

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 36
Οκτώβριος 2018

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Ελληνική Τοπική Ιστορία και Πολιτισμός

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 36

Πάτρα, Οκτώβριος 2018

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 78, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 46ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

Η Ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων (1929-1930)	7
<i>Τσουρής Νικόλαος</i>	
Όψεις της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης του 1929 στον τύπο κατά την περίοδο 1929-1931	25
<i>Γκούτη Μαρία</i>	
Τοπικό Θεματικό Δίκτυο της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης: «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης»: Παιδαγωγικοί σκοποί, εκπαιδευτικά αποτελέσματα και προοπτικές	41
<i>Σιδηρόπουλος Δημήτριος-Βλαχάκη Μαρία- Σαουλίδου Εύα-Σάρρα-Παππά Άννα</i>	
Τα δημοτικά τραγούδια ως «γυμνάσματα» θεωρίας της μουσικής σε σχολικά εγχειρίδια μουσικής μέχρι τη δεκαετία του 1960	59
<i>Φενγαλάς Στέφανος</i>	

Τσουρής Νικόλαος

Η Ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων (1929-1930)

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αναφέρεται στο ζήτημα της ίδρυσης των δημόσιων Πειραματικών Σχολείων και επιχειρεί να σκιαγραφήσει το προφίλ τους όπως αυτό διαμορφώθηκε με βάση τους ιδρυτικούς τους νόμους. Συγκεκριμένα τα Πειραματικά Σχολεία Αθήνας και Θεσσαλονίκης ιδρύθηκαν με τον νόμο 4376 του 1929, ο οποίος συμπληρώθηκε με τον νόμο 4600 του 1930, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχείρησε να πραγματοποιήσει η κυβέρνηση του Βενιζέλου. Παρά τις προσδοκίες όμως τα Πειραματικά σχολεία, εξαιτίας του θεσμικού τους πλαισίου, δεν κατάφεραν να αποτελέσουν καινοτόμο θεσμό και να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Πειραματικό Σχολείο, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, θεσμικό πλαίσιο.

The Creation of the Experimental Schools (1929-1930)

Abstract

This paper examines the issue of the establishment of the public Experimental

Schools and describes their profile according to their founding laws. More specifically the Experimental Schools in Athens and Thessaloniki were established by the laws 4376/1929 and 4600/1930 in the context of the educational reformation which was initiated by Venizelos' government. Despite expectations however, the Experimental Schools due to their legal status did not manage to become an innovative institution in order to contribute to the modernization of the Greek educational system.

Keywords: Experimental School, educational reformation, legal status.

1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο άρθρο εξετάζεται το ζήτημα της ίδρυσης των δημόσιων Πειραματικών Σχολείων και επιχειρείται να σκιαγραφηθεί το προφίλ τους όπως αυτό διαμορφώθηκε με βάση τους ιδρυτικούς τους νόμους. Συγκεκριμένα αναφερόμαστε στα Πειραματικά Σχολεία Αθήνας και Θεσσαλονίκης, τα οποία ιδρύθηκαν το 1929-1930 στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που εισήγαγε η κυβέρνηση του Βενιζέλου με σκοπό να εκσυγχρονίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ώστε αυτό να συμβαδίζει με τις απαιτήσεις της εποχής και της κοινωνίας¹. Παρά τις τότε προσδοκίες όμως τα Πειραματικά σχολεία, εξαιτίας του θεσμικού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκαν και κλήθηκαν να λειτουργήσουν, δεν κατάφεραν τελικά να αποτελέσουν καινοτόμο θεσμό και να συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως θα γίνει φανερό στη συνέχεια.

2. Η πορεία προς την ίδρυση

Τα δημόσια Πειραματικά Σχολεία ιδρύθηκαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1929 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που επιχειρήθηκε από την κυβέρνηση Βενιζέλου, η οποία είχε αναλάβει την εξουσία τον προηγούμενο χρόνο.

1 Στο σημείο αυτό οφείλουμε να κάνουμε μια απαραίτητη διευκρίνιση. Τα Πειραματικά Σχολεία είναι η πρώτη ειδική κατηγορία σχολείων που εντάχθηκε στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα με τους νόμους του 1929-30. Μερικά χρόνια αργότερα ακολούθησε η θέσπιση μιας ακόμη κατηγορίας σχολείων, στα οποία δινόταν η δυνατότητα να λειτουργούν κατά παρέκκλιση του εφαρμοζόμενου προγράμματος σπουδών μετά από έγκριση του Υπουργού Παιδείας. Πρόκειται για τα Πρότυπα Γυμνάσια, την ίδρυση των οποίων πρόβλεπε ο αναγκαστικός νόμος 247 του 1936 «Περί καταργήσεως και μετατροπής σχολείων τινών Μέσης Εκπαιδεύσεως κλπ» (ΦΕΚ. Α 460/17 Οκτωβρίου 1936. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο). Μέχρι τότε ως πρότυπα χαρακτηρίζονταν ορισμένα ιστορικά ιδιωτικά σχολεία, όπως η Ζωσιμαία Σχολή των Ιωαννίνων, η Βαρβάκειος Σχολή, η Ιωαννίδειος Σχολή στον Πειραιά κ.ά., τα οποία είχαν ιδρυθεί ως κληροδοτήματα κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα και είχαν δικούς τους κανόνες οργάνωσης και λειτουργίας. Η ταύτιση των Πειραματικών με τα Πρότυπα έγινε πολύ μεταγενέστερα με το νόμο 3966 του 2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων 'ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ' και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 118/24 Μαΐου 2011. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο), για να διαχωριστούν και πάλι με το νόμο 4327 του 2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 50/14 Μαΐου 2015. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο). Επομένως οι δύο αυτές κατηγορίες ειδικών σχολείων δεν πρέπει να συγχέονται.

Βασική της επιδίωξη ήταν να συμβαδίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με τις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής και της κοινωνίας, με την ανάπτυξη του αστικού σχολείου: «*Η εκπαίδευση “των μεγάλων λαϊκών μαζών”, η ανατίμηση της “πρακτικής μορφώσεως” και η “επίγνωσις των στοιχείων του νεοελληνικού πολιτισμού”*»². Δύο Υπουργοί Παιδείας, ο Κωνσταντίνος Γόντικας (1929) και ο Γεώργιος Παπανδρέου (1930-1932) προώθησαν νομοθετικές ρυθμίσεις, πολλές από τις οποίες ήταν καινοτόμες για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως για παράδειγμα η καθιέρωση της μεικτής φοίτησης των δύο φύλων στη στοιχειώδη εκπαίδευση (γενική και επαγγελματική με εξαίρεση τις οικοκυρικές σχολές), η ανέγερση περίπου 3.200 σχολικών κτηρίων, οι αλλαγές στη δομή και στο αναλυτικό πρόγραμμα της Μέσης εκπαίδευσης κ.ά.³

Μεταξύ των σημαντικών νομοσχεδίων που ψηφίστηκαν στη Βουλή την περίοδο αυτή ήταν και ο νόμος 4376 του 1929 «*Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης*»⁴. Η δημιουργία του θεσμού των Πειραματικών Σχολείων αντικατόπτριζε και ήταν συγχρόνως προϊόν των διαφορετικών τάσεων και των αντιπαραθέσεων που χαρακτήριζαν μέχρι τότε τη νεοελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παρόλο που περιλαμβανόταν στην ευρύτερη εκσυγχρονιστική προσπάθεια της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων, στην ουσία ικανοποιούσε ένα πάγιο αίτημα τόσο των προοδευτικών όσο και των συντηρητικών παιδαγωγών. Προέκυψε δηλαδή από διαφορετικούς παιδαγωγικούς προσανατολισμούς που είχαν, όμως, τον ίδιο σκοπό: επιζητούσαν αλλαγές στην εκπαίδευση, αλλά και τη βελτίωση της παιδαγωγικής και διδακτικής κατάρτισης του εκπαιδευτικού προσωπικού, φυσικά με τον τρόπο που τα αντιλαμβάνονταν ο καθένας.

Έτσι τόσο ο Δελμούζος, όσο και ο Νικόλαος Εξαρχόπουλος, καθηγητής στην έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου Αθηνών και εκφραστής συντηρητικών θέσεων, επιθυμούσαν την ίδρυση Πειραματικών Σχολείων και είχαν κάνει ενέργειες προς αυτή την κατεύθυνση. Ο Δελμούζος έγραφε ήδη το 1923 σε επιστολή του από το Μόναχο προς την Πηνελόπη Δέλτα: «*Και όμως φεύγω με όρεξη για δουλειά και σχετική αισιοδοξία, αν και οι Αθηναίοι συνάδελφοί μου διαφωνούν. Τους είχα προτείνει σχέδιο εργασίας για μια μεταρρύθμιση ουσιαστικότερη, πιο φιλελεύθερη και πιο μόνιμη, σύμφωνη με την κατάσταση κοινωνίας και δασκάλων και σύμφωνη με τις δικές μας δυνάμεις. Περιορίζω την έκτασή της σε λίγα μόνο Πειραματικά σχολεία – και της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης- και την άπλωνα σε έκταση και βάθος*»⁵.

2 Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Χ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας, σ. 148.

3 Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 193-194.

4 Νόμος 4376 του 1929 «*Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης*» (ΦΕΚ. Α 300/21 Αυγούστου 1929). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

5 Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα*

Συγχρόνως, ο Εξαρχόπουλος, ο οποίος είχε μάλιστα πρωτοστατήσει και στην ίδρυση του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης το 1910, όπως μας αναφέρει η Σκληράκη «υπέβαλλε συνεχώς υπομνήματα και σχέδια νόμων στη Φιλοσοφική Σχολή και στη Σύγκλητο του Πανεπιστημίου, ζητώντας την ίδρυση Σχολείου, το οποίο θα εξυπηρετούσε διπλό σκοπό: α) την πρακτική παιδαγωγική άσκηση των πτυχιούχων των καθηγητικών σχολών και των μετεκπαιδευομένων στο Πανεπιστήμιο δασκάλων και β) την επιστημονική παιδαγωγική έρευνα». Επικαλούνταν τη μεγάλη ανάγκη να δημιουργηθεί ένα τέτοιο σχολείο χρησιμοποιώντας το εξής επιχείρημα: «Το Σχολείο αυτό θα ήταν για τον δάσκαλο ό,τι για τον γιατρό η κλινική εκπαίδευση, ό,τι για τον δικηγόρο η πρακτική άσκηση και τόσο απαραίτητο για τον καθηγητή της Παιδαγωγικής όσο και η κλινική για τον καθηγητή της Παθολογίας και της Χειρουργικής»⁶. Αυτό που δεν κατάφερε όμως επί κυβερνήσεων προς τις οποίες ήταν φιλικά διακείμενος, το πέτυχε τελικά όταν ανέλαβαν την εξουσία οι Φιλελεύθεροι, με τους οποίους διαφωνούσε πολιτικά.

Ως εκ τούτου και οι δύο άντρες υποστήριζαν την πρωτοβουλία του Υπουργού Παιδείας Γόντικα το 1929 για την ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων Αθηνών και Θεσσαλονίκης, στα οποία έλαβαν διευθυντικές θέσεις, ευελπιστώντας ο καθένας από την πλευρά του ότι θα εξυπηρετήσουν τις δικές του παιδαγωγικές προτεραιότητες. Κατ' αυτόν τον τρόπο η ίδρυση των Πειραματικών Σχολείων ανταποκρινόταν στις επιδιώξεις τόσο των προοδευτικών όσο και των συντηρητικών, με αποτέλεσμα να υπάρξει εξαρχής αντιφατικότητα, η οποία ήταν δύσκολο να αντιμετωπισθεί, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

3. Οι ιδρυτικοί νόμοι

Κάτω από αυτές τις συνθήκες λοιπόν δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο προαναφερθείς νόμος 4376 (ΦΕΚ. Α 300/21 Αυγούστου 1929). Σύμφωνα μ' αυτόν τα νεοϊδρυόμενα πειραματικά σχολεία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη θα αποτελούνταν από ένα μονοτάξιο και ένα εξατάξιο δημοτικό, καθώς και από ένα εξατάξιο γυμνάσιο, τα οποία θα είχαν ενιαία διεύθυνση και θα λειτουργούσαν κάτω από την άμεση εποπτεία του τακτικού καθηγητή της Παιδαγωγικής του κάθε Πανεπιστημίου, ενταγμένα στα οικεία εργαστήρια της πειραματικής παιδαγωγικής τους. Σκοπός της ίδρυσής τους ήταν αφενός η θεωρητική και πρακτική παιδαγωγική μόρφωση και κατάρτιση των μελλοντικών καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης και αφετέρου η γενικότερη προαγωγή της παιδαγωγικής επιστήμης. Ο παραπάνω νόμος πρόβλεπε, στο άρθρο 16, την άμεση ίδρυση του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου της Αθήνας, ενώ παρέπεμπε τη δημιουργία του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου

– Πράγματα και πρόσωπα. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ.σ. 152-153.

6 Σκληράκη, Ε. (1994). *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Τόμ. Α'*. Αθήνα: Σμίλη, σ. 12.

της Θεσσαλονίκης σε μεταγενέστερο χρόνο μετά την έκδοση του απαραίτητου Προεδρικού Διατάγματος που θα στηριζόταν στην πρόταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου κατόπιν σχετικού αιτήματος του καθηγητή της Παιδαγωγικής του οικείου Πανεπιστημίου. Έτσι, λοιπόν, το πρώτο λειτούργησε αμέσως από το σχολικό έτος 1929-30, σε νεόδμητο κτήριο στη συμβολή των οδών Σκουφά και Λυκαβηττού υπό την εποπτεία του καθηγητή Νικόλαου Εξαρχόπουλου αρχικά μόνο με τις κατώτερες τάξεις και προοδευτικά και με τις υπόλοιπες (δηλαδή όπως προέβλεπε το άρθρο 15 του νόμου, με τη λειτουργία την πρώτη σχολική χρονιά των τριών πρώτων τάξεων των δημοτικών σχολείων και των δύο πρώτων τάξεων του γυμνασίου και την προοδευτική προσθήκη ανά έτος των υπολοίπων τάξεων μέχρι την πλήρη ανάπτυξή τους), ενώ το δεύτερο άρχισε να δέχεται μαθητές από το σχολικό έτος 1934-35 και τέθηκε υπό την εποπτεία του Αλέξανδρου Δελμούζου⁷.

3.1. Νόμος 4376/1929

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τις βασικές διατάξεις του νόμου 4376, οι οποίες διέγραφαν τη φυσιογνωμία αυτής της κατηγορίας των σχολείων. Στο άρθρο 1 παρουσιάζεται ο σκοπός της ίδρυσης, καθώς και ο τρόπος διοίκησης των δύο Πειραματικών: «1. *Προς θεωρητικήν και πρακτικήν παιδαγωγικήν μόρφωσιν των μελλόντων καθηγητών των σχολείων Μέσης Εκπαιδευσεως, άμα δε και προς θεραπείαν της παιδαγωγικής επιστήμης ιδρύεται εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης ανά εν Πειραματικόν Σχολείον, όπερ, αποτελούμενον εξ ενός μονοταξίου δημοτικού σχολείου, ενός εξαταξίου δημοτικού σχολείου και ενός εξαταξίου Γυμνασίου, προσαρτάται εις το εργαστήριο της πειραματικής παιδαγωγικής εκατέρου Πανεπιστημίου. 2. Το Πειραματικόν Σχολείον μεθ' όλων των τμημάτων του (Δημοτικών σχολείων και Γυμνασίου), διατελούν υπό την άμεσον εποπτείαν του οικείου τακτικού καθηγητού της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου, έχει την αυτήν ενιαίαν διεύθυνσιν*». Παρακάτω γίνεται αναλυτική αναφορά στο διδακτικό τους προσωπικό, το οποίο θα αποτελούσαν: α) από το διευθυντή του ενιαίου Πειραματικού Σχολείου ο οποίος θα είχε την ευθύνη και για την πραγματοποίηση των ασκήσεων των δόκιμων πτυχιούχων, β) από 5 φιλολόγους καθηγητές της πρώτης ή δεύτερης βαθμίδας, γ) από 1 καθηγητή πρώτης βαθμίδας των ιερών, δ) από 1 καθηγητή των φυσικών πρώτης βαθμίδας, ε) από 1 μαθηματικό καθηγητή πρώτης βαθμίδας, στ) από 1 καθηγητή ή δάσκαλο των γαλλικών, ζ) από 1 καθηγητή ή δάσκαλο για τα τεχνικά, η) από 1 καθηγητή ή δάσκαλο για τη μουσική, θ) από 1 καθηγητή ή δάσκαλο για τη γυμναστική, ι) από 1 καθηγητή της υγιεινής και ια) από 7 δασκάλους.

Στο άρθρο 2 ορίζεται ότι οι διευθυντές των Πειραματικών Σχολείων πρέπει να διαθέτουν τα αυξημένα προσόντα που απαιτούνται για τους διευθυντές

7 Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπτόμενο Άλμα»*. Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 199.

και υποδιευθυντές των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης, καθώς θα κατέχουν τον αντίστοιχο βαθμό και μισθό και θα μπορούν να μετατίθενται στις αντίστοιχες θέσεις των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης. Οι καθηγητές και οι δάσκαλοι πρέπει να διαθέτουν αντίστοιχα προσόντα με αυτά των υπόλοιπων ομοιόβαθμων εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην εκπαίδευση, καθώς έχουν το ίδιο βαθμό και μισθό με αυτούς. Στη συνέχεια αναφέρεται ότι οι δάσκαλοι και οι καθηγητές των Πειραματικών Σχολείων μπορούν να προβαίνουν στη διδασκαλία μαθημάτων της ειδικότητάς τους σε όλες τις τάξεις του σχολείου.

Το άρθρο 3 προβλέπει ότι οι διευθυντές των Πειραματικών Σχολείων ασκούν καθήκοντα Γενικού Επιθεωρητή των Σχολείων όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό του Γυμνασίου και Επιθεωρητή της Δημοτικής Εκπαίδευσης όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό των Δημοτικών Σχολείων.

Το άρθρο 4 αναφέρεται στο διορισμό των διευθυντών των Πειραματικών Σχολείων, ο οποίος γίνεται με την έκδοση Προεδρικού Διατάγματος κατόπιν πρότασης του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου και με τη σύμφωνη γνώμη του οικείου επόπτη του σχολείου. Όλες οι υπηρεσιακές τους μεταβολές, δηλαδή η μετάθεσή τους σε άλλο σχολείο ή διδασκαλείο, η προαγωγή τους, η τιμωρία τους και η απόλυσή τους, πραγματοποιούνται επίσης με αποφάσεις του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου, με βάση τις εγγράφως διατυπωμένες προτάσεις του οικείου επόπτη. Επίσης, για το διορισμό, τις μεταθέσεις και τις προαγωγές του εκπαιδευτικού προσωπικού του Γυμνασίου χρειάζεται η έκδοση Προεδρικού Διατάγματος με τη διαφορά ότι η πρόταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου βασίζεται επιπλέον εκτός από τη γνώμη του επόπτη και στη σύμφωνη γραπτή άποψη του διευθυντή του σχολείου.

Στη συνέχεια του άρθρου 4 ορίζεται ότι το εκπαιδευτικό προσωπικό των Πειραματικών Σχολείων εξαιρείται από την εφαρμογή των διατάξεων που αφορούν τους νεοδιοριστούς και τις διατάξεις της υποχρεωτικής μετάθεσης από την Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Επιπλέον προβλέπεται να λαμβάνουν το αντίστοιχο επιμίσθιο με τους συναδέλφους τους που υπηρετούν στα Διδασκαλεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης και στα Πρότυπα Σχολεία. Βέβαια απαγορεύεται σ' αυτούς να παρέχουν οποιαδήποτε άλλη ιδιωτική εργασία ή διδασκαλία, αλλά το ύψος του επιμίσθιου μπορεί να αυξηθεί από τον προϋπολογισμό των οικείων Πανεπιστημίων κατόπιν πρότασης του αρμόδιου επόπτη και της απόφασης της Συγκλήτου τους. Με τις ίδιες προϋποθέσεις υπάρχει η δυνατότητα με έξοδα των Πανεπιστημίων να πηγαίνει ένας εκπαιδευτικός του σχολείου για σπουδές πάνω στο αντικείμενο του μαθήματος που διδάσκει στην «Εσπερία» από ένα εξάμηνο έως ένα έτος.

Το άρθρο 5 αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν ο Γενικός Επιθεωρητής και ο Επιθεωρητής των δημοτικών σχολείων της οικείας περιφέρειας των Πειραματικών Σχολείων να αποσπάσουν σ' αυτά, κατόπιν αιτήματος του επόπτη τους, εκπαιδευτικούς άλλων σχολείων για να συμπληρώσουν τις διδακτικές τους ώρες.

Σύμφωνα με το άρθρο 6 στα Πειραματικά Σχολεία ακολουθείται το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και χρησιμοποιούνται τα ίδια σχολικά

εγχειρίδια με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Δίνεται όμως η δυνατότητα στο Σύλλογο των Πειραματικών Σχολείων «...να επιφέρει, χάριν πειραματισμού, μεταβολάς εις τε το αναλυτικόν και ωρολόγιον πρόγραμμα των μαθημάτων, την διάταξιν της ύλης, τας μεθόδους της μεταδόσεως αυτής, τον τρόπον των εξετάσεων και την προαγωγήν των μαθητών, κατόπιν εγκρίσεως του Επόπου του Πειραματικού Σχολείου». Οι τυχόν παραπάνω τροποποιήσεις γνωστοποιούνται αιτιολογημένα από το διευθυντή του σχολείου στο Υπουργείο Παιδείας.

Το άρθρο 7 προβλέπει τη λειτουργία Σχολικού Ταμείου στα Πειραματικά Σχολεία, όπως άλλωστε υπάρχει σε όλα τα δημόσια γυμνάσια, στο οποίο μόνο οι μαθητές του γυμνασίου καταβάλλουν μηνιαία εισφορά.

Στο άρθρο 8 αναφέρεται ότι στα Πειραματικά Σχολεία το σχολικό έτος έχει την ίδια διάρκεια με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία. Οι μαθητές εγγράφονται σ' αυτά αποκλειστικά το Σεπτέμβριο κάθε σχολικής χρονιάς. Ο μέγιστος αριθμός μαθητών ανά τάξη ορίζεται στους τριάντα. Στις τάξεις των Πειραματικών Σχολείων εγγράφονται κατά προτεραιότητα οι ήδη φοιτούντες μαθητές και μόνο στην περίπτωση που ο αριθμός τους υπολείπεται του μέγιστου προβλεπόμενου αριθμού είναι δυνατή η εγγραφή μαθητών από άλλα σχολεία. Επίσης, οι μαθητές των Πειραματικών Σχολείων υπόκεινται στις ίδιες πειθαρχικές ποινές με τους υπόλοιπους μαθητές.

Το άρθρο 9 καθορίζει ότι το υπηρετικό προσωπικό των Πειραματικών Σχολείων αποτελείται: α) από 1 επιστάτη ο οποίος θα κατέχει βαθμό και μισθό κλητήρα α' τάξης, β) από τρεις υπηρέτες ή υπηρέτριες οι οποίοι θα κατέχουν βαθμό και μισθό κλητήρα δ' τάξης και γ) από 1 κηπουρό ο οποίος θα κατέχει βαθμό και μισθό κλητήρα α' τάξης, εφόσον βέβαια στο Πειραματικό Σχολείο υπάρχει σχολικός κήπος. Για το διορισμό του παραπάνω προσωπικού ο διευθυντής των Πειραματικών Σχολείων συντάσσει την ανάλογη πράξη, ενώ για την απόλυσή του απαιτείται η λήψη σχετικής απόφασης από το Σύλλογο του Πειραματικού Σχολείου.

Το άρθρο 10 αναφέρεται στην πρακτική άσκηση των υποψήφιων εκπαιδευτικών: «Εις το Πειραματικόν Σχολείον υποχρεούνται να φοιτήσωσι προς παιδαγωγικήν και διδακτικήν άσκησιν επί εξή μηνας πάντες οι πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής, Θεολογικής και της των Φυσικών και Μαθηματικών Σχολής του Πανεπιστημίου οι θέλοντες να ασκήσωσι το έργον του διδασκάλου και μετά την λήψιν του πτυχίου αυτών. Έκαστος τούτων μετά το πέρας της εξαμήνου ασκήσεως, ης ο τρόπος κανονισθήσεται διά Π. Διατάγματος, λαμβάνει παιδαγωγικόν πτυχίον επί χαρτοσήμου 30 δραχμών, φέρον την υπογραφήν του Διευθυντού και Επόπου του Π. Σχολείου. Μόνον δε διά της λήψεως του παιδαγωγικού τούτου πτυχίου κτάται το δικαίωμα του διορισμού εις θέσεις καθηγητών των σχολείων Μ. Εκπαιδεύσεως». Η διάταξη αυτή θα είχε εφαρμογή για τους φοιτητές που θα εισάγονταν στις προαναφερθείσες σχολές στο πανεπιστημιακό έτος που θα άρχιζε μετά από την ισχύ του νόμου. Τέλος, προβλέπεται ότι απαλλάσσονται

από την υποχρέωση να φοιτήσουν στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης όσοι λάβουν το παιδαγωγικό αυτό πτυχίο.

Στο άρθρο 11 καθορίζεται ότι στο Πειραματικό Σχολείο, οι φοιτητές που παρακολουθούν τα μαθήματα του καθηγητή της παιδαγωγικής καθώς και οι δάσκαλοι που μετεκπαιδεύονται στο Πανεπιστήμιο, ασκούνται σε παρατηρήσεις της ψυχολογίας των μαθητών, σε διεξαγωγή πειραμάτων και στις μεθόδους του πώς διδάσκει κανείς και παιδαγωγεί.

Το άρθρο 12 διαπραγματεύεται αποκλειστικά θέματα που αφορούν τη διετή μετεκπαίδευση των δασκάλων στα Πανεπιστήμια της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης και γι' αυτό δεν το αναφέρουμε αναλυτικά.

Στο άρθρο 13 προβλέπεται ότι το Πειραματικό Σχολείο της Αθήνας θα εγκατασταθεί στο υπάρχον κτήριο επί της συμβολής των οδών Σκουφά και Λυκαβηττού.

Το άρθρο 14 προβλέπει τη συμπλήρωση και τον εμπλουτισμό των εργαστηρίων των Πειραματικών Σχολείων με τα κατάλληλα όργανα και σκευή. Η αγορά θα βαρύνει κάθε χρόνο τους προϋπολογισμούς των δύο Πανεπιστημίων, Αθήνας και Θεσσαλονίκης, με ένα κονδύλιο το οποίο θα καθορίζει η οικεία Σύγκλητος του Πανεπιστημίου κατόπιν πρότασης του αρμόδιου επόπτη.

Στο άρθρο 15 προβλέπεται η προοδευτική λειτουργία του κάθε Πειραματικού Σχολείου. Έτσι την πρώτη χρονιά θα ιδρυθούν οι πρώτες τρεις τάξεις των δημοτικών σχολείων και οι πρώτες δύο τάξεις του γυμνασίου, ενώ κάθε επόμενη χρονιά θα προστίθεται και από μια τάξη. Στην επόμενη παράγραφο του άρθρου αναφέρεται η δυνατότητα αντί της ίδρυσης νέων πειραματικών σχολείων να προσαρτηθούν και να μετατραπούν προοδευτικά σε Πειραματικά σχολεία Μέσης και Δημοτικής Εκπαίδευσης που λειτουργούσαν ήδη. Τέλος κατόπιν πρότασης του επόπτη ο αρμόδιος Υπουργός με πράξη του κανονίζει ζητήματα στέγασης των τάξεων του κάθε Πειραματικού Σχολείου και καθορίζει τον απαραίτητο αριθμό του εκπαιδευτικού προσωπικού για τη λειτουργία τους.

Στο άρθρο 16 προβλέπεται, όπως είδαμε και παραπάνω, ο νόμος να εφαρμοστεί άμεσα με τη δημοσίευσή του στην Εφημερίδα της Κυβέρνησης για το Πειραματικό Σχολείο της Αθήνας. Η έναρξη λειτουργίας του Πειραματικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης θα γινόταν αργότερα με την έκδοση σχετικού Προεδρικού Διατάγματος που θα βασιζόνταν σε πρόταση του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου κατόπιν αιτήματος του καθηγητή Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης. Μέχρι να ξεκινήσει η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου της Θεσσαλονίκης οι δάσκαλοι θα μετεκπαιδεύονταν στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας.

3.2. Σχολιασμός του νόμου 4376

Όπως προκύπτει από την παραπάνω παράθεση των σημαντικότερων διατάξεών του, ο νόμος 4376 είχε διττό σκοπό: αφενός μεν την παιδαγωγική κατάρτιση των

πτυχιούχων των «καθηγητικών» σχολών ώστε να προετοιμαστούν κατάλληλα για να ασκήσουν στη συνέχεια καθήκοντα εκπαιδευτικού στη Μέση Εκπαίδευση, αφετέρου δε την προαγωγή της παιδαγωγικής επιστήμης γενικά. Ο νομοθέτης αναγνώριζε δηλαδή, τη σπουδαιότητα της παιδαγωγικής επάρκειας για την προσφορά εκπαιδευτικού έργου, μέσω της οποίας προσέβλεπε στη βελτίωση της ποιότητας του τελευταίου. Έτσι όσοι πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής και της Θεολογικής Σχολής, καθώς και της Σχολής των Φυσικών και Μαθηματικών επιθυμούσαν να διοριστούν σε θέσεις καθηγητών Μέσης Εκπαίδευσης όφειλαν να φοιτήσουν για ένα εξάμηνο στο Πειραματικό Σχολείο για να αποκτήσουν το απαραίτητο για το διορισμό τους παιδαγωγικό πτυχίο. Με τον τρόπο αυτό απαλλάσσονταν από την υποχρέωση φοίτησης στο Διδασκαλείο Μέσης Εκπαίδευσης (άρθρο 10). Επομένως τα Πειραματικά Σχολεία υποκαθιστούσαν μεταξύ άλλων το ρόλο του Διδασκαλείου Μέσης Εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό μάλιστα είχε εκφραστεί από την ηγεσία του Υπουργείου η πρόθεση της μελλοντικής κατάρτησης του τελευταίου⁸, η οποία τελικά έγινε πολύ αργότερα⁹, μόλις το 1985 με το νόμο 1566¹⁰.

