

Χάρης Ν. Μελετιάδης / Αθήνα

**Στοχαστικές προσαρμογές
για την Ιστορία της Νεοελληνικής Παιδείας¹**

Ι. ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

1.1. Οι επεξεργασίες που ακολουθούν αναφέρονται σε κεντρικά προβλήματα μιας ιστορίας που οι αρμοί, οι συνδέσεις και ορισμένες από τις βασικές μεθοδολογικές επιλογές της έχουν ήδη τεθεί εδώ και τρεις-τέσσερις περίπου αιώνες. Η ιστορία της νεοελληνικής παιδείας έχει αρχή που χάνεται στους ύστερους χρόνους του Βυζαντίου, περίπου στα τέλη του 12^{ου} ή μάλλον στις αρχές του 13^{ου} αι., όταν για πρώτη φορά η πρωτεύουσα του μεσαιωνικού ανατολικού ρωμαϊκού κράτους κυριεύθηκε. Αυτή η περίφημη χρονολογία του 1204 εκφράζει συνοπτικά την πράξη ανάδυσης του Νέου Ελληνισμού, όχι βεβαίως ως μιας νέας φυλετικής οντότητας (ο φυλετισμός εξάλλου υπήρξε δραστήριο μεν πολιτικό εργαλείο, χωρίς ωστόσο μεγάλη συνεισφορά στην παραγωγή της ιστορικής θεωρίας), αλλά κυρίως ως ορόσημο διαμόρφωσης μιας νέας πολιτισμικής σύνθεσης, στην οποία οφείλονται οι τρόποι βίου μας. Η ιστορία αυτής της σύνθεσης έχει επίσης και το προσωρινό της τέρμα, που δεν είναι άλλο από το δικό μας σήμερα. Θα επιχειρήσουμε να πλεύσουμε σε οκτώ αιώνες παιδείας. Αυτό το ιστορικό μέγεθος δεν θα πρέπει να μας φαίνεται ιδιαίτερος εντυπωσιακός πάντοτε ο πολιτισμός διαμορφώνει μεγαλύτερης διάρκειας ιστορικές περιόδους σε σύγκριση με εκείνες που καθορίζονται από την ύπαρξη δεδομένων πολιτικών δομών· συνεπώς δεν ενοχλεί, αν στην αφήγησή μας θα υπάρχουν γεγονότα και πραγματικότητες που ανάγονται στη βυζαντινή, τη λατινική, την οθωμανική περίοδο ή πιο πρόσφατα, μόλις δυο αιώνες πριν, στο ανεξάρτητο ελληνικό κράτος.

1.2. Επιβάλλεται επίσης να μην είμαστε στην αφήγησή μας τόσο αυστηρά περιχαρακωμένοι στα σημερινά εθνικά σύνορα. Ο Νέος Ελληνισμός έχει να παρουσιάσει μια πολιτισμική δραστηριότητα που υπερβαίνει με

1. Η εργασία αυτή έλαβε μια μορφή πιο οικεία και πιο διαλεκτική έτσι που να θυμίζει μάθημα, όπως αυτά που ακούσαμε από την κυρία Παπούλια· μου αρέσει όμως να σκέφτομαι πως και ο δικός της τρόπος οφείλει πολλά σ' ένα ξεχωριστό εκπαιδευτικό, τον πατέρα της Δημήτριο Παπούλια.

πολλούς τρόπους τα όρια του ελεύθερου κράτους του, ακόμη και όταν αυτό έφτασε στο μέγιστο της εδαφικής έκτασής του. Μιλώντας μάλιστα για την παιδεία των Νεοελλήνων, δεν εννοούμε μόνο το παιδευτικό έργο που ασκήθηκε στο πλαίσιο συμπαγών ελληνικών κοινωνικών οντοτήτων, αλλά και το έργο που αναπτύχθηκε από Έλληνες ή και για Έλληνες στο πλαίσιο άλλων, ξένων, εκπαιδευτικών μορφωμάτων και πολιτισμικών συνθηκών. Το παράδειγμα των δύο παπικών ελληνικών εκπαιδευτηρίων στη Ρώμη, του Κολλεγίου του Λέοντα Γ' και του μεταγενέστερου Κολλεγίου του Αγίου Αθανασίου, καθώς και το λιγότερο γνωστό Worcester College που ιδρύθηκε στην Οξφόρδη το 1698² βρίσκονται στις πρώτες γραμμές μιας διαδικασίας συμμετοχής Ελλήνων στο δίκτυο των λόγιων της Ευρώπης, που στρατεύονταν στην υπόθεση της κριτικής και της αλήθειας ανεξάρτητα από τη θρησκευτική τους πίστη. Η *république des lettres* είτε στην αυστηρά αναγεννησιακή εκδοχή των Francesco Barbaro και Poggio Bracciolini (*respublica literarum*) είτε στη μεταγενέστερη εκδοχή της του Pierre Bayle, που οδήγησε σύμφωνα με την κλασική διερεύνηση του Jürgen Habermas σε αυτό που ονομάζουμε «δημόσια σφαίρα» της κοινωνικής ζωής³, περιλαμβάνει περισσότερους Έλληνες από όσους θα είμαστε πρόχειροι να δεχτούμε. Συνεπώς, όταν μιλούμε για την παιδεία του Νέου Ελληνισμού, θα πρέπει να έχουμε υπόψη μας ότι αναζητούμε σε μια μέγιστη ποικιλία εκφράσεων και γεγονότων στοιχεία που ενοποιούν τα καταρχήν διακεκριμένα χαρακτηριστικά τους και επιτρέπουν να τα συνειδητοποιήσουμε μέσα από διαδοχικές συστηματοποιήσεις, στοχαστικές γενικεύσεις, εξειδικευμένες παρατηρήσεις.

1.3. Η εργασία αυτή δεν είναι μόνο στοχαστική⁴ ούτε εξαντλείται στην ικανοποίηση της θεωρητικής περιέργειάς μας για το παρελθόν· στις εποχές που ζούμε ο θεραπευτικός ρόλος της γλώσσας αποκτά μια κάποια προτεραιότητα και στην ιστορική επιστήμη⁵. Από την άλλη πλευρά πάλι η ένταξη γεγονότων και οι μεταξύ τους συνάψεις εντός μιας ευρείας από χρονική άποψη πολιτισμικής περιόδου δε επιβάλλουν μόνο μια κίνηση κατ'έκταση, αλλά μπορούμε από αυτή την κάπως αρχαιολογική επιφανειακή έρευνα να βρίσκουμε εισόδους και να καταδυόμαστε προς τις βαθύτερες δομές της ιστορίας μας⁶ και εκεί να εντοπίζουμε τη δράση των όντως ουσιαστικών πα-

2. Βλ. Peter M. Doll, *Anglicanism and Orthodoxy: 300 years after the «Greek College» in Oxford*, Oxford, Lang, 2006, ιδίως σσ. 268-276.

3. Jürgen Habermas, *Strukturwandel der Öffentlichkeit. Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*, Frankfurt, Suhrkamp, 2001 (1^η έκδ. 1962).

4. Σύμφωνα με τον ορισμό του Hegel στα *Vorlesungen über die Philosophie der Geschichte* (1837).

5. Βλ. Β. Παπούλια, *Από τον Αρχαίο στον νεότερο πολυμερισμό*, τ. Γ' *Ο φιλοσοφικός πολυμερισμός*, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 2009, 140 κ.ε.

6. Είναι γνωστή η άσση των ανθρωπολόγων να θεωρούν το παιχνίδι των παιδιών ως διεστραμμένο πλην ζωντανό υπόλειμμα εξαφανισμένων λατρειών (Πρβλ. M. Griaule, *Jeux dogons*, Paris, Institut d'Ethnologie, 1938), που εκβάλλει στη μελέτη τόσο των τελετουργιών που

ραγόντων που προκαλούν την μεταβολή των όρων της παιδείας. Με άλλα λόγια αναζητούμε κανονικότητες, συνέχειες ή ασυνέχειες, στοχαστικά συμπεράσματα και νομοθετικές ερμηνείες, που καθορίζουν την εμφάνιση αυτού ή του άλλου φαινομένου της παιδείας μας μέσα στις δεδομένες συνθήκες της κοινωνικής ή της πολιτικής συγκυρίας χωρίς όμως αυτές οι συνθήκες να αποτελούν τη μοναδική ερμηνευτική πλαισίωση για τα φαινόμενα που μας ενδιαφέρουν. Αντίστροφα διατυπωμένη αυτή η θέση σημαίνει ότι οι μεταβολές στην παιδεία δεν είναι αποκλειστική υπόθεση ποτέ μόνο μιας κυβέρνησης και ενός υπουργού, δεν ερμηνεύονται αποκλειστικά μόνο ως το αδήριτο αποτέλεσμα της συγκυρίας. Ακόμη κι όταν δίνουν την εντύπωση μιας μείζονος ταξικής επιλογής, ενσωματώνουν ποικίλα στοιχεία από την εγγώρια παράδοση ή από άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα και πάντοτε προϋποθέτουν τις συλλογικές εκφράσεις ή επιζητούν τις συναινέσεις, τις πιο στοχαστικές τοποθετήσεις. Μόνο τότε οι μεταβολές που επιχειρούνται, έστω και ως απλές αναδιευθετήσεις, επηρεάζουν τη συνολική πολιτισμική δραστηριότητα των κοινωνίας και των επιμέρους ομάδων που την απαρτίζουν με δυο λόγια οι μεταβολές στην παιδεία είναι αποτέλεσμα της συμπλοκής ευρύτερων πολιτισμικών παραγόντων. Ο τρόπος που θεωρούμε τα φαινόμενα που μας απασχολούν μπορεί να είναι μακροσκοπικός και κατά τούτο να δίνει την εντύπωση ότι η ιστορία προσεγγίζει ή και ταυτίζεται με την κοινωνική ανθρωπολογία⁷ ή ακόμη και με την αφηγηματική λογοτεχνία μέσω των μηχανισμών φαντασιακής συμπλήρωσης των ιστορικών κενών⁸. Τέτοιες όμως κινήσεις και συνάψεις είναι κατά κάποιο τρόπο εξωτερικές, διότι το ιστορικό έργο υπόκειται στην αυστηρότητα των ιστορικών μεθόδων και υποβάλλει την ακρίβεια και την ορθότητα των πορισμάτων

συνδέονται με τη γέννηση όσο και των *διαβατηρίων τελετών* προς την ενήλικη ζωή (βλ. λ.χ. S. Lallemand – G. Le Moal (éds), «Un petit sujet», *Journal des Africanistes*, vol. 51, fasc. 1-2, 1981). Βλ. επίσης R. Santerre – C. Mercier-Tremblay, *La quête de savoir. Essai pour une anthropologie de l'éducation camerounaise*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal, 1982.

7. Ένα από τα πρώτα έργα αυτής της ιστορίας, που στη σκηνή της δεν παρελαύνουν παρά «ο αστός μέσα στην πόλη του, ο αγρότης στην καλύβα του, ο αριστοκράτης στον πύργο του, ο Γάλλος επιτέλους μέσα στις ασχολίες του, στις απολαύσεις του, μέσα στην οικογένειά του και στα παιδιά του», είναι η τρίτομη *Histoire de la vie privée des Français* του Legrand d'Aussy που εκδόθηκε το 1782.

8. Από την επιδίωξη των structures globalisantes του Pierre Toubert (βλ. *Les structures de Latium medieval*, Rome, École française de Rome, 1973) ως προγράμματος ένταξης των λογοτεχνικών κειμένων στις ιστορικές πηγές, οι ιστορικοί έμαθαν να αναγνωρίζουν την αξία του φαντασιακού στα έργα τους και να το αξιοποιούν στο πλαίσιο που έθεσε ο Lucien Febvre στο εναρκτήριο μάθημά του στο Collège de France το 1933: «Χρειαζόμαστε ιδέες και θεωρίες, επειδή οι επιστήμες δεν προχωρούν παρά με τη δημιουργική και γνήσια δύναμη της σκέψης· θεωρίες, επειδή γνωρίζουμε καλά ότι αυτές αναμφίβολα δε θα καλύψουν ποτέ την αξεπέραστη πολυπλοκότητα των φυσικών φαινομένων» (*Combats pour l'Histoire*, στο Lucien Febvre, *Vivre l'Histoire*, Paris, Robert Lafont-Armand Collin, 2009, 21).

μας στα πιο αυστηρά πρωτόκολλα ελέγχου και επαλήθευσης που διαθέτουν οι ιστορικές επιστήμες.

1.4. Η πραγμάτευσή μας αρθρώνεται γύρω από τα ακόλουθα ζητήματα. Θα μιλήσουμε πρώτα για την παιδική ηλικία και εκεί θα εξετάσουμε δημογραφικής υφής κυρίως δεδομένα συνδεδεμένα με τις τεχνικές ανατροφής των παιδιών και μείωσης των ποσοστών παιδικής θνησιμότητας. Στη συνέχεια θα προσπαθήσουμε να εντάξουμε το παιδί στο περιβάλλον μέσα στο οποίο επισυμβαίνει η ανάπτυξή του και θα αποδώσουμε ιδιαίτερη έμφαση στο αστικό κοινωνικό περιβάλλον. Το δεύτερο σημείο θα αναφέρεται στους θεσμούς παιδείας και στις μαθησιακές διαδικασίες· η ισχυρή διάκριση που θα επισημάνουμε είναι ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς πριν και μετά τη βιομηχανική επανάσταση. Στο πλαίσιο αυτό θα επιχειρήσουμε τρεις τομές: α) σχετικά με το αποκεντρωτικό-περιφερειακό στοιχείο της βυζαντινής παιδευτικής ανάπτυξης και τις επιβιώσεις του, β) στην ιστορική εξέλιξη της έννοιας της «παιδαγωγούσας πόλης» και από εκεί γ) στη δέσμευση των εμπορών στις παιδευτικές εξελίξεις, γεγονός που συνδέεται σε αλλαγές στον τρόπο της συνειδητοποίησης του αστικού και μη αστικού χώρου πριν και μετά τη σύσταση των εθνικών κρατών στην περιοχή μας. Το τελευταίο σημείο επιχειρεί να προσδιορίσει ως μια από τις αιτίες των ατελέσφορων προσπαθειών αλλαγής στο σχολείο την παραγνώριση της σχολικής κουλτούρας, την αδιαφορία για το λόγο του σχολείου. Η ανάδειξη της σχετικής αυτονομίας του σχολείου μέσω της αναγνώρισης του λόγου περί πολιτισμού που παράγουν οι εκπαιδευτικοί, νομίζουμε, ότι μπορεί να αποκτήσει δυναμικό χαρακτήρα σε εποχές, όπως αυτή που διανύουμε τώρα.

1.5. Δε νομίζω ότι χρειάζονται στο σημείο που βρισκόμαστε εξαντλητικές επιχειρηματολογίες για τις κατευθύνσεις αυτής της παρουσίασης· οφείλουμε απλώς να επισημάνουμε ότι οι αναφορές μας στην παιδεία, υπόκεινται στην παραδοχή που έχει γίνει ήδη από την εποχή των μεγάλων έργων σχετικά με την κλασική Ελλάδα, του Werner Jaeger, του Bruno Snell, του Eric Robertson Dodds, του Hugh Lloyd-Jones, όπου η πραγμάτευση χαρακτηρίζεται από μια ευρύτερη σκόπευση από αυτή της ιστορίας της εκπαίδευσης⁹, και συμπεριλαμβάνει και άλλες λιγότερο συλλογικές και περισσότερο προσωπικές-στοχαστικές συμπεριφορές και επιτεύξεις· από την άλλη θα μιλήσουμε για την παιδεία χωρίς να μπορούμε ακόμη, με τα θεωρητικά εργαλεία που διαθέτουμε, να αξιοποιήσουμε μερικές από τις φορμαλιστικές κυρίως εξαρτήσεις των γραμματολογιών και των ιστοριών της λογοτεχνίας. Θα προσπεράσουμε λ.χ. τη μετάβαση από τα αρχαία προσωδιακά μέτρα στα

9. Αντιστικτικά προς αυτές τις μελέτες υπάρχει η παλιά εργασία του Lorenz Grasberger, *Erziehung und Unterricht im klassischen Alterthum: mit besonderer Rücksicht auf die Bedürfnisse der Gegenwart, nach den Quellen dargestellt*, Würzburg, Druck und Verlag der Stahel'sche Buch und Kunsthandlung, 1864 από την οποία άντλησε και ο Henri-Irénée Marrou, *Histoire de l'éducation dans l'Antiquité*, Paris, Le Seuil, 1948.

δυναμικά ρυθμικά σχήματα, η οποία μαζί με τη χρήση της δημόδους γλώσσας θεωρείται κρίσιμο φαινόμενο μετάβασης στη νεοελληνική φάση του πολιτισμού μας. Τη μετάβαση αυτή δεν μπορούμε να τη συσχετίσουμε με κάποιο ή κάποια παιδευτικά γεγονότα. Αντίστοιχα δεν αξιοποιείται στο πλαίσιο της πραγμάτευσής μας εκείνο το τμήμα της επιχειρηματολογίας που αυτοτελώς παρουσιάζει (με θετικό ή αρνητικό τρόπο) το φαινόμενο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού: η σχετική επιχειρηματολογία επιμένει να θεωρεί ότι η ορθολογικότητα κινείται αποκλειστικά εντός της γνώσης και δεν έχει εφαρμογή στις περιοχές της τεχνικής και της πρακτικής¹⁰. ανάλογα ό-τι η λογική εξήγηση και ο κριτικός διάλογος, αυτοί οι δυο χαρακτηριστικοί τρόποι της διδασκαλίας, δε μπορούν να εγκαθιδρύνουν σε περιοχές έξω από το γραπτό κείμενο σχέσεις αλληλεπίδρασης ή, κι αν μπορούν, οι σχέσεις αυτές οφείλουν να αναδειχθούν αποκλειστικά με φιλολογικό τρόπο. Από το σημείο αυτό δημιουργούνται πακτώσεις που ακινητοποιούν την ιστορική ρευστότητα και εγκιβωτίζουν στη συλλογική ιστορική μνήμη ποικίλα αδιαμόρφωτα αιτήματα και ατομικές ζητήσεις πνευματικές, στερώντας από την ιστορία της παιδείας όλα εκείνα τα δεδομένα που θα συνέβαλλαν στην ανάδειξη των στοχαστικών μηχανισμών και των διαδικασιών πολιτισμικής μεταβίβασης από τη μια γενιά στην άλλη. Αν ο μοναχικός λόγιος συνιστά μια αφαίρεση ελκυστική σε όσους μελετούν τα φαινόμενα της τέχνης του λόγου μέσα σε δύσκολους καιρούς, άλλο τόσο νόμιμη είναι η ανάδειξη της κοινωνικής πλευράς της λόγιας δραστηριότητας, ιδιαιτέρως μάλιστα όταν πρόκειται για διαδικασίες αφομοίωσης, εσωτερίκευσης δημιουργικής ανάπτυξης, για προϋποθέσεις δηλαδή απαραίτητες σε κάθε παιδευτική διαμεσολάβηση προς την επόμενη γενιά. Τέλος η προσέγγιση που επιχειρούμε μένει παγερά αδιάφορη απέναντι σε όλους εκείνους τους ερμηνευτές οποιασδήποτε παράδοσης, που έχουν αναλάβει αυτόκλητα και εργολαβικά τον τρόπο να την υπερασπιστούν, επειδή επιμένουν με την προσωπολατρία τους και το δογματισμό τους να δεσμεύουν, να περιορίζουν τη δημιουργικότητα της κοινωνίας μας.

2. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1. Δημογραφικά δεδομένα, παιδική θνησιμότητα

2.1.1. Αν θα πρέπει να αρχίσουμε από κάπου, νομίζω ότι θα πρέπει να μιλήσουμε για τους υλικούς όρους μέσα στους οποίους συλλαμβάνεται και αναπτύσσεται η νέα ζωή, το παιδί. Αυτή η δημογραφική αφετηρία μάς είναι απαραίτητη.

2.1.2. Παρά τις ελλείψεις των στοιχείων η Α. Λαΐου έχει υπολογίσει ότι στο Βυζάντιο τον 14^ο αι. ο μέσος όρος προσδοκώμενης ζωής κατά τη γέννηση ήταν 22,5 έτη για τα κορίτσια και 22,295 για τα αρσενικά βρέφη. Ο

10. Πρβλ. Israel Scheffler, *Les conditions de la connaissance*, Paris, J. Vrin, 2011, 161 κ.ε.

μέσος όρος για όσους επιβίωναν κατά το πρώτο έτος της ζωής τους ανεβαίνει στα 33 έτη και για όσους έφταναν στο πέμπτο έτος φθάνει στα 47,5 έτη¹¹. Αφήνουμε την περίοδο της οθωμανοκρατίας λόγω της έλλειψης σειρών από στοιχεία¹² και περνούμε στις περιοχές του ελληνικού κράτους. Το 1861 οι αγρότες μας πεθαίνουν νέοι: το προσδόκιμο της ζωής δεν υπερβαίνει τα 35 έτη. Στα 1861 η θνησιμότητα ανέρχεται στα 26,5% και η παιδική θνησιμότητα έως 198%: ένα παιδί στα πέντε πεθαίνει πριν να φθάσει στην ηλικία ενός έτους. Αυτοί οι αριθμοί υπερβαίνουν λίγο εκείνους της Γαλλίας για την ίδια περίοδο (23% και 180% αντίστοιχα). Η ελονοσία αποτελεί μια από τις κυρίες αιτίες θανάτου για τους αγρότες που ζουν γύρω από τις λίμνες ή τα έλη. Ο τύφος και η σκαρλατίνα (θανάσιμη εναλλακτική μορφή της γρίπης), καθώς και οι πνευμονικές ασθένειες (βρογχίτιδα, πνευμονία) αποτελούν επίσης συνηθισμένες αιτίες θανάτου. Ο εμβολιασμός ενάντια στην ευλογιά είναι υποχρεωτικός από τα 1835, αλλά ένας κάτοικος στους δυο τον αποφεύγει. Η ευλογιά, η ιλαρά και οι γαστρεντερίτιδες εξηγούν εν μέρει γιατί η παιδική θνησιμότητα παραμένει πολύ υψηλή κατά τη διάρκεια του 19ου αιώνα. Η υποχώρηση των υψηλών ποσοστών δεν αρχίζει παρά με την παστερίωση και τη γενίκευση της συνήθειας του βρασμού του νερού¹³.

2.2. Τεχνικές ανατροφής και επιβίωσης

2.2.1. Ανάμεσα στις δυο περιόδους για τις οποίες μπορούμε να αποκατα-

11. Αγγελική Λαΐου-Θωμαδάκη, *Η αγροτική κοινωνία στην ύστερη βυζαντινή εποχή*, Αθήνα, MIET, 1987, Κεφ. Ζ'.

12. Βλ. όμως το ιδιαίτερος σημαντικό άρθρο των Behar, G., Courbage, Y., Gürsoy, A., «Economic growth or survival? The problematic case of child mortality in Turkey». *European Journal of Population / Revue Européenne de Démographie*, Vol. 15, No. 3, Sep. 1999, 241-78. όπου αναζητούνται οι λόγοι για τους οποίους ακόμη και σήμερα οι δείκτες παιδικής θνησιμότητας στην Τουρκία παραμένουν σχετικά υψηλοί παρά τους εκσυγχρονισμούς και τη μείωση του υψηλού αριθμού γεννήσεων (53% παιδική θνησιμότητα και δείκτης γονιμότητας λίγο υψηλότερος από 2). Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ανάμεσα στα άλλα ότι οι οθωμανικές παραδόσεις δε συνέβαλαν στην αυτοτελή αναγνώριση της παιδικής ηλικίας, ενώ μια εθνογραφική προσέγγιση του θέματος, η οποία επιστρατεύει υλικό και από τη λογοτεχνία και από τον κινηματογράφο υποδεικνύει ότι οι αλλαγές στις στάσεις των μελών μιας οικογένειας με νεκρό παιδί παραμένουν πολύ αργές. Συγκριτικά στη Βουλγαρία ο δείκτης παιδικής θνησιμότητας είναι 19,85% και στην Ελλάδα κατ' εκτίμηση για το 2006 5,34%.

13. Η προηγούμενη περιγραφή παρουσιάζει μια όψη του φαινομένου... από τις άλλες πλευρές του ιδιαίτερος σημαντική είναι εκείνη που θα εξασφάλιζε μια ικανοποιητική διασύνδεση ανάμεσα στη βρεφική θνησιμότητα και στις διαφοροποιήσεις στην εργασία των μητέρων. Οι ακόλουθες μελέτες θα μπορούσαν να συνεισφέρουν σχετικά: Αγαπούλα Κώτση, *Νοσολογία της παιδικής ηλικίας και της νεολαίας*, 20ός αι., Αθήνα, ΙΑΕΝ, 2008 και Ματούλα Τομαρά-Σιδέρη - Νίκος Σιδέρης, *Συγκρότηση και διαδοχή των γενεών στην Ελλάδα του 19ου αιώνα*, Αθήνα, ΙΑΕΝ, 1986 και από μια άλλη όψη Μαρία Κορασίδου, *Οι άθλιοι των Αθηνών και οι θεραπευτές τους. Φτώχεια και φιλανθρωπία στην ελληνική πρωτεύουσα το 19ο αιώνα*, Αθήνα, ΙΑΕΝ, 1995.

στήσουμε τα πράγματα, διαπιστώνουμε μια σημαντική διαφορά: κατά την πρώτη περίοδο, και γενικά πριν από την εκτεταμένη εφαρμογή μέτρων δημόσιας υγιεινής, που συνεπικουρείται από τις ραγδαίες ιατρικές ανακαλύψεις, η επιβίωση του παιδιού κατά τα κρίσιμα έτη της βρεφικής και παιδικής θνησιμότητας μόνο με ένα τρόπο μπορούσε να εξασφαλισθεί, με προφυλάξεις οικιακής υγιεινής και με μια αγωγή υγείας, όπως θα λέγαμε σήμερα.

2.2.1.1. Πόσο κρίσιμης σημασίας είναι η διαπίστωση αυτή το αντιλαμβάνομαστε, αν στραφούμε σε μια απώτερη από τη δική μας εποχή¹⁴. Είναι γνωστή η επίδραση που άσκησε ο ελληνικός στη διαμόρφωση του ρωμαϊκού πολιτισμού. Δε θα ήταν υπερβολή να υπενθυμίσουμε σε αυτό το πλαίσιο ότι οι βασικοί αρχικοί φορείς αυτής της πολιτισμικής διεξόδου υπήρξαν οι τροφοί, οι παιδαγωγοί και οι οικιακοί δάσκαλοι, που ως αιχμάλωτοι πολέμου τις περισσότερες φορές εισέρχονταν στα ρωμαϊκά σπίτια και αναλάμβαναν την ανατροφή των παιδιών¹⁵. Υπήρξε κοινή πεποίθηση στη ρωμαϊκή κοινωνία του 2^{ου} και του 1^{ου} αι. π.Χ. και μάρτυρας της κατηγορηματικός υπήρξε ο Κοϊντιλιανός ότι η παιδική θνησιμότητα μειωνόταν στις περιπτώσεις κατά τις οποίες Έλληνες εμπλέκονταν στο έργο της πρώτης αγωγής. Αυτοί συνήθιζαν τα παιδιά να πλένουν τα χέρια τους πριν από το φαγητό και να χρησιμοποιούν το δεξί, το καλό, χέρι για τις καλές δουλειές και κυρίως για τη λήψη τροφής¹⁶. Οι αρρώστιες ωστόσο που έπλητταν τις γυναίκες κατά την εγκυμοσύνη και τη λοχεία καθώς και τα παιδικά νοσήματα στην περιοχή μας αποτελούν ένα κεφάλαιο που μόλις έχει αρχίσει η μελέτη του και δεν το γνωρίζουμε καθόλου καλά¹⁷.

2.2.1.2. Μπορούμε ωστόσο να αντισταθμίσουμε κάπως την κατάσταση παραθέτοντας ορισμένες ενδεικτικές περιπτώσεις, οι οποίες, αν και μοναδικές, υποδεικνύουν το περίγραμμα της πραγματικότητας που μας ενδιαφέρει.

14. Μια γενική επισκόπηση της ανάπτυξης στο μεσογειακό περιβάλλον κατά το Μεσαίωνα προσφέρει η Patricia Skinner, «The light of my eyes': medieval motherhood in the Mediterranean», *Women's History Review*, 6, 3, 1997, 391-410.

15. Πρβλ. S.F. Bonner, *Education in ancient Rome: from the elder Cato to the younger Pliny*, University of California Press, 1977, 23.

16. Βλ. Giuseppe G. Bianca: *La pedagogia di Quintiliano*, Padua, Cedam, 1963, 207 κ.ε. Peter France, «Quintilian and Rousseau: Oratory and Education» *Rhetorica* 13, 1995, 301-321. Στην αμερικανική ανθρωπολογική σχολή της «βασικής προσωπικότητας» τέτοιες πειθαρχίες θεωρούνται ως πρωταρχικές θεσμίσεις ικανές να συνεισφέρουν στον προσδιορισμό των συστατικών στοιχείων ενός πολιτισμικού όλου (βλ. την πρωτοποριακή εργασία του A. Kardiner, *The Individual and his Society: the Psycho-dynamics of primitive social organization*, New York, Columbia University Press, 1939).

17. Για τη ρωμαϊκή περίοδο βλ. J.-P. Neraudeau, *Etre enfant à Rome*, Paris, Les Belles Lettres, 1984. Βλ. όμως M.-H. Congourdeau, «Regards sur l'enfant nouveau-né à Byzance», *Revue des études byzantines*, 51, 1993, 161-176. A. Laiou, The role of women in Byzantine Society, *Jahrbuch für Österreichische Byzantinistik*, 31, 1981, 233-250 και E. Patlagean, «L'enfant et son avenir dans la famille byzantine», *Annales de démographie historique*, 1973, 85-93 = της ίδιας, *Structure sociale, famille, chrétienté à Byzance IVe-XIe siècle*, Variorum Reprints, London, 1985, αρ. X.

Ένας λόγιος της περιωπής του Μιχαήλ Ψελλού φεύγει από το σπίτι του στην Κωνσταντινούπολη και βλέπει απ' έξω τα τείχη της Πόλης για πρώτη φορά σε ηλικία δεκαέξι χρονών, και αυτό το κάνει για λόγους που σχετίζονται με τις σπουδές του¹⁸. Αν η περίπτωση αποκαλύπτει μια αυξημένη φροντίδα και προστασία για το παιδί σε ορισμένα λόγια και αριστοκρατικά περιβάλλοντα της πρωτεύουσας, τότε δε θα πρέπει να εντυπωσιαζόμαστε που συναντούμε λόγιους στην ύστερη βυζαντινή κοινωνία, οι οποίοι έχουν ξεπεράσει την έκτη ή την έβδομη δεκαετία της ζωής τους¹⁹.

2.2.1.3. Από την άλλη μεριά ωστόσο σπεύδω να επικαλεστώ ένα παράδοξο λόγιο κείμενο, όπου μια μητέρα από το θέμα των Κιβυρραιωτών εμφανίζεται μπροστά στο ανώτερο εκκλησιαστικό δικαστήριο και ομολογεί ότι ζορισμένη από τον λιμό και τις σεληζουκικές επιδρομές όχι μόνο έφαγε μαρρά κρέατα και φίδια, αλλά προχώρησε και στην αποτρόπαια πράξη σε βάρος του παιδιού της²⁰. Αν αναφέρω αυτή την σπάνια περίπτωση παιδοκτονίας και ανθρωποφαγίας δεν είναι για κανένα άλλο λόγο παρά για να τη συνεκτιμήσουμε σε συνδυασμό με τους γνωστούς στίχους από το δεύτερο σχεδιάσμα των *Ελεύθερων Πολιορκημένων* του Σολωμού. Και να θυμηθούμε ακόμη πώς η μάννα του Μακρυγιάννη τον έφερε στο φως μια μέρα που είχε πάει στον λόγγο για να κόψει ξύλα· την έπιασαν οι πόνοι και ήταν μόνη· βρήκε ένα ήσυχο μέρος και εκεί γέννησε το παιδί της· έκοψε μόνη της τον ομφάλιο λώρο, σκέπασε το νεογέννητο με το μαντήλι της· το έβαλε πάνω στο δεμάτι με τα ξύλα που είχε ήδη μαζέψει και γύρισε σπίτι της²¹.

2.2.2. Η ευκολία με την οποία ανακαλούμε τέτοια παραδείγματα καθώς

18. Μιχαήλ Ψελλός, *Ἐγκώμιον εἰς τὴν μητέρα αὐτοῦ*: Κ. Σάθας, *Bibliotheca Graeca Medii Aevi*, Paris, Maisonneuve et Cie, 1876, V, 28: «Ἐγὼ μὲν οὖν τότε πρῶτον ἐξῆλθον τῆς πόλεως καὶ τὸ περιφράττον τεθέαμαι τείχος, εἰπεῖν δὲ καὶ ξύμπαν τὸ ὕπαιθρον, ἐκκαϊδεκῆτης ὄν, καὶ μείζονα ἔχων τοῦ χρόνου τὴν ἡλικίαν, ἄρτι τοῦ ποιημάτων ἀκούειν ἀπαλλαγείς καὶ παρακύψας εἰς τὴν τῶν λόγων τέχνην οὖν χάριτι».

19. Πρβλ. Α. Kazhdan, «Two notes on Byzantine demography of the eleventh and twelfth centuries», *Byzantinische Forschungen* 8, 1982, 117.

20. Ruth J. Makrides, «Poetic justice in the Patriarchate. Murder and cannibalism in the provinces», *Cupido legum*, Frankfurt 1985, 137-168 = της ίδιας *Kinship and Justice in Byzantium, 11th-15th Centuries*, Aldershot, Ashgate Variorum, 1999, XI. Οι επεξεργασίες του Giorgio Agamben (*Homo Sacer: il potere sovrano e la vita nuda*, Torino, Einaudi, 1995) θα μπορούσαν να συνεισφέρουν περαιτέρω στη μελέτη του κειμένου από μια ειδική οπτική, όχι τόσο άμεσα, όπως λ.χ. να δούμε αυτή την εξιστόρηση του καννιβαλισμού ως ειδικό εξορκισμό, ως κατόφλι προς τη «γυμνή ζωή», αλλά ως αποκαλύπτουσα ένα σκηνικό δράματος (κατά την έννοια του Erich Auerbach) εντός του οποίου και λόγω του δραματικού συμβάντος αποκτούν την πραγματική διασύνδεση και αλληλεξάρτηση οι αρχές του δικαίου, η ηθική, οι σχέσεις με το θεό.

