

# Ο Μιχάλης Παπαμαύρος και το Σχολείο Εργασίας

Του Χάρη Αθανασιάδη \*

Γνωρίζουμε ότι συχνά το παρελθόν αξιοποιείται ποικιλότροπα για τις ανάγκες του παρόντος, συνήθως προκειμένου να ισχυροποιηθεί ένα συγκαιρινό επιχείρημα ή να δικαιωθεί μία τρέχουσα πρακτική. Στις περιπτώσεις αυτές η ιστορική αφήγηση τείνει προς τη διόγκωση, την υπερβολή και την κατασκευή ακόμα εκ του μηδενός γεγονότων, προσώπων, καταστάσεων. Ισχύει, ωστόσο, και το αντίστροφο: Το παρελθόν αγνοείται, παραποιείται ή απαξιώνεται με σκοπό το σύγχρονο εγχείρημα να εμφανισθεί ως τομή, καινοτομία, πρωτότυπη επινόηση.

Ο παιδαγωγός Μιχάλης Παπαμαύρος (1892-1963) υπήρξε θύμα και των δύο πρακτικών. Στη δεκαετία του 1980 κυκλοφόρησαν δύο βιογραφίες του, γραμμένες από δύο εκπαιδευτικούς συγγραφείς, παλιούς αγωνιστές της αριστεράς, οι οποίες ρέπουν εμφανώς προς την αγιογραφία - οι λόγοι δε θα μας απασχολήσουν εδώ αλλά ο αναγνώστης εύκολα μπορεί να τους εικάσει.<sup>1</sup> Είκοσι χρόνια αργότερα, ένα από τα στελέχη του κυβερνητικού Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, αγωνιώντας να καταδείξει την πρωτοτυπία της πρότασής του, παραποιεί (συνειδητά ή μη) τις σύστοιχες απόψεις και πρακτικές του Μιχάλη Παπαμαύρου για το «Σχολείο Εργασίας».<sup>2</sup>

Με αφορμή κυρίως αυτή την πρόσφατη χρήση της δράσης του Παπαμαύρου θα επιχειρηθεί στη συνέχεια μία συνοπτική ιστορική ανάγνωση και ανασύνθεση των βασικών του απόψεων και πρακτικών.

## Η οργάνωση της ύλης

Δύο είναι οι διαθέσιμοι τρόποι για την οργάνωση της όποιας διδακτέας ύλης: «Κατά μαθήματα», τα οποία σε αδρές γραμμές αντιστοιχούν στους διάφορους κλάδους της επιστήμης ή της τέχνης, και «κατά θέματα» (φυσικά, κοινωνικά, ιστορικά φαινόμενα) τα οποία προσεγγίζονται από πολλές οπτικές γωνίες, διεπιστημονικά ή έστω

Ο ΜΙΧΑΗΛΗΣ ΠΑΠΑΜΑΥΡΟΣ γεννήθηκε το 1892 στη Βολισσό της Χίου από οικογένεια αγροτών. Αριστούχος απόφοιτος του Γυμνασίου Χίου κατάφερε στα 1910 να πάρει υποτροφία από το κληροδότημα του εφοπλιστή Ιωάννη Πρωίου για σπουδές στην Ευρώπη. Μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους (όπου συμμετείχε ως εθελοντής) έφυγε για τη Γερμανία, λίκνο τότε των νέων αναζητήσεων στην παιδαγωγική. Σπούδασε στην Παιδαγωγική Σχολή του Πανεπιστημίου της Ιένας (1913-17)<sup>1</sup>, όπου κυριαρχούσε η μορφή του Βίλχελμ Ράιν (Wilhelm Rein), βασικού εκπροσώπου της συντηρητικής ερβαρτιανής παιδαγωγικής. Στη συνέχεια όμως (1917-19) ήρθε σε επαφή με τις παιδαγωγικές αντιλήψεις ορισμένων βασικών εκπροσώπων του ανερχόμενου τότε κινήματος της Νέας Αγωγής<sup>2</sup>: Του Γκεόργκ Κερσεστάινερ (Georg Kerschesteiner) επινόηση του οποίου ήταν ο όρος «Σχολείο Εργασίας», του Ούγκο Γκάουντιχ (Hugo Gaudig) και του Χέρμαν Λιτς (Hermann Lietz), στο «Εξοχικό Παιδαγωγείο» του οποίου δίδαξε για επτά μήνες (1918-19).<sup>3</sup> Επιστρέφοντας στην Ελλάδα συνεργάστηκε