Επιπλέον την πρακτική τους άσκηση στα Πειραματικά Σχολεία έκαναν τόσο οι φοιτητές των παραπάνω σχολών, όσο και οι μετεκπαιδευόμενοι στο πανεπιστήμιο δάσκαλοι εφαρμόζοντας όσα μάθαιναν στις παραδόσεις των μαθημάτων του καθηγητή της Παιδαγωγικής και εξασκούμενοι στις μεθόδους διδασκαλίας και τις αρχές της παιδαγωγικής (άρθρο 11). Βλέπουμε λοιπόν, ότι σκοπός των Πειραματικών Σχολείων ήταν να παράσχουν τις απαραίτητες παιδαγωγικές γνώσεις και να διαμορφώσουν την επαγγελματική κουλτούρα όχι μόνο των μελλοντικών εκπαιδευτικών (φοιτητών και πτυχιούχων) αλλά και των ήδη διορισμένων εκπαιδευτικών (δασκάλων).

Εφόσον φιλοδοξία του νομοθετήματος ήταν να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα, τα Πειραματικά Σχολεία συνδέθηκαν άμεσα με τα εργαστήρια πειραματικής παιδαγωγικής των πανεπιστημίων και τέθηκαν υπό την εποπτεία των καθηγητών της Παιδαγωγικής (άρθρο 1). Συγχρόνως οι τελευταίοι ως επόπτες ήταν αυτοί που ενέκριναν και οποιονδήποτε πειραματικό σχεδιασμό πρότεινε ο σύλλογος διδασκόντων διασφαλίζοντας τη συμβατότητά του με τις παιδαγωγικές αρχές (άρθρο 6). Παρόλ' αυτά τα Πειραματικά Σχολεία είχαν δημόσιο χαρακτήρα γι' αυτό και ακολουθούσαν σε όλα τα λειτουργικά ζητήματα τα κανονικά δημόσια σχολεία. Δηλαδή το σχολικό έτος είχε την ίδια διάρκεια, οι μαθητές είχαν τις ίδιες υποχρεώσεις και τις ίδιες πειθαρχικές ποινές κτλ.. Εξάιρεση αποτελούσε η μείωση του μέγιστου αριθμού μαθητών ανά τάξη στους τριάντα, ασφαλώς για να υπάρχει η δυνατότητα να γίνονται πιο αποδοτικές

8 Μπουζάκης, Σ. (1994). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμ. Α': 1913-1929. Αθήνα: Gutenberg, σ. 266.

9 Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση. Τόμ. Β' 20^{ος} Αιώνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 253.

10 Νόμος 1566 του 1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 167/30 Σεπτεμβρίου 1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

οι διδασκαλίες (άρθρο 8). Ακόμα τα Πειραματικά Σχολεία ακολουθούσαν το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα μαθημάτων και χρησιμοποιούσαν τα ίδια διδακτικά βιβλία με τα άλλα δημόσια σχολεία. Είχαν όμως την παιδαγωγική ελευθερία, και σ' αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται η σημαντικότερη διαφοροποίησή τους, να εισάγουν καινοτομίες σε ζητήματα όπως το αναλυτικό και ωρολόγιο πρόγραμμα, η διάταξη της διδασκαλίας, οι μέθοδοι διδασκαλίας, ο τρόπος εξέτασης, αξιολόγησης και προαγωγής των μαθητών (άρθρο 6).

Διαπιστώνουμε επίσης ότι βαρύνουσα σημασία δινόταν στο ρόλο του διευθυντή των Πειραματικών, ο οποίος είχε αυξημένα προσόντα, αντίστοιχα με αυτά των διευθυντών και υποδιευθυντών των Διδασκαλείων Δημοτικής Εκπαίδευσης (άρθρο 2), και αυξημένες αρμοδιότητες, καθώς εκτελούσε καθήκοντα Γενικού Επιθεωρητή για το εκπαιδευτικό προσωπικό του Γυμνασίου και Επιθεωρητή της Δημοτικής Εκπαίδευσης για το εκπαιδευτικό προσωπικό των Δημοτικών Σχολείων (άρθρο 3).

Η δομή των Πειραματικών Σχολείων δείχνει ότι γινόταν προσπάθεια σύνδεσης του εκπαιδευτικού έργου της Δημοτικής και της Μέσης Εκπαίδευσης και αντιμετώπισής τους ως ενιαίου συνόλου. Έτσι, τα Πειραματικά Σχολεία συστέγαζαν κάτω από κοινή εποπτεία και διεύθυνση Δημοτικά Σχολεία και εξατάξια Γυμνάσια. Συγχρόνως η δημιουργία μονοτάξιων δημοτικών σχολείων στα Πειραματικά Σχολεία αποτελούσε αναγνώριση του γεγονότος ότι τα αντίστοιχα σχολεία της ελληνικής υπαίθρου χρειάζονταν από παιδαγωγικής άποψης ειδική «μεταχείριση» και μελέτη των προβλημάτων τους.

Ο νόμος προσπαθούσε, επίσης, να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που θα υπηρετούσαν στα Πειραματικά Σχολεία εξαίρωντάς τους από τις διατάξεις της υποχρεωτικής μετάθεσης των πρωτοδιόριστων από Αθήνα και Θεσσαλονίκη, χορηγώντας τους το ίδιο επιμίσθιο με αυτούς που υπηρετούσαν στα Διδασκαλεία της Δημοτικής Εκπαίδευσης και στα Πρότυπα Σχολεία, και προβλέποντας τη δυνατότητα προσαύξησής του από τον προϋπολογισμό των Πανεπιστημίων. Ακόμα λαμβάνονταν μέριμνα για τη συνεχή επιστημονική μόρφωση και αναβάθμιση του επιπέδου τους, καθώς προβλεπόταν εξαμηνιαία μετεκπαίδευσή τους στο εξωτερικό με έξοδα του Πανεπιστημίου. Επιπλέον, η απαγόρευση να ασχολούνται παράλληλα με άλλη εργασία ιδιωτική ή διδασκαλία διασφάλιζε ότι θα πρόσφεραν τις καλύτερες δυνατές υπηρεσίες στο Πειραματικό Σχολείο (άρθρο 4). Επίσης για να εξοπλιστούν αρτιότερα τα εργαστήριά τους και να αποκτήσουν την καλύτερη δυνατή υλικοτεχνική υποδομή, προβλεπόταν η οικονομική επιχορήγηση των Πειραματικών από τον προϋπολογισμό των οικείων Πανεπιστημίων μετά από απόφαση της Συγκλήτου των τελευταίων (άρθρο 14).

3.3. Νόμος 4600/1930

Το 1930 δημοσιεύτηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο νόμος 4600 «Περί τροποποίησης και συμπλήρωσης του νόμου 4376 "Περί ιδρύσεως

πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης»» (ΦΕΚ. Α 149/9 Μαΐου 1930). Ο νέος νόμος αποτελείται από 5 άρθρα τα οποία δεν ανατρέπουν τη γενικότερη φιλοσοφία και το πνεύμα του νόμου 4376/1929, αλλά τον τροποποιούν ή τον συμπληρώνουν ως εξής¹¹:

Το άρθρο 1 επαναδιατυπώνει το εδάφιο 1 του αντίστοιχου πρώτου άρθρου του 4376, που ορίζει το σκοπό ίδρυσης των Πειραματικών Σχολείων, διευκρινίζοντας ότι τα νεοϊδρυθέντα Πειραματικά Σχολεία προσαρτώνται στην τακτική έδρα της Παιδαγωγικής του κάθε Πανεπιστημίου, και όχι στο εργαστήριο της πειραματικής παιδαγωγικής του αντίστοιχου Πανεπιστημίου.

Το άρθρο 2 προσθέτει στο αντίστοιχο του 4376 τα εξής: α) Μπορούν να καταλάβουν τη θέση του διευθυντή στα Πειραματικά Σχολεία και όσοι εκπαιδευτικοί είναι γυμνασιάρχες με δύο χρόνια τουλάχιστον ευδόκιμη υπηρεσία στο βαθμό αυτό, οι οποίοι θα έχουν το βαθμό και το μισθό του γυμνασιάρχη και θα μπορούν να μετατίθενται στις αντίστοιχες θέσεις των διευθυντών των Γυμνασίων. β) Το υποχρεωτικό διδακτικό ωράριο των καθηγητών των Πειραματικών Σχολείων είναι εβδομαδιαία 18 ώρες, ενώ η συνολική τους υποχρεωτική εργασία στο σχολείο ανέρχεται στις 24 ώρες την εβδομάδα. γ) Προβλέπεται η έκδοση Προεδρικού Διατάγματος το οποίο θα λαμβάνει υπόψη του τη γνώμη του οικείου επόπτη του Πειραματικού Σχολείου και θα καθορίζει αναλυτικά με λεπτομέρειες τη δικαιοδοσία, το έργο και τα καθήκοντα τόσο του ίδιου του επόπτη όσο και του διευθυντή και του εκπαιδευτικού προσωπικού των Πειραματικών Σχολείων.

Το άρθρο 3 προσθέτει στο τέταρτο άρθρο του 4376 ότι στα Πειραματικά Σχολεία οι μεταθέσεις των δασκάλων από άλλα σχολεία άλλων περιφερειών θα γίνεται κατόπιν πρότασης του Εκπαιδευτικού Συμβουλίου η οποία θα βασίζεται σε γραπτή πρόταση του επόπτη και του διευθυντή του σχολείου. Σ' αυτές τις περιπτώσεις δε θα ισχύουν οι προβλεπόμενες διατάξεις του νόμου 4153 σχετικά με τις μεταθέσεις στην Αθήνα, Πειραιά και Θεσσαλονίκη.

Με το άρθρο 4 προβλέπεται η δυνατότητα έκδοσης Προεδρικού Διατάγματος με πρόταση των Υπουργών Παιδείας και Οικονομικών που στηρίζεται σε ανάλογη πρόταση του επόπτη και του διευθυντή του Πειραματικού Σχολείου να λειτουργήσουν συγχρόνως όλες οι τάξεις του Δημοτικού και του Γυμνασίου κάθε Πειραματικού Σχολείου είτε με την ίδρυση καινούριων σχολείων είτε με τη μετατροπή λειτουργίας σχολείων που λειτουργούν σε άλλες πόλεις.

3.4. Σχολιασμός του νόμου 4600

Οι διατάξεις του νόμου 4600/1930 δεν ανατρέπουν τη γενικότερη φιλοσοφία και το πνεύμα του νόμου 4376/1929, αλλά όπως διατυπώνει ρητά και ο νομοθέτης

11 Νόμος 4600 του 1930 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 "Περί ιδρύσεως πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίσις Αθηνών και Θεσσαλονίκης"» (ΦΕΚ. Α 149/9 Μαΐου 1930). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

στην αρχή τροποποιούν και συμπληρώνουν ορισμένα σημεία του. Ειδικότερα το άρθρο 1 καθιστά σαφέστερη τη σύνδεση των Πειραματικών με την τακτική έδρα της Παιδαγωγικής των Πανεπιστημίων, προσαρτώντας τα άμεσα σ' αυτήν.

Το άρθρο 2 δίνει τη δυνατότητα σε όσους έχουν το βαθμό του γυμνασιάρχη να διεκδικήσουν τη θέση του διευθυντή στα Πειραματικά Σχολεία. Το 5^ο εδάφιο στο άρθρο 2, με τη θεσμοθέτηση μειωμένου διδακτικού και εργασιακού ωραρίου των καθηγητών, παρέχει ένα επιπλέον κίνητρο για την προσέλκυση ικανών εκπαιδευτικών και συγχρόνως αποτελεί αναγνώριση των αυξημένων απαιτήσεων διδασκαλίας και των υψηλών στάνταρντ εργασίας στα σχολεία αυτά. Ακόμα το 6^ο εδάφιο τονίζει τη σημασία που έχει για την εύρυθμη λειτουργία των Πειραματικών Σχολείων ο ακριβής καθορισμός των υποχρεώσεων και των καθηκόντων του επόπτη, του διευθυντή και του διδακτικού προσωπικού.

Για να μπορούν στα Πειραματικά Σχολεία να υπηρετήσουν οι πιο άξιοι και ικανοί εκπαιδευτικοί προβλέπεται η δυνατότητα να μετατεθούν στα σχολεία αυτά δάσκαλοι που υπηρετούν σε σχολεία άλλων περιφερειών αρκεί να τους προτείνει το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο κατόπιν εισήγησης του επόπτη και του διευθυντή του Πειραματικού Σχολείου. Μάλιστα για το σκοπό αυτό αίρονται οι περιορισμοί των διατάξεων του νόμου 4153 του 1929.

Τέλος, η προσθήκη του άρθρου 4 έχει σκοπό να επισπεύσει την άμεση πλήρη λειτουργία των σχολείων αυτών.

4. Η πρώτη εφαρμογή του νέου θεσμού

Κατ' αυτόν τον τρόπο υλοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα το αίτημα για την ίδρυση και λειτουργία μιας «πειραματικής» μορφής σχολείων με δημόσιο χαρακτήρα, το οποίο είχε τεθεί από όλες τις τάσεις που ανταγωνίζονταν για τον έλεγχο της ελληνικής εκπαίδευσης της εποχής, όπως προαναφέραμε.

Βέβαια η έναρξη της λειτουργίας των Πειραματικών Σχολείων στην Ελλάδα δεν ήταν απρόσκοπτη ακόμα και για το Πειραματικό της Αθήνας, του οποίου ο πρώτος επόπτης Εξαρχόπουλος, διατήρησε τη θέση αυτή μέχρι το 1947¹². Παρόλο που υπήρχε καινούριο κτήριο για την άμεση στέγασή του, και ενώ το απαραίτητο διδακτικό προσωπικό τοποθετήθηκε γρήγορα και έγκαιρα, υπήρξε πρόβλημα με τους μαθητές, γιατί οι γονείς τους δεν ήθελαν να στείλουν τα παιδιά τους σε ένα σχολείο για το οποίο δεν γνώριζαν τι ακριβώς ήταν. Η κοινή γνώμη δεν ήταν έτοιμη να αποδεχθεί ένα τέτοιο εγχείρημα. Αρχικά, λοιπόν, το 10^ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών και το Γ' Γυμνάσιο Αρρένων που έπρεπε να δώσουν τις κατώτερες τάξεις τους και να καταργηθούν προοδευτικά διαπιστώθηκε ότι δεν τις σχημάτισαν καθόλου. Στις 2 Ιανουαρίου του 1930 δόθηκε εντολή από το

12 Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπτόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 198-200, Σκληράκη, Ε. (1994). *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Τόμ. Α'.* Αθήνα: Σμίλη, σ. 12.

αρμόδιο Υπουργείο να μετεγγραφούν μαθητές από τα 5^ο, 8^ο, 10^ο και 11^ο Δημοτικά Σχολεία, αλλά «Οι Διευθυντές όμως αυτών των Σχολείων, για να μη στερήσουν τα Σχολεία τους από τους καλούς μαθητές, έστειλαν στο Πειραματικό Σχολείο μαθητές που υστερούσαν είτε στη φυσική νοητική ικανότητα είτε στις γνώσεις ή ακόμα και μαθητές προβληματικών οικογενειών. Τα ίδια περίπου συνέβησαν και για το Γυμνάσιο και οι καθηγητές προκειμένου να εξασφαλίσουν τη λειτουργία του αναζητούσαν μαθητές στα γειτονικά Γυμνάσια, διότι οι γονείς δεν επιθυμούσαν να στείλουν τα παιδιά τους σ' ένα άγνωστο ακόμη Σχολείο». Με όλα τα παραπάνω η κανονική λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου της Αθήνας ξεκίνησε στις αρχές Φεβρουαρίου του 1930 με μια σειρά από προβλήματα τα οποία αντιμετωπίστηκαν με επιτυχία. Την επόμενη σχολική χρονιά 1930-1931 προστέθηκαν, όπως άλλωστε προβλέπονταν, επιπλέον τάξεις, αλλά τα προβλήματα ήταν παρόμοια με την προηγούμενη χρονιά και επιπρόσθετα «Πολλοί από τους μαθητές του παρελθόντος σχολικού έτους δεν προσήλθαν, αλλά και νέοι δεν εμφανίστηκαν είτε γιατί εξακολούθησε να είναι άγνωστο το Π.Σ. είτε και γιατί είχε διαβληθεί». Η λειτουργία ειδικά του Γυμνασίου κινδύνευσε σοβαρά, αλλά ο αριθμός των μαθητών συμπληρώθηκε την τελευταία στιγμή με τις προσπάθειες των καθηγητών και την προσέλκυση δυσαρεστημένων μαθητών από άλλα γυμνάσια. Ευτυχώς οι επίπονες προσπάθειες του διδακτικού προσωπικού του Πειραματικού Σχολείου καθόλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είχαν αποτέλεσμα. Αποκατέστησαν τη φήμη του σχολείου και έδωσαν με τα δείγματα της δουλειάς τους τις κατάλληλες απαντήσεις στην καχυποψία της τοπικής κοινωνίας, οπότε από την επόμενη σχολική χρονιά είχαμε τη μαζική κατάθεση αιτήσεων για την εγγραφή των μαθητών στο Πειραματικό Σχολείο¹³.

Όσον αφορά το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης καθυστέρησε να λειτουργήσει για άγνωστους λόγους 5 χρόνια και ξεκίνησε προοδευτικά, όπως προβλεπόταν, κατά το σχολικό έτος 1934-1935. Κτήριο δεν υπήρχε και έτσι το Γυμνάσιο στεγάστηκε σε δύο παλιά οικήματα κτισμένα σε ένα οικοπέδο ιδιοκτησίας του Πανεπιστημίου στο οικοδομικό τετράγωνο που ορίζεται από τους δρόμους Αγίας Σοφίας, Ολύμπου, Πλάτωνος και τον πεζόδρομο πάνω από την Φιλίππου (εκεί άρχισε να κατασκευάζεται το καινούριο κτήριο πάνω στα σχέδια του αρχιτέκτονα Δ. Πικιώνη από το 1935-1936 με προοδευτικούς ρυθμούς και παραδόθηκε ολοκληρωμένο με τη σημερινή του μορφή το 1966-1967). Οι τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στεγάστηκαν προσωρινά τα πρώτα χρόνια μαζί με το γειτονικό πρότυπο δημοτικό σχολείο. Από το πρότυπο αυτό δημοτικό προήλθαν με μετεγγραφή και οι πρώτοι μαθητές της Α΄ Δημοτικού. Για τη δημιουργία της Α΄ τάξης του Γυμνασίου έγιναν μετεγγραφές από άλλα σχολεία της πόλης μετά από εξετάσεις που μάλλον είχαν διαδικαστικό χαρακτήρα. Να σημειωθεί ότι στην Α΄ τάξη του δημοτικού σχολείου οι μαθητές

13 Σκληράκη, Ε. (1994). *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Τόμ. Α΄*. Αθήνα: Σμίλη, σ.σ. 13-15.

εγγράφονταν εφόσον είχαν επιτύχει σε ένα τεστ ωριμότητας μέχρι το 1948, όπως μας μεταφέρει ο Βαρμάζης αναφέροντας τι έγραφε ο επί σειρά ετών διευθυντής του Πειραματικού Σχολείου Ιωάννης Ξηροτύρης (1941-1962) «*Από του έτους 1948 το Πειραματικόν Σχολείον Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης εισήγαγε την δια κληρώσεως πρόσληψιν των μαθητών της πρώτης τάξεως του δημοτικού αντί των τεστ, εκ λόγων παιδευτικών και παιδαγωγικών, κοινωνικών και ψυχολογικών*». Από την άλλη πλευρά οι εξετάσεις για την εγγραφή των μαθητών στο Γυμνάσιο ίσχυσαν έως το 1977, οπότε τις μισές θέσεις τις καταλάμβαναν αυτόματα οι απόφοιτοι του οικείου δημοτικού και οι υπόλοιπες θέσεις καλύπτονταν με κλήρωση. Υπό τις παραπάνω συνθήκες λοιπόν η λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου ξεκίνησε το Νοέμβριο του 1934 με το διδακτικό προσωπικό να αποσπάται από άλλα σχολεία¹⁴.

Πρώτος επόπτης του ήταν ο Α. Δελμούζος. Να σημειώσουμε ότι ο βασικός λόγος που ο Δελμούζος δέχτηκε να καταλάβει το 1928 ως καθηγητής την έδρα της Παιδαγωγικής του Πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης ήταν η προσδοκία του ότι θα ιδρυθεί το Πειραματικό Σχολείο της Θεσσαλονίκης, το οποίο και θα επέπτευε. Όπως σημειώνει ο Τερζής μεταφέροντας τα λόγια του το Πειραματικό Σχολείο «*ήταν που με κίνησε για να πάρω πανεπιστημιακή έδρα*»¹⁵.

Οι πολιτικές εξελίξεις όμως είχαν ως αποτέλεσμα ο Δελμούζος να παραιτηθεί το Σεπτέμβριο του 1937 από τη θέση του καθηγητή της Παιδαγωγικής και συνακόλουθα και από τη θέση του επόπτη του Πειραματικού Σχολείου διαφωνώντας με τις επιλογές της κυβέρνησης του Μεταξά. Στην πραγματικότητα ο Δελμούζος δεν έμεινε στη θέση του Επόπτη του Πειραματικού ούτε δύο σχολικά έτη ολόκληρα γιατί από τον Οκτώβριο του 1934 μέχρι το Σεπτέμβριο του 1937, μεσολάβησε ένα διάστημα που είχε απολυθεί προσωρινά από το Πανεπιστήμιο -από το Μάρτιο του 1935 ως τον Απρίλιο του 1936 είχε απομακρυνθεί από τη θέση του καθηγητή μέσα στα πλαίσια των διώξεων των Φιλελευθέρων¹⁶.

5. Συμπερασματικά

Είναι γεγονός ότι οι νομοθετικές πρωτοβουλίες της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων του 1929 αποσκοπούσαν στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπό την επίδραση των νέων παιδαγωγικών αρχών που είχαν εισαχθεί στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες στις προηγούμενες δεκαετίες και τις οποίες είχαν ενστερνιστεί και προσπαθούσαν να μεταφέρουν στα ελληνικά δεδομένα όχι μόνο ο Δελμούζος, αλλά και άλλοι παιδαγωγοί.

14 Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου, 1934-1998*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία, σ.σ. 19-21.

15 Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη, σ. 180.

16 Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου, 1934-1998*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία, σ.σ. 33-35.

Υπό αυτή την έννοια μπορούμε να θεωρήσουμε ότι οι Φιλελεύθεροι επιθυμούσαν τη δημιουργία ενός προοδευτικού νέου σχολείου. Ποια ήταν όμως η σχέση των Πειραματικών με το νέο σχολείο;

Παρόλο που ο θεσμός δε συνιστούσε ελληνική ιδιαιτερότητα, καθώς ειδικά σχολεία για την πρακτική εξάσκηση των φοιτητών της Παιδαγωγικής λειτουργούσαν ήδη στην Ευρώπη, τα Πειραματικά στην Ελλάδα δε συνδέθηκαν άμεσα με κάποιο νεωτερικό εκπαιδευτικό εγχείρημα του εξωτερικού ούτε ακολούθησαν κάποιο πρωτοπόρο ευρωπαϊκό ή αμερικανικό εκπαιδευτικό μοντέλο¹⁷. Συγχρόνως, με βάση το θεσμικό τους πλαίσιο, το οποίο περιγράφηκε παραπάνω, δεν μπορεί να υποστηριχθεί ότι αποσκοπούσαν στην εφαρμογή των καινοτόμων προσεγγίσεων των πρωτοποριακών σχολείων του εξωτερικού, οι οποίες αντιμετώπιζαν πλέον το μαθητή ως παιδί και όχι ως μικρό ενήλικα και τον έθεταν στο κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας¹⁸. Τα Πειραματικά με τον τρόπο που λειτούργησαν δεν ανταποκρινόταν καθόλου στον ορισμό του σχολείου εργασίας όπως εύστοχα τον είχε διατυπώσει ο Δελμούζος: «Απλούστατα σχολείο όπου κέντρο είναι το παιδί με όλα του τα ενδιαφέροντα και όχι τα αντικειμενικά αγαθά του πολιτισμού ή ο δάσκαλος»¹⁹.

Αντιθέτως, τα Πειραματικά εξαρχής εντάχθηκαν πλήρως στο γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό μηχανισμό: είχαν ακριβώς το ίδιο πρόγραμμα σπουδών, τα ίδια διδακτικά εγχειρίδια με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, ενώ η διδασκαλία έπρεπε να γίνεται στην καθαρεύουσα, και όχι στη δημοτική, γεγονός που ερχόταν σε αντίθεση με τη βασική γλωσσική αρχή που έθεταν οι οπαδοί του νέου σχολείου, δηλαδή τη διδασκαλία του μαθητή στην καθομιλουμένη. Εν τέλει η μόνη διαφορά ήταν ότι δινόταν από το νομοθέτη με πολύ αόριστο τρόπο η δυνατότητα εισαγωγής καινοτομιών, η οποία επαφιόταν όμως στην πρωτοβουλία και τη διάθεση του επόπτη και του εκπαιδευτικού προσωπικού. Έτσι οι συντελεστές των Πειραματικών δυνητικά θα μπορούσαν να καινοτομήσουν με βάση τις δικές τους βέβαια αντιλήψεις για το ρόλο του σχολείου, οι οποίες δεν ήταν βέβαιο ότι θα διαπνέονταν από προοδευτικό πνεύμα. Επιπλέον και η προσπάθεια να εξυπηρετήσουν τα Πειραματικά διττό στόχο επηρέαζε αρνητικά τη φυσιογνωμία τους.

Εικότερα στην περίπτωση του Πειραματικού Αθηνών ένας δυνάμει προοδευτικός θεσμός τέθηκε για μια εικοσαετία περίπου υπό την εποπτεία του Εξαρχόπουλου, ενός συντηρητικού παιδαγωγού, οπαδού της καθαρεύουσας και αντίθετου με τις επιταγές του νέου σχολείου. Αντίθετα το Πειραματικό Θεσσαλονίκης θα μπορούσε να αποκτήσει προοδευτικό χαρακτήρα υπό

17 Για τα ευρωπαϊκά και αμερικανικά εκπαιδευτικά μοντέλα εκείνης της εποχής βλέπε ενδεικτικά: Howlett, J. (2013). *Progressive Education. A Critical Introduction*. London: Bloomsbury, Lawton, D. & Gordon, P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London & Portland, OR: Woburn Press., McCulloch, G. & Richardson, W. (2000). *Historical Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.

18 Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις, σ. 62.

19 Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις, σ. 347.

τη διεύθυνση του Δελμούζου, ο οποίος πίστευε ότι βασικός σκοπός του Πειραματικού Σχολείου έπρεπε να είναι: «να μορφώσουμε τα παιδιά του Πειραματικού όσο γίνεται πιο ουσιαστικά, πιο καλά. Να δώσουμε στο δημοτικό και στο κλασικό μας γυμνάσιο την καλύτερη οργάνωση που μπορεί να δοθή με τα τωρινά μέσα μας, το καλύτερο πρόγραμμα και την πιο γόνιμη μέθοδο και σχολική ζωή»²⁰. Η γρήγορη απομάκρυνσή του όμως από τη θέση του επόπτη δεν του επέτρεψε να εφαρμόσει τα σχέδιά του.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση – διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Λιβάνη.
- Αντωνίου, Δ. (2008). *Διαδρομές και στάσεις στη νεοελληνική εκπαίδευση. 19ος – 20ός αι.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Βαρμάζης, Ν. (1998). *Το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης: η ιστορία ενός υποδειγματικού ελληνικού σχολείου, 1934-1998*. Θεσσαλονίκη: Μαλλιάρης Παιδεία.
- Δημαράς, Α. (Επιμ.) (1983). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμ. Α' (1821-1894)*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.
- Δημαράς, Α. (Επιμ.) (1984). *Η Μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμ. Β' (1895-1967)*. Αθήνα: Εκδοτική Ερμής Ε.Π.Ε.
- Δημαράς, Α. (2013). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης. Το «Ανακοπτόμενο Άλμα». Τάσεις και αντιστάσεις στην ελληνική εκπαίδευση 1833-2000*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ελευθεράκης, Θ. (2006). *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση. Τόμ. Β' 20ος Αιώνας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καλλίνης, Γ., Χασάπη, Ε. & Χατζηβασιλείου, Β. (Επιμ.) (2010). *1934-2009, 75 χρόνια Πειραματικό: Ο χρόνος επισκέπτεται αναλλοίωτος*. Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Καραφύλλης, Α. (2002). *Νεοελληνική εκπαίδευση: δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*. Αθήνα: Κριτική.
- Κασσωτάκης, Μ. (2010). Ο ρόλος των Πειραματικών Σχολείων των Πανεπιστημίων στη σύγχρονη εποχή. Στο Ν. Χατζόπουλος (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου ΕΛ.Μ.Ε. Προτύπων. Ο ρόλος και η λειτουργία των*

20 Καλλίνης, Γ., Χασάπη, Ε. & Χατζηβασιλείου, Β. (Επιμ.) (2010). *1934-2009, 75 χρόνια Πειραματικό: Ο χρόνος επισκέπτεται αναλλοίωτος*. Θεσσαλονίκη: Ιανός, σ.σ. 16-17.

- Πειραματικών Σχολείων στη δημόσια εκπαίδευση: Ένα Τέλος... ή μια νέα Αρχή* (σελ. 117-131). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κάτσικας, Χ. & Θεριανός, Χ. (2007). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. Από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κυπριανός, Π. (2004). *Συγκριτική ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδύσεως*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2013). Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός πριν και μετά την Ενσωμάτωση της Μακεδονίας στο Ελληνικό Κράτος. *Φιλολογος, ΛΣΤ'*, 402-422.
- Μπέλλα, Ζ. (Επιμ.) (2002). *Το σχολείο στην Τρίτη χιλιετία. Πρακτικά Διημερίδας 20-21 Οκτωβρίου 2000*. Αθήνα: Δημοσιεύματα Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Μπουζάκης, Σ. (1994). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα. Τόμ. Α': 1913-1929. Αθήνα: Gutenberg.
- Ρεπούση, Μ. (2012). *Τα Μαρασλειακά (1925-1927)*. Αθήνα: Πόλις.
- Σκληράκη, Ε. (1994). *Οδοιπορικό μέσα στο χρόνο. Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Αθηνών. Τόμ. Α'*. Αθήνα: Σμίλη.
- Τερζής, Ν. (1988). *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και πραγματικότητα – Πράγματα και πρόσωπα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Τσουρής, Ν. (2015). *Η Περιπέτεια των Πειραματικών Σχολείων (1929-2014). Από την ίδρυση στον «πρότυπο» μετασχηματισμό*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1986). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης, (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμας.

