



**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

## **Διπλωματική Εργασία**

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ : Γλωσσικές-  
Παιδαγωγικές καινοτομίες και οι διαχρονικές  
επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα**

**Αγγελική Η. Βουρδούση**

**Ονοματεπώνυμο και ιδιότητα επιβλέποντα καθηγητή  
ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΦΩΤΕΙΝΟΣ/ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ ΕΚΠΑ**

2019

ΑΘΗΝΑ

Η παρούσα διπλωματική εργασία, η οποία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Π.Μ.Σ.: ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ και τα λοιπά αποτελέσματα της αντίστοιχης Διπλωματικής Εργασίας (ΔΕ) αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΚΠΑ και του/της φοιτητή/τριας, ο/η καθένας/μια από τους/τις οποίους/ες έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης και αναπαραγωγής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και τον/την συγγραφέα και το ΕΚΠΑ όπου εκπονήθηκε η ΔΕ καθώς και τον επιβλέποντα και την επιτροπή κρίσης.

**Βεβαίωση εκπόνησης Διπλωματικής Εργασίας**

**DISCLAIMER – ΑΠΟΠΟΙΗΣΗ ΕΥΘΥΝΗΣ**

**Την Διπλωματική μου εργασία  
την αφιερώνω στην οικογενειά μου**

**ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ ΔΕΛΜΟΥΖΟΣ : Γλωσσικές- Παιδαγωγικές καινοτομίες και οι  
διαχρονικές επιδράσεις τους στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα**

**Αγγελική Βουρδούση**

<b>κ.Δημήτριος Φωτεινός</b>	<b>κ.Γεώργιος Παπακωνσταντίνου</b>	<b>Κ.Γεώργιος Πασιάς</b>
<b>Επίκουρος Καθηγητής</b>	<b>Καθηγητής</b>	<b>Καθηγητής</b>

**Περίληψη:** Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου αποτέλεσαν μια καινοτομική προσπάθεια συγκερασμού των αρχών, αφενός του «Σχολείου Εργασίας» και αφετέρου του κινήματος του *Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού*. Η παρούσα εργασία αφορά μια βιβλιογραφική/αρχειακή έρευνα περί της επίδρασης των γλωσσικών και παιδαγωγικών καινοτομιών του Α. Δελμούζου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα, μέσα από τη νομοθεσία που προέκυψε μετά το 1977, με χρήση της τεχνικής ανάλυσης περιοχομένου. Τα κύρια συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου και οι αρχές του «Σχολείου Εργασίας» διέπουν αρκετές νομοθετικές πρωτοβουλίες. Από την ανάλυση φαίνεται ότι κυβερνήσεις με *κεντρο-αριστερό* ή *αριστερό προσανατολισμό* είναι εγγύτερα στις θεωρήσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του «Σχολείου Εργασίας». Στο πεδίο της γλώσσας, και της γλωσσικής εκπαίδευσης ολοκληρώνεται η γλωσσική μεταρρύθμιση με την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος σε όλους τους τομείς της χώρας. Έτσι, δικαιώνονται οι ηγέτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για τον οραματισμό που είχαν, αλλά και τη στρατηγική επιλογή που έκαναν. Επίσης, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών όπως φαίνεται στη νομοθεσία, έχει επηρεαστεί σημαντικά από την παιδαγωγική αντίληψη του Α. Δελμούζου, όσο αφορά τη διδακτική μεθοδολογία που ακολουθεί και τους εκπαιδευτικούς στόχους που θέτει. Τέλος, οι μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανέδειξαν και περιπτώσεις αντιμεταρρύθμισης, δείχνοντας ότι είναι είναι έργο μιας περιορισμένης πολιτικής μερίδας. Βλέπουμε δηλ. μια διαμάχη μεταξύ «συντηρητικών» και «προοδευτικών» κομμάτων πάνω στα θέματα της εθνικής παιδείας. Συνοψίζοντας, οι επιδράσεις των καινοτομικών προσεγγίσεων του Δελμούζου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικές.

**Λέξεις Κλειδιά** – Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικό Σύστημα, Δημοτικισμός, Παιδαγωγική, Δελμούζος

**ALEXANDROS DELMOUZOS: Language-Pedagogical innovations and their diachronic influences on the Greek Educational System**

**Aggeliki Vourdousi**

<b>Dr.Dimitrios foteinos</b>	<b>Dr.Georgios Papakonstantinou</b>	<b>Dr.Georgios Pasiias</b>
<b>Assistant Professor</b>	<b>Professor</b>	<b>Professor</b>

**Abstract:** The pedagogical perceptions of Delmussos had been an innovative effort to reconcile the principles of the "School of Labor" and, on the other, the movement of Educational Demoticism. This paper deals with a literature / archival research on the impact of A. Delmuzos' linguistic and pedagogical innovations on the Greek Educational System, through the legislation that emerged after 1977, using the local technical analysis. The main conclusions of the paper are that the pedagogical perceptions of Delmouzos and the principles of the "School of Labor" govern several legislative initiatives. The analysis shows that central-left or left-wing governments are closer to the views of educational primary school and the "School of Labor". In the field of language and language education, the linguistic reform is completed with the implementation of the monotonic system in all areas of the country. Thus, the leaders of educational demoticism are justified for their visionary vision and the strategic choice they have made. Also, the teaching of ancient Greek as seen in the legislation has been significantly influenced by A. Delmuzos' pedagogical perception as regards the didactic methodology he follows and the educational goals he sets. Finally, the reforms under the current survey have also highlighted cases of counter-regulation, indicating that it is the work of a limited political portion. We are seeing a conflict between "conservative" and "progressive" parties on the issues of national education. In summary, the effects of Delmouzos' innovative approaches on the Greek educational system are significant.

**Keywords** – Education, Educatinal System, Demoticism, Pedagogy, Delmouzos

## ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του ΠΜΣ « Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση της Εκπαίδευσης » του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Αισθάνομαι υποχρέωση να ευχαριστήσω ορισμένους ανθρώπους που συνέβαλαν με οποιοδήποτε τρόπο στην ολοκλήρωση των σπουδών μου και στην πραγματοποίηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Δημήτριο Φωτεινό , για την ευκαιρία που μου έδωσε να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα, όπως επίσης και για την καθοδήγηση, τις σημαντικές υποδείξεις και τις διορθώσεις, που ήταν απαραίτητες για την επιτυχή ολοκλήρωσή της, καθώς και το σύνολο των καθηγητών μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα για τις γνώσεις που μου μετέφεραν.

Τέλος, ευχαριστώ θερμά την κόρη μου, Μαριάννα και τον σύζυγό μου Θάνο για την συμπαράσταση και κατανόηση που έδειξαν από την πρώτη στιγμή και καθ' όλη τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών.

Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ στους γονείς μου, για τη διαχρονική ηθική και πρακτική βοήθεια και συμπαράστασή τους.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

1. Εισαγωγή .....	11
1.1 Ο Δελμούζος και η σημασία του έργου του.....	11
1.2  Εννοιολογικές Προσεγγίσεις .....	12
1.3  Διάρθρωση .....	13
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ .....	15
2. Διατυπώση ερωτημάτων – υποθέσεων .....	20
3. Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία.....	21
3.1 Βασικές Έννοιες της Παιδαγωγικής.....	21
3.2.  Σύντομη Ιστορική Αναδρομή.....	25
3.3 Κλάδοι της Παιδαγωγικής Επιστήμης .....	28
3.4 Σχολείο Εργασίας .....	30
3.4.1. Η επίδραση του «Σχολείου Εργασίας» στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ....	31
4. Α. Δελμούζος - Βιογραφικά και Ιστορικά Στοιχεία.....	34
4.1 Βιογραφικά Στοιχεία .....	34
4.2 Εκπαίδευση .....	35
4.3.  Παρθεναγωγείο Βόλου.....	36
4.4 Ο Διωγμός.....	38
4.5 Η Γλωσσο-εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση .....	39
4.5.1. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (ΕΟ) και το έργο του: η συμβολή του Δελμούζου .....	39
4.6 Μαράσλειο Διδασκαλείο .....	41
4.7 «Μαρασλειακά».....	44
4.8 Η Διάσπαση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου» .....	45
4.9 Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.....	46
4.10 Η Τελευταία Περίοδος.....	49
5. Παιδαγωγική Θεώρηση του Α. Δελμούζου .....	50
5.1 Εισαγωγικό Πλαίσιο .....	50
5.2 Παιδαγωγικές Αρχές.....	51
5.3 Η Έννοια της Αγωγής σύμφωνα με τον Α.Δελμούζο .....	55
5.4 Σχολείο Εργασίας και Δελμούζος .....	58
5.5 Γλωσσική Εκπαίδευση.....	63
5.6 Παιδαγωγικό Έργο του Α. Δελμούζου .....	64

6. Γλωσσικό Ζήτημα, Δημοτικισμός και Δελμούζος.....	72
6.1 Το Γλωσσικό Ζήτημα .....	72
6.2 Συνέπειες Γλωσσικού Ζητήματος.....	78
6.3 Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Δελμούζος.....	80
6.3.1 Αποτίμηση του γλωσσικού ζητήματος στη σύγχρονη εποχή και των επιδράσεων του Δελμούζου .....	88
7. Επεξεργασία και Παρουσίαση Ευρημάτων.....	90
7.1 Μονάδες Καταγραφής-Ανάλυσης.....	90
7.2 Εννοιολογικές Κατηγορίες.....	90
7.3 Κωδικοποίηση .....	91
7.4 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων .....	91
8. Συμπεράσματα .....	105
8.1 Συζήτηση.....	105
8.2 Τελικά Συμπεράσματα .....	108
8.3 Πρακτική Εφαρμογή.....	110
8.4 Μελλοντική Έρευνα.....	110
8.5 Περιορισμοί Έρευνας .....	111
Βιβλιογραφία .....	111
Ελληνόγλωσση .....	111
Ξενόγλωσση .....	119



# 1. Εισαγωγή

## 1.1 Ο Δελμούζος και η σημασία του έργου του

Ο *Α.Δελμούζος* θεωρείται ένας από τους κορυφαίους παιδαγωγούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαχρονικά. Αποτέλεσε μια ηγετική φυσιογνωμία του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, εξέχον μέλος της δημοτικιστικής «τριανδρίας» μαζί με τον Δ. Γληνό και τον Μ. Τριανταφυλλίδη. Από την άλλη, το πρότυπο εκπαιδευτικό όραμα του, η κριτική εναντίον του δασκαλοκεντρισμού, οι απόψεις του για το «*Σχολείο Εργασίας*» αλλά και οι παιδαγωγικές αρχές του, που θέτουν τον μαθητή στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, αποτελούν μόνο μερικά από τα σημεία του έργου του που το καθιστούν διαχρονικό και επίκαιρο (Παπανούτσος, 1984:221-222, 229, Χαραλαμπίδη, 2008:120-123).

Το *Σχολείο Εργασίας* αποτελούσε προσωπική του θεώρηση και πεποίθηση επί της αλλαγής της λειτουργίας του σχολείου, ενώ όσον αφορά τον Δημοτικισμό, θεωρούσε τη Δημοτική γλώσσα ως βασικό όργανο μόρφωσης, όχι μόνο γλωσσικής αλλά και ευρύτερα του Νεοελληνικού πολιτισμού. Κεντρικός πυρήνας του έργου του ήταν η εναντίωσή του στο *δασκαλοκεντρικό διδακτικό πλαίσιο*, που απαιτούσε τα πάντα να εξελίσσονται με βασικό άξονα τον δάσκαλο. Η μαθητοκεντρική του αντίληψη δεν προερχόταν μόνο από τις θεωρήσεις του *Σχολείου Εργασίας*, αλλά και από τις δημοτικιστικές του πεποιθήσεις. Υπό το πρίσμα αυτό, βασικός πυρήνας της παιδαγωγικής του προσέγγισης ήταν ο *διάλογος*, όπου μέσω αυτού αφαιρούσε την πρωτοκαθεδρία στην διδακτική πράξη από τον δάσκαλο, και έφερνε στο *επίκεντρο* τον μαθητή (Κογκούλη, 2010:25-27, Τερζής, 2002:175, Χαραλαμπίδη, 2008:122).

Η εποχή κατά την οποία έδρασε και εργάστηκε ο Δελμούζος, υπήρξε μια εποχή μεγάλων ζυμώσεων, μια εποχή κρίσης. Το ζήτημα της δημοτικής γλώσσας και η θεσμική κατοχύρωσή της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι γενικότερες εκπαιδευτικές συνθήκες της εποχής που, πολλές φορές, συνδέονταν με τις ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, οι παγκόσμιοι πόλεμοι και οι οικονομικές κρίσεις, υπήρξαν ζητήματα που απασχολούσαν τους διανοούμενους της εποχής εκείνης. Έτσι, ο Δελμούζος, ως ένας από τους πλέον ξεχωριστούς πνευματικούς ανθρώπους, συνδέθηκε εκ των πραγμάτων με όλα τα μείζονα ιστορικά διακυβεύματα: την εθνική ταυτότητα, το ζήτημα του εκσυγχρονισμού, την τεχνολογική και

επιστημονική ανάπτυξη, την κοινωνικοπολιτική ανασυγκρότηση, τον ιδεολογικό προσανατολισμό του ελληνικού έθνους-κράτους, ιδίως μετά την καταστροφή του 1922, την αναμέτρηση με τις ιδέες της Αριστεράς (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:67-71).

Η παραπάνω διαπίστωση οδηγεί σε μία ακόμη: η εποχή του Δελμούζου, εποχή μεγάλων κρίσεων και μεγάλων αλλαγών, είναι μια εποχή που έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με τη δική μας. Εξίσου μεγάλες κρίσεις ταλανίζουν τη χώρα: οικονομική, πολιτισμική, κρίση αξιών, πολιτικο-κοινωνική κρίση. Το εκπαιδευτικό σύστημα σήμερα αντιμετωπίζει εξίσου τεράστιες προκλήσεις, όπως η προσπάθεια εναρμόνισης των εθνικών εκπαιδευτικών στόχων με την υπόλοιπη Ευρώπη, η ένταξη αδύναμων κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική διαδικασία (πρόσφυγες, Ρομά), η προσπάθεια μεταρρύθμισης της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η ανάπτυξη τομέων όπως η ειδική αγωγή κ.ο.κ. Κατά συνέπεια, είναι σημαντικό να εντυφήσουμε στην εποχή κατά την οποία έδρασε ο Δελμούζος, για να μπορέσουμε να μελετήσουμε και να εξάγουμε συμπεράσματα και για τα σημερινά προβλήματα που, επίσης, απαιτούν όχι μόνο λύσεις, αλλά και ανθρώπους που, όπως ο Αλέξανδρος Δελμούζος, αποτέλεσαν οδηγούς στην προσπάθεια εκσυγχρονισμού και προόδου της χώρας.

## **1.2 Εννοιολογικές Προσεγγίσεις**

Στην παρούσα εργασία πραγματεύονται οι ακόλουθες βασικές έννοιες (Σαΐτης, 2008:66-68,194-7; Μπάκας, 2014:9-12), οι οποίες καθορίζουν το γενικό πλαίσιο ανάπτυξης και διακρίβωσης των ερευνητικών ζητημάτων και των στόχων της:

Η κεντρική έννοια είναι αυτή της *Εκπαίδευσης*, η οποία ορίζεται ως «*η εφαρμογή στην πράξη του θεωρητικού συστήματος της αγωγής*». Αποτελεί μια οργανωμένη και ελεγχόμενη παιδαγωγική διαδικασία με τους διάφορους τύπους σχολείων που διαμορφώνεται μέσω της κρατικής μέριμνας και των ανίστοιχων φορέων ή άλλου φορέα (ιδιωτικού ή μη κερδοσκοπικού ή συντεχνιακού ή θρησκευτικού) και στοχεύουν στη μετάδοση θεωρητικών γνώσεων και τεχνικών ή πρακτικών ικανοτήτων.

Το *Εκπαιδευτικό Σύστημα*: αφορά ένα ενιαίο οργανωτικό σύνολο, με σαφή σκοπό και στόχους, που αποτελείται από μια σειρά σχολικών και εκπαιδευτικών μονάδων, τοποθετημένες σε μια ιεραρχική διαβάθμιση. Το εκπαιδευτικό σύστημα ως οργανισμός περιλαμβάνει μια *τυπική οργανωτική δομή* με καθορισμένους ρόλους, προσδιορισμένες ιεραρχικές δομές εξουσίας και ελέγχου και προκαθορισμένες διαδικασίες και κανονισμούς.

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πολιτικής συναντάται η έννοια της *Εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*, η οποία αναφέρεται στην υλοποιηθείσα αλλαγή ή ρύθμιση που εφαρμόζεται και περιλαμβάνει στοιχεία ενός ή περισσότερων επιπέδων εκπαίδευσης ή ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα. Μπορεί να διακριθεί σε μερική ή ολική, εξωτερική (διαρθρωτική, δομική) ή εσωτερική (περιεχομένου, λειτουργίας κλπ.).

Η ίδια η έννοια της *Εκπαιδευτικής πολιτικής* συνιστά θεμελιώδης, καθώς πρόκειται για το πλαίσιο εκείνο της πολιτικής που ασκείται και καθορίζεται από την εκάστοτε κεντρική εξουσία, μέσα από ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Εφαρμόζεται από φορείς και όργανα σε εθνικό επίπεδο, στα πλαίσια των διατάξεων του Συντάγματος και των λοιπών κανόνων δικαίου που ισχύουν σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο.

Στην παρούσα εργασία, ειδική αναφορά γίνεται στην έννοια του *Δημοτικισμού*, καθώς αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα κινήματα στα τέλη του 19<sup>ου</sup> και αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, που εξέλαβε τη γλώσσα και το έθνος ως ζωντανούς οργανισμούς. Για το κίνημα του Δημοτικισμού, η γλώσσα και η κουλτούρα του λαού αποτελούν τη φυσική συνέχεια της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και κουλτούρας. Κατά συνέπεια, η μελέτη της νεοελληνικής γλώσσας, των δημοτικών τραγουδιών και των λαϊκών παραμυθιών παίζει καθοριστικό ρόλο στην εκπαίδευση.

### **1.3 Διάρθρωση**

Η παρούσα εργασία διαρθρώνεται σε τρία μέρη:

*Εισαγωγή*, όπου περιγράφεται η σημασία του έργου του Δελμούζου και η σκοπιμότητα της παρούσας εργασίας. Επίσης, παρουσιάζονται βασικές έννοιες και αρχές, πάνω στις οποίες θεμελιώθηκε το ερευνητικό μέρος.

*Βιβλιογραφική επισκόπηση*, όπου περιγράφεται η ερευνητική μεθοδολογία και αναλύονται ο σκοπός και στόχοι της. επίσης βασικές έννοιες που την διατρέχουν.

*Διατύπωση βασικών ερωτημάτων – υποθέσεων*, όπου διατυπώνονται τα ερωτήματα, πάνω στα οποία η εργασία εδράζεται.

*Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία*, όπου διαμορφώνεται το πλαίσιο αναφοράς και η θεωρητική προσέγγιση των βασικών παραμέτρων, με μια σύντομη εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη.

*Ανάλυση Δεδομένων*, όπου αναλύεται το έργο και η ζωή του Δελμούζου, καθώς και οι σημαντικότεροι σταθμοί της πνευματικής και εκπαιδευτικής του πορείας.

*Ερμηνεία*, όπου αναπτύσσονται και ερμηνεύονται, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο που έχει προηγηθεί οι παιδαγωγικές αντιλήψεις και καινοτομίες του, η συμμετοχή του στον εκπαιδευτικό δημοτικισμό.

*Συμπεράσματα*, όπου γίνεται διεξοδική συζήτηση των ευρημάτων από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τη διεξαγωγή της έρευνας, διατυπώνονται τελικά συμπεράσματα στον άξονα των ερευνητικών ερωτημάτων που έχουν τεθεί, και προτείνονται πρακτικές εφαρμογές και θέματα μελλοντικής έρευνας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ**

Η παρούσα εργασία συνιστά μια *βιβλιογραφική/αρχαιακή έρευνα*, με χρήση της τεχνικής ανάλυσης περιεχομένου. Τα βιβλιογραφικά/αρχαιακά δεδομένα αναπτύσσονται με κριτικό/ερευνητικό τρόπο, από τα οποία εξάγονται οι βασικές θέσεις και τα συμπεράσματα της εργασίας.

Η παρούσα εργασία έλαβε υπόψη της τη γενικότερη άποψη του M. Weber για την ιστορική εξέλιξη με βάση τον εξορθολογισμό και την έννοια της χαρισματικής προσωπικότητας (βλ. αναλυτικά Weber, 1964: 368 κ. εξής). Με βάση την ανάλυση των πορισμάτων, διαφαίνονται τα κάτωθι:

Οι γενικότερες θέσεις που επικρατούσαν στην ελληνική κοινωνία τον 19<sup>ο</sup> αιώνα για την εκπαίδευση και τη γλώσσα, απηγούσαν παγιωμένες αντιλήψεις του ρόλου του εκπαιδευτικού και της σημασίας της γλωσσικής παράδοσης (κυρίως Αρχαία βασισμένη στους κλασικούς συγγραφείς). Επρόκειτο για αντιλήψεις που σχηματίστηκαν κατά την προσπάθεια των διανοούμενων της εποχής της Τουρκοκρατίας να δημιουργήσουν μια εθνική ταυτότητα βασισμένη στην αρχαία ελληνική γραμματεία και παράδοση, στην εκκλησιαστική παράδοση και στις οικονομικές συνθήκες της εποχής. Κατά την εποχή που η παρούσα έρευνα μελετά, η εμφάνιση του Δελμούζου και των υπολοίπων μελών του Ε.Ο. δημιουργούν συνθήκες αλλαγής στοχοθεσίας, καθώς συνιστούν χαρισματικές προσωπικότητες της εποχής. Οι κοινωνικές αναταράξεις, οι πόλεμοι και τα υπόλοιπα ιστορικά γεγονότα που προηγήθηκαν, αλλά και οι αντιδράσεις των αντιπάλων του Δελμούζου, διαμόρφωσαν το, κατά τον Weber, αναμενόμενο στοιχείο εξορθολογισμού της ιστορικής πραγματικότητας της εποχής, εν προκειμένω την ανάπτυξη νέων παιδαγωγικών και γλωσσικών αντιλήψεων που είναι πιο κοντά στις σύγχρονες ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας.

Υπό το παραπάνω πρίσμα, η έρευνα εστιάζει στις βασικότερες επικρατούσες αντιλήψεις της εποχής (γλωσσικές και παιδαγωγικές), εξετάζοντας τις αντίστοιχες έννοιες και, κατόπιν, εξετάζει τις αντιλήψεις του Δελμούζου, οι οποίες, παρά τις αντιθέσεις και συγκρούσεις που γνώρισε ο ίδιος, διαμόρφωσαν σημαντική επίδραση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέχρι και τις μέρες μας.

Από την έρευνα των πηγών και την ανάλυση του περιεχομένου τους, διαφάνηκε η ανάγκη για διερεύνηση των επιδράσεων του έργου Α. Δελμούζου στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα. Ιδιαίτερα, κρίνεται σημαντικό η

εστίαση στη διαχρονική επίδραση των *γλωσσικών & παιδαγωγικών καινοτομιών* που εισήγαγε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Α. Δελμούζος, και που αποτελούν την επιτομή του έργου, υπό το πρίσμα της σημερινής κατάστασης. Η ανάγκη αυτή προέκυψε από την ελλιπή ανάφορά στην αντίστοιχη βιβλιογραφία, η οποία κινήθηκε, ως επί το πλείστον, είτε σε μεμονωμένες περιγραφές, είτε σε περιγραφική αναφορά κι όχι εμπειριστατωμένη ανάλυση των επιδράσεων αυτών του μεγάλου παιδαγωγού.

Με βάση τα παραπάνω, σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η *θεωρητική μελέτη* του πολυδιάστατου έργου του Δελμούζου με έμφαση στις παιδαγωγικές και γλωσσικές καινοτομίες που ανέπτυξε και εισήγαγε, και η *διερεύνηση* των επιδράσεων τους στη σημερινή άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής.

Η κύρια εργογραφία του Δελμούζου, όπως φαίνεται παρακάτω, χαρακτηρίζεται από την προσήλωσή του στα εκπαιδευτικά ζητήματα που τον απασχόλησαν σε όλη την επιστημονική και επαγγελματική καριέρα του. Τα κυριότερα έργα του είναι τα εξής:

*Σαν Παραμύθι*, εκδ. Μπάυρον, Αθήνα 1983 (πρώτη δημοσίευση 1912).

*Μαράσλειο και ζωή*, εκδ. οίκος Ράλλη, Αθήνα 1925.

*Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα 1929.

*Οι ξένοι κι εμείς*, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα 1930.

*Αι κατευθύνσεις της Παιδείας*, στο: Ανώτατον Εκπαιδευτικόν Συμβούλιον (Πρακτικά Συνεδριάσεων 5-24 Οκτωβρίου 1931), Αθήνα.

Ο Δημοτικισμός και η επίδραση του στην ελληνική Παιδεία, *Νέα Εστία* τχ. 309/1939, σσ. 1463 – 1471.

*Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*, εκδ. Μπάυρον, Αθήνα 1983 (πρώτη έκδοση 1944) [αφιερωμένο στη μνήμη του αδελφού του Λουκά, που υπήρξε ένας από τους ιδρυτές του Εκπαιδευτικού Ομίλου].

*Ο Φώτης Φωτιάδης και το παιδαγωγικό του έργο*, εκδ. Ν. Αλικιώτη, Αθήνα 1947.

*Παιδεία και κόμμα*, εκδ. Αλικιώτη, Αθήνα 1947.

*Το Κρυφό Σκολειό (1908-1911)*, εκδ. Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών, Αθήνα 1950.

*Μελέτες και Πάρεργα*, Αθήνα 1958.

Από την εργογραφία του εμφανίζονται οι βασικές του αρχές και αντιλήψεις που αποκρυσταλλώθηκαν στο σύνολο του έργου του και της δράσης του. Ο Δελμούζος στην ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης έγινε γνωστός, καταρχήν, ως

ο βασικός εκπρόσωπος του λεγόμενου «*Σχολείου Εργασίας*» ή «*Νέου Σχολείου*». Ο ίδιος δηλώνει σε κείμενα ότι επηρεάστηκε σημαντικά από τις απόψεις του *Kerschensteiner*, βασικού φορέα της νέας εκπαιδευτικής κίνησης στη Γερμανία (Τερζής, 2002:30; Κογκούλη, 2007:19). Οι *παιδαγωγικές αντιλήψεις* του Δελμούζου αποτελούσαν μια *καινοτομική προσπάθεια συγκερασμού των αρχών*, αφενός του «*Σχολείου Εργασίας*» και αφετέρου του κινήματος του *Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού* (Κογκούλη, 2007:25-27). Οι πρώτες σχετίζονταν με την προσωπική του θεώρηση επί της αλλαγής των εκπαιδευτικών πραγμάτων, ενώ οι δεύτερες απηχούσαν τις ιδιαίτερες ανάγκες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής, ακολουθώντας το κίνημα του Δημοτικισμού (Φραγκουδάκη, 1977: 131 κ. εξής).

Οι εκπαιδευτικές ιδέες και το όραμα του Αλέξανδρου Δελμούζου για ένα ποιοτικότερο σχολείο, προσαρμοσμένο στις ανάγκες των μαθητών κάθε εποχής και ανοιχτό στην κοινωνία, προκάλεσαν τις έντονες αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων της εποχής του, αλλά σήμερα θεωρούνται πλέον ως αυτονόητες αρχές που πρέπει να διέπουν κάθε εκπαιδευτικό σύστημα (Χαραλαμπίδη, 2008:119-120; Τερζής, 2002:30; Κογκούλη:19-21). Για τον Δελμούζο το δημοκρατικό σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές ελευθερία, δικαιοσύνη, ισότητα ευκαιριών, αυτονομία, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και να καλλιεργεί κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες (Μερεντίτης, 2014:1-2).

Από την άλλη, οι θέσεις του όπως η αποδέσμευση από την καταθλιπτική αυθεντία του δασκάλου (δασκαλοκεντρισμός), η ανάδειξη ενός συνεργατικού μοντέλου εκπαίδευσης, η έμφαση στην μαθητοκεντρικότητα και η προσπάθεια του να ξεριζώσει το φαινόμενο της «*παπαγαλίας*», που μαστίζει τη μαθητική κοινότητα μέχρι σήμερα, αποτελούν βασικές επιλογές του, επίκαιρες όσο ποτέ. Ο Δελμούζος αναφέρει σχετικά: «*Ο παπαγαλισμός τους έγινε συνήθεια και η αυτοπεποίθησή τους λείπει εντελώς*» (Δελμούζος, 1950:58). Για τον δασκαλοκεντρισμό αναφέρει: «*Χρόνια ολόκληρα καρφωμένοι στα θρανία ακίνητοι ακούγαμε τον δάσκαλο. [...] αυτός εξηγούσε, αυτός ενεργούσε, αυτός παντού ήταν το κέντρο*». Ο ίδιος επιθυμούσε να εγκαινιάσει μια νέα, πιο ποιοτική και ανοικτή σχέση μεταξύ δασκάλου και μαθητών. Το επάγγελμα του δασκάλου δεν μπορεί να αποτελεί ένα απλό επάγγελμα, απαιτεί ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες, είναι «*λειτουργήματα*» (Παπανούτσος, 1984:98-99; Χαραλαμπίδη, 2008:120).

Η *αγωγή* για τον Δελμούζο ήταν η *εμβάθυνση* στον ψυχικό κόσμο κάθε ατόμου σε συνδυασμό με τη φροντίδα για το σώμα, τη ψυχή και το πνεύμα. Επίσης, η

αντίληψη του για την αγωγή και το ρόλο της συμπληρωνόνταν από την θεώρηση ότι δεν περιορίζεται αυστηρά εντός του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά μπορεί να περιλάβει περιπάτους, εκδρομές, παιχνίδια, γιορτές, κοινωνικές εκδηλώσεις με την πρωταγωνιστική παρουσία των ίδιων των μαθητών. Επιπλέον, η εισαγωγή της μεθόδου της τεχνικής εργασίας από τον Δελμούζο έγινε για να πετύχει μια ορθή παρέμβαση, με σκοπό να αποκτήσουν οι μαθητές *ηθικά πρότυπα ζωής*. Επιπρόσθετα, θεωρούσε ότι βασικό στοιχείο της αγωγής είναι «*διάλογος*», αφού αποτελεί θεμελιώδη αρχή της δημοκρατίας. Απαιτούσε η εκπαίδευση να παράξει πολίτες ενός δημοκρατικού πολιτεύματος. Αυτή η απαίτηση συνδέεται με τις δύσκολες εποχές που έζησε (βαλκανικοί πόλεμοι, Α΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Μεσοπόλεμος, Κατοχή, Εμφύλιος) και τους διωγμούς που συνάντησε σε όλη την εκαιδευτική πορεία του (Βόλος, Μαρασλειακά), αλλά και τις συγκρούσεις που συνάντησε είτε επιδίωξε, είτε όχι (π.χ. η διάσπαση Εκπαιδευτικού Ομίλου) (Χαραλαμπίδη, 2008:126-128).

Η *μαθητοκεντρική του αντίληψη* δεν απέρρευε μόνο από τις ιδέες του «*Σχολείου Εργασίας*», αλλά και από τις *δημοτικιστικές του πεποιθήσεις*. Ο Δελμούζος είναι βαθύτατα δημοτικιστής και υποστηρίζει το κίνημα του δημοτικισμού, αλλά αργότερα αποτελεί έναν από τους εκπροσώπους του εκπαιδευτικού δημοτικισμού. Η δημοτική γλώσσα δεν είναι ένα απλό όργανο διδασκαλίας και το μονοπάτι του δημοτικισμού δεν αποτελεί απλώς επιστημονική επιλογή, αλλά την συνδέει με την *νέα εθνική ιδεολογία* που θέλει μια Ελλάδα που διεκδικεί την επιστήμη για ανάπτυξη της βιομηχανίας και της οικονομίας ευρύτερα, τη δημοκρατία και την αύξηση των εδαφών, αλλά ως «*έθνος με καινούρια ιστορία*», όχι μόνο των αρχαίων προγόνων. Επιπλέον, εισάγει με *καινοτομικό τρόπο* τη διδασκαλία της και επίσης τη χρήση της μετάφρασης των αρχαίων κλασικών (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:65-67).

Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός μέσα στις δύσκολες εποχές που υπήρξε ταυτίστηκε με τον Βενιζελισμό ως στρατηγική επιλογή.

Ο Ελευθέριος Βενιζέλος, μέσω της προσπάθειας να εκσυγχρονίσει το κοινωνικό και πολιτικό σύστημα της Ελλάδας, διαμόρφωσε μεταρρυθμίσεις σε πλείστα πεδία, όπως το εκπαιδευτικό. Ο Βενιζελισμός, ως ιδεολογικό πρόταγμα της εποχής, εξέφραζε όχι μόνο την αστική τάξη, αλλά και τα μικρότερα κοινωνικά στρώματα, τους αγρότες – μικροϊδιοκτήτες κλπ. Έτσι, ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός θεωρήθηκε σημαντικό στοιχείο της γενικότερης εκσυγχρονιστικής προσπάθειας της χώρας (βλ. για το θέμα Kitromilides, 2008: 299 κ. εξής).

Η σύνδεση, λοιπόν αυτή έγινε μετά την επιλογή του Βενιζέλου να δεχθεί οι αρχές του να πλαισιώσουν το πρόγραμμα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που έφερε. Αυτό το γεγονός, όμως προκάλεσε μια σύγκρουση μέσα στους κόλπους των δημοτικιστών με τον *Ψυχάρη* να επιτίθεται σε αυτή τη κατάσταση γιατί θεωρούσε πως έβλαψε την «ιδέα», λόγω της εστίασης στην εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο *Δημοτικό Σχολείο*. Δηλαδή, με τη «συμβιβαστική» αποδοχή (1917) να γίνει γλώσσα του δημοτικού σχολείου η δημοτική, εμπόδισαν την πορεία προς τη *ριζοσπαστική λύση* να γίνει *επίσημη γλώσσα* του κράτους. Η επιλογή αυτή των ηγετών του εκπαιδευτικού δημοτικισμού ήταν μια κίνηση στρατηγικού χαρακτήρα όπως έχει ήδη αναφερθεί, αφού θεωρούσαν πως η εισαγωγή της γλώσσας στο σχολείο θα οδηγούσε αναπόφευκτα στη επικράτηση της και στη δημόσια διοίκηση. Έτσι, με την κίνηση αυτή μετέτρεψαν το δημοτικισμό από *μεταγλωσσική θεωρία* σε *γλωσσική πολιτική*, με στόχο η επιβολή της δημοτικής γλώσσας ως *δούρειος ίππος* στο δημοτικό σχολείο καταρχήν και μετά παντού. Η κίνηση τους αυτή τους δικαίωσε μετά θάνατον (μεταπολίτευση) (Χαραλαμπίδης, 2008: 124-5; Αθανασιάδης, 2001).

Όσον αφορά την εσωτερική ιδεολογική συγκρότηση του Δελμούζου, στη βιβλιογραφία υπάρχουν διάφορες θεωρήσεις που συμφωνούν ότι προς το τέλος της ζωής του, επικράτησε η εθνικιστική θεώρηση του (Φραγκουδάκη, 1977: 135). Ωστόσο, οι Κόκκινος και Μπογιατζής (2017: 65 κ. εξής), σε μια πιο σύγχρονη ανάλυση, θεωρούν ότι ο Δελμούζος συγκαταλέγεται μεταξύ των *εθνικιστών δημοτικιστών*, που συνδέουν τη *Γενιά του '30* με το *δημοτικισμό του Ψυχάρη*, λόγω της μεταγενέστερης στάσης του και των ιδεολογικών θέσεων του, αλλά η *ιδεολογική συγκρότηση* του βασίστηκε σε μια μορφοποίηση τριών δομικών στοιχείων, του *γερμανικού ρομαντικού πολιτισμικού εθνικισμού*, του *μετριοπαθή φιλελευθερισμού*, και του «*από καθέδρας σοσιαλισμό (Kathedersozialismus)*», με παράλληλη εκλεκτική ενεργοποίηση των τριών αυτών *δομικών στοιχείων* της σκέψης του ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες.

Η υφιστάμενη βιβλιογραφία, ως επί το πλείστον, καταγράφει κυρίως αποσπασματικά συγκεκριμένες αντιλήψεις - παιδαγωγικές ή γλωσσικές (π.χ. Μπαμπινιώτης, 2011), ενώ άλλοτε αναφέρεται σε συσχετισμένες θέσεις για τον ρόλο των παιδαγωγικών συστημάτων (όπως Φωτεινός, 2016), αλλά ως τώρα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως μια συνθετική εργασία επί του συνόλου των αντιλήψεων του Δελμούζου (στο Παπανούτσος, 1984 γίνεται εκτενής αναφορά στο έργο του Δελμούζου και στην επίδραση του έργου του, που όμως δεν περιλαμβάνει τα

τελευταία χρόνια), ούτε του ρόλου των αντιλήψεων αυτών στην πορεία του ως εκπαιδευτικός μεταρρυθμιστής και κατά πόσον αυτή η πορεία επέδρασε στη σύγχρονη εκπαιδευτική νομοθεσία της χώρας μας, όπου εκεί υφίσταται ουσιαστική εργογραφική έλλειψη (σποραδικές αναφορές μόνο στον Αλιβιζάτο, 2011 και 2015).

Ως εκ τούτου, η παρούσα εργασία προβαίνει σε μια συνθετική ανάλυση και ερμηνεία των γλωσσικών και παιδαγωγικών καινοτομιών, εντυφώνοντας και αναπτύσσοντας την ήδη υφιστάμενη βιβλιογραφία με τρόπο κριτικό. Μέσω της αξιοποίησης του αρχειακού υλικού, αναφέρονται διεξοδικά οι γλωσσικές και παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου, με παράλληλη ανάπτυξη του χρονικού και πολιτικού περιβάλλοντος της εποχής στην οποία έζησε. Κατόπιν, η εργασία προχωρά στη σύνθεση και ερμηνεία του υλικού, με σκοπό να εξηγήσει την επίδραση των αντιλήψεων και καινοτομιών αυτών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έως και τη σύγχρονη εποχή.

Επιπλέον, αναφέρονται συμπληρωματικά στοιχεία που άπτονται των γενικότερων αντιλήψεων και ιδεολογικών πεποιθήσεων του Δελμούζου, με σκοπό να αναδειχθούν οι πηγές των γλωσσικών και παιδαγωγικών του αντιλήψεων, να διερευνηθεί το εύρος και η σημασία των προσπαθειών για ανάπτυξη των σχετικών καινοτομιών, αλλά και να διαγνωστούν τα αίτια της σφοδρής εναντίον του πολεμικής. Μέσω αυτής της αναφοράς γίνεται προσπάθεια να αξιολογηθεί η σημασία του έργου του Δελμούζου, να αντληθούν πληροφορίες για την πολιτική και εκπαιδευτική κατάσταση της εποχής του, έτσι ώστε να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα για τη σημασία και το εύρος της επίδρασης του έργου του Δελμούζου στην εκπαιδευτική πραγματικότητα της χώρας μας.

## **2. Διατυπώση ερωτημάτων - υποθέσεων**

Με βάση, λοιπόν την εργογραφία και ανάλυσή της, καθώς και την υφιστάμενη βιβλιογραφία, οι στόχοι της παρούσας εργασίας τίθενται ως εξής:

1. Η εξέταση των παιδαγωγικών και γλωσσικών καινοτομιών και αντιλήψεων που ανέπτυξε και εισήγαγε στη σχολική πράξη και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ο Δελμούζος.

2. Η εξέταση της σχέσης του με το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, καθώς και του δικού του ρόλου στην ανάπτυξη του κινήματος, μέσω των πολυποίκιλων δράσεών του (φορείς και Όμιλοι στους οποίους εντάχθηκε και συνέστησε ο ίδιος, εργογραφία, θέσεις που κατέλαβε, απόψεις και ιδέες που παρήγαγε και διέδωσε).

Αντίστοιχα, τίθενται και τα ακόλουθα *ερευνητικά ερωτήματα*:

1. Ποιες παιδαγωγικές & γλωσσικές καινοτομίες επηρέασαν σημαντικά την εκπαιδευτική νομοθεσία του Ελληνικού κράτους;
2. Σε ποιο βαθμό επηρέασαν το πνεύμα και οι αρχές του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (όπου ο Δελμούζος ήταν ένα από τους βασικούς εκπροσώπους του) την εκπαιδευτική νομοθεσία του Ελληνικού κράτους;

### **3. Θεωρητικό πλαίσιο - Μεθοδολογία**

#### **3.1 Βασικές Έννοιες της Παιδαγωγικής**

Ο όρος «*Παιδαγωγική*» εμφανίζεται για πρώτη φορά στην Αρχαία Ελλάδα, και προέρχεται από την αρχαία λέξη «*παις*». Στους αρχαίους Έλληνες και στους Ρωμαίους αργότερα, ο παιδαγωγός (άγω τον παίδα) ήταν ένας μορφωμένος δούλος που συνόδευε τα παιδιά από το σπίτι στο σχολείο. Κατά την ελληνιστική περίοδο ο όρος παιδαγωγώ σήμαινε ανατρέφω ή εκπαιδεύω. Το βασικό στοιχείο στους αρχαίους χρόνους για την παιδαγωγική ήταν ότι αφορούσε κυρίως «τέχνη» που σχετιζόταν με

την ανατροφή των ανηλίκων ατόμων. Στη σύγχρονη Ελληνική γλώσσα, η ετυμολογία του όρου είναι «*Παιδί + άγω*», που συνεπάγεται καθοδήγηση και εποπτεία του παιδιού για να φτάσει σε ένα στόχο ή σκοπό, ενώ η διεθνικότητα του όρου είναι: *Pedagogie, Pedagogy*, κ.ά. Έτσι, σήμερα η Παιδαγωγική είναι η επιστήμη που πραγματεύεται τους σκοπούς, τις αρχές και τις μεθόδους της αγωγής (Debesse-Mialaret, 1980: 76 - 77; Ματσαγγούρας, 1998: 63 - 64; Φράγκος, 1985: 146).

Η Παιδαγωγική θεωρείται μια αυτόνομη επιστήμη,, με έντονο ανθρωπιστικό προσανατολισμό, ενώ έχει κοινωνικό χαρακτήρα λόγω του παράγοντα της υποκειμενικότητας και διαφορετικότητας που χαρακτηρίζει κάθε άτομο. Ως εκ τούτου, τόσο οι αρχές όσο και τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης στερούνται γενικού κύρους, ενώ αντίστοιχα δανείζεται πορίσματα άλλων επιστημών, όπως της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Βιολογίας κ.ο.κ. (βλ. ενδεικτικά για το θέμα Πυργιωτάκης, 2011: 85 κ. εξής; Κακανά και Σιμούλη, 2008: 32 – 33).

Τα παραπάνω στοιχεία κατά το παρελθόν οδήγησαν αρκετούς μελετητές και ακαδημαϊκούς να αρνούνται την *αυτονομία* της ως επιστήμης. Ωστόσο, η Παιδαγωγική ως επιστήμη άρχισε να καλλιεργείται ιδιαίτερα στο δεύτερο ήμισυ του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και να διδάσκεται σε όλο και περισσότερα πανεπιστήμια του κόσμου. Επίσης, η έρευνα και η βιβλιογραφία σχετικά με αυτήν αυξήθηκε υπέρμετρα, λόγω της σύνδεσης της και με άλλους επιστημονικούς τομείς (Πυργιωτάκης, 2011, ό.π.; Κακανά και Σιμούλη, 2008, ό.π.).

Αυτή η διόγκωση της παιδαγωγικής σκέψης οδήγησε σε μια εννοιολογική σύγχυση, με την εμφάνιση και μη επιστημονικών και καθαρά βιωματικών αναφορών. Αυτό προκαλεί προβλήματα στον καθορισμό τι είναι επιστημονική παιδαγωγική και τι όχι, ενώ στην ελληνική πραγματικότητα υπάρχει εγγενής δυσκολία να καλυφθούν εννοιολογικά κενά που υφίστανται στο πεδίο των Επιστημών Εκπαίδευσης αφού αρκετές σχετικές ελληνικές λέξεις είναι πανάρχαιες και δεν αντιστοιχούν πάντα εύκολα στις νέες έννοιες που εισάγονται από τη δυτική σκέψη (π.χ. παιδεία σημαίνει άλλοτε εκπαιδευτικό σύστημα και άλλοτε μόρφωση ή κουλτούρα) (Καζεπίδης, 1998: 200; Κρίβας, 1997: 40; Hofstetter and Schneuwly, 2005: 75 κ. εξής).

