

# ΤΟ ΠΡΟΦΙΛ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

## ΦΛΩΡΙΝΑΣ (1914-1939)

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο στις αστικές κοινωνίες είναι ένας θεσμός, στα πλαίσια του οποίου μέσω της αγωγής και της μάθησης, επιχειρείται η επιβίωση και η αναπαραγωγή του κοινωνικοπολιτικού συστήματος που το δημιούργησε. Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που παρέχονται στους μαθητές δεν είναι ουδέτερες. Αντίθετα κάθε πληροφορία και κάθε μέθοδος που εφαρμόζεται στη σχολική τάξη έχει ως στόχο την εγχάραξη ιδεολογίας και τη μετάδοση προτύπων και κανόνων που νομιμοποιούν τις κοινωνικές σχέσεις εξουσίας. Επομένως το κράτος διαμορφώνει παιδαγωγικές αντιλήψεις και σχεδιάζει το εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται σε αυτήν την αναγκαιότητα, η οποία καθορίζεται από τις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες (Κοντονή, Α. 1997: 16).

Ο εκπαιδευτικός εμπλέκεται σε αυτή την διαδικασία με διττό ρόλο. Είναι ταυτόχρονα υποκείμενο και αντικείμενο της. Ως υποκείμενο έχει την θεσμοθετημένη υποχρέωση να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως αντικείμενο έχει εκπαιδευτεί και ο ίδιος, για να μπορέσει να εφαρμόσει τις μεθόδους εκείνες που θα επιτύχουν με μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τη συμμόρφωση των μαθητών στην κυρίαρχη ιδεολογία. Είναι δημιούργημα της εποχής του και καλείται να αναπαράγει το μοντέλο αυτής της εποχής. Επομένως η ιστορική περίοδος με τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές της διαστάσεις έχει καθοριστική σημασία για τη διαμόρφωση της ταυτότητας του εκπαιδευτικού.

Οι εκπαιδευτικοί που εργάστηκαν στον νομό Φλώρινας από την ενσωμάτωσή του στο ελληνικό κράτος και σε όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου κλήθηκαν να εφαρμόσουν

την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους σε συνθήκες κάθε άλλο παρά ιδανικές. Πολιτικές κρίσεις και εναλλαγές δημοκρατικά εκλεγμένων κυβερνήσεων με δικτατορίες μαζί με τις συνακόλουθες αλλαγές στην εκπαιδευτική πολιτική, αγωνιώδης προσπάθεια οικονομικής ανάπτυξης και εθνικές τραγωδίες να εναλλάσσονται με θριάμβους δημιουργούν ένα περιβάλλον λιγότερο ή περισσότερο ασταθές. Και όλα αυτά σε έναν χώρο με πολλές ιδιαιτερότητες και τα δικά του δυσεπίλυτα προβλήματα: έριδες, ανταγωνισμούς, ξενοφωνία.

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αποτυπώσει το προφίλ των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάστηκαν στα δημοτικά σχολεία και τα νηπιαγωγεία της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας από το 1914 μέχρι το 1939. Χρονική αφετηρία της μελέτης είναι το έτος 1914, οπότε χρονολογείται ο παλαιότερος διορισμός εκπαιδευτικού στο υπό έρευνα αρχείο. Χρονικό πέρας ορίζεται το 1939, έτσι ώστε να ερευνηθεί η παρουσία των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών και καθ' όλη τη διάρκεια του Μεσοπολέμου συμπεριλαμβανομένης και της περιόδου Μεταξά. Για τον σκοπό αυτό μελετήθηκαν οι ατομικοί φάκελοι των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας που βρίσκονται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους στον νομό Φλώρινας.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### *1.Ερευνητικό υλικό*

Η παρούσα εργασία γίνεται στο πλαίσιο ιστορικής έρευνας. Ως ερευνητικό υλικό για την ιστορική μελέτη επιλέχθηκαν ενενήντα Ατομικοί Φάκελοι εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που αρχειοθετήθηκαν και φυλάσσονται στα Γενικά Αρχεία του Κράτους νομού Φλώρινας. Αφορούν συγκεκριμένα σαράντα οκτώ δασκάλους, τριάντα οκτώ άνδρες και δέκα γυναίκες, και σαράντα δύο νηπιαγωγούς. Για την επιλογή των φακέλων ακολουθήθηκε ο αύξων αριθμός του καταλόγου κατά την χρονολογική ταξινόμηση των ΓΑΚ.. Οι εν λόγω φάκελοι αναφέρονται σε εκπαιδευτικούς που συνταξιοδοτήθηκαν από την Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας. Συνεπώς δεν αποτυπώνουν την εικόνα του συνόλου των εκπαιδευτικών που εργάστηκαν στην περιφέρεια Φλώρινας κατά τη συγκεκριμένη περίοδο, αλλά όσων κατέθεσαν τα απαραίτητα έγγραφα για τη συνταξιοδότησή τους στη συγκεκριμένη Διεύθυνση.

Οι φάκελοι αυτοί περιέχουν α. στοιχεία της ταυτότητας του εκπαιδευτικού (πιστοποιητικό γέννησης, στρατολογικά στοιχεία κλπ) β. τίτλους σπουδών γ. έγγραφα που αφορούν την υπηρεσιακή εξέλιξη (πράξεις διορισμού, ορκωμοσίας, μεταθέσεις, αποσπάσεις, απολύσεις, παραιτήσεις κ.α.) δ. έγγραφα που αφορούν τη μισθολογική και βαθμολογική εξέλιξη ε. αλληλογραφία με τους προϊσταμένους (κλήσεις σε απολογία, απολογίες, αιτήσεις μεταθέσεων, αποσπάσεων, απαντήσεις προϊσταμένων, αιτήσεις αδειών κ.α.) στ. «εκθέσεις υπηρεσιακής εκθέσεως και

δράσεως» που συντάχθηκαν από τους επιθεωρητές ζ. κάθε άλλο έγγραφο που θεωρείται αναγκαίο από τις προϊστάμενες αρχές ή τον ίδιο τον εκπαιδευτικό προκειμένου να αξιολογηθεί. Από το σύνολο των στοιχείων που προκύπτουν από τους φακέλους για κάθε εκπαιδευτικό μελετήθηκαν:

1. Τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, δηλαδή το φύλο, η ηλικία και η καταγωγή
2. Οι τίτλοι σπουδών τους
3. Οι υπηρεσιακές μετακινήσεις τους
4. Η αξιολόγηση του έργου τους από τους επιθεωρητές

### ***1.2. Ερευνητικά ερωτήματα***

Με τον όρο προφίλ εννοείται το σύνολο των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας ενός ατόμου ή των τάσεων μιας κατηγορίας ατόμων ή πραγμάτων.

Με άλλα λόγια αναφερόμαστε στη φυσιογνωμία του ατόμου. Όσον αφορά πιο συγκεκριμένα τον όρο «προφίλ του εκπαιδευτικού», μπορούμε να πούμε ότι περιλαμβάνει όλα τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν την εικόνα του εκπαιδευτικού σε επαγγελματικό, προσωπικό, διαπροσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

Τα στοιχεία αυτά καθορίζονται κάθε φορά από τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και του κράτους που το σχεδιάζει. Η εκπαιδευτική πολιτική και η νομοθεσία κάθε περιόδου προκρίνουν την επιλογή προσώπων συγκεκριμένου προφίλ που θα πραγματοποιήσουν τους στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος. Με βάση αυτούς τους ορισμούς και τα στοιχεία που συνάγονται από τα ερευνούμενα αρχεία, προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία της Φλώρινας από το 1914 έως το 1936;

2. Ανταποκρίνονται οι εκπαιδευτικοί στις απαιτήσεις του κράτους για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής του;

2. Ποιο είναι το προφίλ των εκπαιδευτικών από την οπτική του κράτους, όπως προκύπτει από τις αντιλήψεις των επιθεωρητών;

### ***1.3. Μεθοδολογία***

Ως ιστορική έρευνα ορίζεται η συστηματική διαδικασία διερεύνησης, αξιολόγησης και σύνθεσης στοιχείων, για να στοιχειοθετηθούν γεγονότα και να εξαχθούν συμπεράσματα για γεγονότα του παρελθόντος (Cohen & Manion. 1994). Στόχος κάθε ιστορικής έρευνας με αντικείμενο την εκπαίδευση είναι να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε τη διαδικασία μέσα από την οποία σχηματοποιήθηκε ή εξελίχθηκε το εκπαιδευτικό σύστημα, τις αιτίες που οδήγησαν στη διαμόρφωση των σχέσεων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και το κράτος, τα στοιχεία που επηρεάζουν τη διαμόρφωση της ταυτότητας των εκπαιδευτικών κ.α. Στην προκειμένη περίπτωση θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα μέσα από την ανάλυση πρωτογενών πηγών και συγκεκριμένα των στοιχείων που μας παρέχουν οι Ατομικοί Φάκελοι των εκπαιδευτικών της εκπαιδευτικής περιφέρειας Φλώρινας.

Η παρούσα έρευνα εντάσσεται στην κατηγορία των μικτών ερευνών, στις οποίες χρησιμοποιούνται τόσο ποσοτικές όσο και ποιοτικές μέθοδοι για τη συλλογή και ανάλυση των δεδομένων, τη σύνδεση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων. Κατ' αυτόν τον τρόπο αξιοποιούνται τα πλεονεκτήματα και των δύο μεθόδων και επιτρέπεται η εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν το σύνολο του ερευνητικού ερωτήματος.

Συγκεκριμένα η ποσοτική έρευνα αναφέρεται στη συστηματική διερεύνηση φαινομένων με στατιστικές μεθόδους, μαθηματικά μοντέλα και αριθμητικά δεδομένα. Όταν ένα φαινόμενο (ή μία κατάσταση) έχει ήδη ερευνηθεί στο παρελθόν και είναι γνωστές οι διάφορες πτυχές του πραγματοποιείται ένα είδος ποσοτικής έρευνας, αφού αυτό που ενδιαφέρει σ' αυτή την περίπτωση είναι να εξετάσει κανείς σε τι βαθμό εμφανίζονται αυτές οι πτυχές, μελετώντας ένα δείγμα πληθυσμού.

Αντίθετα οι ποιοτικές μέθοδοι εφαρμόζονται σε ερευνητικά ζητούμενα και προσεγγίσεις που έχουν ως βασικό στόχο την διερεύνηση κοινωνικών ποιοτήτων. Η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί» (Ιωσηφίδης 2001).

Στη συγκεκριμένη ιστορική έρευνα τα ντοκουμέντα μας παρέχουν τόσο μετρήσιμα-ποσοτικά στοιχεία, όσο και μη μετρήσιμα-ποιοτικά και επομένως πρέπει να αξιοποιηθούν τα δεδομένα των δύο τύπων, προκειμένου να φωτιστούν όλες οι πλευρές του θέματος και να καταλήξουμε στις απαντήσεις των ερευνητικών ερωτημάτων. Έτσι χρησιμοποιήθηκαν α) η περιγραφική στατιστική προκειμένου να ποσοτικοποιηθούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά, οι τίτλοι σπουδών και η επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών και β) η ανάλυση περιεχομένου για τους αξιολογικούς χαρακτηρισμούς των επιθεωρητών. Η ανάλυση περιεχομένου (content analysis), η οποία αναφέρεται κυρίως σε τεκμήρια γραπτής λεκτικής επικοινωνίας, έχει προταθεί και καθιερωθεί ως μία εκ των καλύτερων τεχνικών έρευνας στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες, εφόσον αυτή στοχεύει στην «αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του φανερού περιεχομένου της επικοινωνίας γραπτού ή προφορικού λόγου» με τελική επιδίωξη την ερμηνεία (Berelson, 1948 στον Landsheere G. D., 1979: 7). Μέσω της ανάλυσης παρέχεται η

δυνατότητα προσδιορισμού των χαρακτηριστικών του πομπού και των αποδεκτών, μελέτης των σκοπών και των μέσων του μηνύματος, με τα οποία επιχειρείται η πρόκληση της προσοχής και του ενδιαφέροντος των αποδεκτών και μελέτης των αποτελεσμάτων που επιφέρει το μήνυμα στους αποδέκτες. Με αυτόν τον τρόπο η εν λόγω μέθοδος χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό: **α)** των χαρακτηριστικών του περιεχομένου, **β)** των χαρακτηριστικών του πομπού της επικοινωνίας, **γ)** των χαρακτηριστικών των αποδεκτών της επικοινωνίας και των επιπτώσεών της σε αυτούς, με σκοπό την εξαγωγή εγκύρων συμπερασμάτων (Βάμβουκας Μ., 2002).

#### ***1.4. Το θεωρητικό πλαίσιο ανάλυσης***

##### **1.4.1. Ο ρόλος του κράτους στη διαμόρφωση του προφίλ του εκπαιδευτικού**

Για τον Miliband το κράτος είναι ένας αριθμός θεσμών και κατά τους Carnoy και Levin το κράτος είναι ένας «ταξικός θεσμός» και «βασικό μέσο κυριαρχίας» (Μπουζάκης, Σ.2005:23).

Ο Πουλατζάς αντιμετωπίζει το κράτος ως σχετικά αυτόνομο και όχι τυφλό όργανο του κεφαλαίου, αλλά ούτε και απόλυτα ανεξάρτητο. Υπάρχει και η άποψη του Bourdieu που πιστεύει ότι ο πολίτης πρέπει να αντιμετωπίζει το κράτος «σαν μια αλλότρια δύναμη, την οποία χρησιμοποιεί προς μέγιστο όφελος των συμφερόντων του» (Μπουζάκης, Σ. 2005: 23)..

Αν δεχτούμε την άποψη ότι κάθε σχολικό σύστημα είναι ένα μοναδικό αντικείμενο έρευνας, το οποίο λειτουργεί σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο, είναι ευνόητο πως και για σχολικούς θεσμούς, όπως αυτοί της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών, του

Επιθεωρητή και της Αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που ανάμεσα σε άλλους εξετάζονται στην παρούσα μελέτη και είναι μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, μια γενική θεωρία περί κράτους δεν αρκεί για να ερμηνεύσουμε τους θεσμούς αυτούς. Χρειάζεται να προσδιορίσουμε τη φύση του ελληνικού κράτους μέσα στο οποίο διαμορφώνεται το εκπαιδευτικό σύστημα και οι επιμέρους θεσμοί του.

Αναφορικά με τη φύση του ελληνικού κράτους, ο Τσουκαλάς σημειώνει: «ο σύγχρονος ελληνικός κοινωνικός σχηματισμός έχει χαρακτήρα περιφερειακό. Δεν είναι λοιπόν διόλου περίεργο το γεγονός ότι το ελληνικό ανεξάρτητο κράτος που σχηματίστηκε το 1830, ακολούθησε σε γενικές γραμμές την τυπική πορεία των εξαρτημένων χωρών που άργησαν να συγκροτηθούν και βρέθηκαν αμέσως υποτελείς στις καπιταλιστικές μητροπόλεις: μια πορεία που σηματοδεύτηκε από μια σειρά δομικών εμπλοκών που εμπόδισαν την Ελλάδα να ενταχθεί στις τάξεις των ολιγάριθμων καπιταλιστικών χωρών» (Τσουκαλάς, 1975: 75).

Φαίνεται πώς αμέσως μετά την απελευθέρωση του ελληνικού κράτους, η εξάρτηση αποτέλεσε βασικό χαρακτηριστικό της πορείας ανάπτυξής του. Η πρόωρη όμως επέκταση των λειτουργιών του κράτους στην Ελλάδα και η αργοπορημένη εκβιομηχάνιση οδήγησε στην είσοδο των λαϊκών τάξεων στο πολιτικό στίβο κατά τρόπο κάθετο και ετερόνομο (Μουζέλης, 1978:72). Οι οργανώσεις του δεν κατόρθωσαν να αποτελέσουν αυτόνομα κέντρα εξουσίας και να επιβάλλουν αποφασιστικά τον έλεγχο στις πατερναλιστικές πολιτικές του κράτους. Ο εθνικός διχασμός εμπόδισε την αυτόνομη ένταξη των εργαζομένων τάξεων των πόλεων και της υπαίθρου στην ενεργό πολιτική, γεγονός που ενίσχυσε τους υπάρχοντες πολιτικό-κοινωνικούς σχηματισμούς. Έτσι δε θα σχηματιστεί κάποιο σημαντικό αγροτικό



κίνημα αφού «οι Έλληνες αγρότες δε θα μπορέσουν να απεμπλακούν από τα περιχαρακωμένα πλαίσια των δύο μεγάλων κομμάτων» (Μουζέλης, 1978: 21), ενώ το εργατικό κίνημα θα παραμείνει αναντίστοιχο με τις αληθινές δυνατότητες έκφρασης της δυναμικής των εργατικών στρωμάτων (Μπουζάκης, Σ. 2005:25). Αυτά τα δύο κινήματα προσεταιρίζονταν από τις κατά καιρούς κυβερνητικές εξουσίες με αντάλλαγμα θέσεις κλειδιά στη δημόσια διοίκηση, γεγονός που θα κυριαρχήσει στην ελληνική πολιτική ζωή . Οι πελατειακές σχέσεις επομένως είναι ένα ακόμα χαρακτηριστικό της ελληνικής πολιτικής ζωής, γεγονός που επηρέασε καθοριστικά την πολιτική συμπεριφορά και τη γενική κουλτούρα των Ελλήνων. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με την πρόωρη καθυπόταξη των τοπικών πολιτικών στην κεντρική εξουσία συνέτειναν στη διαμόρφωση ενός κράτους με αυστηρά συγκεντρωτικό, γραφειοκρατικό αυταρχικό και κυρίως πατερναλιστικό χαρακτήρα (Μπουζάκης, Σ. 2005:27). Έτσι το κράτος έτσι ως εξουσία που ασκείται πάνω στους δημόσιους υπαλλήλους του και όχι ως πιλότος οικονομικής ανάπτυξης. (Μπουζάκης, 2005). Αφού λοιπόν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι βασικός μηχανισμός του ελληνικού κράτους, έχει τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτό: είναι και το ίδιο γραφειοκρατικό συγκεντρωτικό ιεραρχικά δομημένο και λειτουργεί ως σύστημα πολιτικού- ιδεολογικού ελέγχου της εκπαίδευσης. Είναι επομένως ο μηχανισμός που προωθεί εκείνες τις πολιτικές αξίες και συμπεριφορές που είναι κάθε φορά πολιτικά ευνοϊκές (Μουζέλης, Ν.1978).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΤΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

#### *2.1 Το ιστορικό συγκείμενο*

Κατά την πρώτη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα όλοι οι θεσμοί στην Ελλάδα ήταν υπό αμφισβήτηση. Η βαριά ήττα κατά τον ελληνοτουρκικό πόλεμο, η πτώχευση του 1897, οδήγησαν σε βαθιά πολιτική κρίση με αποτέλεσμα μία επανάσταση οργανωμένη από τον Στρατιωτικό Σύνδεσμο στο στρατόπεδο Γουδή το 1909. Αίτημα των στρατιωτικών ήταν η αφαίρεση της αρχιστρατηγίας από τον διάδοχο και το πέτυχαν, χωρίς να συναντήσουν σθεναρή αντίσταση από την πλευρά του θρόνου. Αυτά τα γεγονότα έφεραν στο προσκήνιο της πολιτικής ζωής τον Ελευθέριο Βενιζέλο. Το 1911 η αναθεωρητική Βουλή ψήφισε νέο Σύνταγμα και προώθησε αλλαγές στη διοίκηση, στη λειτουργία του κοινοβουλίου, στο στρατό. Στα άμεσα σχέδια της κυβέρνησης ήταν και η γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που ολοκληρώθηκε το 1920.

Η επόμενη δεκαετία σηματοδεύτηκε από πολεμικά γεγονότα που άλλαξαν την εικόνα της Ελλάδας άρδην. Μετά τους Βαλκανικούς πολέμους προστέθηκαν στην ελληνική επικράτεια η Μακεδονία, η Ήπειρος και η Κρήτη. Με την έναρξη του Α' Παγκόσμιου Πολέμου προκλήθηκε η πρώτη σύγκρουση ανάμεσα στον βασιλιά Κωνσταντίνο και τον Ελ. Βενιζέλο που οδήγησε στον «Διχασμό» και του ελληνικού λαού. Η νίκη της Αντάντ στον πόλεμο αποκόμισε στην Ελλάδα που συνεργάστηκε με τους συμμάχους νέα εδαφικά κέρδη. Η συνακόλουθη όμως Μικρασιατική Καταστροφή προκάλεσε την ακύρωση των προσδοκιών από τη «Μεγάλη Ιδέα» και δημιούργησε ένα τεράστιο προσφυγικό ρεύμα στον ελλαδικό χώρο (Γιαννουλόπουλος Ι., Βερέμης Θ., κ.α. 1978).

Η δεκαετία του '20 χαρακτηρίζεται από μεγάλη πολιτική αστάθεια καθώς δικτατορίες εναλλάσσονταν με περιόδους αβασίλευτης δημοκρατίας. Μέσα σε αυτό το ιδιόμορφο περιβάλλον εμφανίστηκαν και άρχισαν να κερδίζουν έδαφος κοινωνικοπολιτικές ιδεολογίες, όπως ο κομμουνισμός. Προς το τέλος της δεκαετίας ο Βενιζέλος επανήλθε στο πολιτικό προσκήνιο προωθώντας σημαντικές αλλαγές στην εκπαίδευση.

Η διεξαγωγή των εκλογών της 25ης Σεπτεμβρίου 1932 με το σύστημα της απλής αναλογικής άνοιξε ένα νέο κύκλο οσμώσεων και κυβερνητικών εναλλαγών. Αρχικά η εξουσία πέρασε στο Δημοκρατικό Κόμμα του Αλέξανδρου Παπαναστασίου και στη συνέχεια, στους Φιλελεύθερους, για να καταλήξει στο συνασπισμό των Λαϊκών υπό τον Παναγή Τσαλδάρη. Οι νέες εκλογές του Μαρτίου του 1933 αναζωπύρωσαν τα πάθη του Εθνικού Διχασμού. Σ' αυτήν τη διαδικασία επικράτησαν τα αντιβενιζελικά κόμματα. Στα χρόνια που ακολούθησαν, το πολιτικό σύστημα της χώρας οδηγήθηκε σε παρακμή. Τα κινήματα των αδιάλλακτων βενιζελικών, το Μάρτιο του 1933 και του 1935 (με αρχηγό το στρατηγό Νικόλαο Πλαστήρα), η δολοφονική απόπειρα κατά του Βενιζέλου, οι εκκαθαρίσεις στο στράτευμα συνθέτουν την πορεία της εκτροπής από τον κοινοβουλευτισμό.

Το 1935 επανήλθε στην Ελλάδα μετά από δημοψήφισμα ο θεσμός της βασιλείας. Τον επόμενο χρόνο στις 4 Αυγούστου ο Ι. Μεταξάς, αρχηγός ενός μικρού κόμματος εθνοφορώνων, κήρυξε δικτατορία με τη σύμφωνη γνώμη του βασιλιά. Το καθεστώς που επέβαλε ακολουθούσε το πρότυπο του φασιστικού καθεστώτος της Ιταλίας με αυστηρό έλεγχο όλων των θεσμών και απαγόρευση διατύπωσης κάθε αντίθετης άποψης. Το 1939 ξέσπασε στην Ευρώπη ο Δεύτερος Παγκόσμιος Πόλεμος, ενώ για την Ελλάδα το 1940 είναι αφετηρία μιας δεκαετίας νέων περιπετειών που καθόρισαν την πολιτική και κοινωνική πραγματικότητα για περισσότερο από 40 χρόνια (Κρεμμύδας, Β. 2011:34-37).

## **2.2. Η εκπαιδευτική πολιτική των κυβερνήσεων 1910-1939**

Η περίοδος 1910-1920 χαρακτηρίζεται από μία συνεχή αλλά αναποτελεσματική προσπάθεια αναμόρφωσης της ελληνικής εκπαίδευσης και απαγκίστρωσής της από τα κλασικιστικά πρότυπα της Βαυαροκρατίας. Οι αρμόδιοι κυβερνητικοί παράγοντες προσπαθούσαν να σχεδιάσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες μιας εποχής με τη δυναμική παρουσία της αστικής τάξης. Καθοριστικό ρόλο στις εξελίξεις αυτής της περιόδου έπαιξαν οι διανοούμενοι του Εκπαιδευτικού Ομίλου, οι οποίοι προσπάθησαν να διαδώσουν στην Ελλάδα τις νέες κυρίαρχες παιδαγωγικές αντιλήψεις και ταυτόχρονα να προωθήσουν την καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας σε όλα τα είδη του λόγου. Η προσπάθεια που κατέβαλε η κυβέρνηση Βενιζέλου σχετικά με το Γλωσσικό δεν ευοδώθηκε λόγω της πολεμικής που αντιμετώπισε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Πατριαρχείο, λόγιους, τον τύπο, την αντιπολίτευση ακόμα και από κυβερνητικούς βουλευτές. Μπροστά σε αυτό το κύμα αντιδράσεων «υπέρ της εθνικής γλώσσας» και με νωπή ακόμα την ανάμνηση των αιματηρών συγκρούσεων στα «Ευαγγελικά» και στα «Ορεστειακά» ο Βενιζέλος αναγκάστηκε να υποχωρήσει.. Δέχτηκε λοιπόν να περιληφθεί άρθρο στο Σύνταγμα του 1911 που σαφώς όριζε την καθαρεύουσα ως επίσημη γλώσσα του κράτους ενώ με άλλο άρθρο απαγορεύτηκε η μετάφραση της Αγίας Γραφής σε άλλο γλωσσικό τύπο. Παρά το αρνητικό κλίμα κατάφερε τουλάχιστον να αναλάβει το κράτος τη συνολική εποπτεία και χρηματοδότηση της εκπαίδευσης κατοχυρώνοντας συνταγματικά τη δημόσια δωρεάν υποχρεωτική στοιχειώδη εκπαίδευση.

Οι υπουργοί παιδείας της κυβέρνησης Βενιζέλου Αλεξάνδρης και Τσιριμώκος με νομοσχέδια που κατέθεσαν από το 1911 μέχρι το 1913 προσπάθησαν να αλλάξουν τον προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης από το μοντέλο του κλασικισμού σε κατευθύνσεις πιο λειτουργικές που ανταποκρίνονταν στις κοινωνικές και οικονομικές

απαιτήσεις της εποχής. Και σε αυτή την προσπάθεια οι αντιδράσεις ήταν πολλές. Ο Αλεξάνδρης από το σύνολο των νομοσχεδίων που κατέθεσε το 1911 πέτυχε να ψηφιστούν ανάμεσα σε άλλα το νομοσχέδιο για τα διδακτικά βιβλία και το νομοσχέδιο για την κατάργηση της διαβάθμισης των δημοδιδασκάλων. Τα νομοσχέδια του Τσιριμώκου συνοδεύτηκαν από εισηγητική έκθεση που περιλάμβανε τις εκπαιδευτικές αντιλήψεις των συντακτών της. Κεντρική ιδέα είναι ότι η αναμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας θα επιτευχθεί μέσα από την παιδεία που θα αναπλάσει τις ψυχές και θα θεμελιώσει τις ιδέες πάνω στις οποίες θα στηριχθεί το νέο αστικό καθεστώς (Μπουζάκης, Σ. 2002). Στόχοι της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης θα ήταν η κοινωνικοποίηση, η πολιτικοποίηση, η αγωγή σε συνδυασμό με την οικονομική αποτελεσματικότητα. Εντέλει οι αντιστάσεις που προέβαλαν οι συντηρητικοί ήταν αρκετές, για να αποσυρθούν τα νομοσχέδια Τσιριμώκου. Για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ψηφίστηκε το Β.Δ. 26/8/1914, το οποίο κατάργησε τους τρεις βαθμούς των δασκάλων επιτυγχάνοντας την πνευματική και οικονομική χειραφέτηση τους και αναδιάρθρωσε τα Διδασκαλεία. Ψηφίστηκε επίσης το νομοσχέδιο που αναφερόταν στη Διοίκηση και συντάχθηκαν τα νέα αναλυτικά προγράμματα για το δημοτικό σχολείο, που ίσχυσαν περισσότερο από πενήντα χρόνια. Τα προγράμματα, έργο του Παιδαγωγού Δημ. Λάμψα, περιόρισαν τις ώρες διδασκαλίας των γλωσσικών μαθημάτων και αύξησαν τις ώρες των τεχνικών, ικανοποιώντας έτσι το αίτημα της εποχής (Ευαγγελόπουλος, 1984, σ.15). Το 1917 τα μέλη του Εκπαιδευτικού Ομίλου βρέθηκαν σε επίσημες κρατικές θέσεις (Ανώτεροι Επόπτες Δημοτικής Εκπαιδευσεως) και υπό την επιρροή τους επικυρώθηκε νομοθετικά η καθιέρωση της δημοτικής στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ για την πέμπτη και έκτη ορίστηκε η παράλληλη διδασκαλία δημοτικής και

καθαρεύουσας. Τότε γράφτηκαν και τα αναγνωστικά «Τα ψηλά βουνά» και το «Αλφαβητάρι με τον ήλιο».

Μετά την εκλογική ήττα του Βενιζέλου το 1920 όλη η προηγούμενη προσπάθεια ακυρώθηκε και καταργήθηκε η γλωσσική μεταρρύθμιση. Η πολιτική αστάθεια της περιόδου 1920-1928 επηρέασε και την εκπαίδευση, καθώς 25 υπουργοί άλλαξαν στο Υπουργείο Παιδείας, οι οποίοι με τη σειρά τους διορίζαν νέα μέλη στα συμβούλια και τις επιτροπές τις σχετικές με τη διοίκηση και την εποπτεία της εκπαίδευσης (Ανδρέου, Α. 1994: 225). Πάντως το 1927 με πρωτοβουλία του Υπουργού Γεωργίας Α. Παπαναστασίου για τους κατοίκους αγροτικών περιοχών που αποφοίτησαν από το δημοτικό και ήταν ηλικίας μέχρι είκοσι τεσσάρων ετών προβλεπόταν υποχρεωτική φοίτηση στο «Κυριακό Σχολείο», ενώ ιδρύθηκαν Γεωργικές Σχολές (Ηλιάδου-Τάχου, Σ.2004).

Το 1928 ο Βενιζέλος βρέθηκε πάλι στη θέση του πρωθυπουργού και προώθησε μία ακόμα εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Τα νέα μέτρα προέβλεπαν μκτική εξαετή υποχρεωτική φοίτηση στο δημοτικό, εξαετές Γυμνάσιο, καθιέρωση της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό και ίδρυση Τεχνικών και Επαγγελματικών Σχολών. Επίσης λήφθηκε μέριμνα για την προσχολική αγωγή με την ίδρυση νηπιαγωγείων καθώς και για τους αναλφάβητους με την ίδρυση Νυκτερινών Σχολείων. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς καθιερώθηκε η μονιμότητά τους και ενισχύθηκε ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων της σχολικής μονάδας. Στο νέο αυτό εκπαιδευτικό σύστημα ο ρόλος του δασκάλου είναι ενισχυμένος με νέο ιδεολογικό προσανατολισμό. Λέει σχετικά ο Υπουργός Παιδείας Γ. Παπανδρέου: «Η μεγάλη Ιδέα δεν είναι μόνο πολεμική, γεωγραφική, ποσοτική έννοια (...). Η μεγάλη Ιδέα παραμένει αθάνατος. Απλώς μόνο μεταβάλλει περιεχόμενο. Από την αύξησιν του εδάφους μετατοπίζεται εις την ανύψωσιν του πολιτισμού»( Μπουζάκης, Σ. 1999:87).

Η Κυβέρνηση του Ελ. Βενιζέλου ήταν αντιμέτωπη με τεράστια κοινωνικά και πολιτικά προβλήματα ενώ οι σοσιαλιστικές ιδέες κέρδιζαν συνεχώς έδαφος. Για να καταστείλει την άνοδο της Αριστεράς ψηφίζει το «Ιδιώνυμο» (ν. 4229/1929) που ποινικοποιεί τα πολιτικά φρονήματα και τη «διάδοση κομμουνιστικών ιδεών» (Ανδρέου, Α. 61). Το «Ιδιώνυμο» όμως για τους εκπαιδευτικούς περιέχει ιδιαίτερες διατάξεις. Δεν περιορίζεται μόνο στην τιμωρία πράξεων αλλά καθιερώνει το έγκλημα γνώμης. Φτάνει μόνο να σκεφθεί κάποιος δάσκαλος με βάση την αριστερή ιδεολογία, για να τιμωρηθεί με απόλυση. Συγκεκριμένα το άρθρο 6 ορίζει: «Εκπαιδευτικοί και μη υποπέσοντες εις αξιόποινον πράξιν του παρόντος νόμου, εφόσον προπαγανδίζουν κομμουνιστικές ιδέες, απολύονται οριστικά από την υπηρεσία τους με απόφαση του οικείου πειθαρχικού συμβουλίου...» (Ανδρέου, Α. 61).

Με βάση αυτό το άρθρο, δεν αναλάμβαναν τα ποινικά δικαστήρια την τιμωρία των εκπαιδευτικών, όπως συνέβαινε για τους άλλους εργαζόμενους. Στην περίπτωση τους την απόφαση για την τιμωρία τους την λάμβανε το Εποπτικό Συμβούλιο. Αρκούσε δηλαδή μια απλή καταγγελία οποιουδήποτε παράγοντα ή πολίτη της τοπικής κοινωνίας «επί κομμουνισμό» εναντίον του δασκάλου και ξεκινούσε η διαδικασία της απόλυσης από το τοπικό Εποπτικό Συμβούλιο. Είναι φανερό πως με αυτόν τον τρόπο οι δάσκαλοι γίνονταν εύκολοι στόχοι στις πολιτικές επιδιώξεις διαφόρων παραγόντων και ο επιθεωρητής, στον οποίον ουσιαστικά κατέληγαν οι καταγγελίες, αποκτούσε καθοριστικό ρόλο στην υπαλληλική σχέση και στη ζωή του δασκάλου (Αθανασιάδης, Θ. 2005).

Οι κυβερνήσεις που ακολούθησαν την πτώση των Φιλελευθέρων στράφηκαν σε συντηρητικότερες θέσεις. Η κατάργηση όλων των προηγούμενων δομών εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών και η ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών ακολουθήθηκε από αλλαγή του προγράμματος σπουδών που επαναπροσανατολίστηκε προς τον

κλασικισμό. Γενικά υπήρχε η τάση να αποδομηθούν όλα τα προοδευτικά στοιχεία της εκπαίδευσης και να καταργηθούν όλα τα επίμαχα μέτρα που εφάρμοσε ο Βενιζέλος.