Ο Μιχάλης Παπαμαύρος

με τους Δελμούζο και Γληνό στο μεταρρυθμιστικό εγχείρημα του Μαρασλείου Διδασκαλείου (1923-25). Ορίστηκε υποδιευθυντής του ιδρύματος και επιφορτίστηκε με την οργάνωση και εύρυθμη λειτουργία της Σχολικής Κοινότητας (συστατικού στοιχείου των Σχολείων Εργασίας), ενώ συμμετείχε ενεργά στην εν γένει ανασυγκρότηση του Διδασκαλείου ως Σχολείου Εργασίας.<sup>4</sup> Προϊόν αυτής της προσπάθειας αποτελούν τα βιβλία του «Σχολική Κοινότητα»<sup>5</sup> και «Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας»<sup>6</sup> καθώς και το περιοδικό «Εργασία» (1923-25)<sup>7</sup>, του οποίου υπήρξε διευθυντής. Ξέσπασαν όμως τα Μαρασλειακά<sup>8</sup> και ο Μιχ. Παπαμαύρος δεν απέφυγε τη μοίρα των δύο πρωτεργατών. Επανάληθε, ωστόσο, στη δημόσια υπηρεσία τρία χρόνια αργότερα (1928) ως διευθυντής του Διδασκαλείου Λαμίας για να απολυθεί εκ νέου (1933) με αφορμή τις απόψεις που διατύπωσε για την κατάργηση του μαθήματος των θρησκευτικών στο δημοτικό σχολείο<sup>9</sup> - στην πραγματικότητα εξαιτίας της ισχυρής αντίδρασης συντηρητικών κύκλων της Λαμίας στις ρηξικέλευθες (τότε) παιδαγωγικές του πρακτικές.<sup>10</sup> Ο πνευματικός καρπός της εκεί πενταετούς δράσης του -το βιβλίο «Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας»<sup>11</sup> και το περιοδικό «Εργασία και Ζωή» (1932-33)<sup>12</sup>- ολοκληρώνουν τη δημιουργική του πορεία στο χώρο της Νέας Αγωγής. Αργότερα, στα 1943-44 ο Μιχάλης Παπαμαύρος κλήθηκε από το ΕΑΜ να ιδρύσει και να διευθύνει (μαζί με τον Κώστα Σωτηρίου) το Διδασκαλείο του Καρπενησίου, ένα από τα δύο διδασκαλεία που συνέστησε η ΠΕΕΑ σε μια



**Οι εισηγητές του «Σχολείου Εργασίας» θεωρούσαν πως η «θεματική» οργάνωση -η «Συγκεντρωτική Διδασκαλία» όπως την αποκαλούσαν- ανταποκρίνεται περισσότερο από την «κλαδική» στις ανάγκες των μαθητών του δημοτικού σχολείου (κυρίως) επειδή ταιριάζει με την ίδια τη ζωή. Στην πραγματική ζωή, το παιδί δεν αντικρύζει επιστήμες αλλά φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα, τα οποία καλείται να κατανοήσει και να εξηγήσει και τα οποία βεβαίως εμφανίζονται, εκτυλίσσονται, αναδύονται συνολικά και άρα συνολικά πρέπει να προσεγγίζονται.<sup>3</sup> Σύμφωνα, άλλωστε, με τα πορίσματα της αναπτυσσόμενης τότε Μορφολογικής Ψυχολογίας, η «θεματική» οργάνωση ταιριάζει με τη φύση του παιδιού εφόσον το παιδί αντιλαμβάνεται τα πράγματα συνολικά, συνθετικά, ως οντότητες ενιαίες και αδιαχώριστες: «Η διδασκαλία λοιπόν των χωριστών μαθημάτων, που χωρίζει, κομματιάζει τα πράγματα, δεν**