Ειδικότερα για την έννοια της Παιδείας, αυτή συναντάται ήδη από την Αρχαία εποχή, ως έννοια ταυτόσημη με τον όρο *Φιλοσοφία* σε όλη τη διάρκεια των Αρχαίων χρόνων, και ορίζεται ως μια συνεχής προσπάθεια του στόμου για την υλοποίηση ενός ιδανικού που αφορά στη γνώση, την αλήθεια, τον άνθρωπο, και τον κόσμο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ορισμός της Παιδείας από τον Πλάτωνα, που

ανευρίσκεται στο έργο του «Νόμοι» (643e): *Παιδεία είναι αυτή που γυμνάζει τον άνθρωπο από την παιδική ηλικία προς την αρετή και του εμπνέει σφοδρή επιθυμία να την αγαπήσει και να θέλει να γίνει τέλειος πολίτης, γνωρίζοντας άριστα να κυβερνά αλλά και να διακυβερνάται υπό το πνεύμα της δικαιοσύνης.*

Όμως, η έννοια της Παιδείας σήμερα θεωρείται ότι ολοκληρώνεται στο περιεχόμενο της γενικής μόρφωσης, με τον οποίο ταυτίζεται. Η *Μόρφωση* είναι αυτή που δίνει μορφή, σχηματίζει, διαμορφώνει και διαπλάθει. Πιο συγκεκριμένα, παίρνει την ειδικότερη σημασία της καλλιέργειας της ψυχής και του πνεύματος, που έρχεται ως αποτέλεσμα μιας ανάλογης εκπαίδευσης ή ανατροφής (Ματσαγγούρας, 1998, ό.π.; Φράγκος, 1985, ό.π.).

Η Παιδαγωγική έχει ως αντικείμενο τη μελέτη και τον καθορισμό των *παραγόντων* που επηρεάζουν το νεαρό άτομο, που βρίσκεται σε *συνεχή εξέλιξη* υπό το πρίσμα των επιδράσεων των διαδικασιών της αγωγής και της μάθησης, ενώ το τελικό ζητούμενο είναι η πολύπλευρη μελέτη της διδακτικής διαδικασίας. Οι προϋποθέσεις υλοποίησης του αντικειμένου της Παιδαγωγικής έχουν να κάνουν τόσο με την ιδιαιτερότητα της προσωπικότητας του παιδιού (ανάγκες, κλίσεις, ενδιαφέροντα), όσο με τις γενικότερες ικανότητες και δεξιότητες (έμφυτες ικανότητες, γνωστικές ικανότητες και δεξιότητες). Επιπλέον, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί το ευρύτερο περιβάλλον, εντός του οποίου αναπτύσσεται το παιδί και διαμορφώνει αντίστοιχη συμπεριφορά, ενώ σημαντικό κριτήριο επιτυχημένης υλοποίησης συνιστά η παροχή δυνατοτήτων μάθησης και εκπαίδευσης με οργανωμένο και συστηματικό τρόπο (Πυργιωτάκης, 2011: 66 – 67 κ. εξής; Hofstetter and Schneuwly, 2005: 10 - 11).

Η σχέση Παιδαγωγού, – Παιδαγωγούμενου διαμορφώνεται ανάλογα με τη φιλοσοφία που διαπνέεται η *Παιδαγωγική πράξη*. Έτσι, στις παλαιότερες μορφές και προσπάθειες υλοποίησης της *Παιδαγωγικής* η σχέση αυτή είναι γραμμική και μονόπλευρη, προς μια κατεύθυνση από τον Παιδαγωγό προς τον Παιδαγωγούμενο, καθώς οι ρόλοι μεταξύ τους ήταν αυτοί του *παιδαγωγού-αυθεντίας & μαθητή-παθητικού δέκτη*. Αντιθέτως, στις *σύγχρονες μορφές Παιδαγωγικής*, η σχέση αυτή είναι *αμφίδρομη & δυναμική*, καθώς εδράζεται σε μια σχέση *Παιδαγωγού συνεργάτη/συνδιαμορφωτή του παιδαγωγικού μηνύματος και μαθητή-ενεργητικού δέκτη* (Πυργιωτάκης, 2011: 68).

Σύμφυτη έννοια στην Παιδαγωγική, είναι αυτή της *αγωγής*. Αποτελεί ένα ευρύ πλέγμα από σύνθετες διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Είναι ένα διαχρονικό κοινωνικό φαινόμενο αλληλεπίδρασης στις ανθρώπινες

κοινωνίες. Ως Αγωγή, υπό την ευρεία της έννοια, ορίζονται σκόπιμες ή μη, μεθοδευμένες ή μη, συνειδητές ή μη επιδράσεις του παιδαγωγού συμπεριλαμβανομένου και του κοινωνικοπολιτιστικού & φυσικού περιβάλλοντος στο παιδί και στον έφηβο, με στόχο τη διαμόρφωση ή αλλαγή της συμπεριφοράς τους. Υπό στενότερη έννοια, η Αγωγή αφορά τις προγραμματισμένες, σκόπιμες και συνειδητές προσπάθειες του Παιδαγωγού, με απώτερο στόχο την προσπάθεια διαμόρφωσης ή αλλαγής της συμπεριφοράς των εκπαιδευόμενων. Με βάση τα παραπάνω, συναντάμε δύο μορφές της αγωγής, την *άτυπη ή έμμεση αγωγή*, που αφορά τη μη θεσμοθετημένη αγωγή και την *τυπική ή άμεση αγωγή*, που αφορά τη θεσμοθετημένη αγωγή (Ματσαγούρας, 1998: 71; Φράγκος, 1985: 146 - 147). Επίσης, φορείς αγωγής θεωρούνται η οικογένεια, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον των παιδιών.

Ένας βασικός όρος είναι αυτός της Εκπαίδευσης, που επιδέχεται τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες (Mialaret, 2007: 55-57):

A. Η εκπαίδευση *ως κοινωνικός θεσμός*, δηλαδή ως θεσμοθετημένη μορφή αγωγής από την πολιτεία ή άλλον επίσημο φορέα που έχει δικές του δομές και κανόνες λειτουργίας. Η εκπαίδευση είναι μια συνταγματικά και νομοθετικά κατοχυρωμένη διαδικασία.

B. Η εκπαίδευση *ως σύστημα* με συγκεκριμένες εισροές και εκροές, με έμφαση στο αποτέλεσμα μιας πράξης, ως τελικό προϊόν που πρέπει συνεχώς να αναβαθμίζεται, να εξεδικεύεται και να βελτιώνεται.

Γ. Η εκπαίδευση *ως μακρόχρονη διαδικασία* που συνδέεται με αυτή της δια βίου μάθησης και επαγγελματικής αναβάθμισης, που είναι σημαντική για όλες τις ηλικίες, και έτσι ξεπερνά τα στενά όρια του τυπικού σχολικού περιβάλλοντος.

Δ. Η εκπαίδευση *ως ιδεολογικοπολιτικός μοχλός* που εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία μέσα από το περιεχόμενο και τη σκοποθεσία των προγραμμάτων σπουδών.

Τέλος, δύο σημαντικοί όροι που συνδέονται με την Παιδαγωγική είναι αυτοί της *μάθησης* και της *διδασκαλίας*. Η *μάθηση* ορίζεται ως μια σχετικά μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς ή του συμπεριφορικού δυναμικού του εκπαιδευόμενου, που προκύπτει ως αποτέλεσμα εξάσκησης, πρακτικής δράσης ή εμπειρίας (Ellis, 1978: 26 κ. εξής; Πυργιωτάκης, 2011: 73 - 74). Η μάθηση πραγματοποιείται εντός του εγκεφάλου και νευρικού συστήματος του εκπαιδευόμενου. Μια *διαδικασία*

μάθησης, αφορά τη μάθηση που δεν συντελείται αυτόματα, αλλά συνιστά μια *πολύπλοκη και σύνθετη διεργασία* εντός του οργανισμού, που δεν έχει γίνει ακόμα πλήρως κατανοητή.

Η *διδασκαλία* προέρχεται από το ρήμα διδάσκω, που σημαίνει μαθαίνω σε κάποιον κάτι. Είναι μια σχέση επικοινωνίας και αυτό προϋποθέτει την ύπαρξη δύο ατόμων, του διδάσκοντος και του διδασκόμενου, στο πλαίσιο της αγωγής. Με την ευρεία έννοια του όρου σημαίνει την μεθοδευμένη, σκόπιμη και σχεδιασμένη διαδικασία, που με τη χρήση μεθόδων, στρατηγικών, τεχνικών και μέσων στοχεύει στη μάθηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αξιών. Υπό τη στενή έννοια, αφορά το σύνολο μεθοδευμένων και σχεδιασμένων ενεργειών από τον εκπαιδευτικό για να υποβοηθήσει τον εκπαιδευόμενο να οικειοποιηθεί γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, αξίες (Κακανά και Σιμούλη, 2008: 268 κ. εξής).

Η διδασκαλία είναι κυρίως *επιστήμη* αλλά έχει και κάποια στοιχεία *τέχνης*. Ωστόσο,

δεν οδηγεί πάντα σε μάθηση, ενώ ο εκπαιδευτικός θεωρείται *πρωτεργάτης, κλειδί*, αφού αυτός σχεδιάζει το σύστημα των προγραμματισμένων & σκόπιμων ενεργειών. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία είναι *η γνώση του αντικειμένου, η κατάρτισή του, η διδακτική του ικανότητα, ο λόγος, η γλώσσα του σώματος, η φυσική παρουσία, κ.ά.* Ο δε σχεδιασμός της διδασκαλίας περιλαμβάνει τους στόχους, το περιεχόμενο, τις διδακτικές μεθόδους, μέσα, βοηθήματα & πηγές, και τέλος την αξιολόγηση της (Πυργιωτάκης, 2011: ό.π.).

### **3.2. Σύντομη Ιστορική Αναδρομή**

Ήδη από την εποχή του Πλάτωνα και του Σωκράτη είχαν διαμορφωθεί συγκεκριμένες απόψεις για τη γενικότερη σημασία, διάσταση και αξία της παιδείας, του ρόλου του παιδαγωγού, τη σχέση με το παιδί και τους σκοπούς μάθησης. Οι απόψεις αυτές είχαν τόση επίδραση, ώστε παρέμειναν παγιωμένες μέχρι και τον 17<sup>ο</sup> αιώνα. Το παιδί, με βάση αυτές τις απόψεις (βλ. Ματσαγγούρας, 1998: 30 - 34 και Φράγκος, 1985: 19-22). αντιμετώπιστηκε ως *«ενήλικας σε μικρογραφία»*, δεν είχε διαφορετικές ανάγκες και ενδιαφέροντα από αυτά των ενηλίκων, έπρεπε με κάθε τρόπο (ποινές, τιμωρίες, εκφοβισμό) η συμπεριφορά του να γίνει ίδια με αυτή του ενήλικα, απέναντί του διαμορφωνόταν ασφυκτικός έλεγχος της συμπεριφοράς του με στόχο τη χειραγωγήσή του, ενώ η μάθηση στο σύνολό της υπήρξε δασκαλοκεντρική.

Στη σύγχρονη παιδαγωγική θεωρία, οι αντιλήψεις αυτές αποκαλούνται εν συντομία «Παλιά Παιδαγωγική», εκφράζοντας έτσι έναν διαχωρισμό με τις πρόσφατες θεωρήσεις.

Η λεγόμενη Παλιά Παιδαγωγική «δεν παρουσιάζει μια μορφή, μεθοδολογικά ή θεωρητικά συγκεκριμένη. Στην παλιά παιδαγωγική περιλαμβάνονται πολλές τάσεις, θεωρητικές και μεθοδολογικές. Και είναι φυσικό να υπάρχει αυτή η πολυμορφία, γιατί η παλιά παιδαγωγική καλλιεργήθηκε επί αιώνες στα σχολεία, από την αρχαία Ελλάδα και τη Ρώμη ως τις μέρες μας» (Τζήκας, 2019:2. Βλ. επίσης Φράγκος, 1985: 101 κ. εξής).

Σκοπός της *Παλιάς Παιδαγωγικής* ήταν η γρήγορη τροποποίηση της συμπεριφοράς του παιδιού ώστε να μοιάζει με αυτή του ενήλικα (Φράγκος, ό.π.). Κατά τον 17<sup>ο</sup> αιώνα, έκανε την εμφάνιση του ένας από τους σπουδαιότερους παιδαγωγούς των νεότερων χρόνων, ο Comenius, (1592-1670). Υποστήριξε ότι σκοπός της αγωγής είναι να βοηθήσει τον άνθρωπο να οδηγηθεί από την συγκεχυμένη πολλαπλότητα των εγκοσμίων στο Θεό. Η αγωγή οφείλει να βοηθήσει τον άνθρωπο «να οδηγηθεί στην τάξη». Αυτή βρίσκεται στη βάση των φυσικών νόμων που διέπουν τον κόσμο και ως αρχή αποτελεί την απαραίτητη προϋπόθεση για την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού του συστήματος. Υποστήριξε ότι η αγωγή πρέπει να ισχύει από τα πρώτα έτη της ζωής του ανθρώπου γιατί τότε η προσωπικότητα του είναι περισσότερο εύπλαστη, και πρέπει να αφορά όλες τις κοινωνικές ομάδες, χωρίς αποκλεισμούς φύλου, ή εισοδήματος. Επίσης, ασχολήθηκε με τη μέθοδο διδασκαλίας στο σχολείο και υποστήριξε ότι μπορεί να υπάρξει μια γενική διδακτική μέθοδος με την οποία μπορεί να διδάσκονται όλοι οι άνθρωποι. Εφαρμόζοντας την «*αρχή της τάξης*», πρότεινε η διδασκαλία να προχωρά από το γνωστό στο άγνωστο, από το απλό στο σύνθετο, από το κοντινό στο μακρινό, από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο, ενώ ήταν και ο εισηγητής της αρχής της Εποπτείας. Με τον Comenius κατά τον 17ο αιώνα, υλοποιείται η πρώτη σημαντική προσπάθεια συστηματοποίησης της Παιδαγωγικής και δημιουργίας του «*δημοκρατικού σχολείου*», που στηρίχθηκε στην αρχή ότι η προσωπικότητα κάθε ατόμου επιδέχεται τελειοποίησης και η αγωγή μπορεί να αλλάξει τον άνθρωπο και την κοινωνία (Piobetta, 1983: 150-153).

Η «*επιστημονικοποίηση*» της σύγχρονης Παιδαγωγικής, πραγματοποιήθηκε αρχικά κατά τη διάρκεια του 18<sup>ου</sup> αιώνα, δηλαδή στον αιώνα του *Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού*. Πρωταγωνιστής και κύριος εμπνευστής αυτής της προσπάθειας ήταν ο

φιλόσοφος *J.J. Rousseau*, που στο μοναδικό παιδαγωγικό του έργο «*Αιμίλιος*», αναγνωρίζει για πρώτη φορά την ιδιαιτερότητα της *Παιδικής Ηλικίας*. Σύμφωνα με τον Rousseau, ο παιδαγωγός αντίθετα με το τι πιστεύονταν μέχρι τότε, θα πρέπει να καθυστερεί όσο το δυνατόν στις παιδαγωγικές του ενέργειες, έτσι ώστε να προστατεύσει το παιδί από πρώιμες παρεκτροπές που δημιουργούνται από τις κοινωνικές επιδράσεις, και να του δώσει το χρόνο και τα μέσα, να αναπτύξει τις ατομικές ικανότητες του (Soetard, 2000: 28-31).

Από εκείνη την περίοδο έχουμε μέχρι το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα την εμφάνιση της Νέας Παιδαγωγικής ή Νέας Αγωγής, όπου γίνεται η καθιέρωση της Παιδαγωγικής Επιστήμης. Πατέρας της θεωρείται ο Herbart, που κάνει για πρώτη φορά χρήση του όρου «*Γενική Παιδαγωγική*», αλλά και άλλοι σημαντικοί παιδαγωγοί κάνουν την εμφάνιση τους με τις ιδέες και τα έργα τους (Pestalozzi, Froebel, Ferrer, Dewey, Montessori, Kerschensteiner κ.ά). Πρόκειται για εποχή μεγάλων καινοτομιών, όπως για παράδειγμα το περίφημο *Σχολείο Εργασίας*, με πρωτοπόρους τον Dewey και τον Kerschensteiner, ο οποίος και παρακολούθησε το αντίστοιχο πρόγραμμα του Dewey. Το *Σχολείο Εργασίας* (Σχολείο Ζωής, αυτενέργειας, βιωματικό Σχολείο), θεωρεί ως σκοπό της αγωγής τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή, έτσι ώστε να γίνει χρήσιμος πολίτης, ενώ εισάγει το αντικείμενο της «*Πολιτικής Αγωγής*» στην διδακτική πράξη. Βασική αρχή του είναι η «*αρχή της εργασίας του χεριού*». Από τους πιο σημαντικούς παιδαγωγούς εκείνης της περιόδου είναι ο αμερικανός φιλόσοφος *J. Dewey*. Επηρέασε την παιδαγωγική του 20<sup>ου</sup> αιώνα, και θεωρείται από τους σημαντικότερους εκπροσώπους του «*νέου σχολείου*» και του «*σχολείου εργασίας*». Το παιδαγωγικό του σύστημα διέπεται από τη φιλοσοφία του *πραγματισμού* (*pragmatismus*), ενώ το σχολείο δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, αλλά η ίδια η ζωή. Αμφισβήτησε την *ex cathedra διδασκαλία* και εισήγαγε την *ερευνητική-πειραματική μεθοδολογική προσέγγιση της γνώσης*. Θεωρούσε ότι το πείραμα και η επιστημονική μέθοδος, είναι οι μόνες έγκυρες μέθοδοι για τη μάθηση και την αληθινή γνώση, ενώ η μάθηση υλοποιείται καλύτερα μέσω της πράξης (*Learning by doing*). Τέλος, μια ακόμη σημαντική προσωπικότητα στην νέα Παιδαγωγική ήταν και η *M. Montessori*, που υπήρξε η πρώτη ιταλίδα ιατρός-βοηθός της Πανεπιστημιακής Ψυχιατρικής Κλινικής. Διαμόρφωσε μέθοδο διδασκαλίας για παιδιά με νοητική υστέρηση. Τόνιζε ότι «*ακόμα και αυτά τα άτυχα παιδιά, όταν ενθαρρύνονται κατάλληλα, αποκτούν ένα αυθόρμητο ενδιαφέρον στη μάθηση και μία αυθόρμητη αυτοπειθαρχία*». Για την ίδια προϋπόθεση ήταν το υλικό

και η μέθοδος. Ίδρυσε το «*Σπίτι των παιδιών (Casa dei bambini)*» όπου μέσα από το παιχνίδι και την εξατομικευμένη διδασκαλία, ανέδειξε την ατομικότητα του κάθε παιδιού (Πυργιωτάκης, 2011: 88; Κακανά και Σιμούλη, 2008: 443).

Γενικά, σύμφωνα με τους μελετητές (βλ ενδεικτικά Φράγκος, 1985: 101 κ. εξής), οι νέες τάσεις της Παιδαγωγικής εστιάζουν στην *προσωπικότητα* του παιδιού (ιδιαιτερότητες παιδικής ηλικίας, ανάγκες, ενδιαφέροντα, κλίσεις). Ως εκ τούτου, θεμελιώδης στόχος ορίζεται η χειραφέτηση του παιδιού και όχι η χειραγωγήσή του.

Η προσέγγιση πλέον είναι *Μαθητοκεντρική*, θεωρώντας τον δάσκαλο «σύμβουλο» και «βοηθό» του μαθητή στην αναζήτηση και κατάκτηση της γνώσης, επιδιώκοντας την αύξηση της ενεργής συμμετοχή των μαθητών στην διδακτική πράξη (διάλογος μεταξύ δασκάλου-μαθητών είναι αναγκαία προϋπόθεση υλοποίησης και ολοκλήρωσης του εκπαιδευτικού έργου). Επιπλέον, η μαθητοκεντρική διδασκαλία επικεντρώνεται στην αλλαγή και στην οργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης, όπου η έδρα παύει να είναι στο κέντρο της τάξης και σε ορισμένα σχολεία δεν υπάρχει καθόλου.

Ακολουθεί η *Σύγχρονη Παιδαγωγική* από τη δεκαετία του '60 μέχρι τα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Αντικείμενο μελέτης και έρευνας της είναι η προσωπικότητα του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες της παιδικής ηλικίας, τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, και τις κλίσεις. Επίσης, υπάρχει ενδιαφέρον για τη σωστή αγωγή και μάθηση με έμφαση στη σημαντικότητα του ευρύτερου κοινωνικοπολιτιστικού & φυσικού περιβάλλοντος, και με στόχο την αυτομόρφωση και αυτοαγωγή του νέου ατόμου. Σπουδαίοι εκπροσώποι της είναι ο Cousinet, ο Freinet, ο Neil, ο Rogers, και ο Freire (Πυργιωτάκης, 2011: 70; Φράγκος, 1985, ό.π.).

### **3.3 Κλάδοι της Παιδαγωγικής Επιστήμης**

Τον 18<sup>ο</sup> αιώνα από τη Φιλοσοφία προέκυψαν οι διάφορες επιστήμες μεταξύ των οποίων και η *Παιδαγωγική Επιστήμη*, που μπορεί να διακριθεί καταρχήν σε δύο μεγάλους τομείς (Πυργιωτάκης, 2011: 78 κ. εξής; Κρίβας, 1997: 84 κ. εξής):

*Θεωρητική Παιδαγωγική*, που περιλαμβάνει τη γενική παιδαγωγική, την ιστορία της εκπαίδευσης, τη συγκριτική παιδαγωγική και τη διδακτική μεθοδολογία.

*Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική*, που περιλαμβάνει την *προσχολική παιδαγωγική*, τη *σχολική παιδαγωγική*, την *επαγγελματική παιδαγωγική*, την *παιδαγωγική ενηλίκων*, την *ειδική παιδαγωγική-αγωγή*, και την *κοινωνική παιδαγωγική*.

Μια άλλη διάκριση αφορά τη διαίρεση της Παιδαγωγικής σε δύο ανεξάρτητα επίπεδα (Debesse-Mialaret, 1980: 269 κ. εξής; Φράγκος, 1985: 193 κ. εξής):

*Μακρο-επίπεδο ανάλυσης:* που εξετάζει και μελετά τις γενικές και διαπολιτισμικές συνθήκες και λειτουργίες της εκπαίδευσης, με εστίαση στην σχέση *Σχολείου-Κοινωνίας*. Σε αυτό το επίπεδο, υπάγονται οι: *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Εθνολογία της Εκπαίδευσης, Ανθρωπολογία της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Ιστορία της Εκπαίδευσης, Οικονομία της Εκπαίδευσης.*

*Μικρο-επίπεδο ανάλυσης:* περιλαμβάνει επιστήμες που εντοπίζουν το ενδιαφέρον τους στην παιδαγωγική σχέση και την εκπαιδευτική πράξη, με εστίαση στην μελέτη των σχέσεων που διέπουν και συγκροτούν το Σχολείο ως μικρο-κοινωνία. Σε αυτό το επίπεδο, υπάγονται οι: *Εκπαιδευτική έρευνα, Διδακτική Μεθοδολογία, Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Παιδαγωγική Ψυχολογία, Ψυχοκοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Συμβουλευτική και Προσανατολισμός.*

### 3.4 Σχολείο Εργασίας

Πρόκειται, για ένα μαθητοκεντρικό και ανθρωποκεντρικό σχολείο στο οποίο κυριαρχεί η ελευθερία δράσης του παιδιού. Το παιδί τίθεται στο επίκεντρο όλων των δράσεων και του όλου προσανατολισμού. Βασίζεται στη γενικότερη ιδεολογική θέση του πραγματισμού, σύμφωνα με την οποία η σκέψη και η γνώση είναι βιολογικά και κοινωνικά εξελισσόμενοι τρόποι προσαρμογής - και ελέγχου της εμπειρίας και της πραγματικότητας. Επομένως, ο πραγματισμός θα μπορούσε να θεωρηθεί ως αντίθετος σε οποιαδήποτε στατική αντίληψη της πραγματικότητας, δεδομένου ότι ο τελευταίος θεωρείται ως η ενεργός αντιστοιχία μιας ιδέας με ένα αντικείμενο (Foteinos – Kassotakis M (χ.χ.): 2).

Στη Γερμανία και όχι μόνο, στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα και στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα, εξελίσσεται μια παιδαγωγική κίνηση που στοχεύει στη μεταρρύθμιση του σχολείου, και η οποία επηρέασε τους τρεις πρωτεργάτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και όχι μόνο, που σπούδαζαν τότε εκεί (Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδη). Ο *B. Otto* ο οποίος υπήρξε ένας από τους κύριους εκπροσώπους του «Σχολείου εργασίας», ίδρυσε το 1906 το σχολείο του, στο οποίο έδωσε βασική σημασία στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας και τη συνομιλία ως κεντρική εκπαιδευτική μέθοδο. Επιπλέον, εισήγαγε το θεσμό της μαθητικής αυτοδιοίκησης ως βασικό συστατικό στοιχείο του σχολικού περιβάλλοντος (Μερεντίτης, 2014:1-2).

Όμως οι ιδέες του γερμανού παιδαγωγού *Kerschensteiner* υπήρξαν σημαντικές για τη δημιουργία του παιδαγωγικού ρεύματος του «Σχολείου Εργασίας» ιδιαίτερα για την Ελλάδα. Η αντίληψή του για το Σχολείο Εργασίας, βασίζονταν στη πρόσδεση της μόρφωσης με την πρακτική – χειροτεχνική αγωγή, η οποία θεωρήθηκε ως η μοναδική οδός διαμόρφωσης ολοκληρωμένης προσωπικότητας. Επιπλέον, αναγνώρισε τη στενή σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη γενική μόρφωση και στο μελλοντικό επάγγελμα που θα κληθεί να εξασκήσει ένα άτομο, οθώντας έτσι στη σύνδεση ανθρωπιστικής και επαγγελματικής παιδείας. Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Σχολείου Εργασίας, απορρίπτουν την παθητική στάση των μαθητών, εξασφαλίζουν την αυτενέργειά τους και οδηγούν τους μαθητές αποτελεσματικότερα στην έννοια της αυτοαγωγής και της αυτοδιοίκησης (Δανασσής-Αφεντάκης, 1985:132-136, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008: 305-314).

Στο πλαίσιο αυτό, ο *Kerschensteiner* εγκαθιδρύει το θεσμό του «Γενικού Επαγγελματικού Σχολείου» για τους αποφοίτους του Δημοτικού σχολείου, που

επιλέγουν να ακολουθήσουν επαγγελματική εκπαίδευση. Εντόπισε, ακόμη τη «δυναμική» διάσταση της μόρφωσης, εστιάζοντας στην ατομική εργασία προκειμένου ο άνθρωπος να καταστεί ικανός να κατακτήσει τη γνώση και τα αγαθά του πολιτισμού και της κοινωνίας, εντός της οποίας ζει και εργάζεται. Όμως, η ατομική εργασία δεν σήμαινε και αποδοχή της ατομοκεντρικής θεώρησης, καθώς έδωσε έμφαση στην κοινωνική και πολιτική διάσταση της εκπαίδευσης (βλ. Reble, 1996:459-61).

Από τους πρωτοπόρους εισηγητές του «*Σχολείου Εργασίας*» και του κινήματος της *Νέας Αγωγής* στις ΗΠΑ, ο οποίος άσκησε σημαντικότερη επιρροή και στο Γερμανικό αντίστοιχο κίνημα ήταν ο *Dewey*. Ήταν ένας Αμερικάνος φιλόσοφος, κοινωνιολόγος, ψυχολόγος και εκπαιδευτικός, που δίδαξε σε πολλά πανεπιστήμια και η εκπαιδευτική αλλαγή στις ΗΠΑ χρεώνεται σε μεγάλο βαθμό στις μελέτες και τις προσπάθειές του. Ίδρυσε το 1896 στο Πανεπιστήμιο του *Chicago*, ένα πειραματικό Δημοτικό Σχολείο, όπου έθεσε στο επίκεντρο της εκπαίδευσης τους μαθητές (μαθητοκεντρική προσέγγιση), ενώ απέρριψε τις παλαιές αυταρχικές παιδαγωγικές μεθόδους, και άσκησε δριμυιά κριτική στην εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει αποκλειστικά στη διασκέδαση και την ενασχόληση των μαθητών με ανούσιες δραστηριότητες ή μόνο με την επαγγελματική εκπαίδευση. Επίσης, καθιέρωσε την *Δημοκρατική Εκπαίδευση*, που εστιάζει στην ελευθερία των μαθητών να ενεργήσουν και να εκφραστούν, χωρίς ποδογέτηση από το δάσκαλο, και πλησίασμα στις ζωές των παιδιών (Μερεντίτης, 2014:1-2; Κασιράς, 2014:3-5; Δανασσής-Αφεντάκης, 1985:137; Dewey, 1982; Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008:305-14; Χριστόπουλος, 2005: 37 κ. εξής).

### **3.4.1. Η επίδραση του «Σχολείου Εργασίας» στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα**

Μέχρι την τρίτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα της βασικής εκπαίδευσης, λειτουργούσε σύμφωνα με τις αρχές του λεγόμενου *Ερβαρτιανού συστήματος*, που ήταν ένα γερμανικό παιδαγωγικό σύστημα, που έδινε έμφαση στη θεωρητική διάσταση της παιδείας σε σχέση με την πρακτική αγωγή.

Το Ερβαρτιανό σύστημα βασίστηκε στον *J.F. Herbart* (1777-1841), ο οποίος θεωρείται ο πατέρας του "ψυχολογισμού" στη φιλοσοφία. Υποστήριξε ότι η παιδαγωγική ως επιστημονικός κλάδος βασίζεται στην φιλοσοφία και στην

ψυχολογία. Στο πεδίο της διδακτικής και παιδαγωγικής, ανέπτυξε ένα δικό του διδακτικό σύστημα, με πέντε τυπικά στάδια: προπαρασκευή, προσφορά, σύγκριση, σύλληψη και εφαρμογή. Αυτά τα στάδια αποσκοπούσαν στην απόκτηση πλούσιων παραστάσεων από τους μαθητές. Δέχτηκε σημαντική κριτική λόγω της δασκαλοκεντρικής φύσης του συστήματός του, αλλά και του διδακτισμού και της τυποποίησης που ευνοούσε (Κανελλόπουλος, 2010: 162; Βελισσάριος, 2007: 144 κ. εξής).

Στην Ευρώπη, ήδη από το 1902, είχε αρχίσει να εγκαταλείπεται το Ερβαρτιανό σύστημα εκπαίδευσης, ως ανεπαρκές παιδαγωγικά. Ειδικότερα, οι παιδαγωγικές αντιλήψεις στην Ευρώπη και στην Αμερική είχαν αρχίσει να επαναπροσδιορίζονται και η ερβαρτιανή παιδαγωγική με την «από καθέδρας διδασκαλία» άρχισε να δέχεται κριτική και να παραχωρεί τη θέση της σε νέα παιδαγωγικά κινήματα & σχολές, όπως αυτά της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας, με πρωτεργάτες τον *Dewey* στις ΗΠΑ, τον *Kerschensteiner* στη Γερμανία, τη *Montesori* στην Ιταλία κ.ά, που διαμόρφωσαν τις νέες παιδαγωγικές αρχές με επίκεντρο τον μαθητή (Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008: 305-314; Χατζηστεφανίδη, 1990: 138 - 139).

Θα πρέπει, πάντως να σημειωθεί πως η επίδραση των ιδεών του *Dewey* και του σχολείου Εργασίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υπήρξε μάλλον μικρή, παρά το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί πρωτοπόροι όπως ο Γληνός και ο Δελμούζος προσπάθησαν να εφαρμόσουν πολλές από τις ιδέες του. Είναι, επίσης εμφανές ότι οι όποιες επιδράσεις βασίστηκαν κυρίως στους Γερμανούς εκπροσώπους του Σχολείου Εργασίας κι όχι στον ίδιο τον *Dewey*, παρότι βέβαια ο τελευταίος υπήρξε ο πρωτοπόρος του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος (βλ. *Foteinos – Kassotakis (χ.χ.), 9*).

Η κίνηση του Σχολείου Εργασίας υποστηρίχτηκε αρχικά από τους δημοτικιστές, με βασικό εκπρόσωπο τον Δελμούζο. Ειδικότερα η επίδραση των αρχών του «Σχολείου Εργασίας» του *Kerschensteiner* και γενικότερα της γερμανικής παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαίδευση οφείλονταν στο ότι πολλοί εκπαιδευτικοί, όπως ο Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Μ. Παπαμαύρος, Ν. Εξαρχόπουλος, ο Θ. Κάστανος κ.ά πραγματοποιούν μεταπτυχιακές τους σπουδές, κυρίως στη Γερμανία και έρχονται σε επαφή με τις νέες παιδαγωγικές αντιλήψεις και άλλοι λιγότερο ή περισσότερο, προσπάθησαν να τις εισαγάγουν στην ελληνική πραγματικότητα (Κατσίρας, 2014:3-5; Δανασσής-Αφεντάκης, 1985:137).

Η περίπτωση του Παπανούτσου και οι αλλαγές που εισηγήθηκε, από τη θέση του Γενικού γραμματέα του Υπουργείου Παιδείας, φαίνεται πως υπήρξε ιδιαίτερη, ως προς τη συνάφεια των ιδεών του Dewey. Οποσδήποτε, ο Παπανούτσος δεν φαίνεται να συνδέει ρητά τις αλλαγές αυτές με τις θέσεις του Dewey (βλ. Foteinos – Kassotakis, ό.π.), διαφαίνεται όμως πως ο ίδιος γνώριζε τις θέσεις του Dewey και ορισμένες από τις προτάσεις του δείχνουν μια επίδραση.

Κάποια από τα στοιχεία της γενικότερης διδασκαλίας του Dewey αναπτύχθηκαν μετά τη δεκαετία του '80, όταν κατέλαβε την εξουσία το ΠΑΣΟΚ, το οποίο και εφάρμοσε δραστικές αλλαγές στο εκπαιδευτικό σύστημα (βλ. Foteinos – Kassotakis, ό.π.: 11), όμως οι αλλαγές αυτές «φρέναραν» λόγω της οικονομικής κρίσης που ακόμα ταλανίζει τη χώρα.

## 4. Α. Δελμούζος - Βιογραφικά και Ιστορικά Στοιχεία

### 4.1 Βιογραφικά Στοιχεία

Ο Αλέξανδρος Δελμούζος γεννήθηκε στις 31 Δεκεμβρίου 1880, στην Αμφισσα, και προέρχονταν από τοπική αριστοκρατική οικογένεια, με τον πατέρα του να έχει διατελέσει δήμαρχος της πόλεως, και παράλληλα να διαθέτει εμπορικές επιχειρήσεις και μεγάλη ακίνητη περιουσία. Ήταν το τέταρτο από τους έξι παιδιά της οικογενείας. Κατά τη διάρκεια της ζωής του δεν αντιμετώπισε οικονομικά προβλήματα, αφού πέρα από τα προσωπικά του έσοδα, διατηρούσε την επικαρπία οικογενειακών και άλλων εισοδημάτων, που του επέτρεπαν σχετική οικονομική άνεση (Παπανούτσος, 1984:27; Δελμούζος, 1958:422). Ο μεγάλος αδερφός του ασθένησε ψυχικά από κατάθλιψη, «μελαγχολία» ήταν η ονομασία της ασθένειας εκείνη την εποχή. Στις συζητήσεις μεταξύ των δύο αδερφών, ο μεγάλος αδερφός του που ήταν ήδη φοιτητής, ασκούσε δριμεία κριτική για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το ποίο θεωρούσε βασανιστικό, φορμαλιστικό, ξεκομμένο από τις ανάγκες του ανθρώπου. Η εικόνα του αδερφού του που υπέφερε από το σχολείο, παρότι καλός και με προοπτικές, άσκησε σημαντική επίδραση στον νεαρό Αλέξανδρο Δελμούζο, μέχρι τις σπουδές του στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ποτέ δεν έπαψε να θεωρεί υπεύθυνο για το θάνατο του αδερφού του το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής, «*το ελληνικό πανεπιστήμιο με το τυραννικό φόρτωμά του*», όπως χαρακτηριστικά έγραψε αρκετά χρόνια αργότερα (Φωτεινός, 2016:5).

Στην Αθήνα, σπουδάζει στη Φιλοσοφική Σχολή όπου λαμβάνει το πτυχίο το 1902, και συνεχίζει για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία, όπου τις ολοκλήρωσε το 1907. Το 1908 αναλαμβάνει Διευθυντής του Παρθεναγωγείου Βόλου, από όπου παραιτήθηκε το 1911. Το 1910 συμμετέχει στην ίδρυση του «*Εκπαιδευτικού Ομίλου*».

Αργότερα, το 1917 διορίζεται ανώτερος επόπτης Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ την περίοδο της προσωρινής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης του Ε. Βενιζέλου, συνεργάστηκε με τους διακεκριμένους φιλόλογους εκείνης της εποχής για την συγγραφή εκπαιδευτικών βιβλίων για το Δημοτικό (Γληνό, Τριανταφυλλίδη, Παπαντωνίου). Μετά την ήττα του Βενιζέλου στις εκλογές του 1920, φεύγει οικογενειακά για τη Γερμανία και το Μόναχο, όπου γνωρίστηκε και συνεργάστηκε με τον παιδαγωγό *Γκέοργκ Κέρσενστάινερ* (*G. Kerschensteiner*), εισηγητή της θεωρίας του *Σχολείου Εργασίας*. Επιστρέφει στην χώρα το 1923 μετά την μικρασιατική

καταστροφή και με εισήγηση του Γληνού διορίζεται την ίδια χρονιά διευθυντής στο πρότυπο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαιδευσεως της Μαράσλειου Παιδαγωγικής Ακαδημίας, από όπου παύθηκε τελικά τον Ιανουάριο του 1926, για λόγους οικονομίας. Το 1928 αναλαμβάνει θέση καθηγητή Παιδαγωγικής στη φιλοσοφική σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Το 1934 Ιδρύει το *Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ)*. Την περίοδο 1934 – 1937 (με κάποιες διακοπές) επέπτευε τη λειτουργία του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης (Παπανούτσος, 1984:28-30; Χαραλαμπίδη, 2008:120; Μερεντίτης, 2014:1-2).

Απομακρύνθηκε από τη θέση του στο Πανεπιστήμιο στις 13 Απριλίου 1935, λόγω των διαφωνιών του με τον τότε υπουργό Παιδείας της κυβερνήσεως Τσαλδάρη (Θ Τουρκοβασίλη) που ήταν στέλεχος του κόμματος "*Ελευθερόφρονες*" του Ι. Μεταξά. Μετά από ένα περίπου έτος επανήλθε για να παραιτηθεί οριστικά το Σεπτέμβριο του 1937, έπειτα από πιέσεις του καθεστώτος της 4ης Αυγούστου, επειδή θεωρήθηκε «επικίνδυνος» για την χώρα και την εκπαίδευση της. Μετά την απελευθέρωση το 1945 επανήλθε θεωρητικά στη θέση του, καθώς στις 26 Απριλίου 1946, υπέβαλλε τη δεύτερη και οριστική του παραίτηση, και έκτοτε ιδιωτεύει. Πεθαίνει στις 10 Δεκεμβρίου του 1956 σε ηλικία 76 ετών (Παπανούτσος, 1984:126; Χαραλαμπίδη, 2008:121).

## 4.2 Εκπαίδευση

Οι *ανώτερες σπουδές* του Α. Δελμούζου πραγματοποιήθηκαν στην Αθήνα και στη Γερμανία (σε διάφορες πόλεις και πανεπιστήμια της εποχής). Ωστόσο, η Φιλοσοφική Σχολή τον απογοητεύει, αλλά μέσα του αρχίζει να μεγαλώνει το ενδιαφέρον για τη διδασκαλία και την εκπαίδευση ευρύτερα. Παρά την όποια δυσαρέσκεια του για την σχολή, παίρνει τελικά το πτυχίο του το 1902, και συνεχίζει για μεταπτυχιακές σπουδές στη Γερμανία, όπου τις ολοκληρώνει το 1907 (Παπανούτσος, 1984:28-30; Δελμούζος, 1944: 4).

Στη Γερμανία, η *μεταπτυχιακή εκπαίδευση* του δε διακρίνεται από συστηματικότητα, αλλά από συχνές μετακινήσεις του σε διάφορες πόλεις της χώρας (Βερολίνο, Ιένα, Λειψία), και ποικιλία στα ενδιαφέροντα του. Αρχικά πηγαίνει στο Βερολίνο και παρακολουθεί διάφορες διαλέξεις, αλλά ιδιαίτερα τις παραδόσεις του

*F. Paulsen* (1846-1908), ο οποίος ήταν καθηγητής της Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής στο πανεπιστήμιο του Βερολίνου από το 1894, και διακρίνονταν για τις νεωτεριστικές του θέσεις σε θέματα εκπαίδευσης (Κοντομήτρος, 2006:326). Οι παραδόσεις αυτές φαίνεται ότι τον επηρέασαν σημαντικά για την διαμόρφωση της προσωπικής θεώρησης του πάνω στα εκπαιδευτικά πράγματα (Κογκούλη, 2007:10). Μετά συνεχίζει την διαδρομή του στην Γερμανία στην πόλη της Λειψίας (1905), όπου θα αφιερώσει τις σπουδές του στην ψυχολογία (Δελμούζος, 1958:439). Ωστόσο, η ενασχόληση του με αυτόν τον επιστημονικό κλάδο δεν τον προσέελκυσε όσο πίστευε αρχικά. Προτιμούσε περισσότερο γνωστικά αντικείμενα με θεωρητική ανάλυση, και λιγότερο πεδία που απαιτούσαν χρήση εργαστηριακού εξοπλισμού και πειράματα. Για τον λόγο αυτό μετακινήθηκε σε ένα άλλο παιδαγωγικό κέντρο το οποίο ακολουθούσε τις ιδέες της *Σχολής του Herbart*. Όμως και εκεί απογοητεύθηκε, και έτσι αποφάσισε να πάει στην Ιένα, που την χαρακτήριζε ως *πανεπιστημιακή πόλη των ειδικών* (Δελμούζος, 1958:440).

Στην *Ιένα*, θα γνωρίσει τον *Γ. Σκληρό* (επίσης θα συναντήσει και τον *Μ. Τριανταφυλλίδη*), και θα επηρεαστεί από τις μαρξιστικές του ιδέες (Κογκούλη, 2007:10). Όμως θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η επίδραση του Σκληρού στη διαμόρφωση του Δελμούζου κρίνεται σημαντική, αλλά η *κοινωνικοπολιτική θέση* του Δελμούζου διαμορφωνόταν κυρίως μέσα από τη συστηματική του μελέτη για τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις, τόσο στη γερμανική, όσο και στην ελληνική κοινωνία, και όχι αποκλειστικά από τις θέσεις κάποιας ιδεολογίας (π.χ. μαρξιστική) (Κογκούλη, 2007:11). Σύμφωνα με τον Τερζή (1991:143), ο Δελμούζος ακολουθεί την κατεύθυνση του *ηθικού σοσιαλισμού*, γεγονός που διαφαίνεται από τη μελέτη του για τους *νεοκαντιανούς* και τον *P. Natorp* (παιδαγωγικός εκπρόσωπός τους), αλλά και από τις διαλέξεις που παρακολούθησε στην Γερμανία του *F. Paulsen* (Βερολίνο, 1903). Επιπρόσθετα, σε αυτό συνηγορούν οι περιγραφές των συζητήσεών του με το Σκληρό και έπειτα, από την απολογία του στη Δίκη του Ναυπλίου.

### **4.3. Παρθεναγωγείο Βόλου**

Στις αρχές του 1907, ο Δελμούζος επιστρέφει στην Ελλάδα. Στην εποχή εκείνη, ο Δελμούζος αναφέρει ότι τρεις ιστορικοί όροι διαμόρφωσαν το πνευματικό κλίμα της εποχής: α. το κίνημα του *Δημοτικισμού* χάρη στο έργο του *Ι. Ψυχάρη*

(1888) «*Ταξίδι*». β. η άνοδος της αστικής τάξης και της βιομηχανίας και της επαφής με τη Δύση και γ. η καταστροφή του 1897 (ο ατυχής ελληνοτουρκικός πόλεμος) που προκάλεσε με τη σειρά του μεγάλη οικονομική κρίση και επιβολή Διεθνή Οικονομικού Ελέγχου, και παράλληλα σημαντική μετανάστευση, ιδιαίτερα προς τις ΗΠΑ (Παπανούτσος, 1984:37-38; Μπαμπινιώτης, 2015:191; Δερτιλής, 2016:62-63; Πετρίδης, 1999: 44).

