

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ»

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Της φοιτήτριας Χρυσούλας Πέτσα

ΘΕΜΑ

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η περίπτωση της παιδαγωγού Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου

Επιβλέπων καθηγητής:

Θεοχάρης Αθανασιάδης

Ιωάννινα 2017

ΟΙ ΓΥΝΑΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥ
ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

υπό

ΧΡΥΣΟΥΛΑ ΠΕΤΣΑ

Μεταπτυχιακή εργασία υποβληθείσα για την εκπλήρωση
των προϋποθέσεων απονομής
του πανεπιστημίου Ιωαννίνων

2017

© (Χρυσούλα Πέτσα)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	5
1.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	5
1.2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ.....	6
1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....	9
1.4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ	11
1.5 ΙΣΤΟΡΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1.5.1 ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	14
1.5.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ.....	19
1.6 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΣΧΟΛΗΣ	26
1.7 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ.....	30
2. Η ΖΩΗ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ.....	41
2.1 Ο ΒΙΟΣ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ	41
2.2 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ.....	42
3.Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ	55
3.1 ΤΟΜΟΣ Α'	55
3.2 ΤΟΜΟΣ Β'	59
3.3 ΤΟΜΟΣ Γ'.....	69
4. ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ.....	84
4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ.....	84
4.2 Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΟΣ.....	89
4.3 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΦΥΛΟΥ	91

4.4 Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ.....	95
4.5 ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ.....	97
4.6 ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ.....	100
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	102
6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	106
ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ.....	110
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	112
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	120

Ευχαριστίες

Καταρχάς θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Θεοχάρη Αθανασιάδη για την συμβολή του τόσο στην επιλογή θέματος, όσο και για την καθοδήγηση καθ' όλη την πορεία την ερευνητικής διαδικασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές που μας δίδαξαν κατά το πέρας του μεταπτυχιακού προγράμματος και αφουγκράστηκαν τις ανησυχίες μας, συμβάλλοντας με τη σειρά τους τα μέγιστα.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου που με υποστήριξε και αυτή τη φορά και που πίστεψε σε εμένα.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

1.1 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ ΘΕΜΑΤΟΣ – ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η επιλογή του θέματος πραγματοποιήθηκε λαμβάνοντας υπόψη τη ξεχωριστή θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση, αλλά και την ιδιαίτερη θέση της γυναίκας στη ζωή. Με το πέρασμα των χρόνων και μέσα από αγώνες, η γυναίκα έπαψε να είναι ένας ατελής άνδρας ή το δεύτερο φύλο (κατά τη Simone de Beauvoir)¹ και κατάφερε να πετύχει ισότητα με τον άνδρα (επίσημα το έτος 1967). Αυτό κατέστη δυνατό, μέσω της διακήρυξης για την κατάργηση των διακρίσεων εις βάρος των γυναικών, καθιστώντας την δεκαετία του 70, δεκαετία της γυναίκας². Αποτέλεσμα όλων αυτών των αγώνων είναι, στη σύγχρονη εποχή, η ισότητα μεταξύ άνδρα και γυναίκας να θεωρείται δεδομένη.

Η προοπτική της παρούσας μελέτης σαφώς δεν είναι η θέαση της γυναίκας στην κοινωνία γενικά, αλλά κυρίως η διερεύνηση της σχέσης της γυναίκας με την εκπαίδευση, όπως και η ανάλυση του κοινωνικού, πολιτικού και ιστορικού πλαισίου που στάθηκε αρωγός στην εγκαθίδρυση αυτής της σχέσης. Αξίζει, σε αυτό το σημείο να τονιστεί πως η θέση της γυναίκας αλλάζει σύμφωνα με το πλαίσιο κάθε εθνικής πραγματικότητας, αφού είναι διαφορετικό το επίπεδο ανάπτυξης του φεμινισμού σε κάθε έθνος και διαφορετικοί οι νόμοι και το κοινωνικό γίνεσθαι. Θα μελετηθεί ενδελεχώς, πως ξεπεράστηκαν στην Ελλάδα ο βιολογικός επικαθορισμός και ντετερμινισμός, ο οποίος βάφτιζε τις διακρίσεις που υφίσταντο οι γυναίκες προϊόν γενετικής κληρονομιάς. Επιπλέον, θα αναλυθεί η διαδρομή από τους αγώνες του γυναικείου κινήματος και της υποστήριξης λογίων και υπουργών παιδείας έως την τελική εισαγωγή της γυναίκας στην εκπαίδευση. Ως έμμεση απόρροια της σταδιακής επίτευξης της ισότητας ανάμεσα στα δύο φύλα, αποτελεί η ενεργός συμμετοχή της γυναίκας στην αρένα της επαγγελματικής ζωής, κυρίως μέσω του ρόλου της δασκάλας, που είναι και το επίκεντρο αυτής της έρευνας.

Αν και ο δρόμος προς την ανώτατη εκπαίδευση ανοίγει το 1890, με την εισαγωγή της πρώτης γυναίκας, Ιωάννας Στεφανόπολι στη Φιλοσοφική σχολή και έπειτα των αδελφών Παναγιωτάτου το 1892 στην ιατρική, η παρούσα μελέτη θα επικεντρωθεί σε ζωτικής σημασίας μεταρρυθμίσεις, εγκυκλίους κλπ. των προγενέστερων ετών, των οποίων καρπός είναι η

¹ Β. Δεληγιάννη και Σ.Ζιώγου (1994), *Εκπαίδευση και φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 41

² Μ.Ηλιού, *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1984, σ 202.

εισαγωγή της γυναίκας στην ανώτερη εκπαίδευση. Ολοκληρώνοντας την ανάλυση, θα εξεταστεί η σημαντική συμβολή της παιδαγωγού Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου, η ζωή και το έργο της, με βάση τα συμφραζόμενα πάντα της εποχής της, αποφεύγοντας τον αναχρονισμό - σύνηθης παγίδα που ενέχεται σε τέτοιου είδους έρευνες. Μελετάται η εισαγωγή της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα μέσα από το τρίτομο έργο της και πως η *Νέα Αγωγή* αποτυπώνεται μέσα στα αναγνωστικά της.

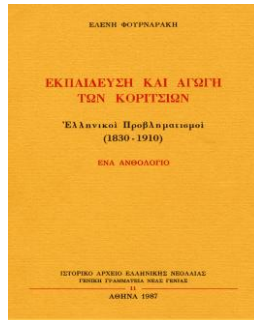
Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να φωτιστούν εις βάθος οι αρχές και τα αίτια της γυναικείας εκπαίδευσης, αλλά και να παρουσιαστεί η εξέχουσα περίπτωση μιας εκπαιδευτικού εκείνων των χρόνων, η οποία ξεχώρισε κι αυτή στο πλευρό κάποιων λίγων σπουδαίων γυναικών διδασκαλισσών. Το επάγγελμα της δασκάλας άλλωστε αποτελούσε ένα από το περιορισμένο κύκλο επιλογών των γυναικών που επιθυμούσαν να μορφωθούν και να εργασθούν καθώς, όπως θα δούμε παρακάτω, η μόρφωση απευθύνονταν σε συγκεκριμένη (ανώτερη) κοινωνική και οικονομική τάξη και έως τότε θεωρούνταν καλλωπιστική. Μέσω της εργασίας που παρουσιάζεται, ανακύπτουν μια σειρά ερευνητικών ερωτημάτων. Συγκεκριμένα:

- I. Ποια πολιτικά, κοινωνικά και ιστορικά γεγονότα οδήγησαν στο να απολαμβάνουν τα κορίτσια το δικαίωμα της εκπαίδευσης, τόσο της βασικής όσο και της μέσης και ανώτερης;
- II. Ποια η ζωή και το έργο της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου;
- III. Ποια η συνεισφορά της στη διάδοση της Νέας Αγωγής, τόσο με το τρίτομο βιβλίο της όσο και μέσα από τα αναγνωστικά της;

1.2 ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

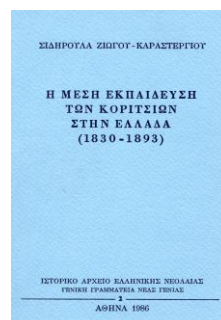
Αρχικά, αξίζει να τονιστεί πως με το θέμα της εκπαίδευσης και του φύλου έχουν γραφτεί βιβλία, τα οποία ρίχνουν φώς στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο της εποχής, αλλά σχεδόν τίποτα δεν έχει γραφτεί για την περίπτωση αυτή καθεαυτή της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου. Γι αυτόν ακριβώς το λόγο, χρησιμοποιήθηκαν προς μελέτη πρωτογενείς πηγές, όπως άρθρα και έργα της ίδιας. Συγκεκριμένα θα σταθούμε στα αναγνωστικά της, *Η χαρά του παιδιού* και τα *Παιδιά*, καθώς και στο τρίτομο έργο της, *Νέα Αγωγή και οι μέθοδοί της*, με το οποίο μας εισαγάγει στη νέα αυτή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Επίσης, προσβάσιμη υπήρξε η προσωπική της αλληλογραφία η οποία όμως δεν θα χρησιμοποιηθεί στην έρευνα καθώς δείχνουν τη Μυρσίνη ως άνθρωπο και τις σχέσεις με την οικογένεια της, και δεν αφορούν τούτη εδώ την έρευνα. Εξίσου προσβάσιμες είναι και οι σημειώσεις που χρησιμοποιούσε στη διδασκαλία της, γραμμένες στη γαλλική κυρίως αλλά και γερμανική

γλώσσα, που δείχνουν τη συστηματικότητα και την οργάνωση που τη διέπνεε ως άνθρωπο και ως εκπαιδευτικό. Αναφορικά με τις πηγές, τα βιβλία δηλαδή που έχουν γραφτεί για την εκπαίδευση της γυναίκας, αλλά και για το ρόλο της στην κοινωνία της εποχής, θα σταθούμε στα παρακάτω:



A.

Η *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ (1830-1910)* της Ελένης Φουρναράκη, δίνει μια πολύ διαυγή εικόνα, μέσα από μια σειρά μαρτυριών, για την επικρατούσα άποψη γύρω από τη γυναικεία εκπαίδευση κατά το 19^ο αι. Επιπροσθέτως, παρουσιάζει το ενδεδειγμένο περιεχόμενο της εκπαίδευσης των γυναικών, τόσο στο σχολείο όσο και μέσα στην οικογένεια.



B.

Η *ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΚΟΡΙΤΣΙΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ (1830-1893)*, υπό την επιμέλεια της Σιδηρούλας Ζιώγου Καραστεργίου, παρέχει μια σαφή εικόνα, για την εξέλιξη της γυναικείας εκπαίδευσης ξεκινώντας από την περίοδο της οθωμανοκρατίας ως το 1893, όπου και έχουμε την εισαγωγή των γυναικών στο πανεπιστήμιο. Είναι ιδιαίτερος κατατοπιστικό για τις προγενέστερες προσπάθειες που δεν απέδωσαν άμεσα καρπούς, αλλά που συνέβαλαν σημαντικά στην ανύψωση της γυναικείας εκπαίδευσης.



Γ.

Το βιβλίο *ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΦΥΛΟ* ιστορική διάσταση και προβληματισμός με επιμελήτριες την Β. Δεληγιάννη και την Σ. Καραστεργίου υπό τις εκδόσεις Βάνια, παρουσιάζει τις θεωρητικές προσεγγίσεις στο ζήτημα της γυναικείας εκπαίδευσης. Παράλληλα μας κατατοπίζει για την γυναικεία εκπαίδευση στην Ελλάδα, ρίχνοντας φως σε όλη τη γκάμα προσπαθειών με σκοπό την ενεργό συμμετοχή της γυναίκας στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, αναλύει τους ρόλους των δύο φύλων στα αναγνωστικά, τη δημιουργία στερεοτύπων και τις αναμενόμενες προσδοκίες για τη γυναίκα στα δεδομένα της εποχής.

Πρωτογενείς πηγές αποτέλεσαν περιοδικά της εποχής προς την καθιέρωση των δικαιωμάτων της γυναίκας όπως *Η Εφημερίς των Κυριών* της Καλλιρρόης Παρρέν, όπου συμμετείχε με άρθρα και η Μυρσίνη Παπαδημητρίου, τα οποία μελετήθηκαν και χρησιμοποιήθηκαν σε αυτή την έρευνα. Δείγματα γραφής της απαντώνται και στο φεμινιστικό περιοδικό *Ελληνίς*. Εξίσου σημαντική ήταν και η αρθρογραφία της σε μια πλειάδα αμιγώς παιδαγωγικών περιοδικών της εποχής όπως ήταν η *Παιδεία*, *Σχολείο και ζωή*, *Παιδεία και ζωή*, τα οποία χρησιμοποιούσε ως μέσο έκφρασης των παιδαγωγικών της ιδεών.



Ζωτικής σημασίας υπήρξε το τρίτομο έργο της *Νέα αγωγή, θεωρία και μέθοδοι* (1952) για την εισαγωγή του παιδαγωγικού ρεύματος της Νέας Αγωγής στην Ελλάδα, του οποίου συνοπτική απόδοση ακολουθεί στη συνέχεια. Επιπροσθέτως έμφαση θα δοθεί και στα 2 αναγνωστικά που συνέγραψε, το πρώτο με τίτλο *Τα παιδιά β' δημοτικού* 1926 σε συνεργασία με το Μιχαήλ Παπαμαύρο και το δεύτερο η *Χαρά του παιδιού, αναγνωστικό β δημοτικού* κατά το έτος 1934.

1.3 ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα αφορά τόσο μια γνώση αναδρομική, καθώς εκφράζει μια περασμένη πραγματικότητα όσο και την τωρινή, όπως εύστοχα προσδιόρισε ο Lucien Febvre³ την ιστορική έρευνα. Στην ιστορία, η γνώση προέρχεται από την έμμεση εμπειρία, δηλαδή από ντοκουμέντα, επιγραφές, έγγραφα, επιστολές, απομνημονεύματα, άρθρα σε εφημερίδες, ακόμη και μύθους ή θρύλους όπως τονίζει στο βιβλίο *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας* ο Θεόφιλος Βέικος⁴.

Το επίκεντρο της μελέτης αυτής αποτελεί ένας συγκεκριμένος κλάδος της ιστορίας, αυτής των γυναικών, για το ξεχασμένο μισό της ανθρωπότητας, όπως χαρακτηρίστηκε από τις φεμινίστριες ιστορικούς. Μια ιστορία που πηγάζει από την επιθυμία να εκφραστεί το συλλογικό υποκείμενο γυναικές⁵. Το «άλλο» που ξεκίνησε να παρουσιάζεται ως θύμα, κι έφτασε να τοποθετηθεί στο επίκεντρο, μετά από την μακρά αποσιώπηση του από την ιστορική αφήγηση. Αυτή η ιστορία ήρθε να εμπλουτίσει την παραδοσιακή ιστορία, μεταξύ άλλων και με νέες πηγές ή με διαφορετική – εκ νέου εκμετάλλευση των ήδη υπάρχουσών, εκμαιεύοντας πληροφορίες για τις γυναίκες. Οι γυναίκες στην ιστοριογραφία ως τότε χρησιμοποιούνταν κρινόμενες μονοδιάστατα από τους ιστορικούς και χρησίμευαν μόνο προς εύρεση σπουδαίων «ανδραγαθημάτων». Προστέθηκε επίσης, πλούσιο αρχειακό και μη υλικό που αφορούσε αυτό που παραδοσιακά οι άνδρες ιστορικοί θεωρούσαν ιδιωτική σφαίρα και καθημερινή ζωή, με αποτέλεσμα να καθίστανται σημαντικές πλέον πηγές οι δικαστικές υποθέσεις, αλληλογραφίες, ημερολόγια και φωτογραφίες⁶. Καινοτομία αποτέλεσε και η προσθήκη των προφορικών πηγών με σκοπό την παρουσίαση των γεγονότων από την οπτική των γυναικών, αν και κατεκρίθη ιδιαίτερος από τους άρρενες ιστορικούς πως τάχα αντιβαίνει τη θετικιστική άποψη περί ιστορικής αντικειμενικότητας. Όπως άλλωστε γνωρίζουμε, η ιστορία οφείλει πάντα να είναι αντικειμενική, αλλά πάντοτε ενέχει και το ελάχιστο υποκειμενικό στοιχείο που έγκειται στο ότι τα γεγονότα είναι διαθλασμένα μέσα από το υποκείμενο που τα παρουσιάζει. Η ιστορία είναι

³ Θεόφιλος Βέικος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ 191.

⁴ Θεόφιλος Βέικος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ 191.

⁵ Έφη Αβδελά Αγγέλικα Ψαρρά, *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ 26.

⁶ Michelle Perrot, *Making History's Women in France S.jay Kleinberg (επιμ) Retrieving Women's History Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and society*, Berg /Unesco, Προβιντενς 1988, σσ 46-52.

ένας επιλεκτικός μηχανισμός, καθώς ο ιστορικός επιλέγει το βασικότερο όλων, δηλαδή, με ποιο θέμα θα ασχοληθεί.⁷

Η ιστορία των γυναικών όμως είναι κι αυτή που κλόνισε τρία βασικά χαρακτηριστικά της ιστορικής σκέψης: την περιοδολόγηση, τις κατηγορίες της κοινωνικής ανάλυσης και τις θεωρίες της κοινωνικής αλλαγής.⁸

Αρχίζοντας από το θέμα της περιοδολόγησης, ανιχνεύτηκε, πως οι λεγόμενες σημαντικές ιστορικά περίοδοι, δείγματα ανάπτυξης του ανθρώπινου πολιτισμού, όπως η Κλασική Εποχή, η Αναγέννηση, ο Διαφωτισμός, η Γαλλική Επανάσταση περιλάμβαναν κυρίως άνδρες - ευνοούσαν τους άνδρες και οι γυναίκες απλά αποτελούσαν μια μειοψηφία σε σχέση με αυτούς. Ως αποτέλεσμα, οι ιστορικοί στην προσπάθειά τους να διορθώσουν την παράλειψή τους, να τις προσθέτουν ως εξαίρεση. Η ιστορία των γυναικών και η φεμινιστική ιστοριογραφία ανέδειξαν αυτό το πρόβλημα και τόνισαν πως για τις γυναίκες δεν ισχύει η ίδια κατάτμηση του ιστορικού χρόνου, αφού μια ιστορική περίοδος μπορεί να αποτέλεσε κόλαφο προόδου για τους άνδρες, ενώ για τις γυναίκες να μην υπήρχε καμία αντίστοιχη εύνοια. Αντιθέτως, παρατηρείται σε τέτοιες περιόδους να στερούνται κάθε δικαίωμα ισότητας και ελευθερίας.

Στην περίπτωση του φύλου ως κοινωνική κατηγορία, πλέον καθίσταται σαφές πως η παραδοσιακή ιστορία παραγκώνιζε από τις σελίδες της τη γυναίκα, όχι λόγω της γυναικείας φύσης της, αλλά λόγω της κοινωνικής της υπόστασης, η οποία θεωρούνταν κατώτερη του άνδρος. Οι γυναίκες ορίζονται ως το «άλλο» κοινωνικά, το αντίθετο του άνδρα. Όσον αφορά τις θεωρίες της κοινωνικής αλλαγής, καταλήγουν πως αν θεωρήσουμε πως η κοινωνική αυτή αλλαγή περιλαμβάνει και τη σχέση ανάμεσα στα φύλα, καθορίζει τους ρόλους των φύλων. Τονίζει πως συνάμα με την εμφάνιση της ατομικής ιδιοκτησίας και την μεγάλη διάσταση μεταξύ ιδιωτικής και δημόσιας σφαίρας προκύπτει ένας «εγκλεισμός» των γυναικών στο σπίτι και σε μια σειρά καθηκόντων που υποδηλώνει ο πατριαρχικά επιβεβλημένος ρόλος τους⁹. Επομένως, λογικά προκύπτει με την αύξηση της παραγωγής και της ιδιοκτησίας μεγαλύτερη καταπίεση της γυναίκας και αντίστροφα όσο πιο μικρή είναι η ανάπτυξη της παραγωγής, τόσο περισσότερες ελευθερίες απολαμβάνει. Η γυναίκα για πολλά χρόνια θεωρούνταν ιδιοκτησία

⁷ Θεόφιλος Βέικος, *Θεωρία και Μεθοδολογία της Ιστορίας*, εκδόσεις Θεμέλιο, Αθήνα 1987, σ 164.

⁸ Έφη Αβδελά, Αγγέλικα Ψαρρά, *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ 123.

⁹ Χριστίνα Αντωνοπούλου, *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999, σσ 47-54.

του άνδρα ακόμη και στην καπιταλιστική κοινωνία παραγωγής, καθώς στο πρόσωπό της έβλεπε τη μόνη του ιδιοκτησία. Συμπερασματικά, παρατηρείται πόσο καιρία υπήρξε η συμβολή της ιστορίας των γυναικών στην ιστορία ως επιστήμη και πόσα της οφείλει εν τέλει ο κλάδος.

1.4 ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΑΦΕΤΗΡΙΕΣ

Κατ' αρχάς, ο όρος εκπαίδευση, ο οποίος αποτελεί σημείο αναφοράς αυτής της εργασίας, σύμφωνα με τον ορισμό του Αργύρη Κυρίδη στο βιβλίο του *Η Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*, συνίσταται στα εξής: «ότι πρόκειται για έναν κοινωνικό θεσμό που επιτελεί ένα σύνολο λειτουργιών που η κοινωνία θεωρεί απαραίτητες για την ύπαρξή της και την αποτελεσματική υλοποίηση των στόχων της. Η σχέση, λοιπόν μεταξύ κοινωνίας και εκπαίδευσης είναι αμφίδρομη: η κοινωνία εξυπηρετεί τους λειτουργικούς της στόχους μέσα από την ύπαρξη των δομών και προϋποθέτει ένα τύπο κοινωνικής οργάνωσης».¹⁰ Επίσης, στον τίτλο χρησιμοποιείται ο όρος γυναίκα, άρα ενυπάρχει η διάκριση αρσενικού θηλυκού και κατ' επέκταση ο όρος φύλο. Όταν λέμε φύλο δεν αναφερόμαστε επιδερμικά στη βιολογική διάκριση, κάνουμε αναγωγή στο κοινωνικό φύλο (gender), δηλαδή στο φύλο το οποίο είναι κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά κατασκευασμένο και για το οποίο έγινε ενδεδειγμένος διάλογος και έλαβαν χώρα μεγάλες αψιμαχίες κατά τη δεκαετία του '80 σε Ευρώπη και Αμερική και σε όλο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών, κι όχι μόνο στην επιστήμη της ιστορίας¹¹. Ο όρος φύλο έχει αποσυνδεθεί από ακραιφνείς αντιλήψεις του φεμινισμού. Αντιθέτως, ενέχει σημασιακό φορτίο που ουσιαστικά αφορά και τα δύο φύλα τόσο το θηλυκό όσο και το αρσενικό, τα οποία αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Εδώ επιλέχθηκε η λέξη γυναικών, καθώς είναι πλέον κοινώς αποδεκτό πως οι γυναίκες αποτελούν έγκυρα ιστορικά υποκείμενα. Επίσης, αυτό που έχει ουσιαστικά αγνοηθεί δεν είναι οι ίδιες οι γυναίκες, αλλά οι σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων και μεταξύ του ίδιου. Πάγιο και διαχρονικό αίτημα αποτελεί η ιστορία να εμπεριέχει το φύλο κι αυτό γίνεται μέσω της ιστορίας των γυναικών.¹²

Όσον αφορά το κοινωνιολογικό υπόβαθρο της ιστορίας των γυναικών, οι φεμινίστριες ιστορικοί έχουν αναδείξει κυρίως τρεις κοινωνιολογικές θέσεις γύρω από το φύλο. Η πρώτη συνδέεται με τον αμφιλεγόμενο όρο πατριαρχία, του οποίου το περιεχόμενο αποδίδει

¹⁰ Αργύρης Κυρίδης, *Ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση και η Πρόσβαση στο Πανεπιστήμιο*, Gutenberg Κώστας και Γιώργος Δαρδάνος 1997, Εκπαίδευση Ελλάς, σ 19.

¹¹ Αθηνά Αθανασίου, *Φεμινιστική θεωρία και Πολιτισμική κριτική*, Νήσος, Αθήνα 2006, σ 34.

¹² Έφη Αβδελά, Αγγέλικα Ψαρρά, *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ 429.

συνοπτικά η Adrienne Rich ως: «ένα κοινωνικό οικογενειακό, ιδεολογικό πολιτικό σύστημα στο οποίο οι άνδρες είτε με την δύναμή τους και την απευθείας πίεση είτε με την παράδοση, τους νόμους, τη γλώσσα, τις συνήθειες, την εκπαίδευση, τον καταμερισμό της εργασίας, καθορίζουν το ρόλο που παίζουν ή που θα παίζουν οι γυναίκες..»¹³. Πιο ελεύθερα, αργότερα, σήμαινε την ανδρική υπεροχή και έκανε την εμφάνισή του κατά τη δεκαετία του 60 σε πληθώρα κειμένων γύρω από το φεμινισμό. Η δεύτερη θέση αποτελεί απότοκο του μαρξισμού και βλέπει τη θέση της γυναίκας ως δημιούργημα της καπιταλιστικής κοινωνίας, καθώς η γυναίκα δεν αποτελεί καν μέρος της εργατικής τάξης, παρά μόνο ο άνδρας. Αντιθέτως, εκείνη αναγκάζεται να συνδέεται μόνο με το οικιακό- ιδιωτικό σκέλος της ζωής, μη έχοντας ενεργό συμμετοχή στη δημόσια σφαίρα¹⁴. Και τέλος η τρίτη θέση, προϊόν μεταδομισμού, βαθιά επηρεασμένη από τις πεποιθήσεις του Μισέλ Φουκώ, υποδεικνύει την μη ύπαρξη ενός ενιαίου υποκειμένου και ως εκ τούτου θέτει υπό αμφισβήτηση το συλλογικό υποκείμενο γυναίκες που δρα ενιαία, αφού κι αυτό αποτελεί μια κοινωνική κατασκευή.¹⁵

Στη φεμινιστική έρευνα, για το θέμα του φύλου στην εκπαίδευση γενικότερα, κυριαρχούν τρεις τάσεις: ο φιλελεύθερος φεμινισμός, ο μαρξισμός και τέλος ο ριζοσπαστικός φεμινισμός.

Αρχικά, η φιλελεύθερη άποψη έκανε την εμφάνισή της παράλληλα με την άνοδο της αστικής τάξης και της καπιταλιστικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τα λεγόμενα του φεμινισμού αυτό σήμαινε απαίτηση των γυναικών κτήσης ίσων δικαιωμάτων με τους άνδρες τόσο στην εκπαίδευση όσο και την αρένα του εργασιακού χώρου. Οι νέες φιλελεύθερες φεμινίστριες όμως θεωρούν πως αν και θεωρητικά κατοχυρώθηκε η ισότητα, αυτό δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, εφόσον μέσω της εκπαίδευσης και της οικογένειας διαιώνονται στερεότυπα, δηλαδή πρότυπα που δίνονται στο παιδί για ταύτιση που περικλείουν διαφορετικές απαιτήσεις και προσδοκίες από το κάθε φύλο.¹⁶ Θεωρούν πως για να επιτευχθεί ουσιαστική ισότητα οφείλουν να καταργηθούν τα στερεότυπα που υποδουλώνουν τα φύλα σε προκαθορισμένες νόρμες και συμπεριφορές. Ο φιλελευθερισμός δεν έχει ως έρεισμα ούτε την ιστορική δομή ούτε και την κοινωνική, αλλά έχει ψυχολογική προέλευση. Οι προτάσεις του έγκεινται στο

¹³ Hilary Lips, *sex and gender* Mayfield.publ.Company California 1988, σ 45.

¹⁴ Έφη Αβδελά, Αγγέλικα Ψαρρά, *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σσ 44 – 45.

¹⁵ Έφη Αβδελά, Αγγέλικα Ψαρρά, *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια, Αθήνα 1997, σ 5712

Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου - Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 29.

¹⁶ Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου - Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σσ 26 – 27.

γεγονός πως για να καταρριφθούν τα στερεότυπα, απαιτείται εκπαιδευτική ισότητα και επιδίωξη από μέρους των γυναικών σταδιοδρομιών που δεν είναι συνυφασμένες και προσδιορισμένες από το φύλο τους. Τον νεοφιλελευθερισμό διαδέχθηκε ο ριζοσπαστικός, ο οποίος θεωρεί a priori δεδομένες τις σχέσεις εξουσίας πίσω από τα φύλα και ο σοσιαλιστικός που αναζητά τις αιτίες αναπαραγωγής πίσω από την άνιση εκπαίδευση.

Ακολουθεί ο Μαρξισμός, ο οποίος βασίζει την ανάλυση του στην κοινωνική τάξη και στον καπιταλισμό, ο οποίος οδηγεί σε άνισο καταμερισμό εργασίας στα δύο φύλα με την γυναίκα να μη θεωρείται ενεργό εργατικό δυναμικό όπως ο άνδρας, αντιθέτως να σπαταλά ενέργεια στην οικιακή εργασία. Η ιδεολογία όπως δήλωνε ο Αλτουσέρ είναι ο μηχανισμός που μας περνά ασυνείδητα μηνύματα και μας κάνει να θεωρούμε κάποια πράγματα ως παραδεδεγμένες αλήθειες¹⁷. Αυτό πραγματοποιείται κυρίως μέσα από το σχολείο, δηλαδή την εκπαίδευση η οποία αναπαράγει την ισχύουσα κοινωνική δομή και τις αντιλήψεις γύρω από αυτήν. Ο μαρξισμός σύμφωνα με τον Arnot είναι: *«η ανάλυση, ιστορικά, αλλά και μέσα από τη σύγχρονη πραγματικότητα της επίσημης ιδεολογίας και.. η ανάλυση των σχέσεων ανάμεσα στη γυναικεία εκπαίδευση και τη γυναικεία μισθωτή εργασία»*¹⁸ Δηλαδή, ο μαρξισμός θεωρεί πως η εκπαίδευση αποδίδει ως μόνη αιτία της μειονεκτικής θέσης της γυναίκας τον καπιταλισμό, και πως η κοινωνική αναπαραγωγή ελλοχεύει στην εκπαίδευση. Πρώτος ο μαρξισμός χρησιμοποιεί τον όρο πατριαρχία, αλλά στο πλαίσιο πάντα της ταξικής διαστρωμάτωσης. Σαφώς αποδέχεται πως η πατριαρχία προϋπήρχε του καπιταλισμού, αλλά θεωρεί πως ο καπιταλισμός έκανε νόρμα την οικονομική εξάρτηση των γυναικών από τους άνδρες σύμφωνα με τη Mac Donald.¹⁹ Η θέση τους έχει κατηγορηθεί ως πεσιμιστική αν προστρέξει κανείς στη θέση τους πως για να αλλάξει η εκπαίδευση πρέπει να αλλάξουν οι δομές, άρα το σχολείο είναι ένα είδους «φερέφωνου» των δομών, με αποτέλεσμα η αλλαγή να καθίσταται ουτοπική. Επίσης, στο πλάνο τους δεν υπάρχει καθόλου χώρος για αντιστάσεις-αντιδράσεις και θεωρούν πως όλοι είναι καθυποταγμένοι δουλικά στο θέλημα των δομών.

Τρίτος και εξίσου σημαντικός ο ριζοσπαστικός φεμινισμός παίρνει την πατριαρχία και την καθιστά κεντρικό άξονα των ερμηνειών του. Η πατριαρχία είναι ουσιαστικά η ανδρική εξουσία και η επιβολή τους πάνω στις γυναίκες, σε κάθε τομέα της ζωής, στην οικογένεια, στην πολιτική, στην επιστήμη κλπ. Οι ριζοσπάστριες, σε αντίθεση με τις μαρξίστριες

¹⁷ Λουί Αλτουσέρ, (μτφ. Ξενοφώντας Γιαταγάνας), *Θέσεις*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σσ 83-86.

¹⁸ M.Arnot, *Culture and political economy:dual perspectives in sociology of women's education* educational analysis 3 no1 1981, σσ 97—116.

¹⁹ Mac Donald, *Social cultural reproduction and women's education* στο R deem op 1980, σσ 13-25.

φεμινίστριες, θεωρούν τον καπιταλισμό απότοκο της πατριαρχίας, άρα και προϋπάρχει και υφίσταται σε κάθε είδους κοινωνίας. Οι ριζοσπάστριες βλέπουν επίσης, το σχολείο ως χώρο αναπαραγωγής όχι γενικά των κοινωνικών δομών αλλά συγκεκριμένα της πατριαρχίας.²⁰

1.5 ΙΣΤΟΡΙΚΟ-ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

1.5.1 ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η φροντίδα για την εκπαίδευση, τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών γίνεται εμφανής ήδη από το 1822 όπου η πελοποννησιακή γερουσία διακήρυττε «μη άμελήσετε την παιδείαν τῶν αγαπητῶν σας τέκνων ἀρρένων τε θηλέων...»²¹ Το 1825 λειτουργεί το πρώτο αλληλοδιδασκτικό σχολείο για κορίτσια, με διδάσκαλο τον Ν. Νικητόπουλο, «Το σχολείο κορασίδων»²². Την ίδρυση αλλά και την συντήρησή του ανέλαβε η Φιλόμουσος εταιρεία, η οποία συστήθηκε το 1813 με πρωτοβουλία του Πέτρου Ρεβελάκη, Ιώαννη Μαρμαροτύρη, Αλέξανδρου Λογοθέτη και Γεώργιου Σοφιανού. Σκοπός της ήταν να διαφωτίσει τους έλληνες μέσω της ίδρυσης σχολείων για κορίτσια όπως, το σχολείο του Παρθενώνα, το αλληλοδιδασκτικό της Σύρου και της Αίγινας²³. Επίσης, μαθήτριες υπάρχουν και στα σχολεία του Ναυπλίου και του Άργους. Θεσμικά δεν προβλέπονταν η συνεκπαίδευση, άτυπα μόνο γινόταν σε μικρές ηλικίες, με το νόμο του 1834²⁴ να ορίζει κάτι που δεν κατέστη πάντα δυνατό, δηλαδή, να διδάσκονται χωριστά τα αγόρια από τα κορίτσια. Αντιδράσεις υπήρξαν ακόμη και για το θέμα της συστέγασης, πόσο μάλλον για τη συνδιδασκαλία όπως βλέπουμε σε εγκύκλιο του υπουργού Σ. Βλάχου το 1852, ο οποίος χαρακτηριστικά δηλώνει: «οὐδείς δύναται του λοιπού ἐν τῷ αὐτῷ οἰκήματι να διατηρή διδασκῆριον ἀρρένων και κορασίδων...»²⁵.

Κατά τη σχολική χρονιά 1856-57 το 10,2% που φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο ήταν κορίτσια και το 13,5% στο δημοτικό, ενώ μια δεκαετία αργότερα το ποσοστό αυξήθηκε κι

²⁰ Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 40.

²¹ Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, γενική γραμματεία νέας γενιάς, Αθήνα 1986, σ 40.

²² Θεοφάνης Χατζηστεφανίδης, *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης (1821-1986)*, Εκδόσεις Παπαδήμα, Αθήνα 1986, σ 43.

²³ ό.π. σ 66.

²⁴ Νόμος 6/18 Φεβρουαρίου 1834 «Περί δημοτικών σχολείων» με βάση τον Γαλλικό Νόμο 28 Ιουλίου 1833.

²⁵ Υπουργική εγκύκλιος (περί συστάσεως σχολείων των κορασίδων) 4 Νοεμβρίου 1852, Γ. Βενθύλος, *Θεσμολόγιον*, τόμος Α, μέρος Γ, σ 199.

έφτασε την τάξη του 17,1%.²⁶ Το 1856 μάλιστα όπου υπουργός διετέλεσε ο κ.Χριστόπουλος, βλέποντας να αυξάνονται τα σχολεία θηλέων (των οποίων η ίδρυση επαφιόταν στον κάθε δήμο), τονίζει πως χρειάζονται περισσότερες διδασκάλισσες. Η παρουσία των κοριτσιών, έστω και στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, παραμένει μηδαμινή όπως μας την παρουσιάζει ο ανώτερος εκπαιδευτικός Χαρίσιος Παπαμάρκου, ορισμένος επιθεωρητής κατά το έτος 1885 μέσα από την σύνοψη «*το θήλυ φύλον ουδαμώς ουδαμού φοιτα εις τα σχολεία*».²⁷ Η Μέση όμως εκπαίδευση των κοριτσιών ανάγεται στην ιδιωτική πρωτοβουλία, κατά κύριο λόγο δυτικών ιεραποστόλων και φιλελληνικών σωματείων του εξωτερικού, με την πολιτεία να συμμετέχει μόνο με τη διεξαγωγή εξετάσεων με σκοπό να αποκτήσουν οι απόφοιτες- υποψήφιες διδασκάλισσες το πτυχίο τους.

Κατά το έτος 1854 λειτουργούσαν τα ανώτερα σχολεία Hill, Korck, και Αρσάκη στην Αθήνα, Βορέλη στην Πάτρα, Hildner Και Μαγκάκη στην Ερμούπολη σύμφωνα με στοιχεία του Υπουργείου.²⁸ Αν και ο νόμος όριζε πως το Διδασκαλείο (ιδρυθέν το 1834 στο Ναύπλιο) είναι υπεύθυνο για την εκπαίδευση δασκάλων και διδασκαλισσών, αυτό δεν έγινε ποτέ πράξη, καθώς τόσο η κοινωνία όσο και το κράτος ήταν διστακτικοί ή και αρνητικοί απέναντι στη συνεκπαίδευση. Η Φιλεκπαιδευτική εταιρεία²⁹, ιδρυθείσα το 1836, στόχευε επίσης στο να δώσει στοιχειώδη αλλά και ανώτερη εκπαίδευση στα κορίτσια, τη δεύτερη όμως ύστερα από καταβολή διδάκτρων, κι όχι χαμηλών και με τις υποτροφίες να δίδονται και σε μαθήτριες που δεν το είχαν ανάγκη. Στόχος της ήταν να μορφώσει δασκάλες αλλά και να προσφέρει συνάμα «διακοσμητική» μόρφωση στις κόρες των πλουσίων οικογενειών και μάλιστα με κοινό πρόγραμμα σπουδών, το οποίο διαφοροποιούνταν μόνο κατά το τελευταίο εξάμηνο στην παρακολούθηση θεωρίας και εφαρμογής της αλληλοδιδασκτικής για τις υποψήφιες διδασκάλισσες. Το 1861 το Παρθεναγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας αναγνωρίζεται ως το επίσημο διδασκαλείο Θηλέων. Με το πέρας των χρόνων όμως οι επιθεωρητές παρατήρησαν πως οι απόφοιτοι και δη οι διδασκάλισσες δεν πληρούσαν τα προσόντα που υποτίθεται ότι απέκτησαν κατά τη μαθητεία τους, κάτι το οποίο παρατηρούμε στην έκθεση του

²⁶ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σ 38.

²⁷ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σσ 74-75.

²⁸ Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαία, γενική γραμματεία νέας γενιά, Αθήνα 1986, σ 13 .

²⁹ Η Φιλεκπαιδευτική εταιρεία ιδρύθηκε το 1836 με στόχο την στοιχειώδη εκπαίδευση του λαού και συγκεκριμένα των γυναικών. Το 1837 λειτούργησε το πρώτο της σχολείο στην Αθήνα. Τα σχολεία της διακρίνονταν για το ανώτερο επίπεδο μόρφωσης που παρείχαν κυρίως στις μέλλουσες διδασκάλισσες. Μαρία Βαϊάνη, *Μικρασιατικός Ελληνισμός και Φιλεκαπαιδευτική εταιρεία, 1836 – 1900*, Εκδόσεις ενώσεως Σμυρναίων, Αθήνα 2003, σ 18.

επιθεωρητή Γ.Παπαβασιλείου για το νομό Αρκαδίας το 1872 να δηλώνει τα κάτωθι: « *αί διδασκάλισσαι αί πλείσται τῶν ἐκ τοῦ Αρσακείου ἀπολυόμενων, εἰσί λίαν ἀγράμματοι και οὐχί ὡς προσήκει τοῖς διδασκάλοις μορφωμένοι*»³⁰, «*οἱ δασκάλες ὑστερούσι κατά τάς γνώσεις οὔτε θεωρητικῶς διδαχθεῖσαι ἐπαρκῶς οὔτε πρακτικῶς ἀσκηθεῖσαι ἐν τῷ ἔργῳ*» σύμφωνα με την έκθεση του Δ.Πετρίδη στη Σύρο το 1880.³¹

Γνωρίζουμε πως και το πρόγραμμα σπουδῶν των διδασκαλισσῶν ἦταν υποδεέστερο εκείνου των δασκάλων αλλά και τα χρόνια φοίτησης ἦταν λιγότερα, συγκεκριμένα 4-6των γυναικῶν, ενώ των ἀνδρῶν 7³². Και στα παρθεναγωγεία ἤδη ἀπό το 1869, μειώνονται οι ὥρες των μαθηματικῶν ὅσο προχωροῦν οι τάξεις.³³ Ὅσο περνά ο καιρός ἀναζητοῦν ουσιαστική ἐκπαίδευση στο παρθεναγωγείο, ἰδιαίτέρως μετὰ την εἰσαγωγή της πρώτης γυναίκα στη Φιλοσοφική σχολή το 1890, Ἰωάννας Στεφανόπολι. Η Στεφανόπολι δεν ἦταν η πρώτη γυναίκα που προσπάθησε να πράξει τούτο. Πρὶν ἀπὸ αὐτή προσπάθησε η Σεβαστή Καλισπέρη, η οποία ἀντιμετώπισε πληθῶρα ἀντιδράσεων, και ἀντ' αὐτοῦ γράφτηκε στη Φιλοσοφική του Παρισιού. Λογικός ο ἀποκλεισμός της, ἀν ἀναλογιστοῦμε πως σύμφωνα με το διάταγμα της 26ης Ἀπριλίου 1837 για να εἰσαχθεῖ κάποιος στο πανεπιστήμιο ὀφείλε να ἔχει ἀπολυτήριο γυμνασίου ἢ να δώσει εξετάσεις, κάτι που ἀπαιτοῦσε κοπιώδη προσπάθεια ἀπὸ τα κορίτσια. Ἐπιπλέον, το πρόγραμμα σπουδῶν διέφερε και μάλιστα το δικό τους ἦταν ἀπλουστευμένο και κατ' ἐπέκταση υποδεέστερο, ἀπαιτώντας μεγάλη προετοιμασία για μαθήματα που δεν εἶχαν καν διδαχθεῖ. Με ἀποτέλεσμα να χρειάζονται και διάθεση χρόνου, ἀλλά και διάθεση ἐνὸς δίολου ευκαταφρόνητου ποσού για κατ' οἶκον διδασκαλία.

Αὐτό που ὅμως ἀνοίξε το δρόμο για εἰσαγωγή φοιτητριῶν στο πανεπιστήμιο, εἶναι ο νόμος ΒΤΒ' της 12ης Ἰουλίου 1895 που ὀριζε πως βασική προϋπόθεση για την εἰσαγωγή εἶναι η φοίτηση στην τέταρτη τάξη του γυμνασίου: «*ἀλλ' οὐδενί ἐπιτρέπεται να ὑποστή την ἀπολυτήριον ἀπὸ γυμνασίου ἐξέτασιν, ἂν μὴ δοκιμασθεῖς κατετάχθη ἐν τετάρτη(ἀνωτάτη) τοῦ γυμνασίου τάξει και διήκουσεν ὡς τακτικός μαθητής τα τῆς τάξεως ταύτης μαθήματα ἐν τινὶ δημοσίῳ γυμνασίῳ*»³⁴ κάτι που ἔδωσε το χώρο στις μαθήτριες να φοιτήσουν στο γυμνάσιο των ἀγοριῶν και να ἀποφύγουν το δυσβάστακτο των εξετάσεων. Οι φοιτήτριες ἀρχισαν να

³⁰ Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιῶν στην Ελλάδα (1830-1893), ἱστορικό ἀρχεῖο ἐλληνικῆς νεολαία, γενική γραμματεία νέας γενιά, Ἀθήνα 1986, σ 159.*

³¹ ὁ.π. σ 159.

³² ὁ.π. σσ 117-118.

³³ ὁ.π. σ 107.

³⁴ Νόμος ΒΤΒ' της 12ης Ἰουλίου 1895 Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ἱστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Ἐκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 340.

εισάγονται στο πανεπιστήμιο, αλλά και πάλι αυτή η προσέλευση ήταν ελάχιστη σε σχέση με εκείνη των φοιτητών, καθώς εκείνες αντιπροσώπευαν μόλις το 1,4% κατά την περίοδο 1890-1920.

Εκείνη η περίοδος υπήρξε και πολύ σημαντική για την εκπαίδευση εν γένει, αφενός λόγω της ίδρυσης του Εκπαιδευτικού ομίλου το 1910³⁵ με ηγέτες τον Δημήτρη Γληνό, Αλέξανδρο Δελμούζο και Μανώλη Τριανταφυλλίδη, ο οποίος στόχευε στην αναμόρφωση της εκπαίδευσης και προωθούσε τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό. Και αφετέρου εξαιτίας της ίδρυσης ενός νέου κρατικού ιδρύματος, του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαιδύσεως που σκοπό είχε τη « θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωσις τῶν λειτουργῶν τῆς Μέσης Εκπαιδύσεως» σύμφωνα με το νόμο ΓΨΙΗ' (3718) του ίδιου έτους³⁶ και το οποίο λειτούργησε ως αντιστάθμισμα του συντηρητισμού που διακατείχε το Πανεπιστήμιο. Σημαντικά για την εποχή ήταν και τα νομοσχέδια για την βελτίωση της θέσης της γυναίκας στην κοινωνία, με πρώτο το νόμο 4029 «περί ἐργασίας γυναικῶν και ἀνηλίκων» (1912).³⁷ Αυτή η προσπάθεια συνεχίστηκε και το 1913 με υπουργό τον Ιωάννη Τσιριμώκο³⁸, ο οποίος ήθελε, μεταξύ άλλων ρηξικέλευθων μέτρων, να προωθήσει και την εξάχρονη εκπαίδευση ως υποχρεωτική, όμως η μεταρρύθμιση αυτή δεν τελεσφόρησε.

Το Φλεβάρη του 1918 ορίστηκε επιτροπή για τη συγγραφή αναγνωστικών βιβλίων σύμφωνα με τις αρχές του νεωτερικού συστήματος και εκδόθηκαν εν τέλει δεκατρία αναγνωστικά γραμμένα πάντα στη δημοτική, από τα οποία διάλεγε ο δάσκαλος ποιο θα διδάξει.³⁹ Με την κυβέρνηση Ράλλη όμως αναλαμβάνει τα καθήκοντά του ως υπουργός παιδείας ο Θόδωρος Ζαΐμης, ο οποίος ήτο υπέρ της καθαρεύουσας κι απαιτεί ακόμη και την καύση των σχολικών εγχειριδίων στη δημοτική κατά το έτος 1921. Το έτος 1922 με την Μικρασιατική καταστροφή και τον καταποντισμό της Μεγάλης Ιδέας του Ελευθέρου

³⁵ Δελτίο του εκπαιδευτικού ομίλου, τόμος Α', τχ 1, σ 5.

³⁶ Νόμος ΓΨΙΗ' (3718) 1910, «Περί παιδαγωγικής μορφώσεως και δοκιμασίας των λειτουργῶν μέσης εκπαιδύσεως», Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σ 132.

³⁷ Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 348.

³⁸ Διάταγμα 1^η Σεπτεμβρίου 1913 (υπουργός παιδείας Δ. Τσιριμώκος), «ωρολόγιον πρόγραμμα εξετάξιου δημοτικού σχολείου».

20 Νοεμβρίου 1913, *Εισηγητική έκθεση νομοσχεδίου, «περί στοιχειωδους δημοτικής εκπαιδύσεως»*

³⁹ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013 σσ 152-154.

Βενιζέλου, φέρνει το «δάσκαλο των δύο μαρτύρων»⁴⁰, δηλαδή, ελλείπει αποδεικτικών στοιχείων, όποιος ήθελε αυτοαποκαλούνταν δάσκαλος αρκεί να είχε δύο μάρτυρες. Μεταξύ άλλων, για να αντιμετωπιστούν κι αυτά τα φαινόμενα, αναλαμβάνει ο Δελμούζος τη διεύθυνση του Μαρασλείου διδασκαλείου⁴¹, και ιδρύεται η Παιδαγωγική Ακαδημία⁴², με σκοπό την διετή μετεκπαίδευση πτυχιούχων πανεπιστημίου για να γίνουν καθηγητές διδασκαλείων, με διευθυντή τον Γληνό. Η λειτουργία όμως του Μαρασλείου αποδείχθηκε βραχύβια καθώς το 1925 ξεσπούν τα «Μαρασλειακά» από εχθρούς της δημοτικής και κάποιους ακραιφνείς συντηρητικούς οι οποίοι ήταν ενοχλημένοι από την διδασκαλία της ιστορίας από τη διδάσκουσα Ρόζα Ιμβριώτη. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο Δελμούζος να οδηγηθεί σε δίκη και το Μαρασλείο έπαψε να λειτουργεί. Σημαντική ήταν και η διάσπαση του εκπαιδευτικού ομίλου κατά το 1927⁴³, όταν οι ιδρυτές του διαφώνησαν για το αν πρέπει ή όχι να αποκτήσει και πολιτικό υπόβαθρο, ύστερα από σχετική πρόταση του Δημήτριου Γληνού.

Παρ' όλες αυτές τις αρνητικές συγκυρίες κατά τη διετία 1920-1922, συνεχίζουν το έργο τους ή και ανοίγουν νέες σχολικές μονάδες που ακολουθούν και εδραιώνουν τις νέες παιδαγωγικές μεθόδους, όπως η Σχολή Μακρή και η Σχολή Χίλλ και όπως το American Junior College for Girls, το οποίο μεταφέρθηκε το 1923 από την Σμύρνη, το Anatolia College που μεταφέρθηκε το 1925 από τον Πόντο στη Θεσσαλονίκη. Και τέλος, το 1927 ανέλαβε η Μίνα Αηδονοπούλου τη σχολή Κωνσταντινίδα αντίστοιχα.⁴⁴ Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση όμως του 1929⁴⁵ προϊόν της κυβέρνησης Βενιζέλου είναι αυτή η οποία θα μνημονεύεται για πολλά χρόνια για τις καινοτομίες της και κυρίως για την γενίκευση της μεικτής φοίτησης στη δημοτική εκπαίδευση καθώς και την επιβολή της εξάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αυτή η βελτίωση της κοινωνικής και πολιτικής πλέον, κι όχι μόνο εκπαιδευτικά θεώμενης θέσης των γυναικών συνεχίζεται κατά το έτος 1930.

⁴⁰ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2013, σ 172.

⁴¹ Το Μαρασλείο πήρε το όνομά του από τον ομογενή Μαράσλη, όταν το 1910 προσέφερε το κτήριο για την στέγαση του διδασκαλείου Αθηνών. Τον Οκτώβριο του 1923 ο Δελμούζος αναλαμβάνει την διεύθυνσή του στην Αθήνα. Ο σκοπός του αναγόταν στο να προσφέρει μόρφωση βασισμένη στην δημοτική γλώσσα. Στα μέσα Οκτωβρίου 1923 προσαρτάται στην παιδαγωγική ακαδημία ως πρότυπό της Λυδία Φίλου, *Η παιδαγωγική ακαδημία του Γληνού*, (Σεπτέμβριος 1924 – Μάρτιος 1926), *Μια άγνωστη πτυχή από την ιστορία της εκπαιδευτικής*, Άρτα 2003, σ 15.

⁴² Νόμος 2243, «περί ιδρύσεως παιδαγωγικής ακαδημίας», 24 Ιουνίου 1920.

⁴³ Χρ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, *Ιστορία της Νεοελληνικής εκπαίδευσης, από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*, Σαβάλλας, Αθήνα 2007, σ 144.

⁴⁴ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχιμο, Αθήνα 2013, σ 189.

⁴⁵ Νόμος 4397/ 16 Αυγούστου 1929 (υπουργός παιδείας Κ. Γόντικας), «περί στοιχειώδους εκπαίδευσης».