είναι σύμφωνη με την ψυχολογία [σε αντίθεση με τη] συγκεντρωτική διδασκαλία, που άμα αρχίσει να εξετάζει ένα πράγμα, μια ενότητα, π.χ. το νερό, δεν το αφήνει στη μέση, μα εξακολουθώντας την εξέτασή του ώσπου να το εξετάσει

από όλες τις απόψεις (... ) να δώσει στα παιδιά μια συνολική εντύπωση του νερού». <sup>4</sup>

Από τη γενική, ωστόσο, κατεύθυνση για θεματική οργάνωση της ύλης είναι αναγκαίο να εξαιρεθούν οι τρεις βασικές δεξιότητες, η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμηση, οι οποίες αποτελούν τις ελάχιστες προϋποθέσεις για την αποτελεσματική προσέγγιση οιοδήποτε φαινομένου και ως εκ τούτου απαιτείται η συστηματική καθημερινή εξάσκηση των μαθητών σε αυτές. Αλλά παρόλο που κρίνεται απαραίτητη η διακριτή διδασκαλία αυτών των δεξιοτήτων είναι χρήσιμο τα σχετικά βιβλία να εμβολιάζονται από τη λογική της Συγκεντρωτικής Διδασκαλίας. Το αναγνωστικό βιβλίο για παράδειγμα καλό θα ήταν «να πραγματευτεί λίγες μόνο μεγάλες ενότητες, ανάλογες με το πνευματικό επίπεδο των παιδιών, που να τις εξετάζει απ' όλες τις απόψεις». <sup>5</sup> Παρόμοια, η «θεματική» οργάνωση της ύλης οφείλει να δίνει σταδιακά τη θέση της στην παραδοσιακή (κατά μαθήματα, κατά κλάδους της επιστήμης) όσο προχωράμε

προσπάθεια να ανασυγκροτήσει σε νέες βάσεις την εκπαίδευση (το δεύτερο, «της Τύρνας» διύθυσε η Ρόζα Ιμβριώτη). Στη φάση αυτή συνέγραψε και το αναγνωστικό «Ελεύθερη Ελλάδα» για τους μαθητές της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού.<sup>13</sup> Πρόκειται για την αρχή μιας νέας διακριτής φάσης στη ζωή και τη σκέψη του Παπαμαύρου που δεν ενδιαφέρει εδώ. Να σημειώσουμε μόνο πως η μεν παιδαγωγική του πορεία ξαναδιαβάζεται από τον ίδιο, υπό το πρίσμα του σοβιετικού μαρξισμού<sup>14</sup>, η δε καθημερινότητά του υπόκειται στις βουλές και πρακτικές του μετεμφυλιακού κράτους (φυλακή, εξορία, ανεργία). Άρρωστος και σε άθλια οικονομική κατάσταση ο Μιχάλης Παπαμάρος εισήχθη ως άπορος στο Γενικό Κρατικό όπου και πέθανε, στις 26/3/1963.

#### Σημειώσεις:

1 Όπου υποστήριξε και τη διδακτορική του διατριβή με τίτλο: VORSCHLAGE ZU EINER REFORM DER GRIECHISCHEN SCHULVERFASSUNG [Προτάσεις για μια μεταρρύθμιση της Διοίκησης της ελληνικής Εκπαίδευσης], 1917.

2 Παιδαγωγικό κίνημα των αρχών του 20ού αιώνα, εξόχως πολυσχιδές με ορισμένες, ωστόσο, κοινές βασικές αρχές. Βλ. ενδεικτικά Hermann Rohrs, Το κίνημα της προοδευτικής εκπαίδευσης, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 1984, ιδιαιτέρως σελ. 23-34.

3 Βλ. Μιχάλης Παπαμάρος, «Ο Dr Lietz και το έργο του», Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμ. Η', 1920, σελ. 100-115.

4 Βλ. Ε.Π. Παπανούτσου, Α. Δελμούζος, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1978, σελ. 89. Επίσης τη συμμετοχή του στο βιβλίο του Αλ. Δελμούζου, Οι πρώτες προσπάθειες στο Μαράσλειο, Αθήνα 1930.