Την περίοδο εκείνη στην Ελλάδα υπήρχε ένα αίσθημα αλλαγής και αναπροσανατολισμού της χώρας σε σχέση με το πρόσφατο παρελθόν σε όλους τους τομείς (Παπανούτσος, 1984:38; Δερτιλής, 2016:69-70). Παράλληλα, την περίοδο εκείνη δυναμώνει και οργανώνεται το κίνημα του Δημοτικισμού (Μπαμπινιώτης, 2015: 191-192). Υπό το πρίσμα αυτό, το 1908 ο ιατρός με ευρεία ανθρωπιστική μόρφωση Δ. Σαράτσος, προτείνει στο Δημοτικό Συμβούλιο του Βόλου (Δ.Παγασών), να ιδρύσει ένα *Ανώτερο Παρθεναγωγείο* ιδιότυπο με τρεις τάξεις, το οποίο θα αναλάμβανε την εκπαίδευση Ελληνίδων (Δελμούζος, 1950:29). Το Δημοτικό Συμβούλιο δέχτηκε την πρόταση του εισηγητή, και εκείνος άρχισε να αναζητεί τον παιδαγωγό που θα εμπιστευόνταν αυτό το πρωτότυπο και πρωτοποριακό σχολείο. Τελικά μετά από αναζήτηση, ο Σαράτσος μαζί με τον καθηγητή Ν. Πολίτη, πρότειναν (αφού είχε ήδη δεχτεί) τον Δελμούζο για Δ/ντή το *Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου*, με μηνιαίο μισθό 350 δραχμές. Επιπρόσθετα, του δόθηκε η δυνατότητα να διδάξει τη δημοτική γλώσσα και τις παιδαγωγικές αρχές του Σχολείου *Εργασίας*, που επικρατούσαν στην εποχή του, στην Ευρώπη. Ο Kerschensteiner χρησιμοποίησε τον όρο «*Σχολείο εργασίας*» στην προσπάθειά του να αποδώσει την έννοια του «*σχολείου δράσης (activity)*», στην οποία κατέληγε η θεωρία του Dewey (*Learnig by doing*) (Κατσίρας, 2014:2). Έτσι, ορίστηκε διευθυντής από τις 29 Σεπτεμβρίου 1908 έως τις 2 Μαρτίου 1911 από το δημοτικό συμβούλιο του Βόλου (Παπανούτσος, 1984:41-42).

Ο Δελμούζος (1950:29-30), έθεσε τους ακόλουθους εκπαιδευτικούς στόχους για το *Ανώτερο Παρθεναγωγείο Βόλου*:

Α. *ισορροπία* όσον αφορά τον χρόνο διδασκαλίας μεταξύ φιλολογικών μαθημάτων και άλλων μαθημάτων πρακτικής ή θετικής φύσης (π.χ. φυσικές επιστήμες).

Β. Κάθε μάθημα να αποτελεί ένα ολοκληρωμένο κύκλο γνώσεων.

Γ. Διδασκαλία του *Ελληνικού πολιτισμού* και στις τρεις βασικές περιόδους του: αρχαία, βυζαντινή και νεώτερη, με έμφαση στον νέο Ελληνικό Πολιτισμό, την σύγχρονη κοινωνία και τα προβλήματα της.

Δ. Εκτός από τον Ελληνικό πολιτισμό, έδινε έμφαση στη διδασκαλία και άλλων πολιτισμών, κυρίως του Γαλλικού.

Ε. Διδασκαλία της ελληνικής δημοτικής γλώσσας και καλλιέργεια της δημοτικής παράδοσης.

ΣΤ. Τα θρησκευτικά θα πρέπει να αποτελούν χωριστό κύκλο με εστίαση στη ζωή και τη διδασκαλία του Χριστού.

Ζ. Εστίαση στην αξία των φυσικο-μαθηματικών και να συνδεθούν με τον πρακτικό σκοπό του νέου σχολείου.

Η. Έμφαση στο μάθημα της μουσικής (σε συνδυασμό με την δημοτική μουσική) και της γυμναστικής.

Η λειτουργία αυτού του πρωτότυπου σχολείου συγκέντρωσε την αντίδραση συντηρητικών στοιχείων της πόλης, διαψεύδοντας τις προσδοκίες του για εκπαιδευτική αναγέννηση. Η ελληνική κοινωνία του 1908 και ιδιαίτερα η επαρχιακή, δεν ήταν ώριμη να δεχτεί ακόμα και ως απλή δοκιμή εκπαιδευτικές καινοτομίες. Ωστόσο, μετά από δύο χρόνια ηρεμίας, ένα γεγονός που προκάλεσε ο καθηγητής *Γ. Μιστριώτης* που με διαδηλώσεις φανατικών ζητούσε την ρητή καταδίκη της Δημοτικής και να διωχτούν οι οπαδοί της από την Ελληνική Βουλή, έδωσε την αφορμή για το επεισόδιο που δημιούργησε ο μητροπολίτης Δημητριάδος και Βόλου, που επισκέφθηκε αιφνιδιαστικά το Παρθεναγωγείο στις 10 Φεβρουαρίου 1911, και παρακολούθησε την παράδοση μαθήματος στην Α΄ τάξη, όπου επιτέθηκε στο σχολείο και στους λειτουργούς του. Αυτό αποτέλεσε το έναυσμα για να διενεργηθεί συλλαλητήριο στο Βόλο στις 2 Μαρτίου του 1911, και ο Δελμούζος αναγκάστηκε να παραιτηθεί λίγες μέρες αργότερα, ενώ στις 13 Μαρτίου 1911 ο υπουργός Δικαιοσύνης διέταξε τον εισαγγελέα να διενεργήσει ανακρίσεις (Δημαράς, 1977: 411; Ελευθεράκης, 2006: 76. Βλ. επίσης τις μαρτυρίες και τα πρακτικά στο Χαρίτος, 1989: 437 κ. εξής).

#### **4.4 Ο Διωγμός**

Με το κλείσιμο του σχολείου και την αναχώρηση του Δελμούζου από τον Βόλο, θεωρήθηκε ότι το ζήτημα με το σχολείο κατέστη λήξαν. Ωστόσο, δεν συνέβη έτσι αλλά αντίθετα η εμπάθεια που είχε επικρατήσει οδήγησε τον Σεπτέμβριο του 1911 τον εφέτη-ανακριτή Λαρίσης *Τ. Αμπελά*, να καλέσει τον Δελμούζο μαζί με τον δικηγόρο *Κ. Ζάχο* και άλλους επτά Βολιώτες, και να τους απαγγείλει κατηγορία για

πολλές και βαριές αξιόποινες πράξεις, όπως άσεμνες πράξεις, ασέβεια προς τα θεία και ανατρεπτικές και αντεθνικές ιδέες και ενέργειες. Για να αποδειχτούν αυτές οι καταγγελίες, κινητοποιήθηκαν ισχυροί παράγοντες, όπως ο τοπικός μητροπολίτης, ο Δ/ντής της εφημερίδας *Κήρυξ*, ο δήμαρχος κ.α. Επιπλέον, ο Δελμούζος κατηγορήθηκε ότι με τις ομιλίες του στο Εργατικό Κέντρο, ωθούσε τους εργάτες σε «αντικοινωνικές ενέργειες». Ωστόσο, παρόλες αυτές τις προσπάθειες εναντίον του, τελικά αθωώθηκε (Παπανούτσος, 1984:56-62; Κογκούλη, 2007:13-15).

#### **4.5 Η Γλωσσο-εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση**

Μετά την αποτυχία στο σχολείο του Βόλου, ο Δελμούζος στράφηκε περισσότερο προς τα εκπαιδευτικά πράγματα της Ελλάδας εκείνης της περιόδου. Τον Μάρτιο του 1910, ο Δελμούζος ήταν ένας από τους 38 ιδρυτές του "*Εκπαιδευτικού Ομίλου (ΕΟ)*", στον οποίο συνεργάστηκε με τον *Δ. Γληνό* και τον *Μ. Τριανταφυλλίδη*, για την καθιέρωση της *δημοτικής γλώσσας*. Επιπλέον, στο καταστατικό του ήταν η ίδρυση ενός *Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου* στην Αθήνα, για να εφαρμοστούν οι νέες ιδέες περί εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, μετά την άφιξη των *Τριανταφυλλίδη* και *Γληνού* από Γερμανία, και οι τρεις μαζί άρχισαν να οργανώνουν και να αναπτύσσουν τη δράση του ΕΟ: έκδοση του *Δελτίου* (ο πρώτος τόμος 300 σελίδων, κυκλοφόρησε το 1911, ένα έτος μετά την ίδρυση του ομίλου), διαλέξεις, δημοσιεύματα. Ωστόσο, λόγω των πολέμων που ακολούθησαν (Βαλκανικοί, Πρώτος Παγκόσμιος Πόλεμος) δεν πραγματοποιήθηκε το όνειρο για το Πρότυπο Δημοτικό Σχολείο (Φωτεινός, 2016:7).

##### **4.5.1. Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος (ΕΟ) και το έργο του: η συμβολή του Δελμούζου**

Η ίδρυση του Εκπαιδευτικού Ομίλου στάθηκε καταλυτική για την περαιτέρω πορεία του ίδιου του Δελμούζου και του παιδαγωγικού έργου του.

Ο ΕΟ θα μπορούσε να χαρακτηριστεί αρχικά ως «*όμιλος στοχασμού (societe de pensee)*» ή ως «*δεξαμενή ιδεών (think tank)*», αλλά στη συνέχεια μετασηματίστηκε σε «*ιδεολογική ομάδα πίεσης*», συνδυάζοντας τη μελέτη της γλώσσας και εκπαίδευσης με τον *πολιτικό ακτιβισμό*, και με εξειδικευμένους στόχους, που επικεντρώθηκαν στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σύμφωνα με το πρόγραμμα του *εκπαιδευτικού δημοτικισμού*. Ο δημοτικισμός ευρύτερα σύμφωνα με τον

Mackridge έθετε ως στόχο να γκρεμίσει το *σαθρό ιδεολογικό, πολιτιστικό και εκπαιδευτικό οικοδόμημα* της Ελλάδας που στηρίζονταν στο αρχαίο πολιτισμό, και να ανακατασκευάσει τον νέο ελληνικό πολιτισμό βασισμένο στο σύγχρονο λαϊκό πολιτισμό (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:65-68).

Ο Δελμούζος όλα εκείνα τα χρόνια που διεξαγόταν η πολύπλευρη πολεμική εναντίον του, έδωσε σημαντικά έργα και δραστηριότητες στον Όμιλο. Ειδικότερα:

*Το 1912:* συμμετείχε στην επιτροπή για τη σύνταξη έκθεσης για τη μεταρρύθμιση του Δημοτικού Σχολείου, του Ανώτερου Παρθεναγωγείου και το Διδασκαλείου Θηλέων μετά από εντολή του Υπ. Παιδείας.

*Το 1913:* συμβάλλει στη συγγραφή των εκπαιδευτικών νομοσχεδίων της κυβέρνησης των Φιλελευθέρων. Ο επικεφαλής της ομάδας συγγραφής είναι ο Δ. Γληνός.

*Το 1914:* Ο Δελμούζος δίνει σειρά μαθημάτων με θέμα την *Ιστορία της Νεοελληνικής Φιλολογίας* με μεγάλη επιτυχία.

*Το 1916:* ο Δελμούζος υλοποιεί μια σπουδαία μελέτη με τίτλο «*Οι κλασσικοί σε μετάφραση*», στην οποία ανασκευάζει τα επιχειρήματα που έχουν ανέκαθεν προβληθεί εναντίον της διδασκαλίας των αρχαίων συγγραφέων από μετάφραση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

*Το 1917:* διορίζεται *ανώτερος επόπτης Δημοτικής Εκπαίδευσης*. Την περίοδο της προσωρινής κυβέρνησης της Θεσσαλονίκης του *E. Βενιζέλου*, συνεργάστηκε με τους *Γληνό* και *Τριανταφυλλίδη*, στο *Υπουργείο Παιδείας* και την ίδια περίοδο ολοκλήρωσε το "*Αλφαβητάρι με τον Ήλιο*" και το 1918, μαζί με τον *Ζαχαρία Παπαντωνίου*, το αναγνωστικό του Δημοτικού, τα "*Ψηλά Βουνά*".

*Το 1918:* ο Δελμούζος σε δημόσιες διαλέξεις που πραγματοποίησε, τόνισε με έντονη θέρμη την ανάγκη για *εκπαιδευτική αναγέννηση*. Στην πρώτη διάλεξη του στην Αθήνα μεταξύ του κοινού βρισκόταν και ο πρωθυπουργός *E. Βενιζέλος*. (βλ. για το έργο της συγκεκριμένης περιόδου Δελμούζος, 1958:224-225; Παπανούτσος, 1984:73-75)

Η τόση δημιουργική εργασία τα τελευταία έτη (1917-1919), ανακόπηκε με την πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου στις εκλογές του 1920. Ο Δελμούζος παραιτείται και αποχωρεί από την Ελλάδα με την οικογένειά του για Γερμανία, όπου παρακολουθεί την εφαρμογή των νέων ιδεών στην εκπαίδευση (*Σχολείο εργασίας*)(Φωτεινός, 2016:5).

Όπως, λοιπόν γίνεται φανερό ο Εκπαιδευτικός Όμιλος αποτέλεσε όργανο του κινήματος του δημοτικισμού, συγκεντρώνοντας στους κόλπους του ανθρώπους τόσο από τον παιδαγωγικό, όσο και τον ευρύτερο πνευματικό κύκλο της εποχής. Ο ρόλος του στις προσπάθειες της γλωσσικής μεταρρύθμισης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντικός και, παρά την τελική του διάσπαση, οι επιρροές του υπήρξαν σημαντικότερες.

Παρά τη σημαντική επίδραση, ο ΕΟ δεν κατάφερε να συνεχίσει τη δράση του. Σημαντικός λόγος η ιδεολογική διαφοροποίηση που, τελικά, εμφανίστηκε στους κόλπους του, αλλά και το γεγονός ότι συνέδεσε τη δράση του στηριζόμενος σε συγκεκριμένες πολιτικές στηρίξεις (κυβέρνηση Βενιζέλου) (βλ. για το θέμα στην ενότητα 4.8 της παρούσας, σ. 39).

#### **4.6 Μαράσλειο Διδασκαλείο**

Στη Γερμανία αφιερώθηκε στις παιδαγωγικές μελέτες του. Μελέτησε τη νέα εκπαιδευτική κίνηση που δημιούργησε ο διάσημος Γερμανός θεωρητικός παιδαγωγός W. Rein, ένας από τους ύστερους εκπροσώπους του Ερβαρτιανού συστήματος, που είχε επεξεργαστεί και βελτιώσει τη μέθοδο του Herbart, που αφορούσε τα ερβατιανά στάδια που αποτέλεσαν για πολλά χρόνια στην Ελλάδα το επιστημονικά αναγνωρισμένο οδοιπορικό της διδακτικής πράξης στα «ελίτ» σχολεία της. Επίσης, στράφηκε και σε μια άλλη εκπαιδευτική κίνηση με διεθνή απήχηση, το *Σχολείο Εργασίας* (*Arbeitsschule*), η οποία αποκρούει την παθητική στάση των μαθητών στην τάξη, και επιδιώκει τη θετική στάση απέναντι στη μάθηση, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, και την αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών- εκπαιδευτικών και μάθησης (Κατσίρας, 2014:1; Savioz, 1983: 291; Ευαγγελόπουλος, 1998: 22 - 23; Φωτεινός, 2016:5).

Το 1923 επιστρέφει στην Ελλάδα. Την ίδια περίοδο ιδρύεται το τετρατάξιο πρότυπο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Μαράσλειο Εκπαιδευτήριο με Δ/ντή τον ίδιο μετά από εισήγηση του Γληνού. Παράλληλα στο Μαράσλειο ιδρύεται και η «*Παιδαγωγική Ακαδημία*» με Δ/ντή τον Δ. Γληνό, για τη μετεκπαίδευση καθηγητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Παπανούτσος, 1984:85). Από τη νέα θέση του θα επιδιώξει σε συνεργασία με τον Δ. Γληνό να εφαρμόσει τις ιδέες του «*Σχολείου Εργασίας*» (Δελμούζος, 1958:103-107; Δημαρά, 1998:141).

Ωστόσο, οι καθηγητές που προϋπήρχαν στο Μαράσλειο, ήρθαν σε *προστριβή* με τον Δελμούζο και με τους νέους καθηγητές που ήρθαν. Η ρήξη δεν άργησε να

έρθει, τρεις δάσκαλοι (Δημητρακόπουλος, Γεννηματάς, Κάρμας), που είχαν ενθάρρυνση από *εξωσχολικούς κύκλους*, και που το πολιτικό κλίμα (*δικτατορία Παγκάλου*) τους ευνοούσε, πήραν την πρωτοβουλία να ανακόψουν τη λειτουργία του νέου *Διδασκαλείου* (Ιανουάριος του 1926), με αποτέλεσμα να απομακρυνθεί ο Δελμούζος. Πιο συγκεκριμένα, κατηγορήθηκε για «αντεθνικότητα» στο τέλος του δεύτερου σχολικού έτους (1924-25) η *Ρόζα Ιμβριώτη*, ότι, δηλαδή δίδασκε την ιστορία με *υλιστικό τρόπο* (κομμουνιστική επιρροή). Οι δάσκαλοι αυτοί δεν περιορίστηκαν στο συγκεκριμένο πρόσωπο, αλλά επιτέθηκαν εναντίον και του Δελμούζου με βάση *πλαστογραφημένα πρακτικά* του Μαρασλείου. Το υπουργείο Παιδείας ανέθεσε στον *Δ. Λάμψα*, πρόεδρο του *Εκπαιδευτικού Συμβουλίου*, τη διελεύκανση της υπόθεσης. Το πόρισμα ήταν απαλλακτικό για το Δελμούζο και την Ιμβριώτη, της οποίας οι απόψεις που εκφράζονταν στη διδασκαλία δεν μπορούσαν με τίποτα να θεωρηθούν αντεθνικές. Οι τρεις δάσκαλοι που δημιούργησαν το επίμαχο θέμα απομακρύνθηκαν από το Μαρασλείο μετά από απαίτηση του Δελμούζου. Όμως η δεύτερη σχολική χρονιά διακόπηκε στη μέση και τον Ιανουάριο του 1926, ο Δελμούζος απολύθηκε από ανώτερος επόπτης και παράλληλα απομακρύνθηκε από το Μαρασλείο. Μαζί με τον Δελμούζο απολύθηκε και ο Γληνός από εκπαιδευτικός σύμβουλος και απομακρύνθηκε από την Παιδαγωγική Ακαδημία (Δελμούζος, 1971:11; Παπανούτσος, 1984:87-89; Νούτσος, 1990:20-21).

Ο Δελμούζος μετά την απόλυσή του κατέκρινε εκείνους που ξεσήκωσαν τα διάφορα σωματεία και στράφηκαν εναντίον του και εναντίον της προσπάθειας για αναβάθμιση της ελληνικής παιδείας. Έτσι, όλες οι *αντιμεταρρυθμιστικές δυνάμεις* (Εκκλησία, Στρατός, πολιτικά κόμματα κ.α.) συνεργάστηκαν και βοήθησαν στη δίωξη του Δελμούζου και των συνεργατών του, με αποφασιστικό ρόλο να φαίνεται ότι έπαιξαν ανώτεροι στρατιωτικοί κύκλοι εξαιτίας της δύναμης που διέθεταν εκείνη τη χρονική περίοδο μετά την καταστροφή του 1922. Πιο συγκεκριμένα, μετά τον *εθνικό διχασμό* και τη *μικρασιατική καταστροφή*, το πολιτικό κλίμα οξύνθηκε και πήρε ταξικές διαστάσεις, με νέες συμμαχίες συγκροτημένες από διαφορετικές μερίδες και στρώματα κάθε τάξης (Μαυρογορδάτος, 2018:334; Σβορώνος, 1978: 135-6). Την περίοδο εκείνη έχει αλλάξει ριζικά το πολιτικό σκηνικό με την άνοδο του *ΚΚΕ* και την επιρροή των ιδεών του στους πρόσφυγες, γεγονός που διευκόλυνε τα δύο μεγάλα κόμματα να προσεγγίσουν οι απόψεις τους λόγω του κομμουνιστικού φόβου (Αλιβιζάτος, 1983: 383).

Ο παράγοντας στρατός μέσα σε αυτό το ρευστό πολιτικό πλαίσιο, απέκτησε μεγάλη ισχύ και επιρροή επί των πραγμάτων, με ολέθριες συνέπειες στην ομαλή λειτουργία του δημοκρατικού πολιτεύματος. Κατά την περίοδο του μεσοπολέμου ο στρατός ήταν ο *ρυθμιστής* των πολιτικών εξελίξεων και *φορέας πολιτικής ισχύος* (Τσουκαλάς, 1981:31; Βερεμής, 1980:573-5; Τσουκαλάς, 1981:32; Φραγκουδάκη, 1977: 142).

Ο ρόλος των *ηγαιτικών στρατιωτικών κύκλων* υπήρξε καταλυτικός, προκειμένου να ανασταλεί η *μεταρρύθμιση* του Μαρασλείου και της Παιδαγωγικής Ακαδημίας και να απολυθούν οι *πρωτεργάτες Δελμούζος και Γληνός*. Την περίοδο μετά το 1922, η εκπαίδευση προσφέρονταν κατεξοχήν για *συνολικό σχεδιασμό*, με βάση μια αποσαφηνισμένη αντίληψη της επιθυμητής αυριανής κοινωνίας. Έτσι, το όραμα του *αστικού εκσυγχρονισμού* αναδύεται με μεγαλύτερη ενάργεια και πληρότητα από την εκπαιδευτική πολιτική της *τετραετίας 1928-1932: εξισωτική υποχρεωτική κοινή εκπαίδευση για όλους* (αγόρια, κορίτσια) στο *εξατάξιο Δημοτικό* ως *«λαϊκό σχολείο» (Volksschule)* και από την άλλη, *εξειδίκευση και ιεραρχία* μέσα από τις επόμενες βαθμίδες εκπαίδευσης (μέση, ανώτατη) (Μαυρογορδάτος, 2018:335).

Η *ανάμειξη του στρατού* στην περίπτωση της Μαρασλείου προσέλαβε τη μορφή επιθετικής αρθρογραφίας στον συντηρητικό τύπο, απειλών για επέμβαση και, τέλος, απόλυσης του Δελμούζου από τη δικτατορία Παγκάλου και διακοπής σειράς ομιλιών του, που είχε αρχίσει μετά την απομάκρυνση του. Πιο συγκεκριμένα, τον Ιούνιο του 1924, ο Ι.Πετρίδης συνταγματάρχης πυροβολικού, έγραφε στην *«Νέα Ημέρα»*: *«ο δημοδιδάσκαλος και το Δημοτικό Σχολείο είναι ο πρόδρομος του αξιωματικού και του Στρατεύματος εφόσον ένα κράτος θέλει να υπάρξει. Και δια τούτο ο Βίσμαρκ, χαιρετών την νίκη του Γερμανικού στρατού το 1870, εθεώρησε παράλληλον συντελεστήν της νίκης, προς την λόγην, την πένναν του Γερμανού δημοδιδάσκαλου»*. Κατά τον αρθρογράφο αποτελούσε έγκλημα, η *ανοχή ιδεών* που κλονίζουν την πίστη στις μεγάλες αξίες του έθνους. Οι απόψεις αυτές, σε συνδυασμό με τις γενικότερες θέσεις αποστροφής έναντι των δημοτικιστών που τους αποκαλούσαν συλλήβδην *«μαλλιαρούς»*, έρχονταν σε αντίθεση με κεντρικές θέσεις του Δελμούζου, ειδικά απέναντι στο γλωσσικό ζήτημα. Ο Γ.Ν. Χατζηδάκις, ένας από τους πιο γνωστούς Καθηγητές Γλωσσολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, με εμπρηστικό φυλλάδιο το 1920 προειδοποίησε ότι η δράση του Δελμούζου και των ομοϊδεατών του σχετικά με την εκπαίδευση αποτελεί μεγάλο κίνδυνο για το Έθνος αλλά και για το αξιόμαχο του Ελληνικού στρατού. Οι απόψεις αυτές συνολικά αποτέλεσαν όπλο στην πλευρά των

αντιμεταρρυθμιστών μετά το 1922, σε μια προσπάθεια να χρεωθεί η μεγάλη εθνική ήττα στους αντιπάλους τους: «η μεταρρύθμιση φταίει για την αγραμματοσύνη στα Γυμνάσια και πιο πολύ ακόμα και για τη Μικρασιατική Καταστροφή, ενώ καρπός της Παιδείας πριν την πάρουν στα χέρια τους οι μαλλιαροί ήταν τα κατορθώματα του 12 και 13!». Ο Δελμούζος το αντέκρουσε γράφοντας σε γράμμα του ότι, οι επιτυχίες στους Βαλκανικούς Πολέμους έγιναν παρά τα χάλια που είχε στην εκπαίδευση της (Δελμούζος, 1971:43; Χατζηδάκις, 1920:4; Δημαράς, 1990: 129).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι η καλλιέργεια της εθνικής ταυτότητας και ιδέας χαρακτήριζε, ήδη από τα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα τις εκπαιδευτικές προσπάθειες κάθε πολιτικής ηγεσίας στο ελληνικό κράτος. Σ' αυτή τη βάση, ακραίες απόψεις, όπως η παραπάνω υιοθετούνταν εύκολα απ' όλους τους συντηρητικούς κύκλους (Μουζέλης, 1992: 176 – 177). Παρόμοιες απόψεις υιοθετήθηκαν από ηγετικούς στρατιωτικούς κύκλους, όπως για παράδειγμα του αρχηγού του Γενικού Επιτελείου Στρατού Α. Μαζαράκη, που πέντε μέρες μετά την έναρξη των «Μαρασλειακών» δήλωνε ανήσυχος για τον τρόπο διδασκαλίας της *Ελληνικής Ιστορίας* στο *Μαράσλειο* και εξέφρασε την πρόθεση να εισαγάγει το όλο θέμα στο *στρατιωτικό συμβούλιο*. Η δημιουργία αξιόμαχου στρατού προβλήθηκε ως επιτακτική ανάγκη και κατά συνέπεια ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρήθηκε καθοριστικός παράγοντας. Έτσι, όλα αυτά οδήγησαν στον διωγμό του Δελμούζου και στα γεγονότα των «Μαρασλειακών».

#### **4.7 «Μαρασλειακά»**

Τα «Μαρασλειακά» όπως ονομάστηκε αυτή η περίοδος ήταν χειρότερη από αυτή του σχολείου του Βόλου, γιατί αυτή τη φορά στον διωγμό συμμετείχαν και ανώτερα στελέχη της εκπαιδευτικής ιεραρχίας, στρατιωτικοί κύκλοι κ.α. Η παραίτηση του υπουργού Παιδείας, έλυσε τα χέρια του Θ. Πάγκαλου, που από 15/11/1925 είχε αναγγείλει την απομάκρυνση Δελμούζου και Γληνού από τις θέσεις που κατείχαν. Όμως οι περιπέτειες του Δελμούζου δεν σταματούν με την απομάκρυνση του, αφού μετά την απόλυση του ο Πάγκαλος δήλωσε ότι δεν θα επιτρέψει στους «μαλλιαρούς» να δηλητηριάσουν τη λαϊκή ψυχή (Εφημερίδα, Εμπρός, 18-1-26). Οι δημόσιες ομιλίες του με θέμα «*Δημοτικισμός και Παιδεία*» διακόπηκαν από το Α' Σώμα Στρατού και ακολούθησαν ανακρίσεις από το Υπουργείο, την Αστυνομία, την Εκκλησία και τη Δικαιοσύνη. Παρά την αθώωσή του για τις κατηγορίες περί ανηθικότητας, αντιθρησκευτικότητας και αντεθνικότητας, το

μεταρρυθμιστικό του έργο διακόπηκε όπως παλιότερα και στον Βόλο, και ακολούθησε διώξη όπου καθοριστικό ρόλο έπαιξαν ηγετικοί κύκλοι του στρατού. Έτσι, ο Δελμούζος παραπέμφθηκε σε δίκη για "*αντεθνική δράση, αθεΐα και υπόθαλψη της ανηθικότητας*". Όμως, οι ανακρίσεις δεν απέφεραν κάποιο αποτέλεσμα, και η απαλλακτική έκθεση του αρεοπαγίτη Γεώργιου Αντωνακάκη, έπλεξε το εγκώμιο για τον Δελμούζο στο τέλος της έκθεσης (βλ. *Τα Μαρασλειακά*. Έκθεσις Γ. Αντωνακάκη, αρειοπαγίτη, Αθήνα, 1926, σελ. 121-123). Μετά την πτώση της δικτατορίας του Θ. Παγκάλου, επανεξετάστηκε η υπόθεση του, αθωώθηκε, και αποκαταστάθηκε (Κογκούλη, 2007:19).

#### **4.8 Η Διάσπαση του «Εκπαιδευτικού Ομίλου»**

Το 1927 ήταν ένα έτος πολύ σημαντικό για τον «*Εκπαιδευτικό Όμιλο*». Σημειώθηκε μια σημαντική κρίση μεταξύ των ηγετικών στελεχών. Προκαλείται διάσπαση για ιδεολογικούς λόγους, και ο Δελμούζος αποχωρεί με αρκετά μέλη να τον ακολουθούν. Μετά από αυτό γεγονός ο Όμιλος έπεσε σε αφάνεια (Τερζής, 1986:39-40; Χαραλάμπους, 1987:42).

Η διάσπαση αυτή οφείλονταν κυρίως σε δύο αιτίες. Η πρώτη αφορούσε στη μεγάλη πληγή της *μικρασιατικής καταστροφής* και στην *εισροή μεγάλου αριθμού προσφύγων* από την Μικρά Ασία, σε συνδυασμό με την οικονομική και κοινωνική καταστροφή που ακολούθησε. Η δεύτερη αφορά στο ότι άρχισε να κερδίζει σημαντικό έδαφος το *πολιτικό ρεύμα της Αριστεράς* μεταξύ των μορφωμένων πολιτών, ως αντιστάθμισμα της κατάστασης που είχε επικρατήσει στην Ελλάδα εκείνη την περίοδο (*μεσοπόλεμος*).

Ο Δελμούζος πίστευε ότι η όλη προσπάθεια του Ομίλου θα έπρεπε να κινηθεί ανεξάρτητα από *κομματική ιδεολογία και πολιτικές επιρροές*. Από την άλλη, ο Γληνός και τα νεώτερα μέλη του ομίλου υποστήριζαν ότι πρέπει να δοθεί πολιτικός προσανατολισμός, και ειδικότερα αυτός της *αριστεράς*: «*κανένα όριο προς την Αριστερά*». Αυτή η κίνηση ερχόταν σε πλήρη αντίθεση με τις θέσεις του Δελμούζου, που επέμεινε σθεναρά ότι ο όμιλος δεν θα έπρεπε να πολιτικοποιηθεί, αλλά να μείνει σταθερός στην αρχή *περί εθνικής εκπαίδευσης*, και ο Δημοτικισμός να μείνει έξω από κομματικές επιρροές. Έτσι, ο Δελμούζος στη Γενική Συνέλευση του Ομίλου έθεσε τρία βασικά σημεία: α. αν ο όμιλος θα παραμείνει ένα *καθαρά εκπαιδευτικό σωματείο* ή θα αποκτήσει και πολιτικό προσανατολισμό, β. αν το σχολείο θα παρέχει

συνειδητή εθνική μόρφωση, και γ. αν θα συνεχίσει να διδάσκεται το μάθημα των *Θρησκευτικών* στη βασική εκπαίδευση (Παπανούτσος, 1984:97-103).

Οπωσδήποτε, οι παραπάνω θέσεις καθιστούν προβληματικές τις διώξεις που ο ίδιος ο Δελμούζος υπέστη από τους συντηρητικούς κύκλους, καθώς δεν συνέκλινε, όπως θα δούμε παρακάτω, στον μαρξιστικό χαρακτήρα που επεδίωκαν τα υπόλοιπα ηγετικά στελέχη του Ομίλου να προσδώσουν σ' αυτόν. Όμως, κατά την περίοδο, κατά την οποία αναφερόμαστε, η Δημοτική γλώσσα, την οποία ο Δελμούζος με θέρμη υποστήριξε, καθώς και γενικότερες καινοτομίες στην εκπαίδευση, δεν συνάδουν με τις αντιλήψεις των συντηρητικών κύκλων, οι οποίοι «υμνούσαν» την καθαρεύουσα και παρέμεναν στάσιμοι στις εκπαιδευτικές τους αντιλήψεις.

Η μεγάλη διάσταση, πάντως των απόψεων μεταξύ των δύο ηγετικών στελεχών (Γληνός, Δελμούζος) θα οδηγήσει τελικά στη *διάσπαση*. Η πλειοψηφία των μελών με επικεφαλής τον Γληνό θα επιμείνει στον *αριστερό (μαρξιστικό)* προσανατολισμό του ομίλου, με αποτέλεσμα ο Δελμούζος, και άλλα μέλη, ν' αποχωρήσουν. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε την απαρχή του τέλους του σημαντικού αυτού σωματείου. Από την άλλη, οι κύριες στοχεύσεις του Εκπαιδευτικού Ομίλου έτσι κι αλλιώς δεν υλοποιήθηκαν μέχρι τη διάσπασή του λόγω των ιστορικών γεγονότων (πόλεμος, πτώση κυβέρνησης Βενιζέλου), τις αντιδράσεων από τις κυρίαρχες ομάδες εκείνης της εποχής (Εκκλησία, Στρατός), και τον «πολέμου» με παιδαγωγούς με αντίθετη ιδεολογική ή φιλοσοφική θεώρηση περί Παιδαγωγικής (Χαραλάμπους, 1987:42; Μαυρογορδάτος, 2018:334-6; Χατζηδάκις, 1920: 8; Δημαράς, 1990).

#### **4.9 Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης**

Ο πρωθυπουργός *Α. Παπαναστασίου* ήταν ο εμπνευστής του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, που ιδρύθηκε με τον νόμο 3341/1925. Η απόφαση ίδρυσης αυτού του νέου ιδρύματος έδωσε μία νέα δυνατότητα εισόδου σε πνευματικές και κοινωνικές δυνάμεις, που ήταν αποκλεισμένες από το Πανεπιστήμιο της Αθήνας και κύρια στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. Παράλληλα, είχε διαφανεί η ανάγκη για σύγχρονη εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού της πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, και για αυτό η ίδρυση ενός δεύτερου πανεπιστημίου θα βοηθούσε θετικά προς κάλυψη αυτής της ανάγκης (Σταυρίδη-Πατρικίου, 1999:222; Τερζής, 1988:153).

Στο πρώτο έτος λειτουργίας του πανεπιστημίου (1926-1927), εκλέχθηκαν 10 καθηγητές. Από αυτούς, τρεις ανήκαν στο δημοτικιστικό κίνημα (Τριανταφυλλίδης, Αποστολάκης, Θεοδωρίδης), ενώ οι υπόλοιποι επτά ήταν *καθαρευουσιάνοι*, εκ των οποίων οι τρεις ήταν θετικά διακείμενοι προς τον φιλελευθερισμό. Θα ακολουθήσουν οι διορισμοί και άλλων δημοτικιστών σε θέσεις καθηγητών στο νέο πανεπιστήμιο στα επόμενα έτη (Παπανούτσος, 1984: 107). Έτσι, το Νοέμβριο του 1928 ο Δελμούζος εκλέγεται παμψηφεί καθηγητής της Παιδαγωγικής στη Φιλοσοφική Σχολή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, θεωρώντας ότι παρόλο που απέτυχαν οι παλιότερες προσπάθειες του, τώρα του δινόταν η ευκαιρία μελλοντικά να μπορέσει να εποπτεύσει ένα πειραματικό σχολείο συνδυάζοντας παράλληλα και την πρακτική άσκηση των φοιτητών. Ωστόσο, παρόλο που ξεκίνησε σε ένα ευνοϊκό κλίμα, τα προβλήματα δεν άργησαν να φανούν (Παρθεναγωγείο, Μαράσλειο). Συνολικά ο Δελμούζος εργάστηκε περίπου 8 χρόνια στο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, και μόλις 17,5 μήνες στο Πειραματικό Σχολείο (Κογκούλη, 2007:22-23).

Ο Δελμούζος μέσα στο πανεπιστήμιο δίνει μάχες σύμφωνα με τις προσωπικές αρχές του, με αποτέλεσμα να βρίσκεται σε συνεχή προστριβή με τους εκάστοτε Υπουργούς Παιδείας, μέχρι που αναγκάζεται να παραιτηθεί κατά τη *Μεταξική περίοδο*, το 1937. Η περίοδος όπου ήταν καθηγητής, ήταν αρκετή ώστε να ασχοληθεί με προβλήματα που αφορούν τους φοιτητές, το πρόγραμμα σπουδών και το προσωπικό του Πανεπιστημίου και, συνάμα, να προτείνει συγκεκριμένες λύσεις. Έτσι, άφησε την σφραγίδα του στο πανεπιστήμιο, αλλά επίσης διαμόρφωσε τη φυσιογνωμία της Φιλοσοφικής Σχολής.

Σε πρώτη φάση, τον απασχολεί το *πρόγραμμα των σπουδών*, και για το οποίο το θέτει ως σημαντικό θέμα προς συζήτηση στη Σχολή. Μετά από πολλές συζητήσεις του ανατίθεται η μελέτη του θέματος. Η μελέτη αυτή θα έχει σαν αποτέλεσμα την έκδοση του βιβλίου του «*Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*» το 1944, στο οποίο αναπτύσσει γενικότερα το σκοπό και τη θέση της Φιλοσοφικής Σχολής. Στη συγγραφή του βοήθησε η προηγούμενη εμπειρία του ως φοιτητής, και αργότερα, ως Καθηγητής Πανεπιστημίου. Παρουσιάζει εμπειρίες και σκέψεις από την πανεπιστημιακή του ζωή στην Αθήνα & Θεσσαλονίκη, και αναφέρει συγκεκριμένες προτάσεις για την οργάνωση και το πρόγραμμα της Φιλοσοφικής Σχολής. Ο ίδιος σημειώνει για το Πανεπιστημιακό πρόβλημα: «*δουλεύεται μέσα μου από πολύ καιρό*», αφού ως «*φοιτητής ακόμα στην αθηναϊκή φιλοσοφική σχολή παράδερνα για χρόνια ανोधήγητος μέσα (...) σε μια κατάσταση όπου όλα ήταν τυχαία και η μνημονική*

*δουλειά φόρτωμα αβάσταχτο με μοναδικό σκοπό τις εξετάσεις» (Δελμούζος, 1944:3). Στην μελέτη του ως αφετηρία θέτει: «από το σκοπό και τη σημασία της φιλοσοφικής σχολής» κι ύστερα οδηγείται στα απαραίτητα μέσα που χρειάζονται για να επιτευχθεί ο σκοπός αυτός. Διακρίνει ως σπουδαιότερα μέσα: «το διδακτικό προσωπικό, τους φοιτητές, την επιλογή τους δηλαδή και τη φοιτητική ζωή, και τρίτο το πρόγραμμα των σπουδών» (Δελμούζος, 1944:4). Συνεχίζει «..τα μέσα αυτά συνυφαίνονται με τον πολιτισμό γενικά μιας χώρας έτσι, που δεν μπορεί παρά να είναι ποιοτικά ανάλογα με το επίπεδο του πολιτισμού και την κατεύθυνσή του» (Δελμούζος, 1944:25).*

Ο Δελμούζος θεωρεί ότι σκοπός της Φιλοσοφικής Σχολής αλλά και κάθε άλλης πανεπιστημιακής σχολής είναι διπλός: επαγγελματικός και επιστημονικός. Επιπλέον, θεωρεί ότι η ποιότητα των φοιτητών είναι απόρροια της δουλειάς που γίνεται στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Όμως, η βελτίωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δεν μπορεί να γίνει αυτόματα, και συνεπώς αντίστοιχα και η επιλογή καλύτερων φοιτητών για είσοδο στο πανεπιστήμιο, θα εξαρτάται από αυτόν τον ρυθμό. Επίσης, θεωρεί σημαντικό την δημιουργία ενός καλού προγράμματος σπουδών που να μην είναι απλά η συσσώρευση κάποιων γνώσεων αλλά να συνδέεται με το σκοπό του πανεπιστημίου και του επιστημονικού αντικειμένου που απευθύνεται. Επιπρόσθετα, εκτιμά ότι ο καταρτισμός του προγράμματος σπουδών είναι αντικείμενο της κάθε σχολής (του προσωπικού), αλλά και του κράτους (Δελμούζος, 1947: 286-287). Τέλος, ένα επίσης σημαντικό παράγοντα για την επίτευξη του σκοπού του Πανεπιστημίου, θεωρεί το ίδιο το εκπαιδευτικό προσωπικό του πανεπιστημίου. Ιδιαίτερα, το έργο του καθηγητή υποστηρίζει ότι δεν μπορεί να είναι μόνο ατομικό, αλλά πρέπει να διακρίνεται από συνεργατικότητα, δηλαδή είναι και ομαδικό και «δεν έχει το δικαίωμα κανένα μέλος της Σχολής να παραμερίσει τους όρους της ομαδικής πανεπιστημιακής ζωής και να κλειστεί εγωιστικά στον εαυτό του και να ξεχάσει το ηθικό χρέος του προς τους άλλους» (Δελμούζος, 1944: 25-27).

Συμπερασματικά, η θητεία του στη Θεσσαλονίκη δεν ήταν μια περίοδος χωρίς συγκρούσεις. Ο Δελμούζος εντάχθηκε στο διδακτικό προσωπικό της Φιλοσοφικής σχολής του πανεπιστημίου της Θεσσαλονίκης, αλλά ούτε και με αυτή την ιδιότητα εργάστηκε απερίσπαστος, αφού οι θέσεις του ενοχλούσαν την πολιτική ηγεσία, κατηγορούμενος για υπέρβαση καθήκοντος, εφόσον ως δημόσιος υπάλληλος έκρινε αποφάσεις ανωτέρων του (δηλαδή, του υπουργού). Όπως αναφέρει ο Φωτεινός (2016:6), αυτό ήταν το κλίμα της εποχής, που δεν επέτρεψε τον Δελμούζο να εφαρμόσει απερίσπαστος τις παιδαγωγικές πρωτοβουλίες και ιδέες του.

#### 4.10 Η Τελευταία Περίοδος

Ο Δελμούζος μετά από την παραίτηση του το 1937 από τη θέση του καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ιδιώτευσε στην Αθήνα. Όμως δεν παρέμεινε αδρανής, αλλά έδωσε διαλέξεις, έγραψε άρθρα & βιβλία, ενώ έδινε συμβουλές σχετικά με την ελληνική εκπαίδευση στην εκάστοτε πολιτική ηγεσία. Ο Παπανούτσος σημειώνει σχετικά «αφιέρωσε το χρόνο του στη συγγραφή, σε διαλέξεις και δημοσιεύσεις, σε παροχή συμβουλών για τη λειτουργία ιδρυμάτων .... προς Πρωθυπουργούς, Υπουργούς ή Αρχηγούς Κομμάτων» με σκοπό να προωθήσει το πνεύμα εξέλιξης και αναβάθμισης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Παπανούτσος, 1984:120).

Κατά την περίοδο αυτή ο Δελμούζος ανέδειξε ιδιαίτερα τον ρόλο του ως *στοχαστή* σε θέματα εκπαίδευσης και σχεδίασης ενός προοδευτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Επίσης, ενδιαφέρθηκε για την λύση των προβλημάτων της ανώτατης εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στις υπόλοιπες βαθμίδες της, μέσα από τη σχεδίαση μιας *κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής*, ανεξάρτητα από την κυβέρνηση που είναι στα πράγματα. Έτσι, ο Δελμούζος εισάγει την ανάγκη περί «*υπερκομματικής επιτροπής παιδείας*», που σε κράτη που έχουν αστική κοινοβουλευτική δημοκρατία, χαράζουν μια κοινή εκπαιδευτική πολιτική (Καλογιαννάκη-Χουρδάκη, 1993:13).

Ο Παπανούτσος (1984:120-121) σημειώνει ότι ο Δελμούζος υποστήριζε ότι πρέπει το σχολείο να μείνει μακριά από τους «*...φανατισμούς των φατριών...*» και να «*...πάψει το εκπαιδευτικό πρόβλημα να γίνεται ποδόσφαιρο ανάμεσα στα Κόμματα και τις κενοδοξίες ανίδεων ανθρώπων που τυχαίνει να διευθύνουν το Υπουργείο της Παιδείας.*». Έτσι, ο Δελμούζος, έγινε ένα υπέρμαχος του υπερκομματισμού στην Εκπαίδευση, λόγω του πατριωτισμού του και της αγάπης του για την Εθνική Παιδεία, αναφέρει ο Παπανούτσος (1956:223-4). Τέλος, πεθαίνει το 1956 και τα τελευταία χρόνια ακόμα και οι αντίπαλοι του άρχισαν να αναγνωρίζουν τις γνώσεις και την εντιμότητα του (Μερεντίτης, 2014:1-2).