Μετά από συνεχή αγώνα των φεμινιστριών της Εφημερίδος των Κυριών και κυρίως του Συνδέσμου για τα Δικαιώματα της Γυναίκας, με αίτημα την καθολικότητα ψήφου, και ύστερα από τη θεωρητικά έστω θετική στάση απέναντι στο ζήτημα μεγάλων πολιτικών όπως ο Βενιζέλος και ο Γούναρης, παραχωρείται συμμετοχή μόνο μέσω του εκλέγειν στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές σε γυναίκες άνω των 30 ετών και οι οποίες γνώριζαν ανάγνωση και γραφή. Τέσσερα χρόνια μετά η Βουλή αποφάσισε να συμμετέχουν γυναίκες έως 25 ετών.⁴⁶ Κατά τη διάρκεια της μεταξικής δικτατορίας δε γεννάται ούτε λόγος περί γυναικείου ψήφου, και οι περισσότερες γυναικείες οργανώσεις φιμώθηκαν. Μετά το 1944 οι γυναίκες της Ελεύθερης Ελλάδος συμμετείχαν στις εκλογές για την ανάδειξη της Βουλής του Βουνού, μεσολαμβάνοντας όμως ο εμφύλιος πόλεμος που σήμανε το 1945 πάγωσε κάθε προσπάθεια. Όταν το 1949, ήρθε το τέλος του, επικρατεί η τάση για επιστροφή σε ειρηνικό δημοκρατικό καθεστώς και το όριο ηλικίας για τις γυναίκες ψηφοφόρους ανέρχεται στα 21 έτη και επίσης δίνεται δικαίωμα εκλέγεσθαι των γυναικών στις δημοτικές εκλογές, χωρίς όμως να δύνανται να εκλεγούν δήμαρχοι ή κοινοτάρχες στις δημοτικές και κοινοτικές εκλογές.⁴⁷

Το Φεβρουάριο του 1952⁴⁸ οι γυναίκες αποκτούν πλήρη πολιτικά δικαιώματα, δηλαδή αποκτούν δικαίωμα ψήφου και στις βουλευτικές εκλογές. Απόφαση που πάρθηκε ύστερα όμως από πίεση των εξωτερικών δυνάμεων, κυρίως του ΟΗΕ, ο οποίος από το 1948 προσπαθεί για την καθιέρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και βρίσκεται αντιμέτωπος με την αρνητική στάση κάποιων χωρών, συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδος, συνέταξε ειδική σύμβαση για τα πολιτικά δικαιώματα των γυναικών.

1.5.2 ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η γυναίκα στην Ελλάδα στα τέλη του 19^{ου} αιώνα δεν είχε πολιτικά δικαιώματα, δεν μπορούσε να είναι κύρια της περιουσίας της και δεν μπορούσε να παραστεί ως μάρτυρας σε οποιαδήποτε νόμιμη πράξη.⁴⁹ Η γυναίκα υπόκειται στην εξουσία του συζύγου της, ο οποίος κινούνταν στο δημόσιο βίο ενώ εκείνη στον ιδιωτικό. Ο οίκος ήταν το δικό της βασίλειο όπως χαρακτηρίζεται στον τύπο της εποχής, αν και στην πραγματικότητα κάθε άλλο παρά βασίλειο ήτανε, αφού ο σύζυγος διαχειριζόταν τον οικογενειακό προϋπολογισμό, καθώς η ίδια δεν

⁴⁶ Έφη Αβδελά, *Ιστορία των γυναικών στην Ελλάδα (19^{ος} 20^{ος} αι)*, Αθήνα 1978, σσ 155-156.

⁴⁷ ό.π. σσ 156-157.

⁴⁸ Δήμητρα Σαμίου, «τα πολιτικά δικαιώματα των ελληνίδων (1864 – 1952)», *Μνήμων* 12, σ 156.

⁴⁹ Εφημερίς των κυριών 16/6/1985.

επιτρεπόταν να εργαστεί και λογοδοτούσε σε εκείνον για όλα τα έξοδα⁵⁰. Η γυναίκα της μεσαίας, δηλαδή της ανώτερης τάξης, όφειλε να είναι άεργη και ο γάμος ήταν το μόνο μέσον κοινωνικής ανόδου ύστερα από την καταβολή μιας αντάξιας προίκας. Την τραγική αυτή πραγματικότητα αποτυπώνουν λογοτεχνικά έργα της εποχής, όπως τα μυστήρια της Κεφαλονιάς του Λασκαράτου. Χαρακτηριστική απεικόνιση της θέσης της γυναίκας στην εποχή είναι η εξής: «*εκείνος που παντρεύει την θυγατέρα του, τῆς δίνει και το προικό τῆς· προικό που σε τούτους τους ὕστερους χρόνους ἔφτασε να εἶναι σημαντικότερο. Τοῦτο ἔκαμε ὥστε, ὅταν ἕνας ἔχει χρειαία για χρήματα και δεν ἔχει μέσο ἄλλο κανένα για να λάβῃ ἀποφασίζει να παντρευτῆ....*»⁵¹. Η γυναίκα μεσαίας τάξης, με την ανάδειξη των φιλολογικῶν σαλονιῶν, όφειλε να φέρει επάξια το ρόλο της οικοδέσποινας και χρειαζόταν να είναι «καλλιεργημένη». Ἐτσι αρχίζει να θεωρεῖται απαραίτητη μια μόρφωση διακοσμητική, που περιοριζόταν στο διάβασμα και στο κέντημα. Στη συνέχεια προστέθηκαν το πιάνο και οι δυτικοί χοροί.

Κυριαρχούσα αντίληψη της εποχής ήταν πως η εκπαίδευση θα καθιστούσε τις κοπέλες αυριανές καλές συζύγους και μητέρες, με τη δέουσα βαρύτητα κυρίως στο δεύτερο. Η μητέρα ως τροφός των αυριανῶν πολιτῶν, ήταν εκείνη που απαραίτητως θα εμφυσούσε στις ψυχές των παιδιῶν της, την φιλοπατρία και την αναγκαία χριστιανική αγωγή. Πρόδρομος της γυναικείας εκπαίδευσης ο φωτισμένος παιδαγωγός Ιωάννης Κοκκῶνης (1799-1864), στον οποίο οφείλουμε και τον οδηγό αλληλοδιδασκτικής. Ο Κοκκῶνης υπῆρξε μαθητῆς του γάλλου Sarazin και συνέταξε το *Εγχειρίδιον δια τα αλληλοδιδασκτικά σχολεῖα* κατά το ἔτος 1830, το οποίο θεωρήθηκε χρήσιμο εργαλεῖο εξαιτίας της καθιέρωσης της μεθόδου στην εποχή του Καποδίστρια. Με ἄξονα το διάταγμα της 12^{ης} Ιουλίου 1830 οριζόταν πως ο οδηγός θα εφαρμοζόταν υποχρεωτικά σε όλα τα αλληλοδιδασκτικά σχολεῖα.⁵² Ο ἴδιος διατέλεσε γενικός επιθεωρητῆς των δημοτικῶν σχολείων για την εφαρμογή της μεθόδου στα σχολεῖα της Πελοποννήσου. Επίσης ήταν και θεμελιωτῆς του ἔργου της Φιλεκπαιδευτικῆς εταιρείας. Μεγάλος υποστηρικτῆς αυτῶν των ἀπόψεων και ο Παναγιώτης Σοφιανόπουλος, ο οποίος μέσα από την εφημερίδα του *ο Σωκράτης, Εφημερίς των γυναικῶν και του λαοῦ*, το 1838 με πολύ προοδευτικῆς ιδέες κάνει ξεκάθαρα λόγο για ισότητα των δύο φίλων, χαρακτηριστικά γράφει: «*ἀλλ' αὐτῆ ἢ ἴδια ἢ ἀγία γραφή νομοθετεῖ σύντροφο τοῦ ἀνδρός τῆ γυναίκα ἐν τῷ βίῳ, ἀλλ' ὄχι*

⁵⁰ Ελένη Βαρίκα, *Η εξέγερση των κυριῶν, γένεση μιας φεμινιστικῆς συνείδησης στην Ελλάδα του 19^{ου} αἰῶνα (1833 – 1907)*, Ἴδρυμα ἔρευνας και παιδείας της Εμπορικῆς Τράπεζας της Ελλάδος, Αθήνα 1987, σ 92.

⁵¹ Ελένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιῶν, ελληνική προβληματισμοί (1830 – 1910)*, ιστορικό ἀρχεῖο ελληνικῆς νεολαίας, Αθήνα 1987, σ 164.

⁵² Χρ. Κάτσικας, Κ. Θεριανός, *Ιστορία της Νεοελληνικῆς εκπαίδευσης*, Σαβάλας, Αθήνα 2007, σ 33.

δούλη». Στις 15/8/1839 έγραφε: « *άλλά ό Σωκράτης σας αγαπά δια να αναθρέψετε άνθρώπους, δια να φωτίσετε το άνθρώπινον γένος, δια να δώσετε είς τήν κοινωνίαν πολίτας ώς έκ τής έλληνικής και ίουλιανής έπαναστάσεως κι όχι ραγιάδες και πιστούς ύπηκόους.*» δώσει το πρώτον σχήμα και την πρώτην διαμόρφωσιν είς τας παιδικάς καρδίας τών μελλόντων πολιτών». ⁵³ Παρόμοια ήταν και η θέση του αρχιμανδρίτη Μισαήλ Αποστολίδη, όπως φαίνεται κι από τον λόγο που παρέθεσε στα εγκαίνια του Σχολείου των κοριτσιών της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, και εκδόθηκε από το τυπογραφείο της ίδιας, ο οποίος δήλωνε : « *άλλ' οί γυναίκες .., διότι έχουσι χρέη σπουδαιότατα να έκπληρώσωσι, τα οποία είναι οί βάσεις τής κοινωνίας και τής έυτυχίας όλου τοῦ άνθρωπίνου γένους. Έπειδή έκ τών γυναικῶν κρέμεται ή πρώτη άνατροφή, και τών ήθῶν ή πρώτη μόρφωσις..*» ⁵⁴ Όπως παρατηρούμε η μόρφωση κρίνεται μεν αναγκαία, με μόνο σκοπό όμως την ευμάρεια και ευτυχία του συζύγου και των αυριανών πολιτών, δηλαδή γιών της οικογένειας. Ουδεμία αναφορά δε βλέπουμε σε προσωπικές επιδιώξεις ή κάποια σύνδεση γυναίκας με την εξωτερική σφαίρα, παρά μόνο με τη στενά ιδιωτική, αυτή του σπιτιού. Το 1866 ο φωτισμένος παιδαγωγός Γ.Γ. Παπαδόπουλος στην ομιλία του «περί γυναικός και Έλληνίδος» θεμελιώνει και με ένα θεωρητικό υπόβαθρο πως η γυναίκα δεν υστερεί διανοητικά του άνδρός και προσπαθεί να προωθήσει μια υποτυπώδη ισότητα, τονίζοντας πως οι γυναίκες απλά μένοντας για πολλά χρόνια εκτός εκπαίδευσης μειονεκτούν ως προς τις γνώσεις. Υποστηρίζει λοιπόν τη γυναικεία εκπαίδευση, αλλά πάντα στα στενά μέτρα και σταθμά του να μαθαίνει όσα της είναι απαραίτητα για το πρακτικό μέρος της ζωής και για το ρόλο της μητέρας-παιδαγωγού, όπως πχ για το μάθημα των μαθηματικών: « *ή διδασκαλία τών μαθηματικῶν πρέπει να παρέχεται έφαρμοσμένη είς τας έφικτάς τή διδασκομένη έπιστημονικάς γνώσεις και πρό πάντων είς τόν πρακτικόν βίον.*» ⁵⁵ Ρηξικέλευθη για τα δεδομένα της εποχής θα χαρακτηρίζαμε και την παρατήρηση του, πως ουδέποτε έως τότε αποφάσισαν οι γυναίκες για την αγωγή τους, έστω αναλαμβάνοντας την διεύθυνση των παρθεναγωγείων. Οι προαναφερθέντες λόγιοι θα λέγαμε ότι διέθεταν ευρύ πρίσμα και παρωθημένες απόψεις. Η εκπαίδευση των γυναικών είχε να αντιμετωπίσει και μια πληθώρα διανοουμένων πολεμίων που έκαναν λάβαρο τις βιολογικές διαφορές και μέσα σε ένα κλίμα κινδυνολογίας υποστήριζαν πως θα καταβαραθροθούν τα χρηστά ήθη. Ακόμη έκαναν λόγο και για κίνδυνο της υγείας των κοριτσιών ύστερα από την συμμετοχή τους στην εκπαίδευση « *ή διανοητική ύπερκόπωση και ή ύποχρέωσις να διαγωνισθή το ίσχυρόν φύλον, είναι επικίνδυνος και όλεθρία επί δι αυτήν διότι*

⁵³ Κούλα Ξηραδάκη, *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα*, Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936, σσ 39-41.

⁵⁴ Ελένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα 1987, σσ 107-110.

⁵⁵ ό.π. σ 105.

ὕπερβαίνει τὰς δυνάμεις τῆς. Ἐκ τοῦ ἀνταγωνισμοῦ τούτου θα ἐξέλθῃ φυσικῶς ἐξασθενημένη , ἐξαντλημένη δια τὴν ζωὴν».⁵⁶ Οι ἄνδρες παρουσιάζονται ὡς κάτοχοι σωματικῆς δυνάμεις, σκληρότητας καὶ μέσω ἐνός μη ἐγκυρου συλλογισμοῦ καταλήγουν στο συμπέρασμα πὼς φυσικά επακόλουθα τοὺς εἶναι ἡ ἀνδρεία, ἡ τόλμη, ἡ ευθυκρισία. Ὅλα αὐτὰ σε ἀντίθεση με τὴ γυναίκα πὼς παρουσιάζεται ἀδύναμη καὶ ευπαθῆς καὶ πάλι αυθαίρετα τῆς ἀποδίδονται δειλία, φαντασία καὶ ἔλλειψη σωστῆς κρίσης. Ὅλα αὐτὰ ὁδηγοῦν καὶ τὰ χρόνια φοίτησης τῶν κοριτσιῶν νὰ εἶναι λιγότερα καὶ τὸ πρόγραμμα σπουδῶν νὰ εἶναι κατώτερο.

Κορυφαῖος πολέμιος ὁ γνωστὸς συνταγματολόγος Ν.Σαραπίλος πὼς διατεινόταν πὼς στο Ἀρσακίειο θὰ ἔπρεπε νὰ φοιτοῦν μόνο οἱ ὀρφανές καθὼς οἱ υπόλοιπες οφείλουν νὰ διδαχθοῦν τὰ ἀναγκαῖα γιὰ τὸ σπίτι ἀπὸ τὶς μητέρες τοὺς. Παρόμοιες ἀπόψεις ἀντηχοῦν ἕως καὶ τὸ 1889, ἐνὼ πλέον ἡ ἐκπαίδευση τῶν κοριτσιῶν ἀποτελεῖ πραγματικότητα, Στὴν ἐφημερίδα *Ἀκρόπολις* στο ἄρθρο *Σώσατε τὰς ἐλληνίδας* ἀναφερόμενο στὶς μαθήτριες τοῦ Ἀρσακείου, τὶς κατακρίνει ὅτι δὲν θὰ μποροῦν λόγω τῆς ἐκπαίδευσής τοὺς νὰ τεκνοποιήσουν « *τι παιδιὰ θὰ κάνουν αὐταὶ αἱ ἰσχναί, αἱ ἀραχνοῦφαντοι, αἱ ἀναμικαὶ με τὰ νάζια τῶν, με τοὺς πληθυντικούς τῶν*»⁵⁷ ὅπως εἶδαμε ἡ συνεκπαίδευση ὑπῆρξε ἀπαγορευτικὴ γιὰ πολλὰ χρόνια καὶ ἡ μέση ἐκπαίδευση ἀφέθηκε στὴν ἰδιωτικὴ πρωτοβουλία. Μια μέση ἐκπαίδευση ὑποδεέστερη.

Γιὰ τὰ κορίτσια τὸ μόνο ἐνδεδειγμένο ἐπάγγελμα ἦταν αὐτὸ τῆς δασκάλας, ὄντας κοινωνικά ἀποδεκτὸ καθὼς συνάδει με τὸ ρόλο τῆς μητέρας. Γι' αὐτὸ τὸ λόγο καὶ τὸ 40% τοῦ διδασκαλικοῦ σώματος τοῦ μεσοπολέμου ἀποτελοῦνταν ἀπὸ γυναῖκες.⁵⁸ Ἦταν ἡ μόνη διέξοδος τῶν μορφωμένων γυναικῶν στὴν ἐργασία με σκοπὸ νὰ ἀποκτήσουν ἕνα προσωπικὸ εἰσόδημα.⁵⁹ Ἐπίσης, ἦταν ὁ μόνος δρόμος νὰ ξεφύγουν ἀπὸ τὸν ἐγκλεισμό στὴ σφαῖρα τοῦ σπιτιοῦ, καὶ δείχνει μὴ θέληση νὰ βελτιώσουν τὴν κοινωνικὴ τους θέση ὡς γυναῖκες, ἐννοώντας ὅτι πίσω ἀπὸ αὐτὴ τὴν κατάσταση λανθάνει μὴ συλλογικότητα. Σημειωτέον ὅτι ὁ μισθὸς τῆς γυναικῆς δασκάλας καὶ τὸ ἐπίδομα ἐνοικίου ἦταν πολὺ λιγότερο σε σχέση με τὸ ἀντίστοιχο τοῦ ἀνδρῆ δασκάλου καὶ τὰ λεφτὰ πὼς πληρώνονταν ἦταν γιὰ νὰ καλύπτουν μόνο τὰ πρὸς τὸ ζῆν, σύμφωνα με τὴν Δ.Αἰνιάν «*Με τὸ ἔργον τῆς διδασκαλίσσης πορίζομαι ἤδη με πολλὴν δυσκολίαν τὰ πρὸς τὸ ζῆν ἐμοῦ καὶ τῆς οικογενείας μου, τρέμουσα καθ' ἡμέρα μήπως*

⁵⁶ Μ. Μωυσειδῆς, *Ὁ χαρακτήρ καὶ ἡ μόρφωσις τῆς ἐλληνίδος*, Κωνσταντινούπολις 1913, σ.13.

⁵⁷ Ἐλένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση καὶ Ἀγωγή τῶν κοριτσιῶν, Ἑλληνικοὶ Προβληματισμοί*, Ἀθήνα 1987, σσ 199 - 202.

⁵⁸ ὁ.π. σ 379.

⁵⁹ Χάρης Ἀθανασιάδης, *Ἀγνοημένες ἀπὸ τὴν ἱστορία: Φεμινίστριες δασκάλες στὸν Μεσοπόλεμο, Παιδεία*, Ἰούνιος 2005, τεύχ. 3, σσ.15-17.

κανονισμός τις μου αποστερήσει και αυτό το έργο». ⁶⁰ Τίποτα από τα παραπάνω δεν συνεπάγεται ότι η συμμετοχή τους στο διδασκαλικό κλάδο δεν γνώρισε αντιδράσεις. Η κοινωνία πολλές φορές στάθηκε ιδιαίτερος επικριτική και άδικη απέναντί τους, ακόμη και στις αρχές του 20^{ου} αι όπως βλέπουμε σε άρθρο της Ε.Γ. Μπουκουβάλα για τη θέση της διδασκαλίσσης, συγκεκριμένα έγραφε : «ή ήμετέρα κοινωνία συνήθως έκτοξεύει τα εἴρωνα βέλη τῆς κατά του κλάδου τῶν διδασκαλισσῶν και ἐπιρρίπτει κατά κανόνα ἐπ' αὐτάς την ἐυθύνη παντός παραπτώματος, παντός σκανδάλου, χωρίς ποτέ να σκεφτή, χωρίς ποτε να ἐξετάσῃ τούς ὄρους ὑπό τούς ὁποίους ζοῦν, τὰς πικρίας με τὰς ὁποίας ποτίζονται..!» ⁶¹

Στην διεκδίκηση δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση σημαντικό ρόλο έπαιξε το φεμινιστικό κίνημα στην Ελλάδα, με κυριότερο εκφραστή το περιοδικό *Εφημερίδα των Κυριών*, της Καλλιρρόης Παρρέν ⁶², το οποίο διεκδικεί την χειραφέτηση των γυναικών και μέσω της εργασίας. Το πρώτο έντυπο του περιοδικού κυκλοφόρησε το 1887 με μεγάλη μάλιστα επιτυχία, αφού πουλήθηκαν 3000 φύλλα. Διεκδικούσε εκπαίδευση, οικονομική ανεξαρτησία της γυναίκας, με δικαίωμα ψήφου να αιτείται το 1894 μέσω υπομνήματος υπογεγραμμένου από πληθώρα γυναικών. Το έτος 1897 με αίτημα στην κυβέρνηση Δεληγιάννη ζητά φοίτηση των γυναικών στο πανεπιστήμιο, πρόταση η οποία έγινε αποδεκτή.

Η Καλλιρρόη Παρρέν υπήρξε και μια εκ των ιδρυτών της « Επαγγελματικής Σχολής της Ενώσεως Ελληνίδων», όπου κυρίως κορίτσια φτωχών οικογενειών διδάσκονταν ραπτική, μαγειρική, σιδηρωτική, αγγειοπλαστική. ⁶³ Η ίδια σχολή δίδασκε σε διαφορετικές ώρες και εύπορες κυρίες οι οποίες ήθελαν να τελειοποιηθούν στα παραπάνω. Άλλωστε ήδη από το 1872 λειτουργούσε το Εργαστήριο Απόρων Γυναικών, μια πρόιμη μορφή επαγγελματικής σχολής που μάθαινε σε φτωχές γυναίκες υφαντική, κατασκευή δαντέλας, ραπτική, κέντημα και ένα είδος νοσηλευτικής, ιδρυθέν από το σύλλογο Κυριών υπέρ της γυναικείας παιδείσεως. ⁶⁴

Τέλος, το 1911 η Καλλιρρόη Παρρέν ιδρύει το Λύκειο Ελληνίδων με σκοπό τη διεκδίκηση βασικών δικαιωμάτων και κυρίως ψήφου ⁶⁵. Ο αγώνας αυτός γίνεται πιο

⁶⁰ Α.Ρόδη (χ.η.), *Όψεις της γυναικείας εκπαίδευσης κατά το 19ο αιώνα (1825-1904) μια ιστορική και κοινωνική προσέγγιση*, μέρος Β', *Ρωγμές εν τάξει* τεύχ.12, σσ 66-69.

⁶¹ Ελένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα 1987, σ 146.

⁶² *Εφημερίς των κυριών*, 8 Μαρτίου 1887, Τεύχος 001.

⁶³ Κούλα Ξηραδάκη, *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα, Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936*, σ 60.

⁶⁴ Ελένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα 1987, σ 62.

⁶⁵ Βασιλικό Διάταγμα «περί εγκρίσεως του καταστατικού του Λυκείου ελληνίδων» ΦΕΚ 51 (2 Μαρτίου 1911), σσ 197-198.

στοχευμένος όταν το 1920 ίδρυσε το «Σύνδεσμο για τα δικαιώματα της γυναίκας», με αποκλειστικό σκοπό ν' αγωνιστεί για την πολιτική, κοινωνική και οικονομική εξύψωση της γυναίκας με τον άνδρα. Ο σύνδεσμος ήταν τμήμα της μεγάλης διεθνούς οργάνωσης υπέρ της γυναικείας ψήφου "*International Woman Suffrag Alliance*". Πρόεδρος του ήταν η Μαρία Νεγρεπόντη με αντιπρόεδρο την Αύρα Θεοδοροπούλου. Τη θέση του γραμματέα κατείχε η Μαρία Δεσύπρη (Σβώλου) και στις θέσεις των μελών ήταν οι Εύχαρις Πετρίδου, Ελένη Πολιτάκη, Μυρσίνη Κλεάνθους, Ελένη Κορύλλου (Άλκης Θρύλος), Ρόζα Ιμβριώτη και Αθηνά Γαϊτάνου-Γιαννιού.⁶⁶

Με τη γυναίκα ασχολήθηκαν σαφώς και μεταγενέστερα περιοδικά, όπως η Ελληνίς, με το πρώτο της τεύχος να εκδίδεται στις 25/3/1921 υπό το Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων, ιδρυθέν το 1908⁶⁷. Έδωσε βήμα στο Σύνδεσμο για τα δικαιώματα της γυναίκας, για να καταθέσει τις απόψεις του στις στήλες του. Το 1932 το περιοδικό διηύθυνε η Αθηνά Γιαννιού. Το 1924 πρωτοκυκλοφόρησε ο Αγώνας τής Γυναίκας. Μηνιαίο δελτίο του *Συνδέσμου Ελληνίδων υπέρ των δικαιωμάτων τής γυναίκας*, που από το πρώτο κιόλας φύλο του δήλωνε: «ζητούμε δικαιώματα πολιτικά, αστικά, οικονομικά, ίσα και όλα για την γυναίκα και τον άνδρα». ⁶⁸ Κύριο μέλημα του συγκεκριμένου περιοδικού ήταν να καταδείξει πόσο κατάφορα άδικο ήταν το εργασιακό κυρίως σύστημα για την γυναίκα μέσω μιας ισχυρής καταγγελίας στο άρθρο «οι γυναίκες σε διωγμό». Στο συγκεκριμένο άρθρο διαμαρτύρονται δικαίως για τις προτάσεις κατάργησης θέσεων γραφέων, λογιστριών κλπ στο ελεγκτικό συμβούλιο. Μάλιστα κυκλοφόρησε με σχετική επισήμανση από την Επιτροπή Οικονομιών, ότι οι απολύσεις θα είναι κατά προτίμηση θηλέων. Παράλληλα, προτεινόταν υποχρεωτική υποβολή παραίτησης όσων γυναικών παντρεύονταν και ήτο εργαζόμενες στην Εθνική τράπεζα. Ο αγώνας τής γυναίκας δικαίως πρωτοστάτησε, καθώς όλα τα παραπάνω αποτελούσαν προτάσεις οι οποίες ταίριαζαν απόλυτα με της ήδη πεπραγμένες απολύσεις όπως τονίζει το περιοδικό, από μεριάς εθνικής οικονομίας 44 εργαζομένων έκτακτων υπαλλήλων⁶⁹.

Εξίσου σημαντική και η δράση του περιοδικού *Σοσιαλιστική Ζωή* (1928-1932), το οποίο υπήρξε εκπρόσωπος του Σοσιαλιστικού ομίλου γυναικών, στρατευμένο ιδεολογικά πάλευε για την ισοπολιτεία και για τα εργασιακά δικαιώματα των γυναικών, οργάνωνε

⁶⁶ Καλλιρόη Παρρέν, *Η χειραφετημένη*, Αθήνα 1900, σ.10.

⁶⁷ Έφη Αβδελά, Αγγέλικα Ψαρρά, *Ο φεμινισμός στην Ελλάδα του μεσοπολέμου*, Εκδόσεις Γνώση, Αθήνα 1985, σσ 38-41.

⁶⁸ Κούλα Ξηραδάκη, *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα*, Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936, σ 115.

⁶⁹ Ρόζα Ιμβριώτη, *Ο Αγώνας της Γυναίκας: Οι γυναίκες σε διωγμό*, 1924 Β κεφ τεύχος 13.

διαλέξεις με εξέχουσες προσωπικότητες στο ρόλο των κεντρικών ομιλητών, ενημέρωνε, διαμαρτύρονταν εγγράφως και πάλευε για τα ανθρώπινα δικαιώματα της γυναίκας⁷⁰.

Η γυναίκα όμως από το 1980, με την εισαγωγή της Ιωάννας Στεφανόπολι στο πανεπιστήμιο, επιδιώκει και την καριέρα πλέον της επιστημόνισσας, η οποία ως τότε θεωρούνταν χίμαιρα. Εξίσου σημαντική υπήρξε και η απόκτηση του τίτλου διδάκτορα της φιλολογίας στο παρισινό πανεπιστήμιο από τη Σεβαστή Καλλισπέρη. Ο αγώνας για την κατάκτηση του παρουσιάζεται παραστατικά από τον Κωνσταντίνο Σκόκο, στο Εθνικόν Ημερολόγιον του 1892, όπου τον χαρακτηρίζει άθλο και πανεπιστημιακή νίκη.⁷¹ Αυτά οδηγούν πολλούς λόγιους να υποστηρίξουν και την ανώτερη πλέον εκπαίδευση των γυναικών με το Σπύρο Λάμπρο να δηλώνει ότι «ή Έλληνίς άπαιτεῖ νῦν άνωτέραν παιδευσιν, είσορμά είς το Πανεπιστήμιον, είς το Πολυτεχνείον..»⁷², δείχνοντας πως αυτή η κατάσταση αποτελεί μια νέα πραγματικότητα.

Σαφώς δεν έπαψε να υπάρχει κι ο αντίλογος και μάλιστα από γυναίκες, που συνέχιζαν να θεωρούν το φύλο τους ανίκανο για κάποια επαγγέλματα, και έκαναν κι εκείνες λόγο για τη φύση που τις περιορίζει σε διαφορετικούς ρόλους από εκείνους των ανδρών. Κύριος εκφραστής τέτοιων αντιλήψεων είναι το περιοδικό *Οικογένεια* (1897-1898) και τον κύκλο της Άννας Σερούϊου. Υπάρχουν πάντα και οι πιο μετριοπαθείς, όπως η Καλλιόπη Κεχαγιά, η Σωτηρία Αλιμπέρτη και η Σεβαστή Καλλισπέρη. Βεβαίως η φοίτηση των γυναικών στο πανεπιστήμιο συνεχίζεται με μικρή συμμετοχή αλλά με σημαντικές επιτυχίες, καθώς το 1896-97 έχουμε τις πρώτες διδάκτορες σε ελληνικό πανεπιστήμιο και συγκεκριμένα στην ιατρική σχολή, τις αδελφές Αγγελική και Αλεξάνδρα Παναγιωτάτου.⁷³ Η στάση των συμφοιτητών τους καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησής τους ήταν αυτή που τόνισε ο κοσμήτορας της ιατρικής λέγοντας «οί ύμέτεροι συνάδελφοι κ. φοιτητές καθ' όλο το διάστημα τῆς έν τῷ Πανεπιστημίῳ φοιτήσεώς σας σας ύπεστήριζαν, παραχωρούντες ύμίν τάς καλλιτέρας και προσφοροτέρας θέσεις προς ευχερεστέραν άκρόασιν..»⁷⁴ Αν και η παρουσίαση της στάσης των συμφοιτητών τους από τον αυτόπτη και αυτήκοο μάρτυρα και συμμαθητή των δύο αδελφών, Ζαχαρία Παπαντωνίου διαφέρει τονίζοντας πως « Άλλά οί φοιτηταί ἦτο άδύνατο να κρατηθούν και το δαιμόνιον τῆς

⁷⁰ Κούλα Ξηραδάκη, *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα*, Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936, σ 116.

⁷¹ Ελένη Φουρναράκη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών, Ελληνικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα 1987, σσ 404-408.

⁷² Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 352.

⁷³ Σπυρίδων Λάμπρου, *Γυναικεία Παιδείσεις*, Λόγοι και Άρθρα, Αθήνα 1902, σ 646.

⁷⁴ Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 352.

έλληνικής βαρβαρότητας προκαλούσε πάντοτε μια στιγμιαία συμφωνία μαστονοκρουσίας».⁷⁵ Οι αντιδράσεις όμως των αρρένων φοιτητών εξασθενούν μέσα στην επόμενη δεκαετία και σύμφωνα με την Κατερίνα Ηλιακοπούλου, φοιτήτρια της Φιλοσοφικής, κατά το πέρας της φοιτήσεως της «φοιτηταί και φοιτήτριαι ἴσοι ἐν τῷ ἀγῶνι, ἀμιλλῶνται, συνεργάζονται, ἀνταλλάσσουν σημειώσεις, συμπαρακαθήμενοι ἀδιακρίτως»⁷⁶. Το 1908 οι καθηγητές του Πολυτεχνείου εγγράφως απαιτούν από τον πρωθυπουργό να απαγορευτεί η φοίτηση κοριτσιών, πρόταση την οποία ο πρωθυπουργός απέρριψε. Οι γυναίκες συνεχίζουν τη δυναμική παρουσία τους στο πανεπιστήμιο και μάλιστα ως ενεργά μέλη των φοιτητικών σωματείων όπως το 1897 η Θηρεσία Ροκά που συμμετέχει σε διαδηλώσεις της σχολής της και εκλέγεται πρόεδρος του Φιλοσοφικού Σπουδαστηρίου στη λέσχη φοιτητών⁷⁷.

1.6 Η ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΤΗΣ ΑΝΩΤΕΡΑΣ ΓΥΝΑΙΚΕΙΑΣ ΣΧΟΛΗΣ

Ο Δημήτριος Γληνός ενασχολούμενος με το γυναικείο ζήτημα και εντυφώνοντας στη κοινωνική θέση της γυναίκας δήλωνε: «ή κοινωνική οίκονομία και ή μητρότητα ἔταξαν τή γυναῖκα βασίλισσα τοῦ πατριαρχικοῦ σπιτιοῦ.. Οικονομικά ἐξαρτημένη ἀπό τόν ἄνδρα τόν πατέρα ή τόν ἀδερφό δεν ἔχει ἀτομικότητα».⁷⁸ Στο έργο του *ο Ανθρωπισμός*⁷⁹ της γυναίκας διαπραγματευόταν τη μεγάλη σημασία που έχει ο εξανθρωπισμός, κι όχι ο εξανδρισμός της γυναίκας, όπως υποστήριζαν οι πολέμοι της γυναικείας εκπαίδευσης. Εξύμνησε τη σημασία της εργασίας για τη γυναίκα και της ενεργού κοινωνικής δράσης, με σκοπό την ηθική της τελείωση. Μια τελείωση που προέρχεται μόνο μέσα από την ουσιαστική μόρφωση της γυναίκας.

Αναγνωρίζοντας πως η παιδεία στη χώρα μας υστερούσε μέχρι την εποχή άτυπης συνεκπαίδευσης αγοριών κοριτσιών στη μέση εκπαίδευση και την εισαγωγή της γυναίκας στο πανεπιστήμιο, αναπτύσσει την ιδέα δημιουργίας μιας πνευματικής ελίτ, που θα μεταλαμπαδεύσει στις γυναίκες τις γνώσεις της και θα την ενημερώσει για τα δικαιώματά τους. Έτσι δημιουργείται στις 16 Μαΐου του 1921 η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή από τα μέλη του εκπαιδευτικού ομίλου Δημήτρη Γληνό, Χαράλαμπο Θεοδωρίδη, Μυρσίνη Κλεάνθους, Κώστα

⁷⁵ ό.π. σ 352.

⁷⁶ ό.π. σ 353.

⁷⁷ Β. Δηλιγιάννη, Σιδηρούλα Ζιώγου-Καραστεργίου, *Εκπαίδευση και φύλο Ιστορική Διάσταση και Σύγχρονος Προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994, σ 355.

⁷⁸ Δημήτριος Γληνός, *γυναικείος ανθρωπισμός*, Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή, Αθήναι 1921, σ 9.

⁷⁹ Δημήτριος Γληνός, *γυναικείος ανθρωπισμός*, Αθήναι 1921, σ 14.

Σωτηρίου, αλλά ως *Φροντιστήριο Ανώτερης Μόρφωσης*. Το Φροντιστήριο δεν είχε άδεια λειτουργίας, ήταν ελεύθερο και ανεξάρτητο από κάθε κρατική επίδραση και επιχορήγηση. Το συμβούλιό του (Γληνός, Σωτηρίου, Κλεάνθους, Θεοδωρίδης) ενδεχομένως να απέφυγε οποιαδήποτε αίτηση αδειοδότησης από το κράτος, προκειμένου να μην εισπράξει μια έγγραφη αρνητική απάντηση, η οποία θα δημιουργούσε αζεπέραστα προβλήματα. Ίσως να επέλεξε την ονομασία «φροντιστήριο» γιατί, εκείνη την εποχή, για τη λειτουργία των φροντιστηρίων δεν υπήρχε νομικό πλαίσιο αδειοδότησης και ελέγχου από το κράτος⁸⁰.

Η εποχή ίδρυσής της συνέπεσε με την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του Νοεμβρίου 1920, την άνοδο των φιλονομαρχικών κομμάτων στην εξουσία και την επιστροφή του εξόριστου βασιλιά Κωνσταντίνου, εποχή που είχε ανασταλεί κάθε προσπάθεια των δημοτικιστικών και είχαν επιβληθεί οι συντηρητικοί-οπαδοί της καθαρεύουσας στο εκπαιδευτικό σύστημα⁸¹. Την εποπτεία του φροντιστηρίου αναλαμβάνει ο *Σύνδεσμος των Ελληνίδων υπέρ των δικαιωμάτων* και στην επιτροπή συμμετέχουν 3 μέλη του Σ.Ε.Δ.Γ., η Μαρία Νεγροπόντη, η Αύρα Θεοδωροπούλου και η Α. Παπαδημητρίου. Επίσης μέλη της επιτροπής προερχόμενα από τον εκπαιδευτικό όμιλο ήταν οι Βέρθα Λέκα, Γεωρ. Χαριτάκης και Αλ. Βαμβέτσος. Στις 22 Ιουνίου 1921 το συμβούλιο (Γληνός, Σωτηρίου, Κλεάνθους, Θεοδωρίδης) αποφάσισαν τη μετονομασία σε Ανώτερα Γυναικεία Σχολή. Σκοπός της σύμφωνα με τα γραφόμενα του ιδρυτή της Δημητρίου Γληνού: «δεν είναι σκοπός της να ενισχύσει κανενός είδους έρασιτεχνισμό, δεν είναι σκοπός της να προσθέσει μερικά πετράδια στο διακοσμητικό μωσαϊκό της έλαφράς γυναικείας άνατροφής, δεν είναι σκοπός της να καλλιεργήσει τις επίπολαιες και επίδεικτικές ψευδοκλίσεις για τήν Τέχνη, τη Φιλολογία ή και τη Φιλοσοφία.. Σκοπός της είναι να διαφωτίσει τις ψυχές με την άληθινή έπιστήμη, με την έπίγνωση τών δυνάμεων και τών ροπών που ρυθμίζουν τήν πρόοδο τών λαών..»⁸². Και πιο συγκεκριμένα σκοπός της είναι να δώσει ανώτερη ιστορική, καλλιτεχνική και φιλοσοφική μόρφωση στις γυναίκες. Οι φοιτήτριες χωρίζονταν σε τακτικές, δηλαδή αυτές που έπρεπε υποχρεωτικά να είναι απόφοιτες γυμνασίου ή του Αρσακείου ήπου είχαν λάβει υποχρεωτικά ανώτερα μόρφωση στο σπίτι και παρακολουθούσαν όλα τα μαθήματα με σκοπό την απόκτηση πτυχίου κατόπιν εξετάσεων. Υπήρχαν και οι ακροάτριες που επέλεγαν ποια μαθήματα θα παρακολουθήσουν αλλά δεν δικαιούνταν να συμμετέχουν στις εξετάσεις. Το πρόγραμμα σπουδών περιλάμβανε τακτικά μαθήματα: εισαγωγή στη φιλοσοφία με διδάσκοντα το Δ.Γληνό, ψυχολογία του

⁸⁰ Λ. Τσίλογλου, *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα. Η Ιστορία και οι άνθρωποι*, Κέδρος, Αθήνα 2005, σ 36.

⁸¹ Νίκος Σβορώνος, *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Βιβλιογραφικός οδηγός Σπύρου Ασδραχά, ιστορική βιβλιοθήκη Θεμέλιο, Αθήνα 1972, σσ 23-1234.

⁸² Δημήτριος Γληνός, *Γυναικείος ανθρωπισμός*, Αθήνα 1921, σ 25.

παιδιού με διδάσκοντα τον Κ.Δ.Σωτηρίου, ιστορία του πολιτισμού με διδάσκων τον Σ.Κούγκα, αρχαία ελληνική λογοτεχνία με διδάσκουσα τη Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου (όλα τα παραπάνω διδάσκονταν από 2 ώρες καθ' έκαστο) καθώς επίσης και ιστορία της τέχνης και αισθητική (μία ώρα). Οι διαλέξεις χωρίζονταν σε τρεις σειρές. Η πρώτη σειρά περιλάμβανε τη γυναίκα στο σύγχρονο αστικό δίκαιο (4 διαλέξεις του Κ.Τριανταφυλλόπουλου), στοιχεία πολιτικής οικονομίας(8 διαλέξεις του Κυρ. Βαρβαρέσου), πολιτειακή αγωγή (8 διαλέξεις του Αλ.Σβώλου). Η δεύτερη σειρά περιλάμβανε: σύγχρονες κοσμολογικές θεωρίες (5 διαλέξεις του Δ.Χόνδρου), σύγχρονες βιολογικές θεωρίες (5 διαλέξεις του Σ. Δοντά) και ατομική και κοινωνική υγιεινή του παιδιού (5 διαλέξεις του Α.Δοξιάδη). Και τέλος, την τρίτη σειρά με 5 διαλέξεις από τον Ιω.Γρυπάρη για τις χαρακτηριστικές μορφές της νεοελληνικής λογοτεχνίας⁸³.

Όσον αφορά το μάθημα της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου, της οποίας το έργο εξετάζουμε, γνωρίζουμε πως δίδασκε αρχαιοελληνική λογοτεχνία. Σε αυτό το σημείο θα περάσουμε σε μια σύνοψη της ύλης του μαθήματος της, όπως τη βλέπουμε στο περιοδικό *Ελληνίς* από την Μιράντα⁸⁴. Συγκεκριμένα αφορούσε: την έννοια της λογοτεχνίας, την αξία του δια την κατανόηση του πολιτισμού ενός έθνους, τα είδη της αρχαιοελληνικής φιλολογίας. Το μάθημα περιλάμβανε τις τρεις περιόδους της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας: την προελληνική, την ελληνική και την αττική ή κλασσική περίοδο. Ξεκινώντας λοιπόν από τον προομηρικό και ομηρικό πολιτισμό, την ανάλυση της *Ιλιάδας* και της *Οδύσσειας*, την παρουσίαση μιας εικόνας της κοινωνίας, της θρησκείας και της θρησκευτικής ποίησης και τη διδασκαλία των έργων του Ησιόδου περνούσε στη διδασκαλία της λυρικής ποίησης, ελεγείας, του *ιάμβου*, της μελικής ποίησης, της ρητορείας και της ιστορίας έτσι όπως πρωτοεμφανίστηκε από τους *Ίωνες*. Τέλος, κατέληγε στην τραγωδία και τους εξέχοντες εκπροσώπους της *Αισχύλο*, *Σοφοκλή* και *Ευριπίδη*, την αρχαία κωμωδία με κύριο εκπρόσωπο τον *Αριστοφάνη*, την ιστοριογραφία έτσι όπως την όρισε ο *Θουκυδίδης* και την φιλοσοφία του *Πλάτωνα* και του *Αριστοτέλη*.

Παρακάτω παρατίθεται το ωρολόγιο πρόγραμμα από το ίδρυμα Γληνού και βλέπουμε πως η ίδια δίδασκε την Δευτέρα και την Τετάρτη.

⁸³ ό.π. σσ 30-32.

⁸⁴ Μιράντα, *Η γυναίκα δια τα δικαιώματά της*, *Ελληνίς*, Τόμος Α', τεύχος 8 1921, σ 228.

ΛΥΚΕΙΟΝ ΓΛΗΝΟΥ

	ΔΕΥΤΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ	ΤΕΤΑΡΤΗ	ΠΕΜΠΤΗ	ΠΑΡΑΣΚ.	ΣΑΒΒΑΤ.
Φιλοσοφία	3-5		6 1/2-8			
Ψυχολογία				3-5		6 1/2-8
Γραμμάτια						3-5
Λογοτεχνία	6 1/2-8		3-5			
Τέχνη						
Διαλέξεις Σειρά Α		7-8				
Σειρά Β					7-8	

Όσον αφορά τη μισθοδοσία της διασώζονται αποδείξεις από το Ίδρυμα Γληνού⁸⁵

Η σὸ δόξιν δραχ. 7000
 ἔλαβον εἰς τὸ Ταμιεῖον τοῦ
 Λυκείου Γληνοῦ
 ἔχοντες δραχμὰς 1000
 γιὰ φέροντα ἔργον καὶ
 μαθήματα
 ἡμετέρας
 Μυρσίνης Κλεάνθους
 Ἀθῆναι, τῆς 12 Μαρτίου 1923

Η σολυφοσ ἰρ. 2543
 ἔλαβον εἰς τὸ Ταμιεῖον τοῦ
 Λυκείου Γληνοῦ δόξα
 δραχμὰς εἰς χρονοὺς τοῦ
 ταμιεῖου ἑξαμήνου γιὰ μαθήματα
 (2543)
 Μυρσίνη Κ. Κλεάνθους
 τῆς 23 Ἀπριλίου 1923

Επίσης

γνωρίζουμε πως τα δίδακτρα τακτικών μαθητριών ανέρχονταν σε 100 δρχ. το μήνα για όλα τα τακτικά μαθήματα ή 600 δρχ. το χρόνο. Όμως, για να μην αποκλειστούν γυναίκες με χαμηλά εισοδήματα, προβλεπόταν ειδική έκπτωση για τις εργαζόμενες, τις σπουδάστριες ανωτέρων σχολών (40 δρχ. το μήνα) και τις διδασκάλισσες (25 δρχ. το μήνα). Οι ακροάτριες πλήρωναν 150 δρχ. το χρόνο για ακρόαση ενός μαθήματος, 300 δρχ. για δύο μαθήματα, 400 δρχ. για τρία μαθήματα.

Όπως βλέπουμε κι από δημοσιεύσεις διαλέξεων σε γυναικεία περιοδικά της εποχής, όπως η *Ελληνίς*, αλλά κι από το πρόγραμμα σπουδών, στην γυναίκα προσφέρονταν η απαραίτητη ενημέρωση για πρακτικά θέματα όπως η υπεράσπιση των εργασιακών της δικαιωμάτων αλλά της χαρίζονται και ανώτερα πνευματικά εφόδια. Βλέπουμε ένα υψηλό επίπεδο σπουδών αν κρίνουμε κι από τη διδασκαλία και το διαχωρισμό της ύλης της λογοτεχνίας από την Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου που δεν υστερεί σε τίποτα ακόμη κι από τον σημερινό διαχωρισμό σε πανεπιστήμια αλλά και σε συγγράμματα φωτισμένων και καταξιωμένων ελλήνων και ξένων κλασικιστών. Η ανώτερα γυναικεία σχολή φαίνεται πως προετοίμαζε επαρκώς τη γυναίκα της εποχής τόσο στα καθήκοντά της ως μητέρας ή εργαζομένης, αλλά και ως ανθρώπου που διψά για πνευματική τροφή και φέρει την ανάγκη της

⁸⁵ www.glinos.gr/vlrepository/view/archive/t32

πνευματικής καλλιέργειας και της τελείωσης, αποδεικνύοντας πραγματικά πως πλησίαζε αρκετά αυτό που έθεσε ως σκοπό της, ο ιδρυτής της Δημήτριος Γληνός, πράγμα που δήλωνε απερίφραστα και η γνωστή συγγραφέας Π.Σ. Δέλτα και ακροάτρια της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής που πίστευε πως η σχολή ήταν «*ή πρώτη και μοναδική πνευματική κίνηση στα τελευταία χρόνια της ιστορίας*», «*το μόνο φῶς που έλαμπε στο άπεραντο έλληνικό σκοτάδι.*»⁸⁶

Η λειτουργία της όμως αποδείχθηκε βραχύβια καθώς κατά το έτος 1923 έπαυε να υφίστατο. Ήδη το φθινόπωρο του 1922 η Μικρασιατική καταστροφή, με το συνακόλουθο κοινωνικό και οικονομικό αντίκτυπο, δυσχέραινε τη λειτουργία της, αν και οι πολιτικές εξελίξεις είναι εκείνες που οδήγησαν στην παύση της λειτουργίας της. Αυτές οδήγησαν τον Δημήτριο Γληνό στην εκ νέου ενασχόληση του με την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και με τον εκπαιδευτικό δημοτικισμό, που δεν παγιώθηκαν αλλά ανετράπησαν το 1920 με την άνοδο των συντηρητικών. Έτσι το 1922 αποτέλεσε το δεύτερο και τελευταίο έτος λειτουργίας της Ανωτέρας Γυναικείας Σχολής, το ίδιο έτος αναλαμβάνει καθήκοντα ως εκπαιδευτικός σύμβουλος στο υπουργείο Παιδείας. Και το 1924 γίνεται διευθυντής της Παιδαγωγικής Ακαδημίας⁸⁷ που είχε σκοπό τη μετεκπαίδευση πτυχιούχων του Πανεπιστημίου για να υπηρετήσουν ως καθηγητές στα αναμορφωμένα διδασκαλεία του κράτους. Η ακαδημία ιδρύθηκε από τον Βενιζέλο «*προς ειδικήν μόρφωσιν προσωπικού των διδασκαλίων της δημοτικής εκπαίδευσης*»⁸⁸. Σκοπός της ήταν να εξυψώσει την παιδαγωγική μόρφωση των λειτουργών της μέσης παιδείας και κυρίως των καθηγητών των διδασκαλίων. Παράλληλα, λειτουργούσε από το 1923 το Μαράσλειο Διδασκαλείο, με διευθυντή τον Αλ. Δελμούζο, ως πρότυπο Διδασκαλείο για την άσκηση των σπουδαστών της Παιδαγωγικής Ακαδημίας.

1.7 Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΟΜΙΛΟΣ

Το γλωσσικό ζήτημα στην Ελλάδα ξεκινά ευθύς εξαρχής με την απελευθέρωση της χώρας, με επίσημη τάση τον αρχαϊσμό, ο οποίος δημιουργούσε την αίσθηση άμεσης σύνδεσης με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό και μεγαλείο. Στην εποχή κατά την οποία η καθαρεύουσα έχει ως θιασώτες τους συντηρητικούς, βρίσκει ως αντίπαλο δέος, τη δημοτική, τη γλώσσα η οποία πηγάζει από τον ίδιο το λαό. Θιασώτες της δημοτικής λοιπόν, η αστική τάξη των έμπορων, η οποία αποκτά ολοένα και περισσότερη δύναμη και στοχεύει στο να κυριαρχήσει

⁸⁶ Πηνελόπη Δέλτα, *Αλληλογραφία, Λευκοπαρίδης Ε.* Επιμ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 1997, σ 267.

⁸⁷ Νόμος 2243, «*περί ιδρύσεως παιδαγωγικής ακαδημίας*», 24 Ιουνίου 1920.

⁸⁸ Λυδία Φίλου, *Η παιδαγωγική ακαδημία του Γληνού*, Αρτα 2003, σ 15.

στην κοινωνική ζωή του τόπου. Έτσι λοιπόν, δημιουργείται μια σύγκρουση πέρα από την ιδεολογική βάση, ορμώμενη από οικονομικά και όχι μόνο συμφέροντα.