21. *Απομνημονεύματα*, Αρχαίον του Στρατηγού Ιωάννου Μακρυγιάννη, Β'. Αθήναι, 1907. 11 κ.ε. Για τις εκδοχές του γενέθλιου του Μακρυγιάννη βλ. το πρώτο κεφάλαιο του έργου του Νίκου Θεοτοκά, *Ο βίος του στρατηγού Μακρυγιάννη. Απομνημόνευμα και ιστορία*, Αθήνα, Βιβλιόραμα, υπό έκδοση [ευχαριστώ το συγγραφέα και το συνάδελφο Ν. Κοταρίδη που με διευκόλυναν να το χρησιμοποιήσω].

και η συσχέτισή τους με οριακές συνθήκες μιας ζωής αγροτικής προβιομηχανικής επιτρέπει να καταφύγουμε στις ακόλουθες διακρίσεις:

2.2.2.1. Δεν θα πρέπει να περιμένουμε να συναντούμε σε οριακές συνθήκες επιβίωσης, είτε πρόκειται για οριακές συνθήκες στη ζωή των ανθρώπων είτε και στη ζωή των κοινωνικών συνόλων, τις λεγόμενες πολιτισμένες συμπεριφορές, και συνακόλουθα καταστάσεις υψηλής παιδείας. Η παιδεία αυτή προέκυψε σε αριστοκρατικά περιβάλλοντα. Εκδημοκρατίσθηκε με τη διεύρυνση του εκπαιδευτικού-μορφωτικού ρόλου του αρχαιοελληνικού Γυμνάσιου καθώς και με την ανάπτυξη σχολών κατά τον τύπο της Ακαδημίας ή του Λυκείου· δε διέστρεψε όμως ποτέ την ανάγκη της για μια σχετική άνεση και ησυχία· για ένα απερίσπαστο προσανατολισμό προς τα έργα της, για μια προσήλωση και για μια διάθεση να διοχετευθεί εκεί η ενεργητικότητα του ανθρώπου. Ας μην περιμένουμε λοιπόν ότι το ίχνος της υψηλής εκπαίδευσης θα είναι ευδιάκριτο σε όλες τις φάσεις της ζωής του Νέου Ελληνισμού, σε όλα τα κοινωνικά-πολιτικά περιβάλλοντα, στα οποία αυτός έζησε και κάποτε επιβίωσε μέσα σε εξαιρετικά αντίξοες συγκυρίες. Επίσης δεν θα πρέπει να περιμένουμε ότι ο περιφημος έρωσ παιδείας, για τον οποίο τόσοι λόγιοι έχουν μιλήσει, ήταν πάντοτε έκδηλος και «πύρωνα», όπως λέει ο Κοραής²², τους ανθρώπους μας.

2.2.2.2. Αν δε μπορούμε να εντοπίσουμε πρόσφορες συνθήκες για τα ποιοτικά σχήματα εκπαίδευσης, αυτό δεν σημαίνει ότι δεν επισημαίνονται παιδευτικά γεγονότα και σε οριακές ακόμη συνθήκες ούτε επίσης ότι από αυτά τα χαμηλής αξίας παιδευτικά γεγονότα δεν μπορούν να προκύψουν υψηλότερες περιστάσεις παιδείας. Τέτοια χαμηλής ποιότητας γεγονότα είναι κοινά και γενικά συνδέονται με την κατάρτιση, τη μαθητεία ενός νέου, άπειρου και χωρίς πολλές γνώσεις προσώπου δίπλα σε ένα μεγαλύτερο, έμπειρο και με δυνατότητες γνωστικής γενίκευσης από τις εμπειρίες του. Στην περίπτωση που αυτός ο έμπειρος είναι ο πατέρας ή η μητέρα, τότε έχουμε να κάνουμε με μια διαδικασία μαθητείας, η οποία αναπτύσσεται στο εσωτερικό του οίκου-εργαστηρίου/αγρού, κατά κάποιο τρόπο προεκτείνει την οικιακή αγωγή²³ και παρουσιάζεται ως η παιδοποιία να έχει άμεση οικονομική απόδοση και να επιφέρει την αύξηση του εργατικού δυναμικού της οικογένειας.

2.2.3. Από την αρχαιότητα παρατηρούνται τέτοιας μορφής εργασιακές σχέσεις και, μολονότι στις μέρες μας και στον πολιτισμό μας θεωρούνται ως διαδικασίες κατώτερες από μαθησιακή άποψη σε σύγκριση με εκείνες που

22. Αδαμαντίου Κοραή βίος συγγραφείς παρά του ιδίου. Εκδίδεται νυν το τρίτον μετά τιτων εν τω τέλει προσθηκών, Αθήνα, Τυπογραφ. Νικήτα Πάσσαρη, 1870, 5.

23. Ήδη από τη δεκαετία του 1930 αναπτύσσεται μια στάση κριτικής στις ΗΠΑ απέναντι στην ουσιαστική απουσία των γονέων από την εκπαίδευση των παιδιών τους (βλ. Margaret Mead, *Growing up in New Guinea, A comparative study of primary education*, New York, W. Morrow, 1930).

εντοπίζονται στα σχολικά περιβάλλοντα, ούτε μας είναι άγνωστες ούτε είναι τόσο περιορισμένες σε άλλα διπλανά μας περιβάλλοντα. Τα γεγονότα αυτά μας ενδιαφέρουν στο μέτρο που συνδέονται με τον εργασιακό καταμερισμό και την ανάδυση των γραμματισμών στα εργασιακά περιβάλλοντα, λ.χ. στα εικονογραφικά εργαστήρια²⁴, στα εμπορικά καταστήματα, στις συντεχνίες των χτιστών κ.τ.λ.²⁵ Στα ίδια αυτά περιβάλλοντα αναγνωρίζουμε και τις δυνατότητες ανάπτυξης και ευρύτερων μορφωτικών τάσεων και ριζοσπαστικών απελευθερωτικών αναζητήσεων. Χαρακτηριστικά είναι τα παραδείγματα των Υδραίων καπεταναίων για το πώς έπαιρναν τα παιδιά τους πλήρωμα στα καράβια τους, μια διαδικασία μαθητείας προς την απελευθέρωση, που απαθανατίζεται στο ποίημα του Wilhelm Müller, «Der kleine Hydriot» και συνέβαλε στην ανάπτυξη του γερμανικού φιλελληνισμού²⁶. Στην Κρήτη παλιότερα, στα χρόνια των Βενετών, οι γονείς σύναπταν συμβάσεις μαθητείας με τους νοτάριους, οι οποίοι αναλάμβαναν να μάθουν στα παιδιά την τέχνη τους²⁷, μια τέχνη άμεσα συνδεόμενη με τη γνώση της ελληνικής και της λατινικής γλώσσας. Σε αυτό το περιβάλλον του κόσμου της εργασίας μπορεί να αναγνωρίζεται ο δάσκαλος ως ιδιαίτερος επαγγελματίας. Η αρχαία αθηναϊκή παράδοση, που έφτασε ως εμάς χάρη σε μια αναφορά του Δημοσθένη για τον πατέρα του ρήτορα Αισχίνη (δούλευε στον «διδάσκαλο» Ελπία στη συνοικία των εργαστηρίων κοντά στο Θησείο)²⁸, διασώζεται και στη συνέχεια. Σύμφωνα πάλι με τη ρωμαϊκή παράδοση ο ρόλος των συντεχνιών στις διαδικασίες αναπαραγωγής τους μέσω της επαγγελματικής κατάρτισης υπήρξε μεγάλος²⁹. Ο κόσμος εξάλλου της εργασίας μέσα στις πόλεις μπορεί να συνει-

24. Κλασικό παράδειγμα συμβολής των τεχνιτών στην επεξεργασία και στην ανάδειξη ιδεολογικά φορτισμένων μυθολογικών θεμάτων αποτελούν τα κεραμικά εργαστήρια στην Αθήνα την εποχή του Πεισίστρατου. Βλ. John Boardman, «Herakles, Peisistratos and Sons», *Revue Archéologique*, 1972, 57-72. R.M. Cook, «Pots and Pisistratan Propaganda», *Journal of Hellenic Studies*, 107, 1987, 167-169 και Gloria Ferrari, «Héraclès, Pisistratus and the Panathenaea» *Mé-tis. Anthropologie des mondes grecs anciens*, 9₉₋₁₀, 1994, 219-226.

25. Οι μελέτες που έχουν γίνει ως τώρα δεν επιμένουν σε αυτή την πλευρά του θεσμού της μαθητείας (βλ. λ.χ. Γιώργος Παπαγεωργίου, *Η μαθητεία στα επαγγέλματα (16ος-20ος αι.)*, Αθήνα, ΙΑΕΝ, 1986), παρά το γεγονός ότι αναγνωρίζεται μια ορισμένη μετάβαση από τις πρακτικές της μαθητείας σε μορφές εκπαίδευσης που προσφέρονται είτε από ένα δάσκαλο είτε και σε ένα σχολείο (βλ. Σπύρος Ασδραχάς, *Ελληνική Οικονομική Ιστορία ΙΕ-ΙΘ' αιώνας*, Αθήνα, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, I, 2003, 412).

26. Πρβλ. και τη μελέτη της Constanze Góthenke «Nature in Arms: Greek Locality, Freedom, and German Philhellenism» στον Christian Emden, David R. Midgley (eds), *German literature, history and the nation*, Peter Lang, 2004, 113.

27. Βλ. Θεοχάρης Δετοράκης, «Διδασκαλικές και βιβλιογραφικές συμβάσεις στη βενετοκρατούμενη Κρήτη», *Κρητολογία* 10-11, 1980, 231-256 (= Θ. Δετοράκης, *Βενετοκρητικά Μελετήματα (1971-1994)*, Ηράκλειο 1996, 37-53) και Χ. Ν. Μελετιάδης, *Αναγεννησιακές τάσεις στη νεοελληνική λογοσύνη*, Νικόλαος Σοφιανός, Θεσσαλονίκη, Βάνιας, 2006, 183-186.

28. Δημοσθένης, *Περί του στεφάνου*, 129.

29. Randall Collins, *Handbook of the Sociology of Education*, Springer, 2008, 219. Για το ρωμαϊκό κόσμο ειδικότερα βλ. Onno M. van Nijf, *The civic world of professional associations*

δητοποιεί την αξία της γνώσης και να επιδιώκει τη μόρφωση, όπως δείχνει το παράδειγμα των Σμυρναίων παραγίων και εμποροϋπαλλήλων, οι οποίοι την ώρα της σχολής τους συνέρρεαν στο Φιλολογικό Γυμνάσιο το 1814-1815 για να παρακολουθήσουν τα πειράματα φυσικής και χημείας που έκανε ο Κωνσταντίνος Κούμας και ο Στέφανος Οικονόμος³⁰.

2.2.4. Από την άλλη πλευρά στα περιβάλλοντα αυτά των μαθητευόμενων θα πρέπει να εντοπίσουμε μια παράδοση σωματικής τιμωρίας και την ανάδειξη μιας ολόκληρης θεωρητικής τεκμηρίωσης σχετικά με την αξία της βάνουσης συμπεριφοράς του μάστορα προς τον παραγιό (θυμίζω ότι στις κωμωδίες του Κρητικού θεάτρου συχνά ο παραγιός συγχέεται με τον υπηρέτη και υφίσταται ανάλογη συμπεριφορά από το αφεντικό του). Τέτοιες τεκμηριώσεις περνούν και σε έργα που δε θα περιμέναμε, όπως λ.χ. στη *Χριστιανική Παιδαγωγία* του Γρηγορίου του Μολδαβού και του Νικόδημου Αγιορείτη³¹. Αντίθετα στο Ρήγα, στο διήγημα του με τίτλο *Το τσιράκι του εργαστηρίου*, από το *Σχολείον των ντελικάτων εραστών* εντοπίζουμε

in the roman East, Amsterdam, J. C. Gieben, 1997 και Koenraad Verboven, «The associative Order: Status and Ethos of roman businessmen in the Late Republic and Early Empire», *Athenaeum* 95, 2007, 861-893. Πρβλ. επίσης Gilbert Dagron, «The Urban Economy, Seventh-Twentieth Centuries», στο A. Laiou (ed), *The economic History of Byzantium*, Washington, Dumbarton Oaks, 2002, 393-461, ιδίως 405. Ο Βίος του Μάρτυρα Θεοδώρου του Τήρωνος, *Acta Sanctorum*, mens. Nov. IV: 62-63 (§ 13) παραδίδει μια σχέση ανάμεσα σε δύο χρυσοχόους, όπου ο ένας αποκαλείται *διδάσκαλος* και ο άλλος *μαθητής* (σε άλλο σημείο του κειμένου *μισθιος*): «Αργυροπράται τινες ενός έκοινωνουν εργαστηρίου, τάξιν ὁ μὲν διδασκάλου πληρῶν, ὁ δὲ ὑπηρετοῦ καὶ μαθητοῦ». Στην περίπτωση των νοταρίων (ταβουλλαρίων) μέρος της κατάρτισης στο επάγγελμα διεξαγόταν με την ευθύνη του «παιδοδιδασκάλου νομικοῦ» και του «διδασκάλου ἐν νομῇ ἀρχαίᾳ», οι οποίοι διατηρούσαν μια σχέση και με το «συλλογο» των ταβουλλαρίων και με τους ομότεχνούς τους «παιδοδιδασκάλους νομικούς και διδασκάλους». Αυτοί οι δάσκαλοι μπορούσαν κατ' εξαίρεση να αναλάβουν και τις εργασίες των ταβουλλαρίων μετά από έγκριση του έπαρχου της Πόλης και «ψήφου και δοκιμασίας των συμβολαιογράφων» (βλ. *Επαρχικόν βιβλίον*, 1, 13 και 15). Στην περίπτωση αυτή έχουμε μια ενδιάμεση σχέση κατά την οποία ο δάσκαλος καταρτίζει τα δόκιμα μέλη της συντεχνίας, δεν τους προσφέρει όμως μόνο τεχνικές επαγγελματικές γνώσεις, αλλά μια πλατύτερη μορφωτική βάση απαραίτητη στη σύνταξη νομικών κειμένων. Ο μαθητευόμενος γραφέας δεν είχε δικαίωμα να συντάσσει τις νομικές διατυπώσεις που συμπεριλαμβάνονταν σε ένα έγγραφο (ἐν τοῖς συμβολαίοις τὴν κόμπλαν ποιεῖν) και να υποκαθιστά τον ταβουλλάριο στο έργο του και ο τελευταῖος είχε δικαίωμα να έχει ένα μόνο γραφέα (βλ. ὁ.π. 17, 18 και 24).

30. Βλ. επιστολή Κωνσταντίνου Κούμα προς Αδαμάντιο Κοραή, 30/18 Ιανουαρίου 1810: Αδαμάντιος Κοραής, *Αλληλογραφία*, Αθήνα, Ερμής, 1979, τ. Γ', 14 και κυρίως τού ίδιου, *Σύνοψις Φυσικής*, Βιέννη 1812, ιβ'-ιγ'.

31. Εκδ. Τήνος, 2005, 40 κ.ε. Το κείμενο αυτό επιχειρεί να διαμορφώσει ένα όντως εφιαλτικό περιβάλλον για το παιδί, το οποίο δε μπορεί να απαλυνθεί με τις μετριοκρατικές εκτιμήσεις των εκδοτών του. Νομίζω επιπλέον ότι δε θα πρέπει να θεωρούμε ότι τέτοιες προσεγγίσεις αποτελούν επιβιώσεις μιας παλιάς παράδοσης σωματικής τιμωρίας των μαθητών, που τα απώτερα ίχνη της διασώζει η κριτική του Κοϊντιλιανού προς τη θέση του Χρύσιππου από το χαμένο σύγγραμμά του «Περὶ ἀγωγῆς» βλ. Quintilianus, *Institutio Oratoria*, 1.1.4., 1.1.6, 1.3.13 και τούτο επειδή στο Βυζάντιο ακόμη και σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μέσα σε εκκλησιαστικά ιδρύματα οι υπερβολές της σωματικής τιμωρίας καταδικάζονται (βλ. λ.χ. από τα *Επιτίμια* του

μια τελείως διαφορετική διαχείριση της μαθητείας στο μαγαζί του υφασματοέμπορου Δεβουσέ, ο οποίος επιχειρεί να μεταβιβάσει στον επαρχιώτη μαθητευόμενο του όλο το ήθος και την πρακτική των αστικών συναλλακτικών σχέσεων, υποβάλλοντάς τον σε δοκιμασίες και σε παιδεύσεις· εδώ κυριαρχεί ο σεβασμός στον ψυχισμό του νεαρού και η προσπάθεια ανάδειξης των πιο θετικών όψεων του χαρακτήρα του³².

2.2.5. Η προηγούμενη επισήμανση μπορεί να αποδεσμεύσει ένα ευρύτερο προβληματισμό. Η ανάλωση του σώματος, η καταβολή της φυσικής δύναμης προοδευτικά με το πέρασμα της ηλικίας και καθημερινά με τον κάματο και αντίστοιχα η ανανέωσή της με πενιχρά τις περισσότερες φορές μέσα αποτελεί διαδικασία αναγνωρίσιμη μέσα στον πολιτισμό μας. Οι μεγάλοι ήρωες της ελληνικής μυθολογίας, ο Ηρακλής και ο Θησέας, υπήρξαν ήρωες των «πόνων» στους άθλους τους η Μήτις δεν καθορίζει την έκβαση αλλά η σωματική ρώμη, η ανδρεία, ο κόπος. Αυτό το ίδιο ιδανικό θέλει να εμφυσήσει ο Ησίοδος στον αδελφό του Πέρση και στο ίδιο ιδανικό αναφέρεται ο Δίκαιος Λόγος στις αριστοφανικές *Νεφέλες*. Στον πλατωνικό *Τίμαιο* συνήθως αποδίδεται η αρνητικότητα προς το σώμα και η θεώρησή του ως εμπόδιου. Κι όμως η δομή του σώματος ως φυσικής ενότητας ανταποκρίνεται στο σκοπό της διαμόρφωσης του ανθρώπου· το σώμα αποκτά μια αξία, γίνεται στοιχείο της ανθρώπινης ζωής³³. Ο πλατωνικός δυϊσμός στη σκέψη του Αυγουστίνου μετασχηματίζεται και το σώμα από φυλακή των αισθήσεων γίνεται σάρκα κυριευμένη από ποταπές επιθυμίες. Αυτή η αρνητική τοποθέτηση προς το σώμα, ενισχυμένη από τις πρακτικές της σωματικής τιμωρίας των παιδιών κατά τα ελληνιστικά χρόνια³⁴ και συνδυασμένη με τις αντίστοιχες παρωθήσεις των ιερών κειμένων (ιδίως των βιβλίων της Παλαιάς Διαθήκης), συγκροτούν συνολικά την αφετηρία για την αιτιολόγηση της βαναυσότητας των δασκάλων απέναντι στους μαθητές κατά το Μεσαίωνα. Χρειάζεται να φτάσουμε στον Έρασμο, τον τόσο επηρεασμένο από τον

Θεόδωρου Στουδίτου «Περὶ τοῦ διδασκάλου τῶν παιδῶν», *PG*, 99, 1745). Είναι εύλογο συνεπώς να μη θεωρήσουμε την προσέγγιση της Χριστιανικής παιδαγωγίας κατά παράδοση, αλλά μάλλον θα πρέπει να δεχτούμε ότι η πραγματικότητα των σχέσεων που διέπουν την παιδική εργασία καθώς και η γενικότερα εύθραυστη θέση του παιδιού στην κοινωνική ζωή εξάγει τέτοιου είδους συμπεριφορές και προς τις σχέσεις της αγωγής. Κάποτε αυτές οι βάνανυες συμπεριφορές των δασκάλων στους μαθητές τους συνδέονται με την αμάθεια. Βλ. Κωνσταντίνος Οικονόμος, *Τα σωζόμενα φιλολογικά συγγράμματα* (έκδ. Σοφοκλής Κ. Οικονόμου) Αθήνα, Τύποις των υιών Ανδρέου Κορομηλά, 1871, Α', κθ

32. Βλ. Χάρης Μελετιάδης, «Διά βίου εκπαίδευση στό 'Σχολεῖον των Ντελικάτων Εραστών'», Πρακτικά *Β' Συνεδρίου Φεραί - Βελεστίνου - Ρήγας*, Βελεστίνου 2-4 Οκτωβρίου 1992, τόμος 2, 625-634. Πρβλ. επίσης Βουλή των Ελλήνων, *Ρήγα Βελεστινλή Απαντα τα σωζόμενα*, τ. Α' (επιμ. Παναγιώτης Σ. Πίστας), Αθήνα 2001, 39.

33. Πρβλ. Catherine Joubaud, *Le corps humain dans la philosophie platonicienne. Étude à partir du Timée*, Paris, J. Vrin, 1991.

34. Βλ. λ.χ. στον 3^ο Μιμίαμβο του Ηρόνδα. Λέει η μητέρα στο δάσκαλο: «τοῦτον κατ' ὧμου δεῖρον, ἄχρῃς ἢ ψυχὴ αὐτοῦ ἐπὶ χειλέων μου ἢ κακὴ λειφθῆι».

Πλούταρχο, για να αποκατασταθεί το ιδεώδες μιας μαθητικής ζωής χωρίς τη βαναυσότητα του μεσαιωνικού καθολικού σχολείου³⁵. Και πάλι όμως ο ανθρώπινος «πόνος» στην επιτέλεση ενός έργου αποτελεί αντικείμενο προσοχής και ανταμοιβής. Επιβιώνει επίσης και στα προτεσταντικά καπιταλιστικά περιβάλλοντα: ως τα τέλη του 19^{ου} αι. κυριαρχούσε η αποκλειστική διασύνδεση της επίδοσης του μαθητή με τα χαρακτηριστικά του, με το χαρακτήρα του, ο μαθητής θεωρούνταν συλλήβδην επιμελής, οκνηρός, φυγόπνονος, επιπόλαιος κ.τ.ό. Ο μαθητής, το παιδί, αντιμετωπιζόταν ως ανθρωπάριο (*homo unculus*), το οποίο θα έπρεπε να τελειοποιηθεί και να διορθωθεί μέσω της αγωγής. Μια τέτοια προσέγγιση αφήνει το δάσκαλο και τις μεθόδους διδασκαλίας στο απυρόβλητο. Ο μοναδικός υπαίτιος για κάθε αρνητική απόκλιση από το μαθησιακό έργο είναι πάντοτε ο μαθητής. Το σχολείο λοιπόν δεν ξεκόβει από τις βάνουσες συμπεριφορές των δασκάλων απέναντι στα παιδιά και μόλις τον 20^ο αιώνα οι ενδοσχολικές σχέσεις γίνονται σημείο έμπνευσης για μια ηθογραφική-ρεαλιστική και αργότερα μια ψυχαναλυτικής κατεύθυνσης λογοτεχνία: από το δικό μας Ιωάννη Κονδυλάκη με το αυτοβιογραφικό του *Όταν ήμουν δάσκαλος* (1902) ή το Robert Musil με το σχεδόν σύγχρονο έργο του *Die Verwirrungen des Zöglings Törless* (1906) ως τον Hermann Ungar που ξεγυμνώνει την υποτιθέμενη υπεροχή του δασκάλου στο έργο του *Die Klasse* (1927). Δεν είναι χωρίς σημασία ότι τα έργα αυτά φανερώσουν παθολογικές πλευρές των σχέσεων στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (ιδίως εκείνα που βρίσκονται στο γερμανόφωνο χώρο και διέπονται από τους κανόνες της κατεστημένης ερβαρτιανής παιδαγωγικής) και ο λυτρωτικός χαρακτήρας τους ως έργων τέχνης δεν αρκεί για να απαλύνει το ζοφερό κλίμα που δημιουργούσαν οι άτεγκτοι κανόνες διδακτικής και οδηγητικής της μαθητικής συμπεριφοράς. Ανάλογες παρατηρήσεις θα είχαμε να κάνουμε και σε έργα που αντλούν τη θεματολογία τους από πιο προσωπικές και λιγότερο συλλογικές παιδαγωγικές σχέσεις, όπως το *Unterm Rad* (1906) και το μεταγενέστερο *Narziss und Goldmund* (1930) ως και το έσχατο έργο, το *Glasperlenspiel* (1943), του Hermann Hesse³⁶ ή η *Verwirrung der Gefühle* (1927) του Stephan Zweig. Δεν είναι επίσης χωρίς σημασία ότι στις αρχές του 20^{ου} αι. ο παιδοκεντρισμός του Rousseau τεκμηριωμένος από την αναπτυσσόμενη τότε πειραματική ψυχολογία του παιδιού³⁷ αποκτά νέα δυ-

35. Βλ. Erasme, *Declamatio de pueris statim et liberaliter instituendis* (éd. Jean-Claude Margolin), Genève, Droz, 1966, 551.

36. Βλ. για τη συσχέτιση εδώ Katrin Marquardt, *Zur sozialen Logik literarischer Produktion: die Bildungskritik im Frühwerk von Thomas Mann, Heinrich Mann und Hermann Hesse als Kampf um symbolische Macht*, Königshausen & Neumann, 1997.

37. Η τάση εγκαινιάζεται λίγο παλιότερα με τις εργασίες στο Εργαστήριο Πειραματικής Ψυχολογίας του Wilhelm Wundt στη Λειψία (εκεί θήτευσε για λίγο ο Αλέξανδρος Δελμούζος και εκεί άρχισε να ετοιμάζει το διδακτορικό του ο Δημήτρης Γληνός). Το έργο σταθμός που θεμελιώνει το κίνημα είναι του Alfred Binet, *Les idées modernes sur les enfants*, Paris, E. Flammarion, 1909.

ναμική, η οποία εκβάλλει στο κίνημα της Νέας Αγωγής. Ως τότε το ελληνικό σχολείο, όπως και τα ομόλογά του στον ευρωπαϊκό χώρο, υπέφερε από αυτούς τους παιδαγωγικούς δογματισμούς. Έχουμε από τον 19^ο αι. πληροφορίες για τις βάνουσες μεθόδους που εντοπιζόνταν και στα ελληνικά σχολεία³⁸ και στην αρχή της νεότερης κρατικής εκπαίδευσής μας βρίσκεται μια εξέγερση των μαθητών στο Ορφανοτροφείο της Αίγινας στα χρόνια του Καποδίστρια.

3. ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ Ο ΕΞΩ ΚΟΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΟΛΗΣ

3.1.0. Η σχέση του παιδιού με τον κόσμο που το περιβάλλει θεωρείται από κάθε άποψη προβληματική, εφόσον το φυσικό περιβάλλον αντιμετωπίζεται ως εχθρικό για την επιβίωση του και το κοινωνικό περιβάλλον ενέχει πρόσθετους κινδύνους.

3.1.1. Όλα αυτά τα αντιμετωπίζουμε όχι μόνο με το να επιτηρούμε την ανάπτυξη του παιδιού, αλλά κυρίως με το να την περιχαράκωνουμε σε σαφή χωρικά πλαίσια. Η δημιουργία νησίδων παιδικής ανάπτυξης και αγωγής είναι επιγέννημα της Αντιμεταρρύθμισης και της Απολυταρχίας. Ως τότε οι δάσκαλοι μπορούσαν να διδάσκουν οπουδήποτε, ακόμη και στις γωνιές των δρόμων, στις στοές, στις εσοχές των κτιρίων³⁹. Και η ανώτατη εκπαίδευση στα Πανεπιστήμια διακρινόταν επίσης από τη χαλαρότητα της χωρικής επικέντρωσης⁴⁰. Στα χρόνια της Αντιμεταρρύθμισης η ζωή στα μεγάλα κολλέγια της Ρώμης και των άλλων καθολικών μητροπόλεων εξακολουθεί να ρυθμίζεται με την αυστηρότητα του μοναστικού κανόνα. Κάποτε σημειώνεται μια εξαίρεση: Ο Descartes είναι λεπτής και φιλάσθηνος φύσης, ο Ιησου-

38. Βλ. λεπτομέρειες, Π. Παπακωνσταντίνου, – Α. Ανδρέου, *Τα Διδασκαλεία και η ανάπτυξη της παιδαγωγικής σκέψης 1875-1914*, Αθήνα, Οδυσσέας, 1992.

39. Τέτοιες πρακτικές μαρτυρούνται από πολύ παλιά. Παρατηρεί λ.χ. ο Δίων Χρυσόστομος τον 1-2 αι. μ.Χ.: «οί γάρ τῶν γραμμάτων διδάσκαλοι μετὰ τῶν παίδων ἐν ταῖς ὁδοῖς κάθη-νται, καὶ οὐδὲν αὐτοῖς ἐμποδῶν ἔστιν ἐν τοσοῦτῳ πλήθει τοῦ διδάσκειν καὶ τοῦ μανθάνειν» (*Λόγοι* 20, 99-10) και από την άποψη αυτή είναι παράδοση η προσπάθεια να εντοπίσουμε παντού σχολικά κτίρια και 'κρυφά σχολεία' από την εποχή της Οθωμανοκρατίας. Πάντως η ανασύσταση του πατριαρχικού σχολείου στην Κωνσταντινούπολη τον 16ο αι. συντελείται με τη δημιουργία ευρέων χώρων, που κατά περίπτωση θα χρησιμοποιούνταν και ως τάξεις σε οικήματα που παραχωρούνται ως κατοικίες στους δασκάλους του σχολείου, τον Ιωάννη και αργότερα το Θεοδόσιο Ζυγομαλά και τον Μαλαξό. Η πράξη αυτή είναι κατά παράδοση, εφόσον ήδη στα Βασιλικά (47, 1, 26) αναφέρεται από τον Παπινιανό μια τέτοια παραχώρηση ως αμοιβή στο δάσκαλο: «ἐὰν γράψω τῷ διδασκάλῳ μου, διὰ τὴν εἰς ἐμὲ γενομένην διδασκαλίαν οἴκησιν αὐτῷ διδόναι, οὐκ ἔστι δωρεά, ἀλλὰ διὰ μισθὸν ἀντίδωρον». Βλ. γενικά Χ. Μελετιάδης, *Η εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη κατά τον 16^ο αιώνα*, Θεσσαλονίκη, Κώδικας, 2000, 98 κ.ε.

40. Είναι χαρακτηριστικό ότι στο Παρίσι τον 15^ο αι., στα χρόνια του Villon, το μικρό οχυρό, το λεγόμενο Petit Chatelet, στη νότια είσοδο (σήμερα πλατεία του Petit-Pont) του νησιού της Cité χρησίμευε και ως κρατητήριο των φοιτητών, που συλλαμβάνονταν να περιφέρονται όχι έξω από τους περιβόλους των κολλεγίων τους, αλλά έξω από τη συνοικία τους, το Quartier latin, και να ταράζουν τον ύπνο των Παριζιάνων με τις ανομίες τους.

ίτης μοναχός που τον διδάσκει στο κολλέγιο της La Flèche τού επιτρέπει να μη σηκώνεται νωρίς το πρωί από το κρεβάτι⁴¹. Την ίδια εποχή τα βασιλικά κολλέγια στη Γαλλία, καλλιεργούν τη μηχανιστική αντίληψη του κόσμου και γίνονται φυτώρια μιας τεχνολογικής ανάπτυξης και καινοτομίας, η οποία θα ενισχυθεί και μετά την επανάσταση⁴². Στη Γερμανία κάτω από την επίδραση των ευσεβιστικών ιδεών παρατηρείται μια ανάλογη ανάπτυξη προς την εκπαίδευση στις επιστήμες στο Philanthropinon, που ίδρυσε ο Basedow στο Dessau το 1771⁴³. Μετά την παρακμή των Χανσεατικών πόλεων, σε συνθήκες αντιμεταρρύθμισης και κρατικού ελέγχου στο εμπόριο της Βόρειας Θάλασσας ιδίως, η τάση ανάδειξης νέων εμπορικών κέντρων στην περιοχή των Κάτω Χωρών και των Βρετανικών νήσων προκαλεί εκπαιδευτικές αναπτύξεις στη μέση εκπαίδευση, οι οποίες εμφανίζουν μια σημαντική προσήλωση προς τις ανάγκες της αστικής οικονομικής και κοινωνικής ζωής. Ποιο λοιπόν θα είναι το σχολείο των αστών που αγωνίζονται κατά του βασιλιά, της αριστοκρατίας και του κλήρου; Η απάντηση που δίνεται είναι διπλή, θεωρητική από τη μια μεριά και την προσφέρει ο Rousseau με τον *Αιμίλιο*. Το έργο αυτό προωθεί την ιδέα ότι η ανατροφή του παιδιού που θα ζήσει στην αστική κοινωνία γίνεται καλύτερα μέσα στη φύση παρά στο αστικό περιβάλλον. Το παιδί-Ροβινσώνας έχει δημιουργηθεί ως το ιδανικό της αρνητικής παιδαγωγικής της νεωτερικότητας. Η απάντηση δίνεται επίσης από τους πολιτικούς, που εμπλέκονται στη Γαλλική Επανάσταση, και ιδίως τον Condorcet: Η σύσταση ενός σχολείου των βασικών, των απαραίτητων γνώσεων που θα εξασφαλίζουν ότι οι αυριανοί πολίτες συνειδητοποιούν μέσω του σχολείου τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους. Η εκπαίδευση είναι συλλογικό φαινόμενο, καθολικό, υποχρεωτικό και πρέπει να παρέχεται δωρεάν. Στο σχολείο διδάσκεται η ανάγνωση, για να μπορεί ο αυριανός πολίτης να διαβάζει τους νόμους, η γραφή, για να μπορεί να απευθύνει εγγράφως τα αιτήματα και τα παράπονά του προς τις αρχές. Πρέπει τέλος να διδάσκεται η (πρακτική) αριθμητική, απαραίτητη για τις συναλλαγές σε μια εκχρηματισμένη αγορά.