## 5. Παιδαγωγική Θεώρηση του Α. Δελμούζου

### 5.1 Εισαγωγικό Πλαίσιο

Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου για ένα πιο ποιοτικό, ανοικτό στη κοινωνία και με επίκεντρο τον μαθητή, σχολείο, προκάλεσε μεγάλες αντιδράσεις των συντηρητικών κύκλων της εποχής του, αλλά σήμερα θεωρούνται πλέον ως σημαντικές παιδαγωγικές θεωρήσεις για την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος.

Ο Δελμούζος στην ελληνική εκπαιδευτική ιστορία θεωρήθηκε ως βασικός εκπρόσωπος του *Σχολείου Εργασίας* ή *Νέου Σχολείου*. Επίσης, προσπάθησε να συγκεράσει τον *Εκπαιδευτικό Δημοτικισμό* με το σχολείο εργασίας με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες του εκπαιδευτικού συστήματος της εποχής (Χαραλαμπίδης, 2008: 120).

Το εκπαιδευτικό σύστημα έως την εποχή του Δελμούζου χαρακτηριζόταν από τον *διδασκικό υλισμό*, τον *δασκαλοκεντρισμό*, τον *ηθικισμό* και έναν *αρχαϊσμό* ιδιαίτερα ως προς τη *χρήση γλωσσικών σχημάτων* που δεν ανταποκρίνονταν στη σύγχρονη ζωή. Ο ίδιος ο Δελμούζος χτύπησε ιδιαίτερα τον *δασκαλακεντρισμό* και τον *παπαγαλισμό*. Περιγράφοντας τον *δασκαλοκεντρισμό* του «*παλαιού σχολείου*» σημειώνει: «*Χρόνια ολόκληρα καρφωμένοι στα θρανία ακίνητοι ακούγαμε τον δάσκαλο. Αυτός μιλούσε, μονολογούσε αδιάκοπα, αυτός σκεπτόταν, κι εμείς καθόμασθε φρόνιμα με σταυρωμένα χέρια και μαθαίναμε. Στην τάξη σερνόταν από το δάσκαλο πάντα το ίδιο θέμα για όλους, που συχνά μας ήταν ολότελα αδιάφορο και ξένο από τη ζωή μας [...] Ποτέ δε σταθήκαμε μόνοι μας απέναντι στα πράγματα, ανάμεσά τους και σε μας μπερδευόταν πάντα ο δάσκαλος (...) αυτός εξηγούσε, αυτός ενεργούσε, αυτός παντού ήταν το κέντρο*» (Δελμούζος, 1971:77). Για τον παπαγαλισμό αναφέρει ότι ο «*Ο παπαγαλισμός τους έγινε συνήθεια και η αυτοπεποίθηση τους λείπει εντελώς*» (Δελμούζος, 1950:58). Σε αυτό το πλαίσιο προστίθεται και ο συνδυασμός των παιδονομικών μέτρων και του φόβου που λειτουργούσαν πια με τη δυναμική παγιωμένου θεσμού (Τερζής, 2002:73).

Όσον αφορά στην επιλογή της γλώσσας στην εκπαίδευση, ο Δελμούζος υποστήριξε τον *εκπαιδευτικό Δημοτικισμό*, και την αξιοποίηση της νέας ελληνικής γλώσσας ως βασικό γλωσσικό εργαλείο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια

εκπαίδευση. Επιπλέον, η αντίληψή του για την αγωγή και τον ρόλο της δεν περιορίζεται στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα. Απαιτεί μια πλούσια και ελεύθερη σχολική ζωή, που περιλαμβάνει περιπάτους, εκδρομές, παιχνίδια, γιορτές, κοινωνικές εκδηλώσεις με την πρωταγωνιστική παρουσία των ίδιων των μαθητών. Κάθε σχολείο οφείλει να ενεργοποιεί τον μαθητή, αξιοποιώντας ατομικές δυνάμεις και ικανότητες, και να τον συνδέει με την κοινωνία. Γενικά, η Παιδεία οφείλει να προετοιμάσει το παιδί έτσι ώστε να προσπαθεί στη μετέπειτα ζωή του να εκπαιδεύει τον εαυτό του ολοένα και καλύτερα και με την προσπάθειά του αυτή να υπηρετεί την κοινωνία και να αναλαμβάνει την αντίστοιχη αποδοχή. Έτσι, ένα σχολείο πρέπει να είναι ανοικτό στην ελληνική πραγματικότητα που περιλαμβάνει το φυσικό περιβάλλον, τον ελληνικό πολιτισμό, την κοινωνία και το παιδί. Επιπρόσθετα, θα πρέπει να εμπλουτιστούν η διδασκαλία, τα διδακτικά βιβλία και εν γένει η σχολική ζωή σύμφωνα με τα προηγούμενα (Χαραλαμπίδης, 2008:123-5).

## 5.2 Παιδαγωγικές Αρχές

Ο Α. Δελμούζος ανέπτυξε μέσα από την πορεία στην διδακτική πράξη και την επιστημονική έρευνα, ένα πλαίσιο παιδαγωγικών αρχών. Ειδικότερα, όσον αφορά τον σκοπό και τις βασικές αρχές της παιδείας ο Δελμούζος διατύπωσε τις εξής αρχές (Παπανούτσος, 1984: 201-8; Δελμούζος, 1930:67-81 & 107-165):

*Ο σκοπός της Παιδείας είναι να καλυτερέψει τη ζωή του ανθρώπου, βελτιώνοντας το πνευματικό, αλλά και γενικότερα το βιοτικό του επίπεδο. Η καλύτερευση αυτή πραγματοποιείται, όσο περισσότερο δουλεύεται η ψυχή του, δηλαδή όσο περισσότερο ο άνθρωπος καλλιεργεί τις ψυχικές και πνευματικές του δυνάμεις, διαμορφώνοντας έτσι την προσωπικότητά του. Το κάθε άτομο θα πρέπει να μορφώνει πάντα τον εαυτό του, όσο πιο τέλεια μπορεί, ώστε να προετοιμαστεί για μια πολυμερή αυθυπαρξία, σωματική, οικονομική, πνευματική και ηθική. Για να πετύχει τους παραπάνω στόχους η Παιδεία θα πρέπει να κρατεί τα παιδιά στο σχολείο υποχρεωτικά ως την εποχή που θα μπορούν ως ανεξάρτητα άτομα να μορφώνονται και να λαμβάνουν αποφάσεις ανεξάρτητα (≥18 ετών).*

Η Παιδεία έχει ως βασικό στόχο την προετοιμασία του ατόμου έτσι ώστε να μπορεί να ζήσει άνετα και δημιουργικά, όχι μόνο για να βελτιώνει τη θέση του αλλά και ευρύτερα του κοινωνικού συνόλου, στον τόπο του. Ως εκ τούτου, η Παιδεία

διαθέτει *κοινωνικό – συλλογικό περιεχόμενο*, στηριζόμενη στο γεγονός ότι το άτομο δεν ζει απλά μόνο του, αλλά εντός μιας ομάδας, όπου η μεγαλύτερη, πραγματική και αξεδιάλυτη ομάδα είναι η εθνική. Κατά συνέπεια, η Παιδεία διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα και συν-διαμορφώνεται μέσω αυτής, μορφοποιώντας έτσι την ιδανική μορφή για κάθε εθνικό σύνολο. Μάλιστα, ολόκληρη η ανθρωπότητα είναι ένα σύνολο από διάφορες εθνικές ομάδες, και μέσα από τους εθνικούς πολιτισμούς μπορεί να υπάρξουν οι πιο ανθρωπιστικές αξίες, με έμφαση στην αγάπη, την ελευθερία και την ηθική, στοιχεία της λεγόμενης *εθνικής μόρφωσης*. Η αγωγή, κατά συνέπεια, πρέπει να έχει εθνικό «χρώμα» και να λαμβάνει υπόψη τα θεμελιώδη στοιχεία που αποτελούν τους πυλώνες του εθνικού πολιτισμού, εντός του οποίου δρα. Συστατικό στοιχείο, λοιπόν της Παιδείας στην Ελλάδα πρέπει να είναι η *Ελληνική δημοτική γλώσσα* και η *παράδοση* της, καθώς αποτελούν τα θεμελιώδη στοιχεία της εθνικής ταυτότητας της εποχής.

Όμως, η μόρφωση δεν μπορεί να περιχαρακώνεται μόνο σε γνώσεις που αφορούν σε παλαιότερες εποχές. Η Παιδεία θα πρέπει να διακρίνεται για την *παροχή γνώσεων και αγαθών του σύγχρονου πολιτισμού*, να είναι «παιδί» της σύγχρονης εποχής. .

Επίσης, ο Δελμούζος ανέπτυξε ένα *παιδαγωγικό πλαίσιο* για τα *σχολικά προγράμματα σπουδών* στη βάση των ακόλουθων αρχών (Παπανούτσος, 1984: 209-211):

Ο προσανατολισμός των σχολικών προγραμμάτων οφείλει να είναι *Ελληνοκεντρικός*, να αφορά δηλαδή τον Ελληνικό πολιτισμό, όμως αυτός ο προσανατολισμός (πατριδογνωσία) θα πρέπει να χαρακτηρίζεται από *αυστηρά όρια* ως προς τη διδακτέα ύλη, καθώς διαθέτει απεριόριστο όγκο. Επιπλέον, ο ελληνοκεντρικός πολιτισμός δεν πρέπει να παρεμποδίζει την επικαιροποίηση των γνώσεων που διδάσκονται, ώστε να βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη *σύγχρονη πραγματικότητα*.

Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να χαρακτηρίζεται από *εξατομίκευση*, καθώς το κάθε παιδί - μαθητής δεν πρέπει να υπολογίζεται ως ένα απλό δοχείο που γεμίζει με όσες γνώσεις το πρόγραμμα θέλει, αλλά θα πρέπει να διευθετηθεί ο ρυθμός μάθησής του σύμφωνα με τον ψυχισμό και την ηλικία του. Για την ηλικιακή περίοδο των μαθητών 7-12 ετών, ο Δελμούζος θεωρούσε ως δεδομένη την εστίαση σε

πρακτικά κυρίως ενδιαφέροντα, ενώ όσο μεγαλώνουν μπορεί σε κάποιο αριθμό μαθητών αν υπάρξει και ενδιαφέρον θεωρητικό.

Μάλιστα, ως προς τη δομή των σχολικών μονάδων, ο Δελμούζος πρότεινε τα εξής:

Πρέπει πρώτα να υπάρχει ένα 6χρονο βασικό σχολείο όπου θα γίνεται ο διαχωρισμός μεταξύ των μαθητών που έχουν προσανατολισμό προς τη θεωρητική γνώση, και αυτών που έχουν πρακτικό-επαγγελματικό προσανατολισμό. Κατόπιν θα ακολουθεί ένα δεύτερο εξάχρονο σχολείο όπου θα διακρίνεται σε θεωρητική και πρακτική κατεύθυνση και θα το ακολουθούν ανάλογα μαθητές με αντίστοιχη κατεύθυνση. Επίσης πρέπει να δίνεται η δυνατότητα από την πρακτική κατεύθυνση να μεταβαίνουν μαθητές στη θεωρητική κατεύθυνση, αν υπάρξει αντίστοιχη ανάγκη.

Ειδικότερα, προτείνονται στη *θεωρητική κατεύθυνση* 3 τύποι σχολείων: *ιστορικοφιλολογικά, φυσικομαθηματικά και εφαρμοσμένες φυσικές επιστήμες*. Στην *πρακτική κατεύθυνση* προτείνονται διάφορες *επαγγελματικές σχολές* (κατώτερες, μέσες) όπου η επαγγελματική μόρφωση θα συνδυάζεται με τη γενική εκπαίδευση.

Το εξάχρονο βασικό σχολείο πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια των παιδιών στα εκφραστικά μέσα του πολιτισμού: γλώσσα, αριθμοί, μορφή και τόνος. Επίσης, θα πρέπει να παρέχει στοιχεία από τη ζωή και τη φύση του τόπου που ζουν, όπως επίσης βασικές έννοιες που θα τα βοηθήσει να διευρύνουν αργότερα τη μόρφωση τους και να αναπτύξουν τις ψυχικές & σωματικές ικανότητες τους. Οι παρεχόμενες γνώσεις θα είναι προσαρμοσμένες στα πρακτικά ενδιαφέροντα που υπάρχουν σε αυτή την ηλικιακή περίοδο των μαθητών.

Στο επόμενο σχολείο θα πρέπει οι παρεχόμενες γνώσεις να βασίζονται στις ήδη προσφερόμενες γνώσεις του βασικού σχολείου, και να χαρακτηρίζονται από πολυμέρεια. Επίσης, η βάση τους θα πρέπει να είναι η παροχή των αγαθών του πολιτισμού που ταιριάζουν με τον ψυχικό τύπο των μαθητών.

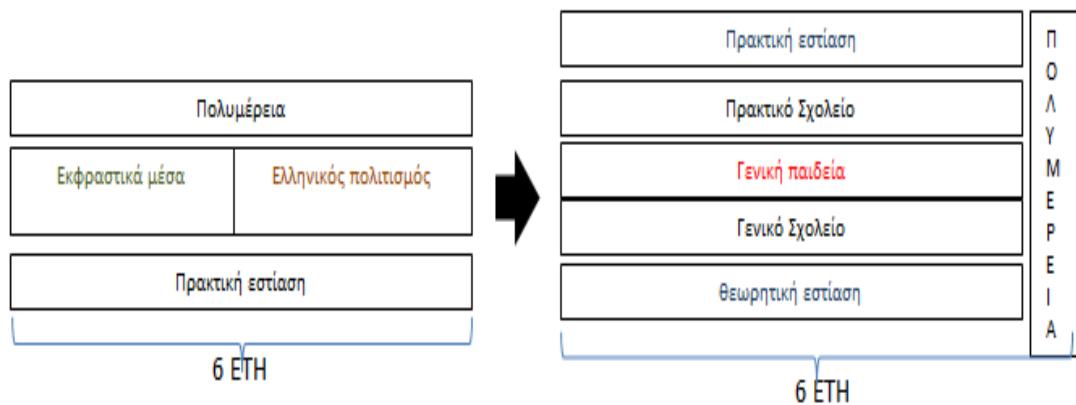
Στα επαγγελματικά σχολεία και στις αντίστοιχες σχολές η γενική παιδεία θα συνδυάζεται με την επαγγελματική, αλλά θα είναι πιο περιορισμένη χωρίς να χάσει την πολυμέρειά της.

Στο επόμενο σχήμα, φαίνεται η δόμηση των σχολικών προγραμμάτων σύμφωνα με τον Δελμούζο:



Σχήμα 1 Δομή σχολικού συστήματος Βασικής Εκπαίδευσης (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο).

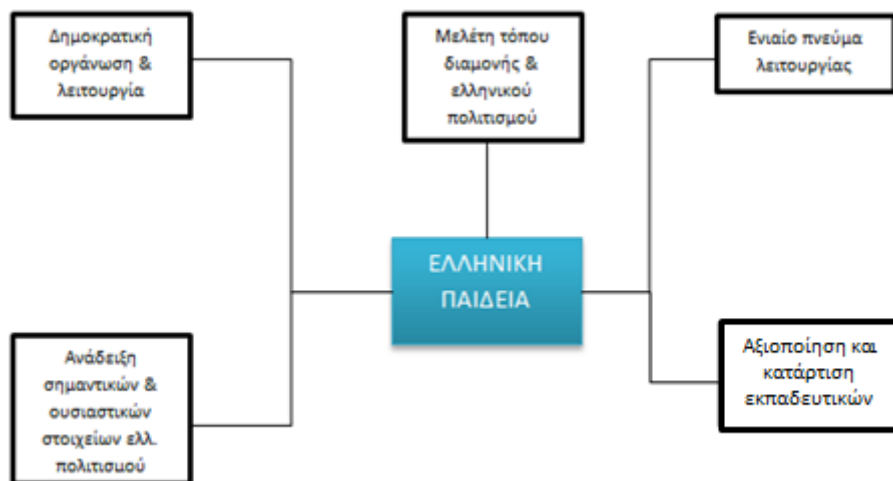
Επιπρόσθετα, στο επόμενο σχήμα συνοψίζεται το παιδαγωγικό πλαίσιο όσο αφορά τα σχολικά προγράμματα κατά τον Δελμούζο:



Σχήμα 2 Παιδαγωγικό πλαίσιο σχολικών προγραμμάτων.

Στα κατοπινά χρόνια ο Δελμούζος ως μέλος του *Ανώτατου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου (ΑΕΣ)*, προδιέγραψε πέντε βασικές θεωρήσεις της παιδείας (Σχ.3)(Δελμούζου, 1931:450-7; Χαραλαμπίδη, 2008:126):

- δημοκρατική οργάνωση & λειτουργία,
- ενιαίο πνεύμα λειτουργίας σε όλα τα σχολεία ανεξαρτήτου τύπου ή βαθμίδας,
- βάση του σχολικού προγράμματος η μελέτη του τόπου που διαμένουν οι μαθητές και του ελληνικού πολιτισμού,
- ανάδειξη των σημαντικών και ουσιαστικών στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού, και
- αξιοποίηση ικανού και συνεχούς καταρτιζόμενου διδακτικού προσωπικού.



Σχήμα 3 Πέντε βασικά αιτήματα για την Ελληνική Παιδεία κατά Δελμούζο (1931).

Όσον αφορά τη μέθοδο και τη σχολική ζωή, ο Δελμούζος θεωρεί ότι το σχολικό πρόγραμμα είναι ανώφελο χωρίς *σωστή μέθοδο* και *σχολική ζωή* (Παπανούτσος, 1984: 221). Με τη μέθοδο θεωρεί ότι θα ελαχιστοποιηθούν τυχόν ελαττώματα των μαθητών (π.χ. επιπολαιότητα, απειθάρχηση σκέψη κ.α.). Επιπλέον, το σχολείο πρέπει να προετοιμάζει τον κάθε μαθητή έτσι ώστε αν μπορεί να αυτομορφώνεται στην ενήλικη ζωή του. Επίσης, θα πρέπει η μεθοδολογία στην διδακτική πράξη να είναι μαθητοκεντρική, με τον μαθητή στο επίκεντρο της μάθησης και των δραστηριοτήτων, ενώ η σχολική ζωή πρέπει να έχει τη μορφή ενός «*σχολείου της ζωής και εργασίας*» (Παπανούτσος, 1984: 222). Επιπρόσθετα, θα πρέπει να υπάρχει η *διαθεματικότητα* στην διδακτική πράξη, δηλ. συνεργασία μεταξύ των μαθημάτων και απόδοση σε κάθε γνωστικό αντικείμενο, της οπτικής από άλλα συγγενικά αντικείμενα. Τελικός στόχος είναι οι μαθητές να αποκτήσουν την ικανότητα της αυτόνομης μάθησης και εργασίας, να συσχετίζουν παλιές και νέες γνώσεις, να είναι ικανοί να διερευνούν τις βαθύτερες αίτες των γεγονότων και να επιλύουν προβλήματα με ευχερή τρόπο (Παπανούτσος, 1984: 229).

### 5.3 Η Έννοια της Αγωγής σύμφωνα με τον Α.Δελμούζο

Η *αγωγή* ως ιδέα για τον Δελμούζο διαμορφώθηκε βάσει πολλών επιδράσεων και ερεθισμάτων (Μαργαρώνη, 2010:24).

Σημαντική ήταν η επίδραση του *Κάντ*, με βάση το δοκίμιό του *Was ist Aufklärung?*, που θεωρεί ότι ο διαφωτισμός χαρακτηρίζεται από την *τόλμη να μάθεις*,

και επίσης από την *αυτόνομη σκέψη*, ενώ το *ενεργό, έλλογο ανθρώπινο υποκείμενο* βρίσκεται στο *κέντρο του κόσμου*.

Ερεθίσματα προσέλαβε και από τον *G.Kerscheneiner*, που προσπάθησε να προάγει τις *φιλελεύθερες αρχές* στην εκπαίδευση και την κοινωνική ευημερία, μέσα από πρακτικές δραστηριότητες, στοχεύοντας στη δημιουργία *χρήσιμων πολιτών*, και προσπάθησε να μετατρέψει το σχολείο σε μέρος *πρακτικού και κοινωνικά συντηρήσιμου πλουραλισμού*.

*Ως προς τις γλωσσικές του ιδέες, σημαίνουσα υπήρξε η επίδραση του B. Otto*, που προωθούσε τη σημασία της *εκμάθησης της μητρικής γλώσσας* στην παιδευτική διαδικασία.

Πολλά στοιχεία πήρε κι από τον *H. Gaudig*, που έδινε έμφαση στην *ελεύθερη πνευματική σχολική εργασία*, στην *αυτενέργεια* και την *αυτονομία*.

Οι επιδράσεις από όλους αυτούς τους στοχαστές βοήθησαν μέσα από κριτική επεξεργασία τον *Δελμούζο* να αναπτύξει την έννοια της *Αγωγής*. Συγκεκριμένα, για τον ίδιο σημαίνει *ανθρωπισμός* και *«ανθρωπισμός θα ειπή να πλάθουμε ανθρώπους με γερό και ωραίο σώμα, με καθαρό στοχαστικό νου, με δυνατή θέληση και σεβασμό και αγάπη στους συνανθρώπους των...Να κρίνουν οι ίδιοι υπεύθυνα όσα προβλήματα τους παρουσιάζει η ατομική και ομαδική ζωή τους, χωρίς να παρασύρονται σαν άβουλη αγέλη...να οργανώνουν τη ζωή της λαϊκής ολότητας όπου ανήκουν έτσι, που και τα άτομα και η ολότητα να προκόβουν...να είναι πρόθυμοι να θυσιάζουν γι' αυτή (την ολότητα) όχι μόνο την ησυχία και τη βολή τους, παρά στην ανάγκη και τη ζωή τους την ίδια. Ανθρωπισμός δεν θα ειπή ισοπέδωση των ατόμων σε μια πολιτεία...όλοι είναι ίσοι. Η ισότητα όμως αυτή δεν εξαφανίζει τις φυσικές διαφορές ανάμεσα στα άτομα, διαφορές και ως προς την ψυχοσύσταση και ως προς τις ικανότητες και τη δυναμικότητα του καθενός...Όλοι οι λαοί έχουν την α ν θ ρ ώ π ι ν ή τους α ξ ί α. Ο ανθρωπισμός είναι βέβαια αντίθετος με τον εθνικισμό και με τις συνέπειές του, όχι όμως και με τον εθνισμό... αναπτύσσει στο *maximum* τη δυναμικότητα του εθνικού συνόλου»* (Δελμούζος, 1958:31-33).

Ο *Δελμούζος* προσπάθησε να χτίσει μια *ολοκληρωμένη αγωγή*, με επίκεντρο την *«κοινωνική αρετή»* που θα επιδρούσε στην ψυχή των νέων ανθρώπων. Ο σκοπός της αγωγής για τον *Δελμούζο* είναι η *εμβάθυνση* στον ψυχικό κόσμο του κάθε ανθρώπου, η *φροντίδα* για το σώμα, την ψυχή και το πνεύμα, που *«τον υψώνει πάνω από το ζωϊκό στο ανθρώπινο επίπεδο»*. Η ελευθερία *«δεν είναι ασυδοσία, αλλά*

*αναγνώριση και κατάφαση των δεσμεύσεων που επιβάλλει η ομαλή ομαδική ζωή και η προκοπή της» (Μαργαρώνη, 2010:24).*

Η εισαγωγή στο σχολείο της μεθόδου της τεχνικής εργασίας από τον Δελμούζο έγινε για πετύχει μια ορθή ενεργητική παρέμβαση, ώστε οι μαθητές να οδηγηθούν σε αφομοίωση ηθικών στάσεων ζωής, έτσι ώστε μια *«σειρά πνευματικών δραστηριοτήτων και εξωτερικών ενεργειών επαναλαμβάνονται σε υλικό του ίδιου είδους»*, μέσα από μια διαδικασία μάθησης και όχι μόνο ένα μάθημα. Επιπλέον, η αγωγή για τον Δελμούζο πρέπει να περιλαμβάνει τη θεμελιώδη αρχή της δημοκρατίας που είναι ο *διάλογος*. Έτσι, εξασφαλίζεται η ενεργητικότητα των μαθητών, αφού τους ωθεί στη διατύπωση ερωτήσεων προς τον εκπαιδευτικό. Μέσω του διαλόγου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί στην σχολική τάξη ως ρυθμιστικός παράγοντας, που εκτός του ότι καθοδηγεί τη συζήτηση, παρεμβαίνει, όταν κρίνεται αναγκαίο, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να παραμείνει εντός παιδαγωγικών πλαισίων (Δελμούζος, 1930:235).

Σύμφωνα με τον Δελμούζο, η θρησκευτική αγωγή στο σύγχρονο σχολείο υπακούει στους κανόνες της σχολικής αγωγής, μιας και ως ανθρωπιστικό και ως κοινωνικό μάθημα αποβλέπει στη δημιουργία *«νέων»* ανθρώπων με συνείδηση που μεταφέρει μέσα της την αρχική ιδέα του *«νέου»*, της *«καινῆς κτίσεως»*, της *«ἐν Χριστῷ ἐλευθερίας»*. Στόχος είναι να συμβάλει στη διαμόρφωση αξιών ζωής βασιζόμενων στην αλήθεια, στην ελευθερία, στον αλληλοσεβασμό, στην αλληλεγγύη, μα πάνω απ' όλα στην αγάπη (Περάκη, 2007: 13). Οι αρχές που διαπνέουν τη θρησκευτική αγωγή συνοπτικά είναι οι ακόλουθες (Περάκη, 1997:13; Μαργαρώνη, 2010:27-8):

- ομαλή ανάπτυξη σώματος και ψυχής,
- έμφαση στην ατομικότητα μέσω ομαδοσυνεργατικότητας,
- ισότητα,
- σεβασμός στη διαφορετικότητα,
- καταπολέμηση της μισαλλοδοξίας,
- αγάπη,
- έμφαση στην προκοπή της κοινότητας με όρια στην ελευθερία για αποφυγή οποιασδήποτε ασυδοσίας.

## 5.4 Σχολείο Εργασίας και Δελμούζος

Ο Δελμούζος θεωρεί ότι το «*Σχολείο Εργασίας (ΣΕ)*» το μόνο πλαίσιο που μπορεί να αναγεννήσει την εθνική εκπαίδευση. Επίσης, θεωρούσε ότι συμφωνούσε μαζί του σημαντικό ποσοστό των εκπαιδευτικών που συνεχώς αυξάνονταν εκείνη την ιστορική περίοδο (Παπανούτσος, 1984: 229).

Ειδικότερα, το ΣΕ είναι μια *διδασκτική μεθοδολογία* όπου οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του στοχεύουν στην ενεργοποίηση των μαθητών μέσω της αυτενέργειάς τους και τα οδηγεί αποτελεσματικότερα στην έννοια της αυτοαγωγής και της αυτοδιοίκησης. Υιοθετεί τη παιδαγωγική προσέγγιση *vom Kind aus*, που θέτει ως αφετηρία το *παιδί (μαθητοκεντρική προσέγγιση)*. Στοχεύει σε ένα σχολείο με επίκεντρο τον άνθρωπο (παιδί), που κυριαρχεί η ελευθερία δράσης του παιδιού. Ο μαθητής καλείται να εξερευνήσει μαζί με τους υπόλοιπους συμμαθητές του τη γνώση, να την αμφισβητήσει και να την αναθεωρήσει. Επίσης, εισάγει την εποπτική διδασκαλία, προωθεί τη συνεχή προσπάθεια και δημιουργικότητα των μαθητών, και την κοινωνική ένταξη τους (Μερεντίτης, 2014:4).

Η κριτική απέναντι στην *από καθέδρας διδασκαλία* αποτέλεσε βασικό στοιχείο αντίθεσης της *Νέας Αγωγής* και του *Σχολείου Εργασίας*, με πρωτεργάτες κορυφαίους παιδαγωγούς όπως, τον *J. Dewey* στις ΗΠΑ, τον *Kerschensteiner* στη Γερμανία, τη *M. Montessori* στην Ιταλία κ.ά. Οι τελευταίοι θεμελίωσαν νέες παιδαγωγικές αρχές, που χαρακτηρίστηκαν από την *μαθητοκεντρική προσέγγιση* και την απεμπλοκή από τον *Δάσκαλο-κέντρο αναφοράς* (Δανασσής-Αφεντάκης, 1985:132-136, Ζιώγου-

Καραστεργίου, 2008:305-314). Αντίστοιχη «κίνηση» έλαβε χώρα και στην Ελλάδα από παιδαγωγούς όπως ο *Δ. Γληνός*, ο *Ν. Εξαρχόπουλος* και ο *Α. Δελμούζος*. Η επαφή των παραπάνω με τις νέες αντιλήψεις συνέβη κατά τη διάρκεια των σπουδών τους στη Γερμανία. Η επάνοδός τους στην Ελλάδα διαμόρφωσε αντίστοιχη «στροφή» στις παιδαγωγικές αντιλήψεις που εδράζονται πλέον στη *Νέα Αγωγή* και το *Σχολείο Εργασίας* (Κάτσιρας, 2014:2).

Το κίνημα της *«Νέας Αγωγής»* με πρωτοπόρο τον *Dewey*, στη βάση της μαθητοκεντρικής θεώρησής του, «προκρίνει τη *βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση*. Επιπλέον, ασκεί κριτική στις πειθαρχικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε η παραδοσιακή παιδαγωγική και προωθεί ταυτόχρονα την ισότητα των φύλων. Επίσης, επιζητά την κοινωνική σύνδεση του σχολείου ενώ καταξιώνει τη χειρωνακτική

εργασία σε αντιδιαστολή στον ακαδημαϊσμό» (Κάτσιρας, 2014:3). Ο Dewey, μάλιστα ως πρόδρομος της μεθόδου *Project* ωθεί τη *διερευνητική μάθηση* μέσω της εκπόνησης *συνθετικής εργασίας* με διαθεματικό χαρακτήρα (Κάτσιρας, 2014:ό.π.).

Το ΣΕ επίσης επηρεάστηκε από τον *Kerschensteiner*, από τον οποίο ο Δελμούζος δέχτηκε επίδραση σε μεγάλο βαθμό λόγω των σπουδών του στη Γερμανία, όπου ήλθε σε επαφή τόσο με το θεωρητικό, όσο και με το πρακτικό πλαίσιο που ανέπτυξε ο Γερμανός θεωρητικός παιδαγωγός. Σύμφωνα, λοιπόν με τον *Kerschensteiner*, το σύστημα του Σχολείου Εργασίας αποφεύγει την παθητική στάση των μαθητών στη σχολική τάξη και τεκμηριώνει τη διδακτική πράξη ως την πρωτοβουλία και παράλληλα την προσωπική, ατομική και ομαδική εργασία των μαθητών. Έτσι, το ΣΕ διαμορφώνεται με βάση το πρότυπο της έρευνας του *Kerschensteiner*. (Παπανούτσος, 1984:81-82). Χρησιμοποίησε τον όρο «*Σχολείο Εργασίας*» για να αποδώσει την έννοια του «*σχολείου δράσης (activity)*», στην οποία κατέληγε η θεωρία του Dewey (*Learnig by doing*). Ο *Kerschensteiner* υποστήριξε ότι τρεις είναι οι βασικοί στόχοι του Σχολείου (Σχ.6)(Κάτσιρας, 2014:3): η *επαγγελματική μόρφωση*, η *ηθικοποίηση* της επαγγελματικής μόρφωσης και η *καθοδήγηση* των μαθητών να μάθουν να συνεργάζονται για την ηθικοποίηση της κοινωνίας τους.

Επιπλέον, το ΣΕ επηρεάστηκε και από τον *H. Gaudig*, που έκανε διάφορες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες για να «*ξεπεράσει το σχολείο της μάθησης*», αλλά και την «*αυτόνομη λειτουργία του πολίτη μετά το σχολείο*». Ως προς την επίτευξη της αυτονομίας του μαθητή ο *Gaudig* σημειώνει ότι θα πρέπει πρώτα να επιτευχθούν διάφοροι ενδιάμεσοι στόχοι (π.χ. *μάθηση της μάθησης*), με απώτερο σκοπό ο εκπαιδευτικός «*να καταστήσει τον εαυτό του, με μια φθίνουσα πορεία, περιττό για την τάξη*» (Τερζής, 1986:39-40). Αυτό είχε ως συνέπεια ο μαθητής να αναπτύξει μια τέλεια, «*ελεύθερη και υπεύθυνη προσωπικότητα*» που είναι άλλωστε και ο βασικός σκοπός της αγωγής του *Gaudig* (Παπαδόπουλος, 1938:28-30; Δανασσής-Αφεντάκης, 1985:137).

Βασικός πυρήνας του ΣΕ είναι οι εκπαιδευόμενοι να μαθαίνουν στην προσπάθειά τους να λύσουν πραγματικά προβλήματα. Το ΣΕ μαθαίνει τους μαθητές του να εργάζονται με πρακτικό τρόπο για την ηθικοποίηση της μικρής σχολικής κοινωνίας τους εμπιστευόμενο σ' αυτούς «*τών μαθητών αυτοδιοίκησιν καί τήν ιδέα τής εργατικής κοινότητας*», διότι «*σκοπόν έχει τό Σχολείον νά προπαρασκευάση τόν μέλλοντα πολίτην*» (Κάτσιρας, 2014:4; Παπαδόπουλος, 1938:28-30; Savioz,

1983:287-305, Δανασής-Αφεντάκης, 1985:137, Ζιώγου-Καραστεργίου, 2008:305-314). Επιπλέον, το ΣΕ έχει ως βασικό γνώρισμα την *επιστημονική έρευνα*.

Η *επιστημονική έρευνα* αποτελεί τη *λυδία λίθο* της όλης *μεταρρυθμιστικής προσπάθειας*. Ο *Gaudig*, ο οποίος ισχυρίζεται ότι κάθε παιδαγωγική θεωρία πρέπει να έχει ελεγχθεί εμπράκτως, να αποτελεί, δηλαδή, *scientia ad praxim*. Αυτό συνεπάγεται ότι το ΣΕ έχει ως βασική μεθοδολογική αρχή, η επιστημονική γνώση και η παιδαγωγική πρακτική να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και η μία να τροφοδοτεί την άλλη. Η επιστημονική έρευνα θα πρέπει να εδράζεται στην πράξη και η παιδαγωγική πράξη εμπλουτίζει με το υλικό της την επιστημονική θεωρία. Έτσι, αναδεικνύεται ο εκπαιδευτικός – ερευνητής, που δεν ακολουθά την «*πεπατημένη*» δηλ. το εγκεκριμένο από το κράτος *σχολικό εγχειρίδιο*, αλλά αντίθετα παρεμβαίνει με δυναμικό τρόπο στη γνώση, συνδιαμορφώνοντας με τους μαθητές του το πλαίσιο εκείνο που θα τους επιτρέψει να διερευνήσουν τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο. Από όλη αυτή την δραστηριότητά του θα αναπτυχθεί και θα ενισχυθεί και η επιστημονική θεωρία, που θα είναι πιο κοντά στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και θα βρίσκεται σε συνεχή «*επικοινωνία*» με τη σχολική κοινότητα (Μερεντίτης, 2014:4; Φλουρής και Κασσωτάκης, 2013: 416 κ. εξής; Φρυδάκη, 2009: 221; Capel et al. 2005).

Ο Δελμούζος είναι υποστηρικτής του ΣΕ. Πιο συγκεκριμένα, σε συνέντευξη του κατά τη περίοδο του μεσοπολέμου, είχε δηλώσει ότι «*Σχολείο Εργασίας είναι το σχολείο όπου κέντρο είναι το παιδί με όλα του τα ενδιαφέροντα και όχι αντικειμενικά αγαθά του πολιτισμού ή ο δάσκαλος*». Με τον όρο «*αντικειμενικά αγαθά*» εννοεί ότι δεν είναι δυνατόν να συλλάβει κανείς μια απόλυτη και μη επιδεχόμενη αμφισβητήσεων αντικειμενική πραγματικότητα. Θεωρεί ότι μέσω της παραδοσιακής διδακτικής πράξης είναι αδύνατο να μεταδοθεί και να περιγραφεί η μία και μοναδική πραγματικότητα, αφού τέτοια δεν υφίσταται. Το κάθε άτομο διαθέτει δική του προσλαμβάνουσα αντίληψη σχετικά με τις εξελίξεις στον κοινωνικό και φυσικό χώρο, και κατ' επέκταση η όποια διερεύνηση της πραγματικότητας, πρέπει να γίνεται όπως εκείνο επιθυμεί, χωρίς δηλαδή την επιβολή από μέρους του εκπαιδευτικού το τι θα πιστέψει. Επιπλέον, υποστηρίζει ότι «*τα μέσα της αγωγής πρέπει να προσαρμόζονται, να ταιριάζουν με την ψυχολογία της κάθε ηλικίας και ιδιαίτερα με την ηλικία κάθε παιδιού*». Μέσα από αυτή την αναφορά ο Δελμούζος τοποθετεί στο ΣΕ το παιδί-μαθητή στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος, αλλά και την άποψη ότι η διδακτική πράξη θα πρέπει να ανταποκρίνεται επαρκώς στις παραστάσεις του παιδιού και στην ηλικία στην οποία βρίσκεται (Μερεντίτης, 2014:4-6).

Επισημαίνει, επίσης, ότι η εκπαίδευση δεν θα πρέπει να παραμένει προσκολλημένη στην ικανοποίηση μόνο *άμεσων διδακτικών στόχων*, αλλά να ικανοποιεί ευρύτερους σκοπούς της αγωγής. Ο τελικός σκοπός θα πρέπει να είναι μια ευρύτερη επιδίωξη, όπως για παράδειγμα, η εξάσκηση της κριτικής σκέψης των μαθητών μέσα από την διερεύνηση των πρωτογενών ιστορικών πηγών, αλλά και αυτός δεν θα πρέπει να παραβλέπει ότι οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίσουν και το σχετικό γεγονός. Κατά συνέπεια, ο ευρύτερος σκοπός που μπορεί να είναι εκτός της ανάπτυξης και εξάσκησης της κριτικής ικανότητας, η μελέτη των γνωστικών αντικειμένων. Επίσης, ο Δελμούζος θεωρούσε πολύ σημαντικό την *πρόκληση μαθητικού ενδιαφέροντος*. Ειδικότερα, τόνιζε ότι «*αν θέλουμε ένα παιδί να ενδιαφερθεί για τη μάθηση, θα πρέπει να το πείσουμε ότι αυτό είναι ένα μέσο για να ικανοποιήσει δικούς του σκοπούς και δικές του τάσεις*». Έτσι ανέφερε ένα προσωπικό παράδειγμα από τον γιο του (Πάνο): «*από μικρός έδειχνε κλίση στα τεχνικά (μαθήματα) και η κλίση του αυτή χρόνο με το χρόνο ξεχώριζε όλο και πιο καθαρά. Όλη την ημέρα του την περνούσε ζωγραφίζοντας ή φτιάχνοντας μηχανές, αυτοκίνητα κι βαπόρια. Συχνά ξέφευγε από το σπίτι και τον βρήκαμε στο σιδηροδρομικό σταθμό να στέκεται ώρες με τα μάτια ολάνοιχτα εμπρός στη μηχανή (...). Ό,τι δεν μπορούσε να το πει με λόγια το σχεδίαζε. Όλες [οι εκθέσεις του] γυρίζουν στο ίδιο θέμα: “πώς γίνεται η μηχανή, πώς κινείται, πώς σταματάει” (...). Γερμανικά δεν ήξεραν τα παιδιά, τους πήρα μια δασκάλα στο σπίτι και της είπα πως έπρεπε να αρχίσει, προπάντων με τον Πάνο. Εκείνη, όμως, συνηθισμένη στο σχολείο της χρόνια τώρα, δεν ξεκολλούσε από το επίσημο πρόγραμμα. Αναγκάστηκα να αλλάξω δασκάλα, αλλά και πάλι αποτέλεσμα κανένα. Το παιδί αντιπαθούσε το μάθημα, δεν ήθελε να διαβάσει, και πολύ περισσότερο να γράψει γερμανικά: ακόμα και τα παραμύθια τα βαριόταν (...). Μια μέρα που τα είχε χαλάσει πάλι με τη δασκάλα του και τον μάλωσα μου είπε: “αν θέλεις να μάθω γερμανικά πάρε μου ένα βιβλίο για μηχανουργική· θα θέλω να το διαβάσω για να ιδώ τί γράφει κι έτσι θα μάθω μοναχός μου!” Με απλά λόγια» και συνεχίζει «ένα παιδί έντεκα χρονών έδινε το μυστικό της αγωγής». Ο Δελμούζος με το παράδειγμα αυτό θέλει να τονίσει ότι όταν καλλιεργούνται τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των μαθητών και όταν υπάρχει ανταπόκριση στις ιδιαίτερες ανάγκες και προσδοκίες τους είναι δυνατόν να επιτευχθούν επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα. Θα πρέπει να εξυπηρετούνται οι εξατομικευμένες ανάγκες τους και να διαμορφώνεται ατομικό μαθησιακό προφίλ (Μερεντίτης, 2014:6).*

Συνοψίζοντας, το ΣΕ κατά τον Δελμούζο, αλλά και σύμφωνα με άλλους Έλληνες εκπαιδευτικούς εφαρμόζει νέες μεθόδους και τεχνικές παιδαγωγικής, που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τη φύση του παιδιού, έτσι ώστε, τελικά, το «*σχολείο των λόγων*» να μετατραπεί σε «*σχολείο εργασίας*». Έτσι, ξεκινά μια προσπάθεια εφαρμογής των γενικότερων αρχών του ΣΕ ξεκινώντας, αρχικά, ένα πιλοτικό πρόγραμμα, βασισμένο σ' αυτές τις αρχές. Σύμφωνα μ' αυτό, εστίαζε στη *μαθητοκεντρική μέθοδο*, με επίκεντρο τον μαθητή αντί του δασκάλου, προκίνοντας αντίστοιχα την αυτενέργεια του μαθητή, δηλαδή την «*ενέργεια που πηγάζει από την ελεύθερη βούληση του ατόμου*». Μέσα από αυτή την αυτενέργεια, έδινε στον μαθητή την ευκαιρία να ανακαλύψει και να επιλέξει πράγματα που το ενδιαφέρουν και να ασχοληθεί μ' αυτά, να ξυπνήσει το ενδιαφέρον του μαθητή κατά Dewey. Σε επίπεδο σχολικής ζωής, «*μεταβίβασε*» τη δυνατότητα οργάνωσής της από τα ίδια τα παιδιά, με συνέπεια την αυτοδιοίκηση της σχολικής κοινότητας. Επιπρόσθετα, ο Δελμούζος υποστήριξε τη σημασία και τη σπουδαιότητα της δωρεάν εκπαίδευσης.

Όμως, ο Δελμούζος προέβλεψε και για το εκπαιδευτικό προσωπικό αντίστοιχες μεταρρυθμίσεις: την γενική επιστημονική εκπαίδευση του δασκάλου στην ανώτατη βαθμίδα, καθιστώντας τον δάσκαλο αρμόδιο για την εκπόνηση του *Προγράμματος* και την υλοποίηση των στόχων του, οι οποίοι απορρέουν από τις *Γενικές Αρχές* και *Σκοπούς* που θέτει το κράτος. Επιπλέον, τόνισε την ανάγκη για τη μετεκπαίδευση των όλων δασκάλων, πέραν των θεσμοθετημένων βαθμίδων και μορφών εκπαίδευσης. Καθόρισε, μάλιστα την αναλογία ενός δασκάλου προς τριάντα μαθητές.

Ο Δελμούζος αγωνίστηκε για την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και τον θεσμό των σχολικών εκδρομών, ενώ εξήρε το βιβλίο ως εργαλείο γλώσσας, αλλά και φιλολογικής τέρψης, προκρίνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία τα Τευχίδια αντί των Αναγνωστικών. Ήταν επίσης υπέρμαχος στην προσπάθεια για τη δημιουργία σχολικών κήπων. Από παιδαγωγική άποψη για το ΣΕ, το κατεξοχήν σχολείο της δράσης και της αυτενέργειας του μαθητή, οι σχολικοί κήποι αποτελούν δομικό υλικό του και οργανικό στοιχείο της διδακτικής πράξης που ακολουθείται. Στις γενικότερες αυτές θέσεις εντάσσονται και οι προσπάθειές του για την ίδρυση ενός πειραματικού πρότυπου σχολείου σε κάθε κεντρική πόλη που εδρεύει επιθεωρητής δημοτικών σχολείων (για τα παραπάνω βλ. Κατσίρας, 2014:11; Κάστανος, 1929: 26; Καψάλη, 1995).