5 Μ. Παπαμαύρου, Η Σχολική Κοινότητα, εκδ. Δημητράκου, Αθήνα 1927.

6 Μ. Παπαμαύρου, Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας: Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο, Λαμία 1930.

7 Αλέξης Δημαράς (εποπτεία) και Χάρης Αθανασιάδης (επιμέλεια), Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά 1831-1974, ΚΕΕ, Αθήνα 2004, σελ. 246-9.

8 Βλ. Χάρης Αθανασιάδης, «Τα Μαρσαλειακά», Παιδεία και Κοινωνία (ένθετο της εφ. Αυγή), τχ. 1, Μάιος 2005.

9 Βλ. Διδακταλίκον Βήμα, τχ. 405 (11/12/1932) και 406 (18/12/1932).

10 Για μια εκτενή παρουσίαση των επιθέσεων που δέχθηκε από τοπικούς παράγοντες στη Λαμία βλ. Χάρη Σακελλαρίου, Μιχ. Παπαμάρος: Η ζωή, οι διώξεις, το έργο του, Gutenberg, Αθήνα 1985, σελ. 46-106.

11 Μιχ. Παπαμαύρου, Ειδική Διδακτική του Σχολείου Εργασίας, εκδ. Διδακταλικής Ομοσπονδίας, Αθήνα 1932.

12 Αλέξης Δημαράς (εποπτεία) και Χάρης Αθανασιάδης (επιμέλεια), Ελληνικά Παιδαγωγικά Περιοδικά, ό.π., σελ. 250-1.

13 Έκδοση ΠΕΕΑ, 1944. Επανεκδοση, Σύγχρονη Εποχή, 1983.

14 Βλ. Μιχ. Παπαμαύρου, Σύστημα Νέας Παιδαγωγικής, Αθήνα 1961.

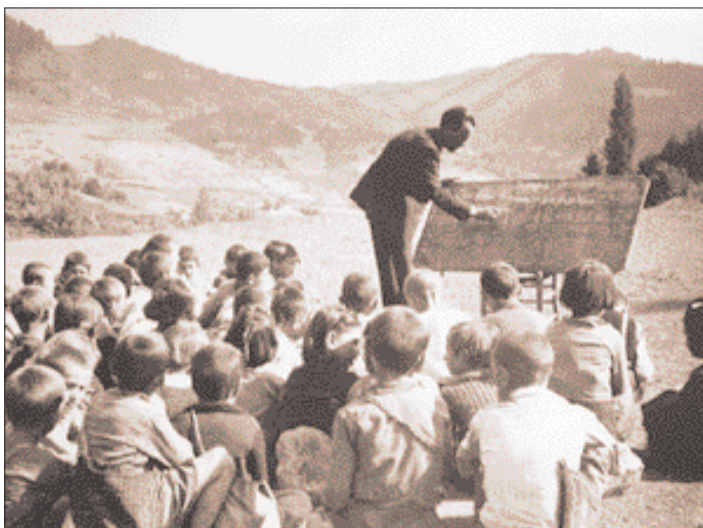
από το δημοτικό προς το γυμνάσιο, εφόσον στις μεγαλύτερες ηλικίες οι μαθητές αποκτούν τις αναγκαίες για κάτι τέτοιο αναλυτικές ικανότητες. Η θεματική οργάνωση, συνεπώς, γίνεται αντιληπτή περισσότερο ως ιδεότυπος, ως ένα μοντέλο από το οποίο αποκλίνουμε ανάλογα με τις αναγκαίες κάθε φορά προϋποθέσεις για την πραγμάτευση ενός θέματος και ανάλογα τις αναλυτικές ικανότητες των μαθητών.