41. Βλ. Adrien Baillet, *La Vie de monsieur Des-Cartes*, Paris, Chez D. Horthemels, 1691, 1, 16.

42. Βλ. τη γενική εργασία του Denis Woronoff, *Histoire de l'industrie en France du XVIe siècle à nos jours*, Paris, Seuil, 1994 και Antoine Picon, *L'invention de l'ingénieur moderne. L'École des Ponts et Chaussées 1747-1851*, Paris, Presses de l'École des Ponts et Chaussées, 1992' βλ. επίσης την παλιότερη εργασία René (dir.) Taton, *Enseignement et diffusion des sciences au XVIIIe siècle en France*, Paris, Hermann, 1964 καθώς και τις εργασίες του François de Dainville, *L'éducation des jésuites (XVIe-XVIIIe siècles)*, Paris, Les éditions de Minuit, 1978.

43. Στην Ελλάδα κατά τον 19^ο αιώνα αγνοήθηκε αυτή η πρακτική κατεύθυνση της γερμανικής μέσης εκπαίδευσης, που εγκαινιάζει ο Basedow και εκβάλλει στα Bürgerschule και στα Realschule, και προβλήθηκε σχεδόν αποκλειστικά ο παραδοσιακός, από το Μεσαίωνα, τύπος του Lateinische Schule, της Latina, ο οποίος έριχνε το βάρος στην εκμάθηση των λατινικών και των αρχαίων ελληνικών. Σ' αυτό το σχολικό τύπο βασίστηκε το δικό μας Ελληνικό σχολείο που συστήθηκε με το διάταγμα του 1834.

3.1.2. Από τους θεωρητικούς και πολιτικούς αυτούς προσανατολισμούς και από την εμπειρία των εκπαιδευτικών παραδόσεων οι κοινωνίες μας έχουν προκρίνει διαφορετικές εκφράσεις της αντιμετώπισης του παιδιού: την ελεγχόμενη απομάκρυνση του νεαρού Βρετανού απόφοιτου της μέσης εκπαιδευτικής βαθμίδας από την πατρίδα, ο οποίος σε κάθε μέρος του πλανήτη και σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να συμπεριφέρεται σύμφωνα με το ιδεώδες του gentleman⁴⁴, το παιδί-στρατιώτης με συνήθειες και τρόπους που ανακαλούν την επιτήρηση και την τιμωρία του στρατοπέδου ή μάλλον, όπως έδειξε ο Foucault, του άσυλου και της φυλακής: το παιδί-χωραφιάρης (σε αγροκτήματα πατάτας στο σχολείο του Pestalozzi στο Yverdon⁴⁵, ή στις καλλιέργειες με χρήση λιπασμάτων και εξελιγμένων γεωπονικών μεθόδων στο αγροτικό σχολείο του Fellenberg στη Hofwyl⁴⁶), το παιδί αυριανός καλλιεργητής που εκπαιδεύεται σε μικρούς σχολικούς κήπους, στους Kindergarten του Fröbel, κι εκεί συνειδητοποιώντας τη σχέση του με τη φύση παίρνει ως ανταμοιβή «δώρα», που τον βοηθούν να διεισδύσει στα μεγάλα μυστήρια της θείας δημιουργίας του σύμπαντος⁴⁷, και αργότερα η απόπειρα να ξανακερδηθεί το αυτόνομο παιδί των αγρών από τον Τολστόι στο σχολείο της Γάσναγια Πολιάνα, που ενέπνευσε και τον Wittgenstein⁴⁸, και άδο-

44. Βλ. το συγκριτικής κατεύθυνσης πρόσφατα αναδημοσιευμένο άρθρο του Rupert Wilkinson, «The Gentleman Ideal and the Maintenance of a Political Elite», στο William Josiah Goode et al., *The Dynamics of Modern Society*, Rutgers, Transaction Publishers, 2011. Πρβλ. Π.Σ. Δέλτα, «Στοχασμοί περί της ανατροπής των παιδιών μας», *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, Αθήνα, 1, 1911, 99 και Eugène Rendu, *De l'instruction primaire à Londres dans ses rapports avec l'état social*, Paris, Hachette, 1853, VII κ.ε.

45. Βλ. κυρίως τις μελέτες του Johann Heinrich Pestalozzi, *Écrits sur la Méthode. Volume 2: Industrie, pauvreté et éducation*, Le Mont-sur-Lausanne, Loisirs et Pédagogie, 2009.

46. Από την παιδαγωγική εργασία του επηρεάστηκε ο Καποδίστριας και συνέβαλε στη διάδοση των ιδεών του Fellenberg στη Ρωσία και αργότερα αξιοποίησε τις ίδιες ιδέες και στο Ορφανοτροφείο στην Αίγινα. Βλ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού, *Το Υπόμνημα του Καποδίστρια για τα εκπαιδευτήρια της Hofwyl*, Αθήνα, Επικαιρότητα, 1988.

47. Βλ. Αικατερίνη Λ. Λασκαρίδου, *Περί Φροεβελιανών νηπιακών κήπων*, Αθήνα, [χ.ε.], 1880, της ίδιας *Ολίγα τινά περί Φρειδερίκου Φροέβελ κατά την εορτήν της εκατονταετηρίδος των γενεθλίων αυτού τη 9/21 Απριλίου 1882*, Αθήνα, Εκ του Τυπογραφείου Θρ. Παπαλεξανδρή και Αλ. Παπαγεωργίου, 1885. Η διάδοση της φροεβελιανής παιδαγωγικής στον ελληνικό κόσμο οφείλεται σε λογίους γύρω από το Οικουμενικό Πατριαρχείο, οι οποίοι πρόσεξαν τη θεοκρατική αντίληψη της εργασίας του Friedrich Fröbel. Σ' αυτό οφείλεται εν πολλοίς και η ταχύτερη διάδοση των Νηπιαγωγείων στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού κράτους σε σύγκριση με την Ελλάδα.

48. Συνήθως ξεχνούμε ότι ο Wittgenstein ήθελε να γίνει δάσκαλος ήδη από τα χρόνια της στρατιωτικής του θητείας, έκανε μάλιστα σπουδές το 1919-1920 και εργάστηκε από το 1923 και για τρία χρόνια ως δάσκαλος δημοτικού σχολείου σε μικρά χωριά της Αυστρίας. Στη διάρκεια της θητείας του συνέθεσε το *Wörterbuch für Volksschulen*, Wien, Holder-Pichler-Tempsky, 1926. Στο εκπαιδευτικό έργο του επηρεάστηκε από τον Τολστόι. Βλ. τη μαρτυρία του φίλου του Franz Parak, στο έργο του *Am anderen Ufer*, Wien 1969, 84, όπου αναφορά στις κοινές τους αναγνώσεις τους των έργων του Ντοστογιέφσκι και του Τολστόι κατά τα χρόνια της αιχμαλωσίας τους στο Monte Casino.

ξα χάθηκε μέσα στη δίνη του δεύτερου παγκόσμιου πόλεμου· το παιδί-εργάτης σύμφωνα με το σύστημα του φίλου του Engels, του φαβιανού Robert Owen⁴⁹ στο New Lanark, ή τα παιδιά των δρόμων που θα εξελιχθούν σε εργάτες για την οικοδόμηση του σοσιαλισμού στις παιδικές κοινότητες του Μακαρένκο κατά τις πρώτες δεκαετίες της Σοβιετικής Ένωσης.

3.2. Οι προηγούμενοι συμπληρωματικοί χαρακτηρισμοί του παιδιού υποδεικνύουν ένα δισταγμό, μια αμφιταλάντευση. Το παιδί θέλουμε να είναι από τώρα και κάτι άλλο εκτός από αυτό που είναι. Η ανάκλαση του μέλλοντος πάνω στο παρόν του παιδιού δεν αφορά στην προσδοκία μας για τους αυριανούς ρόλους που θα αναλάβει εκείνο ως ενήλικος, υποδηλώνει αντιθέτως τη δυσκολία να προβλέψουμε και να δεχτούμε ότι το παιδί θα γίνει κάτι διαφορετικό από εμάς, θα ζήσει σ' ένα κόσμο διαφορετικό από το δικό μας. Μολονότι λοιπόν η ιδέα της προόδου αρχίζει να γίνεται αποδεκτή τυπικά από το 1605⁵⁰, ήδη από την εποχή του Βολτέρου αμφιβολίες διατυπώνονταν αν μπορεί να υπάρξει μια γενική και ευθύγραμμη πορεία των κοινωνιών και του πνεύματος προς τα εμπρός⁵¹. Στον αιώνα του ρομαντισμού αυτή η σκεπτική παρακαταθήκη των φιλοσόφων του Διαφωτισμού ευνόησε νέες συνθέσεις προς την κατεύθυνση της ανάδειξης των αρχέγονων (των πρωτογονικών) στοιχείων του «πνεύματος του λαού» και άφησε χώρο για την επανεμφάνιση των κυκλικών προνοιακών σχημάτων στην ιστορική ερμηνεία. Η σχετική ελευθεριότητα στη χρήση της προόδου ως κεντρικής ιδέας της νεωτερικότητας μας ενδιαφέρει στο μέτρο που συνέτεινε στη διαμόρφωση μιας δογματικής αντίληψης και σχετικά με το παιδί και σχετικά με το σχολείο. Τότε ακριβώς μέσα σε συνθήκες οξείας σύγκρουσης προωθείται στη Γερμανία η ιδέα ότι το σχολείο θα μπορούσε να αναλάβει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση των εξουσιαστικών σχέσεων και της υφιστάμενης κοινωνικής δομής⁵². Ένα τμήμα της γερμανικής παιδαγωγικής συμμορ-

49. Πρβλ. Lê Thành Khoi, *Marx Engels et l'éducation*, Paris, PUF, 1991, 62, όπου ο συγγραφέας διακρίνει το ρόλο του Owen και των άλλων ουτοπικών σοσιαλιστών στη στροφή του Marx από την καταδίκη της υποτυπώδους εκπαίδευσης των παιδιών-εργατών προς την ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που θα στηρίζεται στην αρχή της εργασίας ή, όπως έγραψε ο Marx (*Κεφάλαιο*, Α' τόμος, σελ. 501): «Από το εργοστασιακό σύστημα βλάστησε το φυτό της αγωγής του μέλλοντος που θα συνδυάζει [...] την παραγωγική εργασία με την εκπαίδευση και τη γυμναστική, όχι μόνο σαν μέθοδο για την αύξηση της κοινωνικής παραγωγής, μα και σαν μοναδική μέθοδο για τη δημιουργία ολόπλευρα αναπτυγμένων ανθρώπων». Για τις απόψεις του Owen βλ. Harold Silver, *Robert Owen on Education*, Cambridge University Press, 1969.

50. Με το έργο του Francis Bacon, *Two Books of the Proficiency and Advancement of Learning, Divine and Humane*.

51. Πρβλ. D. Gembicki – R. Reinhardt, *Handbuch politisch-sozialer Grundbegriffe in Frankreich 1680-1820*, Reihe 14/15 «Progrès», Oldenbourg, 1993.

52. Το 1890 ο Γερμανός αυτοκράτορας Γουλιέλμος Β' απαίτησε το σχολείο να γίνει με τα κατάλληλα μαθήματα κέντρο της εθνικής ολοκλήρωσης και να συμβάλει στην καταπολέμηση των «φυγόκεντρων τάσεων», που είχε δημιουργήσει ο αγώνας κατά της Καθολικής Εκκλησίας

φώθηκε ή αφέθηκε να αξιολογηθεί από τις πιο πατερναλιστικές και ολοκληρωτικές πολιτικές τοποθετήσεις: επέδειξε μια ακόμη μεγαλύτερη προσήλωση προς τις ερβάρτιανές παιδαγωγικές θεωρίες, οι οποίες ήδη είχαν πάνω από μισό αιώνα ζωής, και από την άλλη αγνόησε επιδεικτικά όλες εκείνες τις εξελίξεις που δημιουργούσαν οι νέες επιστήμες, η Κοινωνιολογία και η Πειραματική Ψυχολογία· δεν ασχολήθηκε καν με τις μεγάλες αναταράξεις που προκαλούσε το κίνημα της νεολαίας· και τέλος οι σχέσεις της με τους φορείς των νέων εκπαιδευτικών θεσμών, που αναδύονταν με εξαιρετική ταχύτητα (Landerziehungsheime, Σχολεία του Αμβούργου, Σχολείο εργασίας, Δάσκαλοι-σύντροφοι κ.ά.) είναι περιορισμένες και προσχηματικές χωρίς ουσιαστικές οσμώσεις και αλληλεπιδράσεις. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον που αποστεγνώνει και σκληραίνει⁵³ συνειδητοποιείται πολύ περισσότερο α-

και της Σοσιαλδημοκρατίας· ο «διεθνής» στόχος ήταν η κατίσχυση έναντι των λαών που διακρίνονταν για το ισχυρό εθνικό αίσθημά τους. Παραθέτω το ακόλουθο απόσπασμα από την ομιλία του Γουλιέλμου σε παιδαγωγικό συνέδριο το 1872: «Αν το σχολείο είχε επιτελέσει ό,τι του ζητήθηκε, θα είχαμε υπερισχύσει από την αρχή έναντι της Σοσιαλδημοκρατίας [...] Δεν έγινε έτσι. Η τελευταία περίπτωση κατά την οποία έπαψε το σχολείο να έχει σημασία για ολόκληρη τη ζωή μας και ο πατριωτισμός για την ανάπτυξή μας, όπως το 1864 και το 1866, ήταν το 1870. Υπήρχαν τα πρωσικά σχολεία, τα πρωσικά διδασκαλεία που υποστηρίζανε την ιδέα της ενότητας, που όλοι επιδοκίμαζον. Κάθε απόφοιτος της μέσης εκπαίδευσης που έβγαινε από το σχολείο ήταν σαν ένα παιδί που έβγαινε στον κόσμο· και όλοι συμφωνούσαν σε ένα σημείο: η Γερμανική Αυτοκρατορία επέστρεψε και ξανακέρδισε την Αλσατία και τη Λωρραίνη. Το 1871 υπήρξε διακοπή. Το βασίλειο ενόθηκε και πετύχαμε ό,τι επιδιώξαμε και έκτοτε η υπόθεση σταμάτησε» Βλ. Michael Berthold-Schepp, Heinz Hermann, *Die Schule in Staat und Gesellschaft. Dokumente zur deutschen Schulgeschichte im 19. und 20. Jahrhundert*. Göttingen, Muster-Schmidt, 1993, 199. Πρβλ. γενικότερα Rüdiger vom Bruch - Hans-Christoph Liess, *Bürgerlichkeit, Staat und Kultur im Deutschen Kaiserreich*, Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2005, 25-51.

53. Είναι χαρακτηριστική η περίπτωση του φημισμένου νέο-καντιανού φιλοσόφου, του Paul Natorp, ο οποίος ασχολήθηκε με την Κοινωνιολογική-παιδαγωγική (*Sozialpädagogik Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, Stuttgart, F. Frommann (E. Hauff), 1899) και επιχείρησε να ενσωματώσει τις επεξεργασίες ιδίως του Tönnies, στον οποίο βασίζει τη θέση του ότι ο ατομικισμός είναι η αρρώστια της γερμανικής κοινωνίας και εκείνο που χρειάζεται είναι μια εκπαίδευση στο πλαίσιο της κοινότητας (*Gemeinschaft*): η εκπαίδευση αυτή θα διεξάγεται από τα μέλη της οίκου που μπορούν να ασκήσουν αγωγή δια μέσου του εθνικού και ομοιόμορφου σχολείου και θα φτάνει ως την ελεύθερη αυτομόρφωση των ενηλίκων ανεξάρτητα από το κοινωνικό περιβάλλον του καθενός. Από αυτό το σημείο της προοδευτικής προσέγγισης περνάμε στις επεξεργασίες αυτού που ονομάστηκε der Geist von 1914 (συνόψιζε υποτίθεται τη συμμετοχή της ενιαίας γερμανικής κοινωνίας στον πόλεμο) και καταλήγουμε στον κοινό στα χρόνια της δημοκρατίας της Βαϊμάρης πολιτικό όρο της Λαϊκής κοινότητας (*Volksgemeinschaft*). Για τους ναζί διανοούμενους ο όρος συνδυάζεται με την ιδέα του Αρχηγού-Οδηγού (*Führer*), συνδυασμός που εξασφαλίζει την αυταρχική οργάνωση στη θέση του πολυμερισμού και τον ατομικισμό στη θέση των παλιών ομαδοποιήσεων της οικογένειας, της εκκλησίας, των κοινωνικών ενώσεων. Αναλυτική περιγραφή της εξέλιξης βλ. Jeffrey Verhey, *The spirit of 1914: militarism, myth and mobilization in Germany*, Cambridge, Cambridge University Press, 2000, 206-238.

πό ποτέ ότι στην πόλη⁵⁴ ή μάλλον στη μητρόπολη, το πρότυπο αυτό εργαστήριο της νεωτερικότητας⁵⁵, δε μπορεί κάποιος να κυκλοφορήσει ελεύθερα, αν δεν έχει παιδεία. Το παιδί θεωρείται πια δυσκίνητο εκεί, και για το λόγο αυτό και οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποκτούν χαρακτηριστικά δυσκινήσιμης. Όπως έλεγε ο Αλέξανδρος Δελμούζος, με μεγάλη θητεία στις παιδαγωγικές σχολές των πανεπιστημίων της Λειψίας και της Ιένας, όλοι όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία φορούν μια σιδερένια φορεσιά⁵⁶, που εμποδίζει την ελευθερία της κίνησης. Το παιδί είναι περιχαρακωμένο, όπως είναι και τα σχολεία⁵⁷ με τους ψηλούς φράχτες, απρόσιτα στους έξω. Γιατί όμως το σχολείο αναλαμβάνει να προστατεύσει το παιδί από τη βίωση όλων των οικονομικών, τεχνολογικών και δημογραφικών αλλαγών που συμβαίνουν στην πόλη; Και μήπως η προστασία που παρέχει είναι αποτελεσματική; Εκείνο που μπορούμε να υποθέσουμε είναι ότι οι παιδαγωγικές θέσεις, που με ιδιαίτερη προσπάθεια σφυρηλατήθηκαν τότε και επηρεάζουν ακόμη σήμερα ορισμένες από τις αντιλήψεις μας για το σχολείο, δε φοβήθηκαν αυτές καθαυτές τις αλλαγές που προαναφέραμε· φοβήθηκαν περισσότερο την αλλαγή σε ένα κρισιμότερο πεδίο, σε αυτό της αισθητηριακής εμπειρίας του ανθρώπου και ειδικότερα του παιδιού σε σχέση με την πόλη. Ο Walter Benjamin, στον οποίο πολλά οφείλουν οι προηγούμενες σκέψεις, γράφει κάπου: «Μια γενιά που ήξερε να πηγαίνει στο σχολείο με τα ιππύλατα τραμ, βρισκόταν στον ανοιχτό αέρα, σε ένα τοπίο, όπου τα πάντα είχαν αλλάξει εκτός από τα σύννεφα και κάτω από αυτά, σε ένα πεδίο εκρη-

54. Η εργασία του Michel Dean, « La jeunesse dans les espaces de la ville industrielle et post-industrielle », *Historicité de l'enfance et de la jeunesse*, Athènes, Archives historiques de la jeunesse grecque, 1986, 161-173 δε συνεισφέρει στην ανάλυση που παρουσιάζεται εδώ.

55. Βλ. Stéphane Jonas, « La Großstadt-Métropole européenne dans la sociologie des pères fondateurs allemands » στο J. Rémy (dir.), *Georg Simmel : ville et modernité*, Paris, L'Harmattan, 1995, 19-35. Αξίζει να αντιπαραθέσουμε σε αυτή την τάση την εγρήγορη συνείδηση του Ίωνα Δραγούμη, που «ονειρεύεται» μάλλον παρά σκέφτεται μια μικρότερη κοινωνική μονάδα, την κοινότητα, και σε αυτήν αποδίδει όλα τα δυναμικά χαρακτηριστικά που θα έπρεπε κατά τη γνώμη του να διαθέτει η κοινωνική ζωή των Ελλήνων: βλ. Ίωνος Δραγούμη έργα, 3. *Σαμοθράκη*, Αθήνα, Νέα Ζωή, 19262, 44 κ.ε. Πρβλ. Marc Terrades, *Le drame de l'Hellénisme, Ion Dragoumis (1878-1920) et la question nationale en Grèce au début du XXe siècle*, Paris, L'Harmattan, 2005, 142 κ.ε. Είναι βεβαίως άλλο ζήτημα η ιστορική εκτίμηση του ρόλου των κοινοτήτων στη ζωή του υπόδουλου Ελληνισμού, όπως την επιχείρησε ο Διονύσιος Ζακυθινός και οι μαθητές του.

56. Αλέξανδρος Δελμούζος, *Το Κρυφό Σχολείο*, Αθήνα, Collection de l'Institut Français d'Athènes, 1950, 33. Πρβλ. επίσης και Γεώργιος Παπασωτηρίου, *Μελέτη περί Δημοτικής Εκπαίδευσης, ήτοι Τι θα εκέρδιζεν η Κοινωνία αν ήσαν καλύτερα τα Δημοτικά Σχολεία*, Ηράκλειο 1907, 71: «Η Γυμναστική κατήντησε μάθημα ως η Γεωμετρία» [...] «ακόμα και όταν οι μαθητές του θα ταίριαζε να είναι ελεύθεροι να παίζουν και να γελούν [το σχολείο] επιδιώκει παντού την τάξιν, την συμμετρίαν, τον ρυθμόν, την αρμονίαν και δεν ηξεύρω και εγώ τι άλλο».

57. Βλ. Ιωσήφ Σολομών, *Εξουσία και τάξη στο νεοελληνικό σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια 1992.

κτικών δυνάμεων και καταστροφικών ρευμάτων, το μικρό εύθραυστο σώμα του ανθρώπου»⁵⁸. Αυτός ο φόβος που προκαλούσε η εμπειρία της μεγάλης πόλης στα χρόνια του πρώτου παγκόσμιου πόλεμου, με τις σκληρές πολιτικές και ιδεολογικές συγκρούσεις, με τη ριζοσπαστικοποίηση της νεολαίας⁵⁹, στρέφουν αφενός το σχολείο προς τα πίσω, καθιστούν αφετέρου σε σχέση με το παιδί που εκπαιδεύεται πιο συνειδητές και έξεργες τις άλλες, τις απέναντι εκδοχές του: Το χαμίνι, το παιδί της αγοράς, το γνωστό όχι μόνο από τους *Αθλιους* του Ουγκώ αλλά και από μια πλειάδα συγγραφέων του ύστερου 19^{ου} αι. που διατρέχουν όλη την Ευρώπη απ' άκρη σε άκρη, παράγει δυο γραμμές εξέλιξης, τη μια ας την ονομάσουμε του Κλέωνα και το αρχέτυπό της βρίσκεται στον Αριστοφάνη: ο περιφερόμενος⁶⁰ μικρός στην αγορά που κοροϊδεύει τους μαγείρους γίνεται ο αυριανός αγύρτης, ο λαϊκιστής, ο δημαγωγός· η άλλη εκδοχή είναι οι άνθρωποι του *Βυθού* (1902) στον Γκόρκυ, ή στη δική μας εκδοχή οι *Μοιραίοι* του Βάρναλη: άνθρωποι που τοποθετούνται έξω από την περιοχή της θετικής κοινωνικής παρουσίας· ίσως ανήκουν και στο περιθώριο· δεν τους αγγίζουν και στέκονται αδιάφοροι προς τις αλλαγές, με ελάχιστη παιδεία, με μια σκέψη μαγική, εξαρτημένοι όχι μόνο από την πρόληψη, αλλά από την απόλυτη πνευματική και υλική ένδεια.

4. ΟΙ ΘΕΣΜΟΙ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

4.1. Είτε μιλάμε για τους μαθητές είτε για τον αριστοφανικό Κλέωνα είτε για τους Γαβριάδες και το κοινωνικό περιθώριο, το σχολείο μέσα στην πόλη είναι εντέλει ο χώρος, όπου συνειδητοποιείται περισσότερο από αλλού η εφαρμογή των πολιτικών κοινωνικής πρόσβασης ή αποκλεισμού στην παιδεία. Όπως και να θεωρήσουμε την παιδεία, είτε ως συνεχή διαδικασία ολοκλήρωσης και σκοπό του ανθρώπου, όπως την ήθελαν οι στωικοί, είτε πιο περιορισμένα ως ειδική προετοιμασία για την ενήλικη ζωή, την παραγωγική δραστηριότητα, την πολιτική συμμετοχή, όπως την θέλει η πολιτειολογία του Διαφωτισμού και των αστικών κοινωνιών μας· όπως λοιπόν κι αν την αντιμετωπίσουμε, είμαστε υποχρεωμένοι να στρέψουμε την προσοχή μας ολοένα και περισσότερο προς την παιδεία, που προσφέρει-

58. W. Benjamin, *Le Narrateur*, Paris, Éditions du Seuil, 1987 (1^η έκδ. 1935), 145-146.

59. Στην Ελλάδα η κάθοδος των φοιτητών στους δρόμους της πρωτεύουσας το 1901, το 1903, το 1911 έγινε για την προστασία της καθαρεύουσας γλώσσας και υποκινήθηκε από ορισμένους εκκλησιαστικούς, δημοσιογραφικούς και ακαδημαϊκούς κύκλους με προεξάρχοντα τον καθηγητή της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών Γεώργιο Μιστριώτη. Αξίζει κάποιος να παρακολουθήσει την ειδησεογραφία του αθηναϊκού τύπου για να αντιληφθεί τον υπόρητο φόβο που προκαλούσαν αυτές οι εκδηλώσεις.

60. Η έννοια της περιπλάνησης μέσα στην πόλη προέρχεται από τον flâneur του Baudelaire και έχει ιδιαίτερη σημασία στην αντίληψη του Benjamin για τη νεωτερικότητα. Στα ελληνικά η απόδοση του γαλλικού όρου ως «περιπατητής» είναι περιοριστική.

ται στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών θεσμών. Οι θεσμοί αυτοί βεβαίως δεν είναι δημιουργήματα των νεότερων κοινωνιών. Έχουν τη δική τους ιστορία.

4.2. Ειδικότερα οι θεσμοί παιδείας που εντοπίζονται στην περιοχή δράσης του Νέου Ελληνισμού υφίστανται και αυτοί μια ουσιαστική τομή και η εξέλιξη τους διαφοροποιείται. Η τομή αυτή τοποθετείται κατά τον 19^ο αι. είναι τομή γενική, ισχύει δηλ. με ορισμένες ήσσονος σημασίας χρονικές αναδιευθετήσεις σε όλες τις ευρωπαϊκές χώρες και συνδέεται με δυο γεγονότα κρίσιμα για την κοινωνική και οικονομική ιστορία: το πρώτο είναι μετάβαση των ευρωπαϊκών κοινωνιών στη φάση της έντονης βιομηχανικής ανάπτυξης και το δεύτερο η προοδευτική ανάληψη της ευθύνης για την εκπαίδευση από το κράτος⁶¹, ανάληψη η οποία δεν έχει σε όλες τις περιπτώσεις ως στόχο τον περιορισμό της εκκλησιαστικής δικαιοδοσίας πάνω στο σχολείο (όπως συμβαίνει με το αντικληρικαλιστικό εκπαιδευτικό σύστημα της Γ' Γαλλικής Δημοκρατίας), όσο τη διασύνδεση του σχολείου με τον κόσμο της οικονομίας και ειδικότερα της βιομηχανικής παραγωγής (εισαγωγή των μαθημάτων της ιχνογραφίας και της γεωγραφίας δίπλα στα παλαιότερα γεωργικά μαθήματα) και την αξιοποίησή του ως παράγοντα ενίσχυσης της εθνικής-κοινωνικής συνοχής και της συμμόρφωσης προς τις επιταγές της εξουσιαστικής κοινωνικής ιεραρχίας. Στο πλαίσιο αυτό τα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα των ευρωπαϊκών χωρών και της Ελλάδος θωρακίζονται θεσμικά, ομογενοποιούνται, συγκεκριμενοποιούν τα αναλυτικά προγράμματα τους, καθορίζουν τους όρους και τις προϋποθέσεις εισαγωγής στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού, αποκτούν μια σαφή και διακεκριμένη μέσα στον ανθρώπινο χώρο μορφή και παρουσία. Μπορεί επίσης να αναλάβουν συμπληρωματικούς ρόλους: να εξυπηρετήσουν αλυτρωτικές επιδιώξεις· η εσωτερική σχολική ζωή να προσεγγίζει στη ζωή του στρατοπέδου (λ.χ. ομαδική γυμναστική με ασκήσεις παράταξης, στολές και πηλήκια, παραμονή σε καταυλισμούς στο ύπαιθρο ή ακόμη και μορφές οργάνωσης και ιεραρχίας των μαθητών). Μπορεί επίσης να εμφανίζουν χαρακτηριστικές ιδιαιτερότητες, που να συνδέονται και με παραδοσιακές ρυθμίσεις που ανάγονται στη βυζαντινή πρακτική (βλ. παρακάτω) και με τους ρυθμούς αστικοποίησης: λ.χ. οι ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αποδίδουν έμφαση στη σύσταση μέσω σχολείων στα αστικά κέντρα σε σύγκριση με την επιλογή των Βουλγάρων λ.χ. προς τα δημοτικά σχολεία στα χωριά⁶². Μπορεί τέλος τα περιεχόμενα των μαθημάτων τους και η διοίκησή τους να εξαρτάται άλλοτε από τις εκκλησιαστικές και άλλοτε αμιγώς από τις κοινοτικές

61. Émile Durkheim, *Éducation et sociologie*, Paris, Librairie Félix Alcan, 1922, 60-61.

62. Το πρώτο βουλγαρικό σχολείο ιδρύεται στο Gabrovo το 1835 και πέντε χρόνια αργότερα στην Πλέβνα βλ. V. Mutafchieva – N. Todorov, *Le passé de la Bulgarie*, Sofia-Press, 1969, 86-87. Πρβλ. επίσης, George Castellan – M. Vrinat-Nikolov, *Histoire de la Bulgarie, au pays des roses*, Paris, Éd. Armeline, 2007, 99-100. Στατιστική της ανάπτυξης αυτής δημοσιεύεται στο V. Yordanov, *L'instruction publique en Bulgarie*, Sofia 1926, 48.

αρχές. Αυτές οι γενικές ρυθμίσεις χαρακτηρίζουν τη μετάβαση στην ορθολογική νεωτερικότητα και κατά το μάλλον ή ήττον τροποποιούν μια παράδοση εκπαίδευσης, αφομοιώνοντας από αυτήν τα πιο δυναμογόνα στοιχεία της. Θα επανέλθουμε και στη συνέχεια.

4.3. Προσώρας μας ενδιαφέρει να προσέξουμε τη φυσιογνωμία των εκπαιδευτικών θεσμών κατά την προβιομηχανική περίοδο στην περιοχή μας.

4.3.1.0. Η κληρονομιά από τη βυζαντινή περίοδο στην εκπαίδευση έχει σημεία, τα οποία ακόμη μας διαφεύγουν. Μιλώντας ειδικά για τη βυζαντινή εκπαίδευση οφείλουμε να αναγνωρίσουμε τη θεσμική φυσιογνωμία της, χωρίς να υποκύπτουμε στη γοητεία της εξιστόρησης του Fuchs⁶³ και στη διάθεση να εξάρουμε υπερβολικά τη θεσμική επιβολή και τη σημασία των ανώτερων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων της πρωτεύουσας του κράτους. Η εκπαιδευτική ανάπτυξη από την ελληνιστική αρχαιότητα είναι πιο αποκεντρωμένη. Σε αυτά τα παλιά κέντρα παιδείας που απλώνονται σε όλη την έκταση του ανατολικού ρωμαϊκού κράτους και γίνονται πιο πυκνά, όσο πλησιάζουμε προς τα παράλια της Μεσογείου, οι άνθρωποι δεν βίωσαν τη διακοπή στην παιδεία του γραπτού λόγου, όπως γνωρίζουμε να έχει συμβεί στη δυτική Ευρώπη. Οι διαδικασίες συνέχειας στα είδη και στις καθορισμένες από την αρχαία ρητορική μορφές έκφρασης, είναι εμφανείς και εξασφαλίστηκαν και με την επιβίωση των εκπαιδευτικών θεσμών, των γνωστικών αναρρυθμίσεων και των διδακτικών καινοτομιών που είχε επιφέρει το αττικιστικό κίνημα στην εκπαίδευση των ελληνιστικών και των ρωμαϊκών χρόνων. Η σχετική εργασία υπήρξε τότε τόσο ουσιαστική, ώστε όχι μόνο ο αττικισμός διαμορφώνει μια γλώσσα συμβατική, λόγια και ξεχωριστή από την καθομιλούμενη⁶⁴, αλλά ακόμη και σήμερα οι τρόποι και τα εργαλεία γλωσσικής διδασκαλίας αναγνωρίζουν τα ευδιάκριτα ελληνιστικά τους πρότυπα.

4.3.1.1. Μιλώντας για τους εκπαιδευτικούς θεσμούς στο Βυζάντιο βρισκόμαστε μπροστά σε μια παράδοση στα μάτια μας κατάσταση. Μας έχουν σωθεί αυτοκρατορικές αποφάσεις για τη σύσταση σχολών, ιδίως ανώτερων⁶⁵. Έχουμε επίσης νομοθετικές ρυθμίσεις σχετικές με το διδασκαλικό επάγγελμα, οι οποίες μπορεί να αφορούν ακόμη και σε δευτερεύουσες πλευρές της δραστηριότητας: γνωρίζουμε επίσης ορισμένα από τα διδακτικά εργαλεία που χρησιμοποιούνταν⁶⁶. Γνωρίζουμε τέλος ότι η γραφή, το αλφάβη-

63. Βλ. F. Fuchs, *Die höheren Schulen von Konstantinopel im Mittelalter*, Leipzig, Teubner, 1926.