Ξενόγλωσση

- Howlett, J. (2013). *Progressive Education. A Critical Introduction*. London: Bloomsbury.
- Lawton, D. & Gordon, P. (2002). *A History of Western Educational Ideas*. London & Portland, OR: Woburn Press.
- McCulloch, G. & Richardson, W. (2000). *Historical Research in Educational Settings*. Philadelphia: Open University Press.

Νόμοι – Προεδρικά Διατάγματα

Αναγκαστικός Νόμος 247 του 1936 «Περί καταργήσεως και μετατροπής σχολείων τινών Μέσης Εκπαιδύσεως κλπ» (ΦΕΚ. Α 460/17 Οκτωβρίου 1936). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

- Νόμος 4376 του 1929 «Περί ιδρύσεως Πειραματικών Σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης» (ΦΕΚ. Α 300/21 Αυγούστου 1929). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4600 του 1930 «Περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως του νόμου 4376 “Περί ιδρύσεως πειραματικών σχολείων εν τοις Πανεπιστημίοις Αθηνών και Θεσσαλονίκης”» (ΦΕΚ. Α 149/9 Μαΐου 1930). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 1566 του 1985 «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 167/30 Σεπτεμβρίου 1985). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 3966 του 2011 «Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων ‘ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ’ και λοιπές διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 118/24 Μαΐου 2011). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.
- Νόμος 4327 του 2015 «Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» (ΦΕΚ. Α 50/14 Μαΐου 2015). Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Τσουρής Νικόλαος** είναι υποψήφιος διδάκτορας του Τμήματος Ιστορίας και Εθνολογίας του ΔΠΘ. και δάσκαλος-Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και Αναπληρωτής Οργανωτικός Συντονιστής του Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Αν. Μακ. & Θράκης. Έχει δίπλωμα μετεκπαίδευσης του Διδασκαλείου «Δημήτρης Γληνός», είναι πτυχιούχος των Τμημάτων Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής του Α.Π.Θ και Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής του Πανεπιστημίου Μακεδονίας και κάτοχος Masters του ΕΑΠ και του Τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού των Παρευξείνιων Χωρών του ΔΠΘ. Έχει γράψει τα βιβλία: «*Η ελληνορθόδοξη εκπαιδευτική δραστηριότητα στο Βιλαέτι της Αδριανούπολης (19^{ος} αιώνας)*» και «*Η Περιπέτεια των Πειραματικών Σχολείων (1929-2014). Από την ίδρυση στον «πρότυπο» μετασχηματισμό*»: ΖΗΤΗ 2015. Στοιχεία επικοινωνίας: ntsouris@sch.gr.

Γκούτη Μαρία

**Όψεις της Εκπαιδευτικής Μεταρρύθμισης
του 1929 στον τύπο
κατά την περίοδο 1929-1931**

Περίληψη

Κατά την περίοδο 1928-1932, ο Ελευθέριος Βενιζέλος με σημαντική κοινοβουλευτική πλειοψηφία υλοποιούσε ένα φιλόδοξο κυβερνητικό έργο εκσυγχρονισμού και αστικοποίησης σε όλους τους τομείς. Το ενδιαφέρον των καθημερινών εφημερίδων για τα εκπαιδευτικά δρώμενα και τη μεταρρυθμιστική προσπάθεια της κυβέρνησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτυπώθηκε στα φύλλα όλων των πολιτικών αποχρώσεων. Όσον αφορά τη στοιχειώδη εκπαίδευση, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε από τον τύπο στην υλικοτεχνική υποδομή των σχολικών κτιρίων ως προϋπόθεση για την εφαρμογή του όποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Στην ανώτατη εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις συνάντησαν σημαντική αντίδραση. Σε αυτές τις αντιδράσεις εστίαζε ο τύπος, που εντόπιζε στο φοιτητικό κίνημα μία ευκαιρία να ενισχύσει τα αντιπολιτευτικά του επιχειρήματα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, τύπος, στοιχειώδης εκπαίδευση, τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Aspects of the Educational Reform of 1929 in the Press between 1929-1931

Abstract

Between the years 1928-1932, Eletherios Venizelos with great majority in the parliament carried out an ambitious urbanisation and modernisation plan in every sector. The interest of daily newspapers in educational issues and in the government reformation effort was depicted in all the newspapers. So far as the primary education is concerned, special focus was given by the Press on the infrastructure of the schoolbuildings as presupposition for the application of any educational programm. In higher education and especially at National and Capodistrian University of Athens, educational reforms met strong reaction. The newspapers focused on these reactions and found through the student uprising the opportunity to strengthen his arguments against the government.

Key words: educational reformation, Press, primary education, higher education.

1. Εισαγωγή

Στην προκείμενη εργασία παρουσιάζονται πτυχές της ενασχόλησης του καθημερινού τύπου της περιόδου 1928-1931 με την εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, προσεγγίζεται η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επεδίωξε η κυβέρνηση Βενιζέλου από την πλευρά αυτών που αντιπολιτεύονταν δυναμικά μέσω του τύπου. Ο τύπος πρόβαλε συγκεκριμένες φάσεις της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Πρώτα, μελετάται η οπτική του τύπου στις ανάγκες των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Εκεί, δίνεται έμφαση στις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος και στο κατά πόσον αυτές συντελούν στη μαθησιακή διαδικασία. Ο τύπος εστίασε το ενδιαφέρον του και στην ανώτατη εκπαίδευση και κυρίως στις επιπτώσεις που είχε η μεταρρύθμιση στην κινητικότητα των φοιτητών με αποτέλεσμα την αναζωπύρωση του φοιτητικού κινήματος.

2. Προσεγγίσεις της μεταρρύθμισης στη στοιχειώδη εκπαίδευση

2.1 Ιδεολογικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης

Σκοπός της κυβέρνησης Βενιζέλου (1928-1932) ήταν η ριζική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος και μέσω αυτής η «στήριξις του κοινωνικού καθεστώτος»¹. Ο ίδιος ο Βενιζέλος δήλωνε «θιασώτης της κλασικής εκπαίδευσως,

1 Το έργο της κυβερνήσεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932, Τι υπεσχέθη προεκλογικώς και τι επραγματοποίησε, (εισαγωγή- επιμέλεια) Π. Πετρίδης (2000), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.291.

αλλά δι'ελάχιστην αναλογίαν της σπουδαζούσης νεολαίας»². Μάλιστα, το δημοτικό σχολείο γινόταν αντιληπτό ως «σχολείον εργασίας»³. Ιδιαίτερα, τα πρωτοβάθμια σχολεία της περιφέρειας έπρεπε να είναι ικανά να καταρτίσουν τους μαθητές στη στοιχειώδη εκπαίδευση και στην αναβάθμιση των μεθόδων της αγροτικής παραγωγής. Ο προσανατολισμός της κυβέρνησης στην κατεύθυνση του αστικού εκσυγχρονισμού με όσα αυτός συνεπάγεται ήταν εμφανής και στους στόχους της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Σε αυτό το πλαίσιο αναδιοργανώθηκε το Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, θεσπίστηκε το εξατάξιο δημοτικό και το εξατάξιο γυμνάσιο, ανανεώθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια, οργανώθηκαν συστηματικά και γενικευμένα μαθητικά συσσίτια και βελτιώθηκαν σημαντικά οι συνθήκες υγιεινής της μαθητικής κοινότητας.

2.2. Η έμφαση του τύπου στο σχολικό περιβάλλον

Όταν ανέλαβε την εξουσία το Κόμμα των Φιλελευθέρων (Αύγουστος 1928) η δημόσια εκπαίδευση αντιμετώπιζε άμεσες και επιτακτικές ανάγκες⁴. Το αρμόδιο υπουργείο υπό τον Κωνσταντίνο Γόντικα και με εισηγητή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων τον Γεώργιο Παπανδρέου είχε καταρτίσει ένα φιλόδοξο σχέδιο ανέγερσης σχολικών κτηρίων (έφτασαν 3.167 στην εκπονή της τετραετίας)⁵ και μεταρρυθμίσεων του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο ως προς το πρώτο, τουλάχιστον, σκέλος θα υλοποιούταν επιβαρύνοντας τον εθνικό προϋπολογισμό μ' ένα εξωτερικό δάνειο ύψους 1.000.000 στερλινών⁶. Ωστόσο, οι σημαντικές μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση θα σημειωθούν από το 1929 με συγκεκριμένο ιδεολογικό προσανατολισμό, στο πλαίσιο του εκσυγχρονισμού της παιδείας⁷, όπως οριζόταν από το πρόσφατο Σύνταγμα του 1927⁸. Ο Γ. Παπανδρέου ως γενικός εισηγητής της πλειοψηφίας για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, είχε αναγνωρίσει τον Απρίλιο του 1929 ως «κρίσιμα ελαττώματα» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, την «ολιγαρχικότητα» και την «μονομέρεια»⁹.

2 Το έργο της κυβερνήσεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932, Τι υπεσχέθη προεκλογικώς και τι επραγματοποίησε, (εισαγωγή- επιμέλεια) Π. Πετρίδης (2000), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.291.

3 Προεκλογικός λόγος του Ελευθ. Βενιζέλου στη Θεσσαλονίκη, 22.7.1928. (Αρχειό Ελευθερίου Βενιζέλου, Μουσείο Μπενάκη, φακ.2)

4 Μπουζάκης, Σ. (2011), Μεταρρυθμιστικά επεισόδια στη Γενική και Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση κατά την πρώτη (1910-1920) και τη δεύτερη (1928-1932) Βενιζελική περίοδο, Στο: *Πανόραμα της Ιστορίας της Εκπαίδευσης, Όψεις και Απόψεις, Νεοελληνική Εκπαίδευση (1821-2010)*, επιμ. Σ. Μπουζάκης, Αθήνα: Gutenberg, τ. Β', σσ. 175-181.

5 Μαραγκού – Πρόκου, Στ. (1980), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και σχολικό κτίριο*, Θεσσαλονίκη, σ.148.

6 Τζόκας, Σπ. (2002), *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το εγχείρημα του αστικού εκσυγχρονισμού, 1928-1932, η οικοδόμηση του αστικού κράτους*, Αθήνα: Θεμέλιο, σ.173.

7 Ράπτης, Παν. (1997), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940)*, ΔΙΔ-ΔΙΑ, Πάντειο Πανεπιστήμιο, σ.σ. 303-420.

8 Παπανδρέου, Γ. (2010), *Αγορεύσεις για την εκπαίδευση (1929-1930)*, Αλ. Δημαράς (εισαγωγή και ιστορικός σχολιασμός), Τετράδια Κοινοβουλευτικού Λόγου, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, σ. 12.

9 Παπανδρέου, Γ., *Αγορεύσεις για την εκπαίδευση (1929-1930)*, ό.π.,σ.15. Πρόκειται για την αγόρευση της 24^{ης} Ιουνίου του 1929.

Η αναδιοργάνωση της στοιχειώδους εκπαίδευσης και όλης της δημόσιας παιδείας θα απασχολούσε εντατικά την κυβέρνηση¹⁰. Οι εφημερίδες επεσήμαναν συχνά τα προβλήματα της δημόσιας εκπαίδευσης, δίνοντας κυρίως έμφαση στα πρακτικά ζητήματα που αντιμετώπιζε καθημερινά η εκπαιδευτική κοινότητα¹¹. Περισσότερο απασχολούσαν τα έντυπα η καθημερινότητα των μαθητών και η βελτίωση του σχολικού περιβάλλοντος παρά το περιεχόμενο του σχολικού προγράμματος. Το φιλοκυβερνητικό Έθνος είχε κατατάξει τα εκπαιδευτικά προβλήματα στη στήλη «Μεγάλα Κοινωνικά Προβλήματα»¹², επισημαίνοντας συχνά «τας δυσκολίας των μαθημάτων»¹³.

Η δημόσια πρωτοβάθμια εκπαίδευση αντιμετώπιζε πολλά προβλήματα υλικοτεχνικής υποδομής. Το Νοέμβριο του 1928 η Καθημερινή εκκινεί μια έρευνα σχετικά με τα σχολικά κτήρια, «τα κάτεργα των ελληνοπαίδων» στην Αθήνα και τον Πειραιά¹⁴. Επρόκειτο για συνεχόμενα καθημερινά δημοσιεύματα βασισμένα, σύμφωνα με την εφημερίδα, σε επιτόπια έρευνα και σε μαρτυρίες εκπαιδευτικών και μαθητών. Τα δημοσιεύματα ήταν πρωτοσέλιδα και αποτελούνταν από εκτενή άρθρα και συνεντεύξεις με σχετικό σχολιασμό, ενώ συνοδεύονταν και από φωτογραφίες των σχολικών κτηρίων προς απόδειξη της αλήθειας. Το «εκπαιδευτικόν πρόβλημα» απασχόλησε και τον κύριο αρθρογράφο της Καθημερινής¹⁵ και τα πρωτοσέλιδα του φιλοκυβερνητικού Ελεύθερου Βήματος που έσπευσε να αποτυπώσει το ενδιαφέρον του πρωθυπουργού για τα προβλήματα της εκπαίδευσης¹⁶. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το ετοιμόρροπο κτήριο του 1^{ου} Δημοτικού Σχολείου Αρρένων Αθηνών είχε αναγκάσει την εκπαιδευτική κοινότητα να λειτουργεί στο υπόστεγο της αυλής¹⁷ και ότι στο 10^ο Δημοτικό Θηλέων, το καλύτερο όλων «λόγω φυσικού περιβάλλοντος και φροντίδος», διδάσκουσες και μαθήτριες είχαν αναλάβει τον καθαρισμό και τον ευπρεπισμό του σχολείου, ασκούμενες «μάλλον εις την οικοκυρικήν και ήττον εις την γραμματικήν»¹⁸. Σε κύριο άρθρο υπό τον τίτλο «ζήτημα φωτός», ο Γ.Α.Βλάχος παραλλήλιζε τις δυσχέρειες της εκπαίδευσης με αυτές της ηλεκτροδότησης της πρωτεύουσας, προτάσσοντας ως σημαντικότερες τις πρώτες και ζητώντας από την κυβέρνηση να επιμεληθεί άμεσα και αυτού του θέματος.

Το ζήτημα της κατάστασης των σχολικών κτηρίων σχετιζόταν άμεσα με

10 *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, 1895-1967*, (1990) Αλ. Δημαράς (επιμ.), Αθήνα: Ερμής, τ. Β', σ.σ. 171-173.

11 *Εμπρός*, φ. 11.414 (1.9.1928), σ. 5 «Τα προβλήματα των σχολείων ανά περιφέρεια», *Βραδινή*, φ.2619 (8.1.1929), σ. 6 «Κάρβουνα και Γρίπη – ο βαρύτατος χειμών εις τα σχολεία καθ'άπασαν την Ελλάδα».

12 *Έθνος*, φ.5141 (1.10.1928), σ.3.

13 *Έθνος*, φ. 5152 (12.10.1928), σ.6.

14 *Η Καθημερινή*, φ.2417 (11.11.1928), σ.1.

15 *Η Καθημερινή*, φ.2387 (6.10.1928), σ.1. «Καινά Δαμόνια»: το πρωτοσέλιδο άρθρο του Γ.Βλάχου αναφερόταν στα ζητήματα λειτουργίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο στις πρακτικές δυσχέρειες που αντιμετώπιζαν δάσκαλοι και μαθητές. Κρίνει τον Βενιζέλο που «όλο το διάστημα της πρωθυπουργίας του γυρίζει έξω με εξαίρεση την περίοδο της ασθένειάς του» και ως αγνοεί και τα εκπαιδευτικά προβλήματα.

16 *Ελεύθερον Βήμα*, φ.2398 (2.12.1928), α.1.

17 *Η Καθημερινή*, φ.2417 (11.11.1928), σ.1.

18 *Η Καθημερινή*, φ.2418 (12.11.1928), σ.1.

την υγεία των μαθητών και με τον έλεγχο των επιδημιών, καθώς ο συγχρωτισμός των παιδιών σε πολυάριθμα τμήματα συχνά σκοτεινών αιθουσών και οι σχεδόν ανύπαρκτες αποχετευτικές εγκαταστάσεις υποβίβαζαν το επίπεδο της υγιεινής της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε μια εποχή κατά την οποία οι λοιμώδεις νόσοι κυριαρχούσαν στα αστικά κέντρα. Η μέριμνα για την αναβάθμιση του σχολικού περιβάλλοντος καταδεικνύεται και από το γεγονός ότι η κυβέρνηση προέβλεπε τη δημιουργία σχολικού κήπου σε κάθε δημοτικό σχολείο¹⁹. Το Ελεύθερον Βήμα θέλησε να δείξει αντίστοιχο ζήλο με την αντίπαλη Καθημερινή και εγκαινίασε ανάλογη στήλη τον Δεκέμβριο του 1928 για τους «ωχρούς και κάπσιχνους μαθητάς»²⁰, λαμβάνοντας αφορμή από την ημέρα του παιδιού²¹. Τόνιζε σε άρθρο ότι «από την υγεία του πτωχού μαθητού κρίνεται το μέλλον της Ελλάδος»²² - διαπίστωση που υποδήλωνε το ενδιαφέρον του τύπου για την υγεία και τη διατροφή των μαθητών.

Τα παραπάνω ζητήματα θα απασχολούσαν έντονα και την κυβέρνηση κατά τη διάρκεια της τετραετίας της, δεδομένου ότι η φροντίδα για την υγεία των πολιτών και η ανάπτυξη της κοινωνικής ιατρικής αποτελούσε δείκτη της κρατικής αποτελεσματικότητας στον τομέα της κοινωνικής μέριμνας. Οι κοινωνικοί παράγοντες που επηρεάζουν την υγεία είχαν αρχίσει να διερευνώνται διεθνώς, ενώ αναπτυσσόταν η ιδέα ότι οι συνθήκες διαβίωσης και η ποιότητα της διατροφής συνδέονται άμεσα με την υγεία των ατόμων²³. Στη μέριμνα του Υπουργείου Περιθάλψεως εντάχθηκε, σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας, η εκπαίδευση του μαθητικού κοινού σε θέματα διατροφής, κάτι που θα μεθοδευτεί μετά την έκθεση της Επιτροπής Υγείας της ΚτΕ το 1928²⁴. Από το 1928 το Υπουργείο Παιδείας ενθάρρυνε την πρακτική των σχολικών γευμάτων μέσω της οργάνωσης συσσιτίων που εποπτεύονταν από τις σχολικές εφορείες²⁵. Μετά από εισήγηση του Κ.Γοντίκα το θέμα «περί διδασκαλίας υγιεινής εις τα σχολεία και εκλαϊκεύσεως εν γένει των αρχών αυτής» συζητήθηκε στη Βουλή με πλήρη συναίνεση²⁶. Με υψηλά ποσοστά μαθητικής νοσηρότητας (κυρίως λόγω ελονοσίας και φυματίωσης) χρειαζόταν συστηματική κρατική μέριμνα που θα

19 Καραφύλλης, Αθαν. (2013), *Νεοελληνική Εκπαίδευση, Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική, σ.106.

20 *Ελεύθερο Βήμα*, φ.2417 (29.12.1928), σ. 1.

21 Η ΚτΕ είχε κατοχυρώσει τα δικαιώματα του παιδιού, ψηφίζοντας τη σχετική διακήρυξη τον Σεπτέμβριο του 1924. Το πλήρες κείμενο δημοσιεύτηκε στα ελληνικά στο περιοδικό *Το Παιδί* το 1930. Βλ. *Το Παιδί* 1, (Μάιος – Ιούνιος 1930), σ. 3.

22 *Ελεύθερον Βήμα*, φ.2415 (27.12.1928), σ. 1.

23 Θεοδώρου, Βασ. (2009), Υποσιτισμός και Φυματίωση στον Μεσοπόλεμο – Υγιεινή, διατροφή και οργάνωση μαθητικών συσσιτίων (1928-1932), *Μνήμων*, τ. 30, σσ. 233-263.

24 Βλ. Λιάκος, Αντ.(1993), *Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η ανάδυση των κοινωνικών θεσμών*, Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, σ.σ. 328-310.

25 Θεοδώρου, Βασ., (2009), Υποσιτισμός και Φυματίωση στον Μεσοπόλεμο – Υγιεινή, διατροφή και οργάνωση μαθητικών συσσιτίων (1928-1932), *Μνήμων*, τ. 30, σ.251.

26 *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, συνεδρίασις 73 (13.2.1929), σ.552.

εγκαινιάζοταν με το Νόμο 4061 του 1929 «Περί υγιεινής και προστασίας της μητρότητας και των παιδικών χρόνων»²⁷.

Ο τύπος στο σύνολό του λειτούργησε ως μοχλός πίεσης για την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής των μαθητών και γενικότερα της σχολικής ζωής. Όλες οι δημοσιογραφικές τάσεις υποστήριξαν την εκστρατεία για την αλλαγή του βιοτικού επιπέδου της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η Ακρόπολις εγκαινίασε και αυτή μια εκστρατεία ενημέρωσης για την κατάσταση των σχολικών κτηρίων και των συνθηκών της εκπαίδευσης («*σαράβαλα και μπουδρούμια τα σχολεία μας*»)²⁸. Παράλληλα, πρόβαλε τακτικά τα θέματα της κοινωνικής πρόνοιας στις δεύτερες σελίδες της ²⁹. Παρείχε δημοσιογραφικό βήμα στο Δημ. Γληνό, για την πιο τεκμηριωμένη κριτική που έγινε στο μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της κυβέρνησης. Οι παρατηρήσεις του Γληνού αναφέρονταν κυρίως στην κοινωνική διάσταση της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, την οποία χαρακτήρισε ταξική και επιλεκτική. Δηλαδή, η έμφαση που είχε δώσει η κυβέρνηση στην επαγγελματική εκπαίδευση θα εξυπηρετούσε, σύμφωνα με την αρθρογραφία του Γληνού, κυρίως τα οικονομικά και κοινωνικά συμφέροντα της κυρίαρχης αστικής τάξης³⁰.

Από τον τύπο δόθηκε προσοχή και στην σωματική αγωγή των μαθητών. Το σχετικό νομοσχέδιο «περί σωματικής αγωγής και στρατιωτικής προπαιδείσεως»³¹ ενείχε μια αντίθεση, καθώς σε μια εποχή κατά την οποία το κράτος επίσημα επεδίωκε και διακήρυττε την ειρήνη, ψηφίστηκε η επιβολή στρατιωτικών γυμνασίων στους μαθητές. Ο Ριζοσπάστης δήλωσε απερίφραστα την αντίθεσή του σε αυτό, κρίνοντάς ότι τα στρατιωτικά γυμνάσματα στα σχολεία υπηρετούσαν τον αστικό ιμπεριαλισμό και όχι την υγεία των μαθητών³². Χαρακτηριστικό είναι ότι οι αρθρογράφοι προκειμένου να κρίνουν την κατάσταση απευθύνονταν κυρίως στον υπουργό Οικονομικών, Γ. Μαρή, και λιγότερο στο υπουργό Υγιεινής, Απόστ. Δοξιάδη.³³ Υγιεινολογία και οικονομία συνδέθηκαν άμεσα την περίοδο του Μεσοπολέμου και στην βενιζελική τετραετία καλλιεργήθηκε συστηματικά μια νέα αντίληψη για τη διατροφή των μαθητών και την κοινωνική πρόνοια.

Ο ειδικός προβληματισμός των εφημερίδων στρεφόταν προς τα πρακτικά προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι μαθητές στην Αθήνα και τις επαρχίες. Σε

27 Με το νόμο αυτό δημιουργήθηκε στο Υπουργείο Υγιεινής ένα επιτελικό όργανο που θα επέπτευε την υγιεινή και την περίθαλψη των παιδιών και των εγκύων. Ε. τ. Κ., φ. 94 (9/3/1929), τ. α', σ.σ. 914-918.

28 *Ακρόπολις*, φ.1 (27.1.1929), σ. 4. και σ. 6 : «Το δημόσιον εύρε πολύ επικερδή επιχείρηση την στέγασιν των προσφύγων – Καταγγελία της παραβιάσεως του άρθρου 119 (περί ιδιοκτησίας) του συντάγματος».

29 Ενδεικτικά: *Ακρόπολις*, φ.4 (30.1.1929), σ. 1. «Η μαρτυρική ζωή της μεσαιάς τάξεως». Οι συνθήκες διαβίωσης των υπαλληλικών τάξεων απασχόλησαν και τον κύριο αρθρογράφο της Καθημερινής, ενώ βουλευτές που είχαν εκλεγεί με την Ένωση Φιλελευθέρων προκάλεσαν σχετική συζήτηση στη Βουλή χωρίς να ληφθεί κάποια συγκεκριμένη απόφαση. Βλ. *Η Καθημερινή*, φ.2383 (2.10.1928), σ. 1 και σ. 5.

30 *Ακρόπολις*, φ. 291 (19.11.1929), σ. 1.

31 Μπουζάκης, Σηφ.(1997), *Γεώργιος Α. Παπανδρέου, 1888-1968, Ο πολιτικός της Παιδείας*, τομ. Α', Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 55-56.

32 *Ριζοσπάστης*, φ.6218 (16.7.1929), σ. 3. «Στρατιωτικά μέτρα : νομοσχέδιο περί σωματικής αγωγής και στρατιωτικής προπαιδείσεως των μαθητών».

33 *Εφημερίς Συζητήσεων της Βουλής*, Συνεδριάσεις 73 (13.2.1929), σ. 552, *Η Καθημερινή*, φ. 2502 (5.2.1929), σ. 3 και *Ακρόπολις*, φ.101 (10.5.1929), σ. 1.

άρθρο με τίτλο «η τραγωδία των μαθητών» παρουσιάστηκε το πρόβλημα της μετακίνησης των μαθητών των απομακρυσμένων περιοχών³⁴. Αφορμή στάθηκε η απώλεια δύο μαθητών σε ορεινό χωριό της Φλώρινας κατά την επιστροφή τους από το σχολείο εν μέσω χιονοθύελλας. Η Ακρόπολις διαπίστωνε ότι «η μετάβασις από τα σχολεία εις τας οικίας καθίσταται οδύσσεια διά τους μαθητάς των χωρίων της βορείου Ελλάδος και της ορεινής εν γένει». Ως λύση δεν προτείνονταν τρόποι μαζικής μεταφοράς των μαθητών, αλλά η ανέγερση περισσότερων σχολείων και ως τότε η απλή λύση της μη μετάβασης στα σχολεία των ορεινών περιοχών κατά τη διάρκεια του χειμώνα. Με το σκεπτικό ότι το παράδειγμα λειτουργεί διδακτικά, η Ακρόπολις παρουσίασε ένα ρεπορτάζ σε ελβετικά σχολεία τονίζοντας τις διαφορές σχετικά με την εκεί πραγματικότητα και με αυτή των ελληνικών σχολείων³⁵. Οι κοινωνιολογικοί παράγοντες που επηρέαζαν τη δημόσια υγεία αποτυπώνονταν με έμμεσο, κατά κανόνα, τρόπο³⁶. Η Επιτροπή Υγείας της ΚτΕ που είχε μελετήσει την ελληνική περίπτωση το 1930 είχε προτείνει διατροφολογικό πρόγραμμα για τους μαθητές³⁷. Η διάδοση της φυματίωσης ήταν άμεσα συνδεδεμένη με τον υποσιτισμό και τις κακές συνθήκες υγιεινής και η καταπολέμηση της ασθένειας ήταν ένας από τους «εθνικούς στόχους» κατά το Μεσοπόλεμο³⁸.

Από το 1929 είχε ψηφιστεί μία σειρά νόμων που πιστοποιούσε το ενδιαφέρον του Υπουργείου για την προστασία της παιδικής ηλικίας³⁹. Κυριότερη μέριμνα της κυβέρνησης ήταν η εξασφάλιση υγιεινών συνθηκών διαβίωσης και η πρόνοια για την υγεία των μαθητών. Αυτή περιελάμβανε, πέρα από την ανέγερση σύγχρονων σχολικών κτιρίων, την εξέλιξη των μαθητικών συσσιτίων, την οργάνωση μαθητικών εξοχών και τη διδασκαλία της υγιεινής σε όλες τις βαθμίδες της δημόσιας εκπαίδευσης⁴⁰. Με σχετική εγκύκλιο το υπουργείο κοινοποιούσε την απόφαση για διορισμό σχολίατρου και τη διδασκαλία του μαθήματος της υγιεινής μία ώρα εβδομαδιαίως στην Πέμπτη και την Έκτη τάξη του Γυμνασίου⁴¹. Όσον αφορά στο πρόγραμμα ανέγερσης σχολικών κτηρίων, το σχέδιο θα υλοποιούταν με παροχή πιστώσεως του κράτους και της Εθνικής Τράπεζας της Ελλάδος. Ο

34 Ακρόπολις, φ.336 (3.1.1930), σ. 8.

35 Ακρόπολις, φ.337 (4.1.1930), σ. 8.

36 Ακρόπολις, φ.390 (26.2.1930), σ. 1. Πρωτοσέλιδο αφιέρωμα στην αντιμετώπιση της φυματίωσης και στις συνθήκες που ευνοούν τη μετάδοσή της «Διά να καταπολεμηθή αποτελεσματικώς η κατηραμένη αρρώστεια που εξολοθρεύει την ελληνική νεότητα».

37 Λιάκος, Αντ., (1993), *Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου, Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η Ανάδυση των κοινωνικών θεσμών*, Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος, σ.σ. 328-310.

38 Δημαράς, Αλ.(1988), Χαρακτηριστικά αστικού φιλελευθερισμού στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κυβερνήσεων Βενιζέλου, Στο : Γ. Μαυρογορδάτος, Χ.Χατζιωσήφ (επιμ.) *Βενιζελισμός και Αστικός Εκσυγχρονισμός*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, σ.σ. 21-32.

39 Οι νόμοι 4062 και 4061 του 1929 πρόβλεπαν την ίδρυση του Πατριωτικού Ιδρύματος Προστασίας του Παιδιού και την υγιεινή και προστασία της μητρότητας και της παιδικής ηλικίας. Βλ. *Ε τ Κ*, τ. Α', φ. 94 (9.3.1929), σσ. 914-918.

