιριακών υποδομών που συνεπάγεται η αλληλοδιδασκτική και η συνδιδασκτική μέθοδος η Ε. Καλαφάτη αναφέρει: «Η συγκεκριμένη εφαρμογή της συνδιδασκτικής μεθόδου που προτείνουν ο Μωραΐτης και ο Πετρίδης και υιοθετεί το υπουργείο, προβλέπει το χωρισμό των μαθητών σε τέσσερις τάξεις με ομοιογένεια επιπέδου στην κάθε μία από αυτές, που αντιστοιχούν λίγο ή πολύ σε τέσσερις τάξεις ηλικιών. Αν υπάρχουν τέσσερις αίθουσες και τέσσερις δάσκαλοι, δηλαδή το σχολείο είναι «κανονικό», τότε ο κάθε δάσκαλος βρίσκεται θεωρητικά μπροστά σ' ένα σύνολο μαθητών ομοιογενές από την άποψη των γνώσεων και της ηλικίας. Στην περίπτωση αυτή ο δάσκαλος αποφασίζει για την κατανομή των μαθητών μέσα στην αίθουσα με βάση τα κριτήρια που προτείνει ο Μωραΐτης και τα οποία είναι 'Η ηλικία, η σωματική και ψυχική κατάσταση, και το εύαγωγον η δυσάγωγον των παιδών'. Έτσι για παράδειγμα, οι νεότεροι καθώς και οι μύωπες και οι βαρύκοοι πρέπει να τοποθετηθούν κοντά στο βάθρο, οι ασθενικοί πρέπει να τοποθετηθούν μακριά από την πόρτα κλπ. Όμοια πρέπει να τοποθετούνται κοντά στην έδρα 'οι εις την αταξίαν επιρρεπείς και διά τούτο μάλλον δεόμνοι της επιβλέψεως του διδασκάλου. Αυτοί όμως ούτοι, όταν η αταξία αυτών είναι αδιόρθωτος και ολίγον τους μέλη αν βλέπονται υπό του διδασκάλου, συμφέρει να καθίζωσιν όπισθεν των άλλων, ίνα μη ενοχλώσι τους άλλους ατακτούντες ή βλάπτωσι διά του κακού παραδείγματος'». Καλαφάτη, *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*, 160.

¹⁵⁷⁷ Π., «Συναδελφωμένοι τον καινούργιο χρόνο!», *Ο Σπουδαστής. Μηνιαία έκδοση της ΕΠΟΝ σπουδαστών*, αρ. φ. 2 (1/1947): 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

επιτελέστηκε την περίοδο αυτή -3.167 διδακτήρια ανεγείρονται από τον Αύγουστο του 1928 έως το 1932 αξίας ενάμιση δισεκατομμυρίου δραχμών- θα πρέπει, ωστόσο οι καινοτομίες να σχετικοποιηθούν. Με κεντρική παρέμβαση και χρηματοδότηση κατασκευάζονται μόνον 330 πολυτάξια διδακτήρια στα αστικά κέντρα. Τα υπόλοιπα είναι κοινοτικά διδακτήρια και η ανοικοδόμησή τους εντάσσεται σε ένα σχήμα συνεργασίας τοπικής αυτοδιοίκησης, τοπικής εκκλησίας και δωρεών. Η χρησιμοποίηση των επώνυμων αρχιτεκτόνων και οι εντυπωσιακές συνθέσεις της «σύγχρονης αρχιτεκτονικής» περιορίζονται στα πολυτάξια αυτά διδακτήρια. Για τα υπόλοιπα χρησιμοποιούνται αναθεωρημένοι οι τύποι της περιόδου 1920-1928, κυρίως σε ό,τι αφορά την κατασκευή (γενίκευση της χρήσης του οπλισμένου σκυροδέματος). Εκτός από ελάχιστες μεμονωμένες εξαιρέσεις, όπου επιχειρείται μια περισσότερο ευέλικτη και ανοικτή οργάνωση σύμφωνα με τις αρχές του σχολείου εργασίας, το διδακτήριο του 1930 δεν αποτελεί παρά τελειοποίηση από άποψη υγιεινής και κατασκευαστικού ορθολογισμού της παλιάς γνωστής φόρμας. Ο ίδιος κλειστός ιεραρχημένος χώρος «όπου ο δάσκαλος κάθεται στην έδρα του, τα παιδιά στα θρανία, δεσμώτες, ακροατές και θεατές του μοναδικού ηθοποιού, του δάσκαλου».¹⁵⁷⁸

Ο Κ. Σωτηρίου ασκώντας κριτική, σαν σημαντικός παράγοντας του εαμικού μπλοκ το 1945 στην εκπαιδευτική πολιτική του Βενιζέλου γράφει χαρακτηριστικά: «Με φρίκη θυμούνται οι ενήλικοι τις τρώγλες αυτές, όπου πέρασαν τα μαθητικά τους χρόνια. Χωρίς ήλιο, χωρίς αέρα, σαραβαλιασμένα, πένθιμα, σωστή φυλακή για την παιδική ψυχή τα σχολικά μας χτίρια, δείχνουν την απονία του Κράτους, για την υγεία και την μόρφωση των παιδιών του λαού και διαλαλούν κι αυτά την αντιλαϊκότητα της παιδείας. 1834-1895 ολοκληρωτική αδιαφορία. 1895-1910 χτίστηκαν 444 σχολικά χτίρια. 1910-1920 χτίστηκαν 54 μόνο. 1920-1929 χτίστηκαν 500... Ως τα 1929 λοιπόν μέσα σε 100 χρόνια έχουν χτιστεί 998 διδακτήρια. Ακόμη στα 1930 τα 60% είναι τρώγλες. Και μη λησμονάμε πως στις τρώγλες αυτές φοιτούσαν τα παιδιά του λαού. Τα νοικοκυρόπουλα, τα πλουσιόπαιδα, εκτός που ζούσαν σε πολύ καλύτερες κατοικίες και τρεφόντουσαν ασύγκριτα καλύτερα, είχαν και τα δικά τους σχολεία, τα ιδιωτικά, που τα διδακτήριά τους ήσαν πολύ πιο υγιεινά από τα δημόσια. Από τα 1929 ως τα 1933 χτίστηκαν 1.809 καινούργια διδακτήρια, άρχισαν να χτίζονται 1.178 και ήσαν «υπό ανέγερσιν» άλλα 178. Σύνολο 3.167. Το Κράτος ξόδεψε 550 εκατομ. και από το υπόλοιπο 1 δισεκατομ. το μεγαλύτερο μέρος το διάθεσαν οι δήμοι και οι κοινότητες και το άλλο καλύφθηκε από δωρεές, από εμβάσματα από ξενιτεμένους Έλληνες και άλλους τοπικούς πόρους. Το όψιμο αυτό ενδιαφέρον του Κράτους δε δείχνει αλλαγή στην εκπαιδευτική πολιτική του, όπως πολλοί τότε διακήρυζαν, ούτε είναι πραγματική προσπάθεια για την αναγέννηση της παιδείας μας. Το χτίσιμο των 3.167 διδακτηρίων ήταν απλούστατα η πιο ανώδυνη υποχώρηση του Κράτους – δεν είχε να φοβηθεί από τα άψυχα σχολικά χτίρια- μπροστά στην έντονη λαϊκή πίεση. Τίποτε δεν άλλαξε. Τα ίδια παραπλανητικά ιδανικά, το ίδιο περιεχόμενο, το ίδιο απαρχαιωμένο πρόγραμμα, με μεγαλύτερη τώρα άνεση το ίδιο σχολαστικό πνεύμα. Τα καινούργια διδακτήρια δε χτίστηκαν με την προοπτική να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες μιας αληθινά λαϊκής παιδείας, ούτε καν συγχρονίστηκαν με τις απαιτήσεις της νεότερης παιδαγωγικής. Και όσο κι αν ήταν υγιεινά, σε λίγο θα είναι άχρηστα ή μισοάχρηστα από παιδαγωγική άποψη. Έπειτα το ενδιαφέρον του Κράτους όπως ξαφνικά άναψε, έτσι και ξαφνικά εξατμίστηκε».¹⁵⁷⁹ Την ίδια κατάσταση του σχολικού κτιρίου, μερικές δεκαετίες νωρίτερα, αποτυπώνει και ένα γράμμα από την «παλιά» Ελλάδα, δηλαδή από μια περιοχή που από τη σύσταση του ελληνικού κράτους είναι ενταγμένη σε αυτό. «Ένας

¹⁵⁷⁸ Καλαφάτη, *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*, 217

¹⁵⁷⁹ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία [Κώστα Σωτηρίου].

ελληνοδιδάσκαλος διωρίστηκε τελευταία κάπου στην παλιά Ελλάδα και γράφοντας σ' ένα φίλο λέει τις εντυπώσεις του. Από το γράμμα του αξίζει να διαβαστούν σε πλατύτερο κύκλο μερικά: Ήθελα να σε είχα από μια μεριά να βλέπης την τρύπα που είναι το σκολεϊό του χωριού. Άμα βρέχει δε βλέπουμε μέσα τη μύτη μας, άμα είναι κρύο σκοτώνουμε μεπεκάτσες, οι ποντικοί την ώρα της παραδόσεως κάνουνε σουλάτσα στην κάμαρα, οι μαθητές μου χαζεύουν βλέποντάς τους και εγώ τρίβω τα πόδια μου να φύγουν για να συγκεντρώσω την προσοχή των παιδιών... Οι Γεωγραφικοί χάρτες, εικόνες Φυσικής κλ. είναι άγνωστα πράματα για το περιβόητο σκολεϊό μας».¹⁵⁸⁰

Μια αρκετά λεπτομερειακή αναφορά για την αντίληψη του σχολείου εργασίας αναφορικά με το κτηριακό συναντάμε στα κείμενα της Ρ. Ιμβριώτη. Με αφορμή τη διαμονή της στη Γερμανία, η Ρ. Ιμβριώτη καταθέτει στο *Δελτίο της ΟΛΜΕ*, σε τέσσερις συνέχειες, τις παρατηρήσεις της από την επίσκεψή της σε γερμανικά σχολεία. Έτσι μιλάει εγκωμιαστικά για την εσωτερική διαρρύθμιση της Odenwaldschule: πίνακες ζωγραφικής με λουλούδια, αντίγραφα έργων γνωστών ζωγράφων ή έργα των μαθητών, χρώματα στους τοίχους, βιβλιοθήκες, αίθουσα μουσικής και αίθουσα ζωγραφικής. Οι αίθουσες, επίσης, διαμορφώνονται ανάλογα με την ηλικία των παιδιών: περισσότερα χρώματα για τις μικρές ηλικίες, περισσότερη σοβαρότητα στο χώρο για τα μεγαλύτερα παιδιά.¹⁵⁸¹ Στο σχολείο του Η. Lietz η Ρ. Ιμβριώτη θαυμάζει τη φύση που το περιβάλλει και παρατηρεί τις εργασίες που πραγματοποιούν τα ίδια τα παιδιά για να ετοιμάσουν ένα γήπεδο για αθλητικές δραστηριότητες. Τονίζει τη θέση του Η. Lietz ότι όσο πιο ατελές είναι το κτίριο του σχολείου (μέσα σε κάποια όρια φυσικά), τόσο το καλύτερο για την παιδαγωγική πράξη και την εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας.¹⁵⁸² Η κριτική που κάνει η Ρ. Ιμβριώτη στα δύο παραπάνω σχολεία είναι ότι είναι ξεκομμένα τόσο στις αρχές τους, όσο και χωροταξικά από την υπόλοιπη κοινωνία. Τα σχολεία του Η. Lietz, - υπέροχα κατά τα άλλα, καθώς αναπτύσσουν δημιουργικά βασικές πλευρές του σχολείου εργασίας - έχουν το μειονέκτημα ότι βρίσκονται μακριά από την πόλη και τη σύγχρονη κοινωνική ζωή. Αντίθετα, η σύνδεση σχολείου - κοινωνίας απαιτεί ένα σχολείο κτισμένο μέσα στην πόλη και σε ανοιχτή επικοινωνία με την κοινωνική ζωή.

Ιδανικό σχολείο για την παιδαγωγό είναι το Gemeinschaftschule (τρίτο παράδειγμα του σχολείου εργασίας, που η ίδια παραθέτει). Το κτίριο του σχολείου Tielon (ένα από τα σχολεία του Gemeinschaftschule), στο Βερολίνο είναι για την ίδια η ιδανική περίπτωση. Σημειώνει ότι οι αρχιτεκτονικές προτάσεις του Taut (ο αρχιτέκτονας του Tielon), που εφαρμόζονται στο σχολείο αυτό είναι οι ιδανικές. Το κτίριο του σχολείου: α) ενσωματώνει την ίδια την έννοια του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου, β) η τάξη είναι διαμορφωμένη κατάλληλα σαν εργαστήριο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου εργασίας, γ) το διδακτήριο, στο κέντρο μιας εργατικής περιοχής, αποτελεί τόπο συγκέντρωσης της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής ζωής, δ) το κτίριο είναι ισόγειο και φωτεινό. Η Ρ. Ιμβριώτη στο σημείο αυτό αντιπαραθέτει τα ελληνικά σχολικά κτίρια (μουχλιασμένοι τοίχοι, ανήλιαγα) με τις γερμανικές κτηριακές προτάσεις. Σε αυτή την κατεύθυνση, σημειώνει emphaticά πόσο εύκολο και οικονομικό είναι να κατασκευαστούν τέτοια κτίρια μονώροφα και φωτεινά στην Ελλάδα για να εκμοντερνιστεί η εκπαίδευση.¹⁵⁸³

Ανάλογη μέριμνα για το σχολικό κτίριο, φωτισμένη μάλιστα από τη νέα αριστερή αντίληψη για την εκπαίδευση καταθέτει και ο νέος Εκπαιδευτικός Όμιλος.

¹⁵⁸⁰ «Απ' όσα μας γράφουν. Ένας δάσκαλος για το σχολείο του», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου 3* (1913): 331.

¹⁵⁸¹ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 376.

¹⁵⁸² Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 59 (1931): 323.

¹⁵⁸³ Ιμβριώτη, «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία», αρ. φ. 60-61 (1931): 381-383.

Στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου και όσον αφορά τον τελικό στόχο της νέας σοσιαλιστικής κοινωνίας, προβάλλονται τα παρακάτω: «το σχολείο είναι το κέντρο της πνευματικής ζωής της κοινότητας. Γύρω σ' αυτό πλέκεται όλο το σύστημα των μορφωτικών ιδρυμάτων. Οι αίθουσες του είναι ανοιχτές μέρα και βράδυ και χρησιμοποιούνται αδιάκοπα για το μορφωτικό έργο. Η φροντίδα για την ίδρυση του, τη συντήρηση του, τον πλουτισμό του είναι έργο της σχολικής επιτροπής. Περιέχει τις αίθουσες της διδασκαλίας για την ημερήσια και βραδυνή εργασία, την αίθουσα για τις κινηματογραφικές, μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, τα εργαστήρια, τη μαθητική και λαϊκή βιβλιοθήκη και τα αναγνωστήρια, το σχολικό μουσείο, το σχολικό κήπο, τα λουτρά, το συστίο, το γυμναστήριο. Το όλο είναι έργο τέχνης και στολίζεται με γλυπτικά και ζωγραφικά έργα».¹⁵⁸⁴ Είναι, κατά τη χαρακτηριστική έκφραση του κειμένου, «η Εκκλησία του μέλλοντος». Ανάλογα ως αίτημα στην υπάρχουσα κοινωνία εισάγεται το σχέδιο της κατασκευής του σχολείου να καταρτίζεται με φροντίδα της σχολικής επιτροπής και να εγκρίνεται από το εποπτικό συμβούλιο με τη συμμετοχή του νομομηχανικού. Το κτίριο αυτό θα είναι εμπλουτισμένο με ειδικές αίθουσες, λουτρά και θα έχει φροντισμένη καλλιτεχνικά όψη.¹⁵⁸⁵ Ανάλογα αιτήματα θα τεθούν, όπως θα δούμε για το σχολικό κτίριο και την περίοδο της Κατοχής, από τον Κ. Σωτηρίου, μέσα από τις στήλες του *Ανταίου*.

Το ίδιο πνεύμα όσον αφορά το σχολικό κτίριο βλέπουμε να διαπερνά και τις προτάσεις που καταθέτει η ΕΠΟΝ: «το σχολείο ακόμα αλλάζει και εσωτερικά. Δεν μπορεί πια να είναι το χτίριο με τις αίθουσες τις γεμάτες θρανία και έδρες, χωρίς τίποτα άλλο. Το καινούργιο σχολείο είναι πραγματικό σχολείο εργασίας, με αίθουσες βέβαια διδασκαλίας, αλλά και με εργοστάσια και εργαστήρια, με πειραματικές αίθουσες, με μουσεία, κινηματογράφο κλπ, γιατί το παιδί πρέπει να ασκείται σε κάθε κλάδο και να μορφώνεται με όλα τα μέσα».¹⁵⁸⁶

Την οπτική αυτή την αναγνωρίζουμε και στην εισήγηση του Κ. Σωτηρίου προς το δήμο Πειραιά για την κατασκευή των νέων κτιρίων του διδασκαλείου θηλέων (1928-1935), φωτίζοντας τη λογική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών για τη γυναικεία εκπαίδευση. Βέβαια το κείμενο αυτό του Κ. Σωτηρίου γράφεται πριν τη στροφή του προς τον κομμουνισμό και αφορά ένα ίδρυμα εντός του υπάρχοντος εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής. Ενδιαφέρον σημείο είναι η χρήση της έννοιας του πολυτεχνικού ανώτερου ιδρύματος, έννοια που αντανάκλα την επαγγελματική κατάρτιση και τη γενικότερη μόρφωση των μαθητριών. Σε δακτυλογραφημένο σημείωμα που βρέθηκε στο Αρχείο του περιγράφει τις προδιαγραφές που οφείλει να πληροί το σχολικό κτίριο. «Προκειμένου να αναγερθεί υπό του Δήμου Πειραιώς το κατάλληλον κτίριον δια την κανονικὴν λειτουργίαν του διδασκαλείου νομίζω ὅτι πρέπει να ληφθῶν ὑπ' ὄψιν τα ακόλουθα: ἐπειδὴ με την ἐξέλιξιν των τελευταίων ἐτῶν η γυναικὰ κατέκτησε πλείστα στάδια εργασίας και επαγγελματικῶς και πνευματικῶς, και ἐδημιουργήθη οὕτω η ἀνάγκη της πολυμερούς γυναικείας μορφώσεως ...ο Δήμος σκόπιμον εἶναι να φροντίση ἀπὸ τούδε ὥστε να ὑπάρχει η δυνατότης δια την λειτουργίαν ενός πολυτεχνικού ανωτέρου ιδρύματος δια την γυναικείαν μόρφωσιν. Το ἴδρυμα τούτο θα πρέπει να περιλάβει πλείστα τμήματα και δια την ελευθέραν μόρφωσιν και διὰ τον επαγγελματικὸν καταρτισμὸν των τροφίμων του. Το νέον επομένως κτίριον δεν θα περιλάβει μόνον το διδασκαλείον ἀλλὰ πρέπει να ρυθμισθῆ κατά τοιοῦτον τρόπον ὥστε να δύνανται να στεγασθῶν πάντα τα μέλλοντα να ἰδρυθῶν τμήματα δια

¹⁵⁸⁴ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 4.

¹⁵⁸⁵ Στο ίδιο, 11.

¹⁵⁸⁶ ΕΠΟΝ, *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*, 9.

τη γυναικείαν μόρφωσιν». ¹⁵⁸⁷ Για αυτό το λόγο, σύμφωνα με τον Κ. Σωτηρίου απαιτούνται: α. στέγη και συνθήκες κατάλληλες για σχολική ζωή 2.000 μαθητριών, β. 60 αίθουσες «δεν πρέπει να είναι απλά αίθουσες διδασκαλίας υπό την σημερινή μορφήν αλλά αίθουσες κατάλληλοι δια τα διάφορα μαθήματα πχ αίθουσα δια την διδασκαλίαν της Ιστορίας, αίθουσα δια την διδασκαλίαν της Γεωγραφίας, αίθουσα και εργαστήρια δια την διδασκαλίαν των φυσικών επιστημών, αίθουσα Ιχνογραφίας, αίθουσα Μουσικής, αίθουσα Χειροτεχνίας κτλ.», ¹⁵⁸⁸ γ. ειδικές αίθουσες για τα εργαστήρια (ραπτική, γραφομηχανή, υφαντουργία κτλ), δ. πρόνοια για εκπαιδευτικό κινηματογράφο, μαθητική βιβλιοθήκη, μαθητικό ιατρεία και εγκαταστάσεις για λειτουργία μαθητικών συσσιτίων, ε. αίθουσα τελετών, διευθυντή, διευθυντών τμημάτων, υποδιευθυντών, επιμελητών και συλλόγου καθηγητών, στ. Τέλος απαιτούνται για τη δημιουργία «παιδαγωγούσης σχολικής ζωής», γυμναστήριο, λουτρό, σχολικοί κήποι κτλ. ¹⁵⁸⁹ Η σχέση της σχολικής ζωής με την κοινωνική ζωή θα τονιστεί και στην περίπτωση της Τύρνας, καθώς αναφέρεται ότι σταδιακά η τοπική κοινωνία άρχισε να προσεγγίζει και να συμμετέχει στις απογευματινές δραστηριότητες των σπουδαστών (τραγούδι, συζητήσεις κτλ.). Στη θεματική αυτή θα αναφερθούμε πιο αναλυτικά στο σχετικό ειδικό κεφάλαιο της εργασίας μας.

Ανάλογη μέριμνα για την εσωτερική διάρθρωση του σχολείου διαπιστώνουμε και στις θέσεις που διατυπώνει η Ρ. Ιμβριώτη για το Πρότυπο Ειδικό Σχολείο Αθηνών στο οποίο υπήρξε διευθύντρια από το 1936: «*Η τάξη δε μοιάζει με σχολείο. Παντού σκορπισμένα παιχνίδια, αμμοδοχή, τοίχος-πίνακας, γραμμόφωνο, σφυρικές, τρομπέτες, τόπια, ό,τι είναι δυνατό να κινήσει την προσοχή του παιδιού*». ¹⁵⁹⁰ Η αίθουσα δεν περιλαμβάνει έδρα δασκάλου και θρανία, αντίθετα έχει μόνο ένα μεγάλο τραπέζι εργασίας και καθίσματα. ¹⁵⁹¹ Στο βιβλίο της «*Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*» περιγράφει τη σχολική αίθουσα: «*Αντί για θρανία, τραπέζια και καρέκλες ανάλογα με το ανάστημα των μαθητών τοποθετημένα ημικυκλικά έτσι που είναι η φυσική θέση ανθρώπων που συζητούν αναμεταξύ τους και συνεργάζονται. Μεγάλο τραπέζι εργασίας στη μέση και μεγάλο τετράγωνο άμμου και σαν συνέχεια ο λουλουδόκηπος της τάξης. Μαθητική βιβλιοθήκη... Μικρό πρατήριο (ύφασμα, καρποί, υγρά, βιβλία, τετράδια κτλ) με τα αντίστοιχα μέτρα και σταθμά*». ¹⁵⁹² Το βιβλίο της Ρ. Ιμβριώτη «*Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*», στο τέλος μας παρέχει παράρτημα με φωτογραφίες, που αποτυπώνουν με ζωντάνια την οργάνωση των χώρων του σχολείου, που αντιστοιχεί στις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις.

Η μέριμνα για τα «καθυστερημένα», «βλαμμένα» ή «ανώμαλα» παιδιά διαπερνά τις προτάσεις των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Ανάλογη μέριμνα συναντάμε και στο Σχέδιο για το πρόγραμμα του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου, κατά το οποίο η σοσιαλιστική κοινωνία θα προικίσει το σχολικό σύστημα με περισχολικά

¹⁵⁸⁷ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Σημείωμα διά το νέον Σχολικόν κτίριον του Διδασκαλείου [Κώστα Σωτηρίου].

¹⁵⁸⁸ Στο ίδιο.

¹⁵⁸⁹ Στο ίδιο.

¹⁵⁹⁰ Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*, 138.

¹⁵⁹¹ Ο J. Dewey διηγείται ένα μικρό περιστατικό, που αφορούσε τη μάταιη προσπάθειά του να εξασφαλίσει κινητά καθίσματα, που να επιτρέπουν μια περιστασιακή αλλαγή ομάδων. Τα καθίσματα που έβρισκε ήταν μόνο «για να ακούει κανείς». Μ' αυτά τα λόγια χαρακτηρίζει και περιγράφει ο J. Dewey και το σύνολο του παραδοσιακού σχολείου. Rohrs, *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, 57.

Η προβληματική για τα καθίσματα αναπτύσσεται και από τη Μ. Montessori, η οποία ζητάει έπιπλα και καθίσματα σύμφωνα με το ανάστημα των παιδιών. Αντώνιος Κ. Δανασσής-Αφεντάκης, *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψεως. 17ος-20ός αι.: Παιδαγωγικά συστήματα* (Αθήνα: Γ. Γκέλμπεσης, 2000), 186.

¹⁵⁹² Ιμβριώτη, *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*, 238-239.

ιδρύματα για αυτή την κατηγορία μαθητών,¹⁵⁹³ αλλά και ιδιαίτερα σχολεία για τα άρρωστα και μισοάρρωστα παιδιά «(εξοχικά ή δασικά ή θαλασινά σκολειά και Σανατόρια–σκολειά)».¹⁵⁹⁴ Αξίζει να αναφέρουμε ότι αυτός ο τύπος για τα άρρωστα παιδιά και ιδιαίτερα η ονομασία των σχολείων αυτών ως δασικών σχολείων συναντάται ακριβώς με το ίδιο περιεχόμενο στην ΕΣΣΔ και παρουσιάζεται σε εκτενές άρθρο του Ριζοσπάστη το 1933.¹⁵⁹⁵ Το σχολείο μέσα στις υπάρχουσες συνθήκες και αναφορικά με τα καθυστερημένα παιδιά επιδιώκει: «να πάρει το κράτος επάνω του τη φροντίδα για τα περισχολικά ιδρύματα υποχρεώνοντας σαφτό και τους δήμους και τις κοινότητες να μην είναι πια έργο ιδιωτικής φιλανθρωπικής διάθεσης η πρόνοια για τα καθυστερημένα και άρρωστα παιδιά. Στα μεγάλα κέντρα να ιδρυθούν σε μερικά σκολειά τάξεις για καθυστερημένα παιδιά και σκολειά για βλαμένα παιδιά (τυφλά, κωφάλαλα, επιληπτικά κτλ.). Οι σχολικές εξοχές να εφαρμοστούν όσο μπορεί πλατύτερα».¹⁵⁹⁶

Μέσα στις δύσκολες συνθήκες που γεννά ο πόλεμος και η Κατοχή, θα τονιστεί και πάλι το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων. Βέβαια, τώρα δε μπαίνουν ζητήματα διαρρύθμισης του σχολείου, με βάση τη νέα αγωγή, αλλά μπαίνει το επιτακτικό πρόβλημα να επισκευαστούν και να ανοίξουν τα κατεστραμμένα σχολεία. Στο άρθρο της Ρ. Ιμβριώτη, με τίτλο «Λαϊκή παιδεία» το 1945, κατατίθεται όλη η εμπειρία του αγώνα για την επισκευή και τη λειτουργία των σχολείων. Η παιδαγωγός σημειώνει emphatically πως η ίδια η νεολαία της ΕΠΟΝ συμμετέχει ενεργά σε αυτό το έργο¹⁵⁹⁷. Ανάλογες θέσεις εκφράζει και ο παιδαγωγός Κώστας Σωτηρίου. Έτσι, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει: «στα 1938 στα 8.211 σχολεία που έχουμε, τα 281 είναι άστεγα, και 2.490 είναι ακατάλληλα και αντιυγιεινά, και κάμποσα στεγάζονται σε ιδιωτικά σπίτια με νοίκι. Προσθέστε τώρα και τα 3.189 χωριά και χωριουδάκια που δεν έχουν δικό τους σχολείο. Βλέπουμε έτσι πως στα 1938 μας έλειπαν το λιγότερο 7.000 σχολικά χτίρια. Σήμερα η κατάσταση είναι τρισευρότερη. Οι βάρβαροι καταχτητές έκαψαν χίλια περίπου σχολεία και ρήμαξαν τα περισσότερα από τα άλλα. Μένει λοιπόν άλτο το διδαχτηριακό πρόβλημα, βαριά κληρονομιά στη λαϊκή δημοκρατία. Το μεταδεκεμβριανό κρυφοφασιστικό Κράτος το αγνόησε ολότελα».¹⁵⁹⁸

Η ίδια προσπάθεια για την επισκευή των σχολικών κτιρίων ή για την ανεύρεση οικημάτων προς σχολική χρήση παρατηρούμε και την περίοδο του Εμφυλίου από την πλευρά του Δημοκρατικού Στρατού και της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης. Τα όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης, τα λαϊκά συμβούλια με τα ενδιάμεσα όργανα των επαρχιακών συμβουλίων φροντίζουν για τα παραπάνω.¹⁵⁹⁹ Η περαιτέρω εξέλιξη των ιστορικών γεγονότων, ως το τέλος της περιόδου που εξετάζουμε, δεν επέτρεψε την εφαρμογή κάποιας κτιριακής πολιτικής από την πλευρά του εαμικού μπλοκ εξουσίας. Η οχυρωματική και η κατασκευή υπόγειων καταφυγίων για ποικίλες ανάγκες του Δημοκρατικού Στρατού (ακόμα και για εκπαιδευτικές δραστηριότητες) ξεφεύγει από το αντικείμενο της ερευνάς μας. Για παράδειγμα, η εφημερίδα *Εξόρμηση* μας πληροφορεί ότι το επαρχιακό συμβούλιο Φλώρινας θα μεριμνήσει ώστε να κατασκευαστούν κοντά στα σχολεία της

¹⁵⁹³ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 4.

¹⁵⁹⁴ Στο ίδιο, 3.

¹⁵⁹⁵ «Το «δασικό σχολείο». Ένας καινούργιος τύπος εκπαιδευτηρίου για τα καχεκτικά μαθητόπαιδα της ΕΣΣΔ», *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/09/1933, 3.

¹⁵⁹⁶ Γληνός, «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου», 11.

¹⁵⁹⁷ Ρόζα Ιμβριώτη, «Λαϊκή Παιδεία», στο: *Παιδεία και κοινωνία* (Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1978), 15-22.

¹⁵⁹⁸ Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, Εισήγηση για την παιδεία [Κώστα Σωτηρίου].

¹⁵⁹⁹ Ενδεικτικά βλ.: «Η οργάνωση της Λαϊκής Παιδείας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας*, χρ. Γ', 15/01/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

περιφέρειάς του ορύγματα για την προφύλαξη των παιδιών από ενδεχόμενες αεροπορικές επιθέσεις.¹⁶⁰⁰

Τα πρώτα μεταπελευθερωτικά χρόνια σαν αιτήματα θα προταθεί μεταξύ άλλων η δημιουργία και η επέκταση της λειτουργίας εξοχικών σχολείων για καθυστερημένα και «ανώμαλα» παιδιά και για παιδιά που πάσχουν από χρόνια νοσήματα, ώστε να μην βρίσκονται στην ίδια αίθουσα υγιή και άρρωστα παιδιά. Επίσης τονίζεται η ανάγκη η σχολιατρική υπηρεσία του υπουργείου παιδείας να ελέγχει κατά πόσο τα υπάρχοντα σχολικά κτίρια και αυτά που πρόκειται να χτιστούν ανταποκρίνονται στις υγιεινές απαιτήσεις που δημιουργούνται από τις κλιματολογικές μας συνθήκες. Προτείνεται ακόμη να παρακολουθεί κατά πόσο οι ώρες και οι εποχές που φοιτούν τα παιδιά προσαρμόζονται στις κλιματολογικές μας συνθήκες για να σταματήσει η αντιγραφή προγραμμάτων από άλλες χώρες με άλλες συνθήκες.¹⁶⁰¹

¹⁶⁰⁰ «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας*, χρ. Β', 16/12/1947, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

¹⁶⁰¹ Σπηλιόπουλος, «Για μια συγχρονισμένη παιδική προστασία», 85.

8.0. Η νέα μεταπολεμική πραγματικότητα και ο εκπαιδευτικός στοχασμός

8.1. Ερωτήματα και προοπτικές

Το τέλος του Εμφυλίου πολέμου βρίσκει τη χώρα σε μια τραγική κατάσταση. 300.000 είναι ο πληθυσμός που ζει εκτός της παραγωγικής μηχανής. Η αγροτική παραγωγή βρίσκεται στο 30% κάτω της προπολεμικής. Το εθνικό κατά κεφαλήν εισόδημα ανέρχεται μόλις στα 10 δολάρια. Το 1950 στη Μακρόνησο, το Τρίκερι, τη Γυάρο και τις φυλακές βρίσκονται 50.000 Έλληνες, ενώ 60.000 είναι οι άνθρωποι που καταφεύγουν στις λαϊκές δημοκρατίες.¹⁶⁰²

Στις εκλογές της 5^{ης} Μαρτίου του 1950, ο κόσμος δείχνει την αντίθεσή του στην ακραία δεξιά, εκλέγοντας το Ν. Πλαστήρα. Παρά τις προσπάθειες του Ν. Πλαστήρα να αναστείλει επ' αόριστον τις εκτελέσεις, το παρακράτος συνεχίζει να ελέγχει τους κρατικούς θεσμούς. Είναι η εποχή που παρά τη θέληση της κυβέρνησης, ο Ν. Μπελογιάννης, ο Δ. Μπάτσης και άλλοι οδηγούνται στην εκτέλεση.¹⁶⁰³ Αυτή την πρώτη περίοδο μετά το τέλος του Εμφυλίου, η αριστερά θα καταφέρει σε σχετικά σύντομο διάστημα να ανασυγκροτηθεί κάτω από ένα νέο κόμμα, την ΕΔΑ.¹⁶⁰⁴

Στις εκλογές της 20^{ης} Οκτωβρίου 1961, η Ένωση Κέντρου¹⁶⁰⁵ καταφέρνει να υπερκεράσει την ΕΔΑ, καθώς η τελευταία συμπτύχθηκε στα όρια της ακραιφνούς αριστεράς. Οι εκλογές αυτές χαρακτηρίστηκαν ως εκλογές «βίας και νοθείας», καθώς η νικήτρια ΕΡΕ χρησιμοποίησε τον κρατικό και παρακρατικό μηχανισμό για να αλλοιώσει το αποτέλεσμα. Τελικά η δολοφονία του Γρ. Λαμπράκη στις 22 Μαΐου 1963 οδηγεί σε παραίτηση τον πρωθυπουργό Κ. Καραμανλή. Νέες εκλογές ορίζονται για τις 3 Νοεμβρίου του 1963. Η ΕΔΑ κάνει πρόταση εκλογικής συμμαχίας στην Ένωση Κέντρου και παρά την άρνηση του Γ.

¹⁶⁰² Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1, 50-61.

¹⁶⁰³ Στο ίδιο, 95-155.

¹⁶⁰⁴ Στη διεργασία γένεσης της ΕΔΑ κυκλοφόρησε από το Δ. Χριστάκο, βουλευτή της «Δημοκρατικής Παρατάξεως», με αρχισυντάκτη το Στ. Δρομάζο, η βραχύβια εφημερίδα *Δημοκρατικός* (1950). Βλ.: Νούτσος, *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974*, τ. 3, 291. Για τη δύσκολη πορεία της αποκατάστασης ενός νόμιμου πολιτικού φορέα, βλ.: Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1, 70-94. Βλ. επίσης: Μιχάλης Π. Μελαχροινούδης, «Εκπαιδευτική πολιτική και Αριστερά στη μεταπολεμική Ελλάδα: η περίπτωση της προδικτατορικής Ε.Δ.Α. (1950-1967)» (διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2006).

¹⁶⁰⁵ Η Ένωση Κέντρου συγκροτήθηκε το 1961 μετά το θάνατο του Ν. Πλαστήρα με αρχηγό το Γ. Παπανδρέου. Στους κόλπους του κόμματος αυτού συσπειρώθηκε μια μεγάλη μερίδα του ελληνικού λαού με ευρύ ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο περιλάμβανε από οπισθοδρομικούς αντιβενιζελικούς του Ν. Πλαστήρα, μέχρι ένα σημαντικότατο τμήμα της εαμογενούς αριστεράς, που ακόμα ζητούσε διέξοδο από το πολιτικό γκέτο στο οποίο είχε τοποθετηθεί από την αντικομμουνιστική δόμηση του μετεμφυλιακού κράτους. Η ΕΚ επομένως εμφανιζόταν ως συνέχεια της φιλελεύθερης βενιζελικής παράταξης που είχε στόχο να υπερβεί τη διαίρεση που ο Εμφύλιος είχε επιβάλλει στην ελληνική κοινωνία. Το πρόγραμμα και η ιδεολογία της ΕΚ θα μπορούσαν να περιληφθούν σε δύο φράσεις: αποκατάσταση της πολιτικής δημοκρατίας και εφαρμογή της πολιτικής, κοινωνικής και οικονομικής δημοκρατίας με την καθιέρωση ενός κράτους-δικαίου. Το τρίπτυχο «έντιμο κράτος-έντιμος εκλογικός νόμος-έντιμες εκλογές», το οποίο θα αποτελέσει τη βάση του «ανένδοτου αγώνα» που θα ξεκινήσει ο Γ. Παπανδρέου, δείχνει την πρόθεση του για διεύρυνση της δημοκρατίας, γεγονός που θα του εξασφαλίσει τη μεγάλη λαϊκή υποστήριξη και την κυβερνητική εξουσία το 1964. Ανθή Κ. Προβατά, «Οι θέσεις των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών για τη δικαιοσύνη στο σχολείο και τον πολίτη 1964-65». <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/provata.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).

Παπανδρέου να συνεργαστεί με τους κομμουνιστές, η ηγεσία της ΕΔΑ κρίνει σκόπιμο να ενισχύσει σιωπηλά την Ένωση Κέντρου.

Παρά το γεγονός ότι η Ένωση Κέντρου ως κυβέρνηση θα προσπαθήσει να εφαρμόσει κάποιες προοδευτικές μεταρρυθμίσεις, όπως για παράδειγμα τολμηρές αλλαγές στο χώρο της παιδείας, ο κρατικός μηχανισμός και το παρακράτος συνεχίζουν να βρίσκονται υπό τον έλεγχο της δεξιάς. Μετά τα Ιουλιανά του '65, η πολιτική κατάσταση στη χώρα εκτροχιάζεται.¹⁶⁰⁶

Έτσι, αρχίζοντας με δειλά βήματα στις αρχές της δεκαετίας του '50, η ηττημένη αριστερά καταφέρνει να δημιουργήσει ένα νόμιμο πολιτικό φορέα, ο οποίος εάν και την εποχή αυτή δεν συνδέεται στενά με το εργατικό κίνημα καταφέρνει να αποσπάσει σημαντικά εκλογικά ποσοστά και να σημειώσει πολύ μεγάλη εκλογική άνοδο. Την εποχή αυτή, οι άξονες γύρω από τους οποίους συσπειρώνεται το λαϊκό κίνημα είναι τα ζητήματα της παιδείας και του κυπριακού.¹⁶⁰⁷ Η επόμενη δεκαετία του 1960 περιλαμβάνει κάποιες εξελίξεις τις οποίες η ΕΔΑ αδυνατεί να παρακολουθήσει, εγκλωβισμένη σε θεωρητικά σχήματα που δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Ένας νομικισμός και μια ηττοπάθεια χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τα ηγετικά στελέχη της ΕΔΑ,¹⁶⁰⁸ ανθρώπους που βίωσαν με τραγικό τρόπο την προηγούμενη συντριβή του εαμικού μπλοκ.¹⁶⁰⁹ Άλλωστε οι πολιτικές δυνάμεις που συγκρότησαν την ΕΔΑ ήταν οι ίδιες εαμογενείς δυνάμεις του μετακατοχικού ΕΑΜ.¹⁶¹⁰ Τα όρια της πολιτικής συγκρότησης της ΕΔΑ θα φανούν τη δεκαετία του '60, τόσο στη στάση της απέναντι στην Ένωση Κέντρου,¹⁶¹¹ όσο και στην κορυφαία στιγμή των Ιουλιανών. Έτσι, στη διάρκεια των Ιουλιανών, η ΕΔΑ απροετοίμαστη στρέφεται προς την Ένωση Κέντρου και από την άλλη πλευρά, παραγνωρίζει τη δυναμική των λαϊκών κινητοποιήσεων, διακηρύσσοντας ότι δε θέτει το καθεστωτικό, αλλά μόνο ζήτημα εκλογών. Το Φεβρουάριο του '66, θα φτάσει στο σημείο να μιλήσει για εκδημοκρατισμό της αυλής.¹⁶¹²

¹⁶⁰⁶ Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 2, 1205-1235.