## Η διδακτική μέθοδος

Σύμφωνα με τον Μιχάλη Παπαμαύρο η διδακτική μέθοδος προσαρμόστηκε ιστορικά στο αντικείμενο της διδασκαλίας. Κατά τον μεσαίωνα όταν η κεντρική αλήθεια στον κόσμο ήταν δεδομένη, καταγραμμένη στα ιερά κείμενα, ο μαθητής έπρεπε να μάθει όσο το δυνατόν πιο πολλά βιβλικά αποσπάσματα. Η κατάλληλη διδακτική μέθοδος ήταν, συνεπώς, η απομνημόνευση. «Ο μαθητής εδιάβαζε ή άκουε απ' το δάσκαλο λόγια και εμάθαινε λόγια και έλεγε λόγια». <sup>6</sup> Το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ήταν αυτοδικαίως ο δάσκαλος που κατείχε την (ιερή) γνώση. Κατά τον 18ο αιώνα, όταν η νεωτερικότητα αμφισβήτησε τις θεόπνευστες παραδοχές του μεσαίωνα και στράφηκε στον ίδιο το φυσικό και κοινωνικό κόσμο για να ανακαλύψει τους νόμους που διέπουν την λειτουργία του, η απομνημόνευση παραχώρησε τη θέση της στην παρατήρηση. Το εποπτικό υλικό που επιδεικνύεται στους μαθητές, το πείραμα που συνοδεύει την παράδοση του δασκάλου και όλες οι συναφείς πρακτικές που συστηματοποίησε κατά το 19ο αιώνα η ερβαρτιανή λεγόμενη παιδαγωγική (από το όνομα του παιδαγωγού Έρβартου - Johann Friedrich Herbart, 1776-1841), εισάγονται στη διδακτική πράξη ακριβώς για να απαντήσουν σε αυτή την πρόκληση.

Ακόμα όμως και όταν παρατηρεί, ο μαθητής παραμένει θεατής, δεν γίνεται δρών υποκείμενο. Ο δάσκαλος συνεχι-

ζει να κατέχει το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Η εκθρόνιση του δασκάλου επιχειρήθηκε μόλις στις αρχές του 20ού αιώνα, από το ρεύμα της Νέας Αγωγής. Ο Τζον Ντιούι στις ΗΠΑ, ο Γκεόργκ Κερσεστάινερ στη Γερμανία, η Μαρία Μοντεσόρι στην Ιταλία κ.ά. επισήμαναν πως η παρατήρηση των πραγμάτων, όσο συστηματική και αν είναι, δεν αρκεί. «Η ψυχική αφοσίωση στο πράγμα θα γίνη μόνο άμα [ο μαθητής] πάρη ενεργό μέρος στη διδασκαλία, άμα εργαστή, άμα δημιουργήση». <sup>7</sup> Η «παρατήρηση» οφείλει να παραχωρή-



σει τα πρωτεία στην «εργασία».

Ως εργασία νοείται τόσο η χειρωνακτική όσο και (κυρίως) η διανοητική, διότι «μπορεί πολύ καλά ένα σχολείο να καλλιεργεί τις πρακτικές δεξιότητες (...) και όμως να μην είναι σχολείο εργασίας άμα λείπει απ' αυτό η αυτότελη πνευματική εργασία». <sup>8</sup> Η αναλογία πνευματικής-χειρωνακτικής εργασίας εξαρτάται από την ηλικία του μαθητή. Όσο προχωράμε από τη Δημοτική προς τη Μέση εκπαίδευση τόσο η χειρωνακτική οφείλει να δίνει τη θέση της στην πνευματική. «Είτε διανοητική όμως είναι η εργασία του παιδιού είτε χειροτεχνική, πρέπει να είναι αυτοτελής. (...) Πρέπει να είναι μια έρευνα που αναλαμβάνει το ίδιο το παιδί για να ερευνηση ένα ωρισμένο θέμα ή ένα ωρισμένο ζήτημα». <sup>9</sup>

Εκτός όμως από τη συνάφειά της με την ιστορική φάση που διανύει η ανθρωπότητα (τη νεωτερικότητα), η ερ-