Κατά την μεταξική περίοδο το δημοτικό σχολείο αποκτά δύο κατευθύνσεις: τετραετές για όσους θα συνεχίσουν μετά από εξετάσεις τις σπουδές τους στο Γυμνάσιο ή στο Αστικό και εξαετές για όσους ολοκληρώσουν εκεί την εκπαίδευσή τους. Ως προς τη γλώσσα της εκπαίδευσης υπάρχει μια οπισθοδρόμηση, εφόσον η καθαρεύουσα επανέρχεται στην τετάρτη δημοτικού λόγω της νέας οργάνωσης της εκπαίδευσης. Όμως γίνεται και ένα σημαντικό βήμα με τη λειτουργία της Επιτροπής Σύνταξης της Γραμματικής της Δημοτικής Γλώσσας, καθώς και με την αποπολιτικοποίηση της ιδιότητας του δημοτικιστή (Καλεράντε, Ε. 2011:186)

Η μεταξική δικτατορία, αξιοποιώντας την προηγούμενη εμπειρία και θεσμική υποδομή, τελειοποίησε τους καταπιεστικούς μηχανισμούς του κράτους (πανίσχυρο αστυνομικό δίκτυο, εκτοπίσεις αντιφρονούντων, λογοκρισία κλπ.), μόνο που τώρα βασική επιδίωξη δεν ήταν η "ουδετεροποίηση" των πολιτών, αλλά η προσχώρησή τους στην ιδεολογία του καθεστώτος. Ο προσανατολισμός αυτός εκδηλώθηκε με την κατάργηση της νομιμότητας των πολιτικών κομμάτων, την απαγόρευση της πολιτικής ζωής και την ατμόσφαιρα φόβου που καλλιεργήθηκε στο κοινωνικό σώμα (Νούτσος, Π. 1986). Σε αυτήν την κατεύθυνση αποφασίστηκε η ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων, προκειμένου να ενισχυθεί ο συγκεντρωτισμός και ο κρατικός έλεγχος των διδακτικών βιβλίων (Ανδρέου-Παπακωνσταντίνου.1994:235)

Η απόπειρα επιβολής του «Τρίτου Ελληνικού Πολιτισμού» ευνοήθηκε από τη δημιουργία μηχανισμών, όπως οι θεσμοί πολιτικής κουλτούρας που θεμελίωσε το καθεστώς. Προκειμένου να προσελκύσει στο πλευρό του ευρύτερες μάζες συγκρότησε έναν διευρυμένο προπαγανδιστικό μηχανισμό με κύριο άξονα την



Εθνική Οργάνωση Νεολαίας (Ε.Ο.Ν.) στην οποία ήταν υποχρεωτική η προσέλευση του συνόλου των Ελληνοπαίδων (Νούτσος, Π. 1986:145). Ως Υπουργός Παιδείας ο Μεταξάς δημιούργησε ένα αποτελεσματικό δίκτυο στήριξης και προβολής της οργάνωσης από τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης κυρίως. Αυτοί ανέλαβαν να φέρουν σε πέρας τον εκπαιδευτικό ρόλο της οργάνωσης που ήταν : «η ψυχική και ιδεολογική διαπαιδαγώγησις, ως και η σωματική αγωγή των Ελληνοπαίδων συμφώνως προς τας ηθικάς, πολιτικάς και κοινωνικάς κατευθύνσεις του Κράτους, ως τούτο διαμορφούται από της 4<sup>ης</sup> Αυγούστου 1936, ως και η στρατιωτική προπαίδεσις αυτών», όπως αναφέρεται στον κανονισμό εσωτερικής υπηρεσίας της Ε.Ο.Ν. το 1939 (Παυλίδης, Π. 2000: 23). Ταυτόχρονα κλήθηκε να υποκαταστήσει το Κράτος καλύπτοντας τις ανάγκες του αναλφάβητου πληθυσμού. Ένα ενδιαφέρον χαρακτηριστικό της ΕΟΝ είναι η μαζική συμμετοχή των γυναικών, που για πρώτη φορά κινητοποιήθηκαν εκτός του ιδιωτικού τους χώρου, και η ενασχόλησή τους με δραστηριότητες ανδρικές ως τότε όπως ο αθλητισμός. Ιδιαίτερα αναβαθμισμένο ρόλο είχαν στην οργάνωση οι γυναίκες εκπαιδευτικοί που λόγω της επαγγελματικής τους ιδιότητας ανταποκρίνονταν στον μορφωτικό στόχο της. (Καλεράντε, Ε. 2011: 193)

Παρά τις αλλαγές και τις μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών συστημάτων η θέση του εκπαιδευτικού παραμένει επισφαλής. Αν και το 1911 καθιερώθηκε η μονιμότητα των δημοσίων υπαλλήλων, οι εκπαιδευτικοί εξακολουθούσαν να υφίστανται διώξεις και εκκαθαρίσεις που προκαλούνταν από διατάξεις , όπως το «ιδιώνυμο», ή από επιτροπές για τον έλεγχο των πολιτικών και κοινωνικών φρονημάτων τους, όπως η επιτροπή «για την καταπολέμηση του κομμουνισμού εις τα σχολεία. Η εκάστοτε εξουσία βέβαια τις ενέτασσε στο πλαίσιο των όποιων μεταρρυθμίσεων και τις χαρακτήριζε αναγκαίες για την εφαρμογή της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Αυτή η

νομοθεσία εφαρμόστηκε με αυστηρότητα μέχρι το 1936, οπότε θεσπίστηκε αυστηρότερος νόμος για τον έλεγχο των πολιτών (Ανδρέου, Α. 1994:235).

### ***2.2.1. Η εκπαίδευση και η θέση των εκπαιδευτικών κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα***

Η στοιχειώδης εκπαίδευση από την περίοδο της Αντιβασιλείας και έπειτα ήταν ευθύνη των δασκάλων, που προσλαμβάνονταν, τοποθετούνταν και μισθοδοτούνταν από τους δήμους, εξ ου και ονομάστηκαν δημοδιδάσκαλοι (Πυργιωτακης. Ι, 1992: 28). Προκειμένου να εξασφαλιστεί από το κράτος ειδικά καταρτισμένο προσωπικό, δηλαδή εκπαιδευτικοί, ιδρύθηκαν τα Διδασκαλεία. Πριν από το 1862 σύμφωνα με τον ιδρυτικό τους νόμο τα διδασκαλεία επέλεγαν τους μελλοντικούς δημοδιδάσκαλους κατόπιν εξέτασης, μέσα από μία διαδικασία που δεν είναι απολύτως σαφής, καθώς δεν ορίζονται τα προσόντα των εξεταζομένων, η ύλη των εξετάσεων και ο τρόπος εξέτασης. Οι απόφοιτοι των διδασκαλείων, ανάλογα με τις ικανότητες και τις επιδόσεις τους μπορούσαν να διοριστούν ως δημοδιδάσκαλοι α', β' και γ' τάξης (Πυργιωτάκης. Ι, 1992:30). Στην πραγματικότητα τα διδασκαλεία εκείνης της περιόδου επέλεγαν τους καταλληλότερους δασκάλους και τους χορηγούσαν πτυχία είτε μετά από διετή φοίτηση είτε χωρίς να έχουν φοιτήσει καθόλου σε αυτά. Το 1862 καταργήθηκαν τα Διδασκαλεία και αντικαταστάθηκαν από επιτροπές που ανέλαβαν την διεκπεραίωση της εξέτασης .

Οι επιτροπές που αντικατέστησαν τα Διδασκαλεία σε πολλές περιπτώσεις ήταν ακατάλληλες, ανίκανες και ιδιοτελείς με αποτέλεσμα να εισέρχονταν στην στοιχειώδη εκπαίδευση ανάξιοι δημοδιδάσκαλοι «οπουδήποτε εκπαιδευθέντες» (Αντωνίου. Χ, 2002:41). Έτσι τα σχολεία εξακολούθησαν για αρκετά ακόμα χρόνια να στελεχώνονται κυρίως από «γραμματοδιδασκάλους», όσους δηλαδή με ιδιόχειρη

αίτησή τους δήλωναν πως γνωρίζουν γραφή, ανάγνωση και τις τέσσερις πράξεις των μαθηματικών (Πυργιωτάκης. Ι, 1993:40).

Διοικητικά η εκπαίδευση εκείνης της περιόδου ήταν ένα δαιδαλώδες σύστημα από μία σειρά όργανα, επιτροπές, γραμματείες, τον δήμο κλπ. Οι περισσότερες από αυτές τις επιτροπές αποτελούνταν από πρόσωπα που είχαν λίγη σχέση με τα εκπαιδευτικά θέματα, οπότε οι δάσκαλοι καθίσταντο έρμια αποφάσεων που υπέκρυπταν άγνοια ή διαφθορά. Ειδικά οι παύσεις ή οι μεταθέσεις αποτελούσαν το φόβητρο των δασκάλων κατά το τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα (Πυργιωτάκης. Ι, 1993:42)..

Η μισθοδοσία των δασκάλων είναι ένα ακόμα στοιχείο καθοριστικό για τη θέση τους. Οι μαθητές πλήρωναν δίδακτρα, τα οποία συγκέντρωνε κάθε δήμος, για να τα αποδώσει στους δασκάλους. Οι χαμηλοί μισθοί των δασκάλων και η ανεπάρκεια που επεδείκνυαν οι δήμοι στην εκπλήρωση των υποχρεώσεών τους, καθιστούσε την οικονομική και κοινωνική τους θέση ιδιαίτερος δυσχερή.

Μία ακόμα ιδιαιτερότητα της θέσης των δασκάλων στην Ελλάδα κατά τον 19<sup>ο</sup> αιώνα έχει να κάνει με την προσωρινότητα που χαρακτήριζε την υπαλληλική τους σχέση με το ελληνικό κράτος. Είναι προφανές ότι σε περιόδους πολιτικής αστάθειας οι δάσκαλοι, όπως και όλοι οι δημόσιοι υπάλληλοι, βρίσκονταν στο μέσο πολιτικών διαπλοκών και πελατειακών σχέσεων που καθιστούσαν τη θέση τους στην εκπαίδευση επισφαλή. Άμεση απόρροια αυτής της έντασης είναι φυσικά η ανασφάλεια.

Αυτή η απαξιωμένη εικόνα του δασκάλου, και κατά συνέπεια του εκπαιδευτικού συστήματος, παρουσιάζεται με μελανά χρώματα από τους επιθεωρητές των δημοτικών σχολείων, οι οποίοι χαρακτηρίζουν τους δασκάλους αμαθείς, ανίκανους, αμελείς με επίμεμπτο ήθος (Χατζηστεφανίδης. Θ, 1990:66). Οι γραμματοδιδάκαλοι

από την άλλη χαρακτηρίζονταν από τους επιθεωρητές «τραγωδία δασκάλου, μόλις κατέχοντες τις γνώσεις τελειοφοίτων δημοτικού, ρακένδυτοι, αγράμματοι, άξεστοι, βάνουσοι». Επιπλέον λόγω της προσωρινότητάς τους ήταν αναγκασμένοι να εξαρτώνται από τα κόμματα επιζητώντας το ρουσφέτι, ενώ οι περισσότεροι λόγω της δυσμενούς οικονομικής τους κατάστασης αντιμετώπιζαν το εισόδημα από το επάγγελμα του δασκάλου ως συμπληρωματικό εξακολουθώντας να διατηρούν ένα άλλο επάγγελμα, κυρίως αυτό του αγρότη (Πυργιωτάκης. I, 1993:46) .

Οι αντιδράσεις για την αδυναμία της ελληνικής εκπαίδευσης, και κυρίως της στοιχειώδους, να επιτύχει τους στόχους της ήταν πολλές. Ο ίδιος ο υπουργός παιδείας Θεοτόκης (1889) ομολογούσε παθητικά την αλήθεια: το κράτος αδιαφορεί για την εκπαίδευση, που είναι αποκομμένη από την πραγματικότητα, χωρίς αναλυτικά προγράμματα, παραδομένη στα χέρια ανθρώπων χωρίς κατάρτιση και κυρίως χωρίς κανένα κύρος (Πυργιωτάκης. I, 1993:48) .

Κατά τη δεκαετία του 1870 αρχίζει μία νέα συζήτηση γύρω από την εκπαίδευση με θέματα την κατάρτιση των δασκάλων, αλλά και την αλλαγή της μεθόδου διδασκαλίας. Έτσι το 1878 επανιδρύθηκαν τα Διδασκαλεία, αρχικά στην Αθήνα και από το 1880 έως το 1882 στην Πελοπόννησο, την Κέρκυρα, την Θεσσαλία (Αντωνίου. X, 2002:47). Είχε προηγηθεί το 1876 η ίδρυση του Διδασκαλείου της Θεσσαλονίκης (Μπουζάκης & Τζήκας, 1994:34). Επιπλέον το 1880 με διάταγμα η αλληλοδιδασκτική μέθοδος αντικαταστάθηκε από την συνδιδασκτική ή ερβαρτιανή μέθοδο. Η συνδιδασκτική μέθοδος αποτελείται από πέντε στάδια διδασκαλίας: α) την προπαρασκευή (αφόρμηση δηλαδή της διδασκαλίας από τις εμπειρίες των μαθητών), β) την προσφορά ( παρουσίαση δηλαδή της νέας γνώσης από τον εκπαιδευτικό και την αναδιήγησή του από τους μαθητές) γ) την σύγκριση (την ανεύρεση κοινών στοιχείων ανάμεσα στη νέα γνώση και τις προηγούμενες εμπειρίες), δ) τη σύλληψη

(διατύπωση συμπερασμάτων) και ε) την εφαρμογή (επίλυση προβλημάτων και ασκήσεων σχετικών με τις νέες γνώσεις) (Χατζηστεφανίδης, Θ, 1990:56, 68). Η πολιτεία το 1881 δίνοντας βαρύτητα στην εισαγωγή της νέας μεθόδου διδασκαλίας κάλεσε όλους τους δασκάλους, απόφοιτους του Διδασκαλείου και μη, να παρακολουθήσουν επιμόρφωση έξι τουλάχιστον εβδομάδων πάνω στη συνδιδασκτική (Μπουζάκης & Τζήκας, 1994:36). Το 1905 όμως για λόγους οικονομικούς καταργήθηκαν ξανά τα Διδασκαλεία εκτός από το Μαράσλειο της Αθήνας (Πυργιωτάκης, Ι, 1995:52) .

Με νόμο του 1892 ιδρύθηκαν τα Υποδιδασκαλεία στην πρωτεύουσα κάθε νομού που λειτούργησαν περίπου 20 χρόνια. Σε αυτά γίνονταν δεκτοί οι απόφοιτοι του Ελληνικού Σχολείου ή Σχολαρχείου με την προϋπόθεση να είναι υγιείς και αρτιμελείς. Η φοίτηση διαρκούσε ένα έτος και οι απολυτήριες εξετάσεις διενεργούνταν από τα Διδασκαλεία. Οι απόφοιτοι των υποδιδασκαλείων ονομάστηκαν «γραμματισταί» ή υποδιδάσκαλοι και αντικατέστησαν στους μικρούς αγροτικούς οικισμούς τους «γραμματοδιδασκάλους», οι οποίοι δεν αναφέρονται πλέον από το 1913 (Πυργιωτάκης, Ι, 1995:55, Χατζηστεφανίδης, Θ, 1990:37-40, Αντωνίου Χ. :54).

Άλλοι νόμοι και διατάγματα προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τα σοβαρότατα προβλήματα της εκπαίδευσης. Έτσι το 1881 απαγορεύτηκε στους εκπαιδευτικούς το δεύτερο επάγγελμα, αν γινόταν σε βάρος του διδακτικού τους έργου. Όσοι δάσκαλοι παρά τη ρητή απαγόρευση εξακολουθούσαν να διατηρούν και δεύτερο επάγγελμα, απολύονταν (Πυργιωτάκης, Ι, 1995:58) . Με νόμο ΒΤΜΘ' του 1895 ψηφίστηκε η υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο ή το γραμματοδιδασκαλείο (Χατζηστεφανίδης, Θ, 1990:248) . Επίσης αποφασίστηκε οι διορισμοί των δασκάλων να γίνονται πλέον από τον Νομάρχη, ενώ οι παύσεις και οι μεταθέσεις επιβάλλονταν

μόνο μετά από απόφαση του Εποπτικού Συμβουλίου του νομού. Με αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε, θεωρητικά τουλάχιστον, ένα είδος μονιμότητας για τους δασκάλους, που προστατεύονταν έτσι κατά κάποιο τρόπο από την αυθαιρεσία των τοπικών αρχόντων. Στην πράξη βέβαια, επειδή οι αποφάσεις του εποπτικού συμβουλίου δεν ήταν δεσμευτικές για τον Υπουργό Παιδείας, μπορούσε ο εκπαιδευτικός παρέμβει εκμεταλλευόμενος τις πολιτικές γνωριμίες του. Επιπλέον εισάγεται για πρώτη φορά στη διοίκηση της εκπαίδευσης ο θεσμός του επιθεωρητή, ο οποίος χειρίζεται το θέμα των διορισμών στα δημοτικά σχολεία της περιφέρειάς του (Χατζηστεφανίδης, Θ, 1990:252).

Μετά το τέλος των Βαλκανικών Πολέμων και την ένταξη των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος δημιουργήθηκε η ανάγκη στελέχωσης των σχολείων στις συγκεκριμένες περιοχές με δασκάλους. Ειδικά στην περιοχή της Μακεδονίας οι δάσκαλοι επρόκειτο να επιφορτιστούν το ιδιαίτερα απαιτητικό έργο της διδασκαλίας σε ξενόφωνο ή αλλόγλωσσο περιβάλλον. Η ίδρυση μονοτάξιων διδασκαλείων κατά το έτος 1913-1914 απέβλεπε στη γρήγορη κατάρτιση δασκάλων. Αν και αντιμετωπίστηκαν αρχικά με επιφυλακτικότητα, τελικά ιδρύθηκαν από το 1923 έως το 1928 επτά νέα Διδασκαλεία. Τα Διδασκαλεία αυτά ήταν μονοτάξια και μπορούσαν να εγγραφούν απόφοιτοι Γυμνασίου με απολυτήριο τουλάχιστον «καλώς», υγιείς και αρτιμελείς μέχρι την ηλικία των 25 ετών. Το 1914 με βασιλικό διάταγμα προβλέπεται και η αναμόρφωση των τριτάξιων διδασκαλείων, τα οποία είναι 14 στον αριθμό, επτά αρρένων και επτά θηλέων. Το 1922 ιδρύθηκαν επιπλέον Διδασκαλεία Νηπιαγωγών σε πόλεις της Βόρειας Ελλάδας και το 1924 ιδρύθηκαν τα πεντατάξια και εξατάξια Διδασκαλεία (Μπουζάκης & Τζήκας, 1994:47).

Μετά τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο και τη Μικρασιατική Καταστροφή δημιουργήθηκαν νέα δεδομένα στην εκπαίδευση. Αφενός έχει χαθεί ένας μεγάλος αριθμός ανδρών

δασκάλων στις πολεμικές επιχειρήσεις και αφετέρου έχει αυξηθεί ο πληθυσμός λόγω της ενσωμάτωσης των προσφύγων. Είναι επιτακτική ανάγκη επομένως η άμεση εξασφάλιση διδακτικού προσωπικού σε συνθήκες μη κανονικές. Επιλέχθηκε λοιπόν η λύση της αναζήτησης δασκάλων ανάμεσα στους πρόσφυγες. Όμως λόγω της απώλειας των τίτλων σπουδών δόθηκε το δικαίωμα διορισμού σε όσους μπορούσαν να βεβαιώσουν την ύπαρξη αυτών των τίτλων με δύο μάρτυρες. Συχνά το αναξιόπιστο αυτό σύστημα επέτρεψε τον διορισμό δασκάλων που είχαν χαμηλό επίπεδο ή που δεν γνώριζαν καν ελληνικά σε κάποιες ακραίες περιπτώσεις (Αντωνίου.Χ, 2002:65).

Παρά τις όποιες δυσκολίες από την μεταρρύθμιση του 1929 και μετά παρατηρείται βελτίωση τόσο του επιπέδου των εκπαιδευτικών όσο και της κοινωνικής τους θέσης. Ιδιαίτερη σημασία προς αυτή την κατεύθυνση έχει η εξασφάλιση της μονιμότητας των εκπαιδευτικών, η μισθολογική βελτίωσή τους και η απαλλαγή της διοίκησης της εκπαίδευσης από πολυπρόσωπα όργανα (Πυργιωτάκης.Ι, 1992:61).

Το 1933 ψηφίστηκε ο ιδρυτικός νόμος των Παιδαγωγικών Ακαδημιών διेतούς φοίτησης με την πεποίθηση ότι τα ανώτερα αυτά ιδρύματα θα παρέχουν στους σπουδαστές τελειοποίηση της μόρφωσής τους και εξειδικευμένη παιδαγωγική κατάρτιση. Η εισαγωγή σε αυτές γίνεται μετά από εξετάσεις στις οποίες συμμετέχουν μόνο όσοι έχουν απολυτήριο Γυμνασίου με χαρακτηρισμό τουλάχιστον «καλώς» και διαγωγή «κοσμιωτάτη».

Πάντως έπειτα από αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις και επιμέρους βελτιώσεις στην εκπαίδευσή τους και στα εργασιακά τους δικαιώματα οι δάσκαλοι δεν είχαν καταφέρει να αποκτήσουν κοινωνικό κύρος. Γι' αυτό και το διδασκαλικό επάγγελμα

αποτελεί διέξοδο μόνο για τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Πυργιωτάκης,Ι, 1992:156).

### **2.2.2. Διδασκαλεία**

Η ανάληψη της εξουσίας από τον Βενιζέλο μετά την επανάσταση του 1919 σηματοδότησε τη νίκη της αστικής τάξης έναντι των παραδοσιακών ολιγαρχικών δυνάμεων και την απαρχή μιας προσπάθειας με στόχο τον εκσυγχρονισμό της Ελλάδας. Ο εκσυγχρονισμός περιλάμβανε φυσικά και την εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σημαντικός προς αυτήν την κατεύθυνση ήταν ο ρόλος του «Εκπαιδευτικού Ομίλου», του εκπαιδευτικού οργάνου των δημοτικιστών διανοούμενων. Τα νομοσχέδια όμως που κατατέθηκαν δεν ψηφίστηκαν στο σύνολό τους λόγω της αντίδρασης συντηρητικών κύκλων. Το 1913 ψηφίστηκε το νομοσχέδιο που αφορούσε την κατάρτιση των δασκάλων και την ίδρυση των Διδασκαλείων. Από το 1913 έως το 1929 λειτούργησαν πολλοί τύποι Διδασκαλείων, μονοτάξια, τριτάξια, πεντατάξια, εξατάξια.

#### **α) Μονοτάξια Διδασκαλεία**

Οι λόγοι της ίδρυσής τους είναι κυρίως πρακτικοί. Πρακτική ανάγκη ήταν η άμεση κατάρτιση δασκάλων που θα ανταποκρίνονταν στις εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού που αφενός διπλασιάστηκε μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους και αφετέρου ήταν σε μεγάλο ποσοστό του αλλόγλωσσος. Επομένως η εκπαίδευση των δασκάλων έπρεπε να είναι ταχύρυθμη και με αυτό το σκεπτικό ιδρύθηκαν κατά το έτος 1913-1914 τα Μονοτάξια Διδασκαλεία Αθήνας, Θεσσαλονίκης και Ιωαννίνων. Σε αυτά γίνονταν δεκτοί απόφοιτοι του Γυμνασίου με βαθμό τουλάχιστον «καλώς», ηλικίας μέχρι 25 ετών, υγιείς και αρτιμελείς. Τα μαθήματα που διδάσκονται οι σπουδαστές είναι πρακτικά προσανατολισμένα: Ψυχολογία μετά παιδαγωγικών



εφαρμογών, Παιδαγωγική με ιστορία της Δημοτικής Εκπαίδευσης και τη σχετική νομοθεσία, Ειδική Διδακτική και άσκηση των μαθητών «εις το διδάσκειν», Ζωοτεχνία και Γεωπονία, Υγιεινή, Ωδική και Εκκλησιαστική Μουσική, Ιχθυογραφία και Καλλιγραφία, Χειροτεχνία, Γυμναστική και Σκοποβολία. Το 1914 με νέο νόμο δόθηκε η δυνατότητα προσάρτησης Μονοτάξιων Διδασκαλείων ως επιμορφωτικής τάξης σε όλα τα Διδασκαλεία της χώρας, όπου θα μπορούσαν να εισαχθούν κατόπιν εξετάσεων εν ενεργεία δάσκαλοι που είναι απόφοιτοι Γυμνασίου ή απόφοιτοι Γυμνασίου ή Ιερατικής Σχολής

Η ίδρυση των Μονοτάξιων Διδασκαλείων αντιμετωπίστηκε εχθρικά από τους διορισμένους δασκάλους που φοβούνταν ότι θα εξομοιωθούν με τους απόφοιτους των Μονοταξίων, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί κύκλοι θεωρούσαν την εκπαίδευση στα Μονοτάξια πρόχειρη (Αντωνίου. Χ,2002:62)..

Το 1923 μετά τη νέα εθνική περιπέτεια και την εγκατάσταση περίπου 1,5 εκατομμυρίου προσφύγων στην Ελλάδα, το ελληνικό κράτος κλήθηκε να ανταποκριθεί τάχιστα στις αυξημένες εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής. Έτσι αποφασίστηκε να αναγνωρίζονται ως δάσκαλοι όσοι πρόσφυγες είχαν υπηρετήσει ως δάσκαλοι σε σχολεία της Μ. Ασίας κατά το σχολικό έτος 1921-1922 και μπορούσαν να πιστοποιήσουν τη διδασκαλική τους ιδιότητα με βεβαίωση της Ελληνικής Αρμοστείας Σμύρνης ή της οικείας κοινότητας ή με ένορκες βεβαιώσεις δύο μαρτύρων. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να τοποθετηθούν στα σχολεία δάσκαλοι χωρίς ουσιαστικά προσόντα και σε κάποιες περιπτώσεις χωρίς καν να γνωρίζουν ελληνικά. Προκειμένου να αποφεύγονται στο εξής αυτές οι αστοχίες, η «Επιτροπή προς μελέτη των εκπαιδευτικών ζητημάτων» πρότεινε την ίδρυση Παιδαγωγικής Ακαδημίας, αλλά και τη σύσταση Μονοταξίων Διδασκαλείων για την «ταχίστην παραγωγήν έστω

υποφερτών διδασκάλων». Το νομοθετικό διάταγμα του 1923 προέβλεπε τη σύσταση Μονοτάξιων Διδασκαλείων σε πόλεις όπου λειτουργούσε Γυμνάσιο, Πρακτικό Λύκειο ή Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης. Η έδρα τους θα μεταφερόταν κάθε πέντε χρόνια σε άλλη επαρχιακή πόλη με τους παραπάνω περιορισμούς. Σε αυτά γίνονταν δεκτοί και προσωρινοί δάσκαλοι με απολυτήριο Γυμνασίου, απόφοιτοι Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου που δεν είχαν υπερβεί το εικοστό πέμπτο έτος της ηλικίας τους. Καινοτομία του νόμου είναι και η δυνατότητα να εγγράφονται στα Διδασκαλεία γυναίκες (Κίτσου. Α, 1993:63). Οι φοιτητές αυτών των ιδρυμάτων λάμβαναν μηνιαία υποτροφία 600 δραχμών, αλλά υποχρεώνονταν να υπηρετήσουν για τρία έτη σε κάποια από τις Νέες Χώρες, όπου παρατηρούνταν έλλειψη δασκάλων με ρήτρα επιστροφής των χρημάτων της υποτροφίας σε περίπτωση μη αποδοχής του διορισμού (Αντωνίου, Χ.2002:66). Στο πρόγραμμα σπουδών των Μονοταξίων του 1923 σε σχέση με το αντίστοιχο του 1914 μειώθηκαν τα μαθήματα ειδικότητας, ενώ αυξήθηκαν τα παιδαγωγικά και τα μαθήματα δραστηριοτήτων. Εξάλλου προκειμένου να εξομοιωθούν οι πρόσφυγες δάσκαλοι με τους πτυχιούχους των ελληνικών Διδασκαλείων αποφασίστηκε η μετεκπαίδευσή τους με τη μορφή σεμιναρίων διάρκειας ενός έτους στα κατά τόπους Διδασκαλεία. (Μπουζάκης & Τζήκας, 1995: 51) Από το 1923 λειτούργησαν αυτού του τύπου τα Μονοτάξια Διδασκαλεία στην Αθήνα, τον Πύργο, τα Χανιά την Καστοριά, τις Σέρρες, τη Μυτιλήνη και τα Ιωάννινα. Μετά την πάροδο πέντε ετών και σύμφωνα με τον νόμο μεταφέρθηκαν (εκτός από αυτά της Αθήνας και της Μυτιλήνης) στο Αίγιο, τη Σπάρτη, την Πρέβεζα, το Καρπενήσι και τη Λάρισα. Το σχολικό έτος 1926-27 το ένα από τα δύο Μονοτάξια της Αθήνας μεταφέρθηκε στη Φλώρινα. Το 1929 καταργήθηκαν διά νόμου με την καθιέρωση του Πεντατάξιου ως μοναδικού τύπου Διδασκαλείου.

### **β) Τριτάξια Διδασκαλεία**

Με τον ίδιο νόμο του 1914 μαζί με τα Μονοτάξια Διδασκαλεία ιδρύονται και τα Τριτάξια. Από αυτά οι προσδοκίες της πολιτείας είναι διαφορετικές και σχετίζονται με την κατάρτιση όχι μόνο πολλών (όπως στα Μονοτάξια), αλλά και καλών δασκάλων. Έχει ιδιαίτερη σημασία ότι απευθύνονταν τόσο σε άνδρες αλλά όσο και σε γυναίκες. Ιδρύθηκαν έτσι τα Διδασκαλεία Αρρένων Αθήνας, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Σάμου, Λαμίας, Τρίπολης και Κοζάνης. Για τις γυναίκες ιδρύθηκαν τα κρατικά Διδασκαλεία Ηρακλείου και Θεσσαλονίκης, ενώ στην ιδιωτική πρωτοβουλία ανήκουν τα Διδασκαλεία Θηλέων Αθήνας, Πάτρας, Κέρκυρας, Λάρισας (Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία) και το Διδασκαλείο Πειραιά. Το 1918 καθ' υπέρβαση του νόμου που όριζε τον ανώτερο αριθμό Διδασκαλείων ιδρύθηκε το Διδασκαλείο Κοζάνης.

Οι υποψήφιοι σπουδαστές των Τριτάξιων Διδασκαλείων έπρεπε να είναι από δεκαπέντε έως είκοσι ετών και να έχουν λάβει γενική εκπαίδευση εννέα ετών, που να αποδεικνύεται με ενδεικτικό δευτέρας τάξης Τετρατάξιου Γυμνασίου ή τρίτης τάξης Εξατάξιου Γυμνασίου ή αναγνωρισμένου Παρθενγωγείου. Επίσης είχαν το δικαίωμα να εγγραφούν σε αυτά απόφοιτοι Υποδιδασκαλείων όχι μεγαλύτεροι των τριάντα ετών. Για την πρακτική άσκηση των σπουδαστών προβλέφθηκε η ίδρυση πρότυπων σχολείων προσαρτημένων στα Διδασκαλεία (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995: 52-53).

### **γ) Πεντατάξια και εξατάξια Διδασκαλεία**

Τα πεντατάξια και εξατάξια Διδασκαλεία ιδρύθηκαν με νόμο του 1924 με την προσδοκία ότι «θα μορφώσουν τους τελειωτέρους δασκάλους» σύμφωνα με τον Δ. Γληνό. Στα Πεντατάξια Διδασκαλεία μπορούσαν να εγγραφούν από την ηλικία των δεκατριών ετών όσοι είχαν συμπληρώσει επταετή εκπαίδευση, δηλαδή οι απόφοιτοι του Ελληνικού Σχολείου ή αντίστοιχης τάξης του εξατάξιου ή πεντατάξιου

Γυμνασίου ή Ημιγυμνασίου ή επτατάξιου δημοτικού σχολείου. Εξαιτίας αυτού του περιορισμού τα Πεντατάξια Διδασκαλεία λειτούργησαν μόνο στις περιοχές που ίσχυε το σύστημα των Ελληνικών Σχολείων και των Τετρατάξιων Γυμνασίων, δηλαδή στην Παλαιά Ελλάδα και την Ήπειρο (Αντωνίου. Χ,2002:67).

Στα Εξατάξια Διδασκαλεία οι εγγραφόμενοι έπρεπε να είναι αρτιμελείς, να έχουν συμπληρώσει το δωδέκατο έτος και να είναι απόφοιτοι του Εξατάξιου Δημοτικού Σχολείου και γι' αυτό ιδρύθηκαν στις περιοχές που ίσχυε το σύστημα των Εξατάξιων Δημοτικών, δηλαδή στη Μακεδονία, την Κρήτη και τα νησιά του Αιγαίου. Αμέσως μετά την ψήφιση του νόμου ιδρύθηκαν τέτοια Διδασκαλεία στις Σέρρες και τη Δράμα, κατά το έτος 1926-27 στην Καστοριά και τη Φλώρινα, ενώ τα Τριτάξια Διδασκαλεία Θεσσαλονίκης και Ηρακλείου μετατράπηκαν σε Εξατάξια (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:55).

Στο πρόγραμμα σπουδών των πολυτάξιων Διδασκαλείων κατά τα τέσσερα πρώτα έτη δινόταν αποκλειστική προτεραιότητα στη γενική μόρφωση που θεωρούνταν απαραίτητη στους υποψήφιους δασκάλους. Σύμφωνα με τον Δελμούζο η μόρφωση του δασκάλου πρέπει να είναι και ειδολογικά και υλικά ανώτερη από αυτήν που πήρε ως μαθητής στο δημοτικό και στο ελληνικό σχολείο «για να μην είναι αργότερα η διδασκαλία του φτωχή και στενόχωρη, παρά να πηγάζει από πλούσια πηγή, για να δουλέψει και μέσα στο σχολείο του και στην κοινωνία σύμφωνα με την εκπολιτιστική του αποστολή». Στο τελευταίο έτος, όπως είναι αναμενόμενο, δόθηκε βαρύτητα στην επαγγελματική κατάρτιση των σπουδαστών.

Όπως είναι φανερό, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μέχρι και την δεύτερη δεκαετία του 20<sup>ου</sup> αιώνα χαρακτηρίζεται από πολυδιάσπαση. Το διδασκαλικό σώμα περιλάμβανε πτυχιούχους από εικοσιπέντε διδασκαλεία διαφορετικού τύπου,

πτυχιούχους Ιερατικών Σχολών, απόφοιτους Γυμνασίου και δασκάλους «δύο μαρτύρων». Αυτή η κατάσταση δημιούργησε πολλά προβλήματα καθώς στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση συνυπήρχαν δάσκαλοι με μεγάλη ποικιλία προσόντων ως προς τη γενική τους εκπαίδευση, αλλά και ως προς το χρόνο της παιδαγωγικής τους κατάρτισης. Εξάλλου από όλα αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα αποφοιτούσαν πολύ περισσότεροι δάσκαλοι από όσους μπορούσαν να απορροφηθούν στις εκπαιδευτικές δομές. Επομένως προβλήθηκε ως αναγκαιότητα η εκλογίκευση του δαιδαλώδους συστήματος εκπαιδευτικής κατάρτισης (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:58). Το 1929 η Κυβέρνηση Βενιζέλου στο πλαίσιο μιας γενικότερης προσπάθειας αναμόρφωσης της εκπαίδευσης κατάργησε όλα τα Μονοτάξια Διδασκαλεία και μετέτρεψε όλους τους τύπους πολυτάξιων σε Πεντατάξια. Για να φοιτήσει κάποιος στα νέου τύπου Πεντατάξια Διδασκαλεία έπρεπε να είναι αρτιμελής, ηλικίας δεκατεσσάρων έως δεκαέξι ετών με ενδεικτικό προαγωγής δευτέρας τάξεως Εξαταξίου Γυμνασίου ή Πρακτικού Λυκείου.