## 5.5 Γλωσσική Εκπαίδευση

Ο Δελμούζος υποστήριξε σθεναρά τη *Δημοτική γλώσσα*. Θεωρούσε όπως έχει ήδη σημειωθεί, ότι έπρεπε να αποτελέσει βασικό συστατικό στοιχείο του *Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου*. Όταν αναφέρονταν εκείνη την περίοδο για τη δημοτική γλώσσα, εννοούσαν τη «κοινή δημοτική ή απαλλαγμένη όλων των ιδιοματικών ή διαλεκτικών στοιχείων», ή τη «πανελλήνια καθαρή δημοτική γλώσσα». Ο ίδιος αναφέρει «έχει την ίδια γραμματική, δηλ. τον ίδιο μηχανισμό με τα τοπικά ιδιώματα και διαφέρει μόνο από αυτά κατά το ότι έχει αποβάλει πολλές ιδιοματικές, προπάντως ξενικές λέξεις... και διατήρησε την καθαρότητα της προφοράς». Επίσης, συνεχίζει «η κοινή αυτή δημοτική, αποβάλλουσα πολλές ιδιοματικές λέξεις, τις αντικατέστησε με λέξεις ληφθείσας από την καθαρεύουσα. Επίσης από την καθαρεύουσα εδανείσθει και δανείζεται πολλές λέξεις προς δήλωση νέων εννοιών, που εισήγαγε και εισάγει η διάδοση του πολιτισμού μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας. Όλες όμως τις λέξεις αυτές, τις μετάπλασε σύμφωνα με τη δική της γραμματική». Αυτή ήταν και η γραμμή που ακολούθησε ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός μέχρι σήμερα, με απώτερο σκοπό να αναπλάσει το ελληνικό σχολείο θεμελιώνοντας πάνω στην εθνική γλώσσα (Κοινή Νοελληνική) απομακρύνοντας την καθαρεύουσα με τις λεκτικές και συντακτικές κατασκευές της. Αυτή η θεώρηση ήρθε σε μεγάλη διάσταση με τους ακαδημαϊκούς υποστηρικτές της καθαρεύουσας που θεώρησαν ότι θα υπονομευτεί το εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και τους αδιάλλακτους δημοτικιστές που κατηγορήσαν για ολιγοπιστία και στρατηγικούς ελιγμούς (Παπανούτσος, 1984:72-3).

Η δημοτική γλώσσα θεωρήθηκε όχι απλό όργανο διδασκαλίας αλλά ένα απαραίτητο βήμα μιας ευρύτερης στόχευσης: να επαναθεμελιωθεί η ελληνική εκπαίδευση πάνω στη νεοελληνική ζωή και τον πολιτισμό (Χαραλαμπίδης, 2008:124). Είναι για τον Δελμούζο το πιο αποτελεσματικό μέσο αφού «ο νεοελληνικός λαός ...την πνευματική, την ψυχική του αυθυπαρξία την εκφράζει με τη γλώσσα του, με τα μητρικά ιδιώματα και την κοινή δημοτική». Επομένως, όποιος διαφωνεί με την υιοθέτηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, ουσιαστικά περιφρονεί τον λαό και τροφοδοτεί το γλωσσικό και πνευματικό ελιτισμό (καθαρεύουσα). Ο Δελμούζος, όμως, είναι σαφής: «Μόρφωση του έθνους δε θεμελιώνεται απάνω στην παράδοση των λογίων. Μπορεί να θεμελιωθεί μονάχα με το δημοτικισμό» (Δελμούζος, 1971:110). Επίσης, σημειώνει ότι «η καθαρεύουσα χωρίζει από μορφωτική άποψη το έθνος σε δύο άνισα μέρη, ότι τελικά την καθαρεύουσα μαθαίνει μία ισχνότατη μειοψηφία, ότι δεν δεν

είναι γλώσσα ζωντανή και ότι ειδικότερα στο χώρο του σχολείου μόνο προβλήματα έχει δημιουργήσει» (Δελμούζος, 1958:315). Έτσι, αναφέρει ότι «η δημοτική εξουσιάζει το φυσικό και αβίαστο προφορικό λόγο των Νεοελλήνων, καθώς και τη λογοτεχνία και άλλες εκδηλώσεις, και προχωρεί σταθερά παντού», αλλά ταυτόχρονα και στο αίτημα της καθιέρωσης της δημοτικής σε όλη την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δελμούζος, 1971:52).

Ένα στοιχείο που συνδέεται με την γλώσσα και εκπαίδευση είναι η αξιοποίηση των αρχαίων κλασικών στην διδακτική πράξη μέσω μετάφρασης. Ο Δελμούζος θεωρεί ότι η διδασκαλία των αρχαίων μπορεί να γίνει και από καλές μεταφράσεις, χωρίς να χαθεί η ιστορική βάση του νεώτερου πολιτισμού και η μόρφωση των κλασικών, ακόμα και σε κλασικά γυμνάσια. Τόνισε ότι ο χρόνος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν επαρκεί για εκμάθηση σε βάθος της Αρχαίας γλώσσας ούτε της λογοτεχνίας της, αλλά και ο τελικός στόχος ενός αστικού σχολείου είναι η γενική και σύγχρονη μόρφωση και όχι η βαθιά εξειδίκευση σε μια αρχαία γλώσσα (Παπανούτσος, 1984:241-246).

## 5.6 Παιδαγωγικό Έργο του Α. Δελμούζου

Το παιδαγωγικό έργο του διακρίνεται σε τρεις φάσεις: *Ανώτερο Παρθεναγωγείο του Βόλου (ΑΠΒ)*, *Μαράσλειο Διδασκαλείο (ΜΔ)* και *Πειραματικό σχολείο Παν. Θεσσαλονίκης (ΠΣΠΘ)*. Πιο συγκεκριμένα:

Κατά την περίοδο του ΑΠΒ, ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός έγινε από τον ίδιο τον Δελμούζο και ακολούθησε τις εκπαιδευτικές αρχές που είχαν τεθεί. Δεν δεσμεύτηκε από τα επίσημα προγράμματα, και έτσι, η διδασκαλία των ιστορικο-φιλολογικών μαθημάτων περιορίστηκε τόσο ώστε να υπάρχει επαρκής χρόνος, για εκπαίδευση των φυσιογνωστικών και των τεχνικών - καλλιτεχνικών μαθημάτων. Το κάθε μάθημα αποτελούσε έναν ολοκληρωμένο κύκλο, που ξεκινούσε από τις βασικές έννοιες και η ύλη αφορούσε στα βασικά στοιχεία, που είχαν κυρίως πρακτικό προσανατολισμό. Υπήρχε μεγάλη εστίαση στον ελληνικό πολιτισμό και στη εξέλιξή του. Υπήρχε διάκριση σε τρεις βασικές ιστορικές περιόδους: την νεότερη, τη βυζαντινή και την αρχαία, έχοντας ως βάση τον *νέο Ελληνισμό, τη σύγχρονη κοινωνία και τα προβλήματά της*. Οι αρχαίοι κλασικοί διδάσκονταν από μετάφραση, με αποτέλεσμα η *αρχαία κληρονομιά να συνδυάζεται με τη νεοελληνική γραμματεία και παράδοση, να διδάσκεται και να χρησιμοποιείται η δημοτική γλώσσα και να εκτιμάται και να ενθαρρύνεται η περιφρονημένη νεοελληνική* (βλ. Δελμούζος, 1971: 36, 39, 65,

κ. αλλού). Η εκπαίδευση των ιστορικο-φιλολογικών μαθημάτων βασιζόνταν στην αυτοτέλεια τους, ενώ υπήρχε διαθεματική διδασκαλία. Για παράδειγμα, για τον αρχαίο ελληνισμό χρησιμοποιούσαν στοιχεία της ιστορίας, της αρχαίας τέχνης και αρχαία χορικά). Βασικός γλωσσικός σκοπός ήταν η *δημοτική γλώσσα*, ωστόσο υπήρχε παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας με στόχο την κατανόηση και την απλή γραφή της. Από την άλλη, η διδασκαλία της δημοτικής γλώσσας ήταν ένα σημαντικό στοιχείο του Δελμούζου, αφού οι μαθήτριες «*ανακάτευαν*» συνήθως σε πολύ μεγάλο βαθμό τη δημοτική με την καθαρεύουσα. Έτσι ο Δελμούζος αλλάζει την αρχική του απόφαση να διδαχθεί πρώτα η δημοτική και αργότερα η καθαρεύουσα και επιλέγει να συστηματοποιήσει τη δημοτική και την καθαρεύουσα, χρησιμοποιώντας κυρίως την έκθεση και τις γραπτές γλωσσικές ασκήσεις. Στα πρακτικά μαθήματα δίνεται βάρος στην ωδική, με στόχο τη καλλιέργεια της κατανόησης και της αγάπης του δημοτικού τραγουδιού, αλλά και στη γυμναστική, κατά τη διάρκεια της οποίας συνδυάζονται οι καθημερινές ασκήσεις με το παιχνίδι. Επιπλέον, η ωδική μαζί με τη χειροτεχνία, την ζωγραφική, την ιστορία της τέχνης, τη γυμναστική, αλλά και τους σχολικούς περιπάτους στη φύση και την καλλιέργεια του κήπου, αποτελούσε ένα μέρος της αισθητικής αγωγής, αφού μέσω αυτής επιδιώκονταν η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η ενεργητικότητα και η ελευθερία. Σημαντική θέση στο σχολικό πρόγραμμα έπαιζε η διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ως ξένης γλώσσας. Πέρα από την κάλυψη πρακτικών αναγκών που συνεπάγεται η γνώση μιας ξένης γλώσσας, για την αστική τάξη αποτελούσε συστατικό στοιχείο της «*ευρωπαϊκής ανατροφής*» των κοριτσιών (Χαρίτος, 1989:253-4). Η *αστική τάξη* την εποχή εκείνη επεδίωκε τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας ως «*το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει τον ταξικό χαρακτήρα του Βολιώτικου Παρθεναγωγείου και εντάσσεται στη γενικότερη πεποίθησή μας ότι η λειτουργία του Σχολείου (...) ανήκει στο κλίμα των προσπαθειών της αστικής τάξης να υπερκεράσει σ' αυτή την περίοδο της νεοελληνικής ιστορίας σ' όλους τους τομείς την παλαιά «άρχουσα» τάξη*» (Χαρίτος, 1989:257). Μία από τις πλέον χρήσιμες μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του ΑΠΒ ήταν η μη χρησιμοποίηση των σχολικών βιβλίων στην πλειοψηφία των μαθημάτων. Γίνονταν μόνο χρήση ορισμένων εγχειριδίων, όπως το κείμενο του Ευαγγελίου για το μάθημα των θρησκευτικών και τα βοηθήματα για τη διδασκαλία της γαλλικής γλώσσας. Σημαντική καινοτομία ήταν η *χρήση εποπτικών οργάνων*, όπως για παράδειγμα, χάρτες, όργανα φυσικής, πίνακες, σκελετοί ζώων, με σκοπό την εις βάθος κατανόηση του περιεχομένου των μαθημάτων, οι *περίπατοι στη φύση*, ο *σχολικός κήπος*, η *διδασκαλία στο ύπαιθρο*, η

αξιοποίηση του παιχνιδιού όσον αφορά τόσο στη γνώση όσο και τη σχέση εκπαιδευτή & εκπαιδευόμενου (βλ. Κογκούλη, 2007: 33 – 35). Επίσης, μια σημαντική παιδαγωγική καινοτομία που έγινε στο ΑΠΒ ήταν ο τρόπος διδασκαλίας των αρχαίων ελληνικών, όπου υπήρξε περιορισμός του χρόνου, έτσι ώστε να επιτευχθεί ο σκοπός του μαθήματος «να πάρουν δηλαδή οι μαθήτριες κάποια ιδέα από τον πεζό λόγο των κλασικών, και κυρίως να ευκολυνθούν στην κατανόηση της Καινής Διαθήκης και νεοελληνικών κειμένων γραμμένων σε αυστηρότερη καθαρεύουσα» (Κογκούλη, ό.π.: 35). Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη οι μαθήτριες διδάχτηκαν «Μύθους του Αισώπου» και μέρη από τη «ζωή του Αισώπου» από το αναγνωστικό του Willamowitz. Στη δεύτερη τάξη, διδάχτηκαν τους «νεκρικούς διαλόγους» του Λουκιανού και το «Λακαινών αποφθέγματα» του Πλουτάρχου. Τέλος, στη τρίτη τάξη διδάχτηκαν μέρη από τον «Οικονομικό» του Ξενοφώντα. Η διδακτική μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην αρχαία γλώσσα ήταν παρόμοια με αυτής της διδασκαλίας των θρησκευτικών: ο Δελμούζος ξεκινούσε τη διδασκαλία του μαθήματος με την ανάγνωση του κειμένου, δεν γινόταν κατά λέξη μετάφραση, αλλά ζητούσε τη νοηματική απόδοση από τις μαθήτριες. Μετά προχωρούσε σε γλωσσική εξομάλυνση και έπειτα μελετούσαν κάποια συγκεκριμένα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα που συναντούσαν στο κείμενο υπό εξέταση. Επίσης, σημαντική καινοτομική προσέγγιση έγινε και στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, αφού ακολουθήθηκε διαφορετική διδακτική προσέγγιση δηλ. «να πλησιάσει την ψυχή του παιδιού και να του εμφυτεύσει την αγάπη στις μορφωτικές αξίες, τη γνώση του εαυτού του και του περιβάλλοντός, καθώς και τη σημασία της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού» (Κογκούλη, ό.π.: 38). . Έτσι, αυξήθηκε ο χρόνος διδασκαλίας των Νέων Ελληνικών κατά πολύ σε σχέση με το αντίστοιχο πρόγραμμα των άλλων σχολείων. Επιπλέον, δόθηκε στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών με στόχο την πρακτική ωφέλεια των μαθητριών. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα, όχι την απλή εκμάθηση θεωριών και φυσικών εννοιών, αλλά μέσω της βιωματικής μάθησης (π.χ. περιπάτους, σχολικό κήπο) στην καλύτερη κατανόηση του φυσικού κόσμου. Επίσης, στο μάθημα των θρησκευτικών δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στη μορφή, τη δράση και τη διδασκαλία του Χριστού. Τέλος, στη διδασκαλία της Ιστορίας γίνονταν χρήση της αφήγησης αλλά και της διαδικασίας παρουσίασης ερωτημάτων, με στόχο την ενεργοποίηση και το προβληματισμό των μαθητριών πάνω σ' αυτά που είχαν ακούσει στη διάλεξη, χαρακτηρίζοντας πρόσωπα ή ενέργειες, αναζητώντας τα αίτια, συνδέοντας τα γεγονότα με τα προηγούμενα μαθήματα/διαλέξεις, με βασικό εγχειρίδιο τη ιστορία του Κ. Παπαρηγόπουλου, που

επιλέχτηκε γιατί ήταν η μόνη ιστορία που μελετούσε με συνθετικό τρόπο όλη την νεοελληνική περίοδο (Κογκούλη, 2007:43-45).

Κατά την περίοδο του ΜΔ, ο Δελμούζος διατύπωσε τη θεωρία ότι η παιδεία είναι θεμελιώδες στοιχείο για την ατομική και τη συνολική πρόοδο, κι ότι βασικός σκοπός της είναι να υπηρετήσει τον ίδιο τον άνθρωπο (βλ. Δελμούζος, 1930: 89 κ. εξής). Έτσι, ο Δελμούζος επιδιώκει μία παιδεία, που θα βασίζεται στο «εθνικό χρώμα» και στη λαϊκή παράδοση, και από την άλλη δε θα είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα και την καθημερινή ζωή των παιδιών, θα προάγει την εθνική καλλιέργεια, την αγάπη, το σεβασμό, την επιθυμία για μόρφωση, την κοινωνική αρετή και την ομαδικότητα. Επιπλέον, θα στηρίζεται στη δημοτική γλώσσα. Αυτές είναι οι κεντρικές αρχές που θα βασιστεί ο Δελμούζος σε αυτή την περίοδο για να σχεδιάσει τα σχολικά προγράμματα. Το υλικό που θα επιλεγόταν έπρεπε να συμβαδίζει με τα ενδιαφέροντα, αλλά και την ψυχολογία του παιδιού ανάλογα με την ηλικία του. Η ύλη θα είναι σχεδόν ίδια με αυτή που ορίζει το επίσημο πρόγραμμα των διδασκαλείων. Έτσι αποφασίστηκε να χωριστεί το πεντατάξιο διδασκαλείο σε δύο τμήματα: σ' ένα τριτάξιο, το οποίο θα έδινε μια γενική/εγκύκλια μόρφωση, και σ' ένα διτάξιο, που θα εστίαζε στην επαγγελματική μόρφωση. Επίσης, καταβλήθηκε προσπάθεια στο πρώτο τμήμα να γίνεται η καλύτερη δυνατή προετοιμασία στους μελλοντικούς δασκάλους για τα παιδαγωγικά και ψυχολογικά μαθήματα. Βασικός στόχος των δύο τμημάτων ήταν να μπορέσουν οι δάσκαλοι να διαμορφώσουν τις συνθήκες εκπαίδευσης με τέτοιο τρόπο, ώστε το παιδί να αντικρίσει την πραγματικότητα μέσα από τα μάτια των διδασκόντων. Με άλλα λόγια, ο Δελμούζος επικεντρώθηκε στο χτίσιμο μιας πιο βιωματικής, όσο και ειλικρινούς σχέσης μεταξύ δασκάλου και διδασκόντων (βλ. Δελμούζος, 1950: 62). Η παιδαγωγική κατάρτιση, αλλά και η πρακτική άσκηση των υποψήφιων δασκάλων αποτελούσαν δύο από τις σημαντικότερους στόχους του ΜΔ. Ο Δελμούζος θεωρούσε ότι, για να μπορέσει ένας υποψήφιος δάσκαλος να αποκτήσει θεωρητική, αλλά και πρακτική μόρφωση, έπρεπε να καλλιεργήσει την επιστημονική σκέψη και να αναπτύξει τις ψυχικές του δεξιότητες (Δελμούζος, 1950: 64).

Το πρόγραμμα του πρώτου τμήματος (Α', Β' και Γ' τάξη) περιλάμβανε μια πλειάδα γνωστικών αντικειμένων, όπως: των *Θρησκευτικών, Νέων Ελληνικών, Αρχαίων Ελληνικών, Ιστορίας, Ξένη γλώσσα, Μαθηματικών, Γεωγραφίας, Γεωλογίας-Ορυκτολογίας, Χημείας, Βοτανικής, Ζωολογίας, Σωματολογία του παιδιού, Φυσική, Γεωπονία-Ζωοκομία, Ιχθυογραφία-Καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Ωδική και Μουσική,*

Γυμναστική και μία ελεύθερη επιλογή μαθήματος (μόνο για τη Β' και τη Γ' τάξη). Το πρόγραμμα του δεύτερου τμήματος (Δ' & Ε' τάξη) περιλάμβανε επίσης μια πλειάδα γνωστικών αντικειμένων, όπως: *Θρησκευτικά, Νέα Ελληνικά, Αρχαία Ελληνικά, Ιστορία, Πολιτική Αγωγή, Ξένη γλώσσα, Κοσμογραφία, Βιολογία, Φυσική, Γεωπονία-Ζωοκομία, Υγιεινή-Νοσηλευτική, Ψυχολογία, Γενική Διδακτική, Ειδική Διδακτική (ασκήσεις), Γενική Παιδαγωγική, Ιχνογραφία, Χειροτεχνία, Ωδική και Μουσική, Γυμναστική* και μία ελεύθερη επιλογή (για την Ε' τάξη υπήρχε και προαιρετικό μάθημα επιλογής). Η διδασκαλία πραγματοποιούνταν πρωϊνές ώρες και το μάθημα διαρκούσε 40 λεπτά (εκτός από την Ωδική και τη Γυμναστική που γινόταν σε έξι ημίωρα). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εξασφαλίζεται περισσότερος χρόνος για τη σχολική ζωή, και τα παιδιά είχαν μεγαλύτερη διάθεση για τις διάφορες δραστηριότητες που είχαν στο Μαράσλειο. Επίσης, ο Δελμούζος θα αναφερθεί και στις ελλείψεις που υπήρξαν στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΜΔ. Σημειώνει ότι υπήρχε μια ισορροπία ανάμεσα στα ιστορικο-φιλολογικά και τα φυσιογνωστικά μαθήματα, ενώ κανονικά θα έπρεπε να δίνεται βαρύτητα στον ένα ή τον άλλο κλάδο, ανάλογα με την κλίση των μαθητών. Επίσης, παρόλο που οι ώρες των μαθημάτων είχαν μειωθεί, το πρόγραμμα παρέμενε πολύ φορτωμένο, γεγονός που στερούσε πολλές φορές από τα παιδιά την ευκαιρία να ασχοληθούν με εξωσχολικές δραστηριότητες (π.χ. παιχνίδι, αθλητισμό). Ειδικότερα, στα ιστορικο-φιλολογικά μαθήματα, η εστίαση ήταν ο *Ελληνικός Πολιτισμός*, αλλά να υπάρχει και διαθεματική αντίληψη όπως ίσχυε και στα φυσιογνωστικά μαθήματα. Επιπλέον, στις ελλείψεις του προγράμματος ο Δελμούζος αναφέρει τη μείωση των ωρών των Μαθηματικών, όπως επίσης και τον περιορισμό των ωρών διδασκαλίας της ξένης γλώσσας (ιδανική κατάσταση θεωρούσε να διδάσκεται η ξένη γλώσσα 5 ώρες εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη). Στο ΜΔ χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές και στοιχεία από το ΣΕ. Για παράδειγμα, μία βασική τεχνική, που χρησιμοποιήθηκε, ήταν «*η ελεύθερη συνομιλία*» ανάμεσα στα παιδιά. Αυτή δεν γίνονταν χωρίς σχεδιασμό, αλλά ακολουθούσαν κάποιο πλαίσιο και κάποιες προϋποθέσεις, γιατί αλλιώς υπήρχε ο κίνδυνος να ξεφύγουν από τον αρχικό στόχο τους με αρνητικές επιπτώσεις στο σχολικό περιβάλλον. Η «*ελεύθερη συνομιλία*» προϋποθέτει την ύπαρξη ενός ρυθμού, προκειμένου να λαμβάνει μέρος στη συζήτηση όλη η τάξη. Ο Δελμούζος θεωρεί ότι πρέπει να μάθουν τα παιδιά, να ακούνε το ένα το άλλο και να συνεισφέρουν, το καθένα, στην πρόοδο της συζήτησης, προσθέτοντας τις δικές τους σκέψεις. Μία άλλη τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η *εργασία των ομάδων (ομαδική εργασία)* που εφαρμόστηκε όμως σε περιορισμένο

βαθμό. Σε αυτή την τεχνική οι μαθητές μιας σχολικής τάξης χωρίζονταν σε ομάδες και η κάθε ομάδα αναλάμβανε να επιλύσει κάποιο πρόβλημα ή να μελετήσει κάποιο θέμα. Στο τέλος, κάθε ομάδα ανακοίνωνε τα πορίσματα της εργασίας τους στην τάξη. Η εργασία σε ομάδες, υλοποιούνταν βάση κάποιων προϋποθέσεων και με την καθοδήγηση και την επίβλεψη του δασκάλου. Τέλος, βασικό ρόλο στην επίτευξη ενός επικοινωνιακού διαλόγου και γενικά της εκπαιδευτικής διαδικασίας παίζει πάντα ο δάσκαλος στο παιδαγωγικό σχεδιασμό του σχολικού προγράμματος του ΜΔ (βλ. Δελμούζος, 1930 ).

*Κατά την περίοδο του ΠΣΠΘ, ο Δελμούζος έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του Πειραματικού Σχολείου. Θα πρέπει, βέβαια να σημειώσουμε ότι ο σχεδιασμός του Πειραματικού σχολείου δεν βασιζόταν αποκλειστικά στον Δελμούζο, ο οποίος είχε ρόλο κυρίως εποπτικό. Ωστόσο, συμμετείχε δυναμικά στη σχεδίαση όσον αφορά τις μεθόδους διδασκαλίας, όπου πρότεινε τη δυνατότητα εφαρμογής του συστήματος DALTON, στοιχείο που έδειχνε ότι ήταν αρκετά ενημερωμένος για τις νεότερες παιδαγωγικές εξελίξεις. Πρότεινε τη μαθητοκεντρική προσέγγιση μέσα από την υιοθέτηση του σχολείου εργασίας, αφού η σχολική εργασία αποτελούσε μια σοβαρή απασχόληση και δεν ήταν παιχνίδι, και απόρριψε την εφαρμογή της Ερβαρτιανής μεθόδου που ήταν δασκαλοκεντρική. Βασική του θέση υπήρξε πως το κάθε μάθημα χρειάζεται διαφορετική μέθοδο, διαφορετική τεχνική. Πιο συγκεκριμένα, η διαδικασία περνάει από δύο στάδια: στο πρώτο στάδιο ο δάσκαλος καθοδηγεί το παιδί πώς πρέπει να δουλεύει, ενώ στο επόμενο στάδιο, ο δάσκαλος δίνει στο παιδί μεγαλύτερα περιθώρια ελευθερίας και αυτενέργειας, κάτι που σχετιζόταν και με τις γλωσσικές του πεποιθήσεις (Δελμούζος, 1939: 1464), Αυτή βέβαια η μορφή εργασίας διέπεται από κάποιους κανόνες, αφού η αυτενέργεια του παιδιού δεν θα συνοδεύεται από αυθαιρεσία, αλλά θα διέπεται από συγκεκριμένους κανόνες, έτσι ώστε ο κάθε μαθητής να κατακτήσει τον τελικό σκοπό της αγωγής. Για τον Δελμούζο η εργασία πρέπει να υψώνει το παιδί από την εμπειρική στη λογική σκέψη (βλ. Κογκούλη, 2007: 103 κ. εξής).*

Στο σχολείο γίνονταν ατομικές και ομαδικές εργασίες. Η ατομική εργασία επιλεγόταν κυρίως όταν ο δάσκαλος *συνήθιζε τα παιδιά στην τεχνική του μαθήματος του* και ήταν ανάλογη των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού. Ο Δελμούζος υποστήριζε τη χρήση *ομαδικών εργασιών* λόγω της αποτελεσματικότητας που είχαν (βλ Κογκούλη, ό.π.). Επίσης, εισήγαγε μια καινοτομική διδακτική προσέγγιση στη διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών. Είχαν προταθεί καταρχήν τρεις τρόποι

διδασκαλίας: **(α)** η επιλογή αποσπασμάτων των αρχαίων κειμένων, **(β)** αυτοτελή έργα από πολλούς συγγραφείς και **(γ)** παρουσίαση έργων μεγάλων προσωπικοτήτων της αρχαιότητας. Θα επιλεγεί η δεύτερη περίπτωση αφού θα έδινε την ευκαιρία στους μαθητές να έρθουν σε επαφή με πολλούς συγγραφείς και να εντρυφήσουν στη σκέψη των αρχαίων συγγραφέων (βλ. Κογκούλη, ό.π.). Συνιστούσε, λοιπόν ένα *ρηξικέλευθο πρόγραμμα* και μία νέα προσέγγιση της διδασκαλίας του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών, η οποία εντάσσεται στη γενικότερη προσπάθεια του Δελμούζου για καινοτόμες προσπάθειες στην εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, στο μάθημα υπήρχε παράλληλη διδασκαλία της γραμματικής των αρχαίων ελληνικών, ενώ χρησιμοποιούσαν ξεχωριστό εγχειρίδιο για τη γραμματική και το συντακτικό. Ο βασικός σκοπός του μαθήματος ήταν η συνειδητοποίηση της σύνδεσης και συνέχειας μεταξύ αρχαίας και νέας ελληνικής γλώσσας. Επιπρόσθετα, ο Δελμούζος πίστευε ότι η κύρια *γλωσσική πηγή* του μαθήματος πρέπει να μείνουν τα Αρχαία Ελληνικά και, αφετέρου, ότι «*η ελληνική γλώσσα δεν περικλείει μορφωτικές αξίες μονάχα στην κλασική της μορφή. Και ο χριστιανικός Ελληνισμός έχει λαμπρά δημιουργήματα που δεν πρέπει να μείνουν αχρησιμοποίητα. Διότι εις την ελληνικήν αρετή πρέπει να σταθεί και η Χριστιανική αρετή*» (Κογκούλη, 2007: 106). Ο Δελμούζος ήθελε να φανεί η σύνδεση του *Χριστιανικού Ελληνισμού* με τον *Αρχαίο Κόσμο* μέσω της γλώσσας. Επιπλέον, πίστευε ότι πρέπει να αναδεικνύεται στο σχολείο η «*συνομιλία*» ανάμεσα σε κάποια αρχαία και κάποια χριστιανικά κείμενα, περιλαμβάνοντας στο μάθημα των *Αρχαίων Ελληνικών* και κείμενα από τον *Χριστιανικό Ελληνισμό*. Όσον αφορά το μάθημα των Νέων Ελληνικών, ο σκοπός του ήταν διττός: **(α)** γλωσσικός και **(β)** μορφωτικός και αισθητικός. Για το μάθημα των θρησκευτικών, οι απόψεις του Δελμούζου για τη θρησκευτική αγωγή επηρέασαν σημαντικά τη διαμόρφωση του σχολικού προγράμματος. Έτσι στο Πειραματικό Σχολείο κατέληξε στο εξής πρόγραμμα διδασκαλίας θρησκευτικών:

- *A' τάξη*: Βιβλική Ιστορία: Παλαιά Διαθήκη και Καινή Διαθήκη.
- *B' τάξη*: Καινή Διαθήκη (ολόκληρο το κατά Λουκά).
- *Γ' τάξη*: **(α)** Πράξεις των Αποστόλων, **(β)** μία επιστολή του Παύλου, **(γ)** Λειτουργική.
- *Δ' τάξη*: **(α)** Εκκλησιαστική Ιστορία (βάση οι Πατέρες), **(β)** Εκκλησιαστική ποίηση (π.χ. υμνογράφοι, μυστήρια).
- *E' τάξη*: **(α)** Χριστιανική Ηθική με βάση τη διδασκαλία του Χριστού, **(β)** η μορφή και το έργο του Χριστού.

ο Στ' τάξη: (α) Κατήχηση, (β) Ιστορία Θρησκειών.

Για τη διδακτική μεθοδολογία των θρησκευτικών αποφασίστηκε ότι η ομαδική εργασία δεν είναι η καταλληλότερη μέθοδος, επειδή δεν βοηθά στο βασικό σκοπό του μαθήματος, που είναι η ανάπτυξη της θρησκευτικής συναισθηματικότητας των μαθητών. Αντίθετα βοηθά περισσότερο η κατάλληλη σχολική ζωή μέσα από διάφορες εκφάνσεις της, όπως είναι οι σχολικές γιορτές, οι θρησκευτικές παραδόσεις, τα ακροάματα, τα θεάματα κ.α. (βλ. Χαραλαμπίδης, 2008: 127 κ. εξής).

## 6. Γλωσσικό Ζήτημα, Δημοτικισμός και Δελμούζος

### 6.1 Το Γλωσσικό Ζήτημα

Γλωσσικό ζήτημα (ΓΖ) ονομάστηκε η διαμάχη που ξεκίνησε στην Ελλάδα στις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα και αφορούσε την επιλογή της γλώσσας (*δημοτική* ή *καθαρεύουσα*) που θα αποτελούσε την επίσημη γλώσσα του κράτους για τον προφορικό και γραπτό λόγο. Οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας, τη θεωρούσαν ως το «καταλληλότετον όργανον» που μπορεί να εκφράσει τον *Ελληνικό πολιτισμό*, να προωθήσει και να διατηρήσει την εθνική παράδοση και ιστορία, ενώ για την «αντίπαλη» γλώσσα, υποστήριζαν ότι εκφράζει εκχυδαϊσμό και καταστροφή, αφού απομακρύνει από την εκκλησία και την αρχαιότητα. Από την άλλη, οι υποστηρικτές της δημοτικής γλώσσας θεωρούσαν ότι η αποδοχή της αποτελεί *εθνική* και «*λαομορφωτική*» ανάγκη, ενώ για τη καθαρεύουσα, τη χαρακτήριζαν μια αποτυχημένη ιστορική προσπάθεια (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:40-43; Σκούρα, 2012:1-2).

Το ΓΖ ταλαιπώρησε την ελληνική κοινωνία και πολιτική για πάνω από 150 χρόνια, και επιλύθηκε οριστικά στη μεταπολίτευση (1976-77), υπέρ της *δημοτικής γλώσσας* (ή *Νέας Ελληνικής Γλώσσας*).

Το *Δημοτικιστικό κίνημα*: στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα η γλωσσική διαμάχη πήρε μεγάλες διαστάσεις. Η έναρξη αυτής έγινε από τον *Ι.Ψυχάρη*, που ήταν Έλληνας γλωσσολόγος καθηγητής στη Γαλλία (Παρίσι), και υποστήριξε σθεναρά την καθιέρωση της δημοτικής ως επίσημης γλώσσας του κράτους σε όλες τις μορφές λόγου (1888). Ήταν αδιάλλακτος στις γλωσσικές απόψεις του, και απέκτησε φανατικούς οπαδούς αλλά ταυτόχρονα και σφοδρούς πολέμιους εξαιτίας της εισαγωγής γλωσσικών ακροτήτων που ονομάστηκαν «*ψυχαρισμοί*» ή «*μαλλιαρισμοί*». Το 1886 ταξιδεύει στην ελεύθερη και σκλαβωμένη από τους οθωμανούς Ελλάδα, και εμπνέεται από τις εμπειρίες που απέκτησε γράφοντας το 1888 το πεζογράφημα «*Το ταξίδι μου*», ένα έργο σταθμό στην προσπάθεια των δημοτικιστών. Το έργο αυτό τυπώθηκε στη Γαλλία και είναι το πρώτο ελληνικό πεζογράφημα που γράφτηκε με όλους τους κανόνες της νεοελληνικής γραμματικής. Ο Ψυχάρης είχε μελετήσει τη γλώσσα του λαού, τη λαϊκή παράδοση (τραγούδια, μύθους, παραδόσεις) και αποτύπωσε με σαφήνεια το σύστημα που λειτουργεί η ελληνική λαϊκή γλώσσα. Πιο

συγκεκριμένα, αποτέλεσε το «μανιφέστο» του δημοτικισμού, που εισηγήθηκε μια μορφή συστηματοποιημένης πρότυπης δημοτικής γλώσσας με δικούς της γλωσσικούς κανόνες και νόμους. Απέρριψε όλες τις λέξεις που χρησιμοποιούσε η καθαρεύουσα στο λεξιλόγιό της και δημιούργησε νέες σύμφωνα με δικούς της κανόνες με βάση την αρχαία ελληνική γλώσσα. Θεωρεί την καθαρεύουσα ως «τεχνητή γλώσσα», που καταστρέφει και την αρχαία και τη δημοτική γλώσσα και επικρίνει τους λόγιους («δασκάλους») που επιμένουν στην χρήση της, ενίοτε με κωμικοτραγικά αποτελέσματα. Ο αγώνας του Ψυχάρη χαρακτηρίζεται ως η *πρώτη αξιολογή επιστημονική προσπάθεια* για ανάδειξη ως *επίσημης γλώσσας* του κράτους τη *δημοτική γλώσσα (προφορική λαϊκή γλώσσα)* και συνέβαλε σε σημαντικό βαθμό στη λύση του ΓΖ (Μπαμπινιώτης, 1979:21). Στον αγώνα του είχε και συγκρούσεις & κριτικές και από την πλευρά των δημοτικιστών που ήταν αντίθετοι με τη μορφή του δημοτικισμού που υποστήριζε. Είχε αντίθεση με τον *Τριανταφυλλίδη*, αφού εκείνος στήριζε μια πιο «ήπια» δημοτική, σύγκρουση και ρήξη με τον *Εκπαιδευτικό Όμιλο* και τους επικεφαλής του *Τριανταφυλλίδη, Δελμούζο* και *Γληνό*, που και αποτελούσαν το επιτελείο της Εκπαιδευτικής Επιτροπής επί της πρώτης κυβέρνησης του Βενιζέλου, καθώς και διαφοροποίηση από τη φιλελεύθερη μερίδα των εκπαιδευτικών μεταρρυθμιστών (Μπαμπινιώτης, 2010: 222; Χρηστίδης, 1999: 169). Οι αντιθέσεις αυτές πρέπει να ενταχθούν στην ευρύτερη διαίρεση του δημοτικιστικού κινήματος σε *ψυχαρικούς, φιλελεύθερους, σοσιαλιστές και εθνικιστές*<sup>1</sup>. Το έργο του Ψυχάρη συνολικά επηρέασε αρκετούς διανοούμενους ώστε να αρχίσουν να χρησιμοποιούν τη δημοτική γλώσσα στα κείμενα τους (π.χ. Κ. Παλαμάς). Με την κατάκτηση του χώρου της πεζογραφίας, της ποίησης, του θεάτρου, η δημοτική γλώσσα έγινε πλέον το βασικό εργαλείο της ελληνικής λογοτεχνίας. Όμως οι δημοτικιστές εκείνης της περιόδου δεν απέφυγαν και ακρότητες στη χρήση της δημοτικής γλώσσας, που προκάλεσε την αντίδραση του κατεστημένου και κυρίως των καθηγητών πανεπιστημίου (π.χ. Γ. Χατζηδάκι), που στράφηκαν προς την ακραία καθαρεύουσα. Έτσι, οι υποστηρικτές της καθαρεύουσας με επικεφαλής τον *Γ. Ν. Χατζιδάκι*, ανέπτυξαν επιστημονικές θέσεις υπέρ της χρήσης της καθαρεύουσας. Μάλιστα ο τελευταίος υπήρξε και ο *θεμελιωτής της επιστημονικής έρευνας* της δημοτικής γλώσσας (Μπαμπινιώτης, 1979: 22).

---

<sup>1</sup> Σταυρίδη-Πατρικίου, Ρ. 1999. *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Πολιτική*, Αθήνα: Ολκός, σελ. 129-133, <http://www.komvos.edu.gr> [πρόσβαση 2/7/2018].

*Κρίση και επίλυση του ΓΖ στο 20<sup>ο</sup> αιώνα*: η είσοδος του 20<sup>ο</sup> αιώνα φέρνει μαζί του και την έξαρση του γλωσσικού ζητήματος, όπου πήρε μεγάλες πολιτικές διαστάσεις: *γλωσσικό εμφύλιο και σοβαρό εθνικό θέμα*. Επιπλέον, χαρακτηρίστηκε από αλλεπάλληλες εναλλαγές όσο αφορά την χρήση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Οι αφορμές υπήρξαν χρονολογικά, η μετάφραση του *Ιερού Ευαγγελίου* στη δημοτική γλώσσα από τον *Α. Πάλλη* στην εφημερίδα *Ακρόπολις*, με τα γνωστά «*Ευαγγελικά*»<sup>2</sup> (1901), καθώς και η παράσταση στη νέα ελληνική γλώσσα της *Ορέστειας* του *Αισχύλου* στο *Βασιλικό Θέατρο*, με τα «*Ορεστειακά*» (1903), στα οποία θα έχουν ενεργό συμμετοχή πανεπιστημιακοί καθηγητές και φοιτητές. Στις ταραχές του 1901, που είχαν ως αποτέλεσμα αρκετούς τραυματίες και 11 νεκρούς καθώς και την παραίτηση της κυβέρνησης του *Γ. Θεοτόκη*, στο δε πλευρό των «*καθαρολόγων*» φοιτητών βρίσκονταν ο *Μ. Τριανταφυλλίδης* και ο *Δ. Γληνός* (Δημαράς, 1990: 35-38; Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, 2011: 258). Εκδηλώνονται οι πρώτες κινήσεις για επέκταση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση, τον ημερήσιο και περιοδικό Τύπο και σε άλλους τομείς της πνευματικής ζωής. Δημιουργούνται διάφορα πνευματικά σωματεία, όπως η εταιρεία «*Η εθνική γλώσσα*» (1905), το πρώτο δημοτικιστικό σωματείο και πρόδρομος του *Εκπαιδευτικού Ομίλου*, που την ιδρυτική διακήρυξη είχε συντάξει ο *Ζ. Παπαντωνίου* (το «*Αδερφάτο*» (1908) στην Κωνσταντινούπολη, «*ο Σύλλογος για την εθνική γλώσσα Σολωμός*» (1908) στα Χανιά κ.α.. Την ίδια περίοδο θα κυκλοφορήσουν κάποια έργα που ασχολούνται στη σχέση *εκπαίδευση – γλώσσα – ζωή*, που εκφράζουν καθαρά τις ανησυχίες της εποχής. Επίσης, εκδίδεται το περιοδικό «*Νουμάς*» για την υποστήριξη της δημοτικής γλώσσας και των «*σκληρών*» δημοτικιστών. Είναι ένα επαναστατικό περιοδικό που προώθησε παράλληλα κάθε προοδευτική ιδέα την προσοσιαλιστική περίοδο και συνέβαλε σημαντικά στους γλωσσοκοινωνικούς αγώνες που ακολούθησαν. Έτσι, ο δημοτικισμός αρχίζει να συνδέεται με τον *σοσιαλισμό* και το πλαίσιο του ΓΖ μετατρέπεται σταδιακά σε *πολιτικό ζήτημα*. Οι δημοτικιστές χωρίζονται σε δύο ομάδες σχετικά με τον *προσανατολισμό* τους όσο αφορά το ΓΖ(Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:46):

---

<sup>2</sup> Τα «Ευαγγελικά» αποτελούν συνέπεια της εθνικής διάστασης του γλωσσικού ζητήματος, που είχε τις ρίζες του ήδη στον νεοελληνικό Διαφωτισμό και παλιότερα, όπου η αποκατάσταση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας (εξαρχαϊσμός της νέας ελληνικής), ήταν απαραίτητη προϋπόθεση προκειμένου να αναστηθεί η προγονική δόξα στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος. Με τα «Ευαγγελικά», στην Αθήνα υπήρξαν νεκροί στο όνομα της «*ορθής εθνικής γλώσσας*».