64. Bernard Legras, *Néotês : Recherches sur les jeunes grecs dans l'Égypte ptolémaïque et romaine*, Paris, Droz, 1999, 208 κ.ε. Βλ. επίσης τις διεισδυτικές επισημάνσεις της E. Patlagean, «Discours écrit, discours parlé, niveaux de culture», *Annales ESC*, 33, 1979, 264-278 και του G. Dagron, «Formes et fonctions du pluralisme linguistique à Byzance», *Travaux et mémoires*, 12, 1994, 105-142.

65. Βλ. κυρίως P. Speck, *Die kaiserliche Universität von Konstantinopel. Präzisierungen zur Frage des höheren Schulwesens in Byzanz in 9. und 10. Jahrhundert*, Munich, C.H. Beck, 1974.

66. Βλ. Αθανάσιος Μαρκόπουλος, «Η οργάνωση του σχολείου. Παράδοση και εξέλιξη»

το, το κείμενο θεωρούνταν καθοριστικής σημασίας όργανα πολιτισμού και παιδείας, όπως δείχνει ο συνδυασμός αλφαριθμητισμού και εκχριστιανισμού των Σλάβων⁶⁷. Όλα αυτά αποτελούν ψηφίδες, κομμάτια μιας εικόνας, που δε μας αποκαλύπτεται ολόκληρη. Αυτή η γενικευμένη ανισομέρεια στην πληροφόρησή μας δε μπορεί να είναι τυχαία· εφόσον μάλιστα το χρονικό διάστημα, που καλύπτει η ύπαρξη του Βυζαντίου, είναι μεγάλο, θα ήταν λογικό να διαθέτουμε έστω και για μια μικρότερη επιμέρους περίοδο πληρέστερα και σαφέστερα δεδομένα. Κι όμως αυτό δε συμβαίνει, αλλά είμαστε υποχρεωμένοι να καταφεύγουμε σε στοχαστικές υποθέσεις και εν τέλει να οδηγούμαστε στην παραδοχή ότι η ανισομέρεια και η αποσπασματικότητα της πληροφόρησής μας δεν οφείλεται στο ότι εργαζόμαστε σε έναν απέραντο ερειπιώνα, αλλά ότι η αποσπασματικότητα αυτή συνιστά μείζον συστατικό της εκπαιδευτικής φυσιογνωμίας του βυζαντινού κράτους, αντίστοιχο με αυτό για το οποίο ο Κικέρων έψεγε τη ρωμαϊκή πολιτεία⁶⁸. Ειδικότερα:

α) Υφίστανται σε όλη τη διάρκεια του βυζαντινού κράτους εκπαιδευτικές αναπτύξεις και κρυσταλλώσεις εντοπισμένες στα παλιά κέντρα της ελληνικής παιδείας χωρίς να έχει στο πλαίσιο που κινούμαστε ιδιαίτερη σημασία σε ποια από τα κέντρα αυτά και σε ποιες εποχές σημειώνεται ακμή ή παρακμή ή απλώς στασιμότητα⁶⁹.

β) Κοντά στα παλιά κέντρα παιδείας (και όχι πάντοτε ανταγωνιστικά προς αυτά) αναπτύσσονται νέα, τα οποία μπορεί να συνδέονται με τον αναχωρητισμό και τη μοναστική ζωή⁷⁰ ή απλώς με ιστορικές συγκυρίες και με-

στο *Η καθημερινή ζωή στο Βυζάντιο*, Αθήνα, Κέντρο Βυζαντινών Ερευνών/Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 1989, 325-333.

67. Βλ. Την παλιότερη εργασία του Robert Browning, «The patriarchal school at Constantinople in the twelfth century», *Byzantion* 32, 1962, 167-202 και N.G. Wilson, *Scholars of Byzantium*, London, Duckworth, 1983. Οι εργασίες επίσης του C.N. Constantinidis, *Higher education in Byzantium in the thirteenth and early fourteenth centuries, 1204-ca.1310*, Cyprus Research Centre, 1982 καθώς και της Sophia Mergiali, *L'enseignement et les lettrés pendant l'époque des Paléologues (1261-1453)*, Αθήνα, Εταιρεία των Φίλων του Λαού, 1996 έχουν ιδιαίτερη σημασία.

68. Ο Κικέρων (*Rep.* IV, 3) αντιπαράθετει την ελληνική αντίληψη της ενιαίας, καθορισμένης από τους νόμους και δημόσιας εκπαίδευσης στην ρωμαϊκή: «in qua una Polybius noster hospes nostrorum institutorum neglegentiam accusat, nullam certam aut destinatum legibus aut publice eitam aut unam omnium esse voluerunt».

69. Σχετικά με τη Σχολή των Αθηνών που έκλεισε με απόφαση του Ιουστινιανού βλ. Joelle Beaucamp, «Le philosophe et le joueur. La date de la 'fermeture de l'École d'Athènes'», *Travaux et Mémoires*, 14, 2002, 21-35. Σε μια αποστολική πόλη, όπως η Θεσσαλονίκη, με ιδιαίτερο ρόλο σε σχέση με την περιφέρειά της ένας μικρός μαθητής, όπως ο Κωνσταντίνος-Κυρίλλος, υποχρεώνεται κατά τη δεκαετία του 830 να εγκαταλείψει την πόλη του και να ξενιτευτεί στην Κωνσταντινούπολη για να παρακολουθήσει τα μαθήματα της εγκύκλιας παιδείσεως Βλ. την ανάλυση της Élisabeth Malamut, στο 2^ο κεφάλαιο του παλαιοσλαβικού βίου του Κωνσταντίνου-Κυρίλλου στο άρθρο της «Thessalonique 830-904», 159-190: 188 στον τόμο που αναφέρεται στην υποσημ. 73.

70. Βλ. λ.χ. από το προκλητικό βιβλίο του James E. Goehring, *Ascetics, society, and the desert: studies in early Egyptian monasticism*, Continuum International Publishing Group, 1999,

ταβολές στα όρια και στην υφή της παρουσίας της βυζαντινής εξουσίας σε μια δεδομένη περιοχή.

γ) Τα πνευματικά κινήματα που διαμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του βυζαντινού κράτους, είτε πρόκειται για αναρρυθμίσεις των σχέσεων της παιδείας με την αρχαιότητα είτε πρόκειται για τη διευθέτηση των προσλήψεων από τους Πέρσες, το Ισλάμ, τη Δύση είτε πρόκειται για την αντιμετώπιση τοπικών κινήματων με αιρετική προοπτική είτε συνιστούν δογματικής υφής επανατοποθετήσεις της σχέσης του χριστιανού με το Θεό έχουν μια συμπληρωματική και ευδιάκριτη πολιτική ανάγνωση: διαμορφώνουν συνδέσεις με κρατικά συμφέροντα και πολιτικές επιλογές, προκαλούν πάντοτε μια έντονη λόγια δραστηριότητα και διευθετούνται είτε με κρατικές αποφάσεις είτε από τον άμβωνα είτε από τις συνόδους είτε τέλος με τις επώνυμες λόγιες συνθέσεις.

δ) Δε γνωρίζουμε με ποιο τρόπο όλα αυτά επιδρούν στα καθέκαστα της εκπαίδευσης, δε φαίνεται πάντως να προκαλούν ουσιαστική μεταβολή στη θεσμική φυσιογνωμία της και ο θεσμικός αυτός συντηρητισμός σε συνδυασμό με τους εκτεταμένους γραμματισμούς⁷¹, που αναγνωρίζουμε στους Βυζαντινούς, υποδεικνύει ότι η εκπαίδευση δε χρειάστηκε σχεδόν ποτέ να υποστεί την κρατική παρώθηση και την επιβολή: η εκπαιδευτική αυτορρύθμιση, που επισημάνουμε, δε σημαίνει έλλειψη κρατικού ενδιαφέροντος (γιατί, όπως είναι γνωστό από κείμενα σαν το *Επαρχικό Βιβλίο*, οι ρυθμίσεις σχετικά με την άσκηση του διδασκαλικού επαγγέλματος μπορούσαν να φτάσουν σε μεγάλη λεπτομέρεια), αλλά σημαίνει περιορισμένους λόγους για την έκφραση αυτού του ενδιαφέροντος μέσω της λήψης συγκεκριμένων πολιτικών αποφάσεων. Οι λόγοι είναι περιορισμένοι, επειδή φαίνεται ότι

α) υπάρχει μια εσωτερική οργάνωση και μια ιεραρχία της χορείας των λόγιων που επιτελούν και παιδευτικό έργο: αναγνωρίζονται κυρίως εκείνοι που κατέχουν κρατικές ή εκκλησιαστικές θέσεις⁷² και πάντως βρίσκονται ή μπορούν να επηρεάσουν τις τάσεις στην πρωτεύουσα.

β) η τελευταία είναι πνευματικό κέντρο του κράτους με ακτινοβολία που φτάνει σε κάθε τμήμα της αυτοκρατορίας: οι τοπικές πνευματικές ανα-

το 4^ο κεφάλαιο, 72 κ.ε. επίσης από τις εργασίες του L. Perrone, «Monasticism in the Holy Land: From the beginnings to the crusaders», *Proche-Orient chrétien*, 45, 1995, 31-63 και Ευάγγελος Χρυσός, *Πανεπιστημιακή ζωή στα περιφερειακά ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα τον έκτο αιώνα*, Ιωάννινα, 1986.

71. Η σχετική βιβλιογραφία σχετικά με τη διάδοση των γραμματισμών στο βυζαντινό κράτος από το 1978, οπότε ο Robert J. Browning δημοσίευσε το άρθρο του «Literacy in the Byzantine World», *Byzantine and Modern Greek Studies*, 4, 1978, 39-54 είναι εξαιρετικά πλούσια, από την οποία ξεχωρίζει η συλλογή εργασιών των Catherine Holmes – Judith Waring (eds), *Literacy, education and manuscript transmission in Byzantium and beyond*, Leiden, Brill, 2002.

72. Την άποψη που διατυπώνει ο Louis Bréhier, *Le monde byzantine, vol. 3 La civilization byzantine*, Paris, Albin Michel, 1950, 456, περί σαφούς και πλήρους διαχωρισμού της εκκλησιαστικής από τη θύραθεν, την κοσμική εκπαίδευση και η οποία επαναλαμβάνεται έκτοτε, δε μπορώ να την επιβεβαιώσω.

πτύξεις με τη σειρά τους ακτινοβολούν πέρα από τα στενά όρια της πόλης, του μοναστηριού, της περιοχής δίνοντας την εικόνα μιας ισχυρής περιφερειακής ανάπτυξης· η τελική όμως αναγνώρισή τους περνά αργά ή γρήγορα από την Κωνσταντινούπολη⁷³.

γ) Ο προσωπικός χαρακτήρας της εκπαιδευτικής εργασίας μπορεί να μην αντλεί τη συνεκτικότητα και την ομοιοτροπία του από το θεσμικό έλεγχο των αρχών, αλλά από μια ορισμένη αντίληψη της πολιτισμικής συνέχειας. Η αρχαία ελληνική και λιγότερο η λατινική κληρονομιά των κειμένων αποτελούν συστατικό στοιχείο του βυζαντινού μορφωτικού θησαυρού, έστω και αν οι αναδιευθετήσεις τους, οι αλλαγές στη δοσολογία των συστατικών, οι μόδες ή ακόμη και γεγονότα μιας τρέχουσας επικαιρότητας μπορούν να αφήνουν εδώ κι εκεί τη σφραγίδα τους⁷⁴.

4.3.1.2. Σύμφωνα με τα παραπάνω θα πρέπει να αναγνωρίσουμε ότι η ρωμαϊκή κρατική δομή στην Ανατολή ήταν κατά καιρούς πραγματικά μεγάλη και συνεπώς όφειλε να διαθέτει τις ανθρώπινες προσόδους της σύμφωνα με ένα σαφές και παραγωγικό σχήμα, στο πλαίσιο του οποίου οι όποιες επιμέρους περιστάσεις εκπαίδευσης και κατάρτισης θα όφειλαν να υπακούουν και να προσαρμόζονται στις κρατικές πολιτικές, στρατιωτικές, ιδεολογικές και εν τέλει κοινωνικές προτεραιότητες και ανάγκες. Επειδή όμως, όπως ήδη έχουμε πει, η εκπαίδευση στο σύνολό της (και όχι μόνο η ανώτερη) δεν αποτελεί πεδίο άσκησης μιας συγκεκριμένης και συνεχούς κρατικής πολιτικής, οι Βυζαντινοί εκτός από τα σχετικά μέτρα που κατά καιρούς λαμβάνουν ορισμένοι και όχι όλοι οι αυτοκράτορες⁷⁵ ή άλλοι επιφανείς παράγοντες της δημόσιας ζωής, φαίνεται ότι αναλάμβαναν κάποιο είδος κοινωνικής ευθύνης απέναντι στη μόρφωση της νέας γενιάς. Αυτή η τάση κατά τους χρόνους των Κομνηνών αποδίδει δύο πολύ σημαντικά κείμενα· πρόκειται για τους λόγους *Περί βασιλείας* και *Περί καθηκόντων* του γνωστού λόγιου της εποχής του Ανδρόνικου Κομνηνού, του Θωμά του Μάγιστρου (το

73. Βλ. τις εργασίες στον τόμο Lars M. Hoffmann – Anuscha Monchizadeh (εκδ), *Zwischen Polis, Provinz und Peripherie: Beiträge zur byzantinischen Geschichte und Kultur*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 2005.

74. Δε συμμερίζομαι την κάπως συγκεχυμένη από κοινωνιολογική αποψη επιχειρηματολογία της Sara Rappe «The New Math: How to Add and to Subtract Pagan Elements in Christian Education», στο Yun Lee Too [ed.] *Education in Greek and Roman Antiquity*, Leiden, Brill, 2001, 405-432, σύμφωνα με την οποία η συνέχεια που διαπιστώνεται οφείλεται στην επικράτηση των αρχών της σταθερότητας, της ομόνοιας και της παραδοχής μιας προϋπάρχουσας ταυτότητας κατά την πρωτοβυζαντινή περίοδο. Στην ουσία η σ. επικαλείται στοιχεία πολιτικών προγραμμάτων για να τεκμηριώσει μείζονες και με διάρκεια πολιτισμικές στάσεις.

75. Αναβαθμός αυτής της τάσης επισυμβαίνει περί τον 9^ο αιώνα, οπότε ο Αυτοκράτορας δεν είναι μόνο νικητής και *Lex animata*, αλλά γίνεται και άρχων του λόγου, περιβάλλεται με την ιδιότητα του «σοφού», αποκτά τα χαρακτηριστικά ενός λόγιου βλ. Evelyne Patlagean, *Un Moyen âge grec : Byzance, IXe-XVe siècle*, Paris, Albin Michel 2007, 73. όπου και αναφορά στις παλιότερες σχετικές εργασίες της.

προσωνύμιο υποδηλώνει ότι ήταν δάσκαλος)⁷⁶. Ο συγγραφέας στο πρώτο κείμενό του εγκαινιάζει το σχετικό ύστερο μέρος του λόγου του (§ κστ'-κθ') με ένα έπαινο της σοφίας και της παιδείας. Θεωρεί ότι η εκμάθηση των αρχών της γνώσης είναι βασικότερη από τη γνώση των κανόνων του δικαίου και διακηρύσσει ότι καθήκον της πολιτείας και του βασιλιά είναι να προωθήσουν τη μάθηση. Αντίστοιχα στο δεύτερο κείμενο αναδεικνύεται ότι ανάμεσα στα πολιτικά καθήκοντα και στις υποχρεώσεις όλων των υπηκόων είναι να εκτιμούν τη γνώση και να αναλαμβάνουν τις δαπάνες για την αμοιβή των δασκάλων που την μεταδίδουν (ειδικά οι γονείς πρέπει να προσφέρουν στα παιδιά τους μια γενική εκπαίδευση, η οποία περιλαμβάνει και τις ελευθέρια τέχνες και μια ορισμένη επαγγελματική κατάρτιση· να φροντίζουν επιπλέον ώστε οι δάσκαλοι να εξασκούν θετική επίδραση στον χαρακτήρα των παιδιών τους). Οι τέχνες και οι τεχνικές από την άλλη έχουν ιδιαίτερη σημασία, εφόσον οι πολίτες είναι υποχρεωμένοι να συνεισφέρουν με τις δεξιότητές τους στην παραγωγή. Ο συγγραφέας αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στις πολεμικές τέχνες, τις οποίες ο πολίτης οφείλει να γνωρίζει, προκειμένου να ενταχθεί στις στρατιωτικές δυνάμεις που είναι απαραίτητες για την άμυνα του κράτους. Από την παρουσίαση αυτή αναδεικνύεται α) η σημαντική θέση της γενικής παιδείας, ώστε οι πολίτες να είναι χρήσιμοι («χρηστοί τῇ πόλει»)· β) η εικόνα μιας συνεκτικής αντίληψης περί εκπαίδευσης, που είναι ιδιαίτερος εμφανής στη βυζαντινή κοινωνία του 13ου αι. σε σύγκριση με τα άλλα μεσαιωνικά κράτη της εποχής· γ) η εντελής λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, η οποία εξαρτάται ακριβώς από αυτές τις αντιλήψεις που ενστερνίζεται η κοινωνία.

4.3.1.3. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο των θεσμικών λειτουργιών της εκπαίδευσης μπορούμε να κατανοήσουμε για ποιους λόγους η διαφορετική ανάγνωση και η θεμελίωση του πολιτικού από τους λόγιους και τους δασκάλους των Παλαιολόγειων χρόνων παράγει μια τόσο ριζοσπαστική πολιτική σύλληψη: η ανάδυση του Πλάτωνα και η εντατική πολιτική αξιοποίηση του πλατωνισμού προς όφελος της εξασφάλισης μέσων για την επιβίωση του κράτους χωρίς ιδιαίτερες δογματικές ή άλλες δεσμεύσεις δείχνει ότι θα πρέπει να εγγράψουμε την εκπαίδευση ως *σχετικά αυτοδύναμο μηχανισμό παραγωγής, ανακαίνισης και διάδοσης της ιδεολογίας*. Η εντύπωση αυτή ενισχύεται, όταν προσέξουμε πόσοι λόγιοι δεσμεύονται στο πρόγραμμα των εντατικών επικοινωνιών με τη Δύση⁷⁷, πόσοι προχωρούν σε στοχαστικές α-

76. Εκδ. A. Mai, *Scriptorum Veterum Nova Collectio*, 3, 145 κ.ε. Πρβλ. επίσης Ernest Barker, *Social and Political Thought in Byzantium*, Oxford, Clarendon Press, 1957, 162. Βλ. επίσης Edmund Fryde, *The early Palaeologan renaissance (1261-c. 1360)*, Brill, 2000, 299-300 και τη νέα εργασία του Niels Gaul, *Thomas Magistros und die spätbyzantinische Sophistik: Studien zum Humanismus urbaner Eliten der frühen Palaiologenzeit*, Wiesbaden, Harrassowitz, 2011.

77. James Hankins, *Plato in the Italian Renaissance*, Leiden, Brill, 1990 και του ίδιου τη συλλογή άρθρων με τίτλο *Humanism and Platonism in the Italian Renaissance*, Roma, Ed. di Storia e Letteratura, 2003.

ναδιατάξεις της ύλης των μαθημάτων τους (θυμίζω την περίπτωση του Μάξιμου Πλανούδη και την εισαγωγή της θωμιστικής γραμματείας στη βυζαντινή Ανατολή⁷⁸), πόσοι τέλος, όταν αναγκάζονται να μεταναστεύουν στη Δύση, επιχειρούν να διαμορφώσουν στον πρόσοικο χώρο της Ιταλίας ένα νέο περιβάλλον ανασύνταξης των δυνάμεων του γένους και ένα νέο ορμητήριο για την ανάκτηση της απολεσθείσας εξουσίας.

4.3.2.0. Η αντίληψη σχετικά με την κρατική, την αυτοκρατορική υψηλή φροντίδα για το έργο της εκπαίδευσης είναι εδραία και εκατό χρόνια μετά την Άλωση, μέσα σε ένα περιβάλλον ριζικών μεταβολών στον ιστό της οθωμανικής πια Κωνσταντινούπολης⁷⁹, ακούμε να την αναπολούν στο πρώτο ελληνικό σχολείο του Πατριαρχείου, για το οποίο έχουμε ακριβείς πληροφορίες ότι λειτούργησε για κάποιο διάστημα από το 1561 και εξής. Εκεί λοιπόν ένας γνωστός λόγιος, ο Ερμόδωρος ο Λήσταρχος, αποφασίζει να εμφυσώσει αυτούς τους πρώτους μαθητές του ελληνικού σχολείου στον πέμπτο λόφο της Πόλης και τους λέει πως θα πρέπει να προσπαθήσουν και να έχουν επιτυχίες ανάλογες με εκείνες που είχαν οι πρόγονοι, οι παλαιοί Έλληνες. Και ο δάσκαλος των ίδιων μαθητών, ο γνωστός επίσης λόγιος Θεοδόσιος Ζυγομαλάς, πιάνεται από αυτή την αποστροφή και συμπληρώνει, όταν απευθύνεται με τη σειρά του στους μαθητές του Κρούσιου στη Βιττεμβέργη: «Ως έχοντες βασιλείαν, έχετε και σοφίαν. Εκάτερον γαρ εκατέρου δείται ως σώμα ψυχής και ψυχή σώματος»⁸⁰.

4.3.2.1. Δεν γνωρίζουμε ποια είναι η τύχη του σχολείου του Πατριαρχείου λίγες μόλις δεκαετίες μετά από τα μέσα του 16^{ου} αι. Μπορούμε όμως να διακριβώσουμε ότι τουλάχιστον στα χρόνια του Ιερεμία Β΄ του Τρανού, δηλ. κατά τα τέλη του 16^{ου} αι., το σχολείο αυτό λειτουργεί και μάλιστα εξελίσσεται κατά κάποιο τρόπο σε πρότυπο μιας σχεδιαζόμενης γενικότερης εκπαιδευτικής ανάπτυξης, η οποία βασίζεται στη σύσταση σχολείων στην έδρα της κάθε μητρόπολης με την ευθύνη των κατά τόπους επισκόπων. Η απόφαση διατυπώνεται στο πλαίσιο της συνόδου της Παναγίας της Παραμυθιάς του 1595 και η πορεία της εφαρμογής της είναι δύσκολο να ανασυντεθεί πλήρως⁸¹. ωστόσο αυτή αποτελεί τη νομοκανονική βάση για τις εκπαιδευτικές αναπτύξεις που παρατηρούμε σε όλη τη διάρκεια της οθωμανοκρα-

78. R.H. Robins, *The Byzantine Grammarians. Their Place in History*, Berlin, Mouton de Gruyter, 1993, 201-233.

79. Βλ. Zeynep Çelik, *The remaking of Istanbul: portrait of an Ottoman city in the nineteenth century*, University of California Press, 1993, 21 κ.ε. και Doğan Kuban, *Istanbul, an urban history: Byzantium, Constantinopolis, Istanbul*, Türkiye İş Bankası Kültür yayınları, 2010, 112 κ.ε.

80. Βλ. Μ. Παρανίκας, «Ιωάννης ο Ζυγομαλάς και Μιχαήλ Ερμόδωρος ο Λήσταρχος», *Περιοδικόν του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως*, 11, 1888, 35-46.

81. Βλ. Χ. Μελετιάδης, Η εκπαίδευση, ό.π. και στην εκεί βιβλιογραφία να προστεθεί του Wolfram von Scheliha, *Russland und die orthodoxe Universalkirche in der Patriarchatsperiode 1589-1721*, Wiesbaden, Otto Harrassowitz Verlag, 2004.

τίας. Η διαπίστωση αυτή δε σημαίνει ότι την πρωτοβουλία για τη σύσταση των σχολείων έχουν πάντοτε οι τοπικές εκκλησιαστικές αρχές, όπως προβλέπει η απόφαση του 1595, αλλά ότι τα σχολεία που συνιστούν κοινοτικά και άλλοι παράγοντες καθώς και οι περιστάσεις εκπαίδευσης, που προσφέρονται στις μονές, δε θεωρείται, τουλάχιστον ως την περίοδο των οθωμανικών μεταρρυθμίσεων (Tanzimat, 1839-1876), ότι αντιστρατεύονται ή πολύ περισσότερο αντιπολιτεύονται τη συνοδική απόφαση του 1595⁸².

4.3.2.2. Κατά την περίοδο των οθωμανικών μεταρρυθμίσεων και εξής οι εκπαιδευτικές αναπτύξεις⁸³ που σημειώνονται στις ελληνικές κοινότητες του οθωμανικού κράτους είναι εντυπωσιακές ιδίως από την άποψη των επιβλητικών σχολικών κτιρίων, που τότε αρχίζουν να κτίζονται με εξαιρετικά υψηλούς ρυθμούς και που η κατασκευή τους υποδηλώνει τη διάθεση ενός πρωτοφανούς χρηματικού ποσού για την παιδεία. Τα σχολικά κτίρια γίνονται τα ορατά σύμβολα της παρουσίας (ή και της πολιτισμικής επιβολής) του γένους στις οθωμανικές πόλεις με χριστιανικές κοινότητες. Μια ευρύτερη προοπτική αποδίδεται στην εκπαιδευτική ανάπτυξη, προοπτική που υπόκειται στην επιρροή πολλών εξουσιαστικών παραγόντων και κοινωνικών τάσεων. Πρόκειται για μια καινοφανή διαδικασία, που όμοιά της σε έκταση και προοπτική δεν αναλαμβάνει καμιά άλλη εθνότητα μέσα στο οθωμανικό κράτος. Τότε ακριβώς αναδεικνύονται και οι κεντρικοί μηχανισμοί χάραξης και παρακολούθησης αυτής της εκπαιδευτικής έκρηξης. Είναι μάλιστα τόσο επιβλητική, τόσο εκτεταμένη και τόσο αποτελεσματική όλη αυτή η δραστηριότητα, ώστε να νομίζουμε ότι δεν είναι καρπός των δεκαετιών μετά το 1830, αλλά ότι τα σκιάδη ανάλογά της υπάρχουν και στις παλιότερες περιόδους. Όποια ελληνική μελέτη τοπικής ιστορίας κι αν διαβάσουμε από εκείνη την εποχή, θα δούμε ότι επιδιώκεται να δειχθεί ότι οι σύγχρονες εκπαιδευτικές αναπτύξεις ανάγονται σε ένα μακρινό παρελθόν και συσχετίζονται με ορισμένες, υποτίθεται, αμετάβλητες στάσεις των Ελλήνων απέναντι στη μόρφωση. Ακόμη και ο όρος 'Πατριαρχική Ακαδημία', ως ακριβέστε-

82. Βλ. λ.χ. την επιστολή του πατριάρχη Χρύσανθου Νοταρά προς τους Αδριανουπολίτες το 1721, όπου ζητείται η συνεισφορά του κοινού για τη μισθοδοσία του δασκάλου του σχολείου της πόλης σε συμπλήρωση του ποσού που δίνει ο τοπικός μητροπολίτης (Émile Legrand, *Épistolaire grec ou, Recueil de lettres adressées pour la plupart à Chrysanthé Notaras*, Paris, Maisonneuve, 1888, No 124, 167-170). Αντίστοιχα ερμηνεύεται και η εμπλοκή όχι μόνο της τοπικής εκκλησίας της Σμύρνης, αλλά και του οικουμενικού Πατριαρχείου στα σχετικά με το κλείσιμο του Φιλολογικού Γυμνασίου. Βλ. Φίλιππος Ηλιού, *Κοινωνικοί αγώνες και διαφωτισμός η περίπτωση της Σμύρνης 1819*, Αθήνα, Μνήμων, 1986. Βλ. και παρακάτω.

83. Πανόραμά τους προσφέρει ο George Chassiotis, *L'instruction publique chez les Grecs depuis la prise de Constantinople par les Turcs jusqu'à nos jours*, Paris, Ernest Leroux, 1881. Βλ. επίσης Ματθαίος Κ. Παρανίκας, *Σχεδιάσμα περί της εν τω ελληνικό έθνε καταστάσεως των γραμμάτων από Αλώσεως Κωνσταντινουπόλεως (1453 μ.Χ.) μέχρι των αρχών της ενεστώσης (10^{ης}) εκατονταετηρίδος*, Κωνσταντινούπολη, Εκ του Τυπογραφείου Α. Κορομηλά, 1867 και Κωνσταντίνος Ξανθόπουλος, *Συνοπτική έκθεσις της πνευματικής αναπτύξεως των νεωτέρων Ελλήνων από της αναγεννήσεως αυτών μέχρι τούδε*, Τύποις Βουτυρά, 1880.

ρος του νέου όρου Μεγάλη του Γένους Σχολή, εμπεριέχει ως ενιαίο όλο πολλές και διαφορετικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες, που αναλαμβάνονται στην Κωνσταντινούπολη από τα βυζαντινά χρόνια ως τον 19^ο αι.⁸⁴

4.3.2.3. Οι πληροφορίες πάντως για τη σύσταση ενός σχολείου, μικρού ή μεγάλου, κεντρικού ή απόκεντρου, δε λειτουργούν σωρευτικά με άλλα λόγια οι εκπαιδευτικοί θεσμοί δε διακρίνονταν και στο χώρο μας, όπως εξάλλου και στη γειτονική μας Ιταλία ή παλιότερα στις βενετοκρατούμενες περιοχές του ελληνισμού, για τη μεγάλη χρονική τους διάρκεια πρόκειται για θεσμούς χωρίς σταθερή οικονομική βάση, χωρίς σαφές γνωστικό περίγραμμα, θεσμούς που γενικά ήταν έκθετοι στις οποιεσδήποτε αλλαγές είτε της εξουσίας στο πλαίσιο της κοινότητας είτε και γενικότερα και αυτό το γενικότερα μπορεί να μη σημαίνει ότι υπήρχε μια κεντρική πολιτική επιλογή εκ μέρους της οθωμανικής εξουσίας σε βάρος των εκπαιδευτικών θεσμών των μη μουσουλμάνων, αλλά είναι αναμφισβήτητο ότι οι εξάρσεις της καταπίεσης⁸⁵ επιδρούσαν και στη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών των ραγιάδων. Ο γνωστός κόμης Μάρκελλος στο *Οδοιπορικό* του διασώζει την πληροφορία ότι στο σχολείο του στη Χίο ο Νεόφυτος Βάμβας σχεδίαζε να περιορίσει τις συντεταγμένες κινήσεις των μαθητών και τα παραγγέλματα και τα σφυρίγματα, που ήταν απαραίτητα στο πλαίσιο της αλληλοδιδασκτικής μεθόδου, προκειμένου να εξασφαλίσει τη συναίνεση των τουρκικών αρχών στο νησί για την εφαρμογή αυτού του τρόπου διδασκαλίας⁸⁶.

4.3.2.2. Από την παραπάνω γενικότερη περιγραφή πρέπει, νομίζουμε, να εξαρθεί μια ιδιότυπη περίπτωση: η βυζαντινή αντίληψη περί των σχέσεων κράτους και παιδείας σε συνδυασμό με τη συνοδική απόφαση του 1595 θα πρέπει να τοποθετηθεί στη βάση όλων των σχετικών εκπαιδευτικών αναπτύξεων που εντοπίζονται στις παραδουνάβιες ηγεμονίες⁸⁷. Ιδίως κατά την πε-

84. Βλ. κυρίως Μανουήλ Γεδεών, *Χρονικά της Πατριαρχικής Ακαδημίας: Ιστορικά ειδήσεις περί της Μεγάλης του Γένους Σχολής 1454-1830*, Κωνσταντινούπολις, Εκ του Πατριαρχικού Τυπογραφείου, 1883. Η ίδια τάση (χωρίς όμως την πολιτικότητα και την υπαρξιακής υφής καλλιέργεια του Γεδεών) συνεχίζεται και στον Τάσου Αθ. Γριτσόπουλου, *Πατριαρχική μεγάλη του γένους σχολή*, Αθήνα 1966.

85. Πρβλ. Δανιήλ Φιλιππίδης Γρηγόριος Κωνσταντάς, *Γεωγραφία νεωτερική*, Βιέννη 1791, 136-137.

86. Marcellus, Marie-Louis-Jean-André-Charles Demartin du Tyrac, *Souvenirs de l'Orient*, Paris, Debécourt, 1839, 1, 192.

87. Στην εργασία αυτή δεν αγνοείται το συγκρουσιακό περιβάλλον που έχει διαμορφώσει η πραγμάτευση του θέματος των Φαναριωτών στη ρουμανική ιστοριογραφία τουλάχιστον ως την εποχή του Ν. Iorga. Δεν πρόκειται να υπεισέλθουμε σε αυτό ούτε καν για να αποκαταστήσουμε την κλίμακα εκτίμησης των γεγονότων, η οποία σε ιστορικά έργα της 'σοσιαλιστικής περιόδου' της ρουμανικής ιστοριογραφίας επέμενε να δείχνει ότι οι εγχώριες πνευματικές δυνάμεις έδιναν τον τόνο στις πολιτισμικές εξελίξεις στις ηγεμονίες και ότι ο οικονομικός και κοινωνικός καμβάς των ιστορικών εξελίξεων καθοριζόταν από την αποσύνθεση των φεουδαρχικών δομών και την ανάδυση των καπιταλιστικών σχέσεων.