Το 1931 καταργήθηκαν το Διδασκαλείο της Δράμας, ένα της Θεσσαλονίκης, ενώ το αυτό της Καστοριάς μεταφέρθηκε στη Μυτιλήνη. Συνέχισαν να λειτουργούν δεκαπέντε Διδασκαλεία, το Μαράσλειο Αθηνών, της Τρίπολης, των Ιωαννίνων, της Θεσσαλονίκης, της Κοζάνης, της Λαμίας, της Φλώρινας, της Μυτιλήνης, της Αλεξανδρούπολης, των Σερρών, τέσσερα Διδασκαλεία της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας και ένα του Δήμου Πειραιώς. Το 1933 ψηφίστηκε ο νόμος με τον οποίο καταργήθηκαν τα Διδασκαλεία και ιδρύθηκαν οι Παιδαγωγικές Ακαδημίες. Πάντως τα Διδασκαλεία εξακολούθησαν να λειτουργούν μέχρι το σχολικό έτος 1935-36, οπότε και αποφοίτησαν οι τελευταίοι σπουδαστές τους.

### **2.2.3. Οι γυναίκες στο διδασκαλικό επάγγελμα**

Ήδη από τα πρώτα χρόνια μετά την απελευθέρωση της Ελλάδας και την ίδρυση του ελληνικού κράτους εγείρονται συζητήσεις σχετικά με την αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των γυναικών. Οι ανακατατάξεις του πληθυσμού έφεραν στον ελλαδικό χώρο Έλληνες της διασποράς από σημαντικά αστικά κέντρα, όπως η Κωνσταντινούπολη και η Σμύρνη, με ιδέες προοδευτικές σχετικά με την κοινωνική θέση της γυναίκας. Προς αυτή την κατεύθυνση κινούνται και οι Έλληνες λόγιοι που σπούδασαν στην Ευρώπη. Εξάλλου πολύ νωρίς δραστηριοποιήθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης των κοριτσιών τόσο στο νεοσύστατο ελληνικό κράτος όσο και στις ορθόδοξες κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας δυτικοί ιεραπόστολοι και φιλελληνικά σωματεία, τα οποία το ελληνικό κράτος και οι ορθόδοξες κοινότητες αντιμετώπιζαν με καχυποψία από τον φόβο του ενδεχόμενου προσηλυτισμού (Δαλακούρα& Ζιώγου –Καραστεργίου. 2015: 226).

Υπό την επίδραση νεωτερικών ιδεών και υπό την πίεση της παρουσίας των μισιονάριων το ελληνικό κράτος θεσμοθέτησε τη στοιχειώδη εκπαίδευση των κοριτσιών και την επαγγελματική εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Η εκπαίδευση των κοριτσιών, εφόσον προετοιμάζονται μόνο για την ιδιωτική ζωή είχε, όπως είναι αναμενόμενο, διαφορετική στόχευση από αυτήν των αγοριών. Γι' αυτόν τον λόγο ιδρύθηκαν ξεχωριστά σχολεία θηλέων με πρόγραμμα σπουδών διαφορετικό από αυτό των σχολείων αρρένων. Αν κοντά σε αυτά συνυπολογίσουμε και την αντίληψη ότι η παρουσία ανδρών δασκάλων ανάμεσα στις μαθήτριες ήταν ακατάλληλη για τα ήθη της εποχής, είναι δεδομένο ότι τα σχολεία θηλέων έπρεπε να στελεχωθούν από γυναίκες δασκάλες, οι οποίες θα καταρτίζονταν σε εκπαιδευτικά ιδρύματα διαφορετικά από αυτά των ανδρών δασκάλων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το επάγγελμα της δασκάλας αποτέλεσε το μοναδικό κοινωνικά αποδεκτό επάγγελμα για τη γυναίκα του 19<sup>ου</sup> αιώνα. Στο τέλος του 19<sup>ου</sup> αιώνα κοινωνική «νομιμοποίηση»

απέκτησαν και οι ειδικότητες της νηπιαγωγού, της γυμνάστριας και της δασκάλας χειροτεχνίας (Δαλακούρα & Ζιώγου -Καραστεργίου.2015).

Για να νομιμοποιηθεί η γυναίκα –παιδαγωγός στη συνείδηση της συντηρητικής κοινωνίας του 19<sup>ου</sup> και των αρχών του 20<sup>ου</sup> αιώνα, έπρεπε η ιδιότητα της δασκάλας να συνδεθεί με τη γυναικεία φύση κατά το παιδαγωγικό μοντέλο της μητρότητας. Υπό αυτήν την έννοια η δασκάλα δεν ήταν απλώς μία επαγγελματίας, αλλά «ως εκ φύσεως παιδαγωγός», όφειλε να συμπεριφέρεται ως μητέρα στις μαθήτρες της, να τις διδάσκει, αλλά και να τις καθοδηγεί αναπαράγοντας τους κοινωνικούς ρόλους των δύο φύλων(Φουρναράκη. Ε, 1987:16).

Στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας η εκπαίδευση των διδασκαλισσών παρεχόταν σε ένα ανώτερο τμήμα του Παρθεναγωγείου που αποτελούσε συνέχεια του αλληλοδιδασκτικού και εν μέρει αντιστοιχούσε με το Ελληνικό των αρρένων. Η διάρκεια των σπουδών ήταν τρία ή έξι χρόνια. Τέτοια ανώτερα τμήματα συναντάμε σε μεγάλα αστικά κέντρα, όπως η Κωνσταντινούπολη, η Σμύρνη και η Θεσσαλονίκη, αλλά και σε μικρότερα, όπως οι Σέρρες. Σε αυτά τα Παρθεναγωγεία η εκπαίδευση που αφορά τις μελλοντικές δασκάλες δεν είχε καμία διαφορά από την «μέση εκπαίδευση» που παρεχόταν σε όλες τις υπόλοιπες μαθήτρες (Δαλακούρα & Ζιώγου -Καραστεργίου. 2015:230)

Ήδη από την εποχή του Όθωνα κατοχυρώνεται νομοθετικά τόσο η υποχρεωτική στοιχειώδης εκπαίδευση των κοριτσιών όσο και η κατάρτιση των διδασκαλισσών. Για το ενδιάμεσο στάδιο, τη μέση εκπαίδευση, δεν λήφθηκε καμία πρόνοια κυρίως για οικονομικούς λόγους. Σε ό,τι αφορά τη διάδοση της στοιχειώδους εκπαίδευσης των κοριτσιών φαίνεται ότι η απουσία της ουσιαστικής πολιτικής από το κράτος, η αδιαφορία της τοπικής αυτοδιοίκησης και οι στερεότυπες αντιλήψεις για το ρόλο της

γυναίκας συντέλεσαν ώστε αυτή να αναπτύσσεται με πολύ αργούς ρυθμούς (Φουρναράκη. Ε, 1987:23). Οι συντηρητικές αυτές αντιλήψεις παρουσιάζονται πολύ χαρακτηριστικά στο υπόμνημα Σαριπόλου του 1865: για την ανατροφή και παιδεία της γυναίκας αποκλειστικά υπεύθυνη πρέπει να είναι η οικογένεια. Γι' αυτό και ο ίδιος αντιμετώπιζε με εχθρότητα τα ιδιωτικά παρθεναγωγεία (Νούτσος. Χ, 1986:20). Παρά τις όποιες αντιρρήσεις του Σαριπόλου με το νόμο ΒΤΜΘ' αποφασίστηκε να ιδρυθούν ξεχωριστά σχολεία θηλέων στα οποία θα διδάσκουν δασκάλες (Χατζηστεφανίδης.Θ, 1990:249). Η ελληνική κοινωνία όμως δέσμια των προκαταλήψεων αντιμετώπισε αρνητικά την παρουσία της γυναίκας στην εκπαίδευση είτε ως μαθήτριας είτε ως δασκάλας (Χατζηστεφανίδης. Θ, 1990:67).

Η λειτουργία των υπόλοιπων βαθμίδων της εκπαίδευσης των γυναικών, από τη μέση έως και την εκπαίδευση τη δασκάλας, παραχωρήθηκε στην ιδιωτική πρωτοβουλία, και δη στην Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία. Οι υποχρεώσεις του κράτους απέναντι στην Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία ήταν καταρχάς η εποπτεία και έπειτα η παροχή οικονομικής ενίσχυσης, προκειμένου να φοιτούν στα Παρθεναγωγεία με υποτροφίες κορίτσια από τις φτωχότερες τάξεις. Ο ιδιωτικός αυτός φορέας διαχειρίστηκε σχεδόν αποκλειστικά την εκπαίδευση των διδασκαλισσών μέχρι το 1914, οπότε ιδρύθηκαν τα Διδασκαλεία Θηλέων (Αντωνίου. Χ, 2002: 84-86).

Στο ανώτερο τμήμα του Παρθεναγωγείου της Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας η φοίτηση διαρκούσε τρία χρόνια και το πρόγραμμα σπουδών ήταν κοινό για όλες τις μαθήτριες. Οι υποψήφιες δασκάλες διδάσκονταν κατά το τελευταίο εξάμηνο τον Οδηγό της Αλληλοδιδασκτικής, ενώ έκαναν και πρακτική άσκηση στο δημοτικό σχολείο του Παρθεναγωγείου (Δαλακούρα & Ζιώγου –Καραστεργίου. 2015:228).



Από το 1870 υπάρχει στα Παρθεναγωγεία διάκριση των τμημάτων μέσης εκπαίδευσης από τα ανώτερα τμήματα που αφορούν την εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Εφόσον λοιπόν οι μαθήτριες είχαν αποκτήσει γενική παιδεία κατά τα προηγούμενα χρόνια της φοίτησής τους, στα τμήματα αυτά διδάσκονταν μαθήματα απαραίτητα για την είσοδό τους στον διδασκαλικό κλάδο, όπως παιδαγωγική, ψυχολογία και διδακτική. Οι απόφοιτες των Παρθεναγωγείων, αφού επιτύγχαναν στις ειδικές εξετάσεις, είχαν τη δυνατότητα να διδάξουν σε δημοτικά ή νηπιαγωγεία (Δαλακούρα & Ζιώγου –Καραστεργίου. 2015:230).

Ταυτόχρονα ιδρύθηκαν και οι πρώτες σχολές που, αυτονομημένες από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, στόχευαν αποκλειστικά και μόνο στην επαγγελματική κατάρτιση των διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών. Τέτοια εκπαιδευτήρια ήταν το Ζαρίφειο Διδασκαλείο Θηλέων στη Φιλιππούπολη, το Ζωγράφειο Διδασκαλείο Θηλέων στο Κεστοράτι της Ηπείρου, το Υποδιδασκαλείο Θηλέων στη Θεσσαλονίκη και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών στο Ζιντζί-Ντερέ (Φλαβιανά) της Καπαδοκίας. Τα μαθήματα σε αυτά τα ανεξάρτητα ιδρύματα ήταν προσανατολισμένα κυρίως προς τη γενική παιδεία, ενώ τα μαθήματα ειδίκευσης και οι ώρες διδασκαλίας τους ήταν λιγότερα (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:33).

Παρατηρείται επομένως διαφοροποίηση ως προς την κατάρτιση των διδασκαλισσών και των νηπιαγωγών αλλά και ως προς τα προσόντα τους ανάλογα με το ίδρυμα στο οποίο έχουν φοιτήσει. Γι' αυτό το λόγο υπήρχε διαβάθμιση των πτυχίων η οποία είχε σημασία για την ευκολότερη πρόσληψη, την καλύτερη τοποθέτηση, ακόμα και τα εργασιακά δικαιώματά τους (Δαλακούρα & Ζιώγου –Καραστεργίου.2015:233).

Το 1889 από τον Υπ. Παιδείας Θεοτόκη και το 1899 από τον Υπ. Παιδείας Ευταξία έγιναν προσπάθειες ίδρυσης κρατικών διδασκαλείων, αλλά και στις δύο περιπτώσεις

τα νομοσχέδια καταληφίστηκαν. Και οι δύο αυτές προσπάθειες αντιμετωπίστηκαν αρνητικά από την Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία και τους υποστηρικτές της, ενώ το μόνο που κατάφερε το Υπ. Παιδείας ήταν να δίνεται το δικαίωμα να προσέρχονται στις εξετάσεις μαθήτριες και άλλων Παρθεναγωγείων (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:41).

Από το 1914 και υπό την πίεση των νέων αναγκών που προέκυψαν από την ενσωμάτωση των Νέων Χωρών στο ελληνικό κράτος, το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε να πάρει τον έλεγχο της εκπαίδευσης των διδασκαλισσών ιδρύοντας Διδασκαλεία Θηλέων. Τα δύο πρώτα δημόσια Τριτάξια Διδασκαλεία Θηλέων ιδρύθηκαν στο Ηράκλειο και τη Θεσσαλονίκη. Με την ίδρυση των Διδασκαλείων η επαγγελματική εκπαίδευση των γυναικών διαφοροποιήθηκε από τη Μέση Εκπαίδευση και εξομοιώθηκε με την εκπαίδευση των ανδρών (Αντωνίου. Χ, 2002:87). Μία ακόμη θετική εξέλιξη για τη θέση της γυναίκας στην εκπαίδευση αφορά τη συνεκπαίδευση ανδρών- γυναικών. Από το 1923 με τον ιδρυτικό νόμο των μονοτάξιων Διδασκαλείων επιτράπηκε η εγγραφή μαθητριών, ενώ από το 1924 τα δέκα από τα δεκατρία δημόσια Διδασκαλεία έγιναν μικτά, με τον περιορισμό να αποτελούν τα κορίτσια το 1/3 των φοιτώντων. (Κίτσου. Α, 1993:63).

#### **2.2.4. Διδασκαλεία Νηπιαγωγών**

Κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα το ελληνικό κράτος δεν έδειξε καμία μέριμνα για την προσχολική αγωγή αυτή καθ' αυτή, αλλά ούτε και για την κατάρτιση των νηπιαγωγών. Το κυρίαρχο λόγο και στις δύο αυτές δομές είχε η ιδιωτική πρωτοβουλία, ενώ το κράτος δεν προσπάθησε καν να ασκήσει έλεγχο, όπως είχε κάνει παλαιότερα με την εκπαίδευση των διδασκαλισσών. Ενώ δηλαδή με το νόμο ΒΜΤΘ' του 1895 θεσμοθετούνται τα νηπιαγωγεία, το δικαίωμα ίδρυσής τους δίνεται αποκλειστικά σε ιδιώτες, με την υποχρέωση να διδάσκουν σε αυτά αναγνωρισμένες

από το κράτος νηπιαγωγοί (Χατζηστεφανίδης. Θ, 1990: 248). Το 1897 ιδρύθηκε το πρώτο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Ένωσης των Ελληνίδων, ενώ με βασιλικό διάταγμα του επόμενου έτους καθορίζονται οι εξετάσεις ενώπιον επιτροπής του Υπουργείου των αποφοίτων του Διδασκαλείου που επιθυμούν να εργαστούν ως νηπιαγωγοί. Το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Ένωσης Ελληνίδων αποτελούσε το μοναδικό ίδρυμα που εκπαίδευε Νηπιαγωγούς στην Ελλάδα μέχρι το 1914 (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:44).

Πραγματικό ενδιαφέρον του κράτους για την προσχολική αγωγή παρατηρούμε μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους για λόγους γλωσσικούς και εθνικούς. Νομοσχέδιο που κατατέθηκε το 1913 προέβλεπε την ίδρυση νηπιαγωγείων διετούς υποχρεωτικής φοίτησης, όπου κρινόταν αναγκαίο. Σύμφωνα με την εισηγητική έκθεση του Υπουργού Παιδείας Τσιριμώκου «...τα νηπιαγωγεία έχουν σκοπό να συνηθίζουν εις το ομιλύν την ελληνικήν, τους παίδας που έχουν ασκηθεί ανεπαρκώς εν τω οίκω, ούτως ώστε να μην προσκρούει εις δυσχερείας και να μην υπόκειται εις αποτυχίαν η δημοτική εκπαίδευσις εις τα μέρη ταύτα». Στο ίδιο νομοσχέδιο προβλεπόταν η ίδρυση κρατικών σχολών Νηπιαγωγών (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995:60). Το νομοσχέδιο αυτό δεν ψηφίστηκε, αλλά με το νόμο του 1914 δόθηκε η δυνατότητα να ιδρύνται αυτόνομα διετούς φοίτησης Διδασκαλεία Νηπιαγωγών ή να προσαρτώνται στα Διδασκαλεία Θηλέων. Σε αυτά μπορούσαν να φοιτήσουν απόφοιτοι αστικών σχολείων θηλέων, ανώτερων οκτατάξιων παρθεναγωγείων και κάτοχοι ενδεικτικού Α' τάξης τετραταξίου ή Β' τάξης εξαταξίου Γυμνασίου.

Το 1915 αυτονομήθηκε το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης από το Διδασκαλείο Θηλέων, ενώ μέχρι το 1929 ιδρύθηκαν τα Διδασκαλεία Έδεσσας, Σερρών, Καστοριάς, Φλώρινας. Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι αυτά τα εκπαιδευτικά ιδρύματα τοποθετήθηκαν αποκλειστικά στις Νέες Χώρες, όπου ήταν απόλυτης

προτεραιότητας το ζήτημα της αφομοίωσης των ξενόφωνων νηπίων (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου. 2015:246). Τα επόμενα χρόνια τα διτάξια Διδασκαλεία μετατράπηκαν σε τριτάξια και δέχονταν πια απόφοιτες εξαταξίου δημοτικού. Τότε ιδρύθηκε και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Κοζάνης. Το 1929 αποφασίστηκε η ίδρυση Νηπιαγωγείων και σε άλλες περιοχές εκτός των Νέων Χωρών, ενώ το 1930 τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών μετατράπηκαν σε τετρατάξια, γιατί κρίθηκε πως οι σπουδάστριες δεν είχαν την απαιτούμενη ωριμότητα, ώστε να ολοκληρώσουν την γενική και επαγγελματική τους εκπαίδευση και να ανταποκριθούν στους στόχους του μελλοντικού επαγγέλματός τους. Εκτός από το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Έδεσσας, που καταργήθηκε, και τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών της Φλώρινας και της Κοζάνης που έγιναν πρακτικές σχολές θηλέων, τα υπόλοιπα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών εξακολουθούσαν να λειτουργούν ακόμα και μετά την ίδρυση των Παιδαγωγικών Ακαδημιών (Μπουζάκης & Τζήκας.1995:62-63).

### ***2.2.5. Η εκπαίδευση στη Δυτική Μακεδονία κατά τα τέλη του 19<sup>ου</sup> και τις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα.***

Η εκπαίδευση των χριστιανών στην Οθωμανική Μακεδονία παρέχεται από ένα δίκτυο κοινοτικών σχολείων, όπως χαρακτηρίζονται τα σχολεία που λειτουργούν σε μία κοινότητα ομόθρησκων υπηκόων και εξαρτώνται από αυτήν εντός των ορίων του Τανζιμάτ. Ως χρονική αφετηρία τους μπορούμε να θεωρήσουμε την έκδοση του Χάττ-ι-Χουμαγιούν το 1856, με το οποίο αναγνωρίστηκε το δικαίωμα σε όλες τις κοινότητες το δικαίωμα να ιδρύουν σχολεία. Η λειτουργία τους επηρεαζόταν από το Πατριαρχείο διά μέσω των Μητροπόλεων και από την αστική τάξη, που ανάλογα με τις τοπικές ιδιομορφίες και τις χρονικές συγκυρίες επενέβαινε λιγότερο ή

περισσότερο δυναμικά. Επιπλέον σημαντικό ρόλο έπαιξαν και οι δωρητές, εκπρόσωποι της αστικής (ή έστω αστικοποιημένης τάξης) που ίδρυσαν και επιχορηγούσαν σχολεία (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:18-23).

Από το 1872 άρχισαν να λειτουργούν νηπιαγωγεία στην περιοχή, από όπου κατευθύνονταν, με την προϋπόθεση της γνώσης της ελληνικής γλώσσας, τα αγόρια στο εξατάξιο συνήθως Αστικό Σχολείο και τα κορίτσια στο Παρθεναγωγείο, το οποίο παρείχε τόσο στοιχειώδη όσο και μέση εκπαίδευση. Η μέση εκπαίδευση όμως χαρακτηρίζεται από πολυμορφία: τριετές ελληνικό σχολείο και τέλειο (δηλαδή τετραετές) σχολαρχείο ή τριετές Ημιγυμνάσιο και εξαετές Γυμνάσιο ή τετραετές σχολαρχείο και τετραετές Γυμνάσιο (Γυμνάσιο Μοναστηρίου) ή τετραετές Γυμνάσιο (Γυμνάσιο Μεγαρόβου). Όσο για τα Παρθεναγωγεία, το πρώτο που ιδρύθηκε στη δυτική Μακεδονία ήταν το Παρθεναγωγείο Καστοριάς, ενώ αυτό της Φλώρινας ιδρύθηκε περίπου είκοσι χρόνια αργότερα.

Πριν από τη αφύπνιση των σλαβικών εθνικισμών η ελληνική αστική τάξη έλεγχε μορφωτικά τον χώρο και ταύτιζε τον γλωσσικό και πολιτιστικό εξελληνισμό με την πρόσβαση στην κυρίαρχη αστική τάξη, γι' αυτό εξάλλου φοιτούσαν και αλλοεθνείς. Με την εμφάνιση του σλαβικού εθνικισμού, η αστική τάξη είτε εκφράζοντας την εθνική της συνείδηση είτε από φόβο ότι θα αποβληθεί από χώρους που έλεγχε οικονομικά χρηματοδοτούσε αφειδώς την προσπάθεια πύκνωσης του σχολικού δικτύου για να χρησιμοποιηθεί ως μηχανισμός της ελληνικής προπαγάνδας ((Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:63). Ταυτόχρονα παρατηρούνται παρεμβάσεις στις καθιερωμένες δομές της εκπαίδευσης από άτυπους παράγοντες που κατευθύνονται από το ελληνικό κράτος ή βρίσκονται σε αυτό, όπως ο σύλλογος «προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων», οι Έλληνες πρόξενοι του Μοναστηρίου και ο πληρεξούσιος των εφόρων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:35). . Υπό την επίδραση αυτών των

παραγόντων παρατηρείται με την πάροδο του χρόνου μία προσπάθεια προσαρμογής των κοινοτικών σχολείων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ενώ παράλληλα οι κοινότητες ανταγωνίζονται μεταξύ τους για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης. Οι προσπάθειες αυτές πρέπει μάλλον να αντιμετωπιστούν ως έκφραση της Μεγάλης Ιδέας με δύο κατευθύνσεις: ως επιδίωξη αποκατάστασης του ελληνισμού μέσα στα εδαφικά του όρια, είτε ως προοπτική ιδεολογικής, οικονομικής και πολιτιστικής χειραγώγησης των διαφόρων εθνοτήτων της Βαλκανικής από το κυρίαρχο ελληνικό έθνος ((Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:70).. Όμως τα κυριότερα εμπόδια σε αυτήν την προσπάθεια ήταν αφενός η κυριαρχία της σλαβοφωνίας και αφετέρου η ατελέσφορη εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους που επέμενε στη γλωσσική επιλογή της καθαρεύουσας και την αυτούσια εφαρμογή των ελληνικών αναλυτικών προγραμμάτων. Έτσι οι όποιες προσπάθειες δεν απέδωσαν τους αναμενόμενους καρπούς (Βουρή, Σ.1992: 182)

Συγκεκριμένα η περιοχή της Φλώρινας αρχίζει να αποκτά ενδιαφέρον για το ελληνικό κράτος από το 1890, γιατί θεωρήθηκε ασύμφορη η προσπάθεια διείσδυσης στα βορειότερα βλαχόφωνα κέντρα. Γίνεται λοιπόν προσπάθεια να αναδειχθεί η Φλώρινα να αναδειχθεί η Φλώρινα σε εκπαιδευτικό κέντρο ισοδύναμο με το Μοναστήρι. Παρατηρείται λοιπόν αύξηση των κονδυλίων για την εκπαίδευση από τον σύλλογο «προς διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων και συνακόλουθη αύξηση των σχολείων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:170).

Μετά από την απελευθέρωση η κοινοτική εκπαίδευση διατηρήθηκε για δύο χρόνια και υποκαταστάθηκε οριστικά από την κρατική εκπαίδευση με τα βασιλικά διατάγματα του 1914 . Η μετάβαση από το κοινοτικό σχολείο, όπου τον έλεγχο έχουν τοπικοί παράγοντες, στο κρατικό διαμόρφωσε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό

μοντέλο. Σε αυτό το μοντέλο τον έλεγχο είχαν επιτελεία ειδικών και μέσω αυτών η εκπαίδευση απέκτησε επιστημονικό κύρος (Ηλιάδου-Τάχου, 2001:216)

Από το 1910 στην διακυβέρνηση της χώρας βρίσκονταν οι Φιλελεύθεροι, οι οποίοι πήραν μία σειρά από μέτρα που σχετίζονταν με τον στόχο της αφομοίωσης των ξενόφωνων στη Δυτική Μακεδονία. Τα μέτρα αποσκοπούσαν στη δημιουργία ενός διευρυμένου σχολικού δικτύου και τη στελέχωσή του με το κατάλληλο προσωπικό. Ιδιαίτερα ο δεύτερος στόχος ήταν δύσκολο να επιτευχθεί, γιατί οι δάσκαλοι δεν επαρκούσαν. Οι νομοθετικές ρυθμίσεις που προωθούνταν καθόριζαν ειδικό επίδομα για τον διορισμό σε ξενόφωνη περιοχή, έδιναν την αρμοδιότητα στον υπουργό να αποσπά δημοδιδασκάλους σε ξενόφωνες περιοχές και πρόβλεπαν την ίδρυση διαφόρων τύπων Διδασκαλείων. Με αυτές τις ρυθμίσεις τοποθετήθηκε άμεσα στα σχολεία ο αναγκαίος αριθμός εκπαιδευτικών, χωρίς όμως να εξασφαλίζεται η ποιότητά τους (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2004).

Η συντηρητική κυβέρνηση της περιόδου 1920-1922 διατήρησε τις προηγούμενες ρυθμίσεις και επιπλέον ίδρυσε νέους θεσμούς όπως τα νυκτερινά σχολεία. Το 1923 θεσμοθετήθηκαν τα μονοτάξια Διδασκαλεία. Μέσα στα επόμενα χρόνια ιδρύθηκαν τέτοια Διδασκαλεία σε πόλεις της Μακεδονίας όπως η Κοζάνη, η Καστοριά και η Φλώρινα. Σε αυτά οι κρατικοί παράγοντες φιλοδοξούσαν να εκπαιδευτούν γηγενείς δάσκαλοι που θα προσφέρουν τις υπηρεσίες τους μετά το πέρας των σπουδών τους στις περιοχές των ξενόφωνων. Επιπλέον ιδρύθηκαν οικοτροφεία στα οποία γίνονταν δεκτοί υπότροφοι καταγόμενοι από τις ξενόφωνες περιοχές με την υποχρέωση να υπηρετήσουν σε αυτές τις περιοχές αρχικά για τρία και στη συνέχεια για δέκα χρόνια.

Το Σεπτέμβριο του 1924, στη διάρκεια των εργασιών της συνέλευσης της Κοινωνίας των Εθνών, οι Πολίτης και Καλφώφ, αντιπρόσωποι Ελλάδας και Βουλγαρίας αντίστοιχα, προχώρησαν σε μια ρύθμιση της αμοιβαίας εκτέλεσης μειονοτικών υποχρεώσεων. Το εκπαιδευτικό επακόλουθο αυτών των διπλωματικών εξελίξεων ήταν η δημιουργία μειονοτικών σχολείων και η έκδοση σλαβικού αλφαβηταρίου στη λογική της ήπιας ενσωμάτωσης των ξενόφωνων, η οποία όμως γρήγορα εγκαταλείφθηκε. Σε αυτή την περίοδο αποφασίστηκε η σύσταση αγροτικών οικοτροφείων και ορφανοτροφείων και ορίστηκαν αυστηρότατες ποινές για τους γονείς που δεν υποστήριζαν τη φοίτηση του παιδιού τους στο σχολείο (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2003:95).

Η εκπαιδευτική πολιτική της Οικουμενικής Κυβέρνησης έδειξε τάσεις αυταρχισμού, αλλά ο Υπουργός Γεωργίας Α. Παπαναστασίου προώθησε θεσμούς, όπως το Γεωργικό και το Κυριακό Σχολείο, που αποσκοπούσαν στην οργάνωση της στοιχειώδους γεωργικής εκπαίδευσης. Το πρώτο Κυριακό Σχολείο ιδρύθηκε στα Άλωνα της Φλώρινας. Κατά την τελευταία διακυβέρνηση Βενιζέλου ιδρύθηκαν νηπιαγωγεία και νυχτερινά σχολεία σε όλη τη Δυτική Μακεδονία ως μηχανισμοί εκμάθησης της γλώσσας, καθώς και τα διδασκαλεία Φλώρινας και Καστοριάς. Τέλος στη διάρκεια της Μεταξικής δικτατορίας μέσα στο πλαίσιο της εθνικιστικής ιδεολογίας και της αντικομμουνιστικής υστερίας χρησιμοποιήθηκαν βίαια μέτρα προκειμένου για τη γλωσσική αφομοίωση των ξενόγλωσσων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006: 42)

Η γλώσσα ως εργαλείο διδασκαλίας ήταν ένα ζήτημα που τέθηκε με ιδιαίτερη ένταση από όλες τις παρατάξεις. Το ερώτημα ήταν ποια γλώσσα, η δημοτική ή η καθαρεύουσα, θα μπορούσε να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των ξενόφωνων. Για τους προοδευτικούς διανοούμενους η δημοτική ήταν η μόνη λύση



για την προσέγγιση των αλλόγλωσσων και την καταπολέμηση του αναλφαβητισμού. Οι συντηρητικοί συνεχίζοντας τη ρητορική περί «μαλλιαρών», τους οποίους ταύτιζαν με τους «φιλοσλαβιστές», πρόβαλαν την πεποίθηση ότι μέσω της καθαρεύουσας θα επιτευχθεί η εθνική αυτοσυνείδηση που θεωρούσαν πως ήταν η μόνη ενδεδειγμένη μέθοδος για την αφομοίωση των γηγενών (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2003: 95). Πάντως και στις δύο κατευθύνσεις το αίτημα ήταν η επίτευξη της εθνικής συνοχής που κλήθηκε να υπηρετήσει η εκπαίδευση. Όμως μέχρι την προσφυγική εγκατάσταση δεν αντιμετωπίστηκε η εκπαίδευση των σλαβόφωνων με διαφορετικές μεθόδους από αυτές που αντιμετωπίστηκαν οι υπόλοιποι ξενόφωνοι και όλα τα μέτρα που λήφθηκαν ίσχυσαν για όλους τους ξενόφωνους ανεξαρτήτως γλώσσας (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006: 121).

Όσο στην εξουσία βρίσκονται οι Φιλελεύθεροι σε συνδυασμό με τη θεσμοθέτηση της δημοτικής γλώσσας ως γλώσσας της εκπαίδευσης, προτάθηκε από τον επιθεωρητή Φλώρινας Ιωαννίδη η συγγραφή βιβλίων για τους ξενόφωνους μαθητές, η δωρεάν διανομή τους και η συγγραφή βιβλίων για τους δασκάλους των ξενόφωνων περιοχών. Μετά την εγκαθίδρυση όμως της φιλοβασιλικής κυβέρνησης κρίθηκε αντισυνταγματικός ο νόμος που αφορούσε την καθιέρωση της δημοτικής και προτάθηκε η καύση των σχετικών βιβλίων, πράγμα που είχε δυσάρεστες εξελίξεις στο ζήτημα της σλαβοφωνίας. Αυτή η συντηρητική πολιτική υποστηρίχθηκε στη Φλώρινα από τους γηγενείς αστούς, τους βλαχόφωνους, τους αλβανόφωνους και τους Μοναστηριώτες πρόσφυγες, οι οποίοι έχοντας πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά διαφοροποιούνταν και εδραιώνονταν εις βάρος των υπόλοιπων αναλφάβητων ή ημιμαθών σλαβόφωνων ομάδων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006: 121). Η στροφή του ενδιαφέροντος προς τους σλαβόφωνους γίνεται από το 1922 και σχετίζεται με το βουλγαρικό αντάρτικο στην ελληνική Μακεδονία.

### ***2.2.6. Ο ιδανικός δάσκαλος στο ιστορικό και εκπαιδευτικό συγκείμενο της περιόδου 1914-1936***

Όπως αναφέρθηκε ήδη η εκπαίδευση είναι το μέσο της υλοποίησης των στόχων του κράτους και δι' αυτής επιχειρείται η αναπαραγωγή των σχέσεων εξουσίας με τη μετάδοση αξιών, προτύπων, δεξιοτήτων και γνώσεων. Ο δάσκαλος είναι το πρόσωπο εκείνο που καλείται κάθε φορά να εφαρμόσει τις ενδεδειγμένες μεθόδους, για να επιτευχθούν οι στόχοι του κράτους μέσα σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό σύστημα (Κοντονή, Α. 1997:16). Συνεπώς ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει τα αναγκαία εκείνα προσόντα που θα του επιτρέπουν να ανταποκριθεί στο ρόλο του. Τα προσόντα αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το ιστορικό και παιδαγωγικό συγκείμενο.

Τα χαρακτηριστικά του ιδανικού δασκάλου κατά την περίοδο που μας ενδιαφέρει αποτυπώθηκαν emphatically από τον παιδαγωγό Νικόλαο Εξαρχόπουλο, που επηρέασε με τις ιδέες του την εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα κατά το πρώτο μισό του 20<sup>ου</sup> αιώνα με το έργο του «Ποίος τις πρέπει να είναι ο διδάσκαλος». Σε αυτό το έργο του 1907 παρουσιάζει τα χαρίσματα του ιδανικού («αληθούς») δασκάλου διαχωρίζοντάς τα σε φυσικά και επίκτητα. Τα φυσικά περιλαμβάνουν τη σωματική διάπλαση και την αρχική φύση της ψυχής. Τα επίκτητα είναι όσα αποκτά ο δάσκαλος μέσα από την εργασία του, δηλαδή τη μόρφωση, ειδική και γενική, και τη σπουδή του διδασκαλικού του έργου (Χατζηστεφανίδης) .

Η σωματική διάπλαση είναι πολύ σημαντική για το έργο του δασκάλου σύμφωνα με τον Εξαρχόπουλο. Είναι αναγκαίο να είναι υγιής και αρτιμελής, έτσι ώστε να μπορεί να επιβάλλεται στους μαθητές του εμπνέοντας σεβασμό και να μην αντιμετωπίζει τα αθώα πειράγματα των μαθητών. Επιπλέον τα σωματικά ελαττώματα επηρεάζουν το

δάσκαλο, διότι τον καθιστούν ανίκανο να επικεντρωθεί στο διδασκαλικό του έργο, δύσθυμο, δύστροπο και οργίλο. Εκτός όλων των άλλων δεν του επιτρέπουν να δείχνει την αναγκαία ενεργητικότητα για την αντιμετώπιση των παραπτώματων των μαθητών του. Τέλος αν ο ρόλος του δασκάλου είναι να εμφυτεύσει στις ψυχές των μαθητών του τον «έρωτα διά την τάξιν» μέσω του ζώντος παραδείγματος του διδασκάλου», ο φιλάσθενος δάσκαλος υστερεί, καθώς δεν μπορεί να αποτελέσει πρότυπο. Αντίθετα τα απαραίτητα σωματικά προσόντα είναι η συμπαθής μορφή, η εξωτερική επιβολή, οι ζωηροί και εκφραστικοί οφθαλμοί, η γλυκιά και ηχηρή φωνή (Παμουκτσόγλου & Καραφύλλης, 2008).

Τα φυσικά πνευματικά προσόντα που πρέπει να διαθέτει ο δάσκαλος είναι πρώτα «η διδασκαλική ιδιοφυία και το διδασκαλικόν τάλαντον», η έμφυτη κλίση δηλαδή που μπορεί μέχρι ένα σημείο να αναπληρώσει την έλλειψη επιμελημένης μόρφωσης. Όσο για το διδασκαλικό τάλαντο εννοεί την αγάπη προς το διδασκαλικό έργο και προς τους μαθητές που εκδηλώνεται με λόγια και έργα και θεωρεί επιτυχημένο τον δάσκαλο στον οποίο ανταποδίδεται η αγάπη από τους μαθητές Έπειτα ιδιαίτερα σημαντικό συστατικό του ιδανικού δασκάλου είναι το «έμφυτον παιδαγωγικόν τακτ», η δεξιότητα δηλαδή της διδασκαλίας και διακυβέρνησης των παιδιών. Αν διαθέτει κάποιος αυτήν την ιδιότητα μπορεί να επιλέγει την κατάλληλη μέθοδο για να μεταδώσει τις γνώσεις και να υπερνικήσει οποιαδήποτε εμπόδια συναντά στο έργο του. Εκ προοιμίου στερούνται αυτές τις ιδιότητες τα πρόσωπα με μελαγχολική ιδιοσυγκρασία, οι ευέξαπτοι, γιατί δεν μπορούν να επιβάλουν το κύρος τους και να διατηρήσουν την πειθαρχία και την τάξη ανάμεσα στους μαθητές τους. Όσον αφορά τις πεποιθήσεις των δασκάλων, ο Εξαρχόπουλος πιστεύει ότι δεν πρέπει να βρίσκονται σε διάσταση με το επαγγελματικό τους καθήκον. Γι' αυτό κατά την εκπαίδευση των μελλοντικών δασκάλων δεν πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στη

μόρφωση και τις γνώσεις, αλλά στη διάπλαση της προσωπικότητάς του (Χατζηστεφανίδης, Θ. 1990:198).

Την ίδια εποχή διατυπώθηκαν και πιο προοδευτικές αντιλήψεις από τους παιδαγωγούς του Σχολείου Εργασίας. Ο Γληνός τόνιζε ότι ο ρόλος του δασκάλου δεν ήταν μόνο φρονιματιστικός και ηθικοποιητικός, αλλά κυρίως παιδαγωγικός, αφού οφείλει να συμπαρασταθεί στο μαθητή στην πορεία του προς την ολοκλήρωση σε περιβάλλον ελεύθερης ανάπτυξης, ομαδικής εργασίας και αυτοδιοίκησης με σκοπό την «καλλιέργεια της συναισθηματικής ευθύνης, του καθήκοντος, της αλληλεγγύης» (Κοντονή, Α. 1997:218-220). Αυτές οι φιλελεύθερες αντιλήψεις παραμερίστηκαν και η ελληνική εκπαίδευση παρέμεινε για δεκαετίες εγκλωβισμένη στον σχολαστικισμό, τον φρονιματιστικό έλεγχο και τον φιλολογικό λογιολατρισμό (Φράγκος, Χ.1986:24). Ο δάσκαλος της συντηρητικής σχολής του Εξαρχόπουλου σε ρόλο «εθνικού αποστόλου» δεν απέχει πολύ από το ρόλο «πειθήνιου δημόσιου υπάλληλου με αυξημένο κύρος» που επιφύλαξε για τους δασκάλους η δικτατορία του Μεταξά ((Μπουζάκης & Τζήκας, 1998, σ. 33-36).

### **2.2.7. Ο ρόλος του επιθεωρητή**

Με τον νόμο ΒΤΜΘ΄ του 1895 καταργήθηκαν οι επιθεωρητικές επιτροπές και αναμορφώθηκε το σύστημα της εποπτείας των σχολείων με την εισαγωγή των θεσμού του επιθεωρητή και των εποπτικών ή νομαρχιακών συμβουλίων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για κάθε νομό της χώρας.

Τα εποπτικά συμβούλια ήταν πενταμελή και αποτελούνται από τον Αρχιεπίσκοπο της οικείας Μητροπόλεως, τον Γυμνασιάρχη (τον αρχαιότερο σε περίπτωση που

υπάρχουν περισσότερα γυμνάσια στον νομό), από έναν επιστήμονα, έναν έμπορο ή κτηματία και τον νομαρχιακό επιθεωρητή. Αυτά τα συμβούλια ήταν αρμόδια για όλα τα εκπαιδευτικά θέματα που αφορούσαν τα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού. Εκπρόσωπος του συμβουλίου στις επαφές με το Υπουργείο Παιδείας ή άλλες αρχές ήταν ο επιθεωρητής. Αν και δεν μπορούσε να αποφασίζει ανεξάρτητα από τα υπόλοιπα μέλη, μπορούμε να πούμε πως η θέση του στο εποπτικό συμβούλιο ήταν ιδιαίτερα ενισχυμένη, επειδή ήταν επιστημονικά καταρτισμένος και είχε άμεση γνώση των όσων συμβαίνουν στα σχολεία της αρμοδιότητάς του, ενώ τα υπόλοιπα μέλη δεν ήταν διατεθειμένα να εγκαταλείπουν τις προσωπικές και επαγγελματικές τους ασχολίες, για να παρευρίσκονται στις επιθεωρήσεις. Σε πολλές περιπτώσεις λοιπόν οι επιθεωρητές δρούσαν ανεξέλεγκτα και οδηγούνταν σε αυθαίρετες αποφάσεις εναντίον των δασκάλων (Χατζηστεφανίδης,Θ. 1990:250).

Τα τυπικά προσόντα που έπρεπε να έχει ο επίδοξος επιθεωρητής είναι α) πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής και υπηρεσία πέντε ετών ως καθηγητής σε Γυμνάσιο ή Διδασκαλείο ή τριών ετών ως διευθυντής σε κάποιο από τα ανωτέρω ιδρύματα β) πτυχίο της Φιλοσοφικής Σχολής με παιδαγωγικές σπουδές στο εξωτερικό ή πτυχίο Διδασκαλείου του εξωτερικού γ) να είναι πρωτοβάθμιος δημοδιδάσκαλος σχετιζόμενος με το Διδασκαλείο ή το Πρότυπο της Αθήνας. Είναι προφανές ότι στην επιλογή των επιθεωρητών ευνοούνταν οι πτυχιούχοι της Φιλοσοφικής, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί που προέρχονταν από την μέση εκπαίδευση. Αυτή η εξάρτηση της πρωτοβάθμιας από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτέλεσε ένα ακόμη χρόνιο πρόβλημα που επηρέασε τη σχέση των επιθεωρητών με τους εκπαιδευτικούς και έμμεσα τη λειτουργία των σχολείων.

Στα καθήκοντα του επιθεωρητή περιλαμβανόταν η ανά εξάμηνο επιθεώρηση όλων των δημοτικών σχολείων και των νηπιαγωγείων της περιφέρειάς του με σκοπό την

άσκηση διοικητικού και εποπτικού έργου (έλεγχος αρχείων, μαθητολογίου, μαθητών, εφαρμογή ωραρίου, διεκπεραίωση εγγράφων κλπ). Ακόμα επιλαμβάνονταν θεμάτων σχετικών με τις κτιριακές και γενικότερες υποδομές, τον πειθαρχικό έλεγχο των δασκάλων, καθώς και με την επιμόρφωσή τους (διοργάνωση επιστημονικών συνεδρίων). Προβλεπόταν επίσης η τοποθέτηση νομαρχιακών επιθεωρητών β' τάξης με τα ίδια καθήκοντα με τους επιθεωρητές α' τάξης και επιπλέον την παρακολούθηση της διδασκαλίας, την πραγματοποίηση υποδειγματικών διδασκαλιών, την καθοδήγηση και τον πειθαρχικό έλεγχο. Από το 1914 η θέση του επιθεωρητή β' τάξης καταργήθηκε και έτσι σε κάθε εκπαιδευτική περιφέρεια διοριζόταν ένας επιθεωρητής (Ιορδανίδης, Γ. 2004).

Με τον νόμο ΓΩΚΗ του 1911 καθιερώθηκε η μονιμότητα των επιθεωρητών και ενισχύθηκαν οι αρμοδιότητές τους. Στη συνέχεια με τον νόμο 240 του 1914 άλλαξε η σύσταση των εποπτικών συμβουλίων τα οποία αποτελούνται πλέον από τον γυμνασιάρχη, που είναι και ο πρόεδρος του συμβουλίου, τον πρωτοδίκη, δύο επιστήμονες που εκλέγονταν από τους δασκάλους, και τον επιθεωρητή της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ο ρόλος του συμβουλίου ήταν κυρίως γνωμοδοτικός, ενώ αποφάσιζε για θέματα μεταθέσεων, επιβολής ποινών και απολύσεων. Αλλαγές έφερε ο νέος νόμος και σε ό,τι αφορά την κατάρτιση των επιθεωρητών, οι οποίοι μπορούσαν πια να είναι όχι μόνο πτυχιούχοι της φιλοσοφικής, αλλά και πτυχιούχοι των φυσικομαθηματικών σχολών με διετείς σπουδές σε Πανεπιστήμιο της Δυτ. Ευρώπης ή με πενταετή υπηρεσία ως δημοδιδάσκαλοι ή δημοδιδάσκαλοι με σπουδές στην Ευρώπη ή με δεκαετή πείρα. (Καραφύλλης, Α. 2008). Το 1917 στα πλαίσια της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης του Βενιζέλου συστάθηκαν δύο θέσεις ανώτερων εποπτών της δημοτικής εκπαίδευσης, οι οποίοι είχαν την αρμοδιότητα της άμεσης παρακολούθησης όλων των θεμάτων της στοιχειώδους εκπαίδευσης και της

καθοδήγησης των εκπαιδευτικών. Τέλος η μεταξική δικτατορία κατάργησε το αποκεντρωμένο σύστημα εποπτείας και διόρισε επάλληλα πολυπρόσωπα συμβούλια τα οποία μπορούσε να ελέγχει εύκολα ο Υπουργός Παιδείας (Ιορδανίδης, Γ. 2004 )

Ο ρόλος του επιθεωρητή σύμφωνα με τον Ι. Αρχιμανδρίτη, Γενικό Επιθεωρητή Στοιχειώδους Εκπαιδύσεως, ήταν να προϊσταται των εκπαιδευτικών μίας περιφέρειας προσπαθώντας με αυτούς να δώσει λύση πολλών διοικητικών προβλημάτων, αλλά κυρίως προβλημάτων αγωγής. Άρα με τη μόρφωσή του, την πείρα του και το εν γένει κοσμοθεωρητικό του πλαίσιο τίθεται αρχηγός της περιφέρειας. Αυτή η ιδέα ήταν κοινώς αποδεκτή στη διοίκηση της εκπαίδευσης και γι' αυτό τον λόγο οι πολιτικές δυνάμεις φρόντιζαν να τοποθετούν σε αυτές τις θέσεις πρόσωπα που θα μπορούσαν να ανταποκριθούν στο αίτημα για υλοποίηση της εκάστοτε πολιτικής. Ο επιθεωρητής χειριζόταν τον έλεγχο και την αξιολόγηση κάθε σχολικής διαδικασίας μέσω των εκθέσεων αξιολόγησης που ήταν πολύ καθοριστικές για την υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού. Μέσω της έκθεσης αξιολόγησης το κράτος επιτύγχανε τη συμμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ιδεολογία της εκπαιδευτικής πολιτικής (Ανδρέου, Α. 1994:272-273).

Μέσα σε αυτό το πλέγμα των εξαρτημένων σχέσεων και ο ίδιος ο επιθεωρητής δεν αφέθηκε ελεύθερος να επιτελέσει τον παιδαγωγικό του ρόλο, αλλά χρησιμοποιήθηκε από το κράτος για να χειραγωγήσει ιδεολογικά τους εκπαιδευτικούς. Ήταν και αυτός όργανο των κυβερνήσεων που αναπροσάρμοζαν τα κριτήρια επιλογής τους, τους μετέθεταν δυσμενώς ή τους απέλυαν, αν αντιλαμβάνονταν ότι δεν μπορούν να στηρίξουν τον ιδεολογικό-πολιτικό στόχο της πολιτικής τους.

Πάντως ο θεσμός του επιθεωρητή δέχτηκε πολλή αρνητική κριτική κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, όχι γιατί δεν είχαν τα προσόντα για να επιτελέσουν έναν

παιδαγωγικό ρόλο, αλλά γιατί ο διοικητικός-ελεγκτικός ρόλος τους υπερίσχυε και δεν άφηνε περιθώρια για επιστημονική και παιδαγωγική βοήθεια προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του έργου των εκπαιδευτικών. (Ιορδανίδης, Γ. 2004)

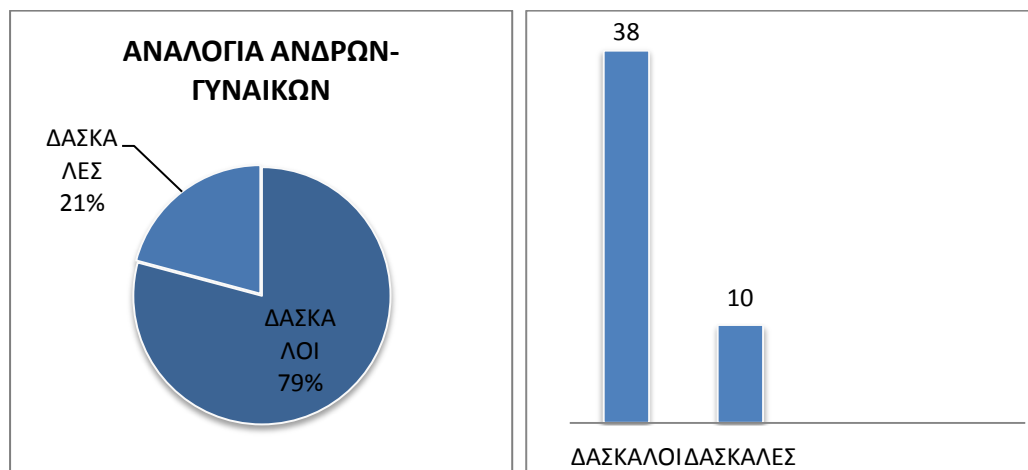


## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### 3.1 Περιγραφή των ευρημάτων από την έρευνα των ατομικών φακέλων

#### εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης 1913-1939 (Δάσκαλοι- Δασκάλες)

##### 3.1.1 Το φύλο

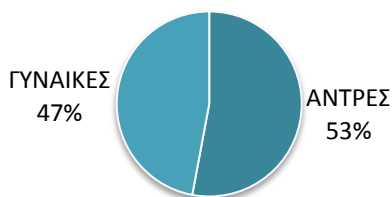


Εικόνα 1: Αναλογία με βάση το φύλο (ποσοστό)

Εικόνα 2: Αναλογία με βάση το φύλο (αριθμητικά)

Μελετώντας τα στοιχεία των φακέλων μπορούμε να οδηγηθούμε εύλογα στο συμπέρασμα ότι δημοτική εκπαίδευση στη Φλώρινα ανδροκρατείται, καθώς στο σύνολο των 48 υπηρετησάντων μόνο δέκα είναι γυναίκες. Αυτό το φαινόμενο εξηγείται εύκολα, αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι λόγω των στερεοτύπων της εποχής οι γυναίκες σε μικρό ποσοστό άφηναν τον ιδιωτικό τους χώρο, για να εργαστούν. Η θεσμοθέτηση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για αγόρια και κορίτσια και η καθιέρωση της συνεκπαίδευσης στη συνέχεια είναι βήματα θετικά για την ένταξη των γυναικών στον διδασκαλικό κλάδο. Επίσης θετικό είναι το γεγονός ότι το Διδασκαλείο της Φλώρινας είναι μικτό και παρέχει ευκαιρίες μόρφωσης στις γυναίκες της περιοχής. Παρόλα αυτά οι γυναίκες δεν φτάνουν το ίδιο εύκολα με τους άντρες στον διορισμό.

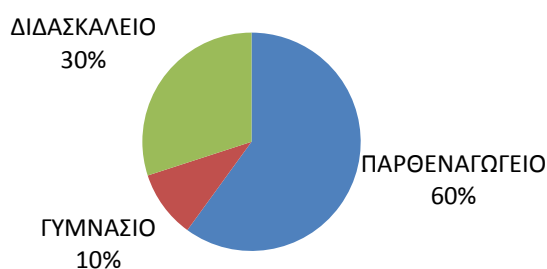
### Αναλογία ανδρών-γυναικών πριν από το 1925



Εικόνα 3: Αναλογία ανδρών-γυναικών πριν από την ίδρυση του Διδασκαλείου Φλώρινας

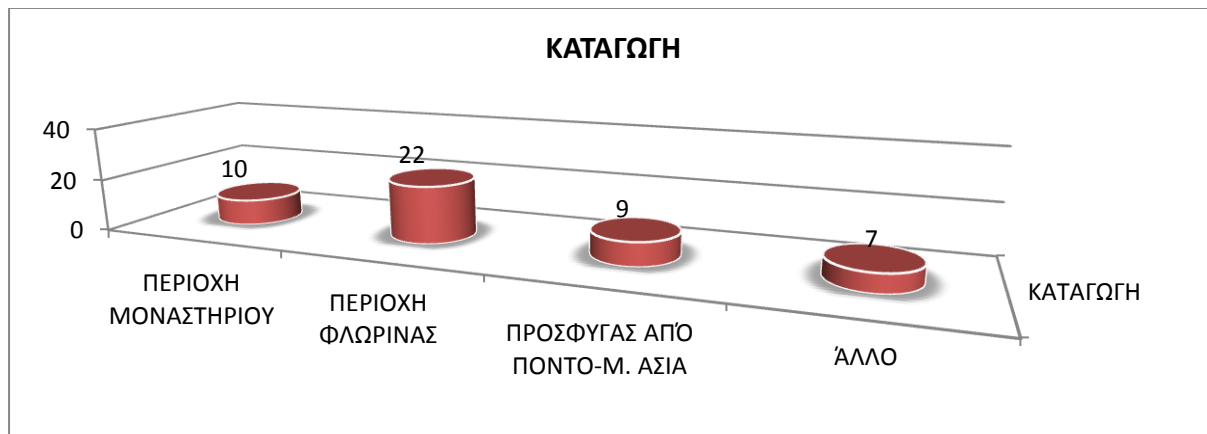
Κατά την περίοδο όμως πριν από την ίδρυση του Διδασκαλείου, παρατηρούμε ότι υπάρχει ισορροπία ανάμεσα στα δύο φύλα στον τομέα της πρωτοβάθμιας. Αυτό το εύρημα προφανώς σχετίζεται με την κατάσταση της εκπαίδευσης στις Νέες Χώρες. Οι επείγουσες ανάγκες στελέχωσης των σχολείων και η έλλειψη εκπαιδευτικού δυναμικού ανάγκασαν την πολιτεία να καλύψει τις θέσεις με όποια πρόσωπα είχαν ένα ελάχιστο όριο τυπικών προσόντων. Από τις οκτώ δασκάλες οι έξι ήταν απόφοιτες του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου που βρέθηκαν προφανώς ως πρόσφυγες στην περιοχή της Φλώρινας και αποτελούσαν μια ικανοποιητική λύση υπό αυτές τις συνθήκες. Από τις υπόλοιπες δασκάλες που εργάζονται στη Φλώρινα οι τρεις είναι πτυχιούχοι διδασκαλείου και η μία τετρατάξιου Γυμνασίου.

### ΣΠΟΥΔΕΣ ΓΥΝΑΙΚΩΝ



Εικόνα 4: Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα που επιλέγουν οι δασκάλες

### 3.1.2. Η καταγωγή



Εικόνα 5: Οι δάσκαλοι της Φλώρινας ανάλογα με την καταγωγή τους

Οι δάσκαλοι που εργάζονται σε σχολεία της Φλώρινας κατά την περίοδο που μελετούμε είναι σε ποσοστό 21% πρόσφυγες από την περιοχή του Μοναστηρίου και συγκεκριμένα από το Μοναστήρι (πέντε δασκάλες και ένας δάσκαλος), το Κρούσοβο (δύο δάσκαλοι), ένας δάσκαλος από το Τύρνοβο, και ένας από την περιοχή της Αχρίδας.

Το 19% είναι πρόσφυγες από Πόντο ή Μ. Ασία. Ο πρώτος χρονικά που διορίστηκε κατάγεται από την Κίο της Προύσας. Επίσης υπάρχουν δασκάλες από την Αν. Θράκη (Σηλυβρία, Εξάστερον, Άθουρα), και πέντε πρόσφυγες από τον Πόντο (Καρς, Τραπεζούντα).

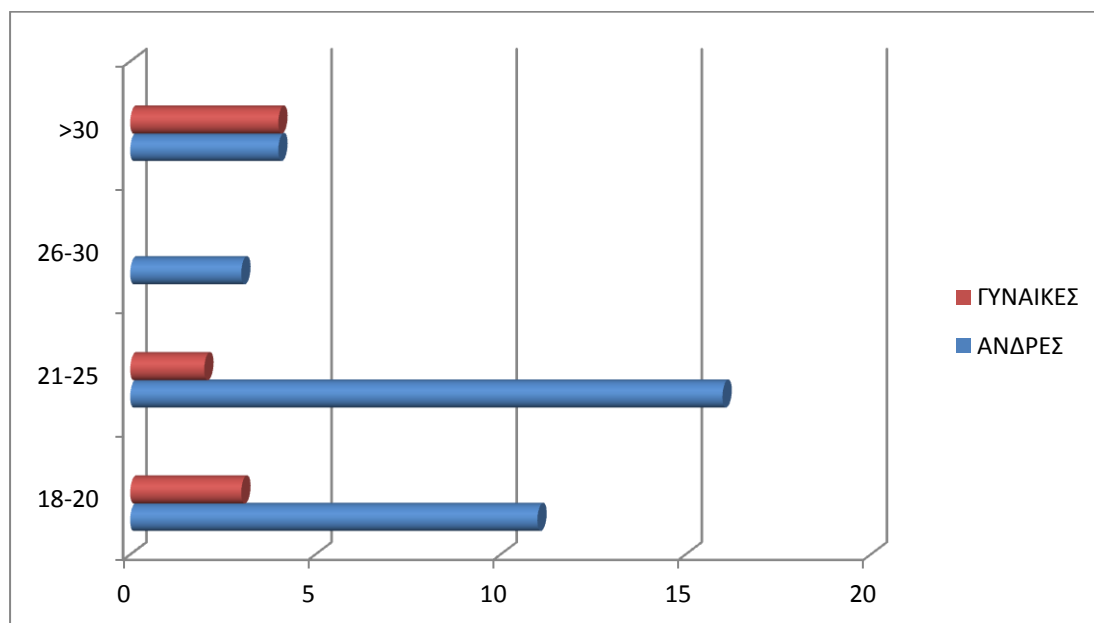
Από την υπόλοιπη Ελλάδα διορίζονται στον Νομό Φλώρινας τέσσερις εκπαιδευτικοί από το Βασιλεώνικο Χίου, το Μεγάλο Χωρίο Ευρυτανίας, την Περατιά Ακαρνανίας και το Αργυροχώρι Φθιώτιδας. Επίσης συναντάμε έναν Κύπριο και δύο από την Καστοριά.

Το μεγαλύτερο ποσοστό (46%) προέρχεται από την περιοχή της Φλώρινας και συγκεκριμένα από την πόλη της Φλώρινας, τη Νεβέσκα (Νυμφαίο), τη Μπελκαμένη (Δροσοπηγή), το Ανταρτικό, τη Σκοπιά, την Κλαδορράχη, τον Τροπαιούχο, τα Άλωνα, την Ιτιά, το Βατοχώρι, τις Κ. Κλεινές, τις Α. Κλεινές, το Πισοδέρι, το Αμμοχώρι και την Πρώτη.

Παρά το μεγάλο ποσοστό των γηγενών δασκάλων που είδαμε στην προηγούμενη μέτρηση, πρέπει να επισημάνουμε ότι μέχρι το 1928 η στοιχειώδης εκπαίδευση του Νομού Φλώρινας είναι κατά κύριο λόγο στα χέρια δασκάλων που δεν κατάγονται από τη Φλώρινα. Για την ακρίβεια μόνο δύο δάσκαλοι είναι γηγενείς (15%), ενώ δέκα, οι μισοί δηλαδή είναι πρόσφυγες από το Μοναστήρι. Συναντάμε ακόμα δύο πρόσφυγες από τη Μ. Ασία και την Αν. Θράκη και οι υπόλοιποι 5 είναι από την υπόλοιπη Ελλάδα και την Κύπρο (25%).

Όμως από το 1930 και μετά οι 19 από τους 26 συνολικά διορισμένους στον Νομό, δηλαδή το 73% είναι γηγενείς, πέντε είναι Πόντιοι ή Θρακιώτες πρόσφυγες και δύο είναι από την περιοχή της Καστοριάς. Αυτή η αλλαγή εξηγείται εύκολα, αν θυμηθούμε ότι κατά το σχολικό έτος 1926-27 λειτούργησε το Διδασκαλείο Φλώρινας αρχικά ως μονοτάξιο και στη συνέχεια ως εξατάξιο. Όπως φαίνεται στην συγκεκριμένη περιοχή το Διδασκαλείο καταφέρνει να επιτύχει τον στόχο της «ταχίστης παραγωγής δασκάλων». Το Διδασκαλείο της Φλώρινας εξάλλου επεδίωκε να εισάγονται μαθητές από την περιοχή της Φλώρινας για λόγους «εθνικούς», δηλαδή την κατάρτιση γηγενών δασκάλων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ, 2006). Ενδιαφέρον πάντως στοιχείο είναι ότι κατά τη συγκεκριμένη περίοδο δεν συναντάμε κανέναν εκπαιδευτικό με καταγωγή από την περιοχή του Αμυνταίου.

### 3.1.3. Ηλικία διορισμού



Εικόνα 6: Κατάταξη των δασκάλων ανά ηλικία διορισμού

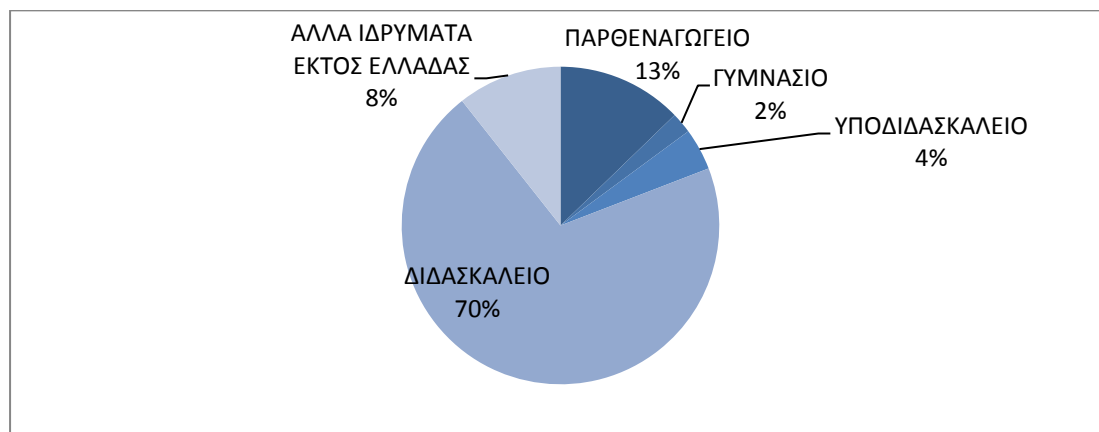
Οι εκπαιδευτικοί της Φλώρινας που διορίζονται σε ηλικία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι οκτώ, τέσσερις άνδρες και τέσσερις γυναίκες. Σε αυτήν την κατηγορία εντάσσονται οι δάσκαλοι με διδακτική εμπειρία εκτός ελληνικού κράτους. Αν λάβουμε υπόψη μας όμως την παλαιότερη εργασία τους πριν από το 1912, παρατηρούμε ότι προσλαμβάνονταν σε πολύ μικρές ηλικίες ακόμα και στην ηλικία των δεκαπέντε ετών. Αυτά τα ευρήματα προφανώς σχετίζονται με τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες της εποχής πριν από τη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στις περιοχές όπου είναι έντονος ο εθνοτικός ανταγωνισμός.

Η πιο συνηθισμένη ηλικιακή κατηγορία είναι αυτή από εικοσιένα μέχρι είκοσι πέντε, όπου βρίσκουμε δεκαέξι δάσκαλους και δύο δασκάλες. Στην ηλικία είκοσι έξι έως 30 βρίσκουμε μόνο τρεις, ενώ δεκατέσσερις είναι από δεκαοκτώ μέχρι 20 ετών. Τα

ευρήματα αυτά συνάδουν με τη νομοθεσία που ορίζει ότι στα διδασκαλεία φοιτούν νέοι από δώδεκα έως είκοσι πέντε ετών.

### 3.1.5. Οι σπουδές

Σύμφωνα με τις μετρήσεις η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στον νομό Φλώρινας καθορίζεται σε μεγάλο ποσοστό από την ίδρυση του Διδασκαλείου Φλώρινας. Έτσι βλέπουμε ότι οι 33 από τους 48 φακέλους που μελετήθηκαν αφορούν πτυχιούχους του Διδασκαλείου. Από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ένα ποσοστό 13%, δηλαδή 6 δασκάλες είναι απόφοιτες Παρθεναγωγείου. Εδώ κυριαρχούν οι απόφοιτες του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου και μόνο μία είναι απόφοιτη του Αρχιγενείου Παρθεναγωγείου Επιβατών. Πέντε δάσκαλοι έχουν αποκτήσει τους τίτλους σπουδών τους από άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα εκτός του ελληνικού κράτους και συγκεκριμένα δύο από το Πάγκειο Γυμνάσιο Κορυτσάς, ένας από το Διδασκαλείο της Μεγάλης του Γένους Σχολής, ένας από το Γυμνάσιο Μοναστηρίου και ένας από το Παγκύπριο Ιεροδιδασκαλείο. Ακόμη υπάρχουν δύο δάσκαλοι απόφοιτοι του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης και μία δασκάλα με απολυτήριο τετραταξίου Γυμνασίου.



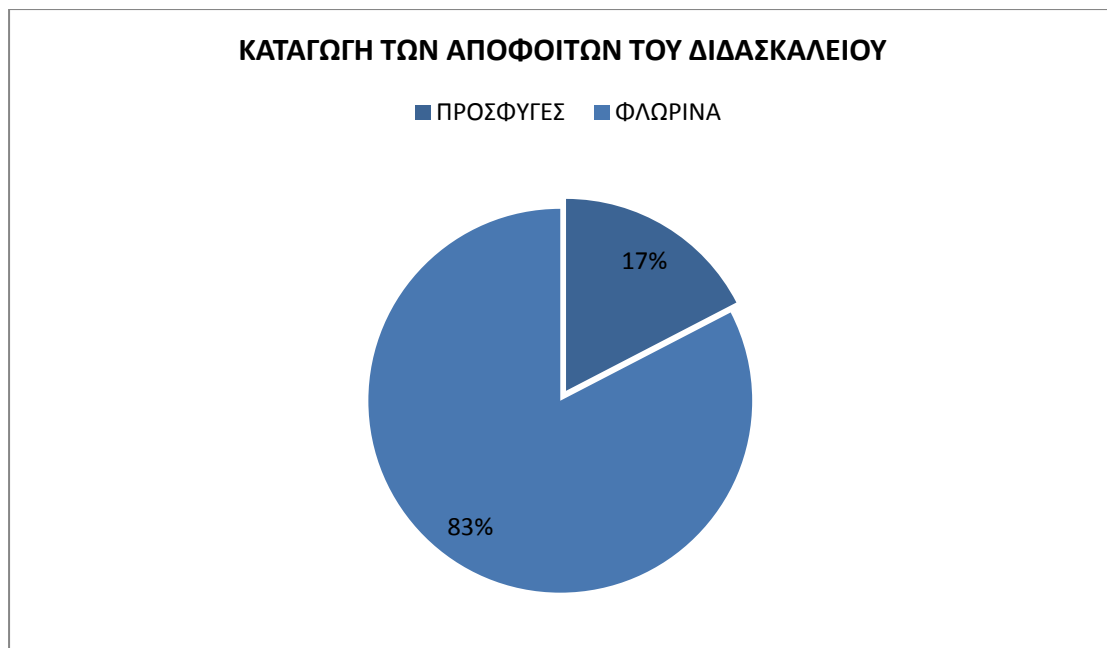
**Εικόνα 7: Οι σπουδές των δασκάλων της Φλώρινας**

Το Διδασκαλείο της Φλώρινας είναι αυτό που προτίμησαν κατά κύριο λόγο για τις σπουδές τους, όσοι τελικά εργάστηκαν στον νομό. Οι πτυχιούχοι του Διδασκαλείου Φλώρινας άρχισαν να διορίζονται στα σχολεία της περιοχής το 1930, μόλις δηλαδή αποφοίτησαν όσοι εισήχθησαν τη χρονιά της ίδρυσής του, το 1924. Συναντάμε ακόμη πέντε απόφοιτους του Διδασκαλείου Κοζάνης, τρεις του Διδασκαλείου Καστοριάς, δύο του Διδασκαλείου Θεσσαλονίκης και έναν του Διδασκαλείου Σάμου.



**Εικόνα 8: Η κατανομή των αποφοίτων των Διδασκαλείων**

Πρέπει επίσης να επισημανθεί ότι στο Διδασκαλείο Φλώρινας σπούδασαν σχεδόν αποκλειστικά γηγενείς δάσκαλοι (δεκαεννέα άτομα), εκτός από τέσσερις πρόσφυγες, οι οποίοι πάντως κατοικούν στην περιοχή.

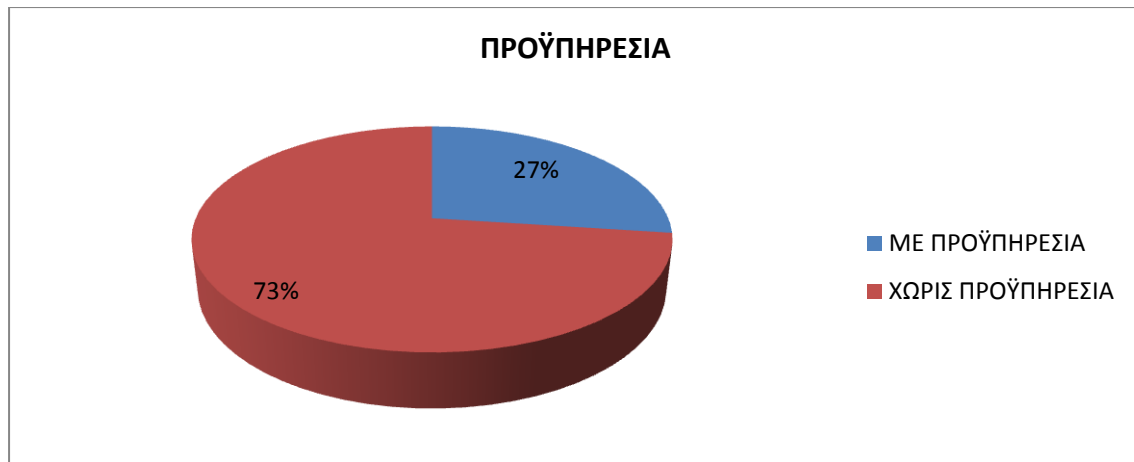


Εικόνα 9: Οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Φλώρινας ανάλογα με την καταγωγή τους

Ανάμεσα σε αυτούς τους δασκάλους υπάρχουν και τρεις μετεκπαιδευθέντες. Μία δασκάλα, απόφοιτος Γυμνασίου, μετεκπαιδεύτηκε για ένα έτος στη Φιλοσοφική Σχολή Αθηνών. Ένας πτυχιούχος Υποδιδασκαλείου μετεκπαιδεύτηκε στο Γεωργικό Φροντιστήριο Θεσσαλονίκης. Τέλος, ένας πρόσφυγας δάσκαλος «δύο μαρτύρων» μετεκπαιδεύτηκε στο Διδασκαλείο Κοζάνης, στο τμήμα μετεκπαίδευσης δημοδιδασκάλων, το οποίο συστήθηκε για να αντιμετωπίσει αυτές τις ιδιαίτερες περιπτώσεις στον εκπαιδευτικό χώρο.

### **3.1.6. Η προϋπηρεσία**



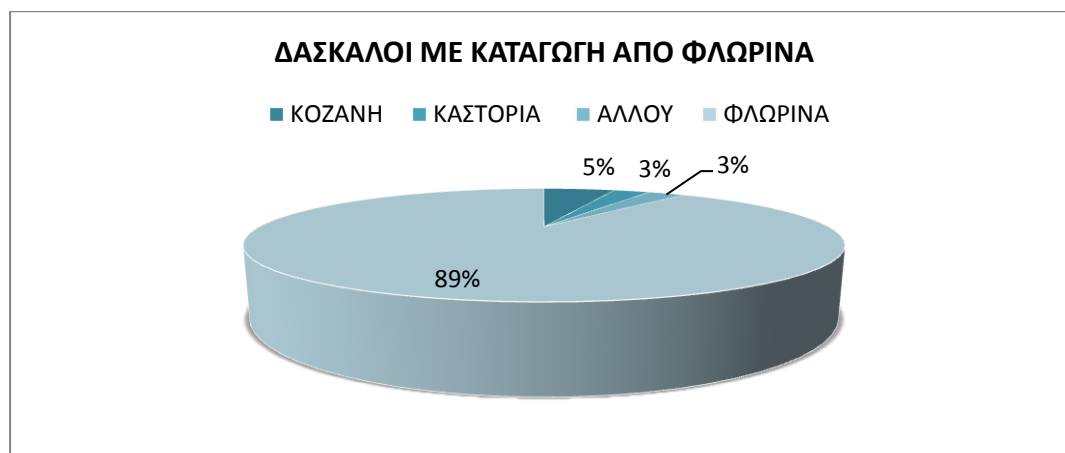


**Εικόνα 10**

Οι πρώτοι εκπαιδευτικοί που στελέχωσαν τα σχολεία της Φλώρινας ήταν κυρίως πρόσφυγες και μάλιστα από την περιοχή Μοναστηρίου. Η παρουσία τους στην περιοχή εκτιμήθηκε, διότι είχαν τα απαραίτητα τυπικά προσόντα αλλά και την αναγκαία εμπειρία προκειμένου να καλύψουν άμεσα τις εκπαιδευτικές ανάγκες της περιοχής. Η προϋπηρεσία τους είχε αποκτηθεί τα προηγούμενα χρόνια από την εργασία που προσέφεραν στις ελληνικές ή ελληνόφωνες κοινότητες των περιοχών όπου ζούσαν πριν από τους πολέμους. Από αυτούς τους δεκατρείς εκπαιδευτικούς οι εννέα είχαν εργαστεί στην περιοχή Μοναστηρίου- Φλώρινας. Δύο πρόσφυγες από την περιοχή της Μ. Ασίας είχαν διδάξει ο ένας στην πατριαρχική Αστική Σχολή Μαρασλή Κωνσταντινούπολης και ο άλλος στην Κίο και την Αρτάκη. Επίσης ένας είχε εργαστεί ως δάσκαλος στο ελληνικό σχολείο της ελληνικής κοινότητας του Σικάγο. Όλοι οι υπόλοιποι εργάζονται για πρώτη φορά μετά την αποφοίτησή τους.

### **3.1.7. Ο διορισμός**

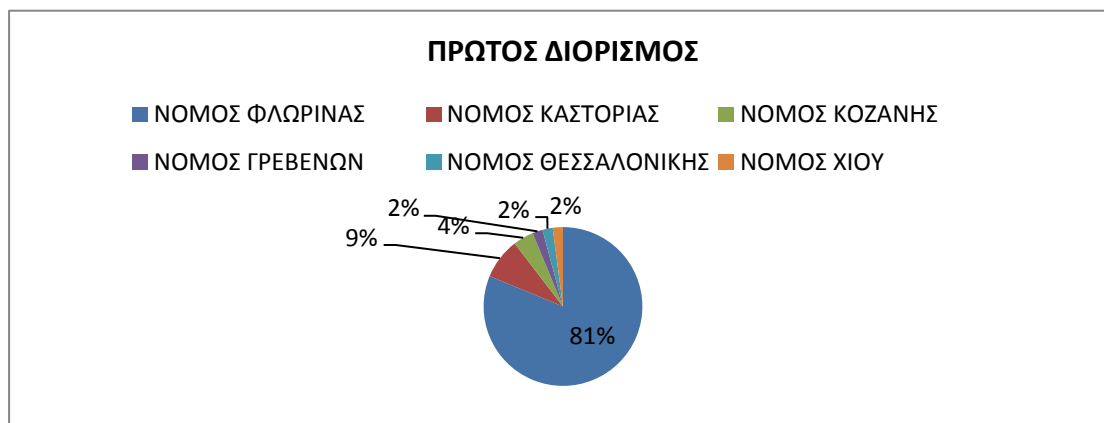
Η εκπαιδευτική διαδρομή των εκπαιδευτικών που δραστηριοποιήθηκαν στη Φλώρινα ξεκινάει σε συντριπτικό ποσοστό από την Φλώρινα. Συγκεκριμένα σε σύνολο σαράντα οκτώ εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία του νομού Φλώρινας διορίστηκαν 39 δάσκαλοι και δασκάλες.



Εικόνα 11: Δάσκαλοι με καταγωγή από την Φλώρινα που πρωτοδιορίστηκαν στη Φλώρινα

Από τους υπόλοιπους εννέα όλοι διορίστηκαν στις Νέες Χώρες και συγκεκριμένα ένας στον νομό Χίου, ένας στον νομό Θεσσαλονίκης, ένας στον νομό Γρεβενών, δύο στον νομό Κοζάνης και τέσσερις στον νομό Καστοριάς. Σε σχέση με την καταγωγή τους παρατηρούμε ότι η εντοπιότητα παίζει ρόλο στο διορισμό του δασκάλου με καταγωγή από τη Χίο και δύο δασκάλων από την Καστοριά. Οι υπόλοιποι μη γηγενείς δάσκαλοι από την Παλαιά Ελλάδα και την Κύπρο διορίζονται σε σχολεία της Δυτικής Μακεδονίας (Σμαρδέσιο Καστοριάς, Σπήλειο Γρεβενών, Άγιος Γερμανός, Μελίτη Φλώρινας) ίσως στο πλαίσιο της υποχρέωσης που αναλάμβαναν οι σπουδαστές των Διδασκαλείων να υπηρετήσουν για τρία έτη σε κάποια από τις Νέες

Χώρες.



Εικόνα 12: Οι δάσκαλοι της Φλώρινας ανάλογα με τον τόπο διορισμού

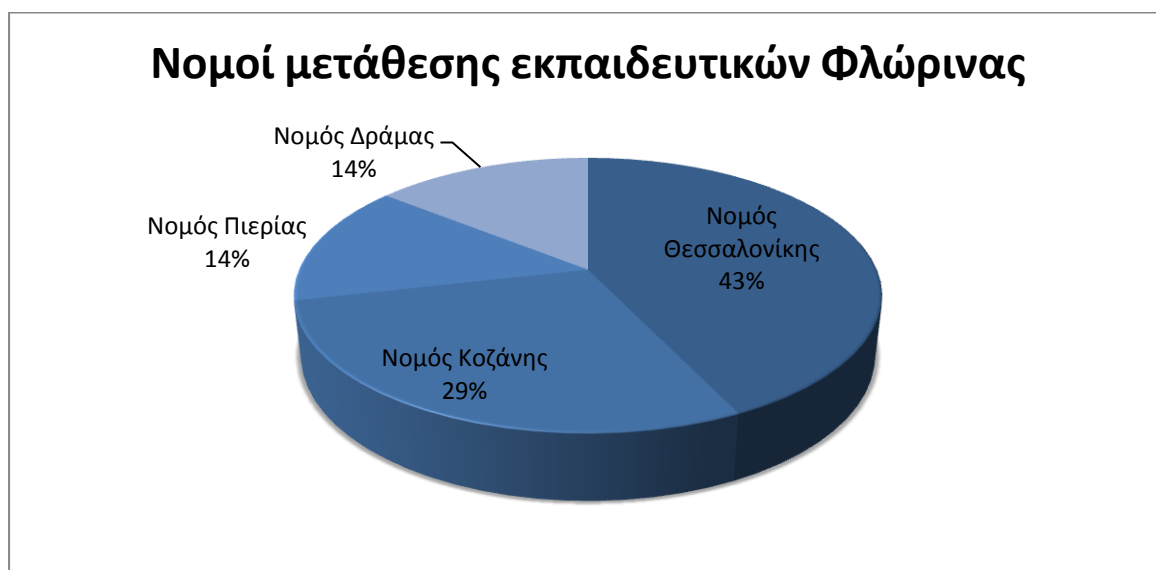
Οι καταγόμενοι από τη Φλώρινα φαίνεται ότι μπορούν εύκολα να διοριστούν στον νομό Φλώρινας. Οι ανάγκες της περιοχής σε δασκάλους είναι τέτοιες που το επιτρέπουν. Έτσι βλέπουμε πως από τους 38 γηγενείς δασκάλους οι τριάντα τέσσερις διορίστηκαν στον νομό Φλώρινας, δύο στον νομό Κοζάνης και ένας στον νομό Θεσσαλονίκης (Λαγκαδάς). Πάντως στην πόλη της Φλώρινας διορίζονται μόνο τρία άτομα που είναι έμπειροι δάσκαλοι.

Τέλος το γεγονός ότι όλοι οι απόφοιτοι του Διδασκαλείου Φλώρινας διορίστηκαν στον νομό Φλώρινας, πρέπει να συνδέεται αφενός με το γεγονός ότι η μεγάλη πλειονότητα των αποφοίτων του Διδασκαλείου Φλώρινας έχει καταγωγή από τη Φλώρινα και αφετέρου με την υποχρέωση που προκύπτει από τον νόμο σχετικά με την υποχρεωτική τοποθέτησή τους για τρία χρόνια σε σχολεία της περιοχής.

### **3.1.8. Μετακινήσεις (αποσπάσεις- μεταθέσεις)**

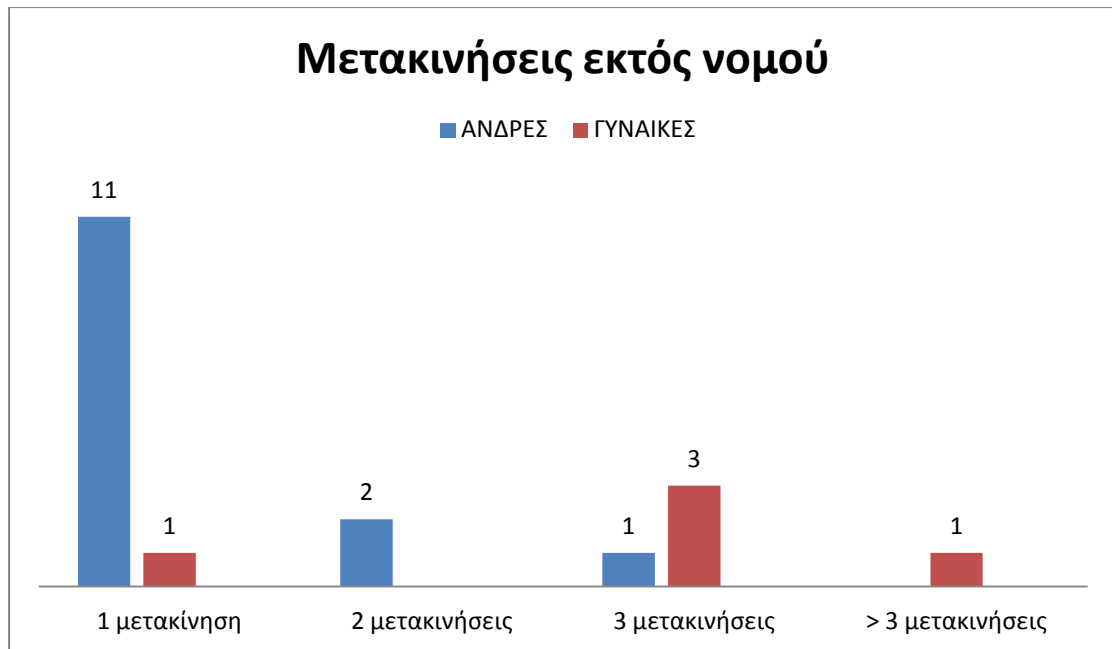
Οι μετακινήσεις των εκπαιδευτικών κατά την περίοδο που εξετάζουμε γίνονται κατόπιν αποφάσεων του Εποπτικού Συμβουλίου της εκπαιδευτικής περιφέρειας.

Από τους σαράντα οκτώ δασκάλους μόνο οι οκτώ μετακινούνται εκτός του νομού του πρώτου διορισμού τους. Συγκεκριμένα τοποθετούνται τρεις στον νομό Θεσσαλονίκης, δύο στον νομό Κοζάνης, και από ένας στους νομούς Πιερίας, Καστοριάς και Δράμας. Οι περισσότεροι παραμένουν στον τόπο μετακίνησής τους για ένα σχολικό έτος και επιστρέφουν στον νομό του διορισμού τους. Μόνο ένας παρέμεινε στον τόπο μετάθεσης (Χαλάστρα Θεσσαλονίκης) για τρία χρόνια.



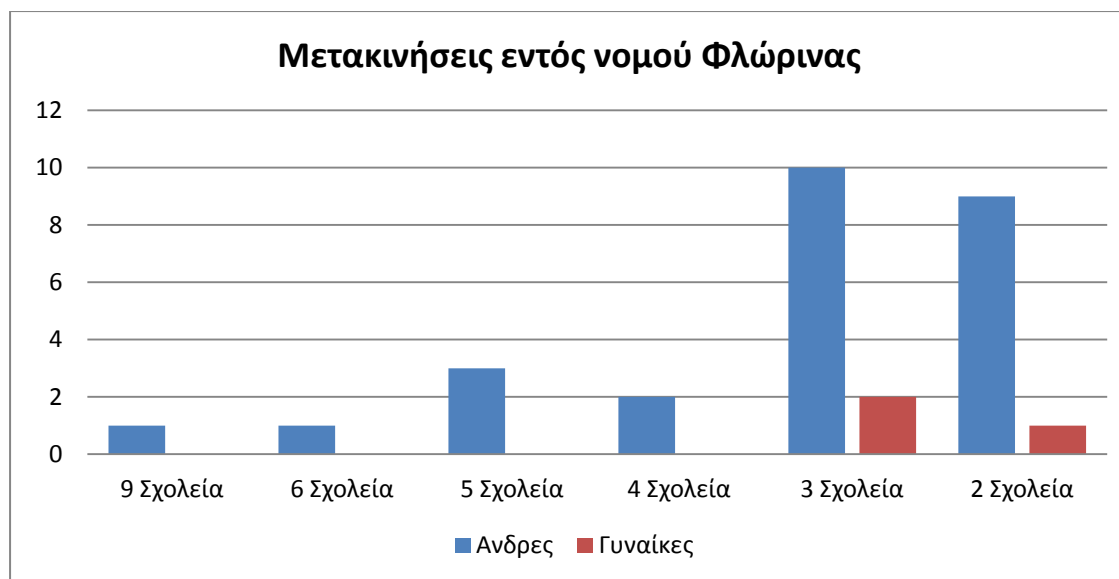
Εικόνα 13: Μετακινήσεις εκτός νομού μετά την πρώτη τοποθέτηση

Μέχρι το 1939 από την παρατήρηση των στοιχείων προκύπτει ότι συνολικά 19 εκπαιδευτικοί μετακινήθηκαν εκτός του νομού Φλώρινας. Τις περισσότερες μετακινήσεις υπέστησαν όσοι διορίστηκαν μέχρι το 1925 οπότε οι συνθήκες ήταν ιδιόμορφες, γιατί οι πιστοποιημένοι δάσκαλοι ήταν λιγότεροι και οι ανάγκες για κάλυψη κενών θέσεων μεγαλύτερες. Δεν είναι τυχαίο ότι οι μεταθέσεις αφορούν αποκλειστικά τον χώρο της Βόρειας Ελλάδας (Μακεδονία, Θράκη). Από αυτούς οι επτά μετακινήθηκαν περισσότερες από δύο φορές.



Εικόνα 14: Αριθμός μετακινήσεων εκτός του νομού Φλώρινας

Οι υπόλοιποι 29 δάσκαλοι μετακινήθηκαν εντός του νομού και από τη στιγμή του διορισμού τους μέχρι το 1939 είχαν εργαστεί έως και σε οκτώ σχολεία της περιοχής εκτός από το σχολείο στο οποίο διορίστηκαν. Για την ακρίβεια ένας δάσκαλος εργάστηκε σε οκτώ σχολεία, άλλος ένας σε πέντε σχολεία, τρεις δάσκαλοι σε τέσσερα σχολεία, δύο σε τρία, έξι σε ένα σχολείο και οι υπόλοιποι δέκα σε δύο σχολεία. Δέκα δάσκαλοι κατάφεραν να τοποθετηθούν στην πόλη της Φλώρινας, ενώ οι έξι από αυτούς παγίωσαν τη θέση τους και ολοκλήρωσαν τη σταδιοδρομία τους σε σχολεία της Φλώρινας.



Εικόνα 15: Οι μεταθέσεις δασκάλων-διδασκαλισών εντός του νομού Φλώρινας

Κατά το ίδιο χρονικό διάστημα εκτός από τις μεταθέσεις και αποσπάσεις υπάρχουν περιπτώσεις παραιτήσεων και απολύσεων. Δύο εκπαιδευτικοί, μία γυναίκα και ένας άνδρας, υπέβαλαν τις παραιτήσεις τους το έτος 1918 και 1923 αντίστοιχα. Επίσης το 1923 δύο εκπαιδευτικοί απολύονται, ένας άνδρας επειδή απομακρύνθηκε χωρίς άδεια και μία γυναίκα επειδή δεν προσήλθε εγκαίρως να αναλάβει υπηρεσία. Δύο ακόμη δάσκαλοι τίθενται σε διαθεσιμότητα το 1935 και 1936 για ανάρμοστη συμπεριφορά χωρίς περισσότερες λεπτομέρειες. Πάντως και οι έξι εκπαιδευτικοί επανήλθαν στην υπηρεσία τα επόμενα χρόνια.

Παρότι η υπό εξέταση χρονική περίοδος χαρακτηριζόταν από έντονα πολιτικά πάθη και συγκρούσεις, γεγονός που προκάλεσε κύματα εκκαθαρίσεων στην εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994: 233), σε ό,τι αφορά την περίπτωση της Φλώρινας δεν είναι ευδιάκριτοι οι λόγοι των μετακινήσεων. Πάντως η μετάθεση μίας δασκάλας το 1935 (Αλεξανδρούπολη) παρουσιάζεται ως ποινή, χωρίς να αναφέρονται οι λόγοι της. Το 1936 η ίδια δασκάλα απολύεται και αναδιορίζεται.

### **3.1.9. Θέσεις ευθύνης**

Σε θέσεις ευθύνης στην εκπαιδευτική περιφέρεια της Φλώρινας κατάφεραν να βρεθούν τέσσερις δάσκαλοι, όλοι άνδρες, όπως είναι αναμενόμενο. Όλοι τους ήταν δάσκαλοι με μεγάλη εμπειρία σε σχολεία εκτός και εντός ελληνικού κράτους. Η ηλικία τους (από 39 έως 62 ετών) εγγυάται την ωριμότητα και τη σοβαρότητα που απαιτούνται γι' αυτές τις θέσεις. Επίσης μόνο ένας εκπαιδευτικός αποσπάστηκε για δέκα μήνες στο γραφείο του Επιθεωρητή. Τα επόμενα χρόνια η τακτική των αποσπάσεων σε διοικητικές δομές της εκπαίδευσης ήταν πολύ συνηθισμένη και μάλιστα την συναντάμε σε δέκα περιπτώσεις.

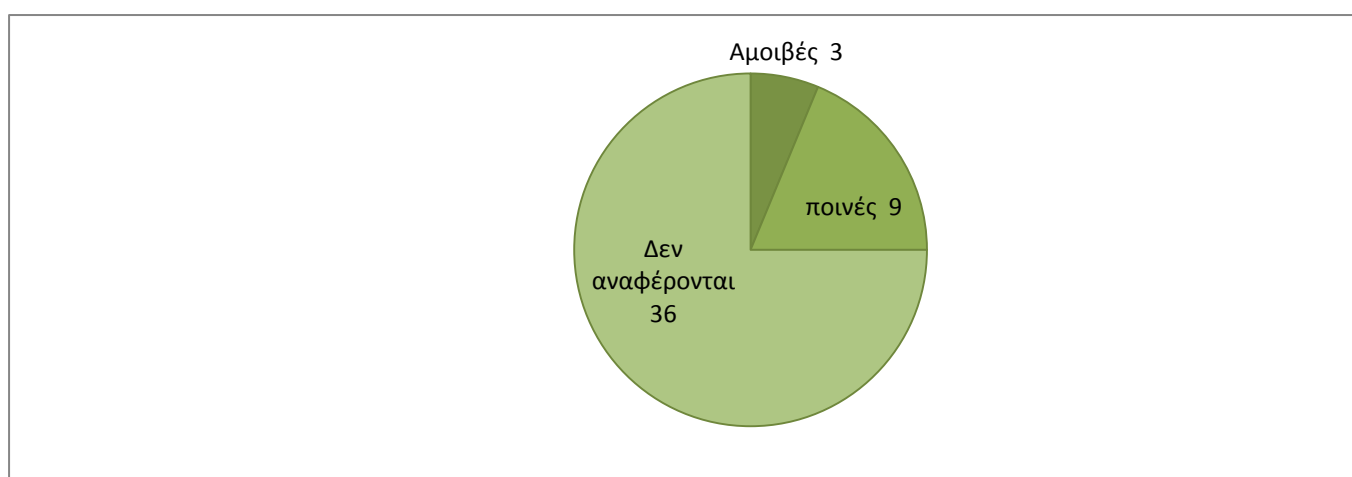
### **3.1.10. Επιπλέον προσόντα**

Οι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας προσκόμιζαν για ενημέρωση του ατομικού φακέλου τους έγγραφα που αποδείκνυαν τη δραστηριότητά τους εκτός του επαγγελματικού χώρου. Αυτό σχετίζεται οπωσδήποτε με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου από τους Επιθεωρητές. Συγκεκριμένα ο τελευταίος τομέας για τον οποίο βαθμολογούνται στις εκθέσεις των Επιθεωρητών οι εκπαιδευτικοί, είναι η «δράσις», η εργασία δηλαδή των δασκάλων που αποσκοπεί όχι μόνο στην ανάπτυξη του μαθητή, αλλά και «στην ανόρθωσιν της κοινωνίας» κατά τα λεγόμενα του Γενικού Επιθεωρητή Ι. Αρχιμανδρίτη (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994:279). Τα στοιχεία που προσκομίστηκαν αφορούν εθελοντική και εθνική δράση κυρίως. Οι δύο γυναίκες που συγκαταλέγονται στον κατάλογο προέβαλαν τις εθελοντικές τους δραστηριότητες (εθελόντρια Ερυθρού Σταυρού, μέλος χριστιανικών οργανώσεων). Οι άνδρες πρόβαλλαν κυρίως την ανδρεία (βεβαίωση ότι υπηρέτησε στο Αλβανικό μέτωπο), αλλά και την εθνικοφροσύνη (στάση και συμμετοχή κατά τον Εμφύλιο). Άλλα στοιχεία που παρουσιάζουν τη δράση των δασκάλων είναι η συμμετοχή σε

σωματεία αναπτυξιακά (μέλος της τοπικής επιτροπής γεωργίας), συνδικαλιστικά, (Ένωση Διδασκάλων Φλωρίνης). Όμως πρέπει να τονιστεί ότι πριν από το 1940 δεν συναντάμε στους φακέλους τέτοιου είδους έγγραφα.

### 3.1.11. Αμοιβές-ποινές

Μία ξεχωριστή ενότητα στις εκθέσεις της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών αφορά τις αμοιβές και τις ποινές που δέχτηκαν για την εκτέλεση των καθηκόντων τους. Αυτό που πρέπει καταρχάς να παρατηρήσουμε είναι ότι δεν αναφέρονται τέτοιου είδους τιμωρίες ή επιβραβεύσεις πριν από το 1933. Από το 1933 μέχρι το 1939 η ενότητα αυτή συμπληρώνεται για δεκατρείς εκπαιδευτικούς, δύο γυναίκες και εννέα άνδρες.

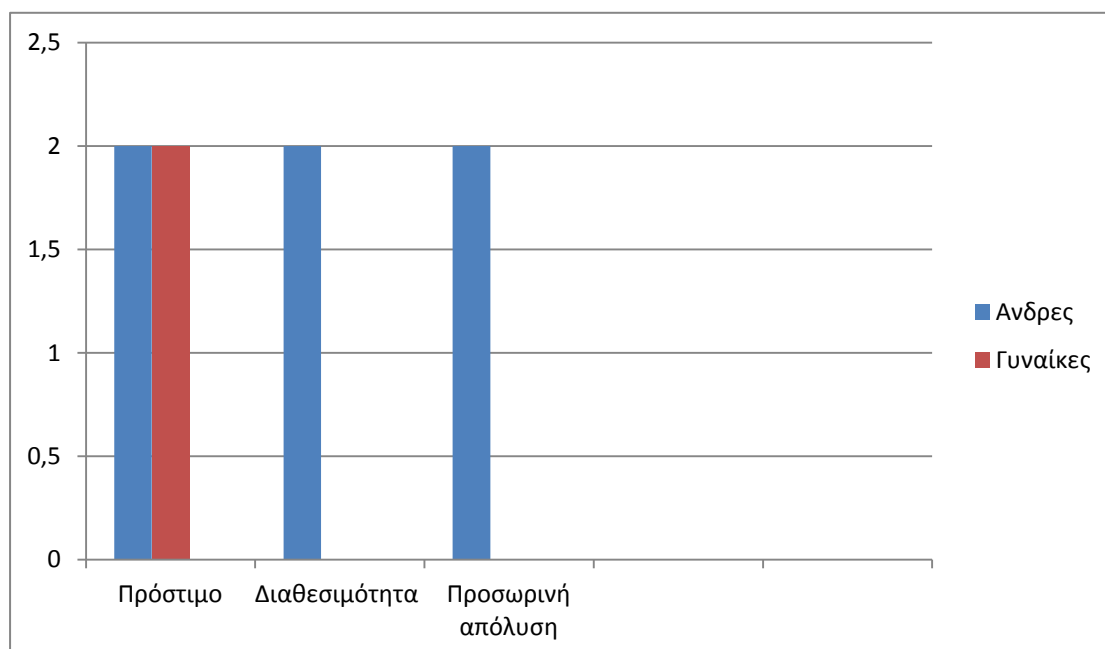


Εικόνα 16: Η επιβολή αμοιβών-ποινών

Όσον αφορά τις αμοιβές βλέπουμε ότι επιβραβεύονται για την εργασία τους τρία άτομα και οι τρεις άνδρες. Οι αμοιβές που αναφέρονται είναι: α) συγχαρητήρια β) εύφημος μνεία και γ) έπαινος και τιμητική διάκριση. Η απονομή αμοιβής είναι επαρκώς αιτιολογημένη σε μία περίπτωση, όπου τα συγχαρητήρια αφορούν τον τακτικό εκκλησιασμό των μαθητών και την κατάρτιση εκκλησιαστικής χορωδίας. Οι άλλες δύο επιβραβεύσεις είναι πιο ασαφείς και απονέμονται για την «επιμέλειαν και τον ζήλον» και για «τον ζήλον, την φιλοπονίαν, την ευσυνειδησίαν».



Οι ποινές αφορούν οκτώ άτομα, δύο δασκάλες και έξι δασκάλους. Σε τέσσερα άτομα η ποινή που επιβλήθηκε είναι χρηματική, δηλαδή πρόστιμο πενήντα, εκατό, διακοσίων και τριακοσίων δραχμών. Σε μία περίπτωση δεν αναφέρεται το ύψος του προστίμου. Σε δύο άτομα επιβλήθηκε πρόστιμο δύο φορές για διαφορετικό παράπτωμα. σε κάθε περίπτωση. Ως αιτίες για την επιβολή προστίμου αναφέρονται οι εξής: α) «αμέλεια περί την εκτέλεσιν των καθηκόντων» β) "διά παρέκκλισιν από του πρέποντος υπηρεσιακού σας βίου" γ) «διότι διεπληκτίζεσθε μετά των λοιπών συναδέλφων του σχολείου σας και δη ενώπιον των μαθητών» δ) «δι' αδικαιολόγητον απουσίαν» ε) «διότι εχρησιμοποίησε σωματική ποινή επί μαθητού». Για το τελευταίο παράπτωμα εφαρμόστηκε το μεγαλύτερο πρόστιμο των τριακοσίων δραχμών. Δύο εκπαιδευτικοί τιμωρήθηκαν με διαθεσιμότητα. Και στις δύο περιπτώσεις ως αιτία αναφέρεται η «ασυμβίβαστος διαγωγή». Τέλος σε δύο δασκάλους επιβλήθηκε η ποινή της προσωρινής απόλυσης «διά παρέκκλισιν από του πρέποντος εν υπηρεσιακώ βίω»



Εικόνα 17: Οι ποινές που επιβάλλονται ανάλογα με το φύλο

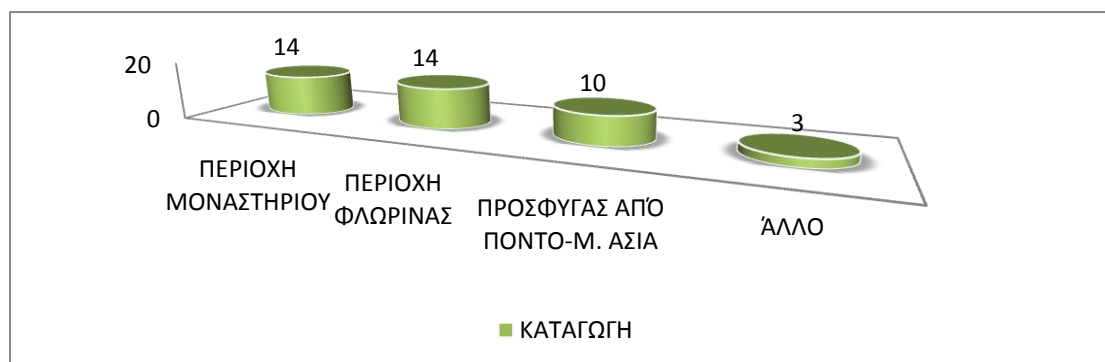
## 3.2. Νηπιαγωγοί

### 3.2.1. Το φύλο

Οι νηπιαγωγοί είναι στο σύνολό τους γυναίκες. Καθώς η διαδικασία της διδασκαλίας των μικρών παιδιών χαρακτηρίζεται από την έννοια της φροντίδας, η νηπιαγωγός δημιουργεί και διατηρεί στενές σχέσεις με τα παιδιά υποκαθιστώντας τη σχέση με τη μητέρα των νηπίων, όσο αυτά βρίσκονται στο σχολείο. Σε μία εποχή λοιπόν τόσο συντηρητική σχετικά με τις αντιλήψεις για τη θέση της γυναίκας είναι αναμενόμενο τα στερεοτυπικά χαρακτηριστικά των φύλων να αναπαράγονται στον χώρο του σχολείου.

### 3.2.2. Καταγωγή

Οι νηπιαγωγοί που εργάζονται στον νομό Φλώρινας από το 1915, οπότε χρονολογείται ο πρώτος διορισμός, μέχρι το 1939 είναι σε ποσοστό συντριπτικό (72%) γηγενείς. Το ποσοστό αυτό μοιράζεται ισοδύναμα ανάμεσα σε πρόσφυγες από την περιοχή του Μοναστηρίου και σε γυναίκες από την περιοχή της Φλώρινας. Συγκεκριμένα βρίσκουμε οκτώ νηπιαγωγούς από το Μοναστήρι, τέσσερις από το Μεγάροβο και δύο από το Τύρνοβο. Από την πόλη της Φλώρινας κατάγονται έντεκα και από τη γύρω περιοχή (Άλωνα, Πισοδέρι) τρεις.

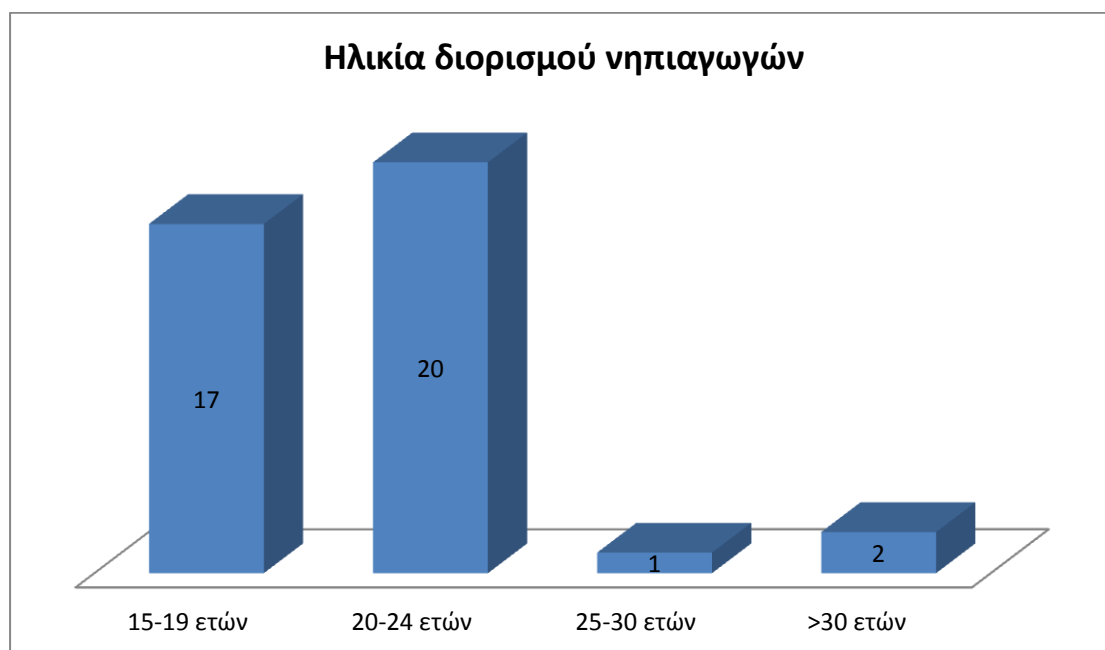


Εικόνα 18: Η κατάταξη των νηπιαγωγών ανά τόπο καταγωγής

Το 25% είναι πρόσφυγες από τον Πόντο, τη Μ. Ασία και την Ανατολική Θράκη. Θρακικής καταγωγής είναι τρεις νηπιαγωγοί. Από τη Μικρά Ασία προέρχονται πέντε και από τον Πόντο δύο. Από την υπόλοιπη Ελλάδα, αλλά πάντως από τις Νέες Χώρες διορίζονται στον Νομό Φλώρινας τρεις εκπαιδευτικοί από τα Ιωάννινα, την Καστοριά και την Βέροια.

Πάντως μέχρι το 1926, οπότε και αρχίζουν να εργάζονται οι πρώτες απόφοιτες των Διδασκαλείων, τα νηπιαγωγεία του νομού στελεχώνονται σε ποσοστό (80%) από πρόσφυγες, στην πλειονότητά τους (50%) Μοναστηριώτισσες, ενώ μόνο μία νηπιαγωγός είναι από τη Φλώρινα και μια από τα Ιωάννινα. Από το 1926 και μετά οι δεκατρείς από τις τριανταμία συνολικά διορισμένες στον Νομό, δηλαδή το 42% είναι γηγενείς, ενώ το ποσοστό αυξάνεται (71%) αν συνυπολογίσουμε και τις εννέα νηπιαγωγούς που κατάγονται από το Μοναστήρι.

### 3.2.3 Ηλικία

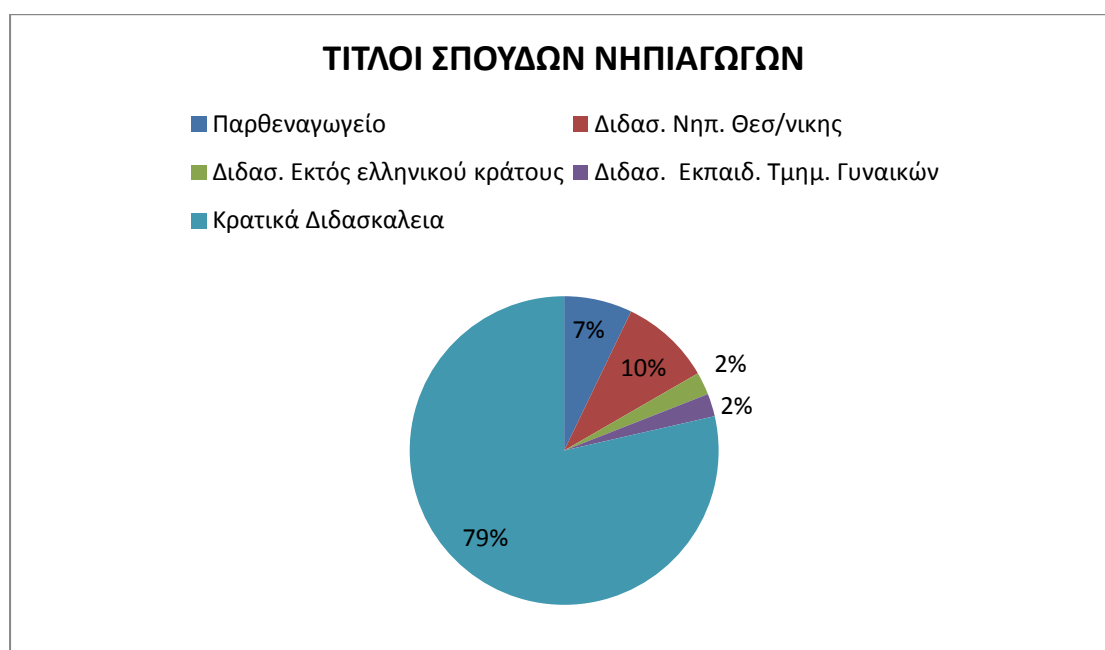


Οι νηπιαγωγοί στη Φλώρινα που διορίζονται σε ηλικία μεγαλύτερη των 30 ετών είναι μόνο δύο, ενώ μία είναι 27 ετών. Στις τρεις αυτές περιπτώσεις οι νηπιαγωγοί είχαν ήδη διδακτική εμπειρία εκτός ελληνικού κράτους. Αν λάβουμε υπόψη μας όμως την παλαιότερη εργασία τους πριν από το 1913, παρατηρούμε ότι προσλαμβάνονταν σε πολύ μικρές ηλικίες ακόμα και στην ηλικία των δεκαέξι ετών. Πολύ συνηθισμένη ηλικιακή κατηγορία για τις νηπιαγωγούς είναι αυτή από δεκαπέντε μέχρι δεκαεννέα ετών, όπου βρίσκουμε δεκαεπτά άτομα. Όμως πρέπει να παρατηρήσουμε ότι αυτή η ηλικία διορισμού αφορά τις νηπιαγωγούς που εισήλθαν στην εκπαίδευση πριν από το 1930. Από εκείνο το έτος και έπειτα η συνήθης ηλικία διορισμού είναι τα 20-24 έτη. Αυτή η αλλαγή σχετίζεται με το νομικό πλαίσιο που αφορούσε τη φοίτηση στα ιδρύματα της εκπαίδευσης των νηπιαγωγών εκείνη τη χρονική περίοδο. Μέχρι τότε από τα οκτατάξια Παρθεναγωγεία και τα διετούς φοίτησης Διδασκαλεία νηπιαγωγών μπορούσαν να αποφοιτήσουν νηπιαγωγοί ακόμα και δεκατεσσάρων ετών. Το 1930 όμως τα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών έγιναν τετρατάξια, έτσι ώστε οι απόφοιτες να έχουν την απαιτούμενη ωριμότητα για το έργο που επρόκειτο να αναλάβουν. Επιπλέον ενώ μέχρι το 1930 η απορρόφηση των νηπιαγωγών γινόταν σχεδόν άμεσα μετά την απόκτηση του πτυχίου, από το 1931 και εξής παρατηρούμε μία καθυστέρηση από τρία έως επτά χρόνια για τον διορισμό των νηπιαγωγών.

### **3.2.4 Σπουδές**

Στα νηπιαγωγεία του νομού Φλώρινας κατά τη διάρκεια της υπό μελέτη περιόδου εργάζονται κυρίως απόφοιτοι των αυτοδύναμων Διδασκαλείων Νηπιαγωγών. Οι τριάντα τρεις νεότερες από τις σαράντα δύο νηπιαγωγούς έχουν φοιτήσει στα Διδασκαλεία που ιδρύθηκαν στις Νέες Χώρες, για να αντιμετωπιστεί το πρόβλημα

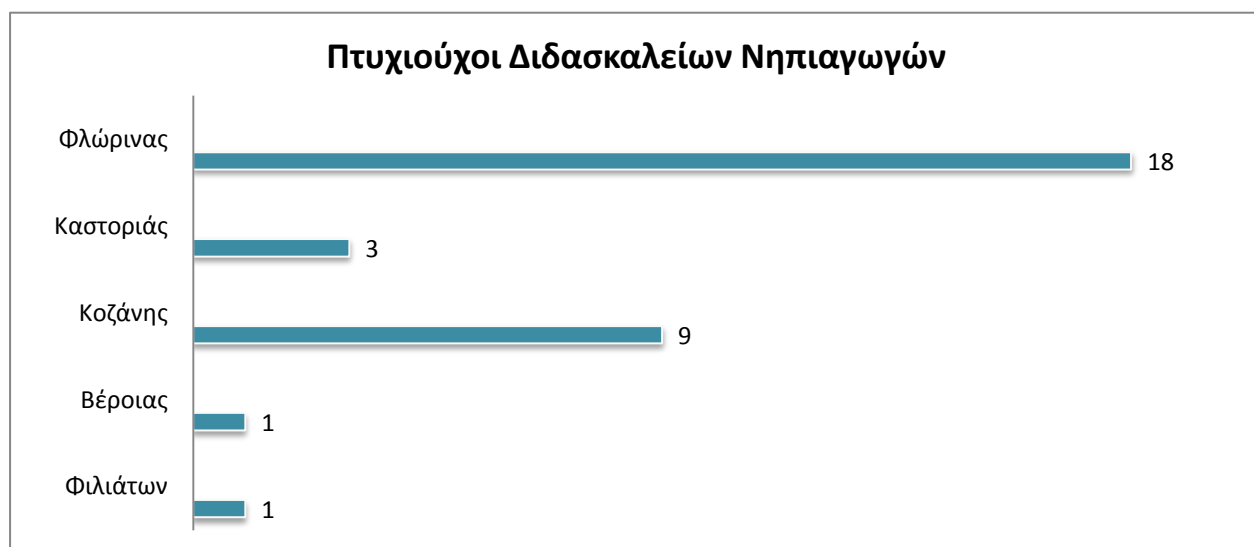
της ενσωμάτωσης των ξενόφωνων νηπίων. Τέσσερις νηπιαγωγοί καταρτίστηκαν στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης, το πρώτο κρατικό εκπαιδευτήριο νηπιαγωγών που αυτονομήθηκε από τα Διδασκαλεία θηλέων. Οι μεγαλύτερες σε ηλικία νηπιαγωγοί είχαν φοιτήσει στις παλαιότερες σχολές που υπήρχαν είτε στο ελληνικό κράτος, είτε στις ορθόδοξες κοινότητες κατά τα τελευταία χρόνια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Σε αυτήν την ομάδα εντάσσονται οι γυναίκες που καταρτίστηκαν στα Παρθεναγωγεία Επιβατών, Τυρνόβου, Βίγας και στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Καισαρείας. Τέλος μία νηπιαγωγός ήταν απόφοιτος του Διδασκαλείου της Ενώσεως Ελληνίδων, το οποίο μέχρι το 1914 ήταν η μόνη σχολή που εκπαίδευε αποκλειστικά νηπιαγωγούς. Τέλος έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι δεν συναντούμε αποφοίτους του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου, από το οποίο προήλθαν πολλές δασκάλες της περιοχής.



Εικόνα 19: Οι σπουδές των νηπιαγωγών της Φλώρινας

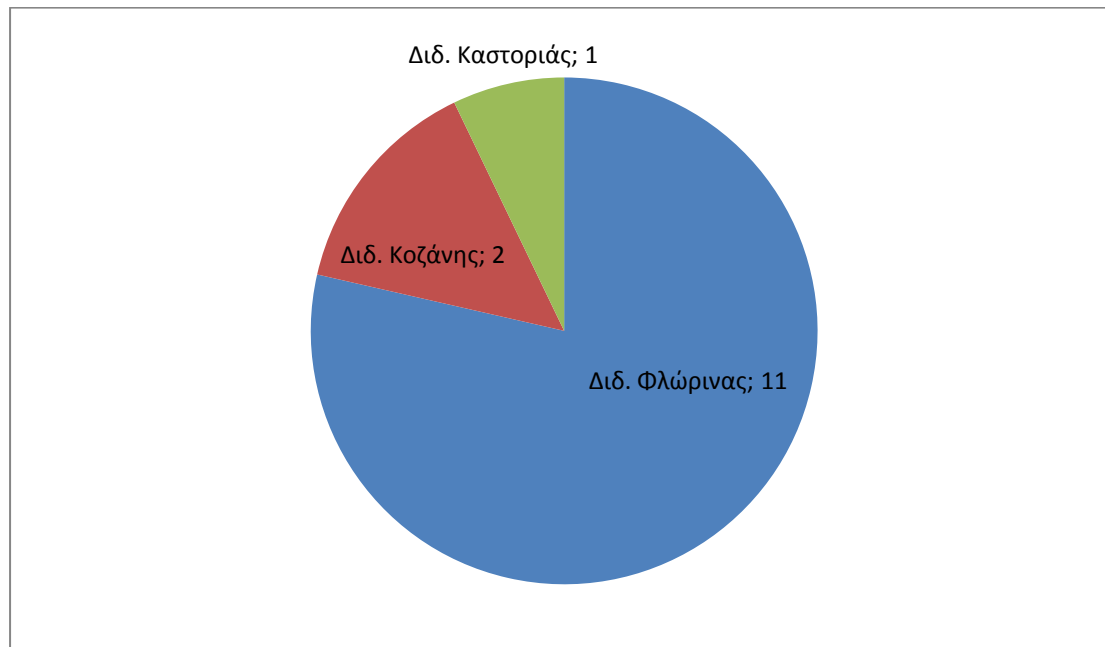
Ως προς τα Διδασκαλεία που επιλέγουν βλέπουμε ότι τις περισσότερες προτιμήσεις συγκεντρώνει το Διδασκαλείο Φλώρινας. Η αιτία αυτής της προτίμησης προφανώς

είναι η εντοπιότητα.



Εικόνα 20: Διδασκαλεία στα οποία σπούδασαν οι νηπιαγωγοί που εργάστηκαν στη Φλώρινα

Έτσι λοιπόν οι έντεκα από τις δεκαοκτώ νηπιαγωγούς που σπουδάζουν στη Φλώρινα, κατάγονται από τη Φλώρινα και μόνο τρεις φοιτούν στην Κοζάνη και στην Καστοριά.



Εικόνα 21: Διδασκαλεία στα οποία σπούδασαν νηπιαγωγοί καταγόμενες από την Φλώρινα

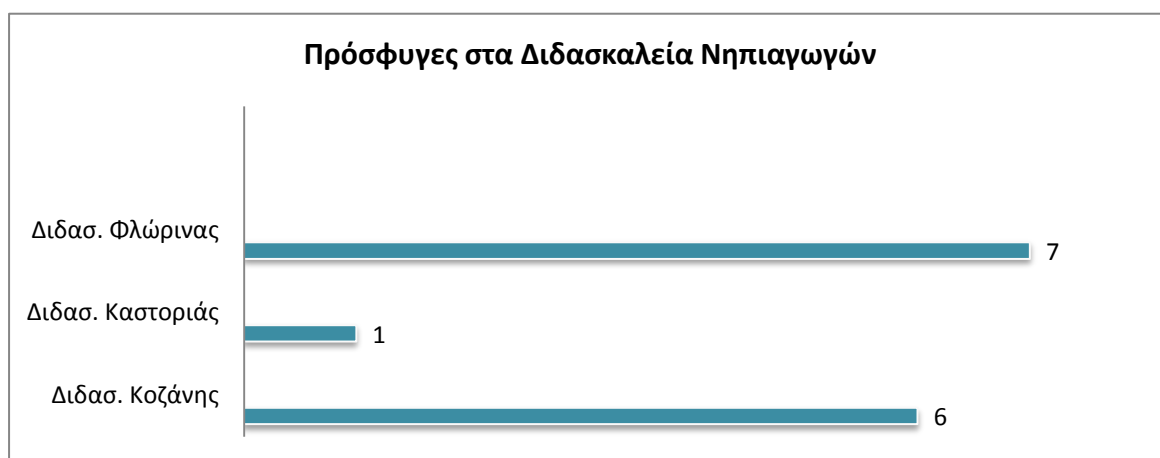
Η εντοπιότητα φαίνεται ότι επηρεάζει τις επιλογές και των άλλων γυναικών, όταν υπάρχει Διδασκαλείο στον τόπο καταγωγής τους. Έτσι οι καταγόμενες από τα

Ιωάννινα, την Βέροια και την Καστοριά προτιμούν τα Διδασκαλεία Φιλιατών, Βέροιας και Καστοριάς αντίστοιχα.



Εικόνα 22: Η κατανομή των αποφοίτων του Διδ. Νηπιαγωγών Φλώρινας ανάλογα με την καταγωγή τους

Από τις νηπιαγωγούς που εκπαιδεύονται στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Φλώρινας, οι έντεκα είναι γηγενείς, πέντε έχουν καταγωγή από την περιοχή Μοναστηρίου και δύο είναι πρόσφυγες από τον Πόντο και την Ανατολική Θράκη. Όσον αφορά τις εκπαιδευτικούς με προσφυγική καταγωγή μπορούμε να ισχυριστούμε ότι επιλέγουν για τις σπουδές τους τη Φλώρινα και την Κοζάνη, ενώ η Καστοριά δεν συγκεντρώνει πολλές προτιμήσεις.



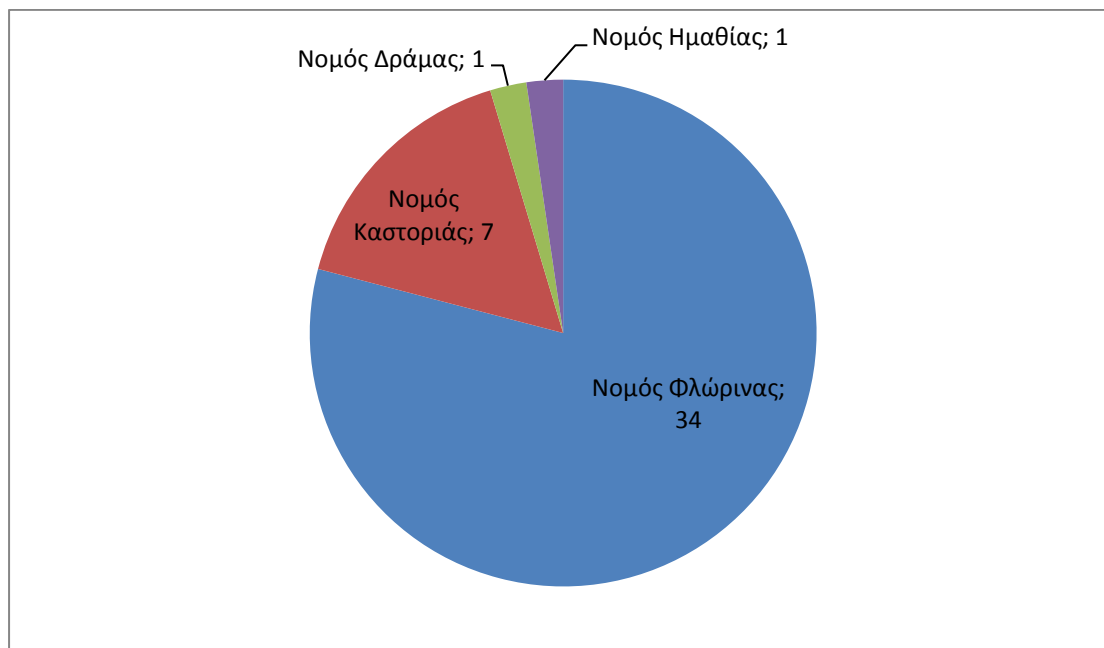
Εικόνα 23: Η κατανομή των προσφύγων στα Διδασκαλεία Νηπιαγωγών της Δυτικής Μακεδονίας

### 3.2.5. Προϋπηρεσία

Από τις σαράντα δύο νηπιαγωγούς προϋπηρεσία πριν από τον διορισμό τους σε νηπιαγωγεία της Φλώρινας έχουν μόνο τρεις, που είναι προσφυγικής καταγωγής. Και είχαν εργαστεί σε νηπιαγωγεία της περιοχής καταγωγής τους (Μικρά Ασία και Μοναστήρι), πριν από τη διάλυση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Το γεγονός ότι δεν συναντούμε νηπιαγωγούς με εμπειρία είτε γηγενείς, είτε από την υπόλοιπη Ελλάδα οφείλεται στην αδιαφορία που είχε δείξει το ελληνικό κράτος στην προσχολική αγωγή πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους.

### 3.2.6. Διορισμός

Από τις σαράντα τρεις νηπιαγωγούς που συνταξιοδοτήθηκαν στη Φλώρινα, οι τριάντα τέσσερις διορίστηκαν στον νομό Φλώρινας. Οι υπόλοιπες εννέα διορίστηκαν στη Μακεδονία και συγκεκριμένα οι επτά στον νομό Καστοριάς, μία στον νομό Δράμας και μία στον νομό Ημαθίας.



Εικόνα 24: Νομοί διορισμού των νηπιαγωγών



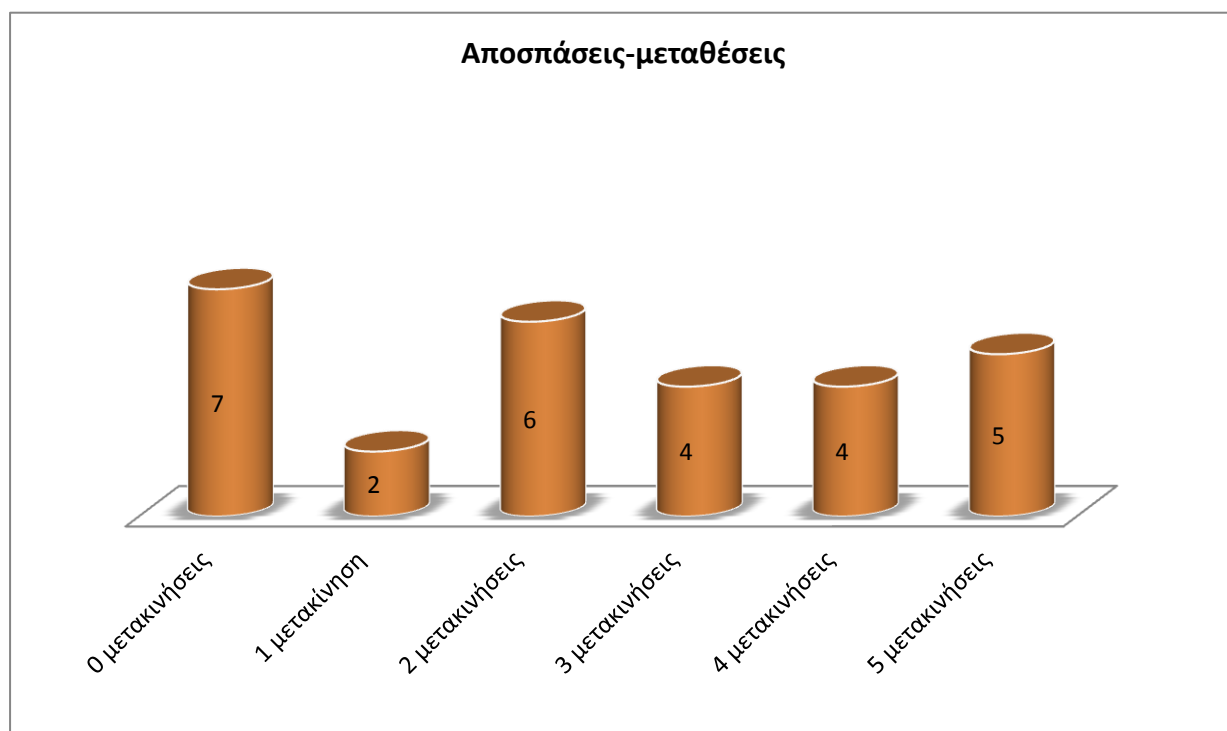
Οι καταγόμενες από τη Φλώρινα διορίστηκαν αρχικά στη Φλώρινα, εκτός από μία που διορίστηκε στην περιοχή του Νεστορίου. Ενδιαφέρον επίσης είναι το γεγονός ότι οι νηπιαγωγοί που αποφοίτησαν από το Διδασκαλείο της Φλώρινας, απορροφούνται σχεδόν όλες στον νομό Φλώρινας. Μία μόνο διορίστηκε στον νομό Δράμας. Το στοιχείο αυτό μάλλον συνδέεται με το γεγονός ότι η πλειονότητα των αποφοίτων του Διδασκαλείου Νηπιαγωγών έχει καταγωγή από τη Φλώρινα σε συνδυασμό με την υποχρέωση που είχαν οι υπότροφοί των Διδασκαλείων να παράσχουν τις υπηρεσίες του σε μία περιοχή των Νέων Χωρών για δέκα χρόνια.

Θέση στην πόλη της Φλώρινας καταλαμβάνουν με τον διορισμό τους μόνο τρία άτομα. Οι υπόλοιπες τοποθετούνται σε νηπιαγωγεία που βρίσκονται σε όλη την έκταση του νομού, όπου οι ανάγκες για γλωσσική παιδεία των νηπίων των ξενόφωνων κοινοτήτων είναι μεγάλες.

### **3.2.7. Μετακινήσεις (μεταθέσεις-αποσπάσεις)**

Σε σύνολο τριάντα επτά νηπιαγωγών που έχουν ολοκληρωμένους φακέλους, μόνο οι τέσσερις μετακινήθηκαν μέχρι το 1939 εκτός του νομού όπου διορίστηκαν και συγκεκριμένα από τον νομό Καστοριάς στον νομό Φλώρινας κατά τη περίοδο που ακολούθησε τον διορισμό τους. Γενικά μπορούμε να πούμε πως εκτός από τις προηγούμενες περιπτώσεις, καθώς και μία νηπιαγωγό που αποσπάστηκε τα επόμενα χρόνια στη Θεσσαλονίκη, οι νηπιαγωγοί της περιόδου κινήθηκαν κατά κανόνα εντός του νομού. Κατά κύριο λόγο παραμένουν σε περιφερειακά νηπιαγωγεία, καθώς στην

πόλη της Φλώρινας εργάστηκαν τελικά επτά νηπιαγωγοί.



Εικόνα 25: Οι αποσπάσεις- μεταθέσεις των νηπιαγωγών μέχρι το 1939

Συγκεκριμένα υπάρχουν επτά νηπιαγωγοί που παραμένουν στο νηπιαγωγείο διορισμού τους για μεγάλο χρονικό διάστημα (σε τέσσερις περιπτώσεις πέραν της δεκαετίας). Γενικά πάντως μπορούμε να πούμε πως οι νηπιαγωγοί παρέμεναν στα νηπιαγωγεία όπου τοποθετούνταν για πολλά χρόνια.

Η μετάθεση τριών νηπιαγωγών είναι συνέπεια της απόλυσής τους λόγω πειθαρχικού παραπτώματος. Στην μία περίπτωση ως αιτία της απόλυσης αναφέρεται η απουσία από τη θέση της, στη δεύτερη η «έλλειψη ηθικού κύρους και η ανευλαβής συμπεριφορά προς τους προϊσταμένους», ενώ στην τρίτη δεν υπάρχει σαφής αιτιολόγηση. Πάντως και στις τρεις περιπτώσεις η ποινή διήρκεσε για ένα ή δύο έτη και οι νηπιαγωγοί επανήλθαν στην υπηρεσία στο ίδιο ή σε άλλο νηπιαγωγείο γειτονικής περιοχής. Τέλος πρέπει να αναφερθούν και δύο περιπτώσεις παραίτησης χωρίς συγκεκριμένη αιτιολόγηση.

### **3.2.8. Θέσεις ευθύνης**

Δεν εντοπίστηκαν μέχρι το 1939 περιπτώσεις νηπιαγωγών που βρέθηκαν σε διευθυντική θέση.

### **3.2.9. Επιπλέον προσόντα**

Δεν έχουν προσκομιστεί από τις νηπιαγωγούς πιστοποιητικά που βεβαιώνουν την εξωσχολική τους δράση.

### **3.2.10. Αμοιβές-Ποινές**

Όπως προκύπτει από την έρευνα στους ατομικούς φακέλους των νηπιαγωγών, οι επιθεωρητές δεν απέδωσαν αμοιβές σε καμία από τις νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο στη Φλώρινα. Ποινές όμως επιβλήθηκαν σε πέντε νηπιαγωγούς. Τρεις από αυτές τιμωρήθηκαν με απόλυση. Η πρώτη το 1921 κατηγορήθηκε ότι εγκατέλειψε τη θέση της. Το 1935 άλλη νηπιαγωγός απολύθηκε για έλλειψη ηθικού κύρους («ανευλαβής συμπεριφορά προς τους προϊσταμένους»), ενώ σε μία ακόμη απόλυση του 1935 «δι' ανωμαλίας εις τον προσωπικόν της βίον» . Επίσης μαρτυρείται η επιβολή προστίμου για αδικαιολόγητη απουσία το 1931 και το 1937 επίπληξη στο ίδιο πρόσωπο. Τέλος το 1935 νηπιαγωγός τέθηκε στη διάθεση του Υπουργείου Παιδείας με την ασαφή αιτιολογία «δι' ανάρμοστον συμπεριφοράν». Ίσως εδώ οι λόγοι να είναι πολιτικοί, διότι η ίδια νηπιαγωγός το 1945 μετατέθηκε δυσμενώς «ως αναμιχθείσα εις την πολιτικήν κίνησιν».

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

### *4.1. Η αξιολόγηση από τους επιθεωρητές*

Στις υποχρεώσεις των επιθεωρητών, σύμφωνα με τον ιδρυτικό νόμο ΒΤΜΘ'/1895 ανήκε η σύνταξη ημερολογίου υπηρεσιακής ικανότητας των δασκάλων μετά το πέρας της επιθεώρησής τους. Το ημερολόγιο υποβαλλόταν από τον επιθεωρητή στο Εποπτικό Συμβούλιο και περιείχε λεπτομερή έκθεση των παρατηρήσεών του για κάθε σχολείο, για τη διδασκαλία των μαθητών, την ύλη, τις μεθόδους, την ακρίβεια εφαρμογής του προγράμματος και των κανονισμών του Υπουργείου Παιδείας, για την πρόοδο των μαθητών και για κάθε τι σχετικό με τη λειτουργία του σχολείου

Κανονιστικό διάταγμα της 16<sup>ης</sup> Απριλίου 1915 (Φ.Ε.Κ. 168/05-05-1915) προσδιόρισε επακριβώς τα σημεία στα οποία ο επιθεωρητής έπρεπε να εστιάζει την προσοχή του κατά την επιθεώρηση των δασκάλων. Κατά τη σύνταξη των εκθέσεων υπηρεσιακής ικανότητας ο επιθεωρητής όφειλε να αποφεύγει τους γενικούς και αόριστους χαρακτηρισμούς, παραθέτοντας συγκεκριμένα και ορισμένα παραδείγματα και γεγονότα από τη δράση κάθε δασκάλου. Έπρεπε να καταλήγει σε σαφή συμπεράσματα για τη σωματική και πνευματική κατάσταση, την επιμέλεια και την ευσυνειδησία, την επιστημονική κατάρτιση, τη μεθοδική και παιδαγωγική ικανότητα και το χαρακτήρα του δασκάλου, όπως αυτός εκδηλωνόταν τόσο στο περιβάλλον του σχολείου όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ο δάσκαλος ήταν ενταγμένος.

Στο τέλος έπρεπε «να καταλήγει εις την κατηγορηματικήν γνώμην περί της καθ' όλον ποιότητας αυτού και περί της τύχης ης είναι άξιος». Οι εκθέσεις στέλνονταν στο Εποπτικό Συμβούλιο και αντίγραφά τους διαβιβάζονταν στο Υπουργείο Παιδείας, στο Εκπαιδευτικό Συμβούλιο και στο γενικό επιθεωρητή (Ιορδανίδης, Γ. 2004). Μέσα από τις εκθέσεις αυτές είναι δυνατό να αντιληφθούμε

πώς αξιολογεί το κράτος και η καθ' ύλην αρμόδιοι υπάλληλοί του την εικόνα των εκπαιδευτικών που αναλάμβαναν την αγωγή των ελληνοπαίδων.

Η εικόνα των εκπαιδευτικών της περιόδου 1914-1939 στη Φλώρινα, όπως αποτιμάται από την διοίκηση, αποτυπώνεται στις εκθέσεις που συντάσσουν οι επιθεωρητές της περιοχής. Οι αξιολογήσεις των επιθεωρητών συγκεντρώνονται σε δύο ειδών εκθέσεις, τις εκθέσεις επιθεωρήσεων σχολείων και τις εκθέσεις υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως των εκπαιδευτικών.

Οι εκθέσεις επιθεωρήσεων σχολείων ήταν ένα σύγγραμμα που περιλάμβανε τις κρίσεις του επιθεωρητή για τη συνολική κατάσταση των σχολείων του νομού. Συγκεκριμένα περιγράφονταν τα σχετικά με τις υποδομές (κτίριο, υλικοτεχνική υποδομή), τον αριθμό και τη φοίτηση των μαθητών, τη σύνθεση του πληθυσμού ανά γλωσσική ομάδα, το πολιτιστικό και μορφωτικό επίπεδο των κατοίκων της περιοχής και τέλος με την απόδοση των εκπαιδευτικών. Απόσπασμα λοιπόν της συνολικής εργασίας είναι και οι αξιολογήσεις για τους εκάστοτε εκπαιδευτικών των σχολείων. Στη συνέχεια αυτές οι εκθέσεις αυτονομούνται ανά εκπαιδευτικό και αποτελούν τις «εκθέσεις υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως των εκπαιδευτικών».

Οι «εκθέσεις υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως των εκπαιδευτικών» γράφονται κατόπιν προσωπικής αυτοψίας του επιθεωρητή, ο οποίος οφείλει να επισκέπτεται όλα τα σχολεία της περιφέρειας του ανά έτος. Επομένως οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στις συγκεκριμένες εκθέσεις προκύπτουν μετά από παρακολούθηση της διδασκαλίας. Περιλαμβάνουν τα ατομικά στοιχεία του εκπαιδευτικού (καταγωγή, ηλικία, φυσική, υπηρεσιακή και οικογενειακή κατάσταση), την αφήγηση της πορείας της διδασκαλίας, τις αξιολογικές κρίσεις του επιθεωρητή, αλλά και τις συμβουλές που τυχόν έδωσε στους δασκάλους για να βελτιώσουν τα αποτελέσματα της

διδασκαλίας τους. Με την πάροδο των ετών αυτές οι εκθέσεις τυποποιήθηκαν και κατέληγαν σε ένα τελικό συμπέρασμα για τον εκπαιδευτικό με τη μορφή χαρακτηρισμού σε έξι επί μέρους τομείς, όπως φαίνεται στον επόμενο πίνακα.

ΒΑΘΜΟ-ΛΟΓΙΑ	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΣ	ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΣ	ΕΥΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ	ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	ΔΡΑΣΙΣ
5	Άρτιος	Άρτιος	Λίαν δεξιός	Λίαν ευσ/τος	Εξάίρετος	Επωφελής
4	Ικανός	Ικανός	Δεξιός	Ευσυνείδητος/ Φιλόπρονος/ επιμελής	Αξιοπρεπής	Δραστήριος
3	Επαρκής	Επαρκής	Επαρκής	Μέτριος	Καλός	Εργατικός
2	Μέτριος	Μέτριος	Μέτριος	Αδιάφορος	Μέτριος	Αδιάφορος
1	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ανεπαρκής	Ασυνείδητος/ αμέλής	Αναξιοπρεπής	Αδρανής

(Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου. 1994:278)

#### **4.1.2. Οι ατομικές εκθέσεις των εκπαιδευτικών του νομού Φλώρινας 1913-1936**

Η προσπάθεια να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για την εικόνα που έχουν οι επιθεωρητές για τους υφισταμένους τους παρουσιάζει δυσκολίες. Το κύριο πρόβλημα είναι πως οι φάκελοι που ερευνήθηκαν δεν είναι πλήρεις στο σύνολό τους. Περιέχουν πολλά στοιχεία από την αλληλογραφία ανάμεσα σε επιθεωρητές και εκπαιδευτικούς, αλλά ειδικά στην υποεπένδυση των φακέλων που αναφέρεται στην αξιολόγηση είναι ελλειπείς τουλάχιστον ως προς την περίοδο που μας ενδιαφέρει. Υπάρχουν φάκελοι που δεν περιέχουν καμία έκθεση αξιολόγησης. Για την ακρίβεια στοιχεία αξιολόγησης υπάρχουν σε 28 φακέλους δασκάλων και 16 φακέλους νηπιαγωγών.

Όμως και σε αυτούς δεν βρίσκουμε πάντα τις αναλυτικές εκθέσεις που συντάσσουν οι επιθεωρητές μετά από παρακολούθηση της διδασκαλίας. Κυρίως αντλούμε τις απαραίτητες πληροφορίες από το φύλλο μητρώου του εκπαιδευτικού. Το φύλλο μητρώου είναι ένα έγγραφο που περιέχει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με τον εκπαιδευτικό και την υπηρεσιακή του δράση: στοιχεία ταυτότητας, τίτλους σπουδών, υπηρεσιακές μεταβολές, αμοιβές, ποινές και αποσπάσματα από τα βιβλία εκθέσεων των προηγούμενων ετών. Τα αποσπάσματα αυτά είναι συνήθως περιληπτικά και τυποποιημένα, οπότε οι πληροφορίες είναι επιγραμματικές και όχι αιτιολογημένες, πράγμα που δυσκολεύει την κατάληξη σε συμπεράσματα.

#### ***4.2. Ανάλυση περιεχομένου εκθέσεων αξιολόγησης του διδακτικού προσωπικού των σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης νομού Φλώρινας***

Οι εκθέσεις αξιολόγησης μπορεί να είναι αυτόνομες με τον υπότιτλο: «Περί της κατά το λήξαν έτος... υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως του/της...». Άλλοτε είναι προσαρτημένες στην έκθεση επιθεωρήσεως του σχολείου στο οποίο υπηρετεί ο εκπαιδευτικός, στην υποενότητα με τον τίτλο «Διδακτικό προσωπικό». Και στις δύο περιπτώσεις προηγείται μία παράγραφος που περιλαμβάνει τα στοιχεία του εκπαιδευτικού: όνομα, καταγωγή, κατάσταση υγείας (***υγιής και αρτιμελής***), οικογενειακή κατάσταση, ηλικία, τίτλο σπουδών, έτη υπηρεσίας, βαθμός. Όταν πρόκειται για τις εκθέσεις επιθεώρησης σχολείου η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προκύπτει από τις ικανότητες που επέδειξε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, την οποία παρακολούθησε ο επιθεωρητής. Η διδασκαλία περιγράφεται σε όλα τα στάδια της και ο επιθεωρητής καταλήγει σε αποτίμηση της επιστημονικής του κατάρτισης, της διδακτικής και διοικητικής του ικανότητας. Επίσης αποτιμά την ευσυνειδησία

του, τη συμπεριφορά και τη δράση του προφανώς από πληροφορίες που αντλεί από άλλες πηγές (διευθυντής, συνάδελφοι, γονείς, άλλες αρχές). Στην έκθεση υπηρεσιακής δράσεως και επιδόσεως αναφέρονται μόνο τα συμπεράσματα των εκθέσεων των σχολείων των προηγούμενων ετών.

#### **4.2.1.«Επιστημονικός»**

Υπό αυτόν τον γενικό τίτλο περιλαμβάνονται κρίσεις που σχετίζονται με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού. Αξιολογούνται:

1. Η επαγγελματική μόρφωση
2. Η γενική παιδεία
3. Η γνώση της διδασκόμενης ύλης
4. Η μελέτη επιστημονικών συγγραμμάτων

Αναλυτικότερα:

- Επαγγελματική μόρφωση: Ως επαγγελματική μόρφωση εννοείται η κατάρτιση που έλαβε ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των σπουδών του. Σε αυτήν την ενότητα συναντάμε έναν δάσκαλο ο οποίος αξιολογείται ως άριστος.

**«Έχει άρτια εγκυκλοπαιδική μόρφωση και παιδαγωγικός ομοίως καλώς κατηρτισμένος»** (Κούρος:1938 φ.540).

Στο άλλο άκρο υπάρχουν εκπαιδευτικοί με περιορισμένη επαγγελματική παιδεία. Στα σχετικά χωρία αναφέρονται: **«πολλές ελλείψεις», «μικρή επαγγελματική... μόρφωση», «υστερεί καταπληκτικώς στα ελληνικά»** (Αλεξόπουλος: 1936 φ. 530), **«αδυναμία εις την ορθογραφίαν»**

(Βασιλακόπουλος: 1936 φ. 500), **«επιστημονικός ολίγον επαρκής», «έχει μικράν επαγγελματικήν και γενικήν μόρφωσιν», «αρκείται όμως εις**



*τοσούτον γνώσεων ... μη έχουσαν ειδικήν μόρφωσιν*»(επιθ. Πετρόπουλος 1927, φ.372) , *«στερείται γραμματικών γνώσεων»*.

Ενδιάμεσα τοποθετούνται οι περισσότεροι δάσκαλοι και δασκάλες για τους οποίους αναφέρονται οι εξής φράσεις: *«καλώς κατηρτισμένος»*(επιθ.

Πετρόπουλος, φ.390), *«καλή παιδαγωγική κατάρτιση»*(επιθ., *«σχετική επαγγελματική ...μόρφωση, αρκείται όμως εις θεωρίας άνευ εφαρμογής»*

(επιθ., *«καλή επαγγελματική... μόρφωσις»*)( Αλεξόπουλος: 1936 φ. 530) *«επιστημονικώς, διδακτικώς, διοικητικώς επαρκής»* (1933,επιθ.

Μένταυλος,φ. 372), *«επιστημονικώς μέτριος παρά την καταβαλλόμενη προσπάθεια»* (επιθ..

- Γενική παιδεία: Η γενική παιδεία είναι αποφασιστικής σημασίας για τους επιθεωρητές και δεξιότητα συμπληρωματική της επαγγελματικής μόρφωσης. Σε γενικές γραμμές οι απόψεις των επιθεωρητών για την εγκυκλοπαιδική μόρφωση των υφισταμένων τους δεν είναι θετικές. Μόνο σε τρεις περιπτώσεις είναι ικανοποιημένοι. Στην μία περίπτωση υπάρχει ο χαρακτηρισμός *«άρτια εγκυκλοπαιδική μόρφωση»* και σε άλλες δύο *«καλή γενική μόρφωση»* (1937,επιθ.Αλεξόπουλος, φ394).

Όλων των υπολοίπων η γενική παιδεία είναι μέτρια (*«περιορισμένες γνώσεις εκτός επαγγελματικού κύκλου»*(επιθ. Αλεξόπουλος 1937, φ.531), *«σχετική επαγγελματική και γενική μόρφωση»*, *«περιορισμένη εγκυκλοπαιδική»*, *«μικράν επαγγελματικήν και γενικήν μόρφωσιν»* (1936,επιθ. Αλεξόπουλος φ. 304), *«κατέχει και τινάς γνώσεις εκτός του επαγγέλματός του αποκτηθείσας εις την σχολήν των εφένδρων αξιωματικών»* (1939: Κούρος, φ. 376), *«και τινάς γνώσεις εκτός του επαγγελματικού του κύκλου»* (1937: Αλεξόπουλος,φ. 428), *«και ολίγας ετέρας γνώσεις»*) ή κακή: *«στερείται*

*γνώσεων εκτός του επαγγελματικού του κύκλου», «αλλά δεν έχει άλλες γνώσεις» (1933, επιθ. Μένταυλος, φ. 372) «στερείται άλλων γνώσεων» (1935, Βασιλακόπουλος, φ. 457), «αλλά γνώσεις δεν έχει» (1931, Γιούρσης φ. 452).*

- Γνώση της διδασκόμενης ύλης: Η γνώση του αντικειμένου διδασκαλίας παίζει σημαντικό ρόλο για την επιστημονική αξιολόγηση του εκπαιδευτικού. Σε αυτήν την υποενότητα πάντως οι επιθεωρητές είναι ικανοποιημένοι από τους δασκάλους της περιφέρειάς τους, αφού σε δεκαέξι περιπτώσεις βρίσκουμε τη φράση *«κατέχει τη διδακτέα ύλη»* (1930: Γιούρσης, φ. 527- 1937: Αλεξόπουλος, φ. 428- 1938: Κούρος, φ. 376 ) και μόνο σε μία τη φράση *«κατέχει ελλιπώς την διδασκόμενη ύλη»* (1936: Αλεξόπουλος, φ. 523).
- Μελέτη επιστημονικών συγγραμμάτων: Η μελέτη επιστημονικών συγγραμμάτων αποτιμάται θετικά από τους επιθεωρητές, εφόσον δείχνει ότι ο εκπαιδευτικός δεν επαναπαύεται και προσπαθεί να βελτιώσει τις διδακτικές επιδόσεις του. Η προσπάθειες για περαιτέρω μόρφωση εντοπίζονται στις φράσεις *«αναπληρώνει ταχέως τας πολλές ελλείψεις του»* (1937: Αλεξόπουλος, φ. 443), *«παρακολουθεί την εξέλιξιν της επιστήμης του»* (1938: Κούρος, φ. 394), *«παρακολουθεί την πρόοδον της παιδαγωγικής»* (1939: Κούρος, φ. 456), *«καταβάλλει προσπάθειας βελτίωσης», «αναγιγνώσκει διάφορα βιβλία και καταβάλλει προσπάθειας βελτιώσεως»* (1939: Κούρος, φ. 488), *«καταβάλλει σοβαράς προσπάθειας εξελίξεως»* » (1939: Κούρος, φ. 456). Η μελέτη όμως δεν είναι πάντα αποτελεσματική, όπως συνάγεται από τις φράσεις *«επιδίδεται εις διαφόρους μελέτας, αλλα ουδεμίαν τάξιν ιδεών έχει εις τον εγκέφαλόν του»* (1938:

Κούρος, φ. 394) και *«επιστημονικώς μέτριος παρά την καταβαλλόμενη προσπάθεια»*

- Όσον αφορά τις νηπιαγωγούς εκτός από τρεις περιπτώσεις που αξιολογούνται θετικά (*«Επιστημονικώς ικανή»*, *«ικανή γενική κατάρτιση και λίαν ικανή ειδική»*, *«με επιστημονική και διδακτική κατάρτιση»*), τα σχόλια για την επιστημονική και γενική κατάρτιση τους δείχνουν εικόνα μέτρια χωρίς ιδιαίτερες διαβαθμίσεις (*«γενική μόρφωση μέτρια, στερείται γνώσεων εκτός του επαγγελματικού της κύκλου»*, *«επιστημονικώς επαρκής»*, *«κατέχει την όλη, στερείται ετέρων γνώσεων»*, *«μικράν επαγγελματικήν και γενικήν μόρφωσιν»*)

#### **4.2.2 «Διδακτικώς»**

Υπό αυτόν τον τίτλο αξιολογείται η μέθοδος της διδασκαλίας που ακολουθείται, η απόδοση και η αποτελεσματικότητα των δασκάλων και των νηπιαγωγών. Δεν αναφέρεται σε καμία περίπτωση η μέθοδος διδασκαλίας που ακολουθήθηκε. Το συμπέρασμα συνάγεται κάθε φορά από την ανταπόκριση των μαθητών και την απόδοσή τους.

Στους δασκάλους όσον αφορά τη διδακτική τους ικανότητα οι χαρακτηρισμοί των επιθεωρητών δίνουν εικόνα μετριότητας. Οι χαρακτηρισμοί που του αποδίδονται είναι κατά κύριο λόγο οι τυποποιημένοι *«διδακτικώς μέτριος»* (1936, επιθ. Αλεξόπουλος φ. 304) και *«διδακτικώς επαρκής»* (1935: Βασιλακόπουλος, φ. 500), ενώ σε μία περίπτωση φαίνεται η προσπάθεια του

δασκάλου να ακολουθήσει τις προηγούμενες συμβουλές του επιθεωρητή (*«παρουσιάζει βελτίωσιν εις το πρακτικόν μέρος»*). Σε λιγότερο ικανούς οι διατυπώσεις είναι: *«διδασκτική ικανότητα μόλις επαρκής»*, *«διδασκτικώς ολίγον επαρκής»*, *«δεν επιτυγχάνει εις την διδασκαλίαν του όσα κατέχει ή νομίζει ότι κατέχει»*, *«αρκείται όμως εις θεωρίας άνευ εφαρμογής»*. Σε μία περίπτωση οι χαρακτηρισμοί είναι απαξιωτικοί: *«πνευματοκτόνος, αναξία να συγκαταλέγεται μεταξύ των Ελλήνων διδασκάλων»*. Λιγότεροι είναι οι δάσκαλοι που αποτιμώνται θετικά για τη διδασκτική τους ικανότητα. Οι σχετικές αναφορές είναι: *«διδασκτικώς ικανός»* (1930: Γιούρσης φ.541), *«εργάζεται με αποτελέσματα»*.

Σε ορισμένες περιπτώσεις παρουσιάζονται στοιχεία από τη μέθοδο που χρησιμοποιείται: *«εν μεθόδω αντιληπτή»* (ΓΑΚ:1922 Σλαβάρος φ. 30, 35), *«βαίνει βραδέως»* (ΓΑΚ:1922 Χριστοδουλόπουλος φ. 30, 111) . Υπάρχουν και δύο περιπτώσεις όπου ο επιθεωρητής δείχνει ενθουσιασμένος (*«διδάσκει με τέχνην και ενθουσιασμόν»* (1927:Πετρόπουλος, φ. 390), *«διδασκτικώς άρτιος»* [Αλεξόπουλος, Κούρος:1937, 1938,φ. 547]).

Στις νηπιαγωγούς η εικόνα είναι σαφώς καλύτερη και φαίνεται ότι οι περισσότερες διαθέτουν διδασκτική ικανότητα με τους χαρακτηρισμούς: *«διδασκτική κατάρτιση επαρκή»*, *«διδασκτικώς επαρκής»*, *«διδασκτικώς ικανή»*, *«εργάζεται με σχετικήν επιμέλειαν»*. Σε τρεις περιπτώσεις η απόδοση των νηπιαγωγών ήταν άριστη: *«διδασκτικώς λίαν ικανή»*, *«Κατέχει την τέχνην του επαγγέλματος της»*, *«ειργάσθη και αύτη μεθοδικώς και τελεσφόρως εις το νηπιακόν τμήμα»*.

#### **4.2.3. «Διοικητικώς»**

Υπό αυτόν τον τίτλο οι επιθεωρητές αξιολογούν τη διοικητική ικανότητα δασκάλων και νηπιαγωγών. Εδώ εντάσσεται η καθαριότητα και η ευκοσμία της αίθουσας (ή όλου του σχολείου, αν πρόκειται για τον διευθυντή) καθώς και των μαθητών, η έγκαιρη και ακριβής τήρηση των κάθε είδους αρχείων, η τακτική φοίτηση των μαθητών και η συνεργασία με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου σε αυτούς τους τομείς. Οι δάσκαλοι και οι νηπιαγωγοί σε αυτήν την ενότητα έχουν γενικά καλή αξιολόγηση. Εκτός από δύο περιπτώσεις στις οποίες ο εκπαιδευτικός χαρακτηρίζεται **«ολίγον επαρκής»** ή **«αμελής»** και **«με διοικητική ικανότητα μετρία»**, όλοι οι υπόλοιποι χαρακτηρίζονται **επαρκείς, ικανοί ή δεξιοί**. Σε μία περίπτωση αναφέρεται και το στοιχείο βάσει του οποίου αξιολογείται θετικά ο δάσκαλος: **«από διοικητικής απόψεως φαίνεται ικανός... προσπαθεί να συγκεντρώσει τας μαθητριάς παρά την κακήν συνήθειαν των κατοίκων»** (1938: Κούρος, φ. 540).

#### **4.2.4. «Ευσυνειδησία ή φιλοπονία»**

Σε αυτήν την ενότητα οι επιθεωρητές αξιολογούν τον ζήλο που δείχνουν οι εκπαιδευτικοί, την επίγνωση της αποστολής τους, την προσήλωση στο καθήκον. Η εργατικότητα, η έγκαιρη προσέλευση, η προθυμία, η τάση «αδειοληψίας», η πειθαρχία στους ανωτέρους, η μέριμνα για την ηθική, κοινωνική και θρησκευτική διαπαιδαγώγηση και το ενδιαφέρον για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών είναι τα κριτήρια αξιολόγησης εδώ.

Οι αρνητικές κρίσεις σχετικά με την ευσυνειδησία ή φιλοπονία των εκπαιδευτικών του νομού Φλώρινας είναι περιορισμένες και μάλλον ήπιες: **«ευσυνειδησία αμελής»** (1936:

Αλεξόπουλος, φ. 523) και «φιλοπονία ολίγον επιμελής». Σε μία περίπτωση αναφέρεται η αιτία της αρνητικής κρίσης: «*απασχολείται πολύ με τα οικογενειακά της, φίλη των αδελφών ... Κατατρίβεται εις οικογενειακούς περισπασμούς*» (1936: Αλεξόπουλος φ. 304).

Ως θετικές κρίσεις αναφέρονται: «*επιμελής και προοδευτική*» (1927: Πετρόπουλος, φ. 372), «*ευσυνειδησία επιμελής*» (1936: Αλεξόπουλος φ. 378), «*ευσυνείδητος*» (1935: Βασιλακόπουλος, φ. 551), «*επιμελής*» (1937: Αλεξόπουλος φ.531), «*φιλοπονία επιμελής*», «*ευσυνειδησία φιλόπονος*» (1935: Βασιλακόπουλος, φ. 551), «*ευσυνειδησία καλή*», «*Εργάζεται με όρεξη*», «*Πειθαρχική*», «*Φαίνεται πειθαρχικός και έχω την γνώμην ότι θα γίνει καλός διδάσκαλος... ο πρωτόπειρος ούτος διδάσκαλος φαίνεται επαρκής, έδειξε και επιμέλειαν... φιλοπονία επαρκής*». Σε άλλες περιπτώσεις οι επιθεωρητές περιγράφουν με μεγαλύτερο ενθουσιασμό την ευσυνειδησία των υφισταμένων τους: «*πρόκειται περί αγαπόντος το έργο του και αφοσιωμένου διδασκάλου... εργάζεται με αποτελέσματα και αγαπάται υπό των κατοίκων*», «*ευσυνειδησία λίαν φιλόπονος*», «*φιλόπονος και ενθουσιώδης*» (1936: Αλεξόπουλος, φ. 530), «*ειργάσθη με επιμέλειαν, ζήλον και ευσυνειδησία... έχει όρεξη διά το έργον του*» (1936: Αλεξόπουλος, 1938: Κούρος, φ.558), «*εργάζεται μετά ζήλον και αγωνίζεται να φέρει εις το κανονικόν το σχολείο του το οποίο βρήκε όχι σε καλή κατάσταση από τον προκάτοχό του*» (1938: Κούρος, φ.540), «*εις το καθήκον τακτική και εργατική, δεν επιζητά αδείας και αγαπά την εργασίαν της*», «*αφοσιωμένη στο έργο της, εργάζεται λίαν ευσυνειδήτως ουδέποτε απουσιάζουσα εκ της θέσεως της*», «*ένθερμος πατριώτης*». Για έναν δάσκαλο η κριτική είναι ιδεολογικά φορτισμένη και σχεδόν διθυραμβική: «*τελείως αφοσιωμένος στο καθήκον του, δραστήριος, εργατικός ... μετέβαλε το σχολείον εις κυψέλην ειρηνικής και προοδευτικής εργασίας ... αι ιδέαι του κοσμοπολιτισμού και του κομμουνισμού αφήκαν άθικτον την ψυχήν του... ιδεώδης διδάσκαλος ... ο λύχνος που σκορπίζει το φως και διαλύει το σκότος της αμάθειας*» (1927: Πετρόπουλος και 1933: Μένταυλος φ.390)

#### 4.2.5. «Συμπεριφορά»

Υπό τον τίτλο «Συμπεριφορά» οι επιθεωρητές συγκεντρώνουν τις αξιολογικές κρίσεις τους για την συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εντός και εκτός του σχολείου, για τη σχέση τους με τους γονείς, τους συναδέλφους και την κοινωνία του τόπου εν γένει, για την ιδιωτική τους ζωή, ακόμα και για την εξωτερική τους εμφάνιση.

Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη Φλώρινα κατά τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο κρίνονται ως προς τη συμπεριφορά τους μάλλον θετικά. Οι συνήθεις χαρακτηρισμοί είναι: *«συμπεριφορά εξάίρετος», «ήθος σεμνόν», « χαρακτήρ ήσυχος και πειθαρχικός», «σεμνή, ηθική, πειθαρχική, ευγενής», «διάγουσα βίον κατά πάντα αδιάβλητον», «ηθική», «τιμία», «ήθος χρηστόν...χαρακτήρ ήσυχος», «συμπεριφορά εντός και εκτός του σχολείου κοσμία», «ηθική, σοβαρή».*

Λίγοι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται αρνητικά: *«Επιπολαία και ματαιόδοξος», «φλύαρος και επιπολαία», «μικρά δόσις εγωπάθειας και αυθαιρεσίας λόγω του στρατιωτικού του βίου»* »(1927:Πετρόπουλος φ.390 ), *«ηθικός άλλα επιπόλαιος», «κενόδοξος, επιπόλαιος».* Για δύο δασκάλους η κρίση του επιθεωρητή απορρέει από τις ενδοσχολικές σχέσεις: *«συχνάκις έρχεται εις προστριβάς με το προσωπικόν λόγω του εριστικού χαρακτήρος της»* (1936,επιθ. Αλεξόπουλος φ. 304), *«ολίγον ευέξαπτος...ενίοτε προστριβές με τους συναδέλφους του».* Τέλος πέντε εκπαιδευτικοί αξιολογούνται ως μέτριοι με τις συνήθεις διατυπώσεις: *«Συμπεριφορά μετρία», «κοινωνική εμφάνις καλή».*

#### 4.2.6. «Δράσεις»

Γενικώς στις εκθέσεις τους οι επιθεωρητές ασχολούνται με την «εσωσχολική» και «εξωσχολική» δράση των εκπαιδευτικών. Αξιολογούνται ως προς τις ενέργειες που αφορούν τον χώρο εργασίας τους, αλλά και την τοπική κοινωνία. Σε ό,τι αφορά το σχολείο, πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον για το διδακτήριο και τον περιβάλλοντα χώρο και να καταβάλλει όλες τις απαραίτητες προσπάθειες προκειμένου να λύνονται προβλήματα που σχετίζονται με τις υποδομές. Έπειτα πρέπει να ενδιαφέρεται για το εθνικό φρόνημα των μαθητών, την ανάπτυξη του πατριωτισμού στην τοπική κοινωνία και την εν γένει μορφωτική και πολιτιστική πρόοδο του τόπου. Σε αυτή την κατεύθυνση αποβλέπουν δράσεις, όπως η οργάνωση σχολικών και θρησκευτικών εορτών, μορφωτικών εκδηλώσεων, η διδασκαλία στα νυκτερινά σχολεία για την καταπολέμηση του αναλφαριθμητισμού κ.α.. Ειδικά στο χώρο της Βόρειας και Δυτικής Μακεδονίας ένα επιπλέον ζήτημα είναι αυτό της ξενοφωνίας και του ανταγωνισμού των βαλκανικών εθνικισμών, που έχει και πολιτικές παραμέτρους. Άρα η δράση του εκπαιδευτικού έχει ιδιαίτερη σημασία, όταν σχετίζεται με τη διαφώτιση του πληθυσμού γύρω από το ζήτημα αυτό. Τέλος κατά τη διάρκεια της δικτατορίας του Μεταξά η δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών στην Ε.Ο.Ν. έχει ιδιαίτερη σημασία για την ενδυνάμωση του καθεστώτος.

Σε γενικές γραμμές στις συγκεκριμένες εκθέσεις οι εκπαιδευτικοί αξιολογούνται θετικά ή αρνητικά χωρίς περαιτέρω εξηγήσεις. Έτσι ως προς τη δράση τους αξιολογούνται αρνητικά με τις εξής φράσεις: **«αδιάφορος ως προς την εν γένει δράσιν της», «εξωσχολικώς ουδεμίαν επίδοσιν εσημείωσε»,**



*«δράσιν μικράν», «χωρίς κοινωνικήν δράσιν εισέτι», «κοινωνικήν δράσιν δεν έχει αναπτύξει», «δράσις: αδιάφορος». Οι θετικοί χαρακτηρισμοί έχουν την εξής μορφή: «εργατικός», «δραστήριος», «πολύ καλός», «επωφελής», «ενδιαφέρεται διά την κοινωνικήν και εκπολιτιστικήν πρόοδον του περιβάλλοντός της», «ως προς την εσωσχολικήν και εξωσχολικήν δράσιν της εργατική», «συνεργάζεται στενώς μετά του δι/ντου του σχολείου, των τοπικών αρχών και των γονέων και αναπτύσσει πλουσίαν εσωσχολικήν και εξωσχολικήν δράσιν». Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι κρίσεις που υποστηρίζονται με αναφορά σε συγκεκριμένες δράσεις. Μία νηπιαγωγός χαρακτηρίζεται δραστήρια για «δράσιν συνισταμένην εις την διδασκαλίαν εν τη Νοκτερινήν Σχολή ...και την μετά των γυναικών συναναστροφήν».*

Τρεις αφορούν το γλωσσικό και εκπαιδευτικό ζήτημα στη Μακεδονία:

*«παρηκολούθησεν αγρύπνως τας τάσεις των βλαχοφώνων κατοίκων του χωρίου και επέσυρέν την προσοχήν τους εις το ελληνικόν σχολείον και των ρουμανιζόντων ακόμη», «η προσπάθειά του προς καθιέρωσιν της ελληνικής γλώσσης», «κατάφερε να αποσπάσει μαθητές από το ρουμανοβλαχικό σχολείο... φιλόπρονος και ενθουσιώδης πατριώτης ... δεν παραλείπει ευκαιρίες διαφωτίσεως του σλαβοφώνου και σλαβοφρόνου πληθυσμού». Σε μία από αυτές τις αναφορές παρουσιάζεται πληροφορία ανεκδοτολογικού περιεχομένου, που δείχνει ότι οι πηγές για τη σύνταξη των εκθέσεων δεν είναι μόνο οι εκπαιδευτικοί. Έτσι αναφέρεται: « η προσπάθειά του προς καθιέρωσιν της ελληνικής γλώσσης ...άνευ αποτελεσμάτων, διότι και ο ίδιος αναγκάζεται εκ κεκτημένης ταχύτητος να ομιλή το τοπικόν ιδίωμα ...μίαν δε ημέραν στοιχηματίσας ούτος με συμπαίκτην του εν καφενείω του χωρίου ότι όστις θα ομιλήση πρώτος το τοπικόν ιδίωμα θα κεράση μίαν φιάλην*

*μπύραν, μετά τινά λεπτά ελησμόνησεν ο διδάσκαλος την συμφωνίαν και ομίλησεν ούτως πρώτος το τοπικόν ιδίωμα, χάσας ούτω το στοίχημα προς θυμηδίαν των θαμώνων».*

Στις εκθέσεις των επιθεωρητών από το 1936 μέχρι το 1939 υπάρχουν στοιχεία σχετικά με τη συμμετοχή των δασκάλων στη Ε.Ο.Ν. τα οποία, όπως είναι αναμενόμενο αποτιμώνται θετικά. Εντοπίζονται οι εξής φράσεις: «*συμμετοχή εις την ΕΟΝ*» (επ. Κούρος,1939:φ.492) , «*προσφέρει τας υπηρεσίας του εις την οργάνωσιν της ΕΟΝ*» (επ. Κούρος,1939:φ. 558), «*εν τη ΕΟΝ εργάζεται προθύμως*» (επ. Κούρος,1939:φ. 388).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

- ***Πρόσφυγες μετά τους Βαλκανικούς Πολέμους***

Η στοιχειώδης εκπαίδευση στο νομό Φλώρινας μέχρι το 1927 στηρίζεται αποκλειστικά στους πρόσφυγες από την περιοχή του Μοναστηρίου που εγκαταστάθηκαν στο ελληνικό κράτος μετά το πέρας των Βαλκανικών πολέμων και την παράδοση του Μοναστηρίου και της γύρω περιοχής στους Σέρβους. Αυτοί είναι γηγενείς δάσκαλοι που είχαν αποκτήσει την επαγγελματική τους ιδιότητα σε εκπαιδευτικά ιδρύματα που στήριξε το ελληνικό κράτος και οι τοπικές Μητροπόλεις κατά τα τελευταία έτη ύπαρξης της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας στο πλαίσιο της προσπάθειας διάδοσης της ελληνικής παιδείας (Βουρή, Σ.1992: 182). Σύμφωνα με τον νόμο 402/1914 οι δημοδιδάσκαλοι και των δύο φύλων, που είχα απολυτήριο μη

αυτοτελούς διδασκαλείου των Νέων Χωρών και του εξωτερικού με βαθμό «λίαν καλώς» ή «καλώς», αναγνωρίζονταν ως τριτοβάθμιοι δημοδιδάσκαλοι. Ο νόμος αυτός εφαρμόστηκε πολύ συχνά για όσες δασκάλες είχαν πτυχίο από το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου, το οποίο δεν ήταν αναγνωρισμένο ως ισότιμο με τα Παρθεναγωγεία του ελληνικού κράτους. Στο αρχείο που μας ενδιαφέρει συναντήσαμε δασκάλες και νηπιαγωγούς με τέτοιο τίτλο σπουδών, ενώ οι άνδρες ήταν τελειόφοιτοι των Γυμνασίων Μοναστηρίου, Κορυτσάς και του Υποδιδασκαλείου Θεσσαλονίκης. Αυτοί οι τίτλοι τους είχαν δώσει το δικαίωμα να εργαστούν κατά τα προηγούμενα χρόνια σε ελληνικά κοινοτικά σχολεία στα σαντζάκια Μοναστηρίου, Αχριδών και Κορυτσάς. Στα πλαίσια των κοινοτήτων οι άρρενες απόφοιτοι του Γυμνασίου, οι λεγόμενοι και «γυμνασιασταί», και του Υποδιδασκαλείου αποτελούσαν τη δεύτερη και τρίτη επιλογή των εκπαιδευτικών επιτροπών, ενώ οι πιο περιζήτητοι δάσκαλοι ήταν οι πτυχιούχοι των Διδασκαλείων της ελεύθερης Ελλάδας. Το ίδιο ισχύει και για τις δασκάλες ή τις νηπιαγωγούς. Δηλαδή η αποφοίτηση από το Παρθεναγωγείο τις τοποθετούσε στη δεύτερη κατηγορία (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:232-236). Όμως στις νέες συνθήκες οι πτυχιούχοι των Διδασκαλείων δεν επαρκούν, οπότε αυτές οι κατηγορίες εκπαιδευτικών αποτελούν την πιο πρόσφορη λύση για τη στελέχωση των σχολείων της περιφέρειας, που εντάσσονται πλέον από το 1914 στο ελληνικό σχολικό δίκτυο. Λέει ο επιθεωρητής Σλαβάρης το 1922 (ΓΑΚ Αρχείο Επιθεωρητών φ. 29 σελ. 86):

**«...το ήμισυ του διδακτικού προσωπικού της περιφέρειας κατάγεται εκ Μοναστηρίου»**

Για τις επαγγελματικές τους επιδόσεις και την εν γένει παρουσία τους δεν έχουμε δυστυχώς πληροφορίες για την εποχή που ερευνούμε, διότι οι φάκελοι είναι ελλιπείς. Παρατηρούμε όμως ότι οι έξι δάσκαλοι από την ευρύτερη περιοχή του Μοναστηρίου

καταλήγουν σε δημοτικά σχολεία της πόλης της Φλώρινας (φ. 408, 479, 371,449, 380,459). Από αυτούς οι πέντε είναι άνδρες και η μία γυναίκα. Δύο μάλιστα από αυτούς υπηρέτησαν στο εθνικό οικοτροφείο (φ. 479, 371). Τα Εθνικά Οικοτροφεία αποτελούσαν για το κράτος ένα μέσο για την ένταξη των ξενόφωνων στο ελληνόφωνο περιβάλλον (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2004). Τα ίδια πρόσωπα βρέθηκαν σε διευθυντικές θέσεις. Τα προηγούμενα στοιχεία ίσως υποδεικνύουν ότι στις νέες συνθήκες αυτοί οι δάσκαλοι έχαιραν ιδιαίτερης εκτίμησης από τη διοίκηση και ότι είχαν εκείνα τα προσόντα που ήταν απαραίτητα, για να φέρουν σε πέρας την αποστολή που τους είχε ανατεθεί.

Οι μοναδικές εκθέσεις επιθεωρητών περιέχονται στον φάκελο μίας δασκάλας (φ.372). Το πρώτο στοιχείο που μπορούμε να παρατηρήσουμε, είναι ότι η ίδια εκπαιδευτικός υπηρετεί άλλοτε ως νηπιαγωγός και άλλοτε ως δασκάλα. Αυτό είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της κοινοτικής εκπαίδευσης το οποίο επιβίωσε προφανώς και μετά την ένταξη των κοινοτήτων στο ελληνικό κράτος (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2001:237). Η συγκεκριμένη δασκάλα δεν αξιολογείται θετικά σε καμία έκθεση. Στην πρώτη έκθεση (1927: Πετρόπουλος) χαρακτηρίζεται μεν επιμελής και προοδευτική, όμως συνοδεύεται από αρνητική κριτική σχετικά με την κατάρτισή της: *«τα νήπια γνωρίζουσιν τελείως την γλώσσαν ... αρκείται όμως εις τοσούτον γνώσεων ... μη έχουσαν ειδικήν μόρφωσιν, δεν δύναται να χρησιμοποιήσει καταλλήλως τας γνώσεις ως μέσον διά την επιτυχίαν του σκοπού»*. Στην επόμενη έκθεση (1933:Μένταυλος) αναφέρεται: *«κατέχει τη διδασκόμενη ύλη αλλά δεν έχει άλλες γνώσεις, διδακτική ικανότητα μόλις επαρκής, κοινωνική επάρκεια και δράση μέτρια»*. Η ίδια δασκάλα μετατέθηκε λόγω ποινής (1935) και απολύθηκε προσωρινά *«δι' ανωμαλίας εις τον προσωπικόν της βίον»* (1936: Μένταυλος). Παρόλο που δεν εντάσσεται στα χρονικά όρια της έρευνάς μας, πρέπει να αναφέρουμε ότι το 1940

χαρακτηρίζεται από τον επιθεωρητή Αλεξανδρούπολης, όπου υπηρετούσε, ως  
*«πνευματοκτόνος, αναξία να συγκαταλέγεται μεταξύ των Ελλήνων διδασκάλων».*

Προφανώς από μία έκθεση είναι αδύνατο να συναγάγουμε γενικά συμπεράσματα για την εικόνα που έχουν οι επιθεωρητές για τις δασκάλες πτυχιούχους των Παρθεναγωγείων στο πρώην σαντζάκι Μοναστηρίου.

Όμως στο ψηφιοποιημένο αρχείο με τις εκθέσεις των επιθεωρητών συναντάμε την εξής αναφορά του επιθεωρητή Ιωαννίδη από το 1920 (ΓΑΚ Αρχείο Επιθεωρητών φ. 29 σελ. 79): *«Αι εκ του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου ανεγνωρισμένοι δημοδιδασκάλισσαι εργάζονται επιτυχώς εις το νηπιαγωγείον και εις τας κατωτέρας τάξεις ...αι πλείσται δεν είναι εις θέσιν λόγω των γραμματικών τους γνώσεων να διδάξωσιν εις τας ανωτέρας τάξεις ... κατά κανόνα αποστηθίζουν την διδακτέαν ύλην...πρέπει να περιορισθώσι εις το νηπιαγωγείον και τας κατωτέρας τάξεις».* Ως καταλληλότερους για να εφαρμόσουν τη νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική θεωρεί τους πτυχιούχους δημοδιδασκάλους και υποδιδασκάλους: *«...διδάσκουσι μεθωδικότερον και αποτελεσματικώτερον ... έχουσι σαφή επιγνώσιν της αποστολής των και προσπαθούσι να ανταποκρίνονται εις τας ιδιαίτερας απαιτήσεις του σχολείου τας επιβαλλομένας υπό των συνθηκών υφ' ας λειτουργεί τούτο εν τη περιφερεία. Οι τοιούτοι ως επί το πλείστον συνεμορφώθησαν με την επελθούσαν εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν του προγράμματος του δημοτικού σχολείου».* Όσο για τους υπόλοιπους αναφέρει *«Οι εκ των Γυμνασίων ανεγνωρισμένοι δημοδιδάσκαλοι, όσοι ασκούσι το επάγγελμα από οκταετίας και πέραν έχουσιν αποκρυσταλλώσι ιδίαν τινά μέθοδον διδασκαλίας και δια ταύτης κατορθούσιν σχετικήν γνωσιμάθειαν βασιζόμενοι επί μηχανικής απομνημονεύσεως κανόνων, εννοιών και νόμων. Τρέφουσι δε ιδιαζούσαν αγάπην*

*προς τους αρχαίους γραμματικούς τύπους και κανόνας... Βλέπουσι με όμμα  
εχθρικών την επελθούσαν εκπαιδευτικήν μεταρρύθμισιν...».*

Μελετώντας την περίπτωση των νηπιαγωγών που γεννήθηκαν στην ευρύτερη περιοχή του Μοναστηρίου πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους η εικόνα που σχηματίζουμε για την εκπαίδευσή τους είναι διαφορετική. Δηλαδή συναντούμε μόνο μία νηπιαγωγό με τίτλο σπουδών από κοινοτικό εκπαιδευτήριο (Παρθεναγωγείο Τυρνόβου, φ. 536), την ύπαρξη του οποίου μάλιστα βεβαιώνουν δύο μάρτυρες. Μία άλλη (φ. 366) έχει σπουδάσει στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Αθήνας της Ενώσεως Ελληνίδων, το κορυφαίο ίδρυμα στην εκπαίδευση των νηπιαγωγών, που διαμορφώνει την εκπαίδευση των νηπίων στην Ελλάδα και στις κοινότητες του εξωτερικού μέσω των απόφοιτων διδασκαλισσών του. Πράγματι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός έχει προϋπηρεσία 20 ετών στο Μεγάροβο και το Μοναστήρι, πριν από τον διορισμό της στη Φλώρινα και, παρόλο που ο φάκελός της δεν είναι ολοκληρωμένος ούτε υπάρχουν εκθέσεις επιθεωρητών, πιστεύουμε ότι η τοποθέτησή της το 1925 στο Πρότυπο Νηπιαγωγείο της Φλώρινας μαρτυρά την ιδέα που είχαν για εκείνη οι ανώτεροί της.

Οι υπόλοιπες γηγενείς νηπιαγωγοί, πριν από την ίδρυση των Διδασκαλείων της Δυτικής Μακεδονίας, είχαν σπουδάσει στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών Θεσσαλονίκης. Δυστυχώς όμως και στην περίπτωση των νηπιαγωγών δεν υπάρχουν τόσο παλιές εκθέσεις, οπότε τα οποιαδήποτε συμπεράσματα θα είναι αυθαίρετα. Πάντως ο επιθεωρητής Ιωαννίδης αναφέρει γι' αυτές τις νηπιαγωγούς (ΓΑΚ Αρχείο Επιθεωρητών: 1920 φ. 29 σελ. 79): *«Αι πτωχιόχοι νηπιαγωγοί επιτυγχάνουσιν εις την αποστολήν των και δύνανται να επιδείξωσιν αγαθά αποτελεσματικής εργασίας»*

Ως γενικό συμπέρασμα μπορούμε να πούμε πως το ελληνικό κράτος εφάρμοσε ελαστικές νομοθετικές ρυθμίσεις για τους εκπαιδευτικούς των Νέων Χωρών. Με αυτήν την τακτική όμως εντάχθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα ελλιπώς καταρτισμένοι ή ακόμα και ακατάλληλοι εκπαιδευτικοί, χωρίς να επιδεικνύεται το απαραίτητο ενδιαφέρον για το αποτέλεσμα (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006:123).

- ***Πρόσφυγες μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή***

Όσον αφορά τους πρόσφυγες που εγκαταστάθηκαν στην περιοχή μετά τη Μικρασιατική καταστροφή παρατηρούμε ότι μόνο δύο μπορούν να θεωρηθούν «δάσκαλοι δύο μαρτύρων». Πρόκειται για έναν δάσκαλο που διορίστηκε το 1922 σε ηλικία 24 ετών και μία νηπιαγωγό ηλικίας 32 ετών που διορίστηκε το 1924. Ο δάσκαλος μάλιστα εκμεταλλεύτηκε τις ευκαιρίες κατάρτισης που πρόσφερε το ελληνικό κράτος και μετεκπαιδεύτηκε στο μονοετές πρόγραμμα του Διδασκαλείου Κοζάνης με εκπαιδευτική άδεια (Μπουζάκης & Τζήκας. 1995: 51) Άλλες δύο νηπιαγωγοί με καταγωγή από τη Μικρά Ασία έχουν αναγνωρισμένα πτυχία από τους τόπους καταγωγής τους. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί προσφυγικής καταγωγής, έφτασαν σε μικρή ηλικία στην Ελλάδα, οπότε εντάχθηκαν σύντομα στις ελληνικές εκπαιδευτικές δομές και σπούδασαν στα Διδασκαλεία. Οι περισσότεροι είναι εγκατεστημένοι σε προσφυγικά χωριά του νομού Φλώρινας (Ν. Καύκασος, Κολχική) και επιλέγουν να σπουδάσουν στο Διδασκαλείο Φλώρινας. Το Διδασκαλείο Κοζάνης επέλεξε μόνο ένας πρόσφυγας κάτοικος Βεύης και μια δασκάλα κάτοικος Πτολεμαΐδας. Αντίθετα από τις νηπιαγωγούς προσφυγικής καταγωγής μόνο μία σπούδασε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών της Φλώρινας. Οι υπόλοιπες μοιράστηκαν στα Διδασκαλεία Καστοριάς και Κοζάνης.

Όσον αφορά την αξιολόγηση των επιθεωρητών εντοπίζεται σε έξι εκθέσεις προσφύγων. Στις πέντε από τις έξι η απόδοση των εκπαιδευτικών θεωρείται σε γενικές γραμμές μέτρια ή κακή. Ειδικά σε μία περίπτωση η φράση **«υστερεί καταπληκτικώς στα ελληνικά»** ίσως να είναι αναφορά στην τουρκοφωνία κάποιων προσφύγων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006:131)

- ***Δάσκαλοι από την Παλαιά Ελλάδα***

Ολοκληρώνοντας την εικόνα των δασκάλων της Φλώρινας πριν τον διορισμό των πρώτων αποφοίτων των τοπικών Διδασκαλείων πρέπει να αναφερθούμε και στις περιπτώσεις τριών δασκάλων που δεν κατάγονταν από την περιοχή, ούτε κατέληξαν σε αυτήν ως πρόσφυγες. Πρόκειται για έναν δάσκαλο από το Μεγάλο Χωριό Ευρυτανίας με σπουδές στη Μεγάλη του Γένους Σχολή (**φ. 555**), έναν από τη Χίο, απόφοιτο Μονοτάξιου Διδασκαλείου (**φ. 390**) και έναν από την Κύπρο (**φ.443**), απόφοιτο του Παγκύπριου Ιεροδιδασκαλείου. Οι δύο πρώτοι έχουν τις καλύτερες αξιολογήσεις στις εκθέσεις των επιθεωρητών: **«καλώς κατηρτισμένος, διδάσκει με τέχνη και ενθουσιασμό, τελείως αφοσιωμένος στο καθήκον του»** (1927: Πετρόπουλος), **«ευπαρουσίαστος, αξιοπρεπής, δραστήριος, εργατικός ... μετέβαλε το σχολείον εις κυψέλην ειρηνικής και προοδευτικής εργασίας»** (1933:Μένταυλος) Επίσης αμείβονται με έπαινο, τιμητική διάκριση και εύφημο μνεία **«δια τον ζήλον, την φιλοπονίαν, την ευσυνειδησίαν»**. Όσο για τον Κύπριο δάσκαλο η παρατήρηση του επιθεωρητή είναι ότι: **«αναπληρώνει ταχέως τας πολλὰς ελλείψεις του»** (1937: Αλεξόπουλος). Αυτή η παρατήρηση μπορεί να αποτελεί υπαινιγμό για την κριτική που δέχονταν τα Ιεροδιδασκαλεία της εποχής. Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας το 1926 ο θεσμός των ιεροδιδασκαλείων είναι τελείως άστοχος, αφού ούτε την εκκλησία εξυπηρετεί , αλλά και την εκπαίδευση ζημιώνει δημιουργώντας ημιμαθείς



δασκάλους. Το 1929 τα Ιεροδιδασκαλεία περιορίστηκαν σε έξι από δώδεκα (Αντωνίου, Χ. 2002:93).

Ένα τελικό συμπέρασμα για την εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους μέχρι το 1929: η εικόνα των εκπαιδευτικών του νομού Φλώρινας, ως προς την προέλευση και τις σπουδές τους τουλάχιστον δεν παρουσιάζει καμία ομοιογένεια, όπως συνέβαινε γενικά στην Ελλάδα εκείνη την εποχή. Αυτή η ποικιλομορφία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων με τη διαφοροποίηση μεταξύ τους στα έτη φοίτησης προκάλεσε μία γενικευμένη συζήτηση για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των δασκάλων με αντίστοιχη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης καταλήγοντας στη μετατροπή όλων Διδασκαλείων σε Πεντατάξια το 1929 (Αντωνίου, Χ. 2002:124).

- *Γηγενείς Εκπαιδευτικοί*

Οι γηγενείς εκπαιδευτικοί είναι οι 56 δάσκαλοι, δασκάλες και νηπιαγωγοί που είτε γεννήθηκαν στον χώρο της Δυτικής Μακεδονίας, είτε έφτασαν ως πρόσφυγες, μεγάλωσαν και σπούδασαν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της περιοχής. Μετά το πέρας των σπουδών τους υπηρέτησαν στα σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης της Δυτικής Μακεδονίας και κυρίως της Φλώρινας. Η μετατροπή των Διδασκαλείων σε Πεντατάξια αποσκοπούσε στην παροχή κατάρτισης αναβαθμισμένης ποιότητας για τη βελτίωση της κοινωνικής τους θέσης, έτσι ώστε να λειτουργήσουν ως πρότυπα στις τοπικές κοινωνίες. Στην περίπτωση της Δυτικής Μακεδονίας με τους συμπαγείς ξενόφωνους πληθυσμούς η αναβάθμιση της παιδείας θα συνέβαλλε στην αποτελεσματική αντιμετώπιση της ξενοφωνίας. Ανάμεσα σε διάφορες θεωρίες που προτάθηκαν σχετικά με αυτό το ζήτημα η επικρατέστερη ήταν η αντίληψη ότι το πρόβλημα του εξελληνισμού των ξενόφωνων έπρεπε να αναλάβουν γηγενείς

εκπαιδευτικοί με την πολύτιμη προσωπική εμπειρία της ανατροφής σε ξενόγλωσσο περιβάλλον. Αυτοί θα μπορούσαν να συνεργαστούν πιο εύκολα με τους γηγενείς πληθυσμούς που μέχρι τότε έβλεπαν την εκπαίδευση να μονοπωλείται από πρόσφυγες ή παλαιοελλαδίτες. (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006:123-124). Μετά από αυτήν την παραδοχή έπρεπε να αναθεωρηθούν οι σχετικές στρατηγικές. Το πρώτο εκπαιδευτικό μέτρο σε αυτήν την κατεύθυνση είναι η ίδρυση των Διδασκαλείων Κοζάνης, Φλώρινας και Καστοριάς. Ταυτόχρονα για να παρακινηθούν οι ξενόφωνοι να φοιτήσουν σε αυτά, οι φοιτητές λάμβαναν μηνιαία υποτροφία 600 δραχμών, αλλά υποχρεώνονταν να υπηρετήσουν για τρία έτη σε κάποια από τις Νέες Χώρες, όπου παρατηρούνταν έλλειψη δασκάλων με ρήτρα επιστροφής των χρημάτων της υποτροφίας σε περίπτωση μη αποδοχής του διορισμού (Αντωνίου, Χ.2002:66). Όταν τα Διδασκαλεία μετατράπηκαν σε πολυτάξια οι ξενόφωνοι υποψήφιοι δάσκαλοι μπορούσαν να σπουδάζουν κατοικώντας ως υπότροφοι στα οικοτροφεία που ενσωματώθηκαν στα Διδασκαλεία με την προϋπόθεση να υπηρετήσουν για δέκα έτη σε σχολεία ξενόφωνων (Ηλιάδου-Τάχου, Σ. 2006:123-124).

Η εικόνα που προκύπτει από τη μελέτη των φακέλων των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνει στην πράξη τα προηγούμενα στοιχεία τουλάχιστον ποσοτικά. Πράγματι παρατηρείται μαζική παραγωγή γηγενών δασκάλων και νηπιαγωγών. Από τους 28 δασκάλους και δασκάλες που διορίζονται από το 1930 και μετά μόνο μία δασκάλα είναι προσφυγικής καταγωγής με σπουδές σε Παρθεναγωγείο. Επίσης από τις 28 νηπιαγωγούς που διορίζονται από 1926 και μετά μόνο δύο δεν έχουν καταγωγή από τη Δυτική Μακεδονία, αλλά προέρχονται από την Ήπειρο και την Ημαθία με σπουδές στα Διδασκαλεία Ιωαννίνων και Βέροιας αντιστοίχως.

Το ερώτημα που πρέπει να απαντηθεί πάντως είναι αν οι εκπαιδευτικοί αυτοί μπόρεσαν να ανταποκριθούν στον ενισχυμένο ρόλο που τους ανέθεσε η πολιτεία. Σε

αυτό μπορούν να μας διαφωτίσουν εν μέρει οι εκθέσεις των επιθεωρητών. Είναι γεγονός πάντως πως οι συγκεκριμένες εκθέσεις με την τυποποιημένη μορφή δεν μας δίνουν εύκολα απαντήσεις. Σίγουρα μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τόσο για τους δασκάλους, όσο και για τις νηπιαγωγούς υπερσχύει ο χαρακτηρισμός επαρκής. «**Επαρκείς**» χαρακτηρίζονται οι 15 από τους 28 δασκάλους και οι 16 από τις 28 νηπιαγωγούς. Βρίσκουμε επίσης τρεις περιπτώσεις δασκάλων από τους οποίους οι επιθεωρητές είναι πολύ ικανοποιημένοι. Στις νηπιαγωγούς οι θετικές αξιολογήσεις αφορούν μόνο δύο άτομα. Αρνητική είναι η κριτική που αφορά δύο δασκάλους και μία νηπιαγωγό. Ενδιαφέρον επίσης είναι το γεγονός ότι σε τρεις περιπτώσεις αναφέρονται ελλείψεις στη γραμματική και στην ορθογραφία. Για την αποτελεσματικότητά τους στη διάδοση της γλώσσας και στην μορφωτική πρόοδο στις περιοχές που εργάζονται δεν έχουμε ακριβείς πληροφορίες. Υπάρχουν όμως αναφορές στις προσπάθειες που κάνουν οι εκπαιδευτικοί προς αυτή την κατεύθυνση.

α) Προσπάθεια για καταπολέμηση του αναλφαβητισμού και ιδιαιτέρως ανάμεσα στα κορίτσια. β) Υπονόμευση της προσπάθειας των βλαχοφώνων ή «ρουμανιζόντων» να απομακρύνουν τους μαθητές από το ελληνικό σχολείο γ) διαφώτιση των κατοίκων των χωριών σχετικά με την ελληνική εθνική ταυτότητα και καταπολέμηση της σλαβικής προπαγάνδας. Είναι γεγονός πάντως πως οι ξενόφωνοι δάσκαλοι δεν κατάφεραν πάντα να διαγράψουν τη σλαβική γλώσσα από τη δική τους καθημερινότητα, όπως μαρτυράει η περίπτωση του δασκάλου που, ενώ προσπαθεί να πείσει τους γηγενείς να μιλούν μόνο ελληνικά, στο τέλος παρασύρεται ο ίδιος και μιλάει σλαβικά προκαλώντας τη θυμηδία των κατοίκων του χωριού.

- ***Οι εκπαιδευτικοί της Φλώρινας υπό το βλέμμα των επιθεωρητών***

Από την προηγούμενη αναφορά προκύπτει ότι ο επιθεωρητής προκειμένου να αξιολογήσει τον εκπαιδευτικό δεν αρκούσαν στην προσωπική του εκτίμηση, αλλά

επηρεαζόταν και από την τοπική κοινωνία και χρησιμοποιούσε γνώμες, αντιλήψεις, ακόμα και κουτσομπολιά. Εξάλλου ο ιδιωτικός βίος, η δράση και το ήθος των εκπαιδευτικών έπαιξαν σπουδαίο ρόλο στον χαρακτηρισμό τους. Ο εκπαιδευτικός ήταν αδύναμος να αντιδράσει υπερασπιζόμενος το έργο του και τις παιδαγωγικές αντιλήψεις του. Είχε το δικαίωμα να απολογηθεί, όμως στην πραγματικότητα ήταν έρμαιο στις διαθέσεις των επιθεωρητών, καθώς η αξιολόγηση του έργου του ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την υπαλληλική τους σταδιοδρομία (Ανδρέου, Α. 1994:272-273). Πάντως οι δάσκαλοι τους οποίους αφορά η συγκεκριμένη έρευνα φαίνεται πως είναι εξοικειωμένοι με αυτά τα δεδομένα. Επιδεικνύουν λοιπόν το κατάλληλο έργο και τη διαγωγή εκείνη που θα αποτρέψει στους επιθεωρητές από το να προβούν σε αρνητικές αξιολογήσεις. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ο εκπαιδευτικός υστερεί επιστημονικά ή διδακτικά, ενισχύει τελικά τη θέση του μέσα από την κοινωνική δράση. Για παράδειγμα στην περίπτωση του φ.530 αναφέρεται ότι κατά τα σχολικά έτη 1938 και 1939 δάσκαλος επέδειξε **«μικρή επαγγελματική και γενική μόρφωση, διδακτικώς και διοικητικώς επαρκής, καταβάλλει προσπάθειες βελτιώσεως, φιλόπρονος και ενθουσιώδης πατριώτης, ενάρετος, κοινωνική εμφάνιση και δράση καλή, δεν παραλείπει ευκαιρίες διαφωτίσεως του σλαβόφωνου και σλαβόφρονου πληθυσμού»**. Η επαγγελματική μετριότητα επομένως υπερσκελίζεται από την εθνοφροσύνη και το εθνικό έργο. Εξάλλου, όπως υποστήριζε και ο Ν. Εξαρχόπουλος, η προσωπικότητα σε έναν δάσκαλο έχει μεγαλύτερη αξία από την επαγγελματική του κατάρτιση (Χατζηστεφανίδης, Θ. 1990:198).

Σε αυτήν την εποχή και υπό τον κίνδυνο της εξάπλωσης αντιλήψεων που έβαλλαν ενάντια στο εκάστοτε καθεστώς. Η εθνοφροσύνη είναι προτέρημα ιδιαίτερα σημαντικό (Ανδρέου, Α. 1994: 61). Το 1933 ο επιθεωρητής Μένταυλος στον φάκελο 390 λέει: **«...αι ιδέαι του κοσμοπολιτισμού και του κομμουνισμού αφήκαν άθικτον**

*την ψυχήν του»*. Μετά την επιβολή της μεταξικής δικτατορίας ιδιαίτερη σημασία για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει η συμμετοχή στην Ε.Ο.Ν, όπως προκύπτει από τους φακέλους δύο ανδρών δασκάλων και δύο νηπιαγωγών. Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας ανέλαβαν να προβάλουν την οργάνωση και να λειτουργήσουν ως καθοδηγητές της μαθητιώσας νεολαίας (Παυλίδης, Π. 2000: 23).

- ***Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση της Φλώρινας 1914-1939***

Οι δασκάλες και οι νηπιαγωγοί που δίδαξαν στα σχολεία του νομού Φλώρινας μέχρι το 1930 ήταν απόφοιτες των Παρθεναγωγείων, τα οποία συντηρούσαν οι κοινότητες πριν από τους Βαλκανικούς Πολέμους. Στην έρευνα μας συναντήσαμε απόφοιτες κυρίως του Παρθεναγωγείου Μοναστηρίου, το οποίο ιδρύθηκε σε μία περιοχή αμφισβητούμενης ελληνικότητας με βάση τη δημογραφική σύνθεση της. Το Παρθεναγωγείο Μοναστηρίου είχε πενιχρά από εκπαιδευτική άποψη αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της γυναικείας εκπαίδευσης λόγω της δημογραφικής της σύνθεσης, της ύπαρξης δηλαδή πολυπληθών σλαβόφωνων πληθυσμών, αλλά η κοινότητα το στήριξε, διότι η εγγραματοσύνη των γυναικών υπηρετούσε τον εθνικό πολιτικό σχεδιασμό στο πλαίσιο της Μεγάλης Ιδέας. Από το 1931 όλα τα δημόσια διδασκαλεία λειτουργούσαν ως μικτά και εγγράφονταν σ' αυτά 2/3 σπουδαστές και 1/3 σπουδάστριες. Αυτός ο κανονισμός δικαιολογεί εν μέρει και την μεγάλη αριθμητική διαφορά ανάμεσα σε δασκάλους και δασκάλες.

Πάντως η εργασία της γυναίκας αντιμετωπιζόταν ακόμα με επιφυλάξεις. Εξάλλου δεν είχαν περάσει πολλά χρόνια από τότε που η δασκάλα έγινε μία οικεία φιγούρα για την κοινωνία τόσο στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, όσο

και στο ελληνικό κράτος (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου. 2015:80). Αυτό φυσικά δε σημαίνει πως έγινε και εύκολα αποδεκτή. Έτσι εξηγείται η απουσία της από τις θέσεις ευθύνης μέχρι το 1939. Ένα ενδιαφέρον σημείο για τους κοινωνικούς κανόνες που αφορούν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς εντοπίζεται στην αξιολόγηση μίας νηπιαγωγού (φ. 492) η οποία κατά τα έτη 1936-1939 από δύο διαφορετικούς επιθεωρητές (Αλεξόπουλος, Κούρος) κατηγορείται ότι: **«απασχολείται πολύ με τα οικογενειακά της»** και **«κατατρίβεται εις οικογενειακούς περισπασμούς»**. Αυτή η αναφορά ίσως σχετίζεται με τη διαμάχη για τις παντρεμένες δασκάλες. Είχε επικρατήσει δηλαδή η αντίληψη ότι ο γάμος ήταν ασυμβίβαστος με τη διδασκαλία, διότι η δασκάλα δεν είναι δυνατόν ως εργαζόμενη να ανταποκριθεί στον «φυσικό» της ρόλο, αυτόν της νοικοκυράς και μητέρας. Ήταν λοιπόν συχνή πρακτική να απολύονται ή να μην επαναπροσλαμβάνονται έγγαμες δασκάλες. Το 1914 οι δασκάλες αυτές είχαν αποκατασταθεί, αλλά η διαμάχη επανεμφανίστηκε κατά τον Μεσοπόλεμο . (Δαλακούρα & Ζιώγου-Καραστεργίου. 2015:243).

Στο πλαίσιο της πατριαρχικής κοινωνίας και μέσα στο ανδροκρατούμενο εκπαιδευτικό σύστημα για τη γυναίκα εκπαιδευτικό δεν χρησιμοποιούνται τα ίδια κριτήρια αξιολόγησης με τους άνδρες συναδέλφους τους. Έτσι δεν αντιμετωπίζεται απλώς ως επαγγελματίας, αλλά πρέπει να ανταποκρίνεται στο παιδαγωγικό μοντέλο της μητρότητας. **«Υπεραγαπά τα νήπια»** λέει ο επιθεωρητής Αλεξόπουλος το 1936 αναφερόμενος σε μία ικανότατη νηπιαγωγό (φ.501). Αντιμετωπίζει, φαίνεται, την εργασία της στο σχολείο ως προέκταση της γυναικείας φύσης και άσκησης των μητρικών καθηκόντων ((Φουρναράκη. Ε, 1987:16).

## *Επίλογος*

Όπως έχει ήδη αναφερθεί τα στοιχεία που παρέχουν οι ατομικοί φάκελοι των εκπαιδευτικών της στοιχειώδους εκπαίδευσης του νομού Φλώρινας από το 1914 δεν είναι αρκετά από μόνα τους, για να μας δώσουν μία ολοκληρωμένη εικόνα της εκπαίδευσης στον νομό από την ένταξή του στο ελληνικό κράτος μέχρι και το 1939. Ειδικά οι εκθέσεις αξιολόγησης, από όπου προσπαθούμε να ανασύρουμε την εικόνα που έχουν τα στελέχη της διοίκησης για τους εκπαιδευτικούς, διατηρούνται αποσπασματικά. Δυστυχώς μέσα από αυτήν την εργασία δεν είναι δυνατόν να αναπαρασταθεί η συνολική εικόνα της παρουσίας των εκπαιδευτικών σε χρόνια που ήταν κρίσιμα για την εκπαίδευση και την κοινωνία. Το μόνο που μπορούμε να φέρουμε στην επιφάνεια είναι στιγμιότυπα από την εκπαιδευτική ιστορία του νομού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Berelson, B. (1971). *Content Analysis in communication research*. New York: Hafner Publishing Company
- Cohen, L., Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μητσοπούλου, Χ. Φιλοπούλου, Μ. (μτφ.), Αθήνα: Μεταίχμιο
- Αθανασιάδης Θεοχάρης, *Εκπαιδευτικοί και εξουσία: η αντιπαράθεση για τη διοίκηση της εκπαίδευσης (1930)*, στο *Παιδεία και κοινωνία*, τ. 6.
- Ανδρέου Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994) *Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*, Αθήνα: Λιβάνης-Νέα Σύνορα
- Αντωνίου, Χ. (2002) *Η εκπαίδευση των Ελλήνων δασκάλων (1828-2000)* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (2010). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρης
- Γιαννουλόπουλος Ι., Βερέμης Θ., Κολιόπουλος Ι. κ.ά. ( 1978). Από το 1922 έως το τέλος του πολέμου το 1941, στο: *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους: Το Ελληνικό Κράτος από το 1913 έως το 1941*, τόμος ΙΕ, Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών
- Δαλακούρα, Α., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. ( 2015). Διαμορφώνοντας την ταυτότητα των γυναικών τον 19ο αιώνα. Στο Δαλακούρα, Α., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. *Η εκπαίδευση των γυναικών - Οι γυναίκες στην εκπαίδευση (18ος-20ος αι.* Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2587>
- Δαλακούρα, Αικ. (2004) *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας (19ος αι.-1922)*. *Κοινωνικοποίηση στα*



*πρότυπα της πατριαρχίας και του εθνικισμού. Διδακτορική διατριβή:*

Θεσσαλονίκη

- Ευαγγελόπουλος Σ. (1984). *Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης. τ.1-2.*  
Αθήνα: Δανιάς
- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2006) *Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους στη Μακεδονία στο πλαίσιο του Μακεδονικού ζητήματος. Το παράδειγμα της Δυτικής Μακεδονίας.* Αθήνα: Gutenberg
- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2003) Όψεις του Μακεδονικού ζητήματος:  
Εκπαιδύοντας δασκάλους για τα ξενόφωνα σχολεία της ελληνικής Μακεδονίας (1912-1936) στο *Βαλκανικά Σύμμικτα*, 14.
- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2004). Γλωσσικά, εθνικά και παιδαγωγικά ζητήματα στην εκπαίδευση της Μακεδονίας (1912-1936). Το παράδειγμα του νομού Φλώρινας.  
Στο *3ο Διεθνές Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης*: Πάτρα
- Ηλιάδου- Τάχου, Σ. (2006). «Εξελληνισis ελληνοφώνων»: Όψεις της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Μακεδονία 1912-1936 (Το παράδειγμα του Νομού Φλώρινας). Στο *Κλειώ: Περιοδική έκδοση για τη νεότερη ιστορία, τ.2.*
- Ιορδανίδης, Γ. (2004). Ο Θεσμός του Επιθεωρητή στην Ελληνική εκπαίδευση: ιστορική επισκόπηση της πορείας του θεσμού, στο:  
<http://www.elemedu.upatras.gr>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2001). «Η Μέθοδος των Focus Groups στην Κοινωνική Έρευνα: η Περίπτωση του Ερευνητικού Προγράμματος MEDACTION». Εισήγηση στο «*Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο: Κοινωνικές Εξελίξεις στην Σύγχρονη Ελλάδα και Ευρώπη*», Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ), Σύλλογος Ελλήνων Κοινωνιολόγων (ΣΕΚ): Αθήνα

- Καλεράντε, Ε. (2011). Η εκπαιδευτική πολιτική της περιόδου της δικτατορίας 1936-1940. Στο Σ. Μπουζάκης *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις τόμος Β Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010*. Αθήνα: Gutenberg
- Κίτσου, Α. (1993). *Ιστορική εξέλιξη του θεσμού της συνεκπαίδευσης των δύο φύλων στην Ελλάδα*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Κρεμμύδας, Β. (2011). Ιστορία του ελληνικού κράτους-Ανατροπές, εμμονές, αντιστάσεις. Στο Σ. Μπουζάκης *Πανόραμα Ιστορίας της εκπαίδευσης, Όψεις και απόψεις τόμος Β Νεοελληνική εκπαίδευση 1821-2010* Αθήνα: Gutenberg
- Λέφας, Χ. (1942). *Η Ιστορία της εκπαίδευσως* Αθήνα
- Μπουζάκης, Σ. Τζήκας, Χ. (1995). *Η κατάρτιση των διδασκάλων και διδασκαλισσών, τ. Α'. Η περίοδος των Διδασκαλείων*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. Τζήκας, Χ. (1998). *Η κατάρτιση των διδασκάλων και διδασκαλισσών, τ. Β, ' Η περίοδος των παιδαγωγικών ακαδημιών και των σχολών νηπιαγωγών (1933-1987)*. Αθήνα: Gutenberg
- Μπουζάκης, Σ. (1999) *Νεοελληνική Εκπαίδευση( 1821-1999)*. Αθήνα: Gutenberg
- Νούτσος Π., (1986). Ιδεολογικές συνιστώσες της τετάρτης Αυγούστου. *Ιστορικά*, 5, 139-150.
- Νούτσος, Χ. (1986). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Θεμέλιο
- Πετρίδης, Π. (2000) *ΕΟΝ: Η φασιστική Νεολαία Μεταξά*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Παμουκτσόγλου, Α., Καραφύλλης, Α. (2008). Τα «φυσικά και πνευματικά χαρίσματα» του δασκάλου ως χαρακτηριστικά κοινωνικής αδικίας σύμφωνα με τον Ν. Εξαρχόπουλο και η σχέση του με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Στο *5ο Επιστημονικό Συνέδριο Ιστορίας Εκπαίδευσης με θέμα: «Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη»*

- Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης
- Τσουκαλάς Κ., (1987). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή: ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*, Αθήνα.
- Φουρναράκη, Ε. (1987). *Η εκπαίδευση και αγωγή των κοριτσιών. Ελληνικοί προβληματισμοί (1830-1910)*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς
- Φράγκος Χ. (1986). *Επίκαιρα Θέματα Παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg
- Χατζηστεφανίδης, Θ. (1990). *Ιστορία της Νεοελληνικής Εκπαίδευσης (1821-1986)*. Αθήνα: Παπαδήμας

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Οι ατομικοί φάκελοι που εξετάστηκαν

#### Δάσκαλοι-Δασκάλες

α/α	Όνοματεπώνυμο	ΣΑΕ
1	Ευαγγέλου Μαρία	408
2	Οικονομίδης Δημήτριος	479
3	Αδαμαντιδης Μιχαήλ	371
4	Παπαναούμ Αντώνιος	494
5	Βασιλειάδου Πολυξένη	384
6	Γερμανός Αναστάσιος	390
7	Ιωάννου Χαρίκλεια	421
8	Παπαναούμ Αθηνά	493
9	Σούρλα Παρασκευή	531
10	Τσίρος Ανδρέας	555
11	Γεωργιάδης Νάρκισσος	391
12	Κούλης Αναστάσιος	449
13	Βακράτσης Έρασμος	380
14	Καλφόγλου Ελένη	426
15	Πανταζής Χρήστος	485
16	Αθανασίου Μαρία	372
17	Τριανταφυλλίδης Αθανάσιος	547
18	Στεργιόπουλος Ιωάννης	536
19	Μαργαρίτου Βικτωρία	459
20	Κίττος Ιωάννης	443
21	Πατουλίδης Λεωνίδας	500

22	Γιαννάκης ή Στογιάννου Σταύρος	394
23	Ιωακειμίδης Γεώργιος	417
24	Μανδραλής Χρήστος	457
25	Κύρου Δημήτριος	452
26	Σκόκλης Κοραής	527
27	Παυλίδου Μαρία	304
28	Μαζάρης Αλέξανδρος	456
29	Κούφης Παύλος	451
30	Κοσκοσίδης Αβραάμ	447
31	Καντσιδής Σάββας	428
32	Αναστασιάδης Βενιαμίν	376
33	Γιούτσος Δημήτριος	396
34	Παπαγεωργίου Παντελής	488
35	Σουμελίδης Κων/νος	530
36	Κώνστας Ιγνάτιος	454
37	Σύβου Θεοπούλα	537
38	Σύμπος Χαράλαμπος	540
39	Ρεσναλή Πολεμίδα	513
40	Τσαούσης Σταύρος	551
41	Τσολάκης Ναούμ	558
42	Ρακοβαλής Γεώργιος	512
43	Ανδρικήκης Δημήτριος	378
44	Τσερτσίδου Ζωή	552
45	Τικφέσης Σίμος	544
46	Σιδέρης Αθανάσιος	526
47	Σερταρίδης Δημήτριος	523
48	Σφέτκος (ή Αγγελόπουλος-αλλαγή επιθέτου) Ευάγγελος	541

## Νηπιαγωγοί

<b>α/α</b>	<b>Όνοματεπώνυμο</b>	<b>ΣΑΕ</b>
1	Πλατή Κωνσταντία	507
2	Παπάζογλου Καλυψώ	492
3	Σαράφη Πανδώρα	518
4	Ιωαννίδου Σοφία	419
5	Τραϊανού Φανή	546
6	Συμεοπούλου Αλεξάνδρα	536
7	Κιολέογλου Πολυξένη	441
9	Βαλασιάδου Σουλτάνα	382
10	Αβράση Ιουλία	366
11	Παπάζογλου Δωροθέα	492
12	Μποζίνου Μαριάνθη	472
13	Τσιρώνη Φανή	557
14	Θωμάϊδου Παναγιώτα	416
15	Βαλαούρα Ευγενία	381
16	Θεοχαρίδου Τριάς	415
17	Γαρδάνη Θωμάϊς	367
18	Σεχίδου Σοφία	524
19	Νέδου Μερόπη	474
20	Κίγκου Άρτεμις	440
21	Παραδιά Ευαγγελία	496
22	Αγακίδου Μαρία	367
23	Μήτκα Αθηνά	462
24	Πούλια Πανδώρα	410
25	Καλαούζη Ιουλία	420

26	Καραμπέτη Κυπαρισσία	430
27	Κεραμιτσή Κατίνα	437
28	Μπέλλη Ελευθερία	470
29	Κοσκοσά Μαρία	446
30	Καλαρρύτου Φανή	424
31	Αγνίδου Όλγα	369
32	Γαρδάνη Περσεφόνη	388
33	Πατσούρη Αφροδίτη	501
34	Γιαγκούλη Βασιλική	393
35	Γυμνοπούλου Ελισάβετ	401
36	Νικολαΐδου Αγάπη	476
37	Πασχαλίδου Ευρυάνθη	499
38	Τσιθόντη Ευαγγελία	554
39	Τσιρώνη Αγλαΐα	556
40	Τσώτσου Μαρία	563
41	Σιουμαλιά Μελπομένη	562
42	Τάχου Μαριάνθη	543