Η ιδέα της καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας έρχεται μέσω γράμματος, ξεκινώντας πιθανόν από τον Μ.Τριανταφυλλίδη, Δ.Πετροκόκκινο και Ίωνα Δραγούμη, γράμμα το οποίο γράφτηκε το 1909 στη Ζυρίχη και κυκλοφόρησε σε Ελλάδα, Ρώμη, Φραγκφούρτη και αλλού, με κύριο αίτημα τη γλωσσική μεταρρύθμιση. Φορέας αυτής της ιδέας που θα προωθήσει την επίτευξή της είναι μια ομάδα 10-15 ατόμων οι οποίοι « θα αποτελέσουν μια ένωση, ένα αδελφάτο, μια όλιγαρχία. Έμφανιζόμενοι με καθορισμένο πρόγραμμα, δε θα γυρέψουν γνώμες ή συνεργασία, αλλά τήν ήθική και ύλική συνδρομή τών όσων ποθοῦν να τούς βοηθήσουν.» όπως βλέπουμε στην αλληλογραφία της Πηνελόπης Δέλτα.⁸⁹ Υπήρχαν όμως, άλλες δυσκολίες όπως το γεγονός ότι βρίσκονταν μακριά και αυτό αποτελούσε τροχοπέδη στην επικοινωνία. Επιπροσθέτως, μείζονα θεωρούντα τα ζητήματα όπως: α) το ότι δεν είχαν καταλήξει για την μορφή της δημοτικής, β) στο αν θα δινόταν έμφαση στη γλώσσα ή στην πνευματική καλλιέργειά της και γ) στο γεγονός πως δεν υπήρχε ηγετική φυσιογνωμία, την οποία θα ακολουθούσαν όλοι χαράζοντας μια κοινή πορεία σκέψης. Με την κατάληψη της πολιτικής εξουσίας από τους νεοφιλελεύθερους και την επίσημη άνοδο της αστικής τάξης με την κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου, οι δημοτικιστές σχεδιάζουν την ίδρυση Πρότυπου δημοτικού σχολείου στην Αθήνα και την οργάνωση ενός Ομίλου που θα στόχευε στην εισαγωγή της δημοτικής στο σχολείο.⁹⁰ Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ιδρύθηκε το Μάιο του 1910, από τους Αλέξανδρο Δελμούζο, Δημήτριο Γληνό και Μανώλη Τριανταφυλλίδη. Ο γενικός σκοπός του Εκπαιδευτικού Ομίλου οριζόταν «να βοηθήση στην αναγέννηση τῆς παιδείας στην Ἑλλάδα». Αρχικός σκοπός ιδρύσεως του σωματείου, συνοψιζόταν στα εξής: «ή ἴδρυση Πρότυπου Δημοτικοῦ Σχολείου στην Ἀθήνα, και παροχή βοήθειας στη σταδιακή αναμόρφωση τῆς ἐλληνικῆς ἐκπαίδευσης»⁹¹. Τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου ανέρχονταν στα 890 εκ των οποίων οι 158 ήταν γυναίκες. Στον όμιλο δεν συμμετείχαν οι μεγάλοι πολέμιοι της δημοτικής, οι καθαρευουσιάνοι, οι οποίοι σαφώς δεν ενέκριναν τη λειτουργία και το σκοπό του ομίλου, δημιουργώντας μάλιστα το αντίπαλο δέος την « επιτροπεία προς έννομον προστασίαν της εθνικής γλώσσας». Επίσης εκτός Εκπαιδευτικού Ομίλου έμειναν οι διαλυτικοί, ακόλουθοι του Ψυχάρη και θιασώτες αμφίβολων γλωσσικών κανόνων. Επίσης, ευπρόσδεκτοι δεν ήταν οι σοσιαλιστές καθώς θα επισκίαζαν τον σκοπό του ομίλου με το κοινωνικό τους

⁸⁹ Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους (1987), *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσωσή του*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ 44.

⁹⁰ ό.π. σ 51.

⁹¹ ό.π. σσ 52-61.

σύστημα.⁹² Ο Όμιλος απαρτιζόταν κυρίως από εκπαιδευτικούς και από λογοτέχνες. Εξέχουσες γράφουσες προσωπικότητες στο Δελτίο του Εκπαιδευτικού ομίλου το οποίο κυκλοφορούσε από τον Ιανουάριο του 1911 και εκδιδόταν κάθε τρεις μήνες και στο οποίο δημοσιεύονταν άρθρα και μελέτες σχετικά με το δημοτικό σχολείο, ήταν ο Κωστής Παλαμάς, η Πηνελόπη Δέλτα, η Γαλάτεια Καζαντζάκη, ο Άλκης Θρύλος των οποίων συναντούμε συχνά κείμενα. Συνήθως κυκλοφορούσαν 250-300 σελίδες το χρόνο⁹³. Όσον αφορά την επαγγελματική απασχόληση των μελών βλέπουμε ότι ανάμεσα σε 654 πλήρεις εγγραφές οι 260 ήταν εκπαιδευτικοί δηλαδή δάσκαλοι, ελληνοδιδάσκαλοι, καθηγητές Πανεπιστημίου, καθηγητές πολυτεχνείου, επιθεωρητές δημοτικής εκπαίδευσης, επιθεωρητές μέσης εκπαίδευσης, καθηγητές διδασκαλείων. Υπήρχαν επίσης 63 υπάλληλοι 50 βουλευτές 35 φοιτητές και 33 έμποροι/ εισοδηματίες. Εξετάζοντας και την γεωγραφική κατανομή των μελών παρατηρούμε τα εξής⁹⁴:

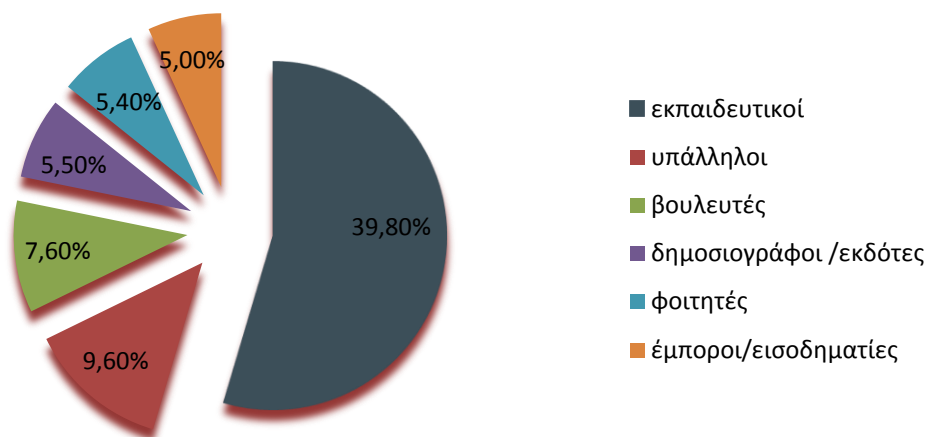
- στην Αθήνα –Πειραιά κατοικούσαν 456
- στην Μικρά Ασία 59
- στην Αίγυπτο 49
- στην Γερμανία 18
- στην Κρήτη 17
- στην Θεσσαλονίκη 14
- στην Κωνσταντινούπολη 13
- στην Μυτιλήνη 13
- στην Σάμο 10
- στην Αγγλία 10
- στην Πάτρα 10
- άλλες περιοχές (Αϊδίνι, Κέρκυρα, Κάιρο, Γαλλία, Λάρισα Ινδία Ρουμανία, Ρωσία, Λειψία)

⁹² ό.π. σσ 56 58.

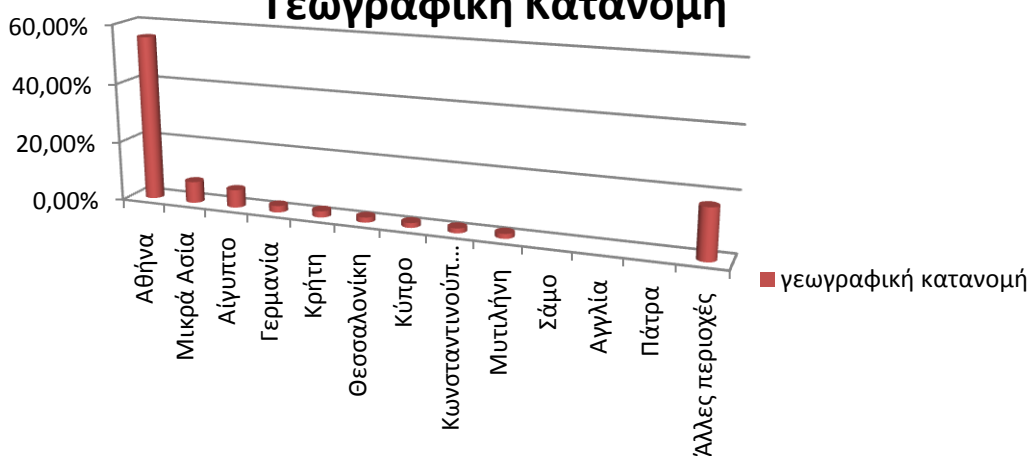
⁹³ Δελτιον Εκπαιδευτικού Ομίλου τόμος 3, Αθήνα 1913, σ 179.

⁹⁴ Αλέξης Δημαράς, *Εκπαιδευτικός όμιλος, κατάλογος μελών 1910 -1925*, εταιρεία σπουδών νεοελληνικού πολιτισμού και γενικής παιδείας, Αθήνα 1994, σσ 49-50.

Επαγγελματική Απασχόληση



Γεωγραφική Κατανομή



Ο Όμιλος φαίνεται να έχει και πολλές γυναίκες μέλη και σχετίζεται προφανώς και με εκφάνσεις του φεμινιστικού κινήματος, συγκεκριμένα υπάρχουν και πολλά μέλη γνωστών οικογενειών όπως Δελμούζου, Δέλτα –Μαυροκορδάτου, Δραγούμη κτλπ. Πολλές από τις γυναίκες αυτών των οικογενειών συνήθιζαν να υποστηρίζουν το προοδευτικό κίνημα και τέτοιου τύπου σωματεία. Πολλές κυρίες επίσης μπορεί να εγγραφόταν στη θέση κάποιου συγγενή ο οποίος επιθυμούσε να μην φανερώσει την όποια σχέση με τον όμιλο λόγω της γλωσσικής επιλογής του ομίλου στην δημοτική, την οποία ο όμιλος και υποστήριζε σθεναρά. Η συμμετοχή των Ελληνίδων στον Όμιλο όμως πολλές φορές δεν περιορίζεται στην εγγραφή και υποστήριξη των ενεργειών του αλλά και στη συμμετοχή τους σε υψηλές θέσεις της διοίκησης του σωματείου, όπως η συμμετοχή της Αύρας Θεοδωροπούλου και της Γαλάτειας Καζαντζάκη στην επταμελή Διοικητική Επιτροπή του Ομίλου το 1927⁹⁵. Από αξιόπιστο γράμμα του Δημήτριου Γληνού προς τον Δελμούζο μαθαίνουμε πως η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου αποτέλεσε πιθανόν και μέλος της εκλεγμένης εκτελεστικής επιτροπής⁹⁶. Επίσης, διαθέτουμε τον Γενικό κατάλογο, ο οποίος εμπερικλείει τον κατάλογο του Βασίλη Λαχανά (683 εγγραφών), τον κατάλογο του Γληνού (192 εγγραφών) και έναν συμπληρωματικό βασισμένο σε δημοσιεύματα (127 εγγραφών), που μας δια φωτίζει με πληροφορίες για το επάγγελμα, τον τόπο διαμονής και την κοινωνική προέλευση των γυναικών μελών του ομίλου, την περίοδο που εγγράφονται ως μέλη του Ομίλου⁹⁷. Συγκεκριμένα για το επάγγελμα μπορούμε να γνωρίζουμε μόνο για τα 65 από τα 160 μέλη, δηλαδή το 40% ενδεικτικό του συνόλου

Επάγγελμα	Μέλη
Εκπαιδευτικοί: Δασκάλες - Καθηγήτριες	25
Λόγιες-Λογοτέχνιδες	15
Στελέχη γυναικείων οργανώσεων	5
Δημοσιογράφοι	2
Δημόσιοι υπάλληλοι	2
Ζωγράφοι	2
Μουσικολόγοι	2
Τελειόφοιτες φοιτήτριες Φιλολογίας & Διδασκαλείου Νηπιαγωγών της Ενώσεως Ελληνίδων	2
Διευθύντριες σχολείων	1

⁹⁵ Αλέξης Δημαράς, *Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος ονομάτων 1910-1927*, Αθήνα 1994, σ 50.

⁹⁶ «Διακήρυξη της Διοικητικής Επιτροπής του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», *Αναγέννηση*, φύλ. 11-12 Ιούλιος- Αύγουστος 1927, σσ 598 -529.

⁹⁷ Αλέξης Δημαράς, *Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος ονομάτων 1910-1927*, Αθήνα 1994, σσ 575 - 890.

Μεταφράστριες θεατρικών έργων	1
Καθηγήτριες μουσικής	1
Επιθεωρήτριες εργασίας	1
Λαογράφοι	1
Αρχαιολόγοι	1
Γιατροί	1
Γεωπόνοι	1
Νομικοί	1
Τραπεζικοί υπάλληλοι	1
Σύνολο	65
Σύνολο	65

Όσον αφορά τον τόπο διαμονής τους βλέπουμε :

Περιοχή	Μέλη
Αθήνα	114
Αλεξάνδρεια	10
Σμύρνη	5
Πειραιάς	4
Τρίκαλα	2
Κρήτη	2
Κάιρο	2
Σάμος	2
Κωνσταντινούπολη	2
Γερμανία	2
Βόλος	1
Θεσσαλονίκη	1
Πάτρα	1
Λάρισα	1
Κως	1
Ελβετία	1
Κόστα Ρίκα	1
Σύνολο	152

Τόπος διαμονής των γυναικών μελών του Ομίλου

Όσον αφορά την κοινωνική προέλευση των γυναικών του Ομίλου οι περισσότερες προέρχονται από αστικές οικογένειες της εποχής, κυρίως της αθηναϊκής κοινωνίας, που γενικότερα επιδεικνύουν έντονη δραστηριότητα στα κοινωνικά και πνευματικά δρώμενα της εποχής και διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε αυτά. Σημαντική η παρουσία των εκπαιδευτικών γυναικών όπως η Κλεάνθους Παπαδημητρίου, η Ρόζα Ιμβριώτη και η Πηνελόπη Χριστάκου. Πολλές είναι και οι εκπρόσωποι της λογοτεχνίας και των γραμμάτων, όπως οι: Γαλάτεια Καζαντζάκη, Πηνελόπη Δέλτα, Ελένη Ουράνη, Ιουλία Δραγούμη. Επιπλέον,

από το χώρο των τεχνών ξεχωρίζουν η μουσικός Μέλπω Μερλιέ-Λογοθέτη και η αρχαιολόγος Σεμνή Παπασπρίδη.⁹⁸

Ο Όμιλος συνάντησε μεγάλες επικρίσεις και συκοφαντίες κυρίως από τους καθαρευουσιάνους, οι οποίοι επεδίωκαν καθιέρωση της καθαρεύουσας στην εκπαιδευτική πράξη και γλωσσική διδασκαλία, κάτι που αρχικά πέτυχαν το 1912 ενώ κυβερνούσε ο Βενιζέλος. Το 1912 ο Όμιλος έχει όμως και σημαντικές επιτυχίες, αν αναλογιστούμε πως τότε ο Γληνός διορίστηκε στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης και την υποστήριξη ξένων καθηγητών πανεπιστημίων υπέρ του Ομίλου.⁹⁹ Το ίδιο έτος, επί υπουργίας Τσιριμώκου, ο Εκπαιδευτικός Όμιλος βρίσκεται στο κέντρο της εκπαιδευτικής μεταρρυθμιστικής προσπάθειας, με στόχο η δημοτική εκπαίδευση να απευθύνεται σε όλο το λαό ως κοινή, ενιαία και υποχρεωτική. Ουσιαστικά πρότεινε υποχρεωτικό και δωρεάν εξαετές δημοτικό για όλους, αυτόνομο από την μέση εκπαίδευση. Σκοπός του, κατά τον όμιλο « να ετοιμάσει, όσο μπορεί καλύτερα, όλους εκείνους τούς πολίτες τοῦ ἔθνους, ἄντρες και γυναῖκες, που δε θα πάρουν ἄλλη ἀνώτερη γενική ἀγωγή, για να ζήσουν σαν ἄνθρωποι και πολίτες ἐλεύθεροι τη σημερινή ζωή ἀφήνοντας τις σωματικές και ψυχικές τούς ἰκανότητες, παρέχοντάς τούς χρήσιμες και ἀπαραίτητες γνώσεις προσπαθώντας να διαπλάσει το χαρακτήρα τούς.»¹⁰⁰ Όσον αφορά τη γλώσσα στο δημοτικό, ο σκοπός συνίσταται στα εξής: « να καλλιεργήσει στα παιδιά το ὄργανο τῆς προφορικής και γραπτῆς ἐπικοινωνίας με τούς ὁμοφύλους τους». Το 1916 οι Γληνός Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης, ιδρύουν την Εκπαιδευτική Επιτροπή που στα προγραμματικά της σχέδια περιλαμβάνονται τα εξής: «το πρόγραμμα μας εἶναι θεωρητικό και πραχτικό. Στο θεωρητικό μέρος ἀνήκει πρώτα ἡ ἔρευνα τῆς σημερινῆς Ἑλληνικῆς κοινωνίας ὡς προς τήν ὑπόστασή τῆς, τις ἐκπαιδευτικές τῆς ἀπαιτήσεις και ἀνάγκες {..}, ἡ ἔρευνα τῶν δικῶν μας παιδιῶν [...] Στο πραχτικό μέρος ἀνήκει ὁ διαφωτισμός τῆς κοινωνίας και τῶν δασκάλων για τα προβλήματα τῆς Ἑλληνικῆς παιδείας και ἡ προετοιμασία τῶν μέσων με τα ὁποῖα θα πραγματοποιηθεῖ ἡ ἐκπαιδευτική ἀναγέννηση.»¹⁰¹

Ο διαφωτισμός αυτός θα πραγματοποιηθεῖ μέσω των σχολικών βιβλίων γραμμένων σε δημοτική και βιβλίων με θέμα ελληνικά παραμύθια και ελληνικά παιδικά τραγούδια. Μέχρι το 1916 ο Εκπαιδευτικός Όμιλος ήταν ανεξάρτητο ὄργανο και λειτουργούσε συμβουλευτικά και μόνο προς το κόμμα των φιλελευθέρων, όμως με την ίδρυση της Εκπαιδευτικῆς Επιτροπῆς

⁹⁸ Αλέξης Δημαράς, *Εκπαιδευτικός Όμιλος, Κατάλογος ονομάτων 1910-1927*, Αθήνα 1994, σ 30.

⁹⁹ Αλέξης Δημαράς, *Εκπαιδευτικός Όμιλος...*, ὁ.π. σ 55.

¹⁰⁰ Δημητρίου Γληνού Ἄπαντα, τόμος Β', εκδ Θεμέλιο, Αθήνα 1983, σ 537.

¹⁰¹ «Πρόγραμμα Δημοτικού σχολείου, Ανώτερου Παρθεναγωγείου και Διδασκαλείου κοριτσιῶν», *Δελτίον Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Τ. Β', τχ. Γ' 1912, σσ 203-210.

καθίσταται όργανο των Φιλελευθέρων. Εμφανής χρηματοδότης της Εκπαιδευτικής επιτροπής ήταν ο Ι.Αθανασάκης αλλά πληροφορίες ήθελαν τον Ελευθέριο Βενιζέλο να το κάνει διατηρώντας την ανωνυμία του, όπως ο Κουγέας και ο ίδιος ο Αθανασάκης ο οποίος όπως αποδεικνύεται μέσα από αλληλογραφία του με την Πηνελόπη Δέλτα, χρηματοδότησε με 60.000, εκ των οποίων οι 40000, προέρχονταν από κάποιους φίλους του. Ανάλογη και η αποκάλυψη μέσα από γράμμα από τις 5 Αυγούστου 1926, με αποστολέα τον Ελευθέριο Βενιζέλο και αποδέκτη τον Αθανασάκη όπου χαρακτηριστικά γράφει: « *είς άπάντησιν τής από 30 Ιουλίου έπιστολής σας έγκρίνω καθ όλοκληρίαν τήν πρότασιν σας «όπως το ποσόν των 60.00 δραχμ, το όποιο καταθέσαμεν το 1916 δια τήν Έκπαιδευτικήν Έπιτροπήν και δι' ών ήγοράσθησαν.»*¹⁰² Η ταύτιση της εκπαιδευτικής επιτροπής με το κόμμα των φιλελευθέρων, το οποίο βαυκάλιζε περί ουσιαστικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, είναι και η υπαίτια για την αποδυνάμωση του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Από το 1917-1920 υπήρξαν τα πρώτα δείγματα επιβολής της αστικής τάξης με την εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό με το νόμο 2585/11.5.1917¹⁰³ ο οποίος και επικυρώθηκε, ενώ βρίσκει τον εκπαιδευτικό όμιλο κατεχόμενο από ενθουσιασμό για αυτή την απόφαση. Οι ηγούντες του Ομίλου θεωρούσαν πως μέσω των θέσεών τους στον κρατικό μηχανισμό, όπως αυτή που κατείχε ο Γληνός ως γενικός γραμματέας του υπουργείου παιδείας, θα οδηγούσαν με επιτυχία στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Παρά τις προσπάθειες ο νόμος δεν ευόδωσε με τον Δελμούζο να κατηγορεί κατάφορα την αστική τάξη σε υπόμνημα του προς τον Ε. Βενιζέλο « *χωρίς άμφιβολία άν το μεγάλο έργο το κλόνισαν οι αντίδραστικοί, το γκρέμισμα τοϋ το έφεραν οί λεγόμενοι φιλελεύθεροι»*¹⁰⁴. Το 1917 προώθησαν την εισαγωγή της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, στην οποία λάνθανε και ιδεολογική ανακατεύθυνση, δηλαδή με την εισαγωγή της νέας γλώσσας - της δημοτικής, εισαγόταν και η νέα εκπαιδευτική ιδεολογία – η φιλελεύθερη. Για την επίτευξη του παραπάνω κρίνονταν αναγκαία η αρωγή των εκπαιδευτικών, την οποία προσπάθησε να κερδίσει η Ε.Ε. μέσα από μαθήματα το 1918 και 1919 στους τρόφιμους διδασκαλείων και στους επιθεωρητες στην Αθήνα και στον Πειραιά.¹⁰⁵

Την περίοδο 1917-1920 εγκρίνονται 13 αναγνωστικά, γραμμένα στη δημοτική τα οποία διακρίνονται από έλλειψη σοβινισμού και θεοκρατίας, αντίθετα το κέντρο βάρους

¹⁰² Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ 86.

¹⁰³ Διάταγμα 2585 11Μαΐου 1917 (προσωρινή κυβέρνηση Θεσσαλονίκης του Ελευθερίου Βενιζέλου), Νόμος 827/1917.

¹⁰⁴ ό.π. σ 88.

¹⁰⁵ ό.π. σ 95.

μετατοπίζεται στους νόμους του κράτους.¹⁰⁶ Εκ των οποίων ξεχώρισαν ένα αλφαβητάρι « *Το Αλφαβητάρι με τον ήλιο*» και ένα αναγνωστικό « *Τα ψηλά βουνά*» για την γ' δημοτικού του Ζαχαρία Παπαντωνίου, για τα οποία και επέσυραν πληθώρα κατηγοριών από συντηρητικούς, όπως ο Γ.Χατζιδάκις στο άρθρο του Γεννηθήτω φως δηλώνει χαρακτηριστικά « *περί τῶν μεγάλων ιδεῶν τῆς πατρίδος, τῆς θρησκείας οὐδεὶς γίνεται λόγος*»¹⁰⁷. Με την ήττα του Βενιζέλου το 1920, κλείνει ο κύκλος των προσπαθειών και με την επιτροπεία που ορίζει η νέα κυβέρνηση και η οποία καταδικάζει τα αναγνωστικά «*ἅπας ὁ βόρβορος τῶν ὁδῶν, πᾶν ὄ,τι ξενικόν, βάρβαρον, χυδαῖον εἶχε ποτέ εἰσαχθῆ εἰς τὸ στόμα τῶν κατωτάτων λαϊκῶν στρωμάτων περισυλλέγεται μετὰ στοργῆς.*»¹⁰⁸ Επιπροσθέτως, η επιτροπεία πρότεινε οι νόμοι της μεταρρύθμισης να θεωρηθούν αντισυνταγματικοί, να καούν τα δεκατρία εγχειρίδια γραμμένα σε δημοτική και να τιμωρηθούν οι υπαίτιοι.¹⁰⁹

Με την στρατιωτική κυβέρνηση Πλαστήρα Γονατά ανοίγει πάλι ο δρόμος για την επάνοδο των δημοτικιστών και την εκ νέου προσπάθεια προώθησης της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πλέον έχουν ένα ακόμη πλεονέκτημα, αφού τα μέτρα της περιόδου 1917-20 επανέρχονται και οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης επιστρέφουν στις θέσεις των ανώτερων εποπτών, ενώ ο Γληνός γίνεται εκπαιδευτικός σύμβουλος στο υπουργείο παιδείας. Με νομοθετικό διάταγμα στις 27.7.1923, επί υπουργίας Κωνσταντίνου Γόντικα επαναφέρεται θεσμικά η διδασκαλία της δημοτικής σε όλο το δημοτικό.¹¹⁰ Και το 1924 λειτουργεί η Παιδαγωγική Ακαδημία με διευθυντή τον Δημήτριο Γληνό, η οποία είχε ως σκοπό την μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών, ώστε να στελεχωθούν τα διδασκαλεία. Ένα χρόνο μετά αποφασίζεται η ίδρυση του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, με πρώτη σχολή τη Φιλοσοφική. Παρά όλα αυτά τα επιτεύγματα του Ομίλου, βλέπουμε πως τα δύο αρχικά του ερείσματα, ο εθνισμός και ο αστισμός, με το μεν πρώτο να μην υφίσταται καν μετά το 1922, και το δεύτερο να έχει αποσαθρωθεί.

Πολλά μέλη άρχιζαν να ακολουθούν νέα ιδεολογικά μονοπάτια και συγκεκριμένα αυτά της αριστεράς, του μαρξισμού. Καταλυτικό ρόλο σε βάρος της πορείας του Ομίλου έπαιξε και

¹⁰⁶ ό.π. σ 98.

¹⁰⁷ Γεώργιος Χατζιδάκις Γεννηθήτω φως: ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία, εν Αθήναις 1920, σ 30.

¹⁰⁸ Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη, σ 104.

¹⁰⁹ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο 2013 σ 162.

¹¹⁰ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης το ανακοπτόμενο άλμα*, Μεταίχμιο 2013 σ 179.

η δικτατορία του Παγκάλου και η υπουργοποίηση του Γεωργίου Χατζηκυριάκου (πολέμιο του Γληνού) στο υπουργείο παιδείας. Αυτό σήμανε την λήξη της επανόδου των πρωτεργατών του Εκπαιδευτικού Ομίλου και το 1926 καταργείται και η Παιδαγωγική Ακαδημία.¹¹¹ Το πρόβλημα βέβαια προέκυψε κι από της ήδη οξυμένες σχέσεις Γληνού και Τριανταφυλλίδη .

Όσον αφορά τις σχέσεις Γληνού-Δελμούζου, η διάσταση ήταν καθαρά ιδεολογική, καθώς ο Γληνός υπήρξε ένθερμος υποστηρικτής της εργατικής τάξης, διαβάζει Marx και παρακολουθεί τις εξελίξεις στην μεταεπαναστατική Ρωσία. Ο Γληνός ακολουθεί πλέον ξεκάθαρα την σοσιαλιστική ιδεολογία μάλιστα εκδίδοντας το 1926 το περιοδικό Αναγέννηση για να εκφράσει αυτές του τις απόψεις. Το 1936 γράφει σε ανέκδοτο αυτοβιογραφικό του κείμενο: «στα 1907 με τη συζήτηση στο Νουμά έγινα σοσιαλιστής. Στα 1908-109 μαζί με το Σκληρό μπήκα στην υλιστική φιλοσοφία...»¹¹² Εν αντιθέσει με τον Γληνό, ο Δελμούζος θεωρεί την σοσιαλιστική ιδεολογία επικίνδυνη, καθώς είναι υποστηρικτής του εθνισμού, ο οποίος είναι το άκρον άωτο του διεθνικού ταξισμού του σοσιαλισμού¹¹³. Ο Δελμούζος δεν τηρούσε ουδέτερη στάση απέναντι στο μαρξισμό, αντιθέτως, ήταν πασιφανές ότι άνηκε στην ομάδα των αντιφρονούντων της κομμουνιστικής ιδεολογίας. Ακόμη και τα μέλη επιθυμούσαν την αναθεώρηση των προγραμματικών αρχών του ομίλου, μέσω πρότασης του Γιάννη Μηλιάδη το 1926.¹¹⁴

Από τον Φεβρουάριο ως τις 24 Μαρτίου του 1927 γίνονται προσπάθειες αναθεώρησης των προγραμματικών αρχών του Ομίλου με κύριο ζήτημα την πολιτική ιδεολογία και συγκεκριμένα ποια η στάση του σχολείου απέναντι στην κοινωνία. Με αποτέλεσμα, ο Δελμούζος να θέλει το σχολείο να αίρεται πάνω κοινωνικούς ή πολιτικούς συσχετισμούς και ο Γληνός να αντιπαραθέτει την ύπαρξη τάξεων στην κοινωνία, και να επιζητά και μια παιδεία ταξική¹¹⁵. Επίσης ο Δελμούζος έθεσε θέμα μεθόδου διδασκαλίας των θρησκευτικών, προφανώς κατάλοιπο των συκοφαντικών κατηγοριών εις βάρος του στο Μαράσλειο, όντας διευθυντής του, που μάλιστα τον έσυραν σε δίκη με την κατηγορία της αθεΐας. Τα μέλη αντέδρασαν καθώς ο Όμιλος ουδέποτε ασχολήθηκε με τέτοιου είδους ζητήματα. Και τέλος το θέμα του εθνισμού, τον οποίο ο Γληνός σαφώς δεν ασπαζόταν ως σοβινισμό και δεν

¹¹¹ ό.π. σ 180.

¹¹² Δημήτρης Γληνός, *Άπαντα*, εισαγωγή σημειώσεις Φ, Ηλιού, τόμος Α΄, εκδόσεις Θεμέλιο, σ 27.

¹¹³ Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, αφοί κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1987, σσ 127-129.

¹¹⁴ Νίκος Τερζης, *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου: συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.

¹¹⁵ Χρ. Κάτσικας, Κ.Θεριανός, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης...*, σσ 144-145.

επιθυμούσε να εκπροσωπεί τα συμφέροντα της άρχουσας τάξης. Στην ψηφοφορία υπερίσχυσαν οι θέσεις του Γληνού, και το Μάιο ο Δελμούζος και 55 μέλη παραιτήθηκαν¹¹⁶.

Δημιουργείται νέα διοικητική επιτροπή του Εκπαιδευτικού Ομίλου, και δημοσιεύεται η διακήρυξή της στον νέο εκφραστή των ιδεών του, το περιοδικό *Αναγέννηση*. Ο Όμιλος είχε καθαρά σοσιαλιστική ιδεολογική προσέγγιση. Στους στόχους του περικλείονταν να αντικρούσει τα εκπαιδευτικά προγράμματα των αστών, να δια φωτίσει τις σοσιαλιστικές παρατάξεις, αν το επιθυμούσαν για τη δράση του. Όμως η δράση του στάθηκε ιδιαίτερος βραχύβια, πράγμα φανερό από τη νέα κιόλας ίδρυσή του με το γενικό του γραμματέα να δηλώνει «Γενικός Γραμματέας του Όμιλου, ξέροντας όμως πολύ καλά ότι το σωματείο ήταν ήδη νεκρό»¹¹⁷. Ιδιαίτερος αρνητική, υπήρξε και η συγκυρία του εμφυλίου πολέμου, με πολλά μέλη του Ομίλου να εξορίζονται κι άλλα να φυλακίζονται.¹¹⁸

¹¹⁶ Δημήτρης Φ. Χαραλάμπους, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του*, αφοί κυριακίδη, Θεσσαλονίκη, 1987, σσ 138-140.

¹¹⁷ Στρατής Σωμερείτης, *Η μεγάλη καμπή μαρτυρίες αναμνήσεις 1924-1974*, Ολκός, Αθήνα 1975, σ 238.

¹¹⁸ Κώστας Σωτηρίου, *Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στο: Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις 1956-1965*, Αθήνα 1966, σ 14.

2. Η ΖΩΗ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

2.1 Ο ΒΙΟΣ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

Η Μυρσίνη ήταν κόρη του Βασίλειου Κλεάνθους, γεννημένη στη Φιλιπούπολη το 1887 και καταγόμενη από πλούσια οικογένεια. Την ευτυχία στη ζωή της ανέκοψε το γεγονός πως αυτή και οι τρεις αδελφές της έμειναν ορφανές πατρός σε μικρή ηλικία. Η μητέρα της υπήρξε διδασκάλισσα στα Ζαρίφεια Εκπαιδευτήρια Φιλιπούπολης¹¹⁹, όπου θα φοιτήσει έπειτα και η Μυρσίνη ως μαθήτρια με υποτροφία της κοινότητας, καθώς η οικογένειά της δεν διέθετε πλέον την ίδια οικονομική ευμάρεια. Το επίπεδό της σε ορισμένα μαθήματα δεν ήταν το προαπαιτούμενο για την εισαγωγή της στην ανώτερη εκπαίδευση και για να καλύψει τα κενά παρακολούθησε καλοκαιρινά μαθήματα και φοίτησε στην τελευταία τάξη του Ζαριφείου αρρένων από όπου αποφοίτησε επιτυχώς .

Το 1904 εγγράφεται στην Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και το δεύτερο έτος λαμβάνει και υποτροφία. Το 1909 αποφοιτεί και με διάκριση καθώς παίρνει Άριστα και έπαινο. Αυτή είναι η δεύτερη γυναίκα στη Φιλοσοφική που αναγορεύεται διδάκτωρ με την εφημερίδα των κυριών να γράφει χαρακτηριστικά για εκείνη «*Άριστοῦχος πάλιν και με θριαμβευτικὰς ἐξετάσεις ἡ νέα διδάκτωρ τῆς φιλοσοφίας εἰς τὸ ἐθνικὸν Πανεπιστήμιον δεσποινὶς Μυρσίνη Κλεάνθους ἐκ Φιλιππουπόλεως. Εἶναι ἀληθινὴ τιμὴ δια τὰς Ἑλληνίδας ἡ θριαμβευτικὴ ἐπιτυχία των εἰς τὴν ἑλληνικὴν φιλοσοφίαν.*»¹²⁰ Το έτος 1915 βραβεύεται με το «Σταθάτειον Ἄθλον», το οποίο της δίνει τη δυνατότητα να συνεχίσει τις σπουδές της στα πανεπιστήμιο της Σορβόνης και Ζυρίχης, όπου και διέμεινε για τέσσερα συναπτά έτη. Με την επιστροφή της στην Ελλάδα αναλαμβάνει θέση διευθύντριας στο Ανώτερο Διδασκαλείο Νηπιαγωγῶν Καλλιθέας. Παράλληλα, βοηθά και διδάσκει στην Ανώτερη Γυναικεία Σχολή του Δημήτρη Γληνού και αποτελεί μέλος της επταμελούς εκτελεστικής επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Όλες οι φωτισμένες παιδαγωγικές ιδέες της και η επιστημονική κατάρτιση που έλαβε τόσα χρόνια αποτυπώνεται στο περιοδικό Διδασκαλικόν Βήμα, ενώ παράλληλα, συγγράφει το αναγνωστικό *Η χαρά του παιδιού* σε συνεργασία με τον Μιχάλη Παπαμαύρο στα πλαίσια της δημοτικής, της οποίας υπήρξε υπέρμαχος. Το έργο των δύο παιδαγωγῶν δέχθηκε δριμεία κριτική από τον Σπυρίδωνα

¹¹⁹ Όλγα Παντούλη, «*Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου: Συμβολή στην ιστορία των ελληνίδων παιδαγωγῶν του 20^{ου} αιώνα*», Χρονικά, Τεύχος 5 1995, σσ 32-33.

¹²⁰ Καλλιρρόη Παρρέν, «*Γυναικεία κίνησις*», *Εφημερίς των Κυριών*, 969 (1-15 Ιουνίου 1909), σ 741.

Καλλιάφα, διακεκριμένο παιδαγωγό της εποχής, χρησιμοποιώντας τις συνήθειες βολές-ληφθείσες από το αντιδημοτικιστικό οπλοστάσιο, περί ανηθικότητας και μη καταλληλότητας του εκπαιδευτικού περιεχομένου του αναγνωστικού. Πρώτος υπερασπίστηκε το αναγνωστικό ο Μιχαήλ Παπαμαύρου, αλλά την επιστημονική τεκμηρίωση ανέλαβε η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου μέσα από τις σελίδες του περιοδικού *Εργασία*, αντικρούοντας σθεναρά τις αιχμές του Καλλιάφα. Στάθηκε και στη γλώσσα αλλά κυρίως στα οφέλη του κοινού παιχνιδιού ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια τονίζοντας: «τα παιδιά θα έπαιζαν ακόμη συχνότερα μαζί αν οι ενήλικες δεν εμπόδιζαν τα κοινά παιχνίδια.»¹²¹

2.2 ΟΙ ΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ

Το 1924 παντρεύεται τον Θεόδωρο Παπαδημητρίου και αφήνει την διεύθυνση του Διδασκαλείου, καθώς μετέβη μαζί του στο Λονδίνο. Όλα αυτά τα χρόνια η Μυρσίνη είχε και έντονη παρουσία στον τύπο της εποχής¹²². Από το 1909 κιόλας ούσα φοιτήτρια γράφει στην *Εφημερίδα των Κυριών* της Καλλιρρόης Παρρρέν στο τεύχος Νοεμβρίου το ποίημα *Στον δρόμο της ζωής*, γραμμένο σύμφωνα με τις επιταγές του γαλλικού συμβολισμού δηλαδή φέρει τα χαρακτηριστικά της ασάφειας καθώς η ποίηση του είναι υπαινικτική. Και το ποίημα αυτό λοιπόν είναι έντονα απαισιόδοξο, είναι μια φανερή στροφή στο ρομαντισμό διακατέχεται από μελαγχολία και δεν ακολουθεί τα βήματα της παραδοσιακής ποίησης κυρίως μέτρο και ομοιοκαταληξία. Στην Ελλάδα το ρεύμα εισάγεται κατά το 1900-1910.

«Το μέτωπό τῆς ἀγνό ὑγραίνει ἀκόμα ἢ

δροσιά που ἐγεννήθηκεν ἀπ'τόν αἰθέρα τῆς Ἀυγῆς....

Νεράιδες ἐχόρευαν τρελά στο διάβα τῆς κι

ἐσκόρπισαν τριαντάφυλλα και γιασεμιά στα πόδια τῆς¹²³

Τι το μεγάλο ἀποζητᾶς;

Σηκώνεσαι ὀλοένα πιο ψηλά,

ἀπερίσκεπτα θα πέσης πιο ἀπότομα..

θα νιώσης τόν πόνο σου πλέον βαθείά...

¹²¹ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, «Ο πόλεμος ενάντια στο αναγνωστικό», *Εργασία*, Μάιος-Ιούνιος 1925, σσ 435-446.

¹²² Όλγα Παντούλη, «Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου: Συμβολή στην ιστορία των ελληνίδων παιδαγωγών του 20^{ου} αιώνα», *Χρονικά*, Τεύχος 5 1995, σσ 32-33.

¹²³ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών*, περίοδος β, Αθήναι Νοεμβρίου αριθμος 976, σσ 894-5.

Η τύχη σου χαμογελά, για να σε θανατώσει.

Κύτταξε τα μάτια τής πως λάμπουν παιχνιδιάρικα,»

Ακολουθεί το ποίημα *Στη θάλασσα* τον Ιανουάριο του 1910, κινούμενη πάλι στα ίδια συμβολιστικά πλαίσια με τα σύμβολα της θάλασσας και του ουρανού το επαναλαμβανόμενο μοτίβο των κυμάτων και τέλος το σύμβολο των λουλουδιών

« Ταξίδενα

Και ήταν ή θάλασσα ὄμορφη και ἤσυχη.

Γαλάζια σαν τον αἰθέριον οὐρανό, που ἐρωτικά τής μειδιούσε

Πνεῦσε, βοριά πατέρα μου θεότρελλε, και

σύντριβε με ἄσπλαχνην ὀρμή τόν πρόσκαιρο

χορό του κύματος...

Το ἀφρισμένο κύμα, ποῦ ἔκοβεν ἡ πρωρα

μας ἐπάφλασε σαρκαστικά....

Το λουλούδι ποῦ ἀνθεῖ δέχεται τήν κόκκινη ἀντανάκλασι του μεγάλου θεοῦ ποῦ πεθαίνει. ¹²⁴»

Τον Φεβρουάριο του 1910 κυκλοφόρησε το διήγημα *Το Παραμῦθι*, με την ιστορία να εκτυλίσσεται μες το όνειρο της αφηγήτριας η οποία ονειρεύτηκε τη γιαγιά της, η οποία με τη σειρά της, της μιλά για τη θέση της γυναίκας στη ζωή και για την ανατροφή των παιδιών, πράγματα που καταλαμβάνουν όλη τη ζωή της γυναίκας-μητέρας κι απομυζούν τις δυνάμεις της, όπως έκαναν και στην ίδια («και το χειρότερο δεν αισθάνθηκα ποτέ ἀγάπη. Ἐνα λίκνο ποῦ ἐβάσταγε τη μάνα σας μ ἐξυπνοῦσε πότε πότεμέσα ἀπ' τον ὕπνο που ἐκοιμήθηκα χρόνια τόσα ἀπό τον πόνο κουρασμένη»¹²⁵) όπως συνέβη και στην κόρη της και κλείνει με μια προτροπή να ζήσει η εγγονή και η κάθε κοπέλα εν γένει, τη ζωή της όπως η ίδια επιδιώκει και να μη βάλλει μόνη εμπόδια στον εαυτό της ανακόποντας την πορεία της, γιατί τα χρόνια περνούν ανεπιστρεπτί («Ἄκουσε και κάτι ἄλλο. Δεν θα φθάσεις ποτέ στη κορυφή. Γι αυτό μη βιασθῆς στο δρόμο σου κι ἀποστάσης πρόωρα. Τα παιδιά σου θα σ ἀφήσουν πολύ πίσω γιατί θαχουν νειότη και πιο μεγάλη δύναμι. Ὁ ἥλιος σβύνει. Ὅλα θα σβήσουν κ αὐτά τα χρυσᾶ σου τα μαλλιά θα πέσουν ἕνα ἕνα.»¹²⁶) Προφανώς, οι ιδέες που διαπνέουν τη διήγηση πηγάζουν από την ίδια τη

¹²⁴ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών* περίοδος β, Αθήναι 15 Ιανουαρίου 1910 αριθμός 979, σσ 978-79.

¹²⁵ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών* περίοδος β, Αθήναι 15-28 Φεβρουαρίου 1911 αριθμος 1000, σ 1490.

¹²⁶ ὁ.π. σ 1491.

συγγραφέα, η οποία πάλεψε για την εκπαίδευση και την επαγγελματική της πορεία. Παράλληλα, στηλιτεύει το γεγονός πως για πολλά χρόνια οι γυναίκες συνθλίβονταν μέσα στο ρόλο της μητέρας και αδυνατούσαν να επιδιώξουν τίποτα πέρα από αυτό. Προφανώς αποτελεί ένα λανθάνον μήνυμα και παραίνεση για όλες τις γυναίκες της εποχής που θα διάβαζαν τη διήγησή της στο περιοδικό.

Το Φεβρουάριο του ίδιου έτους, πάλι στην *Εφημερίδα των Κυριών*, έγραψε την διήγηση *Προς τη δύναμι* πάλι κινούμενη σε συμβολιστικά μονοπάτια με μια ασάφεια και τη χρήση συμβόλων όπως τα λουλούδια («*Το ποτάμι φούσκωνε πάντοτε από τη βροχή τῶν βουνῶν, το λουλούδι μεγάλωνε πάντα απ' τις αχτίδες της.*»¹²⁷) όπως και το μοτίβο του ονείρου («*Το ποτάμι δεν μπόρεσε να χαιδέψη τις μεγάλες πέτρες ποῦ ἦσαν ἄσπρες, σαν τα ὀλόλευκα ὄνειρα τῶν παιδιῶν*»). Δε λείπει ούτε η αναφορά στον ουρανό («*μα ἐξήλεψε ἀπ' ὅλους περισσότερο ἢ ἄγρια κατάρρα ποῦ ἐβάρυνε τόν οὐρανό..*»).

Ακολουθεί η κυκλοφορία στο ίδιο περιοδικό *Όνειρα και ζωή* τον Μάρτιο του 1911 το οποίο κινείται στα ίδια πλαίσια με τα προηγούμενα πεζά της ίδιας με μια σκοτεινότητα να περιβάλλει το νόημά του.

Και τέλος, βρίσκουμε μια μικρή επιστημονική μελέτη της παιδαγωγού με τίτλο *Οἱ γυναικεῖοι τύποι τοῦ Σοφοκλέους* εισαγωγή, το οποίο κυκλοφόρησε 15-29 Φλεβάρη του 1912, με το κύρος της πλέον διδάκτορος. Πρόκειται για ομιλία της διδάκτορος στο Λύκειο Ελληνίδων και μάλιστα στο ίδιο τεύχος προηγείται το αντίκρισμα αυτών των ομιλιών στο ακροατήριό της, με την Καλλιρόη Παρρέν να μας περιγράφει: «*οἱ ἄνδρες, ποῦ ἐσυνήθισαν ἀπό τα σχολικά θρανία να θεωροῦν τους ἀσχολούμενους με τούς κλασικούς συγγραφεῖς ὡς τούς ἀνιαρότερους ἀνθρώπους τοῦ κόσμου δεν ἔμπορούσαν να φαντασθοῦν γυναῖκα τῆς ἰδίας κατηγορίας χωρὶς σχολαστικισμόν και μαμπλεισμόν. Δι αὐτό αἱ δύο κατὰ σειράν ὁμιλῖαι τῆς δος Μυρσίνης Κλεάνθους Διδάκτορος τῆς Φιλολογίας, μιᾶς πολὺ νέας και χαριτωμένης κόρης, ἐξέπληξαν, ἐγοήτευσαν, ἔκαμαν ἰδιαίτεραν ἐντύπωσιν. Διότι μαζῆ με την ἀπλότητα τῆς φράσεως και την ἀβρότητα τοῦ λόγου, οἱ γυναικεῖοι τύποι τοῦ Σοφοκλέους ἀνελύθησαν τελείως και ἀπέδωκαν τὴν γυναικεῖαν ψυχὴν..*»¹²⁸

Στο καθεαυτό το κείμενο της ομιλίας και συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος της, βλέπουμε μια ἄρτια παρουσίαση της κοινωνίας της Αθήνας, την εποχή που ανεβάζει τα έργα του ο Σοφοκλής. Συνεχίζει επικεντρώνοντας στον ίδιο και τις διαφορές που τον έκαναν να ξεχωρίζει

¹²⁷ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών* περίοδος β, Αθήναι 15 Φεβρουαρίου 1910 αριθμός 981, σ 1026.

¹²⁸ Καλλιρόη Παρρέν, *Εφημερίς των Κυριών* Αι ομιλῖαι του λυκείου Ελληνίδων, αριθμός 1018, σ 1919.

από τον προγενέστερό του Αισχύλο. Τέλος, μας προϋδεάζει για την εστίαση του θέματος της, στην παρουσίαση των γυναικών στα έργα Αίαντας και Τραχίνιαι.

Οι γυναικείοι τύποι του Σοφοκλή β' κυκλοφόρησαν το Μάρτη του 1912 παρουσιάζοντας τον μύθο του Αίαντα. Ξεκινά από τον Όμηρο για να παρουσιάσει την εικόνα του υπερήφανου υβριστή ακόμη κι απέναντι στους θεούς, ο οποίος καταποντίζεται από την κρίση των όπλων. «Η Τέκμησσα» όμως είναι αυτό που ενδιαφέρει την Κλεάνθους, παρομοιάζοντας την με τη σύγχρονη γυναίκα και συγκεκριμένα: «ή μανία του Αϊάντος, που εύρίσκεται ανάμεσα σε αϊμόφυρτα θύματα, τήν κάμνει να ζητήσει την βοήθειαν του χοροῦ ἀπαράλλακτα, ὅπως σήμερα μια γυναῖκα ὅταν θα ἰδῇ την καταστροφή τέλεια μέσα στον οἶκο τῆς και δεν θα χη κανέναν βοηθό, θα ὀρμήσῃ ἔξω ἀπό την οἰκίαν τῆς και θα ἀποταθῇ δια βοήθειαν προς φίλον ἢ προς ἀγνώστους..»¹²⁹ « Η Τέκμησσα φοβεῖται να ὀμιλήσῃ εἰς τον Αἴαντα να διαταράξῃ την πνευματικὴν τοῦ κατάστασιν και την ψυχικὴν τοῦ ἡρεμία ἀπαράλλακτα ὅπως και σήμερα πολλές φορές δεν διακόπτει η γυναῖκα την πνευματικὴν ἐργασίαν τοῦ ἀνδρός τῆς και δεν διαταράσσει την σωματικὴν τοῦ ἀνάπαυσιν ..ἀπό φόβο μήπως τον ἐξοργίσει.» παρακάτω ἄλλη μια παρομοίωση Τέκμησσας και της γυναίκας της εποχῆς: « Δεν ἔχει ὄξεις ὀλολυγμούς. Παράπονο ἤσυχο, ἐπειδὴ νοιώθει ὅτι κάθε ὕψωσις τῆς μπορεῖ να τον ἐκνευρίσῃ και ἐξοργίσῃ τον ἥρωα. Πόσο ἀληθινὴ εἰκὼν και πόσες φορές και σήμερα ἀκόμη τήν ἀπαντοῦμεν εἰς τήν γυναῖκα που συγκταεῖ κι αὐτό το παράπονο τῆς».¹³⁰ Η Τέκμησσα σκιαγραφείται σαν μια γυναίκα της εποχῆς, αν και το ἔργο του Σοφοκλή γράφτηκε μεταξύ 450-440 π.Χ., ἢ για να εἴμαστε πιο σαφείς, οι γυναίκες της εποχῆς της Μυρσίνης εἶναι υποταγμένες στην ἀνδρική βούληση και τόσο φοβισμένες σε ορισμένες περιστάσεις της ζωῆς τους, ἀναγκασμένες να ἀνέχονται συμπεριφορές βουβά κι ἀδιαμαρτύρητα, ὅσο και η Τέκμησσα. Αὐτό μας δείχνει πολλά και για την κοινωνία της εποχῆς, ἀλλά και για το πρίσμα ὑπὸ το οποίο η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου βλέπει την θέση της γυναίκα της εποχῆς της.

Οι Γυναικείοι τύποι του Σοφοκλή Γ κυκλοφόρησαν τον Ἀπρίλιο του 1912, ξεκινώντας με μια εἰσαγωγή ἀπὸ την ἐκδότρια, η οποία κοντολογίς ἐξηγεῖ στο κοινὸ πως ἀπὸ τυπογραφικὴ ἀπροσεξία δεν δημοσιεύτηκε η συνέχεια την προηγούμενη φορά και δημοσιεύεται σε αὐτὸ το τεύχος. Η Μυρσίνη κλείνει με τραγικὸ τέλος του Αἴαντα και την μετὰ θάνατον δικαίωση του. Ἀπὸ την εἰσαγωγή κιόλας μας εἶχε ενημερώσει ὅτι θα ἀσχοληθεῖ με τη γυναίκα ὅπως παρουσιάζεται στο Σοφοκλή, ὄχι μόνο στο ἔργο του Αἴας ἀλλά και στο ἔργο Τραχίνιαι, το

¹²⁹ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών* περίοδος β, Αθήναι 1-31 Μαρτίου ἀριθμὸς 1019, σ 1946.

¹³⁰ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Εφημερίς των Κυριών* περίοδος β, Αθήναι 1-15 Μαΐου 1912 ἀριθμὸς 1022, σ 2024.

οποίο έγραψε ο συγγραφέας πιθανόν κατά το 440 Π.Χ. με πρωταγωνίστριά του τη Δηιάνειρα. Κυκλοφορεί λοιπόν στο τεύχος Μαΐου 1912 .