ρίοδο των Φαναριωτών ηγεμόνων⁸⁸ μέγας όγκος φερτής γης πλουτίζει και λιπαίνει τις εγχώριες κοινωνικές πραγματικότητες από την άποψη της παιδείας. Ένα πολιτισμικό μόρφωμα, του οποίου τα αρχικά συστατικά αναγνωρίζονται ως κωνσταντινουπολίτικα, αναδεικνύεται και αποκτά τα κύρια χαρακτηριστικά του στα χρόνια των τριών πρώτων Μαυροκορδάτων, του Αλέξανδρου και των παιδιών του Νικόλαου και Κωνσταντίνου. Στήνεται τότε ένα εξαιρετικά σύνθετο πλέγμα προσλήψεων από την Ευρώπη, που επενθίζονται και εκσυγχρονίζουν την παραδοσιακή κωνσταντινουπολίτικη αξιολογία χωρίς να τη διαστρέφουν και να καταλύουν τους δεσμούς της με τους παραδοσιακούς φορείς νομιμοποίησης εντός του οθωμανικού κράτους. Το διακύβευμα πλέον δεν είναι μόνο η αρτιότερη και συνεπώς περισσότερο κατοχυρωμένη παρουσία του Φαναριώτη δίπλα στο στενό πυρήνα της σουλτανικής εξουσίας, αλλά και η διαμόρφωση προς όφελός του ενός νέου χώρου ανάδειξης και υλοποίησης ευρύτερων εξουσιαστικών φιλοδοξιών, ενός χώρου που θα στηριζόταν στην ασφάλεια της γειτνίασης με τη Ρωσία και την Αυστροουγγαρία και θα μπορούσε να διοικηθεί χωρίς μεγάλες αναστατώσεις στην κοινωνική βάση του. Οι ρουμανικές χώρες εξελίσσονται σε πεδίο εφαρμογής του πιο φιλόδοξου σχεδίου ανάληψης της εξουσίας από μη Οθωμανούς με ταυτόχρονη χαλάρωση της οθωμανικής κυριαρχίας σε ένα παραμεθόριο τμήμα του κράτους⁸⁹. Η καινοφάνεια του εγχειρήματος προϋπο-

88. Για την προγενέστερη περίοδο πρβλ. τις ακόλουθες επισημάνσεις του Paul Cernovodeanu για τους Έλληνες στις ρουμανικές χώρες κατά τον 16^ο και 17^ο αι. στην εργασία του «The Structure of the Wallachian Nobility in the Fifteenth-Seventeenth Centuries: Byzantine and Western Influences» στο Dan Berindei et al. (eds) *Nouvelles Etudes d'Histoire X*, Bucharest, Editura Române, 2000, 103-113: 110-111: Ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα της ρουμανικής ιστοριογραφίας αφορά στους αξιωματούχους ελληνικής καταγωγής και στο ρόλο που διαδραμάτισαν στην πολιτική ιστορία της Βλαχίας. Ανάλυση των υπαρχουσών πηγών δείχνει ότι οι περισσότεροι από τους αξιωματούχους αυτούς [...] σχημάτισαν την *clientèle* στην Κωνσταντινούπολη των διαπιστευμένων πριγκίπων στην Υψηλή Πύλη. Η ελληνική μετανάστευση εμφανίστηκε ως μια συμπαγής και ισχυρή ομάδα, την οποία αντιμετώπιζαν ως σοβαρή απειλή οι αυτόχθονες βογιάρτοι, ανεξάρτητα από το φιλο- ή αντι-οθωμανικά τους αισθήματα (βλ. Andrei Pippidi, *Tradiție politică bizantină în Țările Române însecolele XVI-XVIII*, Bucharest 1983, 110-112). Τουλάχιστον τα περισσότερα από αυτά τα αλλογενή στοιχεία που ανέλαβαν υπηρεσία στη Βλαχία ιδίως κατά το δεύτερο μισό του 16ου αιώνα εξαφανίστηκαν μαζί με τους προστάτες τους πρίγκιπες, που είχαν εκπαιδευτεί σε κύκλους στην Ισταμπούλ, με εξαίρεση του Καντακουζηνούς, από ευγενική βυζαντινή ρίζα. Όμως άλλοι Έλληνες, πιο πολυάριθμοι κατά τον επόμενο αιώνα εγκαταστάθηκαν στη Βλαχική ηγεμονία, δημιούργησαν βογιάρικες οικογένειες [...] (Ghiormă-Alexeanu, Țucala-Brătășanu, Karidys-Popescu κτλ).

89. Βλ. και παρακάτω. Ορισμένα από τα σχέδια για τις διάδοχες πραγματικότητες μετά την αναμενόμενη κατάρρευση της οθωμανικής αυτοκρατορίας, που αναπτύσσονται σε ελληνικούς κύκλους στην Κωνσταντινούπολη κατά την τελευταία δεκαετία του 19^{ου} αι., νομίζω ότι θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν για τη γενετική σχέση τους με το πείραμα των Μαυροκορδάτων στις παραδουνάβιες ηγεμονίες. Λόγω αυτής της σχέσης δε θα συμφωνούσα με το πρώτο μέρος του χαρακτηρισμού του Ν. Σβορώνου (*Το ελληνικό έθνος, γένεση και διαμόρφωση του Νέου Ελληνισμού*, Αθήνα, Πόλις, 2004, 89) ότι δηλ. οι Φαναριώτες αποτελούν «μια κληρονομική υπαλληλική αριστοκρατική κάστα», επειδή ακριβώς φαίνεται να υποτιμά την εξουσιαστι-

θέτει την επιστράτευση εξαιρετικών πνευματικών δυνάμεων, για τις οποίες δε γνωρίζουμε ακόμη πολλά, μπορούμε όμως να αντιληφθούμε τη δραματική διεύρυνση του μορφωτικού ορίζοντα του φαναριώτικου περιβάλλοντος και ταυτόχρονα την ευρύτερη ακτινοβολία του: Το πρόγραμμα που εκθέτει ο Δημήτριος Καταρτζής δείχνει ότι στην κατασταλαγμένη έκφρασή του το φαναριώτικο μορφωτικό ιδανικό συνιστά μετοχή σε τέσσερις διακεκριμένες περιοχές παιδείας, την ελληνική, την οθωμανική, την περσο-αραβική και τη λατινική-ιταλική-γαλλική⁹⁰. Επιπλέον όχι τόσο το παράδειγμα του εξελληνισμένου μορφωτικά Cantemir, αλλά περισσότερο η σύσταση σχολείων για τους Βλάχους ή η μετατροπή των ηγεμονιών σε φυτώριο παιδείας και για ξωμερίτες Έλληνες δείχνουν μια τάση διεύρυνσης του μορφωσιακού παράγοντα της κοινωνίας στις ηγεμονίες, που τα προηγούμενά τους αναγνωρίζονται στη βυζαντινή Κωνσταντινούπολη των Κομνηνών⁹¹. Είναι προφανές ότι το πρόγραμμα αυτό έχει αναβαθμούς και διαδοχικές ανατροφοδοτήσεις, δεν πρόκειται για μια άπαξ γενόμενη σύλληψη: Από την εποχή της διδασκαλίας του νεοαριστοτελικού Θεόφιλου Κορυδαλέα στο ρουμανικό χώρο (περί το 1660)⁹² ως τις κυμάνσεις των γλωσσικών ιδεών του Καταρτζή και του κύκλου του αναδύονται εικόνες της δοκιμασίας και του βασάνου, στον οποίο υπόκεινται οι ιδέες μέσα στο φαναριώτικο περιβάλλον των ηγεμονιών. Κατά δεύτερο λόγο η συστηματική προσπάθεια ηθικοποίησης της εγχώριας αριστοκρατίας, που επιχείρησε ο Νικόλαος Μαυροκορδάτος⁹³, δείχνει με πόσο αποφασιστικό τρόπο τοποθετείται η φαναριώτικη εξουσία απέναντι σε εκφράσεις των ευρωπαϊκού τύπου απολαύσεων (ιδίως τον καπνό) και συνάμα αποκαλύπτει μια επιχειρηματολογία νομιμοποίησης αυτής της πολιτικής στάσης της με αναφορές και στην ισλαμική πνευματικότητα⁹⁴. Ακόμη κι αυτές οι ζοφερές εικόνες που περιέχει το βιβλιαράκι του Μιχαήλ Σχένδου για τις εξουσιαστικές μεθόδους του Νικόλαου Μαυρο-

κή προοπτική των κινήσεων και των επαφών τους ιδίως με τη Ρωσία, ενώ συμφωνώ με το δεύτερο τμήμα του: ότι γίνονται δηλ. «η πρωταρχική πολιτική δύναμη του υπόδουλου Ελληνισμού».

90. Δημήτριος Καταρτζής, *Τα ευρισκόμενα* (έκδ. Κ.Θ. Δημαράς), Αθήνα, Ερμής, 1999, 42 κ.ε. και 200-201.

91. Βλ. Άννα Κομνηνή, *Αλεξιάς*, 15,7,79 «Καὶ ἔστιν ἰδεῖν καὶ Λατῖνον ἔνταῦθα παιδοτριβοῦμενον καὶ Σκύθην ἔλληνίζοντα καὶ Ῥωμαῖον τὰ τῶν Ἑλλήνων συγγράμματα μεταχειριζόμενον καὶ τὸν ἀγρᾶμματον Ἑλληνα ὀρθῶς ἔλληνίζοντα».

92. Βλ. Cléobule Tsourkas, *Les débuts de l'enseignement philosophique et de la libre pensée dans les Balkans, La vie et l'œuvre de Théophile Corydalée (1570-1646)*, Thessalonique, Institute for Balkan Studies, 1967, 169-175.

93. Βλ. Demosthène Russo, *Cronica Ghiculestilor: Un nou letopiset al Moldovei (1695-1754)*, Bucuresti, Atelierele grafice Socec & Co., Societate Anonima, 1915, 49-53.

94. Βλ. Charis Meletiadis, «Prolégomènes historiques à une édition critique des œuvres mineures de Nikolaos Mavrocordatos», στο *L'homme et son environnement dans le Sud-Est européen. Actes du Xe Congrès de l'Association internationale du Sud-Est européen (AIESEE) Paris, 24-26 septembre 2009*, Paris, De Boccard, 2011, 574 κ.ε.

κορδάτου⁹⁵ προκαλούν ως εκφράσεις ανατολίτικης υφής δεσποτισμού. Η συνεκτίμηση τέτοιων δεδομένων μαζί με ανοίγματα αρκετά απομακρυσμένα, όπως η περίπτωση της αλληλογραφίας του Νικόλαου Μαυροκορδάτου με το δραστήριο διανοούμενο Jean Le Clerc στην Ολλανδία⁹⁶ ή η πιο προσιτή σχέση με τον Johannes Fabricius και η ανάθεση από τον τελευταίο στο γραμματέα του Νικόλαου Δημήτριο Προκοπίου Πάμπερη να συγγράψει μια νεοελληνική γραμματολογία για τη Bibliotheca Graeca (ο 11^{ος} τόμος της περιέχει το κείμενο του Προκοπίου και είναι αφιερωμένος στο Νικόλαο) ή τέλος τα σπαράγματα της βιβλιοθήκης του Νικόλαου⁹⁷, από τα οποία αποκτούμε μια ακριβέστερη εικόνα της δυτικοευρωπαϊκής πλαισίωσης της εργασίας του... όλα αυτά, νομίζω, πείθουν ότι η ελληνική ή ειδικότερα η κωνσταντινουπολίτικη απόκριση στην προδιαφοτιστική και τη διαφωτιστική φάση της νεωτερικότητας θα στηρίζει από τη μια τις προσλήψεις της από τον ευρωπαϊκό θησαυρό των ιδεών και της παιδείας στον εκλεκτικισμό, οι εκροές της από την άλλη στην ευρωπαϊκή παιδεία θα ενισχύουν τη συνείδηση της ευρωπαϊκής διανοήσης ότι στο γίγνεσθαι της μετέχουν πνευματικές δυνάμεις από τον αδιερεύνητο ακόμη χώρο του οθωμανικού κράτους. Προς το τέλος αυτής της διαδικασίας ο Δημήτριος Καταρτζής δείχνει ότι η παρουσία των διαφωτιστικών επεξεργασιών μέσα στους κόλπους των ελληνικών κοινωνιών δε συνιστά σύνολο ιδεών en block που επιτέθηκαν και ξέριξαν τη νεοελληνική συνείδηση από τα παραδοσιακά της κέντρα, αλλά μάλλον ως συστατικά ενός εκσυγχρονιστικού προγράμματος: «πρέπει να 'χουμε οικείαις ιδέαις που μας ταιριάζουν, η οποίαις κ' είν' άλλαις κ' αλλοιώτικαις από της τούρκικαις, ιταλικαίς ή φραντσέζικαις, και για τούτο χαρακτηρίζοντας το έθνος μας πρέπει να σπουδάζ' ένας Ρωμηός χριστιανός να της αποχτά»⁹⁸. Μόνο όμως ένας Ρωμιός; Και «ο πολίτης μας νέος Βλάχος» έχει επιπλέον βάρος: εκτός από την άλλη εκπαίδευση «έχει να μάθη να γράφη και να λαλή τα βλάχικα καλλιεργημένα [...] πρέπει να γράφη και να συντυχαίνη πολιτικά ρωμαίικα, καλλιεργημένα πάλε». Η πρώτη σκέψη μας είναι ότι αυτή η φορτωμένη γλωσσική εκπαίδευση θα λειτουργεί αποτρεπτικά για τη διάδοση της παιδείας στους ντόπιους πληθυσμούς και ότι κατά τούτο θυμίζει τα αποικιοκρατικά εκπαιδευτικά συστήματα στη Βόρειο Α-

95. Βλ. Michael Schendo Vanderbeck, *Empirica illustris per septem nobilissima euporista familiaria remedia ad totidem gravissimos et frequentiores morbos profligandos*, Augustae Vindelicorum, Mertz et Mayer, 1723, 6 κ.ε. πρβλ. παρουσίαση και μετάφραση αποσπασμάτων από τους P. Cernovodeanu και N. Vatamanu, «Un medecin princier moins connu de la période phanariote : Michael Schendos Van der Bech (1691-env. 1736)», *Balkan Studies*, 18, 1977, 13-30.

96. Έκδοση των επιστολών από τον Jacques Bouchard, «Les relations épistolaires de Nicolas Mavrocordatos avec Jean le Clerc et William Wake», *Ο Εραμιστής* 11, 1974, 67-92.

97. Βλ. για το ζήτημα αυτό και για άλλα πολύ ενδιαφέροντα Μιχαήλ Τσερβάντες, *Ο επιτήδειος ευγενής Δον Κισότης της Μάντσας*, (εκδ. Γ. Κεχαγιόγλου - Α. Ταμπάκη), Αθήνα, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Ερευνών, Ε.Ι.Ε., 2007, ιδίως σελ. 29.

98. Καταρτζής, ό.π. 46.

φρική⁹⁹. Η προσέγγιση του Καταρτζή κινείται μακριά από τέτοιους συνειρμούς, εφόσον ο στόχος της διδασκαλίας και για τις δύο γλώσσες είναι η καλλιεργημένη και όχι η φυσική πρόσκτησή τους και κατά συνέπεια ο Καταρτζής δεν πρέπει να αναφέρεται σε μια βασική αλλά σε μια μέση ή ανώτερη εκπαιδευτική βαθμίδα. Η συγκεκριμενοποίηση αυτή σημαίνει ότι η εκπαίδευση του νέου Βλάχου μπορεί να νομιμοποιείται με τον ίδιο τρόπο, με το ίδιο επιχείρημα, που αφορούσε την *απόκτηση των οικείων ιδεών που σπουδάζει ένας Ρωμιός*, όπως είδαμε προηγουμένως. Εφόσον ήδη από τον προηγούμενο αιώνα έχει προχωρήσει η εντατική φάση ενοφθαλμισμού της ελληνικής παιδείας στις ρουμανικές κοινωνίες, είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι και για το νέο Βλάχο, που μετέχει σε σχήματα ανώτερης παιδείας, ισχύει η ίδια νομιμοποιητική αρχή που ισχύει και για τον Έλληνα. Ποια είναι αυτή; Ο Καταρτζής την ορίζει με νομοθετική ακρίβεια: «Ὦντας λοιπόν κ' ε-μείς ένα έθνος κ' έχοντας πατρίδα φίλον έδαφος». Η φράση του συνιστά αναγνώριση της προτεραιότητας του πολιτισμικού έναντι του πολιτικού: Το έδαφος και όχι το κράτος είναι «φίλον» κατά την έννοια της πολιτισμικής οικειότητας που αισθάνεται κάποιος με τον τόπο, όπου ζει, μιας οικειότητας, που αναπτύσσεται με πολλούς τρόπους και επιτρέπει στον άνθρωπο να αναγνωρίζει τον τόπο ως δικό του, ως οικείο, έστω κι αν ο ίδιος δε διαθέτει την κυριαρχία πάνω σ' αυτόν. Η τοποθέτηση του Καταρτζή, μολονότι αναγνωρίζουμε ενδεχόμενες οφειλές του στο έργο του Rousseau, δεν είναι ιστορικά μετέωρη: μέσω του βυζαντινού παραδείγματος ανάγεται σε μια παλιότερη αντίληψη σχετικά με την παιδαγωγούσα πόλη.

5. ΑΠΟ ΤΗΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣΑ ΠΟΛΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

5.1 Ο Πλούταρχος αναφέρει ότι ελληνικές πόλεις όχι μόνο ζητούσαν από τη Σπάρτη να τους στείλει «ένα Σπαρτιάτην ήγεμόνα», αλλά προσέβλεπαν «πρός σύμπασαν τήν τῶν Σπαρτιατῶν πόλιν ὡςπερ παιδαγωγόν ἢ διδάσκαλον εὐσχήμονος βίου καὶ τεταγμένης πολιτείας»¹⁰⁰. Αντίθετα ο Περικλής πλειοδοτεί, σύμφωνα με τον θουκυδίδειο *Επιτάφιο λόγο*, και υποστηρίζει ότι η πόλη όχι μόνο με τη δράση των αρχόντων της, αλλά με τη συνολική καθημερινή λειτουργία της αποτελεί το μέγιστο μάθημα για τους πολίτες της και η Αθήνα μπορούσε να επαίρεται, επειδή κατόρθωνε να κάνει τους πολίτες «εραστές» της (B, 43, 1)¹⁰¹. Η παιδεία που διεκπεραιώνεται

99. Βλ. Antoine Léon, *Colonisation, enseignement et éducation. Étude historique et comparative*, Paris, L'Harmattan, 1991, 217 κ.ε. και την ειδική μονογραφία του Eliaou Gaston Guedj, *L'enseignement indigène en Algérie au cours de la colonisation: 1832-1962*, Paris, Editions des écrivains, 2000.

100. Πλούταρχος, *Λυκοῦργος*, 30, 5.

101. Βλ τα κλασικά έργα της Nicole Loraux, *Les enfants d'Athéna*, Paris, Éditions la Découverte, 1981 και το *L'Invention d'Athènes : histoire de l'oraison funèbre dans la «cité classique»*, Paris, Payot, 1993.

στο εσωτερικό της πόλης αποτελεί το σημαντικότερο μηχανισμό διάχυσης της ιδεολογίας της πόλης στους πολίτες της. Η παιδεία αυτή συνίσταται στην πρόσκτηση των ιδεολογικά φορτισμένων μύθων, για την αυτοχθονία, το φιλόθεο και το φιλόανθρωπο λ.χ. των Αθηναίων¹⁰², και εξασφαλιζόταν και με συστηματικά ρυθμισμένες διαδικασίες εκπαίδευσης¹⁰³, και κυρίως μέσω της συμμετοχής των πολιτών από μικρή ηλικία στις δημόσιες εορτές και τελετές¹⁰⁴, καθώς και με τα έργα της εικαστικής και της πλαστικής τέχνης (3000 τα υπολόγιζε ο Πλίνιος στην Ρόδο, και όχι λιγότερα στην Αθήνα, στην Ολυμπία ή στους Δελφούς¹⁰⁵), τα αρχιτεκτονήματα που κοσμούσαν την πόλη και όσα αποτελούσαν τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης. Από μια φαινομενολογική άποψη τα αγάλματα παρουσίαζαν τους ίδιους τους πολίτες σε μια αγωνιστική ένταση: «Ο Έλληνας έβλεπε και την ίδια στιγμή αισθανόταν ότι το άγαλμα τον θεωρούσε, όχι επειδή πίστευε ότι το άγαλμα ως τέτοιο είχε θεοκή δύναμη, αλλά επειδή ο ίδιος τοποθετούνταν απέναντι στο άγαλμα ως το ζών πρότυπό του»¹⁰⁶. Ειδικότερα πάλι η παιδεία της πόλης δεν εξαντλούνταν μόνο στη θέαση του περιβάλλοντος χώρου, η λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών μετέτρεπε την πόλη σε διδάσκαλο «πάντων των δυναμένων λέγειν ή παιδεύειν»¹⁰⁷. Ο πατριωτισμός των Αθηναίων, όπως εκφράζεται όχι στα κείμενα της ακμής, λ.χ. στους *Πέρσες* ή στις *Ευμενίδες*, αλλά το 330 π.Χ., στο λόγο *Κατά Λεωκράτους* του Λυκούργου, οκτώ χρόνια μετά τη μάχη της Χαιρώνειας, τοποθετεί σε ίδια θέση τα ιερά της πόλης και τις τριήρεις της¹⁰⁸. Ο εξουσιαστικός χαρακτήρας είναι διάφανος και η δύναμη των έργων τέχνης τέτοια που μετατρέπει τις εκφράσεις αυτές σε παράγοντες ήπιας στροφής της ψυχικής διάθεσης των πολιτών σε αγάπη για την πόλη τους¹⁰⁹.

102. Πλάτων, *Μενέξενος*, 237b6, c7, 238a6.

103. Βλ. παραπάνω υποσημ. 68.

104. Simon Goldhill, «The Great Dionysia and Civic Ideology», και των Josiah Ober and Barry Strauss, «Drama, Political Rhetoric, and the Discourse of Athenian Democracy» στον John J. Winkler and Froma I. Zeitlin (eds.), *Nothing to Do with Dionysos? Athenian Drama in Its Social Context*, Princeton, Princeton University Press, 1990, 97-129 και 237-270 και Mark William Padilla (ed.), «Rites of passage in ancient Greece: literature, religion, society», *Bucknell Review*, 43, 1, 1999.

105. *Historia naturalis*, 34, 17.

106. Πρβλ. Babette Babich, «Greek Bronze: Holding a Mirror to Life», *Yearbook of the Irish Philosophical Society 2006*, Volume 7, 2007, 1-30.

107. Ισοκράτης, 15 [= *Περί τῆς ἀντιδόσεως*], 2952. Βλ. γενικότερα C.D.C Reeve, Aristotelian education, στης Amélie Oksenberg-Rorty (ed.), *Philosophers on Education. New historical Perspectives*, London, Routledge, 1998, 49-63.

108. Βλ. Hintzen-Bohlen, *Die Kulturpolitik des Eubulos und des Lykurg*, Berlin, Akademie-Verlag, 1997, 18. Πρβλ. γενικά P. Liddel, *Civic Obligation and Individual Liberty in Ancient Athens*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

109. Πρβλ. *Κατά Λεωκράτους*, 102: «οἱ μὲν γὰρ νόμοι διὰ τὴν συντομίαν οὐ διδάσκουσιν, ἀλλ' ἐπιτάττουσιν ἃ δεῖ ποιεῖν, οἱ δὲ ποιηταὶ μιμούμενοι τὸν ἀνθρώπινον βίον, τὰ κάλλιστα τῶν ἔργων ἐκλεξάμενοι, μετὰ λόγου καὶ ἀποδείξεως τοὺς ἀνθρώπους συμπεῖθουσιν».

5.2. Η ίδια παράδοση δεν εγκαταλείπεται κατά τη βυζαντινή περίοδο και διέπει τα σχετικά με τους θεσμούς και την οργάνωση του χώρου στην Κωνσταντινούπολη¹¹⁰. Τώρα όμως τα μέσα έκφρασης αυτής της παράδοσης περιλαμβάνουν νέου τύπου κτίρια, καρπούς σύμμιξης της Ανατολής με τη Δύση, νέου τύπου εικαστικές εκφράσεις του ιερού, αλλά και νέου τύπου τεκμηριώσεις του¹¹¹. Όπου επιβιώνει ένα παλιό έργο τέχνης, αποτελεί συστατικό μέρος μιας παράδοσης, η οποία διαθέτει χαρακτηριστικά εξουσιαστικά (ανακαλώντας τη ρωμαϊκή αρχή, τη *romanitas*, νομιμοποίησης της κρατικής εξουσίας) και μορφωτικά: συνδέεται με τις υπόλοιπες εκφράσεις της παιδείας και μετασχηματίζει την αισθητική απόλαυση, που προκαλεί, σε χαρακτηριστικό της στοχαστικής ζωής του λόγιου και του εκπαιδευμένου. Τα έργα της αρχαίας τέχνης, που σε εντυπωσιακό αριθμό κοσμούσαν την Κωνσταντινούπολη¹¹², βεβαίως δε θα είχαν να πουν τα ίδια σε όλους, η αποδέσμευση από την αρχαία μυθολογία και ιστορία διευκόλυνε την απόδοση και άλλων χαρακτηριστικών σε αυτά: προλήψεις, μαγικές δυνάμεις κ.τ.ό.¹¹³ Είτε πάντως μιλούμε γι' αυτές τις παρένθετες είτε για τις λόγιες προσεγγίσεις υπάρχει ένα πλήθος μαρτυριών από ολόκληρη τη βυζαντινή περίοδο που δείχνουν ότι τα έργα της αρχαιότητας δίπλα στα νεότερα ήταν στοιχεία του «κόσμου» της πόλης, ορατά ίχνη μιας συνέχειας, που την ανακαλύπτουν οι κάτοικοι της πόλης και καθιστούν το έδαφός της «φίλον». Κάποιος αναλαμβάνει να μιλήσει για όλα αυτά: Βρισκόμαστε στο τέλος της διαδρομής του Βυζαντίου, στα 1430, και ο Μανουήλ Χρυσολωράς με μια γεύση θανάτου («θνήσκουσι γαρ αι πόλεις»¹¹⁴) επιχειρεί να συνθέσει επι-

110. Gilbert Dagron, *Naissance d'une capitale, Constantinople et ses institutions de 330 à 451*, Paris, PUF, 1974 και ειδικότερα Averil Cameron and Judith Herrin (eds), *Constantinople in the Early Eighth Century: the Parastaseis syntomoi chronikai*, Leiden, Brill 1984, 31 κ.ε. και Helen Saradi-Mendelovici, «Christian Attitudes toward Pagan Monuments in Late Antiquity and Their Legacy in Later Byzantine Centuries», *Dumbarton Oaks Papers*, 44, 1990, 47-61: 59 και πρόσφατα βλ. Raymond Van Dam, *Rome and Constantinople: rewriting Roman history during late antiquity*, Baylor University Press, 2010.

111. Όπως λ.χ. με την συγκέντρωση των λειψάνων του ευαγγελιστή Λουκά, και των αποστόλων Ανδρέα και του Τιμόθεου κατά τον ύστερο 4^ο αι. στο ναό των Αγίων Αποστόλων στην Κωνσταντινούπολη. Βλ. R. Janin, *La géographie ecclésiastique de l'empire byzantin, Le siège de Constantinople et le Patriarcat œcuménique, Les églises et les monastères*, Paris, Publication de l'Institut français d'études byzantines, 1969², 41 κ. ε.

112. Βλ. Cyril Mango, «Antique Statuary and the Byzantine Beholder.» *Dumbarton Oaks Papers*, 17, 1963, 55-75. Η Sarah Bassett (*The Urban Image of Late Antique Constantinople*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, Β' μέρος) καταλογογράφησε 179 αγάλματα που κοσμούσαν την Κωνσταντινούπολη ως την εποχή του Ιουστινιανού.

113. Helen Saradi, *The Byzantine City in the Sixth Century: Literary Images and Historical Reality*, Monographs of Messenian Archaeological Studies, Athens, 2006.

114. Το κείμενο στην *PG*, 156, col. 23-58. Μολονότι η κατ' εξοχήν σύγκριση γίνεται στην πρώτη επιστολή, και στις άλλες δύο περιέχονται ενδιαφέρουσες ψυχογραφικές κυρίως επισημάνσεις. Ο Χρυσολωράς έχει κατά νου το λόγο του Λυκούργου, που σχολιάσαμε προηγουμένως: «πόλεός ἐστι θάνατος ἀνάστατον γενέσθαι» (61₂₋₃). Σε άλλο σημείο του λόγου του

στολές με θέμα την εμπειρία από την περιδιάβασή του στη Ρώμη. Η σύγκριση με την πατρίδα του, τη Νέα Ρώμη, διατρέχει το λόγο του: κοινό στοιχείο και των δύο πόλεων τα εξαιρετικά απομεινάρια του αρχαίου παρελθόντος, που τα συναντάς παντού καθώς περιδιαβαίνεις στους δρόμους στις ανοικτές εκτάσεις της πόλης ή ακόμη και όταν κοιτάς αδιάκριτα μέσα στις αυλές των σπιτιών. Μέσα από αυτή την αγωγή του βλέμματος που επιβάλλει το δημόσια εκτεθειμένο και το ιδιωτικό μισοκρυμμένο έργο τέχνης ο Χρυσολωράς προσεγγίζει ένα πολιτισμικό ολοκλήρωμα που έχει παρέλθει, αλλά που ακόμη στέκει και τον διευκολύνει στο πέρασμα του από τον κόσμο της νέας στην παλιά Ρώμη: «Ου μόνον δε τον πλούτον και την πολυχειρίαν, και την τέχνην, ει δε βούλει το μέγεθος και το αξίωμα, έτι δε το φρόνημα και την φιλοκαλίαν και αβρότητα και πολυτέλειαν της πόλεως έστιν από των λειψάνων τούτων [...] ιδείν, αλλά και την δεισιδαιμονίαν αυτής και την μεγαλοψυχίαν και φιλοτιμίαν και την γνώμην και τας νίκας και την πάσαν ευδαιμονίαν και ηγεμονίαν και αξίαν και τοις εν τοις όπλοις πείραν»¹¹⁵.

5.3. Αντίθετα αυτό το πέρασμα δεν ανιχνεύεται αργότερα, όταν ο Μανουήλ Μαλαξός στη Χρονογραφία του ή ο Αθανάσιος Κομνηνός Υψηλάντης αναφέρονται στο κατέβασμα με σουλτανική εντολή του σταυρού από τον τρούλο της Παμμακάριστου το 1545-1546, όπου ήταν ακόμη τότε η έδρα του Πατριαρχείου στην Κωνσταντινούπολη, και σημειώνουν ότι «έγινε μεγάλη λύπη εις τους Χριστιανούς» επειδή ο σταυρός αυτός «ήτον απάνω εις το καμπανάριον και εφάινετον από μακρόθεν στερεάς και θαλάσσης· και εγνώριζε πάς χριστιανός το πατριαρχείον, όταν ήθελεν ιδή τον σταυρόν»¹¹⁶. Εδώ δεν έχουμε να κάνουμε με το ίχνος μιας παλιάς παρωχημένης μορφωτικής παρουσίας, την οποία ανασυνθέτει ο λόγιος, αλλά με μια συστηματική προσπάθεια αναίρεσης της οικειότητας του αστικού περιβάλλοντος: ο νέος κυρίαρχος διαστρέφει και καταστρέφει κάθε εξουσιαστικό απομεινάρι, που μένει απαντοχή στους παλιούς κατοίκους της Πόλης, και προσπαθεί να επιβάλει τη δική του οικειότητα. Ως ένα βέβαια βαθμό το καταφέρνει: τα «μάρμαρα της Πόλης», ο μαρμάρινος διάκοσμος της Αγίας Σοφίας, τράβηξαν την προσοχή του Χρυσολωρά στο κείμενό του¹¹⁷, που είδαμε προηγουμένως, αλλά έντυσαν και το δημοτικό τραγούδι και προκαλούν παρόμοιο θαυμασμό με αυτό που ένιωσαν οι σταυροφόροι, όταν για πρώτη φορά είδαν τα τείχη της Κωνσταντινούπολης. Αυτά τα ίδια τα τείχη, χαλα-

(col. 25C) ο θάνατος της πόλης συνδέεται με την ανάλωσή της από τους ίδιους τους κατοίκους της, οι οποίοι καταστρέφουν τα παλιότερα κτίσματα για να κατασκευάσουν νέα.

115. Ό.π. 28Α.

116. Μανουήλ Μαλαξός, *Πατριαρχική ιστορία*: Martinus Cricius, *Turcograeciae libri octo*, Basileae 1584, 168. Πρβλ. Αθανάσιος Κομνηνός Υψηλάντης, *Τα μετά την άλωσιν*, εκδ. Γερμ. Αφθονίδης, Κωνσταντινούπολη, Ι.Α. Βρετός, 1870, 91. Μνεία του γεγονότος και στο Δοσίθεο, *Ιστορία περί των εν Ιεροσολύμοις πατριαρχουσάντων*, Θεσσαλονίκη 1983, 11, Ζ', 49.

117. Χρυσολωράς, ό.π. 49Α.

σμένα, και παραμελημένα, αλλά ακόμη ευδιάκριτα και επιβλητικά, αποτελούν για τον πατριάρχη Κωνστάντιο γύρω στο 1840 το πιο σημαντικό ίχνο της βυζαντινής εποχής της Πόλης¹¹⁸. Αντίστροφα η διάθεση των Σουλτάνων να αλλάξουν την εικόνα του αστικού τοπίου στην Κωνσταντινούπολη εξοθωμάνισε την ειδή της και θα επέφερε τη λήθη ή την παράθλαση, αν η παλιά εικόνα της πόλης δεν είχε εισχωρήσει στο σχολείο, αν δεν είχε γίνει κομμάτι μιας εύκολης ανάκλησης. Τα παιδιά των ελληνικών οικογενειών που φοίτησαν στο πρώτο ελληνικό σχολείο εκεί μετά την Άλωση, το 1560 περίπου, μπορούσαν ευκολότερα από κάθε άλλο να θυμηθούν: «καθάπερ ην έκπαλαι και εν τω καιρώ των ευσεβεστάτων εκείνων βασιλέων»¹¹⁹, περιδιαβαίνοντας στα κείμενα των σπουδών τους με την ίδια ευκολία που τριγύριζαν στα στενά, στα χαλάσματα, στις ακατοίκητες εκτάσεις, αλλά και στα νέα οικοδομικά συγκροτήματα που επιβάλλανε την εικόνα της οθωμανικής πια Κωνσταντινούπολης. Αυτή η εικόνα με τη γραφίδα του Νικόλαου Μαυροκορδάτου ουδετεροποιείται ή καλύτερα δεν παρουσιάζεται ποτέ επιβλητική, καθώς η Πόλη, ολόενα και πιο αποξενωμένη από την παλιά της παράδοση, είναι απλώς ο χώρος της συνάντησης των ανθρώπων κι εκείνο που προέχει δεν είναι τα κτίσματά της, αλλά η μοναδικής ομορφιάς φύση της, έτσι όπως μπορεί κανείς να την απολαύσει ιδιωτικά μέσα σε ένα κήπο λίγο πιο μακριά από τον πολυσύχναστο Ιππόδρομο¹²⁰. Οι λόγιοι του

118. [Κωνστάντιος Α'], *Κωνσταντινιάς παλαιά τε και νεωτέρα: ήτοι περιγραφή Κωνσταντινουπόλεως. Απ' αρχής μέχρι του νυν καθιστορούσα γενικώς τα της Πόλεως ταύτης τας πέριξ αυτής τοποθεσίας, τας τε αντιπροσώπους δύο παραλίας των Στενών του Βοσπόρου, και τας παρακειμένας νήσους τη Πόλει ταύτη*, Κωνσταντινούπολη, Εκ της Τυπογραφίας Δημητρίου Πασπαλλή, 1844, δ'.