*Οι σοσιαλιστές που θεωρούν το ΓΖ ως μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος πολιτικής και κοινωνικής μεταρρύθμισης,*

*Οι συντηρητικοί και υπέρμαχοι της παράδοσης, που θεωρούν το ΓΖ ως καθαρό αντικείμενο πολιτισμού και παιδείας.*

Η πρώτη πολιτική αντιμετώπιση του ΓΖ, έγινε με αφορμή το νομοσχέδιο «*Περί διδακτικών βιβλίων*» που κατέθεσε στη Βουλή, τον Φεβρουάριο του 1907, ο υπουργός της τελευταίας Κυβέρνησης Γ. Θεοτόκη, Α. Στεφανόπουλος. Μολονότι στο προτεινόμενο νομοσχέδιο δεν γίνεται καμμία αναφορά για τη γλώσσα των βιβλίων, υποβλήθηκε πρόταση από κυβερνητικό βουλευτή να προστεθεί σχετική παράγραφος, που να ορίζει ότι τα διδακτικά βιβλία γράφονται σε «*γλώσσα ομαλή, εύληπτη και καθαρεύουσα*». Ωστόσο, υπήρξε άρνηση για νομοθετική κατοχύρωση της καθαρεύουσας, που προκάλεσε έντονους δημοσιογραφικούς αγώνες με πείσμα και φανατισμό, αποτυπώνοντας τις γλωσσικές τάσεις της εποχής, ακόμη και μέσα στον ευρύτερο κύκλο των δημοτικιστών (Κριαράς, 1977:25). Ακολούθησε η ίδρυση του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* με πρωταγωνιστή τον Δελμούζο, που έπαιξε πρωταγωνιστικό ρόλο στην προώθηση της δημοτικής γλώσσας επί *κυβέρνησης Βενιζέλου*. Ο Βενιζέλος αρχικά υποστηρίζει τη εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στη βασική εκπαίδευση, ωστόσο μετά από πιέσεις καθιερώνει συνταγματικά για πρώτη φορά τη *καθαρεύουσα* (σύνταγμα 1911, άρθρο 107). Το 1917 η κυβέρνηση Βενιζέλου εισάγει για πρώτη φορά επίσημα τη δημοτική γλώσσα στο δημοτικό. Το 1920 με τη πτώση της κυβέρνησης Βενιζέλου επαναφέρεται η καθαρεύουσα. Το 1923 η επαναστατική κυβέρνηση επαναφέρει τη δημοτική γλώσσα. Η *δικτατορία του Πάγκαλου* πολιτικοποιεί το ΓΖ, θεωρώντας ότι όσοι υποστηρίζουν τη δημοτική γλώσσα συνδέονται με τον *κομμουνισμό* και τον *αναρχισμό*. Ο *Τριανταφυλλίδης* με τον *Δελμούζο* προσπαθούν ανεπιτυχώς να αποδείξουν ότι ο δημοτικισμός δεν ταυτίζεται με τον κομμουνισμό, ωστόσο, η προσχώρηση του Γληνού στο ΚΚΕ δημιουργεί αρνητικές εντυπώσεις. Στις αρχές του 1931 ο τότε υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου προκειμένου να εμποδίσει τη «*γλωσσική αναρχία*» που επικρατούσε στα σχολικά βιβλία της στοιχειώδους εκπαίδευσης, μετά από πρόταση του *Γνωμοδοτικού Συμβουλίου*, και αναθέτει στον Τριανταφυλλίδη τη σύνταξη Γραμματικής «*με την εντολήν της απλοποίησης όλων εκείνων των στοιχείων της γλώσσας*», που τότε ήταν δυνατόν να απλοποιηθούν. Στην ίδια περίοδο ζητά από την *Ακαδημία Αθηνών* και τις δύο *Φιλοσοφικές Σχολές* των τότε Πανεπιστημίων (Αθηνών & Θεσ/κης), να προτείνουν σχέδιο για την απλοποίηση της ορθογραφίας της δημοτικής γλώσσας που

διδάσκεται και ιδιαίτερα του *παραδοσιακού συστήματος των τόνων και πνευμάτων* (Τριανταφυλλίδης, 1932: 69). Οι Σχολές και η Ακαδημία δεν απάντησαν, ενώ ο *Τριανταφυλλίδης* δεν προχώρησε στη σύνταξη της «*μονοτονικής γραμματικής*», παρόλο που θεωρητικά το υποστήριζε (Κουντουράς, 1933: 19). Η δε Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ συζήτησε το θέμα μετά από παρέμβαση του ίδιου του *Τριανταφυλλίδης*, ωστόσο, παρέμεινε σε επίπεδο απλής συζήτησης. Τα άλλα δύο ιδρύματα αδιαφόρησαν επιδεικτικά (Τριανταφυλλίδης, 1933: 2- 4). Όμως, το Γνωμοδοτικό Συμβούλιο (1932), υπό την προεδρία του *Μ. Κουντουρά*, για να βοηθήσει στην προώθηση του θέματος της *μονοτονικότητας*, δέχτηκε καταρχήν μια προοδευτικότερη ορθογραφική και τονική απλοποίηση<sup>3</sup>. Η απόφαση αυτή δεν εφαρμόστηκε ποτέ για τυπικούς λόγους (Κουντουράς, 1933: 19-20). Δύο έτη μετά, η *Ακαδημία Αθηνών* υποβάλλει ένα «*ορθογραφικόν διάγραμμα*», που υπέβαλε προς εφαρμογή στο Υπουργείο, δημοσιεύοντας το παράλληλα στην εφημερίδα *Νέα Εστία*. Έτσι, στοχεύει να συμβάλλει στην «*υγιά*» μόρφωση και διαπαιδαγώγηση «*ιδίως της εκπαιδευόμενης νεολαίας [...], της οποίας όρος απαραίτητος, πλην άλλων, είναι και η ορθογραφική τάξη, ενότης και ευκοσμία*». Ο *Τριανταφυλλίδης* θα διαφωνήσει με την «*πλάγια, ιεροκρύφια και ανεύθνη*» αυτή ενέργεια της Ακαδημίας, που αντί να απαντήσει, ρωτούσε το *Υπουργείο Παιδείας* για την απλοποίηση αγνόησε το γλωσσικό καθεστώς, που είχε νομοθετηθεί και καθιερωθεί από το 1917 στο δημοτικό σχολείο (στοιχειώδη εκπαίδευση). Θα το ονομάσει ανάξιο έργο στη σύλληψη του από την Ακαδημία Αθηνών και θα ζητήσει να μη κυκλοφορήσει ανώνυμα για να φανεί το πελώριο λάθος της, διαιωνίζοντας τον *αρχαϊσμό* σε θέματα *γλωσσικής εκπαίδευσης*. Ωστόσο, λίγο πριν την πτώση της *Κυβέρνησης Βενιζέλου (Μάρτη, 1933)*, γίνεται μια προσπάθεια για την επέκταση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης, με επιστολή του Γ. Παπανδρέου στο περιοδικό «*ΙΔΕΑ*»<sup>4</sup>, που καλούσε σε συνεργασία γλωσσολόγους, παιδαγωγούς και λογοτέχνες, προκειμένου να σκεφθούν και να συζητήσουν σχετικά με τον τρόπο που θα μπορούσε να γενικευθεί ο δημοτικισμός. Στο κάλεσμα αυτό ανταποκρίθηκαν οι Παλαμάς, Γρυπάρης κ.α., όμως λόγω πολιτικών ανωμαλιών και ευρύτερων διεθνών καταστάσεων εκείνης της περιόδου (οικονομική κρίση, διεθνής ύφεση, επιστροφή του Βασιλιά, δικτατορία, διεθνής πολιτική κρίση με την άνοδο του ολοκληρωτισμού μέσω των φασιστικών

<sup>3</sup> Πράξη 539, 17/8/1932, Σκούρα (2012), σελ. 9.

<sup>4</sup> Περιοδικό «*ΙΔΕΑ*» που διευθυνόταν εκείνη τη περίοδο από τον λογοτέχνη Σ. Μελά, και είχε ως πρωταρχικό στόχο τον αγώνα για την επικράτηση του δημοτικισμού στην εκπαίδευση.

καθεστώτων στην Ευρώπη και του ναζισμού στην Γερμανία) (Μαυρογορδάτος, 2018:78-82), δεν έλαβε μεγάλη έκταση η συζήτηση (Σκούρα, 2012:19; Λέφας, 1943:462). Η δικτατορία Μεταξά που ακολούθησε τρία χρόνια μετά, κινήγησε τους δημοτικιστές ως *αναρχικούς* και *κομμουνιστές*, αλλά παράλληλα, δήλωσε ότι, ο δημοτικισμός είναι «καθαρά εθνικό κίνημα» και ανάθεσε στον *Τριανταφυλλίδη* τη συγγραφή μιας «κρατικής» γραμματικής, που εκδίδεται μέσα στη κατοχή (1941) και παίζει σημαντικό ρόλο στην επικράτηση του δημοτικισμού στα επόμενα χρόνια. Το 1942 με τη «*Δίκη των Τόνων*» ο δημοτικισμός συνδέεται με τη δικτατορία του Μεταξά (μεταρρυθμίσεις) από το πανεπιστημιακό κατεστημένο που εκδιώκει τον καθηγητή *Ι.Κακριδή*<sup>5</sup>, επειδή δημοσίευσε μια πανεπιστημιακή παράδοση του στη δημοτική γλώσσα, ακολουθώντας επίσης ένα «μονοτονικό σύστημα». Συγκεκριμένα, κατηγορείται, ότι, ως προς τη *γλωσσική μορφή* των βιβλίων του, επειδή υιοθετεί τη δημοτική γλώσσα, απλοποιεί την ορθογραφία και καταργεί το τονικό σύστημα, ενώ με το έργο του επιδιώκει τον κλονισμό των αξιών του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και ταυτόχρονα τα κείμενα του διέπονται από ένα αντεθνικό πνεύμα<sup>6</sup>. Η δίωξη αυτή προκάλεσε μεγάλο ενδιαφέρον και η δίκη κράτησε μήνες. Κατέθεσαν 39 *μάρτυρες* (ακαδημαϊκοί, πολιτικοί), ενώ υποβλήθηκαν αρκετές διαμαρτυρίες, σχετικά άρθρα και ψηφίσματα από φοιτητές της Φιλοσοφικής Σχολής, διανοούμενους, ακόμη και από εν ενεργεία τότε εκπαιδευτικούς. Δικηγόροι υπεράσπισης είχαν αναλάβει *Γ. Αντωνακάκης*<sup>7</sup>, *Θ. Τσάτσος* και *Κ. Τσάτσος*. Ο Κακριδής θα ζητήσει την εξαίρεση των μελών του Πειθαρχικού Συμβουλίου *Πρύτανη Γ. Μπαλή* και του καθηγητή *Ν. Εξαρχόπουλου*, ως υποκινητή του όλου ζητήματος, χωρίς ωστόσο αποτέλεσμα. Η τελική απόφαση θα αφορά την επιβολή στον Κακριδή της πειθαρχικής ποινής «της προσωρινής απολύσεως δύο μηνών και τα τέλη της παρούσης», ενώ αργότερα αποπέμφθηκε από το πανεπιστήμιο (Εστία 1998: 64-228). Πρέπει να σημειωθεί ότι μετά από αυτή τη δίκη το ΓΖ έχασε το φανατισμό των αντίθετων μερών (Σκούρα,

<sup>5</sup> *Ι.Κακριδής* (1901-1992), είχε εκλεγεί το 1939, τακτικός καθηγητής της αρχαίας ελληνικής φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Παν.Αθηνών, προερχόμενος από τη «προοδευτική» Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ, που βρίσκονταν σε συνεχή αντιπαλότητα με την αντίστοιχη σχολή της Αθήνας.

<sup>6</sup> Φιλοσοφική Σχολή «*διαβλέπouσα μέγιστον κίνδυνον διασπάσεως της εθνικής παραδόσεως, αναγκαιοτάτης εις αυτήν την υπόστασιν του ελληνικού κόσμου ως ιστορικού έθνους [...] αποδοκιμάσει μετ' αγανακτήσεως την άκαιρον, αντιεπιστημονικόν και αντεθνικόν προσπάθειαν του κ. καθηγητού...*» (Απόσπασμα από το 92/27-11-1941 έγγραφο του Κοσμήτορα της Φιλοσοφικής Φ. Κουκουλέ προς τον Πρύτανη. Πβ. έγγραφο του Πρύτανη Γ. Μπαλή, 4103/19-12-1941, προς τον Πρόεδρο του κατά νόμον 5343/32 Πειθαρχικού Συμβουλίου στο Εστία 1998: 38, 45, αντίστοιχα)(Σκούρα, 2012:10).

<sup>7</sup> Συντάκτης του πορίσματος των Μαρασλειικών.

2012:11). Οι νέες συνθήκες που διαμορφώνονται μετά τη λήξη της κατοχής, λειτουργούν απαγορευτικά για τη βαθμιαία είσοδο της δημοτικής γλώσσας σε επίπεδο θεσμών. Έτσι, στο εμφύλιο επανέρχεται η αντιπαράθεση *δεξιών/υποστηρικτών της καθαρεύουσας και αριστερών/δημοτικιστών*, με την καθαρεύουσα να διδάσκεται στη βασική εκπαίδευση. Μετά τον εμφύλιο η καθαρεύουσα εξακολουθεί να διδάσκεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης μέχρι τη *κυβέρνηση Γ. Παπανδρέου* που στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που θεσμοθετεί καθιερώνει τη ισοτιμία δημοτικής και απλής καθαρεύουσας στη στοιχειώδη εκπαίδευση και εισάγει στο εκπαιδευτικό σύστημα τη γραμματική του *Τριανταφυλλίδη*. Όμως η καθαρεύουσα παραμένει επίσημη γλώσσα του κράτους και της Δευτεροβάθμιας και Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η *στρατιωτική δικτατορία (1967-74)* επιβάλλει την καθαρεύουσα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και απαγορεύει τη δημοτική, θεωρώντας ότι οι υποστηρικτές της συνδέονται με τον κομμουνισμό και την αναρχία. Στη μεταπολίτευση, η *κυβέρνηση Καραμανλή* επισημοποιεί τη χρήση της δημοτικής γλώσσας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (1976), και στη συνέχεια στη δημόσια διοίκηση και δικαιοσύνη (1977). Η εκδοχή της δημοτικής είναι αρκετά διαφορετική από την «*δημοτική*» του Ψυχάρη και των «*σκληρών δημοτικιστών*», αφού δεν περιέχει *ιδιοματισμούς και ακρότητες*, ενώ περιλαμβάνει αρκετά στοιχεία της απλής καθαρεύουσας. Έτσι, με την τελική αποδοχή της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας του κράτους (γραπτή και προφορική), έπαψε το φαινόμενο της διγλωσσίας που κράτησε περίπου 20 αιώνες και λύθηκε το ΓΖ.

## 6.2 Συνέπειες Γλωσσικού Ζητήματος

Το ΓΖ είχε σημαντικές συνέπειες σε διάφορους τομείς της ζωής αλλά και του έθνους ευρύτερα. Ο αττικισμός είχε αρνητικές επιπτώσεις στην πνευματική εξέλιξη του έθνους. Με το γραμματικό διχασμό, εμπόδισε την ελεύθερη έκφραση ιδίως στο γραπτό λόγο και λογοτεχνία και διεύρυνε το χάσμα μεταξύ λαού και της ελίτ που είχε πνευματική καλλιέργεια. Η διγλωσσία του 19<sup>ου</sup> αιώνα με την χρήση όσο πιο αρχαϊζουσας γλώσσας, την έκανε πιο δύσχρηστη και όχι εύχρηστη για μάθηση. Επιπλέον το ΓΖ ενώ ξεκίνησε αρχικά ως εκπαιδευτικό πρόβλημα, κατέληξε με τον καιρό σε κοινωνικό και πολιτικό πρόβλημα. Η ιδεολογία του αρχαϊσμού έγινε ένα μεγάλο εμπόδιο στη δημιουργικότητα και στην ελεύθερη έκφραση των ατόμων και

στη μετάδοση ιδεών (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:50; Τριανταφυλλίδης, 1941:4-7, Σκούρα, 2004:1-2).

Η καθαρεύουσα ήταν λίγο πολύ μια ξένη γλώσσα που διεύρυνε το χάσμα μεταξύ σε αυτόν που έγραφε και το αντικείμενο ή έννοια που περιέγραφε. Επιπλέον, η διδασκαλία της στην Εκπαίδευση δημιουργούσε ζητήματα τόσο κατανόησης, όσο και αντιπάθειας απέναντι στην εκμάθησή της (βλ. Κοτρώτσου – Λόντου, 2004:51), γεγονός που δημιουργούσε αντιπαλότητα μεταξύ του νεοέλληνα και της εθνικής γλώσσας του. Ο «καθαρισμός» της ελληνικής γλώσσας από τους υποστηρικτές της καθαρεύουσας αλλά και από τους ακραίους δημοτικιστές και η επιβολή κανόνων για το «ορθό» γράψιμο της από τους δημοτικιστές, εμπόδισαν την *ελεύθερη έκφραση των Ελλήνων* (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:ό.π., Σκούρα, 2004:1-2).

Οι *Κοραΐς* και *Χατζιδάκις* πίστευαν ότι η διγλωσσία είναι κάτι φυσικό, και ταξικό αφού παντού θα υπάρχουν οι «*μορφωμένοι (ελίτ)*» και το «*άξεστο κοπάδι*». Ο Χατζηδάκις ανοικτά υποστήριζε ότι, οι αμόρφωτοι πρέπει να περιοριστούν σε μια παθητική συμμετοχή στον εθνικό πολιτισμό, αφού αρκούσε να καταλαβαίνουν τι τους λέει η ελίτ που είναι μορφωμένη. Όμως η επίπτωση της διγλωσσίας ήταν να διατηρήσει τις λαϊκές μάζες σε υποτέλεια και να τις αποκλείσει από την άνοδο τους στην εξουσία, αλλά, το χειρότερο ήταν ότι ανάγκαζε τους Έλληνες από την παιδική ηλικία τους να απομακρυνθούν από το «*φυσικό λεξιλόγιο*» τους και τους έκανε να ντρέπονται για τον ίδιο τον πολιτισμό τους (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:50).

Σύμφωνα με τον Mackridge (1990:44-47), ο *Εκπαιδευτικός Όμιλος* και το δημοτικιστικό κίνημα απέτυχε στο βασικό σκοπό του γιατί περιόρισε το ΓΖ στο τομέα της *Εκπαίδευσης* και μάλιστα της *Στοιχειώδους (Δημοτικό Σχολείο)*, προκαλώντας έτσι τελμάτωση στο γλωσσικό πρόβλημα σε ευρύτερο πλαίσιο (να γίνει επίσημη γλώσσα του κράτους), που θα έπρεπε να είναι η βασική επιδίωξη. Ο *Α.Πεπελάσης Διοικητής της Αγροτικής Τράπεζας* είπε το 1977 ότι, η καθαρεύουσα κράτησε τον λαό σε *άγνοια*, αφού δεν μπορούσε να επικοινωνήσει με την μορφωμένη μερίδα του πληθυσμού (επιστήμονες, καλλιτέχνες, εκπαιδευτικούς). Και συνεχίζει, ότι, επειδή η καθαρεύουσα πρόκειται για μια γλώσσα που απαιτεί πολλή μελέτη, έφερε στα έργα αυτών που μεγάλωσαν με αυτήν μια *πεζή αμορφωσιά* και ένα *φόβο* για την παραστατική γλώσσα (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:52). Από την άλλη, η συνεχής παλινδρόμηση στην εκπαίδευση του ατόμου όλα αυτά τα χρόνια (19<sup>ος</sup> αι. – 1976) μεταξύ καθαρεύουσας και δημοτικής γλώσσας, οδήγησε σε μια σύγχυση τόσο διανοητική όσο και γλωσσική που ήταν βαθιά και έντονη. Η καθαρεύουσα

αντικατοπτρίζει βαθύτερους κοινωνικοψυχολογικούς και ιστορικούς παράγοντες και ότι ο ρόλος της είναι να εμπνεύσει σεβασμό προς την εξουσία, τον κομφορμισμό και το κατεστημένο (Alexiou, 1982:182, Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:53).

Ο γλωσσικός διχασμός προκάλεσε έναν αντίστοιχο γλωσσικό εμφύλιο με σημαντικές κοινωνικές και πολιτικές συνέπειες. Υπήρξε καταδίωξη των δημοτικιστών με την κατηγορία του κομμουνισμού και του αναρχισμού, βαθύ χάσμα μεταξύ της μορφωμένης ελίτ και του λαού, αλλά και ιδεολογική διάσταση. Επίσης, ο λαός καταδικάστηκε σε στασιμότητα, έμεινε απαίδευτος και δεν μπόρεσε να αναπτύξει ένα νέο, δικό του πολιτισμό (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:54-55).

### 6.3 Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός και Δελμούζος

Ο Εκπαιδευτικός Δημοτικισμός (ΕΔ) αποτέλεσε μια τάση εντός του δημοτικιστικού στρατοπέδου. Οι επικεφαλής του ήταν τρεις: ο Δελμούζος, ο Γληνός και ο Τριανταφυλλίδης. Θα εστιάσουν στον αγώνα για επιλογή της δημοτικής γλώσσας ως επίσημης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο. Ο δημοτικισμός υπήρξε ένα δυναμικό αλλά πολιτικά ετερογενές κίνημα, που διατηρώντας το γλωσσικό ζήτημα ως συνδετικό κρίκο εξέφραζε παράλληλα το αρκετά γενικό αίτημα για μεταρρύθμιση και εκσυγχρονισμό της ελληνικής κοινωνίας. Στη δεκαετία του '20 και '30 ο δημοτικισμός θεωρώντας την εκπαίδευση ως κρίσιμο στοιχείο για την επικράτησή του, θα εστιάσει στη γλωσσο-εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και θα εξελιχθεί σε εκπαιδευτικό δημοτικισμό. Αυτή η προσπάθεια όμως προκάλεσε έντονη κριτική και αμφισβήτηση από τον Ψυχάρη αλλά και άλλους υποστηρικτές του δημοτικισμού (Αθανασιάδης, 2001: 34, Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:69).

Ο Αθανασιάδης συνοψίζει εύστοχα την *ιδεολογική ταυτότητα* και τη *σχέση δημοτικισμού – εκπαιδευτικού δημοτικισμού* ως εξής:

*Η εθνικιστική συνιστώσα*, σύμφωνα με την οποία η εθνική ταυτότητα και η αναπαραγωγή της λαϊκής παράδοσης ως κανονιστικού προτύπου, μπορεί να επιτευχθεί μέσω ενός εκπαιδευτικού συστήματος βασισμένου στην εθνική ιδέα και της πολιτισμικής συνέχειας, και προσέγγισης της δημοτικής γλώσσας ως αυθεντικής μετεξέλιξης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.

*Η σοσιαλιστική συνιστώσα*, σύμφωνα με την οποία ο δημοτικισμός αποτελεί κίνημα της ελληνικής αστικής τάξης, το οποίο εκπροσωπεί τον εκσυγχρονισμό αλλά με λανθασμένη ιδεολογική αφετηρία αφού εδράζεται σε προ-καπιταλιστικά

μορφώματα. Εστιάζει στην ανάδειξη της δημοτικής σε επίσημη γλώσσα του κράτους, και στην υιοθέτηση της στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση που πρέπει να γίνει για να υποστηριχθούν μορφωτικά οι μη προνομιούχοι Έλληνες.

Στην πρώτη περίοδο του δημοτικισμού ο Δελμούζος είχε προσμετρηθεί στη *σοσιαλιστική συνιστώσα*. Αυτό οφείλονταν στη βραχύβια ιδεολογική συμπόρευση του (και του Φ. Πολίτη) λόγω της έκδοσης του βιβλίου του Γ. Σκληρού «*Το κοινωνικό Ζήτημα*» (1907), αλλά και την αντίστοιχη αρθρογραφία του, στις στήλες του *Νουμά* (1907-9). Οι Κόκκινος και Μπογιατζής (2017:71-2), θεωρούν ότι ο Δελμούζος συγκαταλέγεται μεταξύ των *εθνικιστών δημοτικιστών*, που συνενώνουν τη *Γενιά του '30* με το *δημοτικισμό του Ψυχάρη*, λόγω της μεταγενέστερης στάσης του και των ιδεολογικών θέσεων του. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους προγενέστερους η *ιδεολογική συγκρότηση* του Δελμούζου βασίστηκε καταρχήν στις ιδέες του *γερμανικού ρομαντικού πολιτισμικού εθνικισμού* που βρίσκεται σε συνεχή ώσμωση με τον *μετριοπαθή φιλελευθερισμό*. Σε αυτό βασίζεται και η πολιτική συστράτευση του με τον Βενιζέλο, αφού αποδεχόνταν αρκετά ιδεολογικά στοιχεία του πολιτικού λόγου του κρητικού πολιτικού, όπως το *κράτος δικαίου, η διάκριση κράτους και κοινωνίας πολιτών, οι ατομικές και πολιτικές ελευθερίες* κ.α. Επίσης, ο Δελμούζος σέβονταν τη βασική ιδέα του *φιλελευθερισμού*, που είναι η ιδέα της *ελευθερίας* και η επιδίωξη για αύξηση της (Χατζής, 2017:19-20). Αυτές βέβαια οι ιδεολογικές θεωρήσεις συνδυάζονται με τις *συντηρητικές αρχές* του που είχε λόγω και των σπουδών στη Γερμανία. Ένα ακόμα στοιχείο της ιδεολογικής συγκρότησης του, είναι το *σοσιαλιστικό-ανθρωπιστικό ιδεώδες* το οποίο δεν συνδέεται κατ' ανάγκη με το *μαρξιστικό ιδεώδες*, αλλά παραπέμπει στο γερμανικό «*από καθέδρας σοσιαλισμό (Kathedersozialismus)*»<sup>8</sup>. Η μορφοποίηση και εκλεκτική ενεργοποίηση των τριών αυτών *δομικών στοιχείων* της σκέψης του Δελμούζου (συντηρητισμός, φιλελευθερισμός, από καθέδρας σοσιαλισμός), έγινε δυνατή με τη συμμετοχή του στην ηγετική ομάδα του *Εκπαιδευτικού Ομίλου*, της *ομάδας πίεσης*, που στο διάστημα 1910-17 πέτυχε να αποκτήσει ισχυρή επιρροή στην επαγγελματική ομάδα των εκπαιδευτικών και στα ηγετικά κλιμάκια της βενιζελικής παράταξης, αλλά και να εκφράσει ως «*συλλογικός οργανικός διανοούμενος*» την εκπαιδευτική πολιτική του βενιζελισμού στο πλαίσιο που έθετε ο ΕΔ (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:61-64).

---

<sup>8</sup> *Διανοητικό ρεύμα* που δεν ανήκει στο σοσιαλισμό αλλά στη συντηρητική πολιτική παράδοση με μια δόση όσμωσης με τη σοσιαλδημοκρατία.

Οι αρχές του ΕΔ βασίζονται στην πεποίθηση, καταρχήν, της ανάγκης καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας, καθώς και στην ανάπτυξη του Σχολείου Εργασίας, ως του μόνου εκπαιδευτικού συστήματος, εντός του οποίου θα μπορούσαν να εφαρμοστούν οι νέες παιδαγωγικές πρακτικές. Επιπλέον, ο ΕΔ τονίζει την ανάγκη αναθεώρησης του γνωστικού περιεχομένου των μαθημάτων, αλλά και του εκσυγχρονισμού του αξιακού υποβάθρου της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:65):

Στα δύσκολα χρόνια του *Εθνικού Διχασμού*, ο ΕΔ «εξελίσσεται σε *θεσμική ομάδα πίεσης*<sup>9</sup> ταυτιζόμενος με το βενιζελικό κράτος» (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:65).

Από την άλλη, υπήρξε διαφωνία μέσα στους κόλπους των δημοτικιστών που ήταν στην αρχή κυρίως *γλωσσική*. Ο *Ψυχάρης* και άλλοι θα ασκήσουν κριτική στη γλώσσα των *«Δελτίων»* (αφορά το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*) στο περιοδικό *Νουμά*<sup>10</sup>, ότι *«κανονίζουν»* τη γλώσσα όπως *«οι καθαρευουσιάνοι»*. Όμως η κριτική αυτή στη συνέχεια θα εξελιχθεί σε μεγάλη σύγκρουση, αφού οι εκπρόσωποι του *«εκπαιδευτικού δημοτικισμού»* θα κατηγορηθούν ανοικτά για *«συμβιβαστές»* που έβλαψαν την *«ιδέα»*, λόγω της εστίασης τους στην εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο *Δημοτικό Σχολείο*. Δηλαδή, με τη *«συμβιβαστική»* το 1917 στην κυβέρνηση Βενιζέλου αποδοχή, να γίνει γλώσσα του δημοτικού σχολείου η δημοτική, εμπόδισαν την πορεία προς τη *ριζοσπαστική λύση* να επιβληθεί ως *επίσημη γλώσσα* του κράτους σε όλα τα επίπεδα και τομείς. Η κατηγορία αυτή τροφοδοτήθηκε και από την απόφαση του Βενιζέλου για τη συνταγματική κατοχύρωση της καθαρεύουσας το 1911, όπως έχει ήδη αναφερθεί. Είναι γεγονός ότι ο συμβιβασμός του Βενιζέλου *«βρήκε κατανόηση σε μερίδα δημοτικιστών της εποχής»*, και οι Δελμούζος και Γληνός, αντίθετα με τους κλασικούς, δεν αντιδρούν σε αυτόν τον συμβιβασμό, και αυτό οφείλεται όπως θα φανεί αργότερα, στην αναμονή να πείσουν τον Βενιζέλου σε επόμενη ευκαιρία να θεσμοθετήσει τη *γλωσσική μεταρρύθμιση*. Η επιλογή τους ήταν ο εντοπισμός της *πολιτικής για τη γλώσσα*, στο πεδίο όπου θα μπορούσε να είναι αποτελεσματική, στο *σχολείο*. Επιλέγουν ως κύρια παρέμβαση την αναμόρφωση της Εκπαίδευσης, προσβλέποντας στην αλλαγή *«δια του κράτους»*, περιμένοντας από τον Βενιζέλο τη κατάλληλη *νομοθετική παρέμβαση*. Μετέτρεψαν το δημοτικισμό από

---

<sup>9</sup> Η προσέγγιση του ΕΔ ως ομάδα πίεσης στην ελληνική ιστοριογραφία οφείλεται κυρίως στους Α. Δημαρά και Ρ. Σταυρίδη-Πατρικίου.

<sup>10</sup> Περιοδικό *Ο Νουμάς*, τχ.427, 13-3-1911 & τχ. 428, 20-3-1911.

*μεταγλωσσική θεωρία σε γλωσσική πολιτική, με στόχο η επιβολή της δημοτικής γλώσσας στο σχολείο να μη γίνει με σταδιακό τρόπο, αλλά ως δούρειος ίππος. Θεωρούν ότι το σχολείο αποτελεί τον μόνο θεσμό που μπορεί να επιβάλλει τη γλώσσα, χωρίς συνταγματική αλλαγή. Αρκεί να διδάσκεται η γλώσσα και θα επιβληθεί σε όλα τα επίπεδα και τομείς της ζωής ενός έθνους (Κριαράς, 2000:163).*

Οι ηγέτες του ΕΔ δεν περιορίζουν το αίτημα του δημοτικισμού, αλλά έχουν από την αρχή ως βασικό στόχο, τον *εκπαιδευτικό θεσμό με τεκμηριωμένη άποψη*. Ο Τριανταφυλλίδης σχεδιάζει την δημιουργία του *«Πρότυπου Δημοτικού Σχολείου»* που θα πρόσφερε στους μαθητές *πρότυπο αλφαβητάριο, πρότυπα διδακτικά βιβλία* και το όργανο κάθε προόδου τη *μητρική γλώσσα* τους. Η υιοθέτηση της ιδέας αυτής από τον Δελμούζο στον Βόλο ανεξάρτητα της έκβασης, έδειξε την αξία της στόχευσης. Δηλαδή πόσο ορθή ήταν η γλωσσική πολιτική των δημοτικιστών και πόσο μεγάλες εθνικές ανάγκες υπηρετεί η δημοτική γλώσσα. Το σχέδιο του πρότυπου σχολείου δεν εφαρμόστηκε ποτέ, και ο διωγμός του Δελμούζου στο Βόλο με την κατασκευή του σκανδάλου και στη συνέχεια τη περίφημη δίκη, θα τον μετατρέψει σε σύμβολο *«μαχόμενου δημοτικιστή»* και θα ισχυροποιήσει τον βασικό στόχο των ηγετών του Εκπαιδευτικού Ομίλου. Έτσι, ο ΕΟ θα διαμορφώσει σταδιακά την άποψη ότι η νίκη του δημοτικισμού θα επιτευχθεί εφόσον καταστεί η δημοτική γλώσσα *επίσημη γλώσσα διδασκαλίας* στο σχολείο. Αυτό είναι ο στόχος που ετοιμάζουν και περιμένουν την κατάλληλη πολιτική ευκαιρία, για να εισαχθεί η δημοτική γλώσσα στο σχολείο. Έτσι η προσκόλληση τους στον Βενιζέλο, στοχεύει σε αυτή την ανάγκη.

Ωστόσο, η κατηγορία για *γλωσσικό συμβιβασμό* είναι αληθής, αφού ο Δελμούζος και οι άλλοι ηγέτες του ΕΔ διαφωνούν *επιστημονικά* με τον Ψυχάρη. Η εκδοχή του Ψυχάρη για την γλώσσα είναι ότι, η φωνητική και το τυπικό της γραπτής γλώσσας είναι να μιμείται την ομιλούμενη. Αντίθετα, οι εκπρόσωποι του ΕΔ θεωρούν την ανάγκη να διαμορφωθεί η *«κοινή»* ελληνική γλώσσα ως *γλωσσολογική κατασκευή*. Δηλαδή να γίνει με *ρύθμιση, κωδικοποίηση και τυποποίηση*, η γλωσσική επιλογή, ώστε με βάση τις ομιλούμενες ποικιλίες να προκύψει η *πρότυπη* ή *«κοινή»* γλώσσα, για να μπορεί να διδάσκεται στο σχολείο. Αυτό το σχέδιο που έχουν είναι μοντέρνο και βασίζεται στη *γλωσσολογική επιστήμη*. Αυτό σχέδιο το κατανοούσε και ο Χατζηδάκις ως καθηγητής γλωσσολογίας, αλλά περιορίστηκε μόνο στην εκτόξευση ύβρων εναντίον των δημοτικιστών και της *«ιδέας»* τους που την θεωρούσε *«εθνοκτόνο»*. Πρέπει να σημειωθεί ότι, οι δημοτικιστές είχαν συνείδηση ότι έκαναν ένα επιστημονικό βήμα πιο πέρα από το σημείο που είχε φτάσει ο Ψυχάρης, με τη

διαμόρφωση της *κοινής δημοτικής* και της *γραμματικής* της. Όμως αποδέχονταν όλοι τον ρόλο του και αναγνώριζαν ότι χάρη στο πρωτοποριακό έργο του, μπόρεσαν να στηρίξουν τη δική τους συμβολή (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:66-70).

Ο *Τριανταφυλλίδης* θα εφαρμόσει το *μοντέρνο σχέδιο* των μελών του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* βαθμιαία. Από την αρχή ήταν υπεύθυνος για τη εφαρμογή της δημοτικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα αρθρογραφεί στο *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου* και διατυπώνει τους κανόνες της. Επιπλέον, θα αναλάβει την ευθύνη για τη γλώσσα των νέων *αναγνωστικών* της μεταρρύθμισης του 1917 ως προς το λεξιλόγιο, το τυπικό και τη γραμματική, της οποίας επίσης διατυπώνει τους κανόνες. Παρόλο που η μεταρρύθμιση αυτή «*διαλύθηκε*» στην πρώτη κυβερνητική αλλαγή, η *καινοτομία* που πραγματοποιήθηκε ήταν μεγάλης σημασίας, αφού με τα νέα αναγνωστικά μεταφέρθηκε εντός σχολείων η *νέα παιδαγωγική* και η *αστική ιδεολογία*. Ωστόσο, ο *Τριανταφυλλίδης* θα γίνει ο κύριος ρυθμιστής της γλώσσας, ολοκληρώνοντας μέσα στην κατοχή (1941), τη *γραμματική της πρότυπης δημοτικής*, της «*κοινής*» ελληνικής (Δελμούζος, 1958:89-91; Τριανταφυλλίδης, 1913:28-195).

Κατά τον μεσοπόλεμο και ειδικότερα μετά την καταστροφή του 1922, θα υπάρξει μια πολύ δύσκολη περίοδος για τη χώρα με τεράστια οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα. Η τραγική ήττα στη Μικρασία είχε ως συνέπεια την είσοδο ενός εκατομμυρίου προσφύγων, που σε συνδυασμό με την πολιτική αστάθεια, η εκπαίδευση θα περιέλθει σε εγκατάλειψη, ενώ παράλληλα εκείνη την περίοδο συμβαίνουν τα «*Μαρασλειακά*» ως *ακραία συντηρητική απάντηση* σε όποια αλλαγή (Μαυρογορδάτος, 2018:23-24).

Ο *Βενιζέλος* στην τελευταία τετραετία του (1928-32) θα επανέλθει στην εκπαίδευση με τη *μεταρρύθμιση του 1929*. Είναι σημαντικός σταθμός στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, αφού θα θεσμοθετηθεί το σχολείο όσο αφορά την δομή και λειτουργία του, που θα κρατήσει με κάποια πισωγυρίσματα μέχρι το 1964. Θα δώσει ένα *ορθολογικό προσανατολισμό*, με στόχους την καταπολέμηση του *αναλφαβητισμού*, την προσαρμογή του σχολείου στις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες της χώρας, με *βασική καινοτομία* ότι θα εγκαινιάσει την *επαγγελματική εκπαίδευση* μέσω της δημιουργίας ενός ολοκληρωμένου *δικτύου επαγγελματικής και τεχνικής εκπαίδευσης*, που θα προετοίμαζε τους νέους για «*παραγωγικά*» επαγγέλματα σε όλους τους κλάδους της εθνικής οικονομίας. Προβλέφθηκε για πρώτη υποχρεωτικά σχολεία για *μαθητευόμενους εργάτες* και *τεχνίτες* που θα συντελούσε

*«μεγάλως εις την ανάπτυξιν της βιομηχανίας της βιοτεχνίας του τόπου μας»* (Μαυρογορδάτος, 2018:338-9). Στο θέμα της γλώσσας θα παραμείνει η δημοτική γλώσσα στο δημοτικό σχολείο, αλλοιωμένη κατά περιόδους, αφού οι δημοτικιστές θα βρεθούν στο σύνολο τους στο πολιτικό και κοινωνικό περιθώριο, με προσωρινές, όμως ήττες να προσγράφονται στον ενεργητικό τους, έως την τελική ευόδωση και επικράτηση της δημοτικής (Φραγκουδάκη, 1977: 49 - 50).

Από τα τέλη της δεκαετίας του '20 και μέχρι το θάνατό του, ο Δελμούζος αρθρογραφεί υπέρ του *«λαϊκού σχολείου»* και στροφής προς τον *«νεοελληνικό πολιτισμό»* για λόγους κοινωνικούς και οικονομικούς. Για τη δημοτική γλώσσα, που είναι πια *βασικό θεμέλιο* της ελληνικής εκπαίδευσης, το ίδιο διάστημα κατακρίνει τις εναλλαγές της καθαρεύουσας και δημοτικής περιγράφοντας άλλοτε με ειρωνεία και άλλοτε με απόγνωση τη *σχολική γλώσσα* και που έχει καταντήσει μια γλώσσα δίχως γραμματική, και δεν μπορεί συνεπώς να μορφώσει την νεολαία.

Στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης, οι δημοτικιστές θα ερμηνεύσουν την ήττα τους ως απόρροια της πολιτικής, γεγονός που θα τους οδηγήσει να πάρουν θέση εναντίον της. Όλοι οι φιλελεύθεροι θα ταυτίσουν την πολιτική με τον κομματικό φανατισμό και θα αρνηθούν τη συμμετοχή στα κοινά. Ως *συμβολικό παράδειγμα*, ο Δελμούζος σε συνέπεια με τη θέση κατά της πολιτικής θα αποσυρθεί από την *ενεργό κοινωνική δράση*, σε ένα περιθώριο *ηθικής ανωτερότητας* και στην ακούραστη αλλά ηθική πλέον υπεράσπιση των βασικών αρχών του ΕΔ ως *κινήματος εθνικής αναγέννησης*. Η καταγγελία της πολιτικής και η περιφρόνηση των πολιτικών οδήγησε τον Δελμούζο στο πολιτικό και κοινωνικό περιθώριο (Φραγκουδάκη, 1977: 91).

Ένα άλλο θέμα που θεωρήθηκε ως ερμηνεία για την ήττα του ΕΔ, ήταν η ταύτιση του με τον κομμουνισμό. Η επιχειρηματολογία αυτή βασίζεται στη διάσπαση του ΕΟ και την πορεία του Γληνού προς την αριστερά. Άλλωστε, από τη διάσπαση του ΕΟ μέχρι τη *δεκαετία του '60*, κανένας δεν πολεμάει τους δημοτικιστές επειδή τους συνδέει με τον κομμουνισμό. Η όποια ταύτιση αποτελεί στοχευμένη συκοφαντία των αντιπάλων της δημοτικής γλώσσας. Πρέπει να σημειωθεί ότι ο Δελμούζος πίστευε ότι η ήττα του ΕΔ οφείλεται και στην διάσπαση του ΕΟ. Ο Γληνός και οι αριστεροί διανοούμενοι, θεωρώντας ότι η *«κυρίαρχη τάξη»* μετασχηματίστηκε σε *«αντιδραστική»*, κατηγορούν τον Δελμούζο για *«συντηρητισμό»* και προδοσία των οραμάτων στα οποία είχε έως τότε αφιερώσει τη ζωή του. Έτσι, δεν άργησε να έρθει και η σύγκρουση μεταξύ τους. Οι πορείες τους είναι πια παράλληλες, με τον Γληνό να εισχωρεί στο ΚΚΕ, ενώ για τον Δελμούζο μέσα στις συνθήκες του Μεσοπολέμου,

το κομμουνιστικό κόμμα θα γίνει πολιτικός αντίπαλος σταδιακά όλο και πιο επικίνδυνος, που θα οδηγήσει στην περίοδο μετά την κατοχή στη πολεμική σύγκρουση (*Εμφύλιος*). Ωστόσο, η *αρνητική θέση* του Δελμούζου απέναντι στον κομμουνισμό δεν έρχεται σε αντίθεση με τον ενθουσιασμό που τον ωθεί να παρουσιάσει πρώτος το βιβλίο του *Γ. Σκληρού* από τις στήλες του *Νουμά*, και αυτό οφείλεται στο ότι ο σοσιαλισμός που περιγράφει ο *Σκληρός* δεν έρχεται σε αντίθεση με την εθνική ιδεολογία. Επιπλέον, ο *Σκληρός*, τουλάχιστον μέχρι το 1915 είχε αποφασίσει να στηρίξει την μεταρρυθμιστική κυβέρνηση του Βενιζέλου, θεωρώντας ότι το πρόγραμμα του είναι αναγκαίο για την ανάπτυξη της χώρας πολιτικά και κοινωνικά (Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:64).

Σε ένα από τα τελευταία δημόσια κείμενα της ζωής του, σε άρθρο που συνυπογράφει ο Δελμούζος μαζί με τον Τριανταφυλλίδη το 1952, σημειώνει: «*Ανεύθυνοι αλλά και υπεύθυνοι κύκλοι υποστηρίζουν ότι το βασικότερο αίτιο για το όποιο ή εκπαίδευσή μας έχει ως τώρα αποτύχει είναι ή γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση τοῦ 1917. Αὐτή, με τὴν καθιέρωση τῆς δημοτικῆς στὸ Δημοτικὸ σχολεῖο, ὀδήγησε, λένε, τὴ νέα γενιὰ στὴν πνευματικὴ ἀναρχία καὶ τὴν πρόσφερε ἔτσι εὐκόηλεια στὸν κομμουνισμό.*» Και αφού για ακόμα μια φορά υπερασπίζονται την ανάγκη για διδασκαλία της ρυθμισμένης και τυποποιημένης δημοτικής γλώσσας και όχι «*ένα γλωσσικὸ ἀνακάτωμα τραγελαφικὸ χωρὶς γραμματικὴ ἐνότητα, πὸ με τὶς δύο γραμματικὲς πὸν συνδυάζει θὰ φέρη ὄχι πειθαρχία, ἀλλὰ πνευματικὴ ἀσυναρτησία καὶ χάος*», καταλήγουν: «*Ὅσο γιὰ τὴν προφύλαξη τῆς νέας γενεᾶς ἀπὸ τὸν κομμουνισμό, τὸ μόνο πὸν ἔχομε νὰ πούμε εἶναι ὅτι δὲν εἶναι ἠθικὸ νὰ ταυτίξη κανεὶς τὸ Δημοτικισμό με τὸν κομμουνισμό, ἐνῶ γνωρίζει, ὀφείλει νὰ γνωρίζη ὅτι ἡ πνευματικὴ αὐτὴ κίνηση ἔχει πηγᾶσει ἀπὸ τὶς βαθύτερες ρίζες τῆς ἑλληνικῆς ψυχῆς καὶ θεμελιώθηκε ἀπὸ τὰ φωτεινότερα πνεύματα τοῦ νεοελληνικοῦ πολιτισμοῦ· καὶ ἀκόμη ὅτι εἶναι τοῦλάχιστο ἀνόητο ν' ἀφήνει μονοπώλιο στὴν κομμουνιστικὴ προπαγάνδα τὸ μοναδικὸ γλωσσικὸ ὄργανο γιὰ τὴν οὐσιαστικὴ μόρφωση τοῦ ἑλληνικοῦ ἔθνους*» (Φραγκουδάκη, 1977: 151).

Ο Δελμούζος ως το τέλος της ζωής του αποβλέπει στο κράτος για την εφαρμογή του ΕΔ, με στόχο την μόρφωση των μαζών και τη παράλληλη διδασκαλία του νεοελληνικού πολιτισμού. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι πίστευε ότι η εμπλοκή της πολιτικής δεξιάς ή αριστερής, ήταν επικίνδυνη σε θέματα εκπαίδευσης. Αυτό οφείλονταν στο ότι θεωρούσε τη δημοτικιστική ιδέα, «*εθνική ιδέα*», ανεξάρτητη από ιδεολογικές αγκυλώσεις ή πολιτικές επιρροές. Επίσης, θεωρούσε ότι έπρεπε να

καταπολεμηθεί η σύνδεση του ΕΔ με την αριστερή ιδεολογία και τις ριζοσπαστικές κοινωνικές αλλαγές που υπερασπίζονταν ο Γληνός. Ο λόγος ήταν ότι η γλωσσική και εκπαιδευτική πολιτική που εδράζεται στον ΕΔ είναι «βαθύτατα εθνική». Η πολιτική και ο κομματισμός διαιρούν την κοινωνία και εμποδίζουν την τεκμηριωμένα εθνική και αποδεδειγμένα αναγκαία για την προκοπή του έθνους και ταυτόχρονα τον ΕΔ να επικρατήσει. Αυτές οι σκέψεις του θα συνοψιστούν μετά την κατοχή σε αίτημα για για «υπερκομματική» εκπαιδευτική πολιτική. Πρέπει να σημειωθεί ότι το αίτημα για *υπερκομματική παιδεία*, υπάρχει ήδη σε πολλά κείμενα των δημοτικιστών της μεταπολεμικής περιόδου (π.χ. Παπανούτσος). Ο Δελμούζος αναφέρει χαρακτηριστικά ότι αφού «χωρίς την Πολιτεία δὲν μπορεί νὰ γίνη τίποτα», χρειάζεται υπέρβαση των κομματικών διαφορών στην εκπαιδευτική πολιτική (Φραγκουδάκη, 1977, ό.π.).