¹⁶⁰⁷ Χριστόφορος Βερναρδάκης και Γιάννης Μαυρής, *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα* (Αθήνα: Εξάντας, 1991), 134-136.

¹⁶⁰⁸ Στο ίδιο, 316.

¹⁶⁰⁹ «Τη βάση της μετεμφυλιακής στρατηγικής συνοψίζει η θέση για το λάθος της ρήξης και του εμφυλίου. Η θέση αυτή 'θα διορθώσει' τον 'αριστερισμό' του Ζαχαριάδη (ένοπλη ρήξη) με μια 'σωστή' πολιτική συμμαχιών κορυφής, δημοκρατικού – προγραμματικού χαρακτήρα, που επιζητά κάθε φορά την ενότητα μ' όλες τις επίσημες πολιτικές δυνάμεις πλην των 'πιο' αντιδραστικών. Με τη διάσπαση του εαμικού προγράμματος και την υιοθέτηση της 'θεωρίας των σταδίων', η στρατηγική της σοσιαλιστικής επανάστασης έχει ουσιαστικά εγκαταλειφθεί, προς όφελος εκείνου που εκλαμβάνεται ως 'ρεαλιστικό' και 'εφικτό'». Βερναρδάκης και Μαυρής, *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*, 316.

¹⁶¹⁰ Μανώλης Γλέζος, «Εισαγωγή», στο: Τάσος Τρίκκας, *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση) (Αθήνα: Θεμέλιο, 2009), 20.

¹⁶¹¹ Οι Χρ. Βερναρδάκης και Γ. Μαυρής σημειώνουν όσον αφορά τη στάση της Αριστεράς απέναντι στο Κέντρο: «Οι βασικοί όροι για τον υπερκερασμό της Αριστεράς από την Ένωση Κέντρου, είναι οι ιδεολογικές και πολιτικές προϋποθέσεις που έχουμε περιγράψει. Από τη στιγμή που: 1) το 'πρόγραμμα' του ΕΑΜ έχει διασπαστεί και το άμεσο αιτούμενο είναι η (Εθνική Δημοκρατική) 'Αλλαγή' και 2) οι σχέσεις εκπροσώπησης του ΚΚΕ με το λαϊκό συνασπισμό έχουν διαρρηχθεί σε σημαντικό βαθμό, έχει ανοίξει ο δρόμος για το πολιτικό υποκείμενο που θα προβάλλει αυτό το άμεσο πρόγραμμα, αναπερτώνοντας το όμως σε μια άλλη κατεύθυνση: εκείνης της αστικής εναλλακτικής λύσης, που θα αποπειραθεί να αποτελέσει η Ε.Κ. Εφόσον το πρόβλημα είναι πλέον 'εφικτό', η Ε.Κ., ένας άφθαρτος νεοσύστατος πολιτικός οργανισμός, εύκολα θα κατορθώσει να εμφανιστεί, στα μάτια των ηττημένων εαμογενών μαζών, περισσότερο φερέγγυος διαχειριστής αυτής της προοπτικής από ότι η ιστορικά υπονομευμένη Αριστερά». Βερναρδάκης και Μαυρής, *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*, 184.

¹⁶¹² Στο ίδιο, 317-318.

Το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και του Εμφυλίου βρίσκει την κατάσταση της εκπαίδευσης τραγική. Το 60% των δημοτικών σχολείων είναι μονοτάξια, ενώ σε κάθε δάσκαλο αναλογούν 60 μαθητές. Οι αναλφάβητοι άρρενες άνω των 10 ετών στον αγροτικό και ημιαγροτικό πληθυσμό ανέρχονται στο 33% και οι γυναίκες υπερβαίνουν το 55%. Το 1951 η γενική εκπαίδευση χωρίζεται σε δύο βαθμίδες: την εξαετή στοιχειώδη και την εξαετή μέση. Η μέση εκπαίδευση με τη σειρά της έχει δύο κύκλους σπουδών, το γυμνάσιο και το λύκειο, έτσι που το τελικό σχήμα έχει τη μορφή 6+3+3. Με τα άρθρα 3 και 19 του νόμου, καθορίστηκαν εισιτήριες εξετάσεις από τη μια βαθμίδα στην άλλη.¹⁶¹³ Το κλίμα της εποχής αποτυπώνεται στο άρθρο 16 του συντάγματος του 1952, όπου αναφερόταν ότι σε όλα τα σχολεία των δύο πρώτων βαθμίδων η διδασκαλία αποσκοπούσε στην ηθική και πνευματική αγωγή και στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού.¹⁶¹⁴ Η στοιχειώδης εκπαίδευση ορίστηκε εξάχρονη και υποχρεωτική. Επίσης δίνει τη δυνατότητα σε ιδιώτες να ιδρύσουν σχολεία. Τα ανώτατα ιδρύματα θα αυτοδιοικούνται υπό την εποπτεία του κράτους, ενώ οι καθηγητές αυτών θα είναι δημόσιοι υπάλληλοι. Ως προς τη γλώσσα, το Σύνταγμα του 1952 διατηρεί τη διάταξη υπέρ της καθαρεύουσας του συντάγματος του 1911.¹⁶¹⁵

Η γενική κατάσταση της παιδείας και οι κατευθύνσεις που αυτή δίνει είναι σε πλήρη αναντιστοιχία με τις ανάγκες της κοινωνίας. Από κυβερνητική σκοπιά, η συνειδητοποίηση του εκπαιδευτικού προβλήματος θα αποτυπωθεί σε κάποια περιορισμένη προσπάθεια αλλαγών. Συγκεκριμένα, την άνοιξη του 1957, η Βουλή αποφάσισε να αναθέσει σε μια διακομματική επιτροπή τη μελέτη των εκπαιδευτικών πραγμάτων της χώρας, για να προτείνει ένα εθνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα.¹⁶¹⁶ Τον Ιούνιο του 1957, με απόφαση του Κ. Καραμανλή συγκροτήθηκε Επιτροπή Παιδείας, η οποία θα προσέγγιζε τα εκπαιδευτικά προβλήματα και θα βοηθούσε το έργο της Βουλής. Η Επιτροπή Παιδείας ήταν η πρώτη προσπάθεια να καταγραφούν τα προβλήματα και να συστηματοποιηθούν κάποιες προτάσεις. Στο πόρισμα, που παραδίδει η Επιτροπή στις 10 Ιανουαρίου 1958, τονίζεται η αναντιστοιχία του εκπαιδευτικού συστήματος με τις αναπτυξιακές οικονομικές ανάγκες. Η Επιτροπή προτείνει την παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας και της δημοτικής γλώσσας, τη δημιουργία προγυμνασίου και 4 σχολείων ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: κλασικό φιλολογικό-ιστορικό, κλασικό φυσικομαθηματικό, λύκειο γενικής μόρφωσης με ενισχυμένη τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών, νυχτερινό γυμνάσιο-λύκειο.¹⁶¹⁷

Το 1959 με κυβέρνηση Κ. Καραμανλή το κρατικό ενδιαφέρον στράφηκε προς την τεχνική-επαγγελματική εκπαίδευση και τη μέση εκπαίδευση και επέφερε με τα ν/δ 3971 και 3973, διάφορες αλλαγές στην εκπαίδευση: ιδρύθηκαν τεχνικές σχολές, βοηθών-εργοδηγών, ένα πειραματικό λύκειο και η ΣΕΛΕΤΕ. Επίσης δημιουργήθηκαν επαφές με αμερικάνικα ιδρύματα και ιδρύεται το ΚΕΠΕ (Κέντρο Προγραμματισμού και Έρευνας).¹⁶¹⁸ Στο δημοτικό μπαίνει η δημοτική γλώσσα για τις τρεις πρώτες

¹⁶¹³ Μπουζάκης, *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985)*, 96.

¹⁶¹⁴ Ο Κ. Τσουκαλάς σημειώνει τη συντηρητικοποίηση και την ενίσχυση του αυταρχισμού που συμβαίνει τη δεκαετία του '50 σε σύγκριση με την προμεταξική περίοδο αντιπαραθέτοντας τα περιεχόμενα της εγκυκλοπαίδειας «Ηλιος» των αρχών της δεκαετίας του '50 με τον εθνοκεντρισμό της και την εξυπηρέτηση του μετεμφυλιοπολεμικού κλίματος με τη μεγάλη ελληνική εγκυκλοπαίδεια των αρχών της δεκαετίας του '30, που τη χαρακτηρίζει η προοδευτική φιλελεύθερη σκέψη. Τσουκαλάς, «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου», 46-50.

¹⁶¹⁵ Σπύρος Β. Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική εκπαίδευση*, τ. 2 (Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999), 84-85.

¹⁶¹⁶ Στο ίδιο, 85.

¹⁶¹⁷ Θεοφάνης Δ. Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-1986* (Αθήνα: Παπαδήμας, 1990), 290.

¹⁶¹⁸ Κάτσικας και Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης*, 208-209.

τάξεις και η καθαρεύουσα για τις τρεις επόμενες. Με το ν/δ 3997/1959, εκσυγχρονίστηκε η εκπαίδευση των νηπιαγωγών και έγινε ισότιμη με εκείνη των δασκάλων. Την εποχή αυτή τα παιδαγωγικά ρεύματα της προσχολικής αγωγής των διαφόρων χωρών εισχώρησαν στην Ελλάδα, με αποτέλεσμα την αλλαγή της εργασίας των νηπιαγωγών.¹⁶¹⁹ Το 1961, τροποποιήθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα των γυμνασίων, που ίσχυε από το 1935: μειώνονται τα αρχαία και αυξάνονται οι ώρες διδασκαλίας των νέων ελληνικών, εισάγεται η διδασκαλία ξένων γλωσσών (πέρα από τη γαλλική), εισάγεται το μάθημα της αγωγής του πολίτη.¹⁶²⁰ Με το ΔΔ 494/1962, ορίστηκε το αναλυτικό πρόγραμμα των νηπιαγωγείων και συμπληρώθηκε ο σκοπός τους. Έτσι, οι ενασχολήσεις των νηπίων θα στόχευαν στη θρησκευτική ηθική και κοινωνική διαπαιδαγώγησή τους, στη χρήση της ελληνικής γλώσσας με ευχέρεια και άνεση, τη μύηση στην αριθμητική σκέψη, την αρμονική ανάπτυξη του σώματος και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του χεριού.¹⁶²¹

Το αίτημα για ανανέωση της παιδείας, που όπως αναφέραμε αποτελεί κεντρικό σημείο συσπείρωσης των λαϊκών αγώνων της εποχής, τονίζεται και από την ανάγκη υλικοτεχνικής προόδου της χώρας μέσα στο νέο διεθνές οικονομικό περιβάλλον και τη σύνδεση της Ελλάδας με την ΕΟΚ (1961). Η Ένωση Κέντρου, που θα διαδεχθεί την ΕΡΕ στην κυβέρνηση, θα αναλάβει το έργο μιας βαθύτερης και περισσότερο ολοκληρωμένης μεταρρύθμισης της παιδείας.

Η κυβέρνηση της Ένωσης Κέντρου το 1963 και ιδίως μετά τις εκλογές του 1964, με πρωθυπουργό και Υπ. Παιδείας το Γεώργιο Παπανδρέου, υφυπουργό το Λ. Ακρίτα και γενικό γραμματέα του Υπ. Παιδείας τον Ε. Παπανούτσο, προχώρησε στην υλοποίηση της προεκλογικής της δέσμευσης για την εκπαίδευση. Ψηφίζει έτσι το ν/σ 43/79 που έμεινε γνωστό ως «νόμος μεταρρύθμισης Παπανδρέου - Παπανούτσου». Το φάσμα των παρεμβάσεων ήταν ευρύτατο: κατάργηση των οικονομικών επιβαρύνσεων για σπουδές και στις τρεις βαθμίδες, επέκταση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης από τα 6 στα 9 χρόνια, διαίρεση της μέσης εκπαίδευσης σε δύο ανεξάρτητους κύκλους, καθιέρωση της δημοτικής ως αποκλειστικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο και ως ισότιμης προς την καθαρεύουσα στις άλλες βαθμίδες, αλλαγή του τρόπου επιλογής των υποψηφίων για τα πανεπιστήμια. Επιμέρους αλλαγές έγιναν στα προγράμματα με την προσθήκη νέων μαθημάτων: κοινωνιολογίας, στοιχείων οικονομικής επιστήμης, ενίσχυση των φυσικών και μαθηματικών, διδασκαλία αρχαίων κειμένων από μετάφραση στις τρεις τάξεις του γυμνασίου. Επίσης επεκτείνεται στα τρία χρόνια η εκπαίδευση των δασκάλων στις παιδαγωγικές ακαδημίες και ιδρύεται το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο ως όργανο για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αυξάνεται επίσης η χρηματοδότηση της παιδείας και οι αποδοχές των εκπαιδευτικών. Το 1965, τα γνωστά «Ιουλιανά» ακύρωσαν τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια. Δύο χρόνια αργότερα ό,τι απέμεινε από τη μεταρρύθμιση καταργήθηκε από το στρατιωτικό καθεστώς της χούντας, το οποίο επανέφερε την καθαρεύουσα και τις εισαγωγικές εξετάσεις από το δημοτικό στο γυμνάσιο.

Για την εκπαιδευτική κίνηση της εποχής και τον αριστερό παιδαγωγικό στοχασμό μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο πρέπει να σημειώσουμε ότι λαμβάνουν χώρα κάποιες σημαντικές αλλαγές. Ο κρατικός μηχανισμός εκκαθαρίζεται από τα αριστερά στοιχεία. Πολλοί εκπαιδευτικοί καθώς και οι γνωστοί διανοούμενοι εκπαιδευτικοί του ΕΑΜ θα βρεθούν οριστικά εκτός κρατικής μηχανής. Η ΕΔΑ θα

¹⁶¹⁹ Σπ. Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική εκπαίδευση*, τ. 2, 87.

¹⁶²⁰ Αθανάσιος Τ. Καριοφύλλης, *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών* (Αθήνα: Κριτική, 2002), 132.

¹⁶²¹ Ευαγγελόπουλος, *Ελληνική εκπαίδευση*, τ. 2, 87.

λειτουργήσει ως πόλος συσπείρωσης και ως καταφύγιο για αυτό το σύνολο των αντιστασιακών οι οποίοι έμειναν στη χώρα μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Θα λέγαμε ότι η μόνη εκπαιδευτική δραστηριότητα η οποία συνεχίζεται χωρίς ουσιαστικά διαλύματα, από την εποχή του Μεσοπολέμου, είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες των φυλακισμένων και των εξορίστων. Ο αποκλεισμένος από την εργασία κόσμος της αριστεράς θα στραφεί εκείνα τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια προς το βιβλίο και πολλοί διωκόμενοι θα εργαστούν ως πλασιέ βιβλίων, ενδεικτικό ίσως των αποτελεσμάτων της μορφωτικής εργασίας την οποία πρέσβευε και καλλιεργούσε το Κόμμα. Ανάλογη μοίρα θα έχει και ο Μ. Παπαμαύρος, ο οποίος μετά την οριστική του αποφυλάκιση θα προσπαθήσει να βιοποριστεί πουλώντας το βιβλίο του «Σύστημα νέας παιδαγωγικής» στα σχολεία,¹⁶²² ως τη δίωξή του από τον εισαγγελέα Σαρτζετάκη. Από την άλλη πλευρά, η ΕΔΑ θα είναι ο τόπος συσπείρωσης τόσο της Ρ. Ιμβριώτη όσο και του παιδαγωγού Κ. Σωτηρίου, ο οποίος όμως θα διαφωνήσει κάποια στιγμή με την πολιτική του κόμματος της ΕΔΑ και θα υποστηρίξει τη συμπόρευση με την Ένωση Κέντρου. Το γεγονός αυτό νομίζουμε ότι ταλάνισε ένα μεγάλο μέρος της ΕΔΑ και επίσης φαίνεται να συνδέεται με τη γενική πολιτική της, η οποία άφηνε να διαφαίνεται η δυνατότητα να πραγματοποιηθεί μέρος της πολιτικής της από την Ένωση Κέντρου, με περισσότερο ανώδυνο τρόπο μάλιστα. Το γεγονός αυτό ίσως ερμηνεύει και τη μικρότερη προβολή του Κ. Σωτηρίου σε σχέση με τη Ρ. Ιμβριώτη στον κομματικό τύπο.

Από την άποψη του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού, οι Έλληνες παιδαγωγοί οι οποίοι συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες του Βουνού φαίνεται ότι την εποχή αυτή διευρύνουν τις γνώσεις τους για τη σοβιετική παιδαγωγική θεωρία και παγιώνουν τις παιδαγωγικές τους θέσεις πάνω στη βάση των επεξεργασιών και της προσέγγισης την οποία άρχισε να διαμορφώνει ο Δ. Γληνός, από τη δεκαετία του 1930. Ενδιαφέρον από αυτή την άποψη είναι η αλλαγή της κατεύθυνσης η οποία παρατηρείται στις ψυχολογικές έρευνες του παιδαγωγού Κ. Σωτηρίου. Από υποστηρικτής της ψυχανάλυσης και της μορφικής ψυχολογίας, θα στραφεί τα μεταπολεμικά χρόνια προς τη σοβιετική ψυχολογία και την αποσιώπηση των ψυχαναλυτικών του ενδιαφερόντων, καθώς τώρα η σοβιετική ψυχολογία απορρίπτει το φροϋδισμό. Αυτή η αλλαγή πλεύσης των Ελλήνων αριστερών παιδαγωγών, οι οποίοι συνεχίζουν να δραστηριοποιούνται από την μεσοπολεμική εποχή είναι φανερή και στη βιβλιοθήκη του ζεύγους Ιμβριώτη. Ο όγκος του υλικού της βιβλιοθήκης αφορά εκδόσεις από το τέλος του 19^{ου} αιώνα ως το τέλος της ζωής του Γ. Ιμβριώτη το 1979. Ενώ στον όγκο του προπολεμικού υλικού υπάρχουν πολλά γερμανικά και γαλλικά βιβλία, τη μεταπολεμική εποχή συναντούμε και ρωσικούς τίτλους. Στο προπολεμικό υλικό υπάρχουν αρκετά βιβλία που αφορούν την αρχαία ελληνική γραμματεία, ενώ μετά το 1945 συναντάμε τίτλους που αφορούν έργα του σοβιετικού και του δυτικού μαρξισμού. Πολύ ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι στη βιβλιοθήκη του ζεύγους υπάρχουν τα περιοδικά *La pensée* και *La Nouvelle Critique*, τα οποία βρέθηκαν σε πολλά τεύχη και τα οποία συγκρότησαν τη δεκαετία του 1960 μία τομή στην ανάγνωση του Κ. Μαρξ, η οποία σχετίστηκε με τη θεμελίωση της κριτικής για τη λατρεία του προσώπου του Ι. Στάλιν, αλλά και με αναφορές στο θεωρητικό ρεύμα

¹⁶²² Μιχάλης Παπαμαύρος, *Σύστημα νέας παιδαγωγικής* (Αθήνα: [χ.ε.], 1961). Βλ. επίσης: Μαρτίνου-Κανάκη, *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*, 256.

του «Αλτουσερισμού»¹⁶²³. Ωστόσο είναι θέμα για περεταίρω διερεύνηση η διάδοση των νέων ρευμάτων του μαρξισμού στην Ελλάδα και η αξιοποίησή τους από την παιδαγωγική θεωρία. Από την άλλη, είναι θέμα διερεύνησης για το χώρο της παιδαγωγικής η επίδραση την οποία είχε η μεταπολεμική εποχή και έχει ως τις μέρες μας η σκέψη των αριστερών παιδαγωγών του Μεσοπολέμου.

Την πρώτη περίοδο μετά τον πόλεμο θα έχουμε δύο σημαντικά έργα των Ελλήνων αριστερών παιδαγωγών της κυβέρνησης του Βουνού, το βιβλίο «Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση» της Ρ. Ιμβριώτη και το «Σύστημα νέας παιδαγωγικής» του Μ. Παπαμαύρου¹⁶²⁴. Και τα δύο έργα φαίνεται να κωδικοποιούν και να συγκεφαλαιώνουν την παιδαγωγική κατεύθυνση την οποία ακολούθουν οι δύο παιδαγωγοί από τη δεκαετία του 1940 και μετά, εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα τις θέσεις τους με τα συμπεράσματα της σοβιετικής παιδαγωγικής και την παρουσίαση των πλεονεκτημάτων της πολυτεχνικής εκπαίδευσης.

Ιδιαίτερη αναφορά χρήζει η αρθρογραφία της Ρ. Ιμβριώτη τη μεταπολεμική εποχή η οποία φαίνεται να συνεχίζει την παράδοση την οποία άρχισε από την αρθρογραφία του Κ. Βάρναλη και του Δ. Γληνού τη μεσοπολεμική εποχή. Οι επισκέψεις του ζεύγους Ιμβριώτη στις σοσιαλιστικές χώρες δίνουν την αφορμή για την παρουσίαση και την προβολή της ανωτερότητας των σοσιαλιστικών χωρών και την καταπολέμηση της αντικομμουνιστικής προπαγάνδας. Στη θέση όμως της μίας και μοναδικής σοσιαλιστικής χώρας του κόσμου, την εποχή του Μεσοπολέμου, τώρα θα υπάρχουν μια σειρά χωρών, οι οποίες πρεσβεύουν ότι οικοδομούν το σοσιαλισμό, ενώ το αντιιμπεριαλιστικό κίνημα ανά τον κόσμο θα δίνει την εικόνα μιας συνεχούς υποχώρησης του καπιταλισμού. Από την άλλη, η αίγλη της Σοβιετικής Ένωσης θα υποχωρήσει κάπως μετά τις καταγγελίες του Ν. Khrushchev για την περίοδο της κυριαρχίας του Ι. Στάλιν και μετά τις παρεμβάσεις των σοβιετικών στην Τσεχοσλοβακία και την Ουγγαρία. Αξίζει να αναφέρουμε πάντως ότι η Ρ. Ιμβριώτη θα υπερασπιστεί αυτές τις πολιτικές επιλογές της Σοβιετικής Ένωσης, όπως και τις αλλαγές που εισηγείται ο Ν. Khrushchev στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και τον περιορισμό των εισακτέων σε αυτήν. Από την άλλη πλευρά, η ίδια παιδαγωγός θα καταγγείλει απερίφραστα την κατάργηση της συνεκπαίδευσης στο σοβιετικό σχολείο. Σε κάθε περίπτωση τα πρώτα χρόνια μετά τον πόλεμο και το «Σπούτνικ σοκ» η πρωτοκαθεδρία και το κύρος του σοσιαλιστικού στρατοπέδου στα εκπαιδευτικά ζητήματα φαίνεται να ασκεί παγκόσμια αίγλη ή και δέος.

Ο λόγος της αριστεράς την εποχή πριν τη δικτατορία φαίνεται να κατευθύνεται από το αίτημα της δημοκρατικής αλλαγής, χωρίς όμως να ξεκαθαρίζεται με ακρίβεια ο τελικός στόχος, γεγονός το οποίο επιτρέπει την επαμφοτερίζουσα στάση της ΕΔΑ έναντι της Ένωσης Κέντρου και της εκπαιδευτικής της πολιτικής, αλλά και της αμηχανίας της ΕΔΑ όταν διαφαίνεται ότι τα γεγονότα υπερβαίνουν τον πολιτικό της ριζοσπαστισμό, όπως για παράδειγμα με τα Ιουλιάνια. Γενικά τη δεκαετία του '60 ανατέλλει μια τελείως νέα περίοδος. Η κοινωνία μόλις αρχίζει να ισορροπεί οικονομικά, ενώ ταυτόχρονα αποκτά και την προοπτική της ευρωπαϊκής κοινής αγοράς. Στο χώρο της εκπαίδευσης έχουμε τις προγραμματικές υποσχέσεις για τη γενίκευση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, την προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες της οικονομίας και την προώθηση της χρήσης της δημοτικής γλώσσας. Την εποχή αυτή, η δημοτική θα γίνει και πάλι το επίκεντρο της κοινωνικής διαπάλης. Η

¹⁶²³ Étienne Balibar, «Λούι Αλτουσέρ: μια βιογραφική σημείωση», μτφρ. Χρ. Γιαννούλης, *Θέσεις*, τχ. 35 (Απρίλιος-Ιούνιος 1991): 69-75.

¹⁶²⁴ Ιμβριώτη, *Ανθρωπιστική παιδεία*. Βλ. επίσης: Παπαμαύρος, *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*.

σημασία που η Ένωση Κέντρου δίνει στην παιδεία φαίνεται από το γεγονός ότι και στις δυο κυβερνήσεις της Ένωσης Κέντρου το '63 και το '64, ο ίδιος ο πρωθυπουργός θα αναλάβει προσωπικά τη θέση του Υπουργού Παιδείας.¹⁶²⁵ Για τη Ρ. Ιμβριώτη αποτελεί καθήκον να υποστηριχτεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του Παπανδρέου, καθώς θεωρεί ότι την πολεμούν και την υποσκάπτουν ύπουλα.¹⁶²⁶ Το ίδιο και ο Κ. Σωτηρίου θα έρθει σε σύγκρουση με την ΕΔΑ υποστηρίζοντας την ανάγκη στήριξης της Ένωσης Κέντρου. Από την άλλη πλευρά, αξίζει να σημειώσουμε ότι οι αναφορές της ΕΔΑ την περίοδο αυτή παίζουν το ρόλο του εθνικού θεματοφύλακα, αναπτύσσοντας μια παράξενη αριστερή εθνικιστική ρητορεία, διακρίνοντας συχνά απειλές και κινδύνους εκ μέρους των δυτικών, οι οποίοι είναι και οι αίτιοι της ηθικής κατάπτωσης της νεολαίας. Με αυτό τον τρόπο, η διαμορφωμένη από τις αρχές της δεκαετίας του 1930 πατριωτική υφή του κομματικού λόγου συνεχίζεται και διαπλέκεται με την άρνηση κάποιων νέων τάσεων της μεταπολεμικής κοινωνίας. Παράδειγμα των παραπάνω θα είναι η έντονη κριτική της ΕΔΑ στην εμφάνιση της ροκ μουσικής στη χώρα μας.

Από την άλλη πλευρά, ένα σύνολο 60.000 πολιτικών προσφύγων βρίσκονται, μετά το 1950 στις Λαϊκές Δημοκρατίες. Η οργάνωση της ζωής στις νέες αυτές χώρες αποτελεί μια άλλη, ανεξερεύνητη ακόμα σε σημαντικό βαθμό, σελίδα της εκπαιδευτικής μας ιστορίας. Οι δυσκολίες του εγχειρήματος της προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και σκέψης των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων έγκειται στη γεωγραφική διασπορά του φαινομένου, καθώς μια σειρά από σοσιαλιστικές χώρες δέχτηκαν και φιλοξένησαν τους Έλληνες πολιτικούς πρόσφυγες, αλλά και στο μεγάλο όγκο του εκπαιδευτικού υλικού που παράχθηκε στις χώρες αυτές. Εκτός από τα παραπάνω στις χώρες αυτές πολλοί πολιτικοί πρόσφυγες σπουδάζουν σε ανώτερα ιδρύματα και αναλαμβάνουν το ρόλο του διανοούμενου. Οι παιδαγωγικές κατευθύνσεις, η επιστημονική παραγωγή, η διαπλοκή της σκέψης των στοχαστών αυτών με την εκάστοτε κοινωνική και πολιτική πραγματικότητα της χώρας υποδοχής τους και η τοποθέτησή τους έναντι των νέων παιδαγωγικών ρευμάτων και ζητημάτων τα οποία προκύπτουν στο μεταπολεμικό κόσμο είναι ζητούμενα προς διερεύνηση.

Την προδικτατορική εποχή, κατά την οποία λειτουργεί ο φορέας της ΕΔΑ στην Ελλάδα, σαν πόλος της αριστεράς και κατά την οποία το ενιαίο ακόμα ΚΚΕ προσπαθεί να διατηρήσει τον ηγεμονικό του ρόλο από την υπερορία, ο παιδαγωγικός στοχασμός των Ελλήνων αριστερών παιδαγωγών δεν φαίνεται να διαφοροποιείται από τα διαμορφωμένα από τη δεκαετία του 1940 σχήματα και τη σοβιετική παιδαγωγική σκέψη της εποχής. Τα νεότερα παιδαγωγικά ρεύματα σκέψης και οι εξελίξεις του δυτικού μαρξισμού δεν διαπερνούν τα παγιωμένα σχήματα και τις κατηγορίες της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης της προδικτατορικής Ελλάδας και δεν αρθρώνονται αιτήματα και συλλογικοί φορείς οι οποίοι να ενσωματώνουν τις νεότερες τάσεις της κριτικής παιδαγωγικής και του δυτικού μαρξισμού. Το ασφυκτικό πολιτικό κλίμα φαίνεται να ευνοεί την παραπάνω κατάσταση. Ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο προσέλαβε η διάνοηση της ΕΔΑ και του ΚΚΕ τις παιδαγωγικές και μαρξιστικές εξελίξεις στο μεταπολεμικό κόσμο είναι ζητούμενο προς διερεύνηση.

Από την άλλη, ζητούμενο προς διερεύνηση είναι και ο τρόπος με τον οποίο αρθρώθηκε η ιστορική μνήμη της αριστεράς για τη λεγόμενη εκπαίδευση του Βουνού και τους πρωταγωνιστές της, καθώς και για τους Έλληνες μεταρρυθμιστές

¹⁶²⁵ Φραγκουδάκη, *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980*, 79-80.

¹⁶²⁶ Ρόζα Ιμβριώτη, «Να υποστηριχτεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση», *Η Αυγή*, 6/10/1965.

παιδαγωγούς του Μεσοπολέμου. Αν και έχει γίνει αντικείμενο διερεύνησης τη μεταπολεμική εποχή η παρουσίαση του έργου του Δ. Γληνού καθώς και του έργου των άλλων αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών, η αφήγηση αυτή φαίνεται να αποσιωπά σημαντικές πλευρές της πορείας διαμόρφωσης της σκέψης τους.¹⁶²⁷ Οι επιμέρους στιγμές μια πορείας η οποία δεν είναι ευθύγραμμη σβήνουν για να παρουσιαστεί το τελικό αποτέλεσμα σαν μια αντικειμενική και εκ των προτέρων δεδομένη κατάληξη. Από την άλλη πλευρά, η πορεία της σοβιετικής παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης γίνονται αντικείμενο έντονων ιδεολογικών αντιπαραθέσεων κατά τις οποίες η υπεράσπιση των όποιων επιλογών ανάγεται σε κανονιστική αρχή. Με τον τρόπο αυτό αποσιωπούνται σημαντικές πλευρές της πρακτικής και της θεωρίας του σοβιετικού συστήματος. Έτσι ένα κομμάτι της σχετικής βιβλιογραφίας και των πηγών οι οποίες σχετίζονται με την ιστορία της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης της χώρας μας συσκοτίζουν μάλλον παρά φωτίζουν τη διαδικασία γέννησης και εξέλιξης της σκέψης αυτής. Από την άλλη, είναι θέμα προς διερεύνηση ο τρόπος με τον οποίο οι ίδιοι οι πρωταγωνιστές παιδαγωγοί, οι οποίοι στρατεύτηκαν στην αριστερά, διαχειρίστηκαν και παρουσίασαν την προηγούμενη εκπαιδευτική τους πορεία. Προς αυτή την κατεύθυνση έχει διερευνηθεί από το Χ. Νούτσο η περίπτωση της Ρ. Ιμβριώτη.¹⁶²⁸

Το ενδιαφέρον της σύγχρονης ιστορίας της εκπαίδευσης ωστόσο για τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς καταλαμβάνει σημαντικό κομμάτι της σύγχρονης επιστημονικής παραγωγής. Επιμέρους πλευρές και πρόσωπα της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης έχουν τύχει μάλιστα συστηματικής έρευνας από σύγχρονους ιστορικούς. Περαιτέρω έρευνα από την άποψη της σύγχρονης παιδαγωγικής θεωρίας και της κριτικής παιδαγωγικής θα μπορούσαν να μας δείξουν συνάψεις και κοινές αφετηρίες μεταξύ της μεταρρυθμιστικής αριστερής σκέψης και των σύγχρονων τάσεων. Άλλωστε, ο παιδοκεντρισμός, η αντιαυταρχική αγωγή, η ειρηνιστική αγωγή, ο αναπαραγωγικός ρόλος της εκπαίδευσης και ο ανθρωπισμός αποτελούν κοινούς τόπους και ζητούμενα και για σύγχρονες τάσεις της παιδαγωγικής επιστήμης.

¹⁶²⁷ Βλ. ενδεικτικά: Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.ά. επιμ., *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου* (Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008). Βλ. επίσης: Ελευθερία Παπαστεφανάκη, «'Η Ρόζα της Εκπαίδευσης, της Επανάστασης'. Η ιδεολογική χρήση των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Η περίπτωση της Ρόζας Ιμβριώτη», στο *Πρακτικά του 1ο Πανελληνίου Συνεδρίου του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE)*, τ. 2 (Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, 2016), 310-316. Ακόμα: Θρασύβουλος Σταύρου, «Κώστας Σωτηρίου», *Λαϊκός λόγος. Μηνιαίο περιοδικό ζωής και τέχνης*, τχ. 9-10 (Απρίλης-Μάης 1966): 7-8. Επίσης: Τάσος Βαφειάδης, «Ο παιδαγωγός, ο φιλόσοφος, ο αγωνιστής», *Λαϊκός λόγος. Μηνιαίο περιοδικό ζωής και τέχνης*, τχ. 9-10 (Απρίλης-Μάης 1966): 9-10. Τα δύο τελευταία κείμενα περιλαμβάνονται στο αφιέρωμα του περιοδικού μετά το θάνατο του Κ. Σωτηρίου.

¹⁶²⁸ Χαράλαμπος Νούτσος, *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*.

Συμπεράσματα

Η ανάδυση της αριστερής εκπαιδευτικής σκέψης στην Ελλάδα, η οποία λαμβάνει χώρα το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα έχει την αφετηρία της στο κίνημα της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, όπως αυτό εκφράστηκε κυρίως μέσα από τη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας, η στροφή προς τη νεοελληνική πραγματικότητα, η στροφή προς τα θετικά μαθήματα και η αλλαγή της μεθόδου της διδασκαλίας αποτέλεσαν τον κορμό των εκπαιδευτικών προτάσεων του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Οι παιδαγωγοί του Ομίλου ανέπτυξαν με διάφορους τρόπους και διάφορες κατευθύνσεις τις παραπάνω θέσεις. Η αλλαγή της μεθόδου της διδασκαλίας και η υιοθέτηση του παραδείγματος του σχολείου εργασίας ανατροφοδοτεί την επιχειρηματολογία τόσο υπέρ της δημοτικής γλώσσας, όσο και υπέρ της στροφής του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς το σύγχρονο κόσμο και το ευρύτερο αίτημα του εκσυγχρονισμού της ελληνικής κοινωνίας. Η αποτυχία των γλωσσοεκπαιδευτικών προσπαθειών, η ιδεολογική κρίση της ελληνικής κοινωνίας μετά τη μικρασιατική καταστροφή, η ανάπτυξη του κινήματος και της συνειδητοποίησης των δασκάλων και οι κοινωνικές συνθήκες οι οποίες επικρατούν στη χώρα το Μεσοπόλεμο, θα ωθήσουν κομμάτι των δυνάμεων του Εκπαιδευτικού Ομίλου και του ευρύτερου ακροατηρίου του προς τα αριστερά.

Κεντρική θέση στη συστηματική διατύπωση μιας παιδαγωγικής αντίληψης και θεωρίας, η οποία εδράζεται στην προηγούμενη εκπαιδευτική κίνηση του τόπου και η οποία λαμβάνει ως βάση της το μαρξισμό, κατέχει ο Δ. Γληνός. Η παιδαγωγική του συγκρότηση, ο κεντρικός του ρόλος στις προηγούμενες κινήσεις των μεταρρυθμιστικών δυνάμεων και το επιστημονικό του εύρος του επέτρεψαν να θέσει τις βάσεις και να οριοθετήσει έναντι των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών την αριστερή παιδαγωγική πρόταση. Η εισαγωγή του ερμηνευτικού εργαλείου της ταξικής πάλης επέτρεψε στο νέο Εκπαιδευτικό Όμιλο να συνδέσει την επίτευξη της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ανατροπή της πολιτικής και κοινωνικής κατάστασης της χώρας και το ρόλο της εργατικής τάξης. Για τη μειοψηφούσα τάση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, η παραπάνω θέση εξέτρεπε τον Όμιλο από τον εκπαιδευτικό του στόχο και τον έβαζε στη σφαίρα της πολιτικής. Η επιχειρηματολογία η οποία αρθρώθηκε κατά της κατηγορίας αυτής στηρίχθηκε στη θεωρητική παραδοχή ότι ταξικά ουδέτερο σχολείο δεν μπορεί να υπάρξει. Το σχολείο γίνεται αντιληπτό σαν όργανο της κυρίαρχης τάξης, η οποία δεν επιθυμεί την πραγματοποίηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Αργότερα ο Δ. Γληνός, στην «Εισαγωγή» του Σοφιστή του Πλάτωνα θα συνδυάσει τη θέση του αυτή με μια ευρύτερη σύλληψη για τη θέση και το ρόλο των ανθρωπιστικών σπουδών στη χώρα μας. Η αξιοποίηση του εργαλείου της ταξικής ανάλυσης επεκτείνεται στη σφαίρα της πολιτιστικής κληρονομιάς και μέσω της θεωρητικής σύλληψης για την αναβίωση και την επιβίωση θα έρθει να γονιμοποιήσει την επαγγελία της ανάδυσης ενός νέου πολιτισμού.

Η αξιοποίηση των παραπάνω θέσεων θα υπερβεί τα όρια της σπουδής των ανθρωπιστικών γραμμάτων και θα επεκταθεί στη σφαίρα της παραγωγής. Η αξιοποίηση της εννοιολογικής σύνθεσης της αναβίωσης και της επιβίωσης στη σφαίρα της παραγωγής θα την κάνει τόσο ο ίδιος ο Δ. Γληνός, όσο και αργότερα το μεταπολεμικό περιοδικό *Ανταίος* της ΕΠΑΝ. Πρόκειται για μια συνολικότερη σύλληψη η οποία συνδυάζει την υπέρβαση των αδιεξόδων της ελληνικής

εκπαίδευσης, τη βιομηχανική ανάπτυξη και την πολιτιστική και καλλιτεχνική ανανέωση.

Οι εξελίξεις στο κομμουνιστικό κίνημα (η περιθωριοποίηση της ρωσικής πρωτοπορίας στην ΕΣΣΔ μαζί με τη διακήρυξη της πίστης στο σοσιαλιστικό ρεαλισμό) θα έχουν ως συνέπεια ο Δ. Γληνός και οι λοιποί αριστεροί διανοούμενοι και καλλιτέχνες να επανεκτιμήσουν τον ελληνικό λαϊκό πολιτισμό, γεγονός στο οποίο συμβάλει και η καταβολή των παραπάνω αριστερών στοιχείων από το στρατόπεδο του δημοτικισμού. Η εξέλιξη αυτή θα εκφραστεί την περίοδο της Κατοχής μέσα στα αναγνωστικά του Βουνού με τα δημοτικοφανή τραγούδια και ποιήματα του Β. Ρώτα, αλλά και τις διακηρύξεις για το νέο '21, το οποίο υποτίθεται ότι θα ολοκληρώσει τους αγώνες της ελληνικής επανάστασης.