γασία, ως βασική διδακτική αρχή, ανταποκρίνεται στη «φύση του παιδιού». Στις αρχές του 20ού αι. η φιλελεύθερη αστική αντίληψη για μία ιδιαίτερη «φύση» ή «ψυχική» του παιδιού εκτοπίζει την παραδοσιακή αντίληψη που ήθελε το παιδί μικρογραφία του ενήλικα. <sup>10</sup> Η σωστή παρομοίωση για την εκπαίδευση πλέον «δεν είναι πια ο πλάστης, που παίρνει πηλό στα χέρια του και του δίνει μορφή, ούτε ο γλύπτης, που πάνω στο μάρμαρο αποτυπώνει την εικόνα, που έχει στο νου του». <sup>11</sup> Το παιδί είναι ένα βλαστάρι, «που θα υψωθή, θ' ανθί-

ση και θα καρπίσει και έχει μέσα του δυνάμει τις κύριες μελλοντικές μορφές του. Οι μορφές από μέσα θα βγουν: Μέσα στο παιδί υπάρχει η βασική δυναμικότητα, η γενική ορμή και οι κύριες κατευθύνσεις για το οργανικό του ξετύλιγμα». <sup>12</sup> Το κυρίαρχο πρόσωπο, συνεπώς, στη μαθησιακή διαδικασία δεν είναι ο δάσκαλος, που έρχεται εκ των άνω να πλάσει τον μαθητή σύμφωνα με κάποιες αναλλοίωτες ορθές προδιαγραφές, αλλά ο ίδιος ο μαθητής που με την εργασία του θα ξεδιπλώσει την

έμφυτη ορμή του και θα συγκροτήσει την ιδιαίτερη, διακριτή, δική του μελλοντική μορφή. «Τα παιδιά είναι κείνα που θα παρατηρήσουν, που θα απορήσουν, που θα ερωτήσουν, που θα τροφοδοτήσουν τη διδασκαλία». Ο δάσκαλος οφείλει να μετεξελιχθεί σε ρόλο «μεσίτη μεταξύ παιδιών και πραγμάτων». <sup>13</sup>

## Το περιεχόμενο

Η διαρκής αναζήτηση για την πιο κατάλληλη οργάνωση της ύλης και την πιο αποτελεσματική διδακτική μέθοδο γίνεται για να διευκολυνθεί ο μαθητής να προσεγγίσει το περιεχόμενο της σχολικής γνώσης. Οι παιδαγωγοί του μεσοπολέμου ασχολήθηκαν συστηματικά με το «πώς» της διδασκαλίας, έχοντας όμως απόλυτη συνείδηση της προτεραιότητας του περιεχομένου, του «τι» διδάσκεται. Δεν είναι δυνατή προς το παρόν μία συνοπτική απόδοση του

περιεχομένου των συγκεκριμένων μαθημάτων και σχολικών πρακτικών στο Μαράσλειο Διδασκαλείο. Αυτό θα προϋπέθετε μία ειδική μελέτη η οποία ελλείπει. Θα περιοριστούμε γι' αυτό στη δημοτική γλώσσα, η οποία για τους δημοτικιστές υποστηρικτές του «Σχολείου Εργασίας» ήταν τόσο το μέσο για την διδασκαλία άλλων μαθημάτων όσο και κεντρικό αντικείμενο διδασκαλίας η ίδια. Συγκροτούσε, άλλωστε, το αποφασιστικό κριτήριο με το οποίο διαχώριζαν τη θέση τους από τους αντιπάλους τους συντηρητικούς παιδαγωγούς (Νικόλαο Εξαρχόπουλο, Σπυρίδωνα Καλλιάφα κλπ.), οι οποίοι υιοθετούσαν το «Σχολείο Εργασίας» ως μορφή αλλά όχι ως περιεχόμενο. «Πώς να μην αρνηθής τη στοιχειώδη παιδαγωγική σκέψη στο σύγχρονο νεοέλληνα παιδαγωγικό [:παιδαγωγό]», αναρωτιόταν ο Δελμούζος, «που αγνοεί ή παραγνωρίζει τη βασική σημασία του γλωσσικού ζητήματος για το νεοελληνικό σχολείο; [που νομίζει] πως μπορεί να σταθή σχολείον εργασίας χωρίς τη δημοτική γλώσσα»;<sup>14</sup> Παρόμοια ο Γλυνός προέβλεπε πως «δεν θα χρειασθούν πολλά χρόνια για να γελωτοποιηθή η ιδέα του "σχολείου εργασίας" στην Ελλάδα, αν δεν γίνη πρώτα η γλωσσική μεταρρύθμιση». Ακριβώς, σημειώνει, όπως συμβαίνει με τα πρακτικά μαθήματα, που «αντί να δώσουν κάποιο πρακτικό πνεύμα στο σχολείο, καταντούν γλωσσικές ασκήσεις με τους ανθήρες, τας κοτυληδόννας, τα σέπαλα κλπ».<sup>15</sup>