Λίγα χρόνια πριν πεθάνει ο Δελμούζος γράφει ένα υπόμνημα προς τον στρατάρχη Παπάγο (1952), που προτείνει την «υπερκομματική» εκπαιδευτική πολιτική, για να πάψει να υπάρχει αυτή η άθλια ελληνική εκπαίδευση. Το κάνει γιατί βλέπει τη μεγάλη πολιτική δύναμη του στρατάρχη και το τεράστιο ποσοστό που έχει το κόμμα του στη Βουλή<sup>11</sup>. Το περιεχόμενο του υπομνήματος τόνιζε «*ουσιαστική και υπερκομματική ρύθμιση του εκπαιδευτικού προβλήματος*» και τούτο «*διὰ νὰ δοθῆ εἰς τὴν ἐκπαίδευσίν μας ἐνιαίᾳ καὶ σταθερὰ κατεύθυνσις ... διὰ τὴν ρύθμισιν ἐνὸς ἐκπαιδευτικοῦ προγράμματος μακρᾶς πνοῆς...*». Προτείνει τη συμμετοχή των δημοτικιστών στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής, σε συνεργασία με την πλευρά των υποστηρικτών της καθαρεύουσας. Η πρόταση συνεργασίας οφείλεται στη βαθιά κρίση που υπάρχει μετά τον Εμφύλιο, και στο ότι, οι δημοτικιστές είναι όλοι στο περιθώριο σαν επικίνδunami για το «έθνος», και προτείνει να σταματήσει ο αποκλεισμός τους από τις κάθε είδους δημόσιες θέσεις, ώστε να γίνει δυνατή η υπερκομματική, εθνική εκπαιδευτική πολιτική. Το αποτέλεσμα αυτής της προσπάθειας θα αποβεί μάταιο, λόγω της άσχημης κατάστασης της χώρας μετά από δύο μακροχρόνιες πολεμικές συγκρούσεις (Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος, Εμφύλιος). Η οικονομία είναι κατεστραμμένη, ενώ η άρχουσα κοινωνική και πολιτική εξουσία φοβάται για την επιβίωση της, αφού μόλις έχει περισωθεί με τη στρατιωτική επέμβαση των δυτικών συμμάχων κατά τον Εμφύλιο. Έτσι, δεν υπάρχει χώρος για συνεργασίες και εθνικές πολιτικές. Μέσα στον Εμφύλιο, η δημοτική γλώσσα στο

---

<sup>11</sup> Στις εκλογές του 1952 ο Παπάγος έλαβε το εκπληκτικό ποσοστό >80% των εδρών, ενώ η ΕΔΑ έμεινε εκτός Βουλής. Το αποτέλεσμα το ευνόησε το εκλογικό σύστημα (πλειοψηφικό) και η αποτυχημένη εκ των υστέρων πολιτική της ΕΔΑ, που διαφήμιζε το πολιτικό σύνθημα «*Τι Παπάγος, τι Πλαστήρας*».

δημοτικό και η ισοτιμία δημοτικής και καθαρεύουσας στο γυμνάσιο θεωρούνται από την εξουσία, θέση πολιτικά επικίνδυνη, σαν παραχώρηση στις *εαμικές-κομμουνιστικές ιδέες*. Τα εθνικά συμφέροντα, όπως τα αντιλαμβάνεται ο Δελμούζος, δεν μπορούν να κυριαρχήσουν σε πολιτικό επίπεδο εκείνη την περίοδο. Έχει συνείδηση ότι η εφαρμογή της εθνικής πολιτικής στο τομέα της Εκπαίδευσης, απαιτεί μεγάλες αλλαγές στις κυρίαρχες αξίες και ιδέες στην κοινωνία. Συνεχίζει να αμύνεται του έργου του και να δηλώνει ότι δεν είναι «*εχθρός του έθνους*». Το 1948, τον κατηγορούν και πάλι ότι η εκπαιδευτική πολιτική του φταίει για τη δημιουργία των εχθρών του έθνους (*κομμουνιστές αντάρτες*). Η ρητορική πατριδοκαπηλία και η συκοφαντία θα παραμείνουν μέχρι το τέλος τα μόνα «*όπλα*» στην φαρέτρα της αντίπαλης μερίδας του δημοτικισμού (Φραγκουδάκη, 1977: 153).

### **6.3.1 Αποτίμηση του γλωσσικού ζητήματος στη σύγχρονη εποχή και των επιδράσεων του Δελμούζου**

Το 1976, με τον νόμο 309/30.04.1976 «Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως» του τότε υπουργού Παιδείας Γεώργιου Ράλλη, καθιερώθηκε η χρήση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση. Η εξέλιξη αυτή δικαίωσε τον αγώνα του ΕΟ και του Δελμούζου προσωπικά. Οποσδήποτε, οι συνθήκες και τα αίτια υπήρξαν διαφορετικά, καθώς είχε προηγηθεί η επταετής δικτατορία, στη διάρκεια της οποίας καταργήθηκε η προηγούμενη απόπειρα γλωσσικής μεταρρύθμισης και με τον Α.Ν. 129/1967 εισήχθη εκ νέου η καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα διδασκαλίας, ενώ και η χρήση της καθαρεύουσας γενικεύτηκε σε πολύ μεγάλο βαθμό, κάτι που προκάλεσε στην ουσία αναζωπύρωση του γλωσσικού ζητήματος. Η επαναφορά της Δημοκρατίας οδήγησε στη γενικότερη αποδοχή της ανάγκης να υπάρξει μια οριστική λύση του προβλήματος, η οποία και δόθηκε τελικά με την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και, αργότερα, με την καθιέρωση του μονοτονικού συστήματος γραφής (1981).

Παρά τις διαφορές στις ανάγκες και το χρονικό πλαίσιο, φαίνεται πως η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας βασίστηκε στις απόψεις του Ε.Ο., αφού η Γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη αποτέλεσε βασικό σχολικό εγχειρίδιο μέχρι τις μέρες μας. Επιπλέον, οι γλωσσικές θέσεις του Δελμούζου απηχούνται στον τρόπο καθιέρωσης της δημοτικής γλώσσας, αφού αυτή καταρχήν ορίστηκε ως γλώσσα διδασκαλίας, ταυτίστηκε δηλ. με την εκπαίδευση, στοιχείο που αποτέλεσε πάγιο αίτημα του Δελμούζου (βλ. Κόκκινος και Μπογιατζής, 2017:61 κ. εξής, Κριαράς, 2000: 163 και Φραγκουδάκη, 1977: 149 κ. εξής). Η σημασία της εκπαιδευτικής

πολιτικής που προωθεί τη δημοτική γλώσσα υπήρξε, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, ζήτημα εσωτερικής σύγκρουσης εντός του Ε.Ο., με τον Δελμούζο να υποστηρίζει σθεναρά αυτή την άποψη.

Είναι, λοιπόν εμφανές ότι οι γλωσσικές απόψεις του Δελμούζου επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τις πολιτικές και εκπαιδευτικές εξελίξεις στο ζήτημα της καθιέρωσης της δημοτικής στη σύγχρονη Ελληνική εκπαίδευση.

## 7. Επεξεργασία και Παρουσίαση Ευρημάτων

### 7.1 Μονάδες Καταγραφής-Ανάλυσης

Οι μονάδες καταγραφής-ανάλυσης διακρίνονται σε δύο κατηγορίες:

- Άρθρα Νομοθετικών Κειμένων (ΑΝΚ)
- Παραγράφους Νομοθετικών Κειμένων (ΠΝΚ)

Όπου *Νομοθετικά Κείμενα* νοούνται Νόμοι, κανονιστικές Υπουργικές Αποφάσεις/Εγκύκλιοι, Προεδρικά Διατάγματα (ΠΔ), που αφορούν εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής και έχουν επιλεγεί σύμφωνα με το ερευνητικό πλαίσιο.

### 7.2 Εννοιολογικές Κατηγορίες

Η κατηγοριοποίηση των κύριων και επιμέρους εννοιών που εξετάζονται και ακολουθούν το *ερευνητικό πλαίσιο* όπως αναπτύχθηκε στην μεθοδολογία, είναι οι ακόλουθες (Σχ.16):

- **K1:** Παιδαγωγικές Καινοτομίες/Αντιλήψεις
  - *K1.1:* 5 Βασικά Αιτήματα Παιδείας (ΒΑΠ)
  - *K1.2:* Δομή Σχολικού Συστήματος Βασικής Εκπαίδευσης (ΔΣΒΕ)
  - *K1.3:* Σχολείο Εργασίας (ΣΕ)
- **K2:** Γλωσσικές Καινοτομίες/Αντιλήψεις
  - *K2.1:* Δημοτική Γλώσσα (ΔΓ)
  - *K2.2:* Διδασκαλία Αρχαίας Ελληνικής Λογοτεχνίας (ΔΑΕΛ)
- **K3:** Αρχές Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού (ΑΕΔ)

### 7.3 Κωδικοποίηση

Κάθε Νομοθετικό Κείμενο από το δείγμα (υλικό) της έρευνας κωδικοποιείται με την εξής μορφή:

Τίτλος Νομ. Κειμένου \_Αύξ.Αριθμός (1)

όπου, τίτλος νομ. κειμένου αφορά την κωδικοποιημένη ονομασία (Ν.2525/1997) και αύξων αριθμός που αφορά τη χρονολογική σειρά που καταλαμβάνει (δηλ. το υλικό της έρευνας ξεκινά από το 1980 και πέρα). Για παράδειγμα:

ΠΔ 297/1982\_01

### 7.4 Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση στοιχείων ακολούθησε το μεθοδολογικό πλαίσιο όπως αυτό περιγράφηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Ειδικότερα, διαπιστώθηκαν τα ακόλουθα βάση των εννοιολογικών κατηγοριών:

- ✓ ΠΔ 297/1982\_01<sup>12</sup>: περιλαμβάνει την καθιέρωση του *μονοτονικού συστήματος* στη δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση και στη δημόσια διοίκηση, όσο αφορά τη χρήση της δημοτικής γλώσσας (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148). Το συγκεκριμένο ΠΔ βασίζεται στο Ν.1228/1982 (άρθρο 2) και στο Ν.309/1976 (άρθρο 2). Πιο συγκεκριμένα, στις 30-1-1982 σε μεταμεσονύκτια συνεδρίαση παρουσία 30 βουλευτών, ψηφίστηκε ο Ν.1228/1982 που καταργεί το πολυτονικό σύστημα της δημοτικής γλώσσας. Ο νόμος αυτός είναι «*κύρωση Προεδρικής πράξης*» και σε ένα μόνο άρθρο καταργεί μια γλωσσική κατάσταση που υπήρχε στην Ελληνική γλώσσα από την αρχαία εποχή, με την ακόλουθη διατύπωση:

*"Μετά τη δημοσίευση του παρόντος νόμου, ό τονισμός του γραπτού ελληνικού λόγου γίνεται σύμφωνα με το μονοτονικό σύστημα."*

Για την νομοθέτηση αυτού του νόμου υπήρξε προηγουμένως σύνταξη ειδικής επιστημονικής επιτροπής από διακεκριμένους φιλόλογους που υποστήριζαν ή επηρεάστηκαν από το δημοτικισμό και το ρεύμα του ΕΔ, όπως Φ. Κακριδής, Ε. Κριαράς, Χ. Τσολάκης κ.α. μετά από απόφαση του υπουργού

<sup>12</sup> [users.sch.gr/cevag/nomos/readlaw1.php?id=547](http://users.sch.gr/cevag/nomos/readlaw1.php?id=547) [πρόσβαση 12/7/2018].

Παιδείας για εισαγωγή του μονοτονικού συστήματος (αρ.Φ900.43/4/9/14145/2.12.1981). Η εισήγηση της επιτροπής τόνιζε ότι «(...) Το μονοτονικό σύστημα είναι ένας τρόπος δραστηκής απλοποίησης στο θέμα των τόνων και των πνευμάτων. Η ανάγκη για την καθιέρωση του μονοτονικού προέκυψε πρωταρχικά από τη διαπίστωση ότι τα πνεύματα και οι τόνοι, χωρίς να εξυπηρετούν κάποια πραγματική γλωσσική απαίτηση, γίνονται αιτία καταταλαιπώρησης όσων γράφουν την ελληνική, ιδιαίτερα των μαθητών, και τροχοπέδη στις προσπάθειές τους για κατάκτηση της γλώσσας και για ουσιαστική μόρφωση. (...)»<sup>13</sup>. Ο δεύτερος νόμος που βασίστηκε το ΠΔ αφορά τον ιστορικό νόμο που εισάγει τη δημοτική γλώσσα στην Ελληνική γενική εκπαίδευση και επιλύει μετά από 150 χρόνια το ΓΖ. Το ΠΔ έχει την ακόλουθη δομή:

- *Άρθρο 1:* ανάλυση του μονοτονικού συστήματος (για τον γραπτό λόγο), που περιγράφει αναλυτικά τους κανόνες που θα ακολουθούνται κατά τη γραπτή απόδοση της ελληνικής γλώσσας (τονικά σημάδια, μονοσύλλαβες λέξεις κ.α.). Η περιγραφή ακολουθεί το πνεύμα του ΕΔ (Κ3), αφού συμφωνεί με τη θεώρηση του Τριανταφυλλίδη αλλά και του Δελμούζου για την λειτουργική απλοποίηση της γλώσσας, όπως επίσης και την πλήρη στήριξη της εφαρμογής της ΔΓ (Κ2.1), ως συνέχειας της αρχαίας γλώσσας.
- *Άρθρο 2:* περιγραφή της εφαρμογής του μονοτονικού συστήματος σε όλες τις βαθμίδες της Εκπαίδευσης (διδασκαλία, αξιολόγηση εκπαιδευόμενων, διδακτικά βιβλία). Ισχύει για τον ΕΔ και τη ΔΓ ότι και στο προηγούμενο άρθρο, δείχνοντας τη πλήρη υιοθέτηση του δημοτικισμού και της θέσης του Δελμούζου ότι συστατικό στοιχείο της Παιδείας είναι η Ελληνική δημοτική γλώσσα και παράδοση της (Κ3, Κ2.1).
- *Άρθρο 3:* αφορά την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος στη Δημόσια Διοίκηση (από 1-9-1982). Επιβεβαιώνει τη στρατηγική που είχαν οι ηγέτες του ΕΟ και ειδικά ο Δελμούζος, ότι μέσω της εισαγωγής της ΔΓ στην Εκπαίδευση, θα ακολουθήσει αναγκαστικά και η χρήση της ως επίσημης γλώσσας του κράτους (Κ3, Κ2.1).

---

<sup>13</sup> averoph.wordpress.com [πρόσβαση 12/7/2018].

Γενικά, η ουσία της μεταρρύθμισης βρίσκεται στο γεγονός, ότι μετά από πολλούς αιώνες με την εξαίρεση της εποχής του *E. Βενιζέλου* (1917, 1929-1932), σε σχέση με τη *δασεία*, δεν είχε αποτολμηθεί μια τόσο μεγάλη μεταβολή και τονική απλοποίηση στην γλώσσα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι υπήρξαν σημαντικές αντιδράσεις από αρκετούς διανοούμενους, ωστόσο αυτές δεν στάθηκαν ικανές να σταματήσουν την αλλαγή όπως αντίστοιχα είχε συμβεί στο παρελθόν πολλές φορές.

- ✓ Ν.1268/1982\_02<sup>14</sup>: που είναι γνωστός ως «*Νόμος-Πλαίσιο*» που άλλαξε ριζικά το χάρτη της Ανώτατης Εκπαίδευσης, και ήταν επηρεασμένος από το πνεύμα και τις αλλαγές που έφερε στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση της Δ. Ευρώπης ο Μάης του '68, όπως επίσης και η είσοδος της χώρας στην ΕΟΚ<sup>15</sup> (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148). Όπως αναφέρει ο καθ. Ι. Πανούσης, «*ήταν πάνδημο αίτημα η αλλαγή του μοντέλου λειτουργίας των ΑΕΙ, από το πανεπιστήμιο της αυθεντίας, και των τακτικών καθηγητών στο «πανεπιστήμιο των όλων ομάδων».* Δεν πρόκειται δηλαδή για ένα νομοθέτημα «*δωματίου*» ή *ειδικών αλλά για τη θεσμική δικαίωση αγώνων και αιτημάτων μιας γενιάς*»<sup>16</sup>. Έτσι, υπήρξε η συμμετοχή όλων των ομάδων των ΑΕΙ στα όργανα διοίκησης, η συμμετοχή των φοιτητών στην ακαδημαϊκή ζωή, η κατάργηση της καθηγητικής έδρας, η εσωτερική διαφάνεια στη διαχείριση του διδακτικού και οικονομικού έργου. Όσο αφορά την παρούσα έρευνα, το σημαντικό που έφερε ο νόμος αυτός ήταν η ανωτατοποίηση της εκπαίδευσης Δασκάλων και Νηπιαγωγών, με την ίδρυση Παιδαγωγικών Τμημάτων Δημοτικής Εκπαίδευσης και Νηπιαγωγών σε έξι Πανεπιστήμια, γεγονός που θεωρήθηκε ως αναβάθμιση της εκπαίδευσης και του κύρους των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αυτό πραγματοποιήθηκε στο άρθρο 46 του νόμου, όπου περιλαμβάνει 4 παραγράφους ως δομή:
  - ο *Παρ.1*: περιγράφει την ίδρυση των πανεπιστημιακών τμημάτων Δασκάλων και Νηπιαγωγών, 4 ετών φοίτησης.

<sup>14</sup> [http://www.biol.uoa.gr/fileadmin/biol.uoa.gr/uploads/PDF\\_Files/Nomos1268-82.pdf](http://www.biol.uoa.gr/fileadmin/biol.uoa.gr/uploads/PDF_Files/Nomos1268-82.pdf) [πρόσβαση 12/7/20180].

<sup>15</sup> Εφημερίδα, Καθημερινή, [ηλεκτρονική έκδοση], 18.03.2012, [www.kathimerini.gr](http://www.kathimerini.gr)

<sup>16</sup> Εφημερίδα, Καθημερινή, [ηλεκτρονική έκδοση], 18.03.2012, [www.kathimerini.gr](http://www.kathimerini.gr)

- *Παρ.2:* περιγράφει τη διαδικασία (ΠΔ) για την έναρξη και λειτουργία των πανεπιστημιακών τμημάτων, την λειτουργία των Παιδ. Ακαδημιών, την επαγγελματική κατοχύρωση αποφοίτων κ.α.
- *Παρ.3:* περιγράφει τη διαδικασία (ΠΔ) για τη θέσπιση θέσεων διδακτικού προσωπικού στα νέα πανεπιστημιακά τμήματα.
- *Παρ.4:* ρυθμίζονται οικονομικές εκκρεμότητες των Παιδ. Ακαδημιών.

Το άρθρο αυτό του νόμου βρίσκεται στο πνεύμα των 5 παιδαγωγικών αιτημάτων του Δελμούζου, και ειδικότερα αυτού που αφορά την αξιοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Κ1.1), την επιστημονική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών όπως θέτει το «*Σχολείο Εργασίας*»(Κ1.3), και ευρύτερα ο ΕΔ (Κ3).

- ✓ *N.1304/83\_03<sup>17</sup>:* που αφορά την «*επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και Μέση Τεχνική Επαγγελματική Εκπαίδευση*», όπου εισάγεται ο θεσμός του προϊσταμένου εκπαίδευσης και το σχολικού συμβούλου, με ταυτόχρονη κατάργηση του θεσμού του επιθεωρητή (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148). Πιο συγκεκριμένα:

- *Άρθρο 1:* που αφορά την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με την εισαγωγή του *Σχολικού Συμβούλου* στην Γενική και Μέση Τεχνική-Επαγγελματική Εκπαίδευση. Έργο των Συμβούλων είναι η επιστημονική καθοδήγηση, αξιολόγηση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και η ενθάρρυνση κάθε προσπάθειας για επιστημονική έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης. Το άρθρο αυτό βρίσκεται στο πνεύμα των 5 παιδαγωγικών αιτημάτων του Δελμούζου, και ιδιαίτερα στην αξιοποίηση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Κ1.1), στη δημοκρατική οργάνωση & λειτουργία, όπως επίσης και ευρύτερα του ΕΔ (Κ3). Η κατάργηση των Επιθεωρητών εκπαίδευσης χαρακτηρίστηκε ως ένα γεγονός εκδημοκρατισμού της εκπαίδευσης και κατάργησης της αυταρχικότητας και του κομματισμού. Σε αυτό συμφωνεί και ο Δελμούζος με την υπερκομματική τοποθέτηση στο τέλος της ζωής του, σχετικά με την «*εθνική εκπαιδευτική πολιτική*».

---

<sup>17</sup> [http://www.fa3.gr/nomothesia\\_2/nomoth\\_education/5\\_kathik\\_symvouloi-n-1304-1982.htm](http://www.fa3.gr/nomothesia_2/nomoth_education/5_kathik_symvouloi-n-1304-1982.htm) [πρόσβαση 12/7/20180].

- Άρθρα 4-5, 7-8 & 11 [Γραφεία, Δ/νσεις], άρθρο 14 [Προϊστάμενοι Εκπαίδευσης]: το σύνολο των άρθρων αυτών, αφορά την δημιουργία γραφείων & Δ/νσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Γενικής και Τεχνικής), όπως επίσης και τη θέσπιση Προϊσταμένων Εκπαίδευσης. Το μέτρο αυτό φαίνεται να συμπλέει με την απαίτηση για δημοκρατική οργάνωση & λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Κ1.1) που έχει θέσει ο Δελημούζος.
- Άρθρο 26: αφορά τη δημιουργία *Μεταλκειακών Προπαρασκευαστικών Κέντρων* για απόφοιτους λυκείων, με σκοπό την δωρεάν προετοιμασία τους για τις εθνικές εξετάσεις εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευσης. Αυτό το άρθρο συμφωνεί με τις αρχές του «*Σχολείου Εργασίας*» (Κ1.3), αφού δίνει με αυτό το τρόπο ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη πρόσβαση στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης.
- Άρθρο 27: αφορά την πρόσθετη διδακτική βοήθεια στους μαθητές του Λυκείου, και δείχνει όπως και το προηγούμενο άρθρο ότι συμφωνεί με τις αρχές του «*Σχολείου Εργασίας*» (Κ1.3).

Γενικά, ο νόμος αυτός δείχνει ότι οι διατάξεις υποστηρίζουν τον ενιαίο τρόπο λειτουργίας όλων των σχολείων ανεξάρτητα τύπου, όσο αφορά τους Σχολικούς Συμβούλους, τους προϊστάμενους εκπαίδευσης τα *Μεταλκειακά Προπαρασκευαστικά Κέντρα (ΜΠΚ)*<sup>18</sup> (Κ1.1).

- ✓ *N.1566/85\_04*<sup>19</sup>: αποτελεί ένα νόμο με ριζικές και κοινωνικού χαρακτήρα μεταρρυθμίσεις στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, και αποτέλεσε το *βασικό νόμο-πλαίσιο της Ελληνικής Βασικής Εκπαίδευσης*, (2011). Σύμφωνα με τον Χαραλάμπους (2012:113-5), η εκπαιδευτική πολιτική του ΠΑΣΟΚ της πρώτης τετραετίας στην κυβερνητική εξουσία προσφέρει: «έως σήμερα στην πλέον συγκροτημένη, ολοκληρωμένη και οργανικότατα ενταγμένη στο ευρύτερο κυβερνητικό πρόγραμμα... η κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ με τις επιλογές της προσέδωσε στο θεσμικό πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης μια σύγχρονη φυσιογνωμία χωρίς βέβαια τα πρόβλημα να εξαλείφονται». Ο Ν. 1566/85 παίζει τον βασικό ρόλο στο στρατηγικό και λειτουργικό επίπεδο του εκπαιδευτικού προγραμματισμού, αφού καθορίζει τους σκοπούς της

<sup>18</sup> Με το νόμο 1984/90 (ΦΕΚ 110 τ.Α') καταργήθηκαν τα ΜΠΚ.

<sup>19</sup> [http://www.pi-schools.gr/preschool\\_education/nomothesia/1566\\_85.pdf](http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf) [πρόσβαση 12/7/20180].

εκπαιδευτικής πολιτικής, τους βασικούς παράγοντες για την υλοποίηση των στόχων, τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, και τη γλώσσα, όπου ορίζει τη δημοτική ως επίσημη γλώσσα (άρθρο 1). (Βεργιοπούλου, 2015:264-5; Σαΐτη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, οι διατάξεις του νόμου αφορούν (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:149):

- τη διοίκηση των σχολείων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
- τα καθήκοντα και υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών, δημόσιας και ιδιωτικής εκπαίδευσης,
- θέματα υπηρεσιακής μεταβολής (προαγωγές, μεταθέσεις κ.α.),
- πλαίσιο διαχείρισης & επίλυσης προβλημάτων της σχολικής κοινότητας,
- σύσταση και συγκρότηση των υπηρεσιακών και πειθαρχικών συμβουλίων, τα οποία είναι αρμόδια για τα θέματα υπηρεσιακής κατάστασης του προσωπικού,
- ορίζει υποχρεωτική και δωρεάν τη φοίτηση στο δημοτικό και γυμνάσιο (9χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση)(άρθρο 2),
- οργανώνει την επιμόρφωση – μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών (άρθρο 28-30),
- ιδρύει πειραματικά σχολεία για πειραματική εφαρμογή παιδαγωγικών μεθόδων (άρθρο 31),
- ιδρύει σχολικά εργαστηριακά κέντρα και σχολικά εργαστήρια για την επαγγελματική εκπαίδευση (άρθρο 10),
- οργανώνει τον Σχολικό επαγγελματικό Προσανατολισμό (ΣΕΠ)(άρθρα 37-39),
- οργανώνει τη μαθητική ζωή/κοινότητες (άρθρο 45),
- ιδρύει το Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας (άρθρο 48), ως ένα δημοκρατικό πολυμελές όργανο για εισηγήσεις θεμάτων εκπαιδευτικής πολιτικής,
- ίδρυση & λειτουργία σχολικών επιτροπών (άρθρο 52),
- θέματα ιδιωτικής εκπαίδευσης (άρθρο 62),
- ισοτίμηση των αποφοίτων γενικών λυκείων (ΓΕΛ) – τεχνικών επαγγελματικών λυκείων (ΤΕΛ)(άρθρο 64),
- κατάργηση των διδασκαλείων (άρθρο 87),

- ο επανίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου και κατάργηση του ΚΕΜΕ (άρθρο 23).

Ο νόμος αυτός φαίνεται να έχει επηρεαστεί αρκετά από τις θέσεις του Δελμούζου. Ειδικότερα:

- ο *Βασικά Αιτήματα Παιδείας (Κ1.1)*: εξυπηρετεί όλα τα αιτήματα, αφού ρυθμίζει θέματα δημοκρατικής & οργάνωσης λειτουργίας με ενιαίο τρόπο λειτουργίας (θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων, ρυθμίσεις προσωπικού κ.α.), επιμόρφωση προσωπικού
- ο *Δομή Σχολικού Συστήματος Βασικής Εκπαίδευσης (Κ1.2)*: οργανώνει ισότιμα την γενική και επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ θέτει υποχρεωτική την 9χρονη εκπαίδευση.
- ο *Κ1.3: Σχολείο Εργασίας (Κ1.3)*: δίνει βάρος στην επαγγελματική εκπαίδευση και στη λειτουργία σχολικών εργαστηρίων, εισάγει για πρώτη φορά τον μαθητή στο επίκεντρο της σχολικής ζωής.

Η ίδρυση του *Παιδαγωγικού Ινστιτούτου* σε συνδυασμό με την υιοθέτηση της ΔΓ στο σχολείο, όπως και γενικά όλες οι διατάξεις που αφορούν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων, δείχνουν ότι προωθούνται για πρώτη φορά οι ιδέες του ΕΔ (Κ3), του δημοτικισμού με βάση την δημοτική γλώσσα ως επίσημη γλώσσα της εκπαίδευσης (Κ2.1). Συγκεκριμένα, η *παρ.1* του πρώτου άρθρου του, είναι η *επιτομή* των παιδαγωγικών αντιλήψεων του Δελμούζου (νέα αγωγή, σχολείο εργασίας), αλλά και των υποστηρικτών του ΕΔ:

*«Σκοπός της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά.»*

- ✓ *Ν.2009/1992\_05*<sup>20</sup>: ο νόμος αυτός είναι σημαντικός γιατί ιδρύει τα *ΙΕΚ* (Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης) που θέλουν να καλύψουν το κενό της επαγγελματικής κατάρτισης μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση), ενώ καθιερώνει το *Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΣΕΕΚ)* & τον *Οργανισμό*

<sup>20</sup> [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/229905/nomos-2009-1992](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/229905/nomos-2009-1992) [πρόσβαση 12/7/2018].

*Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΟΕΕΚ) (άρθρα 1, 2)(Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148):*

*«Καθιερώνεται Εθνικό Σύστημα Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Σ.Ε.Ε.Κ.), που έχει ως σκοπό: α) την οργάνωση, ανάπτυξη και παροχή επαγγελματικής κατάρτισης, β) την τυπική πιστοποίηση της επαγγελματικής κατάρτισης, γ) την εναρμόνιση της επαγγελματικής κατάρτισης με το εκπαιδευτικό σύστημα, δ) την εκτέλεση κάθε είδους εθνικών ή κοινοτικών προγραμμάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης και ε) την εκπλήρωση κάθε άλλου παρεμφερούς σκοπού. Το Ε.Σ.Ε.Ε.Κ. παρακολουθεί τις μεταβαλλόμενες ανάγκες της αγοράς εργασίας, τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες της χώρας σε εθνικό και τοπικό επίπεδο και τις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, διαμορφώνεται δε και αναπτύσσεται σε συνεργασία με τους κοινωνικούς εταίρους, με όλους τους φορείς, δημόσιους και ιδιωτικούς, ελληνικούς και διεθνείς, και ειδικότερα με τους φορείς της Ευρωπαϊκής Οικονομικής Κοινότητας».*

*«Ιδρύεται νομικό πρόσωπο δημοσίου δικαίου με την επωνυμία "Οργανισμός Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης" (Ο.Ε.Ε.Κ.)<sup>21</sup>, που εδρεύει στην Αθήνα και έχει ως σκοπό:*

*α) την οργάνωση και λειτουργία των δημοσίων Ινστιτούτων, Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) αρμοδιότητας Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, β) την εποπτεία των ιδιωτικών Ι.Ε.Κ. και γ) την πραγματοποίηση των στόχων του Εθνικού Συστήματος Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης.»*

Στα επόμενα άρθρα ασχολείται με την δημιουργία των ΙΕΚ, τους παρεχόμενους τίτλους, τη διαδικασία πιστοποίησης κ.α. στον δε νόμο φαίνεται και η επίδραση της ΕΟΚ όσο αφορά την χρηματοδότηση του θεσμού (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148). Η ίδρυση των ΙΕΚ αποτελεί μια επέκταση της δόμησης που είχε σκεφτεί ο Δελμούζος σχετικά με την επαγγελματική εκπαίδευση & μόρφωση (Κ1.2). Το σημαντικό στην κίνηση αυτή είναι ότι κατ' κύριο λόγο, εισακτέοι στα ΙΕΚ είναι απόφοιτοι γενικών λυκείων, που τους δίνεται η δυνατότητα απόκτησης επαγγελματικών εφοδίων, που συμφωνεί με τις αρχές του σχολείου εργασίας (Κ1.3). Εκτός από τα ΙΕΚ, στο νόμο αυτό, ορίζεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η περιοδική επιμόρφωση των υπηρετούντων εκπαιδευτικών από τα ΠΕΚ (Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα)(άρθρο 17). Σε αυτή τη θεώρηση φαίνεται η επίδραση των παιδαγωγικών αιτημάτων του Δελμούζου (Κ1.1) σχετικά με την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

<sup>21</sup> Καταργήθηκε με το άρθρο 30 Ν.3879/2010,ΦΕΚ Α 163/21.9.2010.

✓ Ν.2525/1997\_06<sup>22</sup>: που αποτελεί ένα σημαντικό νόμο (υπουργός Παιδείας, Γ.Αρσένης), αφού επηρεάστηκε από τη δημοσίευση της *Λευκής Βίβλου* το 1993 για την «*Ανάπτυξη, ανταγωνιστικότητα, απασχόληση – οι προκλήσεις και η αντιμετώπιση τους για την μετάβαση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*» (Καλογιαννίδου, 2017:38). Τα κείμενα αυτά επηρέασαν όλα τα ευρωπαϊκά συστήματα, και συνεπώς και το Ελληνικό. Ο νόμος 2525 με τίτλο «*Ενιαίο Λύκειο, πρόσβαση στην τριτοβάθμια Εκπαίδευση, αξιολόγηση*» θεωρήθηκε από την τότε κυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ (πρωθ. Κ. Σημίτης) ως η ενδεδειγμένη απάντηση σε επίπεδο εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής, που συνοψίζεται στη φράση ότι «το μεταπολεμικό πρότυπο του κράτους πρόνοιας στην Ευρώπη δεν υπάρχει πια, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση σημαίνει πια διαρκή ετοιμότητα του εκπαιδευτικού συστήματος για να προσαρμόζεται στις *ραγδαίες εξελισσόμενες καταστάσεις* (Χαραλάμπους, 2012:138). Αυτό δείχνει την απόλυτη επιρροή του φιλελεύθερου μοντέλου οικονομίας, που θέτει ως επικυρίαρχο στην εκπαίδευση την ανταγωνιστικότητα όπως ισχύει στην οικονομία. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις θέσεις για δωρεάν παιδεία για όλους, ισότητα ευκαιριών στην εργασία και πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση κ.α. Ο νόμος αυτός συγκέντρωσε πολλά πυρά από αντιπολίτευση, εκπαιδευτικές οργανώσεις και κοινωνία (καταλήψεις, διαδηλώσεις κ.α.). Ωστόσο, σήμερα μπορεί αν θεωρηθεί ότι αρκετές διατάξεις τους ήταν σημαντικές για την επιβίωση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Καλογιαννίδου, 2017:39). Ειδικότερα ασχολήθηκε με (Γιαννάκης και Ζήση, 2008:148):

- τη θέσπιση του ολοήμερου δημοτικού & νηπιαγωγείου, που συμφωνούν με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου για συνολική ανάπτυξη των ψυχικών & σωματικών ικανοτήτων των μαθητών, αφού στα ολοήμερα παρέχονται αρκετές δραστηριότητες που καλλιεργούν το «*κόσμο*» των μαθητών (Κ1.1)<sup>23</sup>.
- ίδρυση *σχολείων δεύτερης ευκαιρίας*, που αποτελούν σημαντικό θεσμό για ανθρώπους που δεν μπόρεσαν να μορφωθούν, και μπορεί να

<sup>22</sup> [https://www.kodiko.gr/nomologia/document\\_navigation/205665/nomos-2525-1997](https://www.kodiko.gr/nomologia/document_navigation/205665/nomos-2525-1997) [πρόσβαση 12/7/2018].

<sup>23</sup> Με την εφαρμογή του μνημονίου, άρχισε σταδιακά η μείωση των δραστηριοτήτων των ολοήμερων σχολείων, λόγω έλλειψης των απαραίτητων οικονομικών πόρων.

ειπωθεί ότι αυτή η κίνηση διαπνέεται από τις αρχές του ΕΔ (Κ3), για ευρεία εκπαίδευση των λαϊκών μαζών.

- ο καθιερώνεται ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ, για αξιοκρατική επιλογή των εκπαιδευτικών, που συμφωνεί με τις αρχές του ΕΔ (Κ3).
- ο καθιέρωση διατάξεων αξιολόγησης των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας & δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, που συμφωνεί με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου (Κ1).

Το σημαντικότερο σημείο του είναι το *άρθρο 1*, όπου θέτει την αποστολή του *Ενιαίου Λυκείου*, που ταιριάζει με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των δημοτικιστών και του Δελμούζου σε σημαντικό βαθμό. Η δημοτική γλώσσα δεν αποτελεί πια το ζητούμενο (έχει λυθεί από το 1977 και μεταγενέστερους νόμους), αλλά η ανταπόκριση στις σύγχρονες εξελίξεις της πραγματικότητας, που ταιριάζει στη θεώρηση των εκπροσώπων του ΕΔ (Κ1,Κ3):

«1. Από το σχολικό έτος 1997-1998 καθιερώνεται ο θεσμός του Ενιαίου Λυκείου και αρχίζει σταδιακά η εφαρμογή του από την Α' Λυκείου. Σκοπός του Ενιαίου Λυκείου είναι:

- α) η παροχή γενικής παιδείας υψηλού επιπέδου,
- β) η ανάπτυξη των ικανοτήτων, της πρωτοβουλίας, της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης των μαθητών,
- γ) η προσφορά στους μαθητές των απαραίτητων γνώσεων και εφοδίων για τη συνέχιση των σπουδών τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα και
- δ) η καλλιέργεια στους μαθητές δεξιοτήτων που θα τους διευκολύνουν την πρόσβαση, ύστερα από περαιτέρω εξειδίκευση ή κατάρτιση, στην αγορά εργασίας».

- ✓ *N4547/2018\_07*<sup>24</sup>: η νομοθετική αυτή πρωτοβουλία αποτελεί το πιο σύγχρονο (χρονικά) νόμο που τέθηκε για τη βασική εκπαίδευση, εντός της περιόδου του μνημονίου. Αφορά την αναδιοργάνωση δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και τη στελέχωση τους. Ο νόμος αυτός συγκροτεί *Περιφερειακές Δομές Διοίκησης και Εκπαιδευτικής Υποστήριξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*, και συγκεκριμένα ιδρύει *Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕΚΕΣ)*, που αποστολή έχουν τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, τη παρακολούθηση, το συντονισμό και τη στήριξη του εκπαιδευτικού έργου των δημόσιων και ιδιωτικών σχολικών μονάδων, καθώς και άλλων εκπαιδευτικών φορέων της περιοχής αρμοδιότητάς τους, τη επιστημονική και παιδαγωγική υποστήριξη των

---

<sup>24</sup> <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4547-2018-phek-102a-12-6-2018.html> [πρόσβαση 12/7/2018].

εκπαιδευτικών της δημόσιας και της ιδιωτικής εκπαίδευσης, τη οργάνωση της επιμόρφωσης, περιλαμβανομένης και της εισαγωγικής, των εκπαιδευτικών, καθώς και η υποστήριξη του προγραμματισμού και της αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου σε περιφερειακό επίπεδο (άρθρο 4). Αυτή η κίνηση ταιριάζει με την θεώρηση του Δελμούζου για τα 5 αιτήματα για τη Παιδεία (Κ1.1)(αξιοποίηση και κατάρτιση εκπαιδευτικών, ενιαίο πνεύμα λειτουργίας, δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία), και το πνεύμα του ΕΔ (Κ3). Αντίστοιχα, τα άρθρα 6 & 7, αφορούν την ίδρυση και λειτουργία των ΚΕΣΥ (Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης) σε επίσης περιφερειακό επίπεδο, με αποστολή τη υποστήριξη των σχολικών μονάδων της περιοχής αρμοδιότητάς τους για τη διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την προάσπιση της αρμονικής ψυχοκοινωνικής τους ανάπτυξης και προόδου. Για την εκπλήρωση της αποστολής τους, δραστηριοποιούνται στους τομείς της διερεύνησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών αναγκών, της διενέργειας αξιολογήσεων, του σχεδιασμού και της υλοποίησης εκπαιδευτικών και ψυχοκοινωνικών παρεμβάσεων, καθώς και δράσεων επαγγελματικού προσανατολισμού, της υποστήριξης του συνολικού έργου των σχολικών μονάδων, της διενέργειας ενημερώσεων και επιμορφώσεων και της ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου. Και αυτή η κίνηση ταιριάζει με την θεώρηση του Δελμούζου για τα 5 αιτήματα για τη Παιδεία και του «Σχολείου εργασίας» (Κ1.1, Κ1.3) και το πνεύμα του ΕΔ (Κ3). Στο νόμο αυτό όμως καταργούνται οι Σχολικοί Σύμβουλοι ως θεσμός, και δημιουργούνται στη θέση τους οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (ΣΕΕ), γεγονός που ξεσήκωσε αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό κόσμο την τελευταία περίοδο (Σχ.18)<sup>25</sup>. Οι ΣΕΕ αναλαμβάνουν ρόλο αξιολόγησης (άρθρο 38), να υποστηρίζουν τη διαδικασία συλλογικού προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των σχολικών μονάδων, οργανώνουν επιμορφωτικά προγράμματα για το εκπαιδευτικό προσωπικό κ.α. Γενικά οι ΣΕΕ συνεργάζονται με τα ΠΕΚΕΣ για την υλοποίηση της αποστολής των τελευταίων. Η όλη αυτή η κίνηση δεν έρχεται σε αντίθεση με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου ή των εκπροσώπων του ΕΔ (Κ1,Κ3), εφόσον είναι αποδοτική και όχι αντιπαραγωγική. Επίσης, υπάρχει

---

<sup>25</sup> [www.esos.gr](http://www.esos.gr) [πρόσβαση 12/7/2018].

σχετική νομοθετική πρόβλεψη (τροποποιήσεις του ν.3966/11) για το *Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ)* (άρθρο 53) με σκοπό την επιστημονική έρευνα στην βασική και μεταλυκειακή εκπαίδευση, και την υποστήριξη της εκπαιδευτικής πολιτικής που συμβαδίζει με τα 5 αιτήματα για την Παιδεία του Δελμούζου (Κ1), αλλά και τον ΕΔ (Κ3).

- ✓ *ΥΑ/24-01-18\_08*<sup>26</sup> : αυτή η υπουργική απόφαση έχει ως τίτλο την «*Επικαιροποίηση του θεσμικού πλαισίου για την οργάνωση και τη λειτουργία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*», όπου ρυθμίζονται θέματα οργάνωσης και τη λειτουργίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε αντικατάσταση του έως τώρα ισχύοντος *ΠΔ 104/1979* και της σχετικής *Υ.Α για τα ΕΠΑΛ*<sup>27</sup>. Σε αυτή φαίνονται αλλαγές που είναι κυρίως επουσιώδεις όπως οι αλλαγές στο χαρακτηρισμό των απουσιών (δικαιολογημένες, αδικαιολόγητες), ή της διαγωγής των μαθητών. Ωστόσο, υπάρχουν και αλλαγές που εμπνέονται από τον ΕΔ (Κ3) και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου (Κ1, Σχολείο Εργασίας, τα 5 Παιδαγωγικά Αιτήματα):

- *Πλαίσιο οργάνωσης σχολικής ζωής*, όπου υπάρχει συμμετοχή της μαθητικής κοινότητας στην κατάρτιση του. Η τελική απόφαση ανήκει στο *Σύλλογο Διδασκόντων*, αλλά μέσω της εμπλοκής των μαθητών στη διαμόρφωση αυτού του πλαισίου κανόνων, προκαλείται η καλλιέργεια της συμμετοχικότητας και η ενθάρρυνση της αυτενέργειας, η κριτική σκέψη και ο δημοκρατικός διάλογος για την από κοινού λήψη αποφάσεων και ανάπτυξη δράσεων. Επίσης, βελτιώνεται το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής μονάδας.
- Για κάθε *παρέκκλιση* μαθητών προκρίνονται παιδαγωγικά μέτρα και ενέργειες παιδαγωγικού χαρακτήρα.
- *Έπαινοι Προσωπικής Βελτίωσης*, που χρησιμοποιούνται σε μια προσπάθεια επιβράβευσης κάθε μαθητή που έχει σημειώσει σημαντική βελτίωση της συνολικής επίδοσής του, και απονέμεται μετά από απόφαση του *Συλλόγου Διδασκόντων* κατά την παιδαγωγική συνεδρίαση των αποτελεσμάτων στο τέλος του διδακτικού έτους. Η επιβράβευση αυτή αφορά και μαθητές που δεν συγκέντρωσαν την

<sup>26</sup> <https://www.minedu.gov.gr/ypapegan> [πρόσβαση 12/7/2018].