Οι δημοτικιστικές καταβολές και η συμπίεση των πρώτων σοσιαλιστών παιδαγωγών μέσα στον Εκπαιδευτικό Όμιλο με τις άλλες δημοτικιστικές προοδευτικές δυνάμεις οδήγησε από πολύ νωρίς στην υιοθέτηση μιας επεξεργασμένης και συνεκτικής θέσης των αριστερών παιδαγωγών για το γλωσσικό ζήτημα. Χωρίς να υπάρχουν αρχικά διαφωνίες για το περιεχόμενο της προσπάθειας του δημοτικισμού να απλώσει τη χρήση της δημοτικής σε όλες τις σφαίρες του δημόσιου λόγου, οι αριστεροί θα κινηθούν σε ένα ριζοσπαστικότερο τόνο σε σχέση με τους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Χωρίς να επιστρέφουν στον ψυχαρισμό θα δεχτούν τόσο τη θέση για την υιοθέτηση του λατινικού αλφαβήτου, όσο και για την ορθογραφική και τονική απλοποίηση. Οι κομμουνιστές θα έχουν, μετά το 1927 να επιδείξουν και το παράδειγμα της τολμηρής γλωσσικής μεταρρύθμισης των ποντιακών πληθυσμών της Σοβιετικής Ένωσης, το παράδειγμα το οποίο θα εκθειάσει τόσο ο Δ. Γληνός, όσο και ο *Ριζοσπάστης*.

Η αλήθεια είναι ότι το αίτημα της γλωσσικής μεταρρύθμισης, όπως τόνιζαν οι ίδιοι οι μεταρρυθμιστές, υπερέβαινε κατά πολύ την αλλαγή της γλώσσας του σχολείου. Η οριστική λύση του γλωσσικού θα έρθει με την υιοθέτηση από το κράτος της δημοτικής γλώσσας και θα ακολουθήσει η απαρχή της διατύπωσης σε δημοτική γλώσσα του επιστημονικού λόγου. Η συνταγματική ρύθμιση του 1911 ακύρωνε σε όλη την περίοδο που εξετάζουμε την οριστική υπέρβαση της διγλωσσίας. Από την άλλη, η ίδια η φύση του Κομμουνιστικού Κόμματος και η χρήση της δημοτικής μετά το 1932 στο *Ριζοσπάστη* συνέβαλε στην επεξεργασία και διατύπωση στη δημοτική γλώσσα μιας ευρείας σειράς θεμάτων από τις σφαίρες της πολιτικής, της επιστήμης, της δημόσιας διοίκησης, κτλ. Προς την ίδια κατεύθυνση θα κινηθεί και ο Δ. Γληνός τονίζοντας την καλλιέργεια της δημοτικής από την *Αναγέννηση*. Την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου πολέμου τα αναγνωστικά του Βουνού και η γλώσσα του *Ανταίου* θα αποτελέσουν δύο από τις σημαντικότερες γλωσσικές προτάσεις τις οποίες θα καταθέσει το εαμικό μπλοκ και οι παιδαγωγοί και επιστήμονες του αριστερού χώρου. Τα αναγνωστικά του Βουνού απέχοντας από τις περισσότερο προωθημένες θέσεις του Μεσοπολέμου, πάνω σε μια γραμμή γενικής συναίνεσης για την οικοδόμηση του Μετώπου, δεν ακολουθούν τα γλωσσικά πρότυπα του Δ. Γληνού. Ενδιαφέρον σημείο είναι όμως η χρήση ιδιοματισμών η οποία αποτέλεσε σημείο αντιδικίας μεταξύ μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του 1917 και των μελών της επιτροπείας και του Γ. Χατζιδάκι. Η Ρ. Ιμβριώτη, εκτός από το αναγνωστικό «Αετόπουλα» της κατοχικής περιόδου, θα χρησιμοποιήσει και στα μεταπολεμικά της κείμενα ιδιοματισμούς από τοπικές διαλέκτους. Από την άλλη, ο *Ανταίος* αξιοποιώντας το επιστημονικό δυναμικό το οποίο συγκεντρώθηκε από την εποχή των κατοχικών ΟΜΣΑ θα καλλιεργήσει τη δημοτική σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους.

Οι αριστεροί παιδαγωγοί διανοούμενοι πλαισιώνονται στις προτάσεις τους για το γλωσσικό από ένα πολύ ευρύτερο και φιλικό προς το περιεχόμενο του αιτήματός τους φορέα, το ΚΚΕ, το οποίο σαν πολιτικό κόμμα υιοθετεί τη μεσοπολεμική περίοδο τη δημοτική γλώσσα και την καλλιιεργεί σε μια σειρά αντικείμενα. Από την άλλη, δημιουργώντας μια νέα ποιότητα σχέσεων με τις μάζες των οπαδών του και πάνω στη γραμμή της μορφωτικής δουλειάς του κόμματος θα συμβάλει στη διάδοση και εδραίωση νέων κατασημάνσεων για τα κοινωνικά φαινόμενα στην ελληνική κοινωνία. Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα κομμουνιστικά κόμματα λειτούργησαν σαν εν δυνάμει κράτη ή «αντικράτη» τα οποία συγκροτούν μια δομή εξουσίας με τη δική τους γλώσσα και ορολογία (πυρήνες, οργανώσεις βάσεις, κεντρική επιτροπή, κτλ.), η οποία αποστασιοποιείται από την καθαρύουσα των επίσημων κρατικών δομών.

Από την άλλη πλευρά, διαπιστώνουμε ότι ο προβληματισμός για τη γλωσσική μεταρρύθμιση αφήνει σε σημαντικό βαθμό αναπάντητα μια σειρά από ζητήματα. Όλη η σχετική βιβλιογραφία, η οποία εντάσσεται στο αντικείμενο της ιστορίας της εκπαίδευσης, αφήνει σε σημαντικό βαθμό αναπάντητα τα ερωτήματα για τους μαθητές των μειονοτικών πληθυσμών. Οι ίδιοι οι αριστεροί παιδαγωγοί της εποχής που διερευνούμε δεν ανέπτυξαν έναν παιδαγωγικό λόγο για τα θέματα αυτά. Η αλήθεια είναι ότι παρά τις αλλαγές της πολιτικής του ΚΚΕ αναφορικά με το μακεδονικό ζήτημα, οι κομμουνιστές υπήρξαν από τις λίγες φωνές οι οποίες την περίοδο του Μεσοπολέμου ασχολήθηκαν και πρόβαλλαν το ζήτημα των δικαιωμάτων των μειονοτικών πληθυσμών. Βασιζόμενοι πάνω στη γραμμή του Λένιν για το δικαίωμα της αυτοδιάθεσης και το παράδειγμα της πολυεθνικής ΕΣΣΔ στην οποία διακηρύσσεται η ανάπτυξη κάθε εθνότητας και ο σεβασμός των πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων της, διακήρυξαν το δικαίωμα κάθε μειονότητας να κάνει χρήση της γλώσσας της στο σχολείο και να απολαμβάνει γενικά ίσα δικαιώματα. Την περίοδο του Μεσοπολέμου, της Κατοχής και του Εμφυλίου, κάτω από το βάρος της πολιτικής καταπίεσης ή των ραγδαίων πολεμικών εξελίξεων δεν έχουμε μια συστηματική ενασχόληση με τη μειονοτική εκπαίδευση από τους αριστερούς παιδαγωγούς. Κατά ένα οξύμωρο τρόπο, το Αμπεσεντάρ (το μόνο αλφαβητάρι για τους σλαβόφωνους της Μακεδονίας) θα είναι αποτέλεσμα της επίσημης ελληνικής κρατικής πολιτικής.

Το άλλο βασικό σκέλος της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, η αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας και του περιεχομένου της παρεχόμενης γνώσης, αποτέλεσε μια από τις βασικές μέριμνες των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Από τις πρώτες εμπειρικές εφαρμογές στο παρθεναγωγείο του Βόλου ως τη γνωριμία και αποδοχή των ιδεών του G. Kerschensteiner, οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί τεκμηρίωσαν την καταλυτική σημασία της δημοτικής γλώσσας για την αλλαγή και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης και ταυτόχρονα συνέπλεξαν τη νέα παιδαγωγική μέθοδο με τις εκσυγχρονιστικές και αναπτυξιακές όψεις του βενιζελικού πολιτικού χώρου. Η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, έκφραση της βαθιάς απογοήτευσης των μεταρρυθμιστών από τη βενιζελική πολιτική και ταυτόχρονα αναζήτηση νέων πολιτικών και κοινωνικών λύσεων στα άλυτα κοινωνικά και εκπαιδευτικά προβλήματα, δεν δημιούργησε κατ' αρχήν μια ευθεία και σαφή εναντίωση στο περιεχόμενο της μεταρρυθμιστικής σκέψης και των γλωσσικών επεξεργασιών του Ομίλου. Η αντιδικία μεταξύ πλειοψηφούσας και μειοψηφούσας τάσης επικεντρώνεται στην ποιότητα της σχέσης με έναν κοινωνικό υποστηρικτικό φορέα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών. Συνακόλουθα μπαίνουν τα επιμέρους προβλήματα της θρησκευτικής και εθνικής αγωγής μαζί με το ερώτημα αν τελικά ο Όμιλος μπορεί να δεχτεί όρια στις αναζητήσεις του. Αυτή καθ' εαυτή η έννοια και το

περιεχόμενο του σχολείου εργασίας παραμένουν αναλλοίωτος διακηρυγμένος στόχος του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου.

Η ανάδυση της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης την περίοδο την οποία εξετάζουμε έχει λοιπόν σαν αφετηριακά σημεία τις θέσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, όπως αυτές εκφράστηκαν και εφαρμόστηκαν από τους εκπροσώπους του Εκπαιδευτικού Ομίλου σε επίπεδο κυβερνητικής πολιτικής, εκπαιδευτικής πράξης και θεωρητικού παιδαγωγικού λόγου. Οι επιμέρους έννοιες οι οποίες συγκροτούν την παιδαγωγική του σχολείου εργασίας, δεν μπορούν να παραμείνουν αμετάβλητες κατά την προσπάθεια σύνδεσης της παιδαγωγικής αυτής προοπτικής με το μαρξισμό και την προοπτική της κοινωνικής αλλαγής, όπως αυτή προβάλλεται από την κομμουνιστική προοπτική. Το πρώτο το οποίο διαπιστώσαμε είναι ότι επέρχονται αλλαγές εξωτερικές, αλλαγές της σύνδεσης του παιδαγωγού μεταρρυθμιστή με την ευρύτερη κοινωνική πραγματικότητα. Οι αλλαγές αυτές σημαίνουν την αποσύνδεση των αριστερών παιδαγωγών από την επιρροή του βενιζελισμού και την κυβερνητική προοπτική την οποία αυτός εκφράζει. Συνακόλουθα, ξεκόβεται το περιεχόμενο της εκπαίδευσης από θεωρούμενα ως παρείσακτα και παράταιρα στοιχεία της θρησκευτικής και εθνικής αγωγής, τα οποία εκτρέπουν το σύγχρονο και ανθρωπιστικό ιδανικό της εκπαίδευσης. Υπό το φως της ρήξης με το υπάρχον πολιτικό κατεστημένο η προηγούμενη στρατηγική του Ομίλου γίνεται αντιληπτή ως αποσπασματική, ως αποτέλεσμα συμβιβασμού και υπαγωγής στην επιφυλακτικότητα των βενιζελικών πολιτικών δυνάμεων. Η σύνδεση του σκοπού της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την κοινωνική αλλαγή, αφήνει κατά πρώτο λόγο αναπάντητο το ερώτημα του τρόπου και του χώρου μέσα στον οποίο θα εφαρμοστεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αν ο δρόμος δεν είναι η προώθηση των μεταρρυθμιστικών δυνάμεων εντός του υπάρχοντος σχολείου, τότε προκύπτουν τα εξής δύο ερωτήματα: Α) Πώς θα παρέμβουμε στο υπάρχον σχολείο και τι ακριβώς θα επιδιώξουμε; Β) Πώς θα επιτευχθούν εκείνοι οι πολιτικοί και κοινωνικοί όροι οι οποίοι θα επιτρέψουν την πραγματοποίηση της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης και τελικά τι είδους σχολείο θα είναι αυτό; Το πρώτο ερώτημα οδηγεί τους αριστερούς παιδαγωγούς στην επαναξιολόγηση του δασκάλου και του μαθητή, καθώς και του ζητήματος των πολιτικών και κοινωνικών φορέων οι οποίοι θα συνδράμουν το έργο αυτό. Το δεύτερο ερώτημα μας οδηγεί στη διαμόρφωση μιας νέας κατηγορίας αιτημάτων για την εκπαίδευση η οποία αφορά τη μεταβατική περίοδο προς την επαγγελλλόμενη νέα κοινωνία. Σε αυτή την κατηγορία μπορούμε να εντάξουμε τόσο τα συνδικαλιστικά αιτήματα όσο και τα αιτήματα των διαφόρων σταδίων της ενδεχόμενης μετεπαναστατικής περιόδου. Η παραπάνω κατηγορία παιδαγωγικών αιτημάτων απουσιάζει από τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς, από την άποψη ότι δεν υπάρχει καμία συγκροτημένη θεωρία την οποία να δέχονται και η οποία να περιγράφει και να επιδιώκει την κοινωνική μεταβολή. Από την άποψη αυτή, το εκπαιδευτικό έργο του ΕΑΜ αποτελεί ένα μεταβατικό στάδιο προς την πραγματοποίηση των διακηρυγμένων σκοπών του ΕΑΜ και το πρόταγμα της «Λαϊκής Δημοκρατίας». Συνεχίζοντας την απάντηση σε αυτό το δεύτερο ερώτημα πρέπει να τονίσουμε ότι οι φορείς της αλλαγής αντιπροσωπεύονται στα συλλογικά υποκείμενα τα οποία αναδεικνύονται μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Το κίνημα των εκπαιδευτικών, το μαθητικό κίνημα, οι συνδικαλιστικές οργανώσεις, οι φορείς τοπικής αυτοδιοίκησης και το Κόμμα ως ο επίδοξος εκφραστής της συνολικής κίνησης και πάλης προς το σοσιαλισμό αποτελούν τα κομβικά στοιχεία της εκπαιδευτικής αλλαγής.

Από την άλλη το αίτημα για το σχολείο το οποίο τελικά επιδιώκεται να δημιουργηθεί μας επιτρέπει να διαπιστώσουμε το κοινό υπόστρωμα όλων των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών της εποχής, οι οποίοι κινήθηκαν περίξ του

Εκπαιδευτικού Ομίλου (εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας, αλλαγή του περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, αλλαγή του νοήματος και του περιεχομένου του ανθρωπισμού, στροφή προς τη σύγχρονη νεοελληνική πραγματικότητα). Η εμμονή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος στην καθαρεύουσα, στη σειρά αρχαιογνωσία ως πηγή του ανθρωπισμού, στην απαξίωση της τεχνικής εκπαίδευσης, η λειτουργία του συστήματος ως μονόδρομου για το πανεπιστήμιο, ο ατελής χαρακτήρας της δημοτικής εκπαίδευσης, όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε, καθιστούσε επίκαιρα τα ζητούμενα της μεταρρυθμιστικής πρότασης, όπως αυτή τέθηκε ακόμα και στα νομοσχέδια του 1913, για όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, αλλά και πολύ αργότερα. Αν και τα αιτήματα και τα σχέδια τα οποία προβάλλει ο Εκπαιδευτικός Όμιλος παραμένουν ζητούμενα για την ελληνική εκπαίδευση, ωστόσο οι αριστεροί παιδαγωγοί συνδέοντας την πραγματοποίησή τους με τη ριζική πολιτική και κοινωνική μεταβολή, θα αλλάξουν και το περιεχόμενο και την εσωτερική συνάρθρωση των επιμέρους στοιχείων της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής πρότασης. Η προσαρμογή της έννοιας του σχολείου εργασίας στην αντίληψη για την πάλη των τάξεων και την προοπτική της νίκης της εργατικής τάξης δεν αφήνει ανεπηρέαστο το περιεχόμενο και τη διάταξη των παιδαγωγικών εννοιών και κατηγοριών σκέψης.

Η εσωτερική αναδιάταξη και συναρμογή του περιεχομένου των παιδαγωγικών κατηγοριών του σχολείου εργασίας, αποτελεί ένα από τα κεντρικότερα ερευνητικά μας ερωτήματα. Από τη μελέτη του υλικού της έρευνας μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι το σχολείο εργασίας, όπως υποστηρίχθηκε από τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, ως τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αρχίζει να υφίσταται εσωτερικές μεταλλάξεις και αναπροσδιορισμούς, οι οποίοι τείνουν προς δύο κατευθύνσεις: α) προς την εσωτερική αναδιάρθρωση μιας σειράς επιμέρους στοιχείων της παιδαγωγικής θεωρίας του σχολείου εργασίας, όπως αυτό είχε διαδοθεί στην Ελλάδα μέσω των εκπροσώπων του Εκπαιδευτικού Ομίλου και β) προς μια ποιοτική μετάλλαξη του προσδιορισμού της έννοιας και του περιεχομένου, η οποία αντλεί από το αναδυόμενο, την ίδια εποχή, παράδειγμα της πολυτεχνικής εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ. Το πολυτεχνικό σχολείο της ΕΣΣΔ, το οποίο αποτέλεσε έκφραση του σχολείου εργασίας, αντλεί εξίσου από τη μαρξιστική και λενινιστική θεωρητική παράδοση. Συνακόλουθα ακολουθεί τις εξελίξεις και τις πολιτικές αλλαγές στην ΕΣΣΔ. Δύο όμως βασικοί πυλώνες του θα συνεχίσουν να χαρακτηρίζουν το σύστημα για όλη την περίοδο την οποία εξετάζουμε: α) η προσπάθεια πολιτικοποίησης και ταξικής συνειδητοποίησης των μαθητών, η οποία χαρακτηρίζεται γενικά ως μια προσπάθεια πολιτικής χειραγώγησης των αυριανών πολιτών και η οποία λαμβάνει χώρα στις συνθήκες εδραίωσης και ανάπτυξης του σταλινικού φαινομένου και β) η στενή σύνδεση του σχολείου με την παραγωγή, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο στις νέες συνθήκες τις οποίες γέννησε η επανάσταση του 1917: εργατικό έλεγχο στις επιχειρήσεις, πολιτική κυριαρχία του κόμματος νέου τύπου, κεντρικά σχεδιαζόμενη οικονομία.

Οι δύο παραπάνω κατευθύνσεις αποτελούν δυναμικές και εξελισσόμενες διαδικασίες, οι οποίες για τους κομμουνιστές παιδαγωγούς συγκροτούν την πορεία της σκέψης τους και την προσπάθειά τους να οργανώσουν και να στοιχειοθετήσουν τον τρόπο και την πορεία της παρέμβασής τους για την επίτευξη της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η αναδιάρθρωση του περιεχομένου του σχολείου εργασίας πάνω στη βασική παραδοχή της ταξικής πάλης και της πολιτικής αλλαγής αποτελεί μια κίνηση η οποία σε θεωρητικό παιδαγωγικό επίπεδο ξεκινά με τη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και περνά μέσα από τη σταδιακή πορεία του Δ. Γληνού προς

το ΚΚΕ και τη γνωριμία του με τη σοβιετική εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπως αυτή έχει διαμορφωθεί το πρώτο μισό της δεκαετίας του 1930. Η δεκαετία του 1940 και η περίοδος της Κατοχής θα δώσει την ευκαιρία στους παιδαγωγούς οι οποίοι συμπορεύτηκαν με τον ενιαίο Εκπαιδευτικό Όμιλο και οι οποίοι ακολούθησαν τον δικό τους παιδαγωγικό δρόμο τη δεκαετία του 1930 να συνδεθούν εκ νέου με τους προβληματισμούς του Δ. Γληνού και να συμβάλουν στην οικοδόμηση της λεγόμενης εκπαίδευσης του Βουνού.

Αν στρέψουμε την προσοχή μας προς την εσωτερική αναδιάρθρωση των επιμέρους στοιχείων του σχολείου εργασίας, για την οποία μιλήσαμε παραπάνω, θα μπορούσαμε να παρατηρήσουμε τις αλλαγές οι οποίες λαμβάνουν χώρα στη σκέψη των Ελλήνων αριστερών μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Ως προς τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρεχόμενης αγωγής πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κεντρική θέση για τους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς γενικά αποτελεί η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, έτσι ώστε να ανταποκριθεί το σχολείο στα αιτήματα της εποχής και τις νέες κοινωνικές ανάγκες που προκύπτουν. Η προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού που εκπροσωπούν τα μεταρρυθμιστικά εγχειρήματα στη χώρα μας τις πρώτες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα στηρίζονται σε αυτή την επιταγή. Οι αριστεροί παιδαγωγοί εκκινώντας από τα παραπάνω προτάγματα εισάγουν στην πορεία ανάπτυξης της σκέψης τους τις παραμέτρους της ταξικής πάλης, της οικοδόμησης του σοσιαλισμού και των ίσων ευκαιριών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τόσο οι αριστεροί, όσο και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί θα διατυπώσουν τη θέση ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σαν μονόδρομος προς όφελος εκείνων των λίγων μαθητών οι οποίοι θα φοιτήσουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι σκοποί της εκπαίδευσης και η οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί ένα κεντρικό θέμα προβληματισμού. Η αναγνώριση του κεντρικού ρόλου της ταξικής πάλης για τους αριστερούς παιδαγωγούς αποτελεί το πρώτο βήμα προς την επαναδιατύπωση των σκοπών και του περιεχομένου της παιδείας. Το δεύτερο βήμα είναι η διαπίστωση, σύμφυτη με όλα τα σοσιαλιστικά και κομμουνιστικά κόμματα από την εποχή της Α΄ Διεθνούς ακόμα, ότι πρέπει να διαμορφωθούν αιτήματα και προγράμματα πάλης τα οποία αφορούν τον αγώνα της εργατικής τάξης μέσα στις καπιταλιστικές κοινωνίες καθώς και οι πρώτες ενέργειές του για την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας. Όλες λοιπόν οι προσπάθειες, που δεν παίρνουν υπόψη την ταξική πραγματικότητα των αστικών κοινωνιών υποπέφτουν σε μια ουτοπιστική, αντιεπιστημονική και αντικοινωνιολογική θεωρία για την ύπαρξη μιας υπερκομματικής παιδείας. Βασική διαφορά μεταξύ των φιλελεύθερων και 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' ουσία 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: κάθε κοινωνική τάξη θα πρέπει να έχει το δικό της σχολείο. Το ζήτημα αυτό μας οδηγεί στην προβληματική της ενότητας. Κατά ένα τρόπο η φιλελεύθερη μεταρρυθμιστική σκέψη θεμελιώνει την ενότητα του εκπαιδευτικού συστήματος πάνω στην ανάγκη της κοινής πολιτικής κοινωνικοποίησης όλων των νέων, ανεξαρτήτου κοινωνικής προέλευσης. Κατά αντιδιαστολή η αριστερά θα διακηρύξει «ένας λαός, μία παιδεία», καυτηριάζοντας κάθε διάκριση. Αντίθετα, η αναποτελεσματικότητα του δημοτικού θα αποδοθεί τώρα στην ένσκηνη προσπάθεια των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων να παραμείνουν στο σκοτάδι τα παιδιά των φτωχών λαϊκών στρωμάτων.

Η έννοια της εθνικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα βασικά σημεία της διάστασης των θέσεων μεταξύ αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών κατά την εποχή της διάσπασης του Ομίλου και η οποία διαφοροποιεί τους σκοπούς και το περιεχόμενο της επιδιωκόμενης εκπαίδευσης. Παρά το γεγονός ότι η αριστερά θα περάσει διάφορα στάδια όσον αφορά τις αξιολογήσεις της και την αξιοποίηση της έννοιας της παρτίδας, η διαχωριστική γραμμή με τη φιλελεύθερη παράδοση παραμένει αρκετά εμφανής την περίοδο που εξετάζουμε, καθώς σε κάθε περίπτωση το ταξικό ενυπάρχει έστω ως υπηγμένη στιγμή στις αναλύσεις και τις προοπτικές που καταθέτει για τους σκοπούς και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Με την παραπάνω πρόταση αναφερόμαστε κυρίως στην περίοδο της Κατοχής, κατά την οποία οι αναφορές στο έθνος, στον αγώνα για εθνική απελευθέρωση και αποτίναξη του τριπλού ζυγού της χώρας θα κυριαρχήσουν στο λόγο του ΕΑΜ. Το ζήτημα αυτό της αναφοράς στην εθνική αγωγή και τη σκοποθεσία του σχολείου με άξονα την έννοια του έθνους θα αποτελέσει το σημείο διαφοροποίησης των αριστερών και φιλελεύθερων παιδαγωγών.

Όσον αφορά τη γενική θεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος πρέπει να αναφέρουμε επίσης τις αντιλήψεις τις οποίες ανέπτυξαν οι αριστεροί παιδαγωγοί για την προσχολική αγωγή και την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Έτσι, η προσχολική αγωγή συνδέεται άμεσα από τους αριστερούς παιδαγωγούς με τις κοινωνικές ανάγκες της ανατροφής των παιδιών, την ανάγκη για την παροχή υγιεινών συνθηκών σε όλα τα παιδιά και επίσης την ανάγκη να απελευθερωθούν οι γονείς και ειδικά η μητέρα από το φόρτο της ανατροφής των παιδιών, κατά το σοβιετικό παράδειγμα. Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί επιτρέπουν σε σημαντικό βαθμό να μπορέσει η γυναίκα να συμμετέχει στην κοινωνική ζωή και να συνεχίσει να εργάζεται. Έναν αντίστοιχο λόγο όσον αφορά τη σημασία της προσχολικής αγωγής θα βρούμε και στο *Ριζοσπάστη*, κατά τις περιγραφές των αντίστοιχων σοβιετικών πρακτικών, αλλά και στις εντυπώσεις του Κ. Βάρναλη και του Δ. Γληνού από τη Σοβιετική Ένωση κατά την επίσκεψή τους το 1934.

Από την άλλη πλευρά, η πορεία προς τη σοσιαλιστική κοινωνία θα καταστήσει αναγκαία την ύπαρξη ενός κέντρου επιστημονικού σχεδιασμού και ικανοποίησης των αναγκών της κεντρικά σχεδιαζόμενης οικονομίας. Η παραπάνω θέση θα τονιστεί μέσα στις συνθήκες της Κατοχής και των πρώτων μεταπελευθερωτικών χρόνων, όταν ένα επιστημονικό δυναμικό θα συσπειρωθεί μέσα στο ΕΑΜ. 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 αποκαθήλωση του Στάλιν και το 20^ο συνέδριο. Επίσης πρέπει να αναφέρουμε μια ακόμα σημαντική πρόταση που αφορά τη γόνιμη αξιοποίηση των θεωρητικών αναλύσεων του Δ. Γληνού για το δημιουργικό ιστορισμό, που είναι η δημιουργία ενός κέντρου για τη μελέτη του αρχαίου πολιτισμού το οποίο, εκτός των άλλων, θα διαμεσολαβεί τη διαδικασία εισαγωγής δεδομένων της αρχαιογνωσίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και ο χαρακτήρας των πανεπιστημίων απασχόλησε και τους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς και συνδυάστηκε με τις προσπάθειες για την μεταρρύθμιση της εκπαίδευσης των δασκάλων και την εισαγωγή των νεοελληνικών σπουδών στα ανώτερα πνευματικά ιδρύματα, ωστόσο δεν έχουμε στη δική τους περίπτωση τη σύλληψη μιας στενής και οργανικής σχέσης μεταξύ πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με την τριτοβάθμια.

Η έννοια της εργασίας επίσης παρουσιάζει σημαντικές ποιοτικές αλλαγές κατά τη διαδικασία ανάδυσης της αριστερής παιδαγωγικής πρότασης. Οι νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις περί του σχολείου εργασίας, που εισήχθησαν στην Ελλάδα από τους μεταρρυθμιστές διανοούμενους και τον Εκπαιδευτικό Όμιλο έθεταν σαν σκοπό να αναπτύξουν τις δυνάμεις του παιδιού και να εκμεταλλευτούν τα δικά του βιώματα για να το οδηγήσουν στην πορεία της μάθησης. Η εργασία στο νέο σχολείο αντιμετωπίζεται σαν αρχή παιδαγωγική, πάνω στην οποία στηρίζεται η αγωγή. Η εργασία του χεριού αποκτά μεγάλη σπουδαιότητα και υπάρχει αυτοτελώς πλάι στην πνευματική εργασία. Την εποχή που γράφουν οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί η εργασία, πνευματική και χειρωνακτική, που παλιότερα ήταν μέσα στη ζωή των ανθρώπων, τώρα κατά την αντίληψη της φιλελεύθερης μεταρρυθμιστικής σκέψης έχει χαθεί από τα μάτια των παιδιών. Στις αγροτικές κοινωνίες οι άνθρωποι κατασκευάζουν οι ίδιοι τα εργαλεία και τα αντικείμενα του σπιτιού τους, ενώ σήμερα η παραγωγή γίνεται βιομηχανικά. Στη λογική αυτή το σχολείο θα έρθει να αντικαταστήσει την εργασία που σαν παιδαγωγικός παράγοντας χάθηκε από τον άνθρωπο της σημερινής εποχής. Η θέση αυτή φαίνεται να αντανακλά την πραγματικότητα μεσοαστικών ή αστικών στρωμάτων και δεν βρίσκεται κατά την αντίληψή μας σε αντιστοιχία με την ελληνική πραγματικότητα της εποχής. Ειδικά για κάποια εργατικά στρώματα της χώρας μας η συμμετοχή των παιδιών στην παραγωγή ήταν εκτεταμένη. Στο σημείο αυτό η αριστερά θα τονίσει την πραγματικότητα της εκτεταμένης παιδικής εργασίας τόσο στις αγροτικές, όσο και τις αστικές περιοχές, καλώντας τους νέους να οργανωθούν ώστε να ξεπεράσουν τις συνθήκες εκμετάλλευσης και αμορφωσιάς. Η παιδική εργασία, όπως δείχνουν και τα σχετικά άρθρα του *Ριζοσπάστη* όλης της εποχής που μελετάμε, δεν έχει χαθεί, τουλάχιστον κατά την αντίληψη των κομμουνιστών, από τα μάτια των παιδιών. Τα παιδιά εργάζονται, μετέχουν στην παραγωγή, αλλά κάτω από τις συνθήκες της εκμετάλλευσης η οποία χαρακτηρίζει την αστική κοινωνία.

Από την άλλη, βασικό σημείο των μεταρρυθμιστών φιλελεύθερων παιδαγωγών είναι ότι η εργασία στο σχολείο δεν έχει παραγωγικό χαρακτήρα. Η εργασία στη σφαίρα της παραγωγής κατατείνει στο κέρδος ή στο μισθό και δεν ταυτίζεται με τη σχολική εργασία. Το σημείο αυτό αποτελεί μια από τις ουσιαστικότερες διαφορές μεταξύ των δύο παιδαγωγικών ρευμάτων. Οι αριστεροί παιδαγωγοί θα συνδέσουν το σχολείο με την κοινωνική ζωή μέσα από την έννοια της παραγωγικής εργασίας. Η τοποθέτηση αυτή των αριστερών παιδαγωγών πηγάζει από την ευρύτερη θεώρηση του Κ. Μαρξ για την εργασία, τη σημασία της για την ανθρώπινη κοινωνία και την ελεύθερη ανάπτυξη του ανθρώπου. Η σχολική εργασία μπορεί και πρέπει να γίνει ωφέλιμη για το κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν τον ουσιαστικότερο παράγοντα της κοινωνικής ζωής, την εργασία μέσα στους τόπους της σύγχρονης δουλειάς, τις βιομηχανικές και αγροτικές επιχειρήσεις. Έτσι, η ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου που ευαγγελίζεται η αριστερή παιδαγωγική σκέψη και που είναι σύμφωνη με τις θέσεις της μαρξιστικής σκέψης, μπορεί να προκύψει μόνο με το συνδυασμό της επιστημονικά οργανωμένης εργασίας με τη γενική μόρφωση. Εδώ βρισκόμαστε πλέον στο έδαφος της σοβιετικής πολυτεχνικής μόρφωσης. Ο πολυτεχνισμός εμπεριέχει την κατανόηση της αμοιβαίας εξάρτησης ανάμεσα στους επιστημονικούς κλάδους (φυσική, χημεία, μαθηματικά), με την πρακτική δραστηριότητα, την τεχνική και την άμεση σύνδεση του σχολείου με τους βιομηχανικούς κλάδους.

Επανερχόμενοι όμως στο ζήτημα των μεταβατικών αιτημάτων, τα οποία χαρακτηρίζουν τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, πρέπει να σημειώσουμε ότι ο πολυτεχνισμός δεν μπορεί να εφαρμοστεί παρά μόνο μετά την

νίκη της εργατικής τάξης. Μέσα στην υπάρχουσα κοινωνία το πολυτεχνικό σχολείο δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί. Ωστόσο, καταθέτουμε την άποψη ότι το αίτημα του πολυτεχνισμού αποτυπώνεται ως αίτημα πάλης για την ανάπτυξη της τεχνικής εκπαίδευσης και των εργατικών σχολείων (περίπτωση διακήρυξης της διοικούσας επιτροπής του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου) και μαθητείας των νέων στις επιχειρήσεις με τη συμμετοχή των συνδικάτων στον έλεγχο της όλης διαδικασίας, αίτημα το οποίο συναντάμε από τη μεσοπολεμική εποχή στις διακηρύξεις και τα προγράμματα του ΚΚΕ. Από την άλλη, στην ελληνική περίπτωση δεν συναντάμε αναφορές στους προβληματισμούς και τις κατευθύνσεις που αναπτύχθηκαν στη σοβιετική παιδαγωγική σκέψη τη γόνιμη περίοδο αμέσως μετά την επανάσταση του 1917.

Στην ελληνική περίπτωση, το ανθρωπιστικό ιδανικό της παιδείας ταυτίστηκε με τη σπουδή της αρχαίας γραμματείας και την επικέντρωση στη μελέτη του συντακτικού και της γραμματικής. Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός, όπως τον αναγνωρίζει και ο κομμουνιστής Δ. Γληνός στην «Εισαγωγή» του Σοφιστή του Πλάτωνα θα προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στο να ξεφύγει τόσο η νεοελληνική σκέψη γενικά, όσο και το περιεχόμενο του ανθρωπιστικού ιδανικού στη χώρα μας από τη στείρα αρχαιομάθεια. Κομβικό σημείο για την αντίληψη των αριστερών παιδαγωγών όσον αφορά τις ανθρωπιστικές σπουδές θα είναι οι θέσεις που διατυπώνει ο Δ. Γληνός στην «Εισαγωγή» του Σοφιστή του Πλάτωνα. Για το Δ. Γληνό η σχέση της κάθε κοινωνικής ομάδας με τα περασμένα είναι διαφορετική και σχετίζεται με την κοινωνική της θέση. Αυτό μας ερμηνεύει την ιδεολογική πάλη που διεξάγεται σε μια κοινωνία, γιατί η κάθε ομάδα με τη δυναμική ροπή που έχει, θέλει να επιβληθεί στο όλο, στο σύνολο της κοινωνίας. Κύριο όπλο για αυτή την επιβολή είναι η παιδεία. Μπορούμε λοιπόν να θεωρήσουμε ότι το σημείο αυτό μας δίνει μια εικόνα του σχολείου σαν μέσο, σαν μηχανισμό της κυριαρχίας μιας τάξης μέσα στην κοινωνία (θέση την οποία θα θέσει τόσο ο Μαρξ όσο και ο Λένιν στο έργο τους). Η παραπάνω θέση του Δ. Γληνού παρουσιάζει συνάφεια με τη σκέψη του σύγχρονου του Α. Gramsci. Για το Δ. Γληνό, αντίθετα με τους φιλελεύθερους παιδαγωγούς η δημιουργική πρόσληψη της αρχαιότητας δεν εξαντλείται ούτε στο πλαίσιο του σχολείου, αλλά ούτε και στην άνθηση της αρχαιολογίας και της φιλολογίας. Η δημιουργική πρόσληψη του αρχαίου κόσμου περιλαμβάνει και τη σύγκρουση των κοινωνικών τάξεων και την κοινωνική αλλαγή. Από το σημείο αυτό και πέρα ο Δ. Γληνός υπερβαίνει την αντίληψη του αστικού ορθολογισμού, που επαγγέλλονται οι φιλελεύθεροι μεταρρυθμιστές, καθώς εισάγει ξεκάθαρα την αντίληψη των τάξεων και της κοσμοθεωρίας της κάθε κοινωνικής ομάδας. Το πλαίσιο του αστικού κράτους δεν μπορεί να προσφέρει, μια δημιουργική ερμηνεία του αρχαίου κόσμου, να δώσει δηλαδή ένα δημιουργικό περιεχόμενο στις ανθρωπιστικές σπουδές. Στο ερώτημα ποια είναι η ορθή κοσμοθεωρία, που θα αποτελέσει την έδρα, το κλειδί για τη δημιουργική άντληση από την αρχαιότητα, ο Δ. Γληνός καταφεύγει στην έννοια της πράξης και της ιστορικής δικαίωσης, την οποία εκπροσωπεί η εργατική τάξη. Σε κάθε περίπτωση, ο ανθρωπισμός που επαγγέλλονται οι αστοί διανοούμενοι προσκρούει στη βία και την εκμετάλλευση της αστικής κοινωνίας. Ανακεφαλαιώνοντας τα παραπάνω μπορούμε να πούμε ότι η έννοια των ανθρωπιστικών σπουδών στην περίπτωση των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστικών εγχειρημάτων θα γίνει προσπάθεια να αναπτυχθεί με αναφορές στη νεοελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα, θα τονιστεί ο μορφωτικός χαρακτήρας της επαγγελματικής παιδείας, που προβάλλεται μέσα σε μια προσπάθεια αστικού εξορθολογισμού και υπέρβασης του αδιεξόδου, που η κυριαρχία του κλασικού γυμνασίου δημιουργούσε στη μέση παιδεία. Για τους αριστερούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς η έννοια του ανθρωπισμού θα εμπλουτιστεί με τις επεξεργασίες και τις θέσεις του μαρξισμού και θα προβάλλει το γεγονός ότι η

ταξική συγκρότηση της κοινωνίας δεν μπορεί να καλλιεργήσει ένα γνήσιο ανθρωπισμό, καθώς στηρίζεται στον ανταγωνισμό, την καταπίεση και την εκμετάλλευση.

Όσον αφορά το προβληματισμό των αριστερών παιδαγωγών για τη σχέση του φύλου και της εκπαίδευσης, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αριστερά διαμορφώνοντας ένα πολύ πιο συνεκτικό πρόγραμμα ριζικής οικονομικής ανανέωσης, σε σχέση με τους φιλελεύθερους, είχε τη δυνατότητα να δει σφαιρικότερα το ζήτημα των κλάδων της παραγωγής σε σύνδεση με την παιδεία, τόσο γενικά, όσο και ειδικότερα την εκπαίδευση των γυναικών. Η κομμουνιστική οπτική περί ισότητας, όπως θα διαμορφωθεί στην ΕΣΣΔ και θα επικρατήσει στο ΚΚΕ από τις αρχές της δεκαετίας του 1930, θα τονίσει την απελευθέρωση της γυναίκας μέσα από την ικανότητά της να κάνει όλα όσα κάνει και ο άντρας. Μία κατηγορία που θα αναδειχθεί με εμφαντικό τρόπο από την περίοδο της Κατοχής και η οποία εντάσσεται και σχετίζεται με το ενδιαφέρον του αριστερού κινήματος της εποχής για την προστασία της μάνας και του παιδιού είναι η μέριμνα για την παιδική ηλικία. Την μέριμνα αυτή βλέπουμε να προβάλλεται και τη μεσοπολεμική εποχή από τον κομματικό τύπο και να συνδέεται με την κοινωνική απελευθέρωση της γυναίκας στην ΕΣΣΔ. Οι κοινωνικές παροχές καταργούν τη γυναικεία εργασία στο σπίτι και επιτρέπουν στη γυναίκα να μορφωθεί, να σπουδάσει και να συμμετέχει στα κοινά. Το αριστερό κίνημα της εποχής τονίζει σε πολλές περιπτώσεις το ενδιαφέρον του για την προστασία της μάνας και του παιδιού. Η ενασχόληση με τα θέματα αυτά αποτελούν ένα στρατηγικό μέσο διείσδυσης και κινητοποίησης των λαϊκών μαζών, καθώς και άρθρωσης αιτημάτων και περιεχομένου για το παιδικό κίνημα. Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειώσουμε ότι όπως διαπιστώνουμε από τη δεκαετία του 1930, ο λόγος της αριστεράς για το γυναικείο ζήτημα αναπαράγει τις έμφυλες διακρίσεις και προνομιακά συνδέει τις γυναίκες με την ανατροφή των παιδιών και τα προβλήματα της οικιακής οικονομίας, στοιχεία τόσο κεντρικά στην αστική αντίληψη για τις γυναίκες όλη την προηγούμενη εποχή. Από την άλλη πλευρά, οι αριστερές δυνάμεις θα διατρανώσουν τον αγώνα τους για τη μόρφωση και την ισότιμη συμμετοχή των γυναικών στον ένοπλο αγώνα και παράλληλα θα προβάλλουν «τις κατακτήσεις» που ο Δημοκρατικός Στρατός και η Προσωρινή Δημοκρατική Κυβέρνηση προσφέρουν για την κοινωνική οικονομική και πολιτική απελευθέρωση της γυναίκας.