Στο άρθρο *Οι Γυναικείοι τύποι του Σοφοκλή Δ* αντιδιαστέλλεται η ανωτερότητα της Δηιάνειρας απέναντι στην Ιόλη, την οποία φέρεται να την συμμερίζεται για το γεγονός πως άθελά της κατέστρεψε την πατρίδα της, παρά το γεγονός πως ο Ηρακλής την έφερε ως γυναίκα του ενώ ήταν νόμιμος σύζυγος της. Η Κλεάνθους σχολιάζει: « *ποιά σημερινή γυναίκα θα ήμπορούσε να έχη τη δύναμη να σκεφθή κατ' αυτόν τον τρόπο, σχεδόν να συγχωρήση τη γυναίκα ποῦ τῆς έπήρε τον άνδρα.*»¹³¹

Η συμμετοχή της Κλεάνθους στην αρθρογραφία της εποχής σε γυναικεία περιοδικά σαφώς δεν σταματά εδώ, αλλά λόγω του ταξιδιού της ανακόπτεται η αρθρογραφία της στην Εφημερίδα των Κυριών. Την περίοδο 1923-1924 κυκλοφορεί άρθρο με τίτλο «*Η γυναικεία εκπαίδευση*», που δημοσιεύεται το 1923 στο περιοδικό του Μιχάλη Παπαμαύρου *Εργασία*, η Κλεάνθους αναπτύσσει τους λόγους για τους οποίους η γυναικεία εκπαίδευση αναπτύσσεται διεθνώς συνεχώς. Κατά την άποψη της σημαντικότεροί υπήρξαν οι οικονομικοί, χωρίς αυτό να υποβιβάζει και την σημασία της εξέλιξης της ατομικής συνείδησης των γυναικών. Πλήν αυτού, επισημαίνει την αναγκαιότητα διάχυσης των φεμινιστικών ιδεών για την ευαισθητοποίηση των γυναικών σχετικά με τον κοινωνικό και πολιτικό τους ρόλο.¹³²

Κατά το έτος 1930 γράφει στο φεμινιστικό περιοδικό *Ελληνίς* του Εθνικού Συμβουλίου Ελληνίδων Γυναικών ένα άρθρο με τίτλο «*Γύρω στα τρία διδασκαλικά συνέδρια*» με σκοπό της να μεταδώσει τα κύρια σημεία συζήτησης των συνεδρίων που έλαβαν χώρα στην Αθήνα 1-22 Σεπτεμβρίου. Η ίδια στάθηκε στο ζήτημα του ωρολογίου και αναλυτικού προγράμματος, κάτι που θα την απασχολήσει ιδιαίτερα αργότερα και στην πραγμάτευση των μεθόδων της Νέας Αγωγής. Είναι αρκετά ενθουσιασμένη με το συνέδριο και τις απόψεις που ακούστηκαν, χαρακτηριστικά γράφει: « *Έκείνο όμως που θα μπορούσε να ειπωθή αμέσως σήμερα είναι πως ή ατμόσφαιρα, μέσα στην οποία έγινε ή όλη εργασία ήταν ατμόσφαιρα δροσισμένη από μια πνοή συγχρονισμού και μελλοντισμού. ήταν ευχάριστο πολύ να βλέπη κανένας τόσους ανθρώπους μέσα στον μικρό μας τόπο να αγωνίζονται ό καθένας μέσα στην μικρή τοῦ περιοχή για να δώσει ζωή στο έλληνικό σχολείο.*»¹³³ Στο συνέδριο κεντρική γραμμή αποτέλεσε η παιδοκεντρική διδακτική του Νέου Σχολείου « *ή σημερινή έπιστήμη κυτάζει το παιδί σαν παιδί που έχει*

¹³¹ Μυρσίνη Κλεάνθους, «*Η γυναικεία εκπαίδευση*», *Εργασία*, 7 και 8 (15 και 30 Δεκεμβρίου 1923): σσ 149-151, 9 και 10 (15 και 30 Ιανουαρίου 1924): σσ 195-199 και σσ 219-222.

¹³² Μυρσίνη Κλεάνθους, *Ελληνίς*, Γύρω στα τρία διδασκαλικά συνέδρια, 1930 ΤΕΥΧΟΣ 10 ΚΕΘΙ σ 203.

¹³³ ό.π. σ 204.

δικαίωμα να ζήσει και να αναπτύξει το δικό του ψυχικό κόσμο, που είναι έντελώς διαφορετικός από τον δικό μας»¹³⁴ Παρουσιάζει τις θέσεις υπέρ μετριοπαθών μεθόδων, όπως η μέθοδος Δαλτον, υπέρ των ριζοσπαστικότερων με τις πρώτες να κυριαρχούν. Αυτό που άμεσα όμως την έθλιψε ήταν η απουσία του ζητήματος του φύλου γύρω από την μέθοδο, το ωρολόγιο κι αναλυτικό πρόγραμμα δεν ετέθη καν υπό συζήτηση και τονίζει « Όταν την τελευταία μέρα αναγκάστηκα να διαμαρτυρηθώ και να θέσω ως θέμα για συζήτηση..., δεν στάθηκε να γίνει καμιά συζήτηση. Και όμως μόνη αυτή θα μπορούσε να μᾶς προσανατολίσει προς την ὄλην σημερινή κατάσταση τῆς μορφώσεως τῆς γυναίκας στον τόπο μᾶς .»¹³⁵

Η Μυρσίνη συμμετείχε στο διάλογο που έλαβε χώρα 8- 14 Σεπτεμβρίου του 1930 στο Συνέδριο Διευθυντών και Υποδιευθυντών των Διδασκαλείων Εκπαιδύσεως και των Νηπιαγωγών που οργανώθηκε από το υπουργείο παιδείας.¹³⁶ Η ίδια συμμετείχε την 6^η ημέρα με κέντρο βάρους τις ανάγκες που προκάλεσαν την δημιουργία του νηπιαγωγείου από ανάγκη για τον ξενόφωνο πληθυσμό και για τα φτωχά των χαμηλότερων οικονομικών στρωμάτων όπου οι μητέρες εργάζονται και πλέον επεκτάθηκε στα παιδιά όλων των οικονομικών τάξεων και πολύ σωστά έγινε μάλιστα κατά την ίδια. Το παιδί συνέχεια ρωτά, θελεί να μαθαίνει, ούτε εμείς γνωρίζουμε τι είναι το παιδί όπως λέει η ίδια: « προσπαθοῦμε να ἀντιληφθοῦμε το μικρό παιδί ἀπ’ ὅτι ἐξωτερικό βλέπουμε, μα το παιδί για τον ἐνήλικο εἶναι *terra incognita*, ἄν το ἴδιο δεν μᾶς δώσει το κλειδί τοῦ μυστηρίου ποῦ κρύβεται μέσα τοῦ.¹³⁷ Αυτή η ηλικία για την ίδια είναι κρίσιμη για ότι καλό και κακό αποκτήσει ως χαρακτηριστικό στη συμπεριφορά του το παιδί, γιατί η συμπεριφορά του, τότε ακριβώς είναι που διαμορφώνεται. Η Μυρσίνη θεωρεί λάθος τον εγκλωβισμό του παιδιού σε μιμητικά πρότυπα των ενηλίκων, με τη μάνα να απουσιάζει λόγω δουλειάς και εδώ δημιουργείται η μεγάλη ανάγκη για μια καταρτισμένη νηπιαγωγό: « Χρειάζεται ἡ ἀγάπη μιᾶς γυναῖκας μιᾶς μάνας για να ἰδοῦμε το παιδί, ἀλλ’ ἀυτὴ ἡ ἀγάπη νᾶναι συνειδητὴ και να ἀντικρῶζει κατὰματα ἕνα σκοπό. Χρειάζεται μια γυναῖκα εἰδικά καταρτισμένη για την δουλειά αὐτὴν και τέτοια γυναῖκα πρέπη να εἶναι ἡ νηπιαγωγός.»¹³⁸ Το νηπιαγωγείο κατά την ίδια έχει και έναν προπαρασκευαστικό ρόλο, δηλαδή να προετοιμάσει για το δημοτικό για να μην αναλωθεί αὐτὴ ἡ ορμὴ του παιδιού και να μην αφεθεῖ σε ἀνθρώπους που δεν θα ωφελήσουν την εξέλιξή του. Το παιδί θα φτάσει ψυχικά και σωματικά

¹³⁴ ὁ.π. σ 205.

¹³⁵ Υπουργεῖον Παιδείας και Θρησκευμάτων, *Τα εκπαιδευτικά συνέδρια του 1930. ΙΙ. Συνέδριον διευθυντῶν και υποδιευθυντῶν διδασκαλείων τῆς δημοτικῆς εκπαιδύσεως και των νηπιαγωγῶν* (Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικῆς Ἐρευνας, 2004), σσ 405-421.

¹³⁶ ὁ.π. σ 406.

¹³⁷ ὁ.π. σ 408.

¹³⁸ ὁ.π. σ 410.

υγιές με ασκημένες δεξιότητες. Το νηπιαγωγείο έχει κι άλλης μορφής εθνική αξία αν αναλογιστεί κανείς πως προσθέτει ένα πετραδάκι στην υποχρεωτική εκπαίδευση: «Ένα προσωπικό δελτίο θα συνοδεύει το παιδί σαν θα μπαίνει στο δημοτικό σχολείο. Ο δάσκαλος της πρώτης τάξης δεν θα βρίσκεται μπρός στο άγνωστο¹³⁹».

Η ίδια επισήμανε στο συνέδριο την ύπαρξη δύο μορφών ξενόγλωσσου νηπιαγωγείου, ενός με μαθητές με ξένη συνείδηση και γλώσσα, κι ενός για μαθητές με ελληνική συνείδηση αλλά ξένη γλώσσα. Η ίδια έχει γνώση της καταστάσεως καθώς γεννήθηκε στη Βουλγαρία και γνωρίζει πως τα ελληνόφωνα σχολεία είχαν μεγάλο θετικό αντίκτυπο για τους ελληνόφωνους που διέθεταν ελληνική εθνική συνείδηση. Το πρόβλημα όμως ήταν η ελλιπής κατάρτιση των νηπιαγωγών, ήτοι τριετής, το νεαρό της ηλικίας τους που τις καθιστούσε ψυχικά ανέτοιμες για αυτό που θα αντιμετώπιζαν από τους ντόπιους, ο μικρός μισθός και η έλλειψη επικοινωνίας με το κέντρο που δεν τις στήριζε όπως θα έπρεπε.

Παράλληλα, μίλησε και για πρόβλημα στην παιδαγωγική μέθοδο των νηπιαγωγών λόγω της μετάβασης από την Φρομπελιανή, την οποία εισήγαγε η Αικατερίνη Λασκαρίδου, στην Ερβαρτιανή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι νηπιαγωγοί να μην ακολουθούν ξεκάθαρα μία από τις δύο, όπως και η ίδια παρατήρησε να συμβαίνει ούσα διευθύντρια του διδασκαλείου νηπιαγωγών μετά την Αικατερίνη Λασκαρίδου. Το διδασκαλείο νηπιαγωγών παρέλαβε φοιτήτριες επιεικώς μετρίου επιπέδου και με συνεχή προσπάθεια κατάφεραν να φτάσουν σε ένα πολύ καλό επίπεδο. Σύμφωνα με την ίδια συναντούσαν συνεχώς πρακτικά εμπόδια, όπως τους χαμηλούς μισθούς τους που εξασθενούσαν την υγεία τους, αλλά και την έλλειψη χρηματοδότησης και την έλλειψη αιθουσών για άσκηση της δική τους μεθόδου¹⁴⁰. Οι φοιτήτριες που είχαν διδαχτεί ήδη το Φροβελιανό σύστημα, υπέπιπταν πάλι σε αυτό. Και η επαγγελματική τους αποκατάσταση ήταν συγκεχυμένη, καθώς εν τέλει διορίζονταν σαν δασκάλες οικοκυρικών στη Μέση. Η ίδια έκανε προτάσεις για την θεραπεία του τμήματος στο να γίνει το νηπιαγωγείο μέρος δημοτικού για όλα τα παιδιά, στην κτήση καλύτερης κατάρτισης των νηπιαγωγών μέσω ισόχρονης εκπαίδευσης με δασκάλες και εξειδίκευση των αρχαιότερων, στην ίση μισθοδοσία νηπιαγωγών και δασκάλων, στην προσθήκη διτάξιου νηπιαγωγείου στο πρότυπο δημοτικό σχολείο και τέλος την ένταξη των ξενόγλωσσων νηπιαγωγείων στα ξενόγλωσσα δημοτικά και τα διδασκαλεία αυτών, κοντά σε ξενόγλωσσους πληθυσμούς.

Η απάντηση και ουσιαστικά ο αντίλογος στις προτάσεις και στις θέσεις της έρχεται από τον Ευρυπίδη Σούρλα, διευθυντή του Διδασκαλείου Αρρένων Ιωαννίνων, ο οποίος μετά παρηρησίας δηλώνει πως οι διευθύντριες των διδασκαλείων νηπιαγωγών δεν αντιλαμβάνονται

¹³⁹ ό.π. σ 410.

¹⁴⁰ ό.π. σσ 415 418.

τις δυσκολίες που παρουσιάζει το φιλοσοφικό κατά βάση σύστημα του Froebel. Το 1932 γράφει το βιβλίο *Παιχνίδια με τραγούδια* με στόχο να ενταχθεί το παιχνίδι στο δημοτικό σχολείο ως οργανικό μέρος της σχολικής εργασίας, γιατί, σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Αγωγής, το παιχνίδι αποτελεί φυσιολογική και ψυχολογική ανάγκη του παιδιού για δράση, για αυτοέκφραση, για χαρά και για κίνηση. Η ίδια μέσω της εμπειρίας της κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιχνίδια με γοργό ρυθμό και κίνηση συγκινούν τον ψυχικό κόσμο των παιδιών και δημιουργούν κατάλληλη παιδαγωγική ατμόσφαιρα. Στο έργο αυτό καταγράφονται βασικές παιδαγωγικές αρχές της Νέας Αγωγής όπως η αυτενέργεια, η μαθητοκεντρική διδασκαλία και το ομαδικό πνεύμα στο σχολείο.

Η Μυρσίνη κατά το 1934 γράφει μόνη της το αναγνωστικό η χαρά του παιδιού χρησιμοποιώντας και πολλά κείμενα από το αναγνωστικό που συνέγραψε με τον Παπαμαύρο αλλά έκανε και πολλές προσθήκες με νέο υλικό. Το Φλεβάρη του 1936 γράφει άρθρο στο περιοδικό *Παιδεία* με τίτλο «*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης παιδαγωγικής*». Μετά από μια σύντομη αναδρομή στη λειτουργία και τους σκοπούς του σχολείου κατά τον 19ο αιώνα σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες, υποστηρίζει ότι μόνον με βάση τη διεθνική παιδαγωγική το σχολείο μπορεί να ανοίξει νέους δρόμους στη μόρφωση των παιδιών¹⁴¹. Το 1952 γράφει το τρίτομο με το οποίο εισαγάγει τη *Νέα Αγωγή* στη χώρα μας. Κατά τον βαθύ γνώστη της θεωρίας και πράξης της Νέας Αγωγής Αλέξανδρο Δελμούζο, στην Κλεάνθους-Παπαδημητρίου οφείλουμε την πληρέστερη ανάλυση στα ελληνικά όλων των τάσεων και των μεθόδων που δοκιμάστηκαν από τους εκπροσώπους του κινήματος της Νέας Αγωγής. Όπως επισημαίνει:

«Η εργασία αυτή αντίθετα με την αποσπασματική ως τώρα υπάρχουσα ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα, ρίχνει το κέντρο βάρους στην αγγλοσαξωνική νεώτερη παιδαγωγική κίνηση και όχι στη γερμανική – με την οποία ασχολούνταν οι έλληνες παιδαγωγοί της εποχής της. Έπειτα στο έργο της συγκεντρώνεται θεωρία και εφαρμογή με πλήθος παραδείγματα, σε όλους τους βαθμούς γενικής και επαγγελματικής Εκπαίδευσης [...]. Το σπουδαιότερο όμως είναι ότι το έργο αυτό βασίζεται σε σοβαρή πολυμερή μελέτη πρώτων πηγών και σε συστηματική προσωπική και πολύχρονη παρακολούθηση εφαρμογών στη σχολική πράξη¹⁴²...».

Το 1954 σε άρθρο της με τίτλο «*Παιδικά καλλιτεχνήματα*» στο περιοδικό *Σχολείο και Ζωή* καταγράφει εμπειρίες της από τις τρεις επισκέψεις σε εκθέσεις παιδικής καλλιτεχνικής δημιουργίας στο στη Λωζάννη το 1952, στην Τεργέστη 1953 και στο Λονδίνο. Η Μυρσίνη

¹⁴¹ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, «*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης παιδαγωγικής*», *Παιδεία*, 2 (Φλεβάρης 1936): σσ 43-54, 3 (Μάρτης 1936): σσ 105-116 και 5 (Μάης 1936): σσ 168-192.

¹⁴² 105 Αλέξανδρος Δελμούζος, «*Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου: “Η Νέα Αγωγή: θεωρία και μέθοδοι”*», *Παιδεία και Ζωή*, 13 (Ιανουάριος 1953): σσ 29-32.

ξεκινά αποδίδοντας τον ορισμό της καλλιτεχνικής δημιουργίας: « έννοοῦμεν ὅλα ὅσα κάμνει το χέρι τοῦ παιδιοῦ σε ὅλες τις ἡλικίες ἀπὸ τις πρῶτες χάνδρες σε μια κλωστή ἕως τα χειροτεχνήματα τῶν μαθητῶν τῶν τεχνικῶν σχολῶν κατώτερων και μέσων, ἀπὸ το πρῶτο γράμμα που χαράσσει στην πλάκα ἢ στο τετράδιο ὡς το ἰχνογράφημα και το ζωγραφικό πίνακα και το πλεκτό ἢ κέντημα που κάμνει τιμὴ σε μια σχολική ἔκθεση ὡς καλλιτεχνικό ἔργο¹⁴³.» Παρουσιάζει τις τρεῖς θέσεις γύρω ἀπὸ τον σκοπὸ των καλλιτεχνικῶν μαθημάτων, με την πρώτη να θέλει αὐτά τα μαθήματα ὡς οδηγὸ ἐξάσκησης δεξιοτήτων για τη μετέπειτα ζωὴ των μαθητῶν. Οι υπέρμαχοι αὐτῆς της θέσης ἐμπερικλείουν μια εὐρεία σειρά ασχολιῶν, τεχνικῶν μαθημάτων συμπεριλαμβανομένης και της γυμναστικής και της μουσικής. Η θέση αὐτή θέλει τα μαθήματα ὡς συμπληρωματικά-βοηθητικά στο σχολικό πρόγραμμα και στην βαθμολογία. Οι υπέρμαχοι της δεύτερης θέσης υποστηρίζουν, πῶς ἀποσκοποῦν στην διαμόρφωση του καλλιτεχνικοῦ αισθητηρίου και μετατρέπονται ἀπὸ τεχνικά σε καλλιτεχνικά μαθήματα, με τους μαθητὲς να γνωρίζουν ὅλους τους νόμους και κανόνες που τα διέπουν.

Η Τρίτη θέση θεωρεῖ ὅτι αποτελοῦν ψυχική λύτρωση του μαθητῆ ἀπὸ ὅσα ἐννυχεύουν στα βάθη της ψυχῆς του και ἀπὸ ὅσα οραματίζεται με την φαντασία του. Σε αὐτή την περίπτωση απαιτεῖται συνδυασμὸς βιώματος και τεχνικής και με την εξέλιξη τα βιώματα ἀποκτοῦν τεχνική. Το ἰδανικό, ἐν τέλει, ἐγκείται στην ἀπελευθέρωση της φαντασίας, στη δημιουργία ἐλευθερίας και αὐτοέκφρασης και στην ἐκμάθηση των κανόνων, δηλαδή σε μια συμφωνία και των τριῶν θέσεων.

Το δεύτερο μέρος, ἦτο αφιερωμένο στην ἐκθεση «παιδικῆς τέχνης»του λονδίνου. Τα ἐκθέματά της φιλοξενούνταν στο βασιλικὸ κολλέγιο τεχνῶν και ἦσαν ὅλα δημιουργήματα μαθητῶν 5-18 ἐτῶν, αὐστηρὰ ἐπιλεγμένα ὅπως τονίζει η ἴδια. Αὐτὸ που της κίνησε το ἐνδιαφέρον εἶναι ὅτι ὅλα τα ἔργα, τόσο τα ατομικά ὅσο και τα ομαδικά διαπνέονταν ἀπὸ το ἐξῆς: « γενικό ὅμως χαρακτηριστικό ὅλης τῆς ἔκθεσης ἦταν ἡ ἐγγένεια τῶν συλλήψεων, ἡ διάχυτη δροσιά και αἴσθημα, ἡ τόλμη και ἡ τεχνική. Ἦταν πραγματικά ἡ ἔκφραση της παιδικότητας και νεότητας, μια γλῶσσα που μιλοῦσε στην ψυχὴ με την ἀφέλεια και ζωντάνια τῆς.»¹⁴⁴ Το ζητούμενο εἶναι τα παιδιά να παρουσιάσουν ὄχι την πραγματικότητα ἔτσι ὅπως εἶναι, ἀλλὰ ἔτσι ὅπως την βλέπουν, ὅπως την ἐπεξεργάζονται αὐτά. Ὅταν κάποιος ἀσκεῖ κριτική σε αὐτά τα ἔργα πρέπει να το κάνει λαμβάνοντας ὑπόψη τους κανόνες, ἀλλὰ χωρὶς να εἶναι δέσμιος σε αὐτούς. Φέρνει παραδείγματα ἀπὸ ἐξαιρετικούς πίνακες που της κέντρισαν το

¹⁴³ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Σχολεῖο και ζωὴ Παιδικὰ Καλλιτεχνήματα* σελ 112, ἀρχεῖο σύγχρονης κοινωνικῆς ιστορίας σ 112.

¹⁴⁴ Γ. Βλέσσης, *Σχολεῖο και ζωὴ: μνηιαία παιδαγωγική ἐπιθεώρηση/ διευθυντῆς Γ. Ζομπανάκης Κλεάθους Παπαδημητρίου*, Τεύχος 1, Παιδικὰ καλλιτεχνήματα β, σ 159 ΑΣΚΙ.

ενδιαφέρον. Αλλά μεγαλύτερη εντύπωση της προκάλεσαν οι ομαδικοί πίνακες ζωγραφικής, κυρίως γύρω από τον τρόπο με τον οποίο κατόρθωσαν να δημιουργήσουν ένα έργο που διέπονταν από συνοχή κι ενότητα. Επιπροσθέτως, της κέντρισε το ενδιαφέρον η ύπαρξη ή μη υποδείξεων από το δάσκαλο, ειδικά αφού επρόκειτο για παιδιά 8-11 ετών. Το σημαντικό, για όλα τα έργα, είναι πως πρόκειται για πραγματικά ελεύθερη έκφραση των μαθητών, δηλαδή, τα έργα προκύπτουν από το πως αφομοιώνουν εκείνοι το καθετί γύρω τους και πως το μεταπλάθουν μέσα τους. Υπογραμμίζει πως η έκθεση αποτελούνταν κι από όλων των ειδών τα χειροτεχνήματα και πως τα παιδιά τα δημιουργούσαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν πρωτίστως τη λειτουργία για την οποία ήταν προορισμένα, αλλά πάντα με υψηλό το αισθητικό κριτήριο. Κλείνει πραγματικά ενθουσιασμένη, δηλώνοντας: « *ή έκθεση αυτή ήταν για μένα σαν αποκάλυψη .. τώρα όμως στο σχέδιο ιδίως, ή έκθεση του Λονδίνου μου έδωσε εξαιρετική ψυχική ικανοποίηση με τα καταπληκτικά της αποτελέσματα*¹⁴⁵.»

Το τρίτο μέρος είναι αφιερωμένο στην έκθεση της τέχνης των ιταλικών σχολείων, την οποία «περίεφεραν» σε πολλές πόλεις της Ιταλίας. Εδώ λοιπόν, όλο αυτό ιδωμένο στα δεδομένα της Ιταλίας με την φασιστική πολιτική του Μουσολίνι και τον πόλεμο που στάθηκαν τροχοπέδη στην εκπαιδευτική μεταρρυθμιστική πορεία που είχε χαραχθεί. Την χαρακτηρίζει έκθεση «τεχνική», γιατί τις εξέλιπαν όλα εκείνα τα στοιχεία που θα την καθιστούσαν καλλιτεχνική « *έργα μαθητῶν τοῦ δημοτικοῦ ἦταν ἐλάχιστα σε ἓνα μικρό χωρο τοῦ πλοίου, που ἔδειχναν πολλή ἢ λίγη «τεχνική» ἀλλά δεν ἔδειχναν ἀτομικότητα, ἐλευθερία σύλληψης, προσωπικό ὕφος.*»¹⁴⁶ Απαρτιζόταν τόσο από έργα κοριτσιῶν, κυρίως κεντήματα και έργα ραπτικής δουλεμένα με μεγάλη λεπτομέρεια, όσο και αγοριῶν ὅπως χάρτες και φωτογραφίες. Όλα τα έργα ήταν ανώνυμα.

Η Τρίτη έκθεση, αυτή της Λωζάννης, πάλι βαλμένη στα ιδιαίτερα πολιτικο-κοινωνικά της πλαίσια, με το δημοκρατικό πολίτευμα και την πολυπολιτισμικότητα, με τους αξεπέραστους παιδαγωγούς, έχει προσφέρει εφαρμοσμένα παιδαγωγικά ρεύματα που εστέφθησαν με ιδιαίτερη επιτυχία. Η έκθεση, κατά την ίδια, διατελούσε υπό καλή οργάνωση και περιλάμβανε «έργα παιδικά». Στη συνέχεια μας εξηγεί: « *ἔβλεπε κανένας στην έκθεση πολλά σχέδια ἴδιου θέματος γεγονός που σημαίνει ὅτι το θέμα πάρθηκε ἀπό τη ζωή τῆς τάξης, ἀπό ὅσα ὁ μαθητής βλέπει ἢ διαβάζει.*»¹⁴⁷

¹⁴⁵ ὄ.π. σ 165.

¹⁴⁶ ὄ.π. σ 270.

¹⁴⁷ ὄ.π. σε 71.

Αυτό που πρόσεξε ήταν πως διέφερε και η τεχνική όσο και τα στοιχεία στα οποία επέμεινε ο κάθε μαθητής και καθίσταται πασιφανές πως δεν υπήρξε καμία παρέμβαση δασκάλου. Κανένα δεν ήταν προϊόν ατομικής δουλειάς. Επίσης υπήρχε πληθώρα χειροτεχνημάτων και η όλη οπτική τους αντιστοιχεί στη δεύτερη θέση και δεν αποτελεί κανενός είδος λύτρωσης για τους μαθητές.

Το 1955-1958 επίσης γράφει στο περιοδικό *Παιδεία και ζωή*, στη στήλη Μελέτη, τρία άρθρα με τον τίτλο *Η λειτουργία του λόγου και το σχολείο*. Στο πρώτο άρθρο θα μιλήσει για την απαρχή του λόγου προβάλλοντας τη θέση της πως ο άνθρωπος οδηγείται στο λόγο εξαιτίας βιολογικής αναγκαιότητας, τόσο ως άτομο όσο κι ως κοινωνία, καθώς είναι: «*έργαλειο έπικοινωνίας και άλληλοκατανόησης των ατόμων μεταξύ τους κοινούς σκοπούς που ή έπιβίωση έπιβάλλει*¹⁴⁸». Ο λόγος είναι ο κοινωνός σκέψεων, ιδεών και άλλων ανθρώπινων πολιτισμών που φτάνουν σε εμάς. Μείζονος σημασίας, όπως παρουσιάζεται και μέσα στο τρίτομο είναι η «εθνική γλώσσα» -«μητρική γλώσσα», που δεν είναι άλλη από τη δημοτική, επειδή «*συμπυκνώνει το πνεύμα και την ψυχή αυτού του λαού στην ιστορική του πορεία και γίνεται φορέας και σύμβολο του πολιτισμού του*»¹⁴⁹. Για την Κλεάνθους η γλώσσα είναι ζωντανός οργανισμός, διαμορφώνεται από τον άνθρωπο, αλλά και τον διαμορφώνει και είναι ανυπέρβλητη η σημασία της για το έθνος. Μετατοπίζει το κέντρο βάρους στην κατάκτησή της από τα παιδιά που την βλέπουν ως μόνο τρόπο έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων. Μας παρουσιάζει και τα στάδια εξέλιξης του λόγου στο παιδί σαν να ήτο μια σύγχρονή μας γλωσσολόγος. Και διακρίνει τον έναρθρο λόγο από το κλάμα περιγράφοντας όλη αυτή την φωνολογική προσπάθεια του παιδιού μέσω του μιμητισμού, ώσπου να φτάσει στην παρατήρηση αντικειμένου και ονοματοδοσία του.

Στο δεύτερο μέρος, ενασχολείται με τη γλώσσα του παιδιού όταν πάει στο σχολείο. Ο μαθητής έρχεται με μια γλώσσα ζωντανή, δημιούργημα των βιωμάτων του. Πολλοί παιδαγωγοί θεωρούν εσφαλμένη την κακή σύνταξη των παιδιών ή τα νοηματικά τους κενά, αλλά την ευθύνη γι αυτή την κατάσταση την έχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι, κι όχι το παιδί. Αυτοί στα πλαίσια της προσπάθειάς τους να το περιχαράκωσουν σε αυτό που οι ίδιοι κρίνουν ως σωστό, απομυζούν την ζωντάνια από το λόγο των παιδιών. Η Μυρσίνη ξεκινά με τον σκοπό του δημοτικού, ο οποίος έγκειται στο να προσφέρει μια παιδεία με ψυχικό και ηθικό περιεχόμενο.

¹⁴⁸ I.N. Ζαχαρόπουλος, *Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Η λειτουργία του λόγου και το σχολείο*, Αθήνα: 1952-1961, σ 67.

¹⁴⁹ I.N. Ζαχαρόπουλος, *Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Η λειτουργία του λόγου και το σχολείο*, Αθήνα: 1952-1961, σ 68.

Ως μείζον κρίνει και το ζήτημα της σχολικής διαρροής, καθώς για την ίδια η στοιχειώδης εκπαίδευση επιτελεί «εθνική λειτουργία» και το σχολείο είναι εθνικό ίδρυμα. Ο στόχος του δημοτικού είναι να εμφυσήσει στα παιδιά αγάπη για την πατρίδα, η οποία αποτελείται από ανθρώπους με *«τον ίδιο τρόπο ζωής, την ίδια έθνική συνείδηση, ήθη, έθιμα, τραγούδια, παραδόσεις.»*¹⁵⁰ Για να επιτευχθούν όλα αυτά η ίδια θεωρεί μονόδρομο το βίωμα, το οποίο για να εφαρμοστεί απαιτείται αρχικά εξοικείωση του δασκάλου με αυτό και με την κοινή δημοτική, γιατί αυτή τη γλώσσα έρχονται να μάθουν τα παιδιά γεμάτα απορίες. Υπογραμμίζει πως η κατάσταση δεν είναι τόσο αρνητική, αν αναλογιστεί κανείς την υπεράνθρωπη προσπάθεια κάποιων παιδαγωγών. Ουσιαστικά, η Μυρσίνη, μέσω του άρθρου της, απευθύνει ένα κάλεσμα αλλαγής νοοτροπίας σε όλο τον εκπαιδευτικό κόσμο στη χώρα. Το Νέο σχολείο θέλει το παιδί να μιλά, να σκέπτεται, να πράττει. Κι εδώ προκύπτει ένα άλλο ζήτημα που αποτελεί τροχοπέδη στην εξέλιξη του σχολείου, την διχοτομία ανάμεσα στη γλώσσα του παιδιού, δηλαδή τη δημοτική, κι αυτή του σχολείου εννοώντας την καθαρεύουσα, στην οποία είναι γραμμένα τα βιβλία. Στο τρίτο μέρος, παρουσιάζει τα επιχειρήματα των υπέρμαχων της καθαρεύουσας, ότι τάχα δεν υφίσταται κοινή, αλλά διάλεκτοι και πως η δημοτική είναι γλώσσα των άθεων και των κομμουνιστών, παρορώντας πως η δημοτική αποτελεί φυσική εξέλιξη της Ελληνικής γλώσσας και πως αποτελεί εθνική κληρονομιά. Η θέση της Μυρσίνης είναι γνωστή και εδώ συνοψίζεται στα εξής: *« με αυτήν συννενούμαστε οί Έλληνες μεταξύ μας .. συνυφαίνεται με την έθνική μᾶς συνείδηση και με τον έθνικό μᾶς χαρακτήρα και μᾶς ξεχωρίζει σα λαό από τοῦς ἄλλους.»*¹⁵¹ Η δημοτική είναι πανταχού παρούσα στην καθημερινή ζωή κι αυτό αποτελεί έρεισμα για να στηρίξει την θέση της, καθώς είναι η γλώσσα του ραδιοφώνου, της εφημερίδας και της λογοτεχνίας. Εμμένει στο φτιαχτό της καθαρεύουσας, τονίζοντας πως δεν είναι πηγαία έκφραση του λαού γι' αυτό δεν την χρησιμοποιεί ο λαός. Η καθαρεύουσα είναι η γλώσσα των νομικών εγγράφων, η γλώσσα του κράτους, αλλά όταν τα παιδιά καλούνται να την μάθουν αναγκαστικά, ωθούνται στο να την παπαγαλίσουν. Η Κλεάνθους παρουσιάζει την κατάσταση γύρω από τα διδακτικά δρώμενα και συγκεκριμένα την προσέγγιση των δασκάλων όπου κατά την προφορική έκθεση των μαθητών αδιαφορούν για συντακτικά ή φραστικά λάθη. Ενώ έπειτα οι ίδιοι τα αφορίζουν, με την εισαγωγή της γραμματικής και συντακτικού της καθαρεύουσας, με τα παιδιά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν. Και έτσι έρχεται να καταθέσει τη δική της πρόταση για θεραπεία των κακώς κειμένων στη γλωσσική διδασκαλία: *« Ἡ ἀυθόρμητη φυσική ὀμιλία τοῦ μαθητη εἶναι ἡ κύρια βάση κάθε γλωσσικῆς καλλιέργειας.. Ἡ*

¹⁵⁰ I.N. Ζαχαρόπουλος, *Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού, Ἡ λειτουργία τοῦ λόγου και τοῦ σχολείου*, Αθήνα: 1952-1961 Β, σ 113.

¹⁵¹ I.N. Ζαχαρόπουλος, *Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Ἡ λειτουργία τοῦ λόγουiii και το σχολείο*, Αθήνα: 1952-1961, σ 136.

φυσική αυτή όμιλία δεμένη σφιχτά με βιώματα με ό,τι το παιδί έχει ζήσει, πράξει και σκεφθῆ, έχει πραγματικό νόημα.. Το δημοτικό σχολείο ένα βασικό χρέος έχει να καλλιεργήσει τη γλώσσα στο παιδί, να δώσει εύκαιρίες για βιώματα στους μαθητές για να προκαλέσει και την γλωσσική τους διατύπωση.»¹⁵² Η Μυρσίνη ξεκαθαρίζει, πως δεν υπερτονίζει την προφορική χρήση του λόγου υποτιμώντας τον γραπτό, καθώς οι δύο μορφές έκφρασης είναι ισότιμες. Το σημαντικότερο στοιχείο προς όφελος της δημοτικής είναι, πως η δημοτική γλώσσα διαθέτει και γραμματική και συντακτικό και γλωσσοπλαστική δύναμη. Η γραμματική και το συντακτικό θα έπρεπε να διδάσκονται σταδιακά, χωρίς να αναλώνεται ο μαθητής σε εξαιρέσεις των κανόνων. Η όλη διαδικασία θα γινόταν μέσω του βιώματος και μέσω εργασιών. Μάλιστα σύμφωνα με την ίδια, αρωγός στο έργο του δασκάλου στέκουν τα βιβλία της Γραμματικής του Μανώλη Τριανταφυλλίδη και το Συντακτικό του Τζάρτζανου. Κλείνοντας τονίζει πως στόχος του δημοτικού δεν είναι άλλος παρά να παράγει αποφοίτους που εκφράζονται με άνεση και σωστά τόσο σε προφορικό όσο και σε γραπτό επίπεδο.

¹⁵² Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος, *Η λειτουργία του λόγου και το σχολείο, μέρος Γ', Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού*, Αθήνα: 1952-1961, σ 139.

3.Η ΝΕΑ ΑΓΩΓΗ

3.1 ΤΟΜΟΣ Α΄

Ο πρώτος τόμος του έργου της Μυρσίνης διακρίνεται σε τρία κεφάλαια:

- Το πρώτο αφορά τη Νέα Αγωγή και τις αρχές της και τον θεμελιωτή της John Dewey¹⁵³
- Το δεύτερο περιστρέφεται γύρω από τους παράγοντες αγωγής στο δημοτικό, από τους σκοπούς του δημοτικού και την οργάνωσή του.
- Το τρίτο αφορά το βίωμα ως έννοια και λειτουργία, τις μορφές του, την οργάνωσή του, μια σύγκριση με το μάθημα, τη μέθοδο βιωμάτων και το αναλυτικό αλλά και ωρολόγιο πρόγραμμα, το βίωμα και ο δάσκαλος, οι εξετάσεις, η πειθαρχία, η αντιδιαστολή με άλλες επικρατούσες μεθόδους διδασκαλίας και τέλος το ελληνικό δημοτικό σχολείο όπως είναι κι όπως θα γίνει.

Σε αυτό το σημείο θα αποδοθεί σε αδρές γραμμές το περιεχόμενο του πρώτου τόμου. Ξεκινώντας λοιπόν, η Μυρσίνη κάνει μια ιδιαίτερη μνεία στο σύστημα φιλοσοφίας του John Dewey, διακρίνοντας την φιλοσοφία του σε:

- πραγματιστική, γιατί αφορά καθημερινά ουσιαστικά προβλήματα,
- βουλησιαρχική καθώς το κέντρο βαρύτητας εναπόκειται στη βούληση και
- εμπειρική γιατί θεωρούσε πως ακόμη και οι γνώσεις μας προέρχονται από την εμπειρία μας.

Ο ίδιος δέχτηκε επιρροές από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, τον πραγματισμό του James και την διαμόρφωση ψυχολογίας του από τον δάσκαλό του Stanley Hall¹⁵⁴. Ο Dewey ήταν υποστηρικτής της άποψης πως η γνώση πάντα πρέπει να έχει σκοπό, κι ότι η γνώση αποτελεί αυτοσκοπό, θεωρώντας πιο σημαντικό το άτομο με όλες τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Πίστευε πως το άτομο έχει κάποιες εκ γενετής ικανότητες, οι οποίες δύνανται να αναπτύσσονται με λανθάνον τρόπο και μέσα από αυτές τις ορμές-τάσεις προκύπτουν τα ενδιαφέροντα. Η αγωγή κατά τον ίδιο οφείλει να ανακαλύψει και να εγείρει τα ενδιαφέροντα, τα οποία διαφέρουν από παιδί σε παιδί όπως και οι τάσεις και ανάγκες. Και εδώ εμπίπτει και ο ρόλος του παιδαγωγού, ο οποίος οφείλει να τις αξιολογήσει. Η παιδαγωγική ενέργεια αποτελείται από δύο μέρη, αφενός από τις έμφυτες προθέσεις του παιδιού κι

¹⁵³ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα 1952 Τόμος Α, σσ 19-52.

¹⁵⁴ Jean Houssaye, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο Αθήνα 2000, σ 161.

αφετέρου από το περιβάλλον-κοινωνία, το οποίο παγιώνει τη διαγωγή του. Το σχολείο είναι θεσμός της κοινωνίας και μικρογραφία της, καθώς φτιάχτηκε για να προσφέρει αγωγή στους μαθητές για να την κατανοήσουν. Η μέθοδος αγωγής επαφίεται στο πείραμα και τη δοκιμή. Όσον αφορά τους παράγοντες που καθορίζουν την αγωγή στο δημοτικό πρόκειται για την ψυχοσύσταση του μαθητή και την κοινωνία μέσα στην οποία ζει. Τα χαρακτηριστικά αυτής της ηλικίας είναι η ψυχοσωματική ανάπτυξη του παιδιού και η ανάπτυξη του πνεύματος, με το παιδί να επιζητά να αντιληφθεί τα αίτια και τη σύσταση του περιβάλλοντός του. Το παιδί επίσης επιθυμεί και την επιδοκιμασία των ομηλίκων, ενώ αποκτά κρίση για τις πράξεις του και των άλλων αναζητά τη θρησκεία. Λογικά προκύπτει πως το σχολείο έρχεται να καλύψει αυτά τα κενά. Κοντολογίς, να συντελέσει στην αύξηση του παιδιού, να το μάθει να επικοινωνεί με το περιβάλλον, να αποκτήσει κοινωνική συνείδηση, να του εξάψει την επιθυμία να μάθει και τέλος να καλλιεργήσει τις δυνατότητές του.

Ας περάσουμε όμως να αναλύσουμε την εικόνα του δημοτικού το έτος 1952 που κυκλοφόρησε το βιβλίο. Η συγγραφέας τονίζει πως το σχολείο αυτό αποτελεί πνευματικό τέκνο της γαλλικής επανάστασης αλλά και της βιομηχανικής του 19^{ου}αι με κύρια χαρακτηριστικά την πειθαρχία και ισότητα, με την έννοια ότι το κάθε παιδί έχει τη δυνατότητα να διαβάζει, να γράφει, να κάνει μαθηματικούς υπολογισμούς. Αφήνει αιχμές πως η πληθώρα γνώσεων που προσφέρεται στο σχολείο δεν συνεπάγεται και τη χρησιμότητα αυτής, ούτε και αποτελεί απότοκο φιλαναγνωσίας. Αφού εκλείπει η δράση, αντιπροτείνει να τονωθεί το πρόγραμμα με σκοπό την κοινωνικοποίηση του παιδιού μέσω εκθέσεων, περιλήψεων, διαλέξεων ώστε να υπάρξει σωστός χειρισμός της μητρικής γλώσσας από το παιδί.

Στη συνέχεια, κάνει μια εκτενή αναφορά στα σχολικά κτίρια και καυτηριάζει το γεγονός πως ενώ παρουσιάζεται αύξηση του σχολικού χώρου και πολυέξοδου υλικο-τεχνικού εξοπλισμού δεν υπάρχει και η αντίστοιχη αύξηση των μαθητών.

Το κέντρο βάρους πρέπει να μεταφερθεί στη μέθοδο, στο πως θα μάθει το παιδί και κατέληξαν πως το παιδί είναι ρυθμιστικό στοιχείο της αγωγής, όπως διεμήνυε η Λειτουργική Ψυχολογία. Τα κοινά χαρακτηριστικά των πιο διαδεδομένων μεθόδων συνίστανται στα εξής: ενότητα της εκπαιδευτικής λειτουργίας, μόρφωση πριν από τη διδασκαλία, ανακάλυψη και σεβασμός των ενδιαφερόντων του παιδιού, χρήση δραστηριοτήτων, προσαρμογή της εκπαίδευσης στην ψυχική εξέλιξη των μαθητών. Έχουμε όμως δύο κατηγορίες μεθόδων: οι ατομιστικές που καλλιεργούν δηλαδή την ατομικότητα του μαθητή με κύριους εκπροσώπους τον Δάλτον και Μοντεσσόρι και τις κοινωνικές, αυτές που μεταχειρίζονται την ομαδική συμμετοχή όπως η μέθοδος βιωμάτων, κέντρων ενδιαφέροντος, ομάδων, σχολικού συνεταιρισμού κλπ.

Σε αυτό το σημείο, κάνει την πρότασή της για τη δημιουργία της ελληνικής μεθόδου, στοχεύοντας στη δημιουργία ενός νέου ελληνικού σχολείου ως μια «πνευματική ουσία που δεν μπορείς μόνο να τη συλλάβεις πρέπει και να την πραγματώσεις *ἐκ τῶν ἔνδον ὡς λειτουργία και ὀργανική συμβολή στο σύνολο τῆς ἐθνικῆς ζωῆς.*»¹⁵⁵

Μας παρουσιάζει ως αποτελεσματικότερη **τη μέθοδο βιωμάτων**¹⁵⁶, το λεγόμενο project (προβολή) δηλαδή, προβάλλω τον εαυτό μου. Πρόκειται για ένα έργο, το οποίο πηγάζει από ψυχολογική μου ανάγκη και με οδηγεί στην παραδοχή πως κοινωνία και άτομο δεν διακατέχονται από σχέσεις αιτίου-αιτιατού αλλά έχουν κοινή αρχή, κατεύθυνση και τέλος. Το βίωμα έχει και ψυχολογική και βιολογική λειτουργία, και δύναται να πάρει διάφορες μορφές ανάλογα με την ανάγκη που τίθεται ως σκοπός. Υπάρχει το βίωμα της φυσικής υγείας που αντιστοιχεί στην ανάγκη μεταχείρισης της δύναμης του από το παιδί, το γλωσσικό βίωμα που αντιστοιχεί στην ανάγκη επικοινωνίας, το καλλιτεχνικό στην ανάγκη έκφρασης, το κοινωνικό βίωμα στην ανάγκη επικοινωνίας με τον κόσμο, το φυσιολογικό που καλύπτει την ανάγκη κατανόησης του κόσμου, το ηθικό-θρησκευτικό στην ανάγκη στροφής σε κάτι ανώτερο. Η εκλογή του βιώματος είτε εναπόκειται στην βούληση του μαθητή με το τεχνικό μέρος της εκτέλεσης του επαφίεται στη συμβολή του δασκάλου είτε στην επιλογή συμμετέχει και ο δάσκαλος με σκοπό να επιλεγθούν τα βιώματα που συμβάλλουν στην αύξηση του παιδιού.

Ας δούμε όμως τις διαφορές βιώματος μαθήματος, καθώς το πρώτο ορίζεται ως διαγωγή όπου απαιτείται συγκέντρωση, σκέψη και φαντασία, ενώ το δεύτερο ορίζεται ως λογικές περιγραφές που στοχεύουν στην μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να καθίσταται σαφές ότι το βίωμα αποτελεί έννοια ευρύτερη. Το σχολείο βιωμάτων έρχεται σε αντίθεση με το σχολείο όπως υφίσταται σήμερα και γι' αυτό το λόγο σύστημα των τάξεων διαφέρει ανάλογα την προοδευτικότητα ή μη του σχολείου. Τα συντηρητικά λοιπόν θεωρούν τάξη την ομάδα ομηλικών, τα προοδευτικά την ομάδα παιδιών με ανάλογη ευφυΐα και τα πιο μετριοπαθή που η τάξη ναι μεν αποτελείται από συνομήλικα παιδιά αλλά υπάρχουν εσωτερικά ομάδες ανάλογα με τις ικανότητες. Όπως επίσης υπάρχουν και τρεις τρόποι εργασίας στην τάξη, αυτός με κοινό βίωμα, ο δεύτερος που αποτελείται από μικρότερα ομαδικά βιώματα και ο τρίτος από ατομικά βιώματα. Τα βιώματα διακρίνονται σε ηλικιακές κλίμακες 6-8 ετών, 8-11 ετών, 12-14 ετών και αποτελούνται από τις αντίστοιχες θεματικές μονάδες. Κι ενώ στα σχολεία της εποχής τα μαθήματα αντιστοιχούν σε καθορισμένες ώρες, στα ριζοσπαστικά δεν υπάρχουν τέτοια προκαθορισμένα σχήματα.

¹⁵⁵ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Τόμος Α', Αθήνα 1952, σ 86.

¹⁵⁶ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Αθήνα 1952 Τόμος Α', σσ 88-94.

Στη συνέχεια, βλέπουμε το ρόλο των εξετάσεων ως εποπτικό μέσο, τόσο της δουλειάς των εκπαιδευτικών όσο και μαθητών, της αγωνίας των γονιών να δουν την πρόοδο των παιδιών τους. Παρόλα αυτά οι εξετάσεις δεν παύουν να προξενούν φόβο και άγχος στους μαθητές, να περιορίζουν τις γνώσεις των σπουδών σε συγκεκριμένη ύλη και μάλιστα χωρίς να συνεπάγεται πως μας δίδουν αντικειμενική εικόνα για την πρόοδο του μαθητή. Οι πιο ριζοσπάστες απαιτούν την κατάργησή τους, οι πιο συντηρητικοί την μεταρρύθμισή τους ώστε να μειωθεί ο άκρατος ανταγωνισμός και συνάμα να μετατραπούν σε αντικειμενικό κριτήριο για τις δυνατότητες του μαθητή¹⁵⁷. Επίσης, προτείνουν να καταργηθούν οι προφορικές εξετάσεις, τα τεστ να δέχονται μόνο μια σωστή απάντηση και σε συνδυασμό με την χρήση των διαγνωστικών τεστ (διάκρισης σε κανονικούς καθυστερημένους και ιδιοφυείς μαθητές), των τεστ πνευματικής προόδου και τα τεστ ικανότητας και τεστ χαρακτήρα συμπληρωμένα με το συγκεντρωτικό έλεγχο του κάθε μαθητή δηλαδή από συνθηκών τις εκθέσεις των δασκάλων, γονέων και του κοινωνικού εργάτη (ενός κοινοτικού υπαλλήλου επιφορτισμένου με το καθήκον παρακολούθησης της ζωής των μαθητών στο σπίτι) να δημιουργείται μια διαυγής εικόνα για την πρόοδο του κάθε μαθητή. Η μέθοδος βιωμάτων ήρθε να καταργήσει και τις απολυτήριες εξετάσεις του δημοτικού.

Όσον αφορά το βίωμα και την εφαρμογή του στα σχολεία της υπαίθρου εδώ βλέπουμε, κατά την Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, τον ιδανικό τύπο σχολείου, το πιο πρόσφορο έδαφος γι' αυτή την μέθοδο γιατί η παράδοση αλλά και η δραστηριότητα κύρια χαρακτηριστικά αυτού του σχολείου αλλά η αναπήδηση των μαθητών από τη φτώχεια οδηγούν ως βίωμα το παιδί να αναπτύξει το μυαλό και τη φαντασία του. Το παιδί στην ύπαιθρο πρέπει να μάθει να φροντίζει τη γη του, να συνειδητοποιήσει τα προβλήματα του τόπου του για αυτό το λόγο ο δάσκαλος δεν πρέπει να υποστηρίζει τον τύπο σχολείου της πόλης. Η οργάνωση τώρα του σχολείου κατά τους συντηρητικούς γίνεται με τη διάνθιση του βιώματος με σχηματισμό 3 ηλικιακών ομάδων αποτελούμενων από τις ηλικίες 6-8, 8-10, 10-12 ετών.

Ακολουθεί η αντιδιαστολή της μεθόδου βιωμάτων με τη μέθοδο της συγκεντρωτικής διδασκαλίας, η οποία είχε ως άξονά της το να συσχετίζει γνώσεις γύρω από ένα θεματικό κέντρο, ορισμένο από το δάσκαλο. Αυτή η διαδικασία όμως δυσκόλευε πολύ στην πράξη όσο προχωρούσαν οι σχολικές βαθμίδες κυρίως σε σχέση με τη μέθοδο.

Μας παρουσιάζει εν συντομία και το σχολείο εργασίας το οποίο βασιζόταν στην προετοιμασία των μαθητών για το επάγγελμα που θα ακολουθούσαν, ενώ συνάμα στόχευε στο να προσφέρει μόρφωση και κριτική σκέψη μέσα από την εργασία του χεριού.

Τα κέντρα ενδιαφέροντος από την άλλη συγκεντρώνονται γύρω από θέματα που ενδιαφέρουν το μαθητή και το σχολείο είναι μια κοινωνία στην οποία το παιδί παίζει ένα ρόλο.

¹⁵⁷ ό.π. σσ 198 – 200.

Και εδώ οι ανάγκες του μαθητή βρίσκονται στο επίκεντρο, όπως και στη μέθοδο βιωμάτων, μόνο που εδώ ο μαθητής εργάζεται ατομικά με βάση το τετράδιο εργασιών του και πάλι ατομικά το συζητεί με το δάσκαλο. Επίσης στο κέντρο ενδιαφέροντος, η πείρα, αποτελεί όργανο για την απόκτηση γνώσεων.

Μας παρουσιάζει και το ελληνικό δημοτικό σχολείο και τη λειτουργία του αναδεικνύοντας την προσπάθεια τροποποιητικών μέτρων τα οποία δεν τελεσφόρησαν αλλά και το ιδανικό ελληνικό σχολείο. Το ιδανικό λοιπόν σχολείο, θα ήταν αυτό που θα έκανε τα παιδιά να ζουν με την ελληνικότητά τους, δηλαδή με το σύνολο εκείνων των στοιχείων που μας καθιστούν έθνος. Κλείνει αυτό το μέρος, με την ξεκάθαρη πρότασή της για τη διδασκαλία η οποία είναι η μέθοδος βιωμάτων, γιατί προσφέρει μια μέθοδος εργασίας στο μαθητή, γιατί αυτό πραγματικά χρειάζεται.

Κλείνει με το τέταρτο κεφάλαιο, το οποίο κάνει μια σύντομη επισκόπηση για την αγωγή των προεφήβων (12-15) ετών στην αύξηση ως βάση για την ηλικία, την πραγματοποίηση των αναγκών και των ενδιαφερόντων ενός οργανισμού, την ψυχοσύσταση των μαθητών, την υφή της κοινωνίας γύρω τους, το σύνθετο σκοπό της αγωγής του και το χρέος της κοινωνίας απέναντί του το πρόγραμμα των σχολείων για τους προεφήβους και για τη μέθοδο βιωμάτων στα σχολεία γενικής μόρφωσης, πρακτικής κατεύθυνσης και στην κατώτερη επαγγελματική εκπαίδευση και η κατάσταση στην Ελλάδα σε αυτά τα σχολεία.