<sup>27</sup> [www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr) [πρόσβαση 12/7/18].

υψηλότερη βαθμολογία, όμως σημείωσαν σημαντική βελτίωση της επίδοσής τους, κατά την κρίση του Συλλόγου Διδασκόντων.

✓ *N.4521/2018\_09*<sup>28</sup>: Ο νόμος αυτός αφορά την ίδρυση του *Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής*, ωστόσο περιλαμβάνει διατάξεις για την *Βασική Εκπαίδευση*, και κυρίως για το *Λύκειο* (Α΄ και Β΄ Γενικού Λυκείου), με την εισαγωγή των *Δημιουργικών Εργασιών* (άρθρο 34). Ειδικότερα, γίνεται αντικατάσταση του άρθρου 8 του ΠΔ 46/2016. Σκοπός των εργασιών αυτών είναι οι μαθητές να επιλύσουν με *δημιουργικό τρόπο* ένα πρόβλημα ή ερώτημα που τους κινεί το ενδιαφέρον και το οποίο σχετίζεται με κάποιο θέμα της διδασκόμενης ύλης σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, εμβαθύνοντας τις γνώσεις τους γύρω από το συγκεκριμένο ζήτημα ή/και αναπλαισιώνοντας το με κριτικό, πρωτότυπο ή ευρηματικό τρόπο. Οι *Θεματικοί Πυλώνες (ΘΠ)* που περιγράφονται στο άρθρο αφορούν:

- *ΘΠ I*: Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Κοινωνικές Επιστήμες και Καλλιτεχνική Παιδεία.
- *ΘΠ II*: Φυσικές Επιστήμες, Μαθηματικά, Πληροφορική και Φυσική Αγωγή.

Η παραπάνω νομοθετική ρύθμιση ταιριάζει πλήρως με τις αρχές του «*Σχολείου Εργασίας*» (Κ1.3) περί διερευνητικής μάθησης, εξατομικευμένης μάθησης και πρόκλησης μαθησιακού ενδιαφέροντος, σε συνδυασμό με *δημιουργική ασχολία (κατασκευή εργασίας)* (Μερεντίτης, 2014:3-6; Κατσίρας, 2014:3).

✓ *ΥΑ 8560/2015\_10*<sup>29</sup>: αφορά την υπουργική απόφαση περί του προγράμματος σπουδών του μαθήματος «*Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία*» της Α΄, Β΄ τάξης γενικής παιδείας και της Β΄, Γ΄ τάξης της Ομάδας Προσανατολισμού των Ανθρωπιστικών Σπουδών του Γενικού Λυκείου. Βασικός σκοπός της διδασκαλίας των κειμένων της *Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας*, είναι η επαφή των μαθητών με τις *πνευματικές δημιουργίες* των μεγάλων κλασικών, με τις οποίες συνδέεται ο νεοελληνικός και ο ευρωπαϊκός πολιτισμός. Για τη μεθοδολογία της διδασκαλίας εφαρμόζονται οι ακόλουθες

<sup>28</sup> <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/n.4521-18.pdf> [πρόσβαση 12/7/2018].

<sup>29</sup> <http://www.et.gr> [πρόσβαση 12/7/2018].

αρχές: δομολειτουργική προσέγγιση των κειμένων με εξέταση της μορφολογίας, της συντακτικής λειτουργίας και της σημασίας των λέξεων εντός συμφραζομένων (πρωτότυπο), σύνδεση Αρχαίας και Νέας Ελληνικής κατά τρόπο που θα γίνεται κατανοητή η ιστορική εξέλιξη της ελληνικής γλώσσας (χρήση διαθεματικών εργασιών), χρήση λεξικού της Αρχαίας Ελληνικής, κειμενοκεντρικός, διακειμενικός και διαθεματικός τρόπος προσέγγισης (ερμηνευτική μέθοδος διδασκαλίας των κειμένων), γλωσσική επεξεργασία του κειμένου σε βαθμό που θα το καθιστά κατανοητό, και διδασκαλία της *μετάφρασης* κατά τρόπο που προάγει την παράλληλη κατάκτηση της Αρχαίας και της Νέας Ελληνικής. Από αυτή την προσέγγιση, διαπιστώνεται ότι η προτεινόμενη μεθοδολογική προσέγγιση περιλαμβάνει στοιχεία της *παιδαγωγικο-γλωσσικής* θεώρησης του Δελμούζου όσο αφορά τη χρήση μετάφρασης και της σύνδεσης Αρχαίας και Νέας Ελληνικής (Κ2.1), γεγονός που ταιριάζει και με τη θεώρηση του *Εκπαιδευτικού Ομίλου* και του κινήματος του *Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού* (Κ3)(Κογκούλη, 2007:71-2).

Πίνακας 1 Σύνδεση Ευρημάτων – Εννοιολογικών Κατηγοριών.

Νομικά Κείμενα	Εννοιολογικές Κατηγορίες
ΠΔ 297/1982_01	K2.1, K3
N.1268/1982_02	K1.1, K1.3, K3
N.1304/1983_03	K1.1, K1.3, K3
N.1566/1985_04	K1.1, K1.2, K1.3, K2.1, K3
N.2009/1992_05	K1.1, K1.2, K1.3
N.2525/1997_06	K1, K3
N.4547/2018_07	K1.1, K1.3, K3
ΥΑ/24-01-18_08	K1, K3
N.4521/2018_09	K1.3
ΥΑ 8560/2015_10	K2.1, K3

## 8. Συμπεράσματα

### 8.1 Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα σε διάφορα νομοθετικά κείμενα (νόμους, ΠΔ, ΥΑ) ανέδειξε τη *διαχρονική επίδραση* του Δελμούζου ακόμα και σήμερα, όσο αφορά τις καινοτομικές πρωτοβουλίες και θεωρήσεις του. Η έρευνα εστίασε μετά το 1977, που ολοκληρώνεται η *γλωσσική σύγκρουση* και επιλύεται οριστικά το *Γλωσσικό Ζήτημα* (Κοτρώτσου-Λόντου, 2004:41-43; Σκούρα, 2012:1-2). Σύμφωνα μ' αυτήν, οι γλωσσικές απόψεις του Δελμούζου, οι οποίες χαρακτηρίζονται από την υποστήριξη της δημοτικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία, τελεσφόρησαν και οδήγησαν στην οριστική επίλυση του γλωσσικού ζητήματος, με την επίσημη καθιέρωσή της το 1976.

Η έρευνα, επίσης εστίασε στις παιδαγωγικές καινοτομίες και αντιλήψεις του Δελμούζου, οι οποίες χαρακτήρισαν μια ολόκληρη εποχή, ταυτόχρονα, όμως επηρέασαν και τις μεταγενέστερες, αποδεικνύοντας τη διαχρονική αξία και σημασία του παιδαγωγικού του ρόλου.

Έτσι, η ανάλυση των νομοθετημάτων σύμφωνα με το ερευνητικό πλαίσιο διέκρινε ότι:

- Οι παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου όσο αφορούν τα 5 βασικά αιτήματα για την Παιδεία (δημοκρατική οργάνωση & λειτουργία, ενιαίο πνεύμα λειτουργίας, μελέτη του νεοελληνικού πολιτισμού, αξιοποίηση και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών), τη δομή και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (υποχρεωτική εκπαίδευση, γενική εκπαίδευση, επαγγελματική εκπαίδευση) και οι αρχές του «Σχολείου Εργασίας» διέπουν αρκετές νομοθετικές πρωτοβουλίες.
- Ο νόμος 1566/85 που αποτελεί ένα νόμο-πλαίσιο της κυβέρνησης ΠΑΣΟΚ για τη βασική εκπαίδευση και ίσχυε σε μεγάλο βαθμό μέχρι σήμερα, εμπνέεται σε μεγάλο βαθμό από τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού (π.χ. 9χρονη υποχρεωτική και δωρεάν εκπαίδευση, ισοτιμία γενικής και επαγγελματικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, εισαγωγή των μαθητών για πρώτη φορά στο επίκεντρο της σχολικής ζωής, δημοκρατικότητα στη λειτουργία των σχολικών μονάδων, εισαγωγή του θεσμού του Σχολικού Συμβούλου και κατάργηση των Επιθεωρητών Εκπαίδευσης, ίδρυση του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου κ.α.).
- Αντίστοιχα, τέτοια ταύτιση με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του Δελμούζου συναντάμε στα νέα νομοθετήματα της κυβέρνησης Σύριζα-ΑΝΕΛ με υπουργό Παιδείας να προέρχεται από το Σύριζα, όπου οι επιδράσεις του «Σχολείου Εργασίας» και του εκπαιδευτικού δημοτικισμού είναι εμφανείς. Έχουμε αύξηση της συμμετοχής των μαθητών στην οργάνωση της σχολικής ζωής, υιοθέτηση παιδαγωγικών τρόπων αντιμετώπισης των παρεκκλίσεων των μαθητών στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, επαίνους προσωπικής βελτίωσης για μαθητές που αυξάνουν την επίδοσή τους χωρίς απαραίτητα να είναι άριστη αυτή. Επιπλέον, υπάρχει η υιοθέτηση δημιουργικών εργασιών με στόχο την προσέλκυση των μαθητών για δημιουργική ενασχόληση και διερευνητική μάθηση. Τέλος, υιοθετείται μια αποκέντρωση του εκπαιδευτικού προγραμματισμού (ΠΕΚΕΣ), ψυχοκοινωνική υποστήξη των μαθητών (ΚΕΣΥ), και κατάργηση των Σχολικών Συμβούλων και δημιουργία ενός νέου θεσμού, αυτών των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Ο νόμος 2525/97 από την κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ (σε περίοδο που το κόμμα κινείται στο χώρο της ευρωπαϊκής σοσιαλδημοκρατίας μετά τη συνθήκη του

*Μάαστριχτ*) είναι ένας νόμος που εισάγει θετικά στοιχεία (ολοήμερα σχολεία, σχολεία δεύτερης ευκαιρίας κ.α.), όμως φαίνονται οι επιδράσεις του φιλελεύθερου πλαισίου οικονομίας που εισάγει η Ευρωπαϊκή Ένωση (που είναι πιο ισχυρή η επιρροή της στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη επαγγελματική κατάρτιση/Δια Βίου Εκπαίδευση – Λευκή Βίβλος, συνθήκη της Μπολόνιας, Στρατηγική της Λισσαβόνας 2010 κ.α.).

Από την ανάλυση φαίνεται ότι οι κυβερνήσεις με *κεντρο-αριστερό* ή *αριστερό προσανατολισμό* είναι εγγύτερα στις θεωρήσεις του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και του «*Σχολείου Εργασίας*», αφού κατά τη περίοδο διακυβέρνησης τους, υπήρξαν τα πιο σημαντικά νομοθετήματα που επηρεάζονται από τις καινοτόμες θεωρήσεις του Δελμούζου, με εξαίρεση το νόμο 2009/1992, που τίθεται για πρώτη φορά με οργανωμένο τρόπο η μεταλυκειακή επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση, εμπνευσμένη από τα ευρωπαϊκά πρότυπα, και επιδιώκοντας αντίστοιχη κοινοτική χρηματοδότηση. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην δημοκρατική οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων, που διακρίνεται από *συμμετοχικότητα* στη λήψη αποφάσεων για το σχολικό περιβάλλον (Δ/ντής Σχολικής Μονάδας, Σύλλογος Διδασκόντων). Η έρευνα επιβεβαιώνει ότι το ιδεολογικό πρόσημο των κυβερνήσεων που εμπνεύστηκαν από τις καινοτομικές ιδέες του Δελμούζου, δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός δημοτικισμός υιοθετήθηκε από την Αριστερά μετά τη διάσπαση του εκπαδευτικού ομίλου, σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι από την «*αντίπαλη*» παράταξη, ανεξάρτητα από την ιδεολογική συγκρότηση του ιδίου.

Στο πεδίο της γλώσσας, και της γλωσσικής εκπαίδευσης το ΠΔ 297/1982 της κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, ολοκληρώνει τη γλωσσική μεταρρύθμιση με την εφαρμογή του μονοτονικού συστήματος σε όλους τους τομείς της χώρας. Έτσι, δικαιώνονται οι ηγέτες του εκπαιδευτικού δημοτικισμού για τον οραματισμό που είχαν, αλλά και τη στρατηγική επιλογή που έκαναν. Επίσης, η διδασκαλία των αρχαίων ελληνικών όπως φαίνεται στη νομοθεσία, έχει επηρεαστεί σημαντικά από την παιδαγωγική αντίληψη του Α. Δελμούζου, όσο αφορά τη *διδασκτική μεθοδολογία* που ακολουθεί και τους εκπαδευτικούς στόχους που θέτει (ΥΑ 8560/2015).

Η αξιοποίηση και συνεχής κατάρτιση των εκπαιδευτικών λαμβάνει σημαντικό μερίδιο στις νομοθετικές πρωτοβουλίες της μεταπολίτευσης, αλλά και ιδιαίτερα της περιόδου που εξετάζει η παρούσα έρευνα. Ειδικά με το νόμο – πλαίσιο για την Ανώτατη Εκπαίδευση (Ν.1268/82), έχουμε την ανωτατοποίηση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, και την επιστημονική πλέον εκπαίδευση των λειτουργών της

Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δάσκαλοι, νηπιαγωγοί). Επίσης, αρκετά νομοθετήματα εστιάζουν στην μετεκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, που με τον τελευταίο νόμο για την βασική εκπαίδευση της κυβέρνησης Σύριζα-ΑΝΕΛ, να αποκεντρώνεται για πρώτη φορά σε σημαντικό βαθμό (ΠΕΚΕΣ).

Η υπερκομματική θεώρηση του Δελμούζου για μια εθνική εκπαιδευτική πολιτική δεν έχει ακόμη βρει το δρόμο της στο ελληνικό εκπαιδευτικό & πολιτικό σύστημα, ωστόσο, έχουν γίνει κάποια μικρά έστω βήματα προς αυτή τη κατεύθυνση (δημιουργία ΕΣΥΠ-Εθνικό Συμβούλιο Παιδείας, ΕΣΕΚΑΑΔ-Εθνικού Συμβουλίου Εκπαίδευσης και Ανάπτυξης Ανθρώπινου Δυναμικού πρώην ΕΣΥΠ).

Οι μεταρρυθμίσεις στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας ανέδειξαν και περιπτώσεις αντιμεταρρύθμισης (Σχολικός Σύμβουλος/Επιθεωρητής, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου/ Σχολικός Σύμβουλος, δημιουργία/κατάργηση ΜΠΚ κοκ.), δείχνοντας ότι είναι είναι έργο μιας περιορισμένης πολιτικής μερίδας. Βλέπουμε δηλ. μια «πάλη» μεταξύ «συντηρητικών» και «προοδευτικών» κομμάτων πάνω στα θέματα της εθνικής παιδείας που οδηγεί σε αντιλήψεις τύπου «*ράβε ξήλωνε*».

Στις μεταρρυθμίσεις που αναλύσαμε διαπιστώθηκε τις περισσότερες φορές ότι δεν υπήρξε δοκιμαστική φάση σε περιορισμένη ομάδα σχολικών μονάδων, για να διαπιστωθούν πιθανές αδυναμίες για βελτίωση.

Συνοψίζοντας, οι επιδράσεις του Δελμούζου στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι σημαντικές. Κατά την περίοδο της ζωής του δεν ευτύχησε να τις δει να πραγματοποιούνται γιατί δεν έζησε σε ομαλή πολιτικά και κοινωνικά περίοδο (ανασυγκρότηση της χώρας, καταστροφές, πόλεμοι, οικονομικές κρίσεις, πολιτική αστάθεια). Ωστόσο, σήμερα το πολιτικό καθεστώς της χώρας είναι σταθερό εντός Ευρωπαϊκής Ένωσης, και παρά την κρίση που υπάρχει (μνημόνιο) μπορεί να λειτουργεί σε καλύτερο βαθμό από ότι η περίοδος που έζησε ο μεγάλος παιδαγωγός.

## **8.2 Τελικά Συμπεράσματα**

Το ζήτημα της επίδρασης των απόψεων του Δελμούζου (γλωσσικών – παιδαγωγικών) στο εκπαιδευτικό σύστημα και την αντίστοιχη νομοθεσία που το αφορά βασίστηκε στα εξής δεδομένα:

Α. Η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας και η κατάργηση του πολυτονικού βασίστηκε στις κυριότερες γλωσσικές απόψεις του Δελμούζου. Μάλιστα, ο

N.1228/1982 που αφορά στην κατάργηση του πολυτονικού βασίστηκε σε πορίσματα ειδικής επιστημονικής επιτροπής από διακεκριμένους φιλόλογους που υποστήριξαν ή επηρεάστηκαν από το δημοτικισμό και το ρεύμα του ΕΔ, όπως οι Φ. Κακριδής, Ε. Κριαράς, Χ. Τσολάκης κ.α. Ως εκ τούτου, το νομοθετικό έργο δέχτηκε ξεκάθαρες επιδράσεις των απόψεων του Δελμούζου.

Β. Η Γραμματική της Νέας Ελληνικής του Μανόλη Τριανταφυλλίδη, ενός από τους πιο διακεκριμένους δημοτικιστές που σύμπλευσαν με τον Δελμούζο, υπήρξε το βασικό εκπαιδευτικό εγχειρίδιο των μαθητών Ελληνικών Σχολείων μέχρι και τα πολύ πρόσφατα χρόνια, στοιχείο που αποδεικνύει τη μεγάλη επίδραση του Ε.Ο. και ειδικότερα των Δελμούζου και Τριανταφυλλίδη.

Γ. Παρότι η νομοθεσία δεν αναφέρει ξεκάθαρα το όνομα του Δελμούζου στα άρθρα (η γενικότερη φιλοσοφία των νομοθετημάτων δεν στηρίζεται σε προβολή ή αναφορά συγκεκριμένων ιστορικών προσώπων), η έμφαση που δόθηκε σε καίριες αντιλήψεις του Δελμούζου είναι πρόδηλη και αποδεικνύει ξεκάθαρη επιρροή, όπως δείχτηκε και στο οικείο κεφάλαιο (7) της παρούσας.

Δ. Σε σχέση με τα παραπάνω, η νομοθεσία έλαβε ξεκάθαρες θέσεις για το γλωσσικό ζήτημα, καθώς και για την πρόοδο και ανάπτυξη της παιδαγωγικής διαδικασίας, στηριγμένη στην ωριμότητα της κοινωνίας να τα αποδεχτεί. Εξάλλου, η καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας επήλθε σχεδόν αμέσως μετά την πτώση της δικτατορίας, όπου η καθαρεύουσα προβλήθηκε τόσο υπερβολικά, στο βαθμό που ξένισε το σύνολο των εκπαιδευτικών και των πολιτικών ηγεσιών. Όμως, οι πρωτοβουλίες του Δελμούζου, οι απόψεις και ιδέες και, κυρίως, το γεγονός ότι υπήρξε ο μοναδικός που προσπάθησε να εφαρμόσει και στην πράξη τα οράματά του, δείχνουν ότι επέδρασε ιδιαίτερα στις αντιλήψεις της κοινωνίας, παρά το γεγονός ότι πολεμήθηκε από πολλούς κύκλους. Σταδιακά, η κοινωνία αφομοίωσε και εγκολπώθηκε τις πρωτοβουλίες μιας, κατά τον Weber, «χαρισματικής προσωπικότητας», εξελίσσοντας και προάγοντας αντιλήψεις και θέσεις που, τελικά, μετέβαλαν τις πολιτικές ενός ολόκληρου λαού.

Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από το ερευνητικό πλαίσιο, τα ευρήματα της ανάλυσης της παρούσας έρευνας μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα:

Οι παιδαγωγικές καινοτομίες του Δελμούζου επηρέασαν σε σημαντικό βαθμό τα βασικά νομοθετήματα της περιόδου 1981-2018, με μεγαλύτερη ένταση στην αρχή και στο τέλος της περιόδου αυτής (αριστερό ιδεολογικό πρόσημο των κυβερνήσεων).

Αντίστοιχα, οι γλωσσικές καινοτομίες όσο αφορά την δημοτική γλώσσα επηρέασαν μόνο στην αρχή της περιόδου, στο υπόλοιπο μέρος υπήρξε εστίαση στη διδασκαλία της αρχαίας γλώσσας όπου η επίδραση από τον Δελμούζο είναι εμφανής.

Το πνεύμα και οι αρχές του Εκπαιδευτικού Δημοτικισμού έχουν διαχρονική επίδραση σε όλη τη περίοδο, κυρίως όσο αφορά την αξιοποίηση νέων παιδαγωγικών τεχνικών, αναθεώρηση του γνωστικού περιεχομένου μαθημάτων, εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κ.α.

Η χαρισματική προσωπικότητα του Δελμούζου, επέδρασε καταλυτικά στις γενικότερες εξελίξεις της ελληνικής κοινωνίας, όσον αφορά τις εκπαιδευτικές και γλωσσικές του πρωτοβουλίες και καινοτομίες, διαμορφώνοντας, σε βάθος χρόνου, νέες στοχοθεσίες και εξορθολογίζοντας την εκπαιδευτική και γλωσσική πολιτική της χώρας του. Πέτυχε, μ' αυτόν τον τρόπο να δημιουργήσει συνθήκες εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και να οδηγήσει τις ιστορικές εξελίξεις. Παρά το γεγονός ότι επί των ημερών του γνώρισε διωγμούς και δεν κατάφερε να δει τους κόπους του να ευοδώνονται, η επίδρασή του στο ιστορικό «γίγνεσθαι» είναι της χώρας μας είναι προφανής και φτάνει μέχρι τις μέρες μας.

### **8.3 Πρακτική Εφαρμογή**

Η παρούσα εργασία με τα ευρήματα που ανέδειξε μέσα από την εκτενή βιβλιογραφική επισκόπηση, αλλά και τη αρχειακή έρευνα (νόμοι) που εκτέλεσε, μπορεί να προσφέρει σημαντικά ως *αφετηρία* για περαιτέρω διερεύνηση του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας όσο αφορά τη *Βασική Εκπαίδευση (Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση)*, και ιδιαίτερα των παιδαγωγικών μεθόδων και τεχνικών που εφαρμόζονται στη διδακτική πράξη

### **8.4 Μελλοντική Έρευνα**

Η παρούσα εργασία αφορά μια *βιβλιογραφική/αρχειακή έρευνα* περί της επίδρασης των γλωσσικών και παιδαγωγικών καινοτομιών του Α. Δελμούζου στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Θα μπορούσε να γίνει το έναυσμα για να επεκταθεί με την διενέργεια *εμπειρικής έρευνας* που να διερευνά:

- Την *αντίληψη* που έχουν οι εκπαιδευτικοί για της παιδαγωγικές καινοτομίες του Δελμούζου σε σχέση με το σήμερα, και
- την *αντίληψη* που έχουν οι εκπαιδευτικοί για της γλωσσικές καινοτομίες του Δελμούζου σε συνδυασμό με το κίνημα του εκπαιδευτικού δημοτικισμού, σε σχέση με το σήμερα.

## 8.5 Περιορισμοί Έρευνας

Υπήρξαν καταρχήν χρονικός περιορισμός (προδιαγραφές μεταπτυχιακής εργασίας) όσον αφορά το εύρος του υλικού της έρευνας, σε συνδυασμό με τα κριτήρια που τέθηκαν. Επιπλέον, υπήρξε περιορισμός στη προσπάθεια του ερευνητή να είναι όσο πιο «*αποστασιοποιημένος*» μπορούσε από το θέμα της εργασίας και επίσης όσο πιο πειθαρχημένος στη εφαρμογή του μεθοδολογικού & ερευνητικού πλαισίου.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση

Αθανασιάδης, Χ. (2001). *Δάσκαλοι και εκπαιδευτικός δημοτικισμός. Το περιοδικό Αυγή (1923-5)*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αλιβιζάτος, Ν. (1983). *Οι πολιτικοί Θεσμοί σε κρίση, 1922-1974*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Αλιβιζάτος, Ν. (2015). *Πραγματιστές, δημαγωγοί και ονειροπόλοι*. Αθήνα: Πόλις.

Αλιβιζάτος, Ν. (2011). *Το Συνταγμα και οι εχθροί του στη νεοελληνική ιστορία 1800-2010*. Αθήνα: Πόλις.

Αλεξίου Στ. (1995). «Εισαγωγή» στο: Βιτσέντζος Κορνάρος, *Ερωτόκριτος* (επιμ. Στ. Αλεξίου). Εστία, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη Α. (2011), «Ευαγγελικά και Ορεσטיακά» στο Μπαμπινιώτης, Γ. (επιστ. επιμ.) *Το γλωσσικό ζήτημα. Σύγχρονες προσεγγίσεις*, Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία, Αθήνα: 253-281.

Ανδριώτης Ν. (1992). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας (τέσσερις μελέτες)* Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Βεργιοπούλου (2015). Η Θέση του Στρατηγικού και Λειτουργικού Προγραμματισμού στην Εκπαίδευση, *Πρακτικά Πανελληνίου Συνέδριου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 259-267.

Βαρμάζης Ν. (1991) Η παρουσία του Αλ. Δελμούζου στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος. Παιδαγωγός και Μεταρρυθμιστής* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

Βερέμης, Θ. (1980). Ο Ελευθέριος Βενιζέλος και οι αξιωματικοί 1909-24. Μελετήματα γύρω από το Βενιζέλο και η εποχή του. *Δοκίμιο-Ιστορία Ι*, Φιλιππότης, Αθήνα.

Γιαννάκης, Ι. και Ζήση, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Νομοθεσία*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΥΕΠΘ, Αθήνα.

Craib, I. (1998) *Σύγχρονη Κοινωνική Θεωρία. Από τον Πάρσονς στον Χάμπερμας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δανασσής-Αφεντάκης, Α. (1985). Η εξέλιξη της παιδαγωγικής και διδακτικής σκέψης (17ος-20ος αι.), τ. Α', Β', Αθήνα.

Δελμούζος Α. (1930) *Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο* (τομ.Α'). Αθήνα: Δ.Δημητράκου.

Δελμούζος, Α. (1931). *Αι κατευθύνσεις της Παιδείας, στο Ανωτάτου Εκπαιδευτικού Συμβουλίου ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΕΩΝ 5 – 24 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 1931 (Αθήναι) (χ.χρ.), σ. 450 – 457.*

Δελμούζος Α. (1944). *Το πρόβλημα της Φιλοσοφικής Σχολής*. Αθήνα:Μπάιρον.

Δελμούζος Α. (1947). Το πανεπιστημιακό πρόβλημα, *Παιδεία*, 5, σσ. 283-289.

Δελμούζου Α. (1950). *Το Κρυφό Σκολείο (1908-1911)* Αθήνα: Γαλλικού Ινστιτούτου Αθηνών.

Δελμούζος, Α.(1958). *Μελέτες και πάρεργα*. Τομ.1,2. Αθήνα: [χ.έ.].

Δελμούζος, Α. (1971). *Δημοτικισμός και Παιδεία*, Αθήνα:Ελληνοευρωπαϊκή Κίνηση Νέων.

Αλ. Δελμούζος, «Ο δημοτικισμός και η επίδρασή του στην ελληνική Παιδεία», (1939) 309 Νέα Εστία

Δερτιλής, Γ.Β. (2016). *Επτά Πόλεμοι, Τέσσερις Εμφύλιοι, Επτά Πτωχεύσεις, 1821-2016*. Αθήνα: Πόλις.

Debesse M.-Mialaret G., (1980). *Οι Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Τόμος Πρώτος: "Γενική Εισαγωγή", Εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα.

Dewey, J. (1982). *Το Σχολείο και η Κοινωνία*. (Αθήνα, Γλάρος).

Δημαράς Θ. Κ. (1977). Η διακόσμηση της ελληνικής ιδεολογίας, στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους από 1881 ως το 1913*, τόμ. ΙΔ' (Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών).

Δημαράς, Αλ. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. τόμος Α'.* Αθήνα: Ερμής.

Δημαρά Α. (επιμ.), *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*, τόμ. Β'(1895-1967), εκδ. Εστίας, Αθήνα 1998.

Ελευθεράκης Θ. (2006) *Εθνικό Σχολείο; Ιδεολογικές, κοινωνικοπολιτικές και φιλοσοφικές συγκρούσεις στο Μεσοπολέμο*, (Αθήνα, Gutenberg).

Ευαγγελόπουλος, Σπ., (1998). *Ελληνική Εκπαίδευση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εστία, (1998) *Η δίκη των τόνων. Η πειθαρχική δίωξη του Καθηγητή Ι. Θ. Κακριδή* (2η έκδ.) Βιβλιοπωλείο της Εστίας, Αθήνα.

Holton, D. «Μυθιστορία», στο: *Κοινωνία και λογοτεχνία στην Κρήτη της Αναγέννησης*, Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1996.

Holton, D. (2000). *Μελέτες για τον Ερωτόκριτο και άλλα νεοελληνικά κείμενα*, Αθήνα: Καστανιώτης.

Hofstetter R.-Schneuwly B., (2005). *Εισαγωγή στις επιστήμες της εκπαίδευσης*, Εκδ.Μεταίχμιο, Αθήνα.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (2008). *Η παιδαγωγική σκέψη από τον Πλάτωνα ως τη Μ. Μοντεσσόρι*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καζεπίδης Τ. (1998). *Η Φιλοσοφία της Παιδείας*, Εκδ. Βάνιας, Θεσσαλονίκη.

Κακανά, Δ-Μ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ). (2008). *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*. Εκδ.Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2007). *Γενική Ψυχολογία* (4<sup>η</sup> Έκδοση). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Καλογιαννάκη-Χουρδάκη Π. (1993). *Έλληνες μαθητές του Δημοτικού Σχολείου και Πολιτική Κοινωνικοποίηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Καλογιαννίδου, Ε. (2017). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση στην Ελλάδα και Στρατηγική 2020: Η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Παν. Μακεδονίας, Θεσ/νίκη.

Κανελλόπουλος, Π.Κ. *Ιστορία του ευρωπαϊκού πνεύματος: Από τον Καντ ως τον Σοπενχάουερ*, Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη (2010).

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία Έρευνας στις επιστήμες αγωγής*, Αθήνα: Σαββάλας.

Καραδήμος, Ε. (2006). Σοσιαλιστική Σκέψη και Σοσιαλιστικές κινήσεις των φοιτητών των Αθηναϊκών ΑΕΙ (1875-1922). *Ιωάννινα: Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο αθηνών*, σελ.151-154.

Κάστανος, Θ. (1929). *Το Σχολείο Εργασίας στη θεωρία και στην πράξη*. Θεσσαλονίκη: Τριανταφύλλου.

Κάτσιρας, Λ.Β. (2014). *Παιδαγωγικές Αντιλήψεις του Σχολείου Εργασίας*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 7<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο 10-12 Οκτ. 2014.

Καψάλη Γ., (1995), *Οι βασικές αρχές του Σχολείου Εργασίας*, «Μακεδόν», τχ. 1, Φλώρινα.

Κοντομήτρος, Γ. (2006), *Η Μεταρρυθμιστική Παιδαγωγική και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαίδευση κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα*, αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή, Βόλος

Κογκούλη, Π.Ι. (2007). *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και η σχολική πράξη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Φιλοσοφική Σχολή, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.

Κόκκινος, Γ. και Μπογιατζής, Β. (2017). *Αναζητώντας «Ιερό Καταφύγιο», Ο Α.Δελμούζος και η σύγχρονη του ελληνική διανόηση*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Κοτρώτσου-Λόντου, Τ. (2004). Το ελληνικό γλωσσικό ζήτημα. *Επιστημονικό Βήμα*, τ.3, Απρίλιος 2004, σελ. 40-56.

Κουντουράς, Μ., (1933), *Η θέση του Δημοτικισμού στην Εκπαίδευση*, Αθήνα.

Κριαράς, Εμ., (1977), «Από την ιστορία του δημοτικισμού» και «Από την ιστορία του γλωσσικού ζητήματος» στο *Για τη Δημοτική Γλώσσα, Κείμενα Γ. Βέλτσου* κ.ά., εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα: 15-20 και 21-27, αντίστοιχα.

Κριαράς, Εμ., (1979) «Το γλωσσικό ζήτημα», *Φιλολόγος* (17): 132-143.

Κριαράς, Εμ., (1986). *Πρόσωπα και Θέματα από την ιστορία του Δημοτικισμού*, τόμ.Α', Αθήνα: Καστανιώτη.

Κριαράς, Ε. (2000). *Επιλογή από το έργο του*. Θεσ/νίκη: Ζήτρος.

Κρίβας Σ. (1997). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική*, Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλαφάντης Κ. (2011), «Η πολλαπλή συμβολή του Διαφωτισμού στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας» στο: *Πανόραμα της ιστορίας της εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις, τόμ. Α', Ιστοριογραφικά ρεύματα – Μακρές περίοδοι – Εκπαίδευση εκτός συνόρων – Τοπική ιστορία*, (επιμ. Σ. Μπουζάκης), Gutenberg: Αθήνα

Μαργαρόνη, Ε. (2010). *Οι θρησκευτικές αντιλήψεις του Αλέξανδρου Δελμούζου και του Δημήτριου Γληνού και η επίδραση τους στη Θρησκευτική αγωγή*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, ΠΜΣ,τμ. Ποιμαντικής και Κοινωνικής θεολογίας, ΑΠΘ, Θεσ/νίκη.

Ματσαγγούρας Η. (1998). *Θεωρία της Διδασκαλίας*, Εκδ. Gutenberg, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (2010). *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.

Μαυρογορδάτος, Γ.Θ. (2018). *Μετά το 1922, η παράταση του εθνικού διχασμού*. Αθήνα: Πατάκη.

Μερεντίτης, Χ. (2014). *Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το Σχολείο Εργασίας. Μικρή συμβολή στη μελέτη του έργου ενός μεγάλου παιδαγωγού*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο 10-12 Οκτωβρίου 2014.

Mialaret, G. (2007). *Επιστήμες της Εκπαίδευσης, η διαμόρφωση και η εξέλιξη ενός επιστημονικού πεδίου*. Εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα.

Μουζέλης Ν. (1992), *Μεταμαρξιστικές προοπτικές για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*, Αθήνα: Θεμέλιο

Μπάκας, Θ. (2014). *Εισαγωγή στην Εκπαιδευτική Πολιτική*. Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Μπαμπινιώτης, Γ. (1979). *Νεοελληνική Κοινή*, Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2010). *Διαλογισμοί για τη Γλώσσα και τη γλώσσα μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2015). *Συνοπτική Ιστορία της Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη.

Μπουζάκης, Σ. (επιμ.)(2011). *Πανόραμα Ιστορία της Εκπαίδευσης: Όψεις και Απόψεις. Τομ.Β': Νεοελληνική Εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg.

- Νάκας, Αθ. (2001). Γλωσσοφιλολογικά, Γ'. Μελετήματα για τη Γλώσσα και τη Λογοτεχνία. Γ' έκδοση, Αθήνα: Παρουσία.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2006). Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13. Αθήνα: Gutenberg.
- Νούτσος, Χ. (1990). Ιστορία της Εκπαίδευσης και Ιδεολογία. Όψεις του Μεσοπολέμου. ο *Πολίτης*, Αθήνα.
- Παπαδόπουλος, Ν. (1938), *Παιδαγωγικά κατευθύνσεις εν Γερμανία. Από του 1900-1933*, Εν Αθήναις.
- Παπανούτσος Π. Ε. (1956) Η διακομματική επιτροπή, *Παιδεία και Ζωή*, 53, σσ. 223-224.
- Παπανούτσος, Ε. (1958). Ο άνθρωπος και το έργο. *Νέα Εστία*, τ.64, Αθήνα.
- Παπανούτσος, Ε. (1984). *Αλέξανδρος Δελμούζος*. Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- Πετρίδης, Π.Β. (1999). *Σύγχρονη Ελληνική Πολιτική Ιστορία II (1862-1917)*. Αθήνα: Γκοβόστη.
- Riobetta, J. B. (1983). «Ιωάννης Άμωσ Κομένιος (1592-1670)» : Jean Chateau (διεύθυνση), *Οι μεγάλοι παιδαγωγοί*, Γλάρος, Αθήνα.
- Πυργιωτάκης Ι., (2011). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Πεδίο, Αθήνα.
- Reble A. (1996). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. Εκδ. Δημ. Παπαδήμα, Αθήνα.
- Ρεράκη, Η. (1997). *Θρησκευτικά και Πολιτισμικά Πρότυπα στο μάθημα 'Η Γλώσσα μου' της Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης (το διδακτικό τους περιεχόμενο)*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Ρεράκη, Η. (2007). *Σύγχρονη Διδακτική των Θρησκευτικών*. Θεσ/νίκη: Π.Πουρνάρας.
- Σαΐτης, Χ.Α. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, θεωρία και Πράξη*. 5<sup>η</sup> έκδοση, Αθήνα: Έκδοση ιδίου.
- Savioz, R. (1983), *Γεώργιος Κερσευσταίνερ (1854-1932)*, στο Chateau, J. (Διεύθυνση και συντονισμός) (1983) «Οι μεγάλοι παιδαγωγοί. Από τον Πλάτωνα και τον Σωκράτη ως τον Τζων Ντιούι και τη Μαρία Μοντεσσόρι», Μτφρ. Κ. Κίτσου, Αθήνα, Γλάρος.
- Σβορώνος, Ν. (1978). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σκούρα, Λ. (2004), «Το γλωσσικό ζήτημα και η εκπαίδευση των δασκάλων κατά τις δεκαετίες του 20 & του 30», στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.), *Ιστορικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης, Πρακτικά 2ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, Πανεπιστήμιο Πατρών 4-6 Οκτωβρίου 2002, Gutenberg, Αθήνα: 241-268.

Σκούρα, Λ. (2012). Γλωσσικό Ζήτημα και εκπαίδευση κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛΙΕΠΕΚ), 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο, 5-7 Οκτ. 2012, σελ.1-13.

Soetard, M. (2000). «Jean- Jacques Rousseau» , *Δεκαπέντε παιδαγωγοί*, (επιμ. Houssaye Jean), Μεταίχμιο, μτφ. Δ. Καρακατσάνη Αθήνα.

Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (1976). *Δημοτικισμός και κοινωνικό πρόβλημα*. Αθήνα: Ερμής.

Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (1992) Η ένταξη σοσιαλιστών διανοουμένων στο κίνημα του βενιζελισμού, στο: *Βενιζελισμός και αστικός εκσυγχρονισμός*, (Ηράκλειο, Επιμ.: Γ. Θ. Μαυρογορδάτος -Χρ. Χ. Χατζηιωσήφ, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης).

Σταυρίδη-Πατρικίου Ρ. (2001). Το γλωσσικό ζήτημα. Στο *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*, επιμ. Α.Φ. Χριστίδης, 155-9. Θεσ/νίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Τερζής Ν. (1986) *Η Παιδαγωγική του Αλεξάνδρου Π. Δελμούζου. Συστηματική εξέταση του έργου και της δράσης του* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).

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

Τερζής, Ν. Ο πολιτικός Δελμούζος, στο: *Αλέξανδρος Π. Δελμούζος, Παιδαγωγός και μεταρρυθμιστής*, Πρακτικά Συμποσίου Τομέα Παιδαγωγικής της Φιλοσοφικής Σχολής Α.Π.Θ., 14-15.4.1989, Θεσσαλονίκη 1991, σ. 143.

Τερζής, Ν. (2002). *Η παιδαγωγική του Α. Π. Δελμούζου*. Θεσ/νίκη: Εκδ. Κυριακίδη

Τζήκας, Γ. «Παλιά και Νέα Παιδαγωγική», άρθρο στο [http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero\\_03\\_05/eishghseis\\_hmer\\_05/eis\\_TZHKAS.pdf](http://www.pischools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/eishghseis_hmer_05/eis_TZHKAS.pdf) (Προσπελάσιμο την 1.4.2019).

Τριανταφυλλίδης Μ. (1913). «Η Ορθογραφία μας», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, 3/1-4, σελ. 28-195.

Τριανταφυλλίδης Μ., (1932), *Το πρόβλημα της Ορθογραφία μας. Η ιστορία της και οι σημερινές δυσκολίες. Απλοποίηση και φωνητική ορθογραφία μας. Η τονική μεταρρύθμιση. Δύο ομιλίες*. Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης Μ., (1933), «Το γλωσσικό ζήτημα και η Ακαδημία Αθηνών», περ. Επιστήμη και Ζωή, τεύχ. 5, Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης Μ., (1937), *Σταθμοί της γλωσσικής μας ιστορίας*, τόμ. Α', Αθήνα.

Τριανταφυλλίδης Μ., (1941). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής)*. Αθήνα: ΟΕΣΒ.

- Τσιαντής, Κ. (2001). *Ιστορική Παιδαγωγική της Τεχνολογίας*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσουκαλάς, Κ. (1981). *Η Ελληνική Τραγωδία*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Φελάς Κ.Ν. και Δ. Μπαλούρδας, (Επιμ.)(2015). *Κοινωνία και Έρευνα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Φλουρής, Γ. και Κασσωτάκης, Μ. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α. (1977). *Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και φιλελεύθεροι διανοούμενοι. Άγνοια αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Φράγκος Χρ. (1985). *Βασικές Παιδαγωγικές Θέσεις*. Εκδ. Gutenberg-Παιδαγωγική Σειρά, Αθήνα.
- Φρυδάκη, Ε. (2009). *Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης*. Αθήνα: Κριτική.
- Φωτεινός, Δ. (2016). Διαμορφώνοντας μια εθνική παιδαγωγική ταυτότητα: γλώσσα και εκπαίδευση στο έργο του Δελμούζου. Τριήμερο πανελλήνιο συνέδριο επιστημών της εκπαίδευσης «Ο Αλέξανδρος Δελμούζος και το σχολείο της εποχής μας: Εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις», Άμφισσα, 12 – 14 Φεβρουαρίου του, σ.1-7.
- Χαραλαμπίδης, Σ.Δ. (2008). Οι διαχρονικές Παιδαγωγικές Αρχές του Α. Δελμούζου. *Inpectum*, τεύχος 04, σελ.119-132.
- Χαραλάμπους Δ. (1987) *Ο Εκπαιδευτικός Όμιλος: η ίδρυση, η δράση του για την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και η διάσπασή του* (Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη).
- Χαραλάμπους Δ. (2012). *Μεταπολίτευση και Εκπαιδευτική Πολιτική (1974-2011)*. Πανεπιστημιακές Παραδόσεις. Θεσ/νίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Χαρίτος Γ. Χ. (1989) *Το Παρθεναγωγείο του Βόλου*, τόμ. Α' & Β', (Αθήνα, Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας-Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς).
- Χατζηστεφανίδη, Θ.Δ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*, Εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα.
- Χατζηδάκης, Τ.Ν. *Ο Μαλλιαρισμός εις τα Δημοτικά Σχολεία*. Αθήναι 1920.
- Χατζής, Α. (2017). *Φιλελευθερισμός*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Χρηστίδης, Α.Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Χριστόπουλος, Χ.-Κλ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα*. (Αθήνα, Γρηγόρης).

## Ξενόγλωσση

Alexiou, M. (1982). "Diglossia in Greece", στο Haas, W. (ed.), *Standard languages: spoken and written*, σ. 156-92, Manchester: Manchester University Press.

Capel, S., Leask M. & Turner, T. (2005). *Learning to teach in the secondary school*. 4th edition, Routledge.

Cohen L., Manion, L., Morrison, K. (2008) *Research Methods in Education*. London, Routledge Falmer, Taylor & Francis Group.

Curtis, B. (1978) Introduction, in Curtis, B. and Mays, W. (edit.) *Phenomenology and Education*. London: Methuen.

Ellis, H.C. (1978). *Fundamentals of Human Learning, Memory and Cognition*. (2<sup>nd</sup> edition), Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Co., Publishers.

English, H. B., English, A. C. (1958) *A Comprehensive Dictionary of Psychological and Psychoanalytic Terms*. London: Longman.

Foteinos D. – Kassotakis M. (χ.χ.), John Dewey's impact on greek education and pedagogical thought, National and Capodistrian University of Athens

Kitromilides P. (2008), *Eleftherios Venizelos: The Trials of Statesmanship*, Edinburgh University Press

Mackridge, P. "Kathrevousa (c.1800-1974). An Obituary for an Official Language", στο Sarafis, M. and Eve, M. (eds.) *Background for contemporary greece I*, σ.25-51, The Merlin Press, London, 1990.

Robson, C. (2000) *Real World Research*, Edition by C. Robson.

Weber M. (1964), *The Theory of Social and Economic Organization*, μτφρ. A. M. Henderson and T. Parsons, Εισαγωγή T. Parsons, The Free Press, N. York κεφ. IV, σελ. 358-369 και κεφ. V, σελ. 369-373

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*, Sage Publications, Newbury Park – London – New Delhi.