40 Θεοδώρου, Βασ. (2009), Υποσιτισμός και Φυματίωση στο Μεσοπόλεμο, Υγιεινή διατροφή και οργάνωση μαθητικών συσσιτίων, *ό.π.*, σ.σ. 249-250.

41 Πβ. Ακρόπολις, φ.338 (5.1.1930), σ.8.

προϋπολογισμός για αυτό το εγχείρημα ανήλθε σχεδόν στα 500 εκατομμύρια δραχμές και τα σχέδια θα εφαρμοζόταν σε όλη την επικράτεια⁴². Ο τύπος έδωσε έμφαση στο γεγονός ότι οι εργασίες είχαν ήδη ξεκινήσει από τα Χανιά της Κρήτης, της ιδιαίτερης πατρίδας του πρωθυπουργού⁴³. Στο πέρας της τετραετίας, η κυβέρνηση παρουσίασε απολογιστική έκθεση για το σύνολο του έργου της, στην οποία αναφερόταν η μείωση της μαθητικής νοσηρότητας από 24,5 % σε 18%⁴⁴.

Στα απαραίτητα μέσα για την πρόοδο των μαθητών εντάσσονταν και οι Δημόσιες Βιβλιοθήκες οι οποίες μέχρι τότε δεν ήταν αρκετές. Όταν το Φεβρουάριο του 1930 εγκαινιάζεται στον Πειραιά «η πρώτη εν Ελλάδι μαθητική βιβλιοθήκη πλήρως εξοπλισμένη»⁴⁵, όλη σχεδόν η κυβέρνηση παρέστη⁴⁶. Η Ακρόπολις αφιέρωσε ολοσέλιδο άρθρο στο γεγονός, το οποίο απέδωσε στην «αξίεπαινη δημοτική πρωτοβουλία». Είναι αξιοσημείωτο ότι το ωράριο λειτουργίας της βιβλιοθήκης θα εκτεινόταν ως την εντεκάτη νυχτερινή και θα υπήρχαν καθημερινά «προπονηταί[sic]των εισερχομένων μαθητών εις την ελληνικήν γλώσσαν, εις τα μαθηματικά και εις παιδαγωγός.» Πέρα από την προφανή σημασία του, το γεγονός είχε και μία άλλη παράμετρο· η πόλη του Πειραιά, με πολυάριθμη λαϊκή βάση, αποτέλεσε τόπο εγκατάστασης προσφύγων, των οποίων τα παιδιά χρειάζονταν διδακτική υποστήριξη και, σε ορισμένες περιπτώσεις, εντονότερη επαφή με την ελληνική γλώσσα. Ο βενιζελικός δήμαρχος, Τάκης Παναγιωτόπουλος, απαίτησε με ψήφισμα του δημοτικού συμβουλίου την αρωγή της κυβέρνησης για την άμεση υλοποίηση του προγράμματος σχολικών κτιρίων κατά προτεραιότητα στην διαρκώς διευρυνόμενη πληθυσμιακά πόλη και δήλωσε την επέκταση του θεσμού των σχολικών συσσιτίων σε όλα τα σχολεία. Ο Γ. Παπανδρέου συμφώνησε και πρόβαλε την εκπαίδευση του λαού «ως ιερό και πολύτιμο» αγαθό. Η μεταρρύθμιση του 1929 εμπεριέχει νεωτερικά στοιχεία εμφανή στις εκπαιδευτικές επιλογές της κυβέρνησης και αποτελεί έκφραση των αρχών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού⁴⁷.

Η Καθημερινή τον Ιανουάριο του 1930 εγκαινιάσε μία στήλη με τίτλο : «Αι μεταρρυθμίσεις εις την εκπαίδευσιν»⁴⁸. Σε αυτήν παρατίθεντο οι μεταβολές που σημειώνονταν στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων: το νομοσχέδιο για τη σύσταση του Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (Α.Ε.Σ.) στελεχωμένο

42 Μαραγκού – Πρόκου, Στ. (1980), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και σχολικό κτίριο*, Θεσσαλονίκη, σ.148.

43 *Ακρόπολις*, φ.338 (5.1.1930), σ.8.

44 *Το έργο της κυβέρνησεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932, Τι υπεσχέθη προεκλογικώς και τι επραγματοποίησε*, (εισαγωγή- επιμέλεια) Π. Πετριδής (2000), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.303.

45 *Ακρόπολις*, φ.373 (9.2.1930), σ.7.

46 Εκτός από το δήμαρχο Πειραιά (Τ. Παναγιωτόπουλο) και το δημοτικό συμβούλιο, παραβρέθηκαν ο Γ. Παπανδρέου, ο Αλ. Παπαναστασίου, ο Ν. Αβραάμ (υφυπ. Συγκοινωνιών), οι Γερουσιαστές του Πειραιά, ο πρόεδρος της Ενώσεως Συντακτών (Ν. Καμπάνης), ο διευθυντής της βιβλιοθήκης της Βουλής και «σύσσωμον το διδασκαλικόν σώμα του Πειραιώς».

47 Δημαράς, Αλ., «Εκπαίδευση 1922-1940, Οι νέες βενιζελικές μεταρρυθμίσεις», Στο : Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2003, τ. 6^{ος}, σ. 209.

48 *Η Καθημερινή*, φ.2849 (29.1.1930), σ.3.

με τακτικούς καθηγητές όλων των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων⁴⁹, οι γενικές αρχές για τα αναλυτικά προγράμματα διδασκαλίας, για το Εκπαιδευτικό Γνωμοδοτικό Συμβούλιο και για τις Σχολικές Επιτροπές. Δημοσιεύονταν, επίσης, τα ονόματα των διοριστέων εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι ειδικότητες και οι περιφέρειες τοποθέτησής τους. Σύμφωνα με τους πίνακες, από τους εκατό εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων που διορίστηκαν τον Ιανουάριο του 1930 και τοποθετήθηκαν σε όλα τα γυμνάσια της περιφέρειας για την κάλυψη των κενών, οι 38 ήταν γυναίκες⁵⁰. Η συμμετοχή μίας τουλάχιστον γυναίκας ήταν προϋπόθεση για τη σύνθεση του πενταμελούς γνωμοδοτικού συμβουλίου, το οποίο θα ασκούσε εποπτεία επί των περιφερειακών συμβουλίων της Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως⁵¹. Η γυναικεία παρουσία ως πομπός εκπαίδευσης και ως μέλος της διοίκησης είχε απασχολήσει τον Σύνδεσμο για τα Δικαιώματα της Γυναίκας. Στο περιοδικό ο Αγώνας της Γυναίκας⁵² κρίθηκε άδικος ο νόμος του 1924 που περιόριζε τον αριθμό των γυναικών στην εκπαίδευση. Οι Ελληνίδες είχαν αρχίσει να εντάσσονται στην εκπαίδευση ως εργαζόμενες από τον προηγούμενο αιώνα. Ωστόσο, δεν είχαν καταλάβει ποτέ ως τότε διοικητικές θέσεις. Ο ελληνικός Μεσοπόλεμος ενείχε όρους, όπως η αυξανόμενη εκβιομηχάνιση και η αριθμητική διεύρυνση της γυναικείας οντότητας, που θα καθιστούσαν τη μισθωτή εργασία σε πολλές περιπτώσεις προϋπόθεση επιβίωσης για την γυναίκα.

3. Η Μεταρρύθμιση στην Ανώτατη Εκπαίδευση

3.1 Οι κυβερνητικές προτάσεις για αναδιοργάνωση των Πανεπιστημίων

Παράλληλα, με τη μέριμνα για τη στελέχωση και την επέκταση του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (που είχε ιδρυθεί το 1925), η κυβέρνηση Βενιζέλου είχε εντάξει στο μεταρρυθμιστικό της πρόγραμμα το Πανεπιστήμιο Αθηνών. Οι απόφοιτοι του τελευταίου θεωρούνταν «εγγράμματοι άνεργοι», αποτέλεσμα, εν μέρει, της πληθώρας πτυχιούχων που προκαλούσε η ελεύθερη πρόσβαση σε αυτό⁵³. Η καθιέρωση των εισαγωγικών εξετάσεων και ο περιορισμός του αριθμού των εισακτέων ανά Σχολή ήταν δύο μέτρα που συντελούσαν στην αποδοτικότερη λειτουργία του Πανεπιστημίου Αθηνών⁵⁴. Για την ποιοτική αναβάθμιση του ιδρύματος, αλλά και τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης των φοιτητών

49 Επρόκειτο για τα Πανεπιστήμια Αθηνών και Θεσσαλονίκης, τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, το Πολυτεχνείο, την Γεωπονική Σχολή και την Α.Σ.Ο.Ε.Ε.

50 *Η Καθημερινή*, φ.2850 (30.1.1930), σ. 5.

51 *Η Καθημερινή* φ.2849 (29.1.1930), σ. 3.

52 *Ο Αγώνας της Γυναίκας*, φ.92 (15.5.1929), σ.1.

53 *Το έργο της κυβέρνησεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932, Τι υπεσχέθη προεκλογικός και τι επραγματοποίησε*, (εισαγωγή- επιμέλεια) Π. Πετρίδης (2000), Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ. σ. 304-305.

54 Κριμπάς, Κ., (2003) *Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940*, Στο : Β. Παναγιωτόπουλου (επιμ.) *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 7^{ος}, σ.186.

η κυβέρνηση προχώρησε στην ενίσχυση της Πανεπιστημιακής - Φοιτητικής Λέσχης, στον εκσυγχρονισμό και την επέκταση της βιβλιοθήκης, στην καθιέρωση των φοιτητικών συσσιτίων⁵⁵ και της διδασκαλίας ξένων γλωσσών.

3.2. Η οπτική του τύπου στις φοιτητικές αντιδράσεις

Έντονες αντιδράσεις εναντίον της κυβερνητικής πολιτικής θα σημειώνονταν από τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Αθηνών, όταν εξαγγέλθηκαν τα λεγόμενα «περιοριστικά μέτρα» (υποχρεωτικές παρακολουθήσεις, διαγραφή φοιτητών) το Νοέμβριο του 1929⁵⁶. Η Επιτροπή Φοιτητικής Συνομοσπονδίας κατέκρινε την Σύγκλητο η οποία «σε συνεργασία με το Υπουργείο και την Κυβέρνηση θέλει να καταργήσει βαθμιαίως τας διευκολύνσεις αι οποίαι παρείχοντο εις τους φοιτητάς. Ούτως το Πανεπιστήμιον μεταβάλλεται εις αριστοκρατικόν»⁵⁷. Η συνέλευση των φοιτητών αποφάσισε να επιδώσει ψήφισμα στον Πρύτανη, Θεόφ. Βορέα, με αιτήματα, όπως η κατάργηση των εξέταστων και η δωρεάν διανομή βιβλίων, και έπειτα να προβεί σε πορεία διαμαρτυρίας στο Σύνταγμα, όπου και το πολιτικό γραφείο του πρωθυπουργού. Η διάδοση της είδησης ότι συνελήφθη η Επιτροπή από την ένοπλη αστυνομία που ακολουθούσε τους φοιτητές, προκάλεσε έντονες αντιδράσεις και ακολούθησαν συγκρούσεις αστυνομικών και φοιτητών. «Αι αντλίας και τα κλομπ εν δράσει» σημείωνε η Καθημερινή⁵⁸. Ακολούθησαν συλλήψεις και τραυματισμοί φοιτητών. Ανάμεσα στους συλληφθέντες ήταν και ο αρχισυντάκτης του Ριζοσπάστη, Ορφέας Οικονομίδης. Η αποφυλάκιση της Επιτροπής δεν ήταν άμεση. Το Ελεύθερον Βήμα δημοσίευε φωτογραφίες των συλληφθέντων φοιτητών που είχαν αρχίσει απεργία πείνας⁵⁹ μέχρι να δοθεί γενική αμνηστία και να ληφθεί η απόφαση υποχώρησης της κυβέρνησης σε αρκετά αιτήματα των φοιτητών⁶⁰. Μέχρι τότε, ο Ριζοσπάστης υποδαύλιζε τη διάθεση των φοιτητών για σύγκρουση με την κυβέρνηση, αλλά στάλθηκαν και ψηφίσματα συμπαράστασης από εργατικές οργανώσεις στην επόμενη μεγάλη συγκέντρωση των φοιτητών (8.1.1930)⁶¹. Ο Γ. Βλάχος της Καθημερινής σχολίασε «τα φοιτητικά» επισημαίνοντας την αδεξιότητα της κυβέρνησης στην αντιμετώπιση των φοιτητών, η οποία «αρέσκεται να αποκαλείται φιλελευθέρα όταν αποκλείει εκ του Πανεπιστημίου πτωχούς φοιτητές εις το Β' έτος και αυξάνει υπερβολικά τα εκπαιδευτικά τέλη». Βέβαια, ο διευθυντής της Καθημερινής δεν υποστήριζε απόλυτα την «αντίδραση των φοιτητών» αποδίδοντάς την

55 *Η Καθημερινή*, φ.3139 (21.11.1930), σ.5.

56 Ρήγος, Αλκ., *Οι φοιτητικές αντιδράσεις εντείνονται – Η Μεταρρύθμιση επεκτείνεται στα πανεπιστήμια*, angl.gr/article, (προσπελάστηκε στις 13.10.2013).

57 *Η Καθημερινή*, φ.2769 (28.11.1929), σ.1.

58 *Η Καθημερινή*, φ.2769 (28.11.1929), σ.1.

59 *Ελεύθερον Βήμα*, φ.2762 (15.12.1929), σ.3.

60 *Η Καθημερινή*, φ.2808 (17.12.1929), σ.5. «Κυβέρνησις και Πρύτανης τείνουν να υποχωρήσουν πλήρως εις τα αιτήματα των φοιτητών – Διετάχθη αποφυλάκισις των συλληφθέντων».

61 *Ριζοσπάστης*, φ.6380 (2.1.1930), σ.1.

σε «ένα κύμα αγραμματοσύνης κατακλύζον το Πανεπιστήμιο με υπερπαραγωγή επιστημόνων ατελέστατα κατηρητισμένων που θα μεταβληθούν εις παράσιτα της κοινωνίας». Μια συντηρητική οπτική δεν θα επιθυμούσε μαζικές κινητοποιήσεις και αντιδράσεις που μορφολογικά τουλάχιστον παρέπεμπαν στις κινητοποιήσεις των συνδικαλισμένων εργατών. Η ειρωνεία του τύπου για τον φιλελευθερισμό της κυβέρνησης αναφέρεται στην έννοια του όρου, όπως γενικά γίνονταν αντιληπτός τότε, επικεντρωμένου στις βασικές ελευθερίες του ατόμου, χωρίς ιδιαίτερες οικονομικές προεκτάσεις. Στον Μεσοπόλεμο θα παραβιάζονταν κατεξοχήν οι βασικές ατομικές ελευθερίες και θα εγκαινιάζονταν η εποχή της ταύτισης του φιλελευθερισμού με την αστικοποίηση και κατ' επέκταση την οικονομία.

Τα εκρηκτικά γεγονότα που σημειώθηκαν στο Πανεπιστήμιο προκάλεσαν την παραίτηση του Υπουργού Παιδείας, Κ.Γόντικα (2.1.1930) και την αντικατάστασή του από τον Γ.Παπανδρέου. Ο Γεωργίος Παπανδρέου ανέλαβε το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευτικών Ζητημάτων στις 2 Ιανουαρίου 1930, αντικαθιστώντας τον παραιτηθέντα Κ. Γόντικα. Εν τω μεταξύ, οι εφημερίδες πρόβαλαν ότι οι σχέσεις της Εκκλησίας της Ελλάδος με τον Εκπαιδευτικό Όμιλο είχαν οξυνθεί. Η ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος είχε καταδικάσει το «κύμα ασεβείας και αθεΐας» το οποίο, όπως νόμιζε, επικρατούσε στη δημόσια εκπαίδευση και οφειλόταν εν μέρει στην επιρροή του Δημ. Γληνού⁶². Από τα τέλη της δεκαετίας του 1920 η εμπιστοσύνη του Γληνού στον βενιζελικό εκσυγχρονισμό είχε αρχίσει να εξαντλείται και επεξεργαζόταν νέες λύσεις για το όραμα της κοινωνικής χειραφέτησης, κρατώντας αποστάσεις από το αστικό μοντέλο⁶³. Ο Γ. Παπανδρέου επιθυμούσε να αποστασιοποιηθεί διακριτικά από τα εκκλησιαστικά ζητήματα. Η αποστασιοποίηση αυτή θα αποτυπωνόταν στον αντιπολιτευόμενο τύπο ως σύγκρουση του Υπουργείου με την ιεραρχία της Εκκλησίας της Ελλάδος τον Ιούνιο του 1930⁶⁴. Το σημαντικό νομοθετικό έργο που συντελέστηκε κατά το 1929 στην ευρύτερη εκπαίδευση ήταν και εν μέρει προϊόν έμπνευσης του Γ. Παπανδρέου⁶⁵ που ήταν κι αυτός ένα από «τα παιδιά της Επανάστασης του 1922». Είχε διατελέσει πολιτικός σύμβουλος της κυβέρνησης κατά την στρατιωτική επικράτηση των ετών 1922-23 και ήταν γνωστές στον τύπο οι επαφές του με τον Πλαστήρα και τα μέλη του στρατοδικείου του Νοεμβρίου του 1922⁶⁶. Ο Ελευθέριος Βενιζέλος είχε πολλούς λόγους για να επιλέξει τον συγκεκριμένο πολιτικό. Ένας από αυτούς ήταν και η εμπιστοσύνη που ένιωθε λόγω της προσήλωσης του Παπανδρέου στον αντιμοναρχισμό. Παράλληλα, με

62 *Ελεύθερον Βήμα*, φ.2777 (1.1.1930), σ.14.

63 Μπογιατζής, Β.(2012), *Μετέωρος Μοντερνισμός, Τεχνολογία, Ιδεολογία της Επιστήμης και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου (1922-1940)*, Αθήνα: Ευρασία, σ.σ. 412-413.

64 *Η Καθημερινή*, φ. 2996 (29.6.1930), σ.1. «Μια πράξις κακή του Υπουργού των Εκκλησιαστικών» και φ.2997 (30.6.1930), σ.5.

65 Μπουζάκης, Σ.(1994), «Γενική Εισηγητική Έκθεση επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929» Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα. Τεκμήρια Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα, τ.1^{ος}, σ. 228.

66 *Αρχείο Πλαστήρα*, Μουσείο Μπενάκη, φακ. 4. Επιστολές Παπανδρέου προς Πλαστήρα.

αυτή την κίνηση ο Βενιζέλος συσπείρωνε τα δυναμικά στελέχη στον πυρήνα των Φιλελευθέρων, καθώς ο Γ.Παπανδρέου είχε εκδηλώσει μία διάθεση για πολιτική αυτονομία⁶⁷.

Όταν ανέλαβε ο Παπανδρέου το Υπουργείο, το φοιτητικό κίνημα βρισκόταν ήδη σε έντονη αντιπαράθεση με την κυβέρνηση. Αν και η κυβέρνηση κατά τις τελευταίες κινητοποιήσεις είχε υποχωρήσει σε σημαντικά ζητήματα, όπως η αύξηση των διδάκτρων⁶⁸, οι φοιτητές είχαν ανασυγκροτηθεί και ετοίμαζαν νέες κινητοποιήσεις για το 1930. Όταν η Σύγκλητος, για να αποτρέψει τις φοιτητικές συγκεντρώσεις, έκλεισε και τη Φοιτητική Λέσχη, οι φοιτητές απέστειλαν ανακοίνωση προς τις εφημερίδες με την οποία κατήγγειλαν τις ακαδημαϊκές αρχές για «*πράξεις αφθάρτου ταπεινότητας*», ζητώντας «*να παύση η τρομοκρατία της Συγκλήτου*»⁶⁹. Με την ίδια ανακοίνωση δήλωναν «*έτοιμοι να θυσιάσουν τα πάντα όπως δημιουργήσουν εν τω Πανεπιστημίου κατάστασιν τοιαύτην, ήτις να επιτρέπη αφενός μεν την είσοδον εις αυτό των πνευματικώς αξίων ανεξαρτήτως τάξεως και την τελείαν επιστημονικὴν κατάρτησιν των φοιτητῶν*». Ήταν τότε που η αλλαγή ηγεσίας στο Υπουργείο είχε μόλις ανακοινωθεί και ο Κ.Γόντικας είχε προχωρήσει σε αισιόδοξες δηλώσεις για την τρίτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς υποσχόταν κρατικές υποτροφίες και μέριμνα του Υπουργείου για τοποθέτηση των νέων επιστημόνων, αποφοίτων του Ε.Κ.Π.Α., σε μεγάλα επιστημονικά κέντρα του εξωτερικού⁷⁰. Αυτές οι δηλώσεις του υπουργού, Κ.Γόντικα, δεν δημοσιεύτηκαν σε αντικυβερνητικά φύλλα. Το θέμα των φοιτητών διαχειριζόταν πλέον ο Γ. Παπανδρέου. Η Καθημερινή είχε απευθύνει ένα άρθρο «*προς τους φοιτητάς*»⁷¹, το οποίο παρουσιάζει ενδιαφέρον στο βαθμό που αποτυπώνει τις μετριοπαθείς τάσεις της συγκεκριμένης εφημερίδας καθώς και τον συντηρητισμό της σε θέματα κινητοποιήσεων. Ο αρθρογράφος δικαιολογούσε ως ένα βαθμό τους φοιτητές λόγω ηλικίας και λόγω των δεδομένων συνθηκών στην ανώτατη εκπαίδευση. Όμως, τους εφιστούσε την προσοχή στην παρείσφρηση των «*κομμουνιστικών στοιχείων*». Εκεί απέδιδε την τελευταία φοιτητική κινητοποίηση. Λόγω αυτής της υποκίνησης «*απεδοκίμαζε τη νέα φάση του κινήματος στην οποία πρωταθληταί εμφανίζονται οι κομμουνισταί*». Ωστόσο, προέτρεπε τους αστυφύλακες να «*τηρούν ψυχραιμίαν και να μην παραφέρονται εις βάρος των νέων μελλοντικών επιστημόνων και να μην τους βλέπουν ως εγκληματίας*». Ο Ριζοσπάστης, με διαφορετική προσέγγιση, κατήγγειλε τα «*καθάρματα της αστυνομίας που δέρνουν στη φοιτητική συγκέντρωση*»⁷².

67 Πετρίδης, Π. (1994), Σκιαγραφία των αντιμοναρχικών αγώνων του Γ.Παπανδρέου στο Μεσοπόλεμο», Στο: Γ. Αναστασιάδης (επιμ.) *Γ.Παπανδρέου - 60 χρόνια παρουσίας και δράσης στην πολιτική ζωή*, Αθήνα: University Studio Press, σ. 235.

68 Το 50% περίπου των εσόδων του Πανεπιστημίου Αθηνών προέρχονταν από εξέταστρα και δίδακτρα. Βλ. Κριμπάς, Κ. (2003), *Η ανώτατη Παιδεία 1922-1940*, ό.π., σ.189.

69 *Ακρόπολις*, φ.336 (3.1.1930), σ. 7.

70 *Ελεύθερον Βήμα*, φ. 2778 (3.1.1930), σ.5.

71 *Η Καθημερινή*, φ.2830 (10.1.1930), σ.1.

72 *Ριζοσπάστης*, φ.6384 (8.1.1930), σ.1.

Ο νέος υπουργός αρχικά κράτησε στάση παρατηρητή στην πορεία των φοιτητικών κινητοποιήσεων και προσπάθησε να φανεί πιο ευέλικτος από τον απελθόντα. Αμφισβήτησε την εγκυρότητα των ανακοινώσεων της απεργιακής επιτροπής των φοιτητών. Δήλωσε στους εκπροσώπους του τύπου «*οτι αι δημοσιευθείσαι ανακοινώσεις δεν απηχούν τας γνώμας των φοιτητών*». Ο άλλοτε πρωταγωνιστής των φοιτητικών κινητοποιήσεων⁷³ μίλησε σε πρώτο πρόσωπο για συνεννόηση μεταξύ αυτού και των φοιτητών, τους οποίους εμφάνιζε «*πεπεισμένους ότι η κυβέρνηση αποβλέπει κυρίως εις την εξυπηρέτησιν των φοιτητικών συμφερόντων και εις το να αποδώση εις την κοινωνίαν πραγματικούς επιστήμονας*»⁷⁴. Ακόμη κι αν η «συνεννόησις» με τους φοιτητές δεν ήταν πραγματική, ο Παπανδρέου, σε συνεργασία με τον Πρύτανη, βρήκε άμεσα λύση νομικού χαρακτήρα στις φοιτητικές κινητοποιήσεις. Σύμφωνα με τα άρθρα 198-199 του κανονισμού του Πανεπιστημίου οι φοιτητές υποχρεούνταν να παρακολουθούν ανελλιπώς τις παραδόσεις και τα φροντιστήρια των εργαστηρίων. Η ανακοίνωση υπουργείου και Πρυτανείας που δημοσιεύτηκε σκόπιμα στις τελευταίες σελίδες των εφημερίδων ανέφερε ότι «*Σε περιπτώσεις ελλιπούς παρακολούθησεως θα αποκλείονται των εξετάσεων και θα υποχρεούνται σε επαναπαρακολούθησιν*»⁷⁵. Τα άρθρα και οι έρευνες του τύπου θα προσανατολίζονταν στο εξής κυρίως στα προβλήματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Άλλωστε, η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που επεδίωκε η κυβέρνηση εστιαζόταν στη βελτίωση της βασικής εκπαίδευσης του λαού⁷⁶.

4. Συμπεράσματα

Ο τύπος προσέγγισε το εκπαιδευτικό μεταρρυθμιστικό πρόγραμμα της κυβέρνησης Βενιζέλου στο πλαίσιο μίας προσπάθειας υποβάθμισης του όλου κυβερνητικού έργου, το οποίο ήταν, τηρουμένων των αναλογιών, σημαντικό. Έδωσε έμφαση κυρίως στις συνθήκες του σχολικού περιβάλλοντος ως σταθερό δεδομένο. Ανκαιάσκησε έντονη κριτική, δεν αντιπρότεινε λύσεις στα προβλήματα των μαθητών. Όσον αφορά στο φοιτητικό κίνημα η κριτική του τύπου είχε δύο αποδέκτες, τους φοιτητές και την κυβέρνηση. Ασκήθηκαν επικρίσεις προς τους φοιτητές που απέρρεαν από τον συντηρητισμό των αστικών εφημερίδων, καθώς η όποια εξέγερση ήταν ταυτισμένη με την επιρροή των κομμουνιστών στους φοιτητικούς κύκλους. Στην κυβέρνηση καταλογιζόταν η αδυναμία της να διαχειριστεί την κατάσταση. Από τις σελίδες του αθηναϊκού τύπου προβλήθηκε περισσότερο η μέριμνα όλων των παραγόντων για την εκπαίδευση

73 Ο Γ. Παπανδρέου κατά τα φοιτητικά του χρόνια στη Νομική Σχολή είχε εμπλακεί ενεργά στις αποχές των φοιτητών κατά τα «γυμναστικά» του 1907. Βλ. *Πρακτικά Συγκλήτου*, Συνεδρία Η' (3.12.1907), σ. 36.

74 *Ακρόπολις*, φ. 341(8.1.1930), σ.7.

75 *Η Καθημερινή*, φ.2832 (12.1.1930), σ.8.

76 Τερζής, Ν.Π., (1993), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και Πραγματικότητα – Πράγματα και Πρόσωπα*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη, σ.σ. 172-174.

και λιγότερο η όποια ιδεολογική διάσταση κυβέρνησης και αντιπολίτευσης που άλλωστε ήταν περιορισμένη στο πλαίσιο του αστικού πολιτικού κόσμου. Ο χαρακτήρας της μεταρρύθμισης, αστικός και έντονα ταξικός, αποτέλεσε μέρος του γενικότερου εκσυγχρονιστικού προγράμματος της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων το οποίο τέθηκε στο στόχαστρο του τύπου. Η στρατηγική της κυβέρνησης απέβλεπε στον περιορισμό της κοινωνικής κινητικότητας των μικροαστικών ομάδων μέσω της εκπαίδευσης. Σε αυτόν το στόχο συνέτεινε και ο περιορισμός των μαθημάτων κλασικής παιδείας. Είναι γεγονός ότι σημειώθηκαν βελτιώσεις σε λειτουργικά θέματα της εκπαίδευσης που ωστόσο κατέληξαν στην αναπαραγωγή του υπάρχοντος κοινωνικού συστήματος. Σε αυτό το πλαίσιο, Βενιζέλος και τύπος αναλώθηκαν σε αλληλοκατηγορίες, γεγονός που δεν συνέβαλε στην απρόσκοπτη ολοκλήρωση του κυβερνητικού έργου και στην υπέρσπιση των θεσμών της δημοκρατίας. Οι αντιθέσεις και οι συγκρούσεις δεν επέτρεψαν να επαναπροσδιοριστούν τα εθνικά ιδεώδη σε μία θετική οπτική, που θα προέτασσε τα ιδανικά της εργασίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ειρήνης και της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης.

Βιβλιογραφία

Πηγές

Τύπος

- Ακρόπολις
- Έθνος
- Ελεύθερον Βήμα
- Εμπρός
- Εφημερίς της Κυβερνήσεως, φ. 94 (9.3.1929)
- Εφημερίς των Συζητήσεων της Βουλής
- Η Βραδυνή
- Η Καθημερινή
- Ο Αγώνας της Γυναίκας, φ.92 (15.5.1929)
- Το Παιδί (περιοδικό), τ.1 (Μάιος-Ιούνιος 1930)
- Ρίζοσπάστης

Αδημοσίευτες Πηγές

Αρχείο Ελευθερίου Βενιζέλου, Μουσείο Μπενάκη, φακ.2.

Αρχείο Πλαστήρα, Μουσείο Μπενάκη, φακ. 4. Επιστολές Παπανδρέου προς Πλαστήρα

Πρακτικά Συγκλήτου του Πανεπιστημίου Αθηνών, Συνεδρία Η' (3.12.1907).