Δίπλα σε αυτά, στο σχολείο εργασίας ο δάσκαλος παραμερίζεται για να δώσει την κεντρική θέση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο μαθητή. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι ευθύνες του και οι απαιτήσεις του ρόλου του δασκάλου μειώνονται. Αντίθετα, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι ο ρόλος του δασκάλου στο σχολείο εργασίας είναι πολύ πιο απαιτητικός σε σχέση με το ερβατιανό σχολείο. Οι αριστεροί μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί θα κληρονομήσουν τη θεώρηση αυτή, αλλά θα την εμπλουτίσουν όσον αφορά τις ευρύτερες κοινωνικές συναρμογές του δασκάλου, καθώς και το ρόλο του σε αυτή την ίδια την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, θα λάβουν υπόψη τους τη συνδικαλιστική έκφραση των δασκάλων και θα τονίσουν το ρόλο τους στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, κατά το πνεύμα της αυτοδιοίκησης, το οποίο επαγγέλλονταν και οι φιλελεύθεροι παιδαγωγοί. Για ποικίλους λόγους στο επίκεντρο των μεταρρυθμιστικών προσανατολισμών στη χώρα μας, βρέθηκε η πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο προβληματισμός για τη θέση και το ρόλο του δασκάλου απετέλεσε ουσιαστική πλευρά της όλης θεωρητικής και πρακτικής δραστηριότητας των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών του πρώτου μισού του 20^{ου} αιώνα.

Η δημοκρατική οργάνωση του σχολείου αφορά τόσο την ομάδα των μαθητών με το 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 H. Lietz στη Γερμανία ή οι απόψεις οι οποίες εφαρμόστηκαν στην ΕΣΣΔ αμέσως μετά την επανάσταση του 1917 και τις αρχές της δεκαετίας του 1920.

Ο δάσκαλος, σαν μέλος οργανικό της ομάδας του σχολείου, πρέπει να οδηγεί το παιδί στην ηθικότητα και την αυτοπειθαρχία που η ίδια η σχολική κοινότητα θα έβαζε στον εαυτό της. Τα ίδια θα τονιστούν και στο πλαίσιο της εκπαίδευσης του Βουνού, κάτω από τις αλληλεπικαλυπτόμενες ταυτότητες τις οποίες δημιουργούσε η εκπαιδευτική οργάνωση ενός κοινωνικού κινήματος, το οποίο εξαπλώνεται σε συνεκτικές αγροτικές κοινότητες τη ορεινής Ελλάδας. 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 έρχεται να αντικατασταθεί στην περίπτωση των αριστερών με μια πολύ πιο επεξεργασμένη θέαση για τους κοινωνικούς δεσμούς, την πολιτική πάλη, την πολιτική εξουσία και κατά συνέπεια το ρόλο τους δασκάλου μέσα σε αυτήν. Αν η νέα αγωγή αναγνωρίζοντας το 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 θέσεις αυτές θα υποστηρίξει ο Δ. Γληνός με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου στο περιοδικό *Σχολική Πράξη* στο οποίο καταθέτει την άποψη ότι ο προοδευτικός δάσκαλος μπορεί να είναι μόνο σοσιαλιστής για το λόγο ότι δεν αρκεί να οργανώσει τη σχολική κοινότητα μέσα στο σχολείο, να είναι ένας αναμορφωτής και οραματιστής και να διδάξει έμπρακτα κάποιες ηθικές αρχές μέσα στην τάξη του¹⁶²⁹. 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, τη σχολική μονάδα, τις 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 κακοδαιμονίας και μιζέριας, που το ίδιο το κράτος προκαλεί εσκεμμένα στην εκπαίδευση. Εδώ βρίσκεται λοιπόν το διαφορετικό σημείο εστίασης και έντασης που αναγνωρίζει ο Α. Δελμούζος ως έργο του εκπαιδευτικού σε σχέση με τις θέσεις της αριστεράς. Το έργο του εκπαιδευτικού είναι για τον Α. Δελμούζο ουδέτερο, πέρα από πολιτικούς φατριασμούς και κομματικά προγράμματα. Η διδασκαλία, ο ρόλος του δασκάλου μέσα στο σχολείο, οι σχέσεις του με την τοπική κοινότητα, ο ρόλος του μέσα στην ελληνική κοινωνία είναι ακομμάτιστος και υπερταξικός. 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

¹⁶²⁹ Δ. Αλεξάνδρου, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, 6, Απρίλης 1928, 124-128. Βλ. επίσης: Δ. Αλεξάνδρου, «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας», *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, 8, Φλεβάρης 1928, 172-173.

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 γνωστοί παιδαγωγοί Μ. Παπαμαύρος, Ρ. Ιμβριώτη και Κ. Σωτηρίου. Η Ρ. Ιμβριώτη.

Για την αριστερά ο αγώνας για την απελευθέρωση θα της επιτρέψει να τονίσει με ακόμα πιο συγκεκριμένο τρόπο τις απόψεις της για τη θέση του παιδιού και του αυριανού πολίτη μέσα στην κοινωνία. Η θέση αυτή αφορά βέβαια τόσο την αυριανή σοσιαλιστική κοινωνία, η οποία τελικά θα λύσει και το εκπαιδευτικό πρόβλημα, όσο και την υπάρχουσα κοινωνία. Έτσι το παιδί είναι φορέας του δικαιώματος για μόρφωση, άσχετα από την οικονομική του θέση. Ο ρόλος του σαν αυριανού πολίτη δεν είναι η ατομική του ανέλιξη, αλλά και η συμμετοχή του στην πρόοδο του κοινωνικού συνόλου και παράλληλα η συμμετοχή του στα όργανα της λαϊκής εξουσίας. Από την άλλη, η ύπαρξη ισχυρών οικογενειακών δεσμών μέσα σε σφιχτές αγροτικές κοινότητες με παραδοσιακή οικονομική δραστηριότητα και παραγωγή για αυτοκατανάλωση δημιουργούν ένα πλαίσιο εφαρμογής της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης του Βουνού, στο οποίο οι σύγχρονες κατηγορίες της παιδικότητας και της ατομικότητας πρέπει να θεωρηθούν ζητούμενα και όχι δεδομένες κατακτήσεις. Παράλληλα, οι όψεις καταπίεσης και στενού ελέγχου τις οποίες περιλάμβαναν τα κομμουνιστικά κινήματα τη εποχής άσκησαν την επίδρασή τους στο μαθητή και το περιεχόμενο της γνώσης. Στην ελληνική περίπτωση το υλικό το οποίο προσφέρεται για ανάλογες διερευνήσεις είναι οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες στις φυλακές και τις εξορίες. Παρά το σημαντικό σε όγκο εκπαιδευτικό έργο το οποίο κατάφεραν να οργανώσουν οι πολιτικοί κρατούμενοι και οι πολιτικοί εξόριστοι, διαπιστώνουμε ότι ο αυστηρός έλεγχος των μελών του κόμματος από την ηγεσία της ομάδας περιόριζε και καθόριζε όλο το πλαίσιο της ζωής και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων των δεσμοτών.

Για τη μεταρρυθμιστική παιδαγωγική ο μαθητής αποτελεί το κέντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Ο μαθητής, αντίθετα με το παλιό ερβατιανό σχολείο, έχει τώρα τον κεντρικό και πρωταγωνιστικό ρόλο στη διαδικασία της γνώσης. Οι μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί περιέγραψαν την κατάσταση του μαθητή ο οποίος για αυτούς είναι παράλυτος μέσα στο στενό πλαίσιο του παλιού σχολείου.

Αν για τους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς ανεξαρτήτου 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. Για τη νέα αγωγή, η ομαδικότητα της εργασίας εδράζεται πάνω στην αναγνώριση της ψυχολογικής σημασίας του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού. Η σχολική ζωή μπορεί να οργανωθεί γύρω από την ομαδική εργασία των παιδιών, η οποία πηγάζει πρώτα από την ανάγκη για παιχνίδι και ύστερα από το ενδιαφέρον των παιδιών να μάθουν κάτι. Η διαφορά των κομμουνιστών παιδαγωγών στο σημείο αυτό είναι ότι πριμοδοτούν: α) την ομαδική εργασία, η οποία βρίσκει την πλήρη εφαρμογή της στο σοσιαλισμό, καθώς εκεί υπάρχει πραγματική συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων αντίθετα με την αστική κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από τον ατομικισμό και τον ανταγωνισμό μεταξύ των μελών της και β) την κοινωνικά χρήσιμη εργασία, η οποία σπάει τα όρια του σχολείου και τη στενή αντίληψη των ενδιαφερόντων του παιδιού και συλλαμβάνει το παιδί στη σχέση του με την ευρύτερη κοινωνία. 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 τον εγωκεντρισμό του παλιού σχολείου. Η αριστερά με τη σειρά της θα έρθει να ασκήσει ανάλογη κριτική στους φιλελεύθερους μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς. Τώρα όμως ο ατομικισμός δε γεννιέται πάνω στο έδαφος της μεθόδου και στην έλλειψη κοινωνικής ζωής, αλλά στην ανταγωνιστική φύση της καπιταλιστικής κοινωνίας που διαποτίζει και το σχολείο.

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 μια μόνο από τις εστίες της παιδικής προσπάθειας. Η συμμετοχή στην οργανωμένη ζωή των νεανικών οργανώσεων, η πάλη για τη βελτίωση του σχολείου, το στενό δέσιμο του παιδιού με τους σκοπούς του κοινωνικού συνόλου και η αμφίδρομη πολλαπλή σύνδεση ατόμου κοινωνίας και ατομικής παραγωγικής προσπάθειας με την κεντρικά σχεδιασμένη οικονομική δράση της κοινωνίας, συγκροτούν ένα πολυεδρικό σύνολο, στο οποίο ο μαθητής έχει νέους κοινωνικούς δεσμούς που υπερβαίνουν κατά πολύ την αντίληψη για τη σχολική κοινότητα των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών. Δίκαια ή άδικα οι τελευταίοι θα θεωρήσουν αυτό το σύνολο ως προπαγάνδα, ως επιβολή του κόμματος πάνω στο σχολείο και το 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. 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 συμμετέχει και να συμμερίζεται τις ανησυχίες της κοινότητας στην οποία ανήκει και της οικογένειάς του όσον αφορά τα πολιτικά και κοινωνικά ζητήματα.

Το ζήτημα της θρησκευτικής αγωγής αποτέλεσε ένα από τα κεντρικά σημεία της διαφωνίας, η οποία οδήγησε στη διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Από τα Αθεϊκά του Βόλου και ακόμα ωρύτερα με τα Ευαγγελικά, η κινδυνολογία σχετικά με τη διασάλευση της θρησκευτικής πίστης θα αποτελεί μια σταθερά του κατηγορητηρίου, το οποίο θα χρησιμοποιείται κατά των δημοτικιστών και κατά των προσπαθειών για γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Η φιλελεύθερη προοπτική του σχολείου εργασίας για το μάθημα των θρησκευτικών φαίνεται ότι εκκινεί από τους αντίστοιχους ευρωπαϊκούς φιλοσοφικούς, θεολογικούς και παιδαγωγικούς προβληματισμούς, που λαμβάνουν χώρα στη δυτική Ευρώπη. Με άλλα λόγια, το σημείο εκκίνησης δεν αποτελεί η ορθόδοξη πατρολογία και η θεολογία της ορθόδοξης εκκλησίας, αλλά γίνεται μεταφορά της δυτικής εμπειρίας. 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. 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 αρνητική έναντι της θρησκείας. Η θρησκεία πρέπει να εξοβελιστεί από τη σφαίρα της πολιτικής και της δημόσιας εκπαίδευσης. Ο χωρισμός του κράτους από τη θρησκεία, ο εξοβελισμός της θρησκευτικής αγωγής από τη δημόσια εκπαίδευση, ο περιορισμός των παρεμβάσεων

των εκπροσώπων της θρησκείας σε ζητήματα δημόσιας διοίκησης, πολιτικής εξουσίας και περιεχομένου της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελούν βασικές θέσεις των κομμουνιστών της εποχής. Ωστόσο, κατά την εποχή της Αντίστασης και του Εμφυλίου, η προτεραιότητα της διασφάλισης των ευρύτερων συμμαχιών των αριστερών δυνάμεων δεν θα ευνοήσει την ανάπτυξη ενός αντιθρησκευτικού λόγου. Η παρουσία του κλήρου μέσα στις αντιστασιακές οργανώσεις θα έχει την αντανάκλασή του σε κάποια αποσπάσματα των αναγνωστικών του Βουνού. Από την άλλη, η Σοβιετική Ένωση την εποχή αυτή του πολέμου θα χαλαρώσει την καταπίεση έναντι των θρησκευτικών ομάδων του πληθυσμού, ενώ ήρωες της αγίας Ρωσίας θα επανεμφανιστούν στο προσκήνιο και στην επίσημη κρατική προπαγάνδα.

Όσον αφορά τις απόψεις για το σχολικό κτίριο, πρέπει να πούμε ότι γενικά το κίνημα της νέας αγωγής, με τις βαθιές αλλαγές τις οποίες επιφέρει στο ρόλο του δασκάλου και του μαθητή και με τη νέα του αντίληψη για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν, προϋποθέτει ένα διαφορετικό σχολικό κτίριο. Στην ελληνική περίπτωση η κτιριακή κατάσταση των σχολείων είναι άθλια και το γεγονός τονίζεται συνεχώς όλη την περίοδο την οποία ερευνούμε από όλους τους παιδαγωγούς. Το κοινό σημείο εστίασης όλων των παιδαγωγών μεταρρυθμιστών όλων των εκφράσεων του κινήματος της νέας αγωγής είναι η μέριμνα για ένα σχολικό κτίριο το οποίο: α) ενσωματώνει την ίδια την έννοια του ενιαίου διαφοροποιημένου σχολείου, β) η τάξη είναι διαμορφωμένη κατάλληλα σαν εργαστήριο, σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου εργασίας, γ) το διδακτήριο, στο κέντρο μιας εργατικής περιοχής, αποτελεί τόπο συγκέντρωσης της σχολικής, αλλά και της ευρύτερης κοινωνικής ζωής, δ) το κτίριο είναι ισόγειο και φωτεινό.

Τα παραπάνω σημεία αποτελούν, πιστεύουμε τις βασικές αλλαγές οι οποίες εντοπίζονται στην παιδαγωγική θεωρία κατά τη μετάβαση από το φιλελεύθερο σχολείο εργασίας στο σοσιαλιστικό. Επιπρόσθετα πρέπει να τονίσουμε ότι το παράδειγμα της Σοβιετικής Ένωσης και η ανάπτυξη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης, αν και γνωστό εν μέρει στους Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς, δεν μπορεί να τύχει εφαρμογής σε μία καπιταλιστική χώρα. Όπως αναφέραμε παραπάνω οι μόνες αναφορές τις οποίες συναντάμε έχουν να κάνουν με τη διεκδίκηση της τεχνικής εκπαίδευσης, τη διεκδίκηση για επαγγελματική μαθητεία υπό τον έλεγχο των συνδικάτων και τη διεκδίκηση για τη δημιουργία εργατικών σχολείων. Όλα τα παραπάνω είναι αντικείμενα διεκδίκησης στην παρούσα κοινωνία. Ωστόσο, μόνο η μετάβαση στη σοσιαλιστική κοινωνία θα επιτρέψει την πλήρη εφαρμογή του σχολείου εργασίας και την ανάπτυξη του πολυτεχνισμού. Οπωσδήποτε η ανάγκη της τεχνικής παιδείας για τα πλατιά στρώματα του πληθυσμού θα τονιστεί την περίοδο της Κατοχής και των πρώτων μεταπελευθερωτικών χρόνων από τις ΟΜΣΑ και τον *Ανταίο*. Το κύριο πρόταγμα του περιοδικού, η μεταπολεμική ανοικοδόμηση της χώρας και το έργο του Δ. Μπάτση «Η βαρεία βιομηχανία στην Ελλάδα» (1947), σαν απαύγασμα των αναζητήσεων και της εργασίας του *Ανταίου*, προϋποθέτουν την ανάπτυξη της τεχνικής παιδείας και τη ριζική μεταβολή των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η αλήθεια είναι ότι οι Έλληνες παιδαγωγοί, γαλουχημένοι με τη γερμανική μεταρρυθμιστική σκέψη, βρίσκονται εγγύτερα στην παράδοση του γερμανικού σχολείου εργασίας παρά του ρωσικού. Οι επεξεργασίες του Δ. Γληνού και η σταδιακή γνωριμία του ελληνικού κοινού με τη σοβιετική κοινωνία, το εκπαιδευτικό σύστημα και κάποια παιδαγωγικά σοβιετικά συγγράμματα, είναι μερικές από τις πηγές τις οποίες μπορούμε να εντοπίσουμε και αφορούν την παρουσίαση της σοβιετικής εκπαίδευσης. Η αλήθεια είναι ότι την περίοδο την οποία ερευνούμε δεν βρίσκουμε μια συστηματική ενασχόληση με την παιδαγωγική θεωρία και τις

παιδαγωγικές εξελίξεις της Σοβιετικής Ένωσης. Καταθέτουμε την άποψη ότι οι κοινές πηγές και αναφορές των δύο παραδόσεων, οι αλλαγές του χαρακτήρα της εκπαίδευσης στην ΕΣΣΔ, μαζί με την καταστατική αρχή της υπεράσπισης των όποιων αποφάσεων του συστήματος από τους ανά τον κόσμο κομμουνιστές, η έλλειψη βαθιάς γνώσης της σχετικής ρωσικής παιδαγωγικής κίνησης, οι διαφορετικές συγκυρίες μέσα στις οποίες εντάσσονται οι Έλληνες μεταρρυθμιστές παιδαγωγοί στο αριστερό κίνημα (Μεσοπόλεμος, Κατοχή, με όλες τις επακόλουθες επιμέρους αλλαγές στην πολιτική των κομμουνιστικών κομμάτων και τις προτεραιότητες της δεδομένης στιγμής) θολώνουν και συσκοτίζουν την προσπάθεια τεκμηρίωσης της διαδικασίας πρόσληψης των σοβιετικών παιδαγωγικών θεωριών, αλλά και τη σαφή διάκριση, την εποχή που εξετάζουμε, μεταξύ του σχολείου εργασίας στην εκδοχή που διαδόθηκε στην Ελλάδα κυρίως μέσω του γερμανικού παραδείγματος και του πολυτεχνισμού.

Η περίοδος της Κατοχής του Εμφυλίου είναι οι μόνες περίοδοι κατά τις οποίες οι αριστεροί παιδαγωγοί θα έχουν την ευκαιρία να περάσουν από τις θεωρητικές αναζητήσεις και επεξεργασίες στον πρακτικό σχεδιασμό. Είναι γεγονός ότι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης του Βουνού έρχονται, ο καθένας μέσα από τους δικούς του δρόμους να συμμετέχουν στο εαμικό κίνημα. Οι τρεις γνωστότεροι παιδαγωγοί οι οποίοι θα συμμετέχουν στο έργο της κυβέρνησης του Βουνού, ο Κ. Σωτηρίου, ο Μ. Παπαμαύρος και η Ρ. Ιμβριώτη, είχαν απομακρυνθεί, λιγότεροι ή περισσότερο, από την επιρροή της σκέψης και των προβληματισμών του Δ. Γληνού μετά τη διάσπαση του Ομίλου και κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1930. Όσο και αν μεταπολεμικά προβλήθηκαν ως παιδαγωγοί στον αστερισμό του Δ. Γληνού, η αλήθεια είναι ότι απείχαν από τους προβληματισμούς τους οποίους ο Δ. Γληνός θέτει στην παιδαγωγική θεωρία συνδέοντας την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την πάλη των τάξεων και συνδέοντας την πολιτική του πορεία με το ΚΚΕ.

Την περίοδο της Κατοχής το ΕΑΜ και ειδικά η ΕΠΟΝ θα προσπαθήσει να οργανώσει τη ζωή των περιοχών που ήλεγχε, να αντιμετωπίσει τα κατοχικά στρατεύματα και τους συνεργάτες τους και να οργανώσει την πολιτική, κοινωνική και πολιτιστική τους έκφραση. Η πολιτικοποίηση της νεολαίας αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα γεγονότα της δεκαετίας του 1940, που θίγει την παιδαγωγική κατηγορία του μαθητή άμεσα. Πρέπει βέβαια να σημειώσουμε ότι η συμμετοχή της σε μαζικές πολιτικές οργανώσεις είχε οργανωθεί από τα χρόνια του Μεταξά, καθώς η ΕΟΝ εθίζει αγόρια και κορίτσια στην οργανωμένη πολιτική παρουσία. Αξίζει να αναφέρουμε ότι ο Α. Δελμούζος στο «Κόμμα και παιδεία» θα θεωρήσει ότι τόσο η μεταξική ΕΟΝ όσο και η δράση των νέων και των παιδιών ενός του ΕΑΜ, αποτελεί τις δύο ελληνικές περιπτώσεις στις οποίες τα πολιτικά κόμματα εμπλέκονται με άμεσο τρόπο στην παιδεία¹⁶³⁰.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά ειδικά τις εκπαιδευτικές προτάσεις της εποχής, μπορούμε να πούμε ότι εδράζονται πάνω σε δύο πυλώνες: α. την παιδαγωγική πρόταση της αριστεράς, όπως αυτή άρχισε να διαμορφώνεται από την εποχή της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου (στην οποία και ο Κ. Σωτηρίου είχε συμμετάσχει εν μέρει) με τη διακήρυξη της σύνδεσης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την ταξική πολιτική και την πολιτική κυριαρχία της εργατικής τάξης και β. τη θεώρηση της παιδείας για την οποία προβλέπονται ριζικές μεταρρυθμίσεις για όλες τις βαθμίδες σαν κεντρικός μοχλός στη διαδικασία ανασυγκρότησης και εκβιομηχάνισης της χώρας. Ο σχετικά στενός πυρήνας των

¹⁶³⁰ Δελμούζος, *Παιδεία και Κόμμα*, 10.

αιτημάτων του Ομίλου και οι πρωτοπόρες και «μοναχικές» επεξεργασίες του νέου Εκπαιδευτικού Ομίλου επεκτείνονται τώρα με την επίδραση σημαντικών παραγόντων της πανεπιστημιακής ζωής, όπως για παράδειγμα του Ν. Κιτσίκη, του Χ. Θεοδωρίδη, του Ι. Δεσποτόπουλου, οι οποίοι έρχονται να καταθέσουν εντός του ΕΑΜ τη δική τους πρόταση, που αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Οι παραπάνω μοχλοί κίνησης συνδέονται μέσω του μάντα της νέας πολιτικής πρότασης με την ευρύτερη ανοικοδομητική πρόταση του ΕΑΜ και των πρώτων μεταπολεμικών σχεδιασμών του ΚΚΕ, όπως αυτοί διατυπώνονται από την εταιρία Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (ΕΠ-ΑΝ). Την περίοδο αυτή το ΕΑΜ θα ανασυστήσει τη Διδασκαλική Ομοσπονδία και θα οργανώσει το 1^ο παιδαγωγικό συνέδριο στη Λάσπη, έξω από το Καρπενήσι. Στο συνέδριο αυτό πήραν μέρος 100 αντιπρόσωποι από 20 συλλόγους. Επιπρόσθετα, με ενέργειες της ΠΕΕΑ, θα ανοίξουν παιδικοί σταθμοί, οι διδασκαλικοί σύλλογοι θα ιδρύσουν μαθητικά συσσίτια και θα γίνουν προσπάθειες για την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Στην εθνοσυνέλευση των Κορυτσάδων θα οριστεί η δημοτική ως η επίσημη γλώσσα όλου του λαού.

Η συνολική δράση και η λογική της εκπαίδευσης που προσπάθησε να προβάλλει η αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου αργότερα, συνδέεται με τις πρώτιστες κοινωνικές ανάγκες, όπως αυτές ιεραρχούνται από τις αριστερές πολιτικές δυνάμεις: αντίσταση στον ξένο κατακτητή, οικοδόμηση μιας δημοκρατικής μεταπολεμικής Ελλάδας και σχεδιασμός για την παραγωγική ανασυγκρότηση της χώρας μετά τον πόλεμο. Η εκπαίδευση την περίοδο της Κατοχής εμπνέεται κυρίως από τον εθνικοαπελευθερωτικό αγώνα, τα παραδείγματα της Αντίστασης και της πάλης κατά του κατακτητή. Το πνεύμα αυτό έξοχα διαφαίνεται στα δύο αναγνωστικά του Βουνού και στις θεματικές τους. Έτσι διαπιστώνουμε ότι κεντρικό ζήτημα τόσο της αγωγής γενικότερα, όσο και των αναγνωστικών που φαίνεται να προτάσσεται σε όλα τα προαναφερθέντα βιβλία είναι η αναγνώριση της πραγματικότητας, την οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη της η παιδαγωγική επιστήμη. Φυσικά αυτή η πραγματικότητα, έκκληση σε μια υποτιθέμενη αντικειμενικότητα, επιδέχεται ένα ευρύ φάσμα ερμηνειών και προσεγγίσεων. Οι ερμηνείες αυτές ακολουθούν τα αξιακά συστήματα του κάθε ερευνητή, παιδαγωγού, μεταρρυθμιστή επιβάλλοντας εντέλει υποκειμενικές τοποθετήσεις ως αντικειμενικές πραγματικότητες. Στη λογική των μεταρρυθμιστών παιδαγωγών που πρωταγωνίστησαν στις εκπαιδευτικές προσπάθειες της ΠΕΕΑ κατά την περίοδο της Κατοχής, το εθνικοαπελευθερωτικό κίνημα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας, που αντιπροσωπεύει την πολιτική έκφραση όλου του έθνους. Για τους φορείς του πνεύματος του σχολείου εργασίας, οι αναφορές αυτές πραγματώνουν την παιδαγωγική αρχή της άμεσης πραγματικότητας. Αυτή αφορά την ανάγκη να γνωρίσουν τα παιδιά τη γύρω τους σύγχρονη ζωή, όπου μέσα κινούνται. Τα παιδιά κατά τη λογική αυτή πρέπει να κατανοήσουν τα σύγχρονα προβλήματα της εποχής τους. Ωστόσο, η εκπαίδευση για την αριστερά, ήδη από την εποχή της Κατοχής, συνδέεται σε επίπεδο σχεδιασμού και με τη μεταπολεμική οικονομική ανάπτυξη της χώρας. Η σύνδεση αυτή θα προβληθεί κυρίως από το έργο του περιοδικού *Ανταίος*, όπου η παιδεία προβλέπεται να λειτουργήσει ως βασικός πυλώνας της μεταπολεμικής οικονομικής ανάπτυξης και του σχεδίου για την εκβιομηχάνιση της Ελλάδας.

Την περίοδο του Εμφυλίου πολέμου το εκπαιδευτικό έργο του Δημοκρατικού Στρατού και της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης, σαφώς αντανάκλα τους δυσμενέστερους συσχετισμούς δύναμης για την αριστερά. Ωστόσο το παιδαγωγικό έργο και οι εξαγγελίες δεν είναι ανύπαρκτες. Τελικά η ΠΔΚ στη σφαίρα της παιδείας δεν μπορούσε να οργανώσει ουσιαστικά και αποτελεσματικά ένα εκπαιδευτικό

σύστημα. Δύο βασικές λειτουργίες προσπάθησαν να καλύψουν οι αντάρτες, με τα πενιχρά μέσα που διέθεταν και υπό το βάρος της εμπόλεμης κατάστασης: α. την οργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και β. την οργάνωση «σχολών» που σχετίζονται με τις ανάγκες του στρατού (διαβιβαστές, αξιωματικοί, νοσηλεύτριες κτλ.). Οι κύριες δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στη σφαίρα της παιδείας είναι η λειτουργία σχολείων, η εύρεση και εξασφάλιση της αμοιβής των αναγκαίων δασκάλων και η οργάνωση παιδικών συσσιτίων.

Μια από τις πλευρές της πολιτικής των αριστερών δυνάμεων της εποχής του Εμφυλίου η οποία θα προκαλέσει μέχρι σήμερα έντονες αντεγκλήσεις είναι αυτή για την αποστολή παιδιών από την ελληνική ύπαιθρο στις λαϊκές δημοκρατίες. Κατά μία άποψη η πρακτική αυτή αποτελούσε ένα είδος ομηρίας, η πιο σίγουρη λύση ώστε ο ΔΣΕ να διασφαλίσει την αφοσίωση των ανταρτών του, ενώ κατά μία άλλη άποψη η αποστολή των παιδιών αυτών στο εξωτερικό ήταν αναγκαία απόφαση για να σωθούν τα παιδιά από τις συνέπειες του πολέμου. Η έναρξη της μεταφοράς των παιδιών στις σοσιαλιστικές χώρες θα έχει ως συνέπεια να ατονήσουν οι αναφορές για την εκπαίδευση στον αντάρτικο τύπο.

Από την άλλη, στη νότια Ελλάδα οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες δεν σταματούν από την πλευρά των ανταρτών. Η αναφορά στο διδασκαλείο Πελοποννήσου στην *Εξόρμηση* επτά σχεδόν μήνες από την έναρξη των επιχειρήσεων της απομάκρυνσης των παιδιών, είναι πιστεύουμε χαρακτηριστική δύο πραγμάτων: α. ότι το διδασκαλείο ήταν από τις ελάχιστες οργανωμένες προσπάθειες εκπαίδευσης δασκάλων του ΔΣΕ και β. ότι μετά την έναρξη των αποστολών προς τις βόρειες χώρες (για λόγους ασφάλειας ή για λόγους εξασφάλισης της νομιμοφροσύνης των οικογενειών έναντι των ανταρτών) η όποια εκπαιδευτική δραστηριότητα εντός των ανταρτοκρατούμενων περιοχών στις βόρειες επαρχίες της χώρας ατονεί. Η περίπτωση αυτή, στην οποία δεν συμμετέχουν οι γνωστοί και αναγνωρισμένοι παιδαγωγοί του ΕΑΜ, αλλά απλοί δάσκαλοι, που και οι ίδιοι αναγνώριζαν τις ελλείψεις τους, είναι ενδεικτική για την εφαρμογή της αριστερής εκπαιδευτικής πρότασης την περίοδο που εξετάζουμε. Η ίδρυση μάλιστα του διδασκαλείου αποτελεί απόφαση της κεντρικής διοίκησης των ανταρτών της Πελοποννήσου, έχει δηλαδή το μέγιστο θεσμικό κύρος που θα μπορούσε να έχει η δημιουργία ενός τέτοιου ιδρύματος.

Στους τόπους φυλακής και εξορίας, η εκπαιδευτική δραστηριότητα και οι θεωρητικές επεξεργασίες της αριστεράς βρήκαν τη μονιμότερη μπορούμε να πούμε εφαρμογή τους, καθώς η εκπαίδευση του Βουνού και το όποιο εκπαιδευτικό έργο την περίοδο του Εμφυλίου, στάθηκε χωρίς συνέχεια και σε βάθος χρόνου εφαρμογή. Οι παιδαγωγοί οι οποίοι συμμετείχαν στη διαδικασία της ανάδυσης του αριστερού εκπαιδευτικού στοχασμού, βρέθηκαν σε τόπους φυλάκισης και εξορίας. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες των δεσμοτών και τις εμπλούτισαν με τις δικές τους γνώσεις και την παιδαγωγική τους κατάρτιση, θίγοντας κατά κάποιο τρόπο και το θέμα της εκπαίδευσης ενηλίκων. Οι αντιξοότητες της φυλακής και της εξορίας αντιμετωπίστηκαν με την οργάνωση ομάδων συμβίωσης ή κολεκτίβων. Οι συλλογικότητες αυτές στόχο είχαν να καλύψουν τις άμεσες βιοτικές ανάγκες των φυλακισμένων ή των εκτοπισμένων και να παρέχουν ένα πλαίσιο προστασίας, αλλά και υπεράσπισης των δικαιωμάτων τους. Πολλοί από τους γνωστούς μεταρρυθμιστές παιδαγωγούς (Δ. Γληνός, Ρ. Ιμβριώτη, Μ. Παπαμαύρος) βρέθηκαν σε φυλακές και εξορίες και ανέλαβαν δραστήριο ρόλο στην οργάνωση της πνευματικής κίνησης και της εκπαίδευσης των συγκρατούμενων τους (προπολεμικά ο Δ. Γληνός, τα αμέσως μεταπολεμικά χρόνια οι υπόλοιποι παιδαγωγοί). Άλλωστε, οι πολιτικοί τρόφιμοι ή εξόριστοι ήταν κάθε κοινωνικής κατηγορίας άνθρωποι, από διανοούμενοι ως εργάτες και αγρότες, από νεαροί φοιτητές ή μαθητές ως υπερήλικες.

Ταυτόχρονα, κατά περιόδους υπήρξε σημαντικός αριθμός γυναικών κρατουμένων που αφορά συνειδητές κομμουνίστριες του Μεσοπολέμου ή και αναλφάβητες αγρότισσες που μαζικά οδηγήθηκαν σε φυλακές και εξορίες την περίοδο του Εμφυλίου.

Περίληψη

Η παρούσα διδακτορική διατριβή αφορά τη διερεύνηση της διαδικασίας ανάπτυξης της αριστερής παιδαγωγικής σκέψης στη χώρα μας. Η διαδικασία αυτή εδράζεται πρώτα στην πορεία ανάπτυξης και στη δράση του Εκπαιδευτικού Ομίλου και δεύτερον στην πορεία ανάπτυξης του κομμουνιστικού κινήματος στη χώρα μας. Κορυφαία στιγμή για την εμφάνιση του αριστερού παιδαγωγικού στοχασμού θα είναι η διάσπαση του Εκπαιδευτικού Ομίλου το 1927 και η διακήρυξη της διοικούσας επιτροπής του Ομίλου μετά τις κρίσιμες συνεδριάσεις του. Νωρίτερα, από την εποχή της δημιουργίας του Ομίλου και της επίδρασης που άσκησε το έργο του Σκληρού, αλλά και η σοσιαλιστική σκέψη στη Γερμανία των αρχών του 20^{ου} αιώνα, ο σοσιαλισμός φαίνεται να επηρεάζει τη σκέψη των πρωταγωνιστών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Τη διαδικασία αυτή θα ανακόψει το ανοδικό ρεύμα του βενιζελισμού το οποίο δίνει στην τριανδρία του Εκπαιδευτικού Ομίλου τον αναγκαίο θεσμικό τόπο εφαρμογής της μεταρρύθμισης. Η διάψευση της Μεγάλης Ιδέας, η επικράτηση των μπολσεβίκων στη Ρωσία και οι αλληπάλληλες ματαιώσεις των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών ωθούν μέρος του εκπαιδευτικού κόσμου προς τα αριστερά, ανοίγοντας την προοπτική αποδοχής του μαρξισμού στη σφαίρα της παιδαγωγικής θεωρίας και πράξης.

Δίπλα στην παραπάνω διαδικασία, η γέννηση και η εδραίωση του ΚΚΕ θα επιτρέψει την εμφάνιση μιας νέας ποιοτικά πολιτικής πρότασης και τη διατύπωση ενός εκπαιδευτικού λόγου που εμπνέεται από την παιδαγωγική θεωρία και πράξη στη νεαρή ΕΣΣΔ. Ο πολυτεχνισμός στις διάφορες φάσεις και εκφάνσεις εξέλιξής του στην ΕΣΣΔ θα αποτελέσει αντικείμενο μελέτης για τους Έλληνες αριστερούς παιδαγωγούς και δημιουργικής προσαρμογής της εγχώριας πρότασης της γλωσσοεκπαιδευτικής μεταρρύθμισης με την προοπτική της ταξικής προοπτικής και της κοινωνικής μεταβολής που επαγγέλλεται ο κομμουνισμός.

Η δεκαετία του 1940 και η περίοδος της Κατοχής και του Εμφυλίου θα επιτρέψουν στους αριστερούς παιδαγωγούς να εφαρμόσουν εν μέρει τις παιδαγωγικές τους προτάσεις στο πλαίσιο της πολιτικής εξουσίας που διαμορφώνει η αριστερά. Μέσα σε ιδιάζουσες συνθήκες, το όραμα μιας νέας Ελλάδας υπό το γενικό τίτλο της «Ανοικοδόμησης» θα συμπεριλάβει τους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς σε ένα ευρύτερο σχέδιο μεταπολεμικής ανοικοδόμησης της χώρας. Κορύφωση αυτής της διαδικασίας θα είναι οι εργασίες του *Ανταίου*.

Εκτός από τα παραπάνω, η παρούσα διδακτορική διατριβή στρέφει την προσοχή της προς άλλες δύο διαστάσεις του αριστερού εκπαιδευτικού λόγου και πρακτικής: την εκπαίδευση στις φυλακές και τις εξορίες και τις προτάσεις για την εκπαίδευση των δύο φύλων. Η μακρόχρονη, από την περίοδο του Μεσοπολέμου μορφωτική δραστηριότητα στις φυλακές και τις εξορίες μας επιτρέπει να διερευνήσουμε όψεις της εκπαιδευτικής δράσης και σκέψης των γνωστών αριστερών παιδαγωγών, οι οποίοι βρέθηκαν σε τόπους περιορισμού και ανέπτυξαν το εκπαιδευτικό τους έργο. Οι ιδιάζουσες συνθήκες του πλαισίου της φυλακής και της εξορίας και η μακρόχρονη έκταση του φαινομένου επιτρέπουν τη σταθερότερη ίσως αποτίμηση της εκπαιδευτικής πρότασης που επαγγέλονταν η αριστερά.

Από την άλλη, οι αντιλήψεις των αριστερών παιδαγωγών για την έμφυλη διάσταση της εκπαίδευσης μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε όψεις του φεμινιστικού κινήματος της χώρας μας. Η κίνηση από τον «αστικό φεμινισμό» προς το σοσιαλιστικό φεμινισμό θα έχει το αντίκριμά του στην παιδαγωγική θεωρία και πρακτική. Οι εφαρμογές των αριστερών παιδαγωγών τη δεκαετία του 1940 θα λάβουν χώρα σε ένα πλαίσιο στο οποίο ο σοσιαλιστικός φεμινισμός και οι αναγκαιότητες της ένοπλης πάλης στην ύπαιθρο και τα αστικά κέντρα επικαθορίζουν την αντίληψη για τα φύλα και την εκπαίδευσή τους, ανατέμνοντας παράλληλα παλαιότερους έμφυλους ρόλους.

Abstract

This thesis concerns the investigation process of the emergence of left pedagogical thinking in Greece. This process was first based on the course of development and action of 'Education Group' and secondly on the course of development of the communist movement in Greece. Important moment for the emergence of left-wing pedagogical reflection will be the breakdown of 'Education Group' in 1927 and the Announcement of the Group's governing committee after its critical meetings. Earlier, since the creation of 'Education Group' and the effect of Skliros' work, as well as socialist thinking in Germany at the beginning of 20th century, socialism seems to influence the thinking of the protagonists of the 'Education Group'. This process will halt the rising movement of venizelism, which gives to the protagonists of 'Education Group' the necessary institutional place to implement the reform. The rejection of 'Great Idea', the Bolsheviks' prevalence in Russia and the repeated frustrations of reformist efforts pushed part of the educational world to the left, opening the prospect of accepting Marxism in the sphere of pedagogical theory and practice.

Besides the above process, the birth and consolidation of KKE will allow the emergence of a new qualitative political proposal and the formulation of an educational speech inspired by pedagogical theory and practice in USSR. Polytechnism in its various phases and developments in USSR will be a subject of study for the Greek left educators and a subject of creative adaptation of the domestic left proposal of language-educational reform.