3.2 ΤΟΜΟΣ Β΄

Ο δεύτερος τόμος χωρίζεται στα εξής κεφάλαια:

- μέση εκπαίδευση και αύξηση των νέων
- η ψυχοσύσταση των μαθητών μέσης εκπαίδευσης
- η υφή της κοινωνίας γύρω από τους μαθητές και η στάση απέναντί τους
- οι σκοποί της μέσης παιδείας
- το ιδανικό της μέσης παιδείας

Η μέση εκπαίδευση περιλαμβάνει δύο ηλικίες, την προεφηβεία από τη μια και την εφηβεία από την άλλη. Οι νέοι, τόσο οι φυσιολογικοί όσο και οι ψυχοπαθολογικοί έγιναν αντικείμενο μελέτης από ψυχολόγους, γιατρούς και παιδαγωγούς. Ο πρώτος νόμος της αύξησης κατά τον Dewey, όπου ως αύξηση ορίζεται η τριβή, καθορίζεται τόσο από το άτομο όσο και από το περιβάλλον, ο δεύτερος από την ενότητα στην προσωπικότητα, ο τρίτος από τη

συνέχεια στις φάσεις της αύξησης, ο τέταρτος από τη αυτενέργεια και δημιουργικότητα και ο πέμπτος από τη ατμόσφαιρα ασφάλειας, συμπάθειας, χαράς.

Η ψυχοσύσταση των προεφήβων καθορίζεται από τις μεταβολές στο σώμα τους, από την πνευματική αβεβαιότητα, από τη συναισθηματική αβεβαιότητα. Τέλος, σε αυτή την ηλικία ο νέος ή θα σωθεί ή θα καταστραφεί. Η ψυχοσύσταση των εφήβων καθορίζεται από την φυσική και ψυχολογική αύξηση από τις σχέσεις νέων με το άλλο φύλο και με τις σχέσεις νέων με γονείς, συνομήλικους και κοινωνία αλλά και από τη σχέση τους με τη θρησκεία και την τέχνη. Οι μαθητές ζούσαν σε μια οικογένεια που σαν θεσμός έχανε την οργανικότητα του, σε μια γειτονία που δεν υπάρχει πια και που ο εξωτερικός κύκλος της έγινε οικονομικό κέντρο. Έτσι λοιπόν προκύπτει ο σκοπός της μέσης να είναι η ομαλή αύξηση τόσο σε πνευματικό, συναισθηματικό, φυσιολογικό επίπεδο, όσο και η ένταξη του στην κοινωνία ως οργανικό μέρος της δηλαδή απόκτηση αυτογνωσίας και αυτοσυνείδησης, ώστε να αντιληφθούν τον κοινωνικό ρόλο και χρέος τους.

Ατομικό και συνάμα εθνικό ιδανικό της μέσης εκπαίδευσης είναι ο ανθρωπισμός, κάτι που κάτι την Μυρσίνη, αποτελεί κληρονομικό στοιχείο στον Έλληνα, ακόμη και τον λιγότερο εγγράμματο. Επίσης, η απόκτηση των εθνικών ηθικών και πνευματικών αξιών. Η μέση όμως εκπαίδευση πλέον εντρυφά μόνο στη μάθηση και αδιαφορεί για το αν και κατά πόσο θα έχουν αυτογνωσία οι μαθητές. Επίσης, ενώ μεταδίδει γνώσεις γύρω από τον πολιτισμό και την ιστορία τόσο την εθνική αλλά και παγκόσμια, δεν στοχεύει στο να αναπτύξουν τα παιδιά κοινωνική συνείδηση. Πρόταση της παιδαγωγού είναι η προσπάθεια να πλάσουν τα παιδιά χαρακτήρα μέσω τις τριβής και εμπράκτως να αναπτύξουν αίσθηση ευθύνης τόσο απέναντι στον ίδιο τους τον εαυτό όσο και απέναντι στους άλλους. Τονίζει, πως η μέση παιδεία εσφαλμένα κάνει λόγο για ισότητα ικανοτήτων, ενώ ο στόχος θα έπρεπε να είναι η ισότητα ευκαιριών. Το δημοκρατικό-κοινωνικό αίτημα εντοπίζεται στην προσδοκία ότι όλοι οι γονείς θα πρέπει να είναι ικανοί να φροντίσουν για την αξιοπρεπή διαβίωση των παιδιών τους, με το κράτος να προσφέρει δωρεάν μέση παιδεία και πως όλοι οι απόφοιτοι της μέσης θα απορροφηθούν στην αγορά εργασίας.

Η μέση εκπαίδευση μέσω της εντατικής απασχόλησης με την επιτυχία για την εισαγωγή στις ανώτερες σχολές, όχι μόνο δεν ασχολείται με τη δημιουργία κοινωνικής συνείδησης, αλλά αδιαφορεί και στο να καλλιεργήσει την προσωπικότητα του παιδιού. Όριο ηλικίας για την εισαγωγή στη μέση, αποτελούν τα 12 έτη, όπου το παιδί θεωρείται ψυχολογικά έτοιμο για την αλλαγή. Επιπλέον απαραίτητη κρίνεται η φιλοδοξία από πλευράς γονέα και μαθητή. Ζωτική σημασία στη μέση, έχουν και οι εξετάσεις, οι οποίες αποσκοπούν μόνο στην εξέταση γνώσεων

και πολλές φορές δημιουργούν φόβο στα παιδιά. Τις εισιτήριες εξετάσεις συμπληρώνουν το απολυτήριο, μια έκθεση τα γενικά ερωτηματολόγια και το ερωτηματολόγιο ευφυΐας για να δημιουργηθεί μια σαφής εικόνα για την πρόοδο του μαθητή. Επιστρέφοντας όμως στην συζήτηση για την διδασκαλία του προεφήβου, η Μυρσίνη προτείνει στην ηλικία 12-14 ετών ώστε να ανιχνεύονται τα ειδικά ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, και να θεωρείται διαγνωστική περίοδος ως κατώτερος κύκλος της μέσης που είναι. Ενώ στην ηλικία 14-15, να διεξάγονται εξετάσεις για την εισαγωγή στον ανώτερο κύκλο της μέσης εκπαίδευσης.

Η μέση εκπαίδευση μπορεί να έχει οριζόντια ή κάθετη οργάνωση. Στην οριζόντια οργάνωση η διάκριση των μαθητών γίνεται ανάλογα με την ικανότητά του σύμφωνα με τα αποτελέσματα των εξετάσεων και προκύπτουν τρεις βασικοί τύποι: 1) γυμνάσιο κλασικό πρακτικό, τεχνική μέση σχολή, νεωτερική σχολή, 2) το γυμνάσιο κατώτερο (12-15 ετών) - ανώτερο (16-18 ετών), 3) Α. μέση επαγγελματική εκπαίδευση: i)εμπορικές σχολές υπουργείου παιδείας, ii)εμπορικές σχολές υπουργείου εμπορικής ναυτιλίας, Β. μέσες τεχνικές βιοτεχνικές σχολές. Από την άλλη μεριά η κάθετη οργάνωση βασίζεται στην αύξηση του μαθητή και η διάκριση γίνεται με ψυχολογικό τρόπο. Σε αυτό τον τρόπο εμπεριέχονται όλα τα πνευματικά επίπεδα και διευκολύνεται η μεταπήδηση των μαθητών από το ένα επίπεδο στο άλλο, ενώ παράλληλα εμποδίζεται η σχολική διαρροή. Περνά σε μια εξέταση της οριζόντιας οργάνωσης στα ελληνικά δεδομένα της μέσης εκπαίδευσης, όπου βλέπουμε στο κλασικών σπουδών να μειώνονται συνεχώς οι κλασικές σπουδές λόγω των νέων ελληνικών, ενώ αντίστοιχα στο πρακτικό σχολείο που κανονικά άξονας είναι τα φυσικομαθηματικά μαθήματα, να υπερτερεί η θεωρία της πράξης. Στα μέσα εμπορικά και στις επαγγελματικές σχολές να μην υπάρχει κανένας έλεγχος και νόμος γύρω από τα κτίρια, τα εργαστήρια κλπ.

Στη συνέχεια, μας παρουσιάζει αναλυτικά το βίωμα, το οποίο ως μέθοδος, έρχεται για να προβάλλει τις ανάγκες του παιδιού και τα ενδιαφέροντά του παρουσιάζοντάς μας τα στάδια, από τη στιγμή που εμφανίζεται ως επιθυμία ως την πραγματοποίησή του, ως σκοπό. Συλλήβδην, η οργάνωσή του διακρίνεται στην επιλογή του, στην εσωτερική του πρόοδο, στη διάρκεια και στην τεχνική του. Η οργάνωση αυτή γίνεται με τους εξής τρόπους: με εποχές πολιτισμού (οριζόντια οργάνωση), με πλατιούς κύκλους σπουδών (κάθετη οργάνωση), με συνδυασμό του πρώτου και του δεύτερου τρόπου και με κύκλους ενδιαφερόντων και τις αντίστοιχες ατομικές σπουδές με βιώματα (κάθετη οργάνωση).

Η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου καθιστά σαφές, πως η μητρική γλώσσα είναι το ενοποιητικό στοιχείο κάθε σχολικού προγράμματος και με τον όρο μητρική τονίζει πως εννοεί την δημοτική σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, από το νηπιαγωγείο ως το

πανεπιστήμιο. Όλα τα άλλα τα χαρακτηρίζει συνονθυλεύματα και την καθαρεύουσα συγκεκριμένα βραχνά. Το πρόβλημα λοιπόν στη μέση εκπαίδευση είναι πως οι μαθητές εξαιτίας της διδασκαλίας σε καθαρεύουσα δεν δύνανται να διατυπώσουν αυτό το οποίο σκέπτονται. Η θέση της είναι ξεκάθαρη: *«ή βάση της δημοκρατίας είναι ό κάθε πολίτης να διατυπώνη τη σκέψη του και να καταλαβαίνει και την προφορική και την γραπτή γλώσσα των άλλων και για να διαφωτίζεται¹⁵⁸»*. Διευκρινίζει πως μέσα από τη γλώσσα ο λαός εκφράζει τα ιδανικά του, την εξέλιξή του. Επομένως, ο μαθητής με τη γλώσσα αντιλαμβάνεται την ουσία του. Η μητρική απαρτίζεται από την προφορική ομιλία, το γραπτό λόγο, τη μελέτη της γραμματικής και του συντακτικού, την ανάγνωση και τη λογοτεχνία. Η προφορική ομιλία του μαθητή πηγάζει από τις δραστηριότητές του και παίρνει τις μορφές συζήτησης, έρευνας, προβληματισμού και προφορικής έκθεσης. Το γραπτό μπορεί να πάρει δύο μορφές: τις σημειώσεις και την γραπτή έκθεση ιδεών. Αλλά το πρόβλημα έγκειται στον τρόπο με τον οποίο γίνεται αυτό, στην πρώτη περίπτωση να είναι γεμάτο λάθη και κενά στο περιεχόμενο, ενώ στη δεύτερη καθορισμένη από τον καθηγητή, αναγκάζει τα παιδιά να κάνουν επίδειξη γνώσεων αντί να επιζητείται η ουσία, η οποία έγκειται στην οργάνωση και στην συνέπεια σκέψης. Τα θέματα τα παρέχει το βίωμα δηλαδή οι εκδρομές, τα ταξίδια, τα καθημερινά ζητήματα. Επίσης, η γραμματική και το συντακτικό είναι στενά, σχεδόν αδιαχώριστα, από το εγχειρίδιο. Και η ανάγνωση δεν είναι τόσο ανοιχτή εκτός σχολικών εγχειριδίων, καθώς σπανίζει η πρόσβαση ή η ύπαρξη σχολικής βιβλιοθήκης κάτι το οποίο σαφώς οφείλει να αλλάξει. Ο ρόλος της λογοτεχνίας από την άλλη βρίσκεται στο ότι ταξιδεύει τους νέους, τους διδάσκει και μέσα από την προβολή ηθικών διλημάτων τους άγει στην υπερατομική αξία και στην αντίληψη της ηθικής παράδοσης.

Η μέση εκπαίδευση, εκείνη την περίοδο, επιδέχεται μια σειρά από μεταβολές και στις κλασικές σπουδές, οι οποίες ενώ κυριαρχούσαν το 17^ο αι και το 18^ο αι., από τον 19^ο αι. τα αρχαία ελληνικά και λατινικά υποχωρούν από το πρόγραμμα. Τα επιχειρήματα υπέρ της παραμονής των μαθημάτων αυτών συνοψίζονται στο γεγονός ότι αυτό βοηθά το μαθητή να οργανώσει τη σκέψη του, γιατί η κλασική γραμματεία διέπεται από συνοχή και δεμένο νόημα και στο ότι διασώζονται πολύ σημαντικά κείμενα, τα οποία δείχνουν στους μαθητές την αξία των πολιτικών δικαιωμάτων, μεταλαμπαδεύοντας πολιτικές αρχές, την πολιτική πρόοδο και την ιδέα του κράτους ως όργανο της πολιτείας.

¹⁵⁸ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Τόμος Β', Αθήνα 1952, σ 132.

Για τους Έλληνες, η ελληνική κλασική παιδεία αποτελεί εθνική κληρονομιά, η οποία στρέφει τον άνθρωπο στο υψηλό, στο αγαθό και στο ωραίο. Όσον αφορά τη μέθοδο στις κλασικές σπουδές, βλέπουμε πως τα κείμενα αποτελούν μορφές πολιτισμού από τους οποίους προήλθαν, πως οι μαθητές πλησίαζαν τα κείμενα βιωματικά, τα οποία επιλέγονταν με βάση τις ανάγκες των μαθητών και χωρίς να οδηγούν σε προγονοπληξία. Σημαντικό ήταν επίσης, πως τα κείμενα διδάσκονταν από το πρωτότυπο το οποίο θα υποβοηθείται από τη δραματοποίησή του.

Μεταβολές όμως υπήρξαν και στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών και συγκεκριμένα προτείνεται η διδασκαλία μία ξένης γλώσσας, αυτή με την οποία θα έχουμε ανώτερους εθνικούς δεσμούς. Οι μαθητές να κατακτήσουν τη γλώσσα ως κομμάτι πολιτισμού μαζί με τα ήθη και έθιμα αυτού του λαού, αλλά η κατάκτηση να γίνει βιωματικά μέσα από το ραδιόφωνο, την εφημερίδα και την αλληλογραφία.

Περνώντας στις αλλαγές στις κοινωνικές σπουδές, την έρευνα, τη συμμετοχή στην ανθρώπινη ζωή ανά τόπο και χρόνο όπως ορίζονται από τον Dewey βλέπουμε δύο τάσεις. Η πρώτη, η ριζοσπαστική ζητά να μνηθούν οι νέοι στα κοινωνικά προβλήματα και να αποκτήσουν κοινωνική συνείδηση μέσω βιωματικής ανακάλυψης των κοινωνικών προβλημάτων. Η συγγραφέας τονίζει πως κάτι τέτοιο είναι πολύ δύσκολο να εφαρμοσθεί σε παιδιά καθώς δεν είναι έτοιμα και δεν είναι ενεργοί πολίτες. Πολλοί οργανώνουν το πρόγραμμα με εποχές πολιτισμού μία για κάθε χρόνο.

Η δεύτερη στάση αυτή των μετριοπαθών αρκείται στο να ερευνήσουν τα παιδιά μόνο τα βασικά κοινωνικά προβλήματα. Το κοινωνικό βίωμα πρέπει να γίνει η μονάδα εργασίας αλλά για να γίνει αυτό απαιτείται άμεση επαφή με την κοινωνική ζωή ώστε το βίωμα να είναι αυθεντικό. Το βίωμα οφείλει να είναι ομαδικό και δύναται να αφορμάται είτε από τη ζωή ενός μαθητή και να αντιστοιχεί σε ένα κοινωνικό πρόβλημα, είτε από ένα ιστορικό γεγονός. Το κοινωνικό βίωμα πάντα έχει την προέλευσή του στο παρελθόν και την επέκτασή του στο μέλλον. Για την διεξαγωγή του κοινωνικού βιώματος απαιτείται ο καθηγητής κοινωνικών σπουδών και η συμβολή τουλάχιστον ενός με δύο καθηγητών. Οι κοινωνικές σπουδές μπορούν να αναπτυχθούν μέσω της αυτοδιοίκησης των μαθητών, μέσω εκδρομών, με την υποστήριξη των συλλόγων νέων αλλά και σε συνεργασία με την κοινότητα. Φροντιστηριακά μαθήματα με κοινωνικό περιεχόμενο είναι αυτά της ιστορίας, της οικονομίας, της πολιτικής αγωγής, της κοινωνικής ηθικής αλλά και των θρησκευτικών. Η ιστορία έχει κοινωνικό περιεχόμενο γιατί βοηθά τόσο στην προσωπική αύξηση των μαθητών όσο και των πολιτών και της κοινωνίας. Το μάθημα της ιστορίας θα έπρεπε να γίνεται μέσα από βιώματα-ιστορικές πείρες και να

επιλέγονται ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και την ηλικία των μαθητών. Η γεωγραφία έχει κοινωνικό περιεχόμενο γιατί είναι μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας στο χώρο. Το αντικείμενο της περιλαμβάνει την μικρότερη ομάδα που είναι η γειτονιά μέχρι την κοινότητα και τον κόσμο ολόκληρο. Τα οικονομικά τώρα είναι αυτό που θα αντιμετωπίσει πρώτο και στην καθημερινή ζωή, καθώς όλα βασίζονται σε σχέσεις δούνα και λαβείν. Ο μαθητής είναι ο αυριανός καταναλωτής που θα φορολογείται για την εργασία του και που θα οφείλει να νοιάζεται για την οικονομική προκοπή του τόπου. Εδώ το βίωμα γίνεται μέσα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα όπως τη διαχείριση του περιοδικού, του ταμείου της τάξης, των σχολικών εορτών κ.ο.κ. Η πολιτική αγωγή πάλι, στοχεύει να ενημερώσει το μαθητή για το πολίτευμα, την κυβέρνηση και τις αρχές που την στηρίζουν. Αυτό μπορεί να γίνει είτε ως μάθημα, ξεκινώντας από τις τοπικές αρχές προχωρώντας προς την κυβέρνηση και αντίστροφα, είτε σα βίωμα που ξεκινά από την προσωπική πείρα των μαθητών από τη διοίκηση της οικογένειας και του σχολείου για να δουν πως προκύπτει η ανάγκη διοίκησης. Η συγγραφέας όμως στην συγκεκριμένη περίπτωση θεωρεί προσφορότερη μέθοδο το βίωμα που ξεκινά από την μελέτη του Νόμου και φτάνει στην ενεργή ενασχόληση του μαθητή με την αυτοδιοίκηση του σχολείου και την παρακολούθηση των τοπικών ζητημάτων. Η ηθική από την άλλη λανθάνει πίσω από κάθε μείζον κοινωνικό ζήτημα και ο νέος την επιζητά γιατί έμφυτα επιθυμεί το καλό, το δίκαιο και την ελευθερία. Το σχολικό εγχειρίδιο όμως δε βοηθά καθώς εμπεριέχει έντονη κριτική.

Τέλος, τα θρησκευτικά ανακύπτουν κι αυτά από έμφυτη αναζήτηση των εφήβων και μέσω έμμεσου και άμεσου βιώματος με τη μελέτη των γραφών, όπως η συμμετοχή σε θρησκευτικές εορτές και λιτανείες, όπου μπορούν να αποκομίσουν το πλείστον. Όσον αφορά τις επιστήμες στη μέση σκοπός τους είναι να εμψυχήσει επιστημονική περιέργεια στα παιδιά, να μάθει να λύνει προβλήματα, να φτιάχνει ένα πλάνο εργασίας και να παρουσιάζει τα αποτελέσματα της εργασίας του κατά τον Dewey. Βέβαια όπως υπογραμμίζει και η συγγραφέας, αυτή η μέθοδος θα ήταν άκρως απαιτητική για εφήβους και δύσκολα θα απέδιδε και ας μην παραβλέπουμε πως μέσω των επιστημών πρέπει να αποκομίσουν γνώσεις όπου θα καθίσταται ο κόσμος οικείο περιβάλλον για εκείνα. Η μέθοδος παρουσιάζεται πολύ απλή, με τα πρώτα υλικά και απλά εργαλεία για τα πειράματα ακόμη και κατασκευασμένα από τα ίδια τα παιδιά. Ας περάσουμε όμως στις καλλιτεχνικές σπουδές οι οποίες στοχεύουν στο να βοηθήσουν το παιδί να εκφραστεί και το κοινωνικοποιούν μαθαίνοντάς του να συνεργάζεται, ενώ παράλληλα το γεμίζουν χαρά. Το ζήτημα όμως είναι πως πρέπει να διδάσκονται οι τέχνες. Το μάθημα συνήθως δεν αποδίδει καθώς πιέζουν τους μαθητές να ακολουθούν πιστά μεγάλα καλλιτεχνικά πρότυπα ωσάν να επρόκειτο για ιερό θέσφατο. Και σε αυτό το μάθημα

απαραίτητο είναι το βίωμα όπου ο δάσκαλος αρχικά θα δείξει στον μαθητή τις μορφές, κινήσεις και μετά περνάμε στην ιδέα και καλλιτεχνική έκφραση και τέλος στο υλικό. Υπάρχουν πολλές περιοχές για την καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών όπως το λογοτεχνικό δοκίμιο, η δραματοποίηση, η πλαστική, το σχέδιο και η ζωγραφική, η χειροτεχνία, το παιχνίδι, η ρυθμική και γυμναστική, η ορχηστρική και ο χορός, η μουσική. Υπάρχουν και περιοχές για αισθητική εκτίμηση της τέχνης όπως η δόκιμη λογοτεχνία, το δόκιμο θέατρο, ο κινηματογράφος, το μουσείο-η πινακοθήκη-οι καλλιτεχνικές συλλογές και εκθέσεις, οι αθλητικές-ορχηστρικές –γυμναστικές επιδείξεις, οι συναυλίες και το ραδιόφωνο.

Να δούμε τώρα τη λειτουργία του βιώματος και πως θα αναπροσαρμοσθεί το ωρολόγιο πρόγραμμα σε αυτό. Οι βασικές αρχές εμπίπτουν στο να μην προσαρμόζεται ο μαθητής στο πρόγραμμα αλλά εκείνο σε αυτόν, να γίνει επέκταση της σχολικής «ώρας» σε 1.30 με 2 και να υπάρχει χρόνος διαθέσιμος για διερεύνηση των ικανοτήτων των παιδιών μέσω ατομικής, ομαδικής και ελεύθερης εργασίας. Τα μέσα ριζοσπαστικά σχολεία εφαρμόζουν εποχές πολιτισμού και σχέδιο υπάρχει μόνο για την επομένη της διδασκαλίας και αυτό σαν γενικό πλάνο. Από την άλλη, υπάρχουν και τα μέσα σχολεία που ακολουθούν κάθετη οργάνωση με πλατείς κύκλους σπουδών. Και τέλος, υπάρχουν και τα σχολεία με το γνωστό ωρολόγιο πρόγραμμα: 12 ώρες γλώσσα, 10 μαθηματικά, 10 καλλιτεχνικά και τεχνικά.

Όσον αφορά τους καθηγητές της μέσης είναι οι πλέον εξειδικευμένοι γνώστες του αντικειμένου τους και μπορούν να εξηγήσουν κάθε πτυχή του στο μαθητή, αλλά αυτή η ίδια η εξειδίκευσή τους δημιουργεί και προβλήματα, όπως ότι θεωρούν το μάθημά τους πιο σημαντικό ή ότι απαιτούν απ το μαθητή να κατέχει τον σωστό τρόπο σκέψης και εργασίας πράγμα δύσκολο για ένα παιδί. Στον ανώτερο κύκλο μέσης αυτός ο καθηγητής είναι απαραίτητος, αλλά στον κατώτερο θα ήταν να αναλαμβάνουν δύο μόνο καθηγητές τα μαθήματα του κύκλου σπουδών τους ώστε να υπάρχει μια μορφή η οποία θα διοικεί και κατευθύνει την τάξη. Τα σχολεία τώρα διακρίνουν τις τάξεις είτε ανάλογα την πνευματική ανάπτυξη σε εξαιρετικούς, καλούς, μέτριους είτε με βάση τα ενδιαφέροντα, είτε ακολουθούν τη μέθοδο διδασκαλίας βιωμάτων με μικρές όμως ομάδες μαθητών. Θέμα γεννάται και γύρω από το ζήτημα της κατ' οίκον εργασίας με τους προοδευτικούς να υποστηρίζουν πως δεν ωφέλει καθώς παρακουράζει τον επιμελή και αφήνει αδιάφορο τον τεμπέλη. Τα σημερινά σχολεία από την άλλη, αποδέχονται την εργασία αυτή ως χρήσιμη, καθώς καλύπτει τα όποια κενά στις γνώσεις των μαθητών, ενώ άλλα σχολεία την μεταφέρουν στο σχολείο. Και τέλος, τα ριζοσπαστικά που μεταχειρίζονται τις εποχές πολιτισμού, λειτουργούν με μέθοδο το βίωμα, την κρατούν για να συγκεντρώσει ο μαθητής τα δεδομένα για την εργασία του και να

οργανώσει το πλάνο του. Ο ρόλος του καθηγητή σε σχέση με την κατ' οίκον εργασία, έγκειται στο να ορίσει την ποιότητα και την ποσότητα της εργασίας και να υπολογίσει και το χρόνο εκπόνησής της ανάλογα την ικανότητα του μαθητή. Η πρόταση της συγγραφέως για τα εγχειρίδια έγκειται στο να αναπροσαρμοσθούν τα βιβλία, να μην υπάρχει συναρμολόγηση, ώστε να ανακατατάσσεται η ύλη. Το παιδί χρειάζεται να αποδελτιώνει και να οργανώνει τις σημειώσεις του, τις απορίες του ώσπου να δημιουργηθεί ένα βιβλίο και ένα αντίγραφο του μένει στη βιβλιοθήκη της τάξης και ένα στην προσωπική του βιβλιοθήκη.

Ο έλεγχος της προόδου των μαθητών γίνεται μέσω των διαγωνισμάτων, της βαθμολογίας και των εξετάσεων. Γύρω από αυτά τα θέματα υπάρχουν διάφορες απόψεις, με την ριζοσπαστικότερη να ζητά κατάργηση όλων αυτών των ελέγχων. Επίσης, υπάρχει η μετριοπαθής που ζητά αναδιοργάνωση των ελέγχων και συμπλήρωσή τους, ενώ η προοδευτική απαιτεί αλλαγή της βαθμολογίας, η οποία θα γίνεται πλέον από μαθητή και καθηγητή, στα διαγωνίσματα να εισάγονται τα τεστ της πνευματικής προόδου, τα ερωτηματολόγια κατανόησης, ερωτηματολόγια ικανοτήτων, ερωτηματολόγια χαρακτήρα, τα τεστ ιδιοφυίας ή νόησης. Οι απολυτήριες εξετάσεις καταργήθηκαν σε πολλά σχολεία και τη θέση τους πήρε ο Συγκεντρωτικός φάκελος του μαθητή, που αμβλύνει τον ανταγωνισμό, ενώ εντείνει την προσπάθεια από μεριάς μαθητή. Ο Συγκεντρωτικός φάκελος περιλαμβάνει την εξέλιξη του παιδιού, τα ενδιαφέροντα, τις ιδιαίτερες δεξιότητές του. Στη συνέχεια, η συγγραφέας εξηγεί την διαφοροποίηση των σχολικών προγραμμάτων ανάλογα το φύλο λόγω της ιδιοσύστασης του.

Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στο θέμα της συνεκπαίδευσης, τονίζοντας πως είναι χρήσιμη καθώς βοηθά την πνευματική ανάπτυξη και των δύο φύλων μέσα από έναν υγιή ανταγωνισμό. Η ίδια υποστηρίζει ξεκάθαρα τη συνεκπαίδευση στο δημοτικό λέγοντας πως: *«πάντως η συνεκπαίδευση στο δημοτικό είναι μια πραγματικότητα κι όσα χωριστά σχολεία υπάρχουν βλέπουν κατά τη γνώμη μου»*.¹⁵⁹ Η ίδια βέβαια πιστεύει πως στον αμέσως ανώτερο κύκλο εκπαίδευσης η συνεκπαίδευση είναι ένα ζήτημα υπό διερεύνηση. Θεωρεί πως στη γυναίκα έχουν ανοιχτεί μια πλειάδα επαγγελμάτων πέρα από εκείνα που παραδοσιακά θεωρούνται αποκλειστικά γυναικεία. Διευκρινίζει, πως ο φεμινισμός αποτελεί επιστημονικό κι όχι επαναστατικό ρεύμα και πολλές φορές οι θιασώτριες του φεμινισμού οι οποίοι πάλεψαν για την ανεξαρτησία του φύλου τους ακολουθούν μόρφωση εδραιωμένη σε ανδρικά πρότυπα.

¹⁵⁹ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Τόμος Β', Αθήνα 1952, σ 278.

Στο θέμα της εκπαίδευσης τώρα, βλέπουμε τα κορίτσια να δείχνουν υπερβάλλοντα ζήλο και κόπο συνάμα με την προτροπή των γονέων, σε αντιδιαστολή με τα αγόρια που είναι πιο νωθρά. Στα θετικά τους συγκαταλέγεται και η ευσυνειδησία τους, αλλά υποσκάπτεται από την έλλειψη πρωτοβουλίας και μια αφηρημάδα που τις διακατέχει. Το σχολείο δεν τις προετοιμάζει ουσιαστικά ούτε για την αγορά εργασίας, αλλά ούτε και για τον ρόλο της μητέρας. Γι' αυτό το λόγο προτείνονται κάποιες αλλαγές, με την πρώτη διαδεδομένη θέση να προτάσσει την αύξηση των ωρών σε ειδικά μαθήματα, την διδασκαλία εφαρμοσμένων μαθηματικών, την αύξηση των καλλιτεχνικών και τεχνικών μαθημάτων, τον εμπλουτισμό του μαθήματος της βιολογίας και παιδοκομίας, την βελτίωση του μαθήματος του επαγγελματικού προσανατολισμού. Η δεύτερη θέση προτείνει την διαφοροποίηση των σπουδών με άξονα τη μέθοδο βιωμάτων, η οποία αναπτύσσει τη συνεργασία των δύο φύλων, αποκαλύπτει τις αδυναμίες των δύο φύλων και την εξάλειψή τους.

Εν συνεχεία παρουσιάζει, τη σχέση μαθητή - καθηγητή, με τον μαθητή να διακατέχεται από επιφυλακτικότητα αλλά και προσδοκία για τον δάσκαλο, επιζητώντας σε εκείνον την ηρεμία και την επίλυση των αποριών του, τον ζωντανό εκείνον άνθρωπο και επιστήμονα και όχι την ξερή γνώση της εγκυκλοπαίδειας. Οι καθηγητές πάλι διακρίνονται σε τρεις διαφορετικούς τύπους ανάλογα με τη στάση τους. Πρώτοι εκείνοι που δίνουν έμφαση στην ύλη και το πρόγραμμα, κι όχι στο μαθητή. Δεύτεροι εκείνοι που έχουν γνώσεις ψυχολογίας και αντιλαμβάνονται τις ανάγκες των μαθητών και προσπαθούν να βοηθήσουν τα παιδιά. Τέλος, υπάρχουν κι αυτοί που αφοσιώθηκαν στο ρόλο του δασκάλου, το έκαναν σκοπό ζωής που αποδέχονται το κάθε φέρσιμο, εμπνέουν κι οδηγούν τα παιδιά. Για την επικοινωνία μαθητή-καθηγητή υπεύθυνος είναι κυρίως ο καθηγητής, ο οποίος είναι επιφορτισμένος με τα χρέη της αποκάλυψης των κλίσεων των παιδιών και της συμπαράστασης στην προσπάθεια απόδοσης αυτού του ταλέντου, με το χρέος να οδηγήσει τα παιδιά στο σύγχρονο πολιτισμό, να γίνει στήριγμα στην μόρφωση του ήθους και της προσωπικότητάς τους. Η Νέα Αγωγή διατείνεται πως πρέπει να αναπτύσσεται φιλία μεταξύ διδάσκοντος και διδασκόμενου, στην ουσία κάτι τέτοιο δεν είναι εφικτό από τη στιγμή που δεν είναι ίσοι, καθώς ο μαθητής οφείλει να πειθαρχεί, άρα μπορεί να υπάρχει μόνο αμοιβαία συμπάθεια. Ο δάσκαλος στέκει εκεί και για να ακούσει και να συμβουλευτεί το μαθητή για μια πληθώρα προβλημάτων που ανοίγονται μπροστά του. Αλλά και για να διαχειριστεί την επαναστατικότητα των νέων, που μέσα από το αισιόδοξο πρίσμα τους πιστεύουν πως θα αλλάξουν τον κόσμο. Ο ρόλος του έγκειται στο να κάνει τα παιδιά μέσω δραστηριοτήτων να βελτιώσουν το παρόν τους, χωρίς να προπαγανδίζει.

Η μέθοδος βιωμάτων, με όλες τις αρετές και τις αδυναμίες της, δεν αποτελεί πανάκεια για όλα τα προβλήματα αγωγής, αλλά ήρθε να συμβάλλει στην ομαδική διδασκαλία. Όσοι καταφέρονται εναντίον της μεθόδου βιωμάτων βρίσκουν έρεισμα στο γεγονός ότι το ενδιαφέρον του μαθητή δεν αποτελεί αφετηρία του βιώματος και πως το βίωμα δεν κινητοποιεί ολόκληρο το μαθητή. Επίσης την επιχειρηματολογία τους βασίζουν στο γεγονός ότι η δημιουργική εργασία, την οποία ευαγγελίζεται το βίωμα, δεν αφορά όλους τους μαθητές, καθώς δεν είναι όλοι δημιουργικά μυαλά και πως ενώ η αρχή, τα μέσα κι ο σκοπός του βιώματος εναπόκεινται στην βούληση των μαθητών, τα παιδιά δεν το επιθυμούν καθώς αγαπούν την καθοδήγηση. Επιπροσθέτως, θεωρούν ιδιαίτερος τρωτή την υποτιθέμενη υπευθυνότητα που αποκτούν τα παιδιά μέσα από τη συχνή λήψη αποφάσεων, αφού τα παιδιά τις περισσότερες φορές δεν αποφασίζουν ευσυνείδητα. Στα ίδια πλαίσια βάλλονται και κατά της άποψης πως τα παιδιά αποκτούν αυτοέλεγχο και αυτοπειθαρχία και πως αποκτούν ηθική ελευθερία, γιατί τα παιδιά διακατέχονται από παρορμήσεις αντίθετες από τα κοινωνικά ήθη και έθιμα. Τέλος, στα επιχειρήματα αυτά προστίθονται η επιβάρυνση φόρτου εργασίας στους διδάσκοντες, η δημιουργία κλίματος αναρχίας στην τάξη, η έλλειψη στα σχολεία χρηματικών κονδυλίων για την εφαρμογή της και η αδυναμία εφαρμογής σε μικρά σχολεία.

Οι υπέρμαχοι από την άλλη, χρησιμοποιούν ακριβώς αυτά ως θετικά στοιχεία, δηλαδή το γεγονός πως ο μαθητής ορίζει αρχή, μέση και τέλος του βιώματος, ότι μέσω του βιώματος αποκτά αυτοπειθαρχία, ότι αναπτύσσει δημιουργική σκέψη, κι όλα αυτά μαζί οδηγούν σε ψυχική και πνευματική αύξηση. Ωστόσο τα παραπάνω αποτελούν ένα θεωρητικό υπόβαθρο που μέσω μιας απλής παρατήρησης της σχολικής πραγματικότητας καθίσταται σαφής η ευχαρίστηση που αποκομίζει ο μαθητής μέσω της μεθόδου βιωμάτων. Φυσικά, σε σχολεία όπου αυτή η μέθοδος είναι νεοεισαχθείσα χρειάζεται περισσότερος χρόνος εωσότου δούμε τα θετικά αποτελέσματα. Η ομαδική διδασκαλία αναδεικνύει μόνο τους ικανότερους, καταβαραθρώνοντας τους μη ικανούς. Σαφώς μεγάλη σημασία στη μέθοδο βιωμάτων έχει να γίνει η σωστή εκλογή βιώματος και να μην είναι επιπόλαιη αναπηδώντας από το πρόσκαιρο ενδιαφέρον των παιδιών. Τα βιώματα αποσκοπούν στο να κατανοήσει ο μαθητής τον εαυτό του και τον κόσμο γύρω του και να αποκτήσει την ικανότητα αυτοέκφρασης. Η οργάνωση του βιώματος γίνεται από το δάσκαλο που κατέχει την επιστημονική γνώση και δύναται να αναγνωρίσει τις γνώσεις του μαθητή και να του δώσει τα εργαλεία για ένα τέτοιο εγχείρημα.

Τροχοπέδη στην εφαρμογή της μεθόδου αποτελούν η έλλειψη οργάνωσης και εξοπλισμού των σχολείων, με μόνο αντιστάθμισμα σε αυτή την περίπτωση να αποτελεί η δημιουργικότητα του δασκάλου. Επιπλέον, η επαφή με την κοινωνία που συχνά δεν

ενδιαφέρεται να συνεργασθεί και η προετοιμασία της εφαρμογής. Τέλος, μέγιστο ζήτημα αποτελεί το γεγονός πως πρόκειται για μαθητοκεντρική μέθοδο και η πειθαρχία δεν είναι το ίδιο δεδομένη όπως στην ομαδική διδασκαλία. Επειδή η μέθοδος βιωμάτων αποτελεί επιστημονική μέθοδο οι θιασώτες της ασκούν αυτοκριτική, η οποία κυρίως βασίζεται στην ελαττωματική εφαρμογή της. Η αυτοκριτική στο βίωμα σαν μονάδα εργασίας, οδηγεί στο συμπέρασμα, πως το βίωμα πολλές φορές παρουσιάζει ελλείψεις γύρω από την αποτύπωση των δεδομένων σε διαγράμματα και απολογισμούς και πως δεν ακολουθούνται κατά γράμμα όλες οι κύριες γραμμές του βιώματος. Εκ παραλλήλου το βίωμα συχνά εκπίπτει σε απλή χειροτεχνία και η δράση δεν είναι γίνεται κινητήριος μοχλός για δημιουργία νέας δράσης. Αντίστροφα, υπάρχουν σχολεία που δεν εμβαθύνουν στην τεχνική, αλλά την αφήνουν στο περιθώριο. Εξίσου σημαντικός και ο έλεγχος του αποτελέσματος του βιώματος αν έμαθαν τα παιδιά μέσα από τη μέθοδο, κάτι που συχνά δεν γίνεται.

3.3 ΤΟΜΟΣ Γ'

Ο τρίτος τόμος περιέχει:

- την μέθοδο Dalton
- την τεχνική Βιννέτκα
- τους σχολικούς συνεταιρισμούς
- την τεχνική του σχολικού πιεστηρίου
- την μέθοδο Μοντεσσόρι
- την μέθοδο της ελεύθερης εργασίας σε ομάδες

Η μέθοδος Dalton δημιουργήθηκε ως αντίδραση στο τυπικό σχολείο. Αυτή τη μέθοδο συνέλαβε το 1906 η Helen Parkhurst¹⁶⁰ επηρεασμένη από τις παιδαγωγικές αρχές του John Dewey. Στην αρχή σε συνεργασία με ένα συναδελφό της, ίδρυσε ένα «παιδαγωγικό εργαστήριο», που θα έδινε στα παιδιά 8-10 ετών περισσότερη ελευθερία στην εργασία τους, το οποίο δεν ευδοκίμησε λόγω έλλειψης πίστης στο όραμά της από πλευράς συναδέλφου και έλλειψης συνειδητής προσπάθειας από πλευράς μαθητών. Το 1914 ταξιδεύει στην Ιταλία και αγκαλιάζει τη μοντεσσοριανή μέθοδο της αυτοαγωγής. Το 1919 σε συνεργασία με μια φίλη της την Murray Crane χρησιμοποιεί πλήρως τη δική της μέθοδο σε σχολείο με ανάπηρα παιδιά και στη συνέχεια στο Dalton σε κατώτερο κύκλο μέσης και έτσι η μέθοδος φέρει εκ τότε την

¹⁶⁰ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Αγωγή, Θεωρία και Μέθοδοι*, Τόμος Γ', Αθήνα 1952, σσ 9 - 12.

ονομασία Dalton. Πρωτοεφαρμόστηκε στην Αγγλία και εισήχθη από γυναίκες εκπαιδευτικούς που την παρακολούθησαν στην Αμερική, καθώς οι Άγγλοι δίνουν μεγάλη σημασία στην ατομικότητα, στην πρωτοβουλία, στη συνεργασία και πείθονται στο Νόμο και στο Κράτος, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται για τις προοδευτικές εκπαιδευτικές αρχές τους. Θεωρείται από την ίδια την δημιουργό της ως «όργανο αύξησης» κι όχι απλά τρόπος μετάδοσης γνώσεων¹⁶¹.

Αυτή η μέθοδος ανταποκρίνεται στις κοινωνικές ανάγκες. Εδώ το πρωταρχικό κύτταρο της ζωής είναι το άτομο, είναι ο πυρήνας της κοινωνίας και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό του περιβάλλον είτε αυτό είναι το σπίτι είτε το σχολείο, καθώς ενστερνίζεται δεδομένα και τα τροποποιεί. Σύμφωνα με αυτή την θεωρία το άτομο καθορίζει την οργανωμένη ζωή δηλαδή την κοινωνία. Όπως είναι λογικό δύο άτομα δεν είναι ίδια, άρα και οι μαθητές δεν είναι ίδιοι και δεν σκέφτονται με τον ίδιο τρόπο, ούτε και έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα. Το παιδί με αυτή τη μέθοδο είναι ελεύθερο να διαλέξει τι το ενδιαφέρει, πως θα ενεργήσει και θα ακολουθήσει τον ατομικό του ρυθμό. Η μέθοδος Dalton βασίζεται στην πεποίθηση ότι το παιδί μπορεί να αυτοπειθαρχήσει, να αυτοαναπτυχθεί. Το παιδί είναι υπεύθυνο για την στάση του στο σχολείο και όχι ο δάσκαλος. Η αρχή της παιδευτικής διαδικασίας είναι η επιλογή από το μαθητή της εργασίας του, να εμπίπτει στα ενδιαφέροντά του, να την κατανοεί και να την εκπονήσει στα πλαίσια του δικού του ατομικού ρυθμού. Ενώ το παιδί εργάζεται σε ατομική εργασία και μάλιστα το κάμνει ελεύθερα και πειθαρχημένα, πάντα συνεργάζεται αρμονικά με την ομάδα, θέλει να ζει με τους άλλους κάτι που προσιδιάζει στην κοινωνική αγωγή του Dewey.

Η μέθοδος απαιτεί την αναμόρφωση του σχολείου και όχι την εκ θεμελίων αλλαγή, για αυτό το λόγο διατηρεί βασικά χαρακτηριστικά του, δηλαδή, το αναλυτικό πρόγραμμα το οποίο προσαρμόζει στις ανάγκες του μαθητή, τις εξετάσεις και τη βαθμολογία ύστερα από κάποια τροποποίηση. Επίσης, αυτή η μέθοδος δεν απαιτεί πολλά έξοδα ώστε να επιτευχθεί. Όσον αφορά την εφαρμογή της στο δημοτικό, στις δύο πρώτες τάξεις συνεχίζει την εργασία σε μορφή παιχνιδιού με διαβαθμισμένη δυσκολία στα παιχνίδια με τα οποία καταπιάνονται. Η μέθοδος αποσκοπεί σε ομαδική δουλειά και ανάμειξη του δασκάλου μόνο αν παρουσιαστούν δυσκολίες. Με τον καιρό αυξάνει το επίπεδο δυσκολίας σε ανάγνωση γραφή και αριθμητική. Το θέμα είναι ότι είναι δύσκολο για το μαθητή αυτής της εργασίας να ορίσει το πρόγραμμα και εδώ βοηθά ο δάσκαλος φτιάχνοντας ένα πρόγραμμα εργασίας και γίνεται συμβόλαιο εργασίας με τους μαθητές να υποχρεούνται να το τηρήσουν. Ο έλεγχος των εργασιών γίνεται τόσο από το δάσκαλο όσο κι από το μαθητή. Γι' αυτό το λόγο υπάρχουν οι πίνακες προόδου, ατομικός

¹⁶¹ ό.π. σσ 10 – 11.

για κάθε μαθητή είτε φτιαγμένος από το δάσκαλο είτε αγορασμένος έχοντας πάνω τα βήματα. Ο μαθητής σημειώνει τα βήματα κι ο δάσκαλος εξετάζει να δει αν ο μαθητής έκανε συνειδητά την εργασία. Ο δάσκαλος πάλι συντάσσει γενικούς καταλόγους για όλους τους μαθητές για κάθε μάθημα σημειώνοντας μια φορά την εβδομάδα. Τα τεστ γι αυτή την ηλικία είναι απλά, ώστε να συμμετέχουν οι μαθητές όλων των επιπέδων. Από την γ' δημοτικού, τα παιδιά μεταξύ άλλων, πρέπει να αποκομίσουν και τις απαιτούμενες γνώσεις.

Η πραγματοποίηση της μεθόδου είναι εφικτή σε τρεις περιπτώσεις, να εφαρμοστεί είτε χωρίς ειδικούς δασκάλους και ειδική διαρρύθμιση τάξης, είτε με ειδική διαρρύθμιση, είτε με ειδικούς δασκάλους σε ειδικά εργαστήρια. Στην πρώτη περίπτωση, ο δάσκαλος τακτοποιεί την ύλη με άξονα τη δυσκολία της και συγκεντρώνει και το απαραίτητο διδακτικό υλικό, τα βάζει στο ορισμένο ράφι ή ντουλάπι για να είναι ελεύθερα προς χρήση. Τα προγράμματα στις δυο τελευταίες τάξεις είναι εβδομαδιαία ή μηνιαία, επειδή όμως δεν είναι όλοι το ίδιο ικανοί υπάρχουν οι εξής κατηγορίες: οι εξαιρετικοί, οι μέτριοι και οι αργοί. Επομένως υπάρχουν και τρία προγράμματα ένα για κάθε κατηγορία. Τοιουτοτρόπως, ωφελούνται και οι πολύ ικανοί με παραπάνω εργασίες και με το να γίνουν αρχηγοί της ομάδας τους και βοηθοί του δάσκαλου, ενώ παράλληλα μπορούν να ακολουθούν οι αργοί. Όλοι οι μαθητές ακολουθούν με το ρυθμό τους, με την προϋπόθεση ως το τέλος του σχολικού έτους να έχουν ολοκληρώσει το πρόγραμμα εργασίας. Αν οι αργοί έχουν και νοητική υστέρηση ακολουθούν το ελάχιστο πρόγραμμα εργασίας. Σε σχέση με το είδος του μαθήματος, τονίζεται, πως πέρα όμως από την ατομική εργασία υπάρχει και το ομαδικό μάθημα μια φορά την εβδομάδα για όλα τα παιδιά, όπου συζητούν με το δάσκαλο και εκείνος προσθέτει ένα νέο θέμα το οποίο έχει προαποφασίσει ενώ έβγαζε το πρόγραμμα εργασίας .

Στη συνέχεια, γίνεται η παρουσίαση του μικρού Dalton πλάνου, όπου η τάξη γεμίζει με γωνιές μαθημάτων για διάφορα μαθήματα, τα οποία ονομάζονται σπιτάκια και φέρουν τον κατάλογο υλικών του μαθήματος τα εργαλεία, εγχειρίδια και πηγές τους όλα διαβαθμισμένα αναλόγως του βαθμού δυσκολίας. Εδώ η εργασία είναι εξ ολοκλήρου οργανωμένη από τους μαθητές συμπεριλαμβανομένου και του προγράμματος εργασίας. Ο μαθητής για να εξετάζει την εργασία του έχει τον προσωπικό του έλεγχο όπου έχει ορισμένες σελίδες για κάθε μάθημα και καταγράφει τον τίτλο του βιβλίου, την ημερομηνία, το πόσο προχώρησε κλπ. Ο δάσκαλος συζητά μαζί τους τις δυσκολίες που συνάντησαν και σημείωσαν. Στην τρίτη περίπτωση, όπου είναι και η ανώτερη σε αποτελέσματα, είναι αυτή κατά την οποία ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ίδιο μάθημα για όλες τις τάξεις. Ο ειδικός αυτός δάσκαλος βγάζει το πρόγραμμα εργασίας της χρονιάς από το καλοκαίρι στο περίπου καθώς επηρεάζεται από το ρυθμό εργασίας μαθητών,

για όλες τις τάξεις, ενώ συνεννοείται με τους άλλους δασκάλους για να κινούνται γύρω από το ίδιο θέμα. Πρόκειται για τη λεγόμενη συγκεντρωτική διδασκαλία. Για την εφαρμογή του, χρήσιμα εργαλεία αποτελούν τα βιβλία, τα λεξικά και οι συλλογές που απευθύνονται σε μαθητές με τον δάσκαλο στο ρόλο παρατηρητή, ο οποίος βοηθά μόνο αν χρειάζεται. Οι μαθητές συνεργάζονται αρμονικά μεταξύ τους και ο ρόλος του δασκάλου είναι ουδέτερος. Η συγκεντρωτική διδασκαλία βοηθά τους αργούς και τους νοητικά καθυστερημένους.

Όσον αφορά το υλικό, τα τετράδια, μολύβια και βιβλία, τα δίνει δωρεάν το σχολείο. Όλα τα βρίσκουν στο «σπίτι» τους, δηλαδή στην ομάδα στην οποία ανήκουν με τον ειδικό δάσκαλο που είναι ο σύμβουλος της συγκεκριμένης τάξης. Σε κάθε εργαστήριο-μικρή κοινότητα, δημιουργούνται ομάδες από κοινό ενδιαφέρον ή δυσκολίες, τις οποίες και συζητούν με το δάσκαλο στην περίοδο που ονομάζουν «συμβουλευτική». Υπάρχει και μια δεύτερη σύσκεψη που την ονομάζουν προφορικό μάθημα, όπως υπάρχει και το μάθημα τάξης το οποίο απευθύνεται σε ομάδες μαθητών, που έφτασαν σε ένα ορισμένο σημείο την εργασία τους.

Όσον αφορά τον έλεγχο, τα πιστοποιητικά σπουδών μετατρέπονται σε πιστοποιητικά ικανοτήτων με τους δασκάλους να φτιάχνουν φακέλους μαθητών, οι οποίοι περιλαμβάνουν όχι μόνο την βαθμολογία και τις επιδόσεις στις εξετάσεις, αλλά κατέληξαν στο να συναρτούν καταλόγους εργασίας και προόδου, οι οποίοι αποτελούνται από τους καταλόγους εργαστηρίου, ατομικούς καταλόγους μαθητή, καταλόγους τάξης, καταλόγους παρουσίας, τον προσωπικό κατάλογο συμβούλου-δασκάλου και τον κατάλογο διευθυντή. Όλα τα παραπάνω συμπληρώνονταν από ερωτηματολόγια (τεστ), τα οποία εξετάζουν την ποιότητα εργασίας την προσπάθεια, την εξέλιξη και δεν αποτελούν πια κριτήριο προόδου καθώς η στείρα απομνημόνευση δεν είναι εδώ ο στόχος. Τα τεστ εβδομαδιαία ή μηνιαία είναι για τα μεγαλύτερα παιδιά. Οι εξετάσεις από την άλλη διεξάγονται ανά τρίμηνο ή ανά έτος.

Το σύστημα Dalton είναι το ιδανικό σύστημα για μονοτάξια και διτάξια σχολεία της ορεινής Ελλάδος, καθώς εξοικονομεί και χρόνο και έμπυχο δυναμικό. Ιδανική λύση αποτελεί και για τα σχολεία με μαθητές με νοητική ή φυσιολογική υστέρηση, καθώς ασκεί στο έπακρο τις ικανότητές τους. Εξίσου εξαιρετική και για τα ανώτερα λαϊκά σχολεία, αφού προσφέρει στον έφηβο την ανεξαρτησία που τόσο επιζητά και βοηθά τόσο τους εξαιρετικούς που δεν ακολούθησαν ανώτερη εκπαίδευση για οικονομικούς κυρίως λόγους, όσο και τους μέτριους.