Πράγματι, όταν οι πολιτικές συνθήκες επέτρεψαν την κυριαρχία των συντηρητικών παιδαγωγών, στη μετεμφυλιακή πλέον Ελλάδα του 1950, τότε που οι πιο ανήσυχτοι από τους δασκάλους είχαν εξοντωθεί, απολυθεί ή φυλακιστεί (ανάμεσά τους και ο Παπαμούρος)<sup>16</sup>, το Σχολείο Εργασίας συρρικνώθηκε στη Συγκεντρωτική Διδασκαλία, η οποία με τη σειρά της εκφυλίστηκε σε τεχνητή συνάθροιση ετερόκλητων (και συντηρητικότερων) γνώσεων γύρω από ένα θέμα-πρόφαση. Αλλά μήπως και οι θιασώτες της «διαθεματικότητας» δεν τείνουν να υπερτονίζουν τη μέθοδο αφήνοντας κατά μέρος το περιεχόμενο ως εάν αυτό να έχει τελεσίδικα επιλυθεί;

Αν το εκπαιδευτικό παρελθόν αποδειχθεί χρήσιμο για τις εκπαιδευτικές πολιτικές του παρόντος, αυτό δεν θα συμβεί με την αγιοποίηση ή την αβασάνιστη απαξίωσή του, αλλά με την ουσιαστική κατανόησή του - η οποία επίσης αποτελεί διαρκές διακύβευμα και αποτέλεσμα της επιστημονικής διαπάλης. Μια βαθιά κατανόηση του εκπαιδευτικού παρελθόντος μπορεί να συμβάλλει σε πιο εκλεπτυσμένες ερμηνείες του παρόντος και ενδεχομένως σε αρτιότερα σχεδιασμένες μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις. Υπ' αυτή την έννοια (και μόνο υπ' αυτή) η ιστορία της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεάσει πραγματικά το εκπαιδευτικό παρόν και μέλλον. «Μπορεί» με τη διπλή σημασία: «Είναι δυνατό», «είναι ενδεχόμενο».



\* Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

#### Σημειώσεις:

1 Κώστα Γ. Κаланτζή, Στον αστερισμό του Δημήτρη Γλυνού: Κώστας Σωτηρίου, Ρόζα Ίμβριώτη, Μιχάλης Παπαμούρος - Οι τρεις φωτισμένοι παιδαγωγοί και αγωνιστές της εθνικής αντίστασης, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1985 και Χάρη Σακελλαρίου, Μιχ. Παπαμούρος: Η ζωή, οι διώξεις, το έργο του, Gutenberg, Αθήνα 1985. Ανεξάρτητα από τον αιογραφικό τους χαρακτήρα τα δύο βιβλία παρέχουν σημαντικές πληροφορίες για τη ζωή και το έργο του Μιχάλη Παπαμούρου (η αξιοπιστία των οποίων, βεβαίως, χρειάζεται να ελέγχεται σε κάθε νέα προσπάθεια).

2 Ηλίας Ματσαγγούρας, Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2003, σελ. 28-29.