The 1940s and the Occupation and Civil War period will allow left educators to partially implement their pedagogical proposals in the context of the left political power. Under particular circumstances, the vision of a 'new Greece' under the general title of 'Reconstruction' will include educational plans in a wider post-war rebuilding plan of the country. The culmination of this process will be the works of *Andeos*.

Apart from the above, this thesis turns its attention to the other two dimensions of the left educational discourse and practice: education in prisons and exiles and proposals for gender education. The long-standing inter-war educational activity in prisons and exiles allows us to explore aspects of the educational action and thought of the well-known left educators who were found in places of constraint and developed their educational work. The particular conditions of the prison and exile and the length of the phenomenon allow for a more stable assessment of the left educational proposal.

On the other hand, the perceptions of left educators on the gender dimension of education allow us to identify aspects of the feminist movement in Greece. The movement from 'bourgeois feminism' to socialist feminism is reflecting on pedagogical theory and practice. The applications of left educators in the 1940s will take place in a context in which socialist feminism and the necessities of armed struggle in the countryside and urban centers determine the perception of gender and education while reconstructing older gender roles.

Πηγές-Βιβλιογραφία

A. ΠΗΓΕΣ

1. *Ανέκδοτες πηγές*

1α. Ίδρυμα Γληνού, Αρχείο Δημήτρη Γληνού

Γενική Διδακτική [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Γ5γ.

Διάλεξη: 7 Μάη 1927 [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Ι55βδ.

Διάλεξη του κ. Γληνού στη Φοιτητική Συντροφιά, Φάκελος Ι58, 10/05/1928.

Ειδική διδακτική. Α! Θρησκευτικά [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Γ7β.

Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δ. Γληνό, Φάκελος ΚΖ 205-41, 6/07/1922.

Η ανάπτυξη του δημοτικού σχολείου και η αποστολή αυτού εν τη νεωτέρα κοινωνία [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ123.

Η κοινωνική μορφολογία του εκπαιδευτικού μας προβλήματος. Διάλεξη στη Φοιτητική Συντροφιά. 12/3/29 [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Ι59.

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

Ξεκαθάρισμα εννοιών [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Θ53.

Το σχολείο της μεταβατικής-επαναστατικής περιόδου [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ122-5.

Τροποποιήσεις στο σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος ΙΘ 122-4.

Χωρίς τίτλο [Δημήτρη Γληνού], Φάκελος Ξβ 79-4iv-002.

1β. Αρχείο Κώστα Σωτηρίου, <http://arxeiokdsotiriou.blogspot.com/> [Προσωπικό-οικογενειακό αρχείο, Αθήνα].

Αναμνήσεις από τη συνεργασία μου με το μεγάλο του έθνους δάσκαλο Δημήτρη Γληνό [Κώστα Σωτηρίου].

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

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

Αναμνήσεις από το Βουνό (3) [Κώστα Σωτηρίου].

Εισήγηση για την παιδεία [Κώστα Σωτηρίου].

Εισήγηση για την παιδεία στο πρώτο συνέδριο της ΕΠΟΝ (13-20 Γενάρη 1946) [Κώστα Σωτηρίου].

Η ημερήσια διάταξη για την συνεδρίαση της 23/11/1945. Το πρόγραμμα της ύλης. Εσωτερικός κανονισμός περιοδικού Ανοικοδόμησης [Κώστα Σωτηρίου].

Η παιδεία στις ελεύτερες περιοχές [Κώστα Σωτηρίου].

Η παιδεία μας στα 120 χρόνια της ελεύτερης ζωής μας. Α΄ Μέρος [Κώστα Σωτηρίου].

Κεντρική Κομματική Σχολή «Δημήτρη Γληνός» - Βδομαδιάτικο πρόγραμμα.

Μάθημα πρώτο. «Πως πρέπει να διαβάζουμε» (Περίληψη) [Κώστα Σωτηρίου].

Μάθημα δεύτερο. «Πως πρέπει να μιλάμε» [Κώστα Σωτηρίου], 19/02/1946.

Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος [Κώστα Σωτηρίου με το ψευδώνυμο Κώστας Σιδερίτης].

Ομιλία τρίτη. «Πως πρέπει να γράφουμε» [Κώστα Σωτηρίου], 26/02/1946.

Σημείωμα διά το νέον Σχολικόν κτίριον του Διδασκαλείου [Κώστα Σωτηρίου].

Σημείωμα χειρόγραφο του Κ. Δ. Σωτηρίου: «Ανταίος». Γενικές παρατηρήσεις.

Τα αντιδραστικά και παραπλανητικά ιδανικά της παιδείας [Κώστα Σωτηρίου].

Τέσσερις διαλέξεις του Διευθυντή του Διδασκαλείου θηλέων Πειραιά Κώστα Σωτηρίου για το «σχολείο εργασίας» στο Δημοτικό θέατρο Πειραιά το 1931 (τρίτη ομιλία), 4/03/1931.

1γ. Δημοτική βιβλιοθήκη Άμφισσας, Αρχείο Αλέξανδρου Δελμούζου

Επιστολή Βενιζέλου προς Δελμούζο, Φάκελος 6, Επιστολή χ.α., 15/12/1926.
Επιστολή Γ. Ιμβριώτη προς Δελμούζο, Φάκελος 6, Επιστολή χ.α., 6/04/1930.
Επιστολή Γ. Παπανδρέου προς Δελμούζο, Φάκελος 7, Επιστολή χ.α., 11/04/1935.
Επιστολή Δέλτα προς Δελμούζο, Φάκελος 8, Επιστολή 1, 1914.
Επιστολή Δροσίνη προς Δελμούζο, Φάκελος 6, Επιστολή χ.α., 30;/1908.
Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Φάκελος 3, Επιστολή 18, 9/04/1930.
Επιστολή Κακούρου προς Δελμούζο, Φάκελος 3, Επιστολή χ.α., 24/01/1943.
Επιστολή Λαπαθιώτη προς Δελμούζο, Φάκελος 7, Επιστολή χ.α., 20/04/1914.
Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Φάκελος 10, Επιστολή 4, 5/07/1927.
Επιστολή Μ. Παπαμαύρου προς Δελμούζο, Φάκελος 10, Επιστολή 11, 30/05/1933.
Επιστολή Ν. Καζαντζάκη προς Δελμούζο, Φάκελος 8, Επιστολή χ.α., 4/1914.
Επιστολή Νόβα προς Δελμούζο, Φάκελος 8, Επιστολή χ.α., 4/1914.
Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Φάκελος 4, Επιστολή 12, 21/08/1911.
Επιστολή Σαράτση προς Δελμούζο, Φάκελος 4, Επιστολή 24, 2/03/1912.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 4, 24/10/[191]09.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 5, 10/11/1909.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 6, 14/11/1909.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 11, 15/01/1911.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 12, 25/11/1911.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 25, 5/02/1922.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 28, 1/03/1923.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δελμούζο, Φάκελος 2, Επιστολή 44, χ.χ.
Επιστολή Τριανταφυλλίδη προς Δραγούμη, Φάκελος 2, Επιστολή χ.α., 4/17/ 04/1910.
Επιστολή Τσιριμώκου προς Δελμούζο, Φάκελος 11, Επιστολή 7, 13/03/1910.
Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Φάκελος 11, Επιστολή 10, 26/07/1907.
Επιστολή Φ. Πολίτη προς Δελμούζο, Φάκελος 11, Επιστολή 13, 4/09/1907.

1δ. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Η ελληνική νεολαία στις συλλογές των ΑΣΚΙ, <http://62.103.28.111/neolaia/>, Αρχείο ΕΠΟΝ

Έκθεση / Δελτίο Δράσης, μήνας Μάης [ΕΠΟΝ / Επαρχιακό Συμβούλιο Ελασσώνας (Ορέστης)], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00160, 7/06/1944.

Θεσσαλία (23/02/1943-23/02/1944), 1η Επέτειος / Έκθεση [ΕΠΟΝ / Συμβούλιο περιοχής Θεσσαλίας], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 06: Θεσσαλία, εγγρ. αριθμ. Α.00159, 1944.

Μάθημα 2ο. Ο εθνικοαπελευθερωτικός χαρακτήρας της ΕΠΟΝ. Πολιτικό μάθημα [ΚΣ της ΕΠΟΝ], Δ: Ποικίλα, 01: Μαθήματα, εγγρ. αριθμ. Δ.00011, 1943-1944.

Προσοχή! Προσοχή! [ΕΠΟΝ Αθήνας], Δ: Ποικίλα, 06: Κείμενα για τηλεβόες, έγρ. αριθμ. Δ.00036/01, 12/1944.

Σημειώσεις [ΕΠΟΝ (Συμβούλιο Περιοχής Ζακύνθου, Ηλείου, Μεσσηνίας)], Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. Δ. 0075, 1944.

Συμβούλιο περιοχής Ηπείρου προς το ΚΣ της ΕΠΟΝ [ΕΠΟΝ], Α: Κεντρικό Συμβούλιο και Κεντρικές Οργανώσεις ΕΠΟΝ, 05: Ήπειρος, εγγρ. αριθμ. Α.00116, 23/04/1944.

1ε. Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ), Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος (1946-1949). Ιστορία και δράση του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας μέσα από τις συλλογές των ΑΣΚΙ, <http://62.103.28.111/ds/>, Αρχείο Ραδιοφωνικού Σταθμού Ελεύθερη Ελλάδα

Ειδήσεις από την Ελεύθερη Ελλάδα, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00044, αριθμ. δ. 1466, 3/12/1948.

Η σχολή νοσοκόμων του ΔΣ, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.01.00018, αριθμ. δ. 1528, 19/12/1948.

Σαράντα τρεις δάσκαλοι αποφοίτησαν από το λαϊκό Διδασκαλείο του λεύτερου Μωριά. Άνοιξαν και άλλα 34 σχολεία, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.28.00045, αριθμ. δ. 1601, 5/01/194(9).

Χωρίς τίτλο, εγγρ. αριθμ. 002.01.02.27.00028, αριθμ. δ. 1495, 10/12/1948.

*Δημοσιευμένες πηγές*¹⁶³¹

Α. Δ. «Εικόνες από τα σχολεία μας». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 3 (1913): 257-263.

Αναγνωστικό για τη δεύτερη πρώτη τάξη. Βαρσοβία: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, 1962.

Αναγνωστικό Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Φωνή του Μπούλκες, 1948.

Αναγνωστικό για την πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Βαρσοβία: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych, 1956.

Αναγνωστικό για την τρίτη τάξη. Αθήνα: Πολιτικές και Λογοτεχνικές Εκδόσεις, 1961.

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

«Αι αρχαί και το πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α', 5-10. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.

«Αι αρχαί και το Πρόγραμμα του Εργατ[ικού] Σοσιαλιστικού Κόμματος». *Ριζοσπάστης*, 17/04/1919, 2.

«Αιτιολογική Έκθεση προς το Υπουργικό Συμβούλιο». *Εφημερίδα της Προσωρινής Κυβέρνησης*, 15/04/1949, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

«Αιτιολογική Έκθεσις του νομοσχεδίου. Περί ιδρύσεως διδασκαλείου τεχνικής εκπαιδεύσεως». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 607-608. Αθήνα: Gutenberg, 2002.

«Ανασκόπηση». *Αναγέννηση* 2, τχ. 1 (Σεπτέμβρης 1927): 1-9.

Ανταίος, Πέτρος. *Συμβολή στην ιστορία της ΕΠΟΝ*, τ. 1. Αθήνα: Καστανιώτης, 1978.

Ανταποκριτής 705. «Επεισόδια στις φυλακές Αβέρωφ». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 9/07/1933, 4.

¹⁶³¹ Σε αυτή την κατηγορία πηγών, εκτός από κάθε είδους δημοσιεύματα αυτοτελή ή στον Τύπο, συμπεριλαμβάνονται και τμήματα αρχειακών συνόλων που έχουν δημοσιευθεί σε ειδικές εκδόσεις.

- Ανταποκριτής 41ου Συντάγματος. «Οι φαντάροι δεν θα γίνουν τυφλά όργανα των γαλονάδων». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/07/1932, 3.
- Ανταποκριτής του 50ου πεζικού συντάγματος. «Οι γαλονάδες του πεζικού Θεσ/νίκης στέλνουν στο στρατοδικείο 5 φαντάρους που πάλεψαν ενάντια στην καταπίεση των Εβραίων». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 24/02/1934, 4.
- Ανταποκρίτρια. «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Αν/της [Ανταποκριτής] κολλεκτίβας, «Οι φυλακισμένοι Σύρας διεκδικούν τα ζητήματά τους». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 23/08/1933, 3.
- Αν/της [Ανταποκριτής] παντοπωλοϋπαλλήλων, «Αντισημιτικά συνθήματα των φασιστών της Θεσσαλονίκης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/02/1934, 3.
- Αντωνιάδης, Γιάννης. «Στη Γαύδο, το νησί του θανάτου. Ένα κομμάτι από το βιβλίο που θα κυκλοφορήσει». *Το Ημερολόγιο του Λαού* (1936): 85-88 [έκδ. Ριζοσπάστης].
- «Απεβίωσε και εκηδεύθη ο πρ. υπουργός Δ. Δίγκας». *Μακεδονία*, 19/03/1974, 6.
- «Απ' όσα μας γράφουν. Ένας δάσκαλος για το σχολείο του». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου 3* (1913): 331.
- «Από τη μεγάλη χώρα των σοβιέτ που διοικούν οι εργάτες». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/01/1934, 3.
- «Από την άποψίν μας. Τα μαξimalιστικά». *Ριζοσπάστης*, 10/01/1918, 1.
- «Απόφαση. Για την κατάσταση της Ελλάδας και τα καθήκοντα του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 516/β', 13-34. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Απόφαση επί της εργασίας μέσα στο στρατό». Στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 412/ζ', 59-69. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Απόφαση επί του Αγροτικού». Στο: *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 396/θ', 599-605. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Απόφαση (Ίδρυση Παιδαγωγικών Φροντιστηρίων)». Στο *Αρχείο Εθνικής Αντίστασης 2*, τχ. 1 (Αύγουστος 1946): 94-95 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].
- «Απόφαση της πανελλαδικής κομματικής αγροτικής σύσκεψης. Το πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 489, 452-454. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Απόφαση της Κεντρικής Επιτροπής. Πάνω στην τρέχουσα στιγμή». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 554/β', 212-214. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Απόφαση του 2ου Κλιμακίου του ΠΓ της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 249-251. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- «Απόφασις δια τον 'Ριζοσπάστην'». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), 36. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Απόψε κυκλοφορεί ο 12-σέλιδος της Πρωτοχρονιάς. Εμπρός για τις 25.000 φύλλα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/12/1933, 1.
- «Απ' την καθημερινή ζωή στην Σοβιετική Ένωση. Μια πρωτότυπη οικογένεια». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 7/07/1932, 2.
- «Απ' την καθημερινή ζωή στην Σοβιετική Ένωση. Μια πρωτότυπη οικογένεια», 2. *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 8/07/1932, 3.
- ΑΣΚΙ, Αρχείο ΕΠΟΝ, Παιδικό κίνημα-Αετόπουλα (Προκήρυξη), Δ: Ποικίλα, 08: Αετόπουλα, εγγρ. αριθμ. 00074, 1943-1944.
- «Ασυγκίνητοι απ' την πολεμική γιορτή». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 1/07/1933, 4.
- Αυγέρης, Μάρκος. «Το γλωσσικό ζήτημα». *Ανταίος 2*, τχ. 3 (1951): 145-147.

- Βακαρέλλη-Καλαντζή, Ξανθίπη. «Η κατώτερη βαθμίδα. Πρώτος χρόνος». Στο *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών*, επιμέλεια Ρόζα Ιμβριώτη, 190-191. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939.
- Βάρναλης, Κώστας. «Νίκου Ζαχαριάδη. 'Ο αληθινός Παλαμάς'». *Ριζοσπάστης*, 24/06/1945, 2.
- Βάρναλης, Κώστας. *Φιλολογικά απομνημονεύματα*, επιμέλεια Κώστας Γ. Παπαγεωργίου. Αθήνα: Κέδρος, 1990.
- Βάρναλης, Κώστας. *Τι είδα εις την Ρωσσίαν των Σοβιέτ*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρχείο, 2014.
- Β. Γ. «Γεωργίου Σωτηριάδου, Εκλογαί ιερών ύμνων της ελληνικής εκκλησίας, κατά το επίσημον πρόγραμμα των εν τοις σχολείοις και γυμνασίοις του κράτους διδακτέων μαθημάτων. Αθήνα 1915, 16+56 σελ., δρ. 1,-, έκδοση Σιδέρη». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 5 (1915): 129-130.
- Βουρνάς, Τάσος. «Ο 'πρωτοδημοτικισμός'. Ένα φαινόμενο γλωσσικού φορμαλισμού». *Ανταίος* 1, τχ.1 (1951): 39-40.
- Γαβριηλίδης, Δ. «Οι Έλληνες της Ρωσσίας απαντούν στις ψευδολογίες του αστικού τύπου». *Ριζοσπάστης*, 10/03/1928, 1.
- Γαλάνης, Α. «Η επέτειος της Σοβιετικής Ακαδημίας». *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 87-89. «Γενική Εισηγητική Έκθεσις εις τα Εκπαιδευτικά Νομοσχέδια». Στο: *Απαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 2, 183-368. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- «Γενική εισηγητική έκθεσις. Εις τα εκπαιδευτικά νομοσχέδια του 1913». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 494-645. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «Γενική εισηγητική έκθεσις επί των εκπαιδευτικών Νομοσχεδίων». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 646-866. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «Για να κατανοούμε την εποχή μας. Τύπος, Παιδεία, Κλήρος». *Αναγέννηση* 2, τχ. 3 (Νοέμβρης 1927): 97-99.
- Γιαννιός, Νικόλαος. *Δημοτικισμός και σοσιαλισμός*. Αθήνα: [Ιδιωτική έκδοση], 1927.
- Γκόπνερ, Σ. «Αύριο τα 10χρονα από το θάνατο του Λένιν. Πιο ψηλά τη σημαία του Λένιν και του Στάλιν». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/01/1934, 3.
- Γληνός, Δημήτρης. *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι. & Π. Ζαχαρόπουλος, χ.χ.
- Γληνός, Δημήτρης. *Έθνος και γλώσσα*. Αθήνα: [χ.ε.], 1922.
- Γληνός, Δημήτρης. «Ο σκοπός της Παιδαγωγικής Ακαδημίας (εναρκτήριοις λόγος)». *Εργασία* 2, τχ. 5-6 (Νοέμβρης 1924): 107-112.
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 6 (Απρίλης 1928): 124-128 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 8 (Φλεβάρης 1928): 172-173 [με το ψευδώνυμο Δ. Αλεξάνδρου].
- Γληνός, Δημήτρης. «Το κύμα της αγραματωσύνης. Α'». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 4-5 [με την υπογραφή Δ. Γ.].
- Γληνός, Δημήτρης. «Το κύμα της αγραματωσύνης. Δ'». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 7 (1/02/1929): 3-6 [με την υπογραφή Δ. Γ.].

- Γληνός, Δημήτρης. «Σχέδιο για το πρόγραμμα του Εκπαιδευτικού Ομίλου». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 9 (1/03/1929): 1-15.
- Γληνός, Δημήτρης. «Η παιδεία στην ΕΣΣΔ. Μια συνομιλία με το Λουνατσάρσκι». *Οι φίλοι της ΕΣΣΔ. Μηνιαίο όργανο του συνδέσμου των φίλων της ΕΣΣΔ*, τχ. 1 (Οκτώβριος 1931): 4-6.
- Γληνός, Δημήτρης. «Οι Έλληνες στη Σοβιετική Ένωση». *Νέος Κόσμος*, 14-16/12/1934, αριθμ. 10 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].
- Γληνός, Δημήτρης. «Στο μουσείο προστασίας της μητέρας και του παιδιού», *Νέος Κόσμος*, 19-24/12/1934, αριθμ. 13 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΟΒ/451/α, απόκομμα].
- Γληνός, Δημήτρης. «Το δεύτερο πεντάχρονο και η Σοβιετική Παιδεία». *Το Κόκκινο Ημερολόγιο* (1935): 65-68 [έκδ. Ριζοσπάστης].
- Γληνός, Δημήτρης. *Τι είναι και τι θέλει το Εθνικό Απελευθερωτικό Μέτωπο*. Αθήνα: Ο Ρήγας, 1944.
- Γληνός, Δημήτρης. *Η σημερινή θέση των ανθρωπιστικών γραμμάτων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ιωάν. & Π. Ζαχαροπούλου, 1945.
- Γληνός, Δημήτρης. *Η τριλογία του πολέμου*. Αθήνα: Τα Νέα Βιβλία, 1945.
- Γληνός, Δημήτρης. «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 1, 63-82. Αθήνα: Στοχαστής, 1971 [1^η δημ. 1923-1924].
- Γληνός, Δημήτρης. «Υστερ' από το θάνατο του Ψυχάρη». Στο *Εκλεκτές Σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2, 65-69. Αθήνα: Στοχαστής, 1971 [1^η δημ. 1931].
- Γληνός, Δημήτρης. «Η ελληνική αρρώστεια». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, τ. 2, 109-123. Αθήνα: Στοχαστής, 1971 [1^η δημ. 1926].
- Γληνός, Δημήτρης. «Ελληνική κοινωνία και ελληνική παιδεία». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 3, 84-98. Αθήνα: Στοχαστής, 1972 [1η δημ. 1914].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα ιδανικά της παιδείας και ο κ. Παπανδρέου». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 3, 99-113. Αθήνα: Στοχαστής, 1972 [1η δημ. 1931].
- Γληνός, Δημήτρης. «Η σοσιαλιστική επανάσταση στον πολιτισμό». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 4, 33-49. Αθήνα: Στοχαστής, 1975 [1η δημ. 1932].
- Γληνός, Δημήτρης. «Πνευματικές μορφές της αντίδρασης». Στο *Εκλεκτές σελίδες*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια Λουκάς Αξελός, τ. 4, 50-94. Αθήνα: Στοχαστής, 1975 [1η δημ. 1932].
- Γληνός, Δημήτρης. «Η θεραπεία της αγραμματώσυνης». Στο *Μένος Φιλίντας κ.ά., Φωνητική γραφή*, 36-37. Αθήνα: Κάλβος, 1980.
- Γληνός, Δημήτρης. «Οι ξένες λέξεις στη Δημοτική». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, 24. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. «Νεανικές ποιητικές συλλογές». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, 1-59. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. «Αστική Σχολή Λήμνου-Σχολικών έτος 1903-1904. Λογοδοσία». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, 65-72. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. «Η αναγέννησις του κλασικισμού». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 2, 409-414. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.

- Γληνός, Δημήτρης. «Κατάθεση στη δίκη του Ναυπλίου». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 2, 443-452. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα προβλήματα της παιδείας και η ελευθερία της επιστήμης στην Ελλάδα». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 2, 491-492. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Γληνός, Δημήτρης. *Οι χοίροι υΐζουσιν, τα χοιρίδια κοΐζουσιν, οι όφεις υΐζουσιν (Αλφαβητάριον Παπαμάρκου)*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1995 [1^η έκδ. 1917, με το ψευδώνυμο Αντ. Γαβριήλ].
- Γληνός, Δημήτρης. «Οδηγός στη μόρφωση». Στο *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*, επιμέλεια Κωνσταντίνος Μαυρέας και Γιώργος Δ. Μπουμπούς, 157-164. Αθήνα: Παπαζήσης, 2003.
- Γληνός, Δημήτρης. «Η Οκτωβριανή επανάσταση και το εθνικό πρόβλημα». Στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη 'Κομμουνιστική Επιθεώρηση' της γερμανικής κατοχής*, 76-80. Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008 [1η έκδ. 1943].
- Γληνός, Δημήτρης. «Τα σημερινά προβλήματα του ελληνισμού». Στο *Άρθρα και μελέτες του Δημήτρη Γληνού στην παράνομη 'Κομμουνιστική Επιθεώρηση' της γερμανικής κατοχής*, 99-133. Αθήνα: Όμιλος Εκπαιδευτικού Προβληματισμού, 2008 [1η έκδ. 1944].
- Γρανίτης, Π. «Το πρόβλημα της εθνικοποίησης στη Γαλλία». *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 15-16, 22.
- Γραφείο της Κεντρικής Διαφώτισης του Π.Γ. της Κ.Ε. του ΚΚΕ. *Βοηθός Αυτομόρφωσης*. Αθήνα: Έκδοση Κομμουνιστικής Επιθεώρησης, 1946.
- «Γύρω στη νέα εκκλησιαστική διαμάχη. Ορθοδοξία και Βατικανό. Ο Πάπας σύμμαχος του φασισμού!». *Ριζοσπάστης*, 24/02/1945, 1.
- Δεληπέτρος, Δημ., Δημήτριος Δούκας και Ρόζα Ιμβριώτη. *Ο κόσμος του παιδιού. Αναγνωστικό για τη Β' τάξη*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Ι. Σιδέρη, 1932.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Τρία χρόνια δάσκαλος. Πώς πήρα τα παιδιά. Ανατύπωση από το Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*. Αθήνα: Εστία, 1913.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. «Τρία χρόνια δάσκαλος, Β'. Προς τη φύση και προς τη ζωή». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 197-283.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. «Προς την εκπαιδευτική αναγέννηση». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 1-20.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. «Η αντίδραση». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 7 (1919): 225-236.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Δημοτικισμός και παιδεία*. Αθήνα: Γκοβόστης, 1926.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο*. Αθήνα: Οίκος Δημητράκου, 1929.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Παιδεία και Κόμμα*. Αθήνα: Αλικιώτης, 1947.
- Δελμούζος, Αλέξανδρος. *Το κρυφό σχολειό 1908 – 1911*. Αθήνα: [χ.ε.], 1950.
- Δέλτα, Πηνελόπη Σ. *Τ' ανεύθυνα. Στοχασμοί*. Αθήνα: Πέλλα, χ.χ.
- Δέλτα, Πηνελόπη Σ. *Πρώτες Ενθυμήσεις*, επιμέλεια Παύλος Α. Ζάννας. Αθήνα: Ερμής, 1985.
- Δέλτα, Πηνελόπη Σ. *Αλληλογραφία 1906-1940*, επιμέλεια Ξενοφών Λευκοπαρίδης. Αθήνα: Εστία, 1997.
- «Δήλωση». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 63-65.
- Δημητράτος, Παναγής. «Οι διδάσκαλοι. Β'». *Ριζοσπάστης*, 6/12/1919, 1.
- Δημητράτος, Παναγής. «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Α'». *Ριζοσπάστης*, 22/12/1919, 2.

- Δημητράτος, Παναγής. «Η νέα οργάνωση των δημοδιδασκάλων. Β΄». *Ριζοσπάστης*, 25/12/1919, 2.
- «Δημοκοπία, Αντίδραση, Παιδεία». *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 49-52.
- Δημοτικός, Θάνος. «Δημοτικισμός και μπουρζουαζία». *Ριζοσπάστης*, 18/01/1925, 3 και 19/01/1925, 3.
- «Διάγγελμα προς τον ελληνικό λαό». *Εφημερίδα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης*, 28/12/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Διάγγελμα της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 455 – 457. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του Έκπαιδευτικού Ομίλου». *Αναγέννηση* 1, τχ. 11-12 (Ιούλης-Αύγουστος 1927): 578-598.
- «Διακήρυξη της επιστημονικής Εταιρείας για τη μελέτη των νεοελλην. Προβλημάτων: Έπιστήμη-Ανοικοδόμηση». *Ανταίος* 1, τχ. 12 (1945): 261-262.
- Διακήρυξεις της Χριστιανικής Ενώσεως Επιστημόνων*. Αθήνα: [χ.ε.], 1946.
- Διατί αγωνιζόμεθα. Ένα γράμμα διά τον Έλληνα των μετόπισθεν*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικού Φωτός, 1949.
- Δραγούμης, Ίων. *Όσοι ζωντανοί*. Αθήνα: Πελεκάνος, 2006 [1^η έκδ. 1911].
- «Εγκαταλείπουν τις προσκοπικές οργανώσεις οι νέοι εργάτες Χαλκίδας». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/07/1933, 3.
- «Εθνικοποιήσεις μοναστηρίων». *Ριζοσπάστης*, 3/04/1919, 2.
- «Εκδηλώσεις πολιτισμού των εξόριστων φαντάρων». *Ριζοσπάστης*, 17/01/1947, 2.
- «Εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου εργατών, αγροτών και προσφύγων». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 383, 543-546. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Εκλογικό πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου Εργατών για τις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 503, 531-534. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Εκπαιδευτικός Τομέας ΕΠΑΝ. «Η μόρφωση του διδαχτικού προσωπικού». *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 133-137.
- «Ελληνοπρεπές μάθημα». *Ριζοσπάστης*, 22/05/1919, 1.
- Ένας δάσκαλος. «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Α΄». *Ριζοσπάστης*, 9/06/1925, 3.
- Ένας δάσκαλος. «Το αστικό κράτος και οι εκπαιδευτικοί υπάλληλοί του. Β΄». *Ριζοσπάστης*, 10/06/1925, 3.
- Ένας συνειδητός δάσκαλος. «Η εκπαιδευτική αντίδραση. Εκ του σκότους το φως! Β΄». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1933, 3.
- «Εντείνεται η τρομοκρατία και ο διωγμός του τύπου. Οργιάζουν οι μπράβοι». *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 2.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος. *Προς αναμόρφωσιν της ελληνικής εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Δημητράκος, χ.χ.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος. *Ποιος τις πρέπει να είναι ο δάσκαλος*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των καταστημάτων «Αυγής Αθηνών» Αποστολοπούλου, 1907.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος. *Εισαγωγή εις την παιδαγωγικήν*, τ. 1, 2. Αθήνα: Έλικων, 1950.
- Εξαρχόπουλος, Νικόλαος. *Γενική διδακτική*, τ. 1, 2. Αθήνα: Έλικων, 1961.
- «Επιδρομή φασιστών σε ισραηλίτικο κατάστημα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/01/1934, 4.
- ΕΠΟΝ. *Το παλιό και το καινούριο σχολείο*. Μυτιλήνη: Εκδόσεις Αντιφασίστα, 1944.

- «Εσωτερική πολιτική του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 8/β', 28-29. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Ζ[αχαριάδη], Ρ[ούλα]. «Η γυναίκα στο ΔΣΕ». *Δημοκρατικός Στρατός. Μηνιαίο στρατιωτικό – πολιτικό όργανο του Γεν. Αρχηγείου του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας*, τχ. 4 (Απρίλης 1948): 130-132 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Θέσεις για την Ιστορία του ΚΚΕ». Στο *Συλλογή έργων*, επιμέλεια Γιάννης Καρούλας, 9-46. Αθήνα: Κεντρική Επιτροπή του ΚΚΕ, χ.χ.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Ελλάδα και Αγγλία». *Ριζοσπάστης*, 5/06/1945, 1.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Η Ορθοδοξία». *Ριζοσπάστης*, 9/09/1945, 1.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρείας βιομηχανίας». *Ριζοσπάστης*, 6/10/1945, 1-2.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. «Ο τελικός λόγος του σ. Ζαχαριάδη πάνω στο θέμα: 'Η σημερινή κατάσταση στην Ελλάδα και τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας'». *Ριζοσπάστης*, 9/10/1945, 1-3.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. *Ο κομμουνιστής λαϊκός αγωνιστής μέλος του ΚΚΕ*. Αθήνα: Πορεία, 1978.
- Ζαχαριάδης, Νίκος. *Το κρυφό αρχείο της εξορίας*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2013.
- Ζεύγος, Γιάννης. «Ο Γ. Κορδάτος σαν ιστορικός της επανάστασης του 1821». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 21 (Νοέμβρης 1933): 26-34.
- «Η άμιλλα για τη συγκομιδή στη Σοβ. Ένωση». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/08/1933, 3.
- «Η Αριστερά δεν θεωρεί έγκυρη την εκπροσώπηση της Ελλάδας στον Αγ. Φραγκίσκο. Συνάντηση του κ. Σοφιανόπουλου με τους σ. Σιάντο και Ιωαννίδη». *Ριζοσπάστης*, 1/04/1945, 2.
- «Η γλώσσα μας στην κοινωνική ζωή». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 323-328.
- «Η γυναίκα στο Δημοκρατικό Στρατό». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Η γυναίκα της Ελλάδας στον Αγώνα / La femme Grecque au combat*. Βουδαπέστη: Έκδοση της Πανελλαδικής Ένωσης Δημοκρατικών γυναικών / Edition de l' Union Démocratique des Femmes de Grèce, Δεκέμβριος 1948 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η Δασκάλα στην Αλληλεγγύη». *Αλληλεγγύη. Όργανο της Κεντρικής Επιτροπής Εθνικής Αλληλεγγύης*, 7/11/1944, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η διεθνής μέρα της γυναίκας», *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Η δίκη των τόνων. (Η πειθαρχική δίωξις του καθηγ. Ι. Θ. Κακριδή)*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της 'Εστίας' Ι. Δ. Κολλάρου & Σιας, 1943.
- «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η δράση της Λαϊκής Εξουσίας στην περιοχή Φλώρινας-Καστοριάς». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η εκκλησία παγίδα για την είσπραξη φόρων». *Ριζοσπάστης*, 24/07/1929, 3.
- «Η εκπαίδευσις εν Ρωσία. Η Εσπεράντο στα σχολεία». *Ριζοσπάστης*, 2/11/1920, 1.
- Ηλιού, Ηλίας. «Η αξία της επιστημονικής μεθόδου και οι σύγχρονοι αρνητές της». *Ανταίος* 2, τχ. 1 (1948): 8-12.
- «Η μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1913. Αιτιολογική έκθεσις του νομοσχεδίου περί μέσης εκπαιδύσεως». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 575-591. Αθήνα: Gutenberg, 2002.

- «Η ΕΠΟΝ-Η ίδρυση και οι σκοποί της». *Ελεύθερη Ελλάδα*, 11/06/1943 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η εργάτρια και η αγρότισσα ελεύθερη μόνο στο σοβιετικό καθεστώς». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/02/1934, 5.
- «Η ίδρυση και λειτουργία του Λαϊκού Διδασκαλείου στα Τρόπαια Γορτυνίας». *Ριζοσπάστης*, 22/05/2016, 15.
- «Η ιδρυτική πράξη της Κυβέρνησης». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/01/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η ‘κολχοζνίτσα’ Ανφίσα Κουρενκόβα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 26/08/1933, 3.
- Η κομμουνιστική βαλκανική ομοσπονδία. «Η βαλκανική συνδιάσκεψη που ετοιμάζει τον πόλεμο κατά της ΕΣΣΔ». *Ριζοσπάστης*, 2/10/1930, 1.
- «Η Λαϊκή αυτοδιοίκηση στα 323 ελεύθερα χωριά του Μωρηά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 2/10/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η οργάνωση της Λαϊκής Παιδείας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/01/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η παιδεία και η κοινωνική πρόνοια στην ΕΣΣΔ». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 14/01/1934, 2.
- «Η παλλαϊκή εξέγερση της Καβάλλας. Πέντε μερόνυχτα γιγάντιας ηρωικής πάλης. Με επικεφαλής την καπνεργ. ‘Άμυνα’ και το Κομμ. Κόμμα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/07/1933, 3.
- «Η πέμπτη συνεδρία με θέμα προς συζήτηση: Η Δημοτική γλώσσα εις τα Διδασκαλεία». Στο *Υπουργείον Παιδείας και Θρησκευμάτων, Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930 (Συνέδριον Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων και Νηπιαγωγών)*, επιμέλεια Κώστας Καρακαλπάκης, τ. 2, 351-394. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, 2004.
- «Η συμβολή των Ρωσίδων στον πόλεμο και στην ειρήνη. Λόγος του σ. Καλίνιν». *Ριζοσπάστης*, 3/08/1945, 2.
- «Η συνέλευση της Εργατικής Βοήθειας. Έντονοι διαμαρτυρίες διά την μαρτυρικήν ζωήν των εξορίστων και των φυλακισμένων». *Ριζοσπάστης*, 8/08/1927, 1.
- «Η Σχολή Π.Ε. πόλεων-υπαίθρου προσχωρεί στην άμιλλα». *Προς τη νίκη. Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας*, 23/03/1949, 1, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Η τραγική φάρσα της αμνηστίας. Σε 8.000 απολύονται μόνο 110! Ανοίγουν όμως οι φυλακές για τους κακοποιούς». *Ριζοσπάστης*, 31/08/1945, 1.
- «Η τρομοκρατία και οι καταδιώξεις ανίκανες να κλονίσουν τη φτωχολογία του Βόλου». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/01/1934, 3.
- «Η τύχη των εργατριών στο σημερινό κεφαλαιοκρατικό καθεστώς». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 3/02/1934, 5.
- «Η φροντίδα της Δημοκρατικής Κυβέρνησης για το παιδί. Χιλιάδες Ελληνόπουλα θα παν να ζήσουν και ν’ ανατραφούν στις Λαϊκοδημοκρατικές χώρες. Ανακοίνωση του Υπουργείου των Εσωτερικών για τα παιδιά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/03/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Θέσεις για την οικονομική και πολιτική κατάσταση της χώρας και τα άμεσα καθήκοντα του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 277/α’, 204-212. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Ιδεολογικές ροπές 1928». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 6 (Γενάρης 1929): 1-2.
- «Ιδρυτική Πράξη της Προσωρινής Δημοκρατικής Κυβέρνησης». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 6 (1945-1949), 452 – 454. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1987.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το σχολείο που χρειάζεται στο λαό». *Ελληνίς*, τχ. 10 (Οκτώβρης 1922): 235.

- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το σχολείο της εργασίας». *Ελληνίς*, τχ. 11 (Νοέμβριος 1922): 257 - 261.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα». *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, τχ. 6 (Δεκέμβριος 1923): 8-10.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση εν Γερμανία». *Δελτίον ΟΛΜΕ*, αρ. φ. 56 (1930): 130-132, αρ. φ. 57 (1931): 189-197, αρ. φ. 59 (1931): 323-329, αρ. φ. 60-61 (1931): 376-384.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Μορφώνουμε δούλους». *Παιδεία*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1936): 17-26 και τχ. 2 (Φλεβάρης 1936): 54-63.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το Πρότυπον Ειδικόν Σχολείον». *Παιδαγωγική*, τχ. 4 (Μάρτιος 1938): 142-147.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά. Πρώτος χρόνος του πρότυπου ειδικού σχολείου Αθηνών*. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία, 1939.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Για τη γυναίκα». *Καλλιτεχνικά Νέα*, τχ. 2 (26 Ιουνίου 1943): 1, 6.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Για μια πραγματική λαϊκή παιδεία». *Νέα Γενιά*, τχ. 48 (20 Απριλίου 1945): 9-10.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα παιδιά δεν παίζουν». *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 5, (9 Ιουνίου 1945): 12.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Λαϊκή παιδεία». *Ελεύθερα Γράμματα*, τχ. 22, (5 Οκτωβρίου 1945): 12, 14.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Γιατί ζητούμε ψήφο. Β'». *Ριζοσπάστης*, 18/12/1945, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Στοργή και τρυφερότητα». *Ριζοσπάστης*, 20/11/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Παράλογοι φόβου». *Ριζοσπάστης*, 27/11/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Ο κόσμος της μάνας». *Ριζοσπάστης*, 4/12/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα ελαττώματα των παιδιών μας». *Ριζοσπάστης*, 18/12/1946, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το παιδικό ψέμα. Α'». *Ριζοσπάστης*, 17/01/1947, 2 και «Β'». *Ριζοσπάστης*, 24/01/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Κλέβει το παιδί;». *Ριζοσπάστης*, 31/01/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το υπερευαίσθητο παιδί». *Ριζοσπάστης*, 7/02/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα τεμπέλικα παιδιά». *Ριζοσπάστης*, 14/02/1947, 2.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το παιδικό βιβλίο». *Ανταίος* 2, τχ. 3 (1948): 149 – 158 και τχ. 4 (1948): 221-228.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. *Ανθρωπιστική παιδεία: γενική και πολυτεχνική μόρφωση*. Αθήνα: Συνεργατική, 1955.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η ελευθερία του συγγραφέα στη Σοβιετική Ένωση. Α'». *Η Αυγή*, 14/12/1956.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η πολυτεχνική μόρφωση στην ΕΣΣΔ». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 43 (Οκτώβρης 1957): 260-263.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Τα μέτρα για την Παιδεία. Πρωτεία και πρωτεία». *Η Αυγή*, 8/04/1959.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Εντυπώσεις από τη Σοβιετική Ένωση. Είδα το μέλλον! Α. Προμηθεϊκό έργο». *Η Αυγή*, 18/05/1960.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Πάλιν Ηρωδιάς μαίνεται. Α'». *Η Αυγή*, 12/09/1961.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. *Η νέα φάση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στη Σοβιετική Ένωση και το νόημά της*. Λευκωσία: εκδ. Νέας Εποχής, 1961.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Πέτρος Κόκκαλης». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 85 (Ιανουάριος 1962): 113.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Είναι 'άνθρωπον' και 'κατ' άνθρωπον ζην'». *Η Αυγή*, 31/03/1962.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Δύο αναγνωστικά της Αντιστασιακής Παιδείας». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 87-88 (Μάρτιος-Απρίλιος 1962): 472-473.

- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το νέο πρόσωπο της γυναίκας στη Ρουμανία. 'Πρωτεργάτις στο κτίσιμο τη σοσιαλιστικής κοινωνίας'. Α'». *Η Αυγή*, 2/10/1962.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η λαϊκή παιδεία στην Ελεύθερη Ελλάδα». *Η Αυγή*, 26/09/1965.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Να υποστηριχτεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση». *Αυγή*, 6/10/1965.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στη Γερμανική Δημοκρατία». Ανάτυπο από το περ. *Ελληνογερμανικά φύλλα* (1966).
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Το φροντιστήριο της Τύρνας». *Ριζοσπάστης*, 22/02/1976, 7.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η πολιτική διαπαιδαγώγηση αρχίζει από το σχολείο». *Ριζοσπάστης*, 3/07/1977, 1.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Λαϊκή Παιδεία». Στο: *Παιδεία και κοινωνία*, 15-22. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1978.
- Ιμβριώτη, Ρόζα. «Η Πολυτεχνική μόρφωση και ο ρόλος της Μέσης Παιδείας». Στο *Ρόζα Ιμβριώτη. Της ζωής και του σχολείου*, επιμέλεια Χρύσα Χρονοπούλου-Πανταζή, 213-216. Αθήνα: Εμπειρία εκδοτική, 2011.
- Kaftanov, Sergei Vasil'evich. *Soviet Students*. Μόσχα: Foreign Languages Publishing House, 1939.
- «Και άλλο θύμα των χιτών τροχιοδρομικός Καζάκος». *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2.
- «Καινούργιες σοσιαλιστικές νίκες. Από το μονόπλανο ANT-1 στο αεροπλάνο-κολοσσό ANT-20». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/01/1934, 3.
- Kajseva, A. και H. Kacalov. *Οχτοβρόπυλα. Αλφαβιτάριο για τα ελινικά σκολία τις πρότις βαθμίδας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- Καλαμπάλιν, Σεμιόν. «Πώς μας διαπαιδαγώγησε ο Α. Σ. Μακαρένκο». Στο Anton S. Makarenko, *Παιδαγωγικό ποίημα: ο δρόμος προς τη ζωή*, μετάφραση Ζήνων Ζορζοβίλης, 15-21. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1981.
- Kalinin, Mikhail. «Ομιλία σε συγκέντρωση των καλύτερων δασκάλων των πόλεων και των επαρχιών, που οργάνωσε η σύνταξη της εφημερίδας 'Ουτσιτέλσκαγια Γκαζέτα'. Δεκέμβρης 1938». Στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μετάφραση Γιάννης Καραντώνης, 45-64. Αθήνα: Χρόνος, 1975.
- Kalinin, Mikhail. «Λόγος σε πανηγυρική συγκέντρωση προς τιμή των παρασημοφορημένων δασκάλων των επαρχιών. Ιούλης 1939». Στο *Για τη διαπαιδαγώγηση του νέου ανθρώπου*, Mikhail Kalinin, μετάφραση Γιάννης Καραντώνης, 65-69. Αθήνα: Χρόνος, 1975.
- Καραγιώργη, Μαρία. *Μέχρι την απόδραση*. Αθήνα: Φυτράκης/Ο τύπος, 1989.
- Καραγιώργη, Μαρία. «Δε συγχώρησα ποτέ εκείνους που κάνανε αυτό το έγκλημα εις βάρος του Καραγιώργη (Συνέντευξη στην Π. Κρημνιώτη)». *Η Αυγή*, 1/05/2011.
- Καραγιώργης, Κώστας. «Το νέο Σύνταγμα της ΕΣΣΔ. Το δημοκρατικότερο Σύνταγμα του κόσμου». *Ριζοσπάστης*, 13/06/1936, 1, 5 [με το ψευδώνυμο Λιάσκοβας].
- Κασέν, Μπερνάντ. «Ο αγών διά την παιδείαν». *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.
- Κείμενα της Εθνικής Αντίστασης*, τ. 2. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981.
- «Κεφάλαιον Γ'. Διδάσκαλοι». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 561-570. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «Κι εμείς τι ζητούμε;». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 4 (15/12/1928): 1-3.
- «'Κιοπεκτοσή Μήτρο Γκελίορ'. Πώς τυραννούν την τούρκικη φτωχολογιά». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 7/02/1934, 1-2.
- Κιτσίκης, Νίκος. «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος πρώτο: Η ανοικοδόμηση». *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1945): 5-12.

- Κιτσίκης, Νίκος. «Η τεχνική παιδεία στο πλαίσιο της Ανοικοδόμησης. Μέρος δεύτερο: Οι τεχνικές σχολές». *Ανταίος* 1, τχ. 2 (1945): 39-46.
- Κιτσίκης, Νίκος. «Επιστήμη-Ανοικοδόμηση (Εισαγωγική διάλεξη στους σκοπούς της Εταιρείας 'Επιστήμη-Ανοικοδόμηση' που δόθηκε την Κυριακή 30 Δεκεμβρίου 1945 στο θέατρο 'Βρετανία')». *Ανταίος* 1, τχ. 13-14 (1946): 284-287.
- Κ. Μ. καθηγητής. «Εκκλησία και Παιδεία». *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίον όργανον των σχολείων των λειτουργών μέσης και δημοτικής εκπαίδευσεως*, 3/04/1936, 3 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-13].
- «Κόκκινες πινελιές. Θέσεις και προσόντα». *Ριζοσπάστης*, 13/08/1927, 3.
- «Κόκκινος αθλητισμός. Αθλητισμός και υγεία του λαού». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 4/07/1932, 3.
- Κόντος. «Η προετοιμασία του νέου πολέμου και οι αθλητικές οργανώσεις». *Ριζοσπάστης*, 20/07/1929, 1.
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Α'». *Ριζοσπάστης*, 6/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Β'». *Ριζοσπάστης*, 8/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Γ'». *Ριζοσπάστης*, 9/10/1919, 1 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Η εκπαιδευτική μεταρρύθμισις. Δ'». *Ριζοσπάστης*, 13/10/1919, 2 [με το ψευδώνυμο Π. Χαλκός].
- Κορδάτος, Γιάννης. «Το νέον πανεπιστήμιον». *Ριζοσπάστης*, 10/07/1924, 1 [με την υπογραφή Ι. Κ.].
- Κορδάτος, Γιάννης. *Η κοινωνική σημασία της ελληνικής επαναστάσεως του 1821*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Γ. Ι. Βασιλείου, 1924.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του ελληνικού εργατικού κινήματος. Με βάση άγνωστες πηγές και ανέκδοτα αρχεία*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1972.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1973.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Δημοτικισμός και λογιωτακισμός. Κοινωνιολογική μελέτη του γλωσσικού ζητήματος*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1974.
- Κορδάτος, Γιάννης. *Τα τελευταία χρόνια της βυζαντινής αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Μπουκουμάνης, 1975.
- Κουντουράς, Μίλτος. «Το Εκπαιδευτικό Ξεχαρβάλωμα». Στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμέλεια Αλέξης Δημαράς, τ. 1, 21-23. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Κουντουράς, Μίλτος. «Το Κόμμα». Στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμέλεια Αλέξης Δημαράς, τ. 1, 26-28. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Κουντουράς, Μίλτος. «Η θέση του δημοτικισμού στη σημερινή εκπαίδευση». Στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμέλεια Αλέξης Δημαράς, τ. 1, 84-108. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Κουταβάς, Διον. Σπ. «Δάσκαλοι και σοσιαλισμός». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 9-10 (Μάης-Ιούνης 1928): 199-204.
- Κλεάνθους, Μυρσίνη, Ρόζα Ιμβριώτη και Άννα Σταματελάτου. «Υπόμνημα του ομίλου καθηγητριών περί της μεταρρυθμίσεως της γυναικείας εκπαίδευσεως εν γένει». *Ελληνίς*, τχ. 8-9 (Αύγουστος-Σεπτέμβριος 1923): 162-169.
- «Κριτική βιβλίου» [Γιάννη Γ. Γιαννόπουλου. Ηλεκτρολογία]. *Ανταίος* 1, τχ. 7-8 (1947): 240.

- Krupskaya, Nadezhda. «Ο Λένιν και η νεολαία». Στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: άρθρα και λόγοι*, επιμέλεια Ν. Κ., μετάφραση Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα, 186-206. Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.
- Krupskaya, Nadezhda. «Διαφορά ανάμεσα στην επαγγελματική και πολυτεχνική μόρφωση». Στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: άρθρα και λόγοι*, επιμέλεια Ν. Κ., μετάφραση Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα, 222-225. Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.
- Krupskaya, Nadezhda. «Ο Λένιν και η πολυτεχνική εκπαίδευση». Στο Nadezhda Krupskaya, *Για τη διαπαιδαγώγηση και αυτομόρφωση: άρθρα και λόγοι*, επιμέλεια Ν. Κ., μετάφραση Ηρ. Γερολυμάτου και Σωτ. Τουτούνα, 226-232. Αθήνα: Χρόνος, χ.χ.
- Λένα. «Γνώμαι διδασκαλίσσης». *Ριζοσπάστης*, 12/02/1919, 1.
- Λούρος, Νικόλαος. «Τα προβλήματα της ανώτερης παιδείας». *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1951): 111.
- Lunacharsky, Anatoly V. *Self-Education of the Workers*, 1918. <https://www.marxists.org/>. (Ημερομηνία πρόσβασης 9/07/2018).
- Lunacharsky, Anatoly V. *Η εκπαίδευση εις την Ρωσσίαν*, μετάφραση Α. Σίδερις. Αθήνα: Σοσιαλιστικόν Εργατικόν Κόμμα (Κομμουνιστικόν), 1921.
- Lunacharsky, Anatoly V. *On Education*. Μόσχα: Progress Publishers, 1981.
- «Μανιφέστο της Κεντρικής Επιτροπής του ΚΚΕ. Προς τον εργαζόμενο λαό». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 544, 178-185. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Μεγάλη νίκη της σοβιετικής ιατρικής». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 30/11/1934, 3.
- Μερικοί εργάτες και εργάτριες. «Αισχρή εκμετάλλευση των παιδιών στο νηματοουργείο Τουρμπάλη στη Νάουσα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 21/07/1933, 3.
- «Μεταρρυθμιστική προσπάθεια του 1929. Προτάσεις προς βελτίωσιν του εκπαιδευτικού ημών συστήματος». Στο *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 663-704. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «Μέτρα για την ανακούφιση του Λαού». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/02/1948, 5 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Μια εργάτρια. «Πώς γίνανε οι εξετάσεις για τη Σχολή Αεροπορίας». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/08/1933, 5.
- «Μια καινούργια επιτυχία της κομμουνιστικής κοινότητας Βιαζουΐφ της Γαλλίας. Το σχολείο 'Καρλ Μαρξ' το καλύτερο σχολείο της Γαλλίας». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/07/1933, 2.
- «Μικρά νέα από την Ελεύθερη Ελλάδα». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 12, 22/11/1947, 4 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Μικρά σοβιετικά νέα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 17/02/1934, 3.
- «Μοναρχικοί επιτέθηκαν στην Πάτρα κατά του σ. Πορφυρογένη». *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2.
- «Μοναρχικοί κακουρούν ασύδοτοι. Διασύρουν γυμνές και κουρεύουν γυναίκες». *Ριζοσπάστης*, 26/05/1945, 2.
- Μπάτσης, Δημήτρης. *Η βαρεία βιομηχανία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Κέδρος, 1977 [1^η έκδ. 1947].
- Μπραντενμπούργσκυ, Ζ. «Ο γάμος και η οικογένεια κατά τους σοβιετικούς νόμους». *Ριζοσπάστης*, 14/08/1927, 3 και 15/08/1927, 3.
- Μυριβήλης, Στρατής. *Ο Παλαμάς στη ζωή μου. Αγνάντεμα*, τ. 1. Αθήνα: Φέξης, 1963.

- «Να σώσουμε τους αγωνιστές μας... 20.000 φυλακισμένοι κινδυνεύουν». *Ριζοσπάστης*, 14/10/1945, 3.
- Ν. «200 φυλακισμένοι και εξόριστοι εργάτες!». *Ριζοσπάστης*, 8/08/1927, 1.
- Ν. Π. «Το συνέδριο των Βουλγάρων στενών σοσιαλιστών». *Ριζοσπάστης*, 13/06/1919, 1.
- Ν. Σ. «Μαθητικά συσσίτια». *Ο Μαθητής. Μαθητικό περιοδικό-Βγαίνει κάθε 15 μέρες*, τχ. 1 (15/12/1945): 13-14 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Ο απολογισμός του 1ου χρόνου του 2ου πεντάχρονου». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 9/01/1934, 1-2.
- «Ο αρχηγός εκθέτει τις τεράστιες νίκες. Η έκθεση του σ. Στάλιν στο 17ο συνέδριο των μπολσεβίκων». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 15/02/1934, 1-2.
- «Οι Βούλγαροι». *Ριζοσπάστης*, 2/03/1945, 1.
- «Ο βρεφικός σταθμός του Μπούλκες. Ένα ίδρυμα με σοβαρή αποστολή». *Φωνή του Μπούλκες. Όργανο της ελληνικής κοινότητας Μπούλκες*, αρ. φ. 342, 22/11/1947, 1-2 [ΑΣΚΙ, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.06395.00003].
- Ο γραμματέας της κολ/βας [κολεκτίβας]. «Μια απάντηση των εξορίστων της Ανάφης στις ψευδολογίες της 'Πάλης'». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 10/07/1933, 3.
- «Οι αντάρτισσές μας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 19, 1/03/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Οι γκάγκστερς του αέρα δολοφονούν στη Ζέρμα γέρους, γυναίκες και παιδιά». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 15/06/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Οι Δασκαλικές Ομοσπονδίες». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (1/12/1928): 7-8.
- «Οι δημαγωγίες και οι αυθαιρεσίες των παπάδων στα χωριά». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1932, 3.
- «Οι δήμοι που διοικούν οι κομμουνιστές». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 1/02/1934, 3.
- «Ο διωγμός της νεολαίας». *Ριζοσπάστης*, 9/09/1945, 2.
- Oertli, Edouard. *Η αρχή της εργασίας στο δημοτικό σχολείο*, μετάφραση Ιορδάνης Ιορδανίδης. Αθήνα: [χ.ε.], 1925.
- «Οι 21 όροι της Τρίτης Διεθνούς. Ολόκληρον το ψήφισμα του Β' Συνεδρίου της Μόσχας». *Ριζοσπάστης*, 8/11/1920, 2.
- «Οι κομμουνισταί στρατιώται του Μετώπου. Πώς χαιρετίζουν το νέο χρόνο». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 63, 176-178. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Οι νέες φυλακές Θεσσαλονίκης. Ένα αίσχος αστικού πολιτισμού». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 22/08/1933, 5.
- «Οι σοκόλ σε δράση». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 6/07/1932, 1.
- «Οι Χίτες απήγαγαν και κακοποίησαν απάνθρωπα έναν παπά». *Ριζοσπάστης*, 20/06/1945, 2.
- «Ο κ. πρωθυπουργός αναγνωρίζει ότι η δεξιά τρομοκρατεί τη χώρα. Γιατί δεν κάνει την εκκαθάριση;». *Ριζοσπάστης*, 5/12/1945, 2.
- «Ο λόγος του σ. Καλίνιν στη σύνοδο της Κεντρικής Εκτελεστικής Επιτροπής της Σοβιετικής Ένωσης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/01/1934, 1.
- Ομάδα ανταποκριτών Μεταξουργείου. «Τα παιδάκια της συνοικίας παίζουν μέσα στα βρωμόνερα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1933, 5.
- Όμιλος Υγειονομικών Μελετών. «Η διατροφή του λαού και η ανοικοδόμηση της χώρας». *Ανταίος* 1, τχ. 3 (1945): 80-83.
- «Ο Νέος Δρόμος». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 1 (1/11/1928): 1-3.

- «Οργανωτικά θέσεις. Γενικά γραμμαία της οργανώσεως». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 241, 99-105. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Οργανωτικά μαθήματα*. 1947 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, Εκδόσεις του Βουνού-ΔΣΕ].
- Ο «Ριζοσπάστης». «Προς τους διδασκάλους». *Ριζοσπάστης*, 7/12/1919, 1.
- Ουράνη-Νεγρεπόντη, Ελένη. «Στοχασμοί για το Δημοτικό Τραγούδι». *Αναγέννηση* 2, τχ. 1 (Σεπτέμβρης 1917): 21-31 [με το ψευδώνυμο Άλκης Θρύλος].
- Π.Α.Γ. «Η νομική σχολή του πανεπιστημίου Αθηνών-Τα προβλήματα της Α.Σ.Ο.Ε.Ε.». *Ανταίος* 2, τχ. 4-5 (1951): 202-204.
- «Παιδεία και ανασυγκρότηση. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος». *Ανταίος* 1, τχ. 4 (1946): 147.
- Παλαμάς, Κωστής. *Αλληλογραφία Παλαμά*, επιμέλεια Κωνσταντίνος Γ. Κασίνης, τ. 3. Αθήνα: Ίδρυμα Κωστή Παλαμά, 1981.
- «Παντού η αντάρτισσα κάνει το χρέος της». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, αρ. φ. 18, 15/02/1948, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η Σχολική Κοινότητα*. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ. και Π. Δημητράκου, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η νέα πατρίδα: Αναγνωστικό της Δ' Δημοτικού*. Αθήνα: Γ. Σιδέρης, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Ο προστάτης του σπιτιού: Αναγνωστικό Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Τυπ. Δημητράκου, 1927.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Η Διδακτική του Σχολείου Εργασίας*. Αθήνα: Έκδοσις Διδασκ. Ομοσπονδίας, 1932.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Σύστημα νέας παιδαγωγικής*. Αθήνα: [χ.ε.], 1961.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. «Η παιδεία στη λεύτερη Ελλάδα τον καιρό της κατοχής». *Ριζοσπάστης*, 22/02/1976, 7.
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Ελεύθερη Ελλάδα. Αναγνωστικό Ε' και Στ' τάξης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1983 [1^η έκδ. 1944].
- Παπαμαύρος, Μιχάλης. *Μεγάλα Χρόνια. Το αναγνωστικό της Φυλακής*. Αθήνα: Κάδμος, 1989 [1^η έκδ. 1947].
- Παπαναστασίου, Ευάγγελος. «Γύρω στη ρωσική επανάστασι. Ο Λένιν και αι ιδέαι του». *Ριζοσπάστης*, 16/05/1919, 1 και 17/05/1919, 1.
- Παπαντωνίου, Ζαχαρίας. *Τα ψηλά βουνά. Αναγνωστικό της Γ' Δημοτικού*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος Δημητράκου, 1929.
- Πάρνης, Αλέξης. *Είμαι μαχητής του Δημοκρατικού Στρατού. Σελίδες από πολεμικό ημερολόγιο*. Ελεύθερη Ελλάδα: Βιβλιοπωλείο του Ελληνοαμερικάνικου Βήματος, 1949 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Π.Γ. «Η παιδαγωγική προσπάθεια στη Ρωσία 1». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση»*, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 32-36.
- Π.Δ. «Τα ψηλά βουνά. Παιδαγωγική επανάστασις». *Ριζοσπάστης*, 27/01/1919, 1. «Περιοδικά». *Ανταίος* 2, τχ. 1-2 (1949): 97.
- Πικρός, Πέτρος. *Χαμένα κορμιά*, επιμέλεια Χριστίνα Ντουσιά. Αθήνα: Άγρα, 2009 [1^η έκδ. 1922].
- Πολιάνσκι, Σ. Ν. κ.ά. *Μαθένοντας κε δυλέβοντας. Βιβλίο τυ πολιτεχνικό κόπυ για τιν III τάκσι τισ Ι βαθμίδας το σκολίον τισ πόλις κε τυ χοριύ*, μετάφραση Γιάγκος Κανονίδις. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- Πουλιόπουλος, Παντελής. «Εθνικισμός και αγριανθρωπισμός. Παρατηρήσεις απ' αφορμή του άρθρου του κ. Α. Δελμούζου 'Εθνικισμός και Ανθρωπισμός' (Δημοκρατία, 9 Ιουνίου)». *Ριζοσπάστης*, 21/06/1925, 1-2 και 29/06/1925, 3 [με το ψευδώνυμο Π. Σαρκάτος].

- Πουλιόπουλος, Παντελής κ.ά. «Στα μπουνδρούμια των παρατηγμάτων. Ανουκτική επιστολή των φυλακισμένων μας προς τους υπουργούς δικαιοσύνης και στρατιωτικών». *Ριζοσπάστης*, 1/07/1925, 1.
- «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*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, τ. 1, 719-787. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- «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): 202-263.
- «Πρόγραμμα των αγροτικών διεκδικήσεων». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 4 (1934-1940), αριθμ. 533/δ΄, 120-131. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Προκαταρκτική εργασία του Ομίλου». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 1 (1911): 3-8.
- «Προς τη μπολσεβικοποίηση. Το μορφωτικό πρόγραμμα του Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 2 (1925-1928), αριθμ. 212, 14-19. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Π. «Συναδελφωμένοι τον καινούργιο χρόνο!». *Ο Σπουδαστής. Μηνιαία έκδοση της ΕΠΟΝ σπουδαστών*, αρ. φ. 2 (1/1947): 1-3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Πώς γίνεται η εκκαθάριση του Κομμουνιστικού Κόμματος της Σοβιετικής Ένωσης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/07/1933, 3.
- «Πώς δουλεύει και πώς εκπαιδεύεται η ρωσική νεολαία». *Ριζοσπάστης*, 4/01/1925, 5.
- «Ρομαίν Ρολλάν». *Το Ημερολόγιο το Λαού* (1936): 175-177 [έκδ. Ριζοσπάστης].
- «Σαν παραμύθι» [Επιστολή Α. Δελμούζου προς Π. Σ. Δέλτα, 22/10/1911]. Στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης, 251-251. Αθήνα: Εστία, 1997.
- Σακελλαρόπουλος, Σπυρίδων Κ. κ.ά. *Έκθεσις της επιτροπείας της διορισθείσης προς εξέτασιν της γλωσσικής διδασκαλίας των δημοτικών σχολείων*. Αθήνα: Υπουργείον Εκκλησιαστικών και Δημοτικής Εκπαιδύσεως, 1921.
- Σαράτσης, Δημήτρης. «Τι είναι σοσιαλισμός». Στο *Παιδεία και κοινωνία. Αλληλογραφία, μαρτυρίες, δημοσιεύματα (Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση)*, επιμέλεια Γιάννης Παπακώστας και Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, τ. 1, 32-39. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995.
- Σαράτσης, Δημήτρης. «Η διδασκαλία της υγιεινής». Στο *Παιδεία και κοινωνία. Αλληλογραφία, μαρτυρίες, δημοσιεύματα (Αρχείο Δημήτρη Ι. Σαράτση)*, επιμέλεια Γιάννης Παπακώστας και Χαράλαμπος Γ. Χαρίτος, τ. 2, 192-194. Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 1995.
- Σβώλος, Θανάσης. *Αντάρτης στα βουνά του Μωριά. Οδοιπορικό (1947-1949)*. Αθήνα: Αυτοεκδόσεις, 1990.
- Σίδερης, Αριστοτέλης. «Το κράτος και ο σοσιαλισμός». *Ριζοσπάστης*, 18/12/1918, 1.
- Σκατζούρης, Βασίλης. «Αγωνιστείτε για τη γενική αμνηστεία! Οι φυλακισμένοι στο Ιτζεδίν αγωνιστές χτυπιούνται από τα όργανα της διεύθυνσης και βρίζονται απ' το γενικό διοικητή Κρήτης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 24/07/1933, 3.
- Σκληρός, Γεώργιος. *Το κοινωνικό μας ζήτημα*. Αθήνα: Εκδόσεις Σοσιαλιστικού κέντρου, 1922 [1^η έκδ. 1907].
- «Σοβιετική λογοτεχνία». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 2/07/1933, 2.

- «Σοβιετικό αερόστατο στη στρατόσφαιρα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 31/01/1934, 4.
Σπηλιόπουλος, Γιώργος [;]. «Για μια συγχρονισμένη παιδική προστασία». *Ανταίος* 2, τχ. 2 (1948): 81-87.
- Spranger, Edouard. *Ψυχολογία της εφηβικής ηλικίας*, μετάφραση Νικόλαος Ι. Λούβαρις. Αθήνα: Τυπ. της Αποστολικής Διακονίας της Εκκλησίας της Ελλάδος, 1956.
- Στάλιν, Ιωσήφ. «Λόγος στο 8ο συνέδριο της ΛΚΟΝ της ΕΣΣΔ». Στο *Άπαντα*, Ιωσήφ Στάλιν, μετάφραση Βασίλης Ζούνης, τ. 11 (1928-Μάρτης 1929), 76-89. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2012.
- Στάρκος. «Από τα νησιά της εξορίας. Ο χειμώνας ξέσπασε βαρύς. Έχουμε ανάγκη από τα πάντα». *Το Ημερολόγιο του Λαού* (1936): 125-128 [έκδ. Ριζοσπάστης].
- «Στην Πελοπόννησο ο ΔΣΕ απελευθέρωσε 323 χωριά. Στρατός και Λαϊκή Εξουσία ανοικοδομούν στην Ελεύθερη περιοχή. Η αγροτική οικονομία, Λαϊκή Παιδεία, παιδικές κατασκηνώσεις κλπ.». *Δελτίο Ειδήσεων*, 22/09/1948, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη, εγγρ. αριθμ. Δ.Σ.Ε.01.3019.00027].
- «Στο Βόλο η Εθνοφυλακή πυροβόλησε κατά του λαού και σκότωσε δύο πολίτες». *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 2.
- «Στρατός και λαός χαιρετίζουν μ' ενθουσιασμό το σχηματισμό της Προσωρινής Δημ. Κυβέρνησης». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/01/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Συγκεντρώσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου». *Εργασία*, τχ. 9-10 (1925): 234.
- «Σύγκριση δύο συστημάτων. Οι αγράμματοι στην ΕΣΣΔ και στην Ελλάδα. Το ένα πέμπτο του προϋπολογισμού διαθέτει για την παιδεία η Σοβιετική Ένωση, το ένα εικοστό μόνο η καπιταλιστική Ελλάδα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/01/1934, 3.
- «Συνεδρίαση τριακοστή τρίτη (33) στις 24 Ιούνη 1944, ημέρα Σάββατο, ώρα 9 π.μ.». Στο *Αρχειό της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.). Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμέλεια Φένια Παρασκευά, 114-118. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- «Συνεδρίαση τριακοστή πέμπτη (35) στις 29 Ιούνη 1944, ημέρα Πέμπτη, ώρα 8 1/2π.μ.». Στο *Αρχειό της Πολιτικής Επιτροπής Εθνικής Απελευθέρωσης (Π.Ε.Ε.Α.). Πρακτικά Συνεδριάσεων*, επιμέλεια Φένια Παρασκευά, 124-125. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- «Συνήλθε η Β' Ολομέλεια της ΚΕ του ΚΚΕ. Η κατάσταση στην Ελλάδα. Τα προβλήματα του δημοκρατικού αγώνα και τα καθήκοντα του ΚΚΕ». *Ριζοσπάστης*, 17/02/1946, 1.
- «Σχέδιο απόφασης για τα καθήκοντα του Κόμματος στο αγροτικό». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 478, 376-388. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Σχέδιο για μίαν εκπαιδευτική αναγέννηση» [Επιστολή Μ. Τριανταφυλλίδη προς Π. Σ. Δέλτα, 9/1909]. Στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης, 298-300. Αθήνα: Εστία, 1997.
- Σχέδιο μιας λαϊκής παιδείας: εισήγηση του Ε.Α.Μ. και της Ε.Π.Ο.Ν. στη Γραμματεία Παιδείας της Π.Ε.Ε.Α.* Αθήνα: Π.Ε.Ε.Α., 1944.
- «Σχόλια». *Αναγέννηση* 2, τχ. 9-10 (1928): 461-466.
- «Σχόλια. Η 'μπουρμπουλήθρα'». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 5 (1/01/1929): 3.
- «Σχόλια. Το ταξικό σχολείο». *Αναγέννηση* 2, τχ. 6 (1928): 287.
- Σωμερίτης, Στρατής. *Η μεγάλη καμπή. Μαρτυρίες-Αναμνήσεις 1924-1974*, τ. 1. Αθήνα: Ολκός, 1975.

- Σωμερίτης, Στρατής. *Η μεγάλη καμπή του σοσιαλισμού-1932-1935*. Αθήνα: Παπαζήσης, 1978.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Τα προβλήματα της Μέσης Παιδείας». *Σχολική Πράξη. Παράρτημα του περιοδικού «Αναγέννηση», τχ. 7 (Φλεβάρης 1928): 153-158 [με το ψευδώνυμο Κ. Α. Μήτρου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα». *Ελεύθερη Ελλάδα, 27/09/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Για τη ζωντανή μόρφωση των Ελληνοπαίδων. Η εκπαίδευση στην Ελεύθερη Ελλάδα. Το αναγεννητικό έργο της ΠΕΕΑ». *Ελεύθερη Ελλάδα, 27/09/1945 [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου]*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Ο αναλφαβητισμός και η αγραμματοσύνη στην Ελλάδα». *Ανταίος 1, τχ. 13-24 (1946): 300-303*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η παιδεία μας σήμερα». *Ανταίος 1, τχ. 17-18 (1946): 367-368*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Το ανθρωπιστικό ιδανικό και η παιδεία». *Ανταίος 1, τχ. 7-8 (1947): 212-215*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Η παιδεία στο 1947». *Ανταίος 2, τχ. 1 (1/1948): 33-35*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Δημοκρατικού Προοδευτικού Κόμματος». *Ανταίος 2, τχ. 2 (1948): 98-103*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Το Εθνικό Συμβούλιο και η Παιδεία». *Επιθεώρηση Τέχνης, τχ. 87-88 (1962): 300-304*.
- Σωτηρίου, Κώστας. «Γλώσσα και Παιδεία». Ανάτυπο από το περ. *Επιθεώρηση Τέχνης (1963)*.
- [Σωτηρίου, Κώστας]. *Ο Κώστας Σωτηρίου αφηγείται*. Αθήνα: Επικαιρότητα, 1987.
- Τα αετόπουλα: αναγνωστικό της Γ' και Δ' τάξης*. Ελεύθερη Ελλάδα: Π.Ε.Ε.Α., 1944.
- Τζερμανέττο, Τζοβάνι. «Η σοσιαλιστική ανοικοδόμηση στη σοβιετική Ρωσία». *Ριζοσπάστης, 3/08/1927, 1*.
- Τσαμπάσης, Πασχάλης. «Η λαϊκή τέχνη και βιοτεχνία στα πλαίσια της Ανοικοδόμησης». *Ανταίος 1, τχ. 6 (15/08/1945): 142-146*.
- Τ' αετόπουλο. Ο καλός μαθητής*. [χ.τ.]: Τμήμα Μόρφωσης-Διαφωτισμού του ΚΣ της ΕΠΟΝ, χ.χ. [Αρχείο Κώστα Σωτηρίου].
- «Τα μαθήματα των ανωτέρων εποπτών στους δημοδιδασκάλους Αθηνών και Πειραιώς». *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου 7 (1919): 212-214*.
- «Τα παιδιά μας στη Γιουγκοσλαβία του προδότη Τίτο (Σκέτς)». *Αετόπουλα. Περιοδικό για τα ξενητεμένα ελληνόπουλα, τχ. 18-19 (Ιούνης-Ιούλης 1950): 33-34 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]*.
- «Τα παιχνίδια του παιδιού». *Η Φωνή του Μπούλκες, 19/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη]*.
- «Τα προβλήματα της Λαϊκής Δημοκρατίας. Απολύτως δυνατή η δημιουργία βαρειάς βιομηχανίας. Το Β' μέρος από την εισήγηση του σ. Ζαχαριάδη». *Ριζοσπάστης, 6/10/1945, 1*.
- «Τη γλώσσα δε θα τη φτιάσει ο Ψυχάρης» [Επιστολή Π. Σ. Δέλτα προς Α. Πάλλη, 5/06/1907]. Στο *Αλληλογραφία 1906-1940*, Πηνελόπη Σ. Δέλτα, επιμ. Ξενοφών Λευκοπαρίδης, 61-62. Αθήνα: Εστία, 1997.
- «Το Αγροτικό Πρόγραμμα του ΣΕΚΕ (Κ)». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα, τ. 1 (1918-1924), 132-141*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Το γλωσσικόν». *Ριζοσπάστης, 8/06/1919, 1*.
- «Το 'Δασικό σχολείο', ένας καινούργιος τύπος εκπαιδευτηρίου για τα καχεκτικά μαθητόπαιδα της ΕΣΣΔ». *Ο Νέος Ριζοσπάστης, 30/09/1933, 3*.
- Το 7ο Συνέδριο του ΚΚΕ: Εισήγηση και τελικός λόγος του σ. Ν. Ζαχαριάδη, τ. 3*. Αθήνα: ΚΕ του ΚΚΕ, 1945.

- «Το 17ο συνέδριο των μπολσεβίκων. Ο αρχηγός του παγκόσμιου προλεταριάτου σ. Στάλιν εκθέτει τις μεγάλες νίκες του μπολσεβίκικου κόμματος». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/02/1934, 4.
- «Το εκλογικόν πρόγραμμα του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 143, 352-358. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Το εκλογικόν πρόγραμμα του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 49/δ', 124-128. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Το ενιαίο σχολείο εργασίας στη Ρωσία (Τα επίσημα εκπαιδευτικά προγράμματα)*. Αθήνα: [χ.ε.], 1927.
- «Το έργο της Λαϊκής Εξουσίας». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 1/02/1948, 1 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Το ευρύτατο αναδημιουργικό λαοκρατικό έργο της ΠΕΕΑ». *Ελεύθερη Ελλάδα*, 16/09/1944 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- «Το ιδανικό τους». *Ο Νέος Δρόμος*, τχ. 3 (Δεκέμβρης 1928): 1-2.
- «Το ιδρυτικό, 1ο συνέδριο του Σοσιαλιστικού Εργατικού Κόμματος Ελλάδος (ΣΕΚΕ)». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 1/α'-2/β', 3-4. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Το ΚΚΕ στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές. Το εκλογικό πρόγραμμα του ΚΚΕ». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 416, 89-94. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Το Λαϊκόν Σχολείον». *Ριζοσπάστης*, 26/05/24, 1.
- Τομέας Εκπαιδευτικών «ΕΠ-ΑΝ». «Το σχολικό βιβλίο». *Ανταίος* 1, τχ. 1 (1946): 29-31.
- «Το μεγάλο συλλαλητήριο του Παρισίου ενάντια στους εκπαιδευτικούς διωγμούς στην Ελλάδα». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 25/07/1933, 3 και 26/07/1933, 2.
- «Το μορφωτικόν έργον του Κόμματός μας. Ο κανονισμός του Εκπαιδευτικού Τμήματος». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 62, 174. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- «Το 3ο έκτακτο συνέδριο του ΚΚΕ (ΕΤΚΔ)». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 1 (1918-1924), αριθμ. 197/α' - 205/θ', 499-500. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1974.
- Τοπαλίδης, Τρ. κ.ά. *Κολχοζόπουλα. Αναγνοσμάτριο Β. τάκσις (Α. εκσαμινία) για τα ελινικάσκολία Ιης βαθμίδας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1931.
- «Το πογκρόμ κατά του ΕΛΑΣ». *Ριζοσπάστης*, 8/03/1945, 1.
- «Το πρόγραμμα της Λαϊκής Δημοκρατίας για ενότητα-τάξη-ησυχία-δουλειά-ανοικοδόμηση-πολιτισμό». *Ριζοσπάστης*, 17/06/1945, 1.
- «Το πρόγραμμα του Ενιαίου Μετώπου των Εργατών και Αγροτών στις γερουσιαστικές εκλογές». Στο *Το ΚΚΕ. Επίσημα Κείμενα*, τ. 3 (1929-1933), αριθμ. 401, 18-23. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1975.
- «Το πρόγραμμα του ρουμάνικου σοσιαλ. κόμματος». *Ριζοσπάστης*, 2/06/1919, 3.
- «Το πρώτο συνέδριο της μπολσεβίκικης ενότητας και των νικών του σοσιαλισμού. Ο λόγος του σ. Βοροσίλωφ στο συνέδριο». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 5/02/1934, 4.
- Τοπχαράς, Κωνσταντίνος [;]. *Βοιθιτικό βιβλίο για τι ζπυδί τις γλώσας. 2ος χρόνος διδασκαλίας*. Ροστόφ επί του Ντον: Κομμουνιστής, 1932.
- «Το συνέδριο των Λειτουργών Μέσης Εκπαίδευσης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 18/07/1933, 2.
- «Τους κυνηγούν και τ' αετόπουλα». *Εξόρμηση. Όργανο του Γενικού Αρχηγείου του ΔΣΕ*, 16/12/1947, 3 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].

- «Το χρονικό της διάσπασης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, όπως δημοσιεύτηκε στα Μικρά Χρονικά της Αναγέννησης». Στο *41 γράμματα του Γληνού στον Δελμούζο*, επιμέλεια Γιώργος Γάτος, 229-236. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2003.
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Η ορθογραφία μας». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 3 (1913): 28-195.
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. *Ο Ψυχάρης και το γλωσσικό ζήτημα*. Αθήνα: Τυπογραφείο Σεργιάδη, 1929.
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Νεοελληνική Γραμματική. Ιστορική εισαγωγή». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 3, 3-169. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1981 [1^η δημ. 1938].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Quo-usque tandem ή η νέα σχολική γλώσσα και ο κ. Γ. Χατζιδάκις». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 4, 447-549. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1^η δημ. 1919].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Το λεξιλόγιο των νέων αναγνωστικών». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5, 3-13. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1^η δημ. 1920].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Πριν καούν. Η αλήθεια για τ' αναγνωστικά της δημοτικής». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5, 30-167. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1η δημ. 1921].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Η Νέα Διαθήκη και ο πρώτος δημοτικισμός». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5, 328-365. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1η δημ. 1937].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Πάλλης». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 5, 381-439. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2002 [1η δημ. 1937].
- Τριανταφυλλίδης, Μανόλης. «Δημοτικισμός και κομμουνισμός». Στο *Άπαντα Μανόλη Τριανταφυλλίδη*, τ. 6, 149-162. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1988.
- Τσοπανάκης, Αγαπητός. «Η επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη και τα σχετικά προβλήματα. Α'». *Ξεκίνημα*, τχ. 6-7 (1944): 130-135 [Εκδ. Εκπολιτιστικός Όμιλος Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης].
- Τσοπανάκης, Αγαπητός. «Η επέκταση της δημοτικής στην επιστήμη και τα σχετικά προβλήματα. Β'». *Ξεκίνημα*, τχ. 8 (1944): 164-169 [Εκδ. Εκπολιτιστικός Όμιλος Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης].
- Φαντάρος του λόχου. «Θεωρίες για την πατρίδα και γυμνάσια στο 27 Σύνταγμα Κοζάνης». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 20/07/1933, 3.
- Φιλήντας, Μένος. «Ορθογραφικά». *Αναγέννηση* 2, τχ. 2 (Οκτώβρης 1927): 68-74.
- Φιλήντας, Μένος. *Γλωσσογνωσία και Γλωσσογραφία ελληνική*, τ. 3. Αθήνα: Αθηνά, 1927.
- Φίτσος, Τάκης. «Στη Γαύδο. Στο νησί του θανάτου». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 16/07/1933, 3 και 17/07/1933, 1-2 και 18/07/1933, 3-4 και 25/07/1933, 3.
- Φτωχόπαιδο. «Καταδικασμένοι στην πείνα και στη δυστυχία ζουν μια ζωή φριχτή στα εργοστάσια, στα σκολειά, στα γραφεία». *Ο Νέος Ριζοσπάστης*, 25/01/1934, 3.