Στην περίπτωση των σχολείων της μέσης, η εφαρμογή της μεθόδου είναι πιο εύκολη, επειδή και ειδικοί καθηγητές υπάρχουν ήδη, όπως και ειδικά εργαστήρια για το ζήτημα του προγράμματος ισχύει η καλοκαιρινή προετοιμασία από το δάσκαλο και η συνεννόηση με τους

συναδέλφους. Ο καθηγητής όμως στη μέση είναι πιο αυστηρός με τις βασικές γνώσεις των παιδιών, με το αν και κατά πόσο χρησιμοποίησαν τις πηγές και για την πλήρη εκτέλεση του προηγούμενου προγράμματος με σκοπό να γίνει η μετάβαση στο επόμενο. Ο μαθητής που είναι φύσει οκνηρός δέχεται την αποδοκιμασία των συμμαθητών του. Ο καθηγητής είναι απαραίτητος στο εργαστήριο για να συμβάλλει και να βοηθήσει τα παιδιά κι όχι για να επιβάλλει την πειθαρχία. Οι καθηγητές ζητούν στις εργασίες των παιδιών σύντομες και σαφείς απαντήσεις διαχωρίζοντάς τες σε αυτές που θα διορθώσουν ενδελεχώς και σε αυτές που απλώς θα κοιτάζουν. Ορισμένοι καθηγητές ακολουθούν διάφορους τρόπους εξέτασης γραπτών, παραδείγματος χάρη βάζουν μια ομάδα να διορθώσει μέρος της εργασίας της άλλης ομάδας ή αφού τους παρέχει μια σειρά απαντήσεων για να διορθώσουν μόνα τα δικά τους γραπτά και να διορθώσουν τα λάθη τους. Ωστόσο αν θελήσουν να εξαπατήσουν, εξαπατούν τον ίδιο τους τον εαυτό. Σαφώς υπάρχουν γραπτά που τα βασικά σημεία οφείλει να διορθώσει ο δάσκαλος με σκοπό να ελεγχθεί η προσπάθεια του μαθητή. Οι μαθητές δημοτικού έχουν ένα μόνο τετράδιο για όλα τα μαθήματα, του οποίου οι σελίδες δεν έχουν δεθεί και είναι χωρισμένο σε μαθήματα, ώστε ο μαθητής να προσθέτει ολοένα σελίδες με τις απορίες, τις σημειώσεις του μέχρι την επίλυση του προβλήματος. Στο εξώφυλλό του ο μαθητής έχει τον ατομικό έλεγχο προόδου.

Ενώ το σημερινό σχολείο περιλαμβάνει και την κατ'οίκον εργασία των μαθητών, η μέθοδος Dalton δεν επιζητά κάτι τέτοιο, επειδή φέρει μια σειρά μειονεκτημάτων, όπως φόρτο εργασίας για τα παιδιά, το γεγονός ότι δεν είναι καθορισμένη, το ότι δεν την εξετάζει ο καθηγητής οπότε κάποιιοι θα την φέρουν σε πέρας και κάποιιοι θα αδρανήσουν. Οι μαθητές μόνο αν δεν προλάβουν το πρωί να ολοκληρώσουν την εργασία τους ή αν απουσιάσουν από το σχολείο για λόγους υγείας ακολουθούν σπίτι το ατομικό πρόγραμμα εργασίας τους.

Το σύστημα Dalton πέρα από την ατομική εργασία, μεγάλη έμφαση δίνει στην συνεργασία, ώστε να μάθει το παιδί να συνεισφέρει στην κοινότητα. Στα θετικά της προσμετρούνται, η ώθηση του μαθητή στην έρευνα, η καλλιέργεια της ευσυνειδησίας και της υπευθυνότητάς του, η απόκτηση μεθόδου εργασίας, η άρτια προετοιμασία για τις εξετάσεις, βοηθάει παράλληλα και τους αργούς και τους ικανούς και σε περίπτωση που συμβεί κάτι τα κενά καλύπτονται άνετα.

Τα θετικά για το δάσκαλο, είναι πως ενασχολείται με το καθαρά μορφωτικό κομμάτι, ότι διδάσκει πάνω σε αυτό που αγαπά και διακρίνεται. Στα θετικά για το σχολείο, προσμετρούνται η επαρκής οργάνωση, η αυτοπειθαρχία που δεν καθιστά το δάσκαλο τιμωρό, η ευκολία στο θέμα των απουσιών, του προβιβασμού, η περάτωση όλης της ύλης, η μεταφορά του κέντρου βάρους τόσο στο διάβασμα όσο και στο γράψιμο. Οι γονείς από την μεριά τους

είναι ευχαριστημένοι για την περάτωση ύλης, άρα αντίστοιχα για τη αξία των παιδιών τους με άξονα τα αποτελέσματα των εξετάσεων. Τέλος, βολική είναι η μέθοδος και για οικονομικούς λόγους, καθώς είναι φθηνότερος ο υλικότεχνικός εξοπλισμός, ο οποίος απαιτείται.

Οι πολέμιοι της μεθόδου βρίσκουν ερείσματα στο γεγονός ότι αίρεται πάνω από το παλιό και το νέο σχολείο, πως δεν διαθέτει τόση ελευθερία όση ευαγγελίζεται καθώς το πρόγραμμα είναι προκαθορισμένο, ότι είναι δύσκολη η οργάνωση προγράμματος εργασίας, ότι δίδεται υπερμεγέθης σημασία στο βιβλίο και πως πριμοδοτείται η ατομική εργασία. Πέρα από τις θέσεις των πολεμίων, υπάρχουν και πρακτικές πραγματικές δυσκολίες στην εφαρμογή, όπως η δημιουργία αντιτύπων του προγράμματος, η έλλειψη χαρτιού, η παρουσία του ατομικού ρυθμού που δυσχεραίνει τις εξετάσεις, η συνεχής μετακίνηση από εργαστήριο σε εργαστήριο.

Το συμπέρασμα της συγγραφέως είναι πως δεν αποτελεί επαναστατική μέθοδο, γεφυρώνει το παλιό με το καινούριο και πως τα αποτελέσματά της θα τα δούμε μετά την πολλαπλή εφαρμογή της για να την κρίνουμε αντικειμενικά.

Η μέθοδος Βιννέτκα πήρε το όνομα της από την πόλη κοντά στο Σικάγο, όπου επιθεωρητής του σχολείου της πόλης υπήρξε ο μεγάλος παιδαγωγός C.Washburne, ο επινοητής της μεθόδου αυτής. Η φιλοσοφία του βασιζόταν στην άποψη πως κάθε άτομο πρέπει να ζει τη ζωή του ανάλογα με τις ανάγκες της ηλικίας του. Το άτομο αποτελεί μέρος της κοινωνίας, κοινωνική μονάδα και πρέπει αφού αναπτυχθεί να θελήσει να κάνει την κοινωνία καλύτερη. Οι παιδαγωγικές αρχές της μεθόδου συνίστανται στο σεβασμό παιδικής-εφηβικής ηλικίας σε συνάρτηση με τις ανάγκες της, στο σεβασμό του παιδιού και παράλληλα στο δόσιμο ελευθερίας σε εκείνο. Οφείλει να προετοιμάσει το παιδί για ομαλή ένταξη στην κοινωνία και σε ένα κόσμο ευμετάβλητο και να εμψυχήσει την ιδέα πως εκείνο και η κοινωνία βρίσκονται σε σχέση αλληλεξάρτησης. Η μέθοδος Βιννέτκα έχει καταβολές στη φιλοσοφία των James και Dewey με τη δράση να αποτελεί το κέντρο της ατομικής και κοινωνικής ζωής. Η μέθοδος αυτή συνδυάζει τον αυτοέλεγχο και αυτοδιδασκαλία με το βίωμα. Σκοπός της είναι να μάθει το παιδί, αλλά παράλληλα να μάθει και να εκφράζεται.

Το πρώτο στάδιο για την εφαρμογή της μεθόδου είναι η σωστή εκλογή ύλης από το δάσκαλο. Το δεύτερο είναι η αυτοδιδασκαλία, η οποία στοχεύει στο να μάθουν όλοι οι μαθητές το 100% της ύλης, με τη συμβολή πάντα του δασκάλου στην προετοιμασία του υλικού. Το σχολείο Βιννέτκα εξέδωσε και ειδικά αυτοδιδασκτικά και αυτοδιορθωτικά βιβλία. Το τρίτο

στάδιο είναι αυτοέλεγχος. Ο μαθητής πρέπει να κατέχει απόλυτα την ύλη του προηγούμενου βήματος για να φτάσει εδώ.

Σε κάθε εργασία υπάρχουν και ο έλεγχος μέσω των διαγνωστικών τεστ, που η κάθε ερώτηση επιδέχεται μόνο μία ορθή απάντηση και οδηγούν τον δάσκαλο στις όποιες ελλείψεις του μαθητή για να τον βοηθήσει. Στα σχολεία βιννέτκα υπάρχουν 5-7 διαφορετικοί τύποι διαγνωστικών τεστ από τους οποίους οι 2-3 γίνονται απλές ασκήσεις εμπέδωσης. Τα βασικά μαθήματα ατομικοποιούνται, αλλά συνάμα υπάρχουν οι δημιουργικές ομαδικές ενέργειες οι οποίες εξοικονομούν χρόνο και χρήμα. Αυτές πραγματώνουν τον κοινωνικό σκοπό του σχολείου, ώστε να ενταχθεί το παιδί στην κοινωνία και να αποκτήσει κοινωνική συνείδηση συνεργαζόμενο με άλλους θέτοντας κοινούς στόχους. Το βίωμα όμως είναι εξίσου σημαντικό στη μέθοδο βιννέτκα ως ομαδικό ζήσιμο και από κοινού προσπάθεια, όπως το έπλασε ο Dewey. Το παιδί ευχαριστείται το βίωμα, δεν του επιβάλλεται κάτι έξωθεν, αλλά αυτό επιλέγει με γνώμονα τα ενδιαφέροντα και οργανώνει μόνο του το πλάνο εργασίας του.

Όσον αφορά τη μέθοδο της οργάνωσης, επιλέγεται η δράση που κάνει τους μαθητές να συνεργαστούν, τους δίνονται τα υλικά μέσα και τους αφήνουν να καταστρώσουν μόνοι το πλάνο εργασίας και να επεξεργαστούν τις λεπτομέρειες. Απαραίτητο για την επιτυχία του είναι ο δάσκαλος να δώσει τα υλικά και να τους ορίσει ύστερα από δικό του υπολογισμό πόσος χρόνος τους χρειάζεται. Οι ομαδικές δράσεις αφορούν το γλωσσικό μάθημα, την μουσική, τα τεχνικά μαθήματα, την αυτοδιοίκηση του σχολείου.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα οργανώνεται από το δάσκαλο και στοχεύει στην ισοτιμία ωρών ατομικών και ομαδικών μαθημάτων, στην διαθεσιμότητα επαρκούς χρόνου για την διεξαγωγή όλων των μαθημάτων και να υπάρχει μια ήπια μετάβαση από το ένα μάθημα στο άλλο. Σε σχέση με τον προβιβασμό των μαθητών γνωρίζουμε πως αυτός γίνεται για κάθε μάθημα, ανεξάρτητα από τα άλλα. Δεν επιτρέπεται ούτε να μείνει κάποιος στην ίδια τάξη ούτε να υπερκεράσει κάποια άνευ φοίτησης σε αυτή. Αν μείνει κάποια εργασία στο μαθητή με το πέρας της χρονιάς τη συνεχίζει τον Σεπτέμβριο. Επίσης, αν δεν τελειώσει την ύλη μέσα στα έξι χρόνια παρακολουθεί κι ένα έβδομο χρόνο και ολοκληρώνει την εργασία του. Ο κάθε δάσκαλος αναλαμβάνει την τάξη για δύο χρόνια ώστε να γνωρίζει καλά και τις αδυναμίες των μαθητών. Η πρόοδος στις ομαδικές δράσεις κρίνεται από το πόσο συμμετέχει ο μαθητής στις ομάδες και πόσο συνεργάζεται. Στα σχολεία βιννέτκα το ζήτημα της πειθαρχίας έγκειται στην αναζήτηση των αιτιών της αποκλίνουσας ή μη συμπεριφοράς και το σημαντικό είναι να μην πηγάζει από προβληματική συμπεριφορά του δασκάλου στην οποία τα παιδιά αντιδρούν. Ο δάσκαλος στέκει εδώ να διαγνώσει και να επιβληθεί μέσω επίπληξης σε ακραίες περιπτώσεις.

Για να συνδράμει το δάσκαλο στο έργο της αναζήτησης των αιτιών υπάρχει η καθοδηγητική κλινική αποτελούμενη από ειδικούς. Στη μέση ο μαθητής επιλέγει σε τι θα εργασθεί και φτιάχνει το πρόγραμμά του με τον ατομικό του σύμβουλο. Βασική αρχή είναι να βασισθεί η εργασία ανάμεσα στην ατομική ψυχολογία και στην κοινωνιολογία. Ανάλογα με τη στάση των μαθητών, αν είναι ευσυνείδητοι στην εργασία τους δε θα έχουν επίβλεψη από δάσκαλο.

Αν σταθούμε στην κριτική της συγγραφέως για την μέθοδο, θα δούμε πως καταλήγει στο συμπέρασμα πως όλη η εξοικονόμηση χρόνου και δυνάμεων που προσφέρει η μέθοδος είχε αρνητικό αντίκτυπο, καθώς απέδωσε στερεότυπο περιεχόμενο και πως ενώ ο Washburne διαβαθμίζει την ύλη με βάση την ψυχική εξέλιξη μαθητή αυτό καθίσταται αδύνατο και μελανό σημείο σε όλες τις μεθόδους που απαιτούν αυτοδιδασκαλία.

Συμπερασματικά και η μέθοδος βινέτκα αποτελεί ενδιάμεσο στάδιο στο παλιό και το νέο, είναι ένα καλό παράδειγμα για την ελληνική σχολική πραγματικότητα για την ατομική της εργασία, τα εγχειρίδια, τα τεστ και τους καταλόγους προόδου της. Δεν έχει εφαρμοστεί στην χώρα μας και σίγουρα πριν το αποτολμήσει κάποιος χρειάζεται να προετοιμαστεί κατάλληλα.

Έπεται η **μέθοδος του σχολικού συνεταιρισμού**¹⁶², η οποία αποτελεί δημιούργημα των Γάλλων, με τον αρχικό σκοπό της να είναι καθαρά οικονομικός. Ο μορφωτικός σκοπός του ήταν η προσθήκη του B.Profit. Μετά τον πόλεμο του 1914 τα σχολεία υπήρξαν στη δεινότερη οικονομική κατάσταση και το σχολείο απαιτούσε να κατασταθεί οικονομικά αυτοδύναμο. Ο B.Profit σκέφτηκε πως ο σχολικός συνεταιρισμός θα μπορούσε να χρησιμοποιήσει τις χειροτεχνικές εργασίες των μαθητών για να αποκομίσει χρήματα, με αποτέλεσμα όμως η καθημερινή ζωή στο σχολείο να μην είναι καθόλου ανιαρή. Με την προσθήκη του μορφωτικού σκοπού δημιουργούνται ομάδες μαθητών με κοινούς στόχους και αποκτούν και μια ελευθερία, πράγμα όμως που για να επιτευχθεί απαιτούσε ομαδική και ατομική βούληση.

Αυτή η μέθοδος, προσέφερε αυτοαγωγή και αύξηση με άξονα την πείρα. Για την ομαλή εφαρμογή υπήρξε νόμος και καταστατικό και δημιουργήθηκε και Περιφερειακός σχολικός συνεταιρισμός, οι οποίοι αρχικά έπαιξαν το ρόλο μεσάζοντα μεταξύ σχολείου και αγοραστών των παροχών του, αλλά ωφέλησε και στην ανάπτυξη δικτύου επικοινωνίας μεταξύ των συνεταιρισμών. Το 1928 δημιουργήθηκε και κεντρικό γραφείο Συνεργασίας¹⁶³, ώστε να συγκεντρωθούν οι καλοί αγοραστές, να φτιαχτούν βιβλιοθήκες και εργαστήρια, να προωθηθεί

¹⁶² ό.π. σ 136.

¹⁶³ ό.π. σ 208.

η συνεργασία μεταξύ σχολείων. Στα μειονεκτήματα της μεθόδου συγκαταλέγεται, το γεγονός ότι δεν ήταν νομικά επικυρωμένη στην εξωσχολική δραστηριοποίηση των παιδιών με την επίρριψη ευθυνών να μην αποδίδεται στο σχολείο, για όποιο ατύχημα προέκυπτε. Επίσης, πολλοί ήταν εκείνοι που κατέκριναν το γεγονός πως πωλούνταν η παιδική εργασία, που διερωτότανε που πάνε τα χρήματα και πολλοί εκπρόσωποι του τοπικού εμπορίου δυσανασχετούσαν. Για να αποδώσει αυτή η μέθοδος ήταν αναγκαίο να γνωρίζει ο μαθητής το υλικό της εργασίας και να γνωρίζουν τις τοπικές ανάγκες για να προσφέρουν το ανάλογο προϊόν. Όσον αφορά το πρόγραμμα απαιτείται παρακολούθηση από το δάσκαλο στην πληθώρα δραστηριοτήτων και μαθημάτων αλλά να μην φαίνεται ότι αυτός τα ρυθμίζει. Οι σχολικοί συνεταιρισμοί έκαναν επίσης ανταλλαγές μαθητών, κοινά ταξίδια όταν επρόκειτο για γειτονικά σχολεία, ανταλλαγή βιβλίων μεταξύ των σχολικών συνεταιρισμών. Οι απόφοιτοι του δημοτικού οργανώνονταν σε μετασχολικούς συνεταιρισμούς τους προετοίμαζε για τεχνικά και αγροτικά επαγγέλματα και ασχολούνταν κυρίως με τους πολύτεκνους και τους ορφανούς.

Στη μέση εκπαίδευση οι οικονομικές ανάγκες ήταν μεγαλύτερες με αποτέλεσμα οι πόροι και εδώ να αναζητούνται μέσω των σχολικών συνεταιρισμών, χωρίς όμως αυτό να συνεπάγεται ότι απουσιάζουν οι κοινωνικοί σκοποί. Όσον αφορά τα διδασκαλεία, οι σκοποί των συνεταιρισμών δεν μεταβάλλονται από τους προηγούμενους παρά μόνο στο σημείο ότι εδώ οι αυριανοί δάσκαλοι προετοιμάζονται πρακτικά γι αυτό που καλούνται να κάνουν αύριο στο σχολείο. Το αρνητικό στοιχείο είναι ότι λαμβάνει χώρα σε λίγα σχολεία εξαιτίας της έλλειψης πληροφόρησης. Εδώ υπάρχουν περισσότερα και ποιοτικότερα είδη προς πώληση.

Η συγγραφέας καταλήγει πως η μέθοδος αποσκοπεί στην αύξηση του μαθητή μέσω κίνησης και άσκησης, με την γνώση να αποκτά περιεχόμενο και την επέκταση της σε νέα πεδία μέσω της δραστηριότητας-βιώματος. Το παιδί μαθαίνει τα ενδιαφέροντά του και τις κλίσεις του, ενώ επιλέγει και πράττει ελεύθερα με αποτέλεσμα να γίνεται δίκαιο συνειδητά. Επιπλέον, μέσω της ατομικής εργασίας ο μαθητής κοινωνικοποιείται και μαθαίνει την αξία της συνεργασίας.

Εμπνευστής της επόμενης μεθόδου Ο C.Freinet¹⁶⁴ από την άλλη μεριά κατάλαβε, ότι ο περίπατος απέδιδε και γέμιζε τα παιδιά με ιδέες και διηγήσεις, τις οποίες και τύπωσε και έστειλε στο σχολείο του διπλανού χωριού. Και το δίπλα χωριό το εφήρμοσε με τη σειρά του και τοιουτοτρόπως δημιουργήθηκε **η μέθοδος του σχολικού τυπογραφείου**¹⁶⁵ το 1923. Η ανταλλαγή εντύπων γινόταν τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, εκδίδονταν το

¹⁶⁴ ό.π. σ 220.

¹⁶⁵ ό.π. σσ 254 – 258.

περιοδικό *la gerbe* γραμμένο και εικονογραφημένο από παιδιά. Επικριτικοί στάθηκαν και γονείς και δάσκαλοι, αλλά το αγκάλιασαν οι κορυφαίοι Γάλλοι και γαλλόφωνοι παιδαγωγοί της εποχής ούτως ώστε να αυξάνονται οι οπαδοί.

Οι επικριτικοί συνέχιζαν να κατηγορούν για Μαρξισμό και προπαγάνδα, αλλά η παιδαγωγική πολλές φορές ενέχει μια καταπίεση σε αποδοχή κάποιων πραγμάτων, καθώς το παιδί πρέπει να αποκτήσει γνώμη μόνο του. Το σχολείο οφείλει να διαφωτίζει για το καλό και κακό και να τους μεταλαμπαδεύσει την αίσθηση ευθύνης στο να προάγουν τον πολιτισμό τους. Εν κατακλείδι, η ίδια η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου θεωρεί πως αποτελεί γόνιμη μέθοδο, γιατί δεν την αφορά το πολιτικό υπόβαθρο, αλλά τα παιδαγωγικά στοιχεία της μεθόδου¹⁶⁶.

Το σχολείο του Φρενέ έχει ως γνώμονα την αυτοαγωγή και την ελεύθερη δράση με κέντρο το ενδιαφέρον του μαθητή¹⁶⁷. Σαφώς υπήρχε ωρολόγιο κι αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά καθορισμένο από τις ανάγκες των μαθητών. Όλα αφορμώνται από το άμεσο περιβάλλον, από την κοινωνία, την γλωρίδα και πανίδα του τόπου με σκοπό να αγαπήσουν τη φύση, να μάθουν αυτά που θα τους χρειαστούν. Η οργάνωση γίνεται σε τάξεις περιπάτου, οι οποίες είναι κομμάτι της σχολικής εργασίας με το δάσκαλο να ετοιμάζει το σκοπό, τα θέματα προς παρατήρηση και τα εργαλεία.

Οι μαθητές σημειώνουν τις παρατηρήσεις τους και διατυπώνουν τα ερωτήματά τους στο δάσκαλο και εκείνος με τη σειρά του, τους βάζει να ερευνήσουν, αναζητώντας υλικό σε μουσεία και βιβλιοθήκες. Κάνουν την ομαδική επεξεργασία στην τάξη και τυπώνουν το έντυπο, το οποίο ελεύθερα εκείνα επιλέγουν ως το καλύτερο και που προκύπτει από τη συνεργασία όλων. Αυτό συνήθως πηγάζει από τις επαναλαμβανόμενες παρατηρήσεις των παιδιών ή αφορμάται από μια διήγηση ενός όπου την συμπληρώνουν οι υπόλοιποι. Το έντυπο της ημέρας βγαίνει σε αντίτυπα για τους μαθητές της τάξης και για το σχολείο που αλληλογραφεί. Τα καλύτερα έντυπα κυκλοφορούν στο περιοδικό της τάξης και η ίδια διαδικασία ακολουθείται και για το περιοδικό του σχολείου.

Ο Φρενέ δεν οραματίστηκε τα μαθήματα όπως τα ήξεραν, με τον μαθητή να αισθάνεται ανία, αλλά ο δάσκαλος βρήκε τον τρόπο εργασίας που θα κάνει το μαθητή να αποδώσει τα πλείστα μέσα σε λειτουργικές δραστηριότητες. Κι επειδή αυτό απαιτούσε κάποια εργαλεία, δημιουργήθηκαν τα εξής: συνεργατικό σχολικό αρχείο δελτίων, σχολικό αρχείο τάξης,

¹⁶⁶ ό.π. σ 258.

¹⁶⁷ ό.π. σσ 259 - 260.

αυτοδιορθωτικά βιβλία, βιβλιοθήκη εργασίας, δελτία πληροφοριών από το σχολικό μουσείο, προβολέας κλπ..¹⁶⁸

Ο δάσκαλος διαιρεί τα προγράμματα εργασίας σε ετήσια μηνιαία εβδομαδιαία, υποδεικνύουν πειράματα και έρευνα και καταλήγουν σε κάποια γνώση. Ο δάσκαλος ανιχνεύει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και τροφοδοτεί το πρόγραμμα αναλόγως. Αρωγός στην σχολική πράξη και το ατομικό εβδομαδιαίο πρόγραμμα του μαθητή, το οποίο δείχνει τι ολοκλήρωσε, τι όχι και σε τι θα δουλέψει την επόμενη εβδομάδα.

Εκτός από τις λειτουργικές δραστηριότητες, υπάρχουν και τα ομαδικά μαθήματα, τα οποία προκαλούνται από τους μαθητές. Έτσι προκύπτουν και οι μαθητικές διαλέξεις ως αντίκρισμα της συστηματικής προσωπικής εργασίας των ίδιων. Από την άλλη υπάρχει και επιβεβλημένη εκ του υπουργείου αύξηση ωρών για την φυσική αγωγή και για την ελεύθερη δραστηριότητα κατά την οποία ο μαθητής επιλέγει και ο δάσκαλος καθοδηγεί.

Τέλος, η μέθοδος στοχεύει στην αυτοέκφραση του μαθητή, στη διδασκαλία της συνεργασίας για την επίτευξη του κοινού στόχου, στην μόρφωση κοινωνικής συνείδησης μέσω των λειτουργικών δραστηριοτήτων. Ο Φρενέ παίρνει κάθε θετικό στοιχείο άλλων μεθόδων, ενώ κρατά το θεσμό των εξετάσεων και του αναλυτικού προγράμματος.

Οι επικριτές της μεθόδου ισχυρίζονται πως η όλη παιδευτική διαδικασία γίνεται σε βάρος της μεθόδου, αν και αυτό συμβαίνει στην πραγματικότητα σε άπειρους δασκάλους. Επίσης, στα μειονεκτήματα προσμετρείται η συνεργασία, καθώς δεν υπάρχει η αυθεντία να κατευθύνει. Επιπλέον μειονέκτημα θεωρείται η χρήση πολυέξοδων κατ'αυτούς τεχνικών μέσων. Τα δελτία υποκαθιστούν τα εγχειρίδια και τα παιδιά αγνοούν τους διακεκριμένους συγγραφείς.

Η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου κάνει τον αντίλογο σε αυτή τη θέση τονίζοντας πως τα εγχειρίδια δίδουν στείρα γνώση. Στην Ελλάδα η μέθοδος έχει δοκιμαστεί σε δημοτικά σχολεία στην Αθήνα και στην Κρήτη. Από την μέθοδο χρησιμοποιείται μόνο η αλληλογραφία κι αν ο Φρενέ πρότεινε τη μέθοδο του πιεστηρίου για την ύπαιθρο, μόνο τα σχολεία των αστικών κέντρων μπορούν να αποκομίσουν χρήματα για τον τεχνικό εξοπλισμό.

Η Μαρία Μοντεσσόρι ξεκίνησε τη μεθόδό της σε παιδιά δημοτικού και προσπάθησε να την εισαγάγει και στην μέση εκπαίδευση. Διατέλεσε υφηγήτρια στο Πανεπιστήμιο της Ρώμης

¹⁶⁸ ό.π. σσ 276 - 280.

και ίδρυσε « τα σπίτια των παιδιών», δηλαδή σχολεία για μικρά παιδιά οργανωμένα με βάση το δικό της παιδαγωγικό σύστημα. Το έργο της διαδόθηκε σε Ολλανδία, Δανία και Αγγλία¹⁶⁹.

Βάση του συστήματός της το άτομο, που αποτελεί πυρήνα της κοινωνίας και η κοινωνία τελειοποιείται από αυτά. Το παιδί είναι πιο πειθαρχημένο και συγκροτημένο από τον ενήλικα και αυτό το καθιστά ανώτερό του στο ρυθμό εργασίας. Θεωρεί απαραίτητο να δώσουμε την απαραίτητη ελευθερία να αυτοαναπτυχθεί εκδηλώνοντας τις ανάγκες και τις κλίσεις του, τις οποίες αφού μελετήσει ο δάσκαλος θα προσαρμόσει πάνω τους το υλικό του. Το παιδί χρειάζεται ένα περιβάλλον χωρίς καταπίεση και απαγορεύσεις, όμορφο σε σχέση με τα δικά του κριτήρια και ένα πρόγραμμα βασισμένο στις ηλικιακές του ανάγκες.

Κύριο μέρος του παιδαγωγικού της συστήματος είναι η αγωγή των αισθήσεων, δηλαδή αυθόρμητες δράσεις καθημερινής αγωγής και συστηματική διδασκαλία των κινήσεων μέχρι να γίνει ενσυνείδητη πράξη. Επίσης, περιλαμβάνει συγκεκριμένες γυμναστικές ασκήσεις διαμορφωμένες με κριτήριο την ηλικία όπως επίσης και περιποίηση φυτών και ζώων και χειροτεχνία. Αυτή η προσπάθεια στηρίζεται στην πεποίθηση ότι το παιδί μέσω των αισθήσεων κατανοεί το περιβάλλον. Το μικρό παιδί μορφώνει τις έννοιες μέσω των αισθήσεων αφού αρχικά ο δάσκαλος του ονομάζει το αντικείμενο στη συνέχεια εξετάζει αν έγινε ο συνειρμός ονόματος αντικειμένου και τέλος αφήνει το παιδί να εφαρμόσει αυτό που έμαθε.

Όσον αφορά την ανάγνωση και τη γραφή το παιδί καλείται αρχικά να εκφραστεί προφορικά και ύστερα να γράψει αφού ξεκινήσει με προπαρασκευαστικές ασκήσεις. Πρώτα μαθαίνει το σχήμα του κάθε γράμματος και έπειτα μαθαίνει να το προφέρει. Η μέθοδός της είναι φωνητική, καθώς μόλις το παιδί μάθει ένα φωνήεν μαθαίνει και ένα σύμφωνο και σχηματίζει συλλαβή.

Το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου ξεκινούσε 9πμ και τελείωνε 4μμ. Η ίδια θεωρεί ότι στη ηλικιακή αυτή κάστα το παιδί έχει ανάγκη να μάθει, η σκέψη του μεταβαίνει από το ειδικό στο αφηρημένο και πως αποκτά προβληματισμούς γύρω από το καλό και το κακό, καθώς διαθέτει μια έμφυτη αίσθηση δικαιοσύνης. Σε αυτή την ηλικιακή φάση οφείλει το παιδί να έρθει σε άμεση επαφή με το περιβάλλον για να αποκτήσει ουσιαστική μόρφωση. Ο δάσκαλος είναι υπεύθυνος να ετοιμάζει τα υλικά μέσω των οποίων μαθαίνει το παιδί ερευνώντας τα. Η Μοντεσσόρι δεν δέχεται ένα λεπτομερές αναλυτικό πρόγραμμα και δεν υπάρχει ηλικιακό όριο για τη μετάβαση μαθητή στη Μέση εκπαίδευση. **Το μοντεσσοριανό**

¹⁶⁹ Ζαν Σατώ, *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζον Ντιούι και την Μαρία Μοντεσσόρι*, Γλάρος, Αθήνα 1983, σσ 374 – 380.

σύστημα δεν χρησιμοποιεί βαθμολογία καθώς οι μαθητές δεν συγκρίνονται μεταξύ τους αλλά με τον εαυτό του ο καθένας¹⁷⁰. Η τάξη δε θεωρείται μονάδα διδασκαλίας αλλά είδος εργαστηρίου ομηλικών, όπου τα παιδιά αλληλοβοηθούνται και αλληλοδιδάσκονται μέσα σε ένα πειθαρχημένο πλαίσιο.

Οι ανάγκες όμως των νέων μεταβάλλονται, όπως και οι ίδιοι, καθώς η εφηβεία τους καθιστά μέλη της κοινωνίας από τη μια, αλλά από την άλλη πιο διστακτικούς και ασυγκέντρωτους από ποτέ. Σε αυτή τη φάση της ζωής του ο έφηβος επιθυμεί να γνωρίσει τον κόσμο όπου ζει, αλλά και τι μπορεί προσωπικά αυτός να κάνει. Οι νέες αυτές ανάγκες γεννούν νέο εκπαιδευτικό σχέδιο. Η Μοντεσσόρι προτείνει αλλαγές γύρω από αυτή την εκπαίδευση με κυριότερη την εκπαίδευση των νέων στην ηρεμία της υπαίθρου, το σχολείο να πάρει τη μορφή οικοτροφείου με τα παιδιά να συμμετέχουν στην παρασκευή τροφής και την ετοιμασία του νοικοκυριού. Και τέλος να τους δώσουν γνώσεις που θα τους ενδιαφέρουν. Μέσα από ένα γενικό πλάνο που θα περιλαμβάνει πείρες οι νέοι να μαθαίνουν, θα αναπτύσσουν προσωπικότητα και θα εκφράζονται μέσω της μητρικής τους γλώσσας. Σημαντικός σκοπός και η ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων και ο σεβασμός των ορίων και κανόνων του σχολείου.

Αν και το παιδαγωγικό της σύστημα έγινε αμέσως δεκτό από γονείς και μαθητές του περιβάλλοντός της, γνώρισε κριτική όμως για το γεγονός ότι η εργασία είναι ατομική και ακόμη και στην ομαδική, εκλείπει ο κοινός σκοπός. Αντικείμενο κριτικής έγινε και το ζήτημα της άσκησης των αισθητηρίων. Το ζήτημα έγκειται στο γεγονός πως η Μοντεσσόρι δεν βασίστηκε στην φιλοσοφία αλλά στις επιστήμες της ανθρωπολογίας και ψυχοπαθολογίας κι αυτό την κάνει να διαφέρει από τους άλλους. Την κατέκριναν πως δεν δίνει ουσιαστική ελευθερία στο παιδί, καθώς σε κάθε γύμνασμα υπάρχει ένας προκαθορισμένος σκοπός. Δριμεία κριτική δέχτηκε και για την ανυπαρξία της πολλά υποσχόμενης αυτοαγωγής, επειδή αυτή δημιούργησε το αυτοδίδακτικό υλικό και καθόρισε τον τρόπο με τον οποίο θα μάθει το παιδί. Η Μοντεσσόρι δεν μετατοπίζει το κέντρο βάρους του συστήματός της στη φαντασία και στο ελεύθερο δημιουργικό παιχνίδι καθώς τα έκρινε ως εκφάνσεις παιδικής ανωριμότητας και εμπόδιζε την εργασία να μετατραπεί σε δημιουργία.

Πέρα από τους επικριτές υπάρχουν όμως και οι υπέρμαχοι που υποστήριξαν το έργο της. Κατ' αρχάς, πρόκειται για μια παιδαγωγό που αγαπά πάρα πολύ το παιδί, κάτι που καθίσταται εμφανές στα άρθρα και στις ομιλίες της. Το είδε σαν μάνα κι επιστήμονας συντάσσοντας το ανθρωπολογικό, ατομικό και ψυχολογικό δελτίο του κάθε παιδιού. Επιπλέον,

¹⁷⁰ ό.π. σ 326.

έχει ένα προοδευτικό σύστημα ιδεών απαρτιζόμενο από τις ιδέες της ελευθερίας, προόδου, νόησης και τάξης. Η εξαιρετική μέθοδος παρατήρησης, η θετικότερη άσκηση των αισθητηρίων όπως και η προώθηση έστω και εμμέσως της κοινωνικής αγωγής, η πρωτόγνωρη παροχή ελευθερίας και ο πλούτος γνώσεων που προσφέρονται είναι μόνο μερικά από τα θετικά στοιχεία της μεθόδου που θα μπορούσε να αναλογιστεί κανείς.

Η μοντεσσοριανή μέθοδος στην Ελλάδα εφαρμόστηκε στο νηπιαγωγείο και στο διδασκαλείο νηπιαγωγών υπό τη Διεύθυνση της ίδιας της συγγραφέως Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου¹⁷¹.

Τελευταία μέθοδος που παρουσιάζεται είναι αυτή της **ελεύθερης εργασίας με ομάδες** του R.Cousinet, την οποία πρωτοσύνελαβε το 1917, όντας επιθεωρητής σε δημοτικό σχολείο στο Sedan¹⁷². Εξαιτίας του πολέμου του 1914 χρειαζόταν συνεργασία σε όλους τους τομείς της ζωής κι έτσι επινόησε αυτή τη μέθοδο. Ως τότε όλες οι επιστήμες είχαν ως κέντρο το άτομο και τις ανάγκες του, αλλά αυτός ανίχνευσε ότι χρειαζόταν αλλαγή, συνακόλουθη των αναγκών της εποχής του. Στο σύστημα σκέψης του, το παιδί ενδιαφέρεται για τα αίτια, ενδιαφέρεται για τα αποτελέσματα σε κάθε τι, άρα αναλύει και θέλει να επικοινωνήσει με τα άλλα παιδιά. Το παιδί παρατηρεί και μιμείται θέλοντας να γίνει αποδεκτό. Επομένως, μαθαίνει να ζει στην κοινωνία και ξεκινά την κοινωνική του ζωή. Η ομάδα λοιπόν θα κάνει το σχολείο κοινωνικό οργανισμό και η τάξη δεν θα είναι πια μάζα αλλά ομάδα όπου το παιδί θα συνειδητοποιήσει την κοινωνική οργάνωση, αλλά και θα οργανωθεί το ίδιο ψυχολογικά.

Η μέθοδος βασίζεται στην παύση της αντίληψης ότι καλός δάσκαλος είναι αυτός που έχει καλή μέθοδο. Το κάθε παιδί έχει δικό του τρόπο να μαθαίνει και δεν είναι αυτός του δασκάλου. Εύλογα, καθώς ο μαθητής θέλει να πληροφορηθεί για να καλύψει τα κενά των όσων παρατήρησε, ουσιαστικά ζητά απαντήσεις στα ερωτηματικά που του γεννιούνται. Ο δάσκαλος σαφώς δεν μπορεί να ξέρει τι σκέφτεται ο κάθε μαθητής, κι αν απαντήσει, θα το κάνει με τον ενδεδειγμένο τρόπο του εγχειριδίου. Από την άλλη στο δημοτικό το παιδί θέλει να δράσει κι ο δάσκαλος το εμποδίζει και πνίγεται μέσα στο ωρολόγιο κι αναλυτικό πρόγραμμα. Το συμπέρασμα είναι πως το σχολείο πρέπει να προσαρμοστεί στο μαθητή κι όχι το αντίθετο, κι ο δάσκαλος οφείλει να ετοιμάσει το περιβάλλον για την αυτοαγωγή των παιδιών και να είναι εκεί με σκοπό να εξηγή στα παιδιά.

¹⁷¹ ό.π. σ 394.

¹⁷² ό.π. σ 404.

Οι ομάδες εργασίας να ξεκινούν στην ηλικία των 9-13 ετών, με προπαρασκευή στο νηπιαγωγείο, το οποίο αποτελεί φάση εκδήλωσης του εγωκεντρισμού των παιδιών. Στις πρώτες τάξεις θα έρθει αρχικά η κατανομή της εργασίας σε ομάδες και στην πορεία η κοινωνικότητα του μαθητή θα αυξάνεται όπως και η πειθαρχία. Με την εργασία σε ομάδες θα υπάρχει σταθερή κοινωνική δραστηριότητα, οι μαθητές θα αποφασίζουν τι και πως θα το μάθουν. Δεν θα υπάρχει αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά τα παιδιά θα παίρνουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους και τέλος η βαθμολογία καταργείται.

Όσον αφορά το θέμα της πειθαρχίας όλοι θα σέβονται το νόμο της τάξης για να υπάρχει αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία. Στις μικρότερες τάξεις η οργάνωση θα υποβοηθείται από το δάσκαλο, ο οποίος και προετοιμάζει το έδαφος για τη σύμπτυξη ομάδων ολιγομελών αλλά όχι άκαμπτων. Οι μαθητές μόνοι τους διαλέγουν με ποια δραστηριότητα θα ασχοληθούν μέσα από μια μεγάλη ποικιλία. Ο δάσκαλος υπολογίζει πόσες ομάδες μπορούν να δημιουργηθούν και να ετοιμάσει τα υλικά και τα εργαλεία αλλά και την τεχνική της εργασίας. Ο δάσκαλος αναγγέλλει ότι η εργασία θα είναι ομαδική και οι ομάδες οργανώνονται γρήγορα αλλά και μεταβάλλονται γρήγορα και κανένας δεν είναι αρχηγός. Τα παιδιά επιλέγουν μόνα την εργασία τους και δεν κάνουν καμία κατανομή καθηκόντων, όλοι συμμετέχουν σε όλα. Σε κάθε τάξη υπάρχουν βιβλία πληροφοριών, τα οποία συμβουλευονται τα παιδιά για να διορθώσουν ομαδικά τις εργασίες του. Την εργασία γράφουν στο μαυροπίνακα κι αφού την δει κι ο δάσκαλος την μεταφέρουν στο τετράδιο. Οι δραστηριότητες των ομάδων διακρίνονται σε δημιουργικές και γνωστικές, οι μεν πρώτες περιλαμβάνουν φαντασία, σύλληψη, σκέψη, ενώ οι δεύτερες είναι ιστορικές, φυσιογνωστικές, γεωγραφικές, μαθηματικές μελέτες. Το έργο του δασκάλου είναι να μάθει την τεχνική της μεθόδου, να νιώθει κι αυτός ένας ερευνητής όμοιος με τους μαθητές του, να τους βοηθά, να τους εξηγεί, να είναι ήρεμος κι υπομονετικός κι όχι παρεμβατικός.

4. ΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΜΥΡΣΙΝΗΣ ΚΛΕΑΝΘΟΥΣ

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ

4.1 ΕΙΣΑΓΩΓΗ ΣΤΑ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΑ

Το πρώτο αναγνωστικό, στου οποίου τη συγγραφή συμμετείχε η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου είναι *Τα Παιδιά*, το οποίο έγραψε από κοινού με το Μιχάλη Παπαμαύρου το 1924. Το αναγνωστικό κυκλοφόρησε το 1925 από τον εκδοτικό οίκο Δ & Π Δημητράκου. Όπως βλέπουμε στην τελευταία σελίδα εγκεκριμένα αναγνωστικά και βοηθητικά βιβλία από το 1925-1926 ήταν:

- i. *Το Αλφαβητάριο* τεύχος Α' Ο Ήλιος του Κράτους,
- ii. *Αλφαβητάριο* τεύχος Β' Παπαμιχαήλ,
- iii. *το Αλφαβητάριο Β'* του Δ. Ανδρεάδη(πουλιά και παιδιά),
- iv. *Η Αυγή* αναγνωστικό Β' τάξης Παπαμιχαήλ-Βουτυρά ,
- v. *Τα παιδιά* αναγνωστικό Β' τάξης Κλεάνθους- Παπαμαύρου,
- vi. *Ο Ήλιος* αναγνωστικό της Γ' Παπαμιχαήλ-Βουτυρά,
- vii. *Οδύσσεια* αναγνωστικό της Γ' Δημοσθ. Ανδρεάδη Π. Παπαχριστοδούλου,
- viii. *Διγενής Ακρίτας* Ε' τάξη Καρκαβίτσα-Παπαμιχαήλ,
Αριθμητικά προβλήματα Γ', Δ', Γ' & Δ' τάξης Ε Παπαμιχαήλ.¹⁷³

Όσον αφορά το γλωσσικό καθεστώς που επικρατούσε, οφείλει να αναφερθεί πως η δημοτική εισήχθη στα δημοτικά σχολεία μέσω της μεταρρυθμίσεως του 1917, η οποία όριζε πως τα αναγνωστικά των τεσσάρων πρώτων τάξεων και τα βιβλία της αριθμητικής όλων των τάξεων, όφειλαν να είναι γραμμένα σε αυτήν, σύμφωνα με το αναγκαστικό διάταγμα 2585 της 11^{ης} Μαΐου¹⁷⁴. Την εφαρμογή είχε αναλάβει ουσιαστικά ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με ανώτατους επόπτες τον Αλέξανδρο Δελμούζο και τον Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Το σημαντικότερο κομμάτι της μεταρρύθμισης, ήταν πως άφηγε ελεύθερους τους συγγραφείς των αναγνωστικών να επιλέξουν την ύλη και το θέμα τους.¹⁷⁵ Οι γενικές γραμμές

¹⁷³Μυρσίνη Παπαδημητρίου & Παπαμαύρος, *Τα παιδιά*, Εκδόσεις Δημητράκου, Αθήνα 1924, σ 163.

¹⁷⁴ Διάταγμα 2585/11 Μαΐου 1917 – «Περί διδακτικών βιβλίων», το οποίο επικυρώνεται με Β.Δ. (ΦΕΚ 138/11 Ιουλίου 1917).

¹⁷⁵ Άννα Φραγκουδάκη, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι, άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος 1992, σσ 35-36.

που δίδονταν γύρω από τη συγγραφή των αναγνωστικών περιορίζονται στο να μην υπάρχει προσβλητικό περιεχόμενο για τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη, να συνάδουν με τα αναλυτικά και ωρολόγια προγράμματα, να είναι γραμμένα με σαφήνεια. Τέλος, το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο ενέκρινε ή όχι το αναγνωστικό. Λίαν συντόμως κυκλοφόρησαν *Τα Ψηλά Βουνά* και *Το Αλφαβητάρι* με τον Ήλιο. Τα κείμενα των αναγνωστικών αγαπήθηκαν από τα παιδιά, όχι μόνο λόγω της γλώσσας, γιατί κυρίως ήταν γραμμένα με μια προοδευτική διδακτική που δεν επιβαλλόταν και δεν ηθικολογούσε, αλλά και γιατί δεν περιείχαν ούτε εθνικιστικές ούτε θεοκρατικές τάσεις, εμφυσώντας όμως την αξία του νόμου και της ορθής συμπεριφοράς στα παιδιά.

Η εισαγωγή αυτών των καινοτομιών προκάλεσε προσκρούσεις¹⁷⁶. Κατά την υπουργεία του Θεόδωρου Ζαΐμη, ο ίδιος ορίζει επιτροπή για την αξιολόγηση των σχολικών εγχειριδίων, η οποία το 1921 καταλήγει σε μια αρνητικότερη και μεροληπτική έκθεση εις βάρος των βιβλίων, η οποία στηλίτευσε τη δημοτική γλώσσα, το προοδευτικό περιεχόμενο, τα κοινωνικοποιητικά πρότυπα. Τέλος, τους βάπτισε κομμουνιστές. Συγκεκριμένα στη γλώσσα αποδιδόταν οι χαρακτηρισμοί χυδαία, ακαλαίσθητος, μαλλιαρή και κατακρίθηκε εντονότατα πως τάχα δεν ταίριαζε με τη γλώσσα των μορφωμένων τάξεων της κοινωνίας¹⁷⁷. Σε μια εποχή όπου το Σ.Ε.Κ.Ε. έχει ήδη από το 1920 προσχωρήσει στην 3^η διεθνή, έχει μετατραπεί στο νέο ισχυρό ιδεολογικό αντίπαλο των διανοομένων της εποχής, οδήγησε την επιτροπή στην απόφαση να καούν τα αναγνωστικά και να απολογηθούν ενώπιον της δικαιοσύνης οι υπαίτιοι, με αποτέλεσμα την παύση της κυκλοφορίας των δεκατριών αναγνωστικών¹⁷⁸.

Η συγγραφή του αναγνωστικού *Τα Παιδιά* ξεκινά 2 χρόνια μετά το γεγονός της Μικρασιατικής καταστροφής, η οποία έλαβε χώρα στις 8/9/1922. Η Μικρασιατική Καταστροφή με την καταβράθρωση της Μεγάλης Ιδέας, ενέτεινε την άθλια οικονομική κατάσταση, η οποία είχε προκληθεί λόγω των συνεχών πολέμων και της συνεχής εισροής προσφύγων στην Ελλάδα. Επέφερε ωστόσο διόγκωση του δημοσιονομικού τομέα, επιβολή νέων φόρων, αύξηση του χρέους λόγω των δανεισμών της προηγούμενης περιόδου και συνέβαλε στην ανάπτυξη της ελληνικής βιομηχανικής ανάπτυξης¹⁷⁹. Πρόκειται για μια εποχή όπου οι ιδεολογικές συγκρούσεις μεταξύ συντηρητικών και φιλελευθέρων διανοομένων – εκπροσώπων του αστικού σχολείου συνεχίζονται με αμείωτο ρυθμό. Ακολουθεί η στρατιωτική

¹⁷⁶ Αχιλλέας Γ. Καψάλης, *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα 2008, σ 55.

¹⁷⁷ ό.π. σ 64.

¹⁷⁸ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία, όψεις του Μεσοπολέμου*, Εκδόσεις ο πολίτης, Αθήνα 1990, σ 148.

¹⁷⁹ ό.π. σ 68.

κυβέρνηση Στυλιανού Γονατά και Πλαστήρα, η πτώση της και η ανακήρυξη της δημοκρατίας το 1924. Τότε επανέρχεται ο Ελευθέριος Βενιζέλος στην πρωθυπουργία, γεγονός που συνεπαγόταν και την επάνοδο των δημοτικιστών Γληνού, Τριανταφυλλίδη, Δελμούζου στα εκπαιδευτικά πράγματα¹⁸⁰. Στις 20 Οκτωβρίου του 1923 επανακυκλοφορούν τα αναγνωστικά της δημοτικής, τα οποία είχαν αποσυρθεί σύμφωνα με την αρνητικότετη παρουσίαση τους εκ της Επιτροπής, η οποία ορίστηκε από τον τότε υπουργό παιδείας Θεόδωρο Ζαΐμη. Από το 1923 λοιπόν έχουμε ξανά ως επίσημη τάση στη γλωσσική διδασκαλία τη δημοτική. Με το νόμο 3180/1924 επανέρχονται οι παλαιές μεταρρυθμίσεις των φιλελευθέρων με κάποιες προσθήκες, όπως η επέκταση της δημοτικής σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου και την εισαγωγή των βοηθητικών και στις μικρότερες τάξεις του δημοτικού. Το αναγνωστικό, παράλληλα, αποτελεί προϊόν του παιδαγωγικού ρεύματος της Νέας Αγωγής, την οποία άλλωστε, η μια εκ των συγγραφέων, εισήγαγε στην Ελλάδα με το τρίτομο έργο της. Ας δούμε λοιπόν σε ποια σημεία αντικατοπτρίζονται τα χαρακτηριστικά της. Αυτό που παρατηρούμε είναι ότι το βιβλίο είναι εικονογραφημένο, σύμφωνα με την θεμελιώδη αρχή της Νέας αγωγής περί εικονογράφησης των βιβλίων, ιδίως των αναγνωστικών των πρώτων τάξεων. Θεωρούνταν, πως δημιουργεί την ανάγκη στο μαθητή να θελήσει να διαβάσει, όσα αποτυπώνονται στις εικόνες, και του εγείρει την επιθυμία να γράψει¹⁸¹.

Για τη *Νέα αγωγή*, έχει μεγάλη σημασία, να χειρίζεται άνετα το παιδί την *μητρική του γλώσσα*, δηλαδή τη δημοτική και μόνη αυτή από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο και όχι τα διάφορα συνονθυλεύματα¹⁸². Κι αυτό να συμβαίνει τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο, καθώς αυτό είναι το μέσο επικοινωνίας του παιδιού και το μέσο έκφρασης των συναισθημάτων του. Ας δούμε την παρουσίαση του νέου αυτού αναγνωστικού στο *Διδασκαλικόν Βήμα*, επίσημο όργανο της διδασκαλικής ομοσπονδίας να κάνει μια σύντομη παρουσίαση του αναγνωστικού και των κριτικών που εξέλαβε στο τεύχος της 15^{ης} Αυγούστου του 1924: «Νέο αναγνωστικό τῆς Β' τάξης τοῦ Δημοτικού. Μπαίνει ἀπό τον ἐρχόμενον Σεπτέμβριο στά σχολεῖα. Συγγραφεῖς τοῦ εἶναι ἡ Δις Μυρσίνη Κλεάνθους, Διευθύντρια τοῦ ἀνώτερου τμήματος Διδασκαλείου Νηπιαγωγῶν Καλλιθέας καί ὁ κ. Μιχ. Παπαμαύρου, ὑποδιευθυντής Μαρασλείου Διδασκαλείου Ἀθηνῶν καί Διευθυντής τοῦ περιοδικοῦ <<Ἔργασία>>. Οἱ συγγραφεῖς θέλησαν με το βιβλίο τους νά δώσουν στα Ἑλληνόπουλα ἕνα πρωτότυπο ἀναγνωστικό, σύμφωνα με τις νεώτερες παιδαγωγικές καί διδακτικές ἀρχές .. Γι’

¹⁸⁰ Χαράλαμπος Νούτσος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία, ὄψεις του Μεσοπολέμου*, Εκδόσεις ο πολίτης, Αθήνα 1990, σσ 43 - 44.

¹⁸¹ Αχιλλέας Γ. Καψάλης, *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα 2008, σ 66.

¹⁸² Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Αγωγή, θεωρία και μέθοδοι* Τόμος Α, Αθήνα 1952, σ 39.