Δημοσιευμένες Πηγές

- Βενιζέλος, Ελευθ., *Το έργο της κυβέρνησεως Βενιζέλου κατά την τετραετίαν 1928-1932, Τι υπεσχέθη προεκλογικώς και τι επραγματοποίησε, (εισαγωγή- επιμέλεια) Π. Πετρίδης* (2000), Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Δημαράς, Αλ. (2003), *Εκπαίδευση 1922-1940, Οινέες βενιζελικές μεταρρυθμίσεις, Στο: Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, τομ. 7^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, 1895-1967, τομ. Β΄, (1990) Αλ. Δημαράς (επιμ.), Αθήνα : Ερμής.*
- Θεοδώρου, Βασ. (2009), *Υποσιτισμός και Φυματίωση στον Μεσοπόλεμο – Υγιεινή, διατροφή και οργάνωση μαθητικών συσσιτίων (1928-1932), Μνήμων, τ. 30.*
- Καραφύλλης, Αθαν. (2013) , *Νεοελληνική Εκπαίδευση, Δύο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών*, Αθήνα: Κριτική.
- Κριμπάς, Κ., (2003) *Η Ανώτατη Παιδεία, 1922-1940, Στο : Β. Παναγιωτόπουλος (επιμ.) Ιστορία του Νέου Ελληνισμού, 1770-2000, τομ. 7^{ος}, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.*
- Λιάκος, Αντ. (1993), *Εργασία και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου. Το Διεθνές Γραφείο Εργασίας και η ανάδυση των κοινωνικών θεσμών*, Αθήνα: Ίδρυμα Έρευνας και Παιδείας της Εμπορικής Τράπεζας της Ελλάδος.
- Μαραγκού – Πρόκου, Στ. (1980), *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και σχολικό κτίριο*, Θεσσαλονίκη.
- Μπογιατζής, Β. (2012), *Μετέωρος Μοντερνισμός, Τεχνολογία, Ιδεολογία της Επιστήμης και Πολιτική στην Ελλάδα του Μεσοπολέμου (1922-1940)*, Αθήνα : Ευρασία.
- Μπουζάκης, Σ. (1994), «Γενική Εισηγητική Έκθεση επί των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων του 1929» Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα. Τεκμήρια Ιστορίας Νεοελληνικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα.
- Μπουζάκης, Σ. (1997), *Γεώργιος Α. Παπανδρέου, 1888-1968, Ο πολιτικός της Παιδείας*, τομ. Α΄, Αθήνα: Gutenberg.
- Παπανδρέου, Γ. (2010), *Αγορεύσεις για την εκπαίδευση (1929-1930)*, Αλ. Δημαράς (εισαγωγή και ιστορικός σχολιασμός), Τετράδια Κοινοβουλευτικού Λόγου, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων.
- Πετρίδης, Π. (1994), *Σκιαγραφία των αντιμοναρχικών αγώνων του Γ. Παπανδρέου στο Μεσοπόλεμο*, Στο: Γ. Αναστασιάδης (επιμ.) *Γ. Παπανδρέου - 60 χρόνια παρουσίας και δράσης στην πολιτική ζωή*, Αθήνα: University Studio Press.

- Ράπτης, Παν. (1997), *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις του Μεσοπολέμου στην Ελλάδα (1917-1940)*, ΔΙΔ-ΔΙΑ, Πάντειο Πανεπιστήμιο.
- Τερζής, Ν.Π., (1993), *Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση: Πρόγραμμα και Πραγματικότητα – Πράγματα και Πρόσωπα*, Θεσσαλονίκη: εκδ. Κυριακίδη.
- Τζόκας, Σπ. (2002), *Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και το εγχείρημα του αστικού εκσυγχρονισμού, 1928-1932, η οικοδόμηση του αστικού κράτους*, Αθήνα: Θεμέλιο.

Ιστοσελίδες

- Ρήγος, Αλκ., *Οι φοιτητικές αντιδράσεις εντείνονται – Η Μεταρρύθμιση επεκτείνεται στα πανεπιστήμια*, <http://www.avgi.gr/article>, (προσπελάστηκε στις 13.10.2013).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η **κ. Γκούτη Μαρία** είναι πτυχιούχος του τμήματος Φιλοσοφίας του Πανεπιστημίου Πατρών, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης του τμήματος Πολιτικής Επιστήμης και Ιστορίας του Παντείου Πανεπιστημίου (κατεύθυνση Ιστορίας) και μεταπτυχιακού διπλώματος εξειδίκευσης του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ (κατεύθυνση Ιστορία και Διδακτική). Στο ίδιο τμήμα είναι υποψήφια διδάκτορας στον τομέα Ανθρωπιστικών Σπουδών (κατεύθυνση Ιστορίας). Εργάστηκε στην ιδιωτική και τη δημόσια μέση εκπαίδευση και είναι αξιολογήτρια Ελληνομάθειας του ΙΝΕΒΙΔΙΜ (Ίδρυμα Νεολαίας και Διά Βίου Μάθησης). Στοιχεία επικοινωνίας: margkouti@yahoo.gr.

Σιδηρόπουλος Δημήτριος,
Βλαχάκη Μαρία,
Σαουλίδου Εύα-Σάρρα,
Παππά Άννα

**Τοπικό Θεματικό Δίκτυο της 3ης Περιφέρειας
Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης: «Προφορική Ιστορία:
Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης»:
Παιδαγωγικοί σκοποί,
εκπαιδευτικά αποτελέσματα και προοπτικές**

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια σύντομη παρουσίαση της λειτουργίας του Τοπικού Θεματικού Δικτύου της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης με τίτλο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης» κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών 2016-2017 και 2017-2018. Το Δίκτυο ιδρύθηκε και λειτούργησε σε Δημοτικά Σχολεία της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης, που είχε την έδρα της στο κέντρο της πόλης της Θεσσαλονίκης. Ο κύριος σκοπός για την ίδρυση του Δικτύου ήταν να εξοικειωθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς των Δημοτικών Σχολείων με την Προφορική Ιστορία ως μια ερευνητική συνεργατική μαθησιακή διαδικασία. Μέσω των εκπαιδευτικών και επιμορφωτικών δράσεων του Δικτύου, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν την ιστορία της πόλης της Θεσσαλονίκης με τρόπο βιωματικό, να εξοικειωθούν με την προφορική ιστορία ως ένα εργαλείο κατανόησης και ερμηνείας του παρελθόντος, να διερευνήσουν νέες οπτικές και να ανακαλύψουν διαφορετικές και αθέατες πτυχές της ιστορίας της πόλης τους μέσω της καταγραφής των ιστοριών ζωής των ανθρώπων της.

Λέξεις-κλειδιά: προφορική ιστορία, αφηγήσεις ζωής, θεματικό δίκτυο, Θεσσαλονίκη.

Local Thematic Network of the 3rd District in Primary Education of the Prefecture of Thessaloniki: “Oral History: Bringing Thessaloniki’s History to life”: Educational aims, educational results and prospects

Abstract

This paper presents a short presentation of the function of the Local Thematic Network of the 3rd District of the Prefecture of Thessaloniki with the title “Oral History: Bringing Thessaloniki’s History to life” during the school years 2016-2017 and 2017-2018. The Network was established and operated in Primary Schools of the 3rd District of the Prefecture of Thessaloniki, which had its headquarters in the City Center of Thessaloniki. The main purpose of establishing the Network was to familiarize the participating teachers, pupils and parents of Primary Schools with Thessaloniki’s Oral History as a research cooperative learning process of approaching the past of the history of Thessaloniki. Through the educational and training activities of the Network, the students had the opportunity to meet the living history of the city of Thessaloniki in an experiential manner, to familiarize themselves with oral history as a tool for learning, understanding and interpreting the past, to explore new perspectives and unseen aspects of the past.

Keywords: oral history, life stories; thematic network, Thessaloniki.

1. Εισαγωγή

Το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο με τίτλο «Προφορική Ιστορία¹: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης» περιορίστηκε για λόγους επιστημολογικούς και μεθοδολογικούς στην περιοχή της πόλης της Θεσσαλονίκης, όπου κατοικούν και δραστηριοποιούνται τόσο οι γονείς, όσο και οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί των Δημοτικών Σχολείων της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης. Οι ομάδες εργασίας εκπαιδευτικών και μαθητών κάθε σχολικής τάξης, που συμμετείχαν στο Δίκτυο, εμπλούτισαν και διεύρυναν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους για την ιστορία της Θεσσαλονίκης. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνέλεξαν προφορικές μαρτυρίες μέσω της διαδικασίας της συνέντευξης που πραγματοποιήθηκε στον χώρο του σχολείου τους. Τα θέματα τα οποία διερεύνησαν οι μαθητές ήταν ποικίλα και απηχούσαν τόσο τα ενδιαφέροντά

1 Bornat, J. (2004). Oral History. In: Seale, C., Gubrium, J., & Silverman, D. (Eds.) *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications Ltd, pp. 34–47.

τους όσο και τις ιδιαίτερες ανάγκες της μαθησιακής διαδικασίας. Ειδικότερα καταγράφηκαν προφορικές μαρτυρίες με θέματα όπως: α) η παιδική, σχολική ηλικία (ημερολόγιο σχολικής ζωής, αναμνήσεις αποφοίτων μαθητών, παιδικά παιχνίδια), β) η πόλη της Θεσσαλονίκης, η γειτονιά τους (κτίρια, θρύλοι, μύθοι, αθλητική ιστορία, γειτονιές, στέκια, επαγγέλματα, γ) η οικογένεια (η οικογενειακή ζωή, οι έμφυλοι ρόλοι, οικογενειακές παραδόσεις και κειμήλια, έθιμα του τόπου καταγωγής), δ) η Θεσσαλονίκη στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο (η γερμανική κατοχή, το Ολοκαύτωμα των Εβραίων, Η Εθνική Αντίσταση), ε) η Θεσσαλονίκη ως σταυροδρόμι λαών και πολιτισμών (η προσφυγιά, η μετανάστευση, τα θρησκευτικά μνημεία, τα μουσικά ρεύματα, πολιτιστικοί-αθλητικοί σύλλογοι).

2. Προφορική ιστορία και προφορικές μαρτυρίες

Η προφορική ιστορία αφορά στην καταγραφή, στη διατήρηση και στην ερμηνεία στοιχείων που απορρέουν από την προσωπική εμπειρία του πληροφορητή και συμβάλλουν στην ανασύσταση του πρόσφατου παρελθόντος. Η προφορική ιστορία συνιστά τη ζώσα ιστορία (living history), καθώς αντλεί το περιεχόμενό της από τις εμπειρίες ζωής ή τις ιστορίες ζωής (life stories) των ανθρώπων.² Σύμφωνα με τον Perks η ιστορία «είναι γύρω μας, στην οικογένεια και την τοπική κοινότητα, στη ζωντανή μνήμη και τα βιώματα των μεγαλύτερων ανθρώπων».³ Η προφορική ιστορία χαρακτηρίζεται ως «άμεση» ιστορία.⁴ Κύριο χαρακτηριστικό της είναι η πολύ «κοντινή» χρονική απόσταση ανάμεσα σε ένα γεγονός και την έρευνα για αυτό. Οι αναμνήσεις των ατόμων ή των κοινοτήτων, ατομική ή συλλογική μνήμη αντίστοιχα, αποτελούν κύρια πηγή της προφορικής ιστορίας και είναι σημαντικές, κατά τις χρονικές περιόδους που «η ιστορική συνείδηση είναι ακόμη υπό διαμόρφωση».⁵ Ιδιαιτερότητα της προφορικής ιστορίας αποτελεί επίσης η ισότητα που διέπει τη σχέση του ιστορικού και του πληροφορητή. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, που συνιστά την κύρια τεχνική συλλογής των προφορικών μαρτυριών, ο ερευνητής και ο αφηγητής αλληλο-επιδρούν, ώστε να αναδειχθούν στοιχεία που επιτρέπουν την ανασυγκρότηση του παρελθόντος.⁶ Πρόκειται για μια σημαντική αναβάθμιση στο ρόλο του αφηγητή, από παθητικό δέκτη ερωτήσεων σε καλό γνώστη του αντικειμένου, το οποίο διερευνάται. Ταυτόχρονα πραγματοποιείται μια αλλαγή στην εστίαση: Το αντικείμενο της μελέτης ενός ιστορικού τώρα γίνεται υποκείμενο.⁷

2 Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small – Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16 (1), pp.139-147.

3 Perks, R. (2009). Practical advice: Getting started what is oral history? *British Library- Oral History Society*, June 2009. Στο: <http://www.ohs.org.uk> (προσπελάστηκε στις 10/7/2010).

4 Gerard-Libois, J. (1993). Le CRISP, le Zaore et l'Histoire immidiate. In: Omasombo Tshonda J.(ed.), *Le Zaore et l'impreuve de l'histoire immidiate*. Paris: Karthala, pp.243-246.

5 Vansina, J. (1985). *Oral tradition as history*. London: James Currey.

6 Shopes, L. (2015). After the interview ends: Moving oral history out of the archives and into publication. *Oral History Review*, 42(2), pp. 300-310.

7 Whincop, A. (1986). Using oral history in museums displays. *Oral History*, 14(2), pp. 46-50.

Στο συγκεκριμένο πλαίσιο η ιστορία παρουσιάζεται ως ένα προϊόν συνεργασίας του ιστορικού και του πληροφορητή. Από την ποικιλομορφία και τη διαφορά τους ως προς την κοινωνική ή εθνοτική τους προέλευση, το μορφωτικό ή πολιτισμικό τους επίπεδο δημιουργείται μια νέα σύνθεση. Μάλιστα για το συγκεκριμένο πνευματικό έργο τόσο ο ιστορικός όσο και ο πληροφορητής έχουν «κοινή ευθύνη» (shared authority).⁸ Ο ενεργός και καθοριστικός ρόλος των πληροφορητών στη δημιουργία νοημάτων συνιστά ένα επιπρόσθετο χαρακτηριστικό της προφορικής ιστορίας, για το οποίο βέβαια έχει επικριθεί εντονότερα στο παρελθόν και λιγότερο σήμερα από την «ακαδημαϊκή ιστορία». Ωστόσο η υποκειμενικότητά της αποτελεί ταυτόχρονα μειονέκτημα αλλά και πλεονέκτημά της, καθώς παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εκφράσουν τις δικές τους ερμηνείες για το παρελθόν σε συνδυασμό με τις σκέψεις τους για το παρόν και το μέλλον.⁹

Ο κύριος σκοπός της προφορικής ιστορίας¹⁰ είναι να καταγράψει, να διατηρήσει και να ερμηνεύσει τις διάφορες βιωματικές εμπειρίες, που επελέγησαν να μείνουν ζωντανές στη μνήμη των ανθρώπων με σκοπό να βοηθήσει τις επόμενες γενεές να αναπτύξουν την ιστορική τους σκέψη και συνείδηση.¹¹ Η προφορική ιστορία επιχειρεί να εμπλέξει ενεργητικά, «να δώσει φωνή» σε όλα τα μέλη μίας κοινότητας ανεξαρτήτως της εθνικής, κοινωνικής και πολιτισμικής τους καταγωγής.¹² Με αυτό τον τρόπο καθένας αξιοποιώντας το δικό του ξεχωριστό απόθεμα γνώσεων και αναμνήσεων καθίσταται (συν)κοινωνός κατά την επίπονη και απαιτητική διαδικασία συγκρότησης του ιστορικού τους παρελθόντος. Η προφορική ιστορία, σε αντίθεση προς τη γεγοντολογική και ηρωική ιστορία εστιάζει περισσότερο στις μαρτυρίες των αφανών ανθρώπων και ομάδων, που με τις πράξεις, τις πρωτοβουλίες και τις στάσεις τους συνέβαλαν στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι του τόπου τους.¹³ Δραστηριότητες προφορικής ιστορίας καταγράφηκαν στη σχολική εκπαίδευση από τη δεκαετία του 1960 και συνδέθηκαν με τη νέα ιστορία, την κριτική προσέγγιση θεμάτων που αφορούν τους καθημερινούς ανθρώπους στο πλαίσιο της κοινωνικής ιστορίας μέσω της αξιοποίησης κι ερμηνείας διαφορετικών πηγών και της ενεργητικής και ανακαλυπτικής κατασκευής της γνώσης.¹⁴

3. Ίδρυση και λειτουργία του Δικτύου

Το Δίκτυο ιδρύθηκε στη βάση της απόφασης της Διεύθυνσης Π.Ε Ανατολικής

8 Thomson, K. (2003). Κοινωνικός πλουραλισμός και μετανεωτερικότητα. Στο: Hall, D., Held, A., & McGrew, A. (2003). *Η Νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.

9 Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.

10 Abrams, L. (2016). Θεωρία προφορικής ιστορίας. Αθήνα: Πλέθρον.

11 Bertram, C., Wagner, W., & Trautwein, U. (2017). Historical thinking with oral history interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in History lessons. *American Educational Research Journal Learning*, 54(3), pp. 444-484.

12 Maggioni, L., VanSledright, B., & Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, 77(3), pp. 187-213.

13 Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, pp. 1-21.

14 Νάκου, Ε., & Γκαζή, Α. (2015). *Η προφορική ιστορία στα μουσεία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Θεσσαλονίκης (2016) με αρ. πρωτ. 15938/23-06-2016. Υλοποιήθηκε δε στο πλαίσιο της διδασκαλίας όλων των γνωστικών αντικειμένων του προγράμματος σπουδών, συμπεριλαμβανόμενων των διδακτικών ωρών που πραγματοποιούνται στην ευέλικτη ζώνη και τα προγράμματα των σχολικών δραστηριοτήτων για τα πολιτιστικά θέματα τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018. Το σχολικό έτος 2016-2017 συμμετείχαν τριάντα τέσσερις (34) εκπαιδευτικοί από δέκα (10) Δημοτικά Σχολεία και το σχολικό έτος 2017-2018 συμμετείχαν είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί από οκτώ (8) Δημοτικά Σχολεία της 3ης Περιφέρειας Π.Ε. Νομού Θεσσαλονίκης. Τα παραπάνω αριθμητικά στοιχεία, κρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά καθώς ο αρχικός προγραμματισμός της Συντονιστικής Ομάδας του Δικτύου αναφερόταν στη συμμετοχή δέκα (10) εκπαιδευτικών και πέντε (5) Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας.

4. Μεθοδολογία του Δικτύου

Στο πλαίσιο του Δικτύου καταρχήν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εθελοντικά στο Δίκτυο, σε συνεργασία με τους μαθητές, επέλεξαν ένα θέμα από την προτεινόμενη θεματολογία, αφού έλαβαν υπόψη τους τόσο τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα όσο και τις κοινωνικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών της συγκεκριμένης σχολικής τάξης¹⁵ Στη συνέχεια οι μαθητές ως ερευνητές και ως φορείς δράσης ανέδειξαν μέσω συνεργατικών και βιωματικών τεχνικών μάθησης, τις πρότερες ιστορικές τους γνώσεις,¹⁶ τις στερεοτυπικές τους αντιλήψεις και τις προσωπικές τους εμπειρίες αναφορικά με το θέμα που διερευνούσαν.¹⁷ Ακολούθως οι μαθητές υπό την παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών τους, επεσήμαναν επιμέρους διαστάσεις του θέματος¹⁸ και χωρίστηκαν σε υποομάδες εργασίας, προκειμένου σύμφωνα με ένα περισσότερο εξειδικευμένο πλάνο εύρεσης των απαιτούμενων πληροφοριών¹⁹ να αναζητήσουν μαρτυρίες υλικές και άυλες στο οικείο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον.²⁰ Με τον τρόπο αυτό επιτεύχθηκε η πολυπροοπτικότητα του θέματος,²¹ αφού αναγνωρίστηκε και αξιοποιήθηκε κατά την εκπαιδευτική διαδικασία το ιδιαίτερο μορφωτικό και κοινωνικο-πολιτισμικό

15 Van Drie, J., & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychological Review*, 20, pp. 87-110.

16 Van Sledright, B. (2004). What does it mean to think historically and how do you teach it? *Social Education*, 68(3), pp. 230-233.

17 Βλαχάκη Μ., & Μάγος Κ. (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης στη δημιουργία μίας μουσειακής έκθεσης για τη μετανάστευση από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Action Researcher in Education*, 6, pp. 25-47.

18 Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.

19 Doucet, A., & Mauthner, N. (2008) What can be known and how? Narrated subjects and the listening guide. *Qualitative Social Research*, 8, pp. 399-409.

20 Passerini, L. (2011). A passion for memory. *History Workshop Journal*, 72, pp. 241-250.

21 Stec, K., Huiskes, M., & Redeker, G. (2015). Multimodal analysis of quotation in oral narratives. *Open Linguistics*, 1(1), pp. 531-554.

κεφάλαιο των μαθητών και η εν-συναισθητική κατανόηση των εναλλακτικών απόψεων και ερμηνειών.²² Επιπρόσθετα, σε αρκετές περιπτώσεις οι αρχικές στάσεις και αντιλήψεις των συμμετεχόντων μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων διαφοροποιήθηκαν.²³ Χρειάζεται να επισημανθεί ότι σε όλες τις αναφερόμενες εκπαιδευτικές δράσεις των μαθητών υπήρχε η γραπτή συναίνεση από πλευράς τόσο των πληροφορητών όσο και των γονέων των μαθητών, αναφορικά με τους τρόπους διαχείρισης και δημοσιοποίησης των μαρτυριών, που θα συλλέγονταν κατά τη λειτουργία του Δικτύου στη βάση των αρχών της κείμενης εκπαιδευτικής νομοθεσίας (πνευματικά δικαιώματα, προσωπικά δεδομένα).

5. Παιδαγωγικοί σκοποί του Δικτύου

Οι τρεις κύριοι παιδαγωγικοί σκοποί του Τοπικού Θεματικού Δικτύου με τίτλο «Προφορική Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης» ήταν: α) να εξοικειωθούν οι μαθητές με την προφορική ιστορία ως μία διαδικασία μάθησης, κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού παρελθόντος,²⁴ β) να καταστούν οι μαθητές περισσότερο ικανοί στην διερεύνηση νέων ιστορικών πηγών και στη διαμόρφωση εναλλακτικών ερμηνειών του παρελθόντος,²⁵ γ) να γνωρίσουν οι μαθητές πρόσωπα, ομάδες ανθρώπων και «αφανείς» ήρωες της ιστορίας. Και στους τρεις (3) παραπάνω παιδαγωγικούς σκοπούς αναδεικνύεται η σημαντική αξία της διατήρησης ζωντανής της ιστορικής μνήμης, προκειμένου οι νεότερες γενεές να μπορούν να κοινωνήσουν τόσο μεταξύ τους, όσο και με τις παλαιότερες γενεές του τόπου τους.²⁶ Επίσης αναμενόταν οι μαθητές να αρχίσουν να κατανοούν τις κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές συνθήκες της εποχής στην οποία συνέβησαν τα διάφορα κοινωνικά και πολιτισμικά γεγονότα²⁷ και να διακρίνουν ποικίλες οπτικές της ιστορικής πραγματικότητας.²⁸ Τέλος οι μαθητές μέσω της επεξεργασίας των προφορικών μαρτυριών²⁹ που συνέλεξαν, αναμενόταν να διακρίνουν τις πολυεπίπεδες επιδράσεις του κοινωνικού και

22 Schegloff, E. (1997). Narrative Analysis: Thirty years later. *Journal of Narrative and Life History* 7 (1–4), pp. 97-106.

23 Steiner, K. Thomsen, D., & Pillemer, D. (2017). Life story chapters, specific memories, and conceptions of the self. *Applied Cognitive Psychology*, 31(5), pp. 478-487.

24 Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, 29(4), pp. 672-695.

25 Dutt-Doner, K., Cook-Cottone, C., & Allen, S. (2007). Improving classroom instruction: Understanding the developmental nature of analyzing primary sources. *Research in Middle Level Education Online*, 30(6), pp. 1-20.

26 Hobsbawm, E. (2002). A life in History. *Past & Present*, 177(1), pp. 3-16.

27 Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, 8, pp. 5-23.

28 Havekes, H., Arno-Coppen, P., Luttenberg, J., Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), p.p 71-91.

29 Georgakopoulou, A. (2006). Thinking with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, 16(1), pp. 122-130.

πολιτισμικού πλαισίου στη διαμόρφωση τόσο του αξιακού πολιτισμού σε μια συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, όσο και της προσωπικής, οικογενειακής και κοινωνικής ζωής των κατοίκων μιας γεωγραφικής περιοχής.³⁰

6. Διδακτικοί στόχοι του Δικτύου

Στους κύριους διδακτικούς στόχους του Δικτύου συμπεριλαμβάνονται: α) η προαγωγή της ιστορικής έρευνας και η παραγωγή ιστορικής γνώσης μέσω μιας ανακαλυπτικής, μαθησιακής διαδικασίας,³¹ β) η συμβολή στην ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης,³² γ) η εξοικείωση των μαθητών στη χρήση και στη διατύπωση ιστορικού λεξιλογίου κατά την εκπαιδευτική διαδικασία,³³ δ) η αξιοποίηση των πρότερων αποκτημένων γνώσεων και εμπειριών των μαθητών μέσω της διερεύνησης κι ανάδειξης της οικογενειακής και της τοπικής τους ιστορίας,³⁴ ε) η ενεργοποίηση των κινήτρων των μαθητών για κοινωνικο-γνωστικό εποικοδομισμό, στ) η ενδυνάμωση της συνεργασίας και της αμφίδρομης επικοινωνίας τόσο μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας όσο και μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των μαθητών,³⁵ ζ) η παροχή ευκαιριών για συνεργασία μεταξύ σχολικών μονάδων, σχολικών τάξεων εκπαιδευτικών, γονέων και τοπικών κοινωνικών και πολιτισμικών φορέων,³⁶ η) η ενίσχυση του ενδιαφέροντος των μελών της σχολικής και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας για το παρελθόν της πόλης τους, θ) η προαγωγή της ιστορικής μνήμης³⁷ και η καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών.³⁸

7. Εκπαιδευτικά αποτελέσματα

Οι μαθητές που συμμετείχαν στο Δίκτυο μέσω ενεργητικών, βιωματικών και συνεργατικών δράσεων εντός και εκτός της σχολικής τάξης ανέπτυξαν ικανότητες όπως: α) να αξιοποιούν διαφορετικά τεκμήρια του παρελθόντος, τόσο γραπτά όσο

30 Gubrium, F., & Holstein, J. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, 39, pp. 163-187.

31 Marzano, R. (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), pp. 117-128.

32 Holmes, N., Wieman, C., & Bonn, D. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(36), pp. 11199-11204.

33 Choo, L., Tan, D., Pandian, A. (2012). Language learning approaches: A review of research on explicit and implicit learning in vocabulary acquisition. *Procedi -Social and Behavioral Sciences*, 55, pp. 852-860.

34 Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), pp. 149-171.

35 Sanders, M. & Epstein, J. (1998). International perspectives on school-family community partnerships. *Childhood Education*, 74(6), pp. 340-341.

36 Epstein, J. (2016). Commentary: School, family, and community partnerships. *Learning Landscapes*, 10(1), 25-36.

37 Freeman M. (1984). History, narrative, and life-span developmental knowledge. *Human Development*, 27(1), pp. 1-19.

38 Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, 54(1), pp. 11-32.

και προφορικά,³⁹ και να επιχειρούν είτε ατομικά είτε σε ομάδες να διατυπώνουν τις δικές τους ερμηνευτικές προσεγγίσεις, ώστε μέσω της δημιουργικής γραφής να αποτυπώνουν τα προσωπικά βιώματα των πληροφορητών,⁴⁰ β) να αξιολογούν κριτικά τις συλλεγόμενες μαρτυρίες,⁴¹ γ) να επεξεργάζονται ιστορικές αφηγήσεις και να διατυπώνουν γραπτά συμπεράσματα⁴² για μεμονωμένα ιστορικά γεγονότα ή για μία συγκεκριμένη χρονική περίοδο στο παρελθόν με επαγωγικό-παραγωγικό τρόπο,⁴³ δ) να αποκτήσουν ερευνητικές δεξιότητες, όπως να διατυπώνουν υποθέσεις, να επιχειρηματολογούν και να διακρίνουν τις αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν,⁴⁴ ε) να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους ικανότητες, στις οποίες περιλαμβάνονται η ενεργητική ακρόαση, η ενσυναίσθηση και η διατύπωση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου για την εκμείωση πληροφοριών,⁴⁵ στ) να αντιλαμβάνονται τόσο το ιστορικό πλαίσιο που έζησαν και δραστηριοποιήθηκαν οι πληροφορητές, όσο και την κουλτούρα τους αναφορικά με τις αξίες, τις νόρμες, τα ήθη και τα έθιμα της εποχής τους,⁴⁶ ζ) να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμησή τους μέσω της επιτυχούς ολοκλήρωσης ατομικών και συλλογικών διαθεματικών ιστορικών εργασιών,⁴⁷ η) να αναπτύξουν τον κριτικό αναστοχασμό και να αναδιαμορφώσουν τις πρότερες αντιλήψεις και στάσεις τους⁴⁸ για πρόσωπα και ομάδες ανθρώπων, τόσο στο παρελθόν, όσο και στο παρόν.⁴⁹

8. Μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών

Η συλλογή των προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών έγινε μέσω συνεντεύξεων, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στον χώρο της σχολικής τάξης.

39 Garner, L. (2016). Stories which I know to be true: Oral tradition, oral history, and voices from the past. *The Oral History Review*, 43(2), pp. 263-291.

40 White, H. (1973). Interpretation in history. *New Literary History*, 4(2), pp. 281-314.

41 Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), pp. 449-455.

42 Marzano, R. (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 20(3-4), pp. 273-299.

43 Benade, L. (2015). Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, 2(1), pp. 42-54.

44 Simon, S., Erduran, S., & Osborne, J. (2006). Learning to teach argumentation: Research and development in the science classroom. *International Journal of Science Education*, 28(2-3), pp. 235-260.

45 Roth, W. (1996). Teacher questioning in an open inquiry learning environment: Interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, 33(7), pp. 709-736.

46 Ho, D. (2015). The power of culture. *The PRC History Review*, 1(2), pp. 5-6.

47 Booth, M., & Gerard, J. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(5), pp. 629-648.

48 Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, 6(2), pp. 104-123.

49 Βλαχάκη, Μ. (2016). Η επίδραση των ιστοριών ζωής στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες. *MuseumEdu*, 3, pp. 73-100.