- Χατζιδάκης, Ν. «Μια ματιά στα μαθηματικά βιβλία των γυμνασίων μας». *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* 4 (1914): 294-296.
- Χέντριχ, Ι. «Η θρησκευτική σκέψη στο μάθημα της ιστορίας». *Σχολική Εφημερίς. Εβδομαδιαίον όργανον των σχολείων των λειτουργών μέσης και δημοτικής εκπαίδεύσεως*, 28/06/1936, 6 [Αρχείο Δημήτρη Γληνού, Φάκελος ΜΔ/278-20].
- Χρυσάνθη. «Ένα γράμμα από μια τραχερίστρα». *Φωνή του Μπούλκες*, 22/11/1947, 2 [ΑΣΚΙ, Βιβλιοθήκη].
- Ψηλορείτης, Γ. «Για μια ‘οργανωμένη και καθοδηγημένη αυτομόρφωση’». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 1 (Ιανουάριος 1947): 26-28.
- [Ψυχάρης, Γιάννης]. Jean Psichari. *Essais de grammaire historique neo-grecque*, τ. 1-2. Παρίσι: Ernest Leroux Editeur, 1886.
- Ψυχάρης, Γιάννης. *Το ταξίδι μου*. Αθήνα: Νεφέλη, 1988.
- Ψυχάρης, Γιάννης. «Πάμε σκολειό: ανοιχτό γράμμα». *Νουμάς* 8, τχ. 415 (1910): 257-262.
- Ψυχάρης, Γιάννης. «Ακόμη λιγάκι σκολειό», *Νουμάς* 9, τχ. 424 (1911): 114-119.

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- 1931-1944 φάκελος Ελλάς. *Τα αρχεία των μυστικών Σοβιετικών υπηρεσιών, μετάφραση Δημήτρη Κωνσταντακόπουλος, Δημήτρη Σ. Πατέλης και Παναγιώτα Ματέρη*. Αθήνα: Λιβάνη, 1993.
- Αβδελά, Έφη και Αγγέλικα Ψαρρά. *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Μια ανθολογία*. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Αβδελά, Έφη. «Οι γυναίκες, κοινωνικό ζήτημα». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 1ο, 337-359. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2002.
- Αγτζίδης, Βλάσης. *Ποντιακός Ελληνισμός. Από την γενοκτονία και το σταλινισμό στην Περεστρόικα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 1995.
- Αγτζίδης, Βλάσης. *Ο ‘Κόκκινος Καπνός’ και ο ελληνισμός του Καυκάσου*. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις, 2010.
- Άγιος Νικόδημος ο Αγιορείτης. *Ο άορατος πόλεμος*, επιμέλεια και μετάφραση Βενέδικτος Ιερομόναχος Αγιορείτης. Άγιον Όρος: [Ιδιωτική Έκδοση], 2004.
- Αθανασιάδης, Χάρης. *Δάσκαλοι και Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-1925)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Εκπαιδευτικός δημοτικισμός και 4η Αυγούστου (1936-38). ‘Η υπόκωφος αντίστασις’». *Παιδεία*, τχ. 7 (2005): 18-21.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Εκπαιδευτικά συνδικάτα και Βενιζελική εκπαιδευτική πολιτική». Στο *Η εκπαιδευτική πολιτική στα χρόνια του Ελευθερίου Βενιζέλου*, επιμέλεια Βάλια Βαρουχάκη και Αργυρώ Βατσάκη, 133-141. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2006.
- Αθανασιάδης, Χάρης. «Δάσκαλοι Διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού: Η περίπτωση του Γεωργίου Δάνου». *Παιδεία και Κοινωνία*, τχ. 9 (2006): 20-23.
- Αθανασιάδης, Χάρης. *Τα αποσυρθέντα βιβλία. Έθνος και σχολική ιστορία στην Ελλάδα, 1858-2008*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Αθανασόπουλος-Καλόμαλος, Θανάσης. «Μια λειτουργική προσέγγιση στο γλωσσικό ζήτημα». *Τετράδια πολιτικού διαλόγου έρευνας και κριτικής*, τχ. 47 (2002-2003): 56-64.

- Αλεξανδρόπουλος, Μήτσος. *Ο Μαγιακόφσκι. Τα εύκολα και τα δύσκολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Αμπατζοπούλου, Φραγκίσκη. «Η άρρωστη δούλα: Ένα ιατρικό μυθιστόρημα του Ψυχάρη». Στο *Ο Ψυχάρης και η εποχή του. Ζητήματα γλώσσας, λογοτεχνίας και πολιτισμού. ΙΑ΄ επιστημονική συνάντηση του τομέα μεσαιωνικών και νεοελληνικών σπουδών του τμήματος Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης*, επιμέλεια Γεωργία Φαρίνου-Μαλαματάρη, 205-236. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 2005.
- Αναγνωστάκης, Μανόλης. *Αντιδογματικά. Άρθρα και σημειώματα 1946-1977*. Αθήνα: Στιγμή, 1985.
- Ανδρέου, Αποστόλης. «Εισαγωγικά στο συνδικαλιστικό κίνημα των δασκάλων (Μέρος Α΄: 1872-1920)». *Θέσεις*, τχ. 32 (Ιούλιος-Σεπτέμβριος 1990) και (Μέρος Β΄: 1921-1928)». *Θέσεις*, τχ. 33 (Οκτώβριος-Δεκέμβριος 1990).
- [Αποστόλου, Λευτέρης ;] Γ. Ζ. «Από την πείρα της εσωκομματικής μόρφωσης». *Κομμουνιστική Επιθεώρηση*, τχ. 9 (Σεπτέμβριος 1946): 536-537.
- Ασημακόπουλος, Μιχάλης και Πέτρος Μετάφας. «Οι ελληνικές φυλακές τον 19ο και στις αρχές του 20ου αιώνα. Τα κτίρια και οι μηχανικοί τους». *Τεχνικά Χρονικά*, τχ. 2 (Μάρτιος-Απρίλιος 2008): 1-39.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρίκη κ.ά. επιμ. *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008.
- Βαν Μπούσχοτεν, Ρίκη. *Ανάποδα χρόνια. Συλλογική μνήμη και ιστορία στο Ζιάκα Γρεβενών (1900- 1950)*. Αθήνα: Πλέθρον, 2003.
- Βαρδινογιάννης, Βαρδής Β. και Παναγιώτης Γ. Αρώνης. *Οι μισοί στα σίδερα. Όταν άνοιζαν οι βαριές αμπάρες κι έκλεισαν μέσα τους το μισό έθνος*. Αθήνα: Φιλίστωρ, 1996.
- Βαρίκα, Ελένη. *Η εξέγερση των Κυριών. Η γένεση μιας φεμινιστικής συνείδησης στην Ελλάδα 1833-1907*. Αθήνα: Ίδρυμα έρευνας και παιδείας της εμπορικής τράπεζας της Ελλάδος, 1987.
- Βαρών, Οντέτ. *Ελληνικός νεανικός τύπος (1941-1945). Καταγραφή*, τ. 1. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987.
- Βαρών-Βασάρ, Οντέτ. *Η ενηλικίωση μιας γενιάς: νέοι και νέες στην Κατοχή και στην Αντίσταση*. Αθήνα: Εστία, 2009.
- Βασιλάκης, Αλέκος. «Στον Άη Στράτη». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 538-539.
- Βαφειάδης, Τάσος. «Ο παιδαγωγός, ο φιλόσοφος, ο αγωνιστής». *Λαϊκός λόγος. Μηνιαίο περιοδικό ζωής και τέχνης*, τχ. 9-10 (Απρίλης-Μάης 1966): 9-10.
- Βελουδής, Γιώργος. «Το δημοτικό τραγούδι στην ποίηση του Ρίτσου». *Αντί*, τχ. 71 (1977): 28-35.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. *Η γυναίκα της αντίστασης: η είσοδος των γυναικών στην πολιτική*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1994.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Το δίλημμα και το τίμημα των γυναικών της Αντίστασης». *Τα Ιστορικά*, τχ. 31 (1999): 381-418.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Μακρονήσι: Μαρτυρία και Μαρτυρίες Γυναικών». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 103-114. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι μαχήτριες του Δημοκρατικού Στρατού Ελλάδας». Στο *Ο Εμφύλιος Πόλεμος. Από τη Βάρκιζα στο Γράμμο, Φεβρουάριος 1945-*

- Αύγουστος 1949*, επιμέλεια Ηλίας Νικολακόπουλος, Άλκης Ρήγος και Γρηγόρης Ψαλλίδα, 125-142. Αθήνα: Θεμέλιο, 2002.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. *Διπλό βιβλίο. Η αφήγηση της Σταματίας Μπαρμπάτση: Η ιστορική ανάγνωση*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι γυναίκες της Αριστεράς μπροστά στο δίλημμα: πολιτική ή οικογένεια;». Στο *Μετά τον Πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*, επιμέλεια Mark Mazower και Γιάννης Καστανάρας, μετάφραση Ειρήνη Θεοφυλακτοπούλου, 121-138. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Αντάρτισσες του ΕΛΑΣ και μαχήτριες του ΔΣΕ». *Κλειώ. Περιοδική Έκδοση για τη Νεότερη Ιστορία*, τχ. 3 (2006): 163-187.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Μνήμες και αμνησίες των αρχείων και των μαρτυριών για τον ελληνικό εμφύλιο. Η Αθήνα και η επαρχία, η ηγεσία και τα μέλη». Στο *Μνήμες και λήθη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου*, επιμέλεια Ρίκη Βαν Μπούσχοτεν κ.ά., 81-102. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2008.
- Βερβενιώτη, Τασούλα. «Οι ανήλικοι μαχητές του Δημοκρατικού Στρατού. Από τις φυλακές και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στις βασιλικές τεχνικές σχολές Λέρου». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 238-258. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Βερναρδάκης, Χριστόφορος και Γιάννης Μαυρής. *Κόμματα και κοινωνικές συμμαχίες στην προδικτατορική Ελλάδα*. Αθήνα: Εξάντας, 1991.
- Βιγγόπουλος, Ηλίας. *Σύντομη αναφορά στους πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1984.
- Βλαντάς, Δημήτρης. *Εμφύλιος πόλεμος*, τ. 3, μέρος 2°. Αθήνα: Γραμμή, 1981.
- Βόγλης, Πολυμέρης. «'Δεν εντυπωσιάστηκα από τον ενθουσιασμό του κοινού'. Η Μακρόνησος από τη σκοπιά ενός Βρετανού αξιωματικού». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 175 – 186. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Βόγλης, Πολυμέρης. «'Ξέρω πως ανήκω στο αύριο'. Διαστάσεις του χρόνου στην κουλτούρα των πολιτικών κρατουμένων». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 127-135.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η εμπειρία της φυλακής και της εξορίας. Οι πολιτικοί κρατούμενοι στον εμφύλιο πόλεμο*, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η ελληνική κοινωνία στην Κατοχή 1941-1944*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010.
- Βόγλης, Πολυμέρης. «'Γυναίκες που πολεμούν σαν άντρες'. Θεωρήσεις του φύλου στο Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδας». Στο *Η εποχή των ρήξεων. Η ελληνική κοινωνία στη δεκαετία του 1940*, επιμέλεια Πολυμέρης Βόγλης κ.ά., 305-332. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012.
- Βόγλης, Πολυμέρης. *Η αδύνατη επανάσταση. Η κοινωνική δυναμική του εμφυλίου πολέμου*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2014.
- Βουρνάς, Τάσος. *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Από την έλευση του Βενιζέλου στην Ελλάδα (1909) ως την έκρηξη του Ελληνοϊταλικού πολέμου (1940)*, τ. 2. Αθήνα: Πατάκης, 2001.

- Βουρνάς, Τάσος. *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Πόλεμος 1940-41-κατοχή-εθνική αντίσταση-απελευθέρωση-Δεκέμβριος 1944-Βάρκιζα*, τ. 3. Αθήνα: Πατάκης, 2002.
- Βουρνάς, Τάσος. *Ιστορία της σύγχρονης Ελλάδας. Ο Εμφύλιος*, τ. 4. Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Γαρίδη, Ελένη. «Μνήμες. Φιλολογικό μνημόσυνο για τη Ρόζα Ιμβριώτη». *Δελτίο Συνδέσμου Ελληνίδων Επιστημόνων*, τχ. 3 (Φεβρουάριος 1979): 25-27.
- Γάσιος, Γιώργος. «'...δεν μπορώ να καταλάβω τι αισθάνονται αυτά τα παληόπαιδα μ' αυτό το Φουτ-Μπωλ...'. Ποδόσφαιρο και νεολαία στην Ελλάδα στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 423-430. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Γάσιος, Γιώργος. «Η διάδοση του ποδοσφαίρου στην ελληνική κοινωνία του Μεσοπολέμου». Στο *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα: κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις*, επιμέλεια Γιάννης Ζαϊμάκης και Ελένη Φουρναράκη, 227-250. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Γάτος, Γιώργος, επιμ. «Ανέκδοτο υπόμνημα του Δελμούζου προς τον Ελ. Βενιζέλο». Ανάτυπο από το περ. *Εποχές*, τχ. 27 (1965).
- Γεωργίου, Βάσος. *Η ζωή μου*, τ. 2. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1992.
- Γιάνναρης, Γιώργος. *Φοιτητικά κινήματα και ελληνική παιδεία*, τ. 2. Αθήνα: Το ποντίκι, 1993.
- Γιαννόγκωνας, Βασίλης. *Ακροναυπλία*. Αθήνα: Δίφρος, 1963.
- Γκιούρας, Θανάσης. «Το περιοδικό Ανταίος, η δημοσιότητα ως αγώνας και ο αγώνας ως δημοσιότητα». *Ουτοπία*, τχ. 108 (2014): 27-45.
- Γληνός, Ανδρέας. «Χαιρετισμός». Στο *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982*, 130. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983.
- Γρόλλιος, Γιώργος. «Πολιτική, μόρφωση και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί: η συμβολή του Λένιν, 1917-1923». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1994.
- Γρόλλιος, Γιώργος. «Η διαμάχη για την Πολυτεχνική Εκπαίδευση στα πρώτα χρόνια της Σοβιετικής Εξουσίας». *Ουτοπία*, τχ. 78 (2008): 135-156.
- Γρόλλιος, Γιώργος. *Προοδευτική εκπαίδευση και αναλυτικό πρόγραμμα*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011.
- Δάγκας, Αλέξανδρος. «Κομμουνιστικό Κόμμα Ελλάδος, ελληνικό τμήμα της Κομμουνιστικής Διεθνούς». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 2ο, 155-201. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Δάγκας, Αλέξανδρος. *Το κράτος κατά του κομμουνισμού. Συλλογή πληροφοριών από τις υπηρεσίες Ασφαλείας, 1927*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2011.
- Δαλακούρα, Κατερίνα και Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου. *Η εκπαίδευση των γυναικών-Οι γυναίκες στην εκπαίδευση. Κοινωνικοί, ιδεολογικοί και εκπαιδευτικοί μετασχηματισμοί και η γυναικεία παρέμβαση (18^{ος}-20^{ος} αι.)*. Αθήνα: Κάλλιπος, 2015.
- Δανασσής-Αφεντάκης, Αντώνιος Κ. *Η εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης. 17ος-20ός αι.: Παιδαγωγικά συστήματα*. Αθήνα: Γ. Γκέλυμπεσης, 2000.
- Δαφέρμος, Μανόλης. «Παιδαγωγικές προεκτάσεις του έργου του Κ. Μαρξ». *Ουτοπία*, τχ. 60 (2004): 63-80.

- Δαφέρμος, Μανόλης. «Πανεπιστήμιο, επιστήμη και κοινωνικός μετασχηματισμός στην ΕΣΣΔ». Στο *Ιστορία της Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης (Πρακτικά 4ου επιστημονικού συνεδρίου ιστορίας της εκπαίδευσης: Πάτρα 6-8 Οκτωβρίου 2006)*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, 45-64. Αθήνα: Gutenberg, 2006.
- Δεμερτζής, Νίκος. *Ο λόγος του εθνικισμού. Αμφίσημο σημασιολογικό πεδίο και σύγχρονες τάσεις*. Αθήνα: Σάκκουλας, 1996.
- Δημαράς, Αλέξης. «Εισαγωγή. Επιστροφή στην Ελλάδα». Στο *Κλείστε τα σχολεία (εκπαιδευτικά άπαντα)*, Μίλτος Κουντουράς, επιμέλεια Αλέξης Δημαράς, τ. 1, πβ'-πη'. Αθήνα: Γνώση, 1985.
- Δημαράς, Αλέξης, επιμ. *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας 1895-1967*, τ. 1 (1821- 1894), τ. 2 (1895-1967). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1998.
- Δημαράς, Κωνσταντίνος Θ. *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, τ. 2. Αθήνα: Ίκαρος, 1987.
- Δημαράς, Κωνσταντίνος Θ. «Ιδεολογήματα στην αφετηρία του ελληνικού πανεπιστημίου». *Τα Ιστορικά*, τχ. 7 (Δεκέμβρης 1987): 3-14.
- Διατσέντος, Πέτρος. «Θέματα ιστορίας της ελληνικής γλώσσας. Το γλωσσικό ζήτημα». http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/history/thema_12/ (Ημερομηνία πρόσβασης 8/07/2018).
- Ελεφάντης, Άγγελος. *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης: Κ.Κ.Ε. και αστισμός στον μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1999.
- Ελεφάντης, Άγγελος. «Η γλώσσα του Αγώνα (1940-1949)». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 97-103.
- Ευαγγελόπουλος, Σπύρος Β. *Ελληνική εκπαίδευση*, τ. 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1999.
- Ζαϊμάκης, Γιάννης και Ελένη Φουρναράκη επιμ. *Κοινωνία και αθλητισμός στην Ελλάδα. Κοινωνιολογικές και ιστορικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2015.
- Ζαούσης, Αλέξανδρος Λ. *Η τραγική αναμέτρηση 1945-1949. Ο μύθος και η αλήθεια*, τ. 1. Αθήνα: Ωκεανίδα, 1993.
- Ζάχος-Παπαζαχαρίου, Ευάγγελος Α. «Βαλκανική Βαβέλ». Στο *Γλώσσες, αλφάβητα και εθνική ιδεολογία στην Ελλάδα και τα Βαλκάνια*, επιμέλεια Κωνσταντίνος Τσιτσελίκης, 17-95. Αθήνα: Κριτική, 1999.
- Ζιώγου-Καραστεργίου, Σιδηρούλα. *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1986.
- Ζορμπαλάς, Σταύρος. *ΕΠΟΝ: τραγουδούσαν και πολεμούσαν για την λευτεριά*. Αθήνα: Δελφίνι, 1993.
- Ζωίδης, Γιώργης. «Ο Δημήτρης Γληνός και η πρώτη σοσιαλιστική χώρα της γης». Στο *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών*, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982, 91-99. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983.
- Ηλιάδου-Τάχου, Σοφία. *Από τη Βάρκιζα στο Μπούλκες. Διαδρομές ζωής ή θανάτου*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2014.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Η ιδεολογική χρήση της Ιστορίας. Σχόλιο στη συζήτηση Κορδάτου και Ζεύγου». *Αντί*, τχ. 46 (1976): 31-34.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Εισαγωγικό Σημείωμα». Στο *Άπαντα*, Δημήτρης Γληνός, επιμέλεια-εισαγωγή Φίλιππος Ηλιού, τ. 1, ια-λη. Αθήνα: Θεμέλιο, 1983.
- Ηλιού, Φίλιππος. «Από τον Μιστριώτη στον Λένιν». Στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, 11-23. Αθήνα: Gutenberg, 1983.

- Ηλιού, Φίλιππος. «Οι βιωμένες ιστορίες και η ιστοριογραφική προσέγγιση». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 159-168. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Ηλιού, Φίλιππος. *Ο ελληνικός εμφύλιος πόλεμος. Η εμπλοκή του ΚΚΕ*, εκδοτική φροντίδα Άννα Ματθαίου, Στρατής Μπουρνάζος και Πόπη Πολέμη. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2004.
- Θεοδώρου, Βικτωρία. «Πάλι στο Τρίκερι». *Ριζοσπάστης*, 30/08/1998, 33.
- Θεοτοκάς, Γιώργος. *Τετράδια ημερολογίου 1939-1953*, επιμέλεια Δημήτρης Τζιόβας. Αθήνα: Εστία, 2003.
- Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας: Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου (Αθήνα, 1-5 Οκτωβρίου 1984)*, Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική γραμματεία νέας γενιάς, 1986.
- Ιστορικό τμήμα της ΚΕ του ΚΚΕ. *Δοκίμιο Ιστορίας του ΚΚΕ*, τ. 1 (1918-1949). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2008.
- Ιωαννίδη, Ελένη. «Προβλήματα Γλώσσας». *Αντί*, τχ. 68 (1977): 42-44.
- Ιωαννίδης, Γιάννης. *Αναμνήσεις. Προβλήματα της Πολιτικής του ΚΚΕ στην Εθνική Αντίσταση 1940-1945*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Καβάλα, Μαρία. «Η Θεσσαλονίκη στη γερμανική Κατοχή (1941-1944): Κοινωνία, οικονομία διωγμός Εβραίων». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2009.
- Καζαμιάς, Ανδρέας. «Η κατάρα του Σίσυφου στην Ελληνική Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση. Μια κοινωνικο-πολιτική και πολιτισμική ερμηνεία». Στο *Συγκριτική Παιδαγωγική III. Θεωρητικά, μεθοδολογικά προβλήματα και σύγχρονες τάσεις στη διεθνή εκπαίδευση*, επιμέλεια Σήφης Μπουζάκης, 169-183. Αθήνα: Gutenberg, 1993.
- Καινούργιος, Χρήστος Δ. *Στα άδυτα του Εμφυλίου. Στρατόπεδα Ρουμπίκ και Μπούλκες*. Αθήνα: Ιωλκός, 2003.
- Καλαϊτζοπούλου, Μαρία. *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, 2001.
- Καλαντζής, Κώστας Γ. *Στον αστερισμό του Δημήτρη Γληνού. Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ιμβριώτη, Μιχάλης Παπαμαύρος: Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης*. Αθήνα: Δίπτυχο, 1985.
- Καλαφάτη, Ελένη. *Τα σχολικά κτίρια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1821-1929). Από τις προδιαγραφές στον προγραμματισμό*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1988.
- Καλιόρης, Γιάννης Μ. *Ξύλινη γλώσσα. Γλωσσολογικοί, ιστορικοί και ιδεολογικοί προσδιορισμοί του αριστεροκομματικού ιδιώματος*. Αθήνα: Αρμός, 1991.
- Καλύβας, Στάθης Ν. «Κόκκινη τρομοκρατία. Η βία της αριστεράς στην Κατοχή». Στο *Μετά τον πόλεμο. Η ανασυγκρότηση της οικογένειας, του έθνους και του κράτους στην Ελλάδα, 1943-1960*, επιμέλεια Mark Mazower, μετάφραση Ειρήνη Θεοφυλακτοπούλου, 161-204. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Καλύβας, Στάθης Ν. και Νίκος Α. Μαραντζίδης. *Εμφύλια πάθη. 23 ερωτήσεις και απαντήσεις για τον Εμφύλιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2015.
- Καμαρινού, Κυριακή Α. *Τα πέτρινα πανεπιστήμια. Ο αγώνας για τη μόρφωση στις φυλακές και τις εξορίες, 1924-1974*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2005.
- Κανελλόπουλος, Γιώργος. «Διοικητικοί θεσμοί και κρατικές δομές του Δημοκρατικού Στρατού στην Πελοπόννησο. Η θνησιγενής Λαϊκή

- Δημοκρατία». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2012.
- Κανταρτζή, Ευαγγελία. *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1991.
- Καραμανωλάκης, Βαγγέλης Δ. *Η συγκρότηση της ιστορικής επιστήμης και η διδασκαλία της ιστορίας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών 1837-1932*. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών (Ε.Ι.Ε.). Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς. Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 2006.
- Καραμούζης, Πολύκαρπος. «Θρησκευτικές νεολαίες και κοινωνικοπολιτική διεκδίκηση στη νεοελληνική κοινωνία του 20ου αιώνα». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 117-133. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Καραφουλίδου, Βίκυ. *Η γλώσσα του σοσιαλισμού. Ταξική προοπτική και εθνική ιδεολογία στον ελληνικό 19ο αιώνα*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011.
- Καρδάσης, Βασίλης και Απόστολος Διαμαντής. «Η επανάσταση των ΑΕΙ», *Ελευθεροτυπία*, 27/09/1999, 35.
- Καριοφύλλης, Αθανάσιος Τ. *Νεοελληνική Εκπαίδευση. Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική, 2002.
- Κασσιανού, Νίνα. «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*, επιμέλεια Ιόλη Βιγγοπούλου, 149-175. Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 2006.
- Κατσαντώνης, Γιάννης. *Οι δάσκαλοι στους αγώνες για ψωμί-παιδεία-ελευθερία. Συμβολή στην ιστορία της Διδακταλικής Ομοσπονδίας Ελλάδας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1981.
- Κάτσικας, Χρήστος και Κώστας Θεριανός. *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας, 2007.
- Κεπέσης, Νικάνδρος. *Η δίκη μου και όχι μόνο*. Αθήνα: Γιαννίκος, 1993.
- Κόκκινος, Γιώργος και Βασίλης Μπογιατζής. *Αναζητώντας «ιερό καταφύγιο». Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σύγχρονη του ελληνική διανόηση*. Αθήνα: Ταξιδευτής, 2017.
- Κοκόλη, Μαρία, επιμ., *Μνήμη Χριστόφορου Χρηστίδη. 10 χρόνια από το θάνατό του*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη, 1993.
- Κοντομήτρος, Γεώργιος. «Ο Κωνσταντίνος Βουρβέρης και η Μεταρρυθμιστική». <http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/kontomitros.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 4/07/2018).
- Κοντονή, Άννα. *Το νεοελληνικό σχολείο και ο πολιτικός ρόλος των παιδαγωγικών συστημάτων*. Αθήνα: Κριτική, 1997.
- Κούνδουρος, Ρούσσο Σ. *Η ασφάλεια του καθεστώτος. Πολιτικοί κρατούμενοι, εκτοπίσεις και τάξεις στην Ελλάδα 1924-1974*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη, 1978.
- Κουσούλας, Δημήτριος Γ. *Επιβουλή και αποτυχία. Η ιστορία του ΚΚΕ 1918-1949*. Αθήνα: Καμπανάς, 1971.
- Κουτσούκαλης, Αλέκος. *Το χρονικό μιας τραγωδίας 1945-1949*. Αθήνα: Ιωλκός, 1998.
- Κριαράς, Εμμανουήλ. *Ψυχάρης: Ιδέες, αγώνες, ο άνθρωπος*. Αθήνα: Εστία, 1981.

- Κριαράς, Εμμανουήλ. *Η γλώσσα μας. Παρελθόν και παρόν*. Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1992.
- Κριαράς, Εμμανουήλ. *Ελισαίος Γιανίδης: ο νηφάλιος*. Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 1999.
- Κυριαζής-Γουβέλης, Δημήτριος Λ. *Τα ελληνικά συντάγματα Επιδάουρου, Άστρους, Τροιζήνος 1844, 1864, 1911, 1927, 1952 και 1975. Το νόημα της ελληνικής συνταγματικής ιστορίας*. Αθήνα: Α. Αναστασίου, 1991.
- Κύρτσος, Αλέξανδρος-Ανδρέας. *Κοινωνιολογική σκέψη και εκσυγχρονιστικές ιδεολογίες στον ελληνικό μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Νήσος, 1996.
- Κωστόπουλος, Τάσος. *Η απαγορευμένη γλώσσα: κρατική καταστολή των σλαβικών διαλέκτων στην ελληνική Μακεδονία*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 2000.
- Κωστόπουλος, Τάσος. «Ετερογλωσσία και αφομοιωτικοί σχεδιασμοί: η περίπτωση της ελληνικής Μακεδονίας μετά την απελευθέρωση (1912-1913)». *Τα Ιστορικά*, τχ. 36 (Ιούνης 2002): 75-128.
- Κωστούλα-Μακράκη, Νέλλη. *Γλώσσα και κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2001.
- Λαγάνη, Ειρήνη και Μαρία Μποντίλα, επιμ. *Παιδομάζωμα ή παιδοσώσιμο; Παιδιά του Εμφύλιου στην Ανατολική και Κεντρική Ευρώπη*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2012.
- Λάππας, Κώστας. *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας / Κέντρο Νεοελληνικών Ερευνών Ε.Ι.Ε., 2004.
- Λέφας, Χριστόδουλος Β. *Ιστορία της Εκπαιδευσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, 1942.
- Λιναρδάτος, Σπύρος. *Πώς φτάσαμε στην 4η Αυγούστου*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.
- Λιναρδάτος, Σπύρος. *4η Αυγούστου*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.
- Λυμπεράτος, Μιχάλης. «Οι οργανώσεις της Αντίστασης». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή – Αντίσταση 1940-1945*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ και Προκόπης Παπαστράτης, τ. 3, μέρος 2ο, 9-68. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007.
- Μακρίδης, Γιάννης. «Η εκπαίδευση αμέσως μετά τον Οκτώβρη». *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τχ. 115 (2017): 52-59.
- Μακρυγιάννη, Δήμητρα. *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834-1914*. Αθήνα: Δωδώνη, 1986.
- Μαλκίδης, Θεοφάνης και Κωνσταντίνος Καρατζάς. «Όψεις της εκπαίδευσης και της κοινωνίας των Ελλήνων της τ. ΕΣΣΔ (1917-1991)». Στο *Πρακτικά 3ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*, 234-245. Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα, 2005.
- Μανούσακας, Γιάννης. *Ακροναυπλία (Θρόλος και Πραγματικότητα)*. Αθήνα: Καπόπουλος, 1975.
- Μαραντζίδης, Νίκος. *Δημοκρατικός Στρατός Ελλάδας (1946-1949)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2010.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. *Από την ήττα στην εξέγερση*. Αθήνα: Πολίτης, 1993.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. «Οι πόλεμοι». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 149-187. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μαργαρίτης, Γιώργος. «Το στρατόπεδο της Μακρονήσου: Η 'Στρατιωτική' Περίοδος (1947 - 1949)». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 275-284. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.

- Μαργαρίτης, Γιώργος. *Ιστορία του ελληνικού εμφυλίου πολέμου 1946-1949*, τ. 1, 2. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2000.
- Μαρκέτος, Σπύρος. «Η Ελληνική Αριστερά». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, 2ο μέρος, 125-153. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Μάρκου, Γεώργιος Π. «Η Πολυτεχνική εκπαίδευση και αγωγή στις χώρες του υπαρκτού σοσιαλισμού». *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ. 1, 2 (1885): 47-52, 58-67.
- Μαρμαρινός, Ιωάννης. *Το σχολικό πρόγραμμα: κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: χ.ε., 1977.
- Μαρτίνου-Κανάκη, Σωτηρία. *Το κίνημα της μεταρρυθμιστικής παιδαγωγικής και η επίδρασή του στο παιδαγωγικό έργο του Μιχάλη Παπαμαύρου*. Αθήνα: Gutenberg, 2009.
- Μαστρολέων-Ζέρβα, Μαριγούλα. *Εξόριστες. Χίος, Τρίκερι, Μακρονήσι*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985.
- Ματθαίου, Άννα και Πόπη Πολέμη. *Διαδρομές της Μέλπως Αζιώτη 1947-1955. Μαρτυρίες και κείμενα από τα Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1999.
- Ματθαίου, Άννα και Πόπη Πολέμη. «Για τη λογοτεχνία της εξορίας: τρία γράμματα της Μέλπως Αζιώτη (1949-1955)». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνιος 1999): 24-37.
- Ματθαίου, Άννα και Πόπη Πολέμη. *Η εκδοτική περιπέτεια των Ελλήνων Κομμουνιστών 1947-1968. Από το βουνό στην υπερορία*. Αθήνα: Βιβλιόραμα / Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2003.
- Μαυρέας, Κωνσταντίνος και Γιώργος Δ. Μπουμπούς, επιμ. *Στη μνήμη Δημήτρη Α. Γληνού*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2003.
- Μαυρογορδάτος, Γιώργος Θ. «Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός». Στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμέλεια Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ, 9-20. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 1992.
- Μαυροειδή-Παντελέσκου, Αφροδίτη. «Για την «αναμόρφωση» των γυναικών στη Μακρόνησο». Στο *Στρατόπεδα Γυναικών*, επιμέλεια Βικτωρία Θεοδώρου, 271-346. Αθήνα: [χ.ε.], 1975.
- Μαυροειδής, Λευτέρης. *Από το σταλινισμό στην Περεστρόικα. Η προσωπική μου μαρτυρία από τον κόσμο του υπαρκτού σοσιαλισμού (1947-1987)*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1988.
- Μαυροειδής, Λευτέρης. *Φάκελος Καραγιώργη. Οι ανακρίσεις, το μαρτύριο, το τέλος*. Αθήνα: Φυτράκης/Ο Τύπος, 1990.
- Μαυρολέων, Άννα. «Η διαχείριση του αρχαίου ελληνικού δράματος από την νεοελληνική κοινωνία: το ιστορικό της αναβίωσης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στην Ελλάδα και τα Ορεσσειακά». Διδακτορική διατριβή, Πάντειο Πανεπιστήμιο 2003.
- Μαυρουδέας, Σταύρος Δ. *Οι τρεις εποχές του πανεπιστημίου. Το πανεπιστήμιο στον καπιταλισμό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2005.
- Μ.Ε. «Στην Ακροναυπλία». *Επιθεώρηση Τέχνης*, τχ. 119-120 (1964): 544-547.
- Μελαχροινούδης, Μιχάλης Π. «Εκπαιδευτική πολιτική και Αριστερά στη μεταπολεμική Ελλάδα: η περίπτωση της προδικτατορικής Ε.Δ.Α. (1950-1967)». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2006.
- Μελετιάδης, Χαράλαμπος. «Δημήτρης Γληνός: εκπαιδευτική θεωρία και πράξη». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1989.

- Μηλιός, Γιάννης και Μάκης Σπαθής. «Μαρξισμός και οικογένεια (Ο ολοκληρωτισμός της κυρίαρχης ιδεολογίας)». *Θέσεις*, τχ. 6 (Γενάρης – Μάρτης 1984): 9-31.
- Μηλιός, Γιάννης. *Εκπαίδευση και εξουσία*. Αθήνα: Κριτική, 1993.
- Μίσσιος, Χρόνης. *...καλά, εσύ σκοτώθηκες ναρίς*. Αθήνα: Γράμματα, 1985.
- Μοσκόφ, Κωστής. *Εισαγωγικά στην ιστορία του κινήματος της εργατικής τάξης. Η διαμόρφωση της εθνικής και κοινωνικής συνείδησης στην Ελλάδα*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1985.
- Μουζέλης, Νίκος Π. *Νεωτερικότητα και θρησκευτικότητα. Εκκοσμίκευση-Φονταμενταλισμός-Ηθική*, επιμέλεια Βαγγέλης Λιότζης, μετάφραση Τίνα Πλωτά. Αθήνα: Πόλις, 2014.
- Μουρατίδου, Βάλια. *Εκατόχρονη Οδύσσεια*. Θεσσαλονίκη: [χ.ε.], 2001.
- Μπαγιόνας, Αύγουστος. «Η φιλοσοφική σκέψη του Δημήτρη Γληνού και η συμβολή του στην ανάπτυξη του μαρξισμού στην Ελλάδα». Στο *Δημήτρης Γληνός: 100 χρόνια από τη γέννησή του: Επιστημονικό διήμερο του Κέντρου Μαρξιστικών Ερευνών, 1 και 2 Δεκέμβρη 1982*, 13-32. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1985.
- Μπαρτζιώτας, Βασίλης. *Στις φυλακές και τις εξορίες*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1978.
- Μπίρκας, Κώστας. *Κάτω απ' τη Μπότα της Δικτατορίας (4η Αυγούστου- 'Αίγινα')*. Αθήνα: Μέλισσα, 1966.
- Μπίρκας, Κώστας. *Σελίδες του Αγώνα*, τ. 2 (Με την ψυχή στα δόντια-Κατοχή 'Ανάφη'). Αθήνα: Μέλισσα, 1966.
- Μπέγζος, Μάριος. *Φαινομενολογία της θρησκείας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1995.
- Μπογιατζής, Βασίλης Α. *Μετέωρος μοντερνισμός. Τεχνολογία, ιδεολογία της επιστήμης και πολιτική στην Ελλάδα του μεσοπολέμου (1922-1940)*. Αθήνα: Ευρασία, 2012.
- Μπονίδης, Κυριάκος Θ. *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Μποντίλα, Μαρία. *Πολύχρονος να ζεις, μεγάλε Στάλιν. Η εκπαίδευση των παιδιών των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων στα ανατολικά κράτη (1950-1964)*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2004.
- Μπουζάκης, Σήφης. *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1985): εξαρτημένη ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg, 2000.
- Μπουζάκης, Σήφης. *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση*, τ. 1. Αθήνα: Gutenberg, 2002.
- Μπουζάκης, Σήφης. «Η ελληνική πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Από την ίδρυση του πρώτου ελληνικού πανεπιστημίου το 1836/7 μέχρι τον οργανισμό του 1932: Θεσμοί, αντιλήψεις». <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio4/praktika1/mpouzakis.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).
- Μπουρνάζος, Στρατής. «Η εκπαίδευση στο ελληνικό κράτος». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 189-281. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μπουρνάζος, Στρατής. «Το 'Μέγα Εθνικόν Σχολείον Μακρονήσου', 1947-1950». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 115-145. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.

- Μπουτζουβή-Μπανιά, Αλέκα. «Προσέγγιση στο οδοιπορικό μιας γυναίκας: Διαμάντω Τσιάκα Γκριτζώνα». *Δίνη. Φεμινιστικό περιοδικό*, τχ. 6 (1993): 196-229.
- Μποχώτης, Θανάσης. «Εξωτερική Πολιτική». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 37-147. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Μπράβος, Αθανάσιος. «Ελλάδα και Μ. Βρετανία, 1932-1935: από την πολιτική των ίσων αποστάσεων στην εξάρτηση». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 1993.
- Μπρούσαλης, Κωνσταντίνος. *Οι ανυπότακτοι. Το δεύτερο αντάρτικο στην Πελοπόννησο. Από την εποποιία της εθνικής αντίστασης στην τραγωδία του εμφυλίου πολέμου*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 2008.
- Μωραΐτης, Γιώργος Κ. *Ιδεολογικές και μεθοδολογικές αρχές της εργασίας στο σχολείο της πολυτεχνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1999.
- Νεφελούδης, Βασίλης Α. *Αχτίνα Θ'.* Αθήνα: Ολκός, 1974.
- Νεφελούδης, Βασίλης Α. *Ντοκουμέντο: το σταλινικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Ζαχαριάδης και ζαχαριαδισμός - ο μύθος και η αλήθεια*. Αθήνα: Δελφίνοι, 1993.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 1°. Αθήνα: Γνώση, 1991.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Ιδέες και κινήσεις για την οικονομική και πολιτική οργάνωση της εργατικής τάξης (1907-1925)*, τ. 2, μέρος 2°. Αθήνα: Γνώση, 1992.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Η εδραίωση του «μαρξισμού-λενινισμού» και οι αποκλίνοσες ή οι ετερογενείς επεξεργασίες (1929-1955)*, τ. 3. Αθήνα: Γνώση, 1993.
- Νούτσος, Παναγιώτης Χ. *Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής «ορθοδοξίας» και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956-1974)*, τ. 4. Αθήνα: Γνώση, 1994.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός έλεγχος (1931-1973)*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. «Ο Γληνός, Ο Gramsci και τα λατινικά». Στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, Τομέας Φιλοσοφίας Φιλοσοφικής Σχολής Παν/μίου Ιωαννίνων, 82-96. Αθήνα: Gutenberg, 1983.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. «Οι Εκπαιδευτικοί ως Διανοούμενοι. Μια Γκραμσιανή Προσέγγιση της Κοινωνικής Λειτουργίας των Εκπαιδευτικών». *Ο Πολίτης*, τχ. 79 (1987): 67-71.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία: όψεις του Μεσοπολέμου*. Αθήνα: Ο Πολίτης, 1990.
- Νούτσος, Χαράλαμπος. *Η Ρόζα και η Κλειώ. Μέθοδος και ιδεολογία στην ιστορία της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2011.
- Ντουσιά, Χριστίνα. *Λογοτεχνία και πολιτική. Τα περιοδικά της Αριστεράς στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Καστανιώτης, 1999.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «Η 'κόκκινη δασκάλα'». *Ριζοσπάστης*, 12/12/1999, 23.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «'Πρώτα εμείς να γίνουμε άνθρωποι'. Το παιδαγωγικό φροντιστήριο στην Τύρνα, που διηύθυνε η Ρόζα Ιμβριώτη». *Ριζοσπάστης*, 30/07/2000, 19.
- Ξένου-Βενάρδου, Αλίκη. «Γαύδος. Εδώ έζησε η Καλυψώ! ...αλλά και γυναίκες εξόριστες». *Ριζοσπάστης*, 5/08/2001, 18.
- Ξηραδάκη, Κούλα. *Το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα (1830-1936). Πρωτοπόρες Ελληνίδες*. Αθήνα: Γλάρος, 1988.