αυτό τὰ «Παιδιά» δεν ἔχουν καμμία σχέση με τὰ ἀναγνωστικά που κυκλοφοροῦν ὡς σήμερα. Τὰ «Παιδιά» εἶναι ἕνα ἀνάγνωσμα που πραγματεῦεται τὴ ζωὴ τῶν παιδιῶν τῆς ἡλικίας τῆς Β' τάξης τοῦ Δημοτικού. Ἐκεῖ μέσα βλέπει κανένας τὴν πραγματικὴ ζωὴ τῶν παιδιῶν μὲ τις διαφορὲς τάσεις τῶν. Ἐδὼ κι' ἐκεῖ παρουσιάζεται καὶ ἡ ζωὴ τῶν ἐνηλίκων μὰ πάντα μὲ τρόπο πού τον ἀντιλαμβάνεται ἡ παιδικὴ διανοητικότητά. Τὸ δεύτερο χαρακτηριστικὸ τοῦ βιβλίου εἶναι ὅτι ἀναπτύσσει καὶ προάγει τὴν ἀγάπη πρὸς τὴν ἑλληνικὴ φύση καὶ τὴν ἑλληνικὴ ζωὴς Σκηνές τῆς καθημερινῆς ζωῆς σὲ ὅλες τῆς τις ἐκδηλώσεις στις πόλεις καὶ τὰ χωριά τῆς Ἑλλάδας παρουσιάζονται καὶ περιγράφονται με ἕνα ψυχολογικὰ θεμελιωμένο, μὰ συγχρόνως καὶ συναρπαστικὸ τρόπο, πού γεννᾷ τὴν ἀγάπη στο ἑλληνικὸ χωριό, τὸ ἑλληνικὸ βουνό, τὰ ἑλληνικὰ ἔθιμα. Ἀντὶ νὰ κάμωμε ἐμεῖς κριτικὴ στο πρωτότυπο αὐτὸ βιβλίον, ἀφήνωμε καλύτερα νὰ μίλησῃ ἡ κριτικὴ Ἐπιτροπὴ τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου. Στην εισηγητικὴ τῆς ἔκθεσης γιὰ τὸ βιβλίον αὐτό, γράφει:

«Οἱ εἰσηγηταὶ ἀποβλέποντες εἰς τὸ ὅτι τὸ ὑπὸ κρίσιν ἀναγνωστικὸν κάμνει ἕν γενναῖον βῆμα πρὸς τὰ ἐμπρός ἐν συγκρίσει πρὸς τὰ συνήθη ἀναγνωστικά, παρουσιάζουν ζωντανὰ καὶ μορφωτικὰ κομμάτια τῆς ζωῆς τῶν μικρῶν, γραμμμένα μὲ δύναμιν καὶ φυσικότητα καὶ χάριν, προσέτι δε μὲ πρωτοτυπίαν, μὲ εὐσυνειδησίαν καὶ διαρκῆ ἀπόβλεψιν εἰς τὴν ψυχὴν τῶν παιδιῶν, προτείνουν, ὅπως τὸ ὑπὸ κρίσιν βιβλίον τύχη ἐγκρίσεως τοῦ Ἐκπαιδευτικοῦ Συμβουλίου.» Τέτοιο εἶναι τὸ ἀναγνωστικὸ «τα παιδιά». Μᾶς φαίνεται ὅτι μπροστὰ σὲ τέτοια ἐπίσημη κριτικὴ περιττεύει κάθε ἄλλη .Θα κυκλοφορήσῃ εἰς τὸ τέλος Αὐγούστου μὲ θαυμάσιο χρωματιστὸ ἐξώφυλλον τοῦ ζωγράφου κ. Π. Ροῦμπου ἀπὸ τὸν Ἐκδοτικὸν οἶκον Δημητράκου.¹⁸³».

Ἀς περάσουμε τώρα στο ἀναγνωστικὸ *Ἡ Χαρά τοῦ παιδιοῦ*, τὸ ὁποῖο εἶναι πνευματικὸ τέκνο ἀμιγῶς τῆς Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου. Τὸ ἀναγνωστικὸ διαθέτει πλούσια εικονογράφηση ἀπὸ τὸν Μάριο Ἀγγελόπουλο, ὁποῖος υπῆρξε γνωστὸς τόσο ὡς σκηνοθέτης τῆς ἐποχῆς ἀλλὰ καὶ σκιτσογράφος τῆς εφημερίδας *Ἐλεύθερο βῆμα*, ἀλλὰ καὶ γιὰ τὴν ἐνασχόληση του με τὴν ποίηση καὶ τὴ λογοτεχνία. Ἡ εικονογράφηση τοῦ εγχειριδίου εἶναι πυκνὴ, με τις εἰκόνες νὰ καλύπτουν τις προϋποθέσεις τῆς αισθητικῆς ποιότητος κι ἀπεικόνισης τῆς πραγματικότητος-μεγάλον ζητούμενον ἐν γένει στα εγχειρίδια. Εἰκόνες που εἴτε προηγούνται εἴτε ἐπονται ἢ καὶ ἐνσωματώνονται στο κείμενον. Οἱ εἰκόνες βοηθοῦν τὸ μαθητὴ νὰ χαλαρώσῃ ἀπὸ τὸ κείμενον ἐνῶ συνάμα καθιστοῦν τὸ κείμενον πῶς ἐνδιαφέρον γιὰ τὸ μαθητὴ, δίνοντάς του κίνητρο νὰ διαβάσῃ καὶ σαφῶς βοηθοῦν στὴν κατανόηση τοῦ περιεχομένου τοῦ κειμένου. Θεωρεῖται πολλὰ φορὲς ἀ priori δεδομένο πῶς οἱ εἰκόνες εἶναι σαφεῖς ὡς πρὸς τὴν πραγματικότητα που περιγράφουν καὶ πῶς τὸ θέμα που ἀπεικονίζονται γίνεται κατανοητὸ ἀπὸ ὅλα τὰ παιδιά, με τὴν σκέψη ὅτι τὰ παιδιά ἐθίζονται στὴν ἀποκωδικοποίησιν νοημάτων ἀπὸ

¹⁸³ Διδασκαλικὸν βῆμα, ἀριθμὸς 1, 15 Αὐγούστου 1924 σ 8.

μικρή ηλικία. Οι εικόνες σύμφωνα με σύγχρονες μελέτες επιτελούν στα κείμενα τις εξής λειτουργίες:

- i. Διακοσμητική λειτουργία.
- ii. Λειτουργία παρουσίασης .
- iii. Λειτουργία οργάνωσης .
- iv. Ερμηνευτική λειτουργία
- v. Λειτουργία μεταμόρφωσης¹⁸⁴

Το αναγνωστικό εκδόθηκε το 1934 από τις εκδόσεις Ιωάννης Κολλάρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείο της Εστίας και αυτό προορισμένο για τους μαθητές της Β δημοτικού, με την πρώτη έκδοση να φτάνει τα 20000 αντίτυπα. Εν αντιθέσει, λοιπόν, με το αναγνωστικό Τα Παιδιά, το οποίο γράφτηκε σε μια περίοδο ευνοϊκή για τη δημοτική στο αναγνωστικό αυτό συνέπεσε μια συγκυρία αρνητική, καθώς έχουμε επιβεβλημένη παρουσία της καθαρεύουσας και άρση όλων των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων της περιόδου 1929-1931, που προωθούσαν τόσο την εξάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση όσο και την μικτή εκπαίδευση. Ενώ παράλληλα, άφηναν και μεγάλες ελευθερίες για τη διδακτέα ύλη, με το υπουργείο να εγκρίνει αρκετά βιβλία για κάθε μάθημα. Οι Σύλλογοι ήταν υπεύθυνοι να επιλέγουν ένα βιβλίο ύστερα από εισήγηση του εκάστοτε διδάσκοντα.

Όλες αυτές οι καινοτομίες άρθηκαν μονομιάς με την κυβέρνηση του προέδρου του Λαϊκού κόμματος, του Παναγή Τσαλδάρη. Ο υπουργός παιδείας Θόδωρος Τουρκοβασίλης δήλωνε: « θα θεωρήσω έμαυτόν εύτυχῆ .. να συντελέσω ὄχι εἰς μεταρρυθμίσεις προοδευτικὰς ἐν τῇ ἐκπαιδύσει, ἀλλά ἂν κατορθώσω και σταματήσω την ἐκπαίδευσιν ἀπό τον ὀλισθηρόν αὐτόν κατήφορον, εἰς τον ὁποῖον την ὤθησαν οἱ περίφημοι μεταρρυθμισταί..¹⁸⁵ »

Το αναγνωστικό της Κλεάνθους εγκρίθηκε τον Αύγουστο του 1934 για μια τετραετία, την ίδια περίοδο εγκρίθηκαν, *Ὁ καλός δρόμος* των Γρηγορίου Ξενόπουλου και Γ.Κονιδιάρη, *Οἱ Ἱστορίες* του Αριστοτέλη Κουρτίδη, *τα Κρινολούλουδα* των Αρσινόης Ταμπακοπούλου και Θεώνης Δρακοπούλου(Μυρτιώτισσα).

Από τα γλωσσικά στοιχεία που συναντούμε κατά την ανάγνωση του βιβλίου και μας κεντρίζουν το ενδιαφέρον, είναι επαναλαμβανόμενα γραμματικά φαινόμενα της καθαρεύουσας που παρουσιάζονται στο αναγνωστικό ὅπως παραδείγματος χάρη οι χρονικές αυξήσεις στους

¹⁸⁴ Αχιλλέας Γ. Κανάλης, *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Έκφραση, Αθήνα 2008, σ 168.

¹⁸⁵ Αλέξης Δημαράς, *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: το "ανακοπτόμενο άλμα": τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση, 1833-2000/ Αλέξης Δημαράς, Μεταίχμιο, Αθήνα 2013, σ 203.*

ιστορικούς χρόνους (πχ έσκόρπισε, έπέρασε, έχαιρέτησε στο κείμενο *Ή Αυγή*¹⁸⁶). Επίσης παρατηρούνται το κλητικό θαυμαστικά *ώ* (πχ *ώ θαλασσινοί, ώ πουλιά* στην *Αυγή*¹⁸⁷) αλλά και επαινετικά θαυμαστικά όπως το *εὔγε*, το οποίο επαναλαμβάνεται πολλές φορές στα κείμενα («*εὔγε σας*» στο κείμενο *Ή Χαίδω*¹⁸⁸). Συχνή είναι και η χρήση του *ήτο* και *ήσαν* Παρατατικό του εἰμί. Και συντακτικά παρατηρούμε το φαινόμενο της κράσης (*όπως νάναι, ταάλλο*). Εξίσου συχνή, η παρουσία της αρχαιοπρεπούς γενικής διαιρετικής και γενικής κτητικής πχ *οί δικοί τών, ή έκκλησία τών*. Αυτό σαφώς δεν συνεπάγεται ότι εκλείπουν τα στοιχεία δημοτικής, μάλιστα σε πολλά σημεία παρατίθενται ποιήματα σε δημοτική ή αποσπάσματα από δημοτικά τραγούδια, και είναι τα εξής: *Ή χρυσή καντήλα, Δόνια χελιδόνια, Χελιδονάκι μου γοργό, Μου παραγγειλε το Άηδονι, Τώρα Είν Απρίλης και χαρά*, απόσπασμα από δημοτικό τραγούδι για την εορτή των Βαΐων και για την Λαμπρή, *Όλα τα μικρά κορίτσια, Τα καβούρια κάνουν γάμο, ,Σ' ασημένια βάρκα μπήκα*. Παρατηρούμε επίσης πως στο κείμενο υπάρχουν ποιήματα του φωτισμένου Δημοτικιστή και συγγραφέα του αναγνωστικού *Τα Ψηλά Βουνά* Ζαχαρία Παπαντωνίου σε δημοτική :*Τσιριτρό, Τα γατάκια, Οί δυο φίλοι, Ό κόκορας*. Η Μυρσίνη στο αναγνωστικό περιλαμβάνει και ποιήματα αναγνωρισμένων λογοτεχνών της εποχής της όπως το *Έρχεται ο πατέρας* του Γεώργιου Βιζυηνού, *Το χωριό*, και *Το Δέντρο* του Γ.Δροσίνη, *Πρωτομαγιά* του Ιωάννη Πολέμη, *Θερισμός* του Σ,Σπεράντσα. Στο αναγνωστικό βλέπουμε να κυριαρχούν πολλά ποιήματα της ίδιας της συγγραφέως: *Μέσα μου κλείνω, Πρωτοβρόχια, Το κέντημα, Ή προσευχή τοῦ παιδιού, Ή βροχή, Ή κοῦκλα μου, Μικρούλα χτίζω μια φωλιά, Τα κοτοπουλάκια, Οί πάπιες, Άνεμόμυλος, Τι είμαι*; . Σε κάθε περίπτωση πρόκειται για ποιηματάκια εύληπτα για τα παιδιά τα οποία είναι κι ο άμεσος αποδέκτης, γραμμένα στο πλαίσιο της παραδοσιακής ομοιοκατάληκτης ποίησης και με θέματα που αφορούν το περιβάλλον και τις παραστάσεις των παιδιών.

4.2 Η ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΒΙΩΜΑΤΟΣ

Όσον αφορά το περιεχόμενο του αναγνωστικού *Τα παιδιά*, υπάρχουν πολλές αναφορές στο ίδιο το σχολείο, στη διδασκαλία, στα παιχνίδια με τους συμμαθητές και στη δασκάλα. Σε πολλά σημεία μάλιστα η δασκάλα είναι εκεί για να καθοδηγήσει, για να προτείνει ένα παιχνίδι, ουσιαστικά να δημιουργήσει ένα βίωμα καθώς εκείνη δύναται να αναγνωρίσει το συλλογικό ενδιαφέρον των παιδιών και να τα κατευθύνει όπως στο διήγημα *Περίπατος*, χωρίς όμως να

¹⁸⁶ Μυρσίνη Παπαδημητρίου - Κλεάνθους, *Ή χαρά του παιδιού: αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού*, Εν Αθήναις 1936, Βιβλιοπωλείον της Εστία, σ 3.

¹⁸⁷ ό.π. σσ 3-4.

¹⁸⁸ ό.π. σ 19.

τους ασκεί κάποια ψυχολογική πίεση, πάντα κατά το ζητούμενο της Νέας Αγωγής. Είναι το πρότυπο δασκάλου όπως το όριζε η μεταρρυθμιστική προσπάθεια ήδη από το 1913 « *ή προσωπικότης τοῦ δασκάλου ἀποτελεῖ τον ἰσχυρότεροτατον παράγοντα και ἐν τῇ ἀγωγῇ και ἐν τῇ διδασκαλίᾳ.*¹⁸⁹». Είναι εκείνη που νιώθει τι χρειάζονται τα παιδιά, με την ψυχολογική αρωγή της δημιουργεί ένα κλίμα αισιόδοξο και χαρούμενο. Παράλληλα, τους δίδει τροφή για σκέψη όπως στο διήγημα *Μέσα στην τάξη*, όπου η δασκάλα ξυπνά το κοινωνικό ενδιαφέρον των μαθητών για το παιδί που αναγκάζεται να εργαστεί, το αναγάγει στο πλαίσιο γενικότερης κατάστασης των προσφύγων και τους δίνει το ερέθισμα μέσω ερωτήσεων και υποδείξεων να αναζητήσουν μόνα τους τρόπους για να βοηθήσουν τους πρόσφυγες. Αυτό που παρουσιάζει το αναγνωστικό, είναι μια μορφή κοινωνικού βιώματος με αφορμή γεγονότα του άμεσου παρελθόντος. Συνάμα θα μπορούσε να θεωρηθεί και ως ιστορικό βίωμα προερχόμενο από το παρελθόν και το οποίο στοχεύει στο μέλλον, όπως όλα τα βιώματα αυτού του είδους.

Το σχολικό εγχειρίδιο έχει πάντα ως σκοπό να παρουσιάζει την πραγματικότητα στα παιδιά ή έστω να τους δώσει μια αδρή εικόνα και να τα ενημερώσει. Εδώ η Κλεάνθους χρησιμοποίησε άψογα τις υπάρχουσες ιστορικές συνθήκες, με την τόσο πρόσφατη έλευση των προσφύγων στη χώρα, ώστε για να γίνει οικείο το βίωμα για τους μικρούς αναγνώστες των διηγημάτων και για να μιμηθούν ή να επιδοκιμάσουν το πρότυπο των παιδιών του διηγήματος. Όλη αυτή η ιστορία ξεκίνησε με αφορμή το φτωχό παιδί που πουλά κουλούρια και δεν μπορεί να παρακολουθήσει μαθήματα, συναντώντας την ισότητα στην εκπαίδευση ως λανθάνον αίτημα. Η ιστορία αυτή, εν τέλει μας οδηγεί, στην παρουσίαση ενός καλλιτεχνικού βιώματος, μιας παράστασης, με χορό και μουσική.

Τα κείμενα του αναγνωστικού βλέπουμε ότι αντλούν από την καθημερινή ζωή κι εμπειρία των παιδιών παραδείγματα χάριν μια σχολική γιορτή είναι πιθανό να οργανωθεί σε οποιοδήποτε σχολείο της εποχής ή η προετοιμασία για τις Αποκριές που συναντούμε στο ομώνυμο διήγημα. Με τη χρήση των καθημερινών αυτών εμπειριών αποσκοπεί στο να προκληθεί στο παιδί αγάπη για το βιβλίο. Ο μεγαλύτερος στόχος των αναγνωστικών των πρώτων τάξεων δεν είναι μόνο η εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής, αλλά κυρίως η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.¹⁹⁰

¹⁸⁹ Σήφης Μπουζάκης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική και τεχνικοεπαγγελματική εκπαίδευση: εισηγητικές εκθέσεις εκπαιδευτικών νομοσχεδίων, συζητήσεις στη Βουλή, σχόλια/ Σήφης Μπουζάκης*, Αθήνα: Gutenberg 1994-1995 σ 36.

¹⁹⁰ Αχιλλέας Γ. Κανάλης, *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Εκφραση, Αθήνα 2008, σ 132.

Επίσης, μέσα από τα διηγήματα προβάλλεται η συλλογικότητα, η συνεργασία των παιδιών όπως στο διήγημα *Οι Καλοί Συνεργάτες*. Πρόκειται για μια αναπαράσταση βιώματος στην τάξη και συγκεκριμένα του οικοδομικού, όπως το βαφτίζει στο β τόμο της Νέας Αγωγής η Μ.Κ.Π.. Σε αυτό το σημείο το κείμενο εξυπηρετεί δύο σκοπούς, αφενός προβάλλει τη συνεργασία, την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή τη σωστή τριβή του παιδιού με την κοινωνία, την ομαλή ένταξη του παιδιού στην κοινωνία τη δημιουργία ηθικής συνείδησης, η οποία αποτελεί κύριο σκοπό της εκπαίδευσης κυρίως στο δημοτικό. Αφετέρου, προβάλλει πόσο δημιουργικό και ευχάριστο είναι ένα καλλιτεχνικό ουσιαστικά βίωμα το οποίο περιλαμβάνει όλα τα στάδια του βιώματος, δηλαδή τόσο τη σύλληψη της ιδέας, το πλάνο σύμφωνα με το οποίο ενήργησαν τα παιδιά της ιστορίας όσο και την υλοποίηση και παρουσίαση του παρουσιάζοντάς το σαν παιχνίδι στην αυλή. Ανάμεσα στα διηγήματα υπάρχουν και παραμύθια όπως το ν.14 *Παραμύθι*, που αποτελεί το πιο φυσικό και πρωτόγονο βίωμα για τον μαθητή, καθώς είναι ιδιαίτερος αγαπητό από τα παιδιά και είναι κοντά στα βιώματα της προσχολικής ηλικίας. Σημαντικό στοιχείο είναι και η παρουσίαση μέσω των διηγημάτων των εκδρομών, μικρών ταξιδιών των παιδιών και η συνεργασία του σχολείου με μέλη της κοινότητας με σκοπό να παρακολουθήσουν τη ζωή στον τόπο τους, τα διάφορα επαγγέλματα. Πρόκειται για μια ιδέα, που αφορά στην μέθοδο βιωμάτων στη μέση εκπαίδευση, αλλά εδώ προβάλλεται στα παιδιά μέσω των κειμένων στον ελαιώνα, το λάδι, στο ελαιοτριβείο, όπου δείχνει όλο τον κύκλο της πρωτογενούς παραγωγής της ελιάς μέχρι τη μετατροπή του σε ελαιόλαδο.

4.3 ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΑ ΦΥΛΟΥ

Κατ' αρχάς ως στερεότυπο ορίζουμε μια γενίκευση, μια εικόνα που μας δημιουργείται για μια συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα, η οποία κατασκευάζεται από το περιβάλλον μας και καθορίζει τον τρόπο σκέψης μας. Με αποτέλεσμα να κρίνουμε το άτομο όχι ως άτομο, αλλά ως μέλος μιας ομάδας είτε είναι φυλετική είτε θρησκευτική είτε εθνική κλπ.¹⁹¹ Το σχολικό εγχειρίδιο υπήρξε ανέκαθεν ένα από τα κυριότερα εκπαιδευτικά μέσα και ο μαθητής πάντα ασχολούνταν με αυτό και στο σχολικό χώρο, αλλά και στο σπίτι, χωρίς να διαθέτει ουδεμία κριτική σκέψη απέναντί του, όταν πρόκειται για τα πρώτα αναγνωστικά τα οποία προσφέρουν την πρώτη επαφή στο παιδί με το γραπτό λόγο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να καθίστανται ευκολότερα δέκτες των μηνυμάτων. Σύμφωνα με την Άννα Φραγκουδάκη « Τα αναγνωστικά

¹⁹¹ Νικόλαος Καισερόγλου *Τα παιδιά και τα κορίτσια στα αναγνωστικά « Η γλώσσα μου» του Δημοτικού σχολείου, Θεσσαλονίκη 2010, σσ 15 -16.*

είναι για το δημοτικό σχολείο τα βασικότερα για τη διαμόρφωση. Όχι μόνο τη γλωσσική, αλλά, όπως γράφουν όλα τα αντίστοιχα νομικά κείμενα για την ηθική, θρησκευτική και εθνική τους διαμόρφωση.»¹⁹² Το σχολείο είναι υπεύθυνο και για την κοινωνικοποίηση του παιδιού, δηλαδή για να αποκτήσει το παιδί όλες εκείνες τις γνώσεις και αξίες που του χρειάζονται για συμμετέχει στην κοινωνία και στον πολιτισμό.¹⁹³ Επομένως, τα παιδιά μαθαίνουν τις προσδοκίες του φύλου τους μέσα από τα βιβλία. Η διαδικασία μάθησης των ρόλων γίνεται μέσα από τα διαφορετικά επίθετα που αποδίδονται στα κορίτσια και στα αγόρια αντίστοιχα, στα διαφορετικά παιχνίδια, στα διαφορετικά χαρακτηριστικά που τους αποδίδονται. Μέσα από το αναγνωστικό *Τα παιδιά*, αν και υπάρχει ισότητα και συνεργασία των παιδιών, ενέχονται στερεότυπα φύλου όπως του κοριτσιού που παίζει με κούκλες, που θέλει η κούκλα της να τη φωνάζει μαμά και εκείνη την φροντίζει. Αυτό το συναντούμε και στο ποιηματάκι *ή Προσευχή του μικρού κοριτσιού* «*Κάμε ή κούκλα μου να γίνει πιο μεγάλη να με φωνάζει και μαμά*». Υπάρχει και ένα ολόκληρο διήγημα αφιερωμένο στο παιχνίδι του κοριτσιού με τις κούκλες, όπου το κορίτσι παρουσιάζεται να αφιερώνει πολύ χρόνο, ακολουθώντας σχεδόν μια ιεροτελεστία γύρω από την περιποίηση τους όπου χαρακτηριστικά γράφει «*όλες τις κούκλες της τις αγαπά το ίδιο ή Φωτούλα γιατί όλες είναι παιδιά της*¹⁹⁴». Επίσης στο αναγνωστικό, η μικρή ηρωίδα η Φωτούλα, όταν ο φίλος της Γιώργος χτυπά σκαρφαλώνοντας στο δένδρο, εκείνη με πολύ χαρά γίνεται η δασκάλα του «*ή Φωτούλα καθισμένη κοντά στο Γιώργο, σοβαρή σα μεγάλη κοπέλα, άργα άργα και με τάξη αρχίζει να έξετάζει πρώτα τι διάβασε ο Γιώργος την ημέρα. Ύστερα το έξηγει το παρακάτω μάθημα όπως το έξηγησε ή δασκάλισσα στο σχολείο*.¹⁹⁵ Μέσα από το αναγνωστικό, άρρητα προβάλλεται ο ρόλος του κοριτσιού ως αυριανής μητέρας ή ως αυριανής δασκάλας, καθώς είναι μια εργασία άμεσα συνδεδεμένη με την φροντίδα και ανατροφή των παιδιών, των αυριανών πολιτών της χώρας. Το κορίτσι επίσης είναι επιφορτισμένο από νωρίς με τις δουλειές του σπιτιού, βοηθώντας έστω τη μητέρα: «*Η μητέρα του Γιώργου και ή αδελφή του ή Μαρίκα δουλεύουν από το πρωί . σφουγγάρισαν τις κάμαρες και έπλυναν και τα παράθυρα. Άμα στεγνώσουν, θα σιγουρίσουν το σπίτι για το χειμώνα*.¹⁹⁶» Επίσης παρατηρείται η χρήση υποκοριστικών για τα κορίτσια, η μικρή ηρωίδα σε όλο το αναγνωστικό αναφέρεται ως Φωτούλα ή ακόμη και στο παραμύθι που αφηγείται η γιαγιά της

¹⁹² Άννα Φραγκουδάκη *Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου*, ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία, Θεμέλιο, Αθήνα 1979, σ 11.

¹⁹³ Hughes, M,& Kroehler Κοινωνιολογία: οι βασικές έννοιες, Κριτική, Αθήνα 2007, σσ 160-215.

¹⁹⁴ Μυρσίνη Παπαδημητρίου - Κλεάνθους, -Μ. Παπαμαύρος, . (1925). *Τα παιδιά*: αναγνωστικό για τη Β΄ Δημοτικού, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ.& Π. Δημητράκου, σ 14.

¹⁹⁵ Μυρσίνη Παπαδημητρίου - Κλεάνθους, Μ. – Μ. Παπαμαύρος. (1925), *Τα παιδιά*: αναγνωστικό για τη Β΄ Δημοτικού, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ.& Π. Δημητράκου, σ 99.

¹⁹⁶ ό.π. σ 27.

στην Φωτούλα λέγεται Βγενούλα¹⁹⁷, κάτι που δεν ισχύει και για το αγόρι –ήρωα των αφηγήσεων που αναφέρεται πάντα ως Γιώργος .

Εξετάζοντας το αναγνωστικό *Η χαρά του παιδιού* δημιουργείται το συμπέρασμα, πως και σε αυτό το βιβλίο υπάρχει πληθώρα στοιχείων γύρω από τους στερεότυπους ρόλους. Στα κορίτσια αποδίδονται κατά κόρον παιχνίδια με κούκλες, η φροντίδα της μικρής αδελφής με τη μεγάλη κόρη να ενσαρκώνει στο ρόλο της μαμάς, το κέντημα, δηλαδή το εργόχειρο να αποτελεί κύρια ενασχόληση του κοριτσιού. Συγκεκριμένα μια ολόκληρη αφήγηση τιτλοφορείται *Η Μαριέτα ράβει* κι ακολουθεί το ποίημα *Κέντημα* όπου υποδεικνύουν στο κορίτσι το ρόλο της νοικοκυράς. Πιο αναλυτικά, η ίδια η Μυρσίνη γράφει το ποίημα *Το κέντημα*, όπου περιγράφει την εικόνα ενός μικρού κοριτσιού που προσπαθεί να κεντήσει:

« κάτω απ' την κληματαριά τους καθισμένη

κεντᾶ ἢ Μάρω ἓνα κλωνάρι ἄμυγδαλιά.

Και το χεράκι τῆς ᾧ πόσα ἀυτό δεν ξέρει

κεντᾶ, κεντᾶ, κλωθογυρίζει τη δουλειά¹⁹⁸»

Στο διήγημα *Μανοῦλες*, βλέπουμε την μεγάλη αδελφή, που με ανεξάντλητη υπομονή βοηθά το μικρό αδελφάκι της έχοντας αναλάβει το ρόλο της μητέρας, καθώς εκείνη εργάζεται εκτός σπιτιού. Μάλιστα η μεγάλη αδελφή θεωρείται ικανή να το προσέξει. Αυτό το στοιχείο είναι ένας δείκτης της νέας πραγματικότητας που είχε αρχίσει να διαμορφώνεται, με τη γυναικεία εργασία να κάνει την εμφάνισή της: « τι δεν μπορείς να κτενίσεις τα μαλλάκι σου. Στάσου να σε βοηθήσω ἐγώ... ἐμπρός τώρα το ρουχάκι σου. Το ἓνα χεράκι ἐπέρασε και το ἄλλο ἐπέρασε.. Ἡ Λένα εἶναι μόλις 8 χρονῶν και ὁμως ἀυτὴ κάνει τημανούλα στο ἀδελφάκι τῆς. Ὅταν ἢ μητέρα τῆς πηγαίνει στην δουλειά, σε ἀυτὴν ἐμπιστεύεται το ἀδελφάκι τῆς, γιατί ξέρει ὅτι ἢ Λένα θα το περιποιηθεῖ καλύτερα κι ἀπὸ την ἴδια¹⁹⁹» Ὅπως και στο ποίημα *Ἡ κούκλά μου* γραμμένο πάλι ἀπὸ την ἴδια την συγγραφέα που αποδίδει την ἐμφυτη μητρική ἀγάπη που θεωρείται δεδομένη σε κάθε κορίτσι κι ἢ οποία ἐξωτερικεύεται πάνω στην κούκλα τῆς: « Στην

¹⁹⁷ ὄ.π. σ 39.

¹⁹⁸ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου . (1936), *Η χαρά του παιδιού*: αναγνωστικό για τη Β' Δημοτικού, Ἐν Ἀθήναις: Βιβλιοπωλεῖον τῆς Ἐστίας, σ 38.

¹⁹⁹ ὄ.π. σ 53.

ἀγκαλιά νανουρίζω την κούκλα μου, είναι παδάκι μου, την αγαπῶ. ὀλημερίς την φροντίζω, τη νοιάζομαι κι ὅταν κοιμᾶται κοντά ξαγρυπνῶ...²⁰⁰»

Τα αγόρια από την ἄλλη πρέπει να ακολουθήσουν ἄλλο πρότυπο, αυτό του πατέρα. Γενικότερα, η συμπεριφορά τους πρέπει να διακρίνεται από θάρρος, φιλοπατρία, ὅπως π.χ. στο διήγημα *Στρατιῶτες*, ὅπου τα αγόρια είναι αυτά που θαυμάζουν την παρέλαση του στρατού και την μιμούνται: «*μοῦ ἄρέση να βλέπω τα παιδιά να παίζουν τους στρατιῶτες, εἶπεν ἕνας κύριος στον πλαγινό του. Αὐτά τα παιδιά ὅταν μεγαλώσουν θα γίνουν δίχως ἄλλο καλοί στρατιῶτες, ἀφοῦ ἀπὸ τώρα δές, περπατοῦν τόσο παληκαρίσια.*²⁰¹». Τα αγόρια από την ἄλλη παίζουν πολύ πιο επιθετικά παιχνίδια, που θεωρούνται πιο ανδρικά η και πιο ἄγρια ὅπως π.χ. στην αφήγηση *Στρατιῶτες*. Γενικότερα το αγόρι παρουσιάζεται ως ο κυρίαρχος της φύσης, ο θαρραλέος και ο τομέας δράσης του είναι η ἐξωτερική σφαῖρα κι ὄχι το σπίτι. Επίσης παρατηρούμε τη χρήση υποκοριστικῶν ὅπως π.χ. Μαρικᾶκι, Ανθούλα²⁰², Ρηνούλα²⁰³, τα οποία αποδίδονται και ἐδῶ μόνο στα κορίτσια. Ἐν ἀντιθέσει, πάλι, με τα αγόρια στα οποία τα ονόματα τους αποδίδονται κανονικά. Αυτό ὅμως δεν συνεπάγεται πως η συγγραφέας διαπνέεται ἀπὸ ιδέες κατὰ της γυναικειᾶς ἐκπαίδευσης. Ἀλλά ὅπως εἶδαμε συνέτεινε στη γυναικειᾶ ἐκπαίδευση ἀρθρογραφώντας σε περιοδικά για την υπεράσπιση της θέσης της γυναίκα και διδάσκοντας η ἴδια τις γυναίκες. Γνωστή ὅμως είναι και η θέση της και ἀπὸ το βιβλίο της *Νέα Ἀγωγή*, πόσο σημαντικός είναι ο ρόλος της μητέρας για την ἀνατροφή του παιδιοῦ, του αὐριανοῦ μέλους της κοινωῖας και αὐριανοῦ πολίτου. Ο ρόλος τους σαν μητέρες για ἐκεῖνη είναι πρωταρχικός και γι' αὐτό και πρότεινε να δοθεῖ προσοχή και στην παιδοκομία ὅσον ἀφορᾶ τη δευτεροβάθμια ἐκπαίδευση²⁰⁴. Επίσης, πίστευε πως ὑπάρχουν καθαρὰ γυναικειᾶ ἐπαγγέλματα, χωρὶς αὐτό να σημαίνει πως δεν είναι ικανές να ανταποκριθοῦν με ἐπιτυχία και στα λεγόμενα ἀνδρικά²⁰⁵. Στο ἀναγνωστικό ὅμως παρατηρεῖται εὐρεία διακρίση στα ἐπαγγέλματα σε ἀνδρικά και γυναικειᾶ. Οἱ ἄντρες μπορεῖ να εἶναι σιδηρουργοί ἢ φουρνᾶρηδες ὅπως στο *Ὅταν τα παιδιά φεύγουν ἀπὸ το σχολεῖο ἢ σταθμάρχες*, γι αὐτό και τους μιμούνται τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Επίσης, στο διήγημα *Ἀθήνα* «*ἐμπρός για την Ἀθήνα ἐφώναζε ὁ Σπύρος που ἔκανε τον σταθμάρχη. Ὁ Τάκης ἔκαμνε τον ὁδηγό και ὁ Γιῶργος ἐπουλοῦσε τα εἰσητήρια.*²⁰⁶». Ἐξίσου ἀντρικό θεωρεῖται το ἐπάγγελμα του γεωργοῦ, μιας και παρουσιάζεται να ἀπαιτεῖ πολύ κόπο, με ἐμφάνη τα

²⁰⁰ ὄ.π. σ 93.

²⁰¹ ὄ.π. σ 69.

²⁰² Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Η χαρά του παιδιοῦ*, 1934, σ 25.

²⁰³ ὄ.π. σ 31.

²⁰⁴ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, *Νέα Ἀγωγή, θεωρία και μέθοδοι* Τόμος Β, Ἀθήνα 1952, σ 282.

²⁰⁵ ὄ.π. σ 276.

²⁰⁶ ὄ.π. σ 72

σημάδια της καταπόνησής του: « το χέρι μου είναι γεμάτο κάλους εἶπε διστάζοντας ἐκεῖνος.²⁰⁷ » Τέλος, προβάλλεται το ἐπάγγελμα του εργάτη με ὅλους τους κόπους και τους κινδύνους που ἐνέχει: « μέσα στην πυρά τοῦ καλοκαιριοῦ δουλεύουν στο Ἑλληνικό οἱ ἐργάτες μαύροι ἀπό τον ἥλιο. Κάθε τόσο ἀκούεις βάρδα, φουρνέλο! Και κρύβονται γρήγορα οἱ ἄνθρωποι μη τους ἔλθῃ καμιά πέτρα στο κεφάλι²⁰⁸ ».

Υποχρέωση, ὅλων των παιδιῶν ανεξαιρέτως, εἶναι ἡ σωστή συμπεριφορά και ἡ καλή πορεία στο σχολεῖο, ἡ οποία καθιστά και την οικογένεια ἰδιαίτερος χαρούμενη και υπερήφανη. Παραδειγματος χάρη στο διήγημα *Τα δύο ἀγόρια*, ἡ μητέρα υπερηφανεύεται για τον ἔπαινο του γιου της «τι καλά λόγια μοῦ εἶπεν ὁ κύριος Γεωργόπουλος για το παιδί! Λέγει στην κυρά Ἀνθή, την ἐπιστάτισσα. Του ἀξίζε, κυρά Μαριγώ, τῆς ἀπαντᾶ ἢ κυρά Ἀνθή. Εἶναι παιδί τακτικό, ἐργατικό, εὐγενικό σε ὅλους μας..». Αντίθετα, εἶναι ντροπή για τους γονεῖς του ἀτακτου και οκνηροῦ μαθητή ἡ ὅλη στάση του: «Αὐτή ἢ κακομοῖρα! Ὁ Μανώλης της δεν πάει καθόλου καλά. ὄχι ὅτι δεν ἔχει μυαλό ἀυτό το παιδί, γιατί ἐγώ το προσέχω τι διαβολάκι εἶναι στο διάλειμμα, ἀλλά δεν θέλει, φαίνεται, να μελετήσῃ.²⁰⁹». Προωθείται το ἰδανικό του καλοῦ μαθητή, καθώς θα αποτελέσει πρότυπο για τους μικροῦς αναγνώστες του εγχειριδίου να διαβάζουν στις ιστορίες του βιβλίου ὅπως στα *Τρία παιδιά*: «ἐγώ θα προσπαθῆσω να τα κάμω καλά, γιατί ξέρω πόσο χαίρεται ὁ πατέρας μου, ὅταν παίρνω καλούς βαθμούς. Το τρίτο ἀναστέναξε και εἶπε. Εγώ δεν ἔχω οὔτε παπποῦ οὔτε πατέρα. Και ὅμως κι ἐγώ θέλω να πάρω καλούς βαθμούς²¹⁰».

4.4 Η ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ

Είδαμε λοιπόν πως το σχολεῖο και μέσω των αναγνωστικῶν ἀποτελεῖ τον κύριο φορέα κοινωνικοποίησης. Πριν ὅμως ἀπό το σχολεῖο φορέας κοινωνικοποίησης εἶναι ὁ λεγόμενος πυρήνας της κοινωνίας, ἡ οικογένεια. Στα αναγνωστικά, ὑπάρχει μια ἐνιαία εικόνα της οικογένειας που οδηγεί τα παιδιά να ἐμπεδώσουν τους ρόλους, χωρίς να ἀποτελεῖ τροχοπέδη το γεγονός, πως τα παιδιά προέρχονται ἀπό διαφορετικοῦ τύπου οικογένειες ἢ ἀπό διαφορετικές

²⁰⁷ ὄ.π. σ 137.

²⁰⁸ ὄ.π. σ 188.

²⁰⁹ ὄ.π. σσ 61-62.

²¹⁰ ὄ.π. σ 63.

τάξεις²¹¹. Η οικογένεια που προβάλλεται φαίνεται να προκύπτει εντελώς φυσικά και τα χαρακτηριστικά της δεν αλλάζουν, σαν να είναι αυτή η αιώνια μορφή της. Σε αυτό το σημείο θα έπρεπε να τονίσουμε ότι βρισκόμαστε μπροστά στο μοντέλο της παραδοσιακής πατριαρχικής και ευρείας οικογένειας, η οποία αποτελείται τόσο από τους γονείς και τα παιδιά, όσο κι από τον παππού και τη γιαγιά. Η μητέρα στέκει πάντα σπίτι, κάνει τις οικιακές εργασίες, είναι πάντα δίπλα στα παιδιά, ενώ ο πατέρας εργάζεται και γυρίζει σπίτι να ξεκουραστεί. Η γιαγιά λέει παραμύθια στα εγγόνια όπως στην αφήγηση "Ένα παραμύθι όπου διαβάζουμε: « *Κι έτσι η Φωτούλα ταχτικά παρακαλούσε τη γιαγιά της, και μάλιστα πριν κοιμηθῆ, να τῆς λῆη καμιά τέτοια ἱστορία που ἤξερε ἕνα σωρό. Και πολλές φορές ἡ Φωτούλα, γέρνοντας στα γονατά τῆς γιαγιά τῆς, ἀποκοιμόταν κιόλας ἐκεῖ που ἔλεγε ἡ γιαγιά και τὴν ἐχάιδευε..*»²¹²

Στο αναγνωστικό *Η χαρά του παιδιού* βλέπουμε ακριβώς το ίδιο μοντέλο οικογένειας με αυξημένες τις αναφορές στη μητέρα, τη γιαγιά και τον παππού. *Η γιαγιά*, εν αντιθέσει, με τον παππού, συνεχίζει να φέρει το ρόλο της νοικοκυράς και τις ευθύνες της, δηλαδή περίπου τα ίδια χρέη με εκείνα της μητέρας. Όπως παρατηρήσαμε και στο άλλο αναγνωστικό υπάρχει διάσταση ανάμεσα στον ρόλο μητέρας και πατέρα, βασισμένη στην ευρεία διάσταση θηλυκού αρσενικού, αφού αποτυπώνουν δύο διαφορετικούς ρόλους. Η μητέρα ως γυναίκα παρουσιάζεται να είναι υπεύθυνη για τις οικιακές εργασίες, ως πρόσωπο είναι συνδεδεμένο με το σπίτι. Ο ρόλος της είναι περιορισμένος ως μητέρας και τεχνηέντως αποσιωπάται αυτός της συζύγου. Λόγου χάρη, στην αφήγηση *Η μητέρα μας και ἡ γιαγιά μας*, όπου βλέπουμε την μητέρα να ράβει μαζί με τη γιαγιά. Το ρόλο της μητέρας βλέπουμε να αναλαμβάνουν ως υποχρέωση οι μεγαλύτερες αδελφές, οι οποίες είναι εκεί για να φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια τους

Όσον αφορά την εικόνα των γονέων, όπως γίνεται λόγος για την ιδανική μητέρα, έτσι υπάρχει και ο ιδανικός πατέρας, ο οποίος ανοίγεται στο στίβο της ζωής, όντας σκληρά εργαζόμενος, για να ικανοποιήσει τις βιοποριστικές ανάγκες της οικογένειας του. Με αποτέλεσμα, να επιστρέφει κατάκοπος κι όλη η οικογένεια να τρέχει οικειοθελώς, να τον εξυπηρετήσει όπως παρουσιάζεται στο διήγημα *Τα βράδια*: « *ἐπιτέλους φθάνει ὁ πατέρας ἀπὸ τῆ δουλειά. Ὅλοι μας μαζεύομαστε γύρω για να τοῦ ποῦμε καλησπέρα. Ἐπειτα ἡ ἀδελφή μου τοῦ φέρνει τις παντόφλες του για να ξεκουρασθῆ ὁ καημένος. Ἡ μητέρα πηγαίνει να ἰδῆ το φαγὶ να*

²¹¹ Αλεξάνδρα Φρειδερίκου, *Η Τζένη πίσω από το τζάμι*, Αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1995, σ 51.

²¹² Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, Παπαμαύρος, *Τα παιδιά: αναγνωστικό γαι την β' δημοτικού*, Εκδόσεις Δημητράκος, Αθήνα 1924, σ 38.

είναι ζεστό και εγώ τοῦ δίνω τη βραδινή ἑφημερίδα του..²¹³» Επίσης ένα ολόκληρο ποίημα αφιερώνεται στην επιστροφή του πατέρα από τη δουλειά αποδίδοντας όλα εκείνα τα συναισθήματα χαράς που κατακλύζουν τα μέλη της οικογένειας για τον ερχομό του :

« Πῆρε και βραδιάζει

ἔκλεισεν ἡ ἀγορά

Ἡ μητέρα σιάζει

το τραπέζι με χαρά.

Μύρισε ὁ ἀγέρας

ἔφεξε το σπιτικό.

Ἔρχεται ὁ πατέρας

Με χαμόγελο γλυκό». ²¹⁴

Σε αυτό το εγχειρίδιο ο πατέρας φαίνεται να αφηγείται και ιστορίες στα παιδιά, κυρίως διδακτικές, ὅπως αυτή με *Το γαιδουράκι του Σάντσο Πάντσα* που θέλοντας να συνετίσει τα μεγάλα παιδιά για την απρεπή συμπεριφορά που ἔδειχναν προς τον μικρό αδελφό.

Ο παππούς από την ἄλλη μεριά, ὅπως και η γιαγιά, είναι ἐδῶ για να λέει ιστορίες στα παιδιά, ἀλλά και να τους παίρνει δώρα. Σε ἀντίθεση με τη γιαγιά, ἡ οποία συνεχίζει να συμβάλλει ενεργά στο σπίτι κάνοντας κι αυτή οικιακές εργασίες, ο παππούς είναι ἐδῶ για να νουθετεί τα παιδιά. Σαφῶς και η γιαγιά και είναι στο πλευρό τους στις ὅποιες δυσκολίες παίρνουν ὅσο και ο παππούς ὅπως στο *Κάμε ὅτι δεν κοιτᾶς* ὅπου συμβουλεύει τον εγγονό «κανένα παιδί δεν πρέπει να προδίδη το συμμαθητή του, τον διέκοψε ὁ παπποῦς. κάμε ὅτι δεν κοιτᾶς. Εἶναι ὁ καλύτερος τρόπος για να βαρεθῆ και να παύση να σε ἔνοχλῃ».

4.5 ΤΟ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ ΤΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΩΝ

Ἡ οικογένεια πρότυπο ὁμως, ὅπως πλάθεται μέσω των ἀναγνωστικῶν είναι ἡ οικογένεια των καλῶν χριστιανῶν που πηγαίνει μαζί με τα παιδιά της στην ἐκκλησία για να

²¹³ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου *Ἡ χαρά του παιδιού*, Ἐκδόσεις Δημητράκος, Αθήνα 1934, σ 45.

²¹⁴ ὁ.π. σ 47.

παρακολουθήσουν με κατάνυξη τη λειτουργία²¹⁵. Όλες αυτές οι απόψεις οφείλουν να απηχούνται στα σχολεία ήδη από το 1856 όπου ο γενικός επιθεωρητής Πετρίδης συμβούλευε: « σκοπός τοῦ δημοτικοῦ σχολείου είναι οὐχί ἡ μετάδοσις τῶν μηχανικῶν ἐμπειριῶν ἀλλά ἡ ἠθικὴ καὶ θρησκευτικὴ τοῦ παιδὸς μόρφωσις²¹⁶.» Τέτοιου τύπου θέσεις δεν άργησαν να μετατραπούν και σε νόμους με πρώτο το νόμο ΒΤΜΘ΄1895, που όριζε ως σκοπό της αγωγής την « ἠθικὴ καὶ θρησκευτικὴ μόρφωσις τῶν παίδων καὶ ἡ διδασκαλία των εἰς τον βίον χρησίμων στοιχειωδῶν γνώσεων²¹⁷». Και το 1907 γίνονται οι απαραίτητες συστάσεις για τη συγγραφή των αγνωστικών με βάση το στοιχείο της θρησκείας. Ήδη από το 1917 τα αγνωστικά της μεταρρύθμισης, επειδή μετατόπισαν το κέντρο βάρους στη γλώσσα αδιαφόρησαν για το περιεχόμενο. Εδώ όμως βλέπουμε ότι τηρείται μια καλή ισορροπία μεταξύ γλώσσας και περιεχομένου. Σαφώς εδώ η θρησκεία δεν έρχεται να καταρρίψει την κριτική σκέψη και τον ορθολογισμό, ούτε μοιρολατρεί, στοχεύοντας όμως πάντα στη χριστιανοποίηση των παιδιών. Η θρησκευτική αγωγή συντελείται στο σχολείο, στην εκκλησία αλλά και στην οικογένεια. Στο αναγνωστικό *Τα παιδιά* παρατηρούμε τον εκκλησιασμό όλης της οικογένειας όπως στο διήγημα *Κυριακή* που περιγράφει την παρακολούθηση της θείας λειτουργίας από τους μικρούς πρωταγωνιστές των ιστοριών του αναγνωστικού Γιώργου και Φωτούλας, αλλά και όλων των μελών των οικογενειών τους, δίνοντας και κάποιες λεπτομέρειες από το τελετουργικό της ακολουθίας: « *Κυριακή ό πατέρας δεν δουλεύει. Τα παιδιά δεν έχουν σχολείο. πρῶί πρῶί ἀκούγονται οί καμπάνες που χτυποῦν μακριά πολύ γλυκά. Έτοιμάζεται και ἡ μητέρα, ὅλοι θα πάνε στην ἐκκλησία.*»²¹⁸ Παρατηρούμε πως ο εκκλησιασμός προβάλλεται σαν μια ημέρα μεγάλης χαράς και μάλιστα με την ενεργό συμμετοχή των παιδιών σε αυτόν: « *Σε λίγο ό Γιῶργος κατεβαίνει από το χορό και μπαίνει στο ιερό. Έπειτα ἀνοίγει ἡ ἀριστερή πόρτα τοῦ ἱεροῦ και βγαίνουν τα εξαπτέρυγα. Τα κρατοῦν τρία ἀγόρια ντυμένα παπαδάκια. Στη μέση εἶναι ό Γιῶργος και κρατεῖ το σταυρό*²¹⁹.» Όσον φορά τις γιορτές, αυτές γίνονται εύκολα αντιληπτές από τα παιδιά καθώς είναι μέρος του βιώματός τους και περιλαμβάνει τόσο το χτύπημα της καμπάνας, την φορεσιά των καλών του ρούχων, τα έθιμα όπως παραδείγματος χάρη στην αφήγηση *Χριστούγεννα*: « *Από τα ξημερώματα ἄρχισαν να χτυποῦν οί καμπάνες σε ὅλες τις ἐκκλησίες.*»²²⁰ Περιγραφική είναι και η αφήγηση *Επιτάφιος*: « *Οί πόρτες τῆς ἐκκλησίας εἶναι*

²¹⁵ Άννα Φραγκουδάκη, *Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, σσ 45 - 46.

²¹⁶ Δημήτρη Νταφούλη, *το θρησκευτικό διδακτικό στοιχείο στα αναγνωστικά βιβλία της δημοτικής* (1900- 1940), σ 14.

²¹⁷ ό.π. σσ 15-16.

²¹⁸ Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου, Παπαμαύρος *Τα παιδιά*, Δημητράκος, Αθήνα 1924, σσ 22-23.

²¹⁹ ό.π. σ 24.

²²⁰ ό.π. σ 58.

ὀρθάνοικτες. Στη μέση πάνω σε ένα τραπέζι είναι ἀπλωμένος ὁ Ἐπιτάφιος. Τον κέντησαν οἱ κοπέλες τοῦ χωριοῦ.»²²¹ Ακολουθεῖ και μια προσευχή, η οποία θεωρεῖται μέσο επικοινωνίας με το Θεό, τον οποίο ο πιστός παρακαλεῖ, ευχαριστεῖ, δοξάζει. Με την *Προσευχή του μικροῦ κοριτσιού* βλέπουμε το κορίτσι να αναγνωρίζει την παντοδυναμία του Θεοῦ και να επιζητά την βοήθεια του. Πρόκειται λοιπόν για το αποκαλούμενο θρησκευτικό βίωμα το οποίο ξετυλίγεται στο αναγνωστικό και βασίζεται στην ἄποψη πως τα παιδιά στην ηλικία αὐτή αποκτοῦν θρησκευτικό ενδιαφέρον, το οποίο στηρίζεται στην πνευματική τους ευκινησία και περιέργεια. Ο μαθητὴς του δημοτικῦ λοιπόν, ἔχει και θρησκευτικότητα, ἀλλά και ηθική συνείδηση, αφοῦ το παιδί ζει σε ἕνα πλαίσιο που ἀπαρτίζεται ἀπὸ ἠθὴ και ἔθιμα. Η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου τόνιζε στο τρίτομο ἔργο της περί Νέας Αγωγῆς, πως πρέπει να ἀποφεύγεται ο δογματισμός και η ἀνούσια ηθικολογία και πως το παιδί πρέπει να ἀφεθεῖ να προσεγγίσει ψυχολογικά την ουσία της θρησκείας και της ηθικῆς και πως ο καλύτερος δυνατός τρόπος εἶναι το βίωμα. Γνωρίζουμε ἄλλωστε πως η θρησκευτικὴ διδασκαλία στο σχολεῖο και μέσω των αναγνωστικῶν ἀποτελεῖ ἐλληνικὴ ιδιοτυπία και αὐτὸ δημιουργήθηκε καθὼς δεν υπήρξε ποτέ ρήξη μεταξύ αστικῆς τάξης και ἐκκλησίας. Ἀντιθέτως, η θρησκεία ἀποτελεῖ μέρος του πολιτισμοῦ του κράτους αφοῦ και το σύνολο του πληθυσμοῦ του εἶναι ὀρθόδοξοι. Το γεγονός πως επικρατεῖ θρησκευτικὴ διδασκαλία, και ὡς μέσο «χριστιανοποιήσις» των μαθητῶν, σαφῶς δεν συνεπάγεται την ὑπαρξὴ δογματισμοῦ, και κυρίως στα αναγνωστικά που ἐξετάζουμε δεν βλέπουμε καμία θεοκρατικὴ ἀντίληψη της δημιουργίας του κόσμου.