Στη συνέχεια οι μαθητές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς, προχώρησαν σε ανάλυση-ερμηνεία των συλλεγόμενων προφορικών τεκμηρίων, αφού τις συνέκριναν με αντίστοιχες γραπτές και οπτικοακουστικές πηγές για κάθε διερευνώμενο θέμα.⁵⁰ Ακολούθως, οι μαθητές ύστερα από διαλεκτική συζήτηση κατέληξαν να διατυπώσουν ορισμένα συμπεράσματα της έρευνάς τους σε ποικίλες μορφές αναπαράστασης, όπως είναι τα κείμενα δημιουργικής γραφής (λεξάντες υλικών και ύλων τεκμηρίων, διάλογοι, επιστολές, ημερολόγια), οι εικαστικές δημιουργίες (κατασκευές και σχεδιαστικές αναπαραστάσεις), οι προφορικές παρουσιάσεις, οι αφηγηματικές εικόνες, οι μουσειακές εκθέσεις, η διασκευή διαλόγων και η δραματοποίηση ρόλων. Συνακόλουθα, οι μαθητές δημιούργησαν ένα εκπαιδευτικό υλικό προφορικών μαρτυριών, το οποίο συμπεριλάμβανε τόσο τις αφηγήσεις των πληροφορητών όσο και τις δικές τους ερμηνευτικές αναπαραστάσεις τις γραπτές παραγωγές τους, τις ηλεκτρονικές παρουσιάσεις, τη δημιουργία οπτικοακουστικού υλικού, τα οποία αξιοποίησαν συνδυαστικά τόσο με γραπτές, όσο και με εικονικές αφηγήσεις του παρελθόντος. Έτσι οι μαθητές εξοικειώθηκαν με τις αρχές της πολύ-προοπτικότητας,⁵¹ αφού ήρθαν σε επαφή με ποικίλες αναπαραστάσεις των ίδιων ιστορικών γεγονότων, και της πολυ-τροπικότητας,⁵² αφού δημιούργησαν κοινωνικο-γνωστικά έργα, που εμπεριείχαν τόσο στοιχεία της προφορικής αφήγησης των πληροφορητών, όσο και πληροφορίες από τις ποικίλες πηγές που μελέτησαν. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι σε όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις, που διεξάγονταν στον χώρο των Δημοτικών Σχολείων, οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να προσκαλέσουν (κατά περίπτωση) τους γονείς και ηλικιωμένα συγγενικά πρόσωπα των μαθητών στη σχολική τάξη, προκειμένου να ενισχυθούν οι σχέσεις συνεργασίας και επικοινωνίας τόσο μεταξύ των διαφορετικών γενεών, όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και των των μαθητών.

9. Εκπαιδευτικές και επιμορφωτικές δράσεις του Δικτύου

Για την επιστημονική και παιδαγωγική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν τα σχολικά έτη 2016-2017 και 2017-2018 οκτώ (8) διά ζώσης επιμορφωτικές συναντήσεις σε θέματα συλλογής, αρχειοθέτησης, ερμηνείας και διδακτικής αξιοποίησης των συλλεγόμενων προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών, δημιουργικής γραφής, δραματοποιημένης και εικαστικής αναπαράστασης των προφορικών μαρτυριών. Τα παραπάνω βιωματικά

50 Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(6), pp. 574-586.

51 Kynöslähti, H., Kansanen, P., Toom, A., Krokfors, L., Jyrhömä, R., & Maaranen, K. (2008). Multimodal teacher education: Distance education, blended learning, and learning while working. *Didacta Varia*, 13(2), pp. 31-46.

52 Bearne, E. (2009). Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(2), pp. 156-187.

επιμορφωτικά σεμινάρια είχαν ως σκοπό να βελτιώσουν το επίπεδο των γνώσεων, δεξιοτήτων, εμπειριών και στάσεων των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στις ακόλουθες επιμέρους πέντε (5) θεματικές ενότητες:

- α) προφορική ιστορία (βιβλιογραφική επισκόπηση, θεωρητικές αρχές, η αξία των προφορικών μαρτυριών, τεχνικές και μεθοδολογία συλλογής προφορικών μαρτυριών, σχέση μεταξύ ερευνητή και πληροφορητών, στάδια έρευνας κ.ά.),
- β) επεξεργασία των προφορικών μαρτυριών (τεκμηρίωση, αρχειοθέτηση, απομαγνητοφώνηση, αποδελτίωση, καταλογογράφηση, αρχειοθέτηση συνεντεύξεων, κανόνες δεοντολογίας, έντυπα συναίνεσης για τη χρήση των υλικών και άυλων μαρτυριών, οργάνωση ενός αρχείου προφορικών μαρτυριών στο σχολείο κ.α.),
- γ) ερμηνεία-ανάλυση των προφορικών μαρτυριών (κάθετη ανάλυση, οριζόντια ανάλυση, διασταύρωση με γραπτές πηγές, ανάδειξη του χρόνου των βιωματικών εμπειριών, σημαντικοί βιογραφικοί σταθμοί στη ζωή των ανθρώπων, κοινωνικό προφίλ των πληροφορητών, ανάδειξη του αφηγηματικού χρόνου, θέματα που ενδεχομένως να αποσιωπώνται κ.α.),
- δ) σχεδιασμός και υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος προφορικής ιστορίας στο σχολείο (διδασκτικοί στόχοι, εμπλεκόμενα πρόσωπα, τεχνικές συλλογής δεδομένων, φάσεις διεξαγωγής, μαθησιακές δραστηριότητες, παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό (κατασκευές, ψηφιακές συλλογές, ταινίες, μουσειακές εκθέσεις κ.α),
- ε) επεξεργασία, παρουσίαση και διδακτική αξιοποίηση των προφορικών μαρτυριών με τη χρήση των νέων τεχνολογιών και εξειδικευμένων λογισμικών (Audacity για την επεξεργασία ήχου, Express Scribe για την απομαγνητοφώνηση, Moviemaker για τη σύνδεση των βιντεοσκοπημένων αποσπασμάτων συνεντεύξεων σε ένα αφήγημα, Artsteps για τη συγκρότηση και τη διαχείριση οπτικοακουστικού αρχείου κ.α.).

Επίσης, στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων του Δικτύου: α) πραγματοποιήθηκαν δύο (2) επιμορφωτικές ημερίδες για την ενημέρωση των εκπαιδευτικών των Δημοτικών Σχολείων στην αρχή των σχολικών ετών 2016-2017 και 2017-2018, β) δημιουργήθηκαν και αναπτύχθηκαν δύο (2) ομάδες εκπαιδευτικών σε Δημοτικά Σχολεία, που συμμετείχαν στο Δίκτυο, δ) πραγματοποιήθηκαν δύο (2) βιωματικά σεμινάρια εργαστηριακού τύπου για τους γονείς των μαθητών, ε) πραγματοποιήθηκαν έξι (6) συναντήσεις ενημέρωσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των γονέων των μαθητών με σκοπό τόσο την ενεργότερη εμπλοκή των ιδίων των γονέων όσο και των παιδιών τους στις εκπαιδευτικές δράσεις του Δικτύου, στ) πραγματοποιήθηκε μια (1) έκθεση με τίτλο «Μνήμες σχολικής ζωής πριν από τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο: Εβραίοι επιζώντες του Ολοκαυτώματος αφηγούνται» από το Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης, ζ) πραγματοποιήθηκαν έξι (6) σχολικές εκδηλώσεις για την παρουσίαση των εργασιών των μαθητών

στο τέλος του σχολικού έτους, η) πραγματοποιήθηκαν τέσσερις (4) συμμετοχές Δημοτικών Σχολείων σε Μαθητικά Συνέδρια Πληροφορικής και στα δύο (2) ημερίδες εκπαιδευτικών της 3^{ης} Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης θ) πραγματοποιήθηκαν τρεις (3) ενημερωτικές συναντήσεις του Δικτύου με το Ιστορικό Αρχείο Ποντιακού Ελληνισμού και το Μουσείο Μακεδονικού Αγώνα.

10. Εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υλικό του Δικτύου

Το Δίκτυο παρείχε μέσω της ιστοσελίδας του ψηφιακό επιμορφωτικό υποστηρικτικό υλικό για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές, που αφορούσε στην ερευνητική διαδικασία συλλογής των προφορικών μαρτυριών και στην παιδαγωγική αξιοποίησή τους στη σχολική τάξη. Στο εκπαιδευτικό και επιμορφωτικό υποστηρικτικό υλικό συμπεριλαμβανόταν εκτενής ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία. Επίσης προβλέφθηκε και υλοποιήθηκε η ανάρτηση τόσο του επιμορφωτικού υλικού όσο και των προφορικών μαρτυριών των πληροφορητών, καθώς και του παραγόμενου έργου των μαθητών και των Δημοτικών Σχολείων στην ιστοσελίδα του Δικτύου: <https://istoriaproforiki.wordpress.com/>

11. Πλαίσιο επικοινωνίας του Δικτύου

Η ενημέρωση των συμμετεχόντων σχολείων, εκπαιδευτικών και μαθητών για τις δράσεις του Δικτύου πραγματοποιούνταν μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου τόσο των συμμετεχόντων Δημοτικών Σχολείων, όσο και των εκπαιδευτικών, καθώς επίσης και μέσω της ανάρτησης ανακοινώσεων στην ιστοσελίδα του Δικτύου. Στην έναρξη κάθε σχολικού έτους λειτουργίας του Δικτύου ανακοινώθηκε στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων της Περιφέρειας τόσο το πρόγραμμα των επιμορφωτικών συναντήσεων όσο και το χρονοδιάγραμμα υλοποίησης των επιμέρους εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Δικτύου στη διάρκεια του κάθε σχολικού έτους. Επιπρόσθετα διαμορφώθηκε μεταξύ των σχολείων άτυπα μία ομάδα πληροφορητών που θα μπορούσαν να καταθέσουν τις μαρτυρίες τους για ποικίλα θέματα σε διάφορες ιστορικές περιόδους της Θεσσαλονίκης συνεισφέροντας θετικά στη βελτίωση της όλης εκπαιδευτικής λειτουργίας του Δικτύου.

12. Διαδικασίες και μέσα αξιολόγησης του Δικτύου

Κατά την αρχική αξιολόγηση έγινε διερεύνηση τόσο των πρότερων γνώσεων και δεξιοτήτων, όσο και των ιδιαίτερων επιμορφωτικών αναγκών και ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών που δήλωσαν ενδιαφέρον να συμμετέχουν στο Δίκτυο. Η διαμορφωτική αξιολόγηση του έργου έγινε στο τέλος του πρώτου σχολικού έτους

λειτουργίας του Δικτύου τον Μάιο του 2017 και η τελική αξιολόγηση του έργου του Δικτύου στο τέλος του δεύτερου σχολικού έτους λειτουργίας του Δικτύου τον Μάιο του 2018. Εδώ χρειάζεται να επισημανθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης των επιμορφωτικών και εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων του Δικτύου πραγματοποιήθηκαν τακτικές συναντήσεις διά ζώσης συνεργασίας και αλληλο-επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των ομάδων εργασίας των εκπαιδευτικών ανά Δημοτικό Σχολείο με τον συντονιστή και την επιστημονική υπεύθυνη των δράσεων του Δικτύου με σκοπό να αναδειχθούν, να καταγραφούν και να αντιμετωπιστούν οι όποιες ανακύπτουσες δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η έγκαιρη τροποποίηση του αρχικού σχεδιασμού του προγράμματος, σε κάθε περίπτωση, όπου αυτό κρινόταν απαραίτητο. Στο παραπάνω πλαίσιο αξιολόγησης, οι εργασίες που παρήγαγαν οι μαθητές αναρτήθηκαν πέραν της ιστοσελίδας των Δημοτικών τους Σχολείων και στην ιστοσελίδα του Δικτύου, με τη δυνατότητα αποστολής σχολίων από τους επισκέπτες της. Επίσης στο πλαίσιο της (αυτο)αξιολόγησης των δράσεων του Δικτύου, τηρήθηκε ημερολόγιο δραστηριοτήτων από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς με σκοπό την ενίσχυση της ανατροφοδότησης και την προαγωγή του κριτικού αναστοχασμού.

13. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Η τελική αξιολόγηση των επιμορφωτικών και των εκπαιδευτικών δράσεων του Δικτύου ανέδειξε ότι τόσο οι παιδαγωγικοί σκοποί, όσο και οι διδακτικοί στόχοι που τέθηκαν στον αρχικό σχεδιασμό ίδρυσης και λειτουργίας του Δικτύου εκπληρώθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Αυτό συνέβη, επειδή εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς είχαν την ευκαιρία από κοινού να διερευνήσουν τις ποικίλες εκφάνσεις της ιστορικότητας, μέσω της συλλογής και της επεξεργασίας άυλων και υλικών μαρτυριών, να εξοικειωθούν με την ιστορική έρευνα, να επανασυνδεθούν με το παρελθόν της πόλης τους, όπου κατοικούν και δραστηριοποιούνται, να ανακαλύψουν και να αναδείξουν άγνωστες και αθέατες πτυχές της. Ως αποτέλεσμα το Δίκτυο λειτούργησε ως μία κοινότητα μάθησης, εκπαιδευτικής πρακτικής, επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης, αφού όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνεργάστηκαν, αλληλοεπίδρασαν και επικοινωνήσαν μεταξύ τους με σκοπό να εφαρμόσουν τόσο ενεργητικές και βιωματικές τεχνικές μάθησης, όσο και να χρησιμοποιήσουν εργαλεία ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Έτσι οι εκπαιδευτικοί σταδιακά λειτούργησαν ως ερευνητές δράσης, όντας περισσότερο επιστημονικά επαρκείς στην ερμηνευτική κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος της Θεσσαλονίκης και στην αξιοποίηση της προφορικής ιστορίας κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα τόσο της διαμορφωτικής, όσο και της τελικής αξιολόγησης του Δικτύου κρίθηκε παιδαγωγικά και διδακτικά σημαντικό από όλους τους εκπαιδευτικούς-μέλη του Δικτύου, όπως το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης με τίτλο «Προφορική

Ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης» συνεχίσει να λειτουργεί και τα επόμενα σχολικά έτη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Abrams, L. (2016). *Θεωρία προφορικής ιστορίας*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Βλαχάκη, Μ. (2016). Η επίδραση των ιστοριών ζωής στο μετασχηματισμό των αντιλήψεων παιδιών σχολικής ηλικίας για τους μετανάστες. *MuseumEdu*, v. 3.
- Βλαχάκη Μ., & Μάγος Κ. (2015). Η συμβολή της έρευνας δράσης στη δημιουργία μίας μουσειακής έκθεσης για τη μετανάστευση από παιδιά σχολικής ηλικίας. *Action Researcher in Education*, v. 6.
- Διεύθυνση Π.Ε Ανατολικής Θεσσαλονίκης. (2016). Απόφαση για την ίδρυση του Τοπικού Θεματικού Δικτύου της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης με τίτλο «Προφορική ιστορία: Ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης» (αρ. 15938/23-06-2016).
- Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.
- Νάκου, Ε., & Γκαζή, Α. (2015). *Η προφορική ιστορία στα μουσεία και στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.
- Thompson, P. (2002). *Φωνές από το παρελθόν: Προφορική Ιστορία*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Thomson, K. (2003). Κοινωνικός πλουραλισμός και Μετανεωτερικότητα. Στο: Hall, D., Held, A., & McGrew. *Η Νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ξενόγλωσση

- Bamberg, M. (2006). Stories: Big or small – Why do we care? *Narrative Inquiry*, 16(1).
- Bearne, E. (2009). *Multimodality, literacy and texts: Developing a discourse*. *Journal of Early Childhood Literacy*, v. 9(2).
- Benade, L. (2015). Teachers' critical reflective practice in the context of twenty-first century learning. *Open Review of Educational Research*, v. 2(1).
- Bertram C., Wagner, W., & Trautwein, U. (2017). Historical thinking with oral history Interviews: A cluster randomized controlled intervention study of oral history interviews in history lessons. *American Educational Research Journal Learning*, v.54(3).
- Booth, M., & Gerard, J. (2011). Self-esteem and academic achievement: a comparative study of adolescent students in England and the United States.

- Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 41(5).
- Bornat, J. (2004). *Oral History*. In: Seale, C., Gubrium, J., & Silverman, D. (Eds.) *Qualitative Research Practice*. London, UK: Sage Publications Ltd.
- Bruner, J. (1991). The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, v. 18.
- Bruner, J. (1987). Life as narrative. *Social Research*, v. 54(1).
- Caine, V., Estefan, A., & Clandinin, D. (2013). A return to methodological commitment: Reflections on narrative inquiry. *Scandinavian Journal of Educational Research*, v. 57(6).
- Choo, L., Tan, D., & Pandian, A. (2012). Language learning approaches: A review of research on explicit and implicit learning in vocabulary acquisition. *Procedia -Social and Behavioral Sciences*, v. 55.
- Doucet, A. & Mauthner, N. (2008) What can be known and how? Narrated subjects and the listening guide. *Qualitative Social Research*, v. 8.
- Dutt-Doner, K., Cook-Cottone, C., & Allen, S. (2007). Improving classroom instruction: Understanding the developmental nature of analyzing primary sources. *Research in Middle Level Education Online*, v. 30(6).
- Epstein, J. (2016). Commentary: School, family, and community partnerships. *Learning Landscapes*, v. 10(1).
- Freeman M. (1984). History, narrative, and life-span developmental knowledge. *Human Development*, v. 27(1).
- Garner, L. (2016). Stories which I know to be true: Oral tradition, oral history, and voices from the past. *The Oral History Review*, v. 43(2).
- Gerard-Libois, J. (1993). Le CRISP, le Zaore et l'Histoire immédiate. In Omasombo Tshonda J.(ed.). *Le Zaore ÷ l'preuve de l'histoire immédiate*. Paris: Karthala.
- Georgakopoulou, A. (2006). Thinking with small stories in narrative and identity analysis. *Narrative Inquiry*, v. 16(1).
- Gubrium, F., & Holstein, J. (1998). Narrative practice and the coherence of personal stories. *The Sociological Quarterly*, v. 39.
- Halpern, D. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, v. 53(4).
- Hartzler-Miller, C. (2001). Making sense of “best practice” in teaching history. *Theory & Research in Social Education*, v. 29(4).
- Havekes, H., Arno-Coppen, P., Luttenberg, J., Van Boxtel, C. (2012). Knowing and doing history: A conceptual framework and pedagogy for teaching historical contextualization. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, v. 11(1).
- Ho, D. (2015). The power of culture. *The PRC History Review*, v. 1(2).
- Hobsbawm, E. (2002). A life in History. *Past & Present*, v. 177(1).

- Holmes, N., Wieman, C., & Bonn, D. (2015). Teaching critical thinking. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, v. 112(36).
- Kitchenham, A. (2008). The evolution of John Mezirow's transformative learning theory. *Journal of transformative education*, v. 6(2).
- Kynδslahti, H., Kansanen, P., Toom, A., Krokfors, L., Jyrhδmδ, R., & Maaranen, K. (2008). Multimode teacher education: Distance education, blended learning, and learning while working. *Didacta Varia*, v. 13(2).
- Maggioni, L., Van Sledright, B., Alexander, P. (2009). Walking on the borders: A measure of epistemic cognition in history. *The Journal of Experimental Education*, v. 77(3).
- Marzano, R. (2007). Using action research and local models of instruction to enhance teaching. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, v. 20(3-4).
- Monte-Sano, C., & De La Paz, S. (2012). Using writing tasks to elicit adolescents' historical reasoning. *Journal of Literacy Research*, v. 44 (30).
- Passerini, L. (2011). A Passion for Memory. *History Workshop Journal*, v. 72.
- Perks, R. (2009). Practical advice: Getting started what is oral history? *British Library- Oral History Society, June 2009*. Στο: <http://www.ohs.org.uk> (προσπελάστηκε στις 10/7/2010).
- Polkinghorne, D. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International journal of qualitative studies in education*, v. 8(1).
- Roth, W. (1996). Teacher questioning in an open inquiry learning environment: Interactions of context, content, and student responses. *Journal of Research in Science Teaching*, v. 33(7).
- Sanders, M. & Epstein, J. (1998). International perspectives on school-family community partnerships. *Childhood Education*, v. 74(6).
- Shopes, L. (2015). After the interview ends: Moving oral history out of the archives and into publication. *Oral History Review*, v. 42(2).
- Schegloff, E. (1997). "Narrative Analysis" thirty years later. *Journal of Narrative and Life History*, v. 7(1-4).
- Stec, K., Huiskes, M., & Redeker, G. (2015). Multimodal analysis of quotation in oral narratives. *Open Linguistics*, v. 1(1).
- Steiner, K. Thomsen, D., & Pillemer, D. (2017). Life story chapters, specific memories, and conceptions of the self. *Applied Cognitive Psychology*, v. 31(5).
- Thomson, K. (2003). Κοινωνικός πλουραλισμός και μετανεωτερικότητα. Στο: Hall, D., Held, A., & McGrew, A. *Η Νεωτερικότητα σήμερα*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Thompson, P. (2002). Φωνές από το παρελθόν: Προφορική ιστορία. Αθήνα: Πλέθρον.
- Van Drie, J., & Oan Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a frame-

- work for analyzing students' reasoning about the past. *Educational Psychological Review*, v. 20.
- Van Sledright, B. (2004). What does it mean to think historically and how do you teach it? *Social Education*, v. 68(3).
- Vansina, J. (1985). *Oral tradition as history*. London: James Currey.
- Vermunt, J. (1998). The regulation of constructive learning processes. *British Journal of Educational Psychology*, v. 68.
- Whincop, A. (1986). Using Oral History in Museums Displays. *Oral History*, v.14(2).
- White, H. (1973). Interpretation in history. *New Literary History*, v. 4(2).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Ο Δρ. **Σιδηρόπουλος Δημήτριος** είναι Σχολικός Σύμβουλος της 3ης Περιφέρειας Π.Ε Νομού Θεσσαλονίκης. Διδάκτορας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ, Πτυχιούχος Θεολογικής Σχολής του Α.Π.Θ, έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές στη Σχολική Παιδαγωγική και στην Κοινωνική Θεολογία. Εκπαιδευτής-Επιμορφωτής του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής είναι εμπειρογνώμονας- αξιολογητής του Ιδρύματος Κρατικών υποτροφιών, του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού. Έχει γράψει 4 βιβλία και έχει 27 δημοσιεύσεις σε επιστημονικά συνέδρια και 21 άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά με κριτές σε θέματα παιδαγωγικής, αξιολόγησης, διδακτικής της γλώσσας ως δεύτερης/ξένης, κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, κοινωνικής ψυχολογίας και εκπαίδευσης ενηλίκων. Είναι Πρόεδρος της Συντονιστικής και της Παιδαγωγικής Επιτροπής του Δικτύου «Προφορική Ιστορία: ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης. Στοιχεία Επικοινωνίας: dimsid@edlit.auth.gr.

Η Δρ. **Βλαχάκη Μαρία** είναι παιδαγωγός και ιστορικός με μεταπτυχιακές σπουδές στο Δ.Π.Σ «Μουσειολογία & Διαχείριση Πολιτισμού» του Α.Π.Θ. και του στο Δ.Π.Σ «Ψυχοπαιδαγωγική της Ένταξης: Ένα σχολείο για όλους, Κατεύθυνση: «Ψυχοπαιδαγωγικές συνιστώσες της Πολυπολιτισμικότητας» του Α.Π.Θ. Είναι διδάκτορας του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με θέμα διατριβής «Μουσεία, Προφορική Ιστορία και Διαπολιτισμική Αγωγή: Η χρήση των ιστοριών ζωής στο μουσειακό περιβάλλον για την προσέγγιση της σύγχρονης μετανάστευσης από παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας». Έχει πολυετή διδακτική εμπειρία στην πρωτοβάθμια, δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση. Εργασίες της έχουν δημοσιευτεί σε ελληνικά και ξένα περιοδικά και αφορούν στην προφορική ιστορία στην εκπαίδευση, τη διδακτική της ιστορίας, τη μουσειακή

εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική παιδαγωγική. Είναι επιστημονική υπεύθυνη του Δικτύου «Προφορική Ιστορία: ζωντανεύοντας την ιστορία της Θεσσαλονίκης». Στοιχεία Επικοινωνίας: mariavlachaki@yahoo.gr.

Η κ. **Σαουλίδου Εύα-Σάρρα** είναι Διευθύντρια του Ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου της Ισραηλιτικής Κοινότητας Θεσσαλονίκης, Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, έχει συμμετάσχει σε πανελλήνια και διεθνή συνέδρια και σεμινάρια, έχει παρακολουθήσει ετήσιο επιμορφωτικό σεμινάριο Διοίκησης και Διαχείρισης σχολικών μονάδων, σεμινάρια παιδαγωγικής, διδακτικής μεθοδολογίας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών, αγωγής υγείας, εικαστικών τεχνών. Έχει εκπονήσει καινοτόμα προγράμματα πολιτιστικά και περιβαλλοντικά επί σειρά 12 ετών, έχει 1 δημοσίευση εργασίας σε επιστημονικό περιοδικό και σε πρακτικά συνεδρίου και δημοσίευση σχεδίων εργασίας σε διεθνή οργανισμό διατήρησης εβραϊκής κληρονομιάς. Διετέλεσε πρόεδρος της ομάδας εργασίας με συντονιστικό, καθοδηγητικό και παιδαγωγικό ρόλο στο 2ετές πιλοτικό καινοτόμο πρόγραμμα της Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου: Διαδικασία Αξιολόγησης ΑΕΕ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στοιχεία Επικοινωνίας: evasevi4@gmail.com.

Η κ. **Παππά Άννα Δ.** γεννήθηκε στη Θεσσαλονίκη είναι απόφοιτος της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και του Παιδαγωγικού Τμήματος του ΑΠΘ. Εξειδικεύτηκε στην «Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων» στο ΠΑΜΑΚ και είναι Μεταπτυχιακή στο ομότιτλο ΜΕΔ του ΑΤΕΙΘ. Ασχολήθηκε με τη λαογραφική έρευνα και δημοσίευσε άρθρα λαογραφικού, ηθογραφικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Επιμορφώτρια δασκάλων σε θέματα που σχετίζονται με τις συμμετοχικές δημιουργικές δραστηριότητες στην ΕΖ, διδακτικής, της χρήσης Νέων Τεχνολογιών στη διδασκαλία και καλλιέργειας-ανάπτυξης από το σχολείο της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγγραφέας παιδαγωγικών βιβλίων. Διαχειρίστρια και αρθρογράφος του εκπαιδευτικού ιστοχώρου Anna's Pappa blog. Σύμβουλος στις Εκδόσεις Φυλάτος. Στοιχεία επικοινωνίας: fy1paa@gmail.com.

Φευγαλάς Στέφανος

**Τα δημοτικά τραγούδια
ως «γυμνάσματα» θεωρίας της μουσικής
σε σχολικά εγχειρίδια μουσικής
μέχρι τη δεκαετία του 1960**

Περίληψη

Παράλληλα με την εξέλιξη της μουσικής παιδαγωγικής στην Ελλάδα και τη συγγραφή των σχετικών συγγραμμάτων, έγιναν προσπάθειες να διαμορφωθεί διδακτικό υλικό που να έχει ως πηγή τη λαϊκή μουσική της υπαίθρου. Ο τρόπος πρόσληψης του δημοτικού τραγουδιού από τους ερευνητές και τους συγγραφείς των σχολικών εγχειρίδιων μουσικής καθορίστηκε από τις δυνατότητες και τον ιδεολογικό και πολιτικό προσανατολισμό των επιμέρους περιόδων. Στον τρόπο της επεξεργασίας που υπέστη το συναφές με τη δημοτική μουσική υλικό ως τη δεκαετία του 1960 αντανακλάται το επίπεδο της επιστημονικής συγκρότησης της μουσικολογίας και της μουσικής παιδαγωγικής. Μέσω της μουσικής ανάλυσης είναι δυνατό να διερευνηθεί η αντίληψη των συντακτών των σχολικών εγχειρίδιων κυρίως σε σχέση με τον χειρισμό και την αποτύπωση ρυθμικών και τροπικών φαινομένων που συναντώνται στα δημοτικά τραγούδια τα οποία αξιοποιούνται ως «γυμνάσματα» μουσικής θεωρίας.

Λέξεις κλειδιά: εγχειρίδια μουσικής, διδακτικό υλικό, μουσική θεωρία, δημοτικά τραγούδια, τροπικότητα, ανάλυση.

The folk songs as exercises of music theory in school books until the 1960s

Abstract

Along with the development of music pedagogy in Greece and the writing of relevant books, various attempts were made to develop teaching materials that had as their source the peasant music. The way of perception of the folk song by researchers and writers of school music books was determined by the potentials and the ideological and political orientation of individual historical periods. In the way of the special treatment of the music material associated with the folk music until the 1960s, the level of the scientific composition of both musicology and music pedagogy is reflected. Through the musical analysis it is possible to explore the perception of the editors of the school books, especially in relation to the manipulation and depiction of rhythmic and modal phenomena encountered in the folk songs that are used as exercises of music theory.

Keywords: music books, teaching materials, music theory, folk songs, modality, analysis.

1. Εισαγωγή

Η προσέγγιση του τρόπου εμφάνισης των δημοτικών τραγουδιών στα σχολικά εγχειρίδια μουσικής μπορεί να γίνει με γνώμονα τις δυνατότητες και τις ανάγκες της εποχής συγγραφής και χρήσης των εν λόγω εγχειριδίων. Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι ιδιαίτεροι τρόποι αξιοποίησης των δημοτικών τραγουδιών ως γυμνασμάτων, οι οποίοι (ανάμεσα σε άλλα) φανερώνουν τις ιδιαίτερες αντιλήψεις του εκάστοτε συντάκτη για διάφορες παραμέτρους της μουσικής θεωρίας. Περιγράφεται ο τρόπος με τον οποίο τα δημοτικά τραγούδια υφίστανται επεξεργασίες ώστε να εκπληρώνουν το σκοπό τους ως γυμνάσματα, ενώ αναδεικνύονται περιπτώσεις δημιουργίας ασκήσεων δημόδους χαρακτήρα σε υποκεφάλαια της μουσικής θεωρίας. Παρ' όλο που σε αυτή την εργασία δεν αναλύεται η αξιοποίηση των δημοτικών τραγουδιών στην εκπαίδευση γενικά, ούτε διερευνάται ο ρόλος του εκάστοτε ιδεολογικού - πολιτικού πλαισίου, φαίνεται ότι ο τρόπος πρόσληψης του δημοτικού τραγουδιού από τους ερευνητές-συγγραφείς των εγχειριδίων που μελετήθηκαν¹ αντιπροσωπεύει σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες και τον προσανατολισμό των επιμέρους ιστορικών περιόδων αντανακλώντας το επίπεδο της επιστημονικής συγκρότησης τόσο της μουσικολογίας όσο και της μουσικής παιδαγωγικής. Μέσω του αξιόπιστου εργαλείου της μουσικής ανάλυσης εξασφαλίζεται τόσο η έγκυρη μουσικολογική προσέγγιση, όσο και η

1 Στην παρούσα μελέτη αξιοποιήθηκαν κυρίως τα εγχειρίδια που περιέχουν τα σχετικά «γυμνάσματα» και όχι γενικά τα σχολικά εγχειρίδια ή τα ανθολόγια.