- Ξωχέλλης, Παναγιώτης Δ. *Παιδαγωγική του σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 2002.
- Ολυμπίτου, Ευδοκία. «Για τις εφημερίδες τοίχου των φυλακών και των κατασκηνώσεων: από το αρχείο του Κεντρικού Συμβουλίου της ΕΠΟΝ». *Αρχειοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 1 (Ιούνιος 1999): 38-42.
- Παλαιολογόπουλος, Δημήτρης. *Το Λαϊκό Διδασκαλείο Πελοποννήσου. Ένα φυτώριο δασκάλων του ΔΣΕ στην περίοδο του Εμφυλίου, 1948*. Αθήνα: Παρασκήνιο, 2011.
- Παλούκης, Κώστας. «Η ‘Αριστερή Αντιπολίτευση’ στο ΚΚΕ. Αρχαιομαρξιστές και σπαρτακιστές». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Ο Μεσοπόλεμος, 1922-1940*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 2, μέρος 2ο, 203-243. Αθήνα: Βιβλιόγραμμα, 2003.
- Παλούκης, Κώστας. «‘Το ‘ελληνικό έθνος’ του Νίκου Σβορώνου: σχέδιο για τη θεωρία και τη γενεαλογία του». *Ουτοπία*, τχ. 82 (Νοέμβριος-Δεκέμβριος 2008): 103-124.
- Παλούκης, Κώστας. «Η οργάνωση Αρχείων του Μαρξισμού (1919-1934). Κοινωνικοί αγώνες, πολιτική οργάνωση και πολιτισμικές πρακτικές στα εργατικά στρώματα της μεσοπολεμικής Ελλάδας». Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Κρήτης 2016.
- Παναγιωτόπουλος, Παναγής. «Η αμετροέπεια της βίας, ο πόνος και η αναίρεση της ‘Αναμόρφωσης’ στη Μακρόνησο». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 285-302. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Πανελλήνια Ένωση Αγωνιστών και Φίλων της ΕΠΟΝ (ΠΕΑΦΕ). *Η Ρόζα της εκπαίδευσης, της επανάστασης*. Αθήνα: Εντός-ΠΕΑΦΕ, 2001.
- Παπαδούκα, Ολυμπία. *Γυναικείες φυλακές Αβέρωφ*. Αθήνα: Διογένης, 1981.
- Παπαθανασίου, Μαρία. «Νεανικές ηλικίες και αγροτική κοινωνία στην Ελλάδα του πρώιμου 20ου αιώνα και του μεσοπολέμου». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτιστικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 219-237. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχεία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Παπαθανασίου, Χρήστος. «Τα αναγνωστικά βιβλία του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, 1939-1941». Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 2011.
- Παπακώστας, Γιάννης. *Ο Φώτης Φωτιάδης και το αδελφάτο της ‘εθνικής γλώσσας’*. Η αλληλογραφία. Αθήνα: ΕΛΙΑ, 1985.
- Παπακώστας, Γιάννης. *Ο Φώτης Φωτιάδης και το ‘Αδερφάτο της εθνικής γλώσσας’*. Εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1993.
- Παπανούτσος, Ευάγγελος Π. *Αλέξανδρος Δελμούζος. Η ζωή του, επιλογή από το έργο του*. Αθήνα: ΜΙΕΤ, 1975.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Τα αναγνωστικά του Βουνού». Στο *Πρακτικά 7ου Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Πατρών*, 146-156. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, 2014.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «‘Η Ρόζα της Εκπαίδευσης, της Επανάστασης’. Η ιδεολογική χρήση των Ελλήνων μεταρρυθμιστών παιδαγωγών. Η περίπτωση της Ρόζας Ιμβριώτη». Στο *Πρακτικά του 1ο Πανελληνίου Συνεδρίου του*

- Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών (IAKE)*, τ. 2, 310-316. Ηράκλειο: ΙΑΚΕ, 2016.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Η έννοια της ηγεμονίας στον Α. Γκράμσι και οι θεωρίες αναπαραγωγής – αντίστασης». Στο *Τα Πρακτικά του 3ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, 1034-1041. Αθήνα, 2016.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Γλώσσα και αριστερά την περίοδο της Κατοχής και του Εμφυλίου». Στο *Τα Πρακτικά του 4ου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»*, 3029-3035. Αθήνα, 2017.
- Παπαστεφανάκη, Ελευθερία. «Η Ρόζα Ιμβριώτη και το εκπαιδευτικό της έργο». Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο. http://www.elliepek.gr/documents/7o_synedrio_eisigiseis/PAPASTEFANAK_H.pdf. (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).
- Παππά, Έλλη. «Εισαγωγή». *Ανταίος*, τ. 1 (2000): ια΄-κι΄ [έκδ. ΕΛΙΑ].
- Παππά, Έλλη. *Μαρτυρίες μιας διαδρομής*, επιμέλεια Τάσος Σακελλαρόπουλος. Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη, 2010.
- Πασχαλούδη, Ελένη. *Ένας πόλεμος χωρίς τέλος. Η δεκαετία του 1940 στον πολιτικό λόγο, 1950-1967*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2010.
- Πατέλης, Δημήτρης. «Η παιδεία ως συνιστώσα της δομής και της ιστορίας της κοινωνίας. Εκπαίδευση και αξιολόγηση». Στο *Η Αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Ποιος, ποιον και γιατί;*, επιμέλεια Χρήστος Κάτσικας και Γιώργος Καββαδίας, 53-97. Αθήνα: Σαββάλας, 2002.
- Πατερέκα, Χρυσή. *Βασικές έννοιες των Pierre Bourdieu και Jean-Claude Passeron σε θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1986.
- Περπερίδης, Παύλος. «Το επικοινωνιακό μοντέλο του J. Habermas και η συμβολή του στην κριτική παιδαγωγική θεωρία». Διδακτορική διατριβή, ΑΠΘ 2008.
- Πετρούνάκος, Ιωάννης Π. *Τα απόκρυφα των φυλακών μας*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Μιχαήλ Ι. Σαλιβέρου, χ.χ.
- Πηγάκη, Πόπη. *Εκπαιδευτική πολιτική και απεργία διαρκείας. ΟΛΜΕ, 1993-1997: Στρατηγικές εξουσίας και ιδεολογικά σύμβολα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 2000.
- Πικρός, Γιώργης. *Οι ρίζες του λαϊκού μας κινήματος*, τ. 8. Αθήνα: Καρανάσης, 1978.
- Πλάγγεσης, Γιάννης. «Κριτική θεωρία και ερμηνευτική Dilthey, Gadamer, και J. Habermas». Στο *Η φιλοσοφική ερμηνευτική, Πρακτικά της Α΄ Φιλοσοφικής Ημερίδας Θεσσαλονίκης*, επιμέλεια Ελληνική Φιλοσοφική Εταιρεία, 100-109. Αθήνα, 1986.
- Πολίτης, Αλέξης. *Ρομαντικά χρόνια. Ιδεολογίες και νοοτροπίες στην Ελλάδα του 1830-1880*. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού/Μνήμων, 2008.
- Πολίτης, Λίνος. *Ιστορία της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1985.
- Ποταμιάς, Σπύρος και Ηρώ Μανδηλαρά. «Ο Ανατόλι Λουνατσάρσκι ως θεωρητικός της πολιτιστικής επανάστασης και της προλεταριακής κουλτούρας». *Τετράδια μαρξισμού*, τχ. 4 (καλοκαίρι 2017): 85-98.
- Πουλαντζας, Νίκος. «Οι κοινωνικές τάξεις σύμφωνα με την μαρξιστική θεωρία. Β΄». *Ο Πολίτης*, τχ. 7 (Δεκέμβριος 1976): 60-66.
- Προβατά, Ανθή Κ. «Οι θέσεις των φιλελεύθερων μεταρρυθμιστών για τη δικαιοσύνη στο σχολείο και τον πολίτη 1964-65». <http://www.eriande.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio2/praktika/prevata.htm> (Ημερομηνία πρόσβασης 6/07/2018).

- Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα, «Εμφύλιος πόλεμος στην Ελλάδα». ΕΡΤ1.
<https://www.youtube.com/watch?v=qdGbXbu2dR0>.
- Ρεπούση, Μαρία. *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις, 2012.
- Ρηγίνος, Μιχάλης. *Μορφές παιδικής εργασίας στη βιομηχανία και τη βιοτεχνία (1870-1940)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας / Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1995.
- Ρήγος, Άλκης. *Πανεπιστήμιο. Ιδεολογικός ρόλος και λόγος. Από το Μεσαίωνα στη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Παπαζήσης, 2000.
- Ρίγγα, Πηνελόπη. *Η αντιστασιακή μου ιστορία*. [χ.τ.]: [χ.ε.], 1962.
- Σαματάς, Μηνάς. «Ο ελληνικός εκπαιδευτικός γραφειοκρατισμός: Μια κοινωνικοπολιτική θεώρηση της γραφειοκρατούμενης ελληνικής εκπαίδευσης». Στο *Ελληνική εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού*, επιμέλεια Ανδρέας Μ. Καζαμίας και Μιχάλης Κασσωτάκης, 120-149. Αθήνα: Μέγας Σείριος, 1995.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Η παιδική λογοτεχνία στην αντίσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1983.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Η παιδεία στην αντίσταση*. Αθήνα: Φιλипπότης, 1984.
- Σακελλαρίου, Χάρης. *Μιχ. Παπαμαύρος: η ζωή, οι διώξεις, το έργο του*. Αθήνα: Gutenberg, 1985.
- Σακελλαρόπουλος, Παναγιώτης. «Ψυχικός πόνος και Μακρόνησος: ενδομυχικές συγκρούσεις, διλήμματα και αδιέξοδα στην αντιμετώπιση της εξωτερικής πραγματικότητας». Στο *Ιστορικό τοπίο και ιστορική μνήμη. Το παράδειγμα της Μακρονήσου: Πρακτικά Επιστημονικής Συνάντησης (Αίθουσα τελετών Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου, 6 & 7 Μαρτίου 1998)*, επιμέλεια Στρατής Μπουρνάζος και Τάσος Σακελλαρόπουλος, 303-312. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Σακκάς, Δημήτριος Ν. *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης, 1977.
- Σετάτος, Μιχάλης. «Φαινομενολογία της καθαρεύουσας». Στο *Για τη δημοτική γλώσσα*, επιμέλεια Γιώργος Βέλτσος κ.ά., 45-80. Αθήνα: Γρηγόρης, χ.χ.
- Σιδέρης, Γιάννης. *Το αρχαίο θέατρο στη νέα ελληνική κοινωνία (1817-1932)*. Αθήνα: Ίκαρος, 1976.
- Σιμενή, Περσεφόνη. «Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και οι μεταρρυθμίσεις για την ανώτατη εκπαίδευση, 1904-1926». <http://www.archive.uoa.gr/ereynes-gia-thn-istoria-toy-panepisthmiouy-a8hnon/istoria-toy-panepisthmiouy-a8hnon-istoria-twn-sxolon.html> (Ημερομηνία πρόσβασης 8/07/2018).
- Σιμόπουλος, Κυριάκος. *Βασανιστήρια και εξουσία. Από την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, το Βυζάντιο και την Τουρκοκρατία ως την εποχή μας*. Αθήνα: Πιρόγα, 2010.
- Σκαλιδάκης, Γιάννης. *Η Ελεύθερη Ελλάδα. Η εξουσία του ΕΑΜ στα χρόνια της Κατοχής (1943-1944)*. Αθήνα: Ασίνη, 2014.
- Σκοπετέα, Έλλη. «Οι Έλληνες και οι εχθροί τους. Η κατάσταση του έθνους στις αρχές του εικοστού αιώνα». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ, τ. 1, μέρος 2ο, 9-35. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Σκοπετέα, Έλλη. «Γλωσσική συνείδηση στα Βαλκάνια, 18ος-20ός αιώνας». Στο *Γλώσσα, κοινωνία, ιστορία. Η Ευρώπη του Νότου*, επιμέλεια Αναστάσιος-Φοίβος Χριστίδης, 27-32. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 2002.
- Σταμάτης, Ευάγγελος Σ. *Κριτική βυζαντινού βιβλίου αριθμητικής*. Αθήνα: Σιδέρης και ΣΙΑ, 1965.

- Στασινόπουλος, Γιώργος. «Οικονομική Πολιτική και Παραγωγικός Μετασχηματισμός. Η Προβληματική της Αριστερής Παράδοσης μέσα από τις στήλες του Ανταίου, 1945-1951». *Ουτοπία*, τχ. 108 (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2014): 51-76.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα επιμ. *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*. Αθήνα: Ερμής, 1976.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα. *Ο Γ. Σκληρός στην Αίγυπτο. Σοσιαλισμός, δημοτικισμός και μεταρρύθμιση*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1999.
- Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρένα. *Γλώσσα, εκπαίδευση και πολιτική*. Αθήνα: Ολκός, 2009.
- Σταύρου, Θρασύβουλος. «Κώστας Σωτηρίου». *Λαϊκός λόγος. Μηνιαίο περιοδικό ζωής και τέχνης*, τχ. 9-10 (Απρίλης-Μάης 1966): 7-8.
- Σφακιανάκη, Μαριάννα. «Νεολαία και άθληση στη Θεσσαλονίκη, 1941-1944». *Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης* 2015.
- Τερζής, Νίκος Π. «Εκπαιδευτική Επιτροπή (1916-1920). Εισαγωγή, ένα γράμμα με το πρόγραμμά της για το 1917-18 και τα πρακτικά των συνεδρίων της», τ. 22. *Ανάπτυχο από την επιστημονική επετηρίδα του Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη*, 1984.
- Τερζής, Νίκος Π. *Η παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2010.
- Τομαρά-Σιδέρη, Ματούλα. «Ονοματοδοτικές συμπεριφορές και πολιτική συγκυρία». Στο *Πτωχές του εμφυλίου πολέμου, 1946-1949: επιστημονικό συνέδριο. Καρπενήσι, 23 - 26 Σεπτεμβρίου 1999*, επιμέλεια Κλεομένης Σ. Κουτσούκης και Ιωάννης Δ. Σακκάς, 101-108. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2000.
- Τρικαλινός, Γιώργης Χ. *Ανασκαλεύοντας τη χόβολη της μνήμης. Οδοιπορικό μιας ζωής*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1998.
- Τρίκκας, Τάσος. *ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της Αριστεράς*, τ. 1 (Η ανασυγκρότηση) και τ. 2 (Η δεκαετία των άκρων). Αθήνα: Θεμέλιο, 2009.
- Τσιμπουκίδης, Δημήτρης Ι. *Ελεύθεροι και δούλοι. Ανατομία της δουλοκτητικής κοινωνικής σκέψης*. Αθήνα: Καλέντης, 1991.
- Τσιντζιλώνης, Χρήστος Ν. *ΟΚΝΕ 1922-1943. Λενινιστικό, μαχητικό σχολείο των Νέων*. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 1989.
- Τσιτσελίκης, Κωνσταντίνος και Δημήτρης Κ. Χριστόπουλος επιμ. *Το μειονοτικό φαινόμενο στην Ελλάδα. Μια συμβολή των κοινωνικών επιστημών*. Αθήνα: Κριτική, 1997.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. «Η ιδεολογική επίδραση του εμφυλίου πολέμου». Στο *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*, Κωνσταντίνος Τσουκαλάς, 17-52. Αθήνα: Θεμέλιο, 1987.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Κράτος, κοινωνία, εργασία στη μεταπολεμική Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1987.
- Υφαντή-Καλόφωνου, Αμαλία. «Μερικές απόψεις για τη διαμόρφωση του περιεχομένου του Αναλυτικού Προγράμματος της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα». *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ. 84 (1995): 64-68.
- Φλούντζης, Αντώνης. *Ακροναυπλία και Ακροναυπλιώτες 1937-1943*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Φλούντζης, Αντώνης. *Το φοιτητικό κίνημα 1923-1928*. Αθήνα: Κέδρος, 1983.
- Φούκας, Βασίλης Α. *Η Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (1926-1940): Σπουδές, σπουδαστές και σπουδάστριες κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 2010.
- Φουρναράκη, Ελένη. *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών: ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)-Ένα ανθολόγιο*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας, 1987.

- Φραγκουδάκη, Άννα. «Το πρόβλημα της τεχνικής εκπαίδευσης: αναπτυξιακή λογική και ιδεολογίες». *Ο Πολίτης*, τχ. 11 (1977) 21-26.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός και ο γλωσσικός συμβιβασμός του 1911*. Ιωάννινα: Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 1977.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου: ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*. Αθήνα: Θεμέλιο, 1979.
- Φραγκουδάκη, Άννα. «Ο Γληνός και η παιδεία». Στο *Δημήτρης Γληνός. Παιδαγωγός και Φιλόσοφος*, 77-81. Αθήνα: Gutenberg, 1983.
- Φραγκουδάκη, Άννα. «Το σχολείο στις σοσιαλιστικές χώρες». Στο *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Άννα Φραγκουδάκη, 71-84. Αθήνα: Παπαζήσης, 1985.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Γλώσσα και ιδεολογία. Κοινωνιολογική προσέγγιση της ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Οδυσσέας, 1987.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι: άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος, 1990.
- Φραγκουδάκη, Άννα. *Η γλώσσα και το έθνος, 1880-1980: εκατό χρόνια αγώνες για την αυθεντική ελληνική γλώσσα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2001.
- Φραγκουδάκη, Γεώργιος Σ. *Περί φυλακών και φυλακισμένων εν Ευρώπη και εν Ελλάδι*. Αθήνα: Εκ του Τυπογραφείου των Καταστημάτων Ανέστη των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδη, 1895.
- Φραδέλλος, Κώστας. «Κατοχικές κυβερνήσεις και έθνος». Στο *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, επιμέλεια Χρήστος Χατζηιωσήφ και Προκόπης Παπαστράτης, τ. 3, μέρος 2ο, 153-180. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007.
- Φωτιάδου, Αποστολία. *Ίων Δραγούμης: Οι απόψεις του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1990.
- Χανδρινός, Ιάσωνας Γ. *Το τιμωρό χέρι του λαού. Η δράση του ΕΛΑΣ και της ΟΠΛΑ στην κατεχόμενη πρωτεύουσα 1942-1944*. Αθήνα: Θεμέλιο, 2012.
- Χατζηευαγγέλου, Νίκος. *Η φιλοσοφία της ζωής*. Αθήνα: Έσοπτρον, 2003.
- Χατζηιωσήφ, Χρήστος επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ού αιώνα. Οι απαρχές 1900-1922*, τ. 1, μέρος 2^ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 1999.
- Χατζηιωσήφ, Χρήστος επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα: 1922-1940. Ο Μεσοπόλεμος*, τ. 2, μέρος 2^ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003.
- Χατζηιωσήφ, Χρήστος και Προκόπης Παπαστράτης επιμ. *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου αιώνα. Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Κατοχή-Αντίσταση 1940-1945*, τ. 3, μέρος 2^ο. Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2007.
- Χατζηστεφανίδης, Θεοφάνης Δ. *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης 1821-1986*. Αθήνα: Παπαδήμας, 1990.
- Χαραλαμπίδης, Μιχάλης και Κώστας Φωτιάδης. *Πόντιοι. Δικαίωμα στη μνήμη*. Αθήνα: Ηρόδοτος, 2004.
- Χαραλάμπους, Δημήτρης Φ. *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 1987.
- Χαρίση, Αντωνία. *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο Πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2013.
- Χαρίτος, Χαράλαμπος Γ. *Το παρθεναγωγείο και τα αθεϊκά του Βόλου. Η αλληλογραφία των πρωταγωνιστών*. Βόλος: Εταιρεία Θεσσαλικών Σπουδών, 1980.

- Χαρίτος, Χαράλαμπος Γ. «Το παιδαγωγικό Φροντιστήριο της Τύρνας». *Τρικαλινά*, τχ. 4 (1984): 103 – 125.
- Χαρίτος, Χαράλαμπος Γ. *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τ. 1, 2. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 1989.
- Χατζής, Θανάσης. *Η νικηφόρα επανάσταση που χάθηκε: Ο λαός προχωρεί. Η ηγεσία κλονίζεται*, τ. 3. Αθήνα: Δωρικός, 1982.
- Χουρδάκης, Αντώνης Γ. «Ιστορία της παιδείας. Επιστημολογία, μεθοδολογία, προβληματική». Στο *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου 1995*, επιμέλεια Μιχάλης Ι. Βάμβουκας και Αντώνης Γ. Χουρδάκης, 92-132. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 1997.
- Χριστιδής, Αναστάσιος-Φοίβος. *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις, 1999.
- Χριστοδούλου, Αγγελική. «Η εμφάνιση της κομμουνιστικής αριστεράς στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Δράσεις και αντιστάσεις στο Μεσοπόλεμο». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 149-159. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Φεμινίστριες, σοσιαλίστριες, κομμουνίστριες. Γυναίκες και πολιτική στο μεσοπόλεμο». Στο *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, επιμέλεια Γιώργος Θ. Μαυρογορδάτος και Χρήστος Χ. Χατζηιωσήφ, 67-82. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, 1988.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Η 8 του Μάρτη, οι κομμουνίστριες και η πολιτική: μια μέρα στα ΑΣΚΙ». *Αρχεοτάξιο. Περιοδική έκδοση των Αρχείων Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας*, τχ. 5 (Μάιος 2003): 64-72.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Τα 'πρώτα κορίτσια' του ΚΚΕ και οι τύχες τους: Έμφυλες πτυχές μιας βολικής αποσιώπησης». Στο *Η ελληνική νεολαία στον 20ό αιώνα. Πολιτικές διαδρομές, κοινωνικές πρακτικές και πολιτισμικές εκφράσεις*, επιμέλεια Βαγγέλης Καραμανωλάκης, Ευδοκία Ολυμπίτου και Ιωάννα Παπαθανασίου, 433-445. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας (ΑΣΚΙ) / Ινστιτούτο Νίκος Πουλαντζάς, 2010.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Κρούσκαγιες και μπολσεβίκοι». Στο *«Κι έγινε μπολσεβίκα». Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά, 11-25. Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «Γυναίκες στο κυνήγι της ηδονής και της ψήφου. Οι φεμινίστριες στον κομμουνιστικό λόγο του Μεσοπολέμου». Στο *«Κι έγινε μπολσεβίκα». Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά, 43-75. Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017.
- Ψαρρά, Αγγέλικα. «'Με το πολυβόλο και το καλτσοβέλονο': Πολιτικές διαδρομές γυναικών στην εμπόλεμη Ελλάδα (1940-1950)». Στο *«Κι έγινε μπολσεβίκα». Έμφυλοι απόηχοι του Οκτώβρη στην Ελλάδα*, Αγγέλικα Ψαρρά, 93-173. Αθήνα: Η Εφημερίδα των Συντακτών, 2017.
- Ψιμούλη, Βάσω, επιμ. «*Ελεύθερη Ελλάδα*», «*Η φωνή της Αλήθειας*». *Ο παράνομος ραδιοσταθμός του ΚΚΕ: Αρχείο 1947-1968*. Αθήνα: Θεμέλιο / Αρχαία Σύγχρονης Κοινωνικής Ιστορίας, 2006.

Ξερόγλωσση και μεταφρασμένη βιβλιογραφία

- Althusser, Louis. «Ιδεολογία και ιδεολογικοί μηχανισμοί του κράτους». Στο Louis Althusser, *Θέσεις (1964-1975)*, 69-121. Αθήνα: Θεμέλιο, 1977.
- Alzon, Claude. *Η διπλή καταπίεση της γυναίκας, εξουσία αστική και εξουσία αντρική*, μετάφραση Σοφία Μαρτίνου. Αθήνα: Ράππας, 1976.
- Anderson, Benedict. *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*, μετάφραση Ποθητή Χαντζαρούλα. Αθήνα: Νεφέλη, 1997.
- Apple, Michael W. *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*, μετάφραση Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986.
- Apple, Michael W. *Εκπαίδευση και εξουσία*, μετάφραση Φώτης Κοκαβέσης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1993.
- Aries, Philip. *Αιώνες παιδικής ηλικίας*. Αθήνα: Γλάρος, 1990.
- Balibar, Étienne. «Λουί Αλτουσέρ: μια βιογραφική σημείωση», μετάφραση Χρ. Γιαννούλης. *Θέσεις*, τχ. 35 (Απρίλιος-Ιούνιος 1991): 69-75.
- Banks, Olive. *Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*, μετάφραση Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 2007.
- Beaton, Roderick. *Η ιδέα του έθνους στην ελληνική λογοτεχνία. Από το Βυζάντιο στη σύγχρονη Ελλάδα*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, 2015.
- Benveniste, Émile. *Problèmes de linguistique générale*, τ. 1. Παρίσι: Gallimard, 1966.
- Birtles, Bert. *Εξόριστοι στο Αιγαίο. Αφήγημα πολιτικού και ταξιδιωτικού ενδιαφέροντος*, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας. Αθήνα: Φιλίστωρ, 2002.
- Bourdieu, Pierre και Jean-Claude Passeron. *La reproduction*. Παρίσι: Les editions de Minuit, 1971.
- Cunningham, Hugh. *Παιδιά και παιδική ηλικία στη δυτική κοινωνία από τον 16ο αιώνα μέχρι σήμερα*, επιμέλεια Μαρία Παπαθανασίου, μετάφραση Πελαγία Μαρκέτου. Αθήνα: Σμίλη, 2016.
- Carnoy, Martin. *Κράτος και πολιτική θεωρία*, μετάφραση Σούλα Παπαϊωάννου. Αθήνα: Οδυσσεάς, 1990.
- Cohen, Louis και Lawrence Manion. *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, μετάφραση Χρυσούλα Μητσοπούλου και Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο, 1994.
- Dewey, John. *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world, Mexico, China, Turkey*. Νέα Υόρκη, 1929.
- Danilchenko, Mihail Gerasimovich. «Pavel Petrovich Blonsky (1884-1941)». *Prospects: the quarterly review of comparative education* 13, τχ. 1/2 (1993): 113-124.
- Dietrich, Teo. *Το ενεργό βιομηχανικό σχολείο του σοβιετικού παιδαγωγού Π. Π. Μπλόνσκι*, μετάφραση Δημήτρης Βεργίδης. Αθήνα: Ανδρομέδα, 1983.
- Elleinstein, Jean. *Η ιστορία του σταλινικού φαινομένου*, μετάφραση Ειρήνη Λεβίδη. Αθήνα: Θεμέλιο, 1980.
- Ένγκελς, Φρίντριχ. «Η καταγωγή της οικογένειας, της ατομικής ιδιοκτησίας και του κράτους». Στο *Διαλεκτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 2, 190-378. [χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.
- Fitzpatrick, Sheila. *Stalin's Peasants. Resistance and Survival in the Russian Village after Collectivization*. Νέα Υόρκη: Oxford University Press, 1994.
- Fitzpatrick, Sheila. *Every day Stalinism. Ordinary Life in Extraordinary Times. Soviet Russia in the 1930s*. Οξφόρδη: Oxford University Press, 1999.
- Fitzpatrick, Sheila. *The Commissariat of Enlightenment: Soviet Organization of Education and the Arts Under Lunacharsky, October 1917-1921*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 2002.

- Fitzpatrick, Sheila. *Education and Social Mobility in the Soviet Union 1921-1934*. Κέμπριτζ: Cambridge University Press, 2009.
- Foucault, Michel. *Επιτήρηση και τιμωρία: η γέννηση της φυλακής*, μετάφραση Καίτη Χατζηδήμου και Ιουλιέττα Ράλλη. Αθήνα: Κέδρος / Ράππα, 1976.
- Giroux, Henry A. «Θεωρίες αναπαραγωγής και Αντίστασης στη Νέα Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης», μετάφραση Κώστας Θεριανός. Στο *Κριτική παιδαγωγική. Μια συλλογή κειμένων*, επιμέλεια Παναγιώτα Γούναρη και Γιώργος Γρόλλιος, 63-120. Αθήνα: Gutenberg, 2010.
- Gramsci, Antonio. *Οι διανοούμενοι*, τ. 1, μτφ. Θ. Χ. Παπαδόπουλος. Αθήνα: Στοχαστής, 1972.
- Gramsci, Antonio. *Παρελθόν και παρόν*, μετάφραση Θανάσης Αθανασίου. Αθήνα: Στοχαστής, 1974.
- Gramsci, Antonio. *Για τον Μακιαβέλι, για την πολιτική και για το σύγχρονο κράτος*, μετάφραση Φ. Κ. Αθήνα: Ηριδανός, 2005.
- Gruppi, Luciano. *Η έννοια της ηγεμονίας στον Γκράμσι*, μετάφραση Π. Δ. Καστορίνος. Αθήνα: Θεμέλιο, 1977.
- Habermas, Jürgen. *Κείμενα γνωσιοθεωρίας και κοινωνικής κριτικής*, μετάφραση Αντώνης Οικονόμου. Αθήνα: Πλέθρον, 1990.
- Hobsbawm, Eric John. *Η εποχή του κεφαλαίου 1848-1875*, μετάφραση Δημοσθένης Κούρτοβικ. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994.
- Hobsbawm, Eric John. *Έθνη και Εθνικισμός από το 1780 μέχρι σήμερα. Πρόγραμμα, μύθος, πραγματικότητα*, μετάφραση Χρύσα Νάντρις. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1994.
- Hobsbawm, Eric John. *Η εποχή των επαναστάσεων 1789-1848*, μετάφραση Μαριέτα Οικονομοπούλου και Αγλαΐα Κάσδαγλη. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 2000.
- Hobsbawm, Eric John. «Εισαγωγή. Επινώντας παραδόσεις». Στο *Η επινόηση της παράδοσης*, επιμέλεια Eric Hobsbawm και Terence Ranger, μετάφραση Θανάσης Αθανασίου, 9-24. Αθήνα: Θεμέλιο, 2004.
- Hobsbawm, Eric John. «Μαζική παραγωγή παραδόσεων. Ευρώπη, 1870-1914». Στο *Η επινόηση της παράδοσης*, επιμέλεια Eric Hobsbawm και Terence Ranger, μετάφραση Θανάσης Αθανασίου, 297-345. Αθήνα: Θεμέλιο, 2004.
- Hunger, Herbert. *Βυζαντινή Λογοτεχνία*, τ. 3, μετάφραση Λίνος Γ. Μπενάκης, Ιωάννης Β. Αναστασίου και Γεώργιος Χ. Μακρής. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1994.
- Καστέλς, Μανουέλ κ.ά., *Η πόλη στο σοσιαλιστικό σύστημα*, μετάφραση Ε. Ανδρικοπούλου, Γ. Καυκαλάς και Γ. Παυλίδου. Αθήνα: Οδυσσέας, 1980.
- Kenna, Margaret E. *Η κοινωνική οργάνωση της εξορίας. Πολιτικοί κρατούμενοι στον μεσοπόλεμο*, μετάφραση Γιάννης Καστανάρας. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 2004.
- Kosik, Karel. *Η διαλεκτική του συγκεκριμένου*, μετάφραση Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης. Αθήνα: Οδυσσέας, 1975.
- Kruger, Arnd και William Murray επιμ. *The Nazi Olympics: Sport, Politics, and Appeasement in the 1930s*. Ουρμπάνα: University of Illinois Press, 2003.
- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Σοσιαλισμός και θρησκεία». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 12, 142-147. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1987.
- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Πώς να οργανώσουμε την άμιλλα;». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 35, 195-205. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.
- Λένιν, Βλαντίμιρ Ι. «Τα άμεσα καθήκοντα της σοβιετικής εξουσίας». Στο *Άπαντα*, Βλαντίμιρ Ι. Λένιν, τ. 36, 127-164. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, Αθήνα 1986.

- Lombardi, Franco V. *Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Αντόνιο Γκράμισι*, μετάφραση Τάσος Δαρβέρης. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 1986.
- Lynn, Mally. *Culture of the Future. The Proletkult Movement in Revolutionary Russia*. Μπέρκλεϊ: University of California Press, 1990.
- Manacorda, Mario Alighiero. «Ο Μαρξισμός σαν μορφωτική παράδοση». *Αντί*, τχ. 54 (1976): 40-45.
- Manacorda, Mario Alighiero. *Για μια σύγχρονη παιδαγωγική*, μετάφραση Μυρσίνη Ζορμπά. Αθήνα: Οδυσσέας, 1983.
- Mandel, Ernest. *Φοιτητές, διανοούμενοι και πάλη των τάξεων*, μετάφραση Τάσος Αναστασιάδης. Αθήνα: Εργατική πάλη, 2006.
- Μαρξ, Καρλ. *Κριτική της Εγελιανής Φιλοσοφίας του Κράτους και του Δικαίου*, μετάφραση Μπάμπης Λυκούδης. Αθήνα: Παπαζήσης, 1978.
- Μαρξ, Καρλ. *Το κεφάλαιο. Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, τ. 1, μετάφραση Παναγιώτης Μαυρομαμάτης. Αθήνα: Σύγχρονη εποχή, 2002.
- Μαρξ, Καρλ. *Κριτική της πολιτικής οικονομίας*, μετάφραση Χρήστος Μπαλωμένος. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 2013.
- Μαρξ, Καρλ. «Μισθωτή εργασία και κεφάλαιο». Στο *Διαλεχτά έργα*, Καρλ Μαρξ και Φρίντριχ Ένγκελς, τ. 1, 64-108. [χ.τ.]: Κ.Ε. του Κ.Κ.Ε., χ.χ.
- Μαρξ, Καρλ. και Φρίντριχ Ένγκελς. *Μανιφέστο του Κομμουνιστικού Κόμματος*, μετάφραση Γιώργος Ίκαρος Μπαμπασάκης. Αθήνα: Ερατώ, 1997.
- Μαρξ, Καρλ. και Φρίντριχ Ένγκελς. *Η γερμανική ιδεολογία*, τ. 1, μετάφραση Κ. Φιλίνης. Αθήνα: Gutenberg, 1997.
- Mazower, Mark. *Στην Ελλάδα του Χίτλερ. Η εμπειρία της Κατοχής*, μετάφραση Κώστας Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια, 1994.
- McCulloch, Gary και William Richardson. *Historical research in educational settings*. Μπέρμινγχαμ: Open University Press, 2000.
- Merritt Miner, Steven. *Stalin's Holy War: Religion, Nationalism, and Alliance Politics, 1941-1945*. Σάπελ Χιλ: University of North Carolina Press, 2003.
- Mészáros, István. *Η θεωρία του Μαρξ για την Αλλοτρίωση*, μετάφραση Ελένη Κωνσταντέλου. Αθήνα: Εκδ. Ράππα, 1973.
- Mueller, Marcia. «Ideology, heroism and industrialization. The Stakhanovite Movement, 1935-1939». Thesis, M.P.A. Eastern Washington University 1984.
- Nolte, Claire E. *The Sokol in the Czech Lands to 1914: Training for the Nation*. Νέα Υόρκη: Palgrave Macmillan, 2002.
- Papastefanaki, Eleftheria. «The educational activities of Greek political prisoners in exile and prison». *International Journal of Education and Research* 4, τχ. 10 (10/2016): 213-222.
- Papastefanaki, Eleftheria. «‘The Mountain Education’ -A Special Page in the Educational History of Greece». *Review of History and Political Science* 4, τχ. 2 (12/2016): 35-42.
- Πουλαντζάς, Νίκος. *Πολιτική εξουσία και κοινωνικές τάξεις*, μετάφραση Κώστας Φιλίνης και Λεωνίδα Χατζηπροδρομίδης, τ. 2. Αθήνα: Θεμέλιο, 1980.
- Πουλαντζάς, Νίκος. *Για τον Γκράμισι. Μεταξύ Σαρτρ και Αλτουσέρ. Παρεμβάσεις*, μετάφραση Τάκης Καφετζής. Αθήνα: Πολύτυπο, 1982.
- Πουλαντζάς, Νίκος. *Το κράτος, η εξουσία, ο σοσιαλισμός*, μετάφραση Γιάννης Κρητικός, Αθήνα: Θεμέλιο, 1984.
- Reble, Albert. *Ιστορία της παιδαγωγικής*, μετάφραση Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης και Σοφία Χατζηστεφανίδου-Πολυζώη. Αθήνα: Παπαδήμας, 2005.

- Ristovic, Milan. *Το πείραμα Μπούλκες. «Η ελληνική δημοκρατία» στη Γιουγκοσλαβία 1945-1949*, επιμέλεια Πασχαλίνα Δ. Σπυρούδη, μετάφραση Αδριανός Ι. Παπαδριανός. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, 2006.
- Ρόμπερτσον, Πρ. «Το σπίτι σαν φωλιά: μεσοαστική παιδική ηλικία στην Ευρώπη του 19ου αιώνα». Στο *Ιστορία της παιδικής ηλικίας*, επιμέλεια Lloyd deMause, 495-496. Αθήνα: Θυμάρι, 1999.
- Rohrs, Hermann. *Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης*, μετάφραση Κωνσταντίνος Ζ. Δεληκωσταντής και Σήφης Μπουζάκης. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη, 1990.
- Schmid, J. R. *Οι δάσκαλοι σύντροφοι και οι σχολικές κοινότητες*, επιμέλεια Μαρία Βοικλή και Δημήτρης Βεργίδης, μετάφραση Εβελίνα Χατζιδάκη. Αθήνα: Ανδρομέδα, 1984.
- Shorter, Edward. *The Making of the Modern Family*. Νέα Υόρκη: Basic Books, 1975.
- Sokolova, Maria, Elena Kuz'mina και Mihail Rodionov. *Συγκριτική παιδαγωγική*, μετάφραση Αλέκος Κουτσούλης, Χρήστος Καινούργιος και Γιάννης Λαμπράκης. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, 1990.
- Solaro, Antonio. *Ιστορία του Κομμουνιστικού Κόμματος Ελλάδας*, μετάφραση Κώστας Παντελίδης. Αθήνα: Πλειάς, 1975.
- Tilly, Charles και Chris Tilly. *Η εργασία στον καπιταλισμό. Ιστορικές και κοινωνικές μορφές της εργασίας στον καπιταλισμό και το μέλλον της εργασίας*, μετάφραση Τάκης Αθανασόπουλος. Αθήνα: Καστανιώτης, 2001.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Η ελληνική τραγωδία: από την απελευθέρωση ως τους συνταγματάρχες*, επιμέλεια Μαίρη Κοτσανάρου, μετάφραση Κώστας Ιορδανίδης. Αθήνα: Νέα Σύνορα, 1981.
- Τσουκαλάς, Κωνσταντίνος. *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, μετάφραση Ιωάννα Πετροπούλου και Κωνσταντίνος Τσουκαλάς. Αθήνα: Θεμέλιο, 1982.
- Vihavainen, Timo. «Nationalism and internationalism. How did the Bolsheviks cope with national sentiments? ». Στο *The Fall of an Empire, the Birth of a Nation. National Identities in Russia*, επιμέλεια Chris J Chulos και Timo Piirainen, 75-97. Νέο Χάμσαϊρ: Dartmouth Publishing Company, 2000.
- Vitin M., *Νίκος Μπελογιάννης*. Αθήνα: Προοδευτική Νέα Γενεά Αγωνιστών, 1974.
- Volkov, Y. E. κ.ά. *Soviet Youth and Socialism*. Μόσχα: Progress Publishers, 1974.