Ὅσον ἀφορὰ την ὑπαρξὴ θρησκευτικοῦ στοιχείου και στο αναγνωστικὸ *Ἡ χαρὰ τοῦ παιδιοῦ* παρατηρεῖται η προσπάθεια ἀποτύπωσης του θρησκευτικοῦ βιώματος, καθὼς ὅπως εἶπαμε και στην ἀνάλυσή του για το αναγνωστικὸ *Τα παιδιά*, αὐτὴ εἶναι η ηλικία ὅπου στα παιδιά ξεκινοῦν οἱ πρώτες πνευματικὲς ἀναζητήσεις. Γι αὐτὸ ἔχουμε τα ἐπαναλαμβανόμενα θέματα θρησκευτικῶν εορτῶν και ἐπισκέψεων σε ναοὺς ὅπως στην *ἐκκλησία, ἡ Προσευχή τοῦ παιδιοῦ και Τῶν Βαΐων* και *Λαμπρὴ*, ὅπου περιγράφονται οἱ θρησκευτικὲς εορτές. Πιο συγκεκριμένα αὐτὸ γίνεται μέσω περιγραφῶν των ηθῶν και ἐθίμων ὅπως στα *Κάλαντα* «τέτοιαν ἡμέρα τα παιδιά βρίσκονται σε κίνηση. Μοιρασμένα σε συντροφιές γυρίζουν στα σπίτια και στα μαγαζιά για να εἰποῦν τα κάλανδα. Ἄλλα κρατοῦν βαπόρι και ἄλλα ἐκκλησιά. Ὁ Κώστας κτυπᾷ το τύμπανο ντουμντουμ, ντουμ ντουμ. Ὁ θανάσης κτυπᾷ το τρίγωνο ντιν,ντιν,ντιν»²²² Ἐπίσης, στο διήγημα *Τῶν βαΐων*, τα παιδιά παρουσιάζονται να κρατοῦν βάρια και να παίζουν περιχαρῆ. Ὅλοι αὐτὴ η χαρὰ των παιδιῶν, οἱ χοροὶ και τα τραγούδια, ἐντείνονται καθὼς εἶναι ἀργία και δεν ἔχουν σχολεῖο. Μια τέτοια εἰκόνα πανηγυριοῦ συναντοῦμε στη διήγηση *Λαμπρὴ*

²²¹ ὁ.π. σ 124.

²²² Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου *Ἡ χαρὰ του παιδιοῦ*, Δημητράκος, Αθήνα 1934, σ 86.

«στην πλατεῖα τοῦ χωριοῦ εἶναι σήμερα χορός. Τόσον καιρό τον περίμεναν οἱ νέοι ! σήμερα φοροῦν τα καλύτερα ροῦχα τῶν και οἱ νέες φοροῦν κεντημένες ποδιές και ὠραῖα χρωματιστά μανδήλια στο κεφάλι»²²³.» Ἐνα ἄλλο υπαινικτικό στοιχείο, εἶναι εκείνο της συνεισφοράς στον πλησίον και μάλιστα δοσμένο μέσα ἀπὸ καθημερινές εμπειρίες και βιώματα ὅπως στην αφήγηση *Τη νύκτα τοῦ ἁ Βασίλη* που το «φλουρί» κατὰ την κοπή της πρωτοχρονιάτικης πίτας στο σπίτι, σε ἕνα κλίμα ζεστασιάς και θαλπωρῆς, ἔπεσε στο λεγόμενο κομμάτι του φτωχοῦ. Οἱ γονεῖς τότε αποφασίζουν να το δώσουν στον πρώτο φτωχό που θα τους χτυπούσε την πόρτα εκείνο το βράδυ.

4.6 ΤΟ ΕΘΝΙΚΟ ΣΤΟΙΧΕΙΟ

Ὅσον ἀφορὰ το εθνικό στοιχείο, δηλαδή ὅλες εκείνες τις ιδέες που ἐμφυσούνται συνήθως στα ἀναγνωστικά ὅπως η φιλοπατρία, η ιδέα του ἔθνους δηλαδή των κοινῶν χαρακτηριστικῶν που καθιστοῦν ἕνα λαό ἔθνος, η αυτοθυσία για την πατρίδα στο ἀναγνωστικό Τα Παιδιά ἐκλείπουν. Προφανῶς το ἀναγνωστικό εἶναι γραμμένο σε ἕνα πιο φιλελεύθερο πλαίσιο, σε ἐποχή διακυβέρνησης του Ἐλευθερίου Βενιζέλου, ἐν ἀντιθέσει με το ἀναγνωστικό Η Χαρά του παιδιοῦ που γράφτηκε το 1934 με την κυβέρνηση Παναγῆ Τσαλδάρη να ἐπιβάλλει την καθαρῆς αλλὰ και το συντηρητισμό. Συγκεκριμένα νόμος του 1934 ὀρίζε, πῶς σκοπός των ἀναγνωστικῶν ἦταν: « ἡ τόσον δια τοῦ περιεχομένου και τῆς μορφῆς αὐτῶν ὅσον και δια τῆς γλώσσης τῶν προαγωγῆ και συγκέντρωσις πάντων τῶν διαφερόντων, τῶν καλλιεργουμένων ὑπὸ τοῦ δημοτικοῦ σχολεῖου, ἡ καλαισθητη και γλωσσική μόρφωσις τῶν μαθητῶν, ἡ προαγωγῆ τῆς θρησκευτικῆς διαπλάσεως και ἡ ἔθνική και ἠθική διαπαιδαγώγησις αὐτῶν»²²⁴. Ἀμεση ἀπόρροια λοιπὸν καθίσταται η ἀύξηση των ἀφηγήσεων η ποιημάτων γύρω ἀπὸ το εθνικό ιδεώδες και την πατρίδα. Ἀρχικά βλέπουμε την αφήγηση *Ὅλα τα Ἑλληνόπολα πηγαίνουν στο σχολεῖο* ὅπου τα παιδιά, οἱ μαθητές, προσδιορίζονται ὡς συλλογικότητα με βάση την κοινή καταγωγή, εἶναι δηλαδή μέλη ἐνός ἀνεξάρτητου κράτους. Ὅπως εἶδαμε και στα προηγούμενα κεφάλαια τα ἀγόρια μιμούνται την στρατιωτική παρέλαση, λανθάνει δηλαδή το μήνυμα πῶς πρόκειται για παράδειγμα ἀξιο πρὸς μίμηση καθὼς πίσω ἀπ τις παρελάσεις κρύβεται η ἀπόδοση τιμῆς στην ἐλευθερία του ἔθνους. Ο στρατός εἶναι ἕτοιμος να προστατέψει το ἔθνος σε περίπτωση πολέμου και οἱ παρελάσεις γίνονται για να τιμηθοῦν ὅσοι προστάτησαν την

²²³ ὁ.π. σ 148.

²²⁴ Χριστόδουλος Λέφας, *Ἱστορία της ἐκπαιδεύσεως*. ΟΕΣΒ, 1942.

ελευθερία της πατρίδας στον πόλεμο. Στη συνέχεια αποδίδει φόρο τιμής στο έθνος μας μέσα από το ποίημα Σημαία :

« Πάντα κι όπου σάντικρύζω

Με λαχτάρα σταματώ

Και περήφανα δακρύζω

ταπεινά σε χαιρετώ.

Δόξα αθάνατη στολίζει

Κάθε θεία σου πτυχή

Και μαζί σου φτερουγίζει

Της Πατρίδος ή ψυχή²²⁵.

Στο ποίημα βλέπουμε την πατρίδα, η οποία από την ετυμολογία της σημαίνει την προάσπιση των συμφερόντων της πατριάς (φυλής).²²⁶ Εδώ μάλιστα παρουσιάζεται με κεφαλαίο σαν να επροκείτο για κύριο όνομα και προφανώς το κάνει για να δείξει την τιμή που της οφείλουν όλοι.

²²⁵ Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου, *Η χαρά του παιδιού*, Δημητράκος, Αθήνα 1934 σ 71.

²²⁶ Μαρία Δημάση, *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου της Κωνσταντινούπολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα των Ελληνοπαίδων*, Αδελφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1996, σ 257.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την εξέταση του έργου και της ζωής της Μυρσίνης Κλεάνθους Παπαδημητρίου, σταθήκαμε στα σημεία σταθμούς της γυναικείας εκπαίδευσης για τα δεδομένα της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας της εποχής της. Οι γυναίκες έδωσαν αγώνες για την διεκδίκηση ενεργού συμμετοχής στην κοινωνική, εργασιακή και εκπαιδευτική ζωή αυτού του τύπου με τη βοήθεια του φεμινιστικού κινήματος. Σύμφωνα λοιπόν με το θεωρητικό πλαίσιο του φεμινισμού για τον χρόνιο αποκλεισμό από την δημόσια σφαίρα υπάρχουν τρεις πιθανές θεωρίες. Ως εκ τούτου, μια εξ' αυτών είναι η πατριαρχία, η επιβολή της εξουσίας των ανδρών πάνω στις γυναίκες. Η μαρξιστική προσέγγιση από την άλλη, θέλει τον άνδρα να βλέπει στη σύζυγο, μητέρα, κόρη τη μόνη του περιουσία καθώς ο καπιταλισμός αναπαράγοντας την κοινωνική ανισότητα, αφενός παραγκωνίζει τις γυναίκες από την εργασία και αφετέρου στερεί στον άνδρα μεσαίας τάξης τη δυνατότητα πλούτου. Τέλος, η νέα φιλελεύθερη προσέγγιση η οποία κρίνει την αναπαραγωγή των στερεοτύπων φύλου ως εμπόδιο διαφυγής των γυναικών από την υποδεέστερη κοινωνική θέση που βρίσκονται σε σχέση με τους άνδρες. Όπως είδαμε και στην ανάλυση των αναγνωστικών η πρόπευσα συμπεριφορά για το αγόρι και το κορίτσι αντίστοιχα ξεκινούν από πολύ νωρίς από το σπίτι κι από το σχολείο, ωθώντας στην αναπαραγωγή τους.

Όσον αφορά τώρα τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θέσαμε ως κορμό της έρευνάς μας, θα ξεκινήσουμε με τη συνοπτική παράθεση του ιστορικού και κοινωνικού πλαισίου. Ήδη από το 1822 η Πελοποννησιακή Γερουσία επεδίωκε την εκπαίδευση τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών. Η φοίτηση όμως των κοριτσιών στη βασική ακόμη εκπαίδευση ήταν μηδαμινή. Αρωγός στη γυναικεία εκπαίδευση δε στάθηκε όμως το κράτος, αλλά κυρίως οι ιδιώτες όπως η Φιλόμουσος εταιρεία, ιδρυθείσα εν έτει 1813, που στόχος της ήταν να δώσει βασική εκπαίδευση στα κορίτσια. Στην ανώτερη εκπαίδευση των κοριτσιών συνέβαλαν τα ανώτερα ιδιωτικά σχολεία Hill, Korck, Αρσάκη στην Αθήνα, Βορέλη στην Πάτρα, Hildner και Μαγκάκη στην Ερμούπολη. Μεγάλη υπήρξε και η συμβολή της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας, ιδρυθείσας το 1836, η οποία παρείχε ανώτατη εκπαίδευση κυρίως ύστερα από καταβολή διδάκτρων, αλλά και μέσω κάποιων υποτροφιών. Κατά το έτος 1861, το Παρθεναγωγείο της Φιλεκπαιδευτικής εταιρείας αναγνωρίζεται ως το επίσημο Διδασκαλείο Θηλέων.

Η είσοδος όμως της γυναίκας στο Πανεπιστήμιο, επετεύχθη με την εισαγωγή της Ιωάννας Στεφανόπολι στην Φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών το 1890. Τροχοπέδη στην εισαγωγή φοιτητριών αποτελούσε το διάταγμα της 26^{ης} Απριλίου 1837 όπου απαιτούσε απολυτήριο γυμνασίου ή επιτυχία στις εξετάσεις, εγχείρημα ανέφικτο, ιδίως για τα κορίτσια όπου παρακολουθούσαν ένα ελλιπές πρόγραμμα σπουδών εν συγκρίσει με εκείνο των αγοριών. Εφαλτήριο λοιπόν της εισαγωγής τους ήταν ο νόμος ΒΤΒ΄ της 12^{ης} Ιουλίου 1895, ο οποίος επέτρεπε μέσω της παρακολούθησης της 4^{ης} τάξης γυμνασίου αποφεύγοντας τις εξετάσεις. Παραστάτης στην εκπαίδευση των γυναικών στάθηκε και η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή η οποία ιδρύθηκε το 1921 από τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου Δημήτρη Γληνό, Χαράλαμπο Θεοδωρίδη, Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου και Κώστα Σωτηρίου. Η Ανωτέρα Γυναικεία Σχολή επεδίωκε τη διαφώτιση του γυναικείου φύλου προσφέροντας ανώτερη ιστορική, καλλιτεχνική και φιλοσοφική μόρφωση τόσο στις τακτικές της φοιτήτριες όσο και στις ακροάτριές της. Οι μεν πρώτες αφού υποβάλλονταν σε εξετάσεις, έπαιρναν και πτυχίο, ενώ οι δεύτερες δεν μπορούσαν να συμμετάσχουν στις εξετάσεις. Δυστυχώς, η λειτουργία της απεφάνθη βραχύβια, καθώς έκλεισε το 1923, έχοντας όμως συνεισφέρει στην ενημέρωση των γυναικών για τα δικαιώματά τους και έχοντας προσφέρει απαραίτητες γνώσεις στις φοιτήτριές της.

Όσον αφορά το κοινωνικό πλαίσιο, είδαμε πως η γυναίκα ως ανύπαντρη υπέκειτο στην εξουσία του πατέρα ή αδελφού και ως παντρεμένη στην εξουσία του συζύγου. Δεν μπορούσε να παραστεί ως μάρτυρας ή να κατέχει περιουσία και δεν είχε πολιτικά δικαιώματα ως το 1952, όπου τα απέκτησε πλήρως. Οι γυναίκες φτωχών οικογενειών εργαζόνταν ως υπηρέτριες, ενώ το κατά κόρον επάγγελμα των γυναικών μεσαίας τάξης ήταν αυτό της δασκάλας ή της νηπιαγωγού, όντας τα μόνα κοινωνικά αποδεκτά καθώς συνάδουν με το ρόλο της τροφού και μητέρας. Παρ' όλα αυτά, το γεγονός πως ήταν κοινωνικά ανεκτή δε σήμαινε πως στερούνταν αυστηρής κριτικής με τα είρωνα βέλη να στοχεύουν στην προσωπική ζωή τους, χωρίς να αναφερθούμε στις φειδωλές απολαβές του επαγγέλματος, η οποία αποτελούσε άλλη μια αντιξοότητα που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Η Μυρσίνη Κλεάνθους Παπαδημητρίου υπήρξε εξαιρετική περίπτωση φοιτήτρια καθώς άριστευσε, ανακηρύχθηκε διδάκτωρ το 1909 και της δόθηκε η δυνατότητα να σπουδάσει με υποτροφία στο εξωτερικό. Στη συνέχεια, διατέλεσε μέλος της εκτελεστικής επιτροπής του Εκπαιδευτικού Ομίλου, αφού η ίδια υπήρξε υπέρμαχος της δημοτικής, όπως τόνιζε μέσα από τα έργα και την αρθογραφία της. Η δημοτική χαρακτηριζόταν από την ίδια μητρική και εθνική γλώσσα, καθώς θεωρούσε πως είναι αυτή που συνδέει το λαό και πως

είχε όλες τις δυνατότητες και μέσω της γραμματικής και μέσω του συντακτικού, αλλά κυρίως μέσω της γλωσσοπλαστικής δύναμης της να επιβληθεί η χρήση της και στην εκπαίδευση. Επίσης, διατέλεσε και μέλος του Εκπαιδευτικού Ομίλου και πιθανόν μέλος της εκτελεστικής επιτροπής του. Εξίσου, σημαντικός σταθμός στην καριέρα της ήταν και η ανάληψη της διεύθυνσης του Ανώτερου Διδασκαλείου Νηπιαγωγών Καλλιθέας από το 1919-1924.

Το έτος 1924 κυκλοφόρησε και το αναγνωστικό *Τα παιδιά*, το οποίο συνέγραψε σε συνεργασία με το Μιχαήλ Παπαμαύρο. Το 1934 κυκλοφόρησε το δεύτερο αναγνωστικό της *Η χαρά του παιδιού*. Και τα δύο αναγνωστικά ήταν γραμμένα σύμφωνα με τις αρχές της Νέας Αγωγής, δηλαδή διέθετε όλα εκείνα τα στοιχεία που θα το καθιστούσαν καινοτόμο. Αρχικά, δεν διακατεχόταν από θεοκρατικές ιδέες, χωρίς αυτό να συνεπάγεται ότι δεν υπάρχει η παρουσία του θείου κυρίως μέσω των περιγραφών της προσευχής ή θρησκευτικών λειτουργιών. Επίσης δεν περιείχε εθνικιστικές ή σοβινιστικές αντιλήψεις αλλά μόνο προάγει την φιλοπατρία. Το αναγνωστικό *Τα Παιδιά* είναι γραμμένο σε δημοτική και σε αυτό ευνοούσαν και οι πολιτικές εξελίξεις καθώς κυβερνούσε το κόμμα των Φιλελευθέρων, που στάθηκε υπέρμαχος στην επιβολή του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Αντιθέτως, το αναγνωστικό *Η χαρά του παιδιού* είναι γραμμένο σε μια πιο αρχαϊζουσα γλώσσα επειδή κυβερνούσε το Λαϊκό κόμμα του Παναγή Τσαλδάρη, το οποίο έθετε ως προαπαιτούμενη την παρουσία της καθαρεύουσας στα σχολικά εγχειρίδια.

Το 1952 εισάγει τη *Νέα Αγωγή* μέσω του τρίτομου έργου της *Νέα αγωγή, θεωρία και μέθοδοι*. Ο πρώτος τόμος του έργου της αναφέρεται Το πρώτο αφορά τη *Νέα Αγωγή*, τις αρχές της και τον θεμελιωτή της John Dewey. Το δεύτερο περιστρέφεται γύρω από τους παράγοντες αγωγής στο δημοτικό, από τους σκοπούς του δημοτικού και την οργάνωσή του. Και τέλος, το τρίτο αφορά το βίωμα ως έννοια και λειτουργία, τις μορφές του, την οργάνωσή του, μια σύγκριση με το μάθημα, τη μέθοδο βιωμάτων και το αναλυτικό αλλά και ωρολόγιο πρόγραμμα και η αντιδιαστολή με άλλες μεθόδους διδασκαλίας. Ο δεύτερος τόμος περιστρέφεται γύρω από τη μέση εκπαίδευση και την αύξηση των νέων, τη ψυχοσύσταση των μαθητών, την υφή της κοινωνίας γύρω από τους μαθητές και τη στάση απέναντί τους. Τέλος, ο τρίτος και τελευταίος τόμος αφορά τις σημαντικότερες μεθόδους διδασκαλίας όπως την μέθοδο Dalton, την τεχνική Βιννέτκα, τους σχολικούς συνεταιρισμούς, την τεχνική του σχολικού πιεστηρίου, την μέθοδο Μοντεσσόρι και την μέθοδο της ελεύθερης εργασίας σε ομάδες.

Κλείνοντας, αν αναλογιστούμε τα κοινωνικά εμπόδια που αντιμετώπισε και την αξία του έργου της για την προώθηση της εκπαίδευσης και κυρίως αυτής των γυναικών, καταλήγουμε πως υπήρξε μια εξέχουσα παιδαγωγός. Αυτή εδώ η έρευνα προσπάθησε να καλύψει τα σημαντικότερα σημεία της ενεργού της δράσης μέσω της αρθρογραφίας της, αλλά και μέσω των αναγνωστικών της. Επίσης, διεξοδική ήταν και η ανάλυση του τρίτομου έργου της *Νέα Αγωγή, Θεωρία και μέθοδοι* όπου μας παρουσίαζε τις σημαντικότερες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, με την ίδια να υποστηρίζει κυρίως αυτή των Βιωμάτων του John Dewey.

6. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ

Αβδελά Έφη Αγγέλικά Ψαρρά *Σιωπηρές Ιστορίες, Γυναίκες και Φύλο στην Ιστορική Αφήγηση*, Εκδόσεις Αλεξάνδρεια Αθήνα 1997.

Αβδελά Έφη *Ιστορία των γυναικών στην Ελλάδα (19^{ος} 20^{ος} αι)* ΑΘΗΝΑ 1978.

Αθανασιάδης, Χ. . *Αγνοημένες από την ιστορία: Φεμινίστριες δασκάλες στον Μεσοπόλεμο*. Παιδεία, τεύχ. 3, Ιούνιος 2005.

Αλτουσέρ Λουί, *Θέσεις 1964 – 1975*, Θεμέλιο, Αθήνα 1983.

Αντωνοπούλου Χριστίνα, *Κοινωνικοί ρόλοι των δύο φύλων*, Καστανιώτης, Αθήνα 1999.

Βαϊάνης Μαρ., *Μικρασιατικός ελληνισμός και φιλεκπαιδευτική εταιρεία: από το ιστορικό αρχείο των σχολείων της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας, Ένωσης Σμυρναίων*, Αθήνα 2013 – 2014.

Βέικος Θεόφιλος *Θεωρία και Μεθοδολογία της ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1987.

Βελιανίτης Τηλέμαχος, *Η Φιλόμουσος Εταιρεία των Αθηνών*, Εκδόσεις Βασιλόπουλος, Αθήνα 1993.

Βλέσσας Γ., *Σχολείο και ζωή: μηνιαία παιδαγωγική επιθεώρηση/ διευθυντής Γ. Ζομπανάκης Κλεάνθους Παπαδημητρίου Τεύχος 1, Παιδικά καλλιτεχνήματα β.*

Γεωργίου- Νίλσεν Μυρτώ, *Η οικογένεια στα άναγνωστικά του δημοτικού*, Κέδρος 1980.

Γληνός Δημήτριος, *Άπαντα*, Τόμος β, εκδ. Θεμέλιο, Αθήνα 1983.

Γληνός Δημήτριος, *Γυναικείος ανθρωπισμός ανωτέρα γυναικεία σχολή*, Αθήνα 1921.

Δελιγιάννη Β. και Ζιώγου Σ., *Εκπαίδευση και φύλο, ιστορική διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός*, Εκδόσεις Βάνιας, Θεσσαλονίκη 1994.

Δέλτα, Π.Σ., *Αλληλογραφία*, Λευκοπαρίδης Ξ. Επιμ.,Βιβλιοπωλείον της Εστίας, Αθήνα 1997.

Δημαράς Αλέξης, *Εκπαιδευτικός όμιλος: κατάλογος μελών 1910-1927: σύνθεση - περιγραφή - εκτιμήσεις*, Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Αθήνα 1994.

Δημαράς Αλέξης, *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, Ερμής, Αθήνα 1990.

Δημαράς Αλέξης, *Ιστορία νεοελληνικής εκπαίδευσης*, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2013.

Δημαράς Αλέξης, *Τα Εκπαιδευτικά Συνέδρια του 1930: Η Συνέδριο Διευθυντών και Υποδιευθυντών Διδασκαλείων της Δημοτικής Εκπαιδύσεως και των Νηπιαγωγών*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, Αθήνα 2004.

Δημάση Μαρία, *Τα ελληνόγλωσσα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού της Κων/πολης και η θρησκευτική και εθνική ταυτότητα του ελληνοπαίδων*, Κυρίδης, Θεσσαλονίκη 1996.

Ζαχαρόπουλος Ι.Ν., *Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Η λειτουργία του λόγου και το σχολείο*, Αθήνα 1952-1961.

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ., *Γυναίκες και ανώτατη εκπαίδευση στην Ελλάδα: οι πρώτες φοιτήτριες στο Πανεπιστήμιο Αθήνας*, Θεσσαλονίκη, 2015

Ζιώγου-Καραστεργίου Σ. (επίμ.), *Γυναίκες στην ιστορία των Βαλκανίων. Ιστορίες γυναικών εκαιδευτικών*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 2011

Ζιώγου Καραστεργίου Σ., *Η Μέση Εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα (1830-1893)*, ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας, γενική γραμματεία νέας γενιάς, Αθήνα 1986.

Ηλιού Μ., *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική*, Πορεία, Αθήνα 1984.

Ηλιού Φ., *Από τον Μυστριώτη στο Λένιν, στο :Δημήτρης Γληνός:παιδαγωγός και φιλόσοφος*, Gutenberg Αθήνα 1983.

Καϊσερόγλου Νίκος, *Τα παιδιά και τα κορίτσια στα αναγνωστικά «Η γλώσσα μου» του δημοτικού σχολείου*, Θεσσαλονίκη 2010.

Κανταρτζή Ευαγγελία, *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου*, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2003.

Καψάλης, Αχιλλέας Γ., *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*, Εκφραση, Αθήνα 2008.

Κυρίδης Αργύρης, *Η Ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση και η πρόσβαση στο πανεπιστήμιο (1955-1985)*, Gutenberg, Αθήνα 1997.

Λάμπρου Σπυρίδων, *Γυναικεία Παιδείσις*, Λόγοι και Άρθρα , Αθήνα, 1902.

Λέφας Χριστόδουλος, *Ιστορία της εκπαιδύσεως*, ΟΕΣΒ, 1942.

Λιάκος Αντ., *Πώς το παρελθόν γίνεται Ιστορία*, Πόλις, Αθήνα 2007.

Μπακαλάκης Αλέξανδρος, *Η εκπαίδευση εις τα του οίκου και τα γυναικεία καθήκοντα από την ίδρυση του ελληνικού κράτους έως την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση 1929*, Γ.Γ.Ν.Γ. , Αθήνα 1987.

Μπουζάκης Σήφης, *Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα: πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια γενική & τεχνολογική εκπαίδευση*, εισηγητικές εκθέσεις εκπ/κών νομοσχεδίων, συζητήσεις στη Βουλή, σχόλια, Αθήνα, Gutenberg , Αθήνα 1995.

Μουσειδης Μ., *Ο χαρακτήρ και η μόρφωσις της ελληνίδος*, Κωνσταντινούπολις 1913.

Νούτσος Χαράλαμπος, *Ιστορία της εκπαίδευσης και ιδεολογία, όψεις του Μεσοπολέμου*, Εκδόσεις ο πολίτης, Αθήνα 1990.

Ντατφούλης Δημήτριος, *Το θρησκευτικό διδακτικό στοιχείο στα αναγνωστικά βιβλία της δημοτικής (1900-1940)*, Αθήνα 1995.

Ξηραδάκη Κούλα, *Το Φεμινιστικό Κίνημα στην Ελλάδα, Πρωτοπόρες Ελληνίδες 1830-1936*, 1988

Παλαιολόγου Γεώργιος, *Ο θεσμός της παιδαγωγικής Ακαδημίας και Μαράσλειος Παιδαγωγική Ακαδημία*, Δημητράκος, Αθήνα 1939.

Παπαδάκη Λυδία, *Η αλληλοδιδασκτική μέθοδος διδασκαλίας στην Ελλάδα του 19^{ου} αι.*, Δωδώνη, Αθήνα 1992.

Παπαδημητρίου- Κλεάνθους Μ. . *Η χαρά του παιδιού*: αναγνωστικό για τη Β΄ Δημοτικού, Εν Αθήναις: Βιβλιοπωλείον της Εστίας, 1936.

Παπαδημητρίου Κλεάνθους Μυρσίνη, *Νέα Αγωγή*, Τόμος Α, Β,Γ Αθήνα 1952.

Παπαδημητρίου- Κλεάνθους, Μ. - Παπαμαύρος, Μ. *Τα παιδιά*: αναγνωστικό για τη Β Δημοτικού, Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Δ.& Π. Δημητράκου, 1925.

Παρρέν Καλλιρρόη, *Εφημερίς των κυριών Αι ομιλίες του λυκείου Ελληνίδων*, αριθμός 1018.

Παρρέν Καλλιρρόη, *Η χειραφετημένη*, Αθήνα 1900.

Ρόδη Α., (χ.η.), *Όψεις της γυναικείας εκπαίδευσης κατά το 19ο αιώνα (1825-1904) μια ιστορική και κοινωνική προσέγγιση* μέρος Β΄, Ρωγμές εν τάξει τεύχ.12.

Σβορώνος Ν., *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*, Θεμέλιο, Αθήνα 1990.

Σωμερείτης Σ., *Η μεγάλη καμπή μαρτυρίες αναμνήσεις 1924-1974*, Ολκός, Αθήνα 1975.

Σωτηρίου Κ., *Η παιδεία μας στα τελευταία πενήντα χρόνια στο :Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση: συζητήσεις, κρίσεις, απόψεις 1956-1965*, Αθήνα 1966.

Τερζης Ν., *Η Παιδαγωγική του Αλέξανδρου Δελμούζου: συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του*, Αφων Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1985.

Τσίλογλου Λ., *Τα φροντιστήρια στην Ελλάδα. Η Ιστορία και οι άνθρωποι*, Κέδρος, Αθήνα 2005.

Φίλου Λυδία, *Η παιδαγωγική Ακαδημία του Γληνού*, Άρτα 2003.

Φουρναράκη Ελένη, *Εκπαίδευση και Αγωγή των κοριτσιών,Ελληνικοί Προβληματισμοί*, Αθήνα 1987.

Φραγκουδάκη Άννα, *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελευθεροί διανοούμενοι, άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*, Κέδρος 1992.

Φραγκουδάκη Άννα, *Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία*, Θεμέλιο, 1978.

Φρειδερίκου Αλεξάνδρα, *Η Τζένη πίσω από το τζάμι, αναπαραστάσεις των φύλων στα εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας του δημοτικού σχολείου*, Ελληνικά γράμματα, Αθήνα 1995.

Χαραλάμπους Φ. Δημήτρης, *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάστασή του*, Θεσσαλονίκη, αφοί Κυριακίδη, 1987.

Χατζιδάκης Γεώργιος, *Γεννηθήτω φως : ο μαλλιαρισμός εις τα δημοτικά σχολεία*, εν Αθήναις 1920.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Arnot M., *Culture and political economy: dual perspectives in sociology of women's education* educational analysis, 1981.

Encyclopedie de la Pleiade *Ιστορία και μέθοδοί της*, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα 1985.

Houssaye Jean, *Δεκαπέντε παιδαγωγοί: σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.

Mac Donald *Social cultural reproduction and women's education*, 1980.

Perrot Michelle, *Making History's Women in France* S.jay Kleinberg (επιμ) *Retrieving Women's History Changing Perceptions of the Role of Women in Politics and society* Berg /Unesco Προβιντενς 1988.

Sylvester Christine, *Feminist theory and international relations in a post modern era*, Cambridge University Press, Cambridge, 1994.

Walsh W.H. (μτφρ. Βώρος Φ. Κ.), *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας, Αθήνα 1985.

ΠΕΡΙΟΔΙΚΑ

Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου (1911-1924)

Δελτίον Εκπαιδευτικού Ομίλου τόμος 3 Αθήνα 1913.

Διδασκαλικόν Βήμα (1924-1936)

Διδασκαλικόν βήμα, αριθμός 1, 15 Αυγούστου 1924 σ. 8.

Ελληνίς (1921-1935)

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1930). «Γύρω στα τρία διδασκαλικά συνέδρια», *Ελληνίς*, Ι, τχ. 10, σσ. 203- 206.

Μιράντα (1921), Η γυναίκα δια τα δικαιώματά της, *Ελληνίς*, έτος α, τεύχος 8.

Εργασία (1923-1925)

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1924). «Η γυναικεία εκπαίδευση», *Εργασία*, τ. 1, τχ. 7, (15-30 Δεκεμβρίου), σσ. 149-151.

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1924). «Η γυναικεία εκπαίδευση», *Εργασία*, τ. 1, τχ. 9, (15 Ιανουαρίου), σσ. 195-199.

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ., (1924). «Η γυναικεία εκπαίδευση», *Εργασία*, τ. 1, τχ. 10, (30 Ιανουαρίου), σσ. 219-222.

ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΩΝ ΚΥΡΙΩΝ (1887-1913)

Καλλιρρόη Παρρέν (1909), «Γυναικεία κίνησις», *Εφημερίς των Κυριών*, 969 (1-15 Ιουνίου) σ. 741.

Καλλιροή Παρρέν, *Εφημερίς των κυριών Αι ομιλίες του λυκείου Ελληνίδων*, αριθμός 1018 σ. 1919.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1909), *Εφημερίς των κυριών, περίοδος β, Αθήναι 15-30 Νοεμβρίου* σσ. 894-976.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1910), *Εφημερίς των κυριών* περίοδος β Αθήναι 15 Ιανουαρίου, αριθμός 979 σσ. 978-79.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1911), *Εφημερίς των κυριών* περίοδος β Αθήναι 15-28 Φεβρουαρίου, αριθμός 1000 σ. 149.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1910), *Εφημερίς των κυριών* περίοδος β Αθήναι 15 Φεβρουαρίου, αριθμός 981 σ. 1026.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1912), *Εφημερίς των κυριών* περίοδος β Αθήναι 1-31 Μαρτίου αριθμός 1019 σ. 1946.

Μυρσίνη Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1912), *Εφημερίς των κυριών* περίοδος β Αθήναι 1-15 Μαΐου, αριθμός 1022 σσ. 20-24.

Παιδεία (Ιανουάριος 1936- Αύγουστος 1936)

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1936). «*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής*», *Παιδεία*, τ. Α', φ. 2^ο, σσ. 41-54.

Κλεάνθους- Παπαδημητρίου, Μ. (1936). «*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής*», *Παιδεία*, τ. Α', φ. 5^ο, σσ. 168-192.

Παιδεία και ζωή (1952-1961)

Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Ή λειτουργία τοῦ λόγου και το σχολεῖο Αθήνα: 1952-1961 σ. 67.

Ι. Ν. Ζαχαρόπουλος (1952-1961), Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Ή λειτουργία τοῦ λόγου και το σχολεῖο Αθήνα, σ. 68.

Ι Ν. Ζαχαρόπουλος (1952-1961), Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού, Ή λειτουργία τοῦ λόγου και τοῦ σχολεῖου, Αθήνα, τεύχος Β, σ. 113.

Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος (1952-1961), Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Ή λειτουργία τοῦ λόγου και το σχολεῖο Αθήνα, σ. 136.

Ι.Ν. Ζαχαρόπουλος (1952-1961), Παιδεία και ζωή: περιοδικό μελέτης, έρευνας, διαφωτισμού: Ή λειτουργία τοῦ λόγου και το σχολεῖο Αθήνα, σ. 139.

Σχολεῖο και ζωή (1953-1999)

Γ. Βλέσσας (1953 -1999), Σχολεῖο και ζωή Παιδικά Καλλιτεχνήματα σελ 112, αρχείο σύγχρονης κοινωνικής ιστορίας σ. 112.

Γ. Βλέσσας (1953 -1999), Σχολεῖο και ζωή: μηνιαία παιδαγωγική επιθεώρηση/ διευθυντής Γ. Ζομπανάκης Κλεανθους Παπαδημητρίου Τεύχος 1 Παιδικά καλλιτεχνήματα β σ. 159.

Γ. Βλέσσας (1953 -1999), Σχολεῖο και ζωή: μηνιαία παιδαγωγική επιθεώρηση/ διευθυντής Γ. Ζομπανάκης Κλεανθους Παπαδημητρίου Τεύχος 1 Παιδικά καλλιτεχνήματα β σ. 165.

Γ. Βλέσσας (1953 -1999), Σχολεῖο και ζωή: μηνιαία παιδαγωγική επιθεώρηση/ διευθυντής Γ. Ζομπανάκης Κλεανθους Παπαδημητρίου Τεύχος 1 Παιδικά καλλιτεχνήματα Γ,σ. 270.

Γ. Βλέσσας (1953 -1999), Σχολεῖο και ζωή: μηνιαία παιδαγωγική επιθεώρηση/ διευθυντής Γ. Ζομπανάκης Κλεανθους Παπαδημητρίου Τεύχος 1, Παιδικά καλλιτεχνήματα Γ π ,σ. 271.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α

ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΑΠΟΤΥΠΩΣΗΣ ΤΟΥ ΦΙΛΟΥ

ΑΠΟΣΠΑΣΜΑΤΑ ΑΠΟ ΤΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ «Η ΧΑΡΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ»

Α



Τὸ κένλημα.

*Κάτω ἀπ' τὴν κληματαριά τους καθισμένη
κεντᾶ ἢ Μάρω ἓνα κλωνάρι ἀμυγδαλιά.
Καὶ τὸ χεράκι της, ὦ πόσα αὐτὸ δὲν ξέρει!
κεντᾶ, κεντᾶ, κλωθογυρίζει τὴ δουλειά.*

*Πράσινα πράσινα κεντᾶ τὰ κοιτανάκια,
πρωτόβγαλτα, γιομάτα δύναμη, χυμό.
Τριανταφυλλένια στεφανώνουν λουλουδάκια
τὸν φιδωτὸ καὶ τὸν δροσόλουστο κορμό.*

*Κι ἓνα πουλάκι τραγουδεῖ, λές νᾶναι ἀηδόνι;
καὶ ἀνασαίνει τῶν ἀνθῶν τὴ μυρωδιά.
Καὶ τὸ τραγούδι του τὸ λέει καὶ τ' ἀποσώνει
μέσα στῆς Μάρως τὴ μικρούλα τὴν καρδιά.*

Μ. Κλεάνθους-Παπαδημητρίου



Μανοῦρες.

— Μὰ στάσου ἤσουχα νὰ πλυθῆς σὰν καλὸ παιδί.
Μὴ μὲ πιτσιλᾷς. Ὅλο τρέλλες θέλεις. Νά, ἔτοιμο εἶναι
τὸ ἓνα τὸ αὐτάκι. Εὗγε σου. Τώρα καὶ τὸ ἄλλο.

Τί; Δὲν μπορεῖς νὰ κτενίσῃς τὰ μαλλάκια σου;
Στάσου, νὰ σὲ βοηθήσω ἐγώ. Μά, παιδάκι μου, ἔχεις
δίκαιο. Αὐτὰ δὲν εἶναι μαλλιά, αὐτὰ εἶναι κουβάρια.
Πῶς τὰ ἔκαμες ἔτσι δά; Νά, πιάσε τώρα τὸ κτένι καὶ

Α. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΠΑΤΕΡΑ

ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟ «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ»

— 6 —

τή γῆ. Σήκωνε ψηλά τὸ τσαπί του καὶ τὸ κατεβαζε μὲ ὄρμη στὴ γῆ, καὶ τὸ τσαπί σήκωνε μεγάλους βώλους χῶμα.

Καὶ σιγά σιγά, ἐκεῖ πού δούλευε, θυμόταν καὶ τὸ σχολεῖο. Θυμόταν τ' ἄλλα τὰ παιδάκια, θυμόταν τὰ παιγνίδια, πού ἔπαιζαν μαζί, θυμόταν τὶς ἱστορίες, πού διάβαζαν στὸ βιβλίο τους καὶ τὴν καλὴ κυρία, πού τοὺς ἔλεγε τόσα ὠραῖα παραμύθια. Καὶ ἄρχισε τώρα νὰ βρίσκη πὼς δὲν ἦταν ἄσχημα καὶ στὸ σχολεῖο, καὶ μάλιστα στὸ διάλειμμα.

Κε. Στὸ Σχολεῖο.

Ὁ κύρ Δημήτρης καὶ ὁ Γιώργος ξεκίνησαν τὴν ἄλλη μέρα γιὰ τὸ σχολεῖο.

Ὁ Γιώργος ἔχει στὴν πλάτη του τὴ σάκα του, καὶ στὸ χέρι του κρατεῖ τὸ ἐνδειχτικό του.

Περπατεῖ πεταχτὸς καὶ χαρούμενος. Νά ἡ πόρτα τοῦ σχολείου.

Ὅταν μπῆκαν στὴν αὐλή, ἔρριξε ὁ Γιώργος μιὰ ματιὰ γύρω του. Ὅλα τοῦ ἦταν γνωστά.

Νά ἡ γωνιά πού ἔκαναν σπιτάκια μὲ πέ-
τρες καὶ ξυλαράκια.

Νά καὶ τὸ σκαλοπάτι πού πηδοῦσαν τὰ
παιδιά.

Νά καὶ ὁ πάγκος, πού ἔμπλεξε μιὰ μέ-
ρα κι ἔσκισε τὴν ποδιά του.

Τὸ καθετὶ τοῦ θυμίζει καὶ μιὰ ἱστορία.
"Ὅλα τὰ ξαναβλέπει μὲ χαρά.

« Καλῶς τὸν κύρ Δημήτρη » εἶπε ἡ δα-
σκάλισσα. ἡ κυρία Σοφία, ὅταν τοὺς εἶδε,
καὶ τοῦ ἔδωσε τὸ χέρι της νὰ τὸν χαιρετήση.
Ἐπειτα χάιδεψε τὸ Γιῶργο.

« Ἐσὺ μεγάλωσες, Γιῶργο. Θὰ εἶσαι τώ-
ρα καὶ στὴ δεύτερη τάξη. Μοῦ ἔφερες τὸ
ἐνδειχτικό σου ; »

Ὁ Γιῶργος ξετύλιξε τὸ ἐνδειχτικό του
καὶ τῆς τὸ ἔδωσε. Ἡ κυρία τὸν ἔγραψε σὲ
ἓνα μεγάλο βιβλίο.

« Κυρία δασκάλα, νὰ μοῦ τὸν προσέχης
τὸ Γιῶργο » εἶπε ὁ κύρ Δημήτρης. « Πρέπει
νὰ μάθῃ καλὰ γράμματα. Γι' αὐτὸ κοπιά-
ζομε κι ἐμεῖς ὅλη τὴν ἡμέρα, γιὰ νὰ γίνουν
τὰ παιδιά μας καλύτερα ἀπὸ μᾶς ».

— « Ἐννοα σου, κύρ Δημήτρη, εἶπε ἡ
δασκάλισσα. Καὶ τὸ Γιῶργο, καὶ τ' ἄλλα
παιδάκια τὰ ἔχω σὰ δικά μου παιδιά ».

Β. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ

— 39 —

Ἡ γιαγιά μας καὶ ἡ μητέρα μας.

Δὲν ξέρω ἐσεῖς πόσα εἶσθε ἀδελφάκια, ἀλλὰ ἐμεῖς εἴμαστε τέσσερα παιδιά, ὄλο κορίτσια.

Καὶ ὅταν ἡ μητέρα μας μᾶς ἀράδιαζε στὴ σειρὰ γιὰ νὰ μετρήσῃ τὸ ἀνάστημά μας, ἐγώ, ποὺ ἤμουν ἡ μικρότερη, ἐπροσπαθοῦσα νὰ τεντωθῶ, ὅσο ἠμποροῦσα περισσότερο, γιὰ νὰ φθάσω τὴν ἀδελφή μου, τὴν Καίτη, ποὺ μὲ ἐπερνοῦσε ἕνα χρόνο καὶ ποὺ ἔλεγαν ὅτι θὰ ἐγίνετο ψηλή.

— Στάσου καλά! μοῦ ἔλεγε ἡ μητέρα.

Καὶ ἡ γιαγιά μας ἐχαμογελοῦσε καὶ μοῦ ἐκλείει τὸ μάτι σὰν νὰ ἔλεγε: — Ἐ, ἔ, σ' ἐπῆρα εἶδηση, κυρά!

Τὴ γιαγιά μας τὴν ἀγαπούσαμε πολὺ. Καὶ ποῖο παιδάκι δὲν ἀγαπᾷ τὴ γιαγιάκα του! Αὐτὴ εὔρισκε πάντοτε κάποιον καλὸ λόγον νὰ μᾶς παρηγορήσῃ, ὅταν μᾶς ἐμάλωνε ἡ μητέρα. Ἀφήνω πιά τὰ παραμῦθια καὶ τὶς ἱστορίες, τὰ μικρὰ τὰ δῶρα καὶ τὶς δραχμοῦλες ποὺ ἔβαζε πότε πότε μέσα στὸ χέρι μας γιὰ κανένα κουλούρι στὸ σχολεῖο.

Πατέρα δὲν εἶχαμε. Ἐπέθανε ὅταν ἤμουν πολὺ μικρή. Ἐγὼ τὸν ἐγνώρισα μόνο ἀπὸ τὴ φωτογραφία του, ποὺ μᾶς τὴν ἔδειχνε κάθε τόσο ἡ μητέρα μας σιωπηλή.

* * *

Ἡ γιαγιά μας ἐβοηθοῦσε τὴ μητέρα μας πολὺ. Γιατὶ ποῦ νὰ μᾶς προφθάσῃ μόνη της ἡ καημένη ἡ μητέρα! Εἴμαστε, βλέπετε, τέσσερα παιδιά καὶ ὅλα τὰ ἐθέλαμε: καὶ τὸ φαγὶ μας καὶ τὰ καθαρὰ μας ἐσώρουχα καὶ τὰ φουστανάκια μας καὶ τὶς ποδίτσες μας.

Ψηφιοποιήθηκε ἀπὸ τὸ Ἰνστιτούτο Ἐκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς



Ἀκόμη καὶ τώρα θυμοῦμαι ὅτι καὶ τὰ βράδια ἀκόμη, ὅταν ἤρχοντο οἱ συγγενεῖς μας νὰ μᾶς ἰδοῦν, ἡ μητέρα μας πότε ἔραβε καὶ πότε ἔπλεκε, ἐνῶ τοὺς ἐμιλοῦσε.

Ἡ γιαγιά μας ἔπλεκε καὶ αὐτή. Μᾶς ἐτοίμαζε ὅλα τὰ καινούργια μας καλτσάκια. Ἀλλὰ πολὺ συχνὰ καὶ τὰ παλιὰ τὰ ἔκαμνε καινούργια. Ἐξύλωνε τὰ δάκτυλα ποὺ τὰ ἐκάμναμε κόσκινο, καὶ τὰ ἐξανάπλεκε ὁμορφα ὁμορφα καὶ τὰ ἐφορούσαμε πάλι γιὰ καιρό.

* * *

Τέσσαρα παιδιά! Καταλαβαίνετε τώρα ἐσεῖς τί τρέλλες ἐκάμναμε!

Ψηφιοποιήθηκε ἀπὸ τὸ Ἰνστιτούτο Ἐκπαιδευτικῆς Πολιτικῆς

Ἡ καλύτερή μας ὥρα ἦτο, ὅταν ἐπηγαίναμε νὰ κοιμηθοῦμε. Στὴν κρεββατοκάμαρά μας ἦσαν τέσσαρα κρεββάτια στὴ σειρά, τὸ ἓνα δίπλα στᾶλλο.

Ἡ γιαγιά ἤρχετο συχνὰ μαζί μας ὥσπου νὰ κοιμηθοῦμε καὶ μᾶς ἔλεγε ἱστορίτσες.

Ἄλλὰ καὶ ὅταν δὲν ἤρχετο, γιατί εἶχε δουλειά, ἐμεῖς εἴχαμε πάντοτε ἀστεία νὰ διηγηθοῦμε ἀνάμεσά μας καὶ ἐφουσκώναμε στὰ γέλια μὲ τὸ τίποτε.

Τὴν ἀναγκάζαμε λοιπὸν τὴν καημένη τὴ γιαγιά πολλές φορὲς νὰ ἀφήνῃ τὴ δουλειά της καὶ νὰ ἔρχεται.

— Νὰ κοιμηθῆτε πιά, παιδιά! μᾶς ἔλεγε.

— Γιαγιάκα, γιαγιάκα! ἐφωνάζαμε καὶ ἐσηκωνόμαστε ὄρθιες ἐπάνω στὰ κρεββάτια μας.

— Νὰ σὲ ἀγκαλιάσωμε, γιαγιάκα, καὶ νὰ σοῦ ποῦμε καληνύκτα, ἐλέγαμε καὶ ἐχοροπηδούσαμε στὰ κρεββάτια μας καὶ οἱ τέσσαρες μαζί.

Ἡ μητέρα τὰ ἤξερε ὅλα αὐτά, γιατί ἐγίνοντο πολὺ συχνὰ καὶ ἔμπαινε στὸ τέλος καὶ μᾶς ἔψαλλε γερά.

Ἔτσι σιγὰ σιγὰ οἱ ὁμιλίες ἔπαιναν καὶ ἀποκοιμώμαστε.

* * *

Μιὰ νύκτα, τὸ θυμοῦμαι σὰν καὶ σήμερα, τὰ ἄλλα μου τὰ ἀδέρφια εἶχαν ἀποκοιμηθῆ.

Ἐγὼ ὅμως ποῦ νὰ κλείσω μάτι! Ἄκουα κάποιο θόρυβο, σὰν κάποιος νὰ ἐπερπατοῦσε συρτὰ μέσα στὸ δωμάτιο.

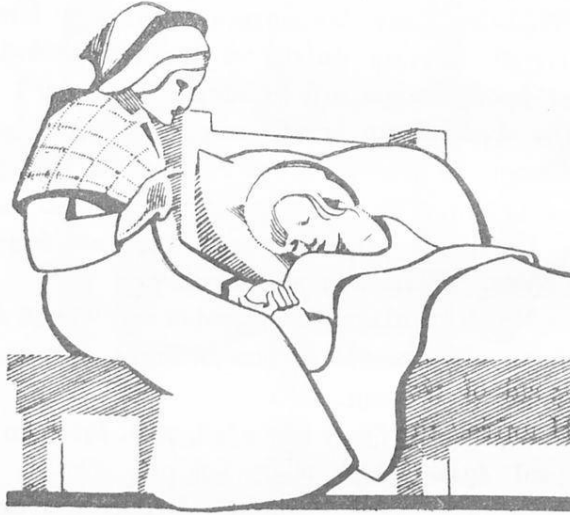
Ἡ γιαγιά καὶ ἡ μητέρα ἐκάθοντο ἀκόμη στὸ νυκτέρι. Ἔβλεπα φῶς ἀνάμεσα ἀπὸ τὴν κλειδαρότρυπα.

Ἄλλὰ ποῦ νὰ ἡσυχάσω! Ὁ θόρυβος ἐξακολούθουσε, πότε ἀδύνατος καὶ πότε δυνατώτερος. Ἐσηκώθηκα ξυπόλυτη καὶ ἐπῆγα μέσα.

— Φοβοῦμαι, τοὺς εἶπα, κάποιος εἶναι μέσα στὸ δωμάτιο.

Ἡ μητέρα ἐκοίταξε τὴ γιαγιά καὶ ἡ γιαγιά ἐσηκώθηκε καὶ ἦλθε μαζί μου.

— Περπάτα πολὺ σιγά, μοῦ εἶπε, γιὰ νὰ μὴ



ξυπνήσουν τὰ ἀδελφία σου. Καὶ ἐπροσπαθοῦσε καὶ ἐκείνη ἡ καημένη νὰ πατῆ σιγὰ σιγὰ στὶς μύτες τῶν ποδιῶν.

Ἐξανάπεσα στὸ κρεβάτι καὶ ἡ γιαγιά ἐκάθισε κοντά μου.

— Μὴν φύγης, γιαγιά, τῆς ἔλεγα.

— Ὅχι, παιδί μου, μὴ μιλῆς νὰ ἀκούσωμε.

Σὲ λίγο νὰ το πάλι σρρρ... σρρρ... Τότε ἡ γιαγιά μὲ ἐχάϊδευσε καὶ μοῦ εἶπε ψιθυριστά:

— Θὰ εἶναι κανένα ποντικάκι. Καὶ ποῖος ξέρει πόσο μικρὸ θὰ εἶναι! Δὲν ἄκουσες πόσο ἐλαφρὰ περπατεῖ; Ἄπο καμμιά τρύπα θὰ ἐξεμύτισε νὰ πάρῃ καὶ αὐτὸ τὸν ἀέρα του!

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β

ΕΞΩΦΥΛΛΟ ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΟΥ «ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ»