3 «... Η ζωή δε μας προσφέρει ποτέ κομματιασμένα φαινόμενα (...) δε μας παρουσιάζει ένα ένα τα μέρη ενός φαινομένου, μα μας παρουσιάζει ολόκληρο το φαινόμενο, αυτότελο. Ολόκληρη η ζωή είναι μια σύνθεση. Και μέσα στη σύνθεση αυτή το κάθε μερικό σημείο από ένα φαινόμενο έχει την ωρισμένη θέση του μέσα στο φαινόμενο, μέσα στην ενότητα. Το να βγάζωμε το σημείο αυτό από τη θέση του και να το εξετάζωμε μόνο του, θα πη πως πλαστογραφούμε τη ζωή. Μια τέτοια πλαστογράφηση, από παιδαγωγική άποψη, είναι ακατανόητη». Απόσπασμα από το Μ. Παπαμούρος, Διδακτικές αρχές του Σχολείου Εργασίας: Είκοσι γράμματα στον Έλληνα δάσκαλο, Λαμία 1930, σελ. 71.

4 ό.π., σελ. 153.

5 Μ. Παπαμούρος, ό.π., σελ. 158.

6 Μ. Παπαμούρος, «Το σχολείο εργασίας», περ. Εργασία, τχ. 15-16, 15-30/4/1924, σελ. 348-367.

7 Μ. Παπαμούρος, «Το σχολείο εργασίας», περ. Εργασία, τχ. 15-16, 15-30/4/1924, σελ. 348-367.

8 ό.π. Επίσης το ακόλουθο απόσπασμα από την εμπειρία του στα Εξοκικά Παιδαγωγεία του Λιτς: «Τα παιδαγωγεία αντιπροσωπεύουν την ιδέα του σχολείου εργασίας, σχολείου όμως εργασίας όχι όπως το φαντάζονται μερικοί, σα σχολείο δηλαδή όπου και η εργασία είναι μάθημα, αλλά σχολείο, όπου η εργασία είναι μια αρχή για όλα τα μαθήματα, χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ της επιστημονικής και της πρακτικής εργασίας», Μιχάλης Παπαμούρος, «Ο Dr Lietz και το έργο του», Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου, τόμ. Η', 1920, σελ. 100-115.

9 Μ. Παπαμούρος, «Το σχολείο εργασίας», ό.π.

10 Μπάμπης Νούτσος, «Οι παρομοιώσεις για το παιδί στη νεοελληνική παιδαγωγική», ανάτυπο από τα πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας, Αθήνα 1986.

11 Δ. Γλυνού, «Το βασικό πρόβλημα της παιδείας» στη συλλογή Εκλεκτές Σελίδες, τ. Α', Αθήνα, εκδ. Στοχαστής, 1971, σ. 72.

12 ό.π.

13 Μ. Παπαμούρος, «Το σχολείο εργασίας», ό.π.

14 «Μια συνέντευξη με τον κ. Δελμούζο», περιοδικό Αυγή, τχ. 3, 1/1/1924.

15 «Οι παιδαγωγικές ομιλίες των ανώτερων εποπτών», περιοδικό Αυγή, τχ. 2, 15/12/1923. Επίσης σε ανυπόγραφο κύριο άρθρο του περ. «Εργασία» του Παπαμούρου («Ένα οπισθοδρομικό κήρυγμα», τχ. 13-14, 15-30/3/1924): «οι [καθαρευουσιάνοι] παιδαγωγοί ασχολούνται με θεωρητικά ζητήματα που μπορεί κανείς να τα διαβάση στο πρώτο γερμανικό εγχειρίδιο παιδαγωγικής. Αν είχαν εγκύψει στην εξέταση των σύγχρονων προβλημάτων μας (...) θα είχαν προ πολλού συμφωνήσει πως η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στα σχολεία είναι η προϋπόθεση κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης» [αναφέρεται ίσως στον Σπ. Καλλιάφα που τότε είχε μεταφράσει το γερμανικό εγχειρίδιο «θεωρία και πράξις του Σχολείου Εργασίας», εκδ. Δημητράκου, Αθήνα 1924].

16 «Πρόγραμμα, μέθοδος και σχολική ζωή, το σχολείο γενικά και το σύστημά του στέκεται ή πέφτει με το δάσκαλο», έλεγε ο Δελμούζος, υπογραμμίζοντας τον κεντρικό ρόλο των δασκάλων, θεματική εξαιρετικά σημαντική, η οποία ίσως αποτελέσει το αντικείμενο ενός μελλοντικού άρθρου.