ιστοριογραφική και αισθητική τεκμηρίωση². Σε κάθε περίπτωση μια οποιαδήποτε έγκυρη ιστορική μελέτη περιλαμβάνει το στάδιο της ανάλυσης³.

2. Τα δημοτικά τραγούδια και τα «γυμνάσματα» στα εγχειρίδια μουσικής

Ήδη στο τέλος της δεκαετίας του 1880 παρουσιάζεται επίσημα η πρόθεση του κράτους να αξιοποιήσει τη μουσική για ιδεολογικοπολιτικούς σκοπούς, με κύριο άξονα την καλλιέργεια πατριωτικών αισθημάτων. Στις συλλογές μετά το 1880 τα πατριωτικά τραγούδια (και ανάμεσά τους τα «συναφή» δημοτικά τραγούδια) εμφανίζονται ποσοτικά ενισχυμένα, αφού προηγουμένως δινόταν βάρος στην εξύμνηση του βασιλιά, στη θρησκεία, τη φύση, κ.λπ., ανάλογα με την περίοδο⁴. Έτσι στο πλαίσιο των εθνικών τραγουδιών μπαίνουν και τα σχετικά *δημοτικά/δημώδη*⁵ τραγούδια τα οποία θεωρείται ότι έχουν πατριωτικό περιεχόμενο ή, έστω, εξυπηρετούν έμμεσα τέτοιους στόχους⁶. Παράλληλα με τις πολιτικές εξελίξεις των αρχών του 20ού αιώνα, αλλά και εξαιτίας του κινήματος του δημοτικισμού, τα δημοτικά τραγούδια εμφανίζονται ακόμα πιο συχνά. Στα αναλυτικά προγράμματα του 1913 εμφανίζονται για πρώτη φορά δημοτικά τραγούδια⁷, ενώ η σύνδεση των σχετικών με τη μουσική μαθημάτων με τις σχολικές γιορτές, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του ρεπερτορίου. Από ένα σημείο και μετά, τα δημοτικά τραγούδια που επιλέγονται δεν συνδέονται απαραίτητα με πατριωτικό περιεχόμενο⁸. Σε κάθε περίπτωση, το καθιερωμένο για τους παραπάνω λόγους ρεπερτόριο γίνεται αντικειμενικά η κύρια πηγή των γυμνασμάτων που εξετάζει η παρούσα εργασία.

Η ευρωπαϊκή μουσική σημειογραφία καθώς και η αναγραφή των δημιουργών καθιερώνονται με τις συλλογές του Ι. Έννιγγ, ιδιαίτερα από τη δεκαετία του 1880⁹. Ταυτόχρονα, τη δεκαετία του 1880 συναντάμε ήδη τη

2 Σακαλλιέρος, Γ. (2006), Εφαρμογές ανάλυσης σε έργα νεοελληνικής έντεχνης μουσικής με στοιχεία «εθνικής» ταυτότητας: κριτήρια, αισθητικές κατευθύνσεις, θεωρία και μεθοδολογία. Στο: Κ. Τσουγκρας (επιμ.) (2006), *Μουσική Θεωρία και Ανάλυση – Μεθοδολογία και Πράξη*, Πρακτικά Συμποσίου (Θέρμη Θεσσαλονίκης 29/9 - 1/10/2006), Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ., σ. 62.

3 Βαζιούλιν, Β. Α. (2013), *Η λογική της ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*, (μτφρ.) Δ. Σ. Πατέλης. Αθήνα: ΚΨΜ, σ.σ. 77-80.

4 Σταύρου, Γ. (2004), *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, σ. 65 και σ.σ. 135-136.

5 Οι σχετικοί όροι στα εγχειρίδια που μελετήθηκαν χρησιμοποιούνται ποικιλοτρόπως προσδιορίζοντας διαφορετικό ή και το ίδιο περιεχόμενο. Για παράδειγμα, ο Αθ. Αργυρόπουλος χρησιμοποιεί τους όρους *δημώδες*, *μελωδία δημώδης*, *δημοτική μελωδία*, *δημοτικών*. Ακόμα και το ίδιο τεκμήριο μπορεί να αναφέρεται ως *δημώδες* ή ως *δημοτικών*. Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919), *Απόλλων*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 40-41 και Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1933), *Μουσική Αγωγή. Τεύχος Α΄*. Αθήνα: Ι. Δ. Κολλαρος και ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 151.

6 Συχνά το στιχουργικό περιεχόμενο των δημοτικών τραγουδιών θεωρείται ότι έχει εθνικό- πατριωτικό χαρακτήρα με αλληγορικό τρόπο.

7 Σταύρου, Γ. (2004), *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, σ. 68 και 82.

8 Για παράδειγμα, στα *Σχολικά Τραγούδια* του Π. Κωτσόπουλου κανένα από τα δημοτικά/δημώδη τραγούδια δεν έχει πατριωτικό περιεχόμενο. Κωτσόπουλος, Π. Ι. (1952), *Σχολικά Τραγούδια: Προς χρήση των σχολείων Δημ. και Μ. Εκπαιδύσεως*, Αθήνα: χ.ε..

9 Σταύρου, Γ. (2004), *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση*

συνύπαρξη μουσικής θεωρίας και τραγουδιών. Στα βιβλία του Αν. Μάλτου μάλιστα περιέχονται και δημοτικές/δημώδεις μελωδίες¹⁰. Με τα βιβλία του Αθ. Αργυρόπουλου, ιδιαίτερα εκείνα της δεκαετίας του 1920, καθιερώνεται σταδιακά η μορφή των βιβλίων μουσικής που περιλαμβάνουν θεωρία, ασκήσεις και τραγούδια σε ευρωπαϊκή σημειογραφία¹¹. Οι συγγραφείς αυτών των εγχειριδίων βρίσκονται μπροστά στο πρόβλημα του τρόπου αξιοποίησης των δημοτικών τραγουδιών, ενώ ταυτόχρονα είναι ανοιχτή η συζήτηση σχετικά με τη συνάφεια μεταξύ της δημοτικής μουσικής και της θεωρίας της δυτικής μουσικής και μάλιστα σε σχετικά πρώιμο στάδιο. Αναμενόμενο αποτέλεσμα αυτής της διαδικασίας είναι η, πολλές φορές, μηχανιστική σύνδεση πλευρών της δυτικής θεωρίας και των δημοτικών τραγουδιών. Οι αντιφάσεις που παρατηρούνται χρειάζεται να προσεγγίζονται με ιστορικό κριτήριο, ως στοιχείο της εποχής τους. Έτσι, οι αντιφάσεις αυτές και κυρίως η εξέλιξη αυτής της διαδικασίας σχετίζονται με την ευρύτερη συζήτηση για την αξιοποίηση της δημοτικής μουσικής σε έργα ελλήνων συνθετών, άρα και με τον τρόπο πρόσληψης της δημοτικής μουσικής από την δυτικοευρωπαϊκού προσανατολισμού συγκρότηση των λόγων εκπροσώπων του αστικού πολιτισμού¹². Αφορά ταυτόχρονα στην επεξεργασία μεθόδων του τρόπου αφομοίωσης του πολιτισμού των πληθυσμών της υπαίθρου από τους εκπροσώπους του αστικού πολιτισμού.

Μια σημαντική πλευρά αυτής της κατεύθυνσης, ιδιαίτερα ενδεικτική του τρόπου αντίληψης της δημοτικής μουσικής από τους συγγραφείς των εγχειριδίων, αφορά στη δημιουργία πρωτότυπων γυμνασμάτων - ασκήσεων στο ύφος της δημοτικής μουσικής. Η κατασκευή μιας άσκησης βασισμένης σε ένα συγκεκριμένο ύφος προϋποθέτει την αφομοίωση των βασικών πλευρών του υπό συζήτηση μουσικού φαινομένου και ταυτόχρονα την ανάδειξη επιμέρους χαρακτηριστικών μέσω της αφαίρεσης, σε συνάρτηση με ένα συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο μουσικής θεωρίας. Αν και αυτή η προσπάθεια έχει ξεκινήσει νωρίτερα, φαίνεται ότι επεκτείνεται τη δεκαετία του 1950. Στο περιεχόμενο αυτών των ασκήσεων διαφαίνεται η αντίληψη του κάθε συγγραφέα για το μουσικό φαινόμενο στο οποίο εστιάζει, αλλά και γενικότερα η αισθητική του αντίληψη για τη δημοτική μουσική.

Έτσι, ο προσανατολισμός των εγχειριδίων μουσικής προκύπτει κυρίως ως συνισταμένη της εκπαιδευτικής πολιτικής όπως αυτή εκφράζεται από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα, τον γενικό πολιτικό προσανατολισμό της μουσικής ζωής, το επίπεδο ανάπτυξης της θεωρίας της μουσικής της κάθε

- σημερινή πραγματικότητα. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, σ. 136.

10 Αναφέρονται κυρίως Δημ. γερμ. μελ., αλλά και Δημ. μακεδ. μελ., *Μελωδία και ποιησις δημ. Μακεδονική και Δημ. ρωσ. μελ.*, ανεξάρτητα αν αυτός ο προσδιορισμός είναι ακριβής. Βλ. ενδεικτικά Μάλτος, Α. Ν. (1884), *Τερψιχόρη ήτοι Συλλογή Χορικών Ασμάτων προς χρήση των σχολείων. Τ.Α'*. Λευγιά: Breitkopf & Hartel, σ. 80 και Μάλτος, Α. Ν. (1885), *Τερψιχόρη ήτοι Συλλογή Χορικών Ασμάτων προς χρήση των σχολείων. Τ.Β'*. Οδησσός: Τύποις Χρυσογέλου και Σ-ας, σ.σ. v-vi.

11 Σταύρου, Γ. (2004), *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών, σ. 142.

12 Βλ. και Samson, J. (2013), *Music in the Balkans*. Leiden, Boston: Brill.

περιόδου και το στάδιο ανάπτυξης της μεθοδολογίας της καταγραφής και της ανάλυσης της δημοτικής μουσικής.

3. Το ελληνικό μέτρον στη θεωρία και τα μέτρα που συσχετίζονται με δημοτικούς χορούς

Ένα μεγάλο μέρος των αναφορών στη ρυθμική διάσταση των δημοτικών τραγουδιών σχετίζεται με το μέτρο των 7/8 - 7/4. Ο συσχετισμός αυτός μάλιστα συνοδεύεται από σχόλια περί της «ελληνικότητάς» του, τα οποία με την πάροδο των χρόνων γίνονται πιο μετριοπαθή. Ο Αθ. Αργυρόπουλος, αναφέρει ότι *το μέτρον αυτό είνε αποκλειστικώς Ελληνικόν μέτρον, το συναντώμεν δε συνηθέστατα εις τα δημοτικά τραγούδια μας και τους Ελληνικούς χορούς*¹³. Στο τεύχος των ωδικών γυμνασμάτων συμπληρώνει τον προσδιορισμό *Ελληνικός ρυθμός*¹⁴. Ο Α. Κόκκινος σημειώνει και εκείνος ότι *το επταμερές μέτρον, είναι κατ' εξοχήν ελληνικόν μέτρον, όταν αποτελείται εκ της ενόσσεως των απλών μέτρων κατά την σειράν 3/4 + 2/4 + 2/4*¹⁵. Η προσέγγιση του Ι. Μαργαζιώτη είναι σαφώς πιο μετριοπαθής. Αναφέρει ότι *το μέτρον ταύτο χρησιμοποιείται εις τα δημοτικά μας τραγούδια και εις τους Ελληνικούς χορούς ως εν εκ των συνηθεστέρων μέτρων της Ελληνικής μουσικής*¹⁶. Αντίστοιχες αναφορές, σαφώς λιγότερες, υπάρχουν για το μέτρο των 5/4. Ο Κόκκινος σημειώνει ότι *το πενταμερές μέτρον είναι κατ' εξοχήν ελληνικόν μέτρον, εφ, όσον αποτελείται από τα απλά μέτρα 3+2 και όχι αντιστρόφως*¹⁷.

Τα μέτρα αυτά συνδέονται συχνά με χορούς όπως ο καλαματιανός, ο συρτός και ο τσακόνικος. Στις παρατηρήσεις επί των περιεχομένων της συλλογής *Αηδόνια*, ο Αργυρόπουλος αναφέρει ότι *ως χορευτικά δε (χορός καλαματιανός) [δύνανται να χρησιμοποιηθούν] τα υπ' αριθ. 13, 17, 20, 52 και 67 [τραγούδια]. Ένα από αυτά (Ο πλάτανος) είναι καταχωρισμένο ως δημοτικόν Αρκαδίας*¹⁸:

Γέ - χεις καύ - μέ - καύ - μέ - νε πλά - τα - νε και στέ - κεις μα - ρα -
μέ - νος μέ - ρα και νύ - και νύ - χτα στο νε - ρό - με

13 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'.* Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 271.

14 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1934), *Μελωδικά Ασκήσεις (Solfege).* Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 88.

15 Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β', μέρος 1^ο.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζά, σ. 31.

16 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου.* Αθήνα: χ.ε., σ. 33.

17 Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β', μέρος 1^ο.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζά, σ. 17 και 31.

18 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1927), *Αηδόνια.* Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά» Α. Ι. Ράλλης & Σια, σ. 86.

Για την εκτέλεση του μέτρου 7/8 ο Αργυρόπουλος σχολιάζοντας την ταχύτητα των κινήσεων του σχετικού μετρήματος προσδιορίζει ότι *πρέπει να φθάσει εις τον ρυθμόν του καλαματιανού χορού*. Για την αφομοίωση του μέτρου παραθέτει και το ρυθμικό γύμασμα 459¹⁹:



Ο Κόκκινος γράφει για την ένωση των απλών μέτρων κατά την σειράν $3/4 + 2/4 + 2/4$ ότι *αντιπροσωπευτικός χορός αυτού του μέτρου είναι ο ελληνικός χορός «Καλαματιανός»*²⁰. Αντίστοιχα, ο Μ. Νικολάου εκτός από τα δημοτικά τραγούδια περιλαμβάνει στο βιβλίο του και δύο δικές του συνθέσεις για τις οποίες σημειώνεται *Ρυθμός καλαματιανού*²¹:



Ο Αργυρόπουλος στις *Μελωδικές Ασκήσεις* παραπέμπει για εφαρμογές του μέτρου 7/8 (...) εις τα σχετικά άσματα των συλλογών ασμάτων: «Απόλλων», «Ορφεύς», «Αηδόνια», «Κελαδήματα» και την «Μουσικήν Αγωγήν»²², ενώ στο β' μέρος του εγχειριδίου *Μελωδικαί Ασκήσεις (Σολφέζ)* του Μαργαζιώτη, αφού προσδιορίζονται οι κυριότεροι ρυθμικοί μορφαί, παρατίθενται τέσσερις *Ελληνικαί Μελωδίαι*. Οι ασκήσεις αυτές έχουν στόχο να αποδώσουν το ρυθμό και το ύφος του καλαματιανού χορού. Η πρώτη από αυτές (αρ. 70) είναι η εξής²³:



Τέλος, ο Ι. Μανιουδάκης περιλαμβάνει το τραγούδι *Το αηδονάκι (Ρυθμός Καλαματιανού, δημώδες)* στο κεφάλαιο *Μέτρον 7/8*²⁴:

19 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 272.

20 Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β', μέρος 1^ο*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζα, σ.σ. 30-31.

21 Πρόκειται για το *Στη βοσκή* και *Τα προβατάκια*, στα οποία είναι εμφανής η πρόθεσή του να διαμορφώσει δημώδη χαρακτήρα. Αυτό πετυχαίνεται με την αξιοποίηση του μέτρου των 7/8 που παραπέμπει στον καλαματιανό χορό, με την αξιοποίηση *δημωδών* τροπικών φαινομένων και με τους στίχους ποιμενικού περιεχομένου. Νικολάου, Μ. (χ.χ.), *55 τραγούδια: για σχολεία και οικογενείας*, 2^η έκδοση. Αθήνα: Μιχ. Κωνσταντινίδης, σ. 10 και 21.

22 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1934), *Μελωδικαί Ασκήσεις (Solfege)*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 89.

23 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 62.

24 Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ. 11.



Αν και τη δεκαετία του '60 έχει ήδη καθιερωθεί η γραφή των τσάμικων χορών σε ρυθμό 3/4 (κάτι που φαίνεται ότι ο Μανιουδάκης το γνωρίζει)²⁵, επιλέγει να αξιοποιήσει το τραγούδι *Κάτω στο βάλτο* (Κλέφτικος χορός, δημοτικόν) ως εφαρμογή στο κεφάλαιο *Μέτρον 3/8*²⁶:



Ο Αργυρόπουλος χωρίς να το αναφέρει ως *γύμνασμα*, έχοντας όμως σχετική σημείωση (*Το εις ανωτερω σύνθετο μέτρον 5/4 αποτελείται από 3/4 + 2/4.*) για το μέτρο, περιλαμβάνει στη συλλογή *Αηδόνια* το τραγούδι *Η Περδικούλα*²⁷:



Αντίστοιχα, ο Κόκκινος για το μέτρο των 5/4 γράφει ότι *αντιπροσωπευτικός χορός αυτού του μέτρου είναι ο ελληνικός χορός «Τσακόνικος»*²⁸. Ο Π. Κωτσόπουλος σημειώνει την ένδειξη *ρυθμός συρτού* σε διάφορα τραγούδια, τα οποία ως επί το πλείστον έχουν σχέση με τη φύση και αποτελούν συνθέσεις του συγγραφέα²⁹. Τέλος, στις ασκήσεις που κατά τον Θ. Ερμήλιο *πάλλονται από Εθνικό δημοτικό χρώμα*³⁰, περιλαμβάνεται και η άσκηση 106, η οποία βρίσκεται στο κεφάλαιο για τη *Συγκοπή*³¹. Το μοτίβο της παραπέμπει σε ρυθμικό μοτίβο που συναντάται και στα δημοτικά τραγούδια³²:



25 Αυτό φαίνεται από την παράθεση άλλων τσάμικων χορών στο ίδιο βιβλίο, όπως, για παράδειγμα, το τραγούδι *Ένας Αετός*. Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 66-67.

26 Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 6-7.

27 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1927), *Αηδόνια*. Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά» Α. Ι. Ράλλης & Σια, σ. 85.

28 Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β', μέρος 1^ο*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζά, σ. 17.

29 Κωτσόπουλος, Π. Ι. (1952), *Σχολικά Τραγούδια: Προς χρήση των σχολείων Δημ. και Μ. Εκπαιδευσεως*, Αθήνα: χ.ε..

30 Βλ. κεφάλαιο 4.1.

31 Ερμήλιος, Θ. Λ. (χ.χ.), *Σολφέζ, Τεύχος Α'*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 49-50.

32 Πρόκειται για το

Η αντίληψη των συγγραφέων για τα διάφορα ρυθμικά ή μετρικά ζητήματα διαφαίνεται τόσο στα μουσικά κείμενα³³ όσο και στις διατυπώσεις στα σχετικά κείμενα ή σε συμπληρωματικά στοιχεία. Η ρυθμική διάσταση αφορά τόσο στη διάσταση της συγκρότησης του μέτρου, κάτι που αποτελεί τυπικό κεφάλαιο μουσικής θεωρίας, όσο και στη σύνδεση με τον χορό, ιδιαίτερα μάλιστα με τον *ελληνικό χορό*. Έτσι, από τη μία παρατηρείται η πρόθεση των συντακτών των εγχειριδίων να αποδώσουν (κυρίως στα σύνθετα μέτρα των 7/8 και 5/4) τον ελληνικό χαρακτήρα, που άλλωστε θεωρείται ότι είναι οργανικά δεμένος με τον αντίστοιχο χορό (καλαματιανό και τσακόνικο χορό). Από την άλλη, τα δημοτικά τραγούδια φαίνεται ότι είναι μια δημοφιλής επιλογή ως γυμνάσματα ή παραδείγματα μέτρων που αντιστοιχούν σε χορούς όπως ο καλαματιανός και ο τσάμικος. Ταυτόχρονα, ενδείξεις όπως *ρυθμός καλαματιανού*, *χρόνος καλαματιανού χορού* ή *ρυθμός συρτού* αξιοποιούνται αρκετά συχνά ως ενδείξεις ρυθμικής αγωγής, τόσο για τα τραγούδια, όσο και για τα γυμνάσματα δημώδη χαρακτήρα.

4. Η αντίληψη των τροπικών φαινομένων

Όπως και για τη ρυθμική διάσταση, η αντίληψη των συγγραφέων για ζητήματα τροπικότητας διαφαίνεται στα μουσικά κείμενα, ανεξάρτητα αν αυτή διατυπώνεται στο θεωρητικό κείμενο ή σε συμπληρωματικά στοιχεία. Επιπρόσθετα, δεν είναι λίγες οι φορές που παρουσιάζονται αντιφάσεις ανάμεσα στα μουσικά κείμενα και στα υπόλοιπα στοιχεία. Σε κάθε περίπτωση, οι συσχετισμοί των δημοτικών τραγουδιών με την τονική μουσική είναι αναμενόμενοι, με την έννοια ότι τα στοιχεία της μουσικής θεωρίας που παρουσιάζονται στα εγχειρίδια μουσικής που εξετάζονται έχουν ως αφετηρία τη θεωρία της ευρωπαϊκής λόγιας μουσικής. Από τη μία, το πρώιμο στάδιο ανάπτυξης της συστηματικής μουσικολογίας ως προς την προσέγγιση της δημοτικής μουσικής και από την άλλη, η επιτηδευμένη προσπάθεια για ενσωμάτωση των δημοτικών τραγουδιών στο περιβάλλον της θεωρίας της ευρωπαϊκής μουσικής έχουν πολλές φορές ιδίотυπο αποτέλεσμα.

Παράλληλα, ο προσανατολισμός προς την αξιοποίηση αρχαίων και βυζαντινών όρων για τη δημοτική μουσική γίνεται κυρίως για να υποστηριχθεί ιδεολογικά η σύνδεσή της με την εκκλησιαστική ή την αρχαία ελληνική³⁴. Γίνεται, λοιπόν, προσπάθεια να υπάρχει ταυτόχρονα αναφορά στα συστήματα της ευρωπαϊκής, της εκκλησιαστικής και της αρχαίας ελληνικής μουσικής, ενώ, κατά περίπτωση, επιχειρούνται και αντιστοιχήσεις μεταξύ τους. Έτσι, μέχρι ένα σημείο είναι αναμενόμενο να παρουσιάζονται αντιφάσεις και ως προς την

33 Μία τέτοια περίπτωση αναδεικνύεται και στο τραγούδι *Ο χορός του Ζαλόγγου* και την διαφορετική του απόδοση στα βιβλία του Αργυρόπουλου. Βλ. και υποσημείωση αρ. 45.

34 Μερλιέ, Μ.Ο. (1931), *Τραγούδια της Ρούμελης*. Αθήνα: χ.ε. σ. ιγ'.

προσέγγιση της τροπικής διάστασης της δημοτικής μουσικής, ένα μέρος των οποίων αναδεικνύεται μέσω της μελέτης των σχετικών γυμνασμάτων.

4.1. Οι συσχετισμοί με τις μείζονες και τις ελάσσονες κλίμακες

Στο Α΄ τεύχος της *Μουσικής Αγωγής*, ο Αργυρόπουλος περιλαμβάνει δύο δημοτικά τραγούδια στα *Γυμνάσματα της μείζονος κλίμακος σολ*, τη *Λυγερή* και το τραγούδι *Της Άρτας το γιοφύρι*³⁵:



Αντίστοιχα, στο Β΄ τεύχος, στα *γυμνάσματα της Μείζονος κλίμακος του Σολ* ύφεση περιλαμβάνει *Το αηδονάκι το μικρό* (Δημώδες, Γραφή Ν. Λάβδα)³⁶:



Αυτό που φαίνεται από τον χειρισμό των γυμνασμάτων των μειζόνων κλιμάκων είναι η σύνδεση κυρίως με τους τρόπους της οικογένειας Ραστ (σε αντιστοιχία με τροπικά φαινόμενα που περιγράφονται γενικά στον Ήχο Πλ. Δ΄, αλλά όχι μόνο).

Τα *δημώδη* τραγούδια που περιέχονται στο Γ΄ μέρος της *Σχολικής Μουσικής* του Μαργαζιώτη προτείνεται να αξιοποιούνται ως γυμνάσματα μετά τις ασκήσεις του β΄ μέρους. Συγκεκριμένα, το υπ. αριθ. 31 προτείνεται στην Τονικότητα Φα [μείζονα]³⁷:



Σε αυτή την εκδοχή το φαινόμενο της βάρυνσης της 3^{ης} βαθμίδας δεν σχολιάζεται από τον Μαργαζιώτη, ενώ από τον Αργυρόπουλο αντιμετωπίζεται

35 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1933), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Α΄*. Αθήνα: Ι. Δ. Κολλαρος και ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ.σ. 151-152.

36 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β΄*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 394.

37 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 66.

στο αντίστοιχο τραγούδι ως παράδειγμα εναλλαγής μείζονας και ομώνυμης ελάσσονας κλίμακας, χωρίς την αλλαγή οπλισμού³⁸. Σε αυτή την περίπτωση το πέρασμα σε φαινόμενα που παραπέμπουν στο Νιχαβέντ γίνεται αντιληπτό ως παρενθετικό πέρασμα από την ομώνυμη ελάσσονα.

Ως γύμνασμα της Ελάσσονας κλίμακας του Σολ# αντιμετωπίζεται από τον Αργυρόπουλο ο Πεντοζάλης (Χορός Κρητικός, Δημώδες)³⁹:



Με του Μα-γιού τις μου-ρω-διές, τα κόκ-κι-να κε-ρά-σια, για δέ-τε πως χο

Είναι μια περίπτωση όπου τα τροπικά φαινόμενα της οικογένειας Ουσάκ αντιστοιχίζονται με την ελάσσονα κλίμακα (είναι τα φαινόμενα που περιγράφονται γενικά στον Ήχο Α'). Επίσης, το τραγούδι *Οι Κολοκοτρωναίοι* από τη συλλογή *Φήμιος και Δαμασκηνός* του Ι. Πρωΐου, περιλαμβάνεται στα γυμνάσματα της ελάσσονας κλίμακας του Σολ#⁴⁰:



Λά-μπει ο ή-ο ή-λιος στα βου-νά,
λά-μπει και στα λα-γκά-δια έ-τσι λά-μπει, λά

Στην περίπτωση αυτή παρατηρείται η βάρυνση της νότας λα, η οποία αντιστοιχεί στη βαθμίδα Σεγκιάχ (Βου)⁴¹. Με αυτόν τον τρόπο εκφράζονται τα πολυδιάστατα φαινόμενα που εμπλέκουν τη συγκεκριμένη βαθμίδα, αποτέλεσμα μιας ιδιαίτερης «κλιμακοκεντρικής» αντίληψης που περιλαμβάνει όλους τους εν χρήσει φθόγγους⁴².

Ο χορός του Ζαλόγγου (Δημώδες, Γραφή Κ. Ψάχου), περιλαμβάνεται από τον Αργυρόπουλο στα γυμνάσματα της ελάσσονας κλίμακας του Ρε⁴³:

38 Έχει προηγηθεί το σχόλιο ότι η «Η Αρκαδιανή» αρχίζει με την μείζονα Λα και συνεχίζεται εις την ελάσσονα Λα. Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 307.

39 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 443.

40 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ.σ. 443-444.

41 Η βάρυνση υπάρχει και στην εκδοχή που βρίσκεται στη συλλογή *Απόλλων* όπου το τραγούδι είναι τοποθετημένο στη σολ ελάσσονα κλίμακα και, στο αντίστοιχο μέτρο, το λα βρίσκεται σε ύφεση. Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919), *Απόλλων*. Αθήνα: χ.ε., σ. 69.

42 Βλ. και Ανδρίκος, Ν. (2018), *Οι λαϊκοί δρόμοι στο μεσοπολεμικό αστικό τραγούδι. Σχεδιάγραμμα λαϊκής τροπικής θεωρίας*. Αθήνα: Τόπος, σ. 11.

43 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ,



Όμως σε προηγούμενη εκδοχή του ίδιου τραγουδιού στη συλλογή *Απόλλων*, το τραγούδι έχει διαφορετικό (φυσικό) οπλισμό και παρουσιάζει το σι ύφεση ως τυχαίο σημείο αλλοίωσης⁴⁴:



Είναι σαφές ότι η εκδοχή με τον οπλισμό της Ρε ελάσσονας έγινε περισσότερο για να αξιοποιηθεί ως γύμνασμα ελάσσονας κλίμακας, σε αντιστοιχία, βέβαια, και με τα άλλα τραγούδια που παρουσιάζουν παρόμοια τροπικά φαινόμενα. Σε κάθε περίπτωση, ο Αργυρόπουλος γνωρίζει και την τοποθέτηση του Κ. Ψάχου (σε φυσικό οπλισμό)⁴⁵, αφού δηλώνει Κ. Ψάχος⁴⁶ και *Γραφή Κ. Ψάχου*⁴⁷ αντίστοιχα. Το τραγούδι αυτό προσεγγίζει το τροπικό φαινόμενο Χουσεϊνί (σε αντιστοιχία με τον Ήχο πλ. Α') και εντάσσεται και αυτό στην ευρύτερη οικογένεια Ουσάκ.

Ο Μαργαζιώτης προτείνει τα υπ' αριθ. 32, 33, 34, 35 και 36 τραγούδια να διδασχούν στην Τονικότητα Μι ελάσσονα και (μεταξύ άλλων μη δημοδών τραγουδιών) τα υπ' αριθ. 37 και 38 στην Τονικότητα Ρε ελάσσονα. Το υπ. αριθ. 34 τραγούδι (*Το χορταράκι*) προέρχεται από τη συλλογή του Κ. Ψάχου⁴⁸:



Σχετικά με τη μη αναμενόμενη συμπεριφορά του προσαγωγέα της ελάσσονας έχει ήδη γίνει η σχετική διευκρίνιση: *Εις την υπ' αριθ. 91* [εννοεί την

Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ.σ. 451-452.