119. Από την επιστολή του πατριάρχη Ιωάσαφ Β' στον τσάρο Ιβάν Δ': W. Regel, *Analecta byzantine-russica*, St. Petersburg, 1891, 80. Πρβλ. επίσης όσα σημειώνει ο Petrus Gyllius για την αμάθεια των χριστιανών κατοίκων της Πόλης γύρω στο 1550 στο έργο του *De topographia Constantinopoleos et de illius antiquitatibus libri quatuor*, Lyon, Gulielmus Rovillius, 1562, 58: «Adde Graecorum inertem incitiam, qui videntur totum oblivionis flumen ebibisse. Illorum enim nemo iam reperitur, qui ubinam essent vestigia antiquorum monumentorum sciat, aut scire curet, ut ne sacerdotes quidem ulli recognosceant loca, ubi paucis ante annis aedes sacrae deletae sunt et valde mirentur siquis talia inquirat». Πρβλ. επίσης το αίσθημα του πατριάρχη Κωνσταντίου Α' από Σιναίου στον πρόλογο της *Κωνσταντινιάδας* (Κωνσταντινούπολη 18442, γ'): «Τα σεβαστά λείψανα, τα οποία η φιλότιμος χειρ των ημετέρων Αυτοκρατόρων ανήγειρε μεγαλοπρεπώς [...] είναι τοσούτον περίβλεπτα, ώστε όσον η περιέργεια επιπλέον εκτείνεται του φιλογενούς ομογενούς επ' αυτά, τόσον περισσότερον καταναγκάζεται η ψυχή αυτού να στενάζη».

120. Βλ. *Φιλοθέου πάρεργα*, έκδ. Jacques Bouchard, *Les loisirs de Philothée*, Athènes et Montréal, 1989, 84. Πρβλ. 112, όπου σύγκριση ανάμεσα σε ένα μικρό σπίτι που επιβιώνει από τις συχνές στην πόλη πυρκαγιές έναντι «των παρακειμένων το πρίν λαμπρών οικιών». Στη *Βοσπορομαχία* (1752) έχουμε μια πιο ισορροπημένη παρουσίαση, αλλά η ουδετερότητα της περιγραφής εξασφαλίζεται με την συμπαγή παράθεση των ανθρώπινων έργων και του φυσικού κάλους. Η επιδίωξη πάντως της ιδιωτικότητας ακόμη και στη λόγια παραγωγή των δύο πρώτων Μαυροκορδάτων τους οδηγεί να αφήσουν την έκδοση των έργων τους στις φροντίδες των απογόνων τους.

ύστερου 19^{ου} αι., ο Σκαρλάτος Δ. Βυζάντιος¹²¹, ο Αλέξανδρος Πασπάτης¹²², ο Μανουήλ Γεδεών, ο Τζαννής Παπαδόπουλος¹²³ προσπαθούν να αναδείξουν ξανά τα απομεινάρια της παλιάς Κωνσταντινούπολης σε ένα περιβάλλον, όπου οι αλλαγές πια είναι τόσες πολλές¹²⁴, όσες και οι απαιτήσεις του κοινού των βιβλίων και των άλλων εντύπων, ώστε χωρίς τη συστηματική ερευνητική και συγγραφική προσπάθεια να φαίνεται ότι δε μπορεί να συντηρηθεί η συλλογική προοθωμανική μνήμη της Πόλης. Η παιδαγωγούσα πόλη γίνεται πλέον ένα φάσμα από το παρελθόν, που αναδύεται μέσα από τα βιβλία, και παρηγορεί ή εμψυχώνει απέναντι σε μια εξουσιαστική καθημερινότητα, η οποία διαρκώς επιδιώκει την αποξένωση από το θεσμικά διαμορφωμένο αστικό περιβάλλον του χριστιανού αλλόπιστου και τη στροφή του προς την ανεπαίσθητη και αδιάφορη για τους εξουσιαστικούς μηχανισμούς ιδιωτικότητα.

5.4.0. Η αφήγησή μας υποδεικνύει ότι βρισκόμαστε μπροστά σε μια ιστορική τομή, ότι η παλιά διαδικασία της παιδαγωγούσας πόλης σταματά, εφόσον μια νέα αξιολογία κι ένας νέος τρόπος εξουσιαστικής συμπεριφοράς επιβάλλεται στο αστικό περιβάλλον, που την εξέθρεψε¹²⁵. Κι όμως τα πράγματα δεν είναι ακριβώς έτσι: στους δύσκολους αιώνες, στα τέλη του 16^{ου} και στις αρχές του 17^{ου} αιώνα, βλέπουμε να αναδύεται μέσα από την παιδευτική λειτουργία του αστικού χώρου ένα νέο στοιχείο, που έχουμε μάθει να αναγνωρίζουμε ότι παρεμβαίνει ιδίως μετά τη συνθήκη του Κιουτσούκ Καϊναρτζή (1774) στα ζητήματα της παιδείας, θέτει τους όρους της ανάπτυξης της και συμμετέχει ουσιαστικά στις κατευθύνσεις του προγράμματός της. Αυτό το νέο στοιχείο, που δεν είναι άλλο από τους εμπόρους και όσους εμπλέκονται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο στην εμπορική δραστηριότητα, το βλέπουμε να καταλαμβάνει στις αρχές του 17^{ου} αι. για πρώτη φορά¹²⁶ και

121. *Η Κωνσταντινούπολις ή περιγραφή τοπογραφική, αρχαιολογική και ιστορική*, Αθήνα, Ανδρέας Κορομηλάς, 1851-1869.

122. *Τα βυζαντινά ανάκτορα και τα περίξ αυτών ιδρύματα*, Αθήνα, Αδελφοί Περρή, 1885· *Βυζαντινά μελέται: τοπογραφικά και ιστορικά*, Κωνσταντινούπολη, Τυπογραφείον Αντωνίου Κορομηλά, 1887.

123. Jean B. Papadopoulos, *Les Palais et les eglises des Blachernes*, Thessalonique, Imprimerie de la Société Commerciale et Industrielle de Macédoine, 1928.

124. «Η χωρογραφία της Κωνσταντινουπόλεως είναι εισέτι ασαφής και ασαφεστέρα οσημέραι γίνεται ένεκα του αφανισμού των γεραρών Βυζαντινών μνημείων»: Πασπάτης, *Βυζαντινά μελέται*, ό.π., στ'. Πρβλ. επίσης Μανουήλ Γεδεών, *Η Κωνσταντινούπολις*, Κωνσταντινούπολις, τύποις Νεολόγου, 1882, 25.

125. Βλ. αντίθετα την άποψη περί δυναστικής συνέχειας από τους Βυζαντινούς στους Οθωμανούς: Halil Inalcik, *The ottoman Empire, The classical age 1300-1600*, London, Weidenfeld and Nickolson, 1973, 76.

126. Η μεταγενέστερη, μετά το 1660, παιδευτική δραστηριότητα του Μανολάκη Καστοριανού είναι άλλης πιο ώριμης και περισσότερο εξουσιαστικής τάξης. Βλ. τα συγκεντρωμένα έγγραφα και τις άλλες μνείες κυρίως στον Constantin George Mano, *Documente din secolele al XVI-lea - XIX-lea privitoare la familia Mano*, Bucuresti, Tipografia Curtii Regale, F. Gobl FII,

μια άλλη συμπληρωματική ως προς την κύρια δραστηριότητά του θέση. Ας δούμε λοιπόν πώς έχει το ζήτημα. Ο Μελέτιος Πηγάς, ενόσω βρίσκεται στην Κωνσταντινούπολη, αναθέτει στο διάκονό του Μάξιμο Πελοποννήσιο τη μεταγλώττιση σε απλούστερη μορφή του έργου του «Κατά Ιουδαίων». Ο λόγος είναι μια αίτηση προς τον ιεράρχη που διατυπώνεται από κάποιον που θα τον ονομάζαμε πρόδρομα 'έμπορο με λόγια ενδιαφέροντα'¹²⁷: ο συντοπίτης του Πηγά κρητικός έμπορος κυρ Μανοήλος Ματζαπέτας ζητά αυτή τη μεταγλώττιση για ένα εμπορικό ταξίδι που οργανώνει στη Λεχία (Πολωνία) λίγο μετά το 1606¹²⁸. Ας σταθούμε λίγο σε αυτή την ενέργεια, που βρίσκεται στην αρχή μιας διαδικασίας επιρροής της οικονομικής, ακριβέστερα της εμπορικής, δραστηριότητας στην παιδεία των Ελλήνων στα χρόνια της τουρκοκρατίας. Τι είδους εφόδιο για τον Ματζαπέτα στη μακρινή Λεχία ήταν ένα έργο αντιρρητικής θεολογίας; Είναι μόνο αντικείμενο μιας ιδιωτικής αυτομορφωτικής διαδικασίας; Μήπως μπορούμε να εικάσουμε ότι ο εμπορικός ανταγωνισμός του κρητικού με τους Εβραίους εμπόρους της Πολωνίας θα κατέληγε και σε μια θεολογικού τύπου αντιπαράθεση; Και ότι ο προνοητικός Ματζαπέτας ήθελε να κατισχύσει και σε αυτό το πεδίο, προκειμένου να διευκολύνει ή και να εδραιώσει τη θέση του στην αγορά εκεί; Και με τι εφόδια θα πετύχαινε το στόχο του; Προφανώς τα ελληνικά του δεν ήταν τέτοια και τόσα, ώστε να μπορεί να παρακολουθήσει ένα θεολογικό κείμενο. Όμως γνωρίζει ή τουλάχιστον υποθέτει ότι η πραγματεία του Πηγά θα του χρησιμεύσει. Δε φαίνεται να έχει άδικο. Ο Πηγάς ήταν εκείνος ο αντιπροσωπευτικός τύπος ιεράρχη με μεγάλη εμπειρία σε διεθνή περιβάλλοντα και συνεπώς μπορούσε να συνεισφέρει σε τέτοιου είδους 'αγώνες'. Στα κηρύγματά του παρουσιάζεται να κινείται με μεγάλη άνεση από τα εντοπισμένα παραδείγματα από το χώρο των αστικών σχέσεων, σε ένα ευρύτερο πεδίο, όπου καταγράφονται και δρουν έθνη. Αυτή η κίνηση από την πόλη στο 'εθνικό περιβάλλον' ή και ευρύτερα¹²⁹ δε γίνεται με φυσικό τρό-

1907, Nos 21-31. Τα έγγραφα που δημοσίευσε ο Athanasius Papadopoulos-Kerameus, *Documente privitoare la Istoria Romanilor, culese de Eudoxiu De Hurmuzaki, vol. XIII₁, Texte Grecesti privitoare la Istoria Romaneasca*, Bucuresti, 1909, 176, 355-356, 365, 523, 525, 528 δεν είναι τόσο πλούσια σε πληροφορίες. Βλ. επίσης Μ.Ι. Μανούσακας, «Συμβολή εις την ιστορίαν της εν Κωνσταντινουπόλει Πατριαρχικής Σχολής», *Αθηνά*, 54, 1950, 3-28.

127. Δε χρησιμοποίησά τον όρο «λόγιος έμπορος», επειδή αργότερα αποκτά ένα ειδικό περιεχόμενο: «ανήρ ανεπτυγμένος κατά τας απαιτήσεις των νυν καιρών, ικανώς δε παρεσκευασμένος προς εμπορίαν» (βλ. Ελληνική Εμπορική Σχολή Χάλκης, *Τα πεπραγμένα κατά το σχολικόν έτος 1888-89*, Κωνσταντινούπολη, Εκ του Τυπογραφείου Νεολόγου, 1889, 10).

128. Βλ. κώδικας με αριθμ. 1896 στην Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, φ. 158 κ.ε. Η χρονολογία στο φ. 159^v.

129. Βλ. Μελέτιος Πηγάς <Το φως του κόσμου>: Γιώργος Βαλέτας, *Ανθολογία της Δημοτικής πεζογραφίας*, Αθήνα, Εκδόσεις Ράνου, 1947, 1, 72-73. Πρβλ. Μελέτιος, *Γεωγραφία παλαιά και νέα* (επιμ. Ανθιμος Γαζής), Βενετία, τύποις Πάνου Θεοδοσίου του εξ Ιωαννίνων, 1807, 1, 2: «Ανίσως λοιπόν ούτος ο κόσμος δεν είναι άλλο παρά μία μεγάλη Πόλις του ανθρώπου».

πο, δεν είναι ταξίδι¹³⁰ ούτε φανταστική ονειροπόληση για το άγνωστο επέκεινα του αστικού περιβάλλοντος, αλλά προϊόν μιας διαδικασίας αφαίρεσης και γνωστικής γενίκευσης, η οποία συγκροτεί την εποπτεία του χώρου με βάση την ιστορική γνώση.

5.4.1. Από τα χρόνια της Αναγέννησης οι γεωγραφικές πληροφορίες ξαναπαρουσιάζονται με ολοένα και πιο συστηματικό τρόπο σε συνδυασμό με τα άλλα πραγματολογικά (ιστορικά και μυθολογικά) δεδομένα, που θεωρείται ότι θα διευκόλυναν την κατανόηση των κλασικών κειμένων. Και μολονότι από τις αρχές του 15^{ου} αι. το ανθρωπιστικό κίνημα έχει εντάξει στα ενδιαφέροντά του την ιστορική γεωγραφία μέσω των κειμένων και μολονότι επίσης η εκκλησιαστική ιστορία διδασκόταν ως διακεκριμένο αντικείμενο στα πανεπιστήμια, η ιστορία και η κοσμογραφία αποτελούν αντικείμενα διδασκαλίας για πρώτη φορά στο σχολείο των δόκιμων Ιησουιτών στην Πάδουα το 1547¹³¹. Η εξάρτηση από τα αρχαία κείμενα είναι έντονη και συνδέεται με ό,τι εκείνη την εποχή ονομάζεται εμβριθεία (*eruditio*). Η ιστορία θεωρείται ότι υπερβαίνει και αυτή την ηθική φιλοσοφία, επειδή διδάσκει μέσω παραδειγμάτων και δεν υπαγορεύει εντολές. Σύμφωνα με τη διατύπωση του Droit de Gaillard η ιστορία «αποτελεί το καλύτερο μέσο για να προσδώσει στους νέους κρίση γέροντος»¹³². Όσο για τη γεωγραφία, η διδασκαλία της γλιστράει εύκολα σε «λίγα μαθηματικά» και στα πρώτα μαθήματα είναι περισσότερο κοσμογραφία. Βάση της διδασκαλίας ήταν το έργο του Christophorus Clavius *«In sphaeram Joannis de Sacro Bosco commentarius»* (1579). Πάντως η επίδραση της ιστορίας σε αυτά τα πρώτα μαθήματα γεωγραφίας-κοσμογραφίας είναι αναμφισβήτητη: η γεωγραφία ως διδακτικό αντικείμενο οφείλει *non philosophorum more disputando, sed historico more narrando*¹³³. Όπως η ιστορία βασίζεται στα μεγάλα ιστορικά έργα της αρχαιότητας με ανάλογο τρόπο και η γεωγραφία θεμελιώνεται στην ελληνορωμαϊκή επιστήμη: *Η περιήγησις οίκουμένης* του Διονύσιου Αλικαρνασσεά και το έργο του Πομπόνιου Μέλα *De situ orbis* αποτελούν τα πρώτα δι-

130. Υπάρχει μια παράδοση από την εποχή του Ioannes Meursius σύμφωνα με την οποία ο συγγραφέας ενός γεωγραφικού έργου δεν έχει επισκεφθεί τον τόπο που περιγράφει. Η πρακτική αυτή είναι αποδεκτή. Πρβλ. ό.π. 1, ιη' επίγραμμα του Ρίζου Μπαλάνου για τον συγγραφέα: «Μελλέτιος δὲ Μάκαρ εἶν Ἄρτη ἱερατεύων, / οὐ στρατὸν ὀπλίτην, οὐδὲ μάχην ἔχων, / γῆν ὤδευσε βατὴν ἄβατον ποδοῖν ἀτρεμήτων, / πλεῦσέ τε μὴ πλεύσας τάς τε θαλάσσας ἔτι / αὐτὰρ γράψε βίβλον γῆν ἠδὲ θάλασσαν ἔχουσιν / ἄς ποθέων γνῶναι ἄρχεο μελέτης.» Ο ίδιος ο Μελέτιος θεωρεί: «ποῖον ἄλλο ευφραίνει τοσούτον τον κοσμοπολίτην ἄνθρωπον, ὅσον ἡ Γεωγραφία; Δι' αὐτῆς ἀνεύ κινδύνων καὶ ἐξόδων ἐν τῇ γῇ καὶ θαλάσῃ ὁ φιλόλογος περιέρχεται... (σ. 1-2).

131. Βλ. Raimundo Cuesta Fernández, *Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia*, Barcelona, Pomares-Corredor, 1997, 18 κ.ε.

132. Παρατίθεται από τον Paul Porteau, *Montaigne et la vie pédagogique de son temps*, Paris, Droz, 1935, 154.

133. Caecilius Gomèz Rodeles et al. (eds), *Monumenta paedagogica Societatis Jesu*, Matriti, Augustinus Auriol, 1901, 443.

δακτικά εγχειρίδια της γεωγραφίας. Η πρόκληση για μια αντιπαράθεση με το παρόν είναι πάντοτε παρούσα, χωρίς να αναιρεί τη δύναμη της παράδοσης. Αυτή ακριβώς η εξάρτηση από την ελληνορωμαϊκή παράδοση, ενισχυμένη και από τη θρησκευτική ανασφάλεια που προκαλούν οι ανακαλύψεις, καθιστά τα διδακτικά εγχειρίδια της γεωγραφίας συντηρητικά ως προς την ενσωμάτωση των νέων επιστημονικών απόψεων¹³⁴. Δεν είναι μόνο αυτό: η εξάρτηση από τα κείμενα και τα σχόλιά τους κατακερματίζει τη γεωγραφική γνώση και την καθιστά ένα διατεταγμένο περισσότερο ή λιγότερο σύνολο ονομάτων¹³⁵, που προοδευτικά χαρακτηρίζεται από την στροφή στην εκ νέου χρήση των αρχαίων ονομάτων¹³⁶. Είναι χαρακτηριστικό ότι αυτή η τάση επιβιώνει ως πολύ πρόσφατα στην εκπαίδευση στις ευρωπαϊκές χώρες. Για εμάς αυτή η κατά κάποιο τρόπο ιστορική και φιλολογική διαχείριση του γεωγραφικού χώρου δεν δείχνει μόνο την εμπιστοσύνη της νεωτερικότητας προς την ελληνορωμαϊκή αρχαιότητα, αλλά μπορεί να εξελιχθεί σε συστατικό στοιχείο ενός πολιτικού προγράμματος: Ο Κοραΐς το 1830 σε ένα αντικαποδιστριακό κείμενό του θεωρεί ότι «χρεωστούν [οι γενναίοι η-

134. Χαρακτηριστικά ο μετέπειτα Πατριάρχης Ιεροσολύμων Χρυσάνθος Νοταράς αιτιολογεί την επιλογή του προς το πτολεμαϊκό σύστημα σε σχέση με το κοπερνίκαιο: «Τούτο λοιπόν είναι το Κοπερνικανόν σύστημα γενικότερον, του οποίου τους λογαριασμούς αφήνω εις άλλους οικειότερους τόπους. Όθεν κατά το παρόν δια να μην ταράττονται οι πρωτόπειροι της Γεωγραφίας, πώς είναι δυνατόν να σώζεται η διδασκαλία και οι κανόνες της, αν υποθέση τινάς πως η Γη δεν είναι εις το κέντρον» (*Εισαγωγή εις τα γεωγραφικά και σφαιρικά*, Παρίσι 1716, 84-85). Βλ. μια ανάλογη υπεκφυγή και από τον αντισυμβατικό Μοισιόδακα, ο οποίος όμως θεωρεί τον εαυτό του κυρίως οπαδό της πυθαγορικής άποψης για τη σφαιρικότητα της κινούμενης περί τον ήλιο γης (*Θεωρία της Γεωγραφίας*, Βιέννη 1781, XIV-XV). Η σημασία τέτοιων κρίσεων συνήθως αγνοείται από όσους θεωρούν ότι τα διδακτικά εγχειρίδια απηχούν ακριβώς τις απόψεις των συγγραφέων τους για τις επιστημονικές εξελίξεις και αναλόγως τους κατατάσσουν (βλ. λ.χ. Jacques Bouchard, «Νεοελληνικός πρώιμος Διαφωτισμός, Ορισμός και περιοδολόγηση», *Περιοδικό Κριτικής και Λογοτεχνίας και Τεχνών*, 11, Ιούλιος 2006, 40).

135. Βλ. λ.χ. Γεώργιος Φατζέας, *Γραμματική γεωγραφική*, Βενετία, Παρά Αντωνίω Τζάτα, 1760, 1, 75-122: «Διαιρέσις της υδρογείου Σφαίρας, ήτοι του Γλόμπου, Περί των Ηπείρων. Περί των Νήσων. Περί των Χερσοννήσων. Περί των Ισθμών. Περί των Ακρωτηρίων. Περί των Ορέων. Περί των Ωκεανών. Περί Θαλασσών. Περί των Κόλπων. Περί των Πορθμών. Περί των Λιμνών. Περί των Ποταμών ή Χειμάρρων». Η ονοματολογία αυτή αύξανε ακόμη περισσότερο λόγω, επειδή ο μαθητής έπρεπε να μαθαίνει και αρκετά από τα αρχαία ονόματα των τόπων. Στη Γαλλία η ανάλογη πρακτική διατυπώνεται σε εγκυκλίους ως το 1817 (βλ. σπαρταριστές περιγραφές στο Ludovic Drapeyron, «Les professeurs d'histoire et de géographie», *Revue de géographie*, 17, 1885₁₂, 401-415, ιδίως 403).

136. Η διαδικασία φτάνει στο νέο αποκορύφωμά της κατά τη διάρκεια της ελληνοβουλγαρικής αντιπαράθεσης κατά τη δεκαετία του 1870 (βλ. Evangelos Kofos, «Macedonia: national heritage and national identity in nineteenth and twentieth-century Macedonia» στον M. Blinkhorn – Th. Veremis, *Modern Greece: Nationalism and Nationality*, Athens and London, ELIMEP and Sage, 1990, 137. Στην πραγματικότητα πρόκειται για επανάληψη μιας τάσης γεωγραφικού εξαρχαϊσμού, η οποία ανάγεται στη βυζαντινή εποχή και αποτελούσε μια καθαρά λόγια δραστηριότητα χωρίς να συνδέεται υποχρεωτικά με την πραγματολογική γνώση του τόπου. Αντίθετα στα νεότερα χρόνια επικρατεί μια θετικιστική αρχή, η οποία στηρίζει τον εξαρχαϊσμό των ονομάτων με βάση τα αρχαιολογικά τεκμήρια κάθε περιοχής.

μών μαχηταί] να εξαπλώσωσι τα όρια της ελευθερίας εις όλην την Ελλάδα και τας νήσους κατά την παλαιάν αυτής γεωγραφίαν»¹³⁷. Σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αι. έχουμε επεξεργασίες σχετικά με τα όρια του ελληνικού κράτους με βάση τα ιστορικά δίκαια¹³⁸, ενώ κάποτε, όπως στην περίπτωση της μικρασιατικής ενδοχώρας, επισημαίνεται η πλήρης επένθεση της ιστορικής λειτουργίας στην επέκταση της οικονομικής δραστηριότητας και η διαδικασία αυτή παράγει ένα ορισμένο πολιτικό πρόγραμμα. Ένας ευαίσθητος αρχαιολόγος, ο οποίος στα τέλη του 19^{ου} αι. περιηγήθηκε τη Μικρά Ασία, ο Gaston Deschamps, μπόρεσε να διακρίνει ότι οι Έλληνες μικρέμποροι (les épiciers grecs) των μικρασιατικών παραλίων διεισδύουν στην ενδοχώρα και με το εμπόριο και την τοκογλυφία τους αποκτούν από τους Τούρκους γεωργούς τα χωράφια τους και άρα ανακαταλαμβάνουν τα εδάφη που έχασαν οι πρόγονοί τους στα πεδία των μαχών¹³⁹.

5.4.2. Στο πλαίσιο της πραγμάτευσής μας δεν ενδιαφέρει ιδιαίτερος η αξιοποίηση της γεωγραφίας και των εργαλείων της για την προβολή εκείνης ή της άλλης ‘εθνικής διεκδίκησης’ στο διπλωματικό πεδίο, αλλά οι παιδευτικές διαδικασίες εντεύθεν των κρατικών συνόρων, οι οποίες προϋποτίθενται και προετοιμάζουν αυτή την προβολή. Έχουμε συνηθίσει να σκεφτόμαστε τα κρατικά σύνορα ως μέλη μιας εθνικής κοινωνίας και να θεωρούμε ότι το μάθημα της γεωγραφίας συμβάλλει στην ενίσχυση ή στην ανάπτυξη της φιλοπατρίας των πολιτών¹⁴⁰: θεωρούμε με άλλα λόγια ότι η Γεωγραφία δε μπορεί να είναι αποκλειστική υπόθεση του γενικού επιτελείου του στρατεύματος ή των οικονομικών υπηρεσιών και της διοικητικής οργάνωσης του κράτους. Εφόσον αρκετοί από τους πολίτες έχουν πια εγκαταλείψει το γενέθλιο τόπο τους και έχουν εγκατασταθεί στον κατεξοχήν χώρο της βιομηχανικής ανάπτυξης και της κρατικής υπεροχής, την πόλη, πρέπει να συνηθίσουν να τη θεωρούν ως κέντρο και σε μια αντίστροφη διαδικασία να συμπεριλαμβάνουν γύρω από το άστυ μια ευρεία ύπαιθρο, η οποία τελειώνει εκεί που τελειώνει και η εδαφική κυριαρχία του κράτους. Η ύλη του μαθήματος της γεωγραφίας προσαρμόζεται να υπηρετήσει αυτή τη συνειδητοποίηση

137. Αδαμάντιος Κοραής, *Τι συμφέρει εις την ελευθερωμένην από Τούρκους Ελλάδα να πράξη εις τας παρούσας περιστάσεις, διά να μη δουλωθή εις Χριστιανούς τουρκίζοντας: Διάλογος δύο γραικών. Εκδομένος από τον Γ. Πανταζίδην*, Παρίσι, Εκ της Τυπογραφίας Κ. Εβεράρτου, 1830, 37.

138. Βλ. Robert Shannan Peckham, «Map mania: nationalism and the politics of place in Greece, 1870-1922», *Political Geography* 19, 2000, 77-95 και του ίδιου *National histories, natural states: nationalism and the politics of place in Greece*, I.B.Tauris, 2001, 38 κ.ε.

139. Βλ. Gaston Deschamps, *Sur les routes d'Asie mineure*, Paris, Armand Collin, 1894, 257-258.

140. Θεωρήθηκε ότι η αποτυχία των Γάλλων στους πολέμους του 1870 οφειλόταν κατά κάποιο τρόπο στην ελλιπή γνώση της γεωγραφίας γενικά και ιδίως των εδαφών που διεκδικούνταν κατά τους γαλλογερμανικούς πολέμους. Βλ. Numa Broc, « L'établissement de la géographie en France ; diffusion, institutions, projets (1870-1890) », *Annales de Géographie*, 83, τ. 459, 1974, 545-568.

ηση. Τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος κατά τον 19^ο αι. συνεισφέρουν στον πιο αυστηρό και απαραβίαστο συννοριακό καθορισμό¹⁴¹ και συνάμα αναδεικνύουν για μια ακόμη φορά τη σημασία του χάρτη για την διεκπεραίωση της γεωγραφικής γνώσης: ο χάρτης δεν είναι πολυτελές εξάρτημα του γεωγραφικού άτλαντα, δεν είναι καν το γεωγραφικό συμπλήρωμα του λογοτεχνικού έργου, όπως συμβαίνει στην ουτοπιστική λογοτεχνία του Thomas Moore ή του Jonathan Swift ή πιο κοντά μας με το συνοδευτικό Άτλαντα στο *Voyage du Jeune Anacharsis en Grèce* (1821), αλλά γίνεται υλικό εποπτικής μάθησης μέσα στους σχολικούς χώρους. Κάθε τάξη έχει ένα ή περισσότερους χάρτες, κρεμασμένους μόνιμα στους τοίχους, ώστε να εκπαιδεύουν ακόμα και το αδιάφορο ή το αφηρημένο βλέμμα¹⁴². Παρατηρούνται βεβαίως διαφοροποιήσεις, γεωφυσικοί και πολιτικοί χάρτες. Όσο οι πρώτοι είναι στενά συνδεδεμένοι με την αγροτική παραγωγή και με τις στρατιωτικές επιχειρήσεις, τόσο οι δεύτεροι επισημαίνουν τις πόλεις και τα δίκτυα στο εσωτερικό του κράτους σε μια απόλυτη διαβάθμιση των μεγεθών των πόλεων, σε μια πλήρη αποτύπωση των ειδών των δρόμων, των ακτοπλοϊκών συνδέσεων, των σιδηροδρομικών γραμμών. Αντίθετα το επέκεινα των συνόρων παρουσιάζεται αδρά, χωρίς πολλές λεπτομέρειες, μερικές φορές ομοιόμορφα χρωματισμένο, γίνεται υλικό για ιδιωτικά ή συλλογικά όνειρα. Η οποιαδήποτε χαλαρότητα στους συννοριακούς καθορισμούς προκαλεί ερμηνείες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, είναι υπόθεση της ιστορικής διαχείρισης των τόπων. Πάντως οι εκστρατείες, όπως και στα αρχαία χρόνια ξεκινούν με τη διαβάση των εθνικών συνόρων (*τα διαβατήρια*). Πιο συχνά το πέρασμα του συνόρου δεν είχε πολεμικό χαρακτήρα, αλλά ήταν έκφραση μιας πιο άνετης κίνησης απέναντι, ώστε να καλλιεργήσεις, να εμπορευτείς, να συνάψεις σχέσεις κάθε είδους¹⁴³. Είναι κι αυτό μια επιβίωση της παλιάς οικειότητας με τους τόπους που χωρίστηκαν για λόγους όχι πάντοτε προφανείς. Και σήμερα διαπιστώνεται μια ανάλογη οικειότητα που

141. Βλ. γενικά Alain Choppin, « L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale », *Histoire de l'éducation*, 9, 1980, 1-25.

142. Η εποπτική διδασκαλία εγκαινιάζεται στα χρόνια της Αναγέννησης με το έργο του Comenius, *Orbis pictus sensualium*. Η σχολική τάξη του 19^{ου} αι. αποτελεί ανάπτυγμα της ίδιας αρχής, μιας αρχής η οποία δεν περιλαμβάνει μόνο τους γεωγραφικούς χάρτες, αλλά απεικονίσεις από σχεδόν κάθε μάθημα.

143. Βλ. λ.χ. την ακόλουθη φράση από το διήγημα του Δημοσθένη Βουτηρά «Ο Λαγκάς» (1903), που κεντρικό περιβάλλον του είναι η πρωτεύουσα και ο Πειραιάς κατά τον πόλεμο του 1897. Περιγράφεται η φιλοπολεμική έξαψη προς τη σύγκρουση: «Οι χάρτες απλώνονταν στα τραπέζια και όλοι σκυμμένοι από πάνω ζητούσαν να ορίσουν τα όρια της νέας Ελληνικής Αυτοκρατορίας» (Απαντα [έκδ. Β. Τσοκόπουλος], Αθήνα, Δελφίνοι, 1994, 1, 107). Σε πιο ειρηνικό πλαίσιο θα άξιζε να μελετηθεί η μαθητική μετανάστευση από τον ελλαδικό χώρο προς τα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα της Μικράς Ασίας. Το 1888-1889 λ.χ. 50 μαθητές από την Ελλάδα (απ' αυτούς οι 28 από την Κεφαλονιά) έκαναν την εγγραφή τους στην Ελληνική Εμπορική Σχολή της Χάλκης. Ο αριθμός αυτός ισοδυναμεί με το 1/3 περίπου του συνολικού αριθμού των εγγραφών στη Σχολή εκείνη τη σχολική χρονιά.

εγκαθιδρύεται στις διασυνοριακές περιοχές και ως πολιτικό πρόγραμμα εμφανίζεται με σαφείς περιβαλλοντικές και οικολογικές προθέσεις¹⁴⁴. Η παλιά οικειότητα, για την οποία μιλούμε εδώ, είχε συνεργό της τη μνήμη και η δύναμή της ήταν τέτοια, ώστε μπορούσε να διαμορφώσει μια φανταστική κατάσταση στο μάθημα: στα γεωγραφικά εγχειρίδια των σχολείων της Κρήτης κατά την εποχή της Αυτονομίας (1899-1913) δίδεται ολοένα και μεγαλύτερη έμφαση στη γεωγραφία της Ελλάδος σε σχέση με τη γεωγραφία του οθωμανικού κράτους, τμήμα του οποίου τυπικά ήταν η μεγαλόνησος. Και βεβαίως στα Επτάνησα ποτέ δε διδάχθηκε η γεωγραφία της Αγγλίας, μολονότι τελούσαν υπό το καθεστώς της βρετανικής προστασίας ως το 1863. Τέτοιου είδους αποκλίσεις υπενθυμίζουν ότι ο καθορισμός των συνόρων σηματοδοτείται μεν από ευρύτερες πολιτικές αποφάσεις και δεσμεύσεις, αλλά υπόκειται στους όρους έκφρασης των συλλογικών συμπεριφορών, οι οποίες μπορεί να υπερβαίνουν τη σημασία της οριοθετικής γραμμής ανάμεσα σε δύο κράτη: Ο καθορισμός των συνόρων λ.χ. του οθωμανικού κράτους με την Αυστροουγγαρία με τις συνθήκες του Κάρλοβιτς (1699) και του Πασάροβιτς (1718) συνοδεύτηκε όχι μόνο με την αναγνώριση εκ μέρους του οθωμανικού κράτους της εδαφικής ακεραιότητας της Αυστροουγγαρίας, αλλά και με την παραδοχή ότι τερματίστηκε πλέον η οθωμανική επέκταση προς την κεντρική Ευρώπη¹⁴⁵. Η ευκολία της διάβασης από τη μια ακτή του Αιγαίου στην άλλη μπορεί να αποκτά κατά καιρούς και άλλες διαστάσεις, έστω κι αν ολοένα και περισσότερο στα ελληνικά σχολεία δε διδάσκεται η γεωγραφία των μικρασιατικών παραλίων. Κατά δεύτερο λόγο ο καθορισμός και η διευθέτηση των κρατικών συνόρων εξελίσσεται σε μια διαδικασία εξασφάλισης πλεονεκτημάτων οικονομικών, στρατιωτικών ή άλλων για το κάθε κράτος, χωρίς όμως πάντοτε να εδραιώνεται και ο απόλυτος βαθμός της κυριαρχίας του δεδομένου κράτους εντεύθεν των συνόρων του¹⁴⁶. Η διαπίστωση αυτή σημαίνει ότι οι γεωγραφικές γνώσεις δεν είναι απλώς περιορισμένες από τις γραμμές των συνόρων αλλά καθορίζονται και από τις κατανομές των εξουσιών στο εσωτερικό¹⁴⁷. Οι διοικητικές διαιρέσεις και οι συγκοινωνιακοί χάρτες συνιστούν την ακριβέστερη έκφραση αυτών των ε-

144. Βλ. το πρόσφατο άρθρο των David S. Salisbury, José Borgo López & Jorge W. Vela Alvarado, «Transboundary political ecology in Amazonia: history, culture, and conflicts of the borderland Asháninka», *Journal of Cultural Geography*, 28₁, February 2011, 147-177.

145. Βλ. Rifa'at A. Abou-El-Haj, «Ottoman Diplomacy at Karlowitz», *Journal of the American Oriental Society*, 87, 4 (Oct. - Dec. 1967), 498-512.

146. Βλ. την εξαιρετική μονογραφία του John Stoye, *Marsigli's Europe, 1680-1730, The Life and Times of Luigi Ferdinando Marsigli, Soldier and Virtuoso*, Yale University Press 1994.

147. Τα τελευταία χρόνια επανέρχεται η θεωρία περί συνόρων του Frederick Jackson Turner (*The frontier in American History*, New York, Henry Holt and Company, 1920, ιδίως το πρώτο άρθρο της συλλογής «The significance of the Frontier in American History» που δημοσιεύθηκε το 1893. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι η εμπειρία του συνόρου που εκλογικεύει ο Turner προέρχεται από την επέκταση προς τα δυτικά του αμερικανικού κράτους, το Great West, σε εδάφη που θεωρούνταν ελεύθερα από κυριαρχίες (free land). Αντίθετα στην Ευρώπη

ξουσιών, στο μέτρο που αποτυπώνουν τα όρια δράσης των δασμών και των τελωνείων και υποδεικνύουν με ποιους τρόπους οι παραγωγικές δυνάμεις της χώρας οργανώνονται σε ένα περισσότερο ή λιγότερο διαφοροποιημένο δίκτυο τοπικών αγορών.

5.4.3. Στο σημείο αυτό ανακύπτει το εξής πρόβλημα: Αν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε τη σύσταση των εθνικών κρατών της Βαλκανικής με μια τάση να υπερτονίζουμε σε αυτή το ρόλο των εμπορών και των άλλων οικονομικών παραγόντων (λ.χ. Φιλική Εταιρεία για εμάς, ο Καραγεώργης για τους Σέρβους)¹⁴⁸, η ερμηνεία αυτή υποχρεώνεται να υποτιμήσει την προοδευτική διαμόρφωση θυλάκων από μικρές πληθυσμιακά εθνικές κοινότητες σε κάθε σχεδόν σημαντική πόλη και συγκοινωνιακό κόμβο στη βαλκανική ενδοχώρα σε αρκετά μεγάλες αποστάσεις από το χώρο που θα καταλάμβανε το αρτισύστατο ελληνικό κράτος. Τα μέλη αυτών των εθνικών κοινοτήτων μπορεί με το να βελτιώνουν την οικονομική θέση τους μέσα στην οθωμανική πόλη να διαστρέφουν τον αντιπαραγωγικό χαρακτήρα της και να τη μετασηματίζουν. Συνάμα δεν είναι μόνο φορείς της οικονομίας, αλλά εκφράζουν περισσότερο ή λιγότερο ισχυρές παραδόσεις, οι οποίες λειτουργούν και προς την ενίσχυση της εθνικής ταυτότητας και προς την αστηρότερη διαμόρφωση της ιδιοπροσωπίας τους ανταγωνιστικά προς τους διπλανούς τους. Σε ένα τέτοιο περιβάλλον, που διαρκώς οξύνεται, συμβαίνει μια απάντηχη από πρώτη άποψη διαφοροποίηση: στα σχολεία των ελληνικών κοινοτήτων στις πόλεις η φοίτηση των παιδιών υπόκειται σε λιγότερο δεσμευτικά σχήματα. Η θρησκευτική ταυτότητα βεβαίως αποτελεί κριτήριο. Στα ελληνικά σχολεία δεν ξέρουμε αν φοίτησαν ποτέ μουσουλμάνοι. Άλλοι Βαλκάνιοι όμως; Εβραίοι; Αρμένιοι; Σύριοι; Δεύτερο κριτήριο είναι η γνώση της ελληνικής γλώσσας. Όμως κι εδώ διαφαίνεται κάποια ελαστικότητα, όπως δείχνει κυρίως το παράδειγμα των Βούλγαρων λόγιων που έλαβαν και ολοκλήρωσαν την παιδεία τους μέσα στα ελληνικά σχολεία ακόμη και στο Πανεπιστήμιο των Αθηνών¹⁴⁹. Φαίνεται συνεπώς ότι η πρόσβαση στα

το σύνορο διασχίζει πυκνές πληθυσμιακές συγκεντρώσεις και ο Turner τη μόνη επίδραση που αναγνωρίζει στην Ευρώπη από την αμερικανική συνοριακή ανάπτυξη είναι ότι το σύνορο «είναι παραγωγός του ατομικισμού» και συνεπώς συμβάλλει στην προώθηση της δημοκρατίας (σ. 30).

148. Οι σχετικές επεξεργασίες έχουν γίνει από τον Re'iat Kasaba, *The Ottoman empire and the world-economy: the nineteenth century*, New York, SUNY Press, 1988, 18-34 ιδίως 28-31 στο πλαίσιο της εξειδίκευσης και της εφαρμογής των θεωριών του Immanuel Wallerstein στο οθωμανικό κράτος. Η τάση αυτή αδυνατίζει κάπως στο συλλογικό έργο του Huri İslamoğlu-Inan (έκδ.), *The Ottoman Empire and the World-Economy*, Cambridge, Cambridge University Press, 2004, χωρίς όμως να λείπουν τα στερεότυπα για τον ανταγωνισμό ανάμεσα στους μουσουλμάνους και στους μη μουσουλμάνους εκφραστές των ευρωπαϊκών συμφερόντων (σσ. 18, 61), ούτε και οι αποσιωπήσεις σχετικά με το ρόλο λ.χ. των Ελλήνων στο εμπόριο του Δούναβη (σσ. 170 κ.ε).

149. Βλ. Afrodita Alexieva, *Les oeuvres en prose traduites du grec à l'époque du réveil national bulgare*, Thessalonique, Institute for Balkan Studies, 1993, όπου και βιβλιογραφία.

ελληνικά σχολεία διατηρεί στοιχεία από την παλαιότερη συναλληλία των βαλκανικών λαών πριν από την εμφάνιση των ενδοβαλκανικών συγκρούσεων, και αυτή η επισήμανση έχει τη σημασία της κατά τη διαδικασία επικράτησης των εθνικισμών στα Βαλκάνια, εφόσον θα πρέπει να αναζητήσουμε άλλους διαμορφωτικούς παράγοντες του φαινομένου έξω από το ελληνικό σχολείο στα μικρά και μεγάλα αστικά κέντρα της Βαλκανικής. Από τα προηγούμενα προκύπτει το συμπέρασμα ότι το πρόβλημα της κυριαρχίας στα βαλκανικά κράτη δεν υπεισήλθε αρχικά στο σχολείο ούτε ως ζήτημα κοινωνικών ούτε ως ζήτημα εθνικών αποκλεισμών. Η δέσμευση του σχολείου σε τέτοιες πολιτικές επισυμβαίνει, μόνο όταν οι σχετικές ιδέες επηρεάζουν και επικρατούν σε κάθε πλευρά της πολιτικής και της ζωής στις κοινωνίες μας. Η σχετική αυτή υστέρηση του σχολείου σε σύγκριση με άλλους χώρους (λ.χ. τον τύπο) μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Τροποποιεί ενδεχομένως κατά το ειδικό βάρος του τις αντιλήψεις περί των φαντασιακών κοινοτήτων¹⁵⁰. Στο πλαίσιο πάντως της δικής μας ανάλυσης αυτός ο πιο αργός βηματισμός του σχολείου είναι αποτέλεσμα μιας βαθύτερης κίνησης, που μια της έκφραση αποτυπώνεται στο συνδυασμό της γεωγραφικής και της ιστορικής γνώσης. Το εκδοτικό έργο του κύκλου του Καταρτζή (Ρήγας, Φιλιππίδης, Γαζής) προσφέρει πολλά γεωγραφικά και χαρτογραφικά βοηθήματα, που έρχονται να συνταιριάξουν το εφήμερο παρόν του περιβάλλοντος με το διαρκές του πολιτισμού στη χερσόνησο του Αίμου. Το αποκορύφωμα αυτής της τάσης είναι το πολιτικό πρόγραμμα του Ρήγα: εδώ η πολυεθνική πραγματικότητα στην περιοχή είναι απολύτως αποδεκτή και επιζητείται η νομιμοποίηση του γενικευμένου ξεσηκωμού κατά του δυνάστη με την αναφορά στις σύγχρονες συνθήκες καταπίεσης και ανελευθερίας, αλλά και με μια τάση επαναφοράς της παλιότερης γεωπολιτικής πραγματικότητας (από τα χρόνια των αποικισμών ως τους Επιγόνους του Αλεξάνδρου ή από τα χρόνια του Βυζαντινού κράτους) ως καλύτερης ή ακριβέστερα ως φιλελεύθερης σε σύγκριση με τη σουλτανική καταδυναστευση. Η επένδυση της πολιτικής με ιστορικιστικού τύπου αναφορές μαθαίνει και στους άλλους Βαλκάνιους διαδικασίες συνειδητοποίησης της ταυτότητάς τους μέσω της αναγνώρισης των παραδόσεών τους, που είναι φορτωμένες από μνήμες και αρχαία ερείπια, και μέσω της μετατροπής τους σε δραστήριο όχημα πολιτικής χειραφέτησης¹⁵¹. Η ιστορία θεωρείται ότι *προοδοποιεί* τις

150. Η εμπειρία από την εισαγωγή στο αυστριακό δημοτικό σχολείο του νέου γερμανό-στροφου εθνικού ύμνου στα μέσα της δεκαετίας του 1920, που περιγράφει ο Eric Hobsbawm, (*Nations et nationalisme depuis 1780*, Paris, Éditions Gallimard, 1992, 119), δύσκολα θα μπορούσε να συνδυαστεί με κάποιο ανάλογο από τα σχολεία της Ελλάδας εκείνη την εποχή, που θα μας επέτρεπε να δεχτούμε ότι και στα δικά μας σχολεία «επινοούσαν συχνά 'παραδόσεις' ή ακόμη και έθνη».

151. Εδώ δε χρειάζεται να επικαλεστούμε τα ελληνικά παραδείγματα, αλλά μάλλον τη διάδοση των χρονικών της δυναστείας των Νεμάνια στους Σέρβους (βλ. πρόχειρα την περιγραφή του προσκυνήματος στο μοναστήρι της Studenica στου Jovan Cvijic, *La Péninsule balkani-*

σύγχρονες δυνατότητες χειραφέτησης κάθε βαλκανικού λαού, δεν τις προετοιμάζει απλώς, αλλά τις ενισχύει και συγκαθορίζει με τα πρότυπα που προσφέρει τη σύγχρονη διατύπωσή τους. Σε αυτή τη διαδικασία βαθμιαία και όχι εξ αρχής, όπως ήδη είπαμε, εμπλέκεται και το σχολείο, που μετατρέπεται σε μηχανισμό διάχυσης του ιστορικισμού στην πολιτική, ενώ στα κατεξοχήν πεδία των εθνικιστικών ανταγωνισμών και των αλυτρωτικών πολιτικών το σχολείο εμφανίζεται να στερεώνει τη δέσμευση στον αγώνα για την απελευθέρωση¹⁵². Η ιστορία από την άλλη αποκτά εντονότερο τοπικιστικό χρώμα, συνδυάζεται με μια χωριστικού τύπου γεωγραφική διαπραγμάτευση και συνεισφέρει στην παραγωγή μιας νέας μεταφυσικής (η ελληνικότητα λ.χ. συνδέεται στην *Αργώ* του Γιώργου Θεοτοκά ή στην ποίηση του Ελύτη με το Αιγαίο, την ανοιχτή θάλασσα, το ταξίδι, η 'βουλγαρικότητα' πάλι φιλοδοξεί σε ένα πιο κεντρικό ρόλο στη χερσόνησο¹⁵³, γιατί συνδέει την εθνική ύπαρξη, με μια ανιμιστικού προχριστιανικού τύπου επιχειρηματολογία, με το μεγάλο όρος Μπαλκάν, τον Αίμο και τέλος ποιος αγνοεί τη σημασία της τοποθέτησης του λίκνου των Σέρβων στο Κόσοβο, για τη εξέλιξη της σύγκρουσής τους με τους Βόσνιους;¹⁵⁴).

5.4.4. Η συγκρότηση του επιχειρήματος

5.4.4.0. Νομίζω ότι οι προηγούμενες επεξεργασίες θα μπορούσαν να μας οδηγήσουν σε μια γενίκευση και σε μια ακόμη μεγαλύτερη αφαίρεση. Το ερώτημα που θέτουμε είναι σχετικά απλό στη διατύπωσή του: Γιατί το σχολείο εμφανίζεται να καθυστερεί σε σύγκριση με άλλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες; Γιατί δε συντονίζει το βηματισμό του με τους φορείς των πιο προχωρημένων ιδεών, αλλά διστάζει να απαγκιστρωθεί

que : géographie humaine, Paris, A. Collin, 1918, 296 και γενικότερα τις διάσπαρτες πληροφορίες στον Boško Bojović, *L'idéologie monarchique dans les hagio-biographies dynastiques du moyen âge serbe*, Roma, Pontificio Istituto Orientale [Orientalia Christiana Analecta 248], 1995 και πολύ περισσότερο το έργο του Παΐσιου του Χιλανδαρηνού για τους Βούλγαρους.

152. Η εργασία της Julian Allan Brooks, *'Shoot the teacher!' Education and the roots of Macedonian Struggle*, thesis στο Simon Fraser University, 2005, αναγνωρίζει ορθά το ρόλο των εκπαιδευτικών (σ. 175) κατά τη διαδικασία στερέωσης της εθνικής συνείδησης, υπερτονίζει όμως τον εργαλειώδη χαρακτήρα της εκπαίδευσης στη μάχη των βαλκανικών εθνικισμών στη Μακεδονία και κατά συνέπεια υποτιμά τη διασύνδεσή της με τις άλλες πολιτισμικές εκφράσεις της εθνικής ταυτότητας στην περιοχή. Η αυτονόμηση της εκπαίδευσης ως εργαλείου για τους εθνικισμούς δεν επιτρέπει στη σ. να αποφασίσει «αν οι εκστρατείες για την εθνική εκπαίδευση κέρδισαν οποιονδήποτε ντόπιο προσήλυτο», δέχεται όμως ότι συντέλεσαν στην παραγωγή ενός σώματος δασκάλων, που αποτέλεσαν την εγχώρια διανοήση.

153. Πρβλ. Maria Todorova, *Imagining the Balkans*, Oxford, Oxford University Press, 2009 (updated edition), 38 κ.ε.

154. Για τη διαδικασία συγκρότησης της Μεγάλης Σερβίας βλ. Gilles Troude, *Conflits identitaires dans la Yougoslavie de Tito (1960-1980)*, Paris, Éditions de l'Association 'Pierre Belon', 2007, 49 κ.ε.

από παγιωμένες εκφράσεις, μορφές και τύπους της πολιτισμικής παραγωγής; Τα ερωτήματα αυτά δεν είναι νέα. Έχουν διατυπωθεί και στο παρελθόν και οι απαντήσεις που έχουν δοθεί ως τώρα φωτίζουν κυρίως τις πολιτικές που ασκούνται πάνω στο σχολείο είτε από τους εξουσιαστικούς φορείς και τους εκπροσώπους τους είτε από κοινωνικές ομάδες είτε και από εξωγενείς παράγοντες¹⁵⁵. Οι τέτοιας κατεύθυνσης προσεγγίσεις φωτίζουν σημαντικές πλευρές των φαινομένων που μας απασχολούν, ενέχουν όμως τον κίνδυνο να εργαλειοποιήσουν τη σχολική πραγματικότητα, να τη θεωρήσουν αυτόνομη απλοϊκή και να την καταστήσουν προσχηματικό αντικείμενο της έρευνας, προκειμένου να ειπωθεί με τεκμηριώσεις αντλημένες από την εκπαίδευση κάτι άλλο, το οποίο συνήθως θεωρείται ότι έχει ευρύτερη σημασία. Είναι αναμφισβήτητο ότι εξωτερικοί παράγοντες επιδρούν και επηρεάζουν το σχολείο ως κοινωνικό θεσμό, ως έργο και ως ειδικό περιβάλλον. Οι παράγοντες αυτοί διαμορφώνουν αιτιώδεις σχέσεις και εμφανίζονται και α) ως εξωγενείς αιτίες, που προκαλούν ένα ορισμένο αποτέλεσμα μέσα στο σχολείο και β) ως εξωτερικοί τροφοδότες, που παρέχουν στο σχολείο τα μέσα, τις προσόδους για να υπάρξει και να συνεχίζει να υπάρχει. Αφού εδραιώσουμε με ορισμένα παραδείγματα αυτή τη διάκριση μπορούμε να απαντήσουμε με πιο συστηματικό τρόπο στο ερώτημα που θέσαμε. Οφείλουμε επίσης να σημειώσουμε σε αυτό το σημείο ότι δεν ενδιαφέρει να διακριθώσουμε ούτε κάποια μηχανιστική σχέση ανάμεσα στην παιδεία και στο σχολείο ούτε κάποιο βάνουσο ντετερμινισμό που θα υποδύεται τον απαρέγκλιτο ιστορικό νόμο της πολιτισμικής μεταβολής. Αντίθετα αναζητούμε να διαπιστώσουμε ήπιες μετακινήσεις, χαλαρές δεσμεύσεις, μαλακές προσαρμογές, χαμηλόφωνες αποφάσεις, οι οποίες στο πέρασμα του χρόνου αποδεικνύονται δυσανάλογα με τη σχεδόν ανεπαίσθητη εμφάνισή τους παράγοντες αυτονομίας και σταθερότητας του σχολείου.

5.4.4.1. Το πρώτο λοιπόν παράδειγμα υποδεικνύει ότι η εμπορική πρακτική μπορεί να υπαγορεύει, αντίθετα με ό,τι γενικά πιστεύεται, παραδοσιακές μορφωτικές επιλογές. Γνωρίζουμε ότι στα σχολεία τα επηρεασμένα από τα μαθηματικά των διαφωτιστών η σημαντικότερη έκφραση της νεωτερικότητας ήταν η αλγεβροποίηση της γεωμετρίας μέσω της διδασκαλίας περί κωνικών τομών. Το μάθημα αυτό διδάχθηκε από κάθε δάσκαλο επηρεασμένο από το νέο επιστημονικό πνεύμα που έφερναν τα Φώτα. Κι όμως η Θεσσαλονίκη, το σημαντικότερο λιμάνι της Βαλκανικής, δεν γνώρισε παρά σχετικά αργά τα μαθήματα του διαφωτιστικού σχολείου, τα σχετικά μάλιστα με τη διδασκαλία της άλγεβρας και των κωνικών τομών τα δίδαξε ο

155. Από τη σημαντική σχετική βιβλιογραφική συναγωγή διακρίνεται το έργο κυρίως του Κωνσταντίνου Τσουκαλά, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή, Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα: 1830-1922*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1977 (1975). Πάντως η σχετική διαπραγμάτευση εκβάλλει κάποτε και σε μια πολιτική δεοντολογία: βλ. Κωνσταντίνος Τσάτσος, *Πολιτική*, Αθήνα, Εκδόσεις των φίλων, 1975², 279.

γιατρός Σπυρίδων Ασάνης το 1795-1799 για πρώτη φορά σε ένα δάσκαλο της πόλης, τον Ιωνά Σπαρμιώτη¹⁵⁶, ενώ ως τότε στην ελληνική εκπαίδευση της πόλης κυριαρχούσαν ο αριστοτελικός διδάσκαλος Ιαννακός και κυρίως ο Αθανάσιος Πάριος. Πώς θα μπορούσε να ερμηνευθεί αυτή η επιλογή; Η απάντηση πιθανότατα βασίζεται στα ακόλουθα δεδομένα: α) οι έμποροι της πόλης δρούσαν ανταγωνιστικά προς τις ανάλογες δραστηριότητες των ομοτέχνων τους από τις παραδουνάβιες ηγεμονίες, την Κωνσταντινούπολη και τη Σμύρνη· β) ανέπτυσαν τη δραστηριότητά τους μέσα σε συνθήκες παρατεινόμενης ανομίας λόγω των αυθαιρεσιών των πασάδων και των γενιτσάρων σε βάρος των Εβραίων και των Ελλήνων καθώς και λόγω της αναρχίας στην ύπαιθρο περιοχή της πόλης, που προκαλούσαν οι συγκρούσεις των αγάδων κυρίως της Δοϊράνης, της Στρώμνιτσας και του Μελένικου και των επιδρομών των Αλβανών¹⁵⁷. Για τους λόγους αυτούς αξιοποιούσαν για τις μετακινήσεις τους ένα δίκτυο δρόμων και σταθμών που είχαν ήδη συνδιαμορφωθεί και από τους αγιορείτες μοναχούς, όταν έφευγαν από τα μοναστήρια τους για ζητείες και διέτρεχαν το χώρο της Βαλκανικής και ως τη Ρωσία. Η ελληνική κοινότητα της Θεσσαλονίκης φέρεται να κυριαρχεί σε ένα ενδοβαλκανικό κυρίως εμπόριο και, μολονότι υφίσταται άμεσα τον ανταγωνισμό από τα άλλα μεγάλα κέντρα του εμπορίου, να αντισταθμίζει κατά κάποιον τρόπο αυτό το δυσμενές επιχειρηματικό περιβάλλον με την πρόσδεσή της στους παραδοσιακούς μηχανισμούς των αγιορείτικων μοναστηριών και τις πολυποίκιλες σχέσεις που αυτά είχαν αναπτύξει ιδίως με τις κοινωνίες της ανατολικής Ευρώπης. Γεγονός όχι χωρίς σημασία είναι ότι εκείνη την περίοδο το Αγίον Όρος δοκιμάζει εκ νέου να ορίσει πλευρές της πνευματικότητάς του με το κίνημα των Κολυβάδων και αυτή η διαπάλη ωθεί σε πιο αυστηρές θέσεις, οι οποίες αντανakλώνται και στις παιδευτικές επιλογές της ελληνικής κοινότητας της Θεσσαλονίκης και αναδεικνύουν την καταλυτική παρουσία εκεί του Αθανάσιου Πάρριου. Αυτόν τον ίδιο ανταγωνισμό σε σχολικό επίπεδο έχουμε την τύχη να τον παρακολουθήσουμε στην περίπτωση ενός Βαλκάνιου από την ενδοχώρα, του Ιώσηπου Μοισιόδακα, που φεύγει από την ηπειρωτική γενέθλια γη του και προσπαθεί το 1752 να βρει δάσκαλο στην πρόσσοική του μεγάλη πόλη, στη Θεσσαλονίκη· συναντάει τον Ιαννακό, και τον επόμενο χρόνο βρίσκεται στη Σμύρνη ανικανοποίητος «από τους πνευματικούς καρπούς που είχε να προσφέρει η Θεσσαλονίκη»¹⁵⁸. Στη Σμύρνη δεν τα καταφέρνει για δεύτερη φορά, καθώς πάει να μα-

156. Βλ. Κωνσταντίνος Σάθας, *Νεοελληνική Φιλολογία, Βιογραφία των εν τοις γράμμασι διαλαμνάντων Ελλήνων, από της καταλύσεως της βυζαντινής αυτοκρατορίας μέχρι της ελληνικής εθνεγερσίας (1453-1821)*, Αθήνα, Εκ της Τυπογραφίας των τέκνων Ανδρέου Κορομηλά, 1868, 690-691 και Ηλίας Τσιτσέλης, *Κεφαλληνιακά σύμμεικτα*, Αθήνα 1904, 1, 34-36.

157. Apostolos E. Vakalopoulos, *A history of Thessaloniki*, Thessaloniki, Institute for Balkan Studies, 1963, 98-99. Βλ. επίσης, Ν. Σβορώνος, *Το εμπόριο της Θεσσαλονίκης κατά τον 18^ο αιώνα*, Αθήνα, Θεμέλιο, 1996, 343 κ.ε.

158. Πασχάλης Κιτρομηλίδης, *Ιώσηπος Μοισιόδαξ*, Αθήνα, ΜΙΕΤ, 1985, 39.

θητεύσει κοντά στο συντηρητικό και βάνανσο στη συμπεριφορά σχολάρχη της Ευαγγελικής Σχολής της πόλης Νεόφυτο Δενδρινό. Ο Ιώσηπος, που είναι ανήσυχο πνεύμα, μετά και από αυτή τη διάψευση των προσδοκιών του θα κατευθυνθεί στην Ιταλία.

5.4.4.2. Αν το προηγούμενο παράδειγμα υποδεικνύει μια συνειδητή μορφωτική επιλογή της ελληνικής κοινότητας της Θεσσαλονίκης, επομένως ένα εξωτερικό παράγοντα διαμόρφωσης της κατεύθυνσης του σχολικού έργου, στο δεύτερο παράδειγμα αναδύεται το στοιχείο της τροφοδότησης. Στην Σμύρνη, τη μεγάλη εμπορική πόλη της Μικράς Ασίας, την ίδια περίπου εποχή η απόφαση σύστασης ενός δευτεροβάθμιου σχολείου, ανταγωνιστικού προς την κατεστημένη Ευαγγελική Σχολή, του Φιλολογικού Γυμνάσιου, συνδέεται με την εμφιλοχωρούσα κοινωνική ένταση. Τότε για πρώτη φορά η εκπαίδευση γίνεται στοιχείο μιας ανοικτής σύγκρουσης¹⁵⁹. ανάμεσα στους φορείς των παραδοσιακών εξουσιαστικών σχημάτων και των κατεστημένων εμπορικών μορφών και σε εκείνους που αποφασίζουν να εκσυγχρονίσουν και την οικονομική και την κοινωνική ζωή της ελληνικής κοινότητας στην πόλη. Το ενδιαφέρον στοιχείο εδώ δεν είναι το πρόγραμμα και η οργάνωση του Φιλολογικού Γυμνάσιου κατά τη διάρκεια της λειτουργίας του, αλλά το τι συνέβη στην ανταγωνιστική Ευαγγελική Σχολή, αφού έκλεισε το Γυμνάσιο το 1819. Η απάντηση που δίνεται στην Ευαγγελική και που υποδεικνύει ότι επιτεύχθηκε κάποιος συμβιβασμός¹⁶⁰ δε σταματάει στους τοίχους του περιώνυμου σχολείου· τα γεγονότα του 1819 δε στάθηκαν ικανά να ανακόψουν την τάση που είχε προκαλέσει την ίδρυση του Φιλολογικού Γυμνάσιου. Η τάση αυτή εκβάλλει σε μια αρκετά απομακρυσμένη εξέλιξη, σε ένα απόκεντρο¹⁶¹ πλην γεμάτο ιστορία χώρο της οθωμανικής πρωτεύουσας, στο μοναστήρι της Θεοτόκου στη Χάλκη¹⁶². Εκεί το 1831 συ-

159. Οικονόμος, Στέφανος, «Περί των κατά το εν Σμύρνη Φιλολογικών Σχολείων συμβάντων», στο Οικονόμος, Σοφοκλής (επιμ.), *Κωνσταντίνου Οικονόμου, Τα σωζόμενα φιλολογικά συγγράμματα* Α', Αθήνα 1871, 471, Φίλιππος Ηλιού, *Κοινωνικοί αγώνες και Διαφωτισμός. Η περίπτωση της Σμύρνης (1819)*, Αθήνα, Ε.Μ.Ν.Ε.-Μνήμων, 1986. Κωνσταντίνος Θ. Δημαράς, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός*, Αθήνα 1977, 245, 262, Πασχάλης Κιτρομηλίδης, *Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Οι πολιτικές και κοινωνικές ιδέες*, Αθήνα, Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, 1999, σελ. 373 και του ίδιου «Ιδεολογικές συνέπειες της κοινωνικής διαμάχης στη Σμύρνη (1809-1810)», *Δελτίο Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών*, 3, 1982, 9-39. Ρωξάννη Δ. Αργυροπούλου, «Η ελληνική κοινότητα της Σμύρνης την εποχή του Διαφωτισμού», στο *Σμύρνη. Η Μητρόπολη του Μικρασιατικού Ελληνισμού*, Αθήνα 2001, 36. Νίκος Βέης, «Συμβολή εις τα σχολικά πράγματα της Σμύρνης», *Μικρασιατικά Χρονικά*, 1, 1938, 196 κ.ε.

160. Βλ. Ματθαίος Κ. Παρανίκας, *Ιστορία της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης*, Αθήνα, Τύποις «Αληθείας», 1885, 59.

161. «Κοντά στο Βόσπορο ένα νησάκι / με χάρι λούεται, σαν το χηνάκι, / στις Προποντίδας την αγκαλιά»: Γ. Βιζυηνός, *Ποιητικά πρωτόλεια*, Κωνσταντινούπολη, Τύποις «Βυζαντίδος», 1873, 3.

162. Βαρθολομαίος Κουτλουμουσιανός, *Υπόμνημα ιστορικών περί της κατά Χάλκην Μονής της Θεοτόκου*, Κωνσταντινούπολη, Τυπογραφείον Αντωνίου Κορομηλά και Πλάτωνος

στήνεται η Ελληνική Εμπορική Σχολή, ένα εκπαιδευτήριο με δασκάλους «οίτινες να παραδίδωσιν [...] την Ελληνικήν, Γαλλικήν και Ιταλικήν διάλεκτον και την Καλλιγραφίαν»¹⁶³ ή σε μεταγενέστερη διατύπωση (και αφού η σχολή είχε εντάξει στο πρόγραμμά της και μαθήματα «Φυσικών και μαθηματικών γνώσεων») ένα «Φροντιστήριο [...] δια να διδάσκηται εν αυτώ η εις εμπόριον προοριζομένη Νεολαία και άλλας μεν γνώσεις, μάλιστα δε τας ανηκούσας και αναγκαίας εις αυτό»¹⁶⁴. Η διαδικασία αυτή εγκαινιάζεται οκτώ χρόνια πριν από το Tanzimat και συνεπώς δεν υπόκειται στις προοπτικές των Μεταρρυθμίσεων· απορρέει μάλλον από την αναγνώριση «των μηδαμινών καρπών» της οικιακής διδασκαλίας, τις μεγάλες δαπάνες που απαιτεί η εκπαίδευση «εις αλλοδαπάς», και τη συνειδητοποίηση του κινδύνου της απαιδευσίας. Όλες αυτά οδηγούν «το εν Κωνσταντινουπόλει Εμπορικόν Σύστημα των ομογενών να προστατεύη αμέσως τον εν Χάλκη Φροντιστήριο» και «δι' αυτά [...] να εξαιτηθή και συναίνεσις και επικύρωσις παρά της Αγίας του Χριστού Μεγάλης Εκκλησίας»¹⁶⁵. Δεν πρόκειται για συμβιβασμό, αλλά για την έκφραση μιας συνεργατικής σχέσης ανάμεσα στο συνάφι των εμπόρων και στην Εκκλησία, η οποία δείχνει πως οι σχέσεις του Πατριαρχείου με τον κόσμο των εμπόρων παραμένουν ανέφελες ή μάλλον ασκίαστες από τους ρόλους που διαδραμάτισε η Εκκλησία και ορισμένοι έμποροι στο κλείσιμο του Φιλολογικού Γυμνασίου. Έχουμε συνεπώς στην περίπτωση της Εμπορικής Σχολής να κάνουμε με την ανάδυση των ίδιων μορφωτικών αιτημάτων που διατυπώθηκαν και στη Σμύρνη, έχουμε ενδεχομένως την έκφραση της ίδιας πρόνοιας για τις επερχόμενες εξελίξεις στην εκπαίδευση, με τη διαφορά όμως ότι τώρα οι αποφάσεις των εμπόρων προκαλούν τη σύσταση της Σχολής, την τροφοδοτούν με πόρους, μαθητές και διδακτικά μέσα χωρίς να ανταγωνίζονται την Εκκλησία. Το αποτέλεσμα αυτής της συνεργατικής σχέσης είναι ότι μετά από τριάντα επτά ολόκληρα χρόνια, το 1868, η Σχολή αναδιοργανώνει και ολοκληρώνει τη δομή της: περιλαμβάνει πλέον εκτός από το εμπορικό τμήμα και πλήρες γυμνάσιο (αναγνωρισμένο από το πανεπιστήμιο των Αθηνών το 1876). Είναι χαρακτηριστικό ότι σε όλη αυτή την πρώτη περίοδο αλλά και στη συνέχεια μετά το 1868, υπάρχει μια ορισμένη κινητικότητα διδακτικού προσωπικού ανάμεσα στα δύο σχολεία της Σμύρνης και της Χάλκης με δύο επιφανέστερες μετακινήσεις: ο Αβράμιος Ομηρόλης το 1834 μετακινείται από τη διεύθυνση της Ευαγγελικής Σχολής και αναλαμβάνει διευθυντής στην Εμπορική Σχολή και από το 1860 ως το 1883 ο Κωνσταντίνος Ξανθόπουλος διατηρεί εναλ-

Πασπαλλή, 1846, Ξενοφών Δ. Μογέ, *Η εν Χάλκη Ελληνομπορική Σχολή*, Κωνσταντινούπολη, τύποις Βουτηρά και Σίας, 1875.

163. Γράμμα Συμφωνητικών [του 1831] των κατ' αρχάς την Σχολήν συστησάντων: Βαρθολομαίος, ό.π.

164. Γράμμα Συμφωνητικών [του 1838] των τε Εμπόρων και των πρώτων καθηδρυτών της Σχολής, ό.π.

165. Ό.π.

λάξ τη θέση του διευθυντή στη Χάλκη και στη Σμύρνη. Και τα δύο αυτά γεγονότα έχουν τη σημασία τους. Ο Ομηρόλης, πρώτος μη κληρικός διευθυντής της Ευαγγελικής και παλιός μαθητής του Φιλολογικού Γυμνασίου, συντέλεσε στην επαναλειτουργία της Ευαγγελικής σχολής και συνεπώς η μετακίνησή του στη Χάλκη θα πρέπει να οφείλεται και στις οργανωτικές ικανότητές του και στην πιο εκσυγχρονισμένη επιστημονική κατάρτισή του¹⁶⁶.

5.4.2.3. Οι εναλλασσόμενες θητείες του Ξανθόπουλου¹⁶⁷ ανάγονται σε μια άλλη πραγματικότητα, για την ανάδειξη της οποίας θα πρέπει να συνεκτιμήσουμε πρώτα μια σειρά από αλλαγές που επισυμβαίνουν στην ελληνική εκπαίδευση στην οθωμανική πρωτεύουσα μετά από τη σύσταση το 1868 του πολυθρησκευτικού και πολυεθνικού γαλλόφωνου δευτεροβάθμιου σχολείου, του Lycée Impérial Ottoman de Galata-Sérai (Galatasaray Mekteb-i Sultanisi)¹⁶⁸, που επιδιώκει την προώθηση της ιδέας του Οθωμανού πολίτη (osmanlilik) ανεξάρτητα από εθνικότητα και θρήσκευμα μέσα σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον ανοικτό στις επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις, ένα περιβάλλον που διαχέει την ευρωπαϊκή και ιδίως τη γαλλική εκπαιδευτική εμπειρία των χρόνων του Ναπολέοντα Γ'. Έτσι την ίδια χρονιά, όπως είδαμε, αναδιοργανώνεται η Εμπορική Σχολή της Χάλκης. Την επόμενη ιδρύεται το Ελληνικό Λύκειο στη συνοικία του Πέρα (πολύ κοντά στο Galatasaray) το οποίο και αναγνωρίζεται και αυτό ως πλήρες γυμνάσιο με επιπλέον μαθήματα εμπορικού δικαίου και λογιστικής (διπλογραφίας). Την ίδια περίοδο σημειώνονται μεταβολές στο πρόγραμμα της Μεγάλης του Γένους Σχολής με την ένταξη σε αυτό εμπορικών μαθημάτων και ξένων γλωσσών. Όλες αυτές οι αλλαγές δείχνουν ότι στην ελληνική εκπαίδευση στην Πόλη και στη Σμύρνη προσφέρονται τα μέσα για να κάνει μια συστηματική στροφή προς την παροχή εξειδικευμένης επαγγελματικής κατάρτισης ανταγωνιστικής προς μια άλλη ομόλογή της, που είναι υπέρτερη από την άποψη των πόρων και των άλλων προσόδων. Με ποιους όρους όμως γίνεται αυτή η μεταβολή; Ακριβέστερα πώς ανταποκρίνεται το σχολείο σε αυτές τις εξωτερικές πιέσεις; Έχουμε στη διάθεσή μας ένα πρόδρομο κείμενο, δημοσιευμένο το 1855 από τον Κ. Ξανθόπουλο, όταν ήταν καθηγητής αλλά όχι διευθυ-

166. Βλ. Παρανάκας, ό.π., 49-50 και του ίδιου «Εκπαιδευτικά», *Ελληνικός Φιλολογικός Σύλλογος Κωνσταντινουπόλεως*, 11, 1878, 75-95: 87-90.

167. Για τον Κ. Ξανθόπουλο βλ. Επαμεινώνδας Θ. Κυριακίδης, *Βιογραφία των εκ Τραπεζούντος και της περί αυτήν χώρας από της Αλώσεως μέχρις ημών ακμασάντων λογίων μετά σχεδιάσματος ιστορικού περί του Ελληνικού Φροντιστηρίου των Τραπεζουντίων*, Αθήνα, Εκ του Τυπογραφείου Παρασκευά Λεώνη, 1897, 176-180 και Γιώργος Βαλέτας, «Σελίδες από την πνευματική ιστορία της Σμύρνης», *Μικρασιατικά Χρονικά*, 2, 1939, 239 σημ. 82. Σχετικά με τη δράση του στη Χάλκη βλ. Μογέ, ό.π.

168. François Geogron, «La formation des élites à la fin de l'Empire ottoman : le cas de Galatasaray», *Revue du monde musulman et de la Méditerranée*, 72, 1994, 15-25, όπου και βιβλιογραφία.

ντής στη Χάλκη, το οποίο απαντά σε πρωτοπρόσωπο λόγο στα ερωτήματα αυτά: «Εγώ δε ουδέποτε θα παύσω θρηνών το παρ' ημίν κενόν των λέξεων και την νεφελώδη λεκτικήν ατμόσφαιραν, ήτις μάλιστα εκ των σχολείων οσημέραι καταπυκνούνται. Έγώ ήθελον μάλλον βουβόν και αμαθέστατον τον τοιούτον κενολόγον, διότι ίσως εν τη βουβότητι εδύνατο πολύ καλλίτερα αισθάνεσθαι και σκέπτεσθαι τα πράγματα. Δεν απελπιζόμεθα όμως θεωρούντες τα ενεστώτα, διότι εννοούμεν το πνεύμα της νέας του έθνους ζωής και γνωρίζομεν ότι ο αρχαίος ελληνισμός εν γένει δεν εννοήθη προσηκόντως ως θετικός κόσμος, ως αντικειμενική βαθύνοια, ως αθάνατον πνεύμα, και δια τούτο εξητήθη μάλλον το παρόν και το πραγματικόν και ο συλλογισμός κατά της των δυστυχών αιώνων αλογίας»¹⁶⁹. Αυτός που ομιλεί είναι ένας εκπαιδευτικός που ανέλαβε διευθυντικές θέσεις στα μεγάλα εκπαιδευτήρια του ελληνισμού στη Μικρά Ασία (Φροντιστήριο Τραπεζούντας, Ευαγγελική Σμύρνης, Εμπορική Χάλκης). Επιπλέον είναι ένας άνθρωπος με παιδαγωγικά ενδιαφέροντα, κατάρτιση και συγγραφικό σχετικό έργο, όσο πολύ λίγοι στην εποχή του. Τον βρίσκουμε να πρωτοστατεί σε κινήσεις συλλογικής έκφρασης των εκπαιδευτικών' να συνεκδίδει ένα υψηλού κύρους περιοδικό ιστορικής ύλης, τον *Φιλίστωρα*' να δημοσιεύει στο περιοδικό του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου στην Κωνσταντινούπολη την εμβριθή μελέτη του με τίτλο «Συνοπτική έκθεσις της πνευματικής αναπτύξεως των νεωτέρων Ελλήνων από της αναγεννήσεως αυτών μέχρι τούδε», να συμμετέχει σε εκλαϊκευτικές διαδικασίες της λόγιας δραστηριότητας. Στο απόσπασμα που παραθέσαμε παρουσιάζεται η μόνη, όσο γνωρίζω από εκείνη την εποχή, θέση ότι επίκειται με την αναδιοργάνωση του σχολικού έργου η βαθύτερη κατανόηση της αρχαίας ελληνικής λόγιας παράδοσης και η συνεισφορά της στο θετικιστικό επιστημονικό πνεύμα της εποχής' η αποσύνδεσή της συνεπώς από τα έργα των αιώνων του σκοταδισμού και της αμάθειας. Η φιλόδοξη αυτή τοποθέτηση μας βοηθά να αντιληφθούμε ότι μέσα στο σχολείο αναπτύσσεται ένας προβληματισμός που υπερβαίνει το σχολικό μικρόκοσμο ή ακριβέστερα που επιχειρεί να δείξει ότι το σχολικό έργο μπορεί να ακολουθήσει νέους δρόμους, δρόμους που θα αλλάζουν όχι μόνο το ίδιο, αλλά και τη γενική πνευματική ατμόσφαιρα. Από την άποψη που εδώ μας ενδιαφέρει μια τέτοια προσέγγιση σημαίνει ότι η επιδιωκόμενη έξωθεν στροφή της ελληνικής εκπαίδευσης προς την εμπορική κατάρτιση δε συνιστά από μόνη της ριζική μεταβολή, αλλά προκαλεί μάλλον διαδικασίες εξισορρόπησης ανάμεσα στην κοινή απαίτηση για πρακτική και επαγγελματική κατάρτιση και σε μια σύλληψη του έργου της αγωγής, βασισμένη στα κλασικά μορφωτικά ιδανικά, η οποία διαμορφώνεται από έναν εκπαιδευτικό, κατεξοχήν φορέα της σχολικής κουλτούρας. Θα μπορούσαμε ενδεχομένως να αναρωτηθούμε μήπως οι απόψεις του Ξανθόπουλου δεν είναι δικές

169. *Επιστολαί περί της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης*, Κωνσταντινούπολη, Τύποις Α. Κορομηλά και Π. Πασπαλλή, 1855, στ'ζ' (οι υπογραμμίσεις του συγγραφέα).

του, αλλά αποτέλεσμα συμμόρφωσης σε μια επιβολή εκ μέρους των ανώτερων αρχών, λ.χ. της εκκλησίας. Η εντύπωση που μας υποβάλλεται είναι ότι το παραπάνω απόσπασμα δείχνει σαν να προέρχεται μέσα από τους κόλπους του σώματος των εκπαιδευτικών και προς αυτούς να απευθύνεται¹⁷⁰. Στην πραγματικότητα έχουμε να κάνουμε με τη διατύπωση μιας ενδογενούς αιτιακής σχέσης, η οποία είναι αναγνωρίσιμη, αποδεκτή ως ρύθμιση κυρίως εντός του κόσμου του σχολείου. Έξω από αυτόν τον κόσμο η σχέση είναι απολύτως συζητήσιμη. Ή ακόμη και ανυπόστατη: Τι σημαίνει λ.χ. η επιθυμία για τη φυσική διακοπή της κενολογίας; Ενδεχομένως τίποτα. Εντός όμως του σχολείου συνιστά τη βασική αιτιακή σύλληψη για τη διατήρηση, τη σταθερότητα στη σύνθεση και στην οργάνωση των συστατικών του εκπαιδευτικού και του παιδαγωγικού έργου. Όλη αυτή η αντιδραστική προς τις εξωτερικές αιτίες εσωτερική ρύθμιση του σχολείου χειραφετεί τους εκπαιδευτικούς απέναντι στις εξωγενείς απαιτήσεις και στις αιτιάσεις σχέσεις που τις στηρίζουν. Οι εκπαιδευτικοί είναι έτοιμοι να αναρρυθμίσουν τη σχολική ζωή. Επιπλέον οι επιλογές τους, όπως μπορούμε να τις ανιχνεύσουμε σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις, το 1860 και αργότερα το 1890, δείχνουν να ξεφεύγουν από το σχολικό περίβολο. Στην πρώτη φορά κάτω από την επίδραση των ιδεών του Ξανθόπουλου διεκδικούν τη συμμαχία ανάμεσα στο θετικισμό και την αρχαιογνωσία, μια συμμαχία που θυμίζω ότι εκείνη ακριβώς την εποχή αμφισβητείται έντονα από το σχολείο της Γ' Γαλλικής Δημοκρατίας και οδηγεί στη συρρίκνωση των αρχαιογνωστικών μαθημάτων στα γαλλικά σχολεία. Το 1890 πάλι οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν μια νέα κατεύθυνση (αντίθετη προς τις απόψεις του Ξανθόπουλου), που θα πρέπει να έχει το πρόγραμμα της Σχολής, επικαλούμενοι τις εκτιμήσεις τους για τις γενικότερες μεταβολές στην κοινωνική και οικονομική ζωή, τις απόψεις έγκριτων παιδαγωγών και την εμπειρία από το εκπαιδευτικό έργο τους: αξιοποιούν μια καθαρά εξωστρεφή σχολική διαδικασία, όπως είναι η τελετή αποφοίτησης, κατά την οποία το σχολείο επιδεικνύει στην κοινωνία το έργο του, προκειμένου να τοποθετηθούν σε γενικότερα πολιτισμικά προβλήματα, όπως λ.χ. στο γλωσσικό¹⁷¹. Όλα αυτά συνεισφέρουν στην εκτίμηση ότι οι επεξεργασίες που παρουσιάσαμε δύσκολα ή καθόλου μπορούν να αναχθούν σε μια εξειδικευμένη και συγκεκριμένη παρέμβαση εκ μέρους των εξουσιαστικών, των εκκλησιαστικών παραγόντων της εποχής στο σχολικό έργο. Στο σημείο αυτό αναφέρονται όμως δύο ζητήματα: α) Είναι η χειραφέτηση των εκπαιδευτικών απροϋπόθετη, αποκλειστικό αποτέλεσμα δηλ. της ύπαρξης και της λειτουργίας του σχολικού οργανισμού; β)

170. Το βιβλίο εξάλλου του Ξανθόπουλου είναι πολύ εξειδικευμένο, εφόσον πρόκειται για την παρουσίαση μιας διδακτικής μεθοδολογίας για τα αρχαία ελληνικά, και απευθύνεται αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς.

171. Βλ. Ελληνική Εμπορική Σχολή Χάλκης, *Πεπραγμένα κατά το σχολικόν έτος 1899-1890*, Κωνσταντινούπολη 1890, 14 κ.ε.

Η απάντηση του Ξανθόπουλου διαθέτει τυπικά, επαναλαμβανόμενα στοιχεία ή πρόκειται απλώς για μια προσωπική σύλληψη ενός εκπαιδευτικού, που υποδύεται ότι εκφράζει τους συναδέλφους του στο συγκεκριμένο σχολείο; Ως προς το πρώτο ερώτημα οφείλουμε να αναγνωρίσουμε ότι η χειραφέτηση αυτή δεν είναι απροϋπόθετη επειδή I) στηρίζεται σε μια παράδοση συγκρότησης, σπουδών, πνευματικών οριζόντων, αξιών, κύρους και κοινωνικής θέσης, που μοιράζεται και αποδέχεται το σώμα των εκπαιδευτικών και II) εξαρτάται ως προς την έκφρασή της από τους υλικούς όρους τροφοδοσίας του σχολικού έργου. Από την άποψη αυτή η αυτονομία του σχολείου δεν είναι πλήρης και κατά τούτο το σχολείο δε μπορεί να θεωρηθεί ως ένας οργανισμός, ως ένα σύστημα, που χαρακτηρίζεται από το φαινόμενο της ομοιοστασίας, σύμφωνα με την παλιά ψυχολογική θεώρηση του Claude Bernard και την πιο πρόσφατη κοινωνιολογική επεξεργασία του Edgar Morin¹⁷², μολονότι η προηγούμενη προσέγγιση ικανοποιεί κατά κάποιον τρόπο τα στοιχεία που είναι αποδεκτό ότι χαρακτηρίζουν φαινόμενα συστημικής εξισορρόπησης (η ομοιοστασία είναι ένα τέτοιο). Ως προς το δεύτερο ζήτημα: το πρόβλημα που καλείται να αντιμετωπίσει ο Ξανθόπουλος είναι τυπικό και σε μια συνοπτική διατύπωσή του αφορά στην αντίθεση ανάμεσα στην κουλτούρα των μαζών και στην κουλτούρα του σχολείου. Ορισμένες από τις απαντήσεις, που έχουν δοθεί από την εποχή του Ξανθόπουλου ως πρόσφατα, παρουσιάζουν την ίδια έμμονη προσήλωση προς τα «αρχέτυπα της παιδείας», τα έργα της κλασικής λογοτεχνίας, και προέρχονται κυρίως από φορείς της καθολικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη¹⁷³. Άλλες απαντήσεις ξεκινούν από την αναγνώριση του κινδύνου το σχολείο να μην υπεισέρχεται στα συγκεκριμένα προβλήματα της κοινωνικής ζωής και να μην μπορεί να αντιμετωπίσει τις τάσεις φυγής των ανθρώπων προς τις μυθοποιημένες συμπεριφορές, που υποβάλλουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Για το λόγο αυτό προτείνεται μια ήπια υποκατάσταση της «λογοτεχνικής εμπειρίας», που αποτελεί το ουσιαστικό στοιχείο της εκπαίδευσης των λόγων, με την εμπειρία των επιστημών του ανθρώπου.

5.4.2.4. Η ευκολία με την οποία προχωρήσαμε από το 1855 σε πιο σύγχρονες μας προσεγγίσεις έχει πολλαπλές σημάσεις. Καταρχήν φαίνεται ότι το επιχείρημα που αφορά στη στάση του σχολείου και ειδικότερα των εκπαιδευτικών απέναντι στις πολιτικές ή στις διαθέσεις για εκπαιδευτική μεταβολή, έχει τη σημασία του. Αναδεικνύει έναν παράγοντα εκπαιδευτικής προώθησης που μέσα στην ελληνική κοινωνία συνήθως παρέμεινε κακοφωτισμένος και αδιευκρίνιστος. Για πρώτη φορά το 1913 στο πλαίσιο της από-

172. *La méthode I: la nature de la nature*, Paris, Éditions du Seuil, 1977 και *La méthode II: la vie de la vie*, Paris, Éditions du Seuil, 1980.

173. Βλ. *Culture scolaire et culture de masse*, Journées des Universitaires catholiques, Amiens 5-8 avril 1964; Cahiers universitaires catholiques, numero spécial, Juin-Juillet 1964, ιδίως τις παρεμβάσεις του G. Avanzini και του M. Meslin.

πειρας εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Ελευθερίου Βενιζέλου επιδιώκεται να δειχθεί ότι τα προτεινόμενα εκπαιδευτικά νομοσχέδια θα φέρουν «ημέρα ελευθερίας»¹⁷⁴ για τους εκπαιδευτικούς. Κάτω από την έκφραση αυτή υπόκειται η περιγραφή της θέσης των εκπαιδευτικών στο ελληνικό σχολείο του αρχόμενου 20^{ου} αι., η οποία υποδεικνύει ότι οι διαταραχές που χαρακτηρίζουν τη λειτουργία του σχολείου ως τότε τείνουν να εμφανίζουν οριακά χαρακτηριστικά και να θέτουν υπό αίρεση την ίδια την ύπαρξη του σχολείου¹⁷⁵. Κατά δεύτερο λόγο το επιχείρημα αυτό μας επιτρέπει να αντιμετωπίσουμε με μια νέα προοπτική το στόμωμα των μεταρρυθμιστικών προσπαθειών στην εκπαίδευση. Από τις συνήθειες ιεραμιάδες για το κάθε λίγο και λιγάκι συνειδητοποιούμενο κατάντημα της εκπαίδευσης ως τον απογοητευμένο μικροαστικό επαναστατισμό ή τον αμελέτητο τεχνοκρατικό διοικητισμό των άνωθεν και δήθεν αδιαμφισβήτητα επιβεβλημένων αλλαγών προκύπτουν πλαίσια αιτιολόγησης των εκπαιδευτικών πολιτικών, που όλα αγνοούν το σχολείο, το λόγο του σχολείου, τις επεξεργασίες των εκπαιδευτικών και καθιστούν τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής μοναχικό ταγκό στους θαλάμους και στους προθάλαμους των εξουσιών.

6. ΑΚΡΟΤΕΛΕΥΤΙΕΣ ΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ ΤΩΝ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΩΝ

6.1. Από τις προσεγγίσεις που επιχειρήσαμε ως τώρα διαπιστώνεται ότι μπορεί να επιχειρηθεί η ανάδρομη πορεία από τη σύγχρονη παιδεία μας στη βυζαντινή παιδευτική παράδοση. Η προσιτότητα όμως αυτή μπορεί να μας οδηγήσει σε ένα λάθος εστίασης. Η βυζαντινή παιδευτική παράδοση δεν αποτέλεσε σε κάθε περίπτωση αντικείμενο δουλικής διαχείρισης από τη νεοελληνική λογισύνη, αλλά στα χέρια των δασκάλων και των λογίων υπέστη τις αναπόδραστες αλλαγές και τους μετασχηματισμούς κάτω από μια λογικά αναμενόμενη προσαρμογή της στις διαδοχικές περιστάσεις του βίου μας· μεταλλαγμένη και εξελιγμένη η παράδοση αυτή δε συνιστά εικόνα του πρότερου εαυτού της, αλλά διαδοχική έκφραση του κάθε ιστορικού momentum της ζωής μας. Από την άποψη αυτή δε θα πρέπει η στερεή σχέση των ελληνικών κοινωνιών με την ορθόδοξη πνευματικότητα να ταυτίζεται με μια κακώς νοούμενη συντηρητική διαχείριση των κεκτημένων του παρελθόντος. Ο νέος ελληνισμός όσες φορές χρειάστηκε να αντλήσει από την παιδευτική του παράδοση (και ήταν άμπολλες οι φορές αυτές) το έκα-

174. Βλ. Δημήτρης Γληνός, *Ένας άταφος νεκρός, Μελέτες για το εκπαιδευτικό μας σύστημα*, Αθήνα, Εκδοτική Εταιρεία «Αθηνά», Α. Ι. Ράλλη και Σιας, 1925, 194 κ.ε.

175. Πρβλ. σε μια γενική κοινωνιολογική προσέγγιση Kenneth D. Bailey, *Sociology and the new systems theory: toward a theoretical synthesis*, New York, SUNY Press, 1994, 107 κ.ε. και Lars Skyttner, *General systems theory: problems, perspectives, practice*, London, World Scientific, 2005, 101.

νε με το ίδιο θάρρος και την ίδια τόλμη, που κάποιος αποφασίζει να αξιοποιήσει και να κερδίσει από την περιουσία του. Είναι άλλο ζήτημα αν αυτές οι αναδιευθετήσεις και αναδιαμορφώσεις της παράδοσης υπήρξαν πάντοτε επιτυχείς· είναι άλλο ζήτημα αν οι ελλείψεις που παρατηρήθηκαν και παρατηρούνται σε τομείς της κίνησης των ιδεών επιχειρήθηκε να αντιμετωπιστούν με μια σκλήρυνση, με μια διεύρυνση του πεδίου εφαρμογής των δογματικών δεσμεύσεων προς αυτή την παράδοση· είναι τέλος άλλο ζήτημα αν θα πρέπει πάντοτε να διαθέτουμε μηχανισμούς και θεωρητικά εργαλεία για να διακρίνουμε τη σχέση συναλληλίας ανάμεσα στη λόγια και επώνυμη και στη λαϊκή και ανώνυμη πνευματική δημιουργία. Από την τελευταία αυτή άποψη το σχολείο στις νεοελληνικές κοινωνίες κατά την προβιομηχανική περίοδο ποτέ δεν άφησε να εισχωρήσει η οποιαδήποτε βάνουση διάκριση ανάμεσα στο λόγιο και στο λαϊκό· αντίθετα πάντοτε η νεοελληνική λογοσύνη παρακολούθησε τις κυμάνσεις της νεοελληνικής συνείδησης και προσέφερε την υποστηρικτική βακτηρία της και την προωθητική της δύναμη.

6.2. Συνοψίζοντας κάπως τα δεδομένα, νομίζω, αποκτούμε την εντύπωση μιας εκτεταμένης μορφωτικής ανάπτυξης που επισυμβαίνει στις ελληνικές κοινωνίες λίγο πριν από την απελευθέρωση, ανάπτυξης τέτοιας που μπορεί αφενός να επεκταθεί και στους μη ελληνικούς πληθυσμούς της βαλκανικής, να τροφοδοτεί αφετέρου ρεαλιστικά τις διατάξεις στο Σύνταγμα του Ρήγα, όπου η κυρίαρχη διάκριση ανάμεσα στους πολίτες του κράτους και στους ξένους είναι η δέσμευση των πρώτων στην ελληνική παιδεία και συνακόλουθα η διάδοση της παιδείας αυτής με τρόπο δωρεάν, καθολικό και υποχρεωτικό για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις φύλου ή εθνικότητας. Η ίδρυση ωστόσο του ελληνικού κράτους φαίνεται ότι προκαλεί μια προσωρινή ανασχεση, η οποία οφείλεται για τις περιοχές μεν που βρέθηκαν εκτός του ελευθέρου κράτους στην γενικότερη πολιτική αναστάτωση που προκάλεσε η επιτυχία του ελληνικού ξεσηκωμού στο εσωτερικό της οθωμανικής αυτοκρατορίας και μέσα στο ίδιο το κράτος στις δυσκολίες ανάληψης (κυρίως οικονομικές) ενός κεντρικού ρόλου από μέρους του κράτους στους εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς. Σε όλη τη διάρκεια του 19^{ου} αι. η εικόνα αυτή θα αλλάξει. Είδαμε ήδη πώς η εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας αξιοποιεί την ευνοϊκή συγκυρία που διαμορφώνεται κατά την περίοδο του Tanzimat και όχι μόνο αναπτύσσεται, όχι μόνο διεισδύει σε περιοχές όπου ζούσαν όχι πάντοτε ελληνόγλωσσοι ελληνικοί πληθυσμοί με ισχυρή συνείδηση, αλλά γνωρίζει και σημαντικούς εκσυγχρονισμούς· δείχνει να αφομοιώνει σαφέστερα την αστική αξιολογία· προβάλλει καινοφανή στοιχεία στην εκπαιδευτική φυσιογνωμία της· αναδεικνύεται ισχυρός εκπαιδευτικός πόλος μέσα σε ένα περιβάλλον, όπου αναπτύσσεται έντονος ο ανταγωνισμός των ευρωπαϊκών δυνάμεων γύρω από το σχολείο. Στο ελληνικό κράτος, η εκπαίδευση των αυριανών πολιτών γνωρίζει σημαντικές δυσκολίες κάθε είδους: οι νόμοι για την υποχρεωτική και

καθολική εκπαίδευση δεν εφαρμόζονται, οι δάσκαλοι είναι όχι μόνο απλήρωτοι ή κακοπληρωμένοι, αλλά ουσιαστικά χωρίς κατάρτιση· η ίδρυση σχολείων καρκνοβατεί. Όλες αυτές οι δυσκολίες που τόσο ζοφερά τις περιγράφει ο τύπος της εποχής και τις στηλιτεύουν οι πιο εγρήγορες συνειδήσεις οφείλονται σε πολλές αιτίες, που έχουν σχέση και με τους ρόλους που επωμίζονται οι κοινωνικές δυνάμεις μέσα στο ελληνικό κράτος και με τις αμφιταλαντεύσεις σχετικά με το ρόλο του κράτους αυτού στην νοτιοανατολική περιφέρεια της Ευρώπης και με τις παράπλευρες αναστατώσεις που μοιραία προκαλεί η ραγδαία κατάρρευση της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Από αυτό το εξαιρετικά πολυσύνθετο πλαίσιο θα ξεχωρίσω μια ουσιαστικά παράμετρο και με αυτήν θα κλείσω την παρουσίαση μου, πρόκειται ουσιαστικά για μια ειδικότερη εστίαση στις δυσκολίες προσαρμογής της ελληνικής εκπαίδευσης μέσα στο στενό περιβάλλον του μικρού ακόμη τότε εθνικού ελληνικού κράτους. Εκτός λοιπόν από τα γενικά χαρακτηριστικά των δυσκολιών αυτών που αναφέραμε προηγουμένως διακρίνεται έντονη η δυσκολία του σχολείου μας να διαχειριστεί με θετικό τρόπο την κληρονομιά του από το παρελθόν και να συνδυάσει αυτήν την κληρονομιά με τις μορφωτικές απαιτήσεις των καιρών. Στην ελληνική εκπαίδευση επικρατεί ένας επιπόλαιος φορμαλισμός. Τα αλληλοδιδασκτικά σχολεία είχαν μείνει από την διαφωτιστική παράδοση· τώρα πια κυριαρχούν και διαδίδονται παρά τα πενιχρά μορφωτικά αποτελέσματα τους, την ίδια περίοδο που στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες εγκαταλείπονται προς όφελος της συνδιδασκτικής λεγόμενης μεθόδου, η οποία θα κάνει την εμφάνιση της στη χώρα μας μόλις στη δεκαετία του 1870. Η σημαντικότερη όμως δυσκολία είναι η προοδευτική εγκατάλειψη των διαφωτιστικών συνθέσεων σχετικά με τις εξαρτήσεις της εκπαίδευσης από την αγροτική και κυρίως από την επιστημονική και τεχνική πρόοδο. Οι διατάξεις που όριζαν ότι κοντά σε κάθε σχολείο θα υπάρχει ένα χωράφι προς καλλιέργεια με πρότυπες μεθόδους από τον δάσκαλο και τους μαθητές δεν εφαρμόστηκαν· τα λεγόμενα παραγωγικά μαθήματα, η ιχθυογραφία, η γεωγραφία, η φυσική ιστορία με έμφαση την αμπελοουργία και την σηροτροφία παρέμειναν παράκεντρα προς τη φιλοσοφία των σχολικών προγραμμάτων. Αντίθετα η προοδευτική επικράτηση του γλωσσικού φορμαλισμού στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, μπορεί να έδινε την εντύπωση της απόλυτης προσήλωσης στα ιδανικά των ένδοξων προγόνων, στην ουσία όμως διέστρεφε και το νόημα του παλιότερου πολιτισμού και κυρίως στερούσε την εκπαίδευση από τις προωθητικές μετασχηματιστικές της κοινωνικές προθέσεις.

6.3. Ως εδώ το πράγμα είναι σχεδόν γνωστό. Θα ήθελα να επισημάνω όμως δύο ακόμη πλευρές που συνήθως δεν τις συσχετίζουμε: η πρώτη πλευρά αφορά στη διαπίστωση ότι το δημοτικιστικό κίνημα προέκυψε μεν ως αντίδραση σε αυτή την κυρίαρχη πολιτισμική τάση, υποχρεώθηκε δε να αναζητήσει τους δυναμικούς παράγοντες για τη συγκρότηση του κηρύγματός του σε πολιτισμικές μορφές του παρελθόντος, οι οποίες προσδιορίζονταν σχε-

δόν αποκλειστικά από την ανώνυμη λαϊκή δημιουργία. Ακόμη και η Γενιά του 30 αναζήτησε την ελληνικότητα σε τέτοιες άδολες αισθητικές εκφράσεις, παραγνωρίζοντας (εδώ θα πρέπει να σημειώσω την εξαίρεση του Ν. Εγγονόπουλου) τις δυνατότητες και άλλων περισσότερο λόγιων ρευμάτων μέσα στην ελληνική κοινωνία. Το ζήτημα αυτό θα βασανίσει την ελληνική εκπαίδευση ως πολύ πρόσφατα. Η δεύτερη πλευρά είναι ακόμη πιο περίπλοκη. Διότι, ναι μεν η δημοτική γλώσσα καθιερώθηκε χάρη στην επτανησιακή και στη δεύτερη αθηναϊκή σχολή σε γλώσσα του δημιουργικού γραψίματος με αισθητικές προθέσεις, ωστόσο η γενίκευση της χρήσης της θέτει ένα πρόβλημα που ήδη οι δημοτικιστές το είχαν αντιμετωπίσει σε ένα περιορισμένο πλαίσιο, αλλά που από τότε δεν έχει ουσιαστικά λυθεί. Το πρόβλημα αυτό στην πιο συνοπτική διατύπωση είναι το εξής: Σε ποιο ποσοστό τα παλαιότερα έργα παιδείας του Ελληνισμού θα εξακολουθήσουν να τον συντροφεύουν στην εποχή της ατέρμονης διεύρυνσης των πνευματικών συνόρων, στην εποχή της μεγίστης επιτάχυνσης των διαδικασιών μετάδοσης, διάχυσης και αξιοποίησης των πληροφοριών, στην εποχή που η προβολή του εθνικού εγωτισμού κρίνεται όχι απλώς ως μέσο προστασίας του εθνικού εδάφους αλλά ως διευκόλυνση στις επικοινωνίες, στις συναλλαγές, στο επιχειρείν παγκοσμίως. Είναι προφανές πως το πνεύμα της διαπραγμάτευσης εδώ δεν επιτρέπει μια εύκολη απάντηση στα ερωτήματα αυτά. Οι ιστορικοί δεν πρέπει να υποκρίνονται ούτε τους πολιτικούς ούτε τους δημοσιογράφους. Μπορούν απλώς να θέτουν τα ζητήματα και ενδεχομένως να υποδεικνύουν κάποιους στοχαστικούς τρόπους προσπέλασής τους. Η απάντηση όμως ουσιαστικά δίδεται από το σύνολο της κοινωνίας.

ΛΕΥΚΗ