44 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919), *Απόλλων*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 55-56.

45 Μία εκδοχή βρίσκεται στο περιοδικό Φόρμιζ με τίτλο καταχώρισης *Ο χορός του Ζαλόγγου* και σημειώσεις *Ως άδεται εν Πελοποννήσω. Υπό Κ. Α. Ψάχου*. Ο Ψάχος αποδίδει το τραγούδι σε 3/8 και 2/4 με εναλλαγή μάλιστα μονής ή διπλής διαστολής προς διευκόλυνση του αναγνώστη (βλ. Ψάχος, Κ. Α. (1908), Το ασματάκι της «Φόρμιγγος», *Φόρμιζ*, Περίοδος Β', έτος Δ' (ΣΤ'), αρ. 17-18, Δεκέμβριος, σ. 4). Ο Αργυρόπουλος στην εκδοχή του *Απόλλωνα* έχει μετρική ένδειξη 7/8 και χρησιμοποιεί διακεκομμένη διαστολή ανάμεσα στα 3/8 και στα 4/8. Στην εκδοχή με τον οπλισμό της Ρε ελάσσονας χρησιμοποιεί μετρική ένδειξη 7/8, χωρίς κάποια παρέμβαση.

46 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919), *Απόλλων*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 55-56.

47 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ.σ. 451-452.

48 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ.σ. 67-69 και σ. 104.

άσκηση υπ' αριθ. 95] άσκησι ανήκουσαν εις την ελάσσονα κλίμακα του Μι, δεν έχει οξυνθή η 7^η βαθμής Ρε, δηλ. ο προσαγωγέας⁴⁹:



Ο Μαργαζιώτης ερμηνεύει αυτό το φαινόμενο ιστορικά: *Η ούτως εμφανιζόμενη κλίμαξ, ήτις εχρησιμοποιείτο εις την αρχαίαν Ελληνικήν μουσικήν υπό το όνομα Υποδώριος ή Αιολικός τρόπος. Γίνεται σήμεραν χρήσις αυτής εις τον Α΄ ήχον της Βυζαντινής Μουσικής, καθώς και εις τα Δημοτικά μας τραγούδια*⁵⁰. Άρα, σε αυτό το φαινόμενο, κατά την άποψή του, υπάρχει μία εκδοχή της ελάσσονας κλίμακας κατά την οποία ο προσαγωγέας δεν παρουσιάζεται οξυμένος, η οποία παραπέμπει στο παρελθόν.

Αυτή η άσκηση έχει ιδιαίτερη σημασία καθώς αποτελεί κατασκευασμένο παράδειγμα σε ύφος δημοτικού τραγουδιού (αντιστοιχεί μάλιστα σε τσάμικο). Μία παρόμοια περίπτωση προσπάθειας κατασκευής ασκήσεων σε ύφος που παραπέμπει σε δημοτικό τραγούδι είναι και εκείνη του Ερμήλιου. Στον πρόλογο του Τ.Α΄ του Σολφέζ αναφέρει ότι *στο έργο μου τούτο υπάρχουν ασκήσεις που πάλλονται από Εθνικό δημοτικό χρώμα, όπως οι ασκήσεις 80, 85, 89, 106, 122, 140. Ασκήσεις εμπνευσμένες από τον αρχαίο κόσμο, όπως οι (...) και οι λοιπές που βρίσκονται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής μουσικής, με ξεχωριστή μουσική γραμμή (...)*. Η άσκηση υπ. αριθ. 140, η οποία περιλαμβάνεται στο κεφάλαιο της Ρε ελάσσονας, δεν έχει κάποια διευκρίνιση σχετικά με το φαινόμενο της μη όξυνσης του προσαγωγέα⁵¹:



Στην προσπάθεια του Ερμήλιου να προσεγγίσει το δημοτικό χρώμα εντάσσεται η άσκηση 122 που ανήκει στο κεφάλαιο *Ασκήσεις εις Λα ελάσσονα*. Η μελωδική δομή και γενικότερα το ύφος παραπέμπει σε οργανικούς σκοπούς από τη Μικρά Ασία ή το Βορειοανατολικό Αιγαίο (χασάπικα, χασαποσέρβικα, κ.λπ.)⁵²:



49 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 68.

50 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 68.

51 Ερμήλιος, Θ. Λ. (χ.χ), *Σολφέζ, Τεύχος Α΄*. Αθήνα: χ.ε., σ. 68.

52 Ερμήλιος, Θ. Λ. (χ.χ), *Σολφέζ, Τεύχος Α΄*. Αθήνα: χ.ε., σ. 58.

Τέλος, αν και οι περισσότερες περιπτώσεις των τραγουδιών που παραπέμπει ο Μαργαζιώτης σε ελάσσονες κλίμακες εντάσσονται γενικά σε τροπικά φαινόμενα της οικογένειας του Ουσάκ, στα τραγούδια που προορίζονται να διδαχτούν με τη Ρε ελάσσονα περιλαμβάνει και το υπ' αριθ. 38, δηλαδή τον *Τσοπανάκο* του Ν. Λάβδα, τραγούδι το οποίο παραπέμπει σε τροπικά φαινόμενα Νικρίζ (σε αντιστοιχία με τον σκληρό χρωματικό Πλ. του Δ'), έχοντας όμως τον οπλισμό της Ρε ελάσσονας⁵³.

4.2. Οι συσχετισμοί με τις αρχαίες κλίμακες και τους εκκλησιαστικούς ήχους

Ο συσχετισμός των αρχαίων κλιμάκων με τις μείζονες και ελάσσονες κλίμακες γίνεται είτε ανεξάρτητα - παρατακτικά, όπως στην περίπτωση του Κόκκινου, είτε επιχειρείται μία εξελικτική προσέγγιση, με την έννοια ότι οι αρχαίες κλίμακες αποτελούν την πηγή των νεότερων κλιμάκων (μειζόνων και ελασσόνων), όπως στην περίπτωση του Αργυρόπουλου. Στην ερώτηση *Πόσων ειδών διατονικάς κλίμακας έχομεν;*, ο Κόκκινος απαντάει: *Διατονικάς κλίμακας έχομεν τεσσάρων ειδών: Τας Μείζονας κλίμακας, τας Ελάσσονας κλίμακας, τας Αρχαίας Ελληνικάς κλίμακας και τας Μικτάς κλίμακας*⁵⁴. Ο Αργυρόπουλος, σε σημείωση στο κεφάλαιο *Αρχαία ελάσσων κλίμαξ* διατυπώνει την άποψη ότι από την αρχαία ελάσσονα κλίμακα σχηματίστηκαν κατά τους νεωτέρους χρόνους η αρμονική και μελωδική ελάσσονες κλίμακες. Ταυτόχρονα, ο αρχαιοελληνικός Υποδώριος ή Αιολικός τρόπος συνδέεται με τον Ήχο Α' και Ήχο Πλ. του Α', αλλά και με πολλά ελληνικά δημοτικά τραγούδια⁵⁵. Ως γυμνάσματα αρχαίας ελάσσονος Λα παρατίθενται τα *Ο Νικοτσάρας*, *Ο χρυσοπράσινος αητός*, *Ο Ζιάκας* και το *Νανούρισμα*. Όπως φαίνεται στο τραγούδι *Ο Νικοτσάρας*, τα τροπικά φαινόμενα που συναντώνται παραπέμπουν στην οικογένεια Ουσάκ (σε αντιστοιχία με τον Ήχο Α')⁵⁶:

Τέ - χουν της Ζί - χνας τα βου - νά, κα, η - μέ - νε Νι - κο - τσά - ρα - μου,
5 και στέ - κουν μα - ρα - μέ - να; Νι - κο - τσά - ρ'αν - τρει - ω - με - νε

53 Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 106.

54 Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β', μέρος 1^{ον}*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζά, σ.σ. 6-7.

55 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 311. Αυτή η άποψη υπονοείται και από τον Μαργαζιώτη χωρίς όμως να διατυπώνεται με σαφήνεια στα συγκεκριμένα εγχειρίδια, ενώ την υιοθετεί και ο Μανιουδάκης αναφέροντας ότι η αρχαία ελάσσων κλίμαξ θεωρείται ως η παλαιά ελάσσων πρότοπος. Εξ αυτής εσχηματίσθησαν κατά τους νεωτέρους χρόνους η αρμονική και η μελωδική. Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ. 16 και Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 68.

56 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ.σ. 313-315.

Ο Μανιουδάκης, στο κεφάλαιο *Αρχαία ελάσσων κλίμαξ* (γνωστή και με το όνομα *Υποδώριος* ή *Αιολικός* τρόπος), αναφέρει ότι *εις την εκκλησιαστικήν βυζαντινήν μουσικήν χρησιμοποιείται αυτή με το όνομα: Ήχος πρώτος ή Πλάγιος πρώτος, ως επίσης και εις πολλά ελληνικά δημοτικά τραγούδια*⁵⁷. Επίσης, ο Μανιουδάκης, σημειώνοντας ότι *είναι γραμμένο εις τον Ιωνικόν ή λύδιον τρόπον*, παραθέτει το τραγούδι *Ο επαναστάτης* (*Κρητικό ριζίτικο τραγούδι της τάβλας*)⁵⁸:

Με αφορμή την *Αρκαδιανή*, ο Αργυρόπουλος αναφέρει και το *Portamento*, ως το είδος της μουσικής εκτελέσεως κατά το οποίον η φωνή μεταβαίνει από ενός φθόγγου εις άλλον διά κυματισμού, συρομένη επί των ενδιαμέσων φθόγγων (*χρωματ. ημιτονίων και κομμάτων*)⁵⁹:

Ένα παρόμοιο ζήτημα ο Μαργαζιώτης το αντιμετωπίζει αξιοποιώντας ακόμα και τη βάρυνση σε παρένθεση ως τυχαίο σημείο αλλοίωσης⁶⁰. Το θεωρητικό έργο του Μαργαζιώτη για τη θεωρία της εκκλησιαστικής μουσικής έχει ιδιαίτερη σημασία, αλλά δεν εντάσσεται στο περιεχόμενο της παρούσας μελέτης. Παρ' όλα αυτά το σκέλος των μεταγραφών της εκκλησιαστικών μουσικών κειμένων στην ευρωπαϊκή σημειογραφία, το οποίο ενυπάρχει σε όλο το έργο του, αναδεικνύει πολλά ζητήματα αποτύπωσης τροπικών φαινομένων.

57 Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ. 16. Βλ και την αντίστοιχη άποψη του Μαργαζιώτη στο κεφάλαιο 4.1

58 Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ. 83. Η αναφορά αυτή του Μανιουδάκη δεν συνοδεύεται από σχόλια ως προς τους αρχαίους τρόπους.

59 Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή, Τεύχος Β'*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας, σ. 309.

60 Στο 4. *Απολυτικόιον Εναγγελισμού* ο φθόγγος λα εμφανίζεται με ύφεση σε παρένθεση ως τυχαίο σημείο οπλισμού. Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου*. Αθήνα: χ.ε., σ. 76.

4.3. Συγκεντρωτικές παρατηρήσεις για τα ζητήματα τροπικότητας

Σε πρώτο επίπεδο, φαίνεται ότι γενικά αποφεύγονται ως γυμνάσματα τα δημοτικά τραγούδια που περιέχουν χρωματικά τετράχορδα (βλ. οικογένεια του Ήχου Β' και όχι μόνο)⁶¹. Ως προς τις μείζονες κλίμακες φαίνεται ότι αξιοποιούνται δημοτικά τραγούδια που παραπέμπουν σε τρόπους που σχηματίζεται διάστημα 3^{ης} Μ ανάμεσα στην τονική παραγωγή και την τρίτη βαθμίδα κυρίως δηλαδή φαινόμενα που παραπέμπουν στην οικογένεια Ραστ (σε αντιστοιχία με τον Ήχο Πλ. Δ') και όχι μόνο. Επίσης, στα γυμνάσματα που μελετήθηκαν, δεν φαίνεται να αποτυπώνεται η διατονική συμπεριφορά⁶² της 7^{ης} βαθμίδας (βλ. ατζέμ-εβίτζ/Ζω). Τέλος, στην τρίφωνη επεξεργασία που παρατέθηκε διακρίνεται η κάθετη αντίληψη της τονικότητας με σχηματισμό τρίφωνων μείζονων και ελασσόνων συγχορδιών, αλλά και η ταυτόχρονη προσπάθεια να αποφεύγονται εκτεταμένες παράλληλες κινήσεις των φωνών σε διαστήματα 3^{ης} ή 6^{ης}, κάτι που θα παρέπεμπε ευθέως στη δυτική μουσική.

Σε φθογικό επίπεδο η σχέση ουσάκ - ελάσσονας διαφοροποιείται στη βαθμίδα του προσαγωγέα (βλ. βαθμίδα ραστ/Νη) και στη βαθμίδα της επιτονικής (βλ. βαθμίδα σεγκιάχ/Βου). Επίσης, αναδεικνύεται και η συγγένεια με το Νιχαβέντ (σκληροί Δ' ήχοι). Φαίνεται όμως ότι το καθοριστικό στοιχείο για τη σύνδεση ενός τροπικού φαινομένου με την ελάσσονα κλίμακα είναι το διάστημα 3^{ης} μ μεταξύ τονικής και τρίτης βαθμίδας, χαρακτηριστικό και των δύο παραπάνω περιπτώσεων, αλλά και της περίπτωσης του Νικρίζ (σκληρό χρωματικό Πλ. του Δ'). Ως προς τα τραγούδια που παραπέμπει ο Αργυρόπουλος στις *αρχαίες ελάσσονες κλίμακες*, δεν φαίνεται κανένας ιδιαίτερος λόγος να μην συμπεριληφθούν αυτά στις ελάσσονες κλίμακες που ούτως ή άλλως σε άλλες περιπτώσεις εκεί ενέτασσε ο συγγραφέας τα αντίστοιχα τροπικά φαινόμενα που συναντούσε σε δημοτικά τραγούδια. Ο μοναδικός λόγος που χρειάζεται να υπάρχουν παραδείγματα και για την *αρχαία ελάσσονα κλίμακα* φαίνεται ότι είναι καθαρά ιδεολογικός. Από την άλλη, το αντίστοιχο σχόλιο του Μανιουδάκη ως προς τον Ιωνικό ή Λύδιο τρόπο είναι σαφώς πιο συνεπές, με την έννοια ότι δεν είχε συμπεριλάβει καθόλου δημοτικά τραγούδια ως εφαρμογές για τις μείζονες ή ελάσσονες κλίμακες, παρά μόνο για την *αρχαία ελάσσονα κλίμακα*⁶³.

Σε κάθε περίπτωση παρατηρούμε τη μέθοδο της στοχευμένης επεξεργασίας (μεταγραφή) ώστε να εξυπηρετούνται τόσο οι παιδαγωγικοί στόχοι⁶⁴ όσο και η πολιτισμική επέκταση του ευρωπαϊκού αστικού πολιτισμού.

61 Χρειάζεται να συνυπολογιστούν και οι αντίστοιχες ποσοτώσεις στα τραγούδια των συλλογών που αντικειμενικά καθόρισαν και την πηγή των *γυμνασμάτων*.

62 Ανδρικός, Ν. (2018), *Οι λαϊκοί δρόμοι στο μεσοπολεμικό αστικό τραγούδι. Σχεδιάγραμμα λαϊκής τροπικής θεωρίας*. Αθήνα: Τόπος, σ. 61.

63 Πρόκειται για μία δημόδη σύνθεση που παραπέμπει σε τροπικά φαινόμενα Χουσεϊνί (σε αντιστοιχία με τον ήχο Πλ. του Α'. Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β'*. Αθήνα: χ.ε., σ. 17.

64 Φεγγαλάς, Σ. (2017), Αξιοποίηση μουσικών καταγραφών και διαμόρφωση διδακτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής: Το παράδειγμα της Αρκαδίας. Στο: Σ. Β. Χανδόλιας (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες και*

Αυτό, λόγω της χρήσης της ευρωπαϊκής σημειογραφίας αλλά και λόγω της προσπάθειας ερμηνείας των τροπικών φαινομένων μέσω της δυτικής μουσικής θεωρίας, έχει ως αποτέλεσμα σταδιακά τα δημοτικά τραγούδια να «έρχονται στα μέτρα» της δυτικής αντίληψης της μουσικής. Έτσι, παρουσιάζονται αντιφάσεις ως προς τους τρόπους με τους οποίους αποδίδονται και ερμηνεύονται στο μουσικό κείμενο τα διάφορα τροπικά φαινόμενα.

5. Συμπεράσματα

Οι διάφορες υπερϊστορικές αφοριστικές προσεγγίσεις και η κριτική περί απλούστευσης, αποστέωσης ή παραμόρφωσης των δημοτικών τραγουδιών στα σχολικά εγχειρίδια μουσικής συνήθως παραγνωρίζουν τις δυνατότητες της εκάστοτε εποχής και τη σχετική ανοιχτή συζήτηση, παραγνωρίζουν γενικά τη μεθοδολογία της προσέγγισης ενός ιστορικού τεκμηρίου. Όπως φαίνεται από τα σχετικά σχολικά εγχειρίδια, η ανάδειξη μουσικών φαινομένων της δημοτικής μουσικής και η αξιοποίησή τους ως διδακτικό υλικό της μουσικής θεωρίας φαίνεται ότι έχει προχωρήσει σε σημαντικό βαθμό ως τη δεκαετία του 1960, αφήνοντας σοβαρή παρακαταθήκη την αξιοποίηση στοιχείων της δημοτικής μουσικής ως γυμνάσματα, ασκήσεις, παραδείγματα και εφαρμογές της (όποιας) θεωρίας της μουσικής, ώστε στις μέρες μας να (έπρεπε να) θεωρείται αυτονόητη. Ως προς το ζήτημα του μέτρου, φαίνεται ότι τα δημοτικά τραγούδια που χρησιμοποιούνται ως γυμνάσματα είναι κυρίως εκείνα που παραπέμπουν ευθέως στον χορό. Επίσης, παρά τις διάφορες θεωρητικές επισημάνσεις για τα τροπικά φαινόμενα, το κύριο κριτήριο για να αποδοθούν ως γυμνάσματα μειζόνων και ελασσόνων κλιμάκων τα δημοτικά τραγούδια φαίνεται ότι είναι το διάστημα 3^{ης} που σχηματίζεται ανάμεσα στην τονική παραγωγή στην τρίτη βαθμίδα. Οι όποιες ιδιομορφίες που προκύπτουν στην προσπάθεια να αξιοποιηθεί το υλικό των δημοτικών τραγουδιών στην εμπέδωση της μουσικής θεωρίας σχετίζονται με το στάδιο και τους προσανατολισμούς τόσο της μουσικολογίας (άρα και της μουσικής θεωρίας) όσο και της παιδαγωγικής και αποτυπώνουν σε μεγάλο βαθμό τις δυνατότητες αλλά και τον προσανατολισμό εκείνης της εποχής. Είναι, επομένως, αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής πολιτικής, του ιδεολογικοπολιτικού προσανατολισμού της μουσικής ζωής και του ιδιαίτερου τρόπου αφομοίωσης του πολιτισμού των πληθυσμών της υπαίθρου από τους λόγιους εκπροσώπους του αστικού πολιτισμού.

πρακτικές στην εκπαίδευση, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2017). Γύθιο, σ.σ.169-178.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Ανδρικός, Ν. (2018), *Οι λαϊκοί δρόμοι στο μεσοπολεμικό αστικό τραγούδι. Σχεδιάγραμμα λαϊκής τροπικής θεωρίας*. Αθήνα: Τόπος.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1919), *Απόλλων: ήτοι Άσματα Παιδαγωγικά μετά διδακτικής του παιδαγωγικού άσματος*. Αθήνα: χ.ε..
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1927), *Αηδόνια: Παιδαγωγικά Άσματα διά τα κατώτερα και ανώτερα σχολεία*. Αθήνα: Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνα» Α. Ι. Ράλλης & Σια.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1932), *Μουσική Αγωγή: Σύστημα διδασκαλίας της μουσικής μετά σχετικής εγκυκλοπαιδείας (εις τρία τεύχη), Τεύχος Β΄, 1^η έκδοση*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλαρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1933), *Μουσική Αγωγή: Σύστημα διδασκαλίας της μουσικής μετά σχετικής εγκυκλοπαιδείας (εις τρία τεύχη & συμπλήρωμα), Τεύχος Α΄, 2^η έκδοση*. Αθήνα: Ι. Δ. Κολλαρος και ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Αργυρόπουλος, Α. Γ. (1934), *Μελωδικαί Ασκήσεις (Solfege): ήτοι Μεθοδική σειρά ωδικών γυμνασμάτων, 6^η έκδοση*. Αθήνα: Ιωάννης Δ. Κολλάρος & ΣΙΑ, Βιβλιοπωλείον της Εστίας.
- Βαζιούλιν, Β. Α. (2013), *Η λογική της ιστορίας. Ζητήματα θεωρίας και μεθοδολογίας*, (μτφρ.) Δ. Σ. Πατέλης, 2^η έκδοση. Αθήνα: ΚΨΜ.
- Ερμήλιος, Θ. Α. (χ.χ.), *Σολφέζ, Τεύχος Α΄*. Αθήνα: χ.ε..
- Κόκκινος, Α. (χ.χ.), *Πλήρες σύστημα Σχολικής μουσικής, Τεύχος Β΄, μέρος 1^ο*. Αθήνα: Βιβλιοπωλείο Αθ. Πουντζα.
- Κωτσόπουλος, Π. Ι. (1952), *Σχολικά Τραγούδια: Προς χρήσιν των σχολείων Δημ. και Μ. Εκπαιδεύσεως*, Αθήνα: χ.ε..
- Μάλτος, Α. Ν. (1884), *Τερψιχόρη ήτοι Συλλογή Χορικών Ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων. Τ.Α΄*. Λειψία: Breitkopf & Hartel.
- Μάλτος, Α. Ν. (1885), *Τερψιχόρη ήτοι Συλλογή Χορικών Ασμάτων προς χρήσιν των σχολείων. Τ.Β΄*. Οδησός: Τύποις Χρυσογέλου και Σ-ας.
- Μανιουδάκης, Ι. Κ. (1962), *Σχολική Μούσα, Τ. Β΄: Θεωρία - Μελωδικαί ασκήσεις - Άσματα*. Αθήνα: χ.ε..
- Μαργαζιώτης, Ι. Δ. (1952), *Η μουσική του σχολείου: Θεωρία, Μελωδικαί Ασκήσεις, Τραγούδια*. Αθήνα: χ.ε..
- Μαυροειδής, Μ. Δ. (1999), *Οι μουσικοί τρόποι στην ανατολική Μεσόγειο: Ο βυζαντινός ήχος, το αραβικό μακάμ, το τούρκικό μακάμ*. Αθήνα: Fagotto.
- Μερλιέ, Μ.Ο. (1931), *Τραγούδια της Ρούμελης*. Αθήνα: χ.ε..
- Νικολάου, Μ. (χ.χ.), *55 τραγούδια: για σχολεία και οικογενείας, 2^η έκδοση*. Αθήνα: Μιχ. Κωνσταντινίδης.
- Σακαλλιέρος Γ (2006), Εφαρμογές ανάλυσης σε έργα νεοελληνικής έντεχνης μουσικής με στοιχεία «εθνικής» ταυτότητας: κριτήρια, αισθητικές κα-

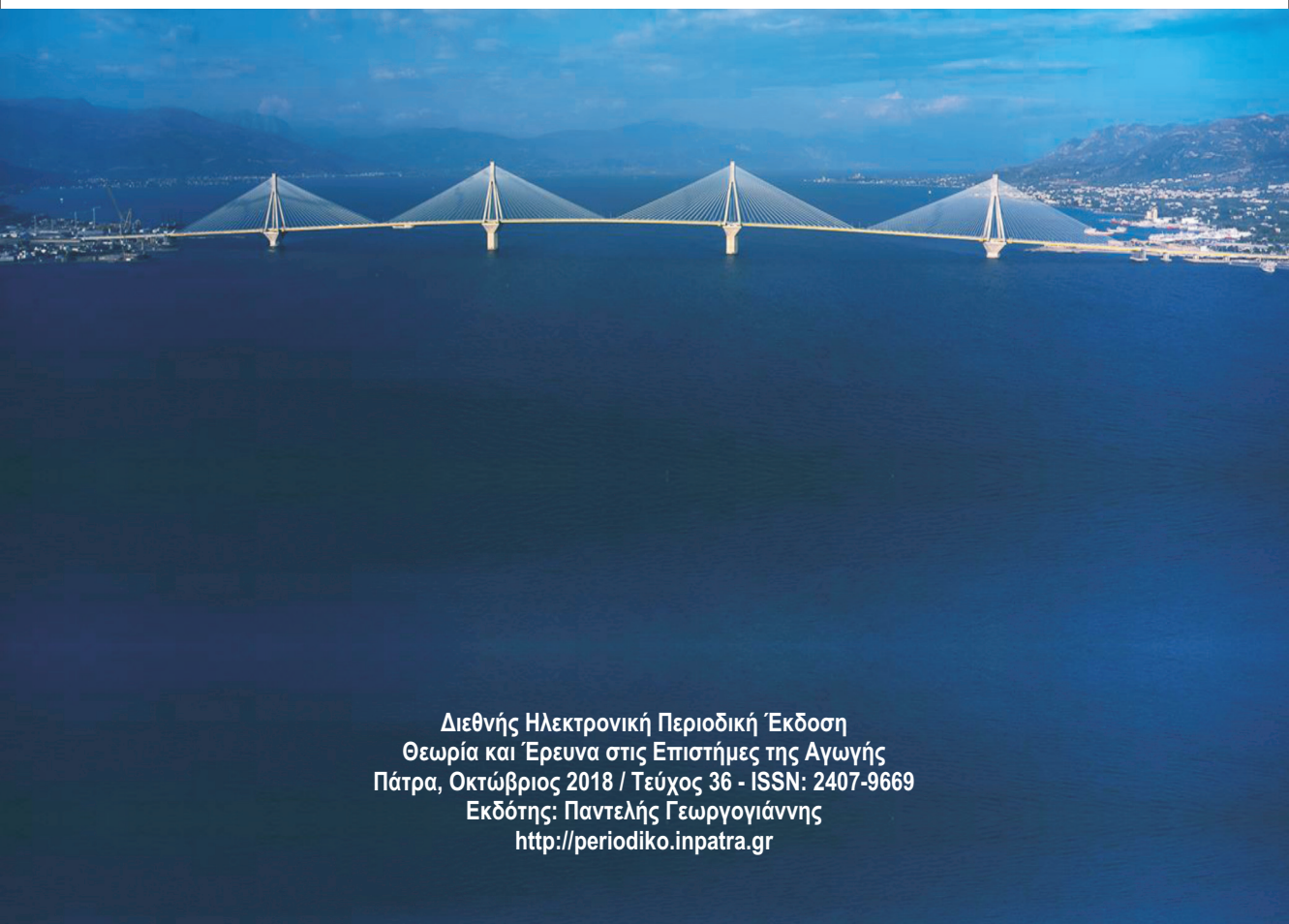
- τευθύνσεις, θεωρία και μεθοδολογία. Στο: Κ. Τσούγκρας (επιμ.) (2006), *Μουσική Θεωρία και Ανάλυση – Μεθοδολογία και Πράξη*, Πρακτικά Συμποσίου (Θέρμη Θεσσαλονίκης 29/9 - 1/10/2006), Τμήμα Μουσικών Σπουδών Α.Π.Θ., σ.σ. 56-63.
- Σκούλιος, Μ. (2009), Η θέση και η σημασία της έννοιας της κλίμακας στα ανατολικά τροπικά συστήματα. *Μουσική (και) Θεωρία, Τετράδιο*, τ. 5, σ.σ. 114-130.
- Σταύρου, Γ. (2004), *Η ελληνική παραδοσιακή μουσική στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ιστορική ανασκόπηση - σημερινή πραγματικότητα*. Διδακτορική διατριβή. Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Μουσικών Σπουδών.
- Φευγαλάς, Σ. (2017), Αξιοποίηση μουσικών καταγραφών και διαμόρφωση διδακτικού υλικού για το μάθημα της μουσικής: Το παράδειγμα της Αρκαδίας. Στο: Σ. Β. Χανδόλιας (επιμ.), *Σύγχρονες θεωρίες και πρακτικές στην εκπαίδευση*, Πρακτικά 2^{ου} Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου (31 Μαρτίου - 2 Απριλίου 2017). Γύθειο, σ.σ.169-178.
- Ψάχος, Κ. Α. (1908), Το ασματάκι της «Φόρμιγγος», *Φόρμιγγ*, Περίοδος Β΄, έτος Δ΄ (ΣΤ΄), αρ. 17-18, Δεκέμβριος, σ. 4.

Ξενόγλωσση

- Burke, P. (2004), History and Folklore: A Historiographical Survey. *Folklore*, 115: p.p. 133-139.
- Ilyenkov, E. V. (2007), A Contribution to a Conversation About Esthetic Education, *Journal of Russian and East European Psychology*, 45(4), p.p. 81-84.
- Nettl, B. (2010), *Nettl's Elephant. On the History of Ethnomusicology*, Urbana, Springfield and Chicago: University of Illinois Press.
- Samson, J. (2013), *Music in the Balkans*, Leiden, Boston: Brill.
- Zemtsovsky, I., I. (2009), A model for a reintegrated musicology. *Journal of Ethnography and Folklore*, 1-2, p.p. 93-107.

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Ο κ. **Φευγαλάς Στέφανος** είναι μουσικολόγος (Τ.Μ.Σ., Ε.Κ.Π.Α.) με μεταπτυχιακές σπουδές στην ιστορική έρευνα (Ιόνιο Πανεπιστήμιο) και εργάζεται ως εκπαιδευτικός μουσικής στη δημόσια εκπαίδευση. Είναι συγγραφέας (με τον Λαμπρογιάννη Πεφάνη) των δύο τόμων *Μουσικές Καταγραφές I* και *II* (2014 και 2016) και της μελέτης *Καριώτικος. Εκδοχές του ικαριώτικου οργανικού σκοπού* (2017) που έχουν εκδοθεί από τον μουσικό εκδοτικό οίκο Παπαρηγορίου - Νάκας. Στοιχεία επικοινωνίας: fevgalas.stefanos@gmail.com.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Οκτώβριος 2018 / Τεύχος 36